

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GENEL DİLBİLİM ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

**TÜRK ANNELERİN
ÇOCUKLARINA KİTAP OKURKEN KULLANDIKLARI
DİLSEL KODLAR VE ETKİLEŞİM BİÇEMİ**

Özge CENGİZ

Danışman

Prof. Dr. Semiramis YAĞCIOĞLU

2010

YEMİN METNİ

Doktora Tezi olarak sunduğum “**Türk Annelerin Çocuklarına Kitap Okurken Kullandıkları Dilsel Kodlar ve Etkileşim Biçemi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

.../.../.....

Özge CENGİZ

DOKTORA TEZ SINAV TUTANAĞI

Öğrencinin

Adı ve Soyadı :
Anabilim Dalı :
Programı :
Tez Konusu :
Sınav Tarihi ve Saati :

Yukarıda kimlik bilgileri belirtilen öğrenci Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün tarih ve Sayılı toplantısında oluşturulan jürimiz tarafından Lisansüstü Yönetmeliğinin 30.maddesi gereğince doktora tez sınavına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini dakikalık süre içinde savunmasından sonra jüri üyelerince gerek tez konusu gerekse tezin dayanağı olan Anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin,

BAŞARILI OLDUĞUNA O OY BİRLİĞİ O
DÜZELTİLMESİNE O* OY ÇOKLUĞU O
REDDİNE O**

ile karar verilmiştir.

Jüri teşkil edilmediği için sınav yapılamamıştır. O***
Öğrenci sınava gelmemiştir. O**

* Bu halde adaya 3 ay süre verilir.
** Bu halde adayın kaydı silinir.
*** Bu halde sınav için yeni bir tarih belirlenir.

Tez, burs, ödül veya teşvik programlarına (Tüba, Fulbright vb.) aday olabilir. Evet
Tez, mevcut hali ile basılabilir. O
Tez, gözden geçirildikten sonra basılabilir. O
Tezin, basımı gerekliliği yoktur. O

JÜRİ ÜYELERİ

..... Başarılı Düzeltme Red İMZA
..... Başarılı Düzeltme Red
..... Başarılı Düzeltme Red
..... Başarılı Düzeltme Red
..... Başarılı Düzeltme Red

ÖZET
Doktora Tezi
TÜRK ANNELERİN
ÇOCUKLARINA KİTAP OKURKEN KULLANDIKLARI
DİLSEL KODLAR VE ETKİLEŞİM BİÇEMİ

Dokuz Eylül Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Dilbilim Anabilim Dalı
Genel Dilbilim Programı

Kesitsel olarak planlanan bu çalışmada birlikte kitap okuma bağlamında Türkçede anne dili girdisi incelenmiştir. Çalışmanın veri tabanının oluşturulma sürecinde, 20'si yüksek, 20'si de düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen 40 ailenin evlerine gidilmiş ve anne ile çocukların birlikte kitap okuma bağlamında kayıtları yapılmıştır. Ailenin eğitim ve gelir düzeyi, çocuğun her türden gelişiminde, özellikle de dilsel gelişiminde önemli rol oynadığından, ailenin eğitim ve gelir düzeyi ile anne dili arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlayan bu çalışmanın temelini de, anneler ve okulöncesi çocuklarının etkileşimleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada Bernstein'ın Kod Kuramı ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomi çerçevesinde Türk anne dilinin dilbilgisel ve etkileşimsel özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla önce, Kod Kuramı çerçevesinde farklı toplumsal yapılanmaların, farklı dilsel kodlar ürettiği öngörülen ve annelerin kullandıkları dilsel kodların, annelerin eğitim ve gelir düzeylerine ve çocuklarının yaşlarına bağlı olarak ne ölçüde farklılaştığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Daha sonra da evdeki okuryazarlığın çocuğun gelişmekte olan okuryazarlığını ve çocuğun gelişmekte olan okuryazarlığının da okuldaki başarısını doğrudan etkilediği öngörülen ve farklı eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerin bir konuşma olayı olarak birlikte kitap okuma bağlamında 3 ve 5 yaşlarındaki çocuklarına nasıl rehberlik ettikleri; diğer bir deyişle, annelerin sözel etkileşim biçimlerinin, eğitim ve gelir düzeylerine ve

çocuklarının yaşlarına bağı olarak ne ölçüde farklılaştığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın bulguları, Türk annelerin *birlikte kitap okuma* bağlamında kullandıkları dilsel kodların ve etkileşim biçemlerinin annelerin eğitim ve gelir düzeylerine ve çocuklarının yaşlarına göre önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Motherese, Shared Book Reading, Code Theory, Cognitive Domain Taxonomy, Initiation-Response-Feedback Model

ABSTRACT

Doctoral Thesis

THE LINGUISTIC CODES AND THE TYPES OF VERBAL INTERACTIONS OF TURKISH MOTHERS IN THE CONTEXT OF SHARED BOOK READING

Dokuz Eylül University
Institute of Social Sciences
Department of Linguistics
General Linguistics Program

This cross-sectional study investigates the nature of Turkish maternal input in the context of *shared book reading*. Mothers differing in socioeconomic status (SES), particularly in education and income, read story books to their 3 and 5-year-old children. Forty mother-child dyads, twenty coming from high-SES and the other twenty from low-SES, are recorded in *shared book reading* setting in their homes. Since it is well established that family SES is a powerful predictor of many aspects of child development and particularly of children's linguistic development, transcripts of these parent-preschooler interactions provide the basis of our research for uncovering the relation between family SES and motherese. Within the framework of Bernstein's Code Theory and Bloom's Taxonomy of Cognitive Domain, this study is an attempt to explore the grammatical and interactional properties of Turkish maternal speech, which is an almost untouched phenomenon in this respect. To this end, firstly having presupposed that different social structures generate different linguistic codes with regard to Code Theory, in terms of grammatical structure, we try to find out to what extent Turkish mothers' linguistic codes differentiate depending on their SES and their child's age, in the context of *shared book reading* as a speech event. And secondly, having presupposed that *home literacy* affects *emergent literacy*, and likewise, *emergent literacy* affects the child's academic achievement, we try to find out how Turkish mothers coming from different SES guide their 3 and 5-year-old infants in the context of *shared book reading* as a speech event, i.e. we try to explore to what extent the types of maternal verbal interactions differentiate depending on their SES and their child's age.

In the context of *shared book reading*, the findings reveal that Turkish mothers' linguistic codes differentiate to a large extent and the types of maternal verbal interactions also differ substantially depending on their SES and their child's age.

Key Words: Motherese, Shared Book Reading, Code Theory, Cognitive Domain Taxonomy, Initiation-Response-Feedback Model

**TÜRK ANNELERİN
ÇOCUKLARINA KİTAP OKURKEN KULLANDIKLARI
DİLSEL KODLAR VE ETKİLEŞİM BİÇEMİ**

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ	ii
TUTANAK	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
EKLER DİZİNİ	xvii
GİRİŞ	xviii

BİRİNCİ BÖLÜM

ANNE DİLİ

1.1.	Giriş	1
1.2.	Anne Dili	3
1.3.	Anne Dili Girdisi ve Çocuklarla Birlikte Yapılan Etkinlikler	9
	1.3.1. Farklı Dillerde Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Çalışmaları	9
	1.3.2. <i>Birlikte Kitap Okuma</i> Biçemleri	12

1.3.2.1. <i>Diyalogik</i> Okuma	13
1.3.2.2. Alanyazınında Saptanan Diğer Okuma Biçemleri	18
1.3.3. Türkçede Ebeveyn-ocuk Etkileşimi alışmaları	23

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ARTALAN

2.1. Giriş	27
2.2. Bernstein ve Kod Kuramı	29
2.2.1. Durkheim'ın Etkisi	31
2.2.2. Dilsel Kodlar: Dar Kod ve Geniş Kod	32
2.2.3. Aile içi etkileşim biçimleri: Kişi Odaklı Aile- Konum Odaklı Aile	41
2.2.4. Aile içi etkileşim biçimleri: Açık Rol Dizgesi- Kapalı Rol Dizgesi	43
2.2.5. Kod Kuramına Gelen Eleştiriler	45
2.2.6. Alanyazınında Toplum ve Dil Kullanımı Üzerine Yapılan alışmalar	50
2.2.6.1. Farklı Dillerde Toplum ve Dil alışmaları	50
2.2.6.2. Türkçede Toplum ve Dil alışmaları	56
2.3. Bloom ve Bilişsel Alan Taksonomisi	59
2.3.1. Orlich ve diğ.'nin (1990) Bilişsel taksonomi Modeli	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

VERİ TABANI ve ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ

3.1.	Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları	69
3.2.	Denek Grubu	70
3.3.	Veri Tabanı: Toplanma ve Yazıya Dökülme Süreci	70
3.4.	Araştırma Yöntemi	76
3.4.1.	Karşılıklı Konuşma Çözümlemesi	77
3.4.2.	Soru-Yanıt-Dönüt Modeli	80

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve TARTIŞMA

4.1.	Araştırmanın Bulguları	86
4.2.	Bulguların Tartışılması	129
	SONUÇ	138
	KAYNAKÇA	147
	EK 1: Bir diyalogik okuma örneği: <i>A Snowy Day</i>	176
	EK 2: The Story of Goldilocks and the Three Bears (Goldilocks ve Üç Ayının Öyküsü)	178
	EK 3: “Berk bisikletin üzerinde” ve “Can kaldırım taşlarının üzerinde” öykülerinin metinleri	181
	EK 4: Bloom’un Taksonomisine göre “Berk bisikletin üzerinde” ve “Can kaldırım taşlarının üzerinde” öyküleri için sorulabilecek olası sorular	184
	EK 5: Anket	186

EK 6: Söylem Kodlama Simgeleri	191
EK 7: Sözlükçe	192

KISALTMALAR

KKÇ Karşılıklı Konuşma Çözümlemesi

AU Açık uçlu

KU Kapalı uçlu

s. Sayfa No

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1: Bernstein'ın Dar ve Geniş Kodlarının Özeti	49
Çizelge 2: İşçi Sınıfının ve Orta Sınıfın Dilsel Özellikleri	53
Çizelge 3: Bloom'un Taksonomisi	62
Çizelge 4: Bloom'un Taksonomisine göre "The Story of Goldilocks and The Three Bears" öyküsü için sorulabilecek olası sorular	63
Çizelge 5: Annelerin ve Çocukların Tüm Sözcelerinin Oranlarının Ortalaması	89
Çizelge 6: Annelerin Tüm Sözcelerinde Kullandıkları Dilbilgisel Yapı Örüntülerinin Yüzdesel Dağılımı	91
Çizelge 6a: Annelerin Dar Kod-Geniş Kod Kullanımı Oranlarının Ortalaması	92
Çizelge 7: Annelerin Soru Sözcelerinin ve Düz Sözcelerinin Oranlarının Ortalaması	98
Çizelge 8: Annelerin ve çocuklarının soru-yanıt ve soru-yanıt-dönüt örüntüleri ile sözcce alışverişiyle sonuçlanmayan sözcelerinin oranlarının ortalaması	100
Çizelge 9: Annelerin Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı	106
Çizelge 10: Annelerin Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı	113
Çizelge 11: Annelerin Düz Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı	122
Çizelge 12: Annelerin Ortalama Sözcce Uzunlukları	128

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1: Destek Olma Döngüsü	5
Şekil 2: Toplumsal düzen- Anlam ilişkisi	34
Şekil 3: Toplumsal sınıf- Okul başarısı ilişkisi	44
Şekil 4: Bir Üçgen Olarak Taksonomi	65
Şekil 5: Bir Merdiven Olarak Taksonomi	66
Şekil 6: Etkileşimsel Bir Model olarak Bilişsel Taksonomi	66
Şekil 7: Annelerin ve Çocukların Tüm Sözcelerinin Oranlarının Ortalaması	90
Şekil 8: Annelerin Dar Kod-Geniş Kod Kullanımının Yüzdesele Dağılımı	93
Şekil 9a: Annelerin Tüm Sözcelerinde Kullandıkları Yapısal Örüntülerin Yüzdesele Dağılımı A Grubu	94
Şekil 9b: Annelerin Tüm Sözcelerinde Kullandıkları Yapısal Örüntülerin Yüzdesele Dağılımı B Grubu	95
Şekil 9c: Annelerin Tüm Sözcelerinde Kullandıkları Yapısal Örüntülerin Yüzdesele Dağılımı C Grubu	95
Şekil 9d: Annelerin Tüm Sözcelerinde Kullandıkları Yapısal Örüntülerin Yüzdesele Dağılımı D Grubu	96
Şekil 10: Annelerin Soru Sözcelerinin ve Düz Sözcelerinin Oranlarının Ortalaması	99
Şekil 11: Annelerin ve Çocuklarının Soru-Yanıt/ Soru-Yanıt-Dönüt Örüntüleri ve Sözcce Alışverişiyle Sonuçlanmayan Sözcelerinin	

Dağılımlarının Ortalaması	101
Şekil 12a: Annelerin Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı A Grubu	109
Şekil 12b: Annelerin Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı B Grubu	109
Şekil 12c: Annelerin Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı C Grubu	110
Şekil 12d: Annelerin Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı D Grubu	110
Şekil 13a: Annelerin Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı A Grubu	117
Şekil 13b: Annelerin Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı B Grubu	118
Şekil 13c: Annelerin Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı C Grubu	118
Şekil 13d: Annelerin Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı D Grubu	119
Şekil 14a: Annelerin Düz Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı A Grubu	124
Şekil 14b: Annelerin Düz Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı B Grubu	125
Şekil 14c: Annelerin Düz Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı C Grubu	125
Şekil 14d: Annelerin Düz Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre	

Yüzdesel Dağılımı D Grubu

126

Şekil 15: Annelerin Ortalama Sözce Uzunlukları

128

EKLER DİZİNİ

EK 1: Bir diyalojik okuma örneği: *A Snowy Day*

EK 2: The Story of Goldilocks and the Three Bears (Goldilocks ve
Üç Ayının Öyküsü)

EK 3: “Berk bisikletin üzerinde” ve “Can kaldırım taşlarının üzerinde”
öykülerinin metinleri

EK 4: Bloom’un Taksonomisine göre “Berk bisikletin üzerinde”
ve “Can kaldırım taşlarının üzerinde” öyküleri için sorulabilecek
olası sorular

EK 5: Anket

EK 6: Söylem Kodlama Simgeleri

EK 7: Sözlükçe

TÜRK ANNELERİN
ÇOCUKLARINA KİTAP OKURKEN KULLANDIKLARI
DİLSEL KODLAR VE ETKİLEŞİM BİÇEMİ

GİRİŞ

Bireyin toplumsal, kültürel, bilişsel ve akademik gelişimlerinden soyutlanamayacak olan anadili gelişimi, doğumla başlayan ve yaşam boyu süren bir süreçtir. En yakın dilsel çevresinin çocuğun dilsel gelişim sürecine olan etkisi büyüktür. Bu gelişimin, başlangıçta çocukla ilk iletişimde bulunan ve çocuğun en yakın dilsel çevresinde olan ailesinin kullandığı dil ile paralellik göstermesi son derece doğaldır. Yapılan araştırmalar ailelerin, çocukların dilsel gelişiminde oynadıkları rolün çok önemli olduğunu; aile bireyleri ne kadar eğitilmiş ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ne kadar yüksek ise çocukların dilsel becerilerinin ve sözcük gelişimlerinin de aynı yönde artış gösterdiğini ortaya koymuştur (Bus, IJzendoorn ve Pellegrini, 1995; Sulzby, 1994; Scarborough ve Dobrich, 1994; Sulzby ve Teale, 1991; Bus, 1994; Arriaga, Fenson, Cronan ve Pethick, 1998; Senechal, Thomas ve Monker, 1995; Hart ve Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991; Lawrence ve Shipley, 1996; Ninio, 1980; Beals, De Temple ve Dickinson, 1994; Dickinson ve Tabors, 1991; Leseman, 1993; Watson, 1989; Wells, 1985, Snow, Burns ve Griffin, 1998, Purcell-Gates, 2001; Teale ve Sulzby, 1986; 1989; Zevenbergen ve Wilson, 1996; Whitehurst ve Lonigan, 2002; Hoff, Laursen ve Tardif, 2002; Rowe, 2008). Anadili gelişiminde en yakın dilsel çevrenin önemi göz önünde bulundurulduğunda, çocuğa en yakın olan kişinin, büyük olasılıkla da *annenin*, gelir durumu ve eğitim düzeyi, okuryazarlık alışkanlığı ya da okuryazarlık konusundaki bakış açısı gibi etkenlere bağlı olarak kullandığı *dil*, çocuğun örgün eğitim yaşamına (formal schooling) başlamadan önceki dilsel gelişim sürecinde belirleyici bir role sahiptir.

Yukarıda sözü edilen alanyazınındaki çalışmalar doğrultusunda bu çalışmada, Türk annelerin gelir durumlarının ve eğitim düzeylerinin, Bernstein'ın (1962, 1964, 1971, 1974 1975, 1977a, 1990) dilsel kod kuramı çevresinde, kullandıkları dili ne

ölçüde etkilediği ve çocuğun bilişsel alanının gelişiminin temeli olarak kabul edilen *anne-çocuk etkileşiminde* annelerin çocuklarını Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin (1956) hangi basamaklarına çıkardıkları, bir *konuşma olayı* (speech event) olarak “birlikte kitap okuma” bağlamında incelenecek ve böylece eğitim düzeyleri ve gelir durumları farklılaşan annelerin, hangi dilsel kodları kullandıkları ve çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırladıkları okulöncesi dönemde ne türden sözel etkileşim biçimleri sergiledikleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Toplumdilbilim alanındaki çalışmalarıyla tanınan Bernstein'in *dilsel kodlar* adını verdiği kuramının temelinde, gündelik yaşamda kullanılan dilin, belli toplumsal grupların ideolojilerini yansıtmakta olduğu ve bu toplumsal gruplarda kurulan ilişkilerin o grubun kullandığı dili etkilediği görüşü bulunmaktadır. Kuramında, üyesi olunan toplumsal sınıf ile dilsel seçimler arasında doğrudan bir ilişki olduğunu savlayan Bernstein'a göre bireyin kullandığı dilsel kod, o bireyin toplumsal kimliğini simgelemektedir (Bernstein, 1964; 1971). Bernstein, dilsel kodları *dar kod* ve *geniş kod* olmak üzere iki ayrı düzlemde incelemekte ve dar kod kullanıcılarında sıklıkla dilbilgisel açıdan basit, kısa ya da yarım bırakılmış tümcelere, kısıtlı bağlaç, sıfat ve belirteç kullanımına, kısa buyrum tümcelerinin ve soruların kullanımına ve ad öbekleri yerine adıl kullanımına rastlandığını; geniş kod kullanıcılarında ise geniş bir dizi sıfat ve belirteç kullanımının, bağlaç ve ilgi tümcecikleri ile sağlanan karmaşık tümce yapılarının ve tam ad öbeği kullanımının gözlendiğini savlamaktadır. Bernstein dar kodu, gerektiğinde bir dilin tüm konuşucularının, yani farklı türden toplumsal sınıflardan gelen tüm bireylerin kullanabildiğini, ancak geniş kodu, dar gelir grubu üyelerinin kullanamadığını; diğer bir deyişle, ekonomik açıdan dar gelirli bireylerin sahip oldukları dilsel özelliklerin, üst gelir grubu konuşucularına göre *sınırlı* olduğunu öne sürmektedir (Bernstein, 1964; 1971; 1977a; 1990). Buna bağlı olarak, örgün eğitim yaşamında başarılı olabilmenin temel koşullarından biri olarak görülen geniş kod kullanıcıları olmak, büyük önem taşımaktadır (Sadovnik, 2001; Schleppegrell; 2001). Bu çalışmada ilk olarak annelerin tüm sözceleri, Bernstein'ın dilsel kod kuramı çerçevesinde sınıflandırılmaya çalışılmıştır.

Öte yandan *bilişsel*, *duyuşsal* ve *devinimsel* olmak üzere 3 temel eğitimsel alandan söz eden Bloom ve arkadaşlarına (1956) göre, bilişsel alan, öğrencilerin

zihinsel beceri ve yeteneklerinin gelişimi ile; duyuşsal alan, öğrencilerin ilgileri, tutumları, değer yargıları ve davranışlarını kapsayan içselleştirme süreçleri ile; devinimsel alan ise zihin ve kas eşgüdümünü gerektiren fiziksel etkinliklerle ilişkilidir. Bu çalışmada “birlikte kitap okuma” bağlamında annenin kullandığı dile odaklanıldığı ve ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin, çocuğun bilişsel alanının gelişiminin temeli olarak kabul edildiği için (Bretherton, 1985; De Ruiter ve van IJzendoorn, 1993; van IJzendoorn, Dijkstra ve Bus, 1995) Bloom ve arkadaşlarının ortaya koyduğu *bilişsel alan* üzerinde durulmuştur. Böylelikle, önce Bernstein’in kod kuramı çerçevesinde incelenen annelerin her bir sözcüğü, daha sonra Bloom’un bilişsel alan taksonomisinde yer alan basamaklar doğrultusunda çözümlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, Bernstein’in *kod kuramı* olarak adlandırılan ve *farklı toplumsal sınıf ve kültürlerden gelen bireylerin, dili kodlama biçimlerinin de farklılık gösterdiğini* savlayan yaklaşımını ve Bloom’un okuma stratejileri ile bir tuttuğu *bilişsel alan taksonomisini* temel alan ve farklı eğitim düzeylerinden ve gelir gruplarından gelen Türk annelerin, çocuklarıyla bir *konuşma olayı* olarak *birlikte kitap okuma* (shared book reading) etkinliği süresince kullandıkları dili ve sergiledikleri sözel etkileşimi betimlemeyi amaçlayan bu çalışma bu anlamda, toplumdilbilim ve eğitimbilim alanlarını kapsayan disiplinlerarası bir çalışma olarak kabul edilebilir.

Yukarıda da söz ettiğimiz gibi, çalışmada önce annelerin kullandıkları dilin yapısal özelliklerinin, Bernstein’in (1964; 1971; 1977a) savladığı gibi, üyesi olunan toplumsal sınıfa, yani eğitim düzeyi ve gelir durumuna bağlı olarak farklılıklar sergileyip sergilemediği incelenmiştir. Sonra, annelerin çocuklarına doğal ortamda kitap okurken sordukları soruların ve sergiledikleri etkileşim biçimlerinin, alanyazınında bu konuda yapılan çalışmalarda sıklıkla başvurulan (Reeves, 1990; Fisher, 2006) Bloom’un Taksonomisinin (1956) düşünme becerileri olarak da bilinen *bilişsel alanının* (cognitive domain) hangi basamaklarıyla örtüştüğü, diğer bir deyişle farklı eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerin çocuklarını hangi basamaklarda düşünmeye teşvik ettikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Daha sonra, annelerin ve çocuklarının sözcüğü Sinclair ve Coulthard’ın (1975, 1992) soru-yanıt-dönüt (Initiation-Response-Feedback) modeli çerçevesinde incelenmiş ve bu model ile hem anne ile çocuğun arasındaki etkileşimin tek taraflı (monologic) olarak mı yoksa

karşılıklı (dialogic) olarak mı gerçekleştiği incelenmiş, hem de çocukların örgün eğitim yaşamlarına başladıklarında, yani sınıf ortamında, öğretmenleri aracılığıyla sıklıkla karşı karşıya kalacakları bir sözce alışverişi (exchange) örüntüsü olan soru-yanıt-dönüt örüntüsüyle tanıştırılıp tanıştırılmadıkları ve böylece annelerin bu bağlamda çocuklarını örgün eğitim yaşamına nasıl ve ne ölçüde hazırladıkları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Buna bağlı olarak bu çalışmada Bernstein'ın (1964, 1971, 1977a) savladığı gibi dilsel kod kullanıcılarının, üyesi oldukları toplumsal sınıflara bağlı olarak farklı dilsel kodları kullandıkları önvarsayılmış ve ilk olarak

- 1) Türk annelerin bir konuşma olayı olarak *birlikte kitap okuma* bağlamında kullandıkları *dilsel kodlarda*, annelerin eğitim ve gelir düzeyleri ile çocuklarının yaşlarına (3 ve 5 yaş) bağlı olarak ne türden farklılıklar gözlenmektedir?

sorusuna yanıt aranmıştır.

İkinci olarak ise, alanyazınında sözü edilen *evde okuryazarlık* ve *gelişmekte olan okuryazarlık* kavramları ile çocuğun örgün eğitim yaşamındaki (akademik) başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu; diğer bir deyişle evdeki okuryazarlığın çocuğun geliştirmekte olan okuryazarlığını; çocuğun geliştirmekte olan okuryazarlığının da akademik başarısını doğrudan etkilediği önvarsayılmış ve

- 2) Farklı eğitim ve gelir düzeylerinden gelen Türk anneler bir konuşma olayı olarak *birlikte kitap okuma* bağlamında 3 ve 5 yaşlarındaki çocuklarına *nasıl* rehberlik etmektedirler; diğer bir deyişle, annelerin okulöncesi çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırlama sürecinde sergiledikleri *sözel etkileşim biçemlerinde* (types of verbal interactions), eğitim ve gelir düzeyleri ile çocuklarının yaşlarına (3 ve 5 yaş) bağlı olarak, ne türden farklılıklar gözlenmektedir?

sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Belirlenen bu araştırma soruları doğrultusunda, çalışmanın ilk bölümünde önce alanyazınında *anne dili* (motherese) olarak bilinen kavramdan ve bu konuya ilişkin farklı dillerdeki (Reimann, 1996; Hough-Eyami ve Crago, 1996; Berko Gleason ve Ely, 1996; Donkervoort ve Elbers, 1996; Galeote, 1996; Tabors ve De Temple, 1996; Wells, 1985; Elley, 1989; Payne, Whitehurst ve Angell, 1994; Wells, Barnes ve Wells, 1984; Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini, 1995; Whitehurst ve diğ., 1988; Arnold ve Whitehurst, 1994) ve Türkçedeki (Durmuşoğlu, 2001; Ekmekçi ve Keşli, 2001; Sofu, 2003; Küntay ve Ahtam, 2004; Türkay, 2007; Türkay ve Kern, 2007) çalışmalardan ve bir kitap okuma yöntemi olarak *diyalojik okuma* (dialogic reading) yönteminden söz edilmiş ve alanyazınında yapılan araştırmalarda saptanan diğer okuma biçemlerine yer verilmiştir. İkinci bölümde, araştırma sorularımızın sırası doğrultusunda, kuramsal çerçeve önce Bernstein'in kod kuramı temel alınarak oluşturulmuş ve bu yaklaşım çerçevesinde önce *toplumsallaşma, toplumsal katmanlaşma, dilsel kodların kullanımı, kişi odaklı ve konum odaklı aileler, açık rol dizgesi, kapalı rol dizgesi* gibi Bernstein'in kuramında yer alan ve bizim çalışmamızla da ilişkili olan temel kavramlar ele alınmıştır. Bu bölümde ayrıca kod kuramına gelen eleştirilere de yer verilmiştir. Sonra alanyazınında farklı dillerde (Cook-Gumperz, 1973; Parker, 1975; Adlam, Turner ve Lineker, 1977; Atkinson, 1981; Pedro, 1981; Holland, 1981; Daniels, 1988; Sadovnik, 1991; Hasan, 1988; 1992; Bedisti, 2004; Kerswill, 2006; Christie, 2005; Pitt, 2002; Neves ve Morais, 2005; Morais, Neves ve Pires, 2004; Morais ve Neves, 2001; Morais, 2006; Robertson, 2007; Chien ve Wallace, 2004; Ball ve Vincent, 2007; Peim, 2009; Maton, 2009; Hoadley ve Ensor, 2009) ve Türkçede *dil kullanımı ve toplum bağlamında yapılan çalışmalara* (İmer, 1990; Büyükkantarcıoğlu, 1992; Sofu, 1998; König, Büyükkantarcıoğlu ve Karahan, 2002) değinilmiştir. Daha sonra da çalışmamızın kuramsal çerçevesinin ikinci bölümünü oluşturan Bloom'un taksonomisinden söz edilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde veri tabanı ile çözümleme yöntemine, son bölümde ise bulgu ve değerlendirmelere yer verilmiştir.

Şimdiye kadar Türkçe çalışmalarda, çocuklarla birlikte yapılan etkinlikler bağlamında daha çok, çocuk dili üzerine odaklanılmış, kesitsel (cross-sectional) bir çalışma olarak planlanan bu çalışmada olduğu gibi anne dilinin özellikleri, Bernstein'in kod kuramı ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisi doğrultusunda ortaya

konmamıştır. Bu çalışmanın, annenin eğitim düzeyi ve gelir durumu ve çocukların yaşları (3 ve 5 yaş) gibi farklı değişkenleri temel alarak Türk anne dilinin özelliklerini farklı açılardan ele almış olmasının, alanyazınında bu konuda yapılacak diğer çalışmalar için hem bir ön çalışma olarak kabul edilebileceği hem de diğer çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

ANNE DİLİ

1.1. Giriş

Son derece karmaşık bir beceri olan dil kullanımı becerisi, insan olmanın en belirgin özelliğidir. Karmaşık olan bu beceri, bir insan topluluğu içinde yaşayan çocuklar tarafından özel bir çaba ya da yardım gereksiz olarak kolaylıkla kazanılmakta, herhangi bir dilin konuşulduğu bir ortamda bulunan bütün çocuklar, bu dili kısa sürede öğrenebilmektedir. Çocukların genel olarak, temel dil becerilerini 5-6 yaşlarına kadar kazandıkları, özellikle 2-4 yaşları arasında konuşmayı öğrendikleri (Wells, 2007: 246), dili ustaca kullanabilme becerilerinin ise 5-6 yaşından sonra gelişmeye başlayıp 10 yaşına kadar sürdüğü kabul edilmektedir (Hildebrand, 1981; Savaş, 2006). Çocukların dil kullanım becerilerinin gelişimi, kendilerine en yakın olan kişiyle, genellikle de anneleriyle olan etkileşimleri ile başlamakta ve gelişim göstermektedir. Diğer bir deyişle, bir *etkileşim* olarak kabul edilen *dilin* merkezinde, başlangıçta çocuk ve anne; sonrasında sırasıyla ailenin diğer bireyleri, yakın aile çevresi, okul ve akran grupları yer almaktadır (Demir ve Yapıcı, 2007: 118). Alanyazınında çocukların dilsel gelişimi üzerine çok sayıda çalışma yapılmış ve ebeveynlerle çocuklarının *oyun oynama, yemek yeme ya da kitap okuma* gibi farklı bağlamlardaki etkileşim biçimleri incelenmiştir. Bu çalışmaların bir bölümü *kesitsel* olarak (cross-sectional) (Ninio, 1980; Melzi ve Caspe, 2005), yani aynı ya da farklı yaşlardaki çok sayıda çocuk ve anneleriyle kısa süreli çalışılarak, diğer bir bölümü ise *uzun erimli* olarak (longitudinal) (Ninio ve Bruner, 1978; Dickinson ve Smith, 1994; Senechal, LeFevre, Thomas ve Daley, 1998; Senecal ve LeFevre, 2000), yani belli sayıda çocuk ve anneleriyle uzun süreli çalışılarak gerçekleştirilmiştir.

Ailesinin ve yakın çevresinin, çocuğun her türden gelişiminde oynadığı rolün çok önemli olduğuna dikkat çeken pek çok araştırma, özellikle ailenin üyesi olduğu toplumsal sınıfın, diğer bir deyişle gelir durumu ve eğitim düzeyinin çocuğun her türden gelişiminin yönünü belirlediğini öne sürmektedir (Hoff-Ginsberg, 1991; DeGarmo, Forgatch ve Martinez, 1999; Keating ve Hertzman, 1999; Linver, Brooks-

Gunn ve Kohen, 2002; Hoff, 2003; Rowe, 2008). Örneğin toplumsal sınıf ve eğitim düzeyi ile sözcük gelişimi arasındaki ilişkiye bakıldığında, düşük eğitim ve gelir gruplarından gelen çocukların sözcüksel gelişimlerinin, yüksek eğitim ve gelir gruplarından gelen çocuklara göre çok daha yavaş bir ilerleme gösterdiği görülmektedir. Öte yandan daha eğitilmiş ve ekonomik açıdan daha avantajlı olan ebeveynlerin çocuklarının sözcük dağarcığı gelişimleri, çok daha hızlı bir biçimde gerçekleşmektedir (Ninio, 1980; Rescorla, 1989; Hoff-Ginsberg, 1991; Hart ve Risley, 1995; Lawrence ve Shipley, 1996; Arriaga, Fenson, Cronan ve Pethick, 1998; Dollaghan ve diğ., 1999; Feldman ve diğ., 2000; Rescorla ve Alley, 2001; Hoff, 2003; Rowe, 2008).

Bizim araştırmamız ise farklı gelir düzeylerinden gelen ve eğitim geçmişleri açısından da farklılaşan annelerin 3 ve 5 yaşındaki çocuklarıyla olan sözel etkileşimlerini, *birlikte kitap okuma* (shared book reading) bağlamında ele almış ve bu annelerin dil kullanımlarını betimlemeye çalışmıştır. Bu alanda *kesitsel* olarak yapılan araştırmalarda inceleme konusu olan, *uzun erimli* çalışmalarda olduğu gibi *çocuklarda zaman içerisinde gözlemlenen değişim* değil, *farklı yaş grupları arasındaki değişim* olduğu için (Dörnyei, 2007: 84), kesitsel olarak planlanan bu çalışmada da 3 ve 5 yaş olmak üzere, iki farklı yaşta gelen çocuk grubunun anneleriyle çalışılmıştır. Anneler eğitim ve gelir düzeylerine göre *düşük* ve *yüksek* olarak iki grupta toplanmıştır. Annelere eğitim geçmişleri açısından bakıldığında, düşük eğitilmiş annelerin eğitim süreleri 5 yıl, yüksek eğitilmişlerin eğitim süreleri ise en az 15 yıl olmak üzere iki ayrı grup oluşturulmuştur. Gelir açısından bakıldığında ise düşük gelirli ailelerin aylık toplam gelirinin üst sınırı 500 TL olmak üzere, yüksek gelirli olanların ise aylık toplam gelirlerinin alt sınırı 3500 TL olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Bu çalışmanın veri tabanını oluşturan karşılıklı konuşma kayıtlarının tümü 2008 yılında yapılmıştır. Bu nedenle bir ailenin düşük gelirli olarak kabul edilmesi için ailenin aylık toplam gelirinin üst sınırı olarak 2008 yılında uygulanan asgari ücret temel alınmıştır. Buna göre 2008 yılında Asgari Ücret Tespit Komisyonu'nun 29.12.2007 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan 2007/1 sayılı kararına göre 16 yaşını doldurmuş işçilerin bir günlük normal çalışma karşılığı asgari ücretleri 21,29 Türk Lirası (aylık net 457 TL) olarak belirlenmiştir. Bir ailenin yüksek gelirli olarak kabul edilmesi içinse ailenin aylık toplam gelirinin alt sınırı

olarak, yine 2008 yılında 399 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin "Sözleşmeli Personel Çalıştırılmasına İlişkin Esaslar"ının 3. maddesinin birinci fıkrasında yer alan genel müdür (1/4) maaşı için belirlenen ücret tavanı olan 3.710 TL temel alınmıştır.

Çalışmamızın konusu olan *anne dili* (motherese) kavramı söz konusu olduğunda, alanyazınında yapılan çalışmalarda görüleceği gibi *evde okuryazarlık* (home literacy), *gelişmekte olan okuryazarlık* (emergent literacy) ve *okulöncesi dönem* (preschool period) gibi kavramların da söz konusu edilmesi kaçınılmazdır. Yapılan çalışmalar, çocukların doğumları ile başlayıp örgün eğitim yaşamlarına adım atmalarına kadar süren süreç içerisinde, diğer bir deyişle, doğumla başlayıp yaklaşık 6-7 yaşlarına kadar süren bir süreç olan okulöncesi dönem süresince, annenin çocuğunun *gelişmekte olan okuryazarlığı*nda oynadığı rolün çok büyük olduğunu göstermektedir (Ninio, 1980; Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff, 2003; Rowe, 2008). Bu görüşten yola çıkılarak bu çalışmada, yukarıda da belirtildiği gibi, iki farklı eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerle çalışılmış, bu iki farklı eğitim ve gelir düzeyi ile iki farklı yaş grubu (3 ve 5 yaş) *annelerinin*, çocuklarıyla birlikte kitap okurken sergiledikleri dilsel yapılanmalarda ve sözel etkileşimlerinde farklılıklar olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu bölümde önce *anne dili* kavramına, sonra alanyazınında farklı dillerde ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşim üzerine yapılan çalışmalara, *birlikte kitap okuma* yöntemi olarak *diyalojik okumaya* ve alanyazınında saptanan diğer okuma biçemlerine yer verilecek, daha sonra da bu konuya ilişkin Türkçede yapılan çalışmalara değinilecektir.

1.2. Anne Dili

Dilsel gelişimin tüm yaşam boyunca sürmekte olan bir süreç olduğu düşünülürse, bir insan topluluğu içinde yaşayan çocuklar için dilsel deneyimlerin, bir yetişkinle, özellikle de anneleri ile başladığını ve geliştiğini söylemek mümkündür; diğer bir deyişle, dilsel becerileri henüz zayıf ya da gelişmemiş olan çocuğun bu

becerileri, kendisine en yakın olan kişinin, çoğunlukla annesinin¹, desteği ile yapılanmakta ve gelişmektedir. Alanyazınında daha çok *anne dili* olarak karşımıza çıkan ve ebeveyn-çocuk iletişiminde annenin dilsel seçimlerine gönderimde bulunan bu terim yerine bazı araştırmacılar, *çocuk yönelimli konuşma* (Matychuck, 2005; Murphy ve Jones, 2008; Rowe, 2008) ya da çok sıklıkla olmamakla birlikte *ebeveyn dili* (Kuhl, 2004) gibi terimleri de kullanmaktadırlar. Bu çalışmada yeğlenen terim *anne dili* terimidir.

Yapılan araştırmalar, annelerin çocuklarıyla konuşurken farklı türden özellikleri olan bir konuşma biçemi kullandıklarını ve *anne dili* adı verilen bu konuşma biçimine bürünsel açıdan bakıldığında, yetişkinler arasındaki konuşmanın hızından daha yavaş olduğunu ve sözcük sınırlarının da daha net bir biçimde sesletildiğini göstermektedir. Ayrıca ses perdesi de yetişkinler arasında olduğundan daha yüksektir. Sözdizimsel açıdan bakıldığında ise annelerin daha basit ve kısa yapıları yeğledikleri gözlenmektedir. Bunun yanı sıra anne-çocuk arasındaki konuşmalarda, yetişkinler arasındaki karşılıklı konuşmalarda sıklıkla rastlanan yapılar olan *yanlış başlangıçlara* (false starts) ya da *duraksamalara* (hesitations) çok daha az rastlandığı ortaya konmuştur (Atkinson, Kilby ve Roca, 1989).

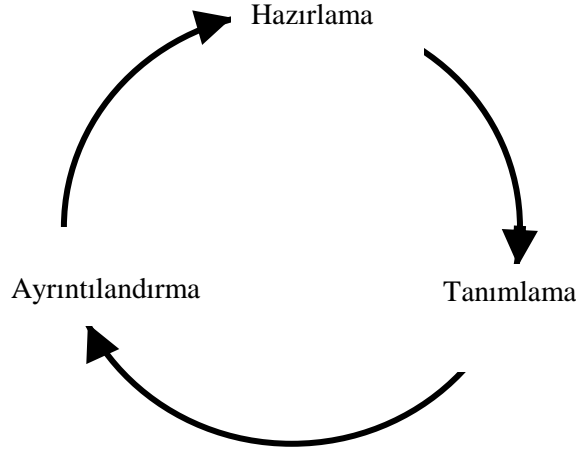
Wood, Bruner ve Ross (1976), anne ve çocuk arasındaki öğretici etkileşimi açıklamak için İngilizcedeki *bir binanın ayakta durmasını sağlamak için destekleyici iskele kurma* anlamına gelen “*scaffolding*” eğretilmesini kullanmışlardır. Wood, Bruner ve Ross’a göre *destek olma*², yapılan iş ya da etkinlik süresince, annenin çocuğa yaptığı yardım ya da rehberliğin doğasını ve öğretici işlevlerini açıklamaya yöneliktir.

Şekil 1’de, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırmayı ve onları örgün eğitime hazırlamayı amaçlayan *birlikte kitap okuma* etkinliklerinde sıklıkla başvurulan ve *hazırlama*, *tanımlama* ve *ayrıntılılandırma* olmak üzere 3 hamleden oluştuğu düşünülen *destek olma döngüsü* yer almaktadır.

¹ Yapılan çalışmaların hemen hepsinde, çocukla yakın etkileşimde bulunan kişinin *anne* olduğu gözlemlenmiştir. Ancak çocukla etkileşimde bulunan kişi baba ya da bakıcı olabileceği gibi, büyükanne ya da büyükbaba gibi bir başkası da olabilir. Bu çalışmada, birçok çalışmada olduğu gibi, yakın etkileşimde bulunan kişi *anne* olarak ele alınmıştır.

² Bu çalışmada “*scaffolding*” eğretilmesi için “*destek olma*” terimi kullanılmıştır.

Şekil 1. Destek Olma Döngüsü



(Rose, 2004: 97)

Bu *destek olma döngüsüne* göre ilk hamlede anne, çocuğunu metnin algılanması için *hazırlar*, ikinci hamlede çocuk metnin bir özelliğini algılar ve *tanımlar*, son hamlede ise anne çocuğunun tanımladığı özelliği doğrulayarak *ayrıntılılandırır*.

Aşağıdaki (1) no'lu örnek 18 aylık bir çocuk ile annesinin *birlikte kitap okuma* etkinliğinden alınmıştır:

- (1) Anne: Üç küçük domuz
(Kitabın kapağındaki domuz resimlerini gösterir.)
Hazırlama
- Çocuk: Ağaç
(Kitaptaki bir ağacın resmini göstererek annesine bakar.)
Tanımlama
- Anne: Evet. Bu bir ağaç.
Ayrıntılılandırma

(Rose, 2004: 95)

Birlikte kitap okuma etkinliği süresince anne ile çocuk arasındaki etkileşimin, düzenli olarak bu döngü çerçevesinde gerçekleşmesi beklenmekte ve bu türden bir

etkileşim döngüsünün, çocuğun ileride sahip olacağı okuyucu ve öğrenici kimliğini biçimlendirdiği düşünülmektedir (Rose, 2004: 97).

Wood, Bruner ve Ross'un (1976) *destek olma* eğretilmesi, Vygotsky'nin (1934; 1986) alanyazınında *Yakınsal Gelişim Alanı* (Zone of Proximal Development) olarak bilinen yaklaşımına benzer özellikler sergilemektedir. Geçen yüzyıl boyunca, zekanın temelde, kalıtım yoluyla mı yoksa toplumsal çevre aracılığıyla mı tanımlandığı sorusu üzerinde yoğunlaşan zeka araştırmalarında çoğu psikolog, zekayı kalıtım aracılığıyla açıklayan araştırmacıların aksine, toplumsal çevrenin oynadığı rolü vurgulamış; Vygotsky (1934; 1978; 1986) de tüm psikolojik süreçlerin, toplumsal ve kültürel etkileşimin sonucu olduğunu öne sürmüştür. Çocukların zihinsel becerileri, toplumsal deneyimleri sayesinde gelişmekte ve çocuklar kendi düşüncelerini kontrol etmeyi ve dünyayı anlamlandırmayı *dil* aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Vygotsky'ye göre (1934; 1978; 1986) "çocuk bugün işbirliği içinde yapabildiğini, yarın tek başına yapacaktır". Vygotsky'nin toplumsal gelişim kuramına göre toplumsal etkileşim, bilişsel gelişimi etkilemekte ve biyolojik gelişim ile kültürel gelişim birbirinden bağımsız gerçekleşmemektedir. Çocuk, destekleyici bir etkileşimin var olduğu bir çevre içerisinde, tek başına sergileyeceği performanstan, yani etkileşimsel bir çevre olmadan sergileyeceği performanstan çok daha iyi bir performans sergiler. Vygotsky'nin *Yakınsal Gelişim Alanı* adını verdiği, *bilinen* ile *bilinebilecek olan* arasındaki köprüyü kuran bu *aland*a çocuk, bir işi ya da etkinliği tek başına değil de, bir yetişkinin ya da bir akranının eşliğiyle çok daha iyi bir biçimde başarmaktadır. Başka bir deyişle Vygotsky'ye göre öğrenme, birinin *destek olmasıyla yakınsal gelişim alanı* adı verilen bu *aland*a gerçekleşmektedir.

Yapılan çalışmalar, kullanılan dilin, yani *anne dili girdisinin* (maternal input) çocuğun her türden gelişimini doğrudan etkilediğini, dolayısıyla *anne dilinin* çocuğun ileriki yaşamında, özellikle de örgün eğitim yaşamında (formal schooling) öneminin çok büyük olduğunu göstermiştir (Moss ve Fawcett, 1995). Çocuklarının dil gelişimlerini ve buna bağlı olarak okuryazarlıklarını destekleme derecelerine göre farklılaşan anneler, dil gelişimine ya da okuryazarlığa ilişkin etkinlikleri ne kadar sık yapıyorlarsa, çocukların dil gelişimi o kadar hızlı aşama kaydetmekte ve bu anneler çocuklarını okuma ve yazmayı öğrenmeye, yani örgün eğitim yaşamına o kadar daha

iyi hazırlamaktadırlar (Hammer, 2001; Senechal ve Le Fevre, 2001). Dolayısıyla örgün eğitim yaşamının, çocukların bir takım okuryazarlık becerisini (literacy skills) edinmiş olarak gelmelerini beklediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Özellikle son 20-30 yıldır yapılan araştırmalar, *anne girdisi* ile sloganı “Reading begins at home” (Okumak evde başlar) olan *evde okuryazarlık* (home literacy) kavramlarını birlikte ele alarak anne-çocuk etkileşiminin özelliklerinin, çocuğun dilsel gelişimine ve *gelişmekte olan okuryazarlığına* (emergent literacy) nasıl ve ne yönde katkıda bulunduğu üzerine yoğunlaşmıştır. Farklı yöntemlerle test edilebilen ve farklı tanımları yapılan *evde okuryazarlık* kavramı için araştırmacıların uzlaştığı en temel özellik, adından da anlaşılabilceği gibi, çocuğun okul yaşamına başlamadan çok daha önce, kendi evinde ailesinden biriyle ya da başka bir yetişkinle birlikte deneyimlediği kitap okuma etkinliği olduğudur. Farklı araştırmacılar, farklı değişkenleri temel alarak, örneğin çocuğa kitap okuma sıklığı, kitap okuma etkinliklerinin süresi ya da çocuğun evde sahip olduğu kitap sayısı gibi farklı etkenleri temel alarak evde okuryazarlık çalışmaları yapmaktadırlar (Mason ve Allen, 1986; Leseman ve De Jong, 1998). Bunun yanı sıra *gelişmekte olan okuryazarlık* kavramı da, çocuğun yaşamının ilk yıllarında oluştuğu öne sürülen ve okuryazarlığa ilişkin kavramsal ve gelişimsel bir öğrenmeye işaret eden bakış açısını yansıtmakta (Teale ve Sulzby, 1986: 28) ve *harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık, yazım farkındalığı* ve *sözlü dil becerileri* gibi becerileri içermektedir (Lonigan ve Whitehurst, 1998). Dolayısıyla *gelişmekte olan okuryazarlık* bakış açısına göre *okuryazar davranışı* (literate behaviour), harfleri tanımaktan ya da sözcükleri okumaktan çok daha fazlasını içermekte (Beals, DeTemple ve Dickinson, 1994; Reese, 1995; Teale ve Sulzby, 1986); çocukların sözlü dil becerilerini ve öyküleri anlama/kavramalarını da (story comprehension) kapsamaktadır (Mason ve Allen, 1986). *Gelişmekte olan okuryazarlık* terimi, okuryazarlık ediniminin çocukların örgün eğitim yaşamlarına başlamadan çok daha önce, hatta doğumlarıyla başlayıp 6-7 yaşlarına kadar gelişmekte olan bir süreç olduğuna dikkat çekmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998; Bissex, 1981; Clay, 1975). Bu türden bir bakış açısı, diğer bir deyişle çocukların okuryazarlık gelişimlerine odaklanılması, dikkatleri çocukların okuryazarlığı edindikleri toplumsal bağlamın önemine çekmiş ve bunun sonucunda çok sayıda ebeveyn-çocuk etkileşimi ile çocukların küçük yaştaki okuryazarlık

gelişimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışma yapılmıştır (Ninio, 1980; Pellegrini, Brody ve Sigel, 1985; Snow, 1983; Snow ve Ninio, 1986). Bu çalışmalar, okuryazarlık konusunda çocuklarına yardımcı olan ebeveynlerin çocuklarının, örgün eğitim yaşamında karşılaşılan okuma yönergelerine hazır olduklarını ortaya koymaktadır. Sesbilgisel farkındalık, harf-ses ilişkisi bilgisi ve öykü okuma deneyimleri, çocukların sonraki okuma başarılarına katkıda bulunmaktadır (Mason ve Allen, 1986: 38). Böylece *evde okuryazarlık* ve *gelişmekte olan okuryazarlık* kavramları arasında doğrudan bir ilişki olduğunu, diğer bir deyişle, evdeki okuryazarlık ne düzeydeyse, çocuğun gelişmekte olan okuryazarlığının da o düzeyde olacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Yapılan araştırmalar ayrıca, *birlikte kitap okuma* etkinliğinin yapıldığı evlerdeki çocukların, yani *evde okuryazarlığın* gelişmiş olduğu ailelerin çocuklarının sözcülerinin, uzunluk, sözcük dağarcıklarının zenginliği ya da dilbilgisel yapılanmaları gibi açılardan, kitap okuma etkinliğinin yapılmadığı, yani *evde okuryazarlığın* gelişmemiş olduğu ailelerin çocuklarına oranla çok daha gelişmiş olduğuna dikkat çekmekte (Teale ve Sulzby, 1986; Dickinson ve Tabors, 2001; Purcell-Gates, 2001; Crain-Thoreson, Dahlin ve Powell, 2001; Whitehurst ve Lonigan, 2002; Beals, De Temple ve Dickinson; Bus, 1994), kendilerine kitap okunan çocukların, örgün eğitim yaşamlarına başladıklarında çok daha başarılı birer okuyucu ve öğrenici olduklarını göstermekte (Moss ve Fawcett, 1995; Saracho, 1997; Snow, Burns ve Griffin, 1998) ve okuryazarlık oranının yüksek olduğu toplumların çocuklarının, örgün eğitim yaşamına başladıklarında okuryazarlığa ilişkin bir takım bilgileri de beraberlerinde getirdiklerini savlamaktadır (Farr, 1985; Bissex, 1981). Dolayısıyla çocukların öğrenme süreci, örgün eğitim yaşamına başlamadan çok daha önce başlamakta ve bu süreçte ebeveynler önemli rol oynamaktadırlar (Teale ve Sulzby, 1989; Sonnenschein, Brody ve Munsterman, 1996).

1.3. Anne Dili Girdisi ve Çocuklarla Birlikte Yapılan Etkinlikler

Bu bölümde önce farklı dillerde, anneler ve çok nadiren olmakla birlikte babalar ile çocukları arasındaki etkileşimi konu alan çalışmalardan ve saptanan okuma biçemlerinden söz edilecek; daha sonra da bu konuya ilişkin Türkçede yapılan çalışmalara yer verilecektir.

1.3.1. Farklı Dillerde Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Çalışmaları

Alanyazınında çocuğun dil gelişiminde *girdiyi* sağlayan *anne dilinin*, “birlikte kitap okuma”, “oyun oynama” ya da “gündelik yaşamda yapılan etkinlikler” gibi farklı etkinliklerle ilişkilendirilerek incelendiği pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar özellikle sözcük dağarcığı, okuma sıklığı, belli dilsel etkileşim türleri ve erken yaşta yapılan okuma deneyimleri ile daha sonraki dilsel beceriler arasındaki ilişkiler gibi konular üzerine yoğunlaşmaktadır.

Reimann (1996) çalışmasında, çocukların başlattıkları karşılıklı konuşmalarda, annelerin çocuklarına sordukları soruları incelemiştir. Uzun erimli bir inceleme olan bu çalışmada veri, yedi çocuk 1.0-3.4 yaşları arasında her ay birer kez ziyaret edilerek ve her ziyarette anne ve çocuğun doğal etkileşimleri sırasında 90 dakikalık konuşma kayıtları yapılarak toplanmıştır. Karşılıklı konuşmanın ilk konuşma sırasını çocuğun sözcelerinin, ikinci konuşma sırasını ise annenin çocuğunun sözcelerinin anlamlarını netleştirmeye yönelik sorularının oluşturduğu tüm sözceler çözümlenmiştir. Alanyazınında *sözce*, *belli bir konuşucunun belli bir durumda ürettiği söz parçası* olarak tanımlanmaktadır (Trask, 1993). Annelerin netleştirmeye yönelik soru sözceleri, 7 farklı ulamda toplanmış ve annelerin hangi türden soruları, hangi yaş aralıklarında daha sıklıkla kullandıkları ortaya konmuştur:

1. Çocuğun sözcésinin tek başına hiçbir anlam ifade etmediği için annenin söz konusu bağlamda çocuğun neye ya da kime gönderimde bulunduğunu anlamasına yönelik soruları
2. Çocuğun sözcésinde adı geçen bir nesneyi, gösterip gösteremeyeceğinden emin olmak için annenin çocuğa, sözünü ettiği o nesnenin nerede olduğunu, yani yerini sormasına yönelik soruları

3. Çocuğun sözcüğünü anlamayan annenin, çocuğunun sözcüklerini anlayabilmesi için, netleştirmeye yönelik sorduğu sorular
4. Çocuğun sözcüğünde kimden ya da neyden söz ettiğinin anlaşıldığı, ancak çocuğun gönderimde bulunduğu nesne ya da kişinin belirginleştirilmesine ve konuyla ilişkilendirilmesine yönelik sorular
5. Çocuğun sözcüğünün doğrulanması için annenin yükselen ezgiyle çocuğun sözcüğünü tamamen ya da kısmen tekrar ederek sorduğu sorular
6. Çocuğun sözcüğünün anlaşıldığı, ancak yanlış seslettiği sözcüğü düzeltmesi için sadece yanlış seslettiği sözcüğün bırakılıp sözcüğün geri kalanının tekrar edilerek sorulduğu sorular
7. Çocuğun konuşmayı başlattığı sözcüğe değil de daha önceki deneyim ve bilgilerine ilişkin, o andaki konuşma konusuyla çok da ilişkili olmayan sorular.

Sonuçlar, çocuklarının sözel gelişimlerine göre annelerin, çocuklarının dilsel becerilerini geliştirmeye yönelik olarak sordukları soruları farklılaştırdıklarını ve annelerin sordukları soruların, çocuklarının dilsel gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Anne ve çocuklar arasındaki sözel etkileşimin kültürden kültüre farklılık gösterebileceğini öne süren Hough-Eyami ve Crago (1996), Kanada'daki farklı kültürel gruplardan gelen (*White, Mohawk* ve *Inuit*) 3 çocuk ve anneleri üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Yaş, eğitim ve gelir düzeyleri açısından benzer sınıflardan seçilen bu anne ve çocuklar arasındaki etkileşim, kendi evlerinde 2 saat süresince videoya kaydedilmiştir. Elde edilen veride etkileşimin niceliği, örneğin annelerin dakikadaki ortalama sözcük sayıları ve karşılıklı konuşmadaki sıra alma (turn-taking) sayıları ve iletişimsel farklılıklar, örneğin annelerin ne türden söylemleri daha sıklıkla kullandığı incelenmiştir. Çalışmanın sonuçları, bu 3 çocuk ve anneleri arasındaki iletişimsel etkileşimlerde hem bazı kültürlerarası benzerlikler hem de bazı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Anne ve çocuk arasındaki konuşmalarda renk adlarının kullanımını inceleyen ve renk terimlerinin, çocuğun sözcük dağarcığı gelişiminde önemli bir bileşen

olduğunu ileri süren Berko Gleason ve Ely'nin (1996) veri tabanını, ortalamının 3 yaş olduğu 2 ile 5 yaş arasında değişen 12 kız ve 12 erkek olmak üzere toplam 24 çocuk ve aileleri ile yaptıkları kayıtlar oluşturmaktadır. Çocuklar ve aileleri, 3 farklı laboratuvar ortamında; oyuncaklarla oynarken, yazısız-resimli kitaplara bakarken ve akşam yemeklerini yerken kaydedilmişlerdir. Renk terimlerinin sıklıkla kullanıldığını gözlemledikleri araştırmalarında Berko Gleason ve Ely (1996), ailelerin özellikle *mavi* ve *kırmızı* renklerini daha sık kullandıklarını, buna bağlı olarak, çocukların da bu iki rengi diğerlerine göre daha erken yaşta edindiklerini ve kullandıklarını, bu nedenle aile içerisindeki dil girdisinin, çocukların dilsel gelişimindeki önemini büyük olduğunu öne sürmektedirler.

Donkervoort ve Elbers (1996), çocukların sözcüksel gelişimindeki *yetişkin girdisinin* önemini vurgulamış ve 8 ay süresince haftada birer kez ziyaret edilmek koşuluyla iki anne ve 3 yaşındaki çocuklarının doğal ortamdaki karşılıklı konuşmalarını kaydederek veri toplamış ve *girdide* yer alan “karşıtlık” ve “düzeltme” ifadeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Karşıtlık kullanımında, X ve Y terimlerinin birbirlerinin karşıtı olduğu düşünülmüş ve buna göre “karşıtlık” ve “düzeltme” ifadelerinin kullanımları 4 alt ulama ayrılmıştır; diğer bir deyişle, çocuğun kullandığı X teriminin yanlış olduğunu ifade etmek için annenin 4 seçeneği bulunmaktadır:

1. Düzeltici açık karşıtlık (“*Hayır o X değil, Y’dir*” gibi)
2. Düzeltici örtük karşıtlık (“*Hayır, Y*” gibi)
3. Düzeltici olmayan, alternatiflerden söz eden karşıtlık (“*X ya da Y*” gibi)
4. Karşıtsal olmayan düzeltme (“*X değil*” gibi)

Donkervoort ve Elbers (1996), bu karşıtlık ve düzeltme kullanımlarını, *serbest konuşma* (giyinirken, banyo yaparken ya da yemek yerken) ve *kitap okuma* etkinlikleri sırasında incelemişler ve hangi karşıtlık ve düzeltme ifadelerinin, hangi bağlamlarda daha sık kullanıldığını ortaya koymuşlardır.

Galeote (1996) düşük gelir grubundan gelen ve hem eğitim düzeyleri hem de gelir düzeyleri birbirine yakın olan, İspanya'nın Malaga kentinde yaşayan ve yaşları 28 ile 40 arasında değişen 13 anne ve 7 baba olmak üzere toplam 20 yetişkin ve

yaşları 3 ile 4 arasında değişen çocukları arasındaki konuşmalarını kaydederek veri toplamış ve kullanılan *girdiyi* inceleyerek uzam ya da boyutların nitelenmesinde kullanılan sıfatların (*büyük, uzun, geniş, kalın, derin* gibi) edinimini araştırma konusu olarak ele almıştır. Tahta oyuncaklar gibi gerçek malzemelerin yanı sıra nesnelere grafik tasarımlarının da kullanıldığı araştırmada yapılan etkinlik, ebeveyn dilinde, kiminle konuşulduğuna göre oluşabilecek farklılıkları ortaya koymak için iki bölüme ayrılmıştır: Yetişkinlerden terimleri ilk bölümde, sanki bir çocukla konuşuyormuşcasına kullanmaları istenirken; ikinci bölümde bir yetişkinle konuşur gibi kullanmaları istenmiştir. Sonuçlar, kullanılan sıfatların kiminle konuşulduğuna göre farklılaştığını göstermiştir: Yetişkinler kendileri gibi bir yetişkinle konuşurken duruma uygun olan *uzun-kısa* gibi sıfatları kullanmışlar, ancak çocuklarıyla konuşurlarken aslında duruma çok da uygun olmayan *büyük-küçük* gibi daha genel sıfatları tercih etmişlerdir. Öte yandan araştırma, ailelerin sık kullandığı örneğin *uzun (tall, long)* gibi sıfatların, karşıt anlamdaki, ailede çok sık kullanılmayan *kısa* sıfatına göre daha kolay ve çabuk edinildiğini ortaya koymuştur. Çevreden gelen dilsel girdinin, özellikle 3 yaşındaki çocuklar üzerinde güçlü etkileri olduğunu öne süren Galeote (1996), ebeveynleri, çocukları için birer bilgi kaynağı olarak görmektedir.

1.3.2. Birlikte Kitap Okuma Biçemleri

Trevarthen ve Hubble (1978), ebeveynlerin çocuklarla birlikte yaptıkları etkinliklerdeki *ortak amaçlılık*tan (shared intentionality) söz etmekte ve bu *ortak amaçlı olmanın* gelişimini *birincil öznelarasılık* ve *ikincil öznelarasılık* kavramlarıyla açıklamaktadır. Buna göre birincil öznelarasılık, çocuk ve anne arasındaki karşılıklı (reciprocal) davranışlarda ortaya çıkmaktayken, ikinci öznelarasılık, bir üçüncü tarafı gerektirmekte; bu üçüncü taraf da birlikte yapılacak etkinliğin nesnesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle birlikte yapılan etkinlik söz konusu olduğunda bu etkinliğin bileşenleri, en azından bir özneyi (çocuk), bir nesneyi ve yine bir özneyi (yetişkin/ebeveyn) kapsamaktadır. Başka pek çok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da, üçüncü taraf bir *kitaptır*. İnsan gelişiminde, etkileşimin oynadığı rol göz önünde bulundurulursa, bu türden çalışmalarda öğrenmenin bir nesne olan kitap aracılığıyla gerçekleştiğinden ve bu nesne sayesinde

çocuk ile yetişkin arasında gerçek bir iletişim kurulduğundan söz edilmektedir (Radzikhovskii, 1984: 44).

Birlikte kitap okuma, okulöncesi dönemdeki küçük çocukların dile ve okuryazarlığa ilişkin becerilerini geliştirmeyi ve kitaplara aşina olmalarını hedefleyen bir kitap okuma etkinliğidir. Bu etkinlikte genellikle bir yetişkin, bir çocuğa kitap okumaktadır. Yukarıda sözünü ettiğimiz çalışmalarda da belirtildiği gibi okulöncesi dönemde, ebeveyn rehberliğinde yapılan kitap okuma araştırmalarının tümü, çocukların sözcük dağarcığı, sözlü dil gelişimi ve anlatı becerileri gibi dilsel becerilerine önemli yararlar sağladığını göstermektedir (Elley, 1989; Payne, Whitehurst ve Angell, 1994; Wells, Barnes ve Wells, 1984). Çalışmalar ayrıca okuryazarlığa geçişteki ilk basamak olarak görülen erken yaştaki birlikte kitap okuma deneyimlerinin, çocukların ileriki yaşlardaki dilsel becerileriyle yakından ilişkili olduğunu da ortaya koymaktadır. Örneğin Wells (1985) 1-3 yaş arasında sıklıkla öykü dinleyen çocukların bu deneyimlerinin, 5 yaşındaki dilsel becerilerine ve 7 yaşında okumayı kavrama becerilerine olumlu yönde yansıdığını ortaya koymuştur. Aynı biçimde Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini (1995) de evde kitap okumanın niteliğinin ve niceliğinin, çocukların okuryazarlık gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Öte yandan, kitap okuma sürecinde yetişkinler çocuklara, öyküye ya da kitaptaki resimlere ilişkin sorular sorarak, onların etkin birer katılımcı olmalarına fırsat verdiklerinde, çocukların bu süreçten çok daha fazla kazanç sağladıkları da ortaya konmuştur (Whitehurst ve diğ., 1988; Arnold ve Whitehurst, 1994).

1.3.2.1. Diyalojik Okuma

Bir yöntem olarak *diyalojik (karşılıklı) okuma* (dialogical reading) konusunu ele almadan önce *diyalojik öğrenme* ve *öğretme* kavramlarının Sokrates'e kadar uzandığından söz etmekte fayda vardır (Wells, 2007: 264). Sokrates kendine özgü araştırma ve öğretme yöntemi olan *diyaloğunda* öğretmeni, bilgiyi ileten kişi olarak değil, öğrencinin araştırmasına yardımcı olan kişi olarak konumlandırmaktadır. Öğretmen, yanıtların öğrencilere uygun sorular sorarak ve onların düşüncelerine

rehberlik ederek ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Diyalog bu anlamda, düşünmeyi sağlayan kültürel bir araçtır (Renshaw, 2004: 2-3).

Diyalojik (karşılıklı) olma özelliğinin doğası gereği, düşünce ve dilin içerisinde var olduğunu ileri süren Bakhtin (1963) ise diyalog anlayışında, düşünceyi, bir konuşucu ile gerçek ya da hayal ürünü olan bir dinleyici arasında gerçekleşen karşılıklı konuşmaya taşımıştır. Bakhtin'e göre, *düşünme* eyleminin, daha önce konuşulan diğer konuşucuların değer ya da inançlarını içeren bir zihinsel süreç olduğu düşünülürse, bir bireyin zihnindeki düşünce bile diyalojiktir, yani düşünce, başkalarıyla karşılıklı olarak konuşma niteliği taşımaktadır (Renshaw, 2004: 4). Bakhtin (1981), ayrıca *kimlik* kavramının belli bir dil aracılığıyla nasıl oluştuğu; çocukların okulda edindikleri konuşma türleri ve biçemlerinin, kendilerine yeni kimlikler yarattığı ve toplum içerisindeki ilişkilerini farklılaştırdığı gibi konularda araştırmacılara ışık tutmuştur. Bakhtin'e göre *konusmak*, sadece teknik bir egzersiz değil, kişinin kim olduğunu ortaya çıkaran, diğer bir deyişle, *kimliğini* de içeren bir etkinliktir (Renshaw, 2004).

Öte yandan başarılı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocuğun kalımsal olarak sahip olduğu zekanın, tek başına yeterli olmadığını savlayan Flavell (1979) *üstbilişi* (metacognition), "bireyin kendi bilişsel süreçleri ve stratejilerinin farkında olması; kendi bilişsel süreçlerini kontrol edebilme ve yönlendirebilme yeterliliği" olarak tanımlamakta ve Flavell, Gren ve Flavell (1995), eğer öğrenme sürecini bilinç düzeyine çıkarabilirsek, çocukların kendi düşünme süreçlerinin daha çok farkında olmalarını ve kendi öğrenme süreçlerini kendilerinin düzenlemelerini sağlamada denetim sahibi olmaları konusunda çocuklara yardımcı olabileceğimizi öne sürmektedir. Flavell, Gren ve Flavell (1995), öğretmenlerin *araya girmeleri* (intervention), yani öğrencileriyle *diyalog* kurmaları sayesinde çok küçük yaştaki çocukların da öğrenme sürecinde bir takım üstbilişsel stratejiler geliştirebileceklerinin altını çizmektedir. Feuerstein da (1980) çocukların üstbilişsel farkındalığını desteklemede, yetişkinlerin çok önemli bir rol oynadıklarını ortaya koymuştur. Benzer bir biçimde Harry-Augstein ve Thomas (1991) da öğrenmenin, karşılıklı konuşmalara dayandığını, başkalarıyla *diyalog* kurarak uzlaşmaya

çalışmanın, çocukları *anlamaya*, diğer bir deyişle *kavramaya* götüreceğini savlamaktadırlar.

Bir okuma yöntemi olarak bakıldığında, ilk kez Whitehurst ve diğ. (1988) tarafından kullanılan ve karşılıklı konuşmanın önemli rol oynadığı *diyalojik okuma*, okulöncesi dönemdeki küçük çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanan soru-yanıt örüntülerinden oluşan etkileşimsel bir *birlikte kitap okuma* etkinliği olarak görülmektedir. Bu etkinlik süresince geleneksel okuma yöntemlerinden farklı olarak yetişkinler ve çocuklar rollerini değiştirirler ve böylece çocuklar etkin bir *dinleme* ve *soru sorma* işlevi gören bir yetişkininin rehberliğinde öykünün anlatıcısı rolünü üstlenirler. Diğer bir deyişle söz konusu olan, anne ve çocuk arasındaki, Sokratesci ve Bakhtinci bakış açısında olduğu gibi, *karşılıklı etkileşim*dir. Annelerin sordukları *ne soruları* ve *açık uçlu sorular* ile *çocuğun söylediklerinin genişletilmesi* gibi farklı okuma biçimlerini içeren *diyalojik okuma* yöntemi sayesinde çocuk, yapılan etkinlikle etkin bir rol üstlenmekte ve öykünün anlatıcısı konumuna gelmektedir. Yapılan çalışmalar, bir yetişkinin eşliğinde diyalojik okuma etkinliği yapan çocukların dilsel gelişiminin, hiç kitap okunmayan ya da geleneksel yöntemlerin uygulandığı çocukların gelişimine oranla daha hızlı ilerlediğini göstermektedir. Bu bağlamda çocuğun okuma sürecinde bir yetişkinin yardımıyla *etkinleşmesinin*, Vygotsky'nin (1934; 1986) *Yakınsal Gelişim Alanı* kuramını çağrıştırdığını söylemek olasıdır. Buna bağlı olarak, bu alanda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun kuramsal artalanını Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramının oluşturduğunun görülmesi, çok da şaşırtıcı değildir (Atkinson, Kilby ve Roca, 1989).

Aşağıda Keats'in (1962) Amerika'da 1938'den bu yana çocuk kitaplarına verilen bir ödül olan *Caldecott* ödüllü "The snowy day" adlı öyküsünün okunduğu bir *diyalojik okuma* örneği yer almaktadır³. Tırnak içinde verilen sözceler annenin kitaptan birebir okuduğu ifadeleri belirtmekte, tırnak içinde olmayan sözceler ise annenin kendi yorumlarını göstermektedir:

³ Ebeveyn-çocuk arasındaki bu diyalojik okumanın özgün transkript metni (A Snowy Day) EK 1'de verilmiştir.

(2) **Karlı Gün**

- Ebeveyn: “Karlı gün”
Burada ne yapıyor?
- Çocuk: Kayıyor.
- Ebeveyn: Evet
Bir tepeden aşağı doğru kayıyor.
Bunu söyleyebilir misin?
- Çocuk: Bir tepeden aşağı doğru kayıyor.
- Ebeveyn: Güzel.
“Bir kış sabahı, Peter uyandı ve pencereden dışarı baktı. Gece boyunca kar yağmıştı. Peter’in görebildiği kadarıyla kar her şeyin üstünü örtmüştü.”
Pencereden ne görüyor?
- Çocuk: Kar!
- Ebeveyn: Doğru
Dışarıda çok kar var.
- Çocuk: Evet.
- Ebeveyn: “Kahvaltıdan sonra montunu giydi ve dışarı çıktı. Cadde boyunca o kadar çok kar birikmişti ki yürümek için bir patika oluşmuştu sanki.” Sende sıra.
Bu sayfada ne oluyor?
- Çocuk: Peter karda yürüyor.
- Ebeveyn: Doğru.
Karda ayak izi yapıyor.
- Çocuk: Ayak izi.
- Ebeveyn: Dışarıda karda oynadığımız zamanı hatırlıyor musun?
- Çocuk: Evet
Ve kartopu yapmıştık.
- Ebeveyn: Hatırlıyorsun.
Bir sürü kartopu yapmıştık.
Ayrıca sen bahçenin her tarafına ayak izi yapmıştın.
- Çocuk: Evet.
- Ebeveyn: “Sonra karda izler yapmak için yavaşça ayaklarını sürüdü. Ve karda bir iz yapan yeni bir şey buldu.”
Sence Peter’in bulduğu iz yapan yeni şey neydi?
- Çocuk: Bir köpek?
- Ebeveyn: Sanırım izi yapan başka bir şeydi.

- Bakalım neymiş.
“Bu bir _____.”
- Çocuk: Sopa!
Ebeveyn: Evet.
“Bu bir sopaydı, kar kaplı bir _____”
- Çocuk: Ağaç.
Ebeveyn: Kar kaplı bir ağacı şaklatmak için uygun bir sopa.
Tamam.
Sonra neler oluyor?
- Çocuk: Başı kar oldu.
Ebeveyn: Evet.
Ve şimdi de başka bir yere gidiyor sanırım.
“Büyük çocukların kartopu savaşına katılmanın eğlenceli olacağını düşündü ama henüz yeterince büyük değildi. Bu nedenle gülümseyen bir kardan adam ve melekler yaptı.”
Şimdi sen anlat bakalım.
Bu sayfalarda neler yapıyor?
- Çocuk: Yukarı ve aşağı gidiyor.
Ebeveyn: Evet.
Bak burada bir dağcı taklidi yaptığı yazıyor.
Bunu söyleyebilir misin?
Dağcı.
- Çocuk: Dağcı.
Ebeveyn: Güzel.
Hatırlıyor musun?
Bu resmi daha önce görmüştük.
Burada ne yapıyor?
- Çocuk: Tepeden aşağı doğru kayıyor.
Ebeveyn: Çok güzel.

(Zevenbergen ve Whitehurst, 2003: 195-96)

Yukarıda bir diyalojik okuma örneği olarak yer verilen ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşiminde, sınıf içi söylemi örüntüsü olan *soru-yanıt-dönüt* üçlü

diyalogu (triadic dialogue) (Sinclair ve Coulthard, 1975; 1992) açık bir biçimde görülmektedir:

(3)	Ebeveyn:	Bu sayfada ne oluyor?	Soru
	Çocuk:	Peter karda yürüyor.	Yanıt
	Ebeveyn:	Doğru.	Dönüt

Sinclair ve Coulthard'ın soru-yanıt-dönüt modeline göre, ebeveynin sorduğu soruyu yanıtlayan çocuğa, sözcésinin doğruluğunu ya da yanlışlığını belirten bir dönüt ya da geribildirim verilerek öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmaktadır. Bu modele ilişkin açıklama ve örnekler araştırmamızın araştırma yönteminin yer aldığı üçüncü bölümünde (3.4.2) daha ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır. Öte yandan daha önce sözünü ettiğimiz *destek olma döngüsünün* Sinclair ve Coulthard'ın (1975; 1992) soru-yanıt-dönüt üçlüsü ile benzer özellikler sergilediğini söylemek de mümkündür (Rose, 2004: 97; Culican, 2007: 12). Bu iki yaklaşım arasındaki en temel fark, başlangıç hamlesindedir; soru-yanıt-dönüt örüntüsünde ilk hamle genellikle bir soru olarak karşımıza çıkmaktayken, destek olma döngüsünde ilk hamlede bir soru sormaktan çok, öğrenciyi öğrenme sürecine hazırlama söz konusudur.

1.3.2.2. Alanyazınında Saptanan Diğer Okuma Biçemleri

Bus, van IJzendoorn ve Pellegrini'nin (1995) *etkileşimsel okuma* (interactive reading) adını verdikleri okuma biçemi *diyalojik okumaya* benzer özellikler sergilemektedir. Ancak bu okuma biçeminde karşılıklı okumanın yanı sıra, ebeveynlerin çocuklarının okunan kitabı anlamalarında karşılaştıklarını sorunları fark etmeleri ve bu farkındalık doğrultusunda bazı davranışlar geliştirmeleri üzerinde durulmaktadır. Örneğin ebeveynlerin, okunan metni basitleştirmeleri, resimleri açıklamaları ya da yazılı metni okumanın yanı sıra çıkarımlar yapmaları da beklenmektedir. Hatta ebeveynler, yaşı daha küçük ve birlikte kitap okuma etkinliği konusunda deneyimsiz olan çocuklara sadece kitapta yazanı okumayıp, yorum katmakta, metni açımlayarak daha anlaşılır kılmakta ya da sadece kitaptaki resimleri yorumlamaktadırlar. Çocuklar deneyim kazandıkça ve yaşları büyüdükçe, ebeveynler

yaptıkları yorumları azaltmakta ve okumalarını metne daha bağlı kalarak gerçekleştirmektedirler.

Tabors ve De Temple (1996) ise anneler ve okul öncesi çocukları ile doğal ortamda yaptıkları araştırmada, 4 türden okuma biçemi belirlemişlerdir:

- i. Annelerin okuma süresince sıklıkla durup çocuklarıyla konuşarak gerçekleştirdikleri etkileşimsel okuma (% 80)
- ii. Annelerin, kitaptaki metni okumadan sayfaları çevirmeleri ve öyküyü çocuklarıyla resimler aracılığıyla tartışmaları (% 12)
- iii. Metni kesintisiz olarak okuyan ve çocuğuyla öyküyü tartışmak için çok nadiren duran, “düz okuma” (straight) olarak da nitelendirilen okuma (% 5)
- iv. “Ezberden Okuma” adı verilen, annenin metinden tek bir sözcük ya da öbeği okuması ve çocuğun o sözcüğü aynen tekrar etmesi (% 3)

Yukarıda sözü edilen *ezberden okuma* biçemi üzerine odaklanan Tabors ve De Temple’a (1996) göre zaman zaman tümcecik sınırlarını ihlal eden bu türden bir okuma, çocukların metni anlamalarına yönelik değildir. Ancak bu tekniği kullanan annelerin kullandığı tek biçem bu olmayıp diğer üç türü de kullanabilmektedirler. Yine de zaman zaman diğer türleri de kullanabilen annelerin, okuma etkinliğine başladıklarında ilk olarak *ezberden okuma* tekniğini kullandıkları ortaya konmuştur.

Anne ve çocuğun birlikte kitap okuma etkinlerinde anne dilini ve çocuğun dilsel gelişimini inceleyen araştırmaların, okuma biçemleri ve bu biçemlerin çocukların sesletim, sözcük dağarcığı ya da anlatı becerilerine olan katkısı üzerine odaklandığını daha önce belirtmiştik. Alanyazınında sıklıkla gönderimde bulunulan Heath (1982) de okulöncesi çocuklarla *doğal ortamda oluşan* kitap okuma biçemlerine ilişkin 3 önemli tür saptamıştır:

- i. *Ne soruları*: Öykünün yüzeysel olarak anlaşılmasına yönelik, öyküde *ne* olduğuna ilişkin sorular,
- ii. *Neden-sonuç soruları*: Öykünün daha derinden kavranmasına yönelik *neyin neden* olduğuna ilişkin sorular,

- iii. *Duyuşsal yorum*: Öyküde olup biten hakkında değerlendirme yapmaya ve yorumda bulunmaya yönelik sorular.

Pellegrini, Brody ve Sigel (1985) de Heath'in (1982) saptamalarına ilişkin yaptıkları yorumlarda, "ne soruları"nı *düşük bilişsel düzey sözceleri* olarak tanımlarken; "neden-sonuç soruları"nı ve "duyuşsal yorumlar"ı *yüksek bilişsel düzey sözceleri* olarak ele almışlardır. Yüksek bilişsel düzey sözceleri olarak ele alınan "neden-sonuç soruları" ve "duyuşsal yorumlar", çocukların, okunulan öyküde yaşanan bir olayın *neden* olduğunu ya da o olayın öykünün karakteri için ne anlama gelebileceğini anlayabilmeleri için o anki bağlamın ötesine gitmelerini gerektirmektedir. Sigel (1982) ise *yüksek bilişsel düzeydeki sözcelerin*, çocukların bilişsel olarak o anki bağlamın ötesine gidebilmelerine (cognitive distancing) yardımcı olduğunu öne sürmektedir. Diğer bir deyişle, yetişkinlerle olan etkileşimlerinde duydukları yüksek bilişsel düzeydeki sözceler sayesinde çocuklar, o anki bağlamın ötesine giderek *bağlamdan uzaklaştırılmış konuşmayı* (decontextualized speech) öğrenmektedirler (Beals, DeTemple ve Dickinson, 1994; Reese, 1995). Bu *bağlamdan uzaklaştırılmış konuşma*, anlamların ortak artalan bilgisine (shared background knowledge) başvurulmadan inşa edildiği, örneğin adılar yerine tam ad öbeklerinin; zaman ya da neden-sonuç açısından açık ve net bir biçimde her bağlamda, herkes tarafından anlaşılır olan mantıksal bağlayıcıların kullanıldığı türden bir konuşmaya gönderimde bulunmaktadır. Bu türden konuşma deneyimleri sayesinde de çocuklar, daha yüksek bilişsel düzeylerde düşünmeye, diğer bir deyişle, *soyut düşünmeye* yönlendirilmiş olacaklardır (Blank, 1973; Sigel, 1982).

Fivush ve Fromhoff (1988), ebeveyn ve çocuklar arasındaki hatırlamaya yönelik karşılıklı konuşmaları incelemişler ve 2 tür biçem saptadıklarından söz etmişlerdir:

- i. *Ayrıntılandırıcı biçem*: Ebeveynlerin çocuklarına açık uçlu sorular ve ayrıntılar sorarak daha çok konuşurmaya çalıştıkları biçem,

- ii. *Yineleyici biçem*: Ebeveynlerin sık sık konu değiştirdikleri, sözcelerini tekrar ettikleri ve daha çok kapalı uçlu ya da boşluk doldurma soruları sordukları biçem.

Haden, Reese ve Fivush (1996) da Kuzey Amerikalı annelerin okuma biçemlerini inceledikleri çalışmalarında üç biçemden söz etmekte ve farklı biçemlerin farklı becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ileri sürmektedir:

- i. *Düşük düzeyli betimletici biçem*: Annenin okuma süresince kitaptaki resimleri betimlemeye ve sınıflama yapmaya yönelik sorular sorması.
- ii. *Yüksek düzeyli kavratıcı biçem*: Annenin betimletici biçeme göre daha az araya girerek, öykünün anlaşılmasına, çıkarım yapmaya ve tahminde bulunmaya yönelik sorular sorması.
- iii. *Yüksek düzeyli yorumlatıcı biçem*: Annenin sadece öykünün başında ve sonunda konuşarak -neredeyse hiç araya girmeyerek- öyküdeki karakterlerin duyumsadıklarına yönelik değerlendirme soruları sorması.

Çalışmalarda kaydedilen biçemlere bakıldığında temelde iki etkenin önemi göze çarpmaktadır: Sorulan soruların gerektirdiği bilişsel düzey ve okuma süresince yorum ya da açıklamaların yapılma sıklığı. Bu anlamda Heath (1982) ile Haden, Reese ve Fivush'un (1996) saptadığı biçemlerin hemen hemen örtüştüğünü; ayrıca Whitehurst ve diğ.'nin (1994) *diyalojik okuma yönteminin*, hem düşük düzeyli *ne sorularının* sorulması hem de okuma süresince sıklıkla araya girilmesi nedeniyle Haden, Reese ve Fivush'un (1996) *düşük düzeyli betimletici biçemiyle* benzer özellikleri taşıdığını söylemek mümkündür.

Alanyazınında saptanan biçemlerden özellikle Heath'in (1982) saptadığı okulöncesi çocuklarla *doğal ortamda oluşan* kitap okuma biçemleri, çalışmamızın kuramsal çerçevesinin tanıtıldığı ikinci bölümünde ayrıntılı olarak ele aldığımız Bloom'un taksonomisinin (1956) bilişsel alanı (cognitive domain) açısından ele alındığında, bu biçemlerin taksonominin sırasıyla *bilgi*, *kavrama* ve *değerlendirme* basamaklarıyla benzer özellikler sergilediğini söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle, Heath'in saptadığı *ne sorularının*, Bloom'un Taksonomisinin (1956) *bilgi* basamağı ile, *neden-sonuç sorularının*, *kavrama* basamağı ile, *duyuşsal yorumların*

ise *değerlendirme* basamağı ile örtüşür görünmekte olduğunu söylemek mümkündür. Bu örtüşmeyi Heath'in (1982), Bloom'un sınıflandırmasına dilsel bir tanımlama getirdiği biçiminde yorumlamak da mümkün olabilir. Heath'in saptadığı biçimler ile Bloom'un taksonomisiyle benzer özellikler sergilediği düşünülen bu örtüşme, çalışmanın bulgularının ve tartışmanın yer aldığı dördüncü bölümünde yeniden ele alınacaktır.

Bu okuma biçimlerinin yanı sıra, alanyazınında okuma sırasında sorulan soruların kültürlerarası farklılıklar sergilediğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Labov'un (1972) belli bir anlatı biçiminin, sadece dilsel toplumsallaşma sürecini göstermediği; aynı zamanda sosyo-kültürel anlamda geliştirilen temel bir yapıyı da temsil ettiği savından yola çıkan Minami (2001; 2002), kültüre özgü ebeveyn davranışı ile çocuğun edinci arasında çok yakın bir ilişki olduğunu, diğer bir deyişle, *annenin* çocuğuyla, kültüre özgü bir biçimde iletişim kurduğunu varsaymaktadır. Örneğin Afrikalı-Amerikalı, Havaili ya da Japonyalı çocukların, etkileşimsel bir davranış olan "öykü anlatma" eyleminde, farklılıklar gösterdiklerini, dolayısıyla bu eylemin, kültüre özgü örüntüler sergilediğini öne sürmektedir. Çocukların, kendi sözlü anlatı yapılarını oluşturmalarında, kültürel farklılıkların mutlaka göz önünde bulundurulmasına dikkat çeken Minami (2001), Japonya'da orta katmandan gelen 10'u 4, 10'u da 5 yaşında olan toplam 20 çocuğun anlatı becerilerinin gelişimi ile bu çocukların annelerinin anlatı biçimlerinin ilişkisini, anne ve çocukların evlerindeki doğal konuşmalarını kaydederek incelemiştir. Yaptığı kayıtları, MacWhinney ve Snow'un (1985; 1990) geliştirdiği CHILDES (Child Language Data Exchange System) programını kullanarak çözümleyen ve annelerin anlatı biçimlerinin belirlenmesinde de Dickinson (1991) ve McCabe ve Peterson'ın (1991) *Söz Eylem Kodlama Sistemini* kullanan Minami (2001), bu kodlama sistemine göre, annelerin anlatı biçimlerini;

- i. konu başlangıcı/ değişimi
- ii. konu genişletme
- iii. destekleyici geribildirim gibi karşılıklı konuşma stratejileri

olmak üzere üç türe ayırmıştır. Anne girdisi ve çocukla etkileşim, en yoğun olarak bu aşamada gözlemlendiği için özellikle *konu genişletme* aşamasına odaklanan Minami, *konu genişletmeyi* de kendi içinde dört grupta toplamıştır:

- i. *Betimleyici İfadeler*: Öyküdeki bir olayı, koşulu ya da durumu betimleyen ifadeler (“Besides, there was a book about the Peach Boy”: Ayrıca Şeftali Çocuk’la ilgili bir kitap vardı.)
- ii. *Hareket İfadeleri*: Bir hareket eylemiyle birlikte kullanılan ve öyküdeki belirli bir hareketi anlatan ifadeler (“[You] also ate a banana”: [Sen] de bir tane muz yedin.)
- iii. *Annenin Değerlendirmeleri*: Annelerin öyküye yönelik yorum yapması (“That’s good, wouldn’t you say?”: Güzel, öyle değil mi?)
- iv. *Annenin çocuktan değerlendirme yapmasını rica etmesi*: (“What is cute about the bunny?”: Tavşancığın en sevimli yanı ne, en çok nesini seviyorsun?)

1.3.3. Türkçede Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi Çalışmaları

Türkiye’de de ebeveyn girdisi, özellikle de anne dili girdisi ile çocuğun dil gelişimi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapılmıştır.

Sofu (2003), her gruptan yirmişer çocuk olmak üzere, Adana’da bir kreşe devam etmekte olan 4, 5 ve 6 yaş gruplarından toplam 60 okulöncesi çocuğun, biçimbilimsel ve sözdizimsel gelişimleri hakkındaki farkındalıklarını incelemiştir. Çocuklara 3 bölümden oluşan bir anket uygulayan Sofu, ilk bölümde çocukların okur-yazarlık düzeylerini ve sözcük bilgilerini ölçmeye yönelik sorular sormuş; ikinci bölümde geçmiş ve gelecek zaman, olumlu ve olumsuz tümceler ve tekil ve çoğul adlar arasındaki farkı bilip bilmediklerine ilişkin sorular sormuştur. Son bölümde ise çocuklara, 3, 4 ve 5 sözcükten oluşan üç tümce verilmiş ve “Bu tümce kaç parçadan oluşmaktadır?” sorusu sorulmuştur. Elde edilen yanıtlar, soru gruplarına ve çocukların yaş gruplarına göre tablolaştırılmış ve okulöncesi çocukların bu üstdilsel farkındalıkları, ebeveynlerin okuryazarlık deneyimleri ile ilişkilendirilmiştir. Ailelerinin okuma alışkanlıkları gelişmiş olan çocukların, sorulan sorulara verdikleri doğru yanıt sayısının diğerlerine oranla daha yüksek olduğunun

gözlemlendiği bu araştırmada, üstdilsel farkındalığın yaş ilerledikçe geliştiği, dolayısıyla 4 yaş çocuklarının üstdilsel farkındalık açısından daha az gelişmiş oldukları ortaya konmuştur. Öte yandan 5 yaş grubundaki çocukların farkındalıklarının sınırlı, ancak 4 yaş grubuna göre daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. 6 yaş grubu ise çok daha bilinçli ve dilin *farkındadır*lar. Sofu'ya göre bu farklılıklar *olgunlaşma* döneminden ve 6 yaşın okula başlamaya hazırlık yılı olarak kabul edilmesinden kaynaklanmaktadır. Son olarak Sofu, yetişkinlerin çocuklarına kitap okudukları ve çocuklarıyla kitaplar, öyküler ve *dil* hakkında konuştukları evlerde, çocukların üstdilsel farkındalıklarının, daha erken yaşlarda gelişeceğini vurgulamıştır.

Ekmekçi ve Keşli (2001), sosyo-ekonomik düzeyleri aynı olan, orta sınıf ailelerinden seçilen ve yaşları 1 ile 3 arasında değişen 13 çocuk ile annelerinin doğal ortamda 20-30 dakika süren oyuncaklarla oynama etkinliklerini kaydederek çocukların anadil edinimindeki edimbilimsel gelişimlerini incelemiştir. Elde edilen veriler MacWhinney ve Snow'un (1985, 1990) geliştirdiği CHILDES-CLAN (Child Language Data Exchange System-Computerized Language Analysis) programı kullanılarak çözümlenmiş ve çocukların ve annelerin iletişim amaçlı tüm sözceleri, *karşılıklı konu değişim düzeyi*, *sözylem düzeyi* ve *1. ve 2. düzeyin bileşimi* olmak üzere 3 aşamada kodlanmıştır. Çocukların edimbilimsel alandaki gelişimlerinin, sözdizimsel ve anlambilimsel alanlardaki gelişimlerinin temeli olacağını öne süren Ekmekçi ve Keşli (2001), Türk çocukların Amerikalı çocuklara göre dilsel gelişim süreçlerini daha erken tamamladıklarını savunmakta, buna neden olarak da Türk çocukların annelerinden aldıkları girdinin nicelik olarak daha fazla ve daha etkili olmasını göstermektedirler.

Durmuşoğlu (2001), bebek-konuşması olarak bilinen konuşma biçiminin özelliklerini incelemiştir. Eskişehir'de yaşayan ve orta sınıftan gelen, 5'i lise, 5'i de üniversite mezunu olan 10 anne ile küçük bebekleri arasındaki etkileşimi inceleyen Durmuşoğlu (2001), anneleri ve bebekleri, beslenme, banyo yapma ya da oyun oynama gibi 20'şer dakika kadar süren farklı etkinlikleri sırasında 4 ay boyunca ayda birer kez ziyaret ederek kaydetmiştir. Daha sonra, kayıtlar çözümlenmiş ve elde edilen sözceler dilbilgisel, sözdizimsel, anlamsal ve metinsel düzeylerde incelenmiştir.

Bulgular, çocuğa yönlendirilmiş konuşmaların bürünsel açıdan, yüksek perdelerde biraz abartılarak gerçekleştirildiğini; anlamsal ve sözdizimsel açıdan basitleştirilmiş kısa sözcelerin kullanıldığını, ayrıca konuşma konularının çoğunlukla bebeğin dünyası ve yakın çevresiyle ilişkili olduğunu, son olarak da, daha çok şimdiki zaman, geniş zaman ya da gelecek zaman ekleri ile *-mİş* ekinin sıklıkla kullanıldığını (Mama *iyiyormuş* kızım, Kocaman kız *olacaktı*, Ham *dermiş* benim tatlı kızım) ortaya koymuştur.

Küntay ve Ahtam (2004), 11'i yüksek ve 11'i düşük eğitilmiş olmak üzere toplam 22 annenin, yaşları 3 ile 4 arasında değişmekte olan çocuklarıyla *geçmiş* hakkında konuşmalarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, yüksek eğitilmiş annelerin aynı sayıda olayda, hem olay başına ve hem de toplamda bakıldığında daha çok sayıda sözce ürettiği ve konuyu saptamak için daha çok ayrıntıya girdiği; daha fazla ayrıntıcı ve daha az tekrarcı oldukları; sorulan soruya yanıt alınamaması durumunda daha zengin ve ayrıntılı bir dil kullandıkları ve ek bilgi sunarak çocuklarının geçmiş olayları hatırlamalarına yardımcı oldukları gözlenmiştir; düşük eğitilmiş annelerin ise yeni bilgi vermek yerine aynı soruyu yeniden sordukları ve genel olarak tekrarı denedikleri saptanmıştır. Ayrıca yüksek eğitilmiş anneler diğer gruba göre daha çok sayıda betimleyici sözce üretmişlerdir ve annenin eğitim düzeyinin, çocuğun geçmiş hakkında konuşma biçimini etkilemiş olduğu görülmüştür. Küntay ve Ahtam'a (2004) göre, iki denek grubu arasındaki farkın nedeni, iki gruptaki annelerin kendilerine araştırmacı tarafından verilen görevin ne olduğunu farklı algılamaları ya da bu görevi yerine getirmek için farklı hedefler belirlemeleri olabilir.

Türk çocukları ve annelerinin ad ve eylem kullanımlarının, bağlama göre farklılaşp farklılaşmadığı konusunun incelendiği Türkay (2007)'de 9 anne ve yaşları 1 ve 2 arasında değişen çocukları ile çalışılmış ve her bağlamda 10'ar dakika olmak üzere 3 farklı bağlamda video kaydı yapılarak veri toplanmıştır. Bağlam olarak serbest zaman, kitap okuma ve oyuncakla oynama bağlamları tercih edilmiştir. Yapılan sözce analizi sonucu; annelerin en fazla ada yönlendirilen sözceler ürettikleri bağlam, kitap okuma bağlamı olmuştur. Annelerin en fazla ada yönlendirilen sözceleri yeğlediği kitap okuma bağlamında, çocukların da daha çok adları

kullandığı, annelerin en fazla yönlendirme yaptığı serbest zaman ve oyuncakla oynama bağlamlarında ise hem annelerin hem de çocukların eylemleri adlardan daha fazla kullandıkları görülmüştür. Sosyo-ekonomik katmanın bir değişken olarak göz önünde bulundurulmadığı bu çalışmanın sonucunda, annelerin çocuklarını yönlendirmelerinin, bağlamdan etkilenerek farklılaştığı ve Türk annelerin yönlendirmelerinin Korece, Japonca ve Mandarin Çince gibi eyleme yakınlık gösteren diller ile benzerlik gösterdiği ortaya konmuştur.

Türkay ve Kern (2007) yaşları 1 ile 3 arasında değişen 6 Türk ve 6 Fransız çocuk ve annenin katılımıyla serbest zaman, kitap okuma ve oyuncakla oynama gibi 3 farklı bağlamda video kamera ile 30'ar dakikalık kayıtlar yapılmıştır. Yine sosyo-ekonomik durumun dikkate alınmadığı bu çalışmada annelerin sözceleri, ada yönlendiren sözceler, eyleme yönlendiren sözceler, belirsiz sözceler ve diğer sözceler olmak üzere 4 gruba ayrılmıştır. Serbest zaman bağlamında Türk anneler çocukları ile sözlü iletişimdeyken Fransız annelerden daha az ada yönlendiren sözcü ve daha fazla eyleme yönlendiren sözcü kullanmıştır. Kitap okuma bağlamında Türk annelerin hem ada hem de eyleme yönlendiren sözceleri, Fransız annelerden daha fazladır. Bağlam açısından bakıldığında, Türk annelerin sözcü tercihlerinde bağlamın daha etkili olduğu saptanmıştır. Oyuncakla oynama bağlamında Türk ve Fransız annelerin ada yönlendirme sözcü yüzdeleri eşittir. Ancak eylem merkezli sözcüler açısından, Türk annelerin çocuklarını nesnelere kullanarak eyleme yönlendirdikleri görülmüştür. Özet olarak, annelerin hepsinin sözlü iletişimde bağlamın etkisinde kaldıklarını ancak sözcü yönlendirmede özellikle oyuncakla oynama bağlamında Türk annelerin Fransızlardan çok, Koreli ve Japon annelere benzediği saptanmıştır.

Alanyazınında *anne dili* olarak bilinen, anneler ve okulöncesi çocukları arasındaki etkileşim sırasında annenin kullandığı dili ele aldığımız birinci bölümde, farklı dillerde ve Türkçede yapılan çalışmalara yer vermeye, *diyalojik kitap okuma* yönteminden ve alanyazınında saptanan diğer okuma biçimlerinden söz etmeye çalıştık. Çalışmamızın ikinci bölümünde kuramsal çerçeve tanıtılacaktır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ARTALAN

2.1. Giriş

Bu bölümde önce araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanmasında temel alınan Bernstein'ın dilsel kod kuramı, daha sonra da ikinci sorunun yanıtlanmasına ışık tutan Bloom'un bilişsel alan taksonomisi ele alınacaktır.

Alanyazınında *toplumsal sınıf, güç ilişkileri, aile, dil, okullaşma ve okul başarısı* gibi kavramlar arasındaki ilişkilerin algılanmasında ve aydınlatılmasında öncü olmuş bir toplumdilbilimci olarak kabul edilen Bernstein (1960, 1962, 1964, 1971, 1974, 1975, 1977a, 1990, 1995) *okul bilgisi* (school knowledge) ve *bilginin aktarımı* (transmission of knowledge) gibi kavramları ortaya koyarak eğitim sürecinde *neyin, kim tarafından, kime, nasıl* aktarıldığı gibi temel sorularla *eğitimsel pratiğin* (pedagogical practice) doğası üzerine sorgulama başlatmış, eğitim sürecini ve içeriğini toplumsal sınıf farklılıkları ile ilişkilendirerek bu farklılıkların sonuçlarının, öğretim izlencesi (curriculum) ve eğitimbilim ile çözümlenmesi gerektiğini öne sürmüştür.

1950'lerin sonlarında başlayan ve yaklaşık 40 yıl süren bir zaman içerisinde Bernstein kuramını, klasik toplumbilimsel sorunlardan eğitimsel sorunlara doğru ilerleyerek geliştirmiştir. Bernstein'ın kuramı en temelde, farklı toplumsal yapılanmaların farklı konuşma örüntülerini, yani farklı dilsel kodları ürettiğini (Bernstein, 1962; 1964; 1971; 1975; 1990); diğer bir deyişle, toplumsal artalanları farklı olan dilsel kod kullanıcılarının, dilin kaynaklarından yararlanma biçimlerinin de farklılıklar sergilediğini savlamaktadır. Kuram toplumbilimsel, ruhbilimsel ve dilsel öğeleri harmanlayarak toplumsal düzenlemelerdeki farklılıkların, bireyin bilişsel becerilerindeki farklılıklar olarak ortaya çıktığını öne sürmektedir. Diğer bir deyişle, farklı türden toplumsal sınıf örüntüleri ve aile içi etkileşim biçimleri gibi farklı toplumsal düzenlemeler, bireyin bilişsel becerilerini de farklılaştırmaktadır.

Yıllar boyunca geliştirilen, toplumsal düzenlemeler, iş, aile ve eğitim gibi alanlardaki bilişsel ve dilsel etkenleri içeren, dolayısıyla da çok kapsamlı olan Bernstein'ın kuramı ancak bölüm bölüm, yani her defasında birkaç değişken temel alınarak test edilebilmiştir (Thorlindsson, 1987: 696). Örneğin Lawton (1968), Robinson (1965) ve Williams ve Narremore (1969) toplumsal sınıf ve dilsel kodlar arasındaki ilişkinin; Bearison ve Cassel (1975), Cook-Gumperz (1973) ve Thorlindsson (1981) ise aile içi etkileşim ve dilsel kod arasındaki ilişkinin incelenmesiyle sınırlandırılmıştır.

Kesitsel bir çalışma olarak planlanan bu çalışmanın birinci sorusu da gelir durumları ve eğitim düzeyleri farklılaşan annelerin *birlikte kitap okuma* bağlamında kullandıkları dilsel kodların incelenmesi olarak belirlenmiştir. Veri tabanında yer alan annelerin her bir sözcesinin dar kod-geniş kod bağlamında sınıflandırılmaya çalışılmış olduğunu ve böylece birinci sorunun toplumsal sınıf, diğer bir deyişle, *gelir durumu ve eğitim düzeyi ve dilsel kod kullanımı* ilişkisi ile sınırlandırılmış olduğunu söylemek mümkündür.

Çalışmanın ikinci sorusu, annelerin okulöncesi dönemde çocuklarına nasıl rehberlik etmekte olduklarına ilişkindir. Bu sorunun yanıtlanmasında da eğitim alanında 50 yılı aşkın bir süredir sıklıkla başvurulan, bilişsel gelişimin temeli olarak görülen Bloom'un *bilişsel alan taksonomisi* (1956) temel alınmıştır. Bilişsel alan taksonomisi, basitten karmaşığa doğru ilerleyen ve farklı zorluk düzeylerinde düşünebilme becerilerini öğretmeye yönelik öğretim izlenceleri düzenlemeye yarayan bir araç olarak görülmektedir (Orlich ve diğ., 1990: 98). Bloom'un taksonomisi eğitimde bilişsel davranışları zorluk derecesine göre *bilgi, kavrama, uygulama, çözümlenme, sentezleme* ve *değerlendirme* olmak üzere altı ulamda sınıflandırmıştır. Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması için veri tabanında yer alan ve gelir durumları ile eğitim düzeyleri farklılaşan annelerin her bir sözcesi, bu taksonomi doğrultusunda sınıflandırılmış, böylece bu annelerin *birlikte kitap okuma* bağlamında çocuklarına nasıl rehberlik ettikleri; diğer bir deyişle, annelerin okulöncesi çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırlama sürecinde sergiledikleri sözel etkileşim biçimleri, annelerin sözcelerinin taksonominin hangi basamaklarıyla örtüştüğü saptanarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışmamızın sorularının yanıtlanmasına ışık tutan iki kuramı, yani Bernstein'in dilsel kod kuramı ile Bloom'un bilişsel alan taksonomisini ilişkilendirmek gerekirse, örgün eğitim yaşamında başarılı olabilmenin en temel koşullarından birinin, *geniş kod* kullanıcısı olabilmek (Sadovnik, 2001; Schleppegrell, 2001), bir diğerinin ise çalışmanın birinci bölümünde de söz edildiği gibi yüksek bilişsel düzeyde, soyut düşünebilmek; diğer bir deyişle, bilişsel olarak Bloom'un taksonomisinin üst basamaklarına çıkabilmek olduğunu, bu nedenle de okulöncesi dönemde evdeki okuryazarlık ve buna bağlı olarak da çocukların gelişmekte olan okuryazarlıkları ne kadar gelişmiş olursa, örgün eğitim yaşamlarında da o kadar başarılı olacaklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla daha önce de belirtildiği gibi, sözü edilen bu okulöncesi dönemde ebeveynlerin kullandığı dil, özellikle de anne dili girdisi çocukların gelişiminde büyük önem taşımaktadır.

Şimdi önce Bernstein'in ömür boyu süren projesi olarak görülen *kod kuramından*, kuramın bu çalışmayla ilişkili olan anahtar kavramlarından ve kurama gelen eleştirilerden, sonra alanyazınında bu konuya ilişkin farklı dillerde ve Türkçede yapılan çalışmalardan söz edilecek, daha sonra da Bloom'un (1956) *bilişsel alan taksonomisine* ve Orlich ve diğ'nin (1990) bilişsel taksonomi modeline yer verilecektir.

2.2. Bernstein ve Kod Kuramı

Toplumsallaşma ve dil arasındaki ilişkiden yola çıkan Bernstein (1959, 1962, 1971, 1974), toplumsallaşmayı çocuğun belli bir kültürel kimlik edinme süreci ve bu kimliğe karşı geliştirdiği tepkiler; diğer bir deyişle biyolojik bir varlığın belli bir tür kültürel varlığa dönüştürülmesi süreci olarak görmektedir. Doğumla başladığı kabul edilen *toplumsallaşma*, bireyin toplum üyeliği kazanma aşamalarının tümünü içeren bir toplumsal gruba katılması olgusudur. Bu katılım sürecinde birey, o grup için geçerli olan toplumsal normları, grup içinde üstleneceği rolleri, grubun kültürünü oluşturan değerleri ve inançları öğrenmek ve benimsemek durumundadır. Her toplum, bireylerin cinsiyetlerine, yaşlarına, toplumsal sınıflarına ya da etnik kökenlerine göre genel ve özel normlar ortaya koyar. Toplumda üstlenilen ve öğrenilen her yeni toplumsal rol ve her yeni bir gruba katılma olgusu *toplumsallaşma*

olarak kabul edilmekte, buna bağlı olarak da *toplumsallaşma* yaşam boyunca devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Her birey, doğumundan başlayarak, kendi ailesinin yesi olduğu ve kendisinin de içinde yetiştiği toplumsal sınıf ve tabakanın normlarını, rol beklentilerini, değerlerini ve inançlarını içselleştirir. Bu nedenle *ailenin*, çocukların hayatındaki ilk ve en önemli toplumsallaşma birimi olduğunu söylemek mümkündür (Bernstein, 1971). Buna bağlı olarak, ailenin ekonomik durumu ve kültürel çevresi, ailenin genişliği, çocuğun kardeşleri arasındaki yeri, anne-baba arasındaki iktidar ilişkileri, anne-babanın eğitim durumu, ne iş yaptıkları ve aylık gelirleri, oturlan ev, tüketim olanakları, evde bulunan kitle iletişim araçları gibi etkenler çocuğun toplumsallaşması üzerinde önemli rol oynamaktadır (Ergün, 1997).

Yukarıda söz edildiği gibi insanlar cinsiyet, yaş, toplumsal sınıf, etnik köken ya da sahip oldukları meslekler gibi toplumsal etkenlere göre farklılaşmakta ve bu farklılaşma doğrultusunda farklı toplumsal grupların birer yesi olarak görülmektedirler. *Toplumsal katmanlaşma* adı verilen bu olgu, toplumdaki bireylerin ya da toplulukların eşsizliklerini yansıtan aşamalı yapılanmalarını ortaya koymaktadır. Bu eşsizlikler, gelir düzeyi, sahip olunan meslek ya da eğitim durumu gibi etkenlere bağlı olabilir. *Toplumsal katman*, kişilerin meslekleri, yaptıkları üretim işi, aylık ya da yıllık gelirleri, eğitim düzeyleri, oturdukları semt gibi özellikleri açısından ait oldukları toplumsal ulamdır. Farklı toplumsal katmanlardaki insanların farklı yaşam biçimleri, davranış kalıpları, dünyayı algılayış biçemleri ve kültürel çevreleri vardır. Toplumbilimciler, toplumsallaşma bakımından temel olarak *orta* ve *alt katman* olmak üzere iki katmanı karakteristik saymaktadırlar (Marshall, 1999).

Toplumsal katmanların, çocukların toplumsallaşma sürecindeki etkisine bakılacak olursa bu katmanlar, daha en baştan, yani çocuğun doğumundan itibaren ebeveynlerin davranışlarında, problemlere yaklaşma ve problem çözme biçemlerinde, nelere ya da ne türden durumlara hoşgörü gösterdiklerinde, ocuk yetiştirme yöntemlerinde, beslenmelerinde ya da konuşma biçemlerinde son derece önemli farklılıklar olarak görülmektedir. Farklı toplulukların yesi olan konuşucular, dil kullanımında, yani bazı ses, sözcük ya da dilbilgisel yapıların kullanımında ve bunların kullanım sıklığında farklılıklar sergilemektedirler. Çocuğun ailesinin yesi olduğu katman, onun başarı motivasyonunun yönünü belirlemekte; diğer bir deyişle,

üyesi olunan toplumsal katman çocuğun dilsel başarısını arttırmakta ya da azaltmaktadır (Bernstein, 1971). Toplumsallaşma sürecinde kullanılan dilin önemine dikkat çeken Bernstein'a (1971, 1974, 1975) göre, farklı toplumsal sınıf ve kültürlerden gelen bireylerin, dili kodlama biçimleri de farklılık göstermektedir. Bireylerin, ait oldukları toplumsal sınıf ve kültürel çevrelerine bağlı olarak geliştirdikleri deneyim ve toplumsal ilişkilerine dayanarak, aynı bağlamlarda verdikleri tepkilere ilişkin farklı seçimleri olacaktır. Bu farklı deneyim ve toplumsal ilişkiler, insanların farklı topluluklar içerisinde sahip oldukları güç ve denetim derecelerini de belirlemektedir. Bu nedenle, aynı bağlamın katılımcısı olan ancak farklı toplumsal sınıf ve kültürel çevrelerden gelen çocukların, dil kullanımında farklı dilsel yapılar kullanarak bir takım farklılıklar sergilemeleri kaçınılmazdır (Bernstein, 1974; 1977a).

2.2.1. Durkheim'in Etkisi

Bernstein'ın çalışmaları, *Eğitim Sosyolojisi*'nin kurucusu kabul edilen Durkheim'in (1956, 1964) bazı temel fikirlerinin modern topluma uygulanması girişimi olarak görülebilir. Bernstein'ın Durkheim'in klasik fikirlerinden yola çıkarak bu fikirleri yeniden düzenlemesi ve farklı konularla ilişkilendirmesi, Durkheimci geleneği benimseyen toplumbilimsel düşünce ve araştırma alanında çığır açmıştır. Durkheim, çalışmalarının ilk yıllarında, *aile sosyolojisi* ve *toplumsal dayanışma* üzerinde yoğunlaşmış, sosyolojinin ilk sorununun, toplumsal dayanışma sorunu olduğunu, yani insanları birleştiren bağların neler olduğunu ya da toplumsal bütünlüğün oluşumunu nelerin belirlediğini bilmek olduğunu öne sürmüştür. Durkheim'a göre bütün toplumlarda, *siyasal örgütlenmeden yoksun olan biçimlenmemiş (amorphous) toplumlar* ve *siyasal örgütlenme ya da devlet ile tanımlanan toplumlar* olmak üzere başlıca iki tür toplumdaki söz etmek mümkündür (Tiryakian, 1978). Durkheim'a göre, bu iki toplum tipi farklı türden toplumsal dayanışma biçimlerini taşımaktadır. Sözü edilen ilk toplum tipi, zihinlerin benzerliğine, fikirler ve duygular birliğine, ikincisi ise işlevlerin farklılaşmasına ve toplumsal işbölümüne dayanır. Durkheim ilkinin *mekanik*, diğer bir deyişle "ilkel" toplum, ikincisini ise *organik*, diğer bir deyişle "modern" toplum olarak adlandırmıştır. Bernstein da Durkheim'in "toplumsal işbölümü" kavramını ele

almakta ve toplumsal işbölümünü, sınıfsal farklılıklarda ve aile içi dilsel etkileşim örüntülerindeki farklılıklarda ortaya çıkan ve sonuçta kendini farklı dilsel kodların gelişmesi olarak gösteren modern toplumun önemli özelliklerinden biri olarak görmektedir. Toplumda işbölümü arttıkça, bireyler birbirlerinin eksikliklerini tamamladıklarını algılayacaklar ve birbirlerine bağlanacaklardır (Thorlindsson, 1987: 697). Toplumsal işbölümü basitleştikçe, yaratılan anlamlar arasındaki ilişkiler *doğrudan ilişkiler* olacaktır ve bunun sonucunda da kısıtlı bir dizi anlam olasılığını düzenleyen bir dilsel kod yöneliminin, yani *dar kodun* ortaya çıkma olasılığı artacaktır. Toplumsal işbölümü karmaşıklaştığında ise yaratılan anlamlar arasındaki ilişkiler *dolaylı ilişkiler* olacak ve böylece geniş bir dizi anlam olasılığını düzenleyen bir dilsel kod yöneliminin, yani *geniş kodun* ortaya çıkma olasılığı söz konusu olacaktır (Bernstein, 1990: 109).

Bernstein, toplumbilimsel kuramının merkezinde Durkheim olduğunu kabul etmiş; ancak toplumbilimsel bir kurama bağlı kalmak ya da birkaçını sentezlemek yerine, kendisi toplumun farklı yönleri arasındaki karmaşık ilişkileri betimleyebilecek bir model geliştirmeyi daha uygun bulmuştur. Bu bağlamda Bernstein *dil* üzerine yaptığı çalışmalarla başlayarak araştırmalarında *öğretim izlencesi, eğitimsel pratik ve söylem çalışmaları* ile devam etmiş ve eğitim sistemi ile toplumsal işbölümünü ilişkilendirerek analitik bir betimleme ortaya çıkaran bir kuram geliştirmeye çabalamıştır (Sadovnik, 2001).

2.2.2. Dilsel Kodlar: Dar Kod - Geniş Kod

Bernstein *kodu*, “anlamlandırmaları, bu anlamlandırmaların gerçekleştirilme biçimlerini ve bağlamlarını seçen ve bütünleştiren ve üzerine konuşulmadan (tacitly) edinilmiş olan düzenleyici bir kural” olarak tanımlamaktadır (Bernstein, 1971; 1977b; 1981; 1990). Tanımdan da anlaşılacağı gibi kod, tek bir bağlamda var olan soyutlanmış bir sözcüğü değil, bağlamlar arasındaki ilişkileri simgelemektedir, diğer bir deyişle kod, bağlamlar *arasındaki* ilişkiler aracılığıyla bağlam *içindeki* ilişkileri düzenleyen bir kurallar bütünüdür (Bernstein 1990: 101).

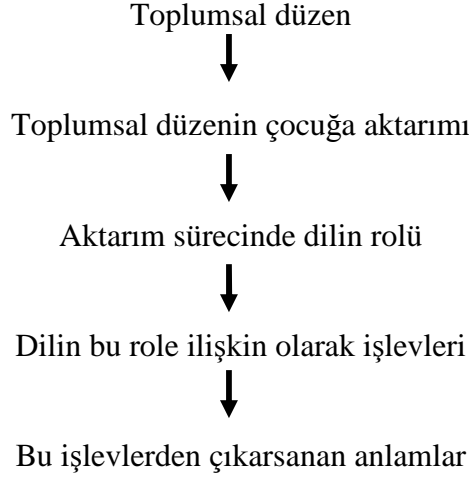
Şimdi Bernstein’ın ömür boyu süren projesi olarak görülen kod kuramının doğuşunu ve geçirdiği süreci ele alalım.

Bernstein 1954 ve 1960 yılları arasında Londra’da bir okulda öğretmenlik yaparken okul için gerekli olan iletişim biçimleri ile öğrencilerin doğal ortamlarda, kendiliğinden gelişen iletişim biçimleri arasında farklılıklar olduğunun ayırımına varmıştır. O yıllarda bu farklılıkların altında yatan temel nedenin kalımsal olarak gelen zeka olduğuna inanılmaktayken Bernstein, bu durumun nedeninin salt zeka olmadığını düşünmektedir. Bu nedenle Bernstein’ın 1954-1960 arasındaki ilk çalışmaları farklı iletişim biçimlerinin nedeninin zeka olmadığını gösterilmesi üzerine olmuştur (Bernstein, 1990: 94). Yaptığı deneysel çalışmalar doğrultusunda Bernstein, İngiliz toplumu için “orta sınıf” ve “işçi sınıfı” olmak üzere iki toplumsal sınıf belirlemiştir ve iletişim biçimlerinin farklılaşma nedeninin zeka olmadığını kanıtlayabilmek için de belirlediği bu iki farklı toplumsal sınıftan gelen öğrencilerden oluşan iki gruba, sözel (verbal) zeka testleri ve sözel olmayan (non-verbal) zeka testleri uygulamıştır. Bernstein, orta sınıftan gelen öğrencilerin sözel ve sözel olmayan test sonuçlarının birbirine yakın, işçi sınıfından gelen öğrencilerin ise sözel testlerinin, sözel olmayan testlerine oranla çok daha düşük sonuçlar sergilediğini görmüştür. Çocuklarla yaptığı bu deneysel çalışmalardan yola çıkan Bernstein, *dil ve konuşma* arasında toplumsal yapılanmanın varolduğunu savlamış; toplumsal yapılanmanın yarattığımız anlamları düzenlediğini ve bu anlamların da sözcüksel ve sözdizimsel seçimlerimizi belirlediğini öne sürmüştür (Bernstein, 1990: 95).

Halliday de (1975), Bernstein’ın (1971) toplumsal yapının en temel bileşeninin dil olduğu görüşüne gönderimde bulunarak dilin, toplumsal yapının bir kuşaktan diğerine aktarımı sürecinde en önemli araç olduğunu vurgulamış ve *toplumsal düzen ile anlam* arasındaki ilişkiyi aşağıda Şekil 2’de görülen zincirleme bağ biçiminde şemalaştırmıştır.

Bu şemaya göre dili anlamının temelinde toplumu anlamak yatmaktadır. Diğer bir deyişle dili anlamak, dilin kaynağı olan toplumsal anlamlar dizgesini anlamayı gerektirmektedir. Halliday’ın toplum ve dil ilişkisini ele aldığı bu görüşü daha önce de belirtildiği gibi Bernstein’ın toplumsal yapının en temel bileşeninin dil olduğu görüşü ve toplumsal yapılanmanın yaratılan anlamları belirlediği savı ile örtüşmektedir.

Şekil 2. Toplumsal düzen- Anlam ilişkisi



(Halliday, 1975: 5)

Bernstein'in yaptığı deneysel çalışmalara geri dönecek olursak, Bernstein (1977a), orta ve işçi sınıflarından gelen çocukların, yapılan bir mülakat sırasında, sadece konuşmalarının niceliği açısından değil, kullandıkları sözlü dil stratejileri açısından da büyük farklılıklar gösterdiklerini ortaya koymuştur. İşçi sınıfından gelen çocuklarla karşılaştırıldığında orta sınıf ailelerinden gelen çocuklar, kendilerine açık uçlu sorular sorulduğunda, bu soruların onları test ettiğini, dolayısıyla belli dilsel strateji ve yapıları kullanarak yanıt vermeleri gerektiğini algılamışlardır. İşçi sınıfından gelen alt katman çocukları ise konuşmanın bağlamını sadece o anda orada bulunan dinleyicilerin anlayabileceği örtük bir biçimde konuşmaktadırlar. Ancak Bernstein'a göre sorun, daha önce de belirtildiği gibi, çocukların zekaları ile ilişkili değildir; bu farklı sınıflardan gelen çocuklara sözel olmayan zeka testleri uygulandığında, işçi sınıfı çocukları, orta sınıf çocuklarına göre daha zayıf, yetersiz ya da başarısız değillerdir. Bu çocukların sözel testlerdeki başarısızlıklarının nedenleri, okul kültürüyle uyumlu olmayan bir aile ve toplumsal sınıf kültürü içinde yetiştirilmeleri ve söz konusu aile kültürünün çocukların bilişsel ve dilsel gelişimlerini olumsuz yönde etkilemiş ya da etkiliyor olması ile ilişkilidir.

Bernstein (1974), bu durumu örneklerle somutlaştırmıştır: İşçi sınıfı ve orta sınıf olmak üzere iki farklı toplumsal sınıftan gelen bir grup 5 yaşındaki çocuğa, dört

resim gösterilmiş ve onlardan bu resimlerde neler olduğunu anlatmaları istenmiştir. Çocuklara gösterilen birinci resimde, birkaç erkek çocuk futbol oynamaktadır. İkinci resimde çocukların attıkları top, bir evin penceresinin kırılmasına neden olur. Üçüncüde, bir kadın ve kızgın olduğu görülen bir adam, kırılan pencereden dışarı bakmaktadır. Dördüncüde ise çocukların futbol oynadıkları yeri terk ettikleri görülmektedir.

Aşağıdaki (4) no'lu örnekte, işçi sınıfından gelen çocuklardan birinin anlattığı öykü yer almaktadır:

- (4) They're playing football
And he kicks it and it goes through there
It breaks the window and they're looking at it
And he comes out
And shouts at them
Because they've broken it
So they run away
And then she looks out
And she tells them off

*(Onlar futbol oynuyor
Ve o ona vuruyor ve o oraya gidiyor
O pencereyi kırıyor ve onlar ona bakıyor
Ve o dışarı çıkıyor
Ve onlara bağıyor
Çünkü onlar onu kırıyorlar
Bu yüzden onlar kaçıyorlar
Ve sonra o dışarı bakıyor
Ve o onları azarlıyor)*

(Bernstein, 1974: 203)

(5) no'lu örnekte ise orta sınıftan gelen çocuklardan birinin konuşması yer almaktadır:

- (5) Three boys are playing football and one boy kicks the ball
And it goes through the window

The ball breaks the window
And the boys are looking at it
And a man comes out and shouts at them
Because they've broken the window
So they run away
And then that lady looks out of the window
And she tells the boys off

*(Üç çocuk futbol oynuyor ve bir çocuk topa vuruyor
Ve o pencereye doğru gidiyor
Top pencereyi kırıyor
Ve çocuklar ona bakıyorlar
Ve bir adam geliyor ve onlara bağırtıyor
Çünkü onlar pencereyi kırıyorlar
Bu yüzden onlar kaçıyorlar
Ve sonra o bayan pencereden dışarı bakıyor
Ve o çocukları azarlıyor)*

(Bernstein, 1974: 203)

İşçi sınıfı ve orta sınıftan gelen çocukların öyküleri karşılaştırılacak olursa, (4) no'lu örnekte bağlam-bağımlı bir konuşma biçiminin sergilenmekte olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, öykü ancak, dinleyicilerin çocuklara gösterilen resimleri görmeleri koşuluyla anlamlandırılabilir. Bunun nedeni de çocukların öyküyü anlatırken “*they, he, it, them, she*” gibi dış dünyada neye ya da kime gönderimde bulunduğu bilinmeyen adıl kullanımlarından kaynaklanmaktadır. Göndergelerinin ne ya da kim olduğu bilinmeyen bu adılar, öykünün, o bağlamın katılımcısı olmayanlar, yani o resimleri görmeyenler tarafından kolay anlaşılmasına, diğer bir deyişle anlamların örtükleşmesine neden olmaktadır.

(5) no'lu örneğe bakılacak olursa, burada sergilenen konuşma biçiminin bağlam-bağımsız olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle öykü, dinleyicilerin çocuklara gösterilen resimleri görmelerine gerek olmadan anlamlandırılabilir. Öykünün açık ve kolay anlaşılabilir olmasını sağlayan çocukların anlatımlarında adılar yerine “*three boys, one boy, the ball, a man, that*

lady” gibi *ad öbeklerini* yeğlemiş olmalarıdır. Bu sayede öyküyü o bağlamın katılımcıları dışındakiler de kolaylıkla anlayabilmektedir. Böylece farklı toplumsal sınıflardan gelen çocukların aynı bağlamı nasıl farklı dil kullanımları ile algıladıkları ve aktardıkları görülmektedir. Orta sınıftan gelen (5) no’lu örnekteki çocuğun konuşmaları, evrensel anlamlar (universalistic meanings) üretmektedir; yani o anki bağlamından çıkarılarak öykünün herkes tarafından anlaşılabilmesi sağlanmaktadır. İşçi sınıfından gelen (4) no’lu örnekteki çocuğun konuşmaları ise özel anlamlar (particularistic meanings) üretmektedir; yani öykü, içinde bulunulan bağlama sıkı sıkı bağlıdır ve sadece o bağlama erişebilenler (bu örnekte, sadece çocuklara gösterilen resimleri görenler) tarafından tam olarak anlaşılabilir.

Adlam, Turner ve Lineker’den (1977) alıntı yapan Atkinson da (1985) aşağıdaki örneklere yer vermiştir. Bu örneklerde de çocuklara, üzerinde bir düğün sahnesi resmi olan bir kart gösterilmiş ve çocukların bu resim üzerine yaptıkları konuşmaları kaydedilmiştir. (6) no’lu örnek orta sınıftan gelen bir çocuğa ait iken, (7) no’lu örnek işçi sınıfından gelen bir çocuğa ait sözcelerdir:

- (6) There’s a man got a sword, he’s a guard I expect. There are two dogs, one’s running about and the other’s going to the toilet. Three people at the gate. There’s a church and three houses in the background and two cats up on the roof of the house. Lots of flowers in the garden. And steps leading down to the ground from the house. There’s a tree. There’re flowers in the vase on the posts above the Gates.

(Kılıcı olan bir adam var, o bir bekçi sanırım. İki köpek var, biri koşturuyor ve diğeri de tuvalete gidiyor. Kapıda üç insan. Fonda bir kilise ve üç ev var ve evin çatısında da iki kedi. Bahçede bir sürü çiçek. Ve evden aşağıya doğru basamaklar. Bir ağaç var. Kapılardaki posta kutularının üstündeki vazoda çiçekler var.)

- (7) They’re all having a party. She doesn’t feel well. All the animals haven’t got anything to eat. They’ve had theirs and they think that’s not enough for me, let’s go and have that.

That lady up there she thinks that’s not fair they’ve got all that and she hasn’t anything. She’s not sitting down because of that fat lady and he’s not

going to sit next to that fat lady. That lady doesn't mind sitting next to that fat lady nor does that one so they all sat and they all sit down to eat their tea.

(Onlar parti yapıyorlar. O iyi hissetmiyor. Bütün hayvanların yiyecek bir şeyi yok. Onlar onlarınkini almışlar ve onlar onun benim için yeterli olmadığını düşünüyorlar, hadi gidelim ve onu alalım.

Oradaki bayan o bunun adil olmadığını düşünüyor, onların her şeyi var ve onun hiçbir şeyi yok. O, şişman bayan yüzünden oturmuyor ve o, şişman bayanın yanına oturmayacak. O bayan, şişman bayanın yanına oturmayı umursamıyor, bu nedenle hepsi oturuyorlar ve oturup çaylarını yiyorlar.)

(Atkinson, 1985: 120)

(6) ve (7) no'lu örnekler arasında da (4) ve (5) no'lu örnekler arasında olan farklılıklara benzer farklılıklar bulunmaktadır. İşçi sınıfından gelen çocuk, sanki dinleyici kendisiyle aynı artalan bilgisine sahipmiş gibi, yani sanki dinleyici de çocuğa gösterilen resmi görmüş gibi örtük konuşmakta, orta sınıftan gelen çocuk, anlatımında ortak bilgiye başvurmadan, kendisine gösterilen resmi herkesin açık ve net olarak anlayabileceği bir biçimde ifade etmektedir. (4) ve (5) no'lu örneklerin farklılığında olduğu gibi bu örneklerde de orta sınıftan gelen çocuk resmi betimlerken ad öbeklerine yer vermekte, işçi sınıfından gelen çocuk ise sıklıkla göndermeleri belli olmayan adıl kullanımına başvurmaktadır. Farklı iki sınıftan gelen çocuklar sadece *sözlü dil* söz konusu olduğunda farklılık sergiledikleri için Bernstein'a göre farkı yaratan, sadece kalımsal olarak sahip olunan *zeka* değil, zekayla birlikte *çevresel etkenler* sayesinde kazanılan *dildir* (Bernstein, 1990).

Bernstein kod kuramının temel olarak, *anlam inşasındaki* toplumsal sınıf temelli bir sosyo-ekonomik artalandan kaynaklanan farklı yönelimleri anlamak ile ilişkili olduğunu söylemiştir. Daha önce de söz ettiğimiz gibi, “*Ne, nasıl, kim tarafından, kime öğretilmektedir?*” gibi temel sorularla yola çıkan Bernstein, önceleri, yani 1950'lerin sonları ve 1960'ların başındaki ilk çalışmalarında “halk dili” (public language) ve “örgün eğitim dili” (formal language) olarak; daha sonraları, yani 1962 ve sonrasında ise *dar kod* ve *geniş kod* olarak adlandırdığı iki dilsel ifade biçiminin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

Dar Kod:

1. Kişi adlarından “sen/siz” ve “onlar” adlarının sıklıkla kullanımı
2. Dilbilgisel açıdan basit ve kısa, çoğunlukla bitirilmeyip yarım bırakılmış, sözdizimsel açıdan zayıf (weak) tümceler
3. Basit bağlaçların sıklıkla kullanımı (so “bu yüzden”, then “sonra”, and “ve”, because “çünkü” gibi)
4. Kısa buyrum tümceleri ve soruların sıklıkla kullanımı
5. Örtük soru biçimindeki dinleyicinin onayını bekleyen ifadeler (It’s only natural, isn’t it? “Çok doğal, öyle değil mi?” gibi)
6. Kısıtlı sıfat ve belirteç kullanımı
7. Ad öbekleri yerine göndergeleri belirli olmayan adıl kullanımlarının yeğlenerek anlamların örtükleştirilmesi

Geniş Kod:

1. Kişi adlarından “ben” adının sıklıkla kullanımı
2. Belirtisiz dilbilgisel ve sözdizimsel sıralama
3. Bağlaç ve ilgi tümceciklerinin kullanımlarıyla sağlanan dilbilgisel açıdan karmaşık tümce yapıları
4. Zamansal, uzamsal ve mantıksal ilişkileri kurmayı sağlayan bağlaç ve ilgeç kullanımı
5. Geniş bir dizi sıfat ve belirteç kullanımı
6. Göndergeleri bağlam-bağımsız olarak anlamaya yarayan ad öbeği kullanımı sayesinde anlamların açık olması
7. Edilgen çatı kullanımı

Bernstein’in kuramındaki genel kanı, dilsel kod kullanıcılarının dil kaynaklarını kullanımlarının farklılaşacağı yönündedir: Geniş kod, dar koddan daha geniş bir dizi anlam olasılıklarını düzenlemekte ve bu kodun kullanıcılarının sözdizimsel alternatifleri, dar kod kullanıcılarına göre *daha zor kestirilebilir* (less predictable) görünmektedir. Geniş kod kullanıcıları, farklı dilbilgisel birimlerden geniş ölçüde yararlanmakta, daha karmaşık tümce yapıları, yantümceler, niteleyiciler kullanmaktadırlar. İletiler anlamsal açıdan açık ve anlaşılırdır ve bağlam-bağımsız

bir iletişim sergilenmektedir. Dar kod kullanıcıları ise dilbilgisel dizge ve sözcük dağarcığından yeterince geniş ölçüde yararlanmamakta, iletişim neredeyse tamamen ortak artalan bilgisine dayanmakta, sözdizimsel alternatifler kısıtlı, iletiler anlamsal açıdan, göndermeleri belli olmayan adılların kullanımı nedeniyle, örtük ve bağlam-bağımlı olduğu için iletişim, sadece o bağlamın katılımcıları tarafından anlaşılacak biçimde gerçekleşmektedir. İki dilsel kod arasındaki farklılığı, anlam olasılıklarının düzenlemesindeki sözdizimsel öğelerin *kestirilebilirliği* (*predictability*) açısından tanımlamak gerekirse, geniş kod kullanımında konuşucu, geniş bir dizi alternatif arasından seçim yapmaktadır; diğer bir deyişle, konuşucunun kullanacağı sözdizimsel öğelerin kestirilebilirlik oranı düşmektedir. Dar kod kullanımında ise az önce sözü edilen alternatifler oldukça kısıtlıdır; bu nedenle örüntünün kestirilebilirliği daha yüksek olasılıklıdır (Bernstein, 1962; 1971; 1972; 1974). *Kestirilebilirliğin*, dil kullanımının önemli bir özelliği olduğunu savlayan Bernstein'ın bu kavramının daha net bir biçimde anlaşılabilmesi için Atkinson (1985: 63), İngilizcenin anadili konuşucusu olan herkes tarafından bilinen bazı *deyim*lerden örnek vermiştir:

- (8) as plain as a...
(... *kadar net*)
- (9) as sober as a...
(... *kadar ciddi/ ayık*)
- (10) as drunk as a...
(... *kadar sarhoş*)
- (11) as white as ...
(... *kadar beyaz*)

Yukarıdaki örneklerle görülen boşlukları İngilizcenin anadili konuşucusu olan herkesin kolaylıkla doldurabileceğini savlayan Atkinson (1985), (8) no'lu örnekteki boşluğun herkes tarafından, İngilizcede *apaçık, ortada* anlamına gelen bir deyim olan “as plain as a pikestaff” biçiminde, (9) no'lu örnekteki boşluğun *herkesin sarhoş olduğu bir ortamda sarhoş olmayan* anlamına gelen bir deyim olan “as sober as a judge” biçiminde, (10) no'lu örnekteki boşluğun ise *çok sarhoş* anlamına gelen bir deyim olan “as drunk as a lord” biçiminde kolaylıkla kestirilebileceğini öne sürmektedir. Ancak (11) no'lu örneğe bakılacak olursa, bu örnekte yer alan boşluğun

“as white as a sheet” (bir çarşaf kadar beyaz), “as white as snow” (kar kadar beyaz), as white as “milk” (süt kadar beyaz) gibi birçok farklı biçimde karşımıza çıkabileceği için burada yer alan boşluğun kestirilebilirlik olasılığı diğerlerine oranla düşüktür. Bernstein da buna benzer bir biçimde, dar kodu *kestirilebilir*; geniş kodu ise *kestirilmesi daha zor olan* ifadeler olarak tanımlamaktadır.

2.2.3. Aile içi etkileşim biçimleri: Kişi Odaklı Aile - Konum Odaklı Aile

Bernstein *dar kod* ve *geniş kod* adını verdiği bu farklı iki dil kullanımı ile ilişkili olarak, toplumsal denetim ve aile içindeki rol ilişkileri temelinde iki farklı aile modeli geliştirmiştir. Bernstein’a göre geniş kod kullanıcısı olan *kişi odaklı* (person-oriented) aileler ve dar kod kullanıcısı olan *konum odaklı* (position-oriented) aileler olmak üzere, farklı toplumsal dayanışma biçimlerinden kaynaklanarak oluştuğu savlanan iki farklı aile türü vardır. Daha önce de söz ettiğimiz gibi, temelinde Durkheim’in *mekanik* yani ilkel ve *organik* yani modern toplumları olan bu iki aile türlerinden, kişi odaklı aileler *organik* dayanışma, konum odaklı aileler ise *mekanik* dayanışma biçimlerinden beslenmektedir. Bu farklı dayanışma biçimleri de doğal olarak farklı anlam yönelimlerini düzenlemektedir. Kişi odaklı ailelerde etkileşim ve karar alma, tüm bireylerin katılımlarıyla sağlanmaktadır, kararlar tartışmaya açıktır ve bireylerin resmi statülerinin aile içi etkileşimde önemi yoktur. Bu türden ailelerde çocuklar kendi rollerini kendileri belirlemektedirler ve çocukların da ailelerini etkileyebilme, karar alma aşamasında söz söyleme hakları bulunmaktadır. Aileler de çocuklarının fikirlerine karşı son derece duyarlı ve saygılıdırlar. Öte yandan konum odaklı ailelerde, etkileşim örüntülerinde ve karar almada, resmi statülerin önemi büyüktür. Rol dağılımı, diğer bir deyişle kimin güçlü ve otoriter olduğu, sabit ve nettir. Davranışlar yaş ve cinsiyete göre belirlenmektedir. Bu iki farklı aile türü olan kişi ve konum odaklı aileler, otoritenin ifade ediliş biçimlerinde de farklılıklar sergilemektedir. Konum odaklı ailelerde otoritenin ifade edilişinde sıklıkla karşılaşılan ve çocuğun yaşına ve cinsiyetine de gönderimde bulunan ebeveynlerin kullandıkları dilsel yapılar, (12) ve (13) no’lu örneklerdeki gibidir:

- (12) Little boys don’t play with dolls.
(*Küçük oğlanlar bebeklerle oynamazlar.*)

- (13) You don't talk to your father like that.
(*Babanla öyle konuşma.*)

Bu ailelerde çocuk tarafından kurallara uyulmadığı takdirde ilişkiler derhal farklılaşır, güç kendini gösterir ve sonuç ceza gerektirici olabilir. Konum odaklı ailelerde otoritenin ifade edilişindeki dilsel yapı, gücünü o dilsel yapıyı kullanan ebeveynin *konumundan* (position) almaktadır ve bu ailelerde dilsel olarak *emir veren* yapılara sıklıkla rastlanmaktadır.

Kişi odaklı ailelerin kullandıkları dilsel yapılar ise (14) ve (15) no'lu örneklerde görüldüğü gibi ebeveynin duygu ve düşüncelerine ya da çocuğun yaptığı eylemin önemine yöneliktir:

- (14) Daddy will be disappointed if you go on doing this.
(*Eğer bunu yapmaya devam edersen baban hayal kırıklığına uğrayacak/üzülecek.*)

- (15) If you go on doing this, you will be miserable when the cat has a nasty pain.
(*Eğer bunu yapmaya devam edersen kedinin kötü bir ağrısı olduğunda çok mutsuz olacaksın/üzüleceksin.*)

(14) ve (15) no'lu örneklerde denetim, çocuğa, yaptığı eylemin sonuçları sözel yolla ifade edilerek ortaya konmakta, duygu ve düşünceler de *hareketten* çok, *konuşma* ile belirtilerek, diğer bir deyişle niyetin söze dökülmesiyle ifade edilmektedir ve bu ailelerde dilsel olarak *neden-sonuç ilişkisi belirten* yapılara daha sıklıkla rastlanmaktadır. Başka bir örnek daha vermek gerekirse (Bernstein, 1971), büyükbabasını öpmek istemeyen bir çocuğa karşı iki farklı aileden gelen annelerin tepkileri de farklı olacaktır: Konum odaklı ailede anne çocuğuna “saçmalamay kes ve büyükbabanı öp” ifadesiyle emir verirken; kişi odaklı ailede anne “büyükbabanı öpmek istemediğini biliyorum ama bak, o iyi değil ve sen onu öpersen çok mutlu olacak” ifadesini yeğleyerek çocuğuna yapmasını istediği davranışın nedenini ve sonucunu açıklayacaktır (Bernstein, 1971: 158). Dolayısıyla dar kod kullanılan ailelerde gücün egemen olduğu *konum odaklı* ifadelerin; geniş kod kullanılan ailelerde ise *kişi odaklı* dilsel yapıların daha sıklıkla gözlendiğini söylemek mümkündür (Bernstein, 1971).

Ammon da (1977), Bernstein gibi, yukarıdaki (12), (13), (14) ve (15) no'lu örneklerde olana benzer bir biçimde, ailelerin, üyesi oldukları toplumsal sınıflardan kaynaklanan farklı çocuk eğitimi biçimlerini içselleştirdiklerini; alt katmanlardan gelen ailelerde *buyurucu*, daha üst katmanlarda ise *izin verici* bir eğitim biçiminin egemen olduğunu öne sürmektedir. Ammon'ın örneğinde, bir annenin ve 4 yaşındaki çocuğunun cam eşyaların satıldığı bir dükkanda alışveriş yaptıkları görülmektedir. Çocuk cam bir eşyayı eline alınca, fabrikada çalışmakta olan ve eşi de işçi olan anne, hemen çocuğun elinden o cam nesneyi alır ve yerine koyar. Öğretmen olarak çalışan ve eşi de memur olan başka bir anne ise hemen hemen aynı yaşta olan çocuğu cam bir nesneyi eline aldığı anda önce "lütfen yerine koy" der ve ekler "yoksa kırılır ve biz de onun parasını ödemek zorunda kalırız". Bu örneklerde de görüldüğü gibi işçi sınıfından gelen anne, çocuğunun davranışını dilsel açıdan düzenlemeyi denemeyip bedensel olarak müdahalede bulunmaktadır. Diğer anne ise çocuğun toplumsallaşma sürecinde dilin aracılığına başvurmaktadır ve böylece çocuklar, dilden yararlanmayı öğrenmektedirler (Ammon, 1977: 61).

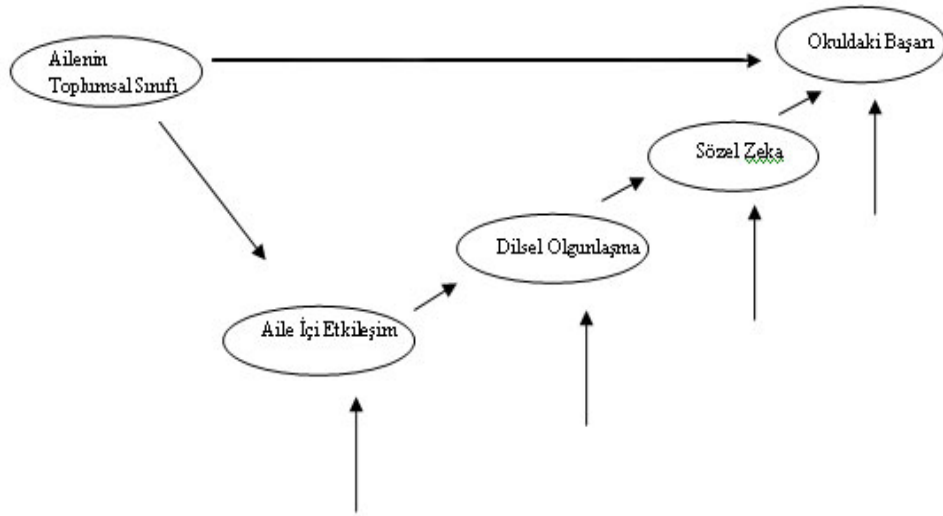
Hatırlayacak olursak, Bernstein'ın *toplumsallaşma* sürecinin, çocukta ahlaki, bilişsel ve duyuşsal farkındalığın uyandırıldığı karmaşık bir *biyolojik varlıktan kültürel varlığa dönüşüm* süreci olduğunu öne sürdüğünden ve *ailenin* bu süreçte oynadığı rolün öneminden söz etmiştik. Bernstein'a (1972; 1974) göre, geniş kod kullanıcısı olan *kişi odaklı ailelerde* toplumsallaşma süreci *karşılıklı etkileşim* (diyalojik) aracılığıyla gerçekleşirken, dar kod kullanıcısı olan *konum odaklı ailelerde* çocuğun toplumsallaşma sürecinin karşılıklı etkileşim aracılığıyla değil, *tek taraflı* (monolojik), yani ebeveyninden çocuğa doğru gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

2.2.4. Aile içi etkileşim biçimleri: Açık Rol Dizgesi – Kapalı Rol Dizgesi

Bernstein, toplumsal sınıf ve dilsel olgunlaşma arasındaki ilişkiyi, aile içindeki dilsel etkileşim ile açıklamaktadır (Bernstein, 1971; 1974; 1990). Aile içi etkileşimi ele alırken, aileler içinde *açık* ve *kapalı* olmak üzere farklı iki tür rol dizgesinden söz eden Bernstein'a göre, rol dizgesi ne kadar *açıksa*, kişi odaklı ailelerde olduğu gibi, etkileşim sırasında *statülerin* önemi o kadar azdır. Açık rol

dizgelerindeki toplumsal ilişkiler, dilsel olgunlaşma aracılığıyla gerçekleşmektedir. Rollerin esnekliği ve kişi odaklı etkileşim, deneyimlerin ve değerlendirmelerin *karşılıklı* olduğu geniş dilsel kod kullanımı ile sağlanmaktadır. Öte yandan rol dizgesi ne kadar *kapalıysa*, konum odaklı ailelerde olduğu gibi etkileşim sırasında statülerin önemi o kadar fazladır. Konum odaklı etkileşimi temel alan ve rollerin kesin ve net olarak belirli olduğu kapalı rol dizgesi ise daha az gelişmiş bir dilsel olgunlaşma ile gerçekleşmektedir. Bu nedenle aile içi etkileşim, ailenin üyesi olduğu toplumsal sınıf ve dilsel olgunlaşma arasında bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Dilsel olgunlaşma ve sözel zeka açısından, üyesi olunan toplumsal sınıfın ve aile içi etkileşimin son derece önemli olduğunu öne süren Bernstein'a göre, aile içi etkileşimin etkileri, bu etkileşimin örüntüleri aracılığıyla toplumsal sınıftan dilsel olgunlaşmaya ve sözel zekaya, oradan da okuldaki başarıya aktarılmaktadır. Bernstein'ın bu modelini Thorlindsson (1987) Şekil 3'teki gibi şemalaştırmıştır:

Şekil 3: Toplumsal sınıf- Okul başarısı ilişkisi



(Thorlindsson, 1987: 700)

Bernstein'a göre, bireylerin toplumda, yani aile dışında hangi rol dizgesine ait oldukları, aile içindeki rol dizgesinde yeniden üretildiği için, aile içi etkileşim, bireyin doğrudan deneyimlediği daha büyük toplumsal dizgenin bir yansıması olarak görülmektedir (Thorlindsson, 1987: 700). Şekil 3'te de görüldüğü gibi Bernstein, bir

yandan aile içi etkileşimi ve dilsel olgunlaşmayı, toplumsal sınıf ve örgün eğitim yaşamındaki başarı arasında araya giren (intervene) değişkenler olarak vurgulamakta, öte yandan üyesi olunan toplumsal sınıfın, örgün eğitim yaşamındaki başarı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu da göz ardı etmemektedir. Aile yapısını oluşturan en temel unsurlarından biri olan dilsel olgunlaşmanın, sözel zeka üzerindeki etkisinin büyük olduğuna dikkat çeken Bernstein'a göre, aile içindeki dilsel etkileşim sayesinde edinilen dilsel olgunlaşma ne kadar gelişmiş düzeyde ise sözel zeka düzeyi de o kadar yüksek düzeyde olacaktır (Bernstein, 1990).

2.2.5. Kod Kuramına Gelen Eleştiriler

Bernstein'ın dilsel kod kuramı, bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiş (Dittmar, 1976; Karabel ve Halsey, 1977; Stubbs, 1983; Huspek, 1994; Danzig, 1995) ve kuram, *lehçe farklılığı* (dialect) ya da *eksiklik kuramının* (deficit model) bir örneği olarak görülmüştür.

Kod kuramı, Bernstein'ın sınıfsal farklılıkların nasıl kültürel farklılıklara dönüştüğüne ve bu sınıfsal ve kültürel farklılıkların belli türden kurumlarda, diğer bir deyişle okullarda gözlemlenen güç ile ne türden bir ilişkisi olduğuna ilişkin ilgisi ile ortaya çıkmıştır (Peim, 2009: 155). Kod kuramı, bireysel farklılıklar, eksiklik ya da lehçe gibi kavramların ötesinde bir farklılığı barındırmaktadır; kod kuramı, okul gibi kurumlarda birinin (geniş kod) diğerinden (dar kod) daha üstün görüldüğü bir dilin kullanımıyla sağlanan simgesel bir egemenliği içermektedir.

Bernstein (1990), *lehçe* kavramının dilde sesbilimsel, sözdizimsel, biçimbilimsel ve sözcüksel özelliklerden kaynaklanan *çeşitlilik* olduğunu; “dar kod” ve “geniş kod” terimlerinin ise farklı anlam yönelimlerini simgeleyen farklı türden dil kullanımlarına gönderimde bulunduğunu öne sürmekte, dilsel kodların ve lehçelerin farklı kuramsal artalanları olduğunu, bu nedenle de dar kodun, lehçe farklılığı ile karıştırılmaması gerektiğini savlamaktadır (Bernstein, 1990: 48). Bir lehçe konuşucusu, aynı zamanda geniş kod kullanıcısı da olabilmektedir. Diğer bir deyişle, bir dil değişkesi olarak kabul edilen lehçenin, sadece bir dilsel kod (dar kod) üretmesi söz konusu değildir. Bu nedenle ölçünlü dili, geniş kod ile; ölçünlü olmayan dil değişkesini, yani lehçeyi de dar kod ile eşdeğer görmek çok yanlış bir

yaklaşım olacaktır (Bernstein, 1990: 48). Daha önce de belirtildiği gibi, dilsel kodlar ve lehçe kavramlarının işaret ettikleri sorunlar; buna bağlı olarak da dayandıkları kuramlar birbirinden çok farklıdır (Bernstein, 1990: 113).

Halliday de (1978) dilsel kodlar ve lehçeler arasındaki en temel ayrımın, dilsel kodların toplumsal anlamlandırma sürecindeki farklılıklar ile, lehçelerin ise daha çok biçimbilimsel farklılıklar ile ilişkili olduğunu; lehçelerin “aynı şeyi söyleme yolları”; dilsel kodların ise “farklı şeyler söyleme yolları” olduğunu öne sürmüştür (Halliday, 1978: 35-36).

Aşağıda, Trudgill’in (1975) örneklerinde görüldüğü ve Bernstein’in deneysel çalışmalarının da ortaya koymuş olduğu gibi, orta sınıftan gelen geniş kod kullanıcılarının sözcelerinde daha karmaşık yapılara, yantümce kullanımlarına ve edilgen yapılara rastlanmakta; işçi sınıfından gelen dar kod kullanıcılarının sözcelerinde ise sıklıkla karmaşık yapılar yerine basit yapılar, yantümce yerine sıralı yapılar ve edilgen çatı kullanımı yerine etken çatı kullanımı gözlenmektedir (Bernstein, 1971). Oysa *lehçe ve ölçünlü dil* ayrımında bu türden farklılıklar söz konusu değildir. (16) no’lu örnek ölçünlü dil ancak dar kod, (17) no’lu örnek geniş kod ancak lehçe, (18) no’lu örnek ölçünlü dil ve geniş kod, (19) no’lu örnek ise dar kod ve lehçe örneği olarak karşımıza çıkmaktadır⁴:

- (16) The gentlemen were crossing the road and a car knocked them down.
(*Beyefendiler yolun karşına geçiyorlardı ve bir araba onlara çarptı.*) ölçünlü dil- dar kod
- (17) The blokes what was crossing the road got knocked down by a car.
(*Yolun karşısına geçen adamlara bir araba tarafından çarpıldı.*) lehçe- geniş kod
- (18) The gentlemen who were crossing the road were knocked down by a car.
(*Yolun karşısına geçen beyefendilere bir araba tarafından çarpıldı.*) ölçünlü dil- geniş kod
- (19) The blokes was crossing the road and a car knocked them down.

⁴ Lehçe örnekleri, Türkçe çevirilerinden, örneklerin özgün dili olan İngilizcede daha net bir biçimde anlaşılmaktadır.

(*Adamlar yolun karşısına geçiyorlardı ve bir araba onlara çarptı.*) lehçe-
dar kod

(Trudgill, 1975: 93)

Ölçünlü dil örneği olan (16) no'lu ve (18) no'lu örnekler ile lehçe örneği olan (17) no'lu ve (19) no'lu örnekler kendi aralarında karşılaştırıldığında, (16)'da ve (19)'da sıralı yapı kullanıldığı için bu örnekler dar kod olarak; (17)'de ve (18)'de ise yantümce kullanıldığı için bu örnekler geniş kod olarak kabul edilmektedir (Trudgill, 1975).

Bernstein, kuramının *eksiklik yaklaşımı* üzerine de kurulu olmadığını öne sürmektedir. Eksiklik yaklaşımı, edinç düzeyinde gözlemlenen bilişsel eksikliğe gönderimde bulunmaktadır. Oysa dilsel kodlar, zeka ile ilişkilendirilen farklı edinç düzeylerini değil, farklı anlam yönelimlerini simgelemektedir. Bernstein, dilsel kodlar ile dilsel çeşitlilikler ve dilsel eksiklik gibi kavramlar arasındaki karışıklığın Gordon'dan (1981) alıntı yaparak çözüldüğünü öne sürmektedir: “Dilsel eksiklik kuramı, okul çocuklarının elde ettikleri farklı akademik başarıları hem okula başlarken hem de okul sonrasında kullandıkları iki farklı dil değişkesinin doğası açısından açıklamayı ve elde edilen akademik başarıların eşit olmayan toplumsal dağılımını, hangi toplumsal grupların hangi dil değişkesini kullandıkları açısından açıklamayı hedefleyen bir kuramdır” (Gordon, 1981: 60). Dolayısıyla Bernstein için temel olan, dil değişkelerinin doğası değil, ayrıcalık tanınan ve ortak dilsel kaynaklar doğrultusunda oluşan toplumsal ilişkiler, pratikler ve anlamlandırmalardır. Oysa dil değişkeleri, anlamlandırmalar, pratikler ya da toplumsal ilişkiler doğrultusunda tanımlanamaz. Eksiklik kuramı, başarı ya da başarısız olma durumunu açıklarken bunu, bir grubun bilişsel, dilsel ya da kültürel özelliklerinin var ya da yok oluşuyla açıklamaktadır: Grup bu özelliklere sahip olmaması durumunda başarısız, sahip olması durumunda ise başarılı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında kod kuramı, başarısızlığın nedenini salt öğrencinin, ailenin ya da topluluğun bazı özelliklerinin varlığına ya da yokluğuna dayandığını savunan bakış açısını desteklememektedir. Başarı ya da başarısızlık, okulun geniş kod kullanarak hazırlamış olduğu öğretim izlencesinin bir sonucu olarak da görülmelidir. Bu nedenle kod kuramı, eksiklik olarak algılanmaktansa, güç ilişkileri ve bilginin aktarımı, edinimi ve

değerlendirilmesi gibi pratikler arasındaki ilişkilere dikkat çeken bir kuram olarak algılanmalıdır (Bernstein, 1990: 114-119; Köse, 2001). Örgün eğitim yaşamında başarılı olabilmek için *geniş kodun* gerekli olması, işçi sınıfından gelen çocukların; dillerinin eksik olması anlamına değil, örgün eğitim dilinin beklentileri açısından bakıldığında işçi sınıfı çocuklarının, orta sınıftan gelen çocuklara göre şanssız ya da mağdur olmaları anlamına gelmektedir (Sadovnik, 2001: 688-89). Çocukların okula adım attıkları ilk andan başlayarak, onlardan o güne dek kazanmış olmaları beklenen bir takım dilsel beceriler vardır. Örneğin bir anaokulunda bile çocuğun bir nesneyi betimleyebilmesi ya da geçmişte olan bir olayı anlatabilmesi beklenmektedir (Christie, 1985; Michaels, 1981; Michaels ve Cazden, 1986; Michaels ve Collins, 1984; Michaels ve Foster, 1985). Michaels ve Collins (1984: 223), bir nesnenin betimlenmesinde, sözü edilen nesne herkesin gözü önünde olduğu halde, öğretmenlerin öğrencilerden ortak artalan bilgisini en aza indirgemelerini ve bağlam-bağımsız bir dil kullanmalarını beklediklerine dikkat çekmektedir. Michaels ve Cook-Gumperz (1979: 658) bu türden bir dil kullanımını *okuryazar biçemi* (literate style) olarak tanımlamaktadır. Bu dil kullanımı, el, kol, baş hareketlerinin ya da adıl kullanımlarının yerine adların kullanımını içermekte ve ortak artalan bilgisine başvurmamaktadır. Sözlü dil performanslarında, bu *okuryazar biçeminin* özelliklerine sahip olan çocuklar, öğretmenleriyle dilsel becerilerini daha ileriye taşıyan eşzamanlı bir etkileşim sergilerken, bu özelliklere sahip olmayan çocuklar çok daha yavaş yol alan, geriden gelen bir etkileşim içerisinde görülmektedirler (Michaels, 1981). Dolayısıyla örgün eğitim yaşamında yapılan ilk etkinliklerde bile öğretmenlerin öğrencilerine ilişkin, örtük de olsa bazı beklentilerinin olduğunu; diğer bir deyişle, örgün eğitim dilinin, sözcüksel ve dilbilgisel düzlemde, tam ad öbekleri kullanmak ya da söylem yapısını akademik söylemin özellikleriyle donatmak gibi bağlam-bağımsız bir dil kullanımı olan *geniş kod* kullanımını beklentisinin olduğunu söylemek mümkündür. Oysa *dar kod* kullanıcısı ailelerin çocuklarının bağlam-bağımlı bir dil kullanımı sergilemekte oldukları, buna bağlı olarak da *geniş kod* kullanıcısı ailelerin çocuklarına göre, örgün eğitim yaşamına başladıklarında okulun dilsel beklentilerini karşılayamadıkları gözlenmektedir (Schleppegrell, 2001: 433-434).

Son olarak, Bernstein'ın dar kod ve geniş kod kullanıcılarının dilsel özelliklerini Atkinson, Kilby ve Roca'nın (1989) çizelgesi üzerinde bir kez daha görmek mümkündür:

Çizelge 1. Bernstein'ın Dar ve Geniş Kodlarının Özeti

	<i>Dar kod kullanıcıları</i>	<i>Geniş kod kullanıcıları</i>
Deneyim kodlama	Öbek ve tümce yapılarında anlamsal açıdan kısaltma	Bireysel deneyim anlatılarında ayrıntılandırma
Kavramsal içerik	Neden ve sonucun birbirine karıştığı ifadeler <i>Değil mi</i> (tag) soruları, deyimler, kısa sorular ve buyrum ifadelerinin sıklıkla kullanımı	Karmaşık kavramsal yapılar
Tümce yapısı	Basit, kısa, yarıda bırakılmış tümce kullanımı	Yantümcelelerin olduğu karmaşık yapılı tümce kullanımı
Bağlaç ve ilgeç kullanımı	Sıklıkla kullanılan basit bağlaç tekrarları	Mantıksal ilişkileri, zamansal ve uzamsal bağı belirten uygun bağlaç ve ilgeç seçimleri
Niteleyici kullanımı (Sıfat ve belirteç)	Sınırlı sayıda kalıplaşmış niteleyiciler	İnce farkları gözetken, uygun niteleyici seçimleri
Özne olarak kişisiz adıl kullanımı (<i>it, one gibi</i>)	Sık rastlanmayan kullanım	Sıklıkla rastlanan kullanım

(Atkinson, Kilby ve Roca, 1989: 394)

Bu çizelgede bir kez daha görüldüğü gibi, dar kod kullanıcılarının, deneyim kodlama, kavramsal içerik, tümce yapısı ve bağlaç, ilgeç, sıfat, belirteç ve kişisiz adıl kullanımı gibi dilsel özellikler açısından bakıldığında, geniş kod kullanıcılarına göre, dilsel seçeneklerden son derece sınırlı bir biçimde yararlanmakta oldukları ve daha basit yapıları yeğledikleri gözlenmektedir.

Şimdi alanyazınında toplum ve dil üzerine yapılan çalışmalarla devam edilecektir.

2.2.6. Alanyazınında Toplum ve Dil Kullanımı Üzerine Yapılan Çalışmalar

Dilbilim ile toplumbilimin kesişme noktasında yer alan toplumdilbilim alanında, dil olgularıyla toplumsal olgular arasındaki ilişkileri inceleyen pek çok çalışma yapılmıştır. Şimdi bu alanda farklı dillerde ve Türkçede yapılan çalışmalara değinilecektir.

2.2.6.1. Farklı Dillerde Toplum ve Dil Çalışmaları

Alanyazınında toplum ve dil üzerine, farklı kuramları temel alan sayısız çalışma yapılmıştır. Toplumsal sınıf ve dil kullanımı ilişkisini betimlemeyi amaçlayan ve Bernstein'in 40 yıl boyunca geliştirdiği yaklaşımını temel alan pek çok çalışma bulunmaktadır (Robinson, 1965; Lawton, 1968; Williams ve Narremore, 1969; Henderson, 1971; Cook-Gumperz, 1973; Turner, 1973; Parker, 1975; Bearison ve Cassel, 1975; Atkinson, 1981; Thorlindsson, 1981; Tyler, 1984; Moore, 1984; Cox, 1984; Holland, 1985; Dahlberg, 1985; Sadovnik, 1991; Neves, 1991; Diaz, 1990; Jenkins, 1989; Morais, Peneda ve Madeiros, 1991; Semel, 1995; Arnot, 2001; Bedisti, 2004; Kerswill, 2006; Christie, 2005; Pitt, 2002; Neves ve Morais, 2005; Morais, Neves ve Pires, 2004; Morais ve Neves, 2001; Morais, 2006; Robertson, 2007; Chien ve Wallace, 2004; Ball ve Vincent, 2007; Peim, 2009; Maton, 2009; Hoadley ve Ensor, 2009).

Bernstein'in İngiltere toplumu için belirlediği "orta sınıf" ve "işçi sınıfı" kavramlarının farklı toplumlarda farklı biçimlerde oluşan toplumsal katmanlaşma

yapılarıyla bire bir örtüşmediği durumlarda, yapılan çalışmalarda bu sınıflamalar çalışmanın yapıldığı toplumdaki katmanlaşmaya ve çalışmanın amacına yönelik olarak yeniden düzenlenmiştir. Örneğin Avustralya’da anne ile çocuk konuşmalarını inceleyen Hasan (1992) dilsel kod kuramından yola çıkmış ancak Bernstein’in *orta* ve *işçi sınıfı* kavramlarını belirsiz bularak anneleri, çalışma ortamlarında başkalarının aldığı kararlar doğrultusunda eylemlerini düzenlemek zorunda kalan anneler (Low Autonomous Professions) ve başkalarının kararlarına uymak zorunda olmayıp yönetici konumunda çalışan anneler (High Autonomous Professions) olmak üzere iki grupta sınıflandırmıştır. Bu türden bir toplumsal sınıf belirleme, annelerin iş yerlerindeki konumları ve buna bağlı olarak sahip oldukları denetimin derecesi ile ilişkilidir. Hasan (1992), bu türden annelerin toplumsal sınıf farklılıklarıyla biçimlenen dil kullanımlarının, çocuklarıyla kurdukları etkileşimde ortaya nasıl çıktığını ve bu dil kullanımlarının, çocukların toplumdaki statülerine hazırlanmaları sürecini ne yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Örneğin, başkalarının kararlarına uymak zorunda olan anneler ve çocukları arasında çatışmalara daha sık rastlanırken diğer grupta bu türden çatışmalar gözlenmemiştir. Diğer bir deyişle, yönetici konumunda çalışan anneler, çocuklarıyla etkileşimde zorlanmamakta ve çocukları üzerinde çok daha rahat ve kolay bir biçimde etkili olabilmektedirler. Hasan bu çalışmasından önce de (Hasan, 1988), yine Bernstein’in kod kuramından yola çıkarak farklı toplumsal sınıflardan gelen anne ile çocuklarını ve öğretmen ile öğrencilerini doğal ortamda kaydederek konuşmalarını incelemiş ve sonuçların kod kuramıyla örtüştüğünü ortaya koymuştur.

Holland (1981) 7 yaşındaki işçi sınıfı ve orta sınıf çocukları ile yaptığı araştırmasında, çocuklara yiyecek resimleri göstermiş ve onlardan bu yiyecekleri gruplandırılmalarını istemiştir. İki farklı toplumsal sınıfın üyeleri olan çocuklar, kendilerine gösterilen yiyecek resimlerini gruplandırırken ortaya çok farklı nedenler koymuşlardır. Örneğin orta sınıftan gelen çocuklar yiyecekleri, “They’re vegetables” (Bunlar sebze) ya da “They come from the sea” (Bunlar deniz ürünü) gibi gruplara ayırırken, işçi sınıfından gelen çocuklar kendilerine gösterilen yiyecek resimleriyle kendi yaşamlarıyla bağlantılı olarak doğrudan ilişki kurmuşlar ve “It’s what mum makes” (Bu, annemin yaptığından) ya da “I don’t like those” (Ben onları

sevmiyorum) gibi sadece o bağlamın katılımcılarının anlayabileceği gruplandırmalar yapmışlardır.

Adlam, Turner ve Lineker (1977) orta sınıf ve işçi sınıfından gelen çocuklara naif bir ressamın yaptığı bir kartpostal gösterilmiş ve kartta neler olduğunu anlatmaları istenmiştir. Daha önce verdiğimiz örneklerden de hatırlanacağı gibi, bu çalışmada da işçi sınıfı çocukları adil kullanımlarıyla anlamları örtüklemiş; orta sınıftan gelen çocuklar ise kendilerine gösterilen kartpostalı anlamların son derece açık olduğu bir biçimde betimlemişlerdir.

Daniels (1988) ise Bernstein'in eğitim kuramında yer alan *sınıflandırma* ve *çerçvelendirme* ve *tanıma* ve *gerçekleştirim kuralları* gibi eğitimbilime ilişkin kavramlar arasındaki ilişkileri test etmeyi amaçlamıştır. Buna göre farklı sınıflandırma ve çerçvelendirme biçimlerini uygulayan okullardaki öğrencilerin, tanıma ve gerçekleştirim kurallarının da farklılaştığını ortaya koymuştur.

Pedro (1981) da üç ayrı ilkokulda farklı toplumsal sınıflardan gelen çocukların dil kullanımlarını incelemiş ve toplumsal sınıf etkeninin, eğitimsel aktarımın biçimini ve içeriğini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur.

Wodak (1996), farklı toplumsal sınıflardan gelen bireylere önce yeni birer öykü okutmuş, daha sonra da okunan öyküleri sözel olarak yeniden anlatırma çalışması yapmıştır. Buna göre, orta sınıfın kendi kişisel görüşlerini örtükletirerek daha çok metinde gerçekte ne olduğu üzerine odaklandıkları; işçi sınıfının ise öyküyü kendi bakış açılarını ve yorumlarını da katarak anlattıkları saptanmıştır. Wodak, bu iki grup arasında istatistiksel olarak önemli ölçüde toplumsal sınıf farklılıkları olduğunu öne sürmüştü ve bunu bireylerin eğitim süreciyle ilişkilendirerek işçi sınıfının daha doğal (natural) olarak tanımlanabilecek anlatılarına karşılık, orta sınıfın daha karmaşık ve olay ya da gerçekleri temel alan türden bir anlatımı yeğlediklerini ortaya koymuştur. Wodak, bu farklılıkların Bernstein'in savıyla örtüşmekte olduğunu öne sürmüştür.

Bedisti (2004) de Bernstein'in dilsel kodlarını temel alarak yaptığı araştırmasında Yunanistan'da sınıfsal açıdan farklılaşan 3 okulun 11-13 yaş öğrencilerine harita okuma ve resim betimleme etkinlikleri yaptırmıştır. Daha çok

işçi sınıfından gelen ailelerin çocuklarının gittiği okuldaki öğrencilerin sıklıkla dış gönderime başvurarak bağlandı kişi ya da nesnelere söz ettiklerini; orta sınıftan gelen öğrencilerin ise özellikle resim betimleme etkinliğinde çok daha açık ve net ifadeler kullanarak düşüncelerini anlaşılır kılmaya çabaladıklarını gözlemleyen Bedisti'nin çalışmasının bulguları Bernstein'ın dilsel kod modeliyle önemli ölçüde örtüşmektedir.

Batı toplumlarındaki toplumsal katmanlaşmaya dikkat çeken Kerswill (2006), bireylerin sahip oldukları mesleklerin toplumsal bağlarını doğrudan etkilediği; bireylerin toplumsal deneyimlerinin mesleklerine göre biçimlendiği ve hatta sınırlandırıldığı üzerinde durmuş ve Bernstein'ı temel alarak batı toplumlarındaki toplumsal sınıflara ilişkin dilsel farklılıkları Çizelge 2'deki gibi özetlemiştir:

Çizelge 2. İşçi sınıfının ve Orta sınıfın dilsel özellikleri

İşçi Sınıfı	Orta sınıf
Ölçünlü olmayan, yöresel dil kullanımı	Ölçünlü dil kullanımı
Yerel kimliğe (local identity) yönelim	Eğitim yaşamında öğretilen dilsel biçimlere yönelim
Anlaşılmak için dinleyiciye çok iş bırakan örtük anlatım	Konuşucunun kendini açık ve net biçimde ortaya koyduğu ifadeler
Olaylara ilişkin bilgi verme konusunda kaygısız olma	Olaylara ilişkin bilgi verme konusunu önemseme
Olayları kendi dünya görüşü üzerinden aktarma	Olayları, gerektiğinde, tarafsız bir biçimde aktarma

(Kerswill, 2006: 59)

Bernstein'ın kuramını temel alan Nash de (2001; 2006) yine dilsel kodlar ve akademik başarıdaki toplumsal eşitsizlikler konusu üzerine odaklanmıştır.

Sınıf içindeki söylem üzerine odaklanan Christie (2005), dizgeci-işlevsel (Halliday, 1994) bir bakış açısıyla Bernstein'ın (1990; 2000) eğitimsel söylem

(pedagogic discourse) kuramını benimsemiş ve eğitimsel söylemin, öğretim izlencesi türleri yaratmak olarak düşünülebileceğini öne sürmüştür.

Bernstein'in eğitimsel söylem modelini (1990; 2000) temel alan Neves ve Morais (2005), aile içinde ve okulda gelişen eğitimsel süreçler arasında bir koşutluk kurma olasılığı üzerinde durmuş; toplumsal sınıfı ve etnik kökeni farklılaşan 5 aile ile çalışarak bu ailelerin çocuklarının akademik başarılarını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda ailelerin toplumsal sınıfı ile kod yönelimleri arasında Bernstein'in savını destekleyen yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Vygotsky'nin *yakınsal gelişim alanı* ile Bernstein'in eğitimsel söylem kuramını temel alan Morais, Neves ve Pires (2004), bir ilkokuldaki öğretmenlerin eğitimsel pratiği, ailenin sosyo-ekonomik durumu ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Hasan (2005), sadece bazı bölümlerinden söz ettiği 3 ayrı disiplini ele almış; Vygotsky, Halliday ve Bernstein aracılığıyla sırasıyla bilinç, dil ve toplum kavramlarını ilişkilendirerek insanın varoluşsal öyküsünün, tek bir disiplinle her zaman eksik kalacağını öne sürmüştür. Buna bağlı olarak, insana ilişkin her disiplinin birbiriyle bağlantılı olduğunu ve bu türden bir bağın, tek bir disiplinin ortaya koyacağı anlatıdan çok daha fazlasını yaratacağını savlamıştır.

Morais ve Neves (2001), Bernstein'in eğitimsel söylem kuramından yola çıkarak sınıfsal olarak farklılıklar sergileyen öğrencilerin başarılarında, aile-okul ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin etkisini araştırmıştır. İnceleme sonucunda toplumsal açıdan mağdur olarak görülen işçi sınıfı çocuklarının, akademik olarak orta sınıftan gelen çocuklara göre daha başarısız olduklarını; işçi sınıfı çocuklarının daha okulöncesi dönemde evlerinde başlayan toplumsallaşma sürecindeki farklılıkların, okuldaki hareketlerine de yansıdığını ortaya koymuştur.

Bernstein'in (2000) *dikay ve yatay söylem* kavramlarını temel alan Maton (2009), eğitimde izlenen farklı öğretim izlencesi yapılarının (curriculum structures), öğrencilerin farklı bağlamlar arasında bilgi transferi yapabildiği türden bir öğrenme türü olan *kümülatif öğrenme* için ne türden bir rolü olduğunu; diğer bir deyişle, kümülatif öğrenmeye destek mi yoksa engel mi olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır.

Bernstein temelli bir başka çalışmada, Hoadley ve Ensor (2009), öğretmenlerin sınıfsal farklılıklarının kendi mesleklerine bakış açılarını nasıl etkilediği üzerine odaklanan Metz (1994) gibi, toplumsal sınıf farklılıklarını farklı bir açıdan ele almış ve farklı sınıflardan gelen öğretmenlerin dilsel kodları öğrencilerine nasıl ilettiklerini; diğer bir deyişle, farklı toplumsal sınıflardan gelen öğretmenlerin farklı türden anlam yönelimleri olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Sonuçlara bakıldığında toplumsal sınıf etkeninin, öğretmenlerin anlam inşasında da belirleyici olduğu göze çarpmaktadır.

Bernstein'in söylemsel gücün, toplumsal işbölümü ile ne türden bir ilişkisi olduğuna yönelik bir çözümleme sunduğunu öne süren Peim (2009), *güçün* okul gibi belirli kurumlarda *dil* aracılığıyla ortaya konduğunu belirtmiştir.

Toplumsal sınıf farklılıklarının okullaşma aracılığıyla yeniden üretildiğine dikkat çeken Hoadley (2008) Bernstein'ı temel alarak, Güney Afrika'da ilköğretim 3. sınıf öğrencileriyle deneysel bir çalışma yapmış ve *anlam yönelimini* temel değişken olarak farklı türden toplumsal sınıflardan gelen okul ortamlarındaki eğitime ilişkin farklılıklar üzerine odaklanmıştır.

Mesleksi eğitim öğretmenlerinin bilgisayar teknolojisini içselleştirmelerini biçimlendiren dinamikleri simgeleyen bir model geliştirmeyi hedefleyen Robertson (2006) da Bernstein'in eğitimsel kuramını temel almıştır.

Robertson (2007) ise yine Bernstein'in eğitimsel kuramı temelinde, e(lektronik)-öğrenme teknolojisinin, yüzyüze yapılan eğitim pratiğiyle birleştirilmesi sürecini biçimlendiren dinamikleri incelemiştir.

Okul kültürü ve bu kültürün bileşenlerinden biri olan öğretim izlencesi arasındaki ilişkiye dikkat çeken Chien ve Wallace (2004), Bernstein'in kod kuramını temel alarak Avustralya'da farklı okullarda yürüttükleri araştırmalarında, Bernstein'in kod kuramı ve bu kuramın temel kavramları yeterince anlaşılırsa bu türden bir bakış açısının, öğretmen yetiştirme sürecinde çok faydalı olacağını, öğretmenlere okul kültürü, farklı toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin eğitimi için nasıl bir yol izleneceği ve öğretim izlencesi geliştirme gibi konularda farkındalık kazandıracağını öne sürmüştür.

Bernstein'in kuramsal çerçevesini temel alan Loo (2006; 2007), İngiltere'deki öğretmen yetiştirme programlarını ele almış; daha sonra da Bernstein'in (2000)

kuramını, ondan çok uzak olmadığını öne sürdüğü Shulman'ın (1987) kuramıyla harmanlayarak özellikle Bernstein'ın kuramının öğretmen yetiştirme programlarının yapılandırılmasında son derece özenli öneriler sunduğunu ortaya koymuştur (Loo, 2006; 2007).

Ball ve Vincent (2007), Bernstein'ın eğitimsel pratikleri ve toplumsal sınıf ilişkisi temelinde, Londra'nın iki farklı bölgesinde yaşayan ailelerin okulöncesi dönemdeki çocukları için kreş seçimi üzerine bir araştırma yapmıştır.

Pitt (2002), Bernstein'ın eğitimsel kuramından yola çıkarak aile okuryazarlığını ele almış ve farklı toplumsal sınıflardan gelen anne ve çocukların evdeki karşılıklı konuşma kayıtlarını incelemiştir.

Alanyazınında sözü edilen tüm bu çalışmaların yanı sıra, Bernstein'ın ölümünden sonra (2000 yılında) başlayarak her 2 yılda bir, dünyadaki farklı üniversitelerde yapılan ve 2010 yazında da 6.'sı yapılacak olan "Uluslararası Basil Bernstein Sempozyumu" (International Basil Bernstein Symposium) düzenlenmektedir.

Yaşamı boyunca bir öğretim izlencesi olarak bilginin düzenlenişinin ve bilginin aktarımının, toplumdaki bir takım eşitsizliklerle doğrudan ilişkili olduğunu ortaya koymaya çalışan Bernstein, dilbilim, toplumbilim, ruhbilim ve insanbilim gibi disiplinler arasında bağlantılar kurarak eğitimbilim alanında yapılacak deneysel araştırmalar için yeni bakış açıları sağlamıştır (Morais, 2006).

2.2.6.2. Türkçede Toplum ve Dil Çalışmaları

Türkiye'de toplum ve dil ilişkisi üzerine yapılmış çalışmalardan İmer (1990), Bernstein'ın kuramı çerçevesinde, toplumsal katmanlara göre dil kullanımına yer vermiştir. Dilbilgisel açıdan bakıldığında, alt katmandan gelen ilkökul çocuklarının yetersiz olduklarına dikkat çeken İmer, orta katmandan gelen çocukların dilinde çevrelerinin etkisinin alt katmandan gelen çocuklara göre daha büyük olduğunu, ancak ölçünlü dile en yakın kullanımın, daha üst katmandan gelen çocuklarda gözlemlendiğini belirtmiştir.

Büyükkantarcıoğlu (1992), İstanbul'da farklı toplumsal çevrelerdeki üç ilkökulda, farklı toplumsal katmanlardan gelen 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin ölçüt-

dildeki sözcük dağarcıklarını araştırmıştır. 100 3. sınıftan, 100 de 5. sınıftan olmak üzere toplam 200 öğrenci üzerinde “Öğrenci Sosyal Durumu Belirleyici Bilgi Formu” kullanılarak çocuklar, “orta-altı”, “orta” ve “orta-üstü” olmak üzere 3 ana katmanda toplanmışlardır. Daha sonra, Türkçede bu türden bir çalışma olmadığı için İngilizcede yapılan bazı çalışmalar temel alınarak, Türkçede kullanılan temel sözcük örnekleri belirlenmiş ve 100 sözcük seçilmiştir. Seçilen sözcükler, *yiyecek adları, evde ya da çevrede kullanılan araç ve gereçler, hayvan adları, akraba ilişkilerini anlatan sözcükler, taşıt adları, gündelik eylemleri ve kültürel etkinlikleri anlatan sözcükler, derslerde geçen bazı terimler ve atasözleri ve deyimler* olarak gruplandırılmış ve bir test oluşturulmuştur. Sonuçlara göre, alt-katman çocukları düşük başarı oranları gösterirken, orta-üstü katmandan gelen çocuklar diğer katmanların ikisine göre de daha yüksek değerler göstermiştir. Orta katman çocuklarının ise 3. sınıftaki genel başarı oranı, alt-katman çocuklarının oranlarına yakın değerler gösterirken, 5. sınıftaki başarı oranı, bazı sorularda orta-üstü katmanın başarısına çok yakın, bazı sorularda ise onlardan daha yüksek değerler ortaya koydukları gözlemlenmiştir. Bu durum da, orta-katman gençliğinin öğrenmeye ve toplumsal standartlarını geliştirmeye çok daha istekli olduğu biçiminde açıklanmıştır.

Toplumsal sınıf ve dil ilişkisi üzerine çalışan başka bir araştırmacı da Sofu'dur (1998). Sofu, içinde bulunulan sosyo-ekonomik katmanın, dil gelişimi üzerindeki etkisinin dil ediniminin ilk yıllarından başlayarak belirginleştiğini öne sürmüştü; buna bağlı olarak, Türkçenin ediniminde farklı sosyo-ekonomik katmandan gelen çocukların konuşma örnekleri ile ölçünlü Türkçe arasında bir karşılaştırma yapmıştır. İki alt, ikisi orta sosyo-ekonomik katmanlardan gelen dört kız çocuğundan 2.6-3.6 yaşları arasında her ay birer kez ziyaret edilerek konuşma örnekleri toplanmıştır. Toplanan veri, MacWhinney (1991) temel alınarak çözümlenmiş ve sıklık listeleri oluşturulmuştur. Daha sonra bu listeler taranmış ve her bir çocuk için bölgesel ağız özelliklerini yansıtan kişi ve zaman eklerini taşıyan sözcükler listelenerek karşılaştırılmıştır. Bu çocukların yakın çevrelerini oluşturan aile bireyleri göz önüne alındığında ve özellikle de çocuklarla en fazla etkileşim içerisinde olan annelere bakıldığında, alt katmandan gelen annelerin sürekli olarak bölgesel ağız, orta katmandan gelen annelerin ise hem bölgesel ağız hem de ölçünlü dil kullandıkları saptanmış ve çocukların kişi ve zaman eki kullanımında ise hem

katmanlar hem de çocuklar arasında bir takım farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin, şimdiki zaman eki “-yor” ile 2. tekil kişi eki (*diyön-diyorsun*) ve gelecek zaman eki “-EcEk” ile yine 2. tekil kişi ekinin (*yapacan-alacaksın*) kullanımında çocuklar arasında fark oldukça belirgindir.

Büyükkantarcıoğlu (1992) ve Sofu (1998) araştırmalarını çocuk denekler üzerinde yaparken, Köniğ, Büyükkantarcıoğlu ve Karahan (2002), farklı eğitim ve sosyo-ekonomik altyapıya sahip bireylerin, işlevsel okur-yazarlık seviyelerinin de farklı olduğu varsayımından yola çıkarak farklı eğitim, gelir ve toplumsal ilişkiler ağına sahip kadınların dil becerilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu bağlamda, kent ve kırsal kökenli, farklı sosyo-ekonomik altyapıya ve toplumsal ilişkiler ağına sahip, çalışan ya da çalışmayan, 20 yaş ile 50 yaş üstüne kadar farklılaşan yaş gruplarından 71 *ilkokul* mezunu kadında sözlü ve yazılı dil becerilerine bakılmıştır. Bu kadın deneklere, okuma ve yazma ile ilgili testler ve yaş, cinsiyet, eğitim, iş, gelir, yazılı ve görsel medyayla olan ilişkileriyle ve toplumsal ağlarını kimlerin oluşturduğuyla ilgili soruların bulunduğu kişisel bilgi anketleri uygulanmıştır. Çalışan ve çalışmayan kadınlar açısından değerlendirildiğinde sonuçlar, çalışan kadınların okuma, sözlü ve yazılı dil becerilerinin çalışmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öte yandan, denek grubundaki kadınların eşlerinin, yüksekokul ya da ilkokul mezunu olmalarının da kadınların dil becerilerini farklılaştırdığını ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, deneklerin yaş ortalaması azaldıkça sözlü dil kullanım becerilerinde bir artış gözlenmiştir; diğer bir deyişle daha genç olanların sözlü dil becerilerinin daha gelişmiş olduğu gözlenmiştir. Gazete okuma alışkanlığı açısından bakıldığında, okuyanların dil becerilerinin okumayanlara oranla oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Hatta çalışmayan ev kadınları arasında el becerisi kursuna devam edenlerin dil becerilerinin, bu türden kurslara gitmeyenlere göre daha yüksek olduğu da gözlenmiştir. Bir başka önemli bulgu da okuma başarısı yüksek olan kadınların yazma başarılarının da yüksek olduğu yönündedir. Ancak sonuç olarak, ilkokul mezunu olan tüm kadınların yazılı ve sözlü dil becerileri ayrıntılı olarak incelendiğinde, hem yazımda hem de kullanım ve sesletimde birtakım sorunlar olduğu saptanmıştır.

2.3. Bloom ve Bilişsel Alan Taksonomisi

Araştırmamızın ikinci sorusunu yanıtlamamızda bize ışık tutan Bloom'un taksonomisine geçmeden önce, özellikle son yıllarda dünyada, çocukların düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirme yolları üzerine giderek büyüyen bir ilgi gözlemlendiğini söylemekte fayda vardır. İnsanların, zihinlerini problem çözmek için kullanma yolları *düşünme becerileri* olarak adlandırılmaktadır. Birçok araştırmacı düşünme becerilerinin, etkili öğrenmede zorunlu olduğunu düşünmektedir. *Düşünme becerileri* terimi, insanın belli amaçlara ulaşma yolunda, bilinçli bir biçimde düşünebilme kapasitesi anlamına gelmektedir. Bu süreç, hatırlama, sorgulama, kavramlaştırma, planlama, neden-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme, karar verme, değerlendirme yapma ve düşüncelerini sözcüklere dönüştürme gibi bir takım süreçleri içermektedir. Düşünme becerileri, *homo sapiens* (düşünebilen/akıllı insan) olarak tanımlanan insanın, *sapiens* yanını, yani akılla ilişkili olan, düşünebilen yanını kullanabilme yolları olarak görülmektedir. Beceri, bir işte (task) başarılı olabilme ya da bir işi yapabilmedeki pratik yetenek olarak tanımlanmaktadır. Düşünme becerisi de etkili ya da becerikli bir biçimde düşünebilme yeteneğidir. Düşünme becerileri, pratik yapılarak öğrenilen davranış alışkanlıklarıdır; örneğin çocuklar ne kadar çok pratik yaparlarsa, soru sorma ve neden sonuç ilişkisi kurmada o kadar başarılı olacaklardır. Eğer düşünme becerileri, dünyayı algılama, problem çözme ve değerlendirme ya da yorum yapma sürecinde kullandığımız zihinsel kapasitemiz ise, bu becerilerin her birini belirlemek, insan zihninin tüm yeteneklerini listelemek anlamına gelmektedir ki bu liste sonsuz olacaktır. Çoğu araştırmacı, insan düşüncesinin anahtar becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır ve bunların en iyi bilineni Bloom ve arkadaşlarının ortaya koyduğu taksonomidir (Fisher, 2006).

Taksonomi, eğitimde davranışsal amaçların birbirinin önkoşulu olacak biçimde basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru aşamalı olarak dizilmesi anlamına gelmektedir (Sözer, 1998). İlk yıllarında *taksonomi* teriminin yeterince anlaşılmasından dolayı hak ettiği ilgiyi göremeyen bu sınıflandırma, anlaşıldıktan sonra 22 dile çevrilmiştir (Krathwohl, 2002) ve bugün eğitim alanında yapılan araştırmalarda hala sıklıkla başvurulan bir sınıflandırmadır (Karns, Burton ve Martin, 1983; Handy, College ve Basile, 2005; Davidson ve

Baldwin, 2005; Gruber, 2005; Reeves, 1990). Türkçede yapılan çalışmalarda da sıklıkla kullanılan bu taksonomi, eğitim-öğretimde amaçların düzenlenmesi (Sözer, 1998) ya da yazılı sınav sorularının düzey ve içerik yönünden değerlendirilmesi (Çepni, Ayvacı ve Keleş, 2001; Efe ve Temelli, 2003; Akpınar ve Ergin, 2004) gibi konuların aydınlatılmasında kuramsal temeli oluşturmaktadır.

Bloom ve arkadaşları, *bilişsel*, *duyuşsal* ve *devinimsel* olmak üzere 3 temel eğitimsel alandan söz etmektedirler. Bilişsel alan, öğrencilerin zihinsel beceri ve yeteneklerinin gelişimi ile ilişkilidir. Duyuşsal alan, öğrencilerin ilgileri, tutumları, değer yargıları ve davranışlarını kapsayan içselleştirme süreçleri ile ilişkilidir. Devinimsel alan ise zihin ve kas eşgüdümünü gerektiren fiziksel etkinliklerle ilişkilidir. Her alan kendi içinde aşamalı olarak sıralanmıştır (Fisher, 1990).

Birlikte kitap okuma bağlamında annenin kullandığı dile odaklanan bu çalışmada, ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun bilişsel alanının gelişiminin temeli olarak kabul edildiği için (Bretherton, 1985; De Ruyter ve van IJzendoorn, 1993; van IJzendoorn, Dijkstra ve Bus, 1995) okuma stratejileri ile paralel olduğu düşünülen zihinsel beceriler üzerinde durulacak, bu nedenle de Bloom ve arkadaşlarının ortaya koyduğu *bilişsel alan* daha ayrıntılı bir biçimde ele alınacaktır.

1956'da Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve eğitim sisteminin hedeflerini sınıflamak için yapılan bu taksonominin amacı, eğitim ve öğretim izlencesi geliştirme ile ilgilenen herkes için fikir ve malzeme alışverişini gerçekleştirmektir (Bloom, 1956: 10). Bu sınıflandırma öğrenme hedeflerini, basitten karmaşığa doğru aşağıda, Çizelge 3'te de görülebileceği gibi aşamalı bir yapılanma ile listelemektedir. Diğer bir deyişle bu taksonomiye göre, öğrencilerin bir üst basamağa geçmeden önce alt basamaklarda öngörülen hedefleri gerçekleştirmiş olmaları gerekmektedir. Öğrenme ne kadar üst basamaklarda gerçekleşirse, öğrenilen bilginin de sınıfın dışına çıkarılarak gerçek dünyaya taşınması da o kadar başarılı olur (Handy, College ve Basile, 2005).

Bugün eğitim alanında Bloom ve arkadaşlarının geliştirdiği "Eğitimsel Hedef Taksonomisi"nden daha güçlü ve etkili bir çalışma bulabilmek pek de kolay değildir.

1949'dan 1956'ya kadar süren ve farklı disiplinlerden ve üniversitelerden gelen 33 eğitimciden oluşan bir komite tarafından yürütülen kapsamlı bir çalışma sonucunda ortaya konan bu taksonominin, eğitim sürecini incelemeye, yapılan çalışmaları çözümlenmeye ve hatta öğretmenlerin sınıf içindeki başarılarını ölçmeye kuramsal bir çerçeve olarak kullanılabilirliği öne sürülmektedir. *Eleştirel düşünmenin* gerçekleşebilmesi için öğrencilerin daha üst düzeylerde (çözümleme, sentezleme ve değerlendirme düzeylerinde) düşüncelerinin gerekli olduğunu savunan öğretmenlere göre eleştirel düşünebilmek, ancak çözümleme, sentezleme ve değerlendirme düzeylerinde soru sorabilmek ve bu soruların yanıtlarını verebilmek anlamına gelmektedir (Paul, 1985). Bloom ve arkadaşları da *eleştirel düşünme* terimini taksonomilerinin en üst basamağındaki *değerlendirme* ile eş tutmaktadırlar. Handy, College ve Basile (2005)'e göre de eğitimin gelişimi ancak, öğrencilerin daha üst düzeyde öğrenmeye yönlendirilmesiyle sağlanacaktır. Aynı zamanda öğretmenlere test hazırlamada ve değerlendirme yapmada yararlı olacağı düşünülen bu sınıflandırma sayesinde daha üst düzeylere ulaşarak gerçekleşen “öğrenme” ile *bilgi* sınıf içinden dışarıya, yani sınıfın dışındaki gerçek yaşama taşınacaktır (Nelson, 1996). Eğer öğrencilerimizin sadece öğrenim yaşamlarında değil, özel yaşamlarında da başarılı birer öğrenci olmalarını hedefliyorsak, onları daha üst düzeylerde düşünmeye teşvik etmemiz gerekmektedir.

Bloom'un *eğitimde bilişsel hedefler* olarak adlandırdığı düşünme becerileri, öğretmenler tarafından planlama yapılırken sıklıkla kullanılmaktadır. Bloom bilişsel becerileri, *düşük* (bilgi, kavrama ve uygulama basamakları) ve *yüksek* (çözümleme, sentezleme ve değerlendirme basamakları) bilişsel beceriler olarak sınıflandırmıştır. Çizelge 3, Bloom'un sınıflandırmasını ve bu farklı sınıflara ait olan farklı düşünme düzeylerinde gözlemlenen süreçleri göstermektedir.

Çizelge 3. Bloom'un Taksonomisi

Bilişsel Hedefler	Düşünme Sürecindeki İpuçları
1. Bilgi	Bildiğini söyleme, hatırlama, betimleme, tanımlama, tekrar etme, ne, kim, nerede, ne zaman, hangi sorularını yanıtlama
2. Kavrama	Kendi sözcükleriyle betimleme, nasıl hissettiğini söyleme, açıklama, ilişkilendirme, örneklendirme, karşılaştırma, ne anlama geldiği söyleme
3. Uygulama	Nasıl kullanacağını söyleme, gösterme, bildiğini yeni bir durum için uygulama, problem çözmede kullanma
4. Çözümleme	Parçalara ya da öğelere ayırma, neden-sonuç ilişkilerini belirleme, sonuç çıkarma
5. Sentezleme	Varsayım geliştirme, bir araya getirme, yaratıcı olma, varsayma, yeni bir durum yaratma
6. Değerlendirme	Yorum yapma, değer bulma, başarılı bulma, kişisel tercihini belirtme

(Bloom, 1956: 201-7)

Birçok öğrenme etkinliği, bu sınıflandırmaya göre planlanabilir ve bu sınıflandırma eğitim alanında farklı düzeylere uyarlanabilir. Örneğin Fisher (1990), Bloom'un taksonomisini "The story of Goldilocks and the three bears"⁵ (Southy, 1977) (Goldilocks ve Üç Ayının Öyküsü) adlı öyküye uyarlamış ve Çizelge 4'te görüldüğü gibi altı düzeyde sorular sormuştur:

⁵ "The story of Goldilocks and the three bears" adlı öykünün özgün metni ve Türkçesi EK 2'de verilmiştir.

Çizelge 4. Bloom'un Taksonomisine göre "The Story of Goldilocks and The Three Bears" öyküsü için sorulabilecek olası sorular:

1. Bilgi	1. What happened in the story? (Öyküde ne oldu?) 2. What did Goldilocks do in the Bear's home? (Goldilocks, Ayı'nın evinde ne yaptı?)
2. Kavrama	1. Why did it happen that way? (Neden öyle oldu?) 2. Why did Goldilocks like little Bear's bed best? (Goldilocks neden en çok küçük ayının yatağını sevdi?)
3. Uygulama	1. What would you have done? (Sen ne yapardın?) 2. What would have happened if Goldilocks had come to your house? (Goldilocks eğer sizin evinize gelseydi, ne olurdu?)
4. Çözümleme	1. Which part did you like best? (Öykünün en çok hangi bölümünü sevdin?) 2. Which parts could not be true? (Öykünün hangi bölümleri gerçek olamaz?)
5. Sentezleme	1. Can you think of a different ending? (Sence öykü daha farklı nasıl bitebilirdi?) 2. What would you have done if you were Goldilocks? (Goldilocks'un yerinde olsan, ne yapardın?)
6. Değerlendirme	1. What did you think of the story? (Öykü hakkında ne düşünüyorsun?) 2. Was Goldilocks good or bad? Why? (Goldilocks iyi mi yoksa kötü bir kız mıydı? Neden?)

(Fisher, 1990: 70)

Bloom'un taksonomisi temelde, düşünme becerilerinin bilişsel kamçılama (cognitive challenge) ile geliştirildiğini öne süren Piaget (1923) ve Vygotsky'nin (1934; 1986) araştırmalarına dayanmaktadır. Bilişsel kamçılama, eğitim yaşamının her aşamasında ama özellikle de eğitim yaşamının ilk yıllarında çok büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerini daha sistematik ve güçlü bir biçimde daha derin ve kapsamlı düşünmeye sevk etmeleri gerekmektedir. 10 yaşındaki Tom'un da söylediği gibi "İyi bir öğretmen, siz istemediğiniz zaman bile sizi düşündürebilendir". İyi bir öğretmen bunu ancak, çocukların düşüncelerini

kamçılacak sorular sorarak başaracaktır. Ve yine 10 yaşındaki Paul'un dediği gibi "Daha iyi insanlar olmak istiyorsak daha iyi düşünmek zorundayız" (Fisher, 2006).

Düşünme becerileri önemlidir; çünkü eğitim sürecinde öğrenilen temel bilgiler ne kadar iyi öğretilmiş olursa olsun, çocukları, sonrası kestirilemez olan gerçek yaşama hazırlamak konusunda yeterli olmayacaklardır. Diğer bir deyişle, temel becerilere ek olarak daha üst düzeydeki düşünme becerileri gereklidir; çünkü bireyler, gelecekte kullanmak için yeterli bilgiyi belleklerine depolayamayacaklardır. Bireylerin yaşamları boyunca farklı zamanlarda farklı bağlamlarda farklı problemler için kullanmaları gereken beceriler olacaktır. Modern yaşamdaki mesleklerin karmaşıklığı, kavrayabilen, yorum yapabilen ve yeni bilgi ve süreçleri üretebilen bireyler gerektirmektedir. Modern toplumlar, yurttaşlarının farklı kaynaklardan bilgileri alımlamalarını ve bu bilgileri mantıklı yorumlamalar ve değerlendirmeler yapabilmek için kullanmalarını öngörmektedir. Bu nedenle eğitimde kullanılan stratejiler, başarı standartlarını yükseltecek ve düşünen çocuklar, düşünen sınıflar, düşünen okullar, dolayısıyla düşünen toplum yaratacaktır (Fisher, 2006).

Krathwohl'a (2002) göre, eğitimsel hedeflerin taksonomisi, bir yönerge sonucunda öğrencilerin öğrenmelerini beklediğimiz hedefleri sınıflandırma çerçevesidir. Bu çerçeve, aynı eğitimsel hedefi ölçen test malzemelerinin farklı üniversiteler arasındaki alışverişini sağlamayı, bir tür malzeme bankası oluşturmayı kolaylaştırmak için bir araç olarak düşünülmüştü. Bloom'a göre bu taksonominin önemi, bir ölçme aracı olmaktan daha öteydi. Bloom'a göre taksonomi, insanlar arasında öğrenme hedeflerine yönelik olarak ortak bir dil oluşturacak, belli bir öğretim izlencesi oluşturmak için sağlam bir temel hazırlayacak, eğitimsel hedeflerin ve değerlendirmelerin tutarlılığını sağlamaya yarayan bir araç olacak ve belli bir öğretim izlencesindeki eğitimsel olasılıkları gösteren genel bir görünüm (panorama) sağlayacaktır.

Bloom'un taksonomisinin en büyük katkılarından biri, mesleksi bir dilin gelişimini sağlamış olmasıdır. Öğretmenler ve eğitimciler bilgi düzeyinden ya da öğrenmenin diğer düzeylerinden söz ederlerken, bu terimlerin tüm eğitimciler tarafından anlaşılacağını bilmektedirler. Bu evrensel terminoloji, öğretimin

profesyonelleşmesindeki önemli basamaklardan biri olarak görülmektedir (Metzger, 1987).

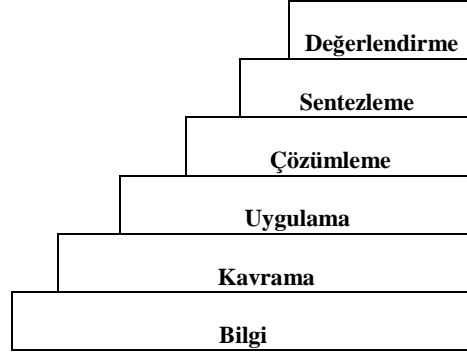
2.3.1. Orlich ve diğ.’nin (1990) Bilişsel Taksonomi Modeli

1985 yılına gelindiğinde Bloom’un taksonomisi, 30 yıldır kullanılmaktadır ve taksonomi, sınıf içi öğrenme ve öğretme alanlarında çok önemli bakış açıları sağlamıştır. Ancak Nickerson (1985), “Understanding Understanding” (Anlamayı Anlamak) adlı makalesini yazdığında *anlama* ve *kavramanın* doğası bir kere daha incelenmiş ve bu aşamanın önemi bir kere daha ortaya konmuştur. Arons (1988) de Nickerson (1985)’e benzer kavramları incelemiş ve onun çalışmaları da öğrenmede *kavramanın* oynadığı rol ve önemi ile ilgili daha farklı bir bakış açısı yaratmıştır. Daha sonra birçok araştırmacı tarafından bu konu üzerinde çalışılmış (Wittrock, 1986; Jones, 1986; Ennis, 1985; Beyler, 1984; Whimbey, 1984; Haller, Child, Walberg, 1988; McPeck, 1981) ve bu taksonominin işleyişiyle ilgili yeni bir modelin yaratılmasına katkıda bulunulmuştur. Bu çalışmalara dayanarak Orlich ve diğ. (1990: 119), Şekil 4 ve Şekil 5’te görüldüğü gibi her defasında sadece bir basamak çıkılması gereken bir merdiven olarak görülen geleneksel taksonominin ötesine gitmişler ve Şekil 6’da görüldüğü gibi yeni bir taksonomi oluşturmayı hedeflemişlerdir (Orlich ve diğ., 1990: 120).

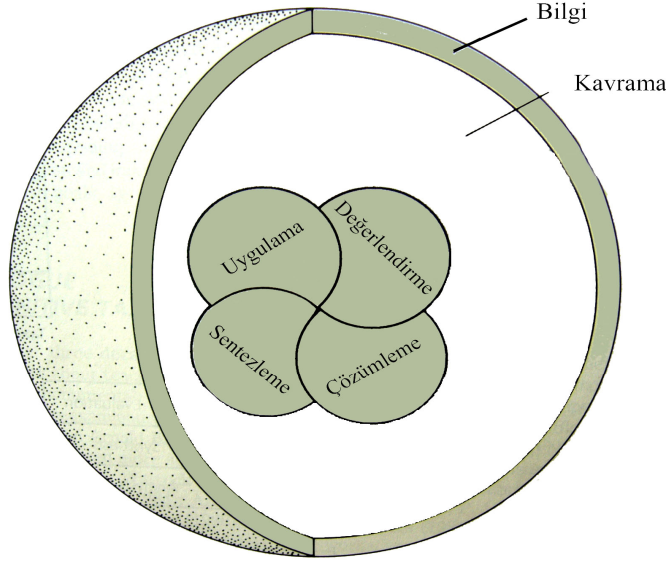
Şekil 4. Bir Üçgen Olarak Taksonomi



Şekil 5. Bir Merdiven Olarak Taksonomi



Şekil 6. Etkileşimsel Bir Model olarak Bilişsel Taksonomi



(Orlich ve diğ., 1990)

Şekil 6'da görülen bilişsel taksonominin etkileşimsel modeli üç boyutlu olup daha çok güneş sistemi modelini andırmaktadır. Bu modele göre *bilgi* ve diğer tüm basamaklar sürekli olarak genişlemektedir. Orlich ve diğ. (1990), yapılan tüm incelemeler sonucunda *bilgi* basamağının diğer basamakların habercisi olduğunu, *kavrama*, yani *anlama* basamağının ise diğer basamaklar için bir anahtar olduğunu ortaya koymuştur. Bir kavram, ilke ya da kural anlaşılır ya da kavranırsa, diğer dört basamağa geçiş sağlanabilir. Bu dört ulam etkileşimseldir ve etkileşimin

gerçekleşebilmesi için *anlamanın* gerçekleşmesi önkoşuldur. Başarının, yani üst basamaklara ulaşabilmenin anahtarı anlama, yani *kavrama* basamağıdır. Orlich ve diğ.'ne (1990) göre, kavrama basamağında başarılı olabilen birey, çekirdekte yer alan uygulama, çözümlenme, sentezleme ve değerlendirme basamaklarına her defasında sadece bir basamak çıkmak gibi bir zorunluluğu olmadan, hızla ve kolaylıkla hareket edebilecektir. Bizim çalışmamızın veri tabanında da, annelerin sözceleri Bloom'un taksonomisine göre sınıflandırılırken, az önce sözünü ettiğimiz türden basamak atlama durumlarına rastlanmıştır. Bu durumlardan, çalışmanın bulgularının ve tartışmanın yer aldığı dördüncü bölümde söz edilecektir.

Çalışmamızın kuramsal artalanının yer aldığı bu ikinci bölümde önce Bernstein'in kod kuramı ve kuramın bizim çalışmamızla ilişkili olan anahtar kavramlarından ve alanyazınında yapılan toplum ve dil çalışmalarından söz edilmiş; daha sonra da eğitim alanında yapılan araştırmalarda sıklıkla başvuru alan Bloom'un taksonomisine ve bilişsel alanın basamaklarına yer vermeye çalışılmıştır.

Bugüne kadar Türkçede yapılan çalışmalarda, büyük oranda çocukların anadili edinimi üzerinde durulmuş ve *anne dili* incelenmemiş, çalışmanın birinci bölümünde sözünü ettiğimiz ebeveyn dilini inceleyen çalışmalar da annelerin farklı eğitim düzeylerine ve gelir durumlarına sahip olması durumunda *birlikte kitap okuma* bağlamındaki dilsel kod yönelimlerinin ve etkileşim biçimlerinin ne doğrultuda olacağını Bernstein'in kod kuramı ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisi çerçevesinde ele almamıştır. Bu çalışmada *Türk anne dili*, hem Bernstein'in dilsel kod kuramı hem de Bloom'un bilişsel alan taksonomisi çerçevesinde incelenmiş; daha sonra da anne ile çocukların sözce alışverişi yapıları (exchange structures) çalışmamızın üçüncü bölümünde ayrıntılı olarak yer verilen ve sınıfiçi söyleminde öğretmen-öğrenci etkileşimine odaklanan soru-yanıt-dönüt modeli (Sinclair ve Coulthard, 1975; 1992) temel alınarak ortaya konmaya çalışılmıştır. Bizi, bir karşılıklı konuşma çözümlemesi yaklaşımı olarak Sinclair ve Coulthard'ın (1975; 1992) soru-yanıt-dönüt modeline götüren öncelikle, çalışmanın birinci bölümünde söz edilen *destek olma döngüsü*dür. Hatırlanacağı gibi, birlikte kitap okuma etkinliklerinde sıklıkla başvuru alan bu döngü, *soru-yanıt-dönüt* modeli gibi *hazırlama-tanımlama-ayrıntılılandırma* olmak üzere 3 hamleden oluşmaktadır: İlk

hamlede anne çocuğunu hazırlamakta, ikinci hamlede çocuk metne ilişkin bir özelliği tanımlamakta, üçüncü hamlede ise çocuğun bu tanımlaması anne tarafından ayrıntılandırılmaktadır.

Bizi soru-yanıt-dönüt modeline götüren bir başka etken de, Bernstein'ın yine dilsel kod temelli *kişi odaklı* ve *konum odaklı aile* kavramlarıdır. Hatırlanacağı gibi Bernstein'a (1971, 1972, 1974) göre geniş kod kullanıcısı olan kişi odaklı ailelerde toplumsallaşma süreci *karşılıklı etkileşim* aracılığıyla, dar kod kullanıcısı olan konum odaklı ailelerde ise çocuğun toplumsallaşma sürecinin *karşılıklı* etkileşim aracılığıyla değil, *tek taraflı*, yani sadece ebeveyninden çocuğa doğru gerçekleşmektedir. Bu savın test edilmesi için çalışmanın dördüncü bölümünde görülebileceği gibi, annelerin sözceleri, soru-yanıt-dönüt modeli temel alınarak incelenmiş ve anne ile çocuk arasındaki etkileşim bu modelle ne kadar örtüşürse, etkileşimin de o kadar *karşılıklı* gerçekleştiği varsayımından hareket edilmiştir. Bernstein'ın kod kuramı çerçevesinde sınıflandırılan annelerin sözcelerinin aynı zamanda Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin üst basamaklarına ne ölçüde çıkabildikleri saptanmaya çalışılmış, dolayısıyla annelerin çocuklarını soyut ve eleştirel düşünmeyle bir tutulan üst basamaklara çıkabilen çocukların her zaman daha başarılı olacağı örgün eğitim yaşamına ne ölçüde hazırlayabildikleri ve bu süreçte ne türden sözel etkileşimler sergiledikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bu çerçevede, disiplinlerarası bir çalışma olarak planlanan bu çalışmanın Türkçede, çocukların örgün eğitim yaşamlarındaki anlatı biçimlerini, dolayısıyla da eleştirel düşüncelerini doğrudan etkileyeceği düşünülen annelerin dilinin ve sözel etkileşim biçimlerinin özelliklerini ortaya koyarak annelerin çocuklarına *destek olma* stratejilerini belirlemeye katkısı olacağı ve annenin gelir durumu ve eğitim düzeyi ya da çocuğun yaşı gibi değişkenlerden farklı değişkenler temel alınarak *anne dili* konusunda yapılacak daha kapsamlı çalışmalar için kaynak niteliğinde olabileceği ya da bir önçalışma olarak kabul edilebileceği düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

VERİ TABANI ve ÇÖZÜMLEME YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bernstein'in (1962, 1971, 1975, 1990) farklı toplumsal sınıf ve kültürlerden gelen bireylerin, dili kodlama biçemlerinin de farklılık gösterdiğini öne süren yaklaşımını ve Bloom'un (1956) zihinsel beceri ve yeteneklerin gelişimiyle ilişkili olan bilişsel alan taksonomisini temel alan bu çalışmanın amacı, farklı eğitim durumu ve gelir düzeylerine sahip olan Türk annelerin çocuklarıyla bir konuşma olayı⁶ (speech event) (Hymes, 1972; 1974) olarak birlikte kitap okuma etkinliği sırasındaki dilsel yapılanmalarını ve yeğledikleri etkileşim biçemlerini betimlemektir.

Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada Bernstein'in (1964, 1971, 1977a) savladığı gibi dilsel kod kullanıcılarının, üyesi oldukları toplumsal sınıflara bağlı olarak farklı dilsel kodları kullandıkları öngörülmüş ve öncelikle

- 1) Türk annelerin bir konuşma olayı olarak birlikte kitap okuma bağlamında kullandıkları dilsel kodlarda, annelerin eğitim ve gelir düzeyleri ile çocuklarının yaşlarına (3 ve 5 yaş) bağlı olarak ne türden farklılıklar gözlenmektedir?

sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. İkinci olarak ise, alanyazınında sözü edilen evde okuryazarlık ve gelişmekte olan okuryazarlık kavramları ile çocuğun örgün eğitim yaşamındaki başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu; diğer bir deyişle evdeki okuryazarlığın çocuğun gelişmekte olan okuryazarlığını; çocuğun gelişmekte olan okuryazarlığının da akademik başarısını doğrudan etkilediği öngörülmüş ve

- 2) Farklı eğitim ve gelir düzeylerinden gelen Türk anneler bir konuşma olayı olarak birlikte kitap okuma bağlamında 3 ve 5 yaşlarındaki çocuklarına nasıl rehberlik etmektedirler; diğer bir deyişle, annelerin okulöncesi

⁶ Hymes'in (1972; 1974) konuşma olayı (speech event) kavramından 3.4. Araştırma Yöntemi bölümünde söz edilecektir.

çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırlama sürecinde sergiledikleri *sözel etkileşim biçimlerinde*, eğitim ve gelir düzeyleri ile çocuklarının yaşlarına (3 ve 5 yaş) bağlı olarak ne türden farklılıklar gözlenmektedir?

sorusuna yanıt aranmıştır.

3.2. Denek Grubu

Kesitsel bir araştırma olarak planlanan bu çalışma için denek olarak 3 ve 5 yaş grubundan çocuklar ve anneleri seçilmiştir. Çalışmada İzmir ilinin farklı çevrelerinde oturan ve 3 yaşında çocuğu olan 10 ilkokul ve 10 üniversite mezunu olan anne ile 5 yaşında çocuğu olan yine 10 ilkokul ve 10 üniversite mezunu olan anne olmak üzere toplam 40 anne ve çocuklarıyla çalışılmıştır. 5 yaşında çocuğu olan üniversite mezunu annelerin çocuklarının tamamı bir anaokuluna devam etmektedir. Annelere eğitim sürelerine bakıldığında, ilkokul mezunu annelerin eğitim süreleri 5 yıl, üniversite mezunu annelerin eğitim süreleri ise en az 15 yıldır. Ailelerin gelir durumlarına baktığımızda, ilkokul mezunu olan ailelerin aylık gelirleri, üst sınır 500 TL olmak üzere *düşük* gelirli olarak, üniversite mezunu olan ailelerin aylık gelirleri ise alt sınır 3500 TL olmak üzere *yüksek* gelirli olarak kodlanmıştır. Dolayısıyla veri tabanımızdaki düşük ve yüksek olmak üzere iki ayrı grupta yer alan annelerin eğitim düzeyleri ile gelir durumları doğru orantılı olacak biçimde seçilmiş, diğer bir deyişle, Türkiye’de sıklıkla rastlanabilecek bir durum olan, ilkokul mezunu olduğu halde gelir durumu yüksek olan ya da tam tersi biçimde, üniversite mezunu olduğu halde gelir durumu düşük olan ailelere yer verilmemiştir. Annelerin yaşlarına bakılacak olursa, annelerin yaşları 24 ile 42 arasında değişmektedir. Üniversite mezunu olan 20 annenin 4’ü ev hanımı, 3’ü öğretmen, 3’ü bir üniversitede yabancı dil okutmanı, 3’ü akademisyen, 2’si hemşire, 1’i endüstri mühendisi, 1’i tıp doktoru, 3’ü de firma sahibidir. İlkokul mezunu olan annelerin ise hepsi ev hanımıdır.

3.3. Veri Tabanı: Toplanma ve Yazıya Dökülme Süreci

Her bir ailenin evine gidilerek çocukların anneleriyle *birlikte kitap okuma* etkinliği sırasındaki etkileşimleri, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Okunan kitaplar 3 ve 5 yaş için seçilmiş olup aynı yaş grubunda olan tüm çocuklar için aynı kitap

kullanılmıştır (3 yaş grubu için *Berk bisikletin üzerinde* (Sluyzer ve Oud, 2003); 5 yaş grubu için *Can kaldırım taşlarının üzerinde* (Veldkamp ve Boer, 2004)).⁷ Kitapları özetlemek gerekirse, 3 yaş için olan “Berk bisikletin üzerinde” adlı öyküde, Berk ve annesi bisikletle Berk’in büyükannesi ve büyükbabasını ziyarete giderler. Yolculukları sırasında manava uğrar ve karşılaştıkları kamyon, tren, bot ve uçak gibi araçlara selam verirler. Sonunda büyükanne ve büyükbabanın evine ulaşırlar. Berk’i orada bir sürpriz beklemektedir: Büyükannesi ve büyükbabası Berk’e bisiklet almıştır. 5 yaş için olan “Can kaldırım taşlarının üzerinde” adlı öyküde ise Can babası ile sokağa çıkmak istemektedir, ancak babasının zamanı yoktur. Babası, Can’ın tek başına çıkmasına izin verir ancak kaldırım taşlarından aşağıya inmemesini öğütler. Babasının kaldırım taşlarının üzerinden inmemesi gerektiği uyarısını yanlış anlayan Can, tüm diğer uyarılara karşın taşlardan inemeyeceğini söyler. Çünkü babası, kaldırım taşlarından inmemesi gerektiğini öğütlemiştir. Böylece Can, işçiler tarafından yeni döşenmekte olan kaldırım taşlarıyla birlikte limana kadar getirilir; babası da onu takip etmektedir. Bu sırada Can’ın babası suya düşer ve Can babasının ağ ile sudan çıkarılmasını sağlar. Böylece kendisini kurtarmak için canını tehlikeye atan babası Can’ı değil, Can babasını kurtarmış olur.

Birlikte okunan kitaplar hem anneler hem de çocukları için yeni bir kitaptır; yani anneler ve çocuklar bu kitapla ilk kez karşılaşmakta, kitabı ilk kez okumaktadırlar. Anne ile çocuk arasındaki etkileşimde, okunmakta olan kitabın daha önce okunmuş bir kitap olup olmadığı ayrı bir önemi vardır. Örneğin, Bruner (1978), Harkness ve Miller (1982), Green ve Harker (1982) ve Cochran-Smith, (1984) ebeveynlerin çocuklarına yeni bir kitap okurken çok daha etkileşimsel bir dil kullandıklarını; okuma sürecinde sıklıkla durup çocuklarına sorular sorduklarını ve öyküde geçen konuları gerçek yaşamla ilişkilendirmeye çalıştıklarını ortaya koymuşlardır. Beals, DeTemple ve Dickinson (1994) ve Goodsitt, Raitan ve Pelmutter (1988) de kitabın daha önce okunmuş olmasının etkileşimsel örüntüleri farklılaştırdığını öne sürmüşlerdir. Öte yandan Pellegrini, Perlmutter, Galda ve Brody (1990), düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen çocuk ve annelerin etkileşimlerinin ancak ve ancak, okunan kitap, anne tarafından çocuğa daha önce

⁷ Öykülerin metni, EK 3’te verilmiştir. Ayrıca EK 4’te öyküler hakkında Bloom’un taksonomisine göre sorulabilecek olası sorular yer almaktadır

okunmuş bir kitap ise yüksek düzeylerden gelen çocuk ve annelerin etkileşimlerine yakın ya da benzer bir sonuç sergilediğini ortaya koymuştur.

Birlikte kitap okuma etkinliğinden önce, anneye yaklaşık 100 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Ek 5'te yer alan bu anket, ailelerin eğitim düzeyleri, aylık gelirleri, evdeki okuryazarlığın derecesi, çocuk ile anne arasında ne türden bir etkileşimin olduğu gibi konuların aydınlatılmasını sağlamıştır.

Çözümlemede yer alan 40 anne ve çocuğun sözceleri, 3 yaş ve 5 yaş, çocukların yaşını, *düşük* ve *yüksek* sözcükleri ise annelerin eğitim düzeylerini ve gelir durumlarını gösterecek biçimde kodlanmıştır. Çalışmanın 4. bölümünde daha ayrıntılı bir biçimde görülecek olan A grubu (3 yaş-Yüksek), üniversite mezunu olan 10 anne ve 3 yaşındaki çocuklarını, B grubu (3 yaş-Düşük), ilkokul mezunu olan 10 anne ve 3 yaşındaki çocuklarını, C grubu (5 yaş-Yüksek), üniversite mezunu olan 10 anne ve 5 yaşındaki çocuklarını, D grubu (5 yaş-Düşük) ise ilkokul mezunu olan 10 anne ve 5 yaşındaki çocuklarını temsil etmektedir.

Bugüne kadar alanyazınında yapılan Karşılıklı Konuşma Çözümlemesi araştırmalarına bakıldığında bu çalışmalarda, inceleme birimi olarak farklı dilsel birimlerin temel alındığı görülmektedir. Bunlardan en bilineni, *sıra yapısı birimidir* (turn-constructural unit) (Sacks, Schegloff ve Jefferson, 1974). Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974: 702-3), sıra alma dizgesinin düzenlenişinde (turn-taking organization) *sıra yapısı birimi* ve *sıra verme-alma* (turn-allocation) olmak üzere, bu dizgenin iki bileşeninden söz etmektedirler. Buna göre, bir konuşucu kendi konuşma sırasının yapısını, çeşitli birimlerden oluşturabilir. İngilizce için bu çeşitli sıra yapısı birimleri, *tümce*, *tümcecik*, *öbek* ya da *sözcüklerdir* (Sacks, Schegloff ve Jefferson, 1974: 702). Sıra verme-alma sürecinin ise iki biçimde gerçekleştiğini öne süren Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974: 703), bir sonraki konuşma sırasının ya hali hazırdaki konuşucunun birini seçmesiyle ya da başka bir konuşucunun kendi kendisini seçmesiyle gerçekleştiğini ortaya koymuşlardır. Öte yandan alanyazınındaki diğer sözlü söylem çalışmalarının çözümlenmesinde, farklı araştırmacılar tarafından *ton grubu* (Halliday, 1985), *ton birimi* (Brazil, 1985), *ezgi grubu* (Cruttenden, 1986) olarak da adlandırılan ve "tek ve bağdaşık bir ezgide

üretmiş konuşma parçacığı” (Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming ve Paolino, 1993: 47) ya da “genellikle bir duraktan sonra gelen tek, bağdaşık bir ezgi sınırı altında bir araya gelmiş sözcük dizisi” (Chafe, 1987: 22) olarak tanımlanan *ezgi birimi*, temel alınan dilsel birim olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazınındaki tüm bu çalışmalarda temel alınan birimlerden yola çıkılarak bu çalışmanın inceleme birimi, Sacks, Schegloff ve Jefferson’ın (1974) *sıra yapısı birimi* terimine benzer bir biçimde, *ezgibirimi yapısı birimi* olarak belirlenmiştir. Yani annelerin her bir konuşma sırasında (turn) yer alan ezgi birimleri birbirlerinden ayrıştırılarak, her bir ezgi biriminin dilbilgisel olarak ne ya da nelerden oluştuğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Böyle bir yol izlenmesinin nedeni, konuşma sıralarının daha uzun olması, dolayısıyla daha büyük birimlerden oluşmasıdır. Oysa bu çalışmada hedeflenen, ezgi birimleri gibi daha küçük birimlerin yapılarını ortaya koymaktır. Çünkü zaten *ezgi birimleri* bir araya gelerek *konuşma sıralarını* oluşturmaktadır, dolayısıyla ezgi birimlerinin dilbilgisel olarak ne türden yapılardan oluştuklarının ortaya konmuş olması aynı zamanda konuşma sıralarının yapılarının da ne türden yapılardan oluştuklarının ortaya konmuş olması anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra bu çalışmada amaçlanan, Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974)’da İngilizce için belirlenmiş olan tümce, tümcecik, öbek ya da sözcük birimlerinin ötesinde Bernstein’in sözünü ettiği sıfat, belirteç, bağlaçlarla sağlanan sıralı yapılar ya da yantümce kullanımı gibi dilbilgisel yapıları ortaya koyabilmektir. Bu nedenle inceleme birimi olarak *ezgi birimleri* temel alınmış, duyumsal olarak çalışılarak ezgi birimi belirlemede en önemli ölçüt olarak kabul edilen *duraklar* aracılığıyla annelerin sözceleri önce ezgi birimlerine ayrıştırılmış, sonra da her bir ezgi biriminde ne türden dilbilgisel yapıların yer aldığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Veri tabanında yer alan 40 anne ve çocuklarının karşılıklı konuşma kayıtları, her bir anne-çocuk etkileşimi ortalama 30’ar dakika olmak üzere yaklaşık 1200 dakikadan (20 saatten) oluşmaktadır⁸. Anne ve çocukları arasındaki etkileşimi temel alan ve Türk annelerin çocuklarıyla iletişimlerini sırasında kullandıkları dilin özelliklerini ortaya koymayı hedefleyen bu çalışmanın inceleme biriminin, yukarıda

⁸ 1200 dakikadan oluşan veri tabanımızın tüm metnini buraya koymak mümkün olmadığı için bulgu ve tartışmanın yer aldığı dördüncü bölümde, veritabanından olabildiğince çok sayıda örneğe yer verilmeye çalışılmıştır.

belirtildiği gibi *ezgi birimi* ya da “bir konuşucunun ürettiği, iki susku arasında yer alan söz zinciri parçası” olarak da tanımlanan (Vardar, 2002) *sözce* olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle bu çalışmada, annelerin ya da çocukların sözcülerinden söz ederken her bir sözcenin yapısal olarak birer *ezgi birime* karşılık geldiğini, diğer bir deyişle *sözce* ve *ezgi birimi* terimlerinin birbirlerinin yerine kullanıldığını ifade etmek olasıdır.

40 anne ve çocuğun karşılıklı konuşma kayıtlarının çözümlenerek yazıya dökülme sürecinde Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming ve Paolino’dan (1993) yararlanılmıştır. Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming ve Paolino (1993: 45), söylem kodlamanın gerçekleşebilmesi için bir dizi simge önermiş ve bu simgelerin ne anlama geldiklerini açıklamışlardır. Ayrıca *söylem kodlamayı*, sözlü söylem araştırmalarında *konuşmayı*, *yazılı duruma getirme süreci* olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle bu çalışmada da Du Bois, Schuetze-Coburn, Cumming ve Paolino (1993) temel alınarak yapılan çevriyazıda sözcükler, yazı dilinde yazılması gerektiği biçimiyle yazılmayıp, aynen annelerin ve çocukların seslettiği biçimiyle kodlanmıştır. Böylece annelerin ve çocuklarının karşılıklı konuşmaları yazılı duruma getirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada kullanılan söylem kodlama simgeleri Ek 6’da yer almaktadır.

Araştırmamızın çözümlenme sürecinde, yazıya dökme aşamasından sonra anne ve çocukların sözceleri birbirinden ayrıştırılmıştır. Araştırma sorularının sırası temel alınarak birinci sorunun yanıtlanabilmesi için önce, annelerin her bir sözcenin, Bernstein’ın (1971; 1977a; 1990) dilsel kodlar kuramı çerçevesinde, tek tek ne türden dilbilgisel yapılardan oluştuğu, diğer bir deyişle *ezgi birimlerinin dilbilgisel yapıları* belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanabilmesi için ise önce annelerin sözceleri, soru sözceleri ve düz sözceler olmak üzere ikiye ayrılmış ve annelerin soru işlevi taşıyan tüm sözcelerini içeren, anne ve çocukların tüm sözcelerindeki sözce alışverişleri (exchange) saptanmış, sonra da bu sözce alışverişi yapıları (exchange structure), soru-yanıt ve soru-yanıt-dönüt yapıları (Sinclair ve Coulthard, 1975; 1992) olarak ortaya konmuştur. Daha sonra annelerin soru sözceleri önce Bloom’un (1956) bilişsel alan taksonomisi temel alınarak sınıflandırılmış, sonra da bu sorular, açık ya da kapalı uçlu olmalarına bağlı olarak

ayrıştırılmıştır. Sonra da annelerin düz sözceleri Bloom'un taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Son olarak ise annelerin her bir sözcüsünün ortalama kaç sözcükten oluştuğu saptanmıştır.

Yukarıda sözü edilen tüm bulgular, araştırmanın bulgu ve tartışmasının yer aldığı 4. Bölüm'de sırasıyla,

- Çizelge 5. Annelerin ve Çocuklarının Tüm Sözcülerinin Yüzdesel Dağılımlarının Ortalaması
- Çizelge 6a. Annelerin Tüm Sözcülerinde Kullandıkları Dilbilgisel Yapı Örüntülerinin Yüzdesel Dağılımı
- Çizelge 6b. Annelerin Dar Kod - Geniş Kod Kullanımının Yüzdesel Dağılımı
- Çizelge 7. Annelerin Soru Sözcülerinin ve Düz Sözcülerinin Yüzdesel Dağılımlarının Ortalaması
- Çizelge 8. Annelerin ve çocuklarının soru-yanıt ve soru-yanıt-dönüt örüntüleri ile sözcü alışverişiyle sonuçlanmayan sözcülerinin yüzdesel dağılımlarının ortalaması
- Çizelge 9. Annelerin soru sözcülerinin Bloom'un taksonomisine göre yüzdesel dağılımı
- Çizelge 10. Annelerin Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Sözcülerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı
- Çizelge 11. Annelerin Düz Sözcülerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı
- Çizelge 12. Annelerin Ortalama Sözcü Uzunlukları

olmak üzere toplam 9 çizelge ile gösterilmiştir. Çözümlemede yer alan ve yukarıda sayılan tüm çizelgeler için parametrik olmayan (non-parametric) Kruskal Wallis testi (McClave, Dietrich ve Sincich, 2003) uygulanmıştır. Çizelge 5, Çizelge 6b, Çizelge 7 ve Çizelge 8, yüzdesel dağılımların aritmetik ortalamaları alınarak, Çizelge 12 ise annelerin sözcü uzunluklarının aritmetik ortalamaları alınarak yorumlanmıştır. Ancak Çizelge 6a, Çizelge 9, Çizelge 10 ve Çizelge 11'de yer alan değerlerde çok sayıda 0 (sıfır) değeri olduğundan ve aritmetik ortalamaların bu çok sayıdaki 0 (sıfır)

değerinden etkileneceğinden, bu çizelgeler için ortalamaya yönelik yorum yapılması uygun görülmemiştir. Bu nedenle bu dört çizelgede (Çizelge 6a, 9, 10 ve 11) 40 annenin sözcelerinin değerleri tek tek yer almaktadır. Diğer bir deyişle, bu dört çizelgenin istatistiksel açıdan, yüzdesel dağılımlarının ortalamalarının alınmadan, 40 annenin tek tek yüzdesel dağılımları üzerinden yorumlanması uygun görülmüştür.

Şimdi çalışmamızın yöntemi olan Karşılıklı Konuşma Çözümlemesi yöntemine ve Sinclair ve Coulthard'ın (1975, 1992) sözce alışverişi yapısını (exchange structure) inceleyen soru-yanıt-dönüt modeline yer verilecektir.

3.4. Araştırma Yöntemi

İnsanların iletişimde temel araç olan, dolayısıyla kültürlerin aktarımını, ortak artalan bilgisinin paylaşımını ve karşılıklı uzlaşımı sağlayan *toplumsal etkileşimin* incelenmesi, insan davranışlarının ya da eylemlerinin çözümlenmesinde bir strateji olarak görülmektedir (Goodwin ve Heritage, 1990). Temelde Garfinkel'in (1974: 16) *Etnometodoloji* alanından beslenen, diğer bir deyişle kökeni toplumbilimsel bakış açısına dayanan ve Sacks, Schegloff ve Jefferson tarafından geliştirilen bir inceleme alanı olarak karşımıza çıkan *Karşılıklı Konuşma Çözümlemesi* (bundan sonra KKÇ), toplumsal etkileşimin altında yatan düzenlemeleri betimlemeyi; diğer bir deyişle, katılımcıların konuşmalarının ve konuşma sıralarının, diğer sözcelere ve içinde bulunulan bağlama bağlı olarak biçimlendirilişlerini, yinelenen örüntüleri, bu örüntülerin dağılımlarını ve bu dağılımlar aracılığıyla kullanılan ve konuşma sıralarını oluşturan dilsel yapıları (sıra yapısı birimlerini) ortaya koymayı ve çözümlmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmada Bernstein'in Kod Kuramı ve Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi çerçevesinde öncelikle, farklı toplumsal sınıf ve eğitim düzeylerinden gelen annelerin sözcelerinin, Bernstein'in (1964; 1971; 1977a; 1990) öne sürdüğü gibi ailenin eğitim düzeyi ve gelir durumuyla ilişkili olan *geniş kod - dar kod* özellikleri gösterip göstermediği, diğer bir deyişle annelerin sözcelerinin ne türden dilbilgisel yapılardan oluştuğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Daha sonra da annelerin çocuklarına kitap okuma bağlamında saptanan soru-yanıt örüntülerinden yola çıkılarak, veri tabanında yer alan tüm 'sözce alışverişi yapıları' (exchange structures), Sinclair ve Coulthard'ın (1975)

soru-yanıt-dönüt modeli çerçevesinde incelenmeye ve annelerin tüm sözceleri de Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi (1956) çerçevesinde sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Böylece annelerin hem ne türden dilsel seçimleri olduğu hem de okulöncesi çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırlarken ne türden etkileşim biçimlerini yeğledikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Şimdi araştırmamızda çözümleme yöntemi olarak kullandığımız KKÇ yöntemi, daha sonra da Soru-Yanıt-Dönüt Modeli daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

3.4.1. Karşılıklı Konuşma Çözümlemesi

Dil çalışmalarının *tümcenin ötesine* taşınmasıyla, yani inceleme birimi olarak *söylem*in temel alınmaya başlanmasıyla birlikte dilin, kullanıldığı bağlam içerisinde incelenmesi gerektiği görüşü önem kazanmış, daha önceleri düzensiz bir olgu olarak kabul edilen, bu nedenle de inceleme konusu yapılmayan *karşılıklı konuşma* çalışmalarının sayısında önemli ölçüde artış gözlenmiştir (Keçik, 2002: 55).

Konuşmayı, KKÇ mikroskobu altına koymak bizi, normal koşullarda doğal karşıladığımız durumlarla yabancılaştırır ve gündelik sözel davranışlarımızın normal koşullar altında kuşku duymadığımız karmaşıklıklarını ortaya çıkarır (Cameron, 2001: 89). Diğer bir deyişle, KKÇ'nin yapmaya çalıştığı, *nasıl* sorusunu sorarak bir dilin konuşucularının, neleri doğal karşıladığını ortaya çıkarmaktır.

Belirgin olarak bir tür *veri merkezli* (data centred) söylem çözümleme yöntemi olarak kabul edilen (Cameron, 2001: 87) KKÇ'den önce, *söylem* ve *söylem çözümlemesi* kavramlarını ele almakta fayda vardır. Söylem çözümlemesi, en basit ifadeyle, sözlü ve yazılı dil kullanımının üretildikleri bağlam içerisinde incelenmesi olarak tanımlanabilir (McCarthy, 1991: 5). 1960'larda ve 1970'lerin başlarında dilbilim, göstergebilim, ruhbilim, toplumbilim ve insanbilim gibi farklı disiplinlerden beslenerek ortaya çıkan söylem çözümlemesi çalışmaları, her türden yazılı metinler ile günlük konuşmalardan, kurumsal konuşma biçimlerine kadar her türden sözlü veriyi kapsayan dil kullanımını içermektedir (McCarthy, 1991: 5).

Dilbilim alanındaki biçimci ve işlevci yaklaşımlar, söylem kavramının tanımlanmasında ayrılmaktadır: Biçimci yaklaşımda söylemin tanımı "tümcecik ya

da tümceden büyük dil birimi” iken (Stubbs, 1983), işlevci yaklaşım söylemi “dil kullanımı” olarak ele almakta ve dili toplumsal işlevlerine bağlı olarak incelemektedir (Schiffrin, 1994). Öte yandan işlevsel yaklaşımda söylem çalışmaları, *yapıya* ve *işleve* verdikleri öncelik açısından farklılık sergilemektedir. Bu farklılık söylem çözümlemelerinde *yapıdan işleve* ve *işlevden yapıya* olmak üzere iki biçimde ortaya çıkmaktadır (Schiffrin, 1994: 340-346). Sözü edilen ilk yaklaşımda (yapıdan işleve) araştırmacılar, dilsel bir biçimin (linguistic form), iletişimsel bir işlev (communicative function) ile nasıl ilişkilendirildiği sorusunu; ikinci yaklaşımda ise (işlevden yapıya) seçilen iletişimsel işlevin hangi dilsel biçimlerle karşılanabildiği sorusunu yanıtlamaya çalışmaktadırlar. Her ne kadar bu iki yaklaşımın yola çıkış noktaları farklı görünse de, her iki yaklaşımın da sonunda araştırmacılar, “X dilsel biçimi, Y bağlamında, Z iletişimsel işlevine sahiptir” diyebilmekte; diğer bir deyişle, *hangi dilsel biçimlerin, hangi bağlamlarda, hangi iletişimsel işlevleri yerine getirdiği* sorularına yanıt verebilmektedirler (Cameron, 2001: 72-73).

KKÇ, toplumsal etkileşimin çözümlenmesini önceleri sadece günlük konuşmaların incelenmesi olarak ortaya koyan, ancak daha sonra mahkeme konuşmalarından (Atkinson ve Drew, 1979; Atkinson, 1990) haber röportajlarına (Clayman, 1988; Greatbatch, 1988; Heritage ve Greatbatch, 1991) ve politik konuşmalara (Atkinson, 1990; Heritage ve Greatbatch, 1986) kadar uzanan geniş bir spektrumda uygulayan bir çözümleme yöntemidir. Goffman (1974; 1981), *karşılıklı konuşmayı* tanımlarken biri, günlük konuşma ortamlarındaki sıradan konuşmalar (ordinary conversation), diğeri ise mülakat ya da tartışma ortamları gibi ortamlarda ortaya çıkan konuşmalar olmak üzere iki farklı konuşma türünden söz etmektedir. Bu araştırmanın konusu açısından bakılacak olursa, bu çalışmada, anne ve çocukların doğal ortamlarındaki yani evlerindeki etkileşimleri, bir *konuşma olayı* (speech event) olarak “birlikte kitap okuma” bağlamında incelenmeye ve *anne dilinin* özellikleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Hem bir insanbilimci hem de bir dilbilimci olan Hymes (1972, 1974), insanların dili bağlamsal olarak uygun ve kurallı bir biçimde kullanmayı bildiklerini, yani insanların doğru zamanlarda, doğru insanlar için doğru sözceleeri üretebilmelerinin şans eseri olmadığını söylemiş ve insanların bu, doğru zamanlarda

doğru insanlar için doğru sözceleri üretebilme farkındalıklarını *iletişimsel edinç* (communicative competence) olarak tanımlamıştır. Bunun yanı sıra konuşma kurallarının incelenmesinde, ilgili inceleme birimleri olarak aşamalı bir yapılanma sergileyen 3 tür birimden söz etmiştir. Bu birimlerin en üstünde yer alan birim, konuşmanın geçtiği toplumsal bağlam olan *konuşma durumu* (speech situation). Bu birimin hemen altında, *konuşma olayı* (speech event) birimi yer almaktadır. Çözümlemenin en küçük birimi ise *söz eylemdir* (speech act). Buna göre “selam verme, özür dileme ya da soru sorma” gibi *söz eylemler*, “tartışma, dedikodu yapma, öykü anlatma” gibi *konuşma olayları* içerisinde ve bu konuşma olayları da “aile yemeği” gibi daha büyük bir *konuşma durumu* içinde yer alabilir (Hymes, 1974). Bu çalışmada da *konuşma olayı* olarak “birlikte kitap okuma” ele alınmış ve annelerin sözceleri bu konuşma olayı bağlamında incelenmiştir.

KKÇ yöntemi, dilin etkileşimsel yönüne ve bürünsel özelliklere önem veren ve çözümlemeye yapı ile başlayıp oradan da işleve ulaşan deneysel bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Geluykens, 1992: 8). Bu bağlamda KKÇ, sadece sözlü söylemdeki, yani konuşmadaki, düzenlenme biçimlerini, yinelenen örüntüleri ve bunların dağılımlarını araştırarak ardışık yapılardan ve bu yapıların düzenliliklerinden, işlevlerini ortaya çıkarmaya çalışır ve bu yönüyle sözceler arasındaki ilişkilerin yapısal olarak düzenlendiği yapısalcı bir yaklaşım sergiler. Diğer bir deyişle KKÇ, saptadığı ardışık düzenliliklerin ve örüntülerin, katılımcıların konuşmalarının düzenlenmesinde temel olan belli özelliklerin, örneğin bu düzenlilik ya da örüntülerin, yinelenen *konuşmayı başlatma, sonlandırma, sıra alma, onarım, konu yönetimi* gibi sorunlara çözüm üretirken ne türden bir işlevlerinin olduğu gibi özelliklerin ortaya çıkarıldığı yapısal bir yöntemdir (Schiffrin, 1994: 340-341). KKÇ'nin *konuşmayı başlatma, sonlandırma, sıra alma, onarım* ya da *konu yönetimi* gibi özelliklerin dışında sıklıkla odaklandığı karşılıklı konuşmanın bir diğer özelliği de *bitişik çiftlerdir* (adjacency pairs). *Bitişik çiftler*, birbirini izleyen farklı konuşmacılar tarafından üretilen ve birbirini tamamlayan iki bölüm olarak düzenlenen sözceler olarak tanımlanmaktadır (Schegloff ve Sacks, 1973; McCarthy, 1991: 12, Schiffrin, 1994; Stenström, 1994: 17; Cameron, 2001: 96). Bu çiftlerin ilk bölümü çoğunlukla bir *soru*, ikinci bölümü ise bir *yanıttan* oluşmaktadır. Bitişik çiftler, soru-yanıt örüntüsü dışında, *selamlaşma-selamlaşma, davet-kabul/ret, tebrik-*

teşekkür, af dileme-kabul etme gibi örüntüler olarak da karşımıza çıkmaktadır. KKÇ yöntemini kullanarak yaptığımız betimleyici bir sözlü söylem incelemesi olan ve bir konuşma olayı olarak “birlikte kitap okuma” bağlamını temel alarak Türk anne dilinin özelliklerini ortaya koymayı hedeflediğimiz bu çalışmada, annelerin özellikle *sorularından* yola çıkılmış ve bir bitişik çift olarak soru-yanıt örüntüleri ele alınmıştır. Karşılıklı konuşmanın bel kemiğini soru-yanıt örüntüsünün oluşturduğu (Stenström, 1994: 1) düşünülürse, bitişik çiftlerin KKÇ açısından önemi büyüktür: Söylemin ardışık yapılanmasını gözler önüne serer, diğer bir deyişle söylemin temelde iki parça olarak düzenlendiği görüşünde anahtar rol oynar (Schiffrin, 1994: 16). Öte yandan *soruların* kendi içlerinde farklı işlevleri de olabilir. Örneğin sözdizimsel açıdan bakıldığında bir soru sözcüğü olarak algılanan “Tuzu uzatabilir misin?” gibi bir sözcük, işlevsel açıdan bakıldığında aslında bir soru olmayabilir, çünkü beklenen, dinleyicinin bu soru karşısında evet ya da hayır biçiminde yanıt vermesi değil, tuzu gerçekten de konuşucuya uzatmasıdır. Benzer bir biçimde, yapısal açıdan bir soru sözcüğü olmayan “Bakıyorum da yine geç kalmışsın.” gibi bir sözcük de, üretildiği bağlam içerisinde, aslında yanıt bekleyen “*Neden* yine geç kaldın?” gibi bir soru işlevi taşıyor olabilir. Bu nedenle bu türden örnekler, soruların sadece tanımlanması zor yapılar olduğunu göstermekle kalmayıp aynı zamanda, ne türden yapıların birer soru işlevi taşıdığını belirleyen en önemli etkenin, bu sözcüklerin *bağlamları* olduğunu da ortaya koymaktadır (Schiffrin, 1994: 17). Bu görüşten yola çıkılarak, annelerin soru sözcüklerinin temel alındığı bu çalışmada, sadece yapısal olarak soru biçiminde düzenlenen sözcükler değil, içinde üretildiği bağlam da göz önünde bulundurularak, annelerin soru işlevi taşıyan tüm sözcükleri incelenmiştir.

3.4.2. Soru-Yanıt-Dönüt Modeli

Sinclair ve Coulthard’ın (1975; 1992) *Birmingham Modeli* olarak da bilinen sözlü söylem çözümlemesi yaklaşımı, özellikle okullardaki sınıf içi söylemine (classroom discourse) odaklanmış ve öğretmen-öğrenci etkileşimini incelemiştir. Bitişik çiftler temel alınarak bakıldığında, öğretmenler ve öğrencileri arasındaki etkileşimde, soru-yanıt örüntülerinin *asimetrik bir dağılım* (asymmetrical distribution) gösterdiği, yani soru soran tarafın daha çok, öğretmenlerin olduğu ve

bunun doğal sonucu olarak da öğrencilerin yanıt veren taraf olduğu ortaya konmuştur (Cameron, 2001: 102). Sinclair ve diğ. (1972) *sözce alışverişini* (exchange) sözlü etkileşimin temel birimi olarak tanımlamış ve yanıt buldurma (eliciting), emir verme (directing) ve bilgi verme (informing) olmak üzere 3 farklı sözce alışverişi türünden söz etmiştir. Bu farklı sözce alışverişlerinin ilk, yani başlangıç hamlelerinin işlevlerini de sırasıyla, sözel bir yanıt bekleyen, sözel olmayan bir tepki gerektiren ve yeni bilgi veren hamleler olarak sıralamıştır. İşlevsel olarak bakıldığında gerçek bir soru-yanıt çifti olan *yanıt buldurma sözce alışverişi* (eliciting exchange), sınıf içi bağlamında ele alındığında sadece *soru - yanıt* çifti olarak değil de, üçüncü sözcenin genellikle ikinci sözce üzerine yapılan bir değerlendirme ya da yorum olduğu *soru - yanıt - dönüt* üçlüsü olarak karşımıza çıkmaktadır (Sinclair ve diğ., 1972). Öğretmenin en temel görevlerinden biri, sorduğu soruya yanıt veren öğrenciye, verdiği yanıtın doğru ya da yanlış olduğunu belirten bir geribildirim vermektir. Bu nedenle soru-yanıt-dönüt modelinde üçüncü hamle olan *dönüt* hamlesi, öğrenci açısından, doğrunun ve yanlışın ayırt edilebilmesi ve bu sayede de öğrenmenin gerçekleşebilmesi için büyük önem taşımaktadır (Coulthard ve Brazil, 1992: 64). Öte yandan farklı alanlarda yapılan ve *dönüt-performans* ilişkisini ele alan araştırmalarda da verilen geribildirim bireyin her türden performansındaki başarısını büyük ölçüde arttırdığı ortaya konmuş (Earley, Northcraft, Lee ve Lituchy, 1990; Kluger ve DeNisi, 1996), *dönüt* ile *farkındalık* arasında doğrudan bir ilişki olduğu saptanmış, diğer bir deyişle, bireye verilen geribildirim sonucunda bireyin farkındalığının arttığı saptanmış ve farkındalığın en temel ögesinin *dönüt* olduğu (Geister, Konrad ve Hertel, 2006) öne sürülmüştür.

Aşağıdaki (20) no'lu örnek Sinclair ve Coulthard'ın soru-yanıt-dönüt modeline örnektir:

(20)

Teacher: Can you tell me why do you eat all that food?

(Öğretmen: Bana neden o kadar yemeği yediğini söyleyebilir misin?)

Soru

Pupil: To keep strong.

(Öğrenci: Güçlü olmak için)

Yanıt

Teacher: Yes.
(Öğretmen: Evet.)

Dönüt

(Coulthard ve Brazil, 1992: 67)

Çalışmamızın birinci bölümünde yer verdiğimiz bir diyalojik okuma örneği olan “The snowy day” örneğini hatırlayacak olursak, ebeveyn ve çocuk arasında geçen bu etkileşimde Sinclair ve Coulthard’ın soru-yanıt-dönüt modelinin açıkça görüldüğünden söz etmiştik. Şimdi bu etkileşimde yer alan soru-yanıt-dönüt örüntülerinden birkaç örnek verelim:

(21)	Ebeveyn: Burada ne yapıyor?	Soru
	Çocuk: Kayıyor.	Yanıt
	Ebeveyn: Evet.	Dönüt
(22)	Ebeveyn: Pencereden ne görüyor?	Soru
	Çocuk: Kar!	Yanıt
	Ebeveyn: Doğru.	Dönüt
(23)	Ebeveyn: Bu sayfalarda neler yapıyor?	Soru
	Çocuk: Yukarı ve aşağı gidiyor.	Yanıt
	Ebeveyn: Evet.	Dönüt

(Zevenbergen ve Whitehurst, 2003: 195-96)

Sinclair ve Coulthard’ın (1975; 1992) sınıf içi etkileşim modelini temel alan Stenström (1994) de bu aynı 3 sözce alışverişi türünü, soru (questioning), rica (requesting) ve bildirim (stating) olarak almış ve aşağıdaki gibi örneklemiştir:

- **Soru sözcüğü alışverişi (Questioning Exchange)**

(24)	A: And do you teach? (Peki öğretmenlik yapıyor musun?)	Soru
	B: No I don't, because I'm not English at all (Hayır çünkü ben İngiliz değilim.)	Yanıt
	A: I see (Anlıyorum.)	Dönüt

- **Rica sözcüsi alışverişi (Requesting Exchange)**

- (25) **A:** Can you hold on a minute?
(*Bir dakika bekler misin?*) Soru
- B:** Hm
(*Hım*) Yanıt

- **Bildirim sözcüsi alışverişi (Stating Exchange)**

- (26) **A:** He is Muslim
(*O Müslüman.*) Soru
- B:** Hm
(*Hım*) Yanıt

(Stenström, 1994: 49)

Bu çalışmada da sözcü alışverişi türlerinden gerçek bir soru-yanıt çifti olan *yanıt buldurma sözcü alışverişi* (eliciting exchange) üzerinde durulmuş, annelerle çocuklarının sözcü alışverişi yapısı (exchange structure), Sinclair ve Coulthard'ın (1975; 1992) *soru-yanıt-dönüt üçlüsü* temel alınarak incelenmiş ve annelerin okullarda öğretmenlerin sıklıkla kullandığı bu soru-yanıt-dönüt yapısına ne ölçüde yaklaşabildikleri, diğer bir deyişle, çocuklarını okul yaşamına bu açıdan ne ölçüde hazırlayabildikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Aşağıda bu çalışmanın veri tabanında yer alan dört farklı gruptan rastgele seçilen birer örneğe yer verilmiştir. (27) no'lu örnekteki konuşma üniversite mezunu bir anne ve 3 yaşındaki çocuğu arasında, (28) no'lu örnekteki konuşma ilkokul mezunu bir anne ve yine 3 yaşındaki çocuğu arasında, (29) no'lu örnekte ise üniversite mezunu bir anne ve 5 yaşındaki çocuğu ve sonraki (30) no'lu örnek de ilkokul mezunu bir anne ve yine 5 yaşındaki çocuğu arasında geçmektedir. Her bir sözcü arasındaki süre 1 ile 2 saniye arasında değişmektedir; diğer bir deyişle, bir ezgi biriminden diğerine geçişte, en az 1 en çok 2 saniye zaman aralığı söz konusudur. Ezgi birimleri arasındaki durağın ne uzunlukta olduğu, araştırma amacına göre farklılık gösterebilir. Örneğin araştırmacı, konuşma sırasını hangi konuşucunun alacağı üzerine bir çalışma yapıyorsa durağı, 0,5 saniye olarak alabilir (Cruttenden, 1986; Cengiz, 2004: 10). Ancak bu çalışmanın araştırma konusu, konuşma sırası alma dizgesine ilişkin olmadığı için durak, 1,00-2,00 saniye

aralığında kabul edilmiş ve tüm sözceler buna göre duyumsal olarak ezgi birimlerine ayrılarak yazıya dökülmüştür.

- (27) **A Grubu (3 yaş-Yüksek)-Anne no: 3**
Anne: Ne renk o kamyon? Soru
Çocuk: Turuncu Yanıt
Anne: Evet turuncu Dönüt
- (28) **B Grubu (3 yaş-Düşük)-Anne no: 5**
Anne: Bu kim annem? Soru
Anne: Ne var bunda? Soru
Anne: Ev var. Yanıt
- (29) **C Grubu (5 yaş-Yüksek)-Anne no: 1**
Anne: Babası ne dedi ona? Soru
Çocuk: Tehlikeli Yanıt
Anne: Evet, tehlikeli dedi. Dönüt
- (30) **D Grubu (5 yaş-Düşük)-Anne no: 8**
Anne: Na=pıyo burda? Soru
Anne: Uslu bir çocuk de me? Soru
Anne: Uslu Yanıt

(27) ve (29) no'lu örneklerde yer alan anne ve çocuk arasındaki sözcü alışverişi yapıları, Sinclair ve Coulthard'ın soru-yanıt-dönüt modeline uymakta ve etkileşim *diyalojik*, yani karşılıklı bir biçimde ilerlemektedir. Ancak (28) ve (30) no'lu örneklere bakıldığında, etkileşim *monolojik*, yani tek taraflı gerçekleşmekte, diğer bir deyişle, anne sorduğu sorunun yanıtını almadan yeni bir soru sormakta ya da sorduğu soruyu yine kendisi yanıtlamaktadır. Bu nedenle bu anne ve çocuk arasında, en az bir konuşucu değişimi gerektiren sözcü alışverişi yapısından söz etmek de mümkün değildir.

Öte yandan daha önce sözünü ettiğimiz sınıf içindeki soru-yanıt sözcülerinin *asimetrik dağılımı*, yani soru soran tarafın çoğunlukla öğretmenlerin olması durumu göz önünde bulundurulduğunda, her ne kadar ilkokul mezunu anneler ve çocuklarının etkileşimi sadece annenin konuştuğu (28) ve (30) no'lu örneklerde olduğu gibi büyük oranda monolojik görünse de, okuldaki sınıf ortamına benzer bir

biçimde, kitap okuma bağlamındaki dil kullanımlarını incelediğimiz annelerin bu etkileşim sırasında soru soran, çocukların ise yanıt veren ya da en azından yanıt vermesi beklenen taraf oldukları açıkça görülmektedir. Bu noktada, Bernstein'in (1960, 1966, 1972, 1981) işçi sınıfından gelen çocukların örgün eğitim yaşamlarına başladıklarında orta sınıftan gelen çocuklara göre daha şanssız görüldüklerine ilişkin savını hatırlayacak olursak, bu çalışmada farklı gelir gruplarından gelen ve farklı eğitim geçmişleri olan annelerin sordukları soruların hem yapısal hem de etkileşimsel özelliklerini inceleyerek, okulöncesi çocuklarını okul yaşamına nasıl ve ne ölçüde hazırladıklarını belirlemeye çalıştığımızı da söylememiz mümkündür.

Çalışmamızın üçüncü bölümü olan bu bölümde önce araştırmamızın amacı, soruları, denek grubu ve veri tabanının toplanma ve yazıya dökülme sürecinden söz edilmiş, daha sonra çözümleme yöntemi olarak kullanılan Karşılıklı Konuşma Çözümlemesi ve bu çerçevede Sinclair ve Coulthard'ın (1975; 1992) soru-yanıt-dönüt modeline yer verilmiştir. Çalışmamızın dördüncü bölümünde bulgular, tartışma ve sonuç yer almaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve TARTIŞMA

4.1. Araştırmanın Bulguları

Bernstein dilsel kodları, bireylerin üyesi oldukları toplumsal sınıfla ilişkilendirerek *dar kod* ve *geniş kod* olmak üzere iki ayrı düzlemde incelemiş ve dar kod kullanıcılarında sıklıkla dilbilgisel açıdan basit, kısa ya da yarım bırakılmış tümceler, sınırlı bağlaç, sıfat ve belirteç kullanımı, kısa buyrum tümcelerinin ve soruların kullanımı ve tam ad öbekleri yerine adıl kullanımı gibi dilsel özelliklerin gözlemlendiğini; geniş kod kullanıcılarında ise geniş bir dizi sıfat ve belirteç kullanımı, bağlaç ve ilgi tümcecikleri ile sağlanan karmaşık tümce yapıları ve tam ad öbeği kullanımı gibi özelliklerin daha sıklıkla gözlemlendiğini savlamıştır. Bernstein'ın dilsel kod kuramını ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisini temel alan bu çalışmada, önce annelerin çocuklarıyla kurdukları etkileşim sırasında kullandıkları dilin yapısal özelliklerinin, Bernstein'ın (1964, 1971, 1977a, 1995) ortaya koyduğu gibi ailenin eğitim düzeyi ve gelir durumuna bağlı olarak farklılıklar sergileyip sergilemediği incelenmiş; daha sonra da annelerin çocuklarına doğal ortamda kitap okurken ürettikleri soruların, düz sözcelerin ve sergiledikleri etkileşim biçemlerinin, Bloom'un Taksonomisinin (1956) düşünme becerileri olarak da bilinen *bilişsel alanının* hangi basamaklarıyla örtüştüğü, diğer bir deyişle farklı eğitim geçmişleri olan ve farklı gelir gruplarından gelen annelerin Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde yer alan basamaklar temel alınarak çocuklarını hangi basamaklarda düşünmeye teşvik edebildikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Annelerle çocuklarının sözceleri Sinclair ve Coulthard'ın (1975) soru-yanıt-dönüt modeli çerçevesinde incelenmiş; bu model aracılığıyla da anne ile çocuğun arasındaki sözel etkileşimin *karşılıklı* olup olmadığı saptanmaya ve böylece annelerin çocuklarını soru-yanıt-dönüt örüntüsünün egemen olduğu örgün eğitim yaşamına nasıl ve ne ölçüde hazırlayabildikleri de ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın soruları hatırlanacak olursa Bernstein'ın (1964, 1971, 1977a, 1990, 1995) savladığı gibi dilsel kod kullanıcılarının, üyesi oldukları toplumsal sınıflara bağlı olarak farklı dilsel kodları kullandıkları öngörülmüş ve önce

- 1) Türk annelerin bir konuşma olayı olarak *birlikte kitap okuma* bağlamında kullandıkları *dilsel kodlarda*, annelerin eğitim ve gelir düzeyleri ile çocuklarının yaşlarına (3 ve 5 yaş) bağlı olarak ne türden farklılıklar gözlenmektedir?

sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra da, alanyazınında sözü edilen *evde okuryazarlık* ve *gelişmekte olan okuryazarlık* kavramları ile çocuğun örgün eğitim yaşamındaki başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu; diğer bir deyişle evdeki okuryazarlığın çocuğun gelişmekte olan okuryazarlığını; çocuğun gelişmekte olan okuryazarlığının da örgün eğitim yaşamındaki başarısını doğrudan etkilediği öngörülmüş ve

- 2) Farklı eğitim ve gelir düzeylerinden gelen Türk anneler bir konuşma olayı olarak *birlikte kitap okuma* bağlamında 3 ve 5 yaşlarındaki çocuklarına *nasıl* rehberlik etmektedirler; diğer bir deyişle, annelerin okulöncesi çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırlama sürecinde sergiledikleri sözel etkileşim biçimlerinde eğitim ve gelir düzeyleri ile çocuklarının yaşlarına (3 ve 5 yaş) bağlı olarak ne türden farklılıklar gözlenmektedir?

sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu araştırma sorularının yanıtlanabilmesi için bu bölümde ilk olarak anne ve çocukların sözcelerini ayrıştırabilmek ve aynı zamanda kimin ne kadar konuştuğunu görebilmek için veri tabanını oluşturan

- Annelerin ve Çocuklarının Tüm Sözcelerinin Yüzdesele Dağılımlarının Ortalaması (Çizelge 5) yer almaktadır.

Bu çizelgenin hemen ardından araştırmamızın, annelerin kullandıkları dilsel kodların saptanmasına ilişkin olan birinci sorusunun yanıtlanabilmesi için

- Annelerin Tüm Sözcelerinde (soru ve düz sözceler) kullandıkları dilbilgisel yapı örüntülerinin yüzdesele dağılımı (Çizelge 6a) ve

- Annelerin kullandıkları dilbilgisel yapıların daha net bir biçimde görülmesini sağlamak için bu yapıları iki ulama indirgeyerek ortaya koyan annelerin dar kod ve geniş kod kullanımının yüzdesel dağılımı (Çizelge 6b) bulunmaktadır.

Daha sonra da araştırmamızın, annelerin sergiledikleri sözel etkileşim biçemlerine ilişkin ikinci sorusunun yanıtlanabilmesi için sırasıyla

- Annelerin soru sözcelerinin ve düz sözcelerinin yüzdesel dağılımlarının ortalaması (Çizelge 7),
- Annelerin ve çocuklarının soru-yanıt ve soru-yanıt-dönüt örüntüleri ile sözcce alışverişiyle sonuçlanmayan sözcelerinin yüzdesel dağılımlarının ortalaması (Çizelge 8),
- Annelerin soru sözcelerinin Bloom'un taksonomisine göre yüzdesel dağılımı (Çizelge 9),
- Annelerin açık uçlu ve kapalı uçlu soru sözcelerinin Bloom'un taksonomisine göre yüzdesel dağılımı (Çizelge 10),
- Annelerin düz sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine göre yüzdesel dağılımı (Çizelge 11)

tek tek ele alınacak ve veri tabanının tamamının çevriyazısı (transcription) verilemediği için uygun görülen her çizelgeden sonra, veri tabanından alınan çok sayıda sözcce ile örnek verilmeye çalışılacaktır. Son olarak da

- Annelerin ortalama sözcce uzunlukları (Çizelge 12)

yer almaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi, yukarıda sayılan tüm çizelgeler için parametrik olmayan (non-parametric) Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Hatırlanacak olursa, Çizelge 5, Çizelge 6b, Çizelge 7 ve Çizelge 8, yüzdesel dağılımların aritmetik ortalamaları alınarak; Çizelge 12 ise annelerin sözcce uzunluklarının aritmetik ortalamaları alınarak yorumlanmış; ancak Çizelge 6a, Çizelge 9, Çizelge 10 ve Çizelge 11'de yer alan değerlerde çok sayıda 0 (sıfır) değeri olduğu için ve aritmetik

ortalamalar bu çok sayıdaki 0 (sıfır) değerinden etkileneceği için, bu çizelgelerin ortalamaya yönelik olarak yorumlanması uygun görülmemiştir. Diğer bir deyişle, bu dört çizelgenin istatistiksel açıdan, yüzdesel dağılımlarının ortalamalarının alınmadan, 40 annenin tek tek yüzdesel dağılımları üzerinden yorumlanması uygun görülmüştür.

Şimdi bu bölümde önce araştırmanın bulguları, yukarıda sayılan çizelgeler, bu çizelgelerin grafikleri ve Kruskal Wallis testi sonuçları verilerek betimlenecek, daha sonra bulguların tartışılması bölümünde bu bulgular tek tek yorumlanmaya çalışılacaktır.

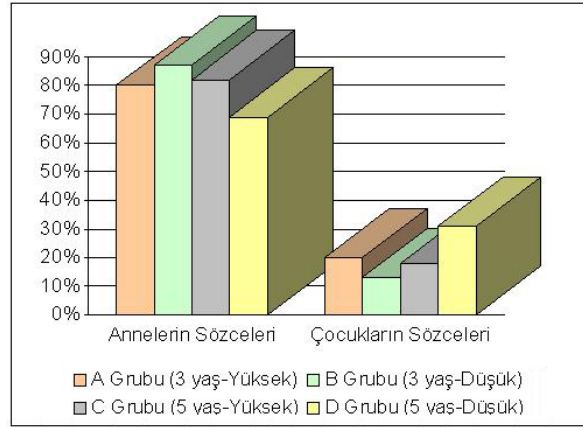
Çizelge 5, karşılıklı konuşma kayıtları çözümlenerek yazıya dökülen 40 anne ve çocuğun tüm sözcelerinin, diğer bir deyişle veri tabanının tamamının dağılım ortalamalarını göstermektedir.

Çizelge 5. Annelerin ve Çocukların Tüm Sözcelerinin Oranlarının Ortalaması

Anneler	Annelerin Sözceleri	Çocukların Sözceleri	Toplam
A Grubu (3 yaş-Yüksek)	% 80	%20	% 100
B Grubu (3 yaş-Düşük)	%87	% 13	% 100
C Grubu (5 yaş-Yüksek)	%82	% 18	% 100
D Grubu (5 yaş-Düşük)	% 69	%31	% 100

■ A Grubu (3 yaş-Yüksek) ■ B Grubu (3 yaş-Düşük)
■ C Grubu (5 yaş-Yüksek) ■ D Grubu (5 yaş-Düşük)

Çizelge 5'teki dağılıma bakıldığında, genel olarak tüm annelerin sözcelerinin çocukların sözcelerine oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Annelerin konuşma oranlarına tek tek bakılacak olursa; 3 yaş grubunda, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen B grubu annelerinin, yüksek düzeyden gelen A grubu annelerine göre % 7; 5 yaş grubunda ise tam tersi bir biçimde, yüksek düzeyden gelen C grubu annelerinin, düşük düzeyden gelen D grubu annelerine göre % 13 oranında daha fazla konuşmuş oldukları gözlenmektedir. Bu dağılımı grafik olarak Şekil 7'de görmek mümkündür:



Şekil 7. Annelerin ve Çocukların Tüm Sözcelerinin Oranlarının Ortalaması

Şekil 7’de de görüldüğü gibi, yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen A ve C grubu annelerinin konuşma oranları birbirine yakın değerler sergilerken, 4 grup içerisinde en çok konuşan B grubu, en az konuşan ise D grubu anneleri olmuştur.

Aşağıda bu çizelge için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1,00	10	20,75	Chi-Square	10,234
2,00	10	27,60	df	3
3,00	10	22,40	Asymp. Sig.	,017
4,00	10	11,25	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 1

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri (asyp. sig.) = ,017 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 5’te belirtilen 4 gruptaki annelerin ürettikleri sözceler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp (rank) bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması (mean rank), 20,75; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 27,60; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 22,40 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 11,25 olarak saptanmıştır.

Çizelge 6a. Annelerin Tüm Sözcelerinde Kullandıkları Dilbilgisel Yapı Örüntülerinin Yüzdesele Dağılımı

Eğitim Düzeyi YÜKSEK Olan Anneler										Eğitim Düzeyi DÜŞÜK Olan Anneler					
Anne No.	Basit Yapılı Sözcükler	Bağlaç Kullanılmıyyla Sağlanan Sıralı Yapılar	Yanıtımecele	Sıfat Kullanılan Basit Yapılı Sözcükler	Belirteç Kullanılan Basit Yapılı Sözcükler	Toplam	Anne No.	Basit Yapılı Sözcükler	Bağlaç Kullanılmıyyla Sağlanan Sıralı Yapılar	Yanıtımecele	Sıfat Kullanılan Basit Yapılı Sözcükler	Belirteç Kullanılan Basit Yapılı Sözcükler	Toplam		
3 YAŞ	1.	77 (69)	1 (1)	0	15 (14)	100 (90)	1.	100 (16)	0	0	0	0	100 (16)		
	2.	75 (79)	2 (2)	1 (1)	8 (8)	100 (105)	2.	98 (46)	0	0	2 (1)	0	100 (47)		
	3.	77 (90)	1 (1)	2 (2)	10 (11)	100 (115)	3.	95 (70)	0	0	0	5 (4)	100 (74)		
	4.	78 (59)	0	4 (3)	9 (7)	100 (76)	4.	100 (26)	0	0	0	0	100 (26)		
	5.	81 (99)	3 (3)	2 (2)	10 (13)	100 (122)	5.	94 (45)	0	0	0	6 (3)	100 (48)		
	6.	96 (22)	0	0	4 (1)	100 (23)	6.	90 (73)	0	0	0	10 (8)	100 (81)		
	7.	94 (16)	0	0	6 (1)	100 (17)	7.	98 (61)	0	0	0	2 (1)	100 (62)		
	8.	80 (94)	0	6 (7)	9 (11)	100 (118)	8.	93 (27)	0	0	0	7 (2)	100 (29)		
	9.	70 (84)	5 (6)	7 (8)	10 (12)	100 (120)	9.	94 (62)	0	0	1 (1)	5 (3)	100 (66)		
	10.	72 (77)	8 (9)	0	12 (13)	100 (108)	10.	100 (28)	0	0	0	0	100 (28)		
5 YAŞ	1.	61 (55)	15 (13)	8 (7)	2 (3)	100 (90)	1.	80 (36)	7 (3)	0	0	13 (6)	100 (45)		
	2.	72 (52)	6 (4)	4 (3)	3 (2)	100 (72)	2.	86 (6)	0	0	0	14 (1)	100 (7)		
	3.	88 (85)	1 (1)	1 (1)	3 (3)	100 (97)	3.	96 (23)	0	0	4 (1)	0	100 (24)		
	4.	76 (25)	3 (1)	3 (1)	9 (3)	100 (33)	4.	100 (38)	0	0	0	0	100 (38)		
	5.	60 (62)	13 (14)	10 (11)	9 (9)	100 (104)	5.	86 (90)	1 (2)	6 (6)	1 (1)	6 (6)	100 (105)		
	6.	65 (61)	5 (5)	8 (7)	6 (6)	100 (94)	6.	91 (62)	2 (1)	3 (2)	4 (3)	0	100 (68)		
	7.	74 (88)	10 (12)	4 (5)	8 (10)	100 (120)	7.	95 (100)	1 (1)	2 (2)	1 (1)	1 (1)	100 (105)		
	8.	80 (85)	5 (5)	0	15 (16)	100 (106)	8.	82 (49)	18 (11)	0	0	0	100 (60)		
	9.	71 (69)	0	0	20 (20)	100 (98)	9.	80 (42)	0	0	0	20 (10)	100 (52)		
	10.	77 (68)	6 (5)	3 (3)	10 (9)	100 (88)	10.	80 (51)	0	0	15 (9)	5 (3)	100 (63)		

■ A Grubu (3 yaş-Yüksek) ■ B Grubu (3 yaş-Düşük)
 ■ C Grubu (5 yaş-Yüksek) ■ D Grubu (5 yaş-Düşük)

Çizelge 6a, soru sözcüğü ya da düz sözcük olmalarına bakılmaksızın 40 annenin tüm sözcüklerinde kullandıkları dilbilgisel yapı örüntülerinin dağılımlarını göstermektedir. Bu çizelgede parantez içinde yer alan değerler, her annenin ilgili dilbilgisel örüntüyü kullanarak ürettiği sözcük sayısını, parantez dışındaki değerler ise annelerin ürettiği bu sözcük sayılarının yüzdesel dağılımlarını göstermektedir. Araştırmamızın birinci sorusunun yanıtlanmasında bize ışık tutan ve annelerin tüm sözcüklerinin, dilbilgisel yapı görünümlerini gösteren bu çizelgedeki dağılıma bakıldığında, tüm annelerin sözcüklerinin en büyük oranını yapısal olarak *basit sözcüklerin* oluşturduğu gözlenmektedir. Çizelgeyi ikiye ayırarak; sol tarafta yer alan ve eğitim ve gelir düzeyleri *yüksek* olan A ve C grubu anneleri ile sağ tarafta yer alan ve eğitim ve gelir düzeyleri *düşük* olan B ve D grubu anneleri olmak üzere incelenecek olursa, ilk bakışta çizelgenin sağ tarafında yer alan değerlerin birçok ulamda 0 (sıfır) değerini gösterdiği göze çarpmaktadır. Diğer bir deyişle, sağ tarafta yer alan düşük düzeylerden gelen annelerin, büyük ölçüde basit yapıli sözcüklerde yığılma sergiledikleri ve sözcüklerinde diğer dilbilgisel yapılara çok daha az başvurdukları gözlenmektedir. Yaş açısından bakıldığında ise çocukların yaşı büyüdükçe, anneler bağlaç, sıfat, belirteç ve yantümce kullanımı oranında artış sergilemişlerdir.

Çizelge 6a'da yer alan annelerin sözcüklerinde kullandıkları dilbilgisel örüntüler, *basit yapıli sözcükler* ve *diğerleri* olmak üzere ikiye ayrılacak olursa; diğer bir deyişle bu çizelge, *dar kod* ve *geniş kod* olarak daraltılacak olursa ortaya Çizelge 6b'de görülen bir dağılım çıkmaktadır.

Çizelge 6b. Annelerin Dar Kod-Geniş Kod Kullanımı Oranlarının Ortalaması

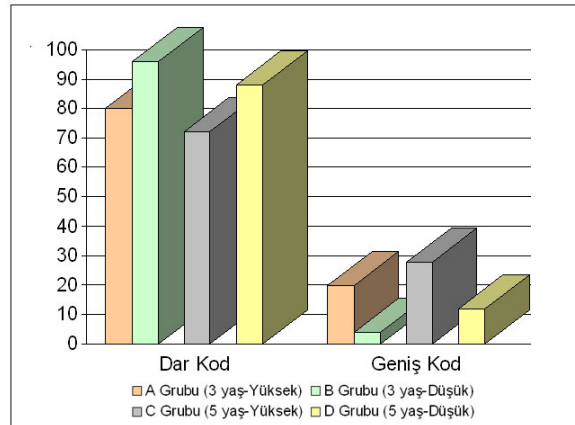
Anneler	Dar Kod (Basit Yapılı Sözcük)	Geniş Kod (Bağlaç, Sıfat, Belirteç ve Yantümce)	Toplam
A Grubu (3 yaş- Yüksek)	% 80	% 20	% 100
B Grubu (3 yaş- Düşük)	% 96	% 4	% 100
C Grubu (5 yaş- Yüksek)	% 72	% 28	% 100
D Grubu (5 yaş- Düşük)	% 88	% 12	% 100

A Grubu (3 yaş-Yüksek)
 B Grubu (3 yaş-Düşük)

C Grubu (5 yaş-Yüksek)
 D Grubu (5 yaş-Düşük)

Çizelge 6b’de daha net bir biçimde görüldüğü gibi yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerin sözcelerinde, %20 (A Grubu anneleri) ve %28 (C Grubu anneleri) gibi oranlarda geniş kod kullanımı gözlenmekteyken düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerin sözcelerinde sadece %4 (B Grubu anneleri) ve %12 (D Grubu anneleri) gibi oranlarda geniş kod kullanımı gözlenmiştir.

Çizelge 6b’de yer alan dar kod-geniş kod kullanımının dağılımını Şekil 8’de görmek mümkündür:



Şekil 8. Annelerin Dar Kod-Geniş Kod Kullanımının Yüzdesele Dağılımı

Aşağıda Çizelge 6a’da yer alan annelerin basit yapılı sözceleri için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

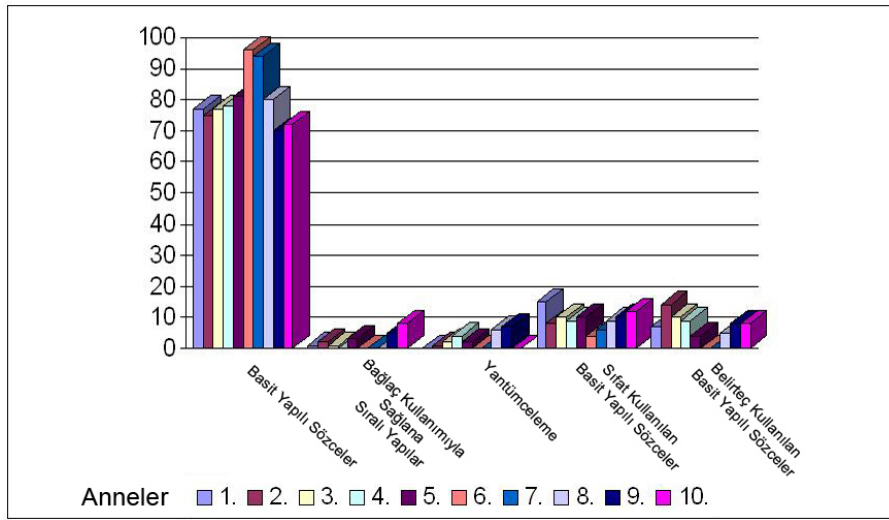
Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1	10	15,70	Chi-Square	24,044
2	10	32,80	df	3
3	10	8,85	Asymp. Sig.	,000
4	10	24,65	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 2

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,000 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 6a ve Çizelge 6b’de belirtilen 4 gruptaki annelerin ürettikleri basit yapılı sözceler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte

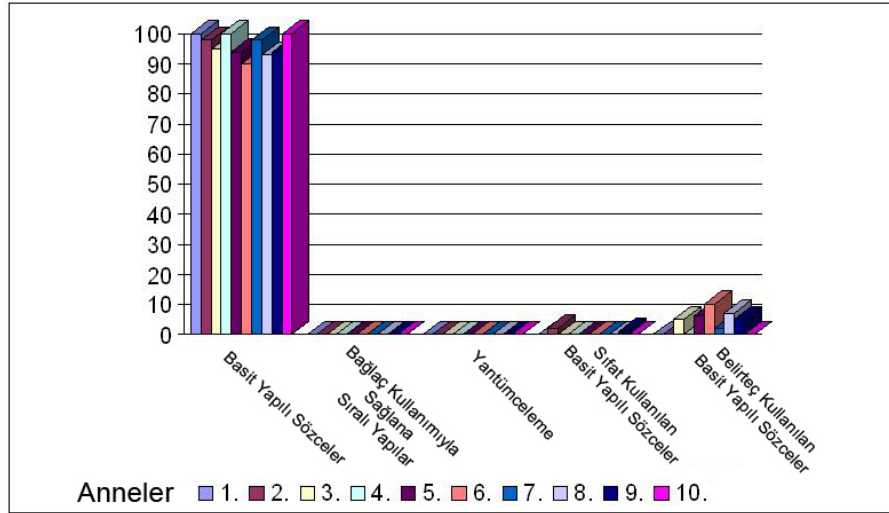
yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp (rank) bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması (mean rank), 15,70; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 32,80; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 8,85 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 24,65 olarak saptanmıştır.

Çizelge 6a'da yer alan annelerin kullandıkları dilbilgisel yapı örüntülerinin dağılımlarını, gruplar tek tek ele alınarak aşağıda Şekil 9a, 9b, 9c ve 9d'de görmek mümkündür:



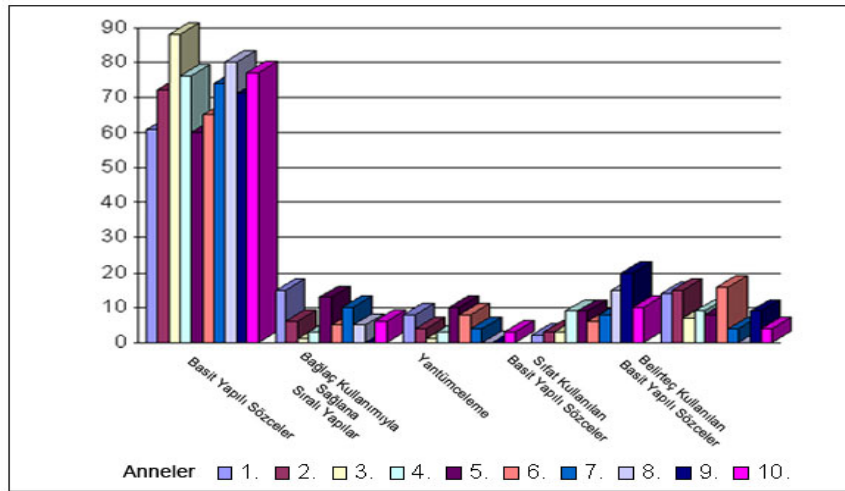
Şekil 9a. Annelerin Tüm Sözcelerinde Kullandıkları Yapısal Örüntülerin Yüzdesele Dağılımı A Grubu (3 yaş-Yüksek)

A Grubu (3 yaş-Yüksek) annelerinin tamamının (10'unun) sözcelerinde sıfat kullanımı, 8'inde belirteç kullanımı, 6'sında bağlaçla sağlanan sıralı yapı ve yine 6'sında yantümce kullanılan yapılar gözlenmiştir.



Şekil 9b. Annelerin Tüm Sözcelerinde Kullandıkları Yapısal Örüntülerin Yüzesel Dağılımı B Grubu (3 yaş-Düşük)

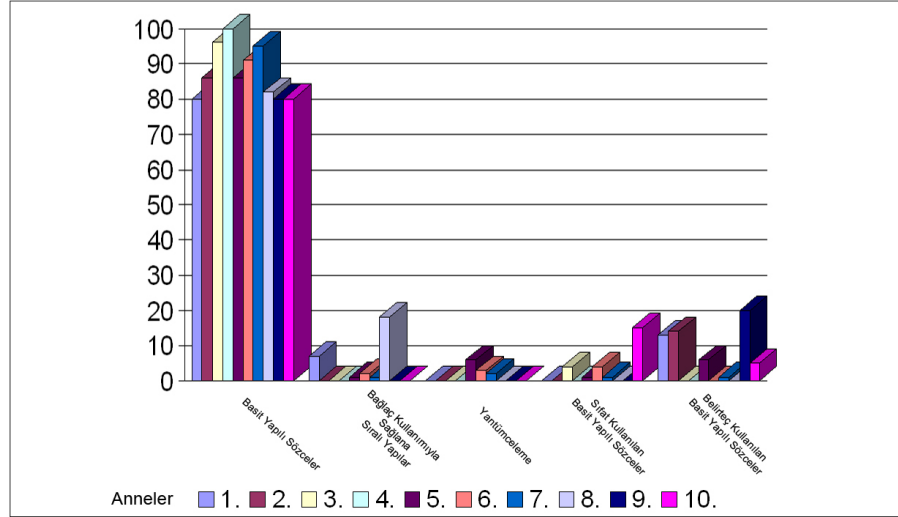
B Grubu (3 yaş-Düşük) annelerinin sözcelerinin 6'sında belirteç kullanımı ve sadece 1'inde sıfat kullanımı gözlenmiş ve hiçbirinde bağlaçla sağlanan sıralı yapılara ya da yantümce kullanılan yapılara rastlanmamıştır.



Şekil 9c. Annelerin Tüm Sözcelerinde Kullandıkları Yapısal Örüntülerin Yüzesel Dağılımı C Grubu (5 yaş-Yüksek)

C Grubu (5 yaş-Yüksek) annelerinin sözcelerinde A Grubu (3 yaş-Yüksek) annelerinde sözü edilen tüm yapılar bulunmakla birlikte, bu yapıları kullanmayan çok az sayıda anne bulunmaktadır. Yine A Grubunda (3 yaş-Yüksek) olduğu gibi, C Grubundaki (5 yaş-Yüksek) tüm annelerin (10 annenin) sözcelerinde sıfat kullanımı,

9’unda bağlaçla sağlanan sıralı yapılar, 9’unda belirteç kullanımı ve 8’inde yantümce kullanılan yapılar gözlenmiştir.



Şekil 9d. Annelerin Tüm Sözcelerinde Kullandıkları Yapısal Örüntülerin Yüzdesel Dağılımı D Grubu (5 yaş-Düşük)

D grubu (5 yaş-Düşük) annelerinin ise 5’inin sözcelerinde bağlaçla sağlanan sıralı yapı, 3’ünde yantümce kullanılan yapı, 5’inde sıfat kullanımı ve 6’sında belirteç kullanımı gözlenmiştir.

Aşağıda veri tabanından alınan (31)-(66) no’lu örneklerde, annelerin soru sözcüğü ya da düz sözcük olmasına bakılmaksızın tüm sözcelerinde gözlemlenen dilbilgisel yapı örüntülerine yer verilmiştir:

A Grubu (3 yaş-Yüksek) annelerinden örnekler:

- (31) Annesi bi şey tutuyo elinde. (basit tümce)
- (32) Ayıcüksüz mü gidecekler? (basit tümce)
- (33) Bisikletle gideceklermiş
Ama Berk nerde? (bağlaçla sağlanan sıralı yapı)
- (34) Evet ayısı burda
Çünkü Berk ayısını hiç bırakmıyomuş. (bağlaçla sağlanan sıralı yapı)
- (35) Berk bisikletini sürüp gitmeye başlıyo. (yantümceleme)
- (36) Kendisi oturup sürmeye başlıyo. (yantümceleme)
- (37) Annesinin önünde kocaman bir kamyon duruyo. (sıfatlı basit tümce)
- (38) Çok güzel bir manavın önüne geliyolar. (sıfatlı basit tümce)
- (39) Daha sonra Berk bisikletin önüne oturuyo. (belirteçli basit tümce)
- (40) Önce kıyafetlerin arkasına saklanıyo. (belirteçli basit tümce)

B Grubu (3 yaş-Düşük) annelerinden örnekler:

- (41) Kamyonun yanında durmuşlar. (basit tümce)
- (42) Neymiş oğlum bu? (basit tümce)
- (43) Kocaman de me? (sıfatlı basit tümce)
- (44) Küçücükmiş civcivler. (sıfatlı basit tümce)
- (45) Sonra Berk bisikletine biniyo. (belirteçli basit tümce)
- (46) Sonra na=piyolar? (belirteçli basit tümce)

C Grubu (5 yaş-Yüksek) annelerinden örnekler:

- (47) Bunu Can'a kim söylemiş? (basit tümce)
- (48) Şoför amca Can'ı götürüyo. (basit tümce)
- (49) Burda hala duruyo Can
Ama şoför de onu kaldırıyo. (bağlaçla sağlanan sıralı yapı)
- (50) Can kaldırım taşında duruyo
Çünkü babası öyle söyledi. (bağlaçla sağlanan sıralı yapı)
- (51) Yerinden hiç kıpırdamayıp inmemiş. (yantümceleme)
- (52) Can orda durmak zorunda olduğunu söylemiş. (yantümceleme)
- (53) Burda kocaman bi vinç var. (sıfatlı basit tümce)
- (54) Güzel bi kitapmış. (sıfatlı basit tümce)
- (55) Sonra geminin kaptanı gelmiş. (belirteçli basit tümce)
- (56) Daha sonra da babası suya düşmüş. (belirteçli basit tümce)

D Grubu (5 yaş-Düşük) annelerinden örnekler:

- (57) Babasının sözünü dinliyo. (basit tümce)
- (58) Başına taş düşebilir. (basit tümce)
- (59) Kaldırımdan inme
Çünkü başına kötü bi şey gelebilir. (bağlaçla sağlanan sıralı yapı)
- (60) Araba çarpabilir
Çünkü trafik var. (bağlaçla sağlanan sıralı yapı)
- (61) Onu götördüklerini görüyo. (yantümceleme)
- (62) Arabaya bindirip götürüyolar. (yantümceleme)
- (63) Yüksekmiş kaldırım taşları. (sıfatlı basit tümce)
- (64) Büyük gemiler varmış. (sıfatlı basit tümce)
- (65) Sonra babası yetişmiş. (belirteçli basit tümce)
- (66) Sonra gemi nereye gitmiş? (belirteçli basit tümce)

Çizelge 7, tüm annelerin soru ve düz sözcelerinin⁹ yüzdesel dağılımının ortalamasını göstermektedir.

⁹ Bu çalışmada annelerin soru işlevi taşımayan tüm sözceleri, "düz sözc" olarak ele alınmış ve çözümlenmiştir.

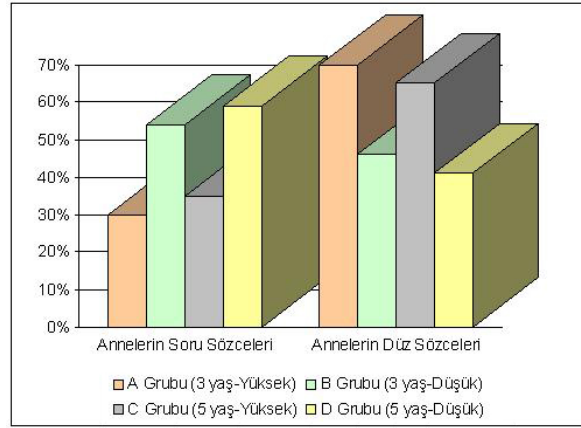
Çizelge 7. Annelerin Soru Sözcelerinin ve Düz Sözcelerinin Oranlarının Ortalaması

Anneler	Annelerin Soru Sözceleri	Annelerin Düz Sözceleri	Toplam
A Grubu (3 yaş-Yüksek)	%30	%70	%100
B Grubu (3 yaş-Düşük)	%54	%46	%100
C Grubu (5 yaş-Yüksek)	%35	%65	%100
D Grubu (5 yaş-Düşük)	%59	%41	%100

■ A Grubu (3 yaş-Yüksek) ■ B Grubu (3 yaş-Düşük)
■ C Grubu (5 yaş-Yüksek) ■ D Grubu (5 yaş-Düşük)

Çizelge 7'deki dağılıma bakıldığında, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen B ve D gruplarındaki annelerin soru sözceleri, yanıt sözcelerine oranla daha fazlayken, yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen A ve C gruplarındaki annelerin soru sözceleri, yanıt sözcelerine oranla çok daha azdır. Diğer bir deyişle düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen anneler, çocuklarına daha çok sayıda soru sormuşlardır. 3 ve 5 yaş tek tek, sorulan *soru* açısından ele alındığında; 3 yaş grubunda, yüksek düzeyden gelen A grubu anneleri, düşük düzeyden gelen B grubu annelerine göre %24; 5 yaş grubunda ise yüksek düzeyden gelen C grubu anneleri, düşük düzeyden gelen D grubu annelerine göre %24 oranında *daha az* soru sormuştur.

Annelerin soru ve düz sözcelerinin dağılımı, grafik olarak Şekil 10'da görülmektedir:



Şekil 10. Annelerin Soru Sözcelerinin ve Düz Sözcelerinin Oranlarının Ortalaması

Şekil 8’de de görüldüğü gibi eğitim ve gelir düzeyi açısından bakıldığında, yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen A ve C Grubu annelerin sözcelerinde birbirine yakın değerler gözlenmekte ve yine aynı biçimde, düşük düzeylerden gelen B ve D Grubu anneleri de soru sözcüsü ve düz sözcü üretmek konusunda birbirlerine yakın değerler sergilemektedir.

Aşağıda bu çizelgede yer alan anneelerin soru sözceleri için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1,00	10	9,75	Chi-Square	23,109
2,00	10	27,45	df	3
3,00	10	13,90	Asymp. Sig.	,000
4,00	10	30,90	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 3

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,000 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 7’de belirtilen 4 gruptaki annelerin ürettikleri soru sözceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması, 9,75; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması

27,45; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 13,90 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 30,90 olarak saptanmıştır.

Çizelge 8, annelerin ve çocuklarının soru-yanıt ve soru-yanıt-dönüt örüntüleri ile sözce alışverişiyle sonuçlanmayan, dolayısıyla monolojik olan sözcelerinin dağılımlarının ortalamasını göstermektedir.

Çizelge 8. Annelerin ve çocuklarının soru-yanıt ve soru-yanıt-dönüt örüntüleri ile sözce alışverişiyle sonuçlanmayan sözcelerinin oranlarının ortalaması

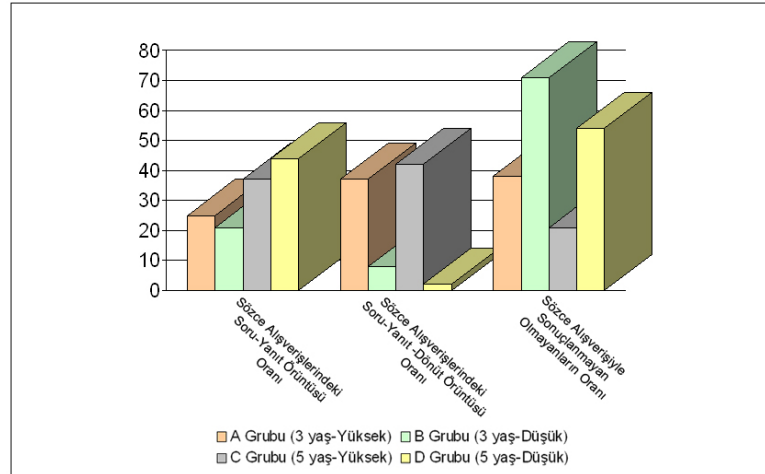
Anneler	Sözce alışverişlerindeki Soru-Yanıt Örüntüsü oranı	Sözce alışverişlerindeki Soru-Yanıt-Dönüt Örüntüsü oranı	Sözce alışverişi olmayanların oranı	Toplam
A Grubu (3 yaş- Yüksek)	% 25	% 37	% 38	% 100
B Grubu (3 yaş- Düşük)	% 21	% 8	% 71	% 100
C Grubu (5 yaş- Yüksek)	% 37	% 42	% 21	% 100
D Grubu (5 yaş- Düşük)	% 44	% 2	% 54	% 100

■ A Grubu (3 yaş-Yüksek) ■ B Grubu (3 yaş-Düşük)
■ C Grubu (5 yaş-Yüksek) ■ D Grubu (5 yaş-Düşük)

Veri tabanında %100 olarak kabul edilen annelerin sorularının sırasıyla, A grubunda $25 + 37 = 62$, B grubunda $21 + 8 = 29$, C grubunda $37 + 42 = 79$ ve D grubunda $44 + 2 = 46$ oranında sözce alışverişi olarak sonuçlandığı gözlenmiştir. Hatırlanacak olursa, *sözce alışverişi* sözlü etkileşimin temel birimi olarak tanımlanmış (Sinclair ve diğ., 1972) ve bir sözce alışverişinin söz konusu olabilmesi için en az iki konuşucunun karşılıklı olarak en az birer sözce üretmeleri gerektiği ortaya konmuştu. Dolayısıyla sözce alışverişleri en az iki konuşucu, diğer bir deyişle, *konuşucu değişimi* (speaker shift) gerektirdiği için annelerin sordukları, ancak konuşucu değişimi olmayan, yani ya yine kendilerinin yanıtladıkları ya da

yanıtlamadan geçtikleri sorular, sözcce alışverişiyle sonuçlanmayan, yani monolojik sözcce olarak kabul edilmiştir.

Çizelge 8’de yer alan dağılım, grafik olarak Şekil 11’de görülmektedir:



Şekil 11. Annelerin ve Çocuklarının Soru-Yanıt/ Soru-Yanıt-Dönüt Örüntüleri ve Sözcce Alışverişiyle Sonuçlanmayan Sözcce Oranlarının Ortalaması

Aşağıda bu çizelgede yer alan soru-yanıt-dönüt örüntüleri için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1	10	29,45	Chi-Square	30,634
2	10	13,85	df	3
3	10	31,40	Asymp. Sig.	,000
4	10	7,30	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 4

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,000 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 8’de belirtilen 4 gruptaki anne ve çocukların soru-yanıt-dönüt örüntüsü oranı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması, 29,45; B grubu annelerinin sıra

sayı ortalaması 13,85; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 31,40 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 7,30 olarak saptanmıştır.

Çalışmamızın çözümleme yönteminin yer aldığı bölümde de söz edildiği gibi karşılıklı konuşmanın bel kemiğini oluşturan soru-yanıt bitişik çiftlerinden (Stenström, 1994: 1) yola çıkılarak ortaya konmaya çalışılan Çizelge 8'in, tüm metinde karşılaşılan soruların %100 olarak kabul edilerek okunması gerektiğini yukarıda belirtmiştik. Diğer bir deyişle, annelerin birlikte kitap okuma etkinliği süresince sordukları soruları %100 olarak kabul ederek, örneğin A grubu annelerinin (3 yaş-Yüksek) sordukları soruların, soru-yanıt örüntüsü oranı olan %25 ile soru-yanıt-dönüt örüntüsü oranı olan %37'nin toplamı olan %62'sinin birer sözce alışverişi olarak sonuçlandığını söyleyebiliriz, diğer bir deyişle A grubu (3 yaş-Yüksek) annelerinin sorduğu soruların %62'si çocukları tarafından yanıtlanmıştır. Dolayısıyla bu durum, soruların %38'inin ya yine anne tarafından yanıtlanmış olduğu ya da hiç yanıtlanmadan geçilmiş olduğu anlamına gelmektedir. Çizelge 7, diğer üç grup için de benzer bir biçimde okunmalıdır. B grubu (3 yaş-Düşük) annelerinin sordukları soruların %29'u sözce alışverişi olarak sonuçlanmış ve bu %29'un %21'ini soru-yanıt örüntüleri, %8'ini ise soru-yanıt-dönüt örüntüleri oluşturmaktadır. Toplamda bakıldığında bu gruptaki annelerin sorularının %71'ini ya yine annelerin yanıtladığını ya da yanıtlanmadan başka soru ya da konuşmalara geçildiğini söylemek mümkündür. Bu grubu A grubu anneleriyle karşılaştıracak olursak, yani çocukları aynı yaşta (3) olan, ancak eğitim ve gelir düzeyleri farklılaşan anneler karşılaştırıldığında, düşük düzeylerden gelen B grubu annelerinin, çocuklarıyla olan etkileşimlerini yüksek düzeyden gelen A grubuna oranla çok daha tek taraflı (monolojik) sürdürdükleri, ayrıca annelerin çocuklarına dönüt verme oranlarının da yüksek düzeyden gelen A grubuna oranla çok düşük olduğu gözlenmektedir. grubuna (5 yaş-Yüksek) baktığımızda, annelerin sordukları soruların %79 gibi büyük bir oranının sözce alışverişiyle sonuçlandığını görmekteyiz. Bu %79 oranının %37'sini soru-yanıt, %42'sini ise soru-yanıt-dönüt örüntüleri oluşturmaktadır, yani bu grupta yer alan anneler de A grubu annelerine benzer biçimde çocuklarına dönüt vermektedirler. Son grubumuz olan D grubunda (5 yaş-Düşük) ise sorulan sorular, %46 oranında sözce alışverişiyle sonuçlanmıştır. Bu %46'nın da %44'ünü soru-yanıt örüntüleri oluşturmaktayken sadece %2'sini soru-

yanıt-dönüt örüntüsü oluşturmaktadır. Yine, çocukları aynı yaşta (5) olan fakat eğitim ve gelir durumları farklı olan C ve D grubu annelerini karşılaştıracak olursak, yine yüksek gelirli ve eğitilmiş olan C grubu annelerinin çocuklarıyla olan etkileşimlerini, düşük düzeyden gelen D grubu annelerine göre çok daha *karşılıklı* (diyalojik) olarak gerçekleştirdiklerini ve çocuklarına dönüt verme oranlarının da çok daha yüksek olduğunu görmekteyiz.

Aşağıda veri tabanından alınan (67)-(82) no'lu örneklerde, önce veri tabanında yer alan ve sözce alışverişlerinde gözlemlenen soru-yanıt ve soru-yanıt-dönüt örüntülerinden bazılarını, daha sonra da (83)-(98) no'lu örneklerde ise ve sözce alışverişiyle sonuçlanmayan, annelerin ya yine kendilerinin yanıtladıkları ya da yanıtlanmadan geçilen sözcülerinden bazılarını yer verilmiştir:

Soru-Yanıt ve Soru-Yanıt-Dönüt Örnekleri

A Grubundan (3 yaş-Yüksek) örnekler:

(67)	Anne: Nereye gidiyomuş? Çocuk: Ana=nesine Anne: Evet anna=nesine	Soru Yanıt Dönüt
(68)	Anne: Ne görüyo? Çocuk: Uçak Anne: Evet bi uçak	Soru Yanıt Dönüt
(69)	Anne: Bu ne? Çocuk: Muz Anne: Bu ne? Çocuk: Armut	Soru Yanıt Soru Yanıt
(70)	Anne: Bu ne renk araba? Çocuk: Mavi Anne: Sonra ne yaptılar? Çocuk: Tren gördüler	Soru Yanıt Soru Yanıt

B Grubundan (3 yaş-Düşük) örnekler:

(71)	Anne: Ne bunlar Yiğit? Çocuk: Araba Anne: Evet araba	Soru Yanıt Dönüt
(72)	Anne: Na=piyolarmış burda? Çocuk: Bisikletle gidiyolar Anne: Evet	Soru Yanıt Dönüt
(73)	Anne: Bu ne? Çocuk: Ayıcık	Soru Yanıt

	Anne: Burda ne var? Çocuk: Uçak	Soru Yanıt
(74)	Anne: Uçak mı binmişler annem? Çocuk: Evet Anne: Şu ne annecim? Çocuk: Köpek	Soru Yanıt Soru Yanıt

C Grubundan (5 yaş-Yüksek) örnekler:

(75)	Anne: Kim söyledi Can'a bunu? Çocuk: Babası Anne: Evet babası söyledi	Soru Yanıt Dönüt
(76)	Anne: Nereye gidiyo? Çocuk: Gezmeye Anne: Gezmeye gidiyo	Soru Yanıt Dönüt
(77)	Anne: Ne dedi Can babasına? Çocuk: İyi ki ben buradaydım. Anne: Burda kiminle konuşuyo Can? Çocuk: Kamyon şoförüyle.	Soru Yanıt Soru Yanıt
(78)	Anne: Kim sormuş bunu? Çocuk: Şoför. Anne: Can ne demiş? Çocuk: Kalkmam demiş.	Soru Yanıt Soru Yanıt

D Grubundan (5 yaş- Düşük) örnekler:

(79)	Anne: Başka ne var? Çocuk: Kamyon var. Anne: Evet.	Soru Yanıt Dönüt
(80)	Anne: Kim söylemiş? Çocuk: Babası. Anne: Babası.	Soru Yanıt Dönüt
(81)	Anne: Gemiyi kim kullanıyordu? Çocuk: Bu kullanıyordu. Anne: Uçakları kim kullanıyordu? Çocuk: Pilot.	Soru Yanıt Soru Yanıt
(82)	Anne: Bu kim? Çocuk: Babası. Anne: Bu geminin neyi? Çocuk: Kaptanı.	Soru Yanıt Soru Yanıt

Sözce Alışverişiyle Sonuçlanmayan Monolojik Sözce Örnekleri

A Grubundan (3 yaş-Yüksek) örnekler:

(83)	Anne: Nasıl uçuyo uçak? Anne: Vuu diye uçuyo
------	-------------------------------------------------

- (84) Anne: Arabaların yanından mı geçiyolar?
Anne: Bu ne annecim?
- (85) Anne: Burası neresi?
Anne: Deniz
- (86) Anne: Trende ne var?
Anne: Köpek var

B Grubundan (3 yaş-Düşük) örnekler:

- (87) Anne: Ne görüyo burda?
Anne: Gezmeye gidelim dedi
- (88) Anne: Burda nereye gitmişler?
Anne: Dedeye gitmişler
- (89) Anne: Na=pıyolar?
Anne: Büyükannesi bisiklet almış Berk'e
- (90) Anne: Na=pıyolar burda?
Anne: Manav ne veriyo?

C Grubundan (5 yaş-Yüksek) örnekler:

- (91) Anne: Neden hayır demiş babası?
Anne: İşi var babasının galiba
- (92) Anne: Buna ne deniyo?
Anne: Ağ deniyo
- (93) Anne: Neler oldu sonra?
Anne: Bak bunun üzerine çıkıyo
- (94) Anne: Ne diyodu burda?
Anne: Babasıyla oynamak istiyodu

D Grubundan (5 yaş- Düşük) örnekler:

- (95) Anne: Babası ona ne demiş?
Anne: Kaldırım taşından inme demiş
- (96) Anne: Ne anladın sen şimdi?
Anne: Can'la babası var
- (97) Anne: Nereye gelmişler böyle?
Anne: Bu ne oğlum?
- (98) Anne: Burda no=luyo annem?
Anne: Burda na=pıyo Can?

Çizelge 9. Annelerin Soru Sözcüklerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı

		Eğitim Düzeyi ve Gelir Durumu YÜKSEK Olan Anneler										Eğitim Düzeyi ve Gelir Durumu DÜŞÜK Olan Anneler									
Anne No.	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Çözümleme	Sentezleme	Değerlendirme	Toplam	Anne No.	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Çözümleme	Sentezleme	Değerlendirme	Toplam						
3 YAŞ																					
1.	85 (38)	5 (2)	4 (2)	0	0	6 (3)	100 (45)	1.	100 (4)	0	0	0	0	0	100 (4)						
2.	90 (20)	0	0	0	0	10 (2)	100 (22)	2.	100 (19)	0	0	0	0	0	100 (19)						
3.	80 (16)	5 (1)	5 (1)	0	0	10 (2)	100 (20)	3.	100 (40)	0	0	0	0	0	100 (40)						
4.	95 (26)	1 (1)	1 (1)	0	0	3 (2)	100 (30)	4.	100 (7)	0	0	0	0	0	100 (7)						
5.	82 (38)	5 (3)	3 (2)	0	0	10 (5)	100 (48)	5.	100 (33)	0	0	0	0	0	100 (33)						
6.	70 (7)	0	0	0	0	30 (3)	100 (10)	6.	100 (32)	0	0	0	0	0	100 (32)						
7.	25 (1)	0	0	0	0	75 (3)	100 (4)	7.	100 (41)	0	0	0	0	0	100 (41)						
8.	67 (13)	10 (2)	0	0	0	23 (4)	100 (19)	8.	100 (14)	0	0	0	0	0	100 (14)						
9.	68 (20)	9 (3)	9 (3)	0	0	14 (4)	100 (30)	9.	100 (56)	0	0	0	0	0	100 (56)						
10.	78 (19)	11 (3)	0	0	0	11 (3)	100 (25)	10.	100 (24)	0	0	0	0	0	100 (24)						
1.	70 (13)	10 (2)	10 (2)	0	0	10 (2)	100 (19)	1.	100 (26)	0	0	0	0	0	100 (26)						
2.	75 (10)	7 (2)	6 (2)	0	0	12 (3)	100 (17)	2.	84 (5)	0	0	0	0	16 (1)	100 (6)						
3.	79 (32)	10 (4)	0	0	0	11 (5)	100 (41)	3.	91 (14)	9 (1)	0	0	0	0	100 (15)						
4.	81 (9)	10 (4)	0	0	0	9 (1)	100 (12)	4.	100 (17)	0	0	0	0	0	100 (17)						
5.	69 (26)	6 (2)	0	0	0	25 (10)	100 (38)	5.	100 (47)	0	0	0	0	0	100 (47)						
6.	59 (29)	0	0	0	0	41 (20)	100 (49)	6.	100 (44)	0	0	0	0	0	100 (44)						
7.	60 (42)	10 (8)	10 (8)	0	0	20 (14)	100 (72)	7.	87 (62)	2 (1)	7 (5)	0	0	4 (3)	100 (71)						
8.	74 (26)	8 (3)	8 (3)	0	0	10 (4)	100 (36)	8.	80 (35)	10 (5)	0	0	0	10 (5)	100 (45)						
9.	60 (12)	8 (2)	7 (1)	0	0	25 (5)	100 (20)	9.	62 (22)	0	0	0	0	38 (14)	100 (36)						
10.	61 (21)	12 (4)	9 (3)	0	0	18 (6)	100 (34)	10.	83 (27)	5 (2)	0	0	0	12 (4)	100 (33)						

■ A Grubu (3 yaş-Yüksek) ■ B Grubu (3 yaş-Düşük)
 ■ C Grubu (5 yaş-Yüksek) ■ D Grubu (5 yaş-Düşük)

Çizelge 9, 40 annenin soru sözcülerinin Bloom'un taksonomisine göre, yani bilgi, kavrama, uygulama, çözümlenme, sentezleme ve değerlendirme basamaklarına göre yüzdesel dağılımını göstermektedir. Bu çizelgede parantez içinde yer alan değerler, her annenin ilgili basamakta ürettiği soru sözcüsü sayısını, parantez dışındaki değerler ise annelerin ürettiği bu sözcü sayılarının yüzdesel dağılımlarını göstermektedir.

Çizelge 9'daki dağılıma bakıldığında, öncelikle tüm annelerin sorularının en büyük oranını bilgi basamağındaki soruların oluşturmada olduğu ve annelerin hiçbirinin Bloom'un taksonomisinin çözümlenme ve sentezleme basamaklarında soru¹⁰ sormadıkları gözlenmiştir. Hatırlanacak olursa, bilgi basamağının daha çok *ne soruları* ile, kavrama basamağının da nedensellik bildiren *neden-sonuç soruları* ile örtüştüğünü; değerlendirme basamağında ise annelerin daha çok çocuklarının duygu ve düşüncelerine yönelik sorular sorduğunu belirtmiştik.

B grubu anneleri (3 yaş-Düşük), sordukları tüm soruları bilgi basamağında sormuş, diğer bir deyişle, bilgi basamağından daha yukarı çıkmamışlardır. A ve C grubu annelerinin sorularının yüzdesel dağılımları, düşük düzeyden gelen B ve D grubu ile karşılaştırılarak taksonominin basamakları açısından incelendiğinde birbirine daha yakın değerler sergilemektedir.

Aşağıda bu çizelgenin bilgi basamağı için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1	10	14,80	Chi-Square	26,508
2	10	33,50	df	3
3	10	9,15	Asymp. Sig.	,000
4	10	24,55	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 5

¹⁰ Daha önce de söz ettiğimiz gibi, öykü hakkında Bloom'un taksonomisine göre tüm basamaklarda sorulabilecek olası sorular, EK 4'te verilmiştir.

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,000 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 9’da belirtilen 4 gruptaki annelerin bilgi basamağında ürettiği soru sözceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması, 14,80; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 33,50; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 9,15 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 24,55 olarak saptanmıştır.

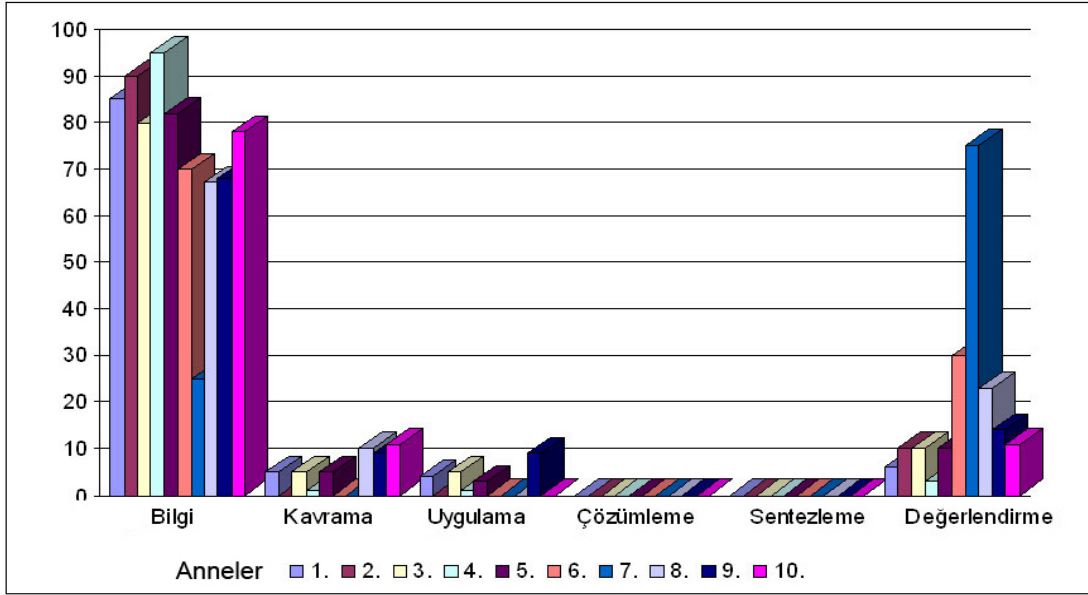
Aşağıda bu çizelgenin değerlendirme basamağı için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1	10	26,90	Chi-Square	22,036
2	10	8,00	df	3
3	10	29,40	Asymp. Sig.	,000
4	10	17,70	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 6

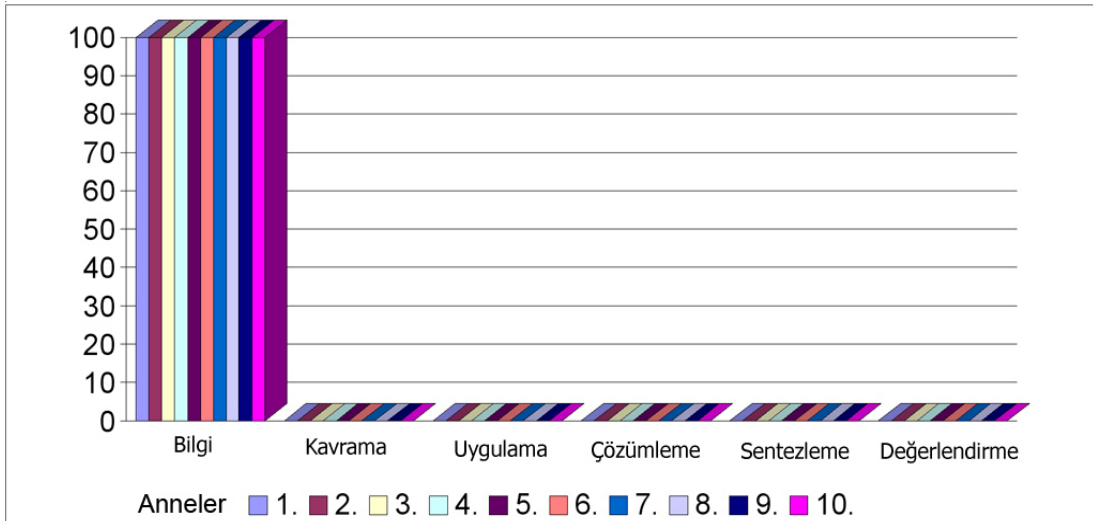
Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,000 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 9’da belirtilen 4 gruptaki annelerin değerlendirme basamağında ürettiği soru sözceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması, 26,90; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 8,00; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 29,40 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 17,70 olarak saptanmıştır.

Çizelge 9’da yer alan dağılımı, gruplar tek tek alınarak aşağıda Şekil 12a, 12b, 12c ve 12d’de görmek mümkündür:



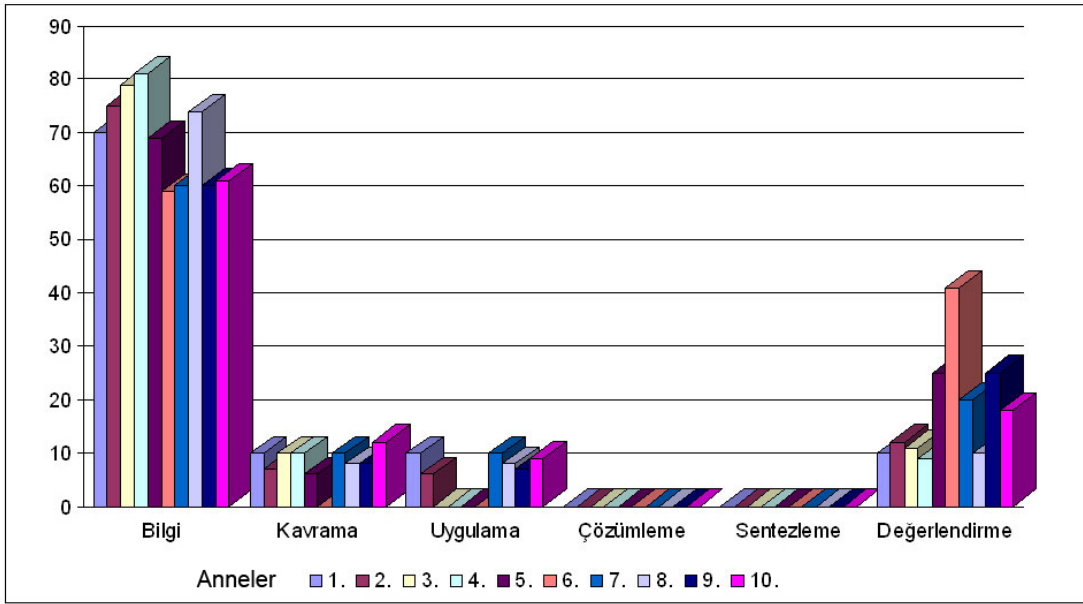
Şekil 12a. Annelerin Soru Sözcülerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı A Grubu (3 yaş-Yüksek)

Daha önce de söylediğimiz gibi tüm anneler en fazla soruyu bilgi basamağında sormuştur. Ancak bunun yanı sıra A Grubu annelerinden 7'si kavrama basamağında, 5'i uygulama basamağında ve tamamı, yani 10'u da değerlendirme basamağında soru sormuştur. Ayrıca uygulama basamağında soru soran 5 annenin, kavrama basamağında soru soran 7 annenin içinde yer aldıkları gözlenmiştir.



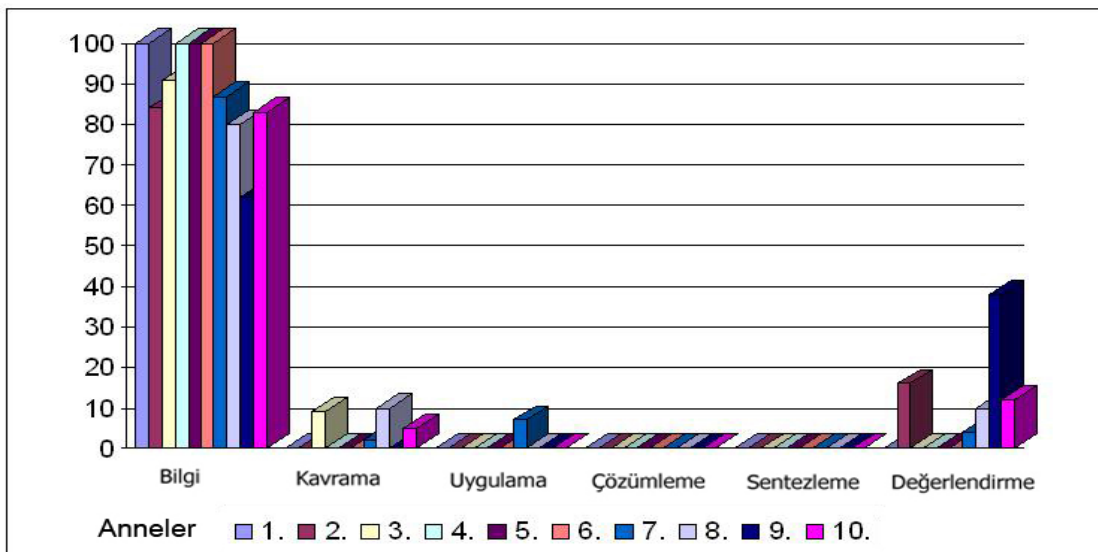
Şekil 12b. Annelerin Soru Sözcülerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı B Grubu (3 yaş-Düşük)

B grubu annelerinin sorduğu tüm sorular bilgi basamağındadır.



Şekil 12c. Annelerin Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı C Grubu (5 yaş-Yüksek)

C Grubuna bakıldığında bilgi basamağının yanı sıra annelerin 9'u kavrama basamağında, 6'sı uygulama basamağında ve tamamı, yani 10'u da değerlendirme basamağında sorular sormuştur. Bu grupta da A Grubunda olduğu gibi uygulama basamağında soru soran 6 annenin, kavrama basamağında soru soran 9 annenin içinde yer aldıkları gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, A ve C Grubu annelerinde uygulama basamağında soru soran annelerin tamamı kavrama basamağında da soru sormuştur.



Şekil 12d. Annelerin Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı D Grubu (5 yaş-Düşük)

D Grubunda ise diğer gruplarda olduğu gibi annelerin tümü bilgi basamağında soru sormuştur ancak sadece 4'ü kavrama basamağında ve sözü edilen bu 4 anneden sadece 1'i uygulama basamağında soru sormuştur. Değerlendirme basamağına ise bu gruptan sadece 5 anne çıkabilmiştir. Genel olarak bakıldığında, D grubu annelerinin bilgi basamağındaki sorularının, A ve C grubuna göre daha fazla, değerlendirme basamağındaki sorularının ise yine A ve C grubu annelerine göre oldukça az oranda olduğu görülmektedir.

Aşağıda veri tabanından alınan ve Bloom'un taksonomisine göre değerlendirilen (99)-(137) no'lu örneklerde annelerin soru sözcelerine yer verilmiştir:

A Grubu (3 yaş-Yüksek) annelerinden örnekler:

- (99) Ayıcık nerde yavrum? (bilgi)
- (100) Neler var trafikte? (bilgi)
- (101) Ne alacaklar acaba? (bilgi)
- (102) Neden duruyolar kızım onlar? (kavrama)
- (103) Nasıl uçuyo uçak? (kavrama)
- (104) Yağmurlu günlerde ne kullanıyo? (kavrama)
- (105) Peki sen olsaydın hangilerini alırdın? (uygulama)
- (106) Nasıl çalıyo senin bisikletin kornası? (uygulama)
- (107) Ne demen gerekiyo biri sana bi şey verdiğinde? (uygulama)
- (108) Çok güzelmiş di mi? (değerlendirme)
- (109) Güzel miymiş bu kitap? (değerlendirme)
- (110) Sevdin mi sen bu kitabı? (değerlendirme)

B Grubu (3 yaş-Düşük) annelerinden örnekler:

- (111) Na=pıyo orda? (bilgi)
- (112) Hangisi bisiklet? (bilgi)
- (113) Burda neler var? (bilgi)

C Grubu (5 yaş-Yüksek) annelerinden örnekler:

- (114) Na=pmış işçiler? (bilgi)
- (115) Ama Can ne demiş? (bilgi)
- (116) Babası suya düşmüş değil mi? (bilgi)
- (117) Neden inmiyodu kaldırım taşlarının üzerinden? (kavrama)
- (118) Neden kaldırım taşlarında dur dedi babası? (kavrama)
- (119) Onun için hiç yerinden kıpırdamamış değil mi? (kavrama)
- (120) Sen na=pardın? (uygulama)
- (121) Senin var mı? (uygulama)
- (122) Sen de oturur muydun? (uygulama)
- (123) Can üzölmüş mü sence? (değerlendirme)
- (124) Güzelmiş değil mi? (değerlendirme)

(125) Sevdin mi bu hikayeyi? (değerlendirme)

D Grubu (5 yaş-Düşük) annelerinden örnekler:

- (126) Neyin üstünde oturuyo? (bilgi)
- (127) İşçiler Can'a ne dedi? (bilgi)
- (128) Babası suya düştü değil mi? (bilgi)
- (129) Niye kalkmadı? (kavrama)
- (130) Niye inmemiş? (kavrama)
- (131) Niye söylemiş acaba ona? (kavrama)
- (132) Sen de olsan gider miydin orda? (uygulama)
- (133) Senin dosyan gibi de me? (uygulama)
- (134) Sen de çıkmak ister misin oraya? (uygulama)
- (135) Can tehlikeli bi şey yaptı mı? (değerlendirme)
- (136) Kızıyo di mi? (değerlendirme)
- (137) Üzöldün mü Can'a? (değerlendirme)

Çizelge 10, Çizelge 9'da yer alan annelerin sorduğu soruların, açık ya da kapalı uçlu olmaları bağlamında daha ayrıntılı bir biçimde ele alındığı bir çizelgedir. Çalışmada *ne, nasıl, neden, nerede, ne zaman ve kim* soruları *açık uçlu sorular*, *evet/hayır* soruları ve *değil mi* ile biten onaylatma soruları ise *kapalı uçlu sorular* olarak ele alınmıştır. Bu çizelgede parantez içinde yer alan değerler, her annenin ilgili basamakta ürettiği soru sözcüğü sayısını, parantez dışındaki değerler ise annelerin ürettiği bu sözcük sayılarının yüzdesel dağılımlarını göstermektedir.

Çizelge 10. Annelerin Açık Uçlu (AU) ve Kapalı Uçlu (KU) Soru Sözcüklerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı

	Eğitim Düzeyi ve Gelir-Durumu YÜKSEK Olan Anneler										Eğitim Düzeyi ve Gelir-Durumu DÜŞÜK Olan Anneler																			
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Çözümleme		Sentezleme		Değerlendirme		Toplam		Bilgi		Kavrama		Uygulama		Çözümleme		Sentezleme		Değerlendirme		Toplam			
	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU	AU	KU		
3 YAŞ	1	56(25)	29(13)	5(2)	0	2(1)	2(1)	0	0	0	0	0	6(3)	100(45)	1	0	100(4)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(4)		
	2	62(14)	28(6)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10(2)	100(22)	2	88(17)	12(2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(19)		
	3	35(7)	45(9)	5(1)	0	5(1)	0	0	0	0	0	0	10(2)	100(20)	3	57(23)	43(17)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(40)		
	4	80(22)	15(4)	0	1(1)	1(1)	0	0	0	0	0	0	3(2)	100(30)	4	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(7)		
	5	78(36)	4(2)	3(2)	2(1)	3(2)	0	0	0	0	2(1)	8(4)	8(4)	100(48)	5	75(25)	25(8)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(33)	
	6	49(5)	21(2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21(2)	100(10)	6	85(27)	15(5)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(32)	
	7	0	25(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	75(3)	100(4)	7	71(29)	29(12)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(41)		
	8	57(11)	10(2)	10(2)	0	0	0	0	0	0	0	17(3)	6(1)	100(19)	8	56(8)	44(6)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(14)	
	9	38(11)	30(9)	5(2)	4(1)	5(2)	4(1)	0	0	0	0	10(3)	4(1)	100(30)	9	56(31)	44(25)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(56)	
	10	44(11)	34(8)	0	11(3)	0	0	0	0	0	0	0	11(3)	100(25)	10	0	100	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(24)	
5 YAŞ	1	50(9)	20(4)	5(1)	5(1)	5(1)	5(1)	0	0	0	0	10(2)	100(19)	1	69(18)	31(8)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(26)	
	2	38(5)	37(5)	4(1)	3(1)	3(1)	3(1)	0	0	0	0	12(3)	100(17)	2	50(3)	34(2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16(1)	100(6)	
	3	39(16)	40(16)	5(2)	5(2)	0	0	0	0	0	0	11(5)	100(41)	3	63(10)	28(4)	9(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(15)	
	4	45(5)	36(4)	4(1)	6(1)	0	0	0	0	0	0	9(1)	100(12)	4	96(16)	4(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(17)	
	5	56(21)	13(5)	0	6(2)	0	0	0	0	0	6(2)	19(8)	100(38)	5	85(40)	15(7)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(47)
	6	50(25)	9(4)	0	0	0	0	0	0	0	16(8)	25(12)	100(49)	6	50(22)	50(22)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100(44)	
	7	40(28)	14(4)	5(4)	5(4)	2(2)	8(6)	0	0	0	10(7)	10(7)	100(72)	7	69(49)	18(13)	2(1)	0	4(3)	3(2)	0	0	0	0	0	0	0	4(3)	100(71)	
	8	53(18)	21(8)	2(1)	6(2)	2(1)	6(2)	0	0	0	0	10(4)	100(36)	8	50(22)	30(13)	10(5)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10(5)	100(45)
	9	50(10)	10(2)	0	8(2)	0	7(1)	0	0	0	20(4)	5(1)	100(20)	9	19(7)	43(15)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19(7)	100(36)	
	10	54(19)	7(2)	7(2)	5(2)	6(2)	3(1)	0	0	0	9(3)	9(3)	100(34)	10	23(7)	60(20)	5(2)	0	5(2)	0	0	0	0	0	0	0	0	12(4)	100(33)	

■ A Grubu (3 yaş-Yüksek) ■ B Grubu (3 yaş-Düşük)
 ■ C Grubu (5 yaş-Yüksek) ■ D Grubu (5 yaş-Düşük)

Çizelge 9’da, tüm annelerin soru sözcelerinin en büyük oranını bilgi basamağındaki soruların oluşturduğundan ve annelerin hiçbirinin Bloom’un taksonomisinin çözümlene ve sentezleme basamaklarında soru sormadıklarının gözlemlendiğinden söz edilmişti. Ayrıca düşük eğitim ve gelir düzeyinden gelen B grubu annelerinin soru sözcelerinin, bilgi basamağından daha üst basamaklara çıkmadığı ve yüksek düzeylerden gelen A ile C grubu annelerinin yüzdesel dağılımlarının taksonominin basamakları açısından bakıldığında, birbirine uzak olmayan örüntüler sergilediği gözlenmişti. Öte yandan düşük düzeylerden gelen D grubu annelerinin bilgi basamağındaki sorularının, A ve C grubuna göre daha fazla, değerlendirme basamağındaki sorularının ise daha az oranda olduğundan da söz edilmişti. Çizelge 9’da yer alan bu soruların açık ya da kapalı uçlu olmaları bağlamında ele alınan Çizelge 10’daki dağılımlarına bakıldığında, B grubu dışında tüm annelerin *bilgi* basamağında, büyük çoğunlukla açık uçlu sorular sordukları gözlenmiştir. *Kavrama* ve *uygulama* basamaklarında, A ve D grubundaki anneler daha çok açık uçlu soruları yeğlerken, C grubu anneleri kapalı uçlu soru sormayı tercih etmiştir. *Değerlendirme* basamağında ise tüm anneler büyük çoğunlukla kapalı uçlu soru sormayı yeğlemişlerdir. Değerlendirme basamağındaki açık uçlu soruların oranlarına bakıldığında, en çok açık uçlu soruyu C Grubu (5 yaş-Yüksek) annelerinin, sonra sırasıyla, A Grubu (3 yaş-Yüksek) ve D Grubu (5 yaş-Düşük) annelerinin sormuş olduğu gözlenmiştir.

Aşağıda bu çizelgenin bilgi basamağındaki açık uçlu sorular için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Ranks			Test Statistic	
grup	N	Mean Rank		
1	10	19,60	Chi-Square	2,380
2	10	22,75	df	3
3	10	16,25	Asymp. Sig.	,497
4	10	23,40	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 7

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,497 > 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 10'da belirtilen 4 gruptaki annelerin bilgi basamağında ürettiği açık uçlu soru sözceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması, 19,60; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 22,75; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 16,25 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 23,40 olarak saptanmıştır.

Aşağıda bu çizelgenin değerlendirme basamağındaki açık uçlu sorular için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1	10	23,10	Chi-Square	8,136
2	10	15,50	df	3
3	10	25,55	Asymp. Sig.	,043
4	10	17,85	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 8

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,043 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 10'da belirtilen 4 gruptaki annelerin değerlendirme basamağında ürettiği açık uçlu soru sözceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması, 23,10; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 15,50; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 25,55 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 17,85 olarak saptanmıştır.

Aşağıda bu çizelgenin bilgi basamağındaki kapalı uçlu sorular için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1,00	10	17,60	Chi-Square	6,300
2,00	10	27,15	df	3
3,00	10	15,00	Asymp. Sig.	,098
4,00	10	22,25	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 9

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,098 > 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 10'da belirtilen 4 gruptaki annelerin bilgi basamağında ürettiği kapalı uçlu soru sözceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması, 17,60; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 27,15; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 15,00 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 22,25 olarak saptanmıştır.

Aşağıda bu çizelgenin değerlendirme basamağındaki kapalı uçlu sorular için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

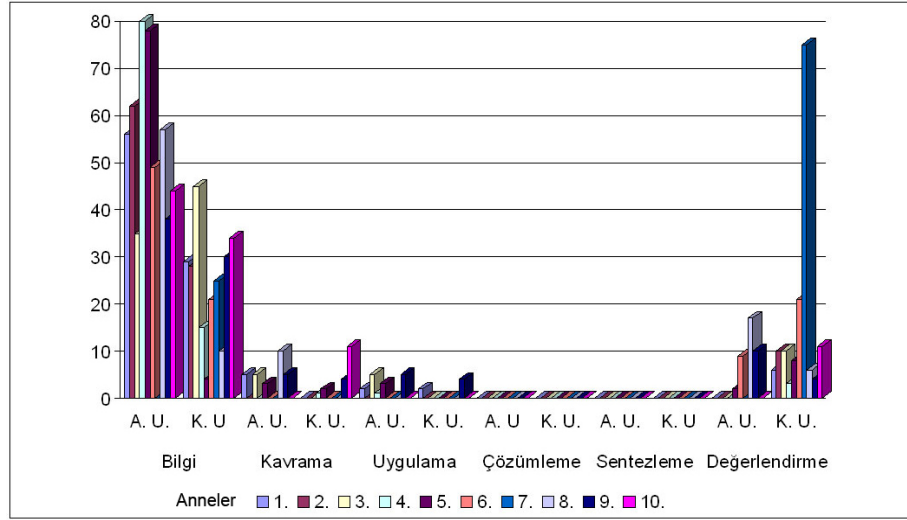
Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1,00	10	26,50	Chi-Square	20,170
2,00	10	8,00	df	3
3,00	10	28,60	Asymp. Sig.	,000
4,00	10	18,90	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 10

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,000 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 10'da belirtilen 4 gruptaki annelerin değerlendirme basamağında ürettiği kapalı uçlu soru sözceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması, 26,50; B

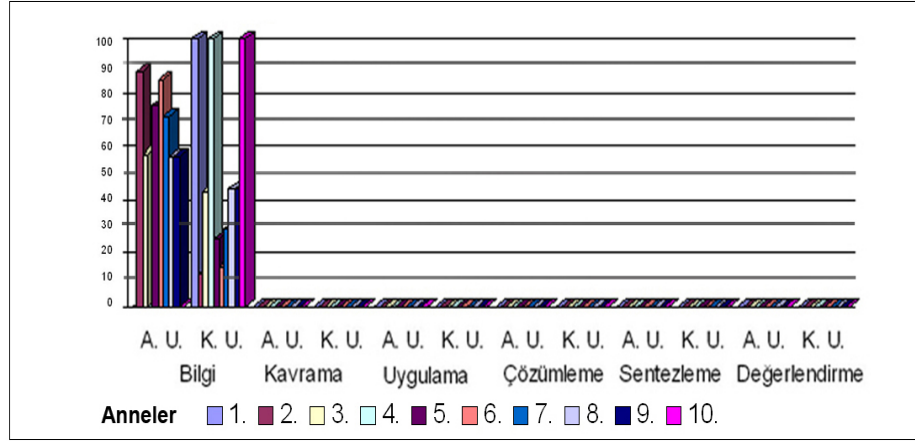
grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 8,00; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 28,60 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 18,90 olarak saptanmıştır.

Çizelge 10'da yer alan dağılımı, gruplar tek tek alınarak aşağıda Şekil 13a, 13b, 13c ve 13d'de görmek mümkündür:



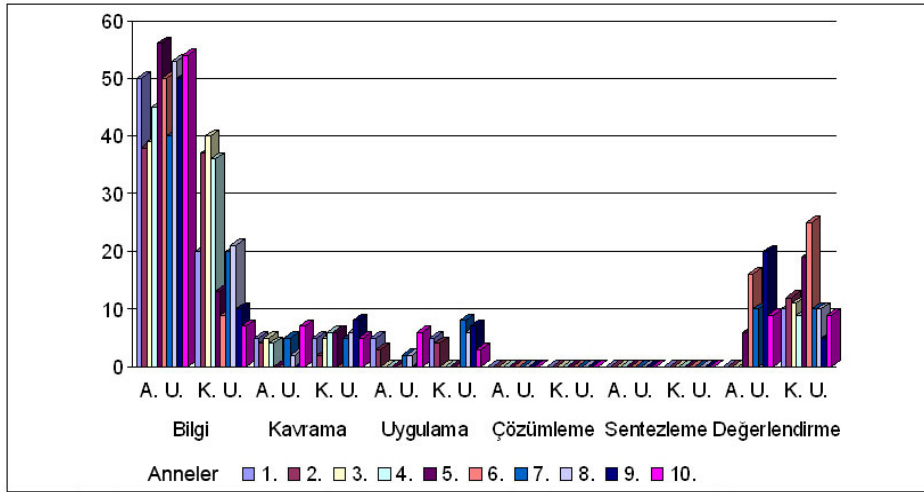
Şekil 13a. Annelerin Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Sözcülerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı A Grubu (3 yaş-Yüksek)

A Grubu annelerinden bilgi basamağında soru soran 10 annenin 8'i, kavrama basamağında soru soran 7 annenin 5'i, uygulama basamağında soru soran 5 annenin 4'ü daha çok açık uçlu soruları yeğlemiştir. Değerlendirme basamağında ise 10 annenin sadece 2'si daha çok açık uçlu soru sormuş, 1'i iki tür soruyu eşit oranda sormuş ve 7 anne de daha çok kapalı uçlu soruları tercih etmiştir.



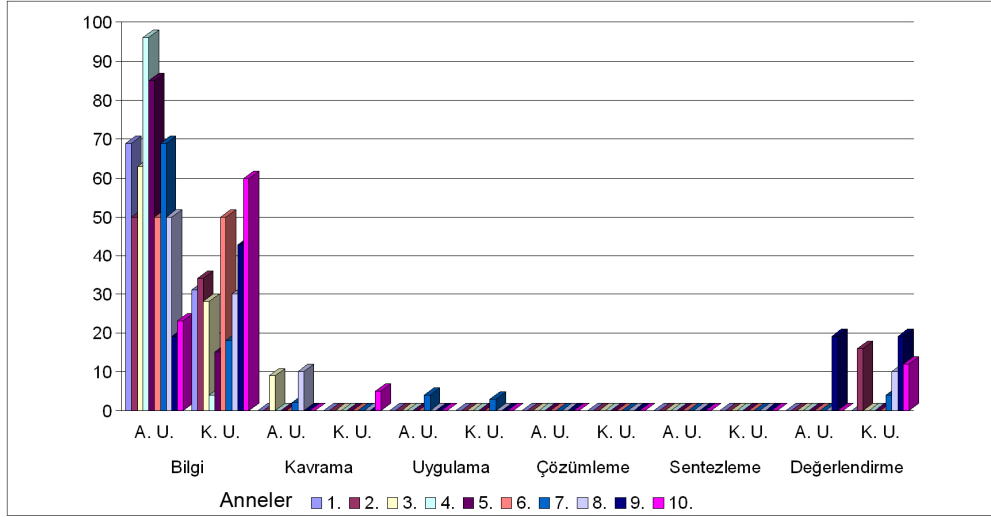
Şekil 13b. Annelerin Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Sözcülerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı B Grubu (3 yaş-Düşük)

Taksonominin diğer basamaklarına hiç çıkmayan B Grubu annelerinden bilgi basamağında 7'si daha çok açık uçlu soruları yeğlemiştir.



Şekil 13c. Annelerin Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Sözcülerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı C Grubu (5 yaş-Yüksek)

C Grubu annelerinden bilgi basamağında soru soran 10 annenin 8'i, kavrama basamağında soru soran 9 annenin 3'ü, uygulama basamağında soru soran 6 annenin sadece 1'i daha çok açık uçlu soruları yeğlemiştir. Değerlendirme basamağında ise 10 annenin yine sadece 1'i daha çok açık uçlu soru sormuştur.



Şekil 13d. Annelerin Açık Uçlu ve Kapalı Uçlu Soru Sözcüklerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı D Grubu (5 yaş-Düşük)

D Grubunda ise bilgi basamağında soru soran 10 anneden 7'si, kavrama basamağında soru soran 4 anneden 3'ü ve uygulama basamağında soru soran 1 anne de daha çok açık uçlu soru sormayı yeğlemiştir. Değerlendirme basamağında soru soran annelere bakıldığında, soru soran 5 anneden 4'ü bu basamakta daha çok kapalı uçlu soruları yeğlerken 1'i iki tür soruyu eşit oranda sormuştur.

Aşağıda veri tabanından alınan ve Bloom'un taksonomisine göre değerlendirilen (138)-(215) no'lu örneklerde, annelerin açık ve kapalı uçlu soru sözcüklerinden bazıları yer almaktadır:

A Grubu (3 yaş-Yüksek) annelerinden örnekler:

- (138) Gökyüzünde ne var Sinan? (bilgi-açık uçlu)
- (139) Denizin üstünde ne var? (bilgi-açık uçlu)
- (140) Manav teyze ne demiş? (bilgi-açık uçlu)
- (141) Ayısı var mı Berk'in? (bilgi-kapalı uçlu)
- (142) Gemi var değil mi? (bilgi-kapalı uçlu)
- (143) Peki annesi elinde ne tutuyo? (bilgi-kapalı uçlu)
- (144) Neden saklanmış acaba? (kavrama-açık uçlu)
- (145) Yağmurlu günlerde ne kullanılıyo? (kavrama-açık uçlu)
- (146) Nasıl uçuyo uçak? (kavrama-açık uçlu)
- (147) Annesinin onu aramasını istiyo diğ mi? (kavrama-kapalı uçlu)
- (148) Düşmesin diye koydu di mi? (kavrama-kapalı uçlu)
- (149) Yağmurlu günlerde kullanmak için di mi? (kavrama-kapalı uçlu)
- (150) Nasıl çalıyo senin bisikletinin kornası? (uygulama-açık uçlu)
- (151) Peki sen olsaydın hangilerini alırdın? (uygulama-açık uçlu)
- (152) Ne demen gerekiyo biri sana bi şey verdiğinde? (uygulama-açık uçlu)
- (153) Senin de var bisikletin di mi? (uygulama-kapalı uçlu)
- (154) Sen teşekkür ediyo musun? (uygulama- kapalı uçlu)

- (155) Senin var mı ayıcığın? (uygulama-kapalı uçlu)
- (156) Nasılmış bu kitap? (değerlendirme-açık uçlu)
- (157) Berk nasıl? (değerlendirme-açık uçlu)
- (158) Sence nasıl Berk'in oyuncakları? (değerlendirme-açık uçlu)
- (159) Güzel miymiş bu kitap? (değerlendirme-kapalı uçlu)
- (160) Ne güzel di mi? (değerlendirme-kapalı uçlu)
- (161) Sevdin mi? (değerlendirme-kapalı uçlu)

B Grubu (3 yaş-Düşük) annelerinden örnekler:

- (162) Berk nereye gidiyodu? (bilgi-açık uçlu)
- (163) Ne görüyo burada? (bilgi-açık uçlu)
- (164) Burada na=pıyo annem? (bilgi-açık uçlu)
- (165) Berk'in yanına mı gidiolar? (bilgi-kapalı uçlu)
- (166) Gördün mü treni annecim? (bilgi-kapalı uçlu)
- (167) Ayıcığı var değil mi? (bilgi-kapalı uçlu)

C Grubu (5 yaş-Yüksek) annelerinden örnekler:

- (168) Can nereye gidiyo? (bilgi-açık uçlu)
- (169) Şunun adı neydi? (bilgi-açık uçlu)
- (170) Nerde babası? (bilgi-açık uçlu)
- (171) Gemiye mi yüklüyolar acaba bunu? (bilgi-kapalı uçlu)
- (172) O zaman kaldırmadılar onu değil mi? (bilgi-kapalı uçlu)
- (173) Ama suya düştü değil mi? (bilgi-kapalı uçlu)
- (174) Neden inmiyodu kaldırım taşlarının üzerinden? (kavrama-açık uçlu)
- (175) Neden kaldırım taşlarında dur dedi babası? (kavrama-açık uçlu)
- (176) Neden hayır demiş babası? (kavrama-açık uçlu)
- (177) Anladın mı olayı? (kavrama-kapalı uçlu)
- (178) Onun için kıpırdamamış hiç yerinden değil mi? (kavrama-kapalı uçlu)
- (179) Bu yüzden yüksek görünüyo değil mi? (kavrama-kapalı uçlu)
- (180) Sen ne yapardın? (uygulama-açık uçlu)
- (181) Sen olsan na=pardın? (uygulama-açık uçlu)
- (182) Sen olsan ne derdin? (uygulama-açık uçlu)
- (183) Senin var mı? (uygulama-kapalı uçlu)
- (184) Sen de oturur muydun? (uygulama-kapalı uçlu)
- (185) Sen olsan gider miydin? (uygulama-kapalı uçlu)
- (186) Babası nasıl hissediy o sence? (değerlendirme-açık uçlu)
- (187) Can ne hissediy o peki? (değerlendirme-açık uçlu)
- (188) Kaptan nasıl bi adam? (değerlendirme-açık uçlu)
- (189) Doğru mu yapmış sence? (değerlendirme-kapalı uçlu)
- (190) Güzelmiş değil mi? (değerlendirme-kapalı uçlu)
- (191) Beğendin mi? (değerlendirme-kapalı uçlu)

D Grubu (5 yaş-Düşük) annelerinden örnekler:

- (192) Bu adam na=pıyo? (bilgi-açık uçlu)
- (193) İşçiler ona ne diyo? (bilgi-açık uçlu)
- (194) Kaptan ne diyo ona? (bilgi-açık uçlu)
- (195) Kaldırım taşlarının üstüne otur mu demişti? (bilgi-kapalı uçlu)
- (196) İnme demiş di mi babası ona? (bilgi-kapalı uçlu)
- (197) Başına taş düşebilir di mi? (bilgi-kapalı uçlu)

- (198) Neden düştü babası suyun içine? (kavrama-açık uçlu)
- (199) Neden öyle Görkem? (kavrama-açık uçlu)
- (200) Niye inmemiş Can? (kavrama-açık uçlu)
- (201) Babası söylediği için mi? (kavrama-kapalı uçlu)
- (202) Babası dedi diye kalkmıyo di mi? (kavrama-kapalı uçlu)
- (203) Can'ı kurtarmak için koşuyo değil mi?(kavrama-kapalı uçlu)
- (204) Sen nereye giderdin? (uygulama-açık uçlu)
- (205) Sen ne derdin? (uygulama-açık uçlu)
- (206) Sen na=pardın? (uygulama-açık uçlu)
- (207) Senin baban da kızardı de me? (uygulama-kapalı uçlu)
- (208) Sen de olsan gider miydin orda? (uygulama-kapalı uçlu)
- (209) Sen de çıkmak ister misin oraya? (uygulama-kapalı uçlu)
- (210) Can nasıl bi oğlan? (değerlendirme-açık uçlu)
- (211) Nasıl bi kitapmış bu? (değerlendirme-açık uçlu)
- (212) Babası nasıl? (değerlendirme-açık uçlu)
- (213) Bak kızıyo di mi burda? (değerlendirme-kapalı uçlu)
- (214) Tehlikeli de me? (değerlendirme-kapalı uçlu)
- (215) Üzıldün mü Can'a? (değerlendirme-kapalı uçlu)

Çizelge 11, annelerin düz sözcelerinin Bloom'un taksonomisine göre yüzdesel dağılımını göstermektedir. Bu çizelgede parantez içinde yer alan değerler, her annenin ilgili basamakta ürettiği düz sözce sayısını, parantez dışındaki değerler ise annelerin ürettiği bu sözce sayılarının yüzdesel dağılımlarını göstermektedir.

Çizelge 11'deki dağılıma bakıldığında, tüm annelerin düz sözcelerinin en büyük oranını bilgi basamağındaki sözcelerin oluşturmakta olduğu ve soru sözcelerinde olduğu gibi yine annelerin hiçbirisinin Bloom'un taksonomisinin çözümlene ve sentezleme basamaklarında düz sözceler üretmedikleri gözlenmiştir. Öte yandan B Grubu anneleri soru sözcelerinde olduğu gibi yine sadece bilgi basamağında düz sözce üretmişlerdir. A ve C Grubu annelerinin düz sözcelerinin yüzdesel dağılımları, grupların soru sözcelerinin dağılımlarına benzer bir görünüm sergilemiştir.

Çizelge 11. Annelerin Düz Sözcülerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı

Eğitim Düzeyi ve Gelir Durumu YÜKSEK Olan Anneler										Eğitim Düzeyi ve Gelir Durumu DÜŞÜK Olan Anneler									
Anne No.	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Çözümleme	Sentezleme	Değerlendirme	Toplam	Anne No.	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Çözümleme	Sentezleme	Değerlendirme	Toplam				
3 YAŞ																			
1.	86 (38)	4(2)	4(2)	0	0	6(3)	100 (45)	1.	100 (12)	0	0	0	0	0	100 (12)				
2.	95 (79)	0	0	0	0	5(4)	100 (83)	2.	100 (28)	0	0	0	0	0	100 (28)				
3.	94 (89)	1(1)	1(1)	0	0	4(4)	100 (95)	3.	100 (34)	0	0	0	0	0	100 (34)				
4.	80 (36)	2(1)	0	0	0	18(9)	100 (46)	4.	100 (19)	0	0	0	0	0	100 (19)				
5.	90 (66)	5(4)	0	0	0	5(4)	100 (74)	5.	100 (15)	0	0	0	0	0	100 (15)				
6.	100 (13)	0	0	0	0	0	100 (13)	6.	100 (49)	0	0	0	0	0	100 (49)				
7.	100 (13)	0	0	0	0	0	100 (13)	7.	100 (21)	0	0	0	0	0	100 (21)				
8.	74 (73)	14(14)	0	0	0	12(12)	100 (99)	8.	100 (15)	0	0	0	0	0	100 (15)				
9.	77 (69)	10(9)	4(4)	0	0	9(8)	100 (90)	9.	100 (10)	0	0	0	0	0	100 (10)				
10.	90 (75)	5(4)	0	0	0	5(4)	100 (83)	10.	100 (4)	0	0	0	0	0	100 (4)				
1.	86 (64)	12(6)	0	0	0	2(1)	100 (71)	1.	86 (17)	7(1)	7(1)	0	0	0	100 (19)				
2.	96 (53)	2(1)	0	0	0	2(1)	100 (55)	2.	100 (1)	0	0	0	0	0	100 (1)				
3.	98 (55)	2(1)	0	0	0	0	100 (56)	3.	100 (9)	0	0	0	0	0	100 (9)				
4.	70 (15)	4(1)	0	0	0	26(5)	100 (21)	4.	100 (21)	0	0	0	0	0	100 (21)				
5.	62 (41)	20(13)	0	0	0	18(12)	100 (66)	5.	94 (54)	3(2)	0	0	0	3(2)	100 (58)				
6.	83 (37)	0	0	0	0	17(8)	100 (45)	6.	88 (21)	0	0	0	0	12(3)	100 (24)				
7.	66 (32)	15(7)	2(1)	0	0	17(8)	100 (48)	7.	94 (54)	0	4(2)	0	0	2(1)	100 (34)				
8.	65 (45)	8(6)	8(6)	0	0	19(13)	100 (70)	8.	77 (11)	12(2)	0	0	0	11(2)	100 (15)				
9.	55 (44)	14(10)	12(9)	0	0	19(15)	100 (78)	9.	100 (16)	0	0	0	0	0	100 (16)				
10.	73 (40)	9(5)	6(3)	0	0	12(6)	100 (54)	10.	63 (20)	0	0	0	0	27(10)	100 (30)				

■ A Grubu (3 yaş-Yüksek) ■ B Grubu (3 yaş-Düşük)
 ■ C Grubu (5 yaş-Yüksek) ■ D Grubu (5 yaş-Düşük)

Aşağıda bu çizelgenin bilgi basamağı için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1	10	18,45	Chi-Square	20,596
2	10	32,50	df	3
3	10	9,80	Asymp. Sig.	,000
4	10	21,25	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 11

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,000 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 11'de belirtilen 4 gruptaki annelerin bilgi basamağında ürettiği düz sözceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp (rank) bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması (mean rank), 18,45; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 32,50; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 9,80 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 21,25 olarak saptanmıştır.

Aşağıda bu çizelgenin değerlendirme basamağı için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

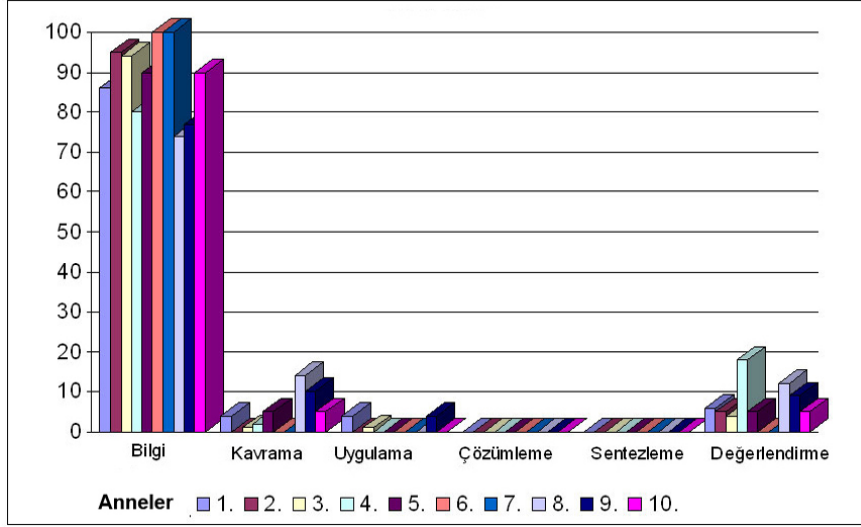
Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1	10	23,85	Chi-Square	17,675
2	10	9,50	df	3
3	10	29,70	Asymp. Sig.	,001
4	10	18,95	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 12

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,001 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 11'de belirtilen 4 gruptaki annelerin değerlendirme basamağında ürettiği düz sözceleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Öte

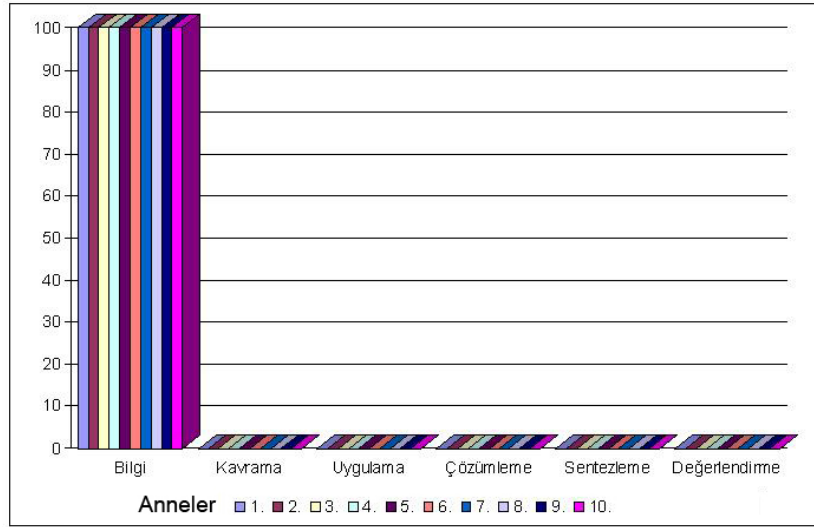
yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması, 23,85; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 9,50; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 29,70 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 18,95 olarak saptanmıştır.

Çizelge 11’de yer alan dağılımı, gruplar tek tek ele alınarak aşağıda Şekil 14a, 14b, 14c ve 14d’de görmek mümkündür:



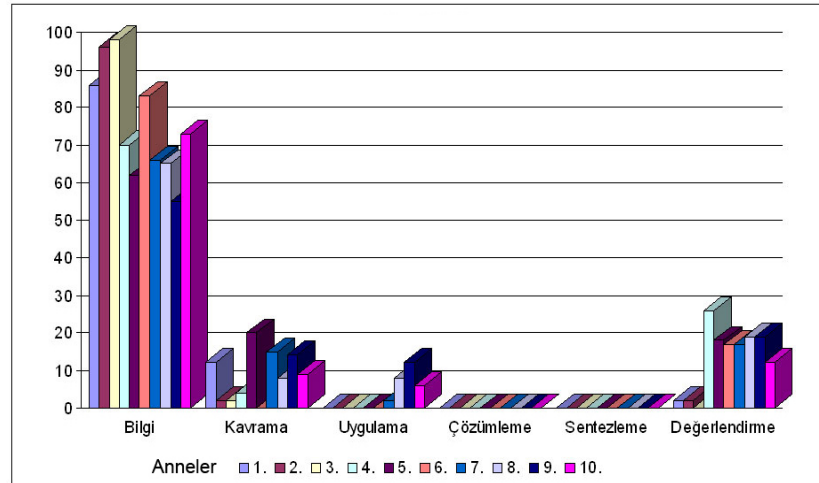
Şekil 14a. Annelerin Düz Sözcülerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı A Grubu (3 yaş-Yüksek)

A Grubu annelerinden 7'si kavrama basamağında, 3'ü uygulama basamağında ve 8'i değerlendirme basamağında düz sözcü üretmiştir. Uygulama basamağında düz sözcü üreten 3 annenin, kavrama basamağında düz sözcü üreten 7 annenin içinde yer aldıkları gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, uygulama basamağında düz sözcü üreten annelerin hepsi kavrama basamağında da sözcüler üretmiştir.



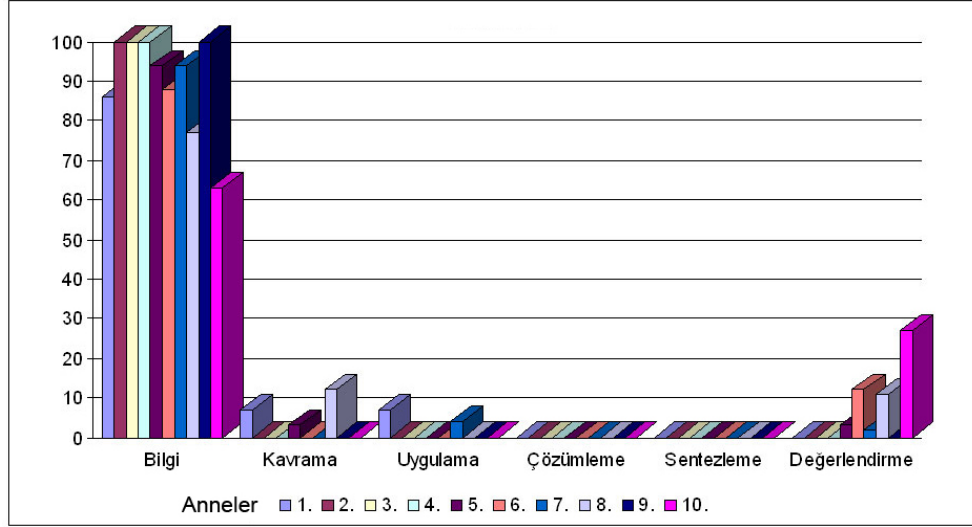
Şekil 14b. Annelerin Düz Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı B Grubu (3 yaş-Düşük)

B grubu annelerinin ürettikleri tüm düz sözceler bilgi basamağındadır.



Şekil 14c. Annelerin Düz Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesele Dağılımı C Grubu (5 yaş-Yüksek)

C Grubuna bakacak olursak, 10 annenin 9'u kavrama basamağında, 4'ü uygulama basamağında ve 9'u değerlendirme basamağında düz sözcü üretmiştir. Bu grupta da A Grubunda olduğu gibi, uygulama basamağında düz sözcü üreten 4 annenin, kavrama basamağında sözcü üreten anneler içinde yer aldıkları gözlenmiştir.



Şekil 14d. Annelerin Düz Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzesel Dağılımı D Grubu (5 yaş-Düşük)

D Grubuna bakıldığında ise bu gruptaki 10 annenin 4'ü kavrama basamağında, 2'si uygulama basamağında ve 5'i değerlendirme basamağında düz sözcü üretmiştir.

Annelerin soru sözcüklerinin Bloom'un taksonomisine göre yüzesel dağılımını gösteren Çizelge 9 ile annelerin düz sözcüklerinin Bloom'un taksonomisine göre yüzesel dağılımını gösteren Çizelge 11 karşılaştırıldığında A Grubu ve C Grubu annelerine ilişkin ilginç bir süreklilik gözlenmiştir: A grubu annelerinden kavrama basamağında düz sözcü üreten 7 anne ile yine kavrama basamağında soru sözcü üreten 7 anne örtüşmektedir. Uygulama basamağında düz sözcü üreten 3 anne ise uygulama basamağında soru sözcü üreten 5 annenin içinde yer almaktadır. Diğer bir deyişle, kavrama ve uygulama basamaklarında düz sözcü üreten anneler aynı basamaklarda soru sözcü de üretmişlerdir. Aynı biçimde C Grubu annelerinden kavrama basamağında düz sözcü üreten 9 anne ile yine kavrama basamağında soru sözcü üreten 9 anne örtüşmektedir. Uygulama basamağında düz sözcü üreten 4 anne ise uygulama basamağında soru sözcü üreten 6 annenin içinde yer almaktadır. Diğer bir deyişle, kavrama ve uygulama basamaklarında düz sözcü üreten anneler aynı basamaklarda soru sözcü de üretmişlerdir. Böylece, bu basamaklarda sözcü üreten annelerin hem soru sözcüklerinde hem de düz sözcüklerinde bir süreklilik gözlemlendiğini söylemek mümkündür.

Aşağıda veri tabanından alınan (216)-(254) no'lu örneklerde, annelerin Bloom'un taksonomisine göre değerlendirilen düz sözcülerinden bazıları yer almaktadır:

A Grubu (3 yaş-Yüksek) annelerinden örnekler:

- (216) Kıyafetlerin arkasına saklanmış. (bilgi)
- (217) Bak Berk bi bisikleti olmasını istiyomuş. (bilgi)
- (218) Bisikletin önüne oturttu Berk'i annesi. (bilgi)
- (219) Çünkü burda bir sürü araba var. (kavrama)
- (220) Düşmemesi için koydu. (kavrama)
- (221) Arabalar geçmesin ve kaza olmasın diye buralar kapanyo. (kavrama)
- (222) Senin bisikletinin de kornası var. (uygulama)
- (223) Sen de teşekkür ediyosun. (uygulama)
- (224) Senin de var bisikletin. (uygulama)
- (225) Onu çok seviyo. (değerlendirme)
- (226) Çok güzelmiş bu kitap. (değerlendirme)
- (227) Bak ne kadar güzel. (değerlendirme)

B Grubu (3 yaş-Düşük) annelerinden örnekler:

- (228) Bisiklete binmiş. (bilgi)
- (229) Bu da tren bak. (bilgi)
- (230) Muz vermiş Berk'e. (bilgi)

C Grubu (5 yaş-Yüksek) annelerinden örnekler:

- (231) Vinç alıp onu böyle gemiye indirmiş. (bilgi)
- (232) Limandaki amcalar yine kaldırmak istiyoy Can'ı. (bilgi)
- (233) Can'ı gördü kaldırım taşlarının üstünde iş yaparken. (bilgi)
- (234) Çocuk babasını dinliyo diye itiraz etmiyolar. (kavrama)
- (235) Çünkü araba falan çarpabilir. (kavrama)
- (236) Can babası kaldırım taşlarının üzerinde otur dediği için oturuyo bak. (kavrama)
- (237) Sen de kaldırım taşlarından inme. (uygulama)
- (238) Sende de var <D₂ scooter D₂>. (uygulama)
- (239) Çık sen de taşların üstüne. (uygulama)
- (240) Can çok mutlu galiba. (değerlendirme)
- (241) Ama babası çok üzülmüş. (değerlendirme)
- (242) Can çok yaramaz bi çocuk. (değerlendirme)

D Grubu (5 yaş-Düşük) annelerinden örnekler:

- (243) Bak arabanın önüne atlamış. (bilgi)
- (244) Babasının sözünü dinliyo. (bilgi)
- (245) Bu kamyonun üzerinde yardımcı oluyo. (bilgi)
- (246) Kenardan gitmediği için araba çarpmış. (kavrama)
- (247) Kaldırımdan inmek yok çünkü tehlikeli. (kavrama)
- (248) Babası söyledi diye taşların üzerinden inmiyo. (kavrama)
- (249) Sen de yaparsın. (uygulama)
- (250) Senin baban da böyle. (uygulama)
- (251) Sana hep söylüyorum ya elimi tut diye. (uygulama)

- (252) Uslu bi çocuk. (değerlendirme)
(253) Ne güzel oturuyo. (değerlendirme)
(254) Yaptığı şey kötü. (değerlendirme)

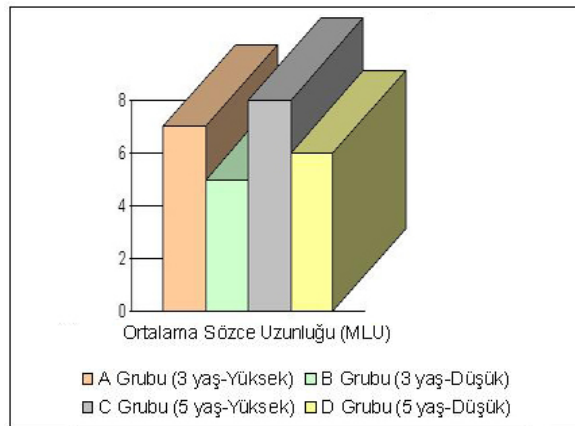
Son çizelge olan Çizelge 12, tüm annelerin gruplara göre ortalama sözcük uzunluklarını (mean length of utterance), yani her bir annenin çözümlenen konuşma kaydındaki toplam biçimbirim sayısının, toplam sözcük sayısına oranını göstermektedir.

Çizelge 12. Annelerin Ortalama Sözcük Uzunlukları

Anneler	Ortalama Sözcük Uzunluğu
A Grubu (3 yaş-Yüksek)	7
B Grubu (3 yaş-Düşük)	5
C Grubu (5 yaş-Yüksek)	8
D Grubu (5 yaş-Düşük)	6

■ A Grubu (3 yaş-Yüksek) ■ B Grubu (3 yaş-Düşük)
■ C Grubu (5 yaş-Yüksek) ■ D Grubu (5 yaş-Düşük)

Çizelge 12’de yer alan ortalama sözcük uzunlukları, grafik olarak Şekil 15’te görülmektedir:



Şekil 15. Annelerin Ortalama Sözcük Uzunlukları

Çizelge 12’de annelerin sözcük uzunluklarının ortalamasına bakıldığında, çocukların yaşı ve annelerin eğitim düzeyleri arasında doğru orantı vardır, diğer bir

deyişle çocukların yaşı ve annelerin eğitim düzeyi arttıkça annelerin ortalama sözce uzunlukları da 5 sözceden 8 sözceye doğru bir artış göstermiştir.

Aşağıda bu çizelge için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu yer almaktadır.

Ranks			Test Statistics	
grup	N	Mean Rank		
1,00	10	24,60	Chi-Square	23,802
2,00	10	8,50	df	3
3,00	10	32,10	Asymp. Sig.	,000
4,00	10	16,80	a Kruskal Wallis Test	
Total	40		b Grouping Variable: grup	

Kruskal Wallis Test 13

Kruskal Wallis testi sonucu (p değeri = ,000 < 0,05) $\alpha = 0,05$ anlam düzeyinde, Çizelge 12’de belirtilen 4 gruptaki annelerin ortalama sözce uzunlukları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark vardır. Öte yandan bu çizelgede yer alan annelere ait tüm değerler sıralanıp bu değerlere sıra sayısı verildiğinde A grubu annelerinin sıra sayı ortalaması, 24,60; B grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 8,50; C grubu annelerinin sıra sayı ortalaması 32,10 ve D grubu annelerinin sıra sayı ortalaması da 16,80 olarak saptanmıştır.

4.2. Bulguların Tartışılması

Çalışmamızın bulgularını çizelgeler üzerinden tartışmak gerekirse, Çizelge 5’te annelerin ve çocukların tüm sözcelerinin dağılımları yer almaktaydı. Hem çizelgede yer alan yüzdeler, hem de Kruskal Wallis testindeki sıra sayı ortalamalarının gösterdiği gibi, A ve C grubu annelerinin konuşma oranları birbirine çok yakinken B grubu anneleri en çok konuşan, D grubu anneleri ise en az konuşan anne grubu olmuştur. Genel olarak tüm annelerin sözcelerinin, çocukların sözcelerine oranla daha fazla olması araştırmamız için beklenmedik bir durum değildir. Çalışmanın üçüncü bölümünde Sinclair ve Coulthard’ın (1975; 1992) soru-yanıt-dönüt modelinden söz ederken, sınıfçı söylemde öğretmen-öğrenci etkileşiminde asimetrik bir dağılım olduğundan söz etmiş ve soru soran tarafın büyük çoğunlukla

öğretmen olduğunu belirtmiştik. Bu nedenle anne ile çocuk arasındaki etkileşimde de konuşmanın niceliği açısından benzer bir durumun gözlenmesi şaşırtıcı bir sonuç olarak görülmemektedir, diğer bir deyişle annelerin çocuklara göre daha fazla konuşmuş olmalarının beklenen bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür.

Annelerin tüm sözcelerinde kullandıkları dilbilgisel yapı örüntülerinin yüzdesel dağılımını gösteren Çizelge 6a ve bu çizelgenin *dar kod-geniş kod kullanımı* olarak daraltılmış biçimi olan Çizelge 6b'ye bakacak olursak ilk olarak hatırlamamız gereken, Bernstein'ın dar kod kullanıcılarında, dilbilgisel açıdan basit ve kısa, çoğunlukla bitirilmeyip yarım bırakılmış, sözdizimsel açıdan zayıf tümceler, kısa buyrum tümceleri ve sorular, kısıtlı sıfat, bağlaç ve belirteç kullanımı gibi özelliklere rastlandığını; geniş kod kullanıcılarında ise bağlaç ve ilgi tümceciklerinin kullanımlarıyla sağlanan ve dilbilgisel açıdan karmaşık olan tümce yapıları, zamansal, uzamsal ve mantıksal ilişkileri kurmayı sağlayan bağlaç, ilgeç ve geniş bir dizi sıfat ve belirteç kullanımı gibi özelliklerin gözlendiğini öne sürdüğü ve sorunun temelde, sosyo-ekonomik bir artalandan ve büyük ölçüde de eğitimle ilişkili bir artalandan kaynaklandığını öne sürmüş olduğudur. Çizelge 6a'da ve Çizelge 6b'de gözlemlenen annelerin sözcelerinin yapısal örüntülerinin dağılımı, Bernstein'ın kod kuramını destekleyen bir görünüm sergilemektedir. Öte yandan Kruskal Wallis testindeki sıra sayı ortalamalarının da gösterdiği gibi basit yapılı sözce kullanımında, diğer bir deyişle dar kod kullanımında, hem annelerin eğitim ve gelir düzeyleri yükseldikçe hem de çocukların yaşları büyüdükçe bir azalma, buna bağlı olarak da geniş kod kullanımında bir artış gözlenmiştir. Her ne kadar araştırmamıza katılan annelerin hiçbirinin *tamamen dar kod* ya da *tamamen geniş kod kullanıcı*sı olduğunu söylemek mümkün olmasa da, yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen A ve C grubu annelerinin geniş kodun özelliklerini, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen B ve D grubu annelerine göre anlamlı ölçüde daha fazla sergilemiş olduklarını söylemek mümkündür. Hatırlayacak olursak, Bernstein zaten geniş kod kullanıcılarının gerektiğinde dar kodu rahatlıkla kullanabildiğini, ancak aynı durumun dar kod kullanıcıları için geçerli olmadığını öne sürmekteydi. Bu açıdan bakıldığında da bu çalışmanın annelerin kullandığı dilsel kodlara ilişkin bulguları, Bernstein'ın bu savını desteklemektedir.

Bernstein araştırmalarında, daha başka dilbilgisel yapılardan da söz ettiği halde izelge 6a'da sadece 5 türden yapısal örüntünün, yani *basit yapılı sözceler*, *bağlaç kullanımıyla sağlanan sıralı yapılar*, *yantümceleme*, *sıfat kullanılan basit yapılı sözceler* ve *belirteç kullanılan basit yapılı sözceler* gibi örüntülerin yer almasının nedeni, veri tabanında, yani 40 annenin sözcelerinde sadece bu 5 türden dilbilgisel yapı örüntüsüne rastlanmış olmasıdır.

Bu 5 tür dilbilgisel yapı içinden özellikle sıfat kullanımına bakacak olursak, yüksek gelir durumları ve eğitim düzeylerinden gelen A ve C Grubu annelerinin tümünün (20 annenin), sözcelerinde sıfat kullandığıın, ancak düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen D Grubu (5 yaş-Düşük) annelerinin sadece 5'inin, B grubu (3 yaş-Düşük) annelerinin ise sadece 1'inin sıfat kullandığıın gözlemlendiğini söylemiştik. Sıfat kullanımının bir tür sınıflandırma yapmak olduğundan ve sınıflandırma yapmanın toplumsal sınıfla olan ilişkisinden söz eden Hodge ve Kress (1993: 65-70), Rosen'dan (1974: 11) alıntı yaparak farklı toplumsal sınıflardan gelen Sue ve Freda'nın sözcelerinin karşılaştırılmasına yer vermiş ve iki farklı dil kullanımının incelenmesi sonucunda orta sınıftan gelen Sue'nun 21 sıfat, işçi sınıftan gelen Freda'nın ise sadece 7 sıfat kullanmış olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmada da benzer bir biçimde, yüksek gelir durumu ve eğitim düzeylerinden gelen 20 annenin sözcelerinde, düşük düzeylerden gelen 20 anneye göre çok daha fazla oranda sıfat kullanılmış olduğu saptanmıştır.

Bağlaç kullanımına bakıldığında ise düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen B Grubu annelerinin hiçbiri sözcelerinde nedensellik ya da karşıtsallık gibi bağlar kurmazken, D Grubu annelerinin sadece 5'inin sözcelerinde karşıtsallık (*ama* kullanımı) ya da nedensellik (*nk* kullanımı) ilişkileri kuran bağlaç kullanımına rastlanmıştır. Yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerin bu türden mantıksal bağlayıcı kullanımı yukarıda (33)-(66) no'lu örneklerde görüldüğü gibi yine anlamlı ölçüde fazladır.

Diğer dilbilgisel yapılara tek tek bakıldığında, yüksek eğitim düzeyi ve gelir durumuna sahip olan A ve C grubu annelerinin sözcelerinde hemen her türden yapıyı kullandıkları; ancak düşük eğitim düzeyi ve gelir durumlarına sahip olan B ve D

grubu annelerinin sözcelerinin çok büyük oranının basit yapılı sözceler bölümünde yığılmış olduğu gözlenmiştir. Bu durum da daha önce söylediğimiz gibi Bernstein'ın savını büyük oranda desteklemektedir. Bu çizelgeyi annelerin eğitim ve gelir durumlarını sabit tutarak, çocukların yaşlarına bağlı olarak değerlendirmek gerekirse, çocukların yaşları büyüdükçe annelerin basit yapılı sözceler dışındaki diğer dilbilgisel yapıları kullanma oranlarında da artış olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Annelerin soru ve düz sözcelerinin dağılımlarının yer aldığı Çizelge 7'ye ve bu çizelgenin Kruskal Wallis testinde yer alan sıra sayı ortalamalarına bakıldığında, yüksek eğitim ve gelir gruplarında olan A ve C grubu annelerinin, düşük eğitim ve gelir gruplarındaki annelere göre daha az sayıda soru sormuş, yani daha çok sayıda düz sözce üretmiş oldukları gözlenmektedir. Ayrıca eğitim ve gelir düzeyleri temel alınarak bakıldığında, A ve C grubu anneleri ile B ve D grubu anneleri birbirlerine yakın oranda soru sözcüsü üretmişlerdir. Bu noktada öncelikle yine Bernstein'ın dar kod kullanıcılarının geniş kod kullanıcılarına oranla daha çok soru sorduklarını öne sürdüğünü hatırlamakta fayda vardır. Çalışmamızın bulguları bu anlamda da Bernstein'ın kod kuramıyla örtüşür görünmektedir. Öte yandan yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerin, daha az oranda soru sormuş olmalarını, meslek sahibi olmalarıyla ilişkilendirmek de mümkün olabilir. Ninio (1980), *birlikte kitap okuma* bağlamında, yüksek düzeylerden gelen annelerin, düşük düzeylerden gelenlere göre daha fazla öğretici davranışlar (teaching behaviour) sergilediklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada düşük düzeylerden gelen annelerin hepsi ev hanımı iken yüksek düzeylerden gelen annelerin hemen hepsi birer meslek sahibidir. Bu bağlamda bu durumu, çalışan annelerin hem meslek sahibi hem de yüksek eğitilmiş olmaları nedeniyle daha çok sayıda düz sözce üreterek çocuklarına karşı *öğretici davranışlar* sergiledikleri; ev hanımı annelerin ise hem bir mesleklerinin olmaması hem de sadece 5 yıl gibi çok kısa bir süre örgün eğitim almış olmaları nedeniyle, çocuklarına karşı *öğretici davranış* sergileyemedikleri yönünde yorumlamak mümkün olabilir.

Anneler ve çocuklarının sözcelerindeki soru-yanıt ve soru-yanıt-dönüt örüntüleri ile sözce alışverişiyle sonuçlanmayan sözcelerinin dağılımlarının yer

aldığı Çizelge 8'deki değerlere tüm gruplar genelinde bakıldığında, yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen A ve C grubu annelerinin, çocuklarıyla etkileşim kurarken düşük düzeylerden gelen B ve D grubu annelerine göre çok daha büyük oranda *karşılıklı konuşmalar* gerçekleştirdikleri ve yine yüksek düzeylerden gelen annelerin çocuklarına dönüt verme oranlarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu çizelgenin Kruskal Wallis testindeki sıra sayı ortalamalarında da görüldüğü gibi eğitim ve gelir düzeyi temel alınarak bakıldığında anneler arasında çok büyük farklar gözlenmektedir. Çizelge 7'de her ne kadar düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen B ve D grubu annelerinin A ve C grubu annelerine oranla daha çok soru sordukları saptanmış olsa da Çizelge 8'de, sorulan soruların çok büyük oranının ya yine annenin kendisinin yanıtladığı ya da hiç yanıtlanmadan geçildiği, dolayısıyla anne ve çocukların arasındaki etkileşimin büyük ölçüde *tek taraflı* (monolojik) olarak gerçekleştiği ortaya konmuştur. Etkileşimin *karşılıklı* (diyalojik) olması, annenin çocuğuna niceliksel olarak çok sayıda soru sorması ile değil, annenin sorduğu soruların çocuk tarafından yanıtlanma oranının ne kadar yüksek olduğu ile ilişkilidir. Dolayısıyla anne ve çocuk arasındaki etkileşimde ne kadar büyük oranda *konusucu değişiminin* önkoşul olduğu sözce alışverişine (exchange) rastlanırsa, bu durum, aralarındaki etkileşimin o kadar etkileşimsel, yani *karşılıklı* olduğunun göstergesi olarak yorumlanmalıdır. Öte yandan bu sözce alışverişleri içerisinde ne kadar büyük oranda sözce-yanıt-dönüt örüntüsüne rastlanırsa, bu durum, annenin çocuğunu örgün eğitim yaşamına en azından bu bağlamda o kadar daha iyi bir biçimde hazırlayabildiği anlamında yorumlanabilir. Dolayısıyla yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen A ve C gruplarındaki anne ve çocuklarının etkileşimleri, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen B ve D grubu annelerine göre daha büyük oranda *karşılıklıdır*; anneler sordukları soruları çocuklarının yanıtlaması konusunda daha duyarlıdır. B ve D grubu annelerinin dönüt verme oranı çok düşükken, A ve C grubu anneleri çocuklarının verdikleri yanıtlar karşısında sıklıkla dönüt vermektedirler. Çocukların yaşları temel alınarak bakıldığında, her iki gelir durumu ve eğitim düzeyi grubunda yer alan annelerin çocuklarıyla olan etkileşimleri, çocuklarının yaşları büyüdükçe daha *karşılıklı* bir durum almaktadır. Ancak dönüt verme oranına bakıldığında araştırmamızın sonuçları, yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerde, çocuklarının yaşları büyüdükçe dönüt verme oranının

artmakta olduğu gözlenirken; düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerin, küçük yaştaki (3) çocuklarına dönüt verme oranlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak değerler arasındaki farklar çok anlamlı olmadığı için bir genelleme yapmak mümkün görünmemektedir.

Çizelge 9'a baktığımızda annelerin soru sözcelerinin Bloom'un taksonomisine göre sınıflandığını görmekteyiz. Çalışmamızın birinci bölümünde alanyazınında saptanan annelerin çocuklarına kitap okuma biçimlerinden, özellikle Heath'in (1982) saptadığı okulöncesi çocuklarla *doğal ortamda oluşan* biçimlerin, Bloom'un taksonomisi açısından bakıldığında, sırasıyla *bilgi*, *kavrama* ve *değerlendirme* basamaklarıyla benzer özellikler sergilediğinden söz etmiştik. Heath'in saptadığı *ne soruları*, Bloom'un *bilgi* basamağı ile; *neden-sonuç soruları*, *kavrama* basamağı ile; *duyuşsal yorumları* ise *değerlendirme* basamağı ile örtüşen özellikler sergilemektedir. Sorulan sorular bağlamında ele alındığında bu çalışmada da çözümlenen 40 annenin soru sözceleri, Heath'in *ne soruları*, *neden-sonuç soruları* ve *duyuşsal yorumlarıyla*; dolayısıyla Bloom'un *bilgi*, *kavrama* ve *değerlendirme* basamaklarıyla çok az sayıda soru sorulan uygulama basamağı dışında hemen hemen örtüşmektedir. Bunun yanı sıra çalışmamız, alanyazınında yapılan çalışmalarla da benzerlik sergilemektedir: Yüksek eğitim düzeyi ve gelir durumuna sahip olan anneler, diğer gruba oranla taksonominin üst basamaklarında daha büyük oranda soru sözcüsü üretmişler, böylece çocuklarını eleştirel düşünmenin gerçekleştiği daha üst düzeylerde düşünmeye yönlendirmişlerdir. Bu çizelgenin Kruskal Wallis testinde yer alan sıra sayı ortalamalarına bakıldığında, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen B ve D grubu annelerinin bilgi basamağında çok daha fazla, yüksek düzeylerden gelen A ve C grubu annelerinin ise değerlendirme basamağında anlamlı düzeyde daha fazla soru sözcüsü ürettikleri saptanmıştır.

Çalışmanın kuramsal çerçevesinin tanıtıldığı bölümde de söz edildiği gibi, Orlich ve diğ. (1990) Bloom'un bilişsel alan taksonomisi için yeni bir model geliştirmiş ve bu modele göre taksonominin kavrama basamağını başarılı bir biçimde geçen bireyin, diğer basamaklarda her defasında bir basamak çıkma zorunluluğu olmadığını öne sürmüştür. Bu açıdan bakıldığında veri tabanımızda yer alan annelerin ürettikleri soru sözcelerinde, çözümlene ve sentezleme basamaklarını

atlamaları, Orlich ve diğ.'nin (1990) geliştirdikleri yeni taksonomini destekler görünmektedir.

Çizelge 10, Çizelge 9'da annelerin Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırılan sorularını, açık ya da kapalı uçlu olmaları bağlamında ele alan daha ayrıntılı bir çizelgedir. Çalışmanın birinci bölümünde de söz edildiği gibi, Fivush ve Fromhoff (1988); Reese, Haden ve Fivush (1993) ile Haden, Reese ve Fivush (1996) anne-çocuk etkileşimi üzerine odaklanmışlardır. Yapılan bu araştırmalarda, annelerin, *yüksek ayrıntılandırıcı biçem* (high elaborative style) ve *düşük ayrıntılandırıcı biçem* (low elaborative style) olmak üzere iki farklı anlatı biçimini kullanma eğilimi içinde oldukları ortaya konmuş; Reese, Haden ve Fivush (1993) ise ayrıca yüksek ayrıntılandırıcı annelerin (high elaborative mothers) çocuklarıyla konuşmalarını açık uçlu sorular aracılığıyla; düşük ayrıntılandırıcı annelerin (low elaborative mothers) ise konuşmalarını daha çok, kapalı uçlu sorular sorarak yapılandıklarını saptamıştır. Diğer basamaklarda olmasa da taksonominin en üst basamağı sayılabilecek olan değerlendirme basamağında en büyük oranda açık uçlu soruyu 5 yaşında çocuğu olan üniversite mezunu anneler, yani C Grubu anneleri sormuştur. 3 yaşında çocuğu olan ilkökul mezunu anneler ise bu basamağa çıkamamışlardır. Bu basamakta açık uçlu soru sorma oranı, çocukların yaşı ve annelerin eğitim düzeyleri ile doğru orantı sergilemiştir, yani çocukların yaşı ve annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe, açık uçlu soru sözcüğü üretme oranı da yükselmiştir. Bu bağlamda değerlendirme basamağında elde ettiğimiz bulgular, Reese, Haden ve Fivush'un (1993) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu çizelgenin Kruskal Wallis testinde yer alan sıra sayı ortalamalarına bakıldığında bilgi basamağında sorulan soruların açık uçlu ya da kapalı uçlu olmalarına bağlı olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır, ancak değerlendirme basamağında A ve C grubu anneleri birbirlerine yakın oranlarda hem kapalı uçlu hem de açık uçlu soru açısından anlamlı düzeyde daha fazla soru sormuşlardır. Açık uçlu sorular açısından bakıldığında, alanyazınında yapılan çalışmalar bu soruların, çocukların ne düşündüğünü ve hissettiğini daha iyi anlamamızı sağladığını göstermenin yanı sıra, çocuk açısından bakıldığında, tek bir yanıtı olan kapalı uçlu sorular yerine, yaratıcılığı arttıran bu açık uçlu sorular sayesinde çocukların hem akademik hem de sosyal öğrenme becerilerinin geliştiğini, dolayısıyla hem sınıfta hem de sınıfın dışındaki gerçek

yaşamda etkin birer öğrenici haline geldiklerini ortaya koymuştur (Denton, 2005; 2008). Bu bağlamda, yüksek gelir ve eğitim düzeylerinden gelen annelerin, çocuklarına daha büyük oranda açık uçlu sorular sorarak çocuklarını daha yüksek bilişsel düzeylerde yanıt vermeye teşvik ettiklerini söylemek mümkündür.

Daha önce Çizelge 9'da annelerin soru sözcelerinin Bloom'un taksonomisine göre değerlendirilmesinde söz edildiği gibi, bu çalışmada çözümlenen ve Çizelge 11'de görülen 40 annenin *düz sözceleri* de Bloom'un taksonomisi açısından bakıldığında, sırasıyla *bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme* basamaklarıyla örtüşmektedir. Bloom'un bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındaki bilişsel becerileri *düşük*; çözümlenme, sentezleme ve değerlendirme basamaklarındaki ve *yüksek* bilişsel beceriler olarak sınıflandırdığı ve özellikle değerlendirme basamağını *eleştirel düşünme* ile eş tuttuğu düşünülürse, bu çalışmanın çözümlenmesinde yer alan yapılan 40 annenin, *birlikte kitap okuma* bağlamında çocuklarına, yüksek bilişsel düzeye çıkabilmeleri, dolayısıyla eleştirel ve soyut düşünceleri konusunda az sayıda annenin destek verdiğini ve destek verenlerin büyük çoğunluğunu da yüksek gelir durumları ve eğitim düzeylerinden gelen annelerin oluşturduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Bu çizelgenin Kruskal Wallis testinde yer alan sıra sayı ortalamalarına bakıldığında soru sözcelerinin dağılımlarının yer aldığı Çizelge 9'da olduğu gibi, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen B ve D grubu annelerinin bilgi basamağında çok daha fazla, yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen A ve C grubu annelerinin ise değerlendirme basamağında anlamlı düzeyde daha fazla *düz* sözcü ürettikleri saptanmıştır. Ayrıca annelerin ürettikleri *düz* sözcü de, Çizelge 9'da görülen soru sözcüleri gibi Orlich ve diğ.'nin (1990) geliştirdikleri bilişsel taksonomi modelini desteklemektedir.

Çizelge 12'de annelerin ortalama sözcü uzunlukları yer almaktadır. Alanyazınında yapılan birçok çalışmanın sonuçlarının da gösterdiği gibi ailelerin eğitim düzeyleri ve gelir durumları ile kullandıkları dil arasında çok net bir ilişki vardır ve yüksek eğitim düzeyi ve gelir durumlarından gelen anneler, niceliksel anlamda daha uzun sözcüler üretmektedir; diğeri bir deyişle bu annelerin sözcüleri, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerin sözcülerine göre daha uzundur (Ninio, 1980; Hoff-Ginsberg, 1991; Hart ve Risley, 1995; Lawrence ve Shipley,

1996; Arriaga, Fenson, Cronan ve Pethick, 1998; Hoff, Laursen ve Tardif, 2002; Rowe, 2008). Ayrıca Hart ve Risley'in (1995) araştırma sonuçları, eğitim düzeyi ve gelir durumunun yüksek olduğu ailelerin çocuklarının günde yaklaşık 11.000 (onbir bin) sözceyle, gelir durumu ve eğitim düzeyinin düşük olduğu ailelerin çocuklarının ise günde yaklaşık 700 (yedi yüz) sözceyle karşı karşıya olduklarını göstermiştir. Öte yandan yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen ailelerin, düşük düzeylerden gelenlere göre niceliksel olarak daha çok konuştukları ve çocuklarını sözel anlamda daha çok destekledikleri saptanmıştır (Hoff-Ginsberg, 1991; Hart ve Risley, 1995; Lawrence ve Shipley, 1996; Hoff, 2003). Bu bağlamda, bu çalışmanın Çizelge 12'de görülen annelerin ortalama sözce uzunluklarına ilişkin bulguları, alanyazınında bu konuda yapılan çalışmaların bulgularıyla benzer özellikler göstermektedir. Bu çizelgenin Kruskal Wallis testinde yer alan sıra sayı ortalamalarına bakıldığında annelerin ortalama sözce uzunlukları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmış ve çocukların yaşları büyüdükçe ve annelerin eğitim ve gelir düzeyleri yükseldikçe annelerin sözce uzunluklarının da uzamış olduğu ortaya konmuştur.

SONUÇ

Alanyazınında Bernstein'ın (1960, 1964, 1971, 1974, 1990) *kod kuramı* olarak bilinen ve *farklı toplumsal sınıf ve kültürlerden gelen bireylerin, dili kodlama biçemlerinin de farklılık gösterdiğini* savlayan yaklaşımını ve Bloom'un (1956) zihinsel becerilerin gelişimiyle ilişkili olan bilişsel alan taksonomisini temel alarak, annelerin çocuklarıyla kurdukları etkileşim sırasında kullandıkları dilin özelliklerini inceleyen bu çalışma, eğitim düzeyleri ve gelir durumları *düşük* ve *yüksek* olarak belirlenen Türk annelerin, çocuklarıyla *birlikte kitap okuma* etkinliği süresince kullandıkları dilsel kodları ve sergiledikleri etkileşim biçemlerini betimlemeye çalışmıştır. Buna bağlı olarak bu çalışmada Bernstein'ın savladığı gibi dilsel kod kullanıcılarının, üyesi oldukları toplumsal sınıflara bağlı olarak farklı dilsel kodlar kullandıkları öngörülmüş ve öncelikle

- 1) Türk annelerin bir konuşma olayı olarak *birlikte kitap okuma* bağlamında kullandıkları *dilsel kodlarda*, annelerin eğitim ve gelir düzeyleri ile çocuklarının yaşlarına (3 ve 5 yaş) bağlı olarak ne türden farklılıklar gözlenmektedir?

sorusuna yanıt aranmıştır.

İkinci olarak da *evde okuryazarlık* ve *gelişmekte olan okuryazarlık* kavramları ile çocuğun örgün eğitim yaşamındaki başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu; yani evdeki okuryazarlığın çocuğun gelişmekte olan okuryazarlığını; çocuğun gelişmekte olan okuryazarlığının da akademik başarısını doğrudan etkilediği öngörülmüş ve

- 2) Farklı eğitim ve gelir düzeylerinden gelen Türk anneler bir konuşma olayı olarak *birlikte kitap okuma* bağlamında 3 ve 5 yaşlarındaki çocuklarına *nasıl* rehberlik etmektedirler; diğer bir deyişle annelerin okulöncesi çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırlama sürecinde sergiledikleri *sözel etkileşim biçemlerinde*, eğitim ve gelir düzeyleri ile çocuklarının yaşlarına (3 ve 5 yaş) bağlı olarak, ne türden farklılıklar gözlenmektedir?

sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Belirlenen bu araştırma soruları doğrultusunda, çalışmanın Birinci Bölümünde, *anne dili* kavramından söz edilmiş ve alanyazınında anne diline ilişkin çalışmalar ile bir kitap okuma yöntemi olan *diyalojik okuma* yöntemine ve alanyazınında saptanan diğer *birlikte kitap okuma* biçemlerine yer verilmiştir.

Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan İkinci Bölümünde önce birinci sorunun yanıtlanmasında temel alınan Bernstein'ın kod kuramı ve bu kuram çerçevesinde *toplumsallaşma*, *toplumsal katmanlaşma*, *dilsel kodların kullanımı*, *aile içi etkileşim biçimleri* gibi Bernstein'ın kuramında yer alan temel kavramlar ele alınmış ve alanyazınında dil kullanımı ve toplum bağlamında yapılan çalışmalardan söz edilmiştir. Daha sonra da ikinci sorunun yanıtlanmasına ışık tutan Bloom'un bilişsel alan taksonomisine yer verilmiştir.

Üçüncü Bölümde veri tabanı ile çözümleme yöntemine ve bulguların ne türden ölçütler temel alınarak çözümlendiğine ilişkin bilgi verilmiştir.

Dördüncü Bölümde ise bulgu ve değerlendirmelere yer verilerek sonuçlar yorumlanmaya çalışılmıştır.

Şimdi sonuç bölümünü araştırma sorularının temelinde, *annelerin kullandıkları dilsel kodlar* ve *etkileşim biçimleri* olmak üzere iki alt başlıkta ele alarak özetlemek mümkündür:

(i) Annelerin Kullandıkları Dilsel Kodlar

Çalışmanın birinci araştırma sorusu, Türk annelerin bir konuşma olayı olarak *birlikte kitap okuma* bağlamında kullandıkları dilsel kodların annelerin gelir durumları ve eğitim düzeyleri ile çocuklarının yaşlarına bağlı olarak ne türden farklı görünüm sergilediklerini saptamaya yöneliktir. Veri tabanımızda eğitim düzeyleri ve gelir durumları *yüksek* olan A ve C grupları anneleri ile eğitim düzeyleri ve gelir durumları *düşük* olan B ve D grupları anneleri temel alınarak bu sorunun yanıtlanmasında bize ışık tutan ve annelerin tüm sözcelerinde kullandıkları yapısal örüntülerin dağılımlarının yer aldığı Çizelge 6a ve Çizelge 6b doğrultusunda,

annelerin kullandıkları dilsel kodların hem annelerin eğitim düzeyleri ve gelir durumlarına, hem de çocuklarının yaşlarına bağlı olarak *farklı* örüntüler sergilediklerini; diğer bir deyişle varsayımımızın doğrulandığını söylemek mümkün görünmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi Bernstein dilsel kodları, *dar kod* ve *geniş kod* olmak üzere iki farklı düzlemde inceleyerek, dar kod kullanıcılarında sıklıkla dilbilgisel açıdan basit, kısa ya da yarım bırakılmış tümcelerin, sınırlı bağlaç, sıfat ve belirteç kullanımının, kısa buyrum tümcelerinin ve soruların kullanımının ve tam ad öbekleri yerine adıl kullanımı gibi dilsel özelliklerin gözlendiğini; geniş kod kullanıcılarında ise geniş bir dizi sıfat ve belirteç kullanımı, bağlaç ve ilgi tümcecikleri ile sağlanan karmaşık tümce yapıları ve tam ad öbeği kullanımı gibi özelliklerin gözlendiğini öne sürmüştür.

Bu çalışmada saptanan annelerin kullandıkları dilsel kodlara ilişkin farklılıkları kısaca özetlemek gerekirse, Bernstein'ın öne sürdüğü dilsel kod özelliklerinden yola çıkarak ortaya koymaya çalıştığımız Türk annelerin *birlikte kitap okuma* bağlamında kullandıkları dilbilgisel yapıların dağılımının aşağıdaki gibi olduğunu söylemek mümkündür:

- Yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen A ve C grubu annelerinin sözceleri, dilbilgisel açıdan çeşitlilik gösteren, yantümce, bağlaç, sıfat ve belirteç kullanımlarının daha sıklıkla yer aldığı, dilbilgisel açıdan daha karmaşık yapılardan oluşmaktadır. Diğer bir deyişle, bu grupta yer alan annelerin, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelere oranla, geniş kod olarak kabul edilen bağlaç, yantümce, sıfat, belirteç gibi dilbilgisel yapıları daha fazla kullanarak daha fazla sözce ürettikleri gözlenmiştir.
- Düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen B ve D grubu anneleri ise çocuklarıyla etkileşimleri sırasında daha fazla oranda kısa ve basit yapılar kullanmışlar; çocuklarına daha çok kısa ve basit sorular sormuşlardır. Diğer bir deyişle, bu grupta yer alan annelerin sözcelerinin çok büyük oranda dar kod olarak kabul edilen *basit yapıtlı sözceler* sınıfında yığılma gösterdiği saptanmıştır.

- Yaş etkeni açısından ele alındığında ise, her iki eğitim ve gelir grubunda da, çocukların yaşları büyüdükçe basit yapıli sözce kullanım oranının düştüğü; diğer bir deyişle, bağlaç, yantümce, sıfat ve belirteç gibi dilbilgisel örüntülerinin kullanımına daha çok rastlandığı gözlenmiştir.

Dolayısıyla 40 anne ile yaptığımız bu çalışmanın annelerin kullandıkları dilbilgisel yapılarla ilişkin bulgularının, Bernstein'ın dilsel kod kuramını desteklediğini söylememiz mümkündür; diğer bir deyişle düşük düzeyden gelen annelerin daha büyük oranda basit sözceler kullandıkları, yüksek düzeyden gelen annelerin sözcelerinde ise yantümce, belirteç, sıfat ve bağlaçların yer aldığı diğer sözceleri daha fazla kullandıkları gözlenmiştir. Bu noktada annelerin, tamamen geniş kod kullanıcısı ya da tamamen dar kod kullanıcısı olduklarını söylemek mümkün olmasa da düşük düzeyden gelen annelerin dar kodun; yüksek düzeyden gelen annelerin ise geniş kodun özelliklerini daha fazla sergilediklerini söylemek olası görünmektedir.

(ii) Annelerin Etkileşim Biçemleri

Çalışmanın ikinci sorusunu hatırlayacak olursak, ikinci soru Türk annelerin bir konuşma olayı olarak *birlikte kitap okuma* bağlamında sergiledikleri sözel etkileşim biçemlerinin, yine ilk soruda olduğu gibi annelerin gelir durumları ve eğitim düzeyleri ile çocuklarının yaşlarına bağlı olarak ne türden farklılıklar sergilediğini ortaya koymaya yöneliktir. Bu sorunun 4 anne grubunun temel alınarak yanıtlanmasını sağlayan Çizelge 8, 9, 10 ve 11 ışığında annelerin okulöncesi çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırlama sürecinde sergiledikleri sözel etkileşim biçemlerinin annelerin eğitim düzeyleri ve gelir durumlarına ve çocuklarının yaşlarına bağlı olarak önemli ölçüde farklılaştığını söylemek mümkündür.

Annelerin etkileşim biçemlerine ilişkin saptanan farklılıklar kısaca özetlenecek olursa, temelde Bloom'un bilişsel alan taksonomisinden yola çıkarak ortaya konmaya çalışılan annelerin *birlikte kitap okuma* bağlamında sergiledikleri etkileşim biçemleri, *çözümleme* ve *sentezleme* basamaklarında hiçbir annenin sözce üretmemiş olması özelliğiyle benzerlik göstermiş ancak diğer basamaklar söz konusu olduğunda farklı örüntüler sergilemiştir:

- Çalışmamıza katılan 40 anneden hiçbiri etkinlik sürecinde çözümleme ve sentezleme basamaklarında soru sözcüğü ya da düz sözcük üretmemiştir.
- Gruplar arasında, öğrenmede önemli rol oynayan *kavrama* ve daha yüksek bilişsel düzeyde kabul edilen *değerlendirme* basamaklarında önemli ölçüde farklılıklar bulunmaktadır.
- Önceki maddede sözü edilen kavrama ve değerlendirme basamaklarına soru sözcükleri açısından bakıldığında, yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen A ve C Grubu anneleri, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen B ve D grubu annelerine göre önemli oranda daha fazla sözcük üretmiştir.
- Aynı basamaklara düz sözcükler açısından bakıldığında ise bu sözcükler çocukların yaşı ve annelerin eğitim düzeyleri ile doğru orantı sergilemiştir; diğer bir deyişle, bu basamaklarda çocukların yaşı büyüyüp annelerin eğitim ve gelir düzeyleri yükseldikçe, sözcük üretilme oranında da yükselme gözlenmiştir.
- Öte yandan annelerin çözümleme ve sentezleme basamaklarını atlama, anahtar basamak olarak kabul edilen *kavrama* basamağında başarılı olan bireyin, uygulama, çözümleme, sentezleme ve değerlendirme basamaklarına her defasında sadece bir basamak çıkma zorunluluğu olmadan çıkabildiğini savlayan Orlich ve diğ.'nin (1990) geliştirdikleri yeni taksonomi modeliyle de örtüşür görünmektedir.

Tüm bu bulguların yanı sıra, alanyazınında annelerin ortalama sözcük uzunlukları üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkarak bu çalışmaya katılan 40 annenin ortalama sözcük uzunlukları da ortaya konmuştur.

- Alanyazınında yapılan sözcük uzunluklarına ilişkin çalışmaların sonuçlarına koşut olarak, bizim çalışmamızda da annelerin eğitim düzeyleri ve gelir durumları ile çocuklarının yaşı yükseldikçe, annelerin ortalama sözcük uzunluklarında da bir artış gözlenmiştir.

Türk annelerin sözcüklerinin; diğer bir deyişle, *Türk anne dilinin*, araştırmamıza katılan 40 anne ile bir genellemesinin yapılması söz konusu olmasa

da, çalışmanın veri tabanında yer alan 40 örneğe dayanarak bu çalışmada *Türk anne diline* ilişkin yukarıda saydığımız özellikler saptanmıştır.

Ailenin çocuğun her türden gelişiminde önemli rol oynadığını vurgulayan pek çok çalışmada olduğu gibi, Morais ve Neves (2001) de toplumsal açıdan dezavantajlı olarak kabul edilen çocukların başarısızlıklarının nedeninin, ailevi nedenlerde aranması gerektiğini öne sürmüştür. Morais ve Neves'e göre bu alanda yapılan çalışmalar, okulların ve öğretmenlerin, hangi çocukların başarısız, hangilerinin başarılı olabildiğini anlamalarını sağlamakta; okulun *nasıl* ve *nerede* müdahalede bulunması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Çalışmalar ayrıca, çocukların doğumla başladığı kabul edilen ve birincil toplumsallaşma (primary socialisation) evresi olarak görülen aile içindeki toplumsallaşma evrelerini izleyen ve örgün eğitime başladıkları ilk yıllarda gerçekleştiği düşünülen ikincil toplumsallaşma evrelerini (secondary socialisation) geliştirmek için de öğretmenlere olanak sağlamakta; ancak bunun için de öğretmenlerin ve araştırmacıların birlikte çalışmaları gerekmektedir (Morais ve Neves, 2001: 217). Buna benzer biçimde, Neves ve Morais de (2005: 135) eğitim açısından bakıldığında, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen çocukların, eğitim yaşamlarında başarısız olmalarının nedenlerini anlamak için ailevi etkenlere bakmak gerektiğini ileri sürmekte; diğer yandan da bu konuda öğretmenlere büyük iş düştüğünü belirtmektedir. Öğretmenler, çocukların doğumuyla başladığı kabul edilen toplumsallaşma sürecinin ilk zamanlarında etkili olan etkenlerin farkında olmalı ve farklı toplumsal sınıflardan gelen öğrencilerin arasındaki farkları en aza indirgeyebilmek için gereken koşulları yaratabilmelidir. Öğretmenlerin sözü edilen türden farkındalıkları, düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarını daha iyi algılamalarını ve bu çocukların öğrenme becerilerini geliştirmek için daha etkili olmalarını sağlayacaktır.

Chien ve Wallace (2004), Bernstein'ın eğitimsel pratiği sayesinde öğretmenlerin okullaşma kavramına ilişkin deneyimlerinin ve bakış açılarının genişletilebileceğini; öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimde ya da sınıfların daha da ötesine geçerek, daha büyük toplulukların iletişiminde karşılaşılabilecek olası sorunları çözme konusundaki farkındalıklarının arttırılabileceğini öne sürmüştür. Öte yandan Fullan (1993) öğretmenlerin eğitim aldıkları süreç içerisinde, çevrelerindeki

koşulları algılamak konusunda iyi eğitilmediklerini öne sürmektedir. Fullan'a göre ancak Bernstein'ın kuramı temel alınarak okul kültürü ile uyumlu olan bir öğretim izlencesi geliştirilmesi koşuluyla öğretmenlerin okul kurumuna ve okullaşmaya ilişkin gerçekleri fark edeceklerine inanılabilir. Buna benzer biçimde Chien ve Wallace da (2004) Bernstein'ın okul kültürüne ilişkin fikirleri sayesinde, okul kurumunda yönetime ve düzenlenmeye ilişkin değişikliklerin yapılmasının mümkün olabileceğini savlamaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerden bekledikleri bilimsel bilgiye ilişkin taleplerini okulun toplumsal bağlamının belirlediğini öne süren Domingos (1989) ve Morais ve Miranda'ya (1996) karşılık, daha önce sözü edilen ve Bernstein'ı temel alan Morais, Neves ve Pires (2004) ve Morais ve Neves (2001), eğitimsel pratiğin, çocukların hangi toplumsal sınıflardan geldikleri gerçeğinin üstesinden gelebileceğini; başarılı bir biçimde bilimsel ve etkili öğrenme sunabileceğini savlamaktadır. Örneğin düşük eğitim ve gelir düzeyinden gelen bir çocuk, sınıf ortamındaki bilişsel olarak karmaşık bir düzey gerektiren etkinliklerde, toplumsal açıdan daha üst olarak görülen sınıftan gelen bir çocuğa oranla daha çok zorlansa da, doğru bir eğitimsel pratik sayesinde başarılı olabilecektir. Buna bağlı olarak da Morais, Neves ve Pires (2004), Vygotsky'nin "eğitimbilim çocuğun gelişiminin *dününe* değil, *yarımına* yönelik olmalıdır" sözünü hatırlatarak, hangi toplumsal sınıftan geldiğine bakılmaksızın okullardaki tüm çocukların başarılı olabilmeleri için sınıf içinde gerekli olanın, bilişsel düzeyi düşürmek olmadığını, çocuklara sunulacak olan düzeyin, onların halihazırdaki düzeylerinden daha yüksek olması gerektiğini ve uygun bir eğitimsel pratiğin desteğiyle öğrenmenin tüm çocukların *yakınsal gelişim alanında* (Vygotsky, 1934; 1986) gerçekleşeceğini öne sürmektedir.

Alanyazınında yapılan tüm bu çalışmalar sonucunda, bu araştırmada da ortaya konmaya çalışıldığı gibi, çocukların dil gelişim sürecinde dilsel deneyimlerinin çoğunlukla evde, anneleri ile başladığını, sonrasında ise çevrelerindeki diğer bireylerle ve okulda yapılarak geliştiğini söylemek mümkündür. Evde yapılan *birlikte kitap okuma* etkinlikleri, çocukların konuşma dilinden yazı diline, dolayısıyla da yazı dilinin öğretildiği ve kullanıldığı örgün eğitime sorunsuz bir geçiş yapmalarını sağlamaktadır (Savaş, 2006). Evde yapılan bu türden etkinlikler çocukların, sözcük ve kavram bilgilerini geliştirmekte, karmaşık dil

yapılarını öğrenmelerini sağlamakta, daha karmaşık ve soyut biçimde düşünmelerine yardımcı olmakta ve düşünceyi söze dökme becerilerini ilerletmektedir (Savaş, 2006: 87-88). Bu noktada, çocuklarıyla evde okuma etkinliklerinde bulunan annelerin etkileşimleri sırasında Bloom'un taksonomisinin üst basamaklarına ne kadar çok çıkarlarsa ve konuşmalarını *karşılıklı* (dialogic) hale getirmeye çalışırlarsa, çocuklarının bilişsel düzeylerinin o kadar gelişeceğini ve örgün eğitim yaşamına da hazır birer birey olacaklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Öte yandan Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) gibi kurumlarla işbirliği içinde çalışmalar yapılarak bu kurumların uygulamakta olduğu aile eğitimleri (anne-baba destek programı), veli-okulöncesi çocuk eğitimi gibi programların ve okulöncesi eğitimin önemine dikkat çeken "7 çok geç!" gibi kampanyaların desteklenmesiyle ve çocukların gelişim sürecinde önemli rolü olan ebeveynlerin, özellikle de annelerin bilgilendirilmesiyle düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen çocukların mağduriyeti giderilmeye çalışılabilir.

Ayrıca Bernstein'ın öne sürdüğü gibi, başarılı bir biçimde hazırlanmış öğretim izlenceleri sayesinde okullarda, öğrencilerin hangi eğitim ve gelir düzeyinden geldiğine bakılmaksızın başarılı bir bilimsel ve etkili öğrenme sunulabilir ve böylece toplumsal açıdan mağdur olarak görülen çocuklar da diğerlerine benzer bir başarı sergileyebilir.

Bu çalışmanın kapsamı, çalışmanın veri tabanını oluşturan kayıtlar ile sınırlıdır; diğer bir deyişle, anne ve çocuk arasındaki etkileşimin incelenmesi, *kesitsel* bir çalışma olarak planlanmış ve bu etkileşim sadece *birlikte kitap okuma* etkinliği bağlamında ele alınmış ve çocukların yaşı 3 ve 5 ile sınırlandırılmıştır. Öte yandan, çocukların cinsiyet farklılıkları (kız ya da erkek çocuk oluşu), ailenin kaçınıcı çocuğu oldukları ya da annelerin kaç yaşında oldukları gibi farklı değişkenler göz önünde bulundurulmamış, çocukla etkileşimde bulunan ebeveyn de sadece "anne" ile sınırlandırılmış ve inceleme konusu olarak *anne dili* seçilmiştir. Türkçede yapılan anne-çocuk etkileşimi çalışmaları büyük oranda *anne dilinden* çok, *çocuk dili* üzerine odaklanılarak incelenmiştir. Bu bağlamda, Vygotsky'nin (1934; 1978; 1986) çocukların bilişsel becerilerinin, toplumun daha olgun üyeleriyle etkileşimi sayesinde geliştirildikten sonra içselleştirildiği düşüncesinden yola çıkarak bu çalışmanın Türkçede, çocukların örgün eğitim yaşamına başladıklarındaki anlatı biçimlerini,

dolayısıyla da eleştirel düşünmelerini ve akademik başarılarını doğrudan etkilediği düşünülen annelerin dilinin ve sözel etkileşim biçimlerinin özelliklerini ortaya koyarak annelerin *destek olma* stratejilerini belirlemeye katkısı olacağı ve annenin gelir durumu ve eğitim düzeyi ya da çocuğun yaşı gibi değişkenlerden farklı değişkenler temel alınarak *anne dili* konusunda yapılacak daha kapsamlı çalışmalar için bir kaynak olarak; ya da anne dilinin çocuğun akademik başarısı üzerindeki etkileri konusunda yapılacak çalışmalar için bir önçalışma olarak kabul edilebilir.

KAYNAKÇA

- Adlam, D. S., Turner, G. J. ve Lineker, L. (1977). *Code in Context*. London: Routledge.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). “Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi”. 8. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri*, İnönü Üni. s. 1-7.
- Ammon, A. (1977). *Probleme der Soziolinguistik*, Tübingen.
- Arnold, D. H. ve Whitehurst, G. J. (1994). “Accelerating language development through Picture book reading”. *Bridges to Literacy: Approaches to supporting child and family literacy*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Arnot, M. (2001). “Bernstein’s sociology of pedagogy: Female dialogues and feminist elaborations”. K. Weiler (haz). *Feminist engagements: reading, resisiting and revisioning male theorists in education and cultural studies*. New York: Routledge. Ch. 6.
- Arons, A. B. (1988). “What current research in teaching and learning says to the practicing teacher”. *Robert Karplus Lecture. National Science Teacher Association, National Convention, St. Louis*.
- Arriaga, R. J., Fenson, L., Cronan, T. ve Pethick, S. J. (1998). “Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low- and middle-income families”. *Applied Psycholinguistics* 19. s. 209-223.
- Atkinson, J. M. (1990). *A Comparative Analysis of formal and informal courtroom interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Atkinson, J. M. ve Drew, P. (1979). *Order in Court: The Organizaiton of Verbal Interaction in Judicial Settings*. London: Macmillan.
- Atkinson, M., Kilby, D. ve Roca, I. (1989). *Foundations of General Linguistics*. London: Unwin Hyman.

- Atkinson, P. (1981). "Bernstein's Structuralism". *Educational Analysis* 3. s. 85-96.
- Atkinson, P. (1985). *Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein*. Methuen: London
- Bakhtin, M. M. (1963). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). "Discourse in the novel". C. Emerson ve M. Holquist (haz). *The Dialogic Imagination: Four essays By M. M. Bakhtin*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Ball, S. J. ve Vincent, C. (2007). Education, Class fractions and the local rules of spatial relations. *Urban Studies*, Vol. 44 (7). s. 1175-1189.
- Beals, D. E., De Temple, J. M. ve Dickinson, D. K. (1994). "Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families". D. K. Dickinson (haz.) *Bridges to literacy*. Cambridge, MA: Blackwell. s. 19-40.
- Bearison, D. J. ve Cassel, T. Z. (1975). "Cognitive Decentration and Social Codes: Communication Effectiveness in young children from differing family contexts". *Developmental Psychology* I. s. 29-36.
- Bedisti, E. (2004). *The influence of social class on the language of school children in Greece*. PhD thesis, University of Reading.
- Berko Gleason, J. ve Ely, R. (1996). "What color is the cat? Color terms in parent-child conversations". *Perspectives on Language Acquisition*. Seventh International Congress for the Study of Child Language. İstanbul: Boğaziçi University Library Cataloguing. s. 169-178.
- Bernstein, B. (1959). "Some sociological determinants of perception". *British Journal of Sociology* 9. s. 159-74

- Bernstein, B. (1960). "Language and Social Class". *British Journal of Psychology* 11. s. 271-6.
- Bernstein, B. (1962). "Social class, linguistic codes and grammatical elements" . *Language and Speech* Vol. 5 No. 4. s. 221-240.
- Bernstein, B. (1964). "Elaborated and Restricted Codes: Their social origins and some consequences". *The ethnography of communication. American Anthropologist*, Vol. 6.
- Bernstein, B. (1966). "Sources of consensus and disaffection in education". *Journal of the Association of Assistant Mistresses* 17. s. 4-11
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Vol. 1. Theoretical Studies Towards A Sociology of Language*, London: Routledge ve Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1972). "The sociology of education: A brief account". *The Open University*. s. 95-109.
- Bernstein, B. (1974). *Class, Codes and Control. Vol. 1, Theoretical studies towards a Sociology of Language. 2. (revised) edition*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Vol. 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977a). *Class, Codes and Control, Vol 3. 2. (revised) edition*. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977b). *Social class, the nominal group and verbal strategies* içinde. P. R. Hawkins (haz.). London: Rotledge ve Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1981). "Codes, modalities and the process of cultural reproduction: a model" *Language and Society* 10. s. 327-63.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge ve Kegan Paul.

- Bernstein, B. (1995). "Code theory and its positioning: A case study in Misrecognition". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 16, No. 1., s. 3-19.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman ve Littlefield.
- Beyer, B. K. (1984). "Improving Thinking Skills: Practical Approaches". *Phi Delta Kapan*, 65. s. 556-560.
- Bissex, G. (1981). *Gyns at Work: A child learns to write and read*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Blank, M. (1973). *Teaching learning in the preschool: A dialogue approach*. Colombus, Ohio: Charles Merrill.
- Bloom, B. (1956). (haz.) *Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain*. New York: David McKay
- Brazil, D. (1985). "Phonology: Intonation as a universal". *Handbook of discourse analysis Vol. 2 Dimensions of Discourse*. London: Academic Press.
- Bretherton, I. (1985). "Attachment theory: Retrospect and prospect". Bretherton, I. ve Waters, E. (haz.) Growing points of attachment theory and research. *Monographs of the Society for research in Child development*, 50, s. 3-37.
- Bruner, J. S. (1978). "The role of dialogue in language acquisition". *The child's conception of language*. s. 241-256. New York: Springer-Verlag.
- Bus, A. G. (1994). "The role of social context in emergent literacy". E.M.H. Assink (haz.) *Literacy acquisition and social context*. Ney York: Harvester Wheatsheaf. s. 9-24
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. ve Pellegrini, A. D. (1995). "Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis of intergenerational transmission of literacy". *Review of Educational Research*, 65. s. 1-21.

- Büyükkantarcioglu, N. (1992). "Standard Türkçe Sözcük Dağarcığı Gelişiminde Sosyal Katman Farklılıkları". *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 8 Sayı: 3, s. 225-236
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: SAGE Publications Ltd.
- Cengiz, Ö. (2004). *Türkçe Karşılıklı Konuşma Söyleminde Ezgi Birimlerinin Yapısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül. Üni.
- Chafe, W. (1987). "Cognitive Constraints on Information Flow". Russel, T. (haz.) *Coherence and Grounding in Discourse*. Amsterdam: Benjamins. s. 21-51
- Chien, R. ve Wallace, J. (2004). "The Use of Bernstein's Framework in Mapping School Culture and the Resultant Development of the Curriculum". *Australian Association for research in Education Annual Conference*. Melbourne.
- Christie, F. (1985). "Language and schooling". *Language, schooling and society*. s. 21-40
- Christie, F. (2005). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum Int. Publishing.
- Clay, M. (1975). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clayman, S. E. (1988). *Displaying neutrality in television news interviews*. *Social problems*, 35(4), s. 474-492.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization: A study in the language of maternal control*. Routledge ve Kegan Paul.

- Coulthard, M. ve Brazil, D. (1992). *Advances in Spoken Discourse Analysis*. Routledge.
- Cox, C. D. (1984). “*Continuity, Conflict and Change in State Education in Chile: A Study of the Pedagogic Projects of the Christian democrat and popular unity governments*”. Ph. D. Thesis, University of London.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P. ve Powell, T. A. (2001). “Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in Style and Strategy”. *New directions for child and adolescent development*, 92. s. 23-37.
- Cruttenden, A. (1986). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culican, S. J. (2007). “Troubling Teacher Talk: The Challenge of Changing Classroom Discourse Patterns” *The Australian Educational Researcher*. Volume 34, No 2, August 2007, s. 7-28.
- Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. ve Keleş, E. (2001). “Okullarda ve lise giriş sınavlarında sorulan Fen Bilgisi sorularının Bloom sınıflandırmasına göre karşılaştırılması”. *Yeni binyılın başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Dahlberg, G. (1985). *Context and the child’s orientation to meaning*. Lund: Liber Laromedel.
- Daniels, H. R. J. (1988). “An enquiry into different forms of special school organization, pedagogic practice and pupil discrimination”. *C.O.R.E.* 12, 2 .
- Danzig, A. (1995). “Applications and distortions of Basil Bernstein’s code theory”. *Knowledge and Pedagogy: The sociology of Basil Bernstein*. Norwood, NJ, Ablex Publishing. s. 145-170.
- Davidson, R. A. ve Baldwin, B. A. (2005). “Cognitive skills objectives in intermediate accounting textbooks: Evidence from end-of chapter material”. *Journal of Accounting Education*, 23 (2), s. 79-95.

- De Ruiter, C. ve van IJzendoorn, M. H. (1993). "Attachment and cognition: A review of literature". *International Journal of Educational research*, 19, s. 5-20.
- Degarmo, D. S., Forgatch, M. S. ve Martinez, C. R. (1999). "Parenting of divorced mothers as a link between social status and boys' academic outcomes: Unpacking the effects of socioeconomic status". *Child development*, 70. s. 1231-1245.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). "Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları". Afyon Kocatepe Üni. *Sosyal Bil. Dergisi*, Cilt IX, 2. s. 177-192.
- Denton, P. (2005). *Learning Through Academic Choice*. Northeast Foundation for Children.
- Denton, P. (2007). *The Power of Our Words*. Northeast Foundation for Children.
- Diaz, M. (1990). *The social construction of pedagogical discourse*. Valle, Colombia, Prodic-El Griot.
- Dickinson, D. K. (1991). "Teacher agenda and setting: Constraints on conversation in preschools". A. McCabe ve C. Peterson (haz.) *Developing narrative structure* içinde. s. 255-302. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dickinson, D. ve Smith, M. (1994). "Long-term effects of pre-school teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension". *Reading Research Quarterly*, 29. s. 104-122.
- Dickinson, D. K. ve Tabors, P.O. (1991). "Early literacy: Linkages between home, school, and literacy achievement at age 5". *Journal of research in childhood education*, 6 (1), s. 30-46.
- Dickinson, D. K. ve Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dittmar, N. (1976). *Sociolinguistics: A Critical Survey of Theory and Application*. London: Edward Arnold.

- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E. Pitcairn, D. N. (1999). "Maternal Education and measures of early speech and language". *Journal of Speech, Language, and Hearing research*, 42. s. 1432-1443.
- Domingos, A. M. (1989). "Influence of the social context of the school on the teacher's pedagogic practice". *British Journal of Sociology of Education*, 10 (3). s. 351-66.
- Donkervoort, M ve Elbers, L. (1996). "Adult input far lexical development: Contrast and Correction in context". *Perspectives on Language Acquisition*. Seventh International Congress for the Study of Child Language. İstanbul: Boğaziçi University Library Cataloguing. s. 197-206.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Du Bois, J. W., Schuetze-Coburn, S., Cumming, S. ve Paolino, D. (1993). "Outline of Discourse Transcription". Edwards, J. A. ve Lampert, M. D. (haz.) *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. Gleneoe: Free Press.
- Durkheim, E. (1964). *The Division of Labor in Society*. New York: Free Press.
- Durmuşoğlu, G. (2001). *Current Issues in Turkish Linguistics*. Vol. II. s. 47-52. Ankara: Hitit Publications.
- Earley, P. C., Northcraft, G. B., Lee, C. ve Lituchy, T. R. (1990). "Impact of process and outcome feedback on the relation of goal setting to task performance". *Academy of Management Journal*, 33. s. 87-105.
- Efe, N. ve Temelli, A. (2003). "1999-2000-2001 ÖSS biyoloji sorularının düzey ve içerik yönünden değerlendirilmesi". *Kastamonu Eğitim Dergisi* Cilt: 11 No: 1

- Ekmekçi, Ö. ve Keşli, Y. (2001). “Türk Çocuklarının Anadil Edinimindeki Edimbilimsel Gelişmeleri”. *15. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi yay. s. 251-256.
- Elley, W. B. (1989). “Vocabulary acquisition from listening to stories”. *Reading Research Quarterly*, 24. s. 175-187.
- Ennis, R. H. (1985). “Critical thinking and the Curriculum”. *National Forum*, 45. s. 28-31.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisine Giriş. Eğitim ve Toplum*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Farr, M. (1985). *Children’s Early Writing Development*. Norwood, N. J.: Ablex.
- Feldman, H. M., Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M. Janosky, J. E. ve Paradise, J. L. (2000). “Measurement properties of the MacArthur Communicative Development Inventory at ages one and two years”. *Child Development*, 71. s. 310-322.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Glenview, IL: Scott, Foresman ve Company.
- Fisher, R. (1990). *Teaching Children To Think*. Oxford: Blackwell
- Fisher, R. (2006). “Thinking Skills” J. Arthur, T. Grainger ve D. Wray (haz.) *Learning to Teach in Primary School* içinde. Routledge: Falmer.
- Fivush, R. ve Fromhoff, F.A. (1988). “Style and structure in mother-child conversations about the past”. *Discourse Processes*, 11. s. 337-355.
- Flavell, J. (1979). “Metacognition and Cognitive Monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry”. *American Psychologist*, 34. s. 906-911.

- Flavell, J., Gren F. ve Flavell, E. (1995). "Young Children's Knowledge About Thinking". *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 60. Chicago: University of Chicago Press.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.
- Galeote, M. A. (1996). "Relations between language input and the semantic structure of lexical terms in the acquisition of lexical meaning". *Perspectives on Language Acquisition*. Seventh International Congress for the Study of Child Language. İstanbul: Boğaziçi University Library Cataloguing. s. 207-220.
- Garfinkel, H. (1974). *On the origins of the term "ethnomethodology"*. Harmondsworth: Penguin.
- Geister, S., Konradt, U. ve Hertel, G. (2006). "Effects of process feedback on motivation, satisfaction and performance in virtual teams". *Small group research*, 37. No. 5 s. 459-489.
- Geluykens, R. (1992). *From discourse to grammatical construction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. New York: Harper ve Row.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University Penn. Press.
- Goodsitt, J., Raitan, J. G. ve Perlmutter, M. (1988). "Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book". *International Journal of Behavioral development*, 11. s. 489-505.
- Goodwin, C. ve Heritage, J. (1990). "Conversation Analysis". *Annual Review of Anthropology*, Vol. 19. s. 283-307.
- Gordon, J. C. B. (1981). *Verbal deficit: a critique*. London: Croom Helm.

- Greatbatch, D. (1988). "A turn taking system for British news interviews". *Language in Society*, 17(3). s. 401-430.
- Green, J. L. ve Harker, J. O. (1982). "Reading to children: A communicative process". *Reader meets author/Bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gruber, R. (2005). "The Cognitive Level of Textbook Learning Objectives: Do we practice what we preach?". *Academy of Business Education Meeting*.
- Haden, C. A., Reese, E., ve Fivush, R. (1996). "Mothers' extratextual comments during storybook reading: stylistic differences over time and across texts". *Discourse Processes*, 21, 135-169.
- Haller, E. P., Child, D. A. ve Walberg, H. J. (1988). "Can Comprehension be taught? A Quantitative Synthesis of 'Metacognitive' Studies". *Educational Researcher*, 17. s. 5-8.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hammer, C. S. (2001). "Come sit down and let mama read": Book reading interactions between African American mothers and their infants". *Literacy in African American Communities*. s. 21-43. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Handy, S. A., College, L. ve Basile, A. (2005). "Improving Accounting Education Using Bloom's Taxonomy of Educational Objectives". *Journal of Applied Research for Business Instruction*, 3.

- Harkness, E. ve Miller, L. (1982). "A description of the interaction among mother, child and books in bedtime reading situation". *7th annual Boston Conference on Language Development*. Boston.
- Harry-Augstein, S. ve Thomas, L. (1991). *Learning Conversations*. London: Routledge.
- Hart, B. ve Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes.
- Hasan, R. (1988). "Language in the process of socialisation: home and school". *Language and socialisation: Home and school, proceedings from the working conference on language and education*. Sydney: Macquarie University.
- Hasan, R. (1992). "Meaning in Sociolinguistic Theory". *Sociolinguistics Today: International Perspectives*. s. 80-119. London: Routledge.
- Hasan, R. (2005). "Semiotic Mediation, Language and Society: Three Exotopic theories Vygotsky, Halliday and Bernstein". J. J. Webster (haz). *The collected works of Ruqaiya Hasan*. s. 130-56.
- Heath, S. B. (1982). "What no bedtime story means: Narrative skills at home and school". *Language in Society*, 11. s. 49-76.
- Henderson, D. (1971). "Contextual specificity, discretion and cognitive socialization, with special reference to language" *Sociology* 15, 1. s. 1-18
- Heritage, J. ve Greatbatch, D. (1986). "Generating applause: a study of rhetoric and response at party political conferences". *American Journal of Sociology* 92. s. 110-157.
- Heritage, J. ve Greatbatch, D. (1991). "On the institutional character of institutional talk: the case of news interviews". *Talk and structure*. Cambridge: Polity Press. s. 93-137.

- Hildebrand, V. (1981). *Introduction to Early Childhood Education*: New York: MacMillan.
- Hoadley, U. (2008). Social class and pedagogy: a model for the investigation of pedagogic variation. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 29 (1). s. 63-78.
- Hoadley, U. ve Ensor, P. (2009). "Teachers' social class, Professional dispositions and pedagogic practice". *Teaching and teacher education*. s. 1-11.
- Hodge R. ve Kress G. (1993). *Language as Ideology*, London: Routledge ve Kegan Paul.
- Hoff, E. (2003). "The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech". *Child Development* 74. s. 1368-78.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). "Mother-child conversation in different social classes and communicative settings". *Child Development* 62. s. 782-796.
- Hoff, E., Laursen, B. Ve Tardif, T. (2002). "Socioeconomic status and parenting". M. H. Bornstein (haz.). *Handbook of Parenting*. s. 231-252. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Holland, J. (1981). "Social Class and Changes in the orientation to meaning" *Sociology*, 15. s. 1-18.
- Holland, J. (1985). *Gender and class: adolescent Conceptions of aspects of the division of labour*. Ph. D. Thesis. University of London.
- Hough-Eyami, W. ve Crago, M. B. (1996). "Three interactional portraits from Mohawk, Inuit and White Canadian cultures". *Perspectives on Language Acquisition*. Seventh International Congress for the Study of Child Language. İstanbul: Boğaziçi University Library Cataloguing. s. 124-139.

- Huspek, M. (1994). "Oppositional codes and social class relations". *British Journal of sociology* 45(1). s. 79-102.
- Hymes, D. (1972). "On Communicative Competence". *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin. s. 269-93.
- Hymes, D. (1974). "Toward ethnographies of communication". *Sociolinguistics: an Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. s. 145-78.
- İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Jenkins, C. (1989). *The Professional Middle Class and the origins of Progressivism: a case study of the new education fellowship, 1920-50*. Ph. D. Thesis. University of London.
- Jones, B. F. (1986). "Quality and Equality through Cognitive Instruction". *Educational Leadership*, 43. s. 4-11.
- Karabel, J. ve Halsey, A. H. (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Karns, M. L., Burton, G. E. ve Martin, G. D. (1983). "Learning objectives and testing: an analysis of six principles of economics textbooks, using Bloom's Taxonomy". *Journal of Economic education*, 14(3). s. 16-20.
- Keating, D. P. ve Hertzman, C. (1999). "Modernity's Paradox". *Developmental Health and the Wealth of Nations social, Biological and Educational Dynamics*. New York: Guilford Press.
- Keats, E. J. (1962). *The snowy day*. New York: Viking Penguin.
- Keçik, İ. (2002). "Konuşma Çözümlemesi ve Söylem Konusu" Huber, E. ve Uzun, L. (haz.) *Türkçe'de Bilgi Yapısı ve Bilimsel Metinler*. Almanya: Essen Üniversitesi Yay.

- Kerswill, P. (2006). "Socio-economic class". *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. C. Llamas ve P. Stockwell (haz). London: Routledge.
- Kluger, A. N. ve DeNisi, A. (1996). "The effects of feedback interventions of performance: A historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory". *Psychological Bulletin*, 119. s. 254-284.
- König, G., Büyükkantarcıoğlu, N. ve Karahan, F. (2002). "Türk Toplumunda Okur-Yazarlık ve Dil Farkındalığı: İlkokul Mezunu Kadınların Dil Becerilerinin Toplumdilbilim Açısından İncelenmesi". *16. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi yay. s. 196-216.
- Köse, R. (2001). "Basil Bernstein: Kültürel üretim ve yenidenüretim sürecinde eğitim, dil ve dil biçimsel farklılıklar üzerine". *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 28 (3-4). s. 361-382.
- Krathwohl, D. R. (2002). "A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview". *Theory into Practice*, 41 (4). s. 212-218.
- Kuhl, P. K. (2004). "Early Language Acquisition: Cracking the speech code". *Nature Reviews Neuroscience*, 5. s. 831-843.
- Küntay, A. C. ve Ahtam, B. (2004). "Annelerin çocuklarıyla geçmiş hakkındaki konuşmalarının anne eğitim düzeyiyle ilişkisi". *Türk Psikoloji Dergisi* 19 (54), s. 19-31.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Lawrence, V. ve Shipley, E. F. (1996). "Parental speech to middle and working class children from two racial groups in three settings". *Applied Psycholinguistics* 17. s. 233-256.
- Lawton, D. (1968). *Social Class, language and education*. Routledge: Kegan ve Paul.

- Leseman, P. P. M. (1993). "How parents provide young children with access to literacy". L. Eldering ve P. Leseman (haz.) *Early intervention and culture*. s. 149-171. Paris: UNESCO.
- Leseman, P. P. M. ve De Jong, P.F. (1998). "Home literacy: Opportunity, Instruction, Cooperation and Social-Emotional quality predicting early reading achievement". *Reading Research Quarterly* 33(3). s. 294-318.
- Linver, M., Brooks-Gunn, J. ve Kohen, D. (2002). "Family Processes as Pathways from Income to Young Children's Development" *Developmental Psychology* 38(5).
- Lonigan, C.J. ve Whitehurst, G. J. (1998). "Relative efficiency of parent and teacher involvement in a shared reading intervention for preschool children from low-income backgrounds". *Early Childhood Research Quarterly*, 13. s. 263-290.
- Loo, S. (2006). "Adult numeracy teacher training programmes in England: A suggested typology". *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 25 (5). s. 463-476.
- Loo, S. (2007). "Theories of Bernstein and Shulman: Their relevance to teacher training courses in England using adult numeracy courses as an example". *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 31 (3). s. 203-214.
- MacWhinney, B. ve Snow, C. E. (1985). "The Child Language data Exchange System". *Child Language*, 12. s. 271-296.
- MacWhinney, B. ve Snow, C. E. (1990). "The Child Language data Exchange System: An Update". *Child Language*, 17. s. 457-472.
- MacWhinney, B. (1991). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yay.

- Mason, J. A. ve Allen, J. (1986). "A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading". *Review of research in education* 13. Washington, DC: American educational research association. s. 3-47.
- Maton, K. (2009). "Cumulative and segmented learning: Exploring the role of curriculum structures in knowledge-building". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 30 (1). s. 43-57.
- Matychuck, P. (2005). "The role of child-directed speech in language acquisition: a case study". *Language Sciences*, 27. s. 301-379.
- McCabe, A. ve Peterson, C. (1991). "Getting the story: Parental styles of narrative elicitation and developing narrative skills". A. McCabe ve C. Peterson (haz.) *Developing narrative structure* içinde. s. 217-253. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McClave, J. T., Dietrich, F. H. ve Sincich, T. (2003). *Statistics*. Prentice-Hall.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martin's Press.
- Melzi, G. ve Caspe, M. (2005). "Variations in maternal narrative styles during book reading interactions". *Narrative Inquiry* 15(1). John Benjamins Publishing Company s. 101-125.
- Metz, M. H. (1994). "How social class differences shape teachers' work". M.W. McLaughlin, J.E. Talbert ve N. Bascia (haz.) *The context of teaching in secondary schools: Teachers' realities*. New York: Teachers College Press.
- Metzger, W. (1987). "A Spectre Haunts American Scholars: The Spectre of Professionalism". *Educational Researcher*, 16. 10-18.

- Michaels, S. (1981). "Sharing time: Children's narrative styles and differential Access to literacy". *Language in Society*, 10. s. 423-442.
- Michaels, S. ve Cazden, C. B. (1986). "Teacher/child collaboration as oral preparation for literacy". *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives*. Norwood, NJ: Ablex. s. 132-154.
- Michaels, S. ve Collins, J. (1984). "Oral discourse styles: Classroom interaction and the acquisition of literacy". *Coherence in spoken and written discourse*. Norwood, NJ: Ablex.
- Michaels, S. ve Cook-Gumperz, J. (1979). "A study of sharing time with first grade students: Discourse narratives in the classroom". *Fifth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Berkeley, CA: Berkeley Linguistics Society.
- Michaels, S. ve Foster, M. (1985). "Peer-peer learning: Evidence from a student-run sharing time". *Observing the language learner*. Newark, DE: International reading Association and national Council of teachers of English.
- Minami, M. (2001). "Maternal Styles of Narrative Elicitation and the development of Children's Narrative Skill: A Study on Parental Scaffolding". *Narrative Inquiry* 11 (1) s. 55-80. Amsterdam: John Benjamins.
- Minami, M. (2002). *Child and Language Development, 1: Culture-Specific Language Styles: The Development of Oral Narrative and Literacy*. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Limited.
- Moore, R. (1984). *Education and production: A generative model*. Ph. D. Thesis. University of London.
- Morais, A. (2006). "Basil Bernstein". C. A. Torres ve A. Teodoro (haz). *Critique of Utopia; New Developments in the Sociology of Education*.

- Morais, A. ve Miranda, C. (1996). "Understanding teachers' evaluation criteria: A condition for success in science classes". *Journal of Research in Science Teaching*, 33 (6). s. 601-24.
- Morais, A. ve Neves, I. (2001). "Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning". *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. Ch. 8. A. Morais, I. Neves, B. Davies ve H. Daniels (haz). New York: Peter Lang.
- Morais, A., Neves, I. ve Pires, D. (2004). "The *what* and the *how* of teaching and learning: Going deeper into sociological analysis and intervention". J. Muller, B. Davies ve A. Morais (haz.) *Thinking with Bernstein, Working with Bernstein*. London: Routledge.
- Morais, A., Peneda, D., Madeiros, A. (1991). "The recontextualizing of pedagogic discourse: Influence of differential pedagogic practices on students' achievements as mediated by class, gender and race". *International Sociology of Education Conference*. University of Birmingham.
- Moss, B. ve Fawcett, G. (1995). "Bringing the curriculum of the world of the home to the school". *Reading and writing Quarterly: Overcoming Learning difficulties* 11. s. 247-256.
- Murphy, M. L. ve Jones, S. (2008). "Antonyms in children's and child-directed speech". *First Language*, Vol. 28 (4). s. 403-430.
- Nash, R. (2001). "Class, Ability and Attainment: a problem for the sociology of education". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, No. 2. s. 189-202.
- Nash, R. (2006). "Bernstein and the explanation of the social disparities in education: A realist critique of the socio-linguistic thesis". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 27 (5). s. 539-553.

- Nelson, I. (1996). "A Tetrahedral View of Accounting Education: How can we improve the quality of our graduates?". *Journal of Accounting Education*. s. 227-236.
- Neves, I. P. (1991). *Different educational practices in the family and their effects on lack of success in science: origins of continuity and discontinuity between family and school codes*. Ph. D. Thesis. Lisbon: University of Lisbon.
- Neves, I. P. ve Morais, A. (2005). "Pedagogic practices in the family socializing context and children's school achievement". *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26 (1). s. 121-137.
- Nickerson, R. (1985). "Understanding Understanding". *American Journal of Education*, 93. s. 201-239.
- Ninio, A. (1980). "Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel". *Child Development* 51. s. 587-590.
- Ninio, A. ve Bruner, J. S. (1978). "The achievement and antecedents of labelling". *Journal of Child Language* 5. s. 1-15.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Kauchak, D. P., Pendergrass, R. A., Keogh, A. J. ve Gibson, H. (1990). *Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction*. Toronto: D. C. Heath and Company.
- Parker, R. (1975). "British Perspective: An American in London: Language and Class". *The English Journal*, Vol. 64, No. 8. 19-22.
- Paul, R. W. (1985). "Bloom's Taxonomy and Critical Thinking Instruction". *Educational Leadership*. s. 36-39.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J. ve Angell, A. L. (1994). "The role of home literacy environment in the development of language disability in preschool children from low-income families". *Early Childhood Research Quarterly*, 9. s. 427-440.

- Pedro, E. R. (1981). *Social stratification and classroom discourse: A sociolinguistic analysis of classroom practice*. Lund: Liber Laromedel.
- Peim, N. (2009). "The Elusive Object of Transformation: English, Theory and Bernstein's Sociology of Education". *Changing English*, Vol. 16 (2). s. 149-164.
- Pellegrini, A. D., Brody, G. H., ve Sigel, I. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77. s. 332-340.
- Pellegrini, A. D., Perlmutter, J. C., Galda, L. ve Brody, G.H. (1990). "Joint book reading between black Head Start children and their mothers". *Child Development* 61. s. 443-453.
- Piaget, J. (1923). *The language and thought of the child*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner ve Co.
- Pitt, K. (2002). "Being a new capitalist mother". *Discourse and Society*. Vol. 13 (2). s. 251-267.
- Purcell-Gates, V. (2001). "Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language". *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92. s. 7-22.
- Radzikhovskii, L. A. (1984). "Activity: Structure, genesis and units of analysis". *Soviet Psychology*, XXII. s. 35-53.
- Reese, E., Haden, C. A. ve Fivush, R. (1993). "Mothers, fathers, daughters, sons: Gender differences in autobiographical reminiscing". *Research on Language and Social Interaction*, 29. s. 27-56.
- Reese, E. (1995). "Predicting children's literacy from mother-child conversations". *Cognitive Development*, 51. s. 587-590.

- Reeves, M. F. (1990). "An Application of Bloom's Taxonomy to the Teaching of Business Ethics". *Journal of Business Ethics* 9. 609-616 Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Reimann, B. (1996). "Maternal question-responses in early child-mother-dialogue". *Perspectives on Language Acquisition. Seventh International Congress for the Study of Child Language*. İstanbul: Boğaziçi University Library Cataloguing. s. 108-123.
- Renshaw, P. D. (2004). *Dialogic Learning, Shifting Perspectives to Learning, Instruction and Teaching*. Dordrecht, NLD: Kluwer Law International.
- Rescorla, L. (1989). "The language development survey: a screening tool for delayed language toddlers". *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54. s. 587-599.
- Rescorla, L. ve Alley, A. (2001). Validation of the language development survey (LDS): a parent report tool for identifying language delay in toddlers. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44. s. 434-445.
- Robertson, I (2006). *Teachers integrating online technology in TAFE*. Unpublished PhD. Thesis. Melbourne: Monash University.
- Robertson, I. (2007). "E-learning Practices: Exploring the Potential of Pedagogic space, Activity theory and the Pedagogic Device". *Learning and sociocultural theory: exploring modern Vygotskian perspectives*, Vol. 1 (1). s. 77-93.
- Robinson, W. P. (1965). "The elaborated code in working class language ". *Language and Speech* 8. s. 243-52.
- Rose, D. (2004). "Sequencing and pacing of the hidden curriculum. How Indigenous learners are left out of the chain". B. Davies, J. Muller ve A. Morais (haz.) *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. New York: Routledge.

- Rosen, H. (1974). *Language and Class Workshop*. London N 10 2EH.
- Rowe, M. L. (2008). "Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill". *Child Language* 35. U.K.: Cambridge University Press. s. 185-205.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. ve Jefferson, G. (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversations". *Language*, 50. s. 696-735.
- Sadovnik, A. (1991). "Basil Bernstein's Theory of Pedagogic Practice: A Structuralist Approach". *Sociology of Education*, Vol. 64, No. 1. s. 48-63.
- Sadovnik, A. (2001). "Basil Bernstein". *Prospects: The quarterly review of comparative education*. Vol.XXXI, No. 4. s. 687-703.
- Saracho, O. N. (1997). "Perspectives on Family Literacy". *Early child development and care* ,127-128. s. 3-11.
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Bas. Yay.
- Schegloff, E. A. ve Sacks, H. (1973). "Opening up closings". *Semiotica* 8. s. 289-327.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Schleppegrell, M. J. (2001). "Linguistic features of the language of schooling". *Linguistics and Education* 12 (4). s. 431-459
- Scarborough, H. S. ve Dobrich, W. (1994). "On the efficacy of reading to preschoolers". *Developmental Review*, 14. s. 245-302.
- Semel, S. F. (1995). "Basil Bernstein's theory of practice and the history of American progressive education: three case studies". *Knowledge and Pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood, NJ, Ablex. s. 337-58.

- Senechal, M. ve LeFevre, J. (2000). "Parental involvement in the development of children's language and literacy: a five-year longitudinal study". Ottawa, Canada: Carleton University.
- Senechal, M. ve LeFevre, J. (2001). "Storybook Reading and Parent Teaching: Links to Language and Literacy Development". *New directions for child and adolescent development*, 92. s. 39-52.
- Senechal, M., LeFevre, J., Thomas, E. ve Daley, K. (1998). "Differential effects of home literacy experiences on the development oral and written language". *Reading research Quarterly* 32. s. 96-116.
- Senechal, M., Thomas, E. H., ve Monker, J. A. (1995). "Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during story book reading". *Journal of Educational Psychology*, 87. s. 218-229.
- Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1). s. 1-22.
- Sigel, I. E. (1982). "The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior". *Families as learning environments for children*. New York: Plenum. s. 47-86
- Sinclair, J. McH., Coulthard, R. M., Forsyth, I. J. ve Ashby, M. C. (1972). *The English used by teachers and pupils*. University of Birmingham.
- Sinclair, J. McH. ve Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. McH. ve Coulthard, R. M. (1992). "Towards an analysis of discourse". *Advances in spoken discourse analysis*. London: Routledge. s. 50-78.
- Sluyzer, B. ve Oud, P. (2003). *Tijn op de fiets* (Berk bisikletin üzerinde). Kimio Uitgeverij

- Snow, C. (1983). "Literacy and Language: Relationships during the preschool years". *Harvard Educational Review*, 53. s. 165-189.
- Snow, C., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). (haz.) *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Snow, C. ve Ninio, A. (1986). "The contribution of reading books with children to their linguistic and cognitive development". *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Sofu, H. (1998). "Farklı sosyoekonomik katmandan çocukların dil ediniminde kişi ve zaman eklerinin kullanımı". *12. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Mersin: Mersin Üniversitesi yay. s. 97-106.
- Sofu, H. (2003). "Metalinguistic development in preschool children". *Proceedings of the Tenth International Conference in Turkish Linguistics*. İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Sonnenschein, S., Brody, S. ve Munsterman, K. (1996). "The influence of family beliefs and practices on children's early reading development". *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. s. 3-20.
- Southey, R. (1977). "Goldilocks and the three bears". *The Journal of American Folklore* 90 (357). s. 237-273.
- Sözer, E. (1998). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Amaçların Düzenlenmesi". *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Stenström, A. B. (1994). *An introduction to spoken interaction*. London: Longman.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sulzby, E. (1994). "Children's emergent reading of favorite story-books: A developmental study". R. B. Ruddell, M. R. Ruddell ve H. Singer (haz.)

Theoretical models and processes of reading. s. 244-280. Newark, DE: International Reading Association.

Sulzby, E. ve Teale, W. H. (1991). "Emergent Literacy". R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal ve P. D. Pearson (haz.) *Handbook of reading research* (Vol. II s. 727-757). New York: Longman.

Tabors, P. O. ve De Temple, J. M. (1996). "But ain't no nasty word: Mothers' use of recitation style in Picture book reading". *Perspectives on Language Acquisition. Seventh International Congress for the Study of Child Language.* İstanbul: Boğaziçi University Library Cataloguing. s. 325-336.

Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1986). *Emergent Literacy: Writing and Reading.* Norwood, NJ: Ablex.

Teale, W. H. ve Sulzby, E. (1989). "Emergent Literacy: New Perspectives". *Emerging literacy: Young children learn to read and write.* Newark, Delaware: International reading association. s. 1-9.

Thorlindsson, T. (1981). "A quest for mind: A study of family interaction, role taking and use of elaborated language in an Icelandic setting". *Journal of comparative family studies* 12. s. 258-74.

Thorlindsson, T. (1987). "Bernstein's Sociolinguistics: An Empirical Test in Iceland". *Social Forces*, Vol. 65, No. 3. s. 695-718.

Tiryakian, E. A. (1978). "Emile Durkheim". T. Bottomore ve R. Nisbet (haz.) *A History of Sociological Analysis* içinde. London: Heinemann.

Trask, R. L. (1993). *A dictionary of grammatical terms in linguistics.* New York: Routledge.

Trevarthen, C. ve Hubley, P. (1978). "Secondary intersubjectivity: Confidence, confiding and acts of meaning in the first year". A. Lock (haz.). *Action,*

gesture and symbol: The emergence of language. New York: Academic Press. s. 183-230.

Trudgill, P. (1975). *Accent, Dialect and the School.* London: Edward Arnold.

Turner, G. J. (1973). "Social class and children's language of control at age five and age seven". B. Bernstein (haz.) *Class, Codes and Control 2* içinde. London: Routledge ve Kegan Paul.

Türkay, F. A. (2007). "Türk çocukları ve annelerinin ad/eylem kullanımlarının bağlam etmeni ile ilişkisi". *21. Dilbilim Kurultayı Bildirileri.* Mersin: Mersin Üniversitesi Yay. s. 225-233.

Türkay, F. A. ve Kern, S. (2007). "Türk ve Fransız anneler tarafından çocuğa yönlendirilmiş konuşmadaki farklılıklar: Ad/eylem kullanımına karşılaştırmalı bir bakış açısı". *21. Dilbilim Kurultayı Bildirileri.* Mersin: Mersin Üniversitesi Yay. s. 373-376.

Tyler, W. B. (1984). *Organizations, factors and codes: a methodological inquiry into Bernstein's theory of educational transmissions.* Ph. D. Thesis. University of Kent.

van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J. ve Bus, A. G. (1995). "Attachment, intelligence and language: A meta-analysis". *Social development,* 4. s. 115-128.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü.* İstanbul: Multilingual

Veldkamp, T. ve de Boer, K. (2004). *Tim op de tegels* (Can kaldırım taşlarının üzerinde).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher mental processes.* M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman (haz.) Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language.* (çev. ve haz. A. Kozulin). Cambridge, MA: MIT Press. (Özgün eserin yayın tarihi: 1934).

- Watson, R. (1989). "Literate discourse and cognitive organization: Some relations between parents' talk and 3-year-olds' thought". *Applied Psycholinguistics*, 10. s. 221-236.
- Wells, G. (1985). *Language Development in the preschool years*. New York: CUP.
- Wells, G. (2007). "Semiotic mediation, dialogue and the construction of knowledge". *Human Development*, 50. s. 244-274.
- Wells, G., Barnes, S. ve Wells, J. (1984). "Linguistic influences on educational attainment". *Journal of Child Language*, 10. s. 65-84
- Whimbey, A. (1984). "The Key to Higher Order Thinking is Precise Processing". *Educational Leadership*, 42. s. 66-70.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (1998). "Child development and emergent literacy". *Child Development*, 69. s. 848-872.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (2002). "Emergent Literacy: Development from prereaders to readers". *Handbook of early literacy research*. s. 11-29.
- Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E. DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchac, M. C. ve Caulfield, M. (1988). "Accelerating language development through picture book reading" *Developmental Psychology*, 24. s. 552-558.
- Whitehurst, G., Epstein, J., Angell, A., Payne, A., Crone, D. ve Fischel, J. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86. s. 542-555.
- Williams, F. ve Narremore, R. C. (1969). "Social class differences in children's syntactic performance: a quantitative analysis of field study data". *Journal of Speech and Hearing Research* 12. s. 778-93.
- Wittrock, M. (1986). "Students' Thought Processes". *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan. s. 297-314.

Wodak, R. (1996). *Disorders of discourse*. London: Longman.

Wood, D., Bruner, J. S. ve ve Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17. s. 89-100

Zevenbergen, A. ve Wilson, G. (1996). *Effects of an interactive reading program on the narrative skills of children in Head Start*. Washington D. C.

Zevenbergen, A. ve Whitehurst, G. (2003). "Dialogic reading: A shared Picture book reading intervention for preschoolers". A. Kleeck, S. A. Stahl ve E. B. Bauer (haz). *On reading books to children*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

EK 1: Bir diyalojik okuma örneği: A Snowy Day

Parent: “The snowy day.”
What’s he doing here?
Child: Sliding.
Parent: Yeah.
He’s sliding down a hill.
Can you say that?
Child: He’s sliding down a hill.
Parent: Good.
“One winter morning Peter woke up and looked out of the window. Snow had fallen during the night. It covered everything as far as he could see.”
What does he see outside of his window?
Child: Snow!
Parent: That’s right.
There’s lots of snow outside.
Child: Yeah.
Parent: “After breakfast he put on his snowsuit and ran outside. The snow was piled up very high along the street to make a path for walking.”
Your turn.
What’s happening on this page?
Child: He’s making steps in the snow.
Parent: That’s right.
He’s making footprints.
Child: Footprints.
Parent: Do you remember when we played outside in the snow?
Child: Yeah.
Parent: “Then he dragged his feet slowly to make tracks. And he found something sticking out of the snow that made a new track.”
What do you think it was that made the new track?
Child: A dog?
Parent: Well, it looks like it might be something else that made the track.
Let’s see what it is next.
“It was a _____.”
Child: Stick!
Parent: Yes.
“It was a stick, a stick that was right for smacking a snow-covered _____.”
Child: Tree.
Parent: Okay.
What happens next?
Child: He got snow on his head.
Parent: That’s right.
And now it looks like he’s going somewhere else.
“He thought it would be fun to join the big boys in their snowball fight, but he wasn’t old enough, not yet. So he made a smiling snowman, and he made angels.”

You tell the story now.
What is he doing on these pages?
Child: He's going up and going down.
Parent: Yes.
Here it says that he is pretending to be a mountain climber.
Can you say that?
Mountain climber.
Child: Mountain climber.
Parent: Good.
And remember?
We saw this Picture before.
What is he doing here?
Child: Sliding down a hill.
Parent: Very good.

(Zevenbergen ve Whitehurst, 2003: 195-96)

EK 2: The Story of Goldilocks and the Three Bears

Once upon a time, there was a little girl named Goldilocks. She went for a walk in the forest. Pretty soon, she came upon a house. She knocked and, when no one answered, she walked right in.

At the table in the kitchen, there were three bowls of porridge. Goldilocks was hungry. She tasted the porridge from the first bowl.

"This porridge is too hot!" she exclaimed.

So, she tasted the porridge from the second bowl.

"This porridge is too cold," she said

So, she tasted the last bowl of porridge.

"Ahhh, this porridge is just right," she said happily and she ate it all up.

After she'd eaten the three bears' breakfasts she decided she was feeling a little tired.

So, she walked into the living room where she saw three chairs. Goldilocks sat in the first chair to rest her feet.

"This chair is too big!" she exclaimed.

So she sat in the second chair.

"This chair is too big, too!" she whined.

So she tried the last and smallest chair.

"Ahhh, this chair is just right," she sighed. But just as she settled down into the chair to rest, it broke into pieces!

Goldilocks was very tired by this time, so she went upstairs to the bedroom. She lay down in the first bed, but it was too hard. Then she lay in the second bed, but it was too soft. Then she lay down in the third bed and it was just right. Goldilocks fell asleep.

As she was sleeping, the three bears came home.

"Someone's been eating my porridge," growled the Papa bear.

"Someone's been eating my porridge," said the Mama bear.

"Someone's been eating my porridge and they ate it all up!" cried the Baby bear.

"Someone's been sitting in my chair," growled the Papa bear.

"Someone's been sitting in my chair," said the Mama bear.

"Someone's been sitting in my chair and they've broken it all to pieces," cried the Baby bear.

They decided to look around some more and when they got upstairs to the bedroom, Papa bear growled, "Someone's been sleeping in my bed,"
"Someone's been sleeping in my bed, too" said the Mama bear
"Someone's been sleeping in my bed and she's still there!" exclaimed Baby bear.
Just then, Goldilocks woke up and saw the three bears. She screamed, "Help!" And she jumped up and ran out of the room. Goldilocks ran down the stairs, opened the door, and ran away into the forest. And she never returned to the home of the three bears.

Goldilocks ve Üç Ayının Öyküsü

Bir zamanlar Goldilocks adında bir kız varmış. Bir gün ormanda yürüyüşe çıkmış. Bir süre sonra bir eve gelmiş. Evin kapısını çalmış fakat kimse kapıyı açmayınca o da içeri girmiş.
Evin mutfağındaki masada üç kase yulaf lapası varmış. Goldilocks'un karnı acıkmış. Önce ilk kasedeki lapayı tatmış.
"Bu lapa çok sıcak!" diye bağırmış.
Sonra ikinci kasedeki lapanın tadına bakmış.
"Bu lapa çok soğuk" demiş.
Sonra da diğer kasedeki lapanın tadına bakmış.
"Ahhh bu lapa çok güzel" demiş mutlu bir şekilde ve bütün kaseyi yemiş.
Üç ayının kahvaltılarını bu şekilde yedikten sonra Goldilocks biraz yorgun hissetmiş ve bu nedenle üç koltuk olduğunu gördüğü oturma odasına doğru yönelmiş. İlk koltuğa oturmuş ve "Bu koltuk çok büyük!" diye bağırmış.
İkinci koltuğa oturmuş.
"Bu koltuk da çok büyük!" diye sızlanmış.
Böylece en küçük olan sonuncu koltuğu denemiş.
"Ahh bu koltuk çok güzel" demiş. Fakat Goldilocks tam bu koltuğa yerleşmiş ki koltuk parçalara ayrılmış.
Goldilocks artık iyice yorulmuş ve üst kattaki yatak odasına çıkmış. Önce birinci yatağa yatmış ama yatak çok sertmiş. Sonra ikinci yatağa yatmış ama bu da çok yumuşakmış. Son olarak da üçüncü yatağa yatmış ve bu yatak çok rahatmış. Goldilocks uykuya dalmış.

Goldilocks uyurken üç ayı evlerine dönmüşler.

“Biri benim lapamdan yemiş” demiş baba ayı.

“Biri benim lapamdan da yemiş” demiş anne ayı.

“Biri benim lapamın hepsini yemiş” diye ağlamış bebek ayı.

“Biri benim koltuğumda oturmuş” demiş baba ayı.

“Biri benim koltuğumda da oturmuş” demiş anne ayı.

“Biri benim koltuğumda oturmuş ve kırmış” diye ağlamış bebek ayı.

Böylece ayılar etrafı kontrol etmeye karar vermişler. Yukarı yatak odasına

çıktıklarında baba ayı, “Biri benim yatağımda yatmış” demiş. “Biri benim yatağımda da yatmış” demiş anne ayı.

“Biri benim yatağımda da yatmış ve hala da yatıyor!” diye bağırılmış bebek ayı.

Tam o sırada Goldilocks uyanıp karşısında üç ayıyı görünce “İmdat!” diye bağırılmış ve hemen odadan çıkmış. Merdivenlerden aşağı inmiş, kapıyı açmış ve ormana doğru koşmaya başlamış. Ve bir daha asla üç ayının evine ayak basmamış.

EK 3: Berk bisikletin üzerinde (3 yaş için)

Berk ve annesi birlikte gezmeye gidecekler.

Bisikletle. Ama Berk nerede?

“Çabuk ol” diyor annesi.

“Ayakkabılarını giy.

Birlikte büyükannen ve büyükbabana gidiyoruz”.

Berk bisikletin önüne oturuyor.

“Bir, iki, hooop” diyor annesi.

“Ayıcığın nerede?”

Ayıcık da onlarla birlikte bisikletle gidiyor.

Zili bir çalalım.

Tring... Tring... Tring...

Ve işte gidiyorlar.

Bip... Bip...

“Bir sürü araba var” diyor annesi.

“Dikkatli olmalıyız”

“Şimdi duracağız.

Kamyonun yanında.

Merhaba kamyon.”

İşte manav.

Anne çilek alıyor.

Manavdaki teyze Berk’e bir muz veriyor.

“Şimdi ne demen lazım Berk?”

“Çın... Çın... Çın...” diyor Berk.

“Evet” diyor annesi. “Tren geliyor.”

“Bak trende bir köpek var. Merhaba köpek! Merhaba tren!”

“Vuuu... Vuuu...” diyor annesi. “Rüzgar çok kuvvetli, değil mi?”

Berk bağıyor: “Vuuu... Vuuu!”

“Şuraya bir bak” diyor annesi.

“Üstünde ev olan bir bot.”

Berk gökyüzünü gösteriyor.

“Ne görüyorsun?” diye soruyor annesi.

“Aaa, evet, bir uçak.”

“Pırrrr...”

Berk de bir uçak.

“İşte geldik” diyor annesi. “Büyükannen ve büyükbaban buradalar.”

“Merhaba Berk yavrum” diyor büyükannesi.

“İşte küçük bisikletin burada.”

Ve Berk gidiyor.

Kendi bisikletiyle.

Hoşçakal Berk!

Can kaldırım taşlarının üzerinde (5 yaş için)

“Baba benimle dışarı çıkacak mısınız?” diye sordu Can. Babası “hayır” dedi.

“Ama bana söz vermiştin!” dedi Can. “Hiç zamanım yok” dedi babası ve ekledi:

“ama ben yanında olmasam da sen kaldırım taşlarının üzerinde dur, tamam mı?”

“Neden?” diye sordu Can.

“Çünkü kaldırımdan inmek tehlikelidir” dedi babası.

Bunun üzerine Can sokağa tek başına çıktı.

Sokakta yol yapan işçiler vardı.

İşçiler Can’ı kaldırım taşlarının üzerinden kaldırmak istediler.

“Ben kaldırım taşlarının üzerinde durmak zorundayım” dedi Can.

“Bunu sana kim söyledi?” diye sordu yol yapan işçiler.

“Babam söyledi” dedi Can.

“Tamam o zaman” dedi işçiler.

Sokakta bir de kamyon şoförü vardı.

Şoför, Can’ı kaldırım taşlarının üzerinden kaldırmak istedi.

“Ben kaldırım taşlarının üzerinde durmak zorundayım” dedi Can.

“Bunu sana kim söyledi?” diye sordu şoför.

“Babam söyledi” dedi Can.

“O zaman tamam” dedi şoför.

Can tehlikeli bir şey yapmamıştı.

Çünkü tam da babasının istediği gibi kaldırım taşlarının üzerinde kalmıştı.

Limandaki işçiler Can’ı taşların üzerinden kaldırmak istedi.

“Ben kaldırım taşlarının üzerinde durmak zorundayım” dedi Can.

“Bunu sana kim söyledi?” diye sordu liman işçileri.

“Babam söyledi” dedi Can.

“O zaman tamam” dedi işçiler.

Geminin kaptanı da Can’ı kaldırım taşlarının üzerinden kaldırmak istedi.

“Ben kaldırım taşlarının üzerinde durmak zorundayım” dedi Can.

“Bunu sana kim söyledi?” diye sordu kaptan.

“Babam söyledi” dedi Can.

“O zaman tamam” dedi kaptan.

Can’ın babası da limana gelmişti.

“Ne iyi ettin de geldin baba!” diye bağırdı Can. “Ne yapıyorsun?”

“Seni kurtarmaya geldim” diye bağırdı babası.

Can’ın babası suya düştü. Böylece Can babasını kurtarmış oldu.

“Bak, gördün mü? Kaldırım taşlarından inersen böyle olur işte” dedi can babasına.

“İyi ki ben buradaydım.”

EK 4: Bloom'un taksonomisine göre "Berk bisikletin üzerinde" öyküsü için sorulabilecek olası sorular:

1. Bilgi	<ol style="list-style-type: none">1. Berk ve annesi ne yapıyor?2. Berk ve annesi nereye gidiyor?3. Berk ve annesi kimlere "merhaba" diyor?4. Manavdaki teyze Berk'e ne veriyor?5. Büyükannesi ve büyükbabası Berk'e ne hediye ediyor?
2. Kavrama	<ol style="list-style-type: none">1. Berk ve annesinin trafikte neden dikkatli olmaları gerekiyor?2. Annesinin ve Berk'in bisikletlerini karşılaştıralım.3. Manavdaki meyveleri karşılaştıralım.
3. Uygulama	<ol style="list-style-type: none">1. Sen Berk'in yerinde olsaydın manavdaki teyzeye ne derdin?2. Büyükannen ve büyükbaban sana bisiklet alsalar, ne yapardın?3. Biri sana hediye verince ona dersin?4. Senin bisikletinin zili nasıl olsun istersin?5. Sen de evinin botta olmasını ister misin?
4. Çözümleme	<ol style="list-style-type: none">1. Manavdaki meyve ve sebzeleri sınıflandıralım.2. Öykünün en çok neresini beğendin?
5. Sentezleme	<ol style="list-style-type: none">1. Berk ve annesi yolda giderken kaza yapsalar ne olurdu?2. Öykünün sonu sence başka nasıl bitebilirdi?3. Büyükannesi ve büyükbabası Berk'e başka ne alabilirlerdi?
6. Değerlendirme	<ol style="list-style-type: none">1. Öyküyü beğendin mi ya da sevdin mi?2. Sence Berk nasıl bir çocuk? (İyi, kötü, uslu, yaramaz) Neden?

Bloom'un taksonomisine göre "Can kaldırım taşlarının üzerinde" öyküsü için sorulabilecek olası sorular:

1. Bilgi	1. Can sokağa çıkınca ne yapıyor? 2. Can sokakta kimlerle konuşuyor? 3. Limana giderken Can'ın babasının başına neler geliyor?
2. Kavrama	1. Babası neden Can'la dışarı çıkmıyor? 2. Babası Can'ı kamyonunda giderken görünce neden koşarak evden çıkıyor?
3. Uygulama	1. Sen Can'ın yerinde olsan ne yapardın? 2. Sen böyle bir şey yapsan baban ne yapardı?
4. Çözümleme	1. Sence öykünün en komik bölümü neresi? 2. Öykünün en çok neresini beğendin?
5. Sentezleme	1. Öykünün sonu başka nasıl bitebilirdi? 2. Kamyon şoförü Can'ı kaçırsaydı ne olurdu?
6. Değerlendirme	1. Öyküyü sevdin mi ya da beğendin mi? 2. Sence Can nasıl bir çocuk? (İyi, kötü, söz dinleyen, uslu, yaramaz) Neden? 3. Sence Can'ın babası nasıl bir baba? Neden?

EK 5: ANKET

1. Çocuğunuzun adı:
2. Çocuğunuzun cinsiyeti:
3. Çocuğunuzun doğum tarihi (gün/ay/yıl):
4. Adınız:
5. Doğum yeriniz:
6. Yaşınız (gün/ay/yıl):
7. Eğitim durumunuz (ilk, orta, lise, üniversite, yüksek):
8. Başka ülkede eğitim gördünüz mü?
9. Çalışıyor musunuz? (Eğer çalışmıyorsa daha önce hiç çalıştı mı, hayır derneklerinde görev alıyor mu vs...)
10. Çocuğunuzu (ya da çocuklarınızı) kiminle yetiştiriyorsunuz? (Bir aile ferdiyle, eşimle, yalnız, bakıcı ile)
11. Medeni haliniz:
12. Eşinizin doğum yeri:
13. Eşinizin yaşı: (gün/ay/yıl)
14. Eşinizin eğitim durumu:
15. Eşiniz başka ülkede eğitim gördü mü?
16. Eşiniz çalışıyor mu? (Eğer şu anda çalışmıyorsa daha önce hiç çalıştı mı?) Ne iş yapıyor?
17. Eviniz kira mı?
18. Yazlık eviniz var mı? (Varsa, nerede?)
19. Otomobiliniz var mı? (Varsa, markası ve modeli ne?)
20. Aylık ortalama geliriniz ne kadar?
 - a. 3500 TL'den fazla
 - b. 500-3500 TL arası
 - c. 500 TL'den az

Aşağıda, çocuğunuzun yaptığı etkinliklere ilişkin sorular bulunmaktadır. Çocuğunuzun bu etkinlikleri, sizinle ya da aileden başka biriyle yapma sıklığına göre, sorulara 1-5 arası yanıtlar veriniz:

1	2	3	4	5
Hayır, hiç.	Evet ama nadiren.	Evet, bazen.	Evet, genellikle.	Evet, çok sık.

21. Çocuğunuzla parka ya da deniz kenarına gider misiniz?
22. Çocuğunuzla birlikte hayvanat bahçesine gider misiniz?
23. Çocuğunuzla birlikte sirke gider misiniz?
24. Çocuğunuzla sinemadaki çocuk filmlerine ya da çocuk tiyatrosuna gider misiniz?
25. Çocuğunuzla başka şehir ya da ülkelere gezilere gider misiniz?
26. Çocuğunuzla alışverişe gider misiniz?
27. Çocuğunuz dükkanda yiyecekleri kendisi mi seçer?
28. Çocuğunuz başka çocukların evinde oynar mı?
29. Çocuğunuz sizinle birlikte arkadaş ya da aile ziyaretlerine gider mi?
30. Çocuğunuz dışarıda örneğin sokakta, oyun bahçesinde ya da parkta oynar mı?
31. Çocuğunuz kahvaltıda, öğle yemeğinde ya da akşam yemeğinde kendi yiyeceğini seçebilir mi?
32. Çocuğunuzdan sofrayı hazırlamak ya da çiçeklere su vermek gibi küçük ev işlerinde size yardım etmesini ister misiniz?
33. Evi toplarken çocuğunuzdan da bazı eşyaları, mesela sofradaki eşyaları ya da oyuncaklarını toplamasını ya da yerlerine koymasını ister misiniz?
34. Çocuğunuzla birlikte yemek kitaplarına, televizyon dergilerine bakar mısınız ya da kolay kullanma kılavuzları okur musunuz?
35. Çocuğunuzdan “buyrun, teşekkür ederim, özür dilerim” gibi kibar konuşma kalıplarını kullanmasını ister misiniz?
36. Televizyon izlerken, ziyaretlerde ya da okurken çocuğunuzla kucağınıza ya da yanınıza alır mısınız?
37. Siz ne sıklıkta televizyon izlersiniz?
38. Siz televizyon izlerken genellikle hangi kanalı tercih edersiniz?
39. Çocuğunuz ne sıklıkta televizyon izler?
40. Çocuğunuz televizyon izlerken genellikle hangi kanalı tercih eder?
41. Çocuğunuz film ya da dizi gibi yetişkinlerin izlediği programları izler mi?
42. Çocuğunuzla birlikte çocuk programları ya da filmleri izler misiniz?

43. Çocuğunuzla çocuk programı ya da filmi izlerken programda ya da filmde olup bitenler hakkında konuşur musunuz?
44. Çocuğunuz çocuk şarkıları dinler mi?
45. Çocuğunuz popüler müzik dinler mi?
46. Çocuğunuzla neler yaptığı mesela hangi çocuklarla oynadığı hakkında konuşur musunuz?
47. Çocuğunuzla onun nasıl hissettiği hakkında mesela üzgün, neşeli ya da kızgın olması gibi duygular hakkında konuşur musunuz?
48. Çocuğunuzla başka insanların (mesela kardeşlerinin, babasının...) nasıl hissettiği hakkında konuşur musunuz?
49. Çocuğunuzla doğru ya da yanlış, neyin yapılabilir neyin yapılamaz olduğu gibi konular hakkında konuşur musunuz?
50. Çocuğunuzla dünyada olup biten zor/ kötü (savaşlar) ya da güzel şeyler hakkında konuşur musunuz?
51. Çocuğunuzla mesela bir ülke tarihi ya da tarihi olaylar (Atatürk) gibi konular hakkında konuşur musunuz?
52. Çocuğunuzla *hasta olmak* gibi vücutla ilgili olup biten şeyler hakkında konuşur musunuz?
53. Çocuğunuza televizyondan, kitaplardan ya da hikayelerden bildiği şeyler hakkında soru sorar mısınız?
54. Çocuğunuzla konuşurken onun kelime telaffuzunu düzeltir misiniz?
55. Çocuğunuzla konuşurken onun cümle yanlışlarını düzeltir misiniz?
56. Çocuğunuzla konuşurken zor kelimelerin anlamını anlatır mısınız?
57. Çocuğunuzla şarkı söyler misiniz?
58. Çocuğunuzla şarkı ya da tekerlemeler uydurur musunuz?
59. Çocuğunuzla mesela sayı ya da harfleri öğreten şarkılar söyler misiniz?
60. Çocuğunuz gerçek ya da oyuncak müzik aletleriyle oynar mı?
61. Çocuğunuz popüler şarkılar söyler mi?
62. Çocuğunuza şarkı, şiir ya da tekerlemeler öğretir misiniz?
63. Çocuğunuza bilmece sorar mısınız?
64. Çocuğunuza fıkra ya da komik hikayeler anlatır mısınız?
65. Çocuğunuz fıkra ya da komik hikaye uydurur mu?

66. Resimli kitap ya da fotoğraflara bakarken çocuğunuza hikayeler anlatır mısınız?
67. Çocuğunuza okur musunuz?
68. Başka birisi çocuğunuza okur mu? (Evet ise, kim(ler)?)
69. Siz ya da bir başkası çocuğunuza “benim bir kardeşim var” gibi *ilk ağızdan* anlatılan hikayeler okur mu?
70. Siz ya da bir başkası çocuğunuza “onun bir kardeşi var” gibi *başka birinin ağızından* anlatılan hikayeler okur mu?
71. Siz ya da bir başkası çocuğunuza komik fıkralar ya da şiirler okur mu?
72. Siz ya da bir başkası çocuğunuza *iyi ve kötü*nün farkını anlatan “hayat dersi” içerikli hikayeler okur mu?
73. Siz ya da bir başkası çocuğunuza gazeteden ya da dergiden haber okur mu?
74. Siz ya da bir başkası, kitap ya da hikaye okurken kitaptaki yazıları çocuğunuza gösterir mi?
75. Siz ya da bir başkası, kitap ya da hikaye okurken çocuğunuza kelimeleri heceler mi?
76. Çocuğunuz kendi ismini ya da küçük kelimeleri okuması için teşvik edilir mi?
77. Çocuğunuza bir harfin ya da kelimenin nasıl yazıldığı gösterilir mi?
78. Çocuğunuz günlük hayatta gerçekten olmuş olayları taklit eder mi, mesela *bakkalcılık* ya da *evcilik* gibi oyunlar oynar mı?
79. Çocuğunuz *okulculuk* oynar mı?
80. Çocuğunuz bir kitabı eline alıp okuyormuş gibi yapar mı?
81. Çocuğunuz oyuncak hayvanlarla oynar mı?
82. Çocuğunuza hayvanların isimlerini ya da hangi tür hayvanların olduklarını söyler misiniz?
83. Çocuğunuz evde “lego” türünden oyuncaklarla oynar mı?
84. Çocuğunuza şekillerin adlarını (kare, üçgen...) ya da nesnelere renklerini sorar mısınız?
85. Çocuğunuza etrafındaki ya da resimlerdeki nesnelere yerlerini anlatırken *önünde*, *arkasında* ya da *yanında* gibi kalıplar kullanır mısınız?

86. Çocuğunuz sayıları olan oyuncaklarla, mesela sayıların olduğu kitaplarla ya da zarlarla oynar mı?
87. Çocuğunuzdan çevresinde ya da resimlerde olan şeyleri ya da insanları saymasını ister misiniz?
88. Çocuğunuzdan oran ya da büyüklük tahmini yapmasını ister misiniz?
89. Çocuğunuz evde tek başına yapboz/bulmaca yapar mı?
90. Çocuğunuz hafıza oyunları (örneğin kartların nerede olduğunu hatırlaması gereken oyunlar) oynar mı?
91. Çocuğunuz evde renkli boylarla, çamurla ya da hamurla resimler ya da figürler yapar mı?
92. Çocuğunuzun yaptığı resimleri evde bir yere asar mısınız?
93. Siz boş zamanlarınızda okur musunuz?
Kitap: ne tür (polisiye, bilimsel, tarihi, roman...)
Gazete: hangi gazete(ler)
Dergi: hangi dergi(ler)
94. Eşiniz boş zamanlarında okur mu?
Kitap: ne tür (polisiye, bilimsel, tarihi, roman...)
Gazete: hangi gazete(ler)
Dergi: hangi dergi(ler)

EK 6: Söylem Kodlama Simgeleri

Sözce örtüşmesi	[]
Anlaşılmayan sözce	<X X>
Düzenek kaydırma	<D ₂ D ₂ >
Gülme	@
Uzatma	=

EK 7: SÖZLÜKÇE

-A-

Açık uçlu: Open ended

Anne dili: Motherese

Anne dili girdisi: Maternal Input

Araya girme: Intervention

Ayrıntılandırıcı biçem: Elaborative Style

-B-

Bağlam-bağımlı: Context-dependent

Bağlam-bağımsız: Context-independent

Bağlamdan uzaklaştırılmış konuşma: Decontextualized speech

Betimleyici İfadeler: Descriptive statements

Bilgi aktarımı: Transmission of knowledge

Bilgi: Knowledge

Bilişsel alan: Cognitive domain

Bilişsel kamçılama: Cognitive challenge

Birincil öznelerarasılık: Primary intersubjectivity

Birincil toplumsallaşma: Primary socialisation

Birlikte kitap okuma: Shared book reading

-C/Ç-

Çerçevesendirme: Framing

Çevriyazı: Transcription

Çocuk yönetimli/Çocuğa yönlendirilmiş: Child-directed

Çocuk yönelimli konuşma: Child-directed speech

Çözümleme: Analysis

-D-

Değerlendirme: Evaluation

Destek olma döngüsü: Scaffolding interaction cycle

Destek olma stratejileri: Scaffolding strategies

Destekleyici geribildirim: Backchannel

Devinimsel alan: Psychomotor domain
Diyalojik/karşılıklı okuma: Dialogical reading
Doğal ortamda oluşan: Naturally occurring
Dönüt: Feedback
Duraksama: Hesitation
Duyuşsal alan: Affective domain
Duyuşsal yorum: Affective commentary
Düşük ayrıntılandırıcı biçem: Low elaborative style
Düşük bilişsel düzey sözceleri: Lower demand utterances
Düşük düzeyli betimletici biçem: Lower demand describer style
Düz okuma: Straight reading
Düzeltilici açık karşıtlık: Corrective explicit contrast
Düzeltilici olmayan karşıtlık: Noncorrective contrast
Düzeltilici örtük karşıtlık: Corrective implicit contrast

-E/F-

Ebeveyn dili: Parentese
Eğitimbilim: Pedagogy
Eğitimsel/Eğitimbilimsel: Pedagogical
Eğitimsel pratik: Pedagogical practice
Eğitimsel söylem: Pedagogical discourse
Eksiklik kuramı: Deficiency theory
Evde okuryazarlık: Home literacy
Ezberden okuma: Reading with recitation
Ezgi birimi: Intonation unit

-G-H-

Gelişmekte olan okuryazarlık: Emergent literacy
Gerçekleştirim kuralları: Realization rules
Girdi: Input
Gizli/örtük aktarım: Invisible transmission
Hareket İfadeleri: Action statements

I/I/J-

İkincil öznelarasılık: Secondary intersubjectivity

İkincil toplumsallaşma: Secondary socialisation

İş: Task

İşçi sınıfı: Working class

-K/L-

Kapalı uçlu: Closed ended

Karşı karşıya kalmak: To be exposed to

Karşılıklı Konuşma Çözümlemesi: Conversational analysis

Karşıtsal olmayan düzeltme: Noncontrastive contrast

Kavrama: Comprehension

Kesitsel: Cross sectional

Kişi odaklı aileler: Person-oriented families

Konu başlangıcı: Topic-initiation

Konu değişimi: Topic-change

Konu genişletme: Topic-extension

Konum odaklı aileler: Position-oriented families

Konuşma olayı: Speech event

-M/N-

Mekanik dayanışma: Mechanical solidarity

Ne soruları: What questions

Neden sonuç soruları: Reason explanations

Nedensellik: Causality

-O/Ö/P/R-

Okul bilgisi: School knowledge

Okulönesi çocuk: Preschooler

Okulöncesi dönem: Preschool period

Okuryazar biçemi: Literate style

Okuryazarlık becerisi: Literacy skills

Organik dayanışma: Organic solidarity
Orta sınıf: Middle class
Ortak amaçlılık: Shared intentionality
Ortak artalan bilgisi: Shared Background Knowledge
Öğretim İzlencesi: Curriculum
Örgün Eğitim Yaşamı: Formal Schooling
Parametrik olmayan: Non-parametric

-S/Ş/T-

Sentezleme: Synthesis
Sınıflandırma: Classification
Sıra alma dizgesinin düzenlenişi: Turn taking organization
Sıra verme-alma: Turn allocation
Sıra yapısı birimi: Turn-constructional unit
Söylem kodlama: Discourse coding
Sözce alışverişi: Exchange
Sözel davranış: Verbal behaviour
Sözel etkileşim: Verbal interaction
Sözel Etkileşim Biçemleri: Types of Verbal Interaction
Tanıma kuralları: Recognition rules
Tepki: Response
Toplumsal işbölümü: Social division of labour

-U/Ü-

Uygulama: Application
Uzun erimli: Longitudinal
Üçlü diyalog: Triadic dialogue
Üstbilis: Metacognition
Üstdilsel farkındalık: Metalinguistic awareness

-V/Y/Z-

Yakınsal Gelişim Alanı: Zone of Proximal Development

Yanlış başlangıç: False start

Yantümceleme: Subordination

Yineleyici biçem: Repetitive Style

Yönetici konumunda çalışılan meslekler: High Autonomous Professions

Yüksek ayrıntılandırıcı biçem: High elaborative style

Yüksek bilişsel düzey sözceleri: Higher demand utterances

Yüksek düzeyli kavratıcı biçem: Higher demand comprehender style

Yüksek düzeyli yorumlatıcı biçem: Higher demand performance-oriented style