

24-36 Ay Çocukların Kreş Eğitiminin Dil Gelişimine Olan Etkisinin İncelenmesi

Nihan Uzak^{1*} 
Sabiha Bilgi² 

¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim
Dalı, Bolu, Türkiye
nihanuzak@hotmail.com
ORCID ID 0000-0001-6803-1813

²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim
Dalı, Bolu, Türkiye
(vefat)
ORCID ID 0000-0002-7749-0218

*Sorumlu Yazar

Geliş tarihi:30.01.2025
Kabul tarihi:11.03.2025
Yayın tarihi:31.01.2026

Özet: 0-3 yaş dönemi, çocuğun fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişiminin hızlı ve kapsamlı bir şekilde gerçekleştiği kritik bir dönemdir. Bu araştırma, bu dönemde kreş eğitimi alan 24-36 aylık çocukların dil gelişim düzeylerinin, aynı yaş grubunda kreş eğitimi almayan çocuklarla karşılaştırılması yoluyla kreş eğitiminin dil gelişimine olan katkısını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, Bolu ve Ankara illerinden, kreş eğitimi alan ve almayan toplam 159 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda, özel ve devlet kreşlerine devam eden 61 çocuk ve hiç kreş eğitimi almamış 98 çocuk yer almaktadır. Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Standartlaşmış dil gelişim testleri olan; “Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)” ve “Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II)”nin dil bölümü, çocukların dil becerilerinin farklı boyutlarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Ayrıca çocukların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma bulguları, kreş eğitimi alan çocukların dil gelişimlerinin, almayan çocuklara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum, kreş eğitiminin çocukların dil gelişimini destekleyici bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Anahtar Kelime: Dil, Dil Gelişimi, Kreş Eğitimi.

GİRİŞ

İnsanın bilişsel gelişiminin itici gücü, çevreyi keşfetme ve anlamlandırma isteğidir. Bu süreçte birey, doğumdan itibaren aktif bir öğrenen konumundadır. Bu keşfetme ve gelişme hayat boyu devam ediyor olsa da en hızlı olduğu dönem doğumla başlayan ve erken çocukluk dönemi boyunca devam eden dönemdir. 0-3 yaş arası dönem, çocuğun beyninde yeni öğrenme merkezlerinin oluşumunun en yüksek olduğu ve sinaptik bağlantıların hızla kurulduğu bir dönemdir. Bu dönem, çocuğun bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı, sinir sisteminin hızla geliştiği ve çevresel uyaranlara karşı duyarlılığın en yüksek olduğu, dolayısıyla gelişimsel açıdan en kritik dönemlerden biridir. Bu kritik dönemde alınan uyaranlar, çocuğun gelecekteki öğrenme ve yaşam becerilerini büyük ölçüde şekillendirir (Dereli, 2003; Kürküoğlu, 2010; McMullen, 2020). Doğumla birlikte başlayan yaşam yolculuğunda, bebekler çevreleriyle etkileşim kurarak deneyim kazanır ve bu süreçte dilin temel yapı taşlarını da öğrenmeye başlar. Çocukların zihinsel gelişiminin temelini oluşturan dil becerileri, erken çocukluk döneminde en hızlı ve etkili şekilde edinilir. Bu dönemde beyin, dil öğrenimine son derece açık ve duyarlıdır (Baykoç Dönmez, 2007; İnce ve Aydın, 2021).

İnsanlar hayatları boyunca sayısız bilgi ve beceri edinirler ancak dil, karmaşık yapısı ve öğrenme süreciyle diğerlerinden ayrılır. İnsan, doğum öncesi dönemden itibaren duyuşsal uyaranlara tepki vererek iletişimin ilk adımlarını atar. Bebeklik döneminde başlayan ve ağlama ile ifade edilen iletişim, gelişimsel bir süreç içerisinde karmaşık dil becerilerinin kazanılmasına temel oluşturur. Bu süreçte, erken dönemdeki iletişim deneyimleri, bireyin ileriki yaşlarda dil anlama ve üretme becerilerini, hatta okuduğunu anlama gibi daha üst düzey bilişsel becerilerini etkileyen bir zemin hazırlar (Atay, 2009; Öztürk, 1995; Hjetland ve ark., 2017). Bu nedenle erken çocukluk döneminde dil kazanımı ciddiyetle ele alınması gereken bir süreç olmalıdır. Dil, yalnızca seslerin bir araya gelmesiyle oluşan basit bir iletişim sistemi olarak değil, aynı zamanda düşünceleri, duyguları ve deneyimleri sembolik olarak temsil eden, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde merkezi bir role sahip, dinamik ve sürekli evrilen karmaşık bir sistem olarak ele alınmalıdır. Çocuklar, dil öğrenimi sürecinde aktif katılımcılardır. Ancak, bu süreçte onlara sunulan dilsel girdiler, model alınan konuşmalar ve

doğrulamalar, dil becerilerinin doğru ve hızlı bir şekilde gelişmesinde kritik öneme sahiptir (Avcı, 2019; Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Çocuğun dil gelişiminin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde, aile ortamının sağladığı dilsel girdiler, ailenin çocuğa sağladığı sevgi, güven ve destekleyici iletişim ile okul öncesi eğitim programlarının yapılandırılmış dil etkinlikleri, çocuğun dil becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Benzer şekilde, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan zenginleştirilmiş dil etkinlikleri, çocuğun dil becerilerini destekler ve geliştirir (Bağdaş ve Demir, 2016; Dökel ve Kabasakal 2022). Başka bir ifadeyle, erken çocukluk dönemindeki dil gelişiminin, çocuğun yaşadığı sosyal çevre ve aldığı eğitimle doğrudan ilişkili olduğu, sağlıklı bir aile ortamı ve kaliteli bir okul öncesi eğitim programının da katkılarıyla bu kritik sürecin desteklenebileceğinin söylenmesi mümkündür. Erken çocukluk döneminin çocuğun gelişimindeki merkezi rolü, pek çok bilim insanı tarafından yapılan kapsamlı araştırmalarla desteklenmektedir (Şahin ve Saatçioğlu, 2023). Bloom'un (1964) çalışmaları, 0-4 yaş arasındaki çocukluk döneminin, bireyin zihinsel potansiyelinin büyük bir bölümünün şekillendiği bir dönem olduğunu göstermektedir. Bu dönemde kazanılan bilişsel, dilsel ve sosyal beceriler, bireyin ileriki yaşamındaki öğrenme kapasitesini ve başarılarını doğrudan etkilemektedir. Benzer şekilde, Piaget'nin kuramında da, 2-7 yaş aralığının işlem öncesi bir dönem olduğu ve dil becerilerinin desteklenmesi açısından önemsenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu dönemde çocuklar, dil aracılığıyla çevreleriyle etkileşime geçer, düşüncelerini ifade eder ve sosyal ilişkilerini geliştirir. Dönmez (2000)'e göre, 2-3 yaş aralığı, çocukların dil becerilerinin en hızlı geliştiği dönemdir. Bu dönemde çocuklar, kelime dağarcıklarını hızla genişletir, cümle yapılarını öğrenir ve dil aracılığıyla çevreleriyle etkileşim kurma becerilerini geliştirirler.

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların yaşlarına ve bireysel özelliklerine uygun olarak hazırlanan programlar sayesinde, hem yetişkin rehberliğinde hem de akranlarıyla etkileşim kurarak sosyal becerilerini geliştirmeleri için fırsat sunar. Bu sayede, okul öncesi eğitim kurumları, çocukların sosyal becerilerinin gelişimini desteklerken, akran etkileşimleri yoluyla dil gelişimlerini de olumlu yönde etkileyen yapılandırılmış öğrenme ortamları sunar. Bu süreçte çocuklar, yeni kelimeler öğrenir, cümle kurma becerilerini geliştirir ve iletişim kurmaktan keyif alır. Bu etkileşimler sayesinde çocuklar, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, empati kurmayı ve iletişim kurmayı öğrenirler. Bilinçli bir şekilde hazırlanmış eğitim programları sayesinde dil gelişimleri desteklenen çocuklar çevreleriyle daha etkili bir şekilde iletişim kurabilirler (Hassan ve ark., 2019). Koçak (2003)'ün çalışması, erken dil gelişiminin, çocuğun akademik başarısıyla pozitif bir korelasyon olduğunu göstermektedir. Koçak (2003) çalışmasında özellikle 0-3 yaş arasındaki dönemin, çocuğun dil becerilerinin en hızlı geliştiği dönem olduğunu altını çizmiştir. Bu nedenle, literatürde bu dönemde yapılan dil gelişimi desteklemelerinin çocuğun ileriki yaşamında akademik başarısı, sosyal ilişkileri ve genel olarak yaşam kalitesi üzerinde önemli etkilerinin olacağı vurgulanır. 0-36 ay aralığı çocukların programları MEB tarafından 2013 yılında yeniden düzenlenerek sunulmuştur (MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 36-72 aylık okul öncesi çocukların eğitim programlarında 2024 yılı içerisinde iki ayrı revizyon gerçekleştirmiş olmasına rağmen, 0-36 aylık çocuklara yönelik eğitim programı 2013 yılındaki son düzenlemesiyle yürürlükte kalmaya devam etmektedir (MEB, 2024). Oktay (1993)'ün çalışmasında da vurgulandığı üzere, Türkiye'de okul öncesi eğitimin kavramsal çerçevesi ile uygulama alanındaki pratiklerin örtüşmediği görülmektedir. Oktay'ın araştırmasına göre, ülkemizde okul öncesi eğitim denildiğinde akla ilk gelen yaş grubu 3-6 yaş olsa da, aslında 0-3 yaş aralığının da okul öncesi eğitimin önemli bir parçası olduğunu vurgulamıştır. Oktay, okul öncesi eğitimin başlangıç noktasının doğum olduğunu belirterek, özellikle 0-3 yaş aralığının önemine dikkat çekmiştir. Bu dönemde yaşanan deneyimlerin, çocuğun sonraki yaşamında derin izler bırakacağını ve bu nedenle bu sürecin tesadüflere bırakılmadan titizlikle planlanması gerektiğini ifade etmiştir. Okul öncesi eğitimin istatistiklerinin büyük bir kısmı, 36 ay ve üzeri yaş grubundaki çocuklara ait verileri içermektedir. Mevcut veriler, 36 ay ve altı çocukların eğitim ihtiyaçlarının sistematik olarak yeterince karşılanmadığını ve bu yaş grubuna yönelik detaylı istatistiksel çalışmaların eksikliğini ortaya koymaktadır. Bu durum, erken çocukluk döneminin gelişimsel önemi göz önüne alındığında, alanındaki önemli bir araştırma boşluğunu işaret etmektedir.

Çocuklar, sosyal becerilerinin gelişmeye başladığı iki yaş civarında akranlarıyla etkileşime girmeye ve arkadaşlık kurmaya başlar. Ancak, bu dönemde alıcı dilin ifade edici dilden daha gelişmiş olması nedeniyle çocuklar, düşüncelerini ve duygularını tam olarak ifade edemez. Bu durum, çocukların sıklıkla saldırgan davranışlar sergilemesine neden olur (Gülay, 2009; Kılıç, 2022). Dil gelişimi normal seyreden çocuklar, düşünce ve duygularını daha iyi ifade edebildikleri için akranlarıyla ilişkilerinde daha az sorun yaşar ve saldırgan davranışlara daha az başvurur. Öte yandan, dil gelişimi geride kalan çocuklar, kendilerini ifade

etmekte zorlandıklarından, sıklıkla saldırganlık gibi yıkıcı davranışlara başvurabilirler. İlk iki yıl, çocuğun beyin gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde iyi planlanmış bir eğitim ortamında verilen dil eğitimi, çocuğun beyin gelişimini destekler ve dolayısıyla hem dil hem de sosyal becerilerinin gelişimine katkı sağlar (Çetin, 2002; Oh ve ark. 2018; Yavuzer, 2002).

Çocukların gelişim ortamlarının dikkatli bir şekilde düzenlenmesi, dil becerilerinin yanı sıra bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyerek, çocuğun tüm gelişim alanlarında olumlu sonuçlar doğurmaktadır. J.J. Rousseau'dan günümüze kadar çocuğun gelişimi desteklenirken doğasının göz ardı edilmemesi gerektiği savunulur. Ancak dijital teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte artan ekran süresi, çocukların sosyal çevreleriyle etkileşimlerini sınırlayarak sosyal izolasyona ve dolayısıyla dil gelişimlerinin gerilemesine neden olabilmektedir. Bu durum, özellikle erken çocukluk döneminde dil becerilerinin hızlı gelişim gösterdiği göz önüne alındığında, önemli bir sorun olarak değerlendirilmelidir (Akçalı İçin, 2020).

Ülkemizdeki araştırmalar incelendiğinde erken çocukluk eğitimiyle ilgili çalışmaların çoğunlukla 36 ay ve üzeri çocuklara odaklanması, bu ilişkinin daha erken yaşlardaki çocuklarda nasıl şekillendiği sorusunu cevapsız bıraktığı görülmektedir (Balıkcı ve Görgün, 2022; Dinç, 2015; Dünder, 2011; Karaaslan, 2012; Işıkoğlu Erdoğan ve ark., 2017; Özen Altınkaynak, 2019; Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017). Türkiye'de 36 ayın altındaki çocukların kreş eğitimi almalarının dil gelişimlerine olan etkisi üzerine yapılan bilimsel çalışmaların sayısı sınırlı kalırken, yabancı literatürde bu konuda önemli bir araştırma birikimi bulunmaktadır (Campbell, 2005; Chapin, 2010; Dickinson, 2001; Fillis, 2018; Grúzová, 2014; Henry, 2007; Mashburn, 2008; Mashburn, 2009; Mai ve ark. 2024; Nich, 2001; Noble ve ark., 2020). Mevcut literatür, 36 ay öncesinden itibaren bilimsel temellere dayalı erken çocukluk eğitim programlarına katılan çocukların, yaşlarına göre daha hızlı ve etkili bir dil gelişimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu programlar, çocukların dil becerilerini sistematik olarak destekleyerek, dil gelişiminin temel süreçlerini güçlendirmektedir.

Yurtdışındaki literatürde 36 ay öncesi okul öncesi eğitiminin çocukların dil gelişimi üzerindeki olumlu etkileriyle ilgili kapsamlı çalışmalar bulunmasına rağmen, Türkiye'de bu konuya dair yapılan bilimsel araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu eksikliği gidermek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, 24-36 ay arasındaki çocukların kreş eğitimi almalarının dil gelişimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel veriler aracılığıyla genellenebilir sonuçlara ulaşmayı hedeflenmiştir. Lawrence (2006) nicel araştırmayı, olguları sayılarla ifade ederek, değişkenler arasındaki ilişkileri nicel yöntemlerle inceleyen, güvenilirlik ve geçerliliğe önem veren ve araştırmacının kişisel görüşlerinden bağımsız olduğu bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlar. Bu çalışmada, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Bu model sayesinde, araştırma konusu olan değişkenler arasındaki birlikte değişim ve bu değişimin yönü incelenmiştir. (Can, 2014).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında Ankara ve Bolu illerinde bulunan özel ve devlet kreşlerine en az 6 ay süreyle devam eden 61 çocuk ile aynı illerde ikamet eden ve herhangi bir kreş eğitimi almamış 98 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmaya katılmayı kabul eden ve ulaşılabilir olan kurumlardaki çocuklarla çalışılmıştır. Çalışmanın verileri, Bolu ilinden 3, Ankara ilinden 2 olmak üzere toplam 5 kreşten (3 özel, 2 devlet) ve yine aynı illerdeki aile hekimliklerine rutin kontroller için başvuran çocuklardan elde edilmiştir. Kreş eğitimi almayan çocuklara ulaşılrken, kreş eğitimi alan çocukların bulunduğu coğrafi bölgedeki aile hekimliklerine kayıtlı, 24-36 aylık çocuklardan seçilmiştir. Bu sayede, iki grup arasındaki demografik ve sosyoekonomik farklılıkların en aza indirilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 1.*Çalışma Grubunda Bulunan Çocukların Kreş Eğitimi Durumu: Demografik Faktörlere Göre İnceleme*

Demografik Faktörler		N	%
Kreş Eğitimi	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	61	38,4
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	98	61,6
24-27 ay	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	22	34,4
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	42	65,6
28-31 ay	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	16	44,5
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	20	55,5
32-36 ay	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	23	39,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	36	61,0
Çalışan A.	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	60	80,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	15	20,0
Çalışmayan A.	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	1	1,2
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	83	98,8
Temel Eğitim Mez. A.	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	0	0,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	43	100,0
Orta Öğrenim Mez. A.	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	7	15,2
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	39	84,8
Yüksek Öğrenim Mez. A.	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	53	75,7
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	17	24,3
Temel Eğitim Mezunu Baba	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	0	0,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	36	100,0
Orta Öğrenim Mezunu Baba	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	9	18,0
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	41	82,0
Yüksek Öğrenim Mezunu Baba	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	52	71,2
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	21	28,8
Alt Gelir	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	1	1,5
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	62	98,5
Orta Gelir	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	33	49,3
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	34	50,7
Üst Gelir	Kreş Eğitimi Almış Çocuklar	26	89,6
	Kreş Eğitimi Almamış Çocuklar	3	10,4
Toplam		159	100

Araştırmanın çalışma grubunu, 24-36 ay yaş aralığındaki çocuklardan oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özelliklerinin kreş eğitimi alma durumlarına göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda, çocukların dil gelişimini etkileyen demografik bilgilerin velilerden toplanması için araştırmacı tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır. Çocukların dil gelişim düzeylerini objektif olarak değerlendirmek amacıyla, gelişimsel bir tarama aracı olan *Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II)*'nin dil gelişimi bölümü ve *Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)* kullanılmıştır. Araştırmacılar, bu testlerin güvenilir ve geçerli bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli eğitimleri almış ve sertifika sahibi olmuştur. Ayrıca araştırma içeriği ölçek sahiplerine ulaştırılarak araştırmada kullanımıyla ilgili gerekli izinler alınmıştır.

Denver Gelişim Tarama Testi II (DGTT II)

Denver II, 0-6 yaş aralığında olup normal olduğu düşünülen çocukları değerlendirmek için düzenlenmiştir. 4 farklı gelişim alanına dair (kişisel sosyal, ince-motor uyumsal, dil ve kaba motor) toplam 134 maddeden oluşmaktadır (Denver, 2009). Ancak çalışmada sadece dil alanı kullanılmıştır. Testin uygulaması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)

TİFALDİ 2008 yılında 2-13 yaş aralığındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. TİFALDİ, Alıcı Dil Kelime Alt Testi ve İfade Edici Dil Kelime Alt Testi olacak şekilde iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Türkiye'de geliştirilmiş olan testin standardizasyon çalışmaları, Sibel Kazak Berument ve Ayşe Gül Güven tarafından 61 ilde 3775 çocuk ile yapılmıştır. Güvenilirlik çalışması

sonunda test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları hem bütün örneklem hem de her yaş grubu için ayrı ayrı hesaplandığında yüksek oldukları bulunmuştur.

TİFALDİ, 2-13 yaş aralığındaki çocuklarda dili anlama ve ifade etme becerisini inceleyen 2 alt testten oluşmaktadır. Anlama becerisinin incelendiği *Alıcı Dil Alt Testi*, 159 karttan oluşmaktadır. Bu kartlar basitten zora doğru sıralanmıştır. Uygulama sırasında çocuktan uygulayıcının sözel olarak söylediği kelimeyi en iyi ifade eden resmi göstermesi istenmektedir. İfade etme becerisinin incelendiği *İfade Edici Dil Alt Testi* ise, toplam 95 karttan oluşmaktadır. Bu kartlar da basitten zora doğru sıralanmıştır. Uygulama sırasında çocuktan uygulayıcının gösterdiği resmin ne olduğunu sözel olarak söylemesi istenmektedir (Güven, A.; Berument, S. 2010).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya katılım için gönüllü olan çocukların ve ailelerinin onamları alındıktan sonra, veri toplama araçları kullanılarak gerekli bilgiler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Çalışmada, çocukların dikkat sürelerini ve test sorularına odaklanma düzeylerini maksimize etmek amacıyla, rahat oturma düzenleri, bireysel çalışma alanları ve dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış bir test ortamı oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında toplanan demografik bilgiler ve dil testi puanları, uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testlerinin her üç değişken (Alıcı Dil Ham Puan, İfade Edici Dil Ham Puan, DGTT II) için de $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı sonuçlar vermesi, bu değişkenlere ait verilerin örneklemde normal dağılım varsayımını karşılamadığını göstermektedir. Bu kapsamda, araştırma sorularına yanıt bulmak için nonparametrik testler olan; Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H ve ki-kare testleri (Pearson ki-kare ve Fisher's exact test) tercih edilmiştir. Özellikle nominal verilerin analizinde, beklenen frekansların düşük olduğu durumlarda Fisher's exact test ve Yates düzeltmesi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, bulgular bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup kullanılan ölçeklerin eğitimleri alınarak sertifikalandırılmış ve ölçek sahiplerinden kullanım izinleri alınmıştır. Ayrıca araştırmanın etik açıdan uygunluğunun değerlendirildiği Etik kurul izni; Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 17.05.2016 tarihinde, 2016/59 protokol numarası ile alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, 24-36 ay aralığında olan çocukların, kreş eğitiminin dil gelişimine olan etkisini nicel veriler ışığında incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, deney grubunu en az 6 ay kreş eğitimi almış çocuklar, kontrol grubunu ise kreş eğitimi olmayan çocuklar oluşturmaktadır. Gruplar arasındaki dil gelişimi farklılıkları, çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir.

Tablo 2.

Kreş Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Dil Gelişimi Düzeylerinin DGTT-II Puanları ile Karşılaştırılması

			Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam X ²	Sd	p
Kreş Eğitimi	Kreş Eğitimi Alan	N	61	0	61	19,7	,000***
	Çocuklar	%	45,9%	0,0%	38,4%		
	Kreş Eğitimi Almayan	N	72	26	98		
	Çocuklar	%	54,1%	100,0%	61,6%		
Toplam		N	133	26	159		
		%	100,0%	100,0%	100,0%		

** $p < ,01$

Tablo 2.'de, 24-36 aylık çocuklardan oluşan çalışma grubunda, kreş eğitimi alan ve almayan grupların Denver Gelişim Tarama Testi-II (Dil Puanları) puanları karşılaştırılmıştır. İki grup arasındaki farkın anlamlılığı, Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizler, kreş eğitimi ile çocukların dil gelişimi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($\chi^2=19,347$, $sd=1$, $p<0,01$).

Tablo 3.

Kreş Eğitimi Alan ve Almayan 24-27, 28-31, 32-36 Ay Grubu Çocukların Dil Gelişimi Düzeylerinin DGTT-II Puanları ile Karşılaştırılması

Kreş Eğitimi			Normal	Anormal/ Şüpheli	Toplam	X ²	Sd	p
24-27 Ay								
Kreş Eğitimi Var	N		22	0	22	8,805	1	,003**
	%		42,4%	0,0%	34,4%			
Kreş Eğitimi Yok	N		30	12	42			
	%		57,6%	100,0%	65,6%			
Toplam	N		52	12	64			
	%		100,0%	100,0%	100,0%			
28-31 Ay								
Kreş Eğitimi Var	N		16	0	16	2,618	1	,238
	%		48,5%	0,0%	44,5%			
Kreş Eğitimi Yok	N		17	3	20			
	%		51,5%	100,0%	55,5%			
Toplam	N		33	3	36			
	%		100,0%	100,0%	100,0%			
32-36 Ay								
Kreş Eğitimi Var	N		23	0	23	8,638	1	,004**
	%		47,9%	0,0%	39,0%			
Kreş Eğitimi Yok	N		25	11	36			
	%		52,1%	100,0%	61,0%			
Toplam	N		48	11	59			
	%		100,0%	100,0%	100,0%			

** $p < ,01$,

Tablo 3.'de, 24-27, 28-31, 32-36 aylık yaş grubundaki çocuklardan oluşan çalışma gruplarında, kreş eğitimi alan ve almayan grupların Denver Gelişim Tarama Testi-II (Dil Puanları) puanları karşılaştırılmıştır. Grupların arasındaki farkın anlamlılığı, Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile değerlendirilmiştir.

24-27 aylık kreş eğitimi alan ve almayan gruplarda yer alan çocukların istatistiksel analizleri incelendiğinde kreş eğitimi ile çocukların dil gelişimi arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur ($\chi^2=8,805$, $sd=1$, $p<0,01$). 28-31 aylık kreş eğitimi alan ve almayan gruplarda yer alan çocukların istatistiksel analizleri incelendiğinde de kreş eğitimi alan çocuklarla almayan çocuklar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=2,618$; $sd=1$ $p>,05$). Ancak anormal ve şüpheli olarak belirlenen çocukların tamamının kreş eğitimi almayan çocuk grubu içinde olduğu göze çarpmaktadır. 32-36 aylık kreş eğitimi alan ve almayan gruplarda yer alan çocukların istatistiksel analizleri incelendiğinde de kreş eğitimi alan çocuklarla almayan çocuklar arasında yine anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($\chi^2=8,638$, $p<0,01$).

Tablo 4.

Kreş Eğitimi Alan ve Almayan 24-27, 28-31, 32-36 Ay Gruplarındaki Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testine Ait Puanların Karşılaştırılması

24-27 Ay	Kreş Eğitimi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alicı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Var	22	49,59	1091,00	86,000	-5,323	,000***
	Kreş Eğitimi Yok	42	23,55	989,00			
	Toplam	64					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Var	22	47,52	1045,50	131,50	-4,714	,000***
	Kreş Eğitimi Yok	42	24,63	1034,50			
	Toplam	64					
28-31 Ay	Kreş Eğitimi						
Alicı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Var	16	27,31	437,00	19,000	-4,492	,000***
	Kreş Eğitimi Yok	20	11,45	229,00			
	Toplam	36					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Var	16	27,56	441,00	15,000	-4,629	,000***
	Kreş Eğitimi Yok	20	11,25	225,00			
	Toplam	36					
32-36 Ay	Kreş Eğitimi						
	Kreş Eğitimi Var	36	19,65	707,50	41,500	-5,794	,000***

Alıcı Dil	Kreş Eğitimi Yok	23	46,20	1062,50			
Ham Puan	Toplam	59					
İfade Edici	Kreş Eğitimi Var	36	21,10	759,50			
Dil Ham	Kreş Eğitimi Yok	23	43,93	1010,50	93,500	-4,993	,000***
Puan	Toplam	59					

*** $p < ,001$

Tablo 4.'de görüldüğü üzere, 24-27, 28-31 ve 32-36 aylık çocukların TİFALDİ testi ile değerlendirilen alıcı ve ifade edici dil becerileri, kreş eğitimi alıp almama durumlarına göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmadan elde edilen veriler Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

24-27 ay arası gruptaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri TİFALDİ testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar kreş eğitimi alıp almama durumlarına göre Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve her iki dil becerisi alanında da kreş eğitimi alan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Alıcı dil becerileri için $U=86,000$ ($p < 0,001$), ifade edici dil becerileri için ise $U=131,500$ ($p < 0,001$) olarak hesaplanmıştır. 28-31 aylık çocuklara uygulanan TİFALDİ testi sonuçlarının istatistiksel analizi yer almaktadır. Kreş eğitimi alan grubun hem alıcı dil hem de ifade edici dil alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan analizlerde, sırasıyla $U=19,000$ ($p < 0,01$) ve $U=15,000$ ($p < 0,01$) değerleri elde edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkın kreş eğitimi alan çocukların lehine olduğu görülmektedir. 32-36 aylık çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, kreş eğitimi alma durumlarına göre, TİFALDİ testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, her iki dil becerisi alanında da kreş eğitimi alan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Alıcı dil becerileri için $U=41,500$ ($p < 0,001$), ifade edici dil becerileri için ise $U=93,500$ ($p < 0,01$) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5.

Çalışan Anneye Sahip Kreş Eğitimi Olan ve Olmayan Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Sonuçlarının Karşılaştırılması

Çalışan Annelerin Çocukları		Normal	Şüpheli/Anormal	Toplam	X ²	Sd	p
Kreş Eğitimi Olan	N	60	0	60			
	%	82,1%	0,0%	80,0%			
Kreş Eğitimi Olmayan	N	13	2	15	8,219	1	,004*
	%	17,8%	100,0%	20,0%			
Toplam	N	73	2	75			
	%	100,0%	100,0%	100,0%			

* $p < ,05$

Tablo 5.'de, çalışan anneye sahip 24-36 aylık çocukların dil gelişimleri DGTT-II (Dil Bölümü) ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları kreş eğitimi alıp almama durumlarına göre Fisher Kesin Ki-Kare Testi analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarında, kreş eğitimi alan çocukların dil gelişim düzeylerinin, kreş eğitimi almayan çocuklara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2=8,219$, $p < 0,05$). Özellikle, anormal veya şüpheli dil gelişimi gösteren tüm çocukların kreş eğitimi almayan grupta yer aldığı göze çarpmaktadır.

Tablo 6.

Çalışan Anneye Sahip Kreş Eğitimi Olan ve Olmayan Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

	Çalışan Annelerin Çocukları	N	Sıra Ort	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Var	60	120,25	4529,00	1125,000	-7,856	,000**
	Kreş Eğitimi Yok	15	45,77	1401,00			
	Toplam	75					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Var	60	102,08	3412,00	953,000	-7,402	,000**
	Kreş Eğitimi Yok	15	42,82	1682,00			
	Toplam	75					

*** $p < ,001$

Tablo 6.'de çalışan anneye sahip çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacıyla uygulanan TİFALDİ test sonuçları Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda kreş eğitimi alan ve

almayan çocuklar arasında anlamlı farklılıklar olduğu tabloya yansımaktadır. Hem alıcı dil ($U=1125,000$, $p<0,001$) hem de ifade edici dil becerileri ($U=953,000$, $p<0,01$) açısından, kreş eğitimi alan çocuklar daha yüksek puanlar almıştır.

Tablo 7.

Orta Öğretim ve Yüksek Öğrenim Mezunu Annelerin Çocuklarında Kreş Eğitiminin Dil Gelişimi Üzerine Etkisinin Karşılaştırılması: DGTT II (Dil Bölümü)

	Kreş Eğitimi		Normal	Şüpheli/ Anormal	Toplam	X ²	Sd	p
Orta Öğrenim Mezunu Anne	Kreş Eğitimi	N	7	0	7			
	Almış Çocuk Grubu	%	17,5%	0,0%	15,2%			
	Kreş Eğitimi	N	33	6	39	1,238	1	,348
	Almamış Çocuk Grubu	%	82,5%	100,0%	84,8%			
	Toplam	N	40	6	46			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			
Yüksek Öğrenim Mezunu Anne	Kreş Eğitimi	N	53	0	53			
	Almış Çocuk Grubu	%	76,8%	0,0%	75,7%			
	Kreş Eğitimi	N	16	1	17	3,163	1	,243
	Almamış Çocuk Grubu	%	23,2%	100,0%	24,3%			
	Toplam	N	69	1	70			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			

Tablo 7.'da, ortaöğretim mezunu anneye sahip çocukların dil gelişimleri DGTT-II (Dil Bölümü) kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, kreş eğitimi alıp almama durumlarına göre, Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile analiz edildiğinde, kreş eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($\chi^2=1,238$, $p>0,05$). Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, kreş eğitimi alan ve almayan çocukların dil becerileri yine DGTT-II (Dil Bölümü) kullanılarak karşılaştırılmıştır. Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile yapılan analiz sonucunda, kreş eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında dil gelişimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2=3,163$, $p>0,05$).

Tablo 8.

Orta Öğretim ve Yüksek Öğrenim Mezunu Anneye Sahip Kreş Eğitimi Olan ve Olmayan Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Orta Öğretim Mezunu Olan Anne		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Var	7	39,07	273,50	27,500	-3,337	,001***
	Kreş Eğitimi Yok	39	20,71	807,50			
	Toplam	46					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Var	7	38,71	271,00	30,000	-3,269	,001***
	Kreş Eğitimi Yok	39	20,77	810,00			
	Toplam	46					
Yüksek Öğrenim Mezunu Olan Anne		N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Alıcı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Var	17	18,85	320,50	167,50	-3,879	,000**
	Kreş Eğitimi Yok	53	40,84	2164,50			
	Toplam	70					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Var	17	20,82	354,00	201,00	-3,420	,001**
	Kreş Eğitimi Yok	53	40,21	2131,00			
	Toplam	70					

*** $p<,001$

Tablo 8.'de, ortaöğretim mezunu annelerin çocuklarının dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, çalışma grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, TİFALDİ testi ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, her iki dil becerisi alanında da kreş eğitimi alan çocukların, almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur (alıcı dil: $U=27,500$, $p<0,001$; ifade edici dil: $U=30,000$, $p<0,01$). Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, çalışma grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, TİFALDİ testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına

göre, her iki dil becerisi alanında da kreş eğitimi alan çocukların, almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur (alıcı dil: $U=167,500$, $p<0,001$; ifade edici dil: $U=201,000$, $p<0,01$). Yükseköğretim mezunu annelerin çocuklarının dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, çalışma grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, TİFALDİ testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, her iki dil becerisi alanında da kreş eğitimi alan çocukların, almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur (alıcı dil: $U=167,500$, $p<0,001$; ifade edici dil: $U=201,000$, $p<0,01$).

Tablo 9.

Orta Öğretim Mezunu ve Yüksek Öğrenim Mezunu Babaya Sahip Kreş Eğitimi Olan ve Olmayan Çocuklara Uygulanan DGTT II (Dil Bölümü) Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

			Normal	Şüpheli/ Anormal	Toplam	X ²	Sd	p
Orta Öğretim Mezunu Baba	Kreş Eğitimi	N	9	0	9	2,511	1	,288
	Almış Çocuk Grubu	%	18,0%	0,0%	15,3%			
	Kreş Eğitimi	N	41	9	50			
	Almamış Çocuk Grubu	%	82,0%	100,0%	84,7%			
	Toplam	N	50	9	59			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			
Yüksek Öğrenim Mezunu Baba	Kreş Eğitimi Olan	N	52	0	52	1,912	1	,329
	Çocuk	%	72,2%	0,0%	71,2%			
	Kreş Eğitimi Olmayan	N	20	1	21			
	Çocuk	%	27,8%	100,0%	28,8%			
	Toplam	N	72	1	73			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			

Tablo 9.'da, ortaöğretim mezunu babaların çocuklarının dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, çalışma grubunda yer alan çocukların dil becerileri, DGTT II (Dil Bölümü) kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile analiz edildiğinde, kreş eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($\chi^2=2,511$, $p>0,05$). Yüksek öğrenim mezunu babaların çocuklarının dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, çalışma grubunda yer alan çocukların dil becerileri, DGTT II (Dil Bölümü) testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile analiz edildiğinde, kreş eğitimi alanın dil gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür ($\chi^2=1,912$, $p>0,05$).

Tablo 10.

Orta Öğrenim ve Yüksek Öğrenim Mezunu Babaya Sahip, Kreş Eğitimi Olan ve Olmayan Çocuklara Uygulanan TİFALDİ Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

Orta Öğretim Mezunu Olan Baba					U	z	p
Kreş Eğitimi		N	Sıra Ort	Sıra Top.			
Alıcı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Alan Çocuk	41	21,62	886,50	25,500	-4,022	,000**
	Kreş Eğitimi Almayan Çocuk	9	43,17	388,50			
	Toplam	50					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Alan Çocuk	41	21,93	376,00	38,000	-3,715	,000**
	Kreş Eğitimi Almayan Çocuk	9	41,78	899,00			
	Toplam	50					
Yüksek Öğrenim Mezunu Olan Baba							
Alıcı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Alan Çocuk	21	21,10	443,00	212,000	-4,072	,000**
	Kreş Eğitimi Almayan Çocuk	52	43,42	2258,00			
	Toplam	73					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Alan Çocuk	21	21,26	446,50	215,500	-4,033	,000**
	Kreş Eğitimi Almayan Çocuk	52	43,36	2254,50			
	Toplam	73					

*** $p<,001$

Tablo 10.'da ortaöğrenim mezunu babaların çocuklarının dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, çalışma grubunda yer alan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, TİFALDİ testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Mann-Whitney U testi ile analiz edildiğinde, her iki

dil becerisi alanında da kreş eğitimi alan çocukların, almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur (alıcı dil: $U=25,500$, $p<0,001$; ifade edici dil: $U=38,000$, $p<0,01$). Yükseköğrenim mezunu babaların çocuklarının dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, kreş eğitimi alan ve almayan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, TİFALDİ testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, her iki dil becerisi alanında da kreş eğitimi alan çocukların, almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı bulunmuştur (alıcı dil: $U=212,000$, $p<0,001$; ifade edici dil: $U=215,500$, $p<0,01$).

Tablo 11.

Orta Gelir Grubundaki Ailelerin Çocuklarında Kreş Eğitiminin Dil Gelişimi Üzerine Etkisi: DGTT II (Dil Bölümü) ile Değerlendirmenin Analizi

			Kreş Eğitimi Olan	Kreş Eğitimi Olmayan					
			Çocuk	Çocuk	Toplam	X ²	Sd	p	
Denver	Normal	N	33	31	64	3,048	1	,239	
		%	51,6%	48,4%	100,0%				
	Anormal /Şüpheli	N	0	3	3				
		%	0,0%	100,0%	100,0%				
Toplam			N	33	34				
			%	49,3%	50,7%				

Tablo 11.'de, orta gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, kreş eğitimi alan ve almayan çocukların dil becerileri, DGTT II (dil bölümü) kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Fisher Kesin Ki-Kare Testi ile analiz edildiğinde, kreş eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında dil gelişimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($\chi^2=3,048$, $p>0,05$).

Tablo 12.

Orta Gelir Grubundaki Ailelerin Çocuklarında Kreş Eğitiminin Dil Gelişimi Üzerine Etkisi: TİFALDİ Testi Sonuçlarının Karşılaştırılması

		Orta Gelir Grubundaki Ailelerin Çocukları			U	z	p
		N	Sıra Ort	Sıra Top.			
Alıcı Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Almamış	34	20,44	695,00	100,000	-5,784	,000** *
	Kreş Eğitimi Almış	33	47,97	1583,00			
	Toplam	67					
İfade Edici Dil Ham Puan	Kreş Eğitimi Almamış	34	20,94	712,00	117,000	-5,557	,000** *
	Kreş Eğitimi Almış	33	47,45	1566,00			
	Toplam	67					

*** $p<0,001$

Tablo 12.'de orta gelir grubundaki çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada, kreş eğitimi alan ve almayan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri, TİFALDİ testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçları Mann-Whitney U testi ile analiz edildiğinde, her iki dil becerisi alanında da kreş eğitimi alan çocukların, almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı tabloya yansımıştır (alıcı dil: $U=100,000$, $p<0,001$; ifade edici dil: $U=117,000$, $p<0,01$).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, 24-36 ay yaş aralığındaki çocukların dil gelişimine kreş eğitiminin etkisini belirlemek amacıyla karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda, en az altı ay süreyle kreş eğitimi almış bir grup ile hiçbir kreş deneyimi olmayan toplam 159 çocuk, dil gelişimleri açısından değerlendirilmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulguların detaylı analizi yapılarak, araştırmanın ana sorularına yanıtlar aranmıştır. Bulguların teorik çerçeve ve önceki araştırmalarla olan ilişkisi tartışılmış, sonuçlar özetlenmiş ve gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Yapılan analizler sonucunda, çalışan annelerin çocukları arasında kreş eğitimi alanların, almayanlara göre anlamlı derecede daha yüksek dil puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, kreş eğitiminin, çalışan anneye sahip çocukların dil gelişimini destekleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, annelerin çalışma durumu kontrol edildiğinde de kreş eğitiminin çocukların dil gelişimine olan

olumlu etkisinin devam ettiği görülmektedir. Yapılan çalışma bu yönüyle önceki çalışmaları destekler niteliktedir. Bulgular kısmındaki veriler ışığında, araştırmaya katılan çalışmayan annelerden sadece birinin çocuğunun kreş eğitimi alması nedeniyle, çalışmayan annelerin çocukları için kreş eğitiminin dil gelişimi üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde incelenememiştir. Çalışma grubunun büyüklüğünün sınırlı olması, bu grupta anlamlı bir karşılaştırma yapmayı engellemiş ve sonuçların genellenebilirliğini sınırlamıştır. Literatürde ev dışı ücretli bir işte çalışan annelerin çocuklarının gelişimi üzerindeki etkileri, uzun yıllardır psikoloji ve eğitim bilimleri alanında yoğun olarak araştırılan bir konudur. Yapılan çalışmalar, çalışan annelerin çocuklarının dil gelişiminin de içinde yer aldığı, doğrudan veya dolaylı olarak etkilendiği birçok gelişim alanında, bağımsızlık, sorumluluk alma ve sosyal beceriler gibi önemli alanlarda olumlu etkiler yaratabileceğini ortaya koymuştur (Gözübüyük, 2020; Kalaylı 2024; Özbey, 2018; Özsoy, 2023; Yumurtacı ve Özbey, 2024). Bu bulgular, annelerin çalışma hayatının çocukların gelişimine sadece olumsuz etkileri olduğu yönündeki yaygın inanın aksine, pozitif bir bakış açısı sunmaktadır (Bademci, 2016; Özsoy, 2023). Görgü 2015 yılında yayınladığı çalışmasında, annelerin çalışmalarıyla çocukların bağlanma biçimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve annelerin çalışma durumunun çocukların erken dönem bağlanma biçimlerini etkileyebileceğini, ancak bu etkinin ilerleyen yaşlarda azaldığını tespit etmiştir.

Çocuğun yaşam boyu sürecek öğrenme sürecinin temelleri, erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu dönemde, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocuklarına sundukları öğrenme ortamı, çocuğun bilişsel, dil ve sosyal gelişimini doğrudan etkileyen önemli faktörlerdir. Literatürdeki çok sayıda çalışma, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların dil gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir (Altıparmak Ercan, 2020; Bostancı ve ark., 2023; Duran ve Kenanoğlu, 2020; Erkan, 2011; Genişyürek, 2021; Hamarat, 2019; Kebir ve Özkaya, 2023; Kütük, 2021; Özkara, 2014; Özkılıç Kabul, 2019; Özpolat, 2020; Özmermer, 2008; Şahin 2009; Ünal, 2021).

Çalışma bulguları, anne ve babaların eğitim düzeyinin çocukların kreş eğitimi alma olasılığını etkilediğini göstermektedir. Özellikle yükseköğrenim mezunu annelerin çocuklarının kreş eğitimi alma oranının en yüksek grup olduğu bulgular kısmında göze çarpmaktadır. Ortaöğrenim mezunu annelerin çocuklarının da kreş eğitimi alma oranlarının temel eğitim mezunu annelerin çocuklarından daha yüksektir. Ayrıca bu gruptaki çocuklardan kreş eğitimi alanların dil testlerinden daha detaylı olan TİFALDİ testinden anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldığı da yine bulgulara görülmektedir. Ortaöğrenim ve yükseköğrenim mezunu anneye sahip çocukların DGTT-II (Dil Bölümü)'nin sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmıştır. Bu sonuç, ortaöğrenim ve yüksek öğrenim mezunu anneye sahip çocukların kreş eğitiminin onların dil gelişimine doğrudan bir etkisi olmadığı sonucunun çıkarılabileceğini düşündürmektedir. Ancak, çalışma grubundaki düşük katılımcı sayısı ve kullanılan ölçme aracının kısıtlılıkları nedeniyle bu sonucun genellenebilirliğinin sınırlı olduğu düşünülmektedir. Temel eğitim mezunu annelerin çocuklarının kreş eğitimi alma durumlarının dil gelişimine olan etkisi incelenmeye çalışıldığında ise; grubun tamamının kreş eğitimi almamış olmasından dolayı bu grup için kreş eğitiminin dil gelişimi üzerindeki etkisi incelenememiştir. Temel eğitim mezunu annelerin çocukları için kreş eğitime erişiminin sınırlı olması, bu grubun dil gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiğini düşündürmektedir.

Çalışmanın sonuçları, kreş eğitiminin çocukların dil gelişimindeki kritik rolünü vurgulamaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyleriyle çocuklarının kreşe eğitimi almaları arasında da pozitif yönde korelasyon olduğu yine bulgulara yansımıştır.

Çalışma bulguları incelendiğinde, anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların kreşe gitme oranlarının yükseldiği ve TİFALDİ testinden anlamlı düzeyde yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir. DGTT-II (Dil Bölümü)'nin sonuçları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmıştır. Bu sonuç, çalışmaya katılan çalışma grubunda, kreş eğitiminin çocukların dil gelişimi üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabileceğini düşündürmektedir. Ancak çalışma grubundaki düşük katılımcı sayısı ve kullanılan ölçme aracının kısıtlılıkları nedeniyle bu sonucun genellenebilirliğinin sınırlı olduğu düşünülmektedir. Daha detaylı puanlama sistemine sahip olan TİFALDİ testi incelendiğinde anne eğitim düzeyiyle çocukların dil becerileri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Özsoy (2023)'un çalışmasında anne öğrenim düzeyi arttıkça çocukların birçok becerisinde anlamlı bir artış olduğu ve çocuklara sunulan imkanların çoğaltıldığı belirtilmiştir. Micozkadioğlu (2011), araştırmasında, annelerin eğitim düzeylerinin çocuklarının dil gelişimi üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Bu durum, annelerin eğitim düzeylerinin çocuklarına sunduğu zenginleştirilmiş dil ortamı, sunabildiği kreş,

anaokulu gibi ek eğitimler ve daha yüksek beklentiler ile açıklanabilir. Literatür incelendiğinde, anne öğrenim düzeyi, çocukların kreş eğitimi alma oranı ve dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Yapılan çalışma bu yönüyle literatürdeki boşluğu da dolduracak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Babaların eğitim düzeyi ile çocukların kreş eğitimi alma durumları karşılaştırıldığında pozitif bir ilişki olduğu bulgulara yansımaktadır. Temel eğitim mezunu babaların çocuklarının hiçbirini kreş eğitimi almamışken orta öğrenim mezunu babaların yaklaşık beşte birinin ve yüksek öğrenim mezunu babaların ise yaklaşık beşte dördünün çocuklarının kreş eğitimi aldığı görülmektedir. Özellikle, babaların eğitim düzeyleri arttıkça, çocuklarının kreş eğitimi alma oranının arttığı bulgulara net biçimde görülmektedir. DGTT-II (Dil Bölümü)'nin sonuçları incelendiğinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmıştır. Bu sonuç, çalışmaya katılan çalışma grubunda, kreş eğitiminin çocukların dil gelişimi üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabileceğini düşündürmektedir. Ancak çalışma grubundaki düşük katılımcı sayısı ve kullanılan ölçme aracının kısıtlılıkları nedeniyle bu sonucun genellenebilirliğinin sınırlı olduğu düşünülmektedir. Daha detaylı puanlama sistemine sahip olan TİFALDİ testi incelendiğinde baba eğitim düzeyiyle çocukların dil becerileri arasında pozitif yönde bir korelasyon olduğu söylenebilir. Bu bulgu, kreş eğitiminin, yükseköğretim mezunu babaların çocuklarının dil gelişimini destekleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, farklı eğitim düzeylerine sahip babaların çocuklarının dil gelişimleri karşılaştırıldığında, kreş eğitimi alan tüm gruplarda çocukların, almayan akranlarına göre TİFALDİ testi puanlarının anlamlı derecede daha yüksek dil gelişim düzeylerine sahip olduğu belirlenmiştir. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde; Türkmen ve Özbey (2018), çalışmasında baba öğrenim düzeyi ile çocukların gelişimleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu durumun, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile çocuklarıyla kurdukları iletişim arasında pozitif bir ilişkiden kaynaklanabileceği, yüksek eğitilmiş ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarına daha duyarlı olabileceği ve bu sayede çocuklarıyla daha etkili bir iletişim kurabileceği ve bunun da çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyeceği çalışmalarında vurgulanmıştır. Erkan ve Kırca (2010) çalışmasında, baba öğrenim düzeyinin ve okul öncesi eğitim alma durumları arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çıkrıkçı (1999) tarafından yapılan çalışmada, babaların eğitim düzeylerinin çocukların gelişim düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Araştırmacı, babası yükseköğretim mezunu olan çocukların, babası lise mezunu olan çocuklara göre daha yüksek gelişim puanlarına sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgu, babaların eğitim düzeyleri arttıkça çocuklarının gelişim düzeylerinin de paralel olarak arttığını göstermektedir. Mevcut literatürde, babaların eğitim düzeyi, kreş eğitimi ve çocukların dil gelişimi arasındaki ilişkiyi kapsamlı bir şekilde inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmanın, bu alandaki bilgi eksikliğini gidererek, alanla ilgili teorik ve pratik bilgilere önemli katkılar sunabileceği düşünülmektedir.

Çocuk gelişimini etkileyen diğer önemli bir unsur ise çocuğun dünyaya geldiği ailenin sosyo ekonomik düzeyidir. Yapılan çalışmanın bulgularında ailenin gelir düzeyi arttıkça çocuğun kreş eğitimi alma oranının da arttığı görülmektedir. Alt gelir grubundaki ailelerin çocuklarının %1,5'i kreş eğitimi alırken, orta gelir grubunda %49'unun ve yüksek gelir grubunda ise %89'unun kreş eğitimi aldığı göze çarpmaktadır. Bu durum, alt ve üst gelir gruplarındaki çalışma grubundaki büyüklüklerinin sınırlı olması nedeniyle, bu gruplarda kreş eğitiminin dil gelişimi üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde incelenememesine neden olmuştur. Bu nedenle, analizlerde sadece orta gelir grubundaki ailelerin çocuklarına yer verilmiştir. DGTT-II (Dil Bölümü)'nin sonuçları incelendiğinde orta gelir düzeyinde yer alan çocukların kreş eğitimi alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı göze çarpmıştır. Bu sonuç, çalışmaya katılan çalışma grubundaki, kreş eğitiminin çocukların dil gelişimi üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabileceğini düşündürmektedir. Ancak çalışma grubundaki düşük katılımcı sayısı ve kullanılan ölçme aracının kısıtlılıkları nedeniyle bu sonucun genellenebilirliğinin sınırlı olduğu düşünülmektedir. Orta gelir grubundaki ailelerin çocuklarından kreş eğitimi alan grubun daha detaylı puanlama sisteminin olduğu TİFALDİ testinden aldıkları puanların almayan akranlarına göre belirgin biçimde yüksek olduğu bulgulara yansımıştır. Bu bulgu, kreş eğitiminin, orta gelir grubundaki çocukların dil gelişimini destekleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Arnold ve Doctoroff (2003), çalışmasında düşük gelir düzeyine sahip çocukların dil gelişimlerinin akranlarından geride olduğunu belirtmiştir. Bekman (1986) ve diğer araştırmacılar, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde büyüyen çocukların, daha yüksek sosyoekonomik düzeydeki akranlarına göre bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında daha yavaş ilerleme gösterdiğini ve öğrenme güçlüğü, davranış sorunları gibi çeşitli gelişimsel sorunlarla daha sık karşılaştıklarını belirtmektedirler (Aytaç, 2023; Alsubaie, 2022; Eryılmaz ve ark., 2019; Hamarat, 2019; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Koşan, 2015; Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2015; Muslugüme, 2016).

Çocukların doğumdan itibaren zenginleştirilmiş bir dil ortamında yetiştirilmeleri, dil gelişimlerinin hızlanması ve kalitesinin artması üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bu tür ortamlar, çocuklara daha fazla sözcük öğrenme fırsatı sunar, dil yapılarını anlamalarını kolaylaştırır ve dil kullanım becerilerini geliştirir (Howes, 1986). Gelişmiş birçok ülkede doğumdan itibaren çocukların gelişimlerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar sürdürülmektedir ve “Zero to Three” de bunlardan biridir. Zero to Three, tamamen bağışlarla finanse edilen bir modelle çalışan, ABD merkezli bir sivil toplum kuruluşudur. Kuruluş, bu sayede bağımsız bir yapıda kalarak, 0-3 yaş arası çocukların gelişimine yönelik çalışmalarına devam etmektedir (zerotothree, 2025). Bu kapsamda doğumdan itibaren hem çocuklara hem de ebeveynlerine yönelik çalışmalar yapmakta ve bu yaş aralığında yapılan akademik çalışmalara da destek olmaktadır. Burchinal ve arkadaşlarının (2000) gerçekleştirdiği çalışmada, 6-36 ay arasındaki 89 Afrikalı-Amerikalı çocuk, bir okul öncesi eğitim programına katılımının etkileri açısından incelenmiştir. Çocukların gelişimleri, Bayley Bebek Değerlendirme Skalası ve İletişim Değerlendirme Skalası gibi standartlaştırılmış ölçme araçlarıyla değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları, okul öncesi eğitim programına katılan çocukların, evde bakım alan yaşıtlarına göre, bilişsel ve dil becerileri açısından daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research (NICHD) (2000) çalışmasında, 15-36 ay arasındaki 1.364 çocuk, okul öncesi eğitim programlarının etkilerini değerlendirmek amacıyla uzunlamasına olarak takip edilmiştir. Çocukların dil gelişimleri, Peabody Resim Kelime Testi ile okul öncesi eğitimden önce ve bir yıl sonra olmak üzere iki kez değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulguları, okul öncesi eğitime katılan çocukların, evde bakım alan yaşıtlarına göre, hem bilişsel hem de dil gelişim alanlarında daha yüksek puanlar aldığını göstermiştir. Uluslararası literatürde, okul öncesi eğitimin 24-36 ay aralığındaki çocukların dil gelişimine olan etkisi üzerine yapılan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalar, okul öncesi eğitimin çocukların kelime dağarcıklarını zenginleştirdiği, dil yapılarını anlamalarını kolaylaştırdığı ve iletişim becerilerini geliştirdiği gibi çeşitli bulgular sunmaktadır (Campbell ve Milbourne, 2005; Henry, 2007; Mashburn ve ark., 2009; Chapin ve ark., 2010; Noble ve ark., 2021). Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların dil gelişimi üzerindeki etkisi, özellikle 36 ay ve üzeri yaş grubundaki çocuklar üzerine odaklanan birçok çalışmayla incelenmiştir (Akçay, 2016; Dursun, 2009; Dünder Kırık, 2011; Erdoğan, 2005; Erkan, 2010; Karaaslan, 2012; Toluç, 2008; Yayla, 2003; Yıldız, 2013). Ancak, dil gelişiminin doğumdan itibaren başladığı göz önüne alındığında, 36 ay altı çocukların dil gelişiminde çevresel faktörlerin, özellikle de okul öncesi eğitim programlarının rolünün daha detaylı incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın verileri demografik bilgiler sabit tutulduğu durumlarda da kreş eğitiminin çocukların dil gelişimlerine pozitif yönde etki ettiği sonucunu ortaya koymuştur. Bütün demografik bilgileri göz ardı ederek çalışma grubundaki çocukların tamamının kreş eğitimi alma durumlarıyla dil gelişimleri karşılaştırıldığında kreş eğitimi alan çocukların dil becerilerinin belirgin olarak akranlarından önde olduğu sonucu bulgulara yansımıştır. Bu araştırmanın bulguları, daha önceki çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu olarak, okul öncesi eğitimin çocukların erken dönem gelişimini destekleyici etkilerini bir kez daha doğrulamıştır. Özellikle, çalışma grubunun 36 ay altı yaş grubundan oluşması, literatürde bu yaş grubuna yönelik çalışmaların sınırlı olması nedeniyle önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Öneriler

- Çocukların dil gelişiminin temelleri, yaşamın ilk yıllarında atılmaktadır. Bu nedenle, kreş eğitimi gibi erken müdahale programlarının yaygınlaştırılması, çocukların gelecekteki akademik başarıları ve sosyal uyumları için büyük önem taşımaktadır. Devlet politikaları, tüm çocukların kaliteli okul öncesi eğitim hizmetlerine erişimini sağlamak amacıyla yeniden gözden geçirilebilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarının kabul yaş sınırı olan 36 ay, çocukların dil gelişimi için kritik olan ilk yıllarda önemli bir fırsat kaybına neden olmaktadır. Analık izninin bitimiyle çakışan bu yaş sınırı, daha küçük yaştaki çocukların da bu kurumlardan yararlanabilmesi için daha erken yaşlara düşürülerek, erken çocukluk eğitiminin önemi vurgulanmalı ve çocukların gelişimine daha fazla katkı sağlanmalıdır.
- Araştırma bulguları, ailelerin gelir düzeyleri ile çocukların kreş eğitimi alma oranları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Özellikle, düşük gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarının kreş eğitimi alma oranları daha düşüktür. Bu durum, sosyoekonomik durumun çocukların eğitim olanaklarına erişimini etkilediği yönündeki mevcut araştırmalarla uyumludur. Bu nedenle, tüm

ailelerin, özellikle de düşük gelirli ailelerin çocuklarının kaliteli, uygun fiyatlı ve coğrafi olarak erişilebilir kreş hizmetlerine ulaşabilmeleri için devlet politikalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

- Çalışmanın çalışma grubunun büyüklüğünün sınırlı olması, bazı değişkenlerin kontrol edilememesine ve verilerin normal dağılım göstermemesine neden olmuştur. Bu durum, istatistiksel analizlerde non-parametrik testlerin kullanılmasını zorunlu kılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, daha geniş bir çalışma grubu üzerinde çalışılarak bu sınırlamaların aşılması ve elde edilen sonuçların genellenebilirliğinin artırılması önerilmektedir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarının sadece varlığı değil, aynı zamanda sundukları hizmetlerin kalitesi de çocukların gelişimini belirleyen önemli bir faktördür. Bu bağlamda, farklı okul öncesi eğitim modellerinin çocukların gelişimine olan etkilerini karşılaştıran çalışmaların yapılması, alanındaki bilgi birikimine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.
- Kreş eğitiminin çocukların dil gelişimine olan olumlu etkileri bu çalışma ile bir kez daha doğrulanmıştır. Ancak, kreş eğitiminin çocukların tüm gelişim alanlarını nasıl etkilediği sorusu, gelecek araştırmalar için önemli bir araştırma sorusu olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçalı İçin, S. (2020). *Çocuk ve Medya*. Nobel Yayınları.
- Akçay, A. (2016). Okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 15-28.
- Alsubaie, M. A. (2022). Factors affecting early literacy learning spaces of young children: The context of home literacy in Saudi Arabia. *Education Sciences*, 12(11), 791.
- Altıparmak-Ercan, F. (2020). *Aile Yapısının, aile tutumlarının ve televizyonun 2-4 yaş arası çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi (Muş ili örneği)* Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Anlar, B. ve Yalaz, K. (1996). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Standardizasyonu*. Meteksan Matbası.
- Arnold, H. D. and Doctoroff, L. G. (2003). The early education of socio-economically disadvantaged children. *Annu. Rev. Psychol.* 54 (517), 45.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.
- Aytaç, M. (2023). *Ebeveyn iletişiminin ilköğretim 2.sınıf öğrencilerinin dil gelişimi ve okumaya yönelik tutumları üzerinde etkisi* Yüksek Lisans Tezi. Karatay Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Bademci, D. (2016). *66-72 Aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bağdaş, Ç. K. ve Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hikâye ve hikâye kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Erzincan Örnekleme). *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-III, 219-230.
- Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44.
- Baykoç, Dönmez, N. ve Güler, T. (2007). 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83-96.
- Bekman, S. (1986). *Çok Yönlü Okulöncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi, Anne Eğitimi Projesi Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Bloom, B. (1964). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. Milli Eğitim Basımevi.
- Bostancı, M., Küçükturan, G. ve Bostancı, H. (2023). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi. *Early Childhood Education Researches*, 1(1), 20-35.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Jr, Zeisel, S. A., Neebe, E. ve Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Campbell, P. ve Milbourne, S. (2005). Improving the Quality Of Infant-Toddler Care Through Professional Development. *TECSE*, 25(1), 3-14.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Yayınları.
- Chapin, L. A., & Altenhofen, S. (2010). Neurocognitive perspectives in language outcomes of Early Head Start: Language and cognitive stimulation and maternal depression. *Infant Mental Health Journal*, 31(5), 486-498.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. Epsilon Yayıncılık Hizmetleri.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka okullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim*, 174:1-8.

- Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya ili örneği)* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dereli, E. ve Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya İli Örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 245-253.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (2001: 139–148) *Supporting language and literacy development in the preschool classroom. Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Brookes Company.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar*, 3(1), 7-25.
- Dökel, B., & Kabasakal, D. (2022). Pandemi Sonrası Dönemde Çocukların Sosyal Becerilerini Artırmak: Genel Bir Bakış. *Academic Social Resources Journal*, 7(44), 1800-1807.
- Duran, M., & Kenanoğlu, D. (2020). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 8(1), 15-35.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1691-1715.
- Dündar Kırık, E. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarıya etkisine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Aras, E., S., (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5–6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 186-197.
- Eryılmaz, D., Uladı, G., Geyik, M. ve Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 265-277.
- Fillis, S., Dunne, L., & McConnell, B. (2018). Empirical studies on early intervention services for toddlers aged 24–36 months: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 89, 119-138.
- Genişyürek, C. (2021). *Zekâ oyunlarının 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gözübüyük, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, A., Berument, S. (2010). *Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) Kullanma Klavuzu* Ankara.
- Gökçay, G. ve Beyazova, U. (2021). *Dil Gelişiminin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi. İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi*. Nobel Tıp Kitabevleri 143-60
- Grúzová, L. (2014). Early Educational Activities in the Czech Republic *4th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership*, 141, 697–701.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması* Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Henry, G. T., Rickman, D.K. (2007). Do Peers Influence Children's Skill Development In Preschool? *Economics of Education Review*, 26, 100–112.
- Howes, C. (1986) *Family and Child Care Influences on Toddler's Compliance* University of California

- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. ve Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloga Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(2), 789-809.
- Karaaslan Kale, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kalaylı, A. (2024). Çocukların motivasyon düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14(1), 45-72.
- Kazak Berument, S., Güven, A.G. (2013). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi: I. alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- Kebir, C. ve Özkaya, H. (2023). 16-36 ay arası çocuklarda ekran maruziyetinin dil gelişimi üzerindeki etkisinin araştırılması. *Türk Aile Hekimliği Dergisi*, 27(2), 21-28.
- Kütük, B. (2021). Dezavantajlı koşullarda büyüyen çocukların zihin teorisi gelişimi. *Turkish Journal of Child & Adolescent Mental Health/Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 28(1).
- Kürkçüoğlu, B. Ü., (2010). *0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*, İ. H. Diken (Ed.), Erken çocukluk eğitimi içinde. Pegem Yayınları.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Mai, N. N., Kim, K. T., & Thao, V. N. (2024). Developing Vocabulary for Children 24-36 Months through Daily Activities at Chan Son kindergarten, Yen Son District, Tuyen Quang Province, Vietnam. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies Language*, (3)30, 482-486.
- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı
- MEB (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD) (2000). *The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development Child Development*, 71(4), 960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child development*, 1478-1500.
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R. ve Rowland, C. F. (2020). The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1878-1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288
- Noble, K. G., Magnuson, K., Gennetian, L. A., Duncan, G. J., Yoshikawa, H., Fox, N. A., & Halpern-Meekin, S. (2021). Baby's first years: design of a randomized controlled trial of poverty reduction in the United States. *American Academy Pediatrics*, 148(4).
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması* Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hassan, M. N., Abdullah, A. H., Ismail, N., Suhud, S. N. A ve Hamzah, M. H. (2019). Mathematics curriculum framework for early childhood based on science, technology, engineering and mathematics (STEM). *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 15-31.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-155.
- Işıkoğlu Eroğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Karaaslan Kale, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, M., Yağcı, F., & Polat, Z. (2022). İşitme kayıplı yetişkinlerde sosyal kaygı ve saldırganlık arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 9(2), 344-361.
- Lawrence Neuman, Çev: Özge, S. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* Yayınodası Yayıncılık.
- Mashburn, A. J. ve ark. (2008). Measures Of Classroom Quality İn Prekindergarten And Children's Development Of Academic, Language, And Social Skills Child Development 79(3), 732-749.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A. Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., Howes, C. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten *Child Development*, 79(3), 686-702.
- McMullen, E., Perlman, M., Falenchuk, O., Kamkar, N., Fletcher, B., Brunsek, A., ... & Shah, P. S. (2020). Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 171-184.
- Melekoğlu, MA., Çakıroğlu, O. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Vize Akademik.
- Micozkadioğlu, İ. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- Milli Eğitim Genel Müdürlüğü (2013). 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı
- Muslugüme E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Oktay, A. (1993). Okul öncesi eğitim. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 37-40
- Oh, K.-S., Kim, E.-J., Ha, J.-W., Woo, H.-Y., Kwon, M.-J., Shin, D.-W., ve diğerleri. (2018). The relationship between plasma oxytocin levels and social anxiety symptoms. *psychiatry Investigation*, 15(11), 1079-1086. <https://doi.org/10.30773/pi.2018.08.31>
- Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 265-277.
- Özkılıç Kabul N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi* Doktora Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özpolat, M., & Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 788-814.
- Özmermer, N. (2008). *Çalışan annelerin ve çalışmayan annelerin anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim farklılıklarının karşılaştırılması* Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Türkmen, S. ve Özbey, S. (2018). 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarının bazı değişkenler ve motivasyon düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (SMART JOURNAL)*, 4(12), 606-620.
- Özsoy, Ş. Ö. (2023). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, H. ve Saatçioğlu, F.M. (2023). *Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları Metodoloji, Araştırma ve Uygulama*. Livre de Lyon.
- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 535-550.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması* Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ünal, Ş. (2021). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların anlatı becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum Öncesinden Ergenliğin Sonuna Kadar Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitapevi.
- Yayla, Ş. (2003). *Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60–72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Göçle gelen okul öncesi çocukların ilk okuma yazma becerilerine ilişkin 1. sınıf öğretmenlerinin görüşleri *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 212-224.
- Yumurtacı, M., & Özbey, S. (2024). Okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri: yaratıcı düşünme becerilerinin yordayıcı etkisi. *International Journal of Education & Well-Being*, 2(2), 161-183.
- <http://www.zerotothree.org/> (Erişim Tarihi: 27/01/2025.) 27.01.2025

Investigation of the Effect of Nursery Education on Language Development of 24-36 Month Old Children

Nihan Uzak^{1*} 
Sabiha Bilgi² 

¹Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim
Dalı, Bolu, Türkiye
nihanuzak@hotmail.com
ORCID ID 0000-0001-6803-1813

²Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim
Dalı, Bolu, Türkiye
(vefat)
ORCID ID 0000-0002-7749-0218

*Corresponding Author

Received: 30.01.2025
Accepted: 11.03.2025
Available Online: 31.01.2026

Abstract: The 0-3 age period is a critical period in which a child's physical, cognitive, language, social and emotional development occurs rapidly and comprehensively. This study aimed to examine the impact of nursery education on the language development of children aged 24 -36 months old children by comparing the language skills of those who attended nursery school during this period with those who did not. The study was conducted on a total of 159 children from the provinces of Bolu and Ankara, who received and did not receive nursery education. The study group included 61 children who attended private and public nurseries and 98 children who did not receive nursery education at all. A correlational research design, as a quantitative approach, was employed to examine the associations between the variables under investigation. The language section of the standardized language development tests; "Turkish Expressive and Receptive Language Test (TİFALDI)" and "Denver Development Screening Test II (DGTT II)" were used to evaluate different dimensions of children's language skills. A "Personal Information Form" developed by the researcher was utilized to obtain demographic information about the participating children. A statistically significant difference in language development was found between children who attended nursery school and those who did not, with the former group demonstrating higher levels. This emphasizes that nursery education has a supportive effect on children's language development.

Keywords: Language, Language Development, Nursery Education

INTRODUCTION

The driving force of human cognitive development is the desire to explore and make sense of the environment. During this process, the individual is an active learner from birth. Although this exploration and development continue throughout life, the period when it is fastest is the period that begins with birth and continues throughout early childhood. The period between the ages of 0-3 is a period when the formation of new learning centers in the child's brain is at its highest and synaptic connections are rapidly established. This period is one of the most critical periods in terms of development, when the foundations of the child's cognitive, language, social and emotional development are laid, the nervous system develops rapidly and sensitivity to environmental stimuli is at its highest. The stimuli received during this critical period largely shape the child's future learning and life skills (Dereli, 2003; Kürkçüoğlu, 2010; McMullen, 2020). During the journey of life that begins at birth, babies gain experience by interacting with their environment and begin to learn the basic building blocks of language during this process. Language skills, which form the basis of children's mental development, are acquired most quickly and effectively during early childhood. During this period, the brain is extremely open and sensitive to language learning (Baykoç Dönmez, 2007; İnce ve Aydın, 2021).

People acquire countless knowledge and skills throughout their lives, but language is distinguished by its complex structure and learning process. Humans take the first steps of communication by responding to sensory stimuli from the prenatal period. Communication, which begins in infancy and is expressed through crying, forms the basis for the acquisition of complex language skills in a developmental process. In this process, early communication experiences prepare a ground that affects the individual's language comprehension and production skills in later ages, and even higher-level cognitive skills such as reading comprehension (Atay, 2009; Öztürk, 1995; Hjetland ve ark., 2017). Therefore, language acquisition in early childhood should be taken seriously. Language should not be considered not only as a simple communication system consisting of sounds but also as a complex system that symbolically represents thoughts, feelings and experiences, and is dynamic and constantly evolving, playing a central role in the child's cognitive and social

development. Children are active participants in the language learning process. However, the linguistic inputs, modeled conversations and affirmations presented to them during this process are critical to the correct and rapid development of language skills (Avcı, 2019; Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

In the preschool period, when the foundations of the child's language development are laid, the linguistic input provided by the family environment, the love, trust and supportive communication provided by the family to the child, and the structured language activities of preschool education programs significantly affect the development of the child's language skills. Similarly, enriched language activities implemented in preschool education institutions support and develop the child's language skills (Bağdaş ve Demir, 2016; Dökel ve Kabasakal 2022). In other words, it is possible to say that language development in early childhood is directly related to the social environment in which the child lives and the education he/she receives, and that this critical process can be supported with the contributions of a healthy family environment and a quality preschool education program. The central role of early childhood in the development of the child is supported by extensive research conducted by many scientists (Şahin ve Saatçioğlu, 2023). Bloom's (1964) studies show that the childhood period between the ages of 0-4 is a period in which a large part of the individual's mental potential is shaped. The cognitive, linguistic and social skills acquired during this period directly affect the individual's learning capacity and success in later life. Similarly, Piaget's theory emphasizes that the age range of 2-7 is a pre-operational period and should be considered important in terms of supporting language skills. During this period, children interact with their environment through language, express their thoughts and develop their social relationships. According to Dönmez (2000), the age range of 2-3 is the period in which children's language skills develop most rapidly. During this period, children rapidly expand their vocabulary, learn sentence structures and develop their skills to interact with their environment through language.

Preschool education institutions offer children the opportunity to develop their social skills both under the guidance of adults and by interacting with their peers through programs prepared according to their age and individual characteristics. In this way, preschool education institutions offer structured learning environments that positively affect language development through peer interactions, while also supporting the development of children's social skills. During this process, children learn new words, develop sentence-making building skills, and enjoy communicating. Thanks to these interactions, children learn to share, cooperate, empathize, and communicate. Children whose language development is supported by consciously prepared educational programs can communicate more effectively with their environment (Hassan, 2019). The study by Koçak (2003) shows that early language development is positively correlated with the academic success of the child. Koçak (2003) emphasized in his study that the period between the ages of 0-3 is the period when the child's language skills develop the fastest. Therefore, it is emphasized in the literature that language development support provided during this period will have significant effects on the child's academic success, social relationships and overall quality of life in later life. The programs for children between 0-36 months were reorganized and presented by the Ministry of National Education in 2013 (MEB, 2013). As emphasized in Oktay's (1993) study, it is seen that the conceptual framework of preschool education in Türkiye does not coincide with the practices in the field of application. According to Oktay's research, although the first age group that comes to mind when preschool education is mentioned in our country is 3-6 years old, he emphasized that the 0-3 age range is actually an important part of preschool education. Oktay stated that the starting point of preschool education is birth and drew attention to the importance of the 0-3 age range in particular. He stated that the experiences experienced during this period will leave deep traces in the child's later life and that this process should therefore be planned meticulously and not left to chance without leaving it to chance. A large portion of preschool education statistics include data on children aged 36 months and above. Existing data reveal that the educational needs of children aged 36 months and under are not systematically met and that there is a lack of detailed statistical studies on this age group. This situation indicates a significant research gap in the field, considering the developmental importance of early childhood.

Children begin to interact with their peers and make friends around the age of two, when their social skills begin to develop. However, during this period, children cannot fully express their thoughts and feelings because receptive language is more developed than expressive language. This often causes children to exhibit aggressive behavior (Gülay, 2009; Kılıç, 2022). Children with normal language development have fewer problems in their relationships with their peers and are less likely to resort to aggressive behavior because they can better express their thoughts and feelings. On the other hand, children with lag in language development may often resort to destructive behaviors such as aggression because they have difficulty expressing themselves. The first two years are the period when a child's brain development is at its fastest. Language

education provided in a well-planned educational environment during this period supports the child's brain development and therefore contributes to the development of both language and social skills (Çetin, 2002; Oh, 2018; Yavuzer, 2002).

Careful organization of children's developmental environments supports their cognitive, social and emotional development as well as language skills, and produces positive results in all areas of child development. From J.J. Rousseau to the present day, it has been argued that the child's nature should not be ignored while supporting his/her development. However, with the spread of widespread use of digital technologies, increased screen time can limit children's interactions with their social environment, leading to social isolation and therefore a decline in their language development. This situation should be considered a significant problem, especially considering that language skills develop rapidly in early childhood (Akçalı İçin, 2020).

When the studies in our country are examined, it is seen that the studies on early childhood education mostly focus on children 36 months and older, leaving the question of how this relationship is shaped in children at earlier ages unanswered (Balıkcı ve Görgün, 2022; Dinç, 2015; Dünder, 2011; Karaaslan, 2012; Işıkoğlu Erdoğan, 2017; Özen Altınkaynak, 2019; Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan, 2017). While the number of scientific studies on the effects of nursery education on the language development of children under 36 months of age in Türkiye is limited, there is a significant body of research on this subject in foreign literature (Campbell, 2005; Chapin, 2010; Dickinson, 2001; Fillis, 2018; Grůzová, 2014; Henry, 2007; Mashburn, 2008; Mashburn, 2009; Mai, 2024; Nich, 2001; Noble, 2020). Existing literature shows that children who participate in scientifically based early childhood education programs starting from 36 months of age show faster and more effective language development than their peers. These programs systematically support children's language skills and strengthen the basic processes of language development.

Although there are extensive studies in the literature abroad on the positive effects of preschool education before 36 months on the language development of children, the number of scientific studies on this subject in Türkiye is quite limited. In order to fill this gap, this study was conducted to examine the effects of nursery education on the language development of children aged 24- 36 months.

METHOD

Research Design

In this study, it was aimed to reach generalizable results through quantitative data. Lawrence (2006) defines quantitative research as a research approach that examines the relationships between variables by expressing facts with numbers, attaches importance to reliability and validity, and is independent of the researcher's personal views. In this study, the relational screening model, which is widely used in social sciences and aims to reveal the relationships between variables, was adopted. Thanks to this model, the co-change between the variables that are the subject of the research and the direction of this change were examined. (Can, 2014).

Participants and Sampling

The study group consisted of 61 children who attended private and public nurseries in Ankara and Bolu provinces for at least 6 months in the 2015-2016 academic year and 98 children who resided in the same provinces and did not receive any nursery education. The study was conducted with children who agreed to participate in the study and were in accessible institutions. The data for the study were obtained from a total of 5 nurseries (3 private, 2 public), 3 from Bolu province and 2 from Ankara province, and from children who applied to family physicians in the same provinces for routine check-ups. When reaching children who did not receive nursery education, children aged 24-36 months who were registered with family physicians in the geographical region where children who received nursery education were located were selected. In this way, it was aimed to minimize the demographic and socioeconomic differences between the two groups.

Table 1*Nursery Education Status of Children in the Study Group: Analysis According to Demographic Factors*

	Demographic Factors	N	%
Nursery Education	Children Receiving Nursery Education	61	38,4
	Children Without Nursery Education	98	61,6
24-27 months	Children Receiving Nursery Education	22	34,4
	Children Without Nursery Education	42	65,6
28-31 months	Children Receiving Nursery Education	16	44,5
	Children Without Nursery Education	20	55,5
32-36 months	Children Receiving Nursery Education	23	39,0
	Children Without Nursery Education	36	61,0
Working Mother	Children Receiving Nursery Education	60	80,0
	Children Without Nursery Education	15	20,0
Non-Working Mother	Children Receiving Nursery Education	1	1,2
	Children Without Nursery Education	83	98,8
Mother of a Basic Educ. Graduate	Children Receiving Nursery Education	0	0,0
	Children Without Nursery Education	43	100,0
Secondary School Graduate Mother	Children Receiving Nursery Education	7	15,2
	Children Without Nursery Education	39	84,8
Higher Education Graduate Mother	Children Receiving Nursery Education	53	75,7
	Children Without Nursery Education	17	24,3
Father of a Basic Educ. Graduate	Children Receiving Nursery Education	0	0,0
	Children Without Nursery Education	36	100,0
Secondary School Graduate Father	Children Receiving Nursery Education	9	18,0
	Children Without Nursery Education	41	82,0
Higher Education Graduate Father	Children Receiving Nursery Education	52	71,2
	Children Without Nursery Education	21	28,8
Low Income Group	Children Receiving Nursery Education	1	1,5
	Children Without Nursery Education	62	98,5
Middle Income Group	Children Receiving Nursery Education	33	49,3
	Children Without Nursery Education	34	50,7
Upper Income Group	Children Receiving Nursery Education	26	89,6
	Children Without Nursery Education	3	10,4
Total		159	100

The study group consists of children between the ages of 24-36 months. The distribution of demographic characteristics of the participants according to their nursery education status is presented in Table 1.

Data Collection Instruments

In line with the purpose of the study, a Personal Information Form prepared by the researcher was used to collect demographic information from parents that affects children's language development. In order to objectively evaluate the children's language development levels, the language development section of the Denver Development Screening Test II (DGTT II), a developmental screening tool, and the Turkish Expressive and Receptive Language Test (TİFALDİ) were used. The researchers received the necessary training and certificates for the reliable and valid application of these tests. In addition, the content of the study was delivered to the scale owners and the necessary permissions were obtained for its use in the study.

Denver Developmental Screening Test II (DGTT II)

Denver II was designed to evaluate children between the ages of 0-6 who are considered normal. It consists of a total of 134 items in 4 different developmental areas (personal social, fine-motor adaptive, language and gross motor) (Denver, 2009). However, only the language area was used in the study. The test took approximately 10 minutes to administer.

Turkish Expressive and Receptive Language Test (TİFALDİ)

TİFALDI was designed in 2008 to determine the receptive and expressive language levels of children between the ages of 2-13. TİFALDI consists of two separate sections: Receptive Language Vocabulary Subtest and Expressive Language Vocabulary Subtest. The standardization studies of the test, which was developed in Turkey, were conducted by Sibel Kazak Berument and Ayşe Gül Güven with 3775 children in 61 provinces. At the end of the reliability study, test-retest and internal consistency coefficients were found to be high when calculated separately for both the entire sample and each age group.

TİFALDI consists of 2 subtests that examine the ability to understand and express language in children between the ages of 2-13. The Receptive Language Subtest, which examines comprehension skills, consists of 159 cards. These cards are arranged from easy to difficult. During the application, the child is asked to show the picture that best expresses the word spoken by the examiner. The Expressive Language Subtest, which examines expression skills, consists of a total of 95 cards. These cards are also arranged from simple to difficult. During the application, the child is asked to say verbally what the picture shown by the examiner is (Güven, A.; Berument, S. 2010).

Data Collection Procedure and Analysis

After obtaining the consent of the children and their families who volunteered to participate in the study, the necessary information was collected by the researcher using data collection tools. In the study, a test environment was created with comfortable seating arrangements, individual work areas and distractions free in order to maximize the children's attention span and focus on the test questions.

Demographic information and language test scores collected within the scope of the research were analyzed using appropriate statistical methods. The Kolmogorov-Smirnov test was used to examine whether the data showed normal distribution and it was determined that the data did not show normal distribution. The fact that the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk normality tests gave significant results at the level of $p < 0.001$ for all three variables (Receptive Language Raw Score, Expressive Language Raw Score, DGTT II) shows that the data belonging to these variables do not meet the normal distribution assumption in the sample. In this context, nonparametric tests such as Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H and chi-square tests (Pearson chi-square and Fisher's exact test) were preferred to find answers to the research questions. Especially in the analysis of nominal data, Fisher's exact test and Yates correction were used in cases where the expected frequencies were low. The analysis results are presented in detail in the findings section.

Research Ethical Permissions

In this study, research ethics principles were observed, training was received for the scales used, they were certified and permissions for use were obtained from the scale owners. In addition, the ethics committee permission, which evaluated the ethical suitability of the research, was obtained from the Bolu Abant İzzet Baysal University Social Sciences Human Research Ethics Committee on 17.05.2016, with the protocol number 2016/59.

RESULTS

In this part of the study, it was aimed to examine the effect of nursery education on the language development of children between the ages of 24-36 months in the light of quantitative data. In the study, the experimental group consisted of children who had at least 6 months of nursery education, and the control group consisted of children who had no nursery experience. Differences in language development between the groups were examined with multiple regression analysis.

Table 2

Comparison of Language Development Levels of Children Who Received and Did Not Receive Nursery Education with DGTT-II Scores

		Normal	Abnormal/ Suspicious	Total	X ²	Sd	p	
Nursery Educ.	Children Receiving Nursery Education	N 61 % 45,9%	0 0,0%	61 38,4%	19,347	1	,000***	
	Children Without Nursery Education	N 72 % 54,1%	26 100,0%	98 61,6%				
	Total		N 133 % 100,0%	26 100,0%				159 100,0%

** $p < ,01$

Table 2. Compares the Denver Developmental Screening Test-II (Language Scores) scores of the groups that received and did not receive nursery education in the study group consisting of 24-36 month-old children. The significance of the difference between the two groups was assessed using the Fisher Exact Chi-Square Test. Statistical analyses showed that there was a positive and significant relationship between nursery education and children's language development ($\chi^2=19.347$, $sd=1$, $p<0.01$).

Table 3

Comparison of Language Development Levels of 24-27, 28-31, 32-36 Month Group Children Who Received and Did Not Receive Nursery Education with DGTT-II Scores

	Nursery Education		Normal	Abnormal/ Suspicious	Total	X ²	Sd	p
24-27 Month								
	Children Receiving Nursery Education	N	22	0	22	8,805	1	,003** *
		%	42,4%	0,0%	34,4%			
	Children Without Nursery Education	N	30	12	42	8,805	1	,003** *
		%	57,6%	100,0%	65,6%			
Total		N	52	12	64			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			
28-31 Month								
	Children Receiving Nursery Education	N	16	0	16	2,618	1	,238
		%	48,5%	0,0%	44,5%			
	Children Without Nursery Education	N	17	3	20	2,618	1	,238
		%	51,5%	100,0%	55,5%			
Total		N	33	3	36			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			
32-36 Month								
	Children Receiving Nursery Education	N	23	0	23	8,638	1	,004**
		%	47,9%	0,0%	39,0%			
	Children Without Nursery Education	N	25	11	36	8,638	1	,004**
		%	52,1%	100,0%	61,0%			
Total		N	48	11	59			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			

** $p < ,01$

Table 3. Compares the Denver Developmental Screening Test-II (Language Scores) scores of the study groups consisting of children aged 24-27, 28-31, 32-36 months who received and did not receive nursery education. The significance of the difference between the groups was assessed using the Fisher Exact Chi-Square Test.

When the statistical analyzes of the children in the groups that received and did not receive 24-27 months of nursery education were examined, it was revealed that there was a positive and significant relationship between nursery education and children's language development ($\chi^2=8.805$, $sd=1$, $p<0.01$). When the statistical analyzes of the children in the groups that received and did not receive 28-31 months of nursery education were examined, it was seen that there was no significant difference between the children who received and did not receive nursery education ($\chi^2=2.618$; $sd=1$ $p>.05$). However, it was noticeable that all of the children determined as abnormal and suspicious were in the group of children who did not receive nursery education. When the statistical analyzes of the children in the groups that received and did not receive 32-36 months of nursery education were examined, it was seen that there was again no significant difference between the children who received and did not receive nursery education ($\chi^2=8.638$, $p<0.01$).

Table 4

Comparison of TIFALDI Test Scores Applied to Children in 24-27, 28-31, 32-36 Month Groups Who Received and Did Not Receive Nursery Education

24-27 Month	Nursery Education	N	Average rank	Rank sum	U	z	p
Receptive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	22	49,59	1091,00	86,000	-5,323	,000**
	Children Without Nursery Educ.	42	23,55	989,00			
	Total	64					
Expressive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	22	47,52	1045,50	131,50	-4,714	,000**
	Children Without Nursery Educ.	42	24,63	1034,50			
	Total	64					
28-31 Month							
Receptive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	16	27,31	437,00	19,000	-4,492	,000**
	Children Without Nursery Educ.	20	11,45	229,00			
	Total	36					
Expressive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	16	27,56	441,00	15,000	-4,629	,000**
	Children Without Nursery Educ.	20	11,25	225,00			
	Total	36					
32-36 Month							
Receptive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	36	19,65	707,50	41,500	-5,794	,000**
	Children Without Nursery Educ.	23	46,20	1062,50			
	Total	59					
Expressive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	36	21,10	759,50	93,500	-4,993	,000**
	Children Without Nursery Educ.	23	43,93	1010,50			
	Total	59					

*** $p<.001$

As seen in Table 4, the receptive and expressive language skills of 24-27-, 28-31- and 32-36-month-old children, assessed with the TIFALDI test, were compared according to whether they received nursery education or not. The data obtained from this comparison were analyzed with the Mann-Whitney U test.

The receptive and expressive language skills of the children aged 24-27 months were evaluated using the TIFALDI test. The results were analyzed with the Mann-Whitney U test according to whether they received nursery education or not, and statistically significant differences were found in favor of the group that received nursery education in both language skill areas. For receptive language skills, $U=86,000$ ($p<0.001$) was calculated as $U=131,500$ ($p<0.001$) and for expressive language skills, $U=131,500$ ($p<0.001$). The statistical analysis of the TIFALDI test results applied to the children aged 28-31 months is included. It is seen that the group that received nursery education received higher scores in both receptive and expressive language sub-dimensions. In the analyses conducted with the Mann-Whitney U test, the values of $U=19,000$ ($p<0.01$) and $U=15,000$ ($p<0.01$) were obtained, respectively. It is seen that the significant difference is in favor of the children who received nursery education. The receptive and expressive language skills of 32-36 month old children were compared using the TIFALDI test according to their status of receiving nursery education. According to the Mann-Whitney U test results, statistically significant differences were found in favor of the group receiving nursery education in both language skills. For receptive language skills, $U=41.500$ ($p<0.001$) and for expressive language skills, $U=93.500$ ($p<0.01$) were calculated.

Table 5

Comparison of DGTT II (Language Section) Results of Children with Working Mothers According to Whether They Received Nursery Education or Not

Children Mothers	with Working		Normal	Abnormal/ Suspicious	Total	X ²	Sd	p
Children Educ.	Receiving	NurseryN %	60 82,1%	0 0,0%	60 80,0%	8,219	1	,004*
Children Educ.	Without	NurseryN %	13 17,8%	2 100,0%	15 20,0%			
Total		N %	73 100,0%	2 100,0%	75 100,0%			

* $p < ,05$

In Table 5, the language development of 24-36 month old children with working mothers was evaluated with DGTT-II (Language Section). The evaluation results were analyzed with Fisher's Exact Chi-Square Test according to whether they received nursery education or not. In the analysis results, it was determined that the language development levels of children who received nursery education were statistically significantly higher than those of children who did not receive nursery education ($\chi^2=8.219$, $p<0.05$). In particular, it is striking that all children with abnormal or suspicious language development were in the group that did not receive nursery education.

Table 6

Comparison of TIFALDI Results of Children with Working Mothers According to Whether They Received Nursery Education or Not

	Children with Working Mothers	N	Average rank	Rank sum	U	z	p
Receptive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	60	120,25	4529,00	1125,000	-7,856	,000**
	Children Without Nursery Educ.	15	45,77	1401,00			
	Total	75					
Expressive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	60	102,08	3412,00	953,000	-7,402	,000**
	Children Without Nursery Educ.	15	42,82	1682,00			
	Total	75					

*** $p < ,001$

Table 6. The results of the TIFALDI test applied to evaluate the language development of children with working mothers were analyzed with the Mann Whitney U Test. As a result of this analysis, it is reflected in the table that there are significant differences between children who received nursery education and those who did not. Children who received nursery education received higher scores in terms of both receptive language ($U=1125.000$, $p<0.001$) and expressive language skills ($U=953.000$, $p<0.01$).

Table 7

Comparison of the Effects of Nursery Experience on Language Development in Children of Secondary and Higher Education Graduates Mothers: DGTT II (Language Department)

	Nursery Education		Normal	Abnormal/ Suspicious	Total	X ²	Sd	p
Secondary School	Children Receiving Nursery Educ.	N	7	0	7	1,238	1	,348
		%	17,5%	0,0%	15,2%			
		N	33	6	39			

Graduate Mother	Children Without Nursery Educ.	%	82,5%	100,0%	84,8%			
Total		N	40	6	46			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			
Higher Education	Children Receiving Nursery Educ.	N	53	0	53			
		%	76,8%	0,0%	75,7%			
Graduate Mother	Children Without Nursery Educ.	N	16	1	17	3,163	1	,243
		%	23,2%	100,0%	24,3%			
Total		N	69	1	70			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			

In Table 7, the language development of children whose mothers are secondary school graduates was evaluated using DGTT-II (Language Section). When the obtained data were analyzed with Fisher's Exact Chi-Square Test according to whether they received nursery education or not, no statistically significant difference was found between children who received nursery education and those who did not ($\chi^2=1.238$, $p>0.05$). In the study conducted to evaluate the language development of children of mothers who are higher education graduates, the language skills of children who received nursery education and those who did not were compared using DGTT-II (Language Section). As a result of the analysis conducted with Fisher's Exact Chi-Square Test, no statistically significant difference was found between children who received nursery education and those who did not in terms of language development ($\chi^2=3.163$, $p>0.05$).

Table 8

Comparison of TIFALDI Test Results in Children with and without Preschool Experience, Having Mothers with Secondary and Higher Education

Mother with a Secondary Education		Nursery Education	N	Average rank	Rank sum	U	z	p
Receptive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	7	39,07	273,50	27,500	-3,337	,001***	
	Children Without Nursery Educ.	39	20,71	807,50				
	Total	46						
Expressive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	7	38,71	271,00	30,000	-3,269	,001***	
	Children Without Nursery Educ.	39	20,77	810,00				
	Total	46						
Mother with Higher Education								
Receptive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	17	18,85	320,50	167,50	-3,879	,000**	
	Children Without Nursery Educ.	53	40,84	2164,50				
	Total	70						
Expressive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	17	20,82	354,00	201,00	-3,420	,001**	
	Children Without Nursery Educ.	53	40,21	2131,00				
	Total	70						

*** $p<,001$

In Table 8, in the study conducted to evaluate the language development of children of mothers who graduated from secondary school, the receptive and expressive language skills of the children in the study group were evaluated using the TIFALDI test. The evaluation results were analyzed using the Mann-Whitney U test. According to the analysis results, it was found that children who received nursery education had statistically significantly higher scores than those who did not in both language skill areas (receptive language: $U=27.500$, $p<0.001$; expressive language: $U=30.000$, $p<0.01$). In the study conducted to evaluate the language development of children of mothers who graduated from higher education, the receptive and expressive

language skills of the children in the study group were evaluated using the TIFALDI test. The evaluation results were analyzed using the Mann-Whitney U test. According to the results of the analysis, it was found that children who received nursery education had statistically significantly higher scores in both language skills than those who did not (receptive language: $U=167.500$, $p<0.001$; expressive language: $U=201.000$, $p<0.01$). In the study conducted in order to evaluate the language development of children of higher education graduates, the receptive and expressive language skills of the children in the study group were evaluated using the TIFALDI test. The evaluation results were analyzed using the Mann-Whitney U test. According to the results of the analysis, it was found that children who received nursery education had statistically significantly higher scores in both language skills than those who did not (receptive language: $U=167.500$, $p<0.001$; expressive language: $U=201.000$, $p<0.01$).

Table 9

Comparison of DGTT II (Language Section) Test Results Applied to Children with and Without Nursery Experience, Whose Fathers are Secondary School Graduates and Higher Education Graduates

			Normal	Abnormal/ Suspicious	Total	X²	Sd	p
Nursery Education								
Father with a Secondary Education	Children Receiving	N	9	0	9	2,511	1	,288
	Nursery Educ.	%	18,0%	0,0%	15,3%			
	Children Without	N	41	9	50			
	Nursery Educ.	%	82,0%	100,0%	84,7%			
	Total	N	50	9	59			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			
Father with Higher Education	Children Receiving	N	52	0	52	1,912	1	,329
	Nursery Educ.	%	72,2%	0,0%	71,2%			
	Children Without	N	20	1	21			
	Nursery Educ.	%	27,8%	100,0%	28,8%			
	Total	N	72	1	73			
		%	100,0%	100,0%	100,0%			

In Table 9, in the study conducted to evaluate the language development of children of fathers who are secondary school graduates, the language skills of the children in the study group were evaluated using DGTT II (Language Section). When the obtained data were analyzed using Fisher's Exact Chi-Square Test, no statistically significant difference was found between children who received nursery education and those who did not ($\chi^2=2.511$, $p>0.05$). In the study conducted to evaluate the language development of children of fathers who are higher education graduates, the language skills of the children in the study group were evaluated using DGTT II (Language Section) test. When the evaluation results were analyzed using Fisher's Exact Chi-Square Test, it was seen that receiving nursery education did not have a significant effect on language development ($\chi^2=1.912$, $p>0.05$).

Table 10

Comparison of TIFALDI Test Results Applied to Children with Fathers Who are Secondary School and Higher School Graduates and Who Have and Have No Nursery Experience

Father with a Secondary Education		Nursery Education		Average rank	Rank sum	U	z	p
Receptive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	N	41	21,62	886,50	25,500	-4,022	,000**
	Children Without Nursery Educ.		9	43,17	388,50			
	Total		50					
Expressive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	41	21,93	376,00	38,000	-3,715	,000**	
	Children Without Nursery Educ.	9	41,78	899,00				
	Total	50						
Father with Higher Education								
Receptive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	21	21,10	443,00	212,000	-4,072	,000**	
	Children Without Nursery Educ.	52	43,42	2258,00				
	Total	73						

Expressive Language Raw Score	Children Receiving Nursery Educ.	21	21,26	446,50	215,500	-4,033	,000**
	Children Without Nursery Educ.	52	43,36	2254,50			
	Total	73					

*** $p < ,001$

Table 10. The TIFALDI test, which was conducted to evaluate the extensional language performance of fathers who graduated from secondary school, was evaluated. The results of the evaluation were analyzed with the Mann-Whitney U test, and the children who received nursery education scored significantly higher in both language skills according to the study (receptive language: $U=25.500$, $p<0.001$; expressive language: $U=38.000$, $p<0.01$). The studies conducted according to the refractive language performance of fathers who graduated from higher education, the receptive and expressive regulatory languages of the students who received nursery education and worked were compared using the TIFALDI test. According to the Mann-Whitney U test, children who received nursery education had significantly higher scores in both language skills than those who did not (receptive language: $U=212.000$, $p<0.001$; expressive language: $U=215.500$, $p<0.01$).

Table 11.

The Effect of Nursery Education on Language Development in Children from Middle-Income Families: Analysis of Assessment with DGTT II (Language Section)

			Children Receiving Nursery Educ.	Children Without Nursery Educ.	Total	X ²	Sd	p
DGTT II	Normal	N	33	31	64	3,048	1	,239
		%	51,6%	48,4%	100,0%			
	Abnormal/ Suspicious	N	0	3	3			
		%	0,0%	100,0%	100,0%			
Total			N	33	34	67		
			%	49.3%	50.7%	100.0%		

In Table 11, in the study conducted to evaluate the language development of children from middle-income families, the language skills of children who received and did not receive nursery education were evaluated using DGTT II (language section). When the evaluation results were analyzed with Fisher's Exact Chi-Square Test, no statistically significant difference was found in terms of language development between children who received and did not receive nursery education ($\chi^2=3.048$, $p>0.05$).

Table 12.

The Effect of Nursery Experience on Language Development in Children from Middle-Income Families: Comparison of TIFALDI Test Results

		Children of Middle Income Families	N	Average rank	Rank sum	U	z	p
Receptive Language Raw Score	No Nursery Education		34	20,44	695,00	100,000	-5,784	,000** *
	Nursery School Educated		33	47,97	1583,00			
	Total		67					
Expressive Language Raw Score	No Nursery Education		34	20,94	712,00	117,000	-5,557	,000** *
	Nursery School Educated		33	47,45	1566,00			
	Total		67					

*** $p < ,001$

In the study conducted to evaluate the language development of children in the middle-income group, the receptive and expressive language skills of children who received and did not receive nursery education were evaluated using the TIFALDI test in Table 12. When the evaluation results were analyzed with the Mann-Whitney U test, it was reflected in the table that children who received nursery education received statistically significantly higher scores than those who did not in both language skill areas (receptive language: $U=100.000$, $p<0.001$; expressive language: $U=117.000$, $p<0.01$).

DISCUSSION AND CONCLUSION

In this study, a comparative study was conducted to determine the effect of nursery education on the language development of children aged 24-36 months. In this context, a group that received nursery education for at least six months and a total of 159 children who had no nursery experience were evaluated in terms of their language development. In this section, the findings were analyzed in detail and answers were sought to the main questions of the study. The relationship of the findings with the theoretical framework and previous studies was discussed, the results were summarized and suggestions for future research were presented.

As a result of the analyses, it was determined that among the children of working mothers, those who received nursery education had significantly higher language scores than those who did not. This finding shows that nursery education has a supportive effect on the language development of children of working mothers. In other words, when the employment status of the mothers is controlled, it is seen that the positive effect of nursery education on the language development of children continues. The study supports previous studies in this respect. In the light of the data in the findings section, since only one of the children of the non-working mothers participating in the study received nursery education, the effect of nursery education on the language development of children of non-working mothers could not be examined in a statistically significant way. The limited size of the study group prevented a meaningful comparison in this group and limited the generalizability of the results. In the literature, the effects of mothers working in a paid job outside the home on the development of their children has been a subject that has been intensively researched in the fields of psychology and educational sciences for many years. Studies have shown that working mothers can have positive effects on many developmental areas, including the language development of their children, which is directly or indirectly affected, such as independence, taking responsibility, and social skills (Gözübüyük, 2020; Kalaylı 2024; Özbey, 2018; Özsoy, 2023; Yumurtacı & Özbey, 2024). These findings offer a positive perspective, contrary to the widespread belief that mothers' working lives only have negative effects on children's development (Bademci, 2016; Özsoy, 2023). In her study published in 2015, Görgü examined the relationship between mothers' work and children's attachment styles and found that mothers' working status can affect children's early attachment styles, but that this effect decreases at later ages.

The foundations of a child's lifelong learning process are laid in early childhood. During this period, the education level of parents and the learning environment they offer to their children are important factors that directly affect the child's cognitive, language and social development. Numerous studies in the literature support the positive effects of parents' education levels on children's language development (Altıparmak Ercan, 2020; Bostancı et al., 2023; Duran & Kenanoğlu, 2020; Erkan, 2011; Genişyürek, 2021; Hamarat, 2019; Kebir & Özkaya, 2023; Kütük, 2021; Özkara, 2014; Özkılıç Kabul, 2019; Özpolat, 2020; Özmermer, 2008; Şahin 2009; Ünal, 2021).

The findings of the study show that the education level of the mothers and fathers affects the possibility of children receiving nursery education. It is especially noticeable in the findings that the rate of children of higher education graduates receiving nursery education is the highest in the group. The rate of children of secondary education graduates receiving nursery education is also higher than the children of basic education graduates. In addition, it is also seen in the findings that those of the children in this group who received nursery education got significantly higher scores in the TİFALDİ test, which is a more detailed language test. When the results of DGTT-II (Language Section) of children whose mothers are secondary and higher education graduates are examined, it was observed that there was no significant difference. This result suggests that it can be concluded that nursery education of children whose mothers are secondary and higher education graduates does not have a direct effect on their language development. However, it is thought that the generalizability of this result is limited due to the low number of participants in the study group and the limitations of the measurement tool used. When an attempt was made to examine the effect of nursery education of children of basic education graduates on the language development of their children; Since the entire group did not receive nursery education, the effect of nursery education on language development could not be examined for this group. The limited access of nursery education to children of mothers with basic education degrees suggests that further research is needed on the negative effects on language development of this group.

The results of the study highlight the critical role of nursery education in children's language development. The findings also show that there is a positive correlation between parents' level of education and their children's attendance at nursery education.

When the study findings were examined, it was observed that as the mother's level of education increased, the rate of children going to nursery school increased and they received significantly higher scores from the TIFALDI test. When the results of the DGTT-II (Language Section) were examined, it was observed that there was no significant difference. This result suggests that it can be interpreted that nursery school education did not have a direct effect on the language development of children in the study group participating in the study. However, due to the low number of participants in the study group and the limitations of the measurement tool used, the generalizability of this result is thought to be limited. When the TIFALDI test, which has a more detailed scoring system, is examined, it can be said that there is a positive correlation between the mother's level of education and the children's language skills. Similarly, in the study of Özsoy (2023), it was stated that as the mother's level of education increased, there was a significant increase in many skills of the children and the opportunities offered to the children were increased. Micozkadioğlu (2011) showed in his study that the education levels of mothers have a direct effect on the language development of their children. This situation can be explained by the enriched language environment that mothers' education levels offer their children, additional education such as crèche and kindergarten, and higher expectations. When the literature is examined, it is striking that the studies examining the relationships between mothers' education level, the rate of children receiving crèche education, and their language development levels are limited. It is thought that the study conducted will fill the gap in the literature in this respect.

When the level of education of fathers is compared with the status of children receiving nursery education, a positive relationship is reflected in the findings. While none of the children of fathers who graduated from basic education received nursery education, it is seen that approximately one fifth of fathers who graduated from secondary education and approximately four fifths of fathers who graduated from higher education received nursery education. In particular, it is clearly seen in the findings that as the level of education of fathers increases, the rate of their children receiving nursery education increases. When the results of DGTT-II (Language Section) are examined, it is observed that there is no significant difference. This result suggests that nursery education does not have a direct effect on the language development of children in the study group participating in the study. However, due to the low number of participants in the study group and the limitations of the measurement tool used, the generalizability of this result is thought to be limited. When the TIFALDI test, which has a more detailed scoring system, is examined, it can be said that there is a positive correlation between the level of education of fathers and the language skills of children. This finding shows that nursery education has a supportive effect on the language development of children of fathers who graduated from higher education. In other words, when the language development of children of fathers with different levels of education was compared, it was determined that children in all groups who received nursery education had significantly higher TIFALDI test scores than their peers who did not. When the studies in the literature were examined; Türkmen and Özbey (2018) stated in their study that there was a positive relationship between the father's education level and the development of children. It was emphasized in their studies that this situation could be due to the positive relationship between the education levels of parents and the communication they establish with their children, that highly educated parents could be more sensitive to the developmental needs of their children and thus be able to establish more effective communication with their children, and that this would positively affect the child's development. Erkan and Kırca (2010) revealed in their study that there was a relationship between the father's education level and their preschool education. In the study conducted by Çıkrıkçı (1999), it was found that the education level of fathers had a significant effect on the developmental levels of children. The researcher found that children whose fathers were college graduates had higher development scores than children whose fathers were high school graduates. This finding shows that as fathers' level of education increases, the developmental levels of their children increase in parallel. In the existing literature, there are limited studies that comprehensively examine the relationship between fathers' level of education, nursery education and children's language development. It is thought that this study can make significant contributions to theoretical and practical knowledge in the field by filling the gap in knowledge in this area.

Another important factor affecting child development is the socio-economic level of the family in which the child is born. The findings of the study show that as the family income level increases, the rate of children receiving nursery education also increases. While 1.5% of the children of families in the low-income group

receive nursery education, it is striking that 49% of the middle-income group and 89% of the high-income group receive nursery education. This situation prevented the statistically significant examination of the effect of nursery education on language development in these groups due to the limited size of the study groups in the low and high-income groups. For this reason, only children of families in the middle-income group were included in the analyses. When the results of DGTT-II (Language Section) were examined, it was observed that there was no significant difference according to the status of children in the middle-income group receiving nursery education. This result suggests that nursery education in the study group participating in the study did not have a direct effect on the language development of children. However, due to the low number of participants in the study group and the limitations of the measurement tool used, it is thought that the generalizability of this result is limited. The findings reflect that the group of children from middle-income families who received nursery education received significantly higher scores on the TIFALDI test, which has a more detailed scoring system, than their peers who did not. This finding shows that nursery education has a supportive effect on the language development of children in the middle-income group. Similarly, Arnold and Doctoroff (2003) stated in their study that the language development of children with low income levels was behind their peers. Bekman (1986) and other researchers state that children growing up in families with a low socioeconomic level make slower progress in cognitive, language and social-emotional development areas than their peers with a higher socioeconomic level, and that they more frequently encounter various developmental problems such as learning difficulties and behavioral problems (Aytaç, 2023; Alsubaie, 2022; Eryılmaz et al., 2019; Hamarat, 2019; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Koşan, 2015; Melekoğlu & Çakıroğlu, 2015; Muslugüme, 2016).

Raising children in an enriched language environment from birth has a positive effect on the acceleration and quality of their language development. Such environments provide children with the opportunity to learn more words, make it easier for them to understand language structures, and improve their language use skills (Howes, 1986). In many developed countries, studies are ongoing to support the development of children from birth, and “Zero to Three” is one of them. Zero to Three is a US-based non-governmental organization that operates with a model financed entirely by donations. In this way, the organization continues its studies on the development of children between the ages of 0-3, remaining independent (zerotothree, 2025). In this context, it conducts studies on both children and their parents from birth and also supports academic studies conducted in this age range. In the study conducted by Burchinal et al. (2000), 89 African-American children between the ages of 6-36 months were examined in terms of the effects of their participation in a preschool education program. The children's development was assessed with standardized measurement tools such as the Bayley Infant Assessment Scale and the Communication Assessment Scale. The results of the study showed that children who attended the preschool education program scored higher in terms of cognitive and language skills than their peers who received home care. In the National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research (NICHD) (2000) study, 1,364 children between the ages of 15-36 months were followed longitudinally in order to evaluate the effects of preschool education programs. The children's language development was assessed twice, before preschool education and one year later, with the Peabody Picture Vocabulary Test. The findings of the study showed that children who attended preschool education scored higher in both cognitive and language development areas than their peers who received home care. There are many studies in the international literature on the effect of preschool education on the language development of children between the ages of 24-36 months. These studies present various findings such as that preschool education enriches children's vocabulary, facilitates their understanding of language structures and improves communication skills (Campbell & Milbourne, 2005; Henry, 2007; Mashburn et al., 2009; Chapin et al., 2010; Noble et al., 2021). The effects of preschool education institutions on children's language development in Türkiye have been examined in many studies focusing on children aged 36 months and over (Akçay, 2016; Dursun, 2009; Dündar Kırık, 2011; Erdoğan, 2005; Erkan, 2010; Karaaslan, 2012; Toluç, 2008; Yayla, 2003; Yıldız, 2013). However, considering that language development begins at birth, the role of environmental factors, especially preschool education programs, in the language development of children under 36 months of age needs to be examined in more detail.

The data of the study revealed that nursery education has a positive effect on children's language development even when demographic information is kept constant. When all demographic information is ignored and the language development of all children in the study group is compared with the status of nursery education, the findings show that the language skills of children who receive nursery education are significantly ahead of their peers. The findings of this study, in line with the results of previous studies, once again confirm the supportive effects of preschool education on children's early development. In particular, the

fact that the study group consists of the age group under 36 months fills an important gap due to the limited number of studies on this age group in the literature.

Recommendations

- The foundations of children's language development are laid in the first years of life. Therefore, the expansion of early intervention programs such as nursery education is of great importance for children's future academic success and social adaptation. State policies can be reviewed to ensure that all children have access to quality preschool education services.
- The acceptance age limit of 36 months for preschool education institutions affiliated with the Ministry of National Education causes a significant loss of opportunity in the early years that are critical for children's language development. This age limit, which coincides with the end of maternity leave, should be lowered to an earlier age so that younger children can benefit from these institutions, emphasizing the importance of early childhood education and contributing more to children's development.
- Research findings have shown that there is a significant relationship between family income levels and children's rates of attending nursery education. In particular, children from low-income families have lower rates of attending nursery education. This is consistent with existing research indicating that socioeconomic status affects children's access to educational opportunities. Therefore, it is recommended that state policies be developed to ensure that all families, especially children from low-income families, have access to quality, affordable and geographically accessible nursery services.
- The limited size of the study group caused some variables to be uncontrolled and the data to not show a normal distribution. This situation necessitated the use of non-parametric tests in statistical analyses. It is recommended that future studies overcome these limitations by working on a larger study group and increase the generalizability of the results.
- Not only the existence of preschool education institutions but also the quality of the services they provide is an important factor determining the development of children. In this context, it is thought that conducting studies comparing the effects of different preschool education models on the development of children will make significant contributions to the knowledge in the field.
- The positive effects of nursery education on children's language development have been confirmed once again by this study. However, the question of how nursery education affects all developmental areas of children is thought to be an important research question for future studies.

REFERENCES

- Akçalı İçin, S. (2020). *Çocuk ve Medya*. Nobel Publications.
- Akçay, A. (2016). Okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (3), 15-28.
- Alsubaie, M. A. (2022). Factors affecting early literacy learning spaces of young children: The context of home literacy in Saudi Arabia. *Education Sciences*, 12(11), 791.
- Altıparmak-Ercan, F. (2020). *Aile Yapısının, aile tutumlarının ve televizyonun 2-4 yaş arası çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi (Muş ili örneği)* Master's Thesis. Kastamonu University, Institute of Social Sciences, Kastamonu.
- Anlar, B. ve Yalaz, K. (1996). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türk Çocuklarına Uyarlanması ve Standardizasyonu*. Meteksan Matbası.
- Arnold, H. D. and Doctoroff, L. G. (2003). The early education of socio-economically disadvantaged children. *Annu. Rev. Psychol.* 54 (517), 45.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.
- Aytaç, M. (2023). *Ebeveyn iletişiminin ilköğretim 2.sınıf öğrencilerinin dil gelişimi ve okumaya yönelik tutumları üzerinde etkisi* Master's Thesis. Karatay University, Graduate School of Education, Konya.
- Bademci, D. (2016). *66-72 Aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Master's Thesis. Selcuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Bağdaş, Ç. K. ve Demir, E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hikâye ve hikâye kitapları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Erzincan Örnekleme). *Erzincan University Social Sciences Institute Journal*, ÖS-III, 219-230.
- Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Journal of Civilization Education Research*, 6(1), 23-44.
- Baykoç, Dönmez, N. ve Güler, T. (2007). 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 83-96.
- Bekman, S. (1986). *Çok Yönlü Okulöncesi Eğitimi ve Çocuk Gelişimi, Anne Eğitimi Projesi Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı*. Ankara: Ya-Pa Publications.
- Bloom, B. (1964). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. Milli Eğitim Basımevi.
- Bostancı, M., Küçükturan, G. ve Bostancı, H. (2023). Okul öncesi eğitimine devam eden çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi. *Early Childhood Education Researches*, 1(1), 20-35.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Jr, Zeisel, S. A., Neebe, E. ve Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Campbell, P. ve Milbourne, S. (2005). Improving the Quality Of Infant-Toddler Care Through Professional Development. *TECSE*, 25(1), 3-14.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Publications.
- Chapin, L. A., & Altenhofen, S. (2010). Neurocognitive perspectives in language outcomes of Early Head Start: Language and cognitive stimulation and maternal depression. *Infant Mental Health Journal*, 31(5), 486-498.
- Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. A. (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*. Epsilon Publications.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Ankara il merkezindeki resmi banka okullarına devam eden 5-6 yaş çocuklarının okul olgunluğu ile aile tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* Master's Thesis. Hacettepe University, Ankara.
- Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim*, 174:1-8.

- Dereli, E. (2003). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya ili örneği)* Unpublished Master's Thesis. Institute of Educational Sciences, Konya.
- Dereli, E. ve Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya İli Örneği). *Selcuk University Social Sciences Institute Journal*, 14, 245-253.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (2001: 139–148) *Supporting language and literacy development in the preschool classroom. Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Brookes Company.
- Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 3(1), 7-25.
- Dökel, B., & Kabasakal, D. (2022). Pandemi Sonrası Dönemde Çocukların Sosyal Becerilerini Artırmak: Genel Bir Bakış. *Academic Social Resources Journal*, 7(44), 1800-1807.
- Duran, M., & Kenanoğlu, D. (2020). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *Inonu University Health Services Vocational School Journal*, 8(1), 15-35.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 9, 1691-1715.
- Dündar Kırık, E. (2011). *Okul öncesi eğitimin ilköğretimdeki başarıya etkisine ilişkin öğretmen görüşleri (Diyarbakır ili örneği)*. Master's Thesis, Fırat University, Institute of Educational Sciences, Elazığ.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H. ve Aras, E., S., (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5–6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Journal of Çukurova University Social Sciences Institute*, 14(1), 231-246.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 38(38), 94-106.
- Erkan, S. (2011). Farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 40(40), 186-197.
- Eryılmaz, D., Uladı, G., Geyik, M. ve Öztürk, M. (2019). 36-72 aylık çocukların dil gelişim özelliklerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Karabuk University Social Sciences Institute Journal*, 1, 265-277.
- Fillis, S., Dunne, L., & McConnell, B. (2018). Empirical studies on early intervention services for toddlers aged 24–36 months: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 89, 119-138.
- Genişyürek, C. (2021). *Zekâ oyunlarının 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisinin incelenmesi* Master's Thesis. Uludağ University, Institute of Educational Sciences, Bursa.
- Gözübüyük, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Master's Thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Güven, A., Berument, S. (2010). *Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) Kullanma Klavuzu* Ankara.
- Gökçay, G. ve Beyazova, U. (2021). *Dil Gelişiminin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi. İlk Beş Yaşta Çocuk Sağlığı İzlemi*. Nobel Publications.143-60
- Grůzová, L. (2014). Early Educational Activities in the Czech Republic *4th World Conference on Learning Teaching and Educational Leadership*, 141, 697–701.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. *Journal of Balikesir University Social Sciences Institute*, 12(22), 82-93.
- Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması* Master's Thesis. Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences, Konya.
- Henry, G. T., Rickman, D.K. (2007). Do Peers Influence Children's Skill Development İn Preschool? *Economics of Education Review*, 26, 100–112.
- Howes, C. (1986) *Family and Child Care Influences on Toddler's Compliance* University of California
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z. C. ve Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloğa Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(2),789-809.

- Karaaslan Kale, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi* Master's Thesis. Selcuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Kalaylı, A. (2024). Çocukların motivasyon düzeyleri ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kalem Education and Human Sciences Journal*, 14(1), 45-72.
- Kazak Berument, S., Güven, A.G. (2013). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi: I. alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Psychiatry*, 24(3), 192-201.
- Kebir, C. ve Özkaya, H. (2023). 16-36 ay arası çocuklarda ekran maruziyetinin dil gelişimi üzerindeki etkisinin araştırılması. *Turkish Journal of Family Medicine*, 27(2), 21-28.
- Kütük, B. (2021). Dezavantajlı koşullarda büyüyen çocukların zihin teorisi gelişimi. *Turkish Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 28(1).
- Kürkçüoğlu, B. Ü., (2010). *0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi*, İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi içinde*. Pegem Publications.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Mai, N. N., Kim, K. T., & Thao, V. N. (2024). Developing Vocabulary for Children 24-36 Months through Daily Activities at Chan Son kindergarten, Yen Son District, Tuyen Quang Province, Vietnam. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies Language*, (3)30, 482-486.
- MEB (2013). Millî Eğitim Bakanlığı 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı
- MEB (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (NICHD) (2000). *The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development Child Development*, 71(4), 960-980.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child development*, 1478-1500.
- Noble, C., Cameron-Faulkner, T., Jessop, A., Coates, A., Sawyer, H., Taylor-Ims, R. ve Rowland, C. F. (2020). The Impact of Interactive Shared Book Reading on Children's Language Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(6), 1878-1897. https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-19-00288
- Noble, K. G., Magnuson, K., Gennetian, L. A., Duncan, G. J., Yoshikawa, H., Fox, N. A., & Halpern-Meehin, S. (2021). Baby's first years: design of a randomized controlled trial of poverty reduction in the United States. *American Academy Pediatrics*, 148(4).
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri* Master's Thesis. Gazi University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması* Master's Thesis. Necmettin Erbakan University, Institute of Educational Sciences, Konya.
- Hassan, M. N., Abdullah, A. H., Ismail, N., Suhud, S. N. A ve Hamzah, M. H. (2019). Mathematics curriculum framework for early childhood based on science, technology, engineering and mathematics (STEM). *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 14(1), 15-31.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-155.
- Işıkoğlu Eroğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu University Faculty of Education Journal*, 24(3), 1071-1086.
- Karaaslan Kale, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi* Master's Thesis. Selcuk University, Institute of Social Sciences, Konya.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* Master's Thesis. Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Kılıç, M., Yağcı, F., & Polat, Z. (2022). İştme kayıplı yetişkinlerde sosyal kaygı ve saldırganlık arasındaki ilişkinin araştırılması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 9(2), 344-361.

- Lawrence Neuman, Çev: Özge, S. (2006). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* Yayınodası Publications.
- Mashburn, A. J. ve ark. (2008). Measures Of Classroom Quality İn Prekindergarten And Children's Development Of Academic, Language, And Social Skills. *Child Development* 79(3), 732–749.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A. Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M., Howes, C. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten *Child Development*, 79(3), 686–702.
- McMullen, E., Perlman, M., Falenchuk, O., Kamkar, N., Fletcher, B., Brunsek, A., ... & Shah, P. S. (2020). Is educators' years of experience in early childhood education and care settings associated with child outcomes? A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 171-184.
- Melekoğlu, MA., Çakıroğlu, O. (2015). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Vize Publications.
- Micozkadioğlu, İ. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- Milli Eğitim Genel Müdürlüğü (2013). 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı
- Muslugüme E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi* Master's Thesis. Pamukkale University, Institute of Educational Sciences, Denizli.
- Oktay, A. (1993). Okul öncesi eğitim. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 37-40
- Oh, K.-S., Kim, E.-J., Ha, J.-W., Woo, H.-Y., Kwon, M.-J., Shin, D.-W., ve diğerleri. (2018). The relationship between plasma oxytocin levels and social anxiety symptoms. *Psychiatry Investigation*, 15(11), 1079–1086. <https://doi.org/10.30773/pi.2018.08.31>
- Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal University Social Sciences Institute Journal*, 11(25), 265–277.
- Özkılıç Kabul N. D. (2019). *Üç yaş çocuklarda teknolojik alet kullanımının sosyal beceri, oyun becerisi ve dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesi* PhD Thesis. Maltepe University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Özpolat, M., & Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Journal of Early Childhood Studies*, 4(3), 788-814.
- Özmermer, N. (2008). *Çalışan annelerin ve çalışmayan annelerin anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim farklılıklarının karşılaştırılması* Master's Thesis. Beykent University Social Sciences Institute, Ankara.
- Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* Master's Thesis. Abant İzzet Baysal University, Institute of Social Sciences, Bolu.
- Türkmen, S. ve Özbey, S. (2018). 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının benlik algılarının bazı değişkenler ve motivasyon düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (SMART JOURNAL)*, 4(12), 606-620.
- Özsoy, Ş. Ö. (2023). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların yürütücü işlev becerileri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* Master's Thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Şahin, H. ve Saatçioğlu, F.M. (2023). *Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları Metodoloji, Araştırma ve Uygulama*. Livre de Lyon.
- Tetik, G. ve Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 25(2), 535-550.
- Toluç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması* Master's Thesis. Beykent University, Institute of Social Sciences, Ankara.
- Ünal, Ş. (2021). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların anlatı becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* PhD Thesis. Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Ankara.
- Yavuzer, H. (2002). *Doğum Öncesinden Ergenliğin Sonuna Kadar Çocuk Psikolojisi*. Remzi Publication.

- Yayla, Ş. (2003). *Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60–72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi* Master's Thesis. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Yıldız, M. (2013). Göçle gelen okul öncesi çocukların ilk okuma yazma becerilerine ilişkin 1. sınıf öğretmenlerinin görüşleri *Mersin University Faculty of Education Journal*, 9(1), 212-224.
- Yumurtacı, M., & Özbey, S. (2024). Okul öncesi dönem çocukların motivasyon düzeyleri: yaratıcı düşünme becerilerinin yordayıcı etkisi. *International Journal of Education & Well-Being*, 2(2), 161-183.
- <http://www.zerotothree.org/> (Erişim Tarihi: 27/01/2025.) 27.01.2025