

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Mizaç Özellikleri İle Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

The investigation of relationship between children temperament and language skills in preschool children

DOI: <http://dx.doi.org/10.17556/jef.95780>

Sibel YOLERİ *, Gamzegül KÜÇÜKYEŞİL **

Özet

Araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin, onların dil becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklem grubunu, Uşak il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden, 3-6 yaş grubundan 112 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Marmara Gelişim Ölçeği (Dil Gelişimi Alt Ölçeği) kullanılmıştır. Veri analizinde, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği ve Basit Doğrusal Regresyon Analizi'nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, mizaç boyutlarından sıcakkanlılık ve ritmiklik ile çocukların dil becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Ayrıca sıcakkanlılık ve ritmiklik mizaç boyutları çocukların dil becerisi üzerinde yordayıcı etkiye sahiptir.

Anahtar Sözcük: Dil becerisi, mizaç özellikleri, okul öncesi dönem.

Abstract

This research has been conducted to examine the predictor effects that children's temperament traits have on their language skills. The sample group of the study consisted of 112 children of 3-6 years old attending preschools located in central region of Uşak city. To collect data, The *Marmara Development Scale*, as well as the *Short Temperament Scale for Children* was completed by their mothers and teachers. The Pearson Product-moment correlation coefficient and simple linear regression methods were used to analyze the data. According to the results there is a significantly positive relationship between language skills and the level of approach and rhythmicity dimensions of temperament. In addition approach and rhythmicity are the predictor factors that have the effect on children language skills.

Keywords: Language skills, preschool education, temperament traits.

*Yrd. Doç. Dr. , Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD. e-posta: sibel.yoleri@usak.edu.tr,yoleriizmir@yahoo.com

** Arş. Gör., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: gamzegulkucukyeshil@hotmail.com

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocuğun bilişsel gelişimi, okula hazırlığı ve okul başarısı, dil gelişimi, öğrenme motivasyonu, sosyal ve duygusal yeterliliği açısından kritik dönem olarak kabul edilir (Essa, 2003; Hamre ve Pianta, 2001; Huffman, Mehlinger ve Kerivan, 2000). Bu açıdan okul öncesi eğitimin amacı çocuğun tüm gelişim alanlarında ilerlemesini sağlayarak sağlıklı bir kişilik geliştirmesine yardımcı olmaktır. Okul öncesi eğitim çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklerken çocuğun çevresindeki kişilerle sağlıklı iletişim kurmasını, duygu ve düşüncelerini karşısındakilere rahatlıkla ifade edebilmesini de destekler (Güven ve Bal, 2004).

Dil, insanın kendisini ve çevresini ifade edebilmesinde, görüp algılanan ve yaşanan olaylarla ilgili bilgileri aktarmada, diğer insanlarla iletişim kurabilmede, düşüncelerini, isteklerini, umutlarını, üzüntülerini, sevinçlerini anlatabilmesinde ve anlayabilmesinde en güçlü iletişim aracıdır (Erdoğan, Şimşek ve Erdoğan, 2006). Dil becerilerinin kazanılması yaşamın ilk yıllarında başlar ve sonraki yıllarda gelişmeye devam eder. Dil gelişiminin çocukların hayatında kısa ve uzun vadeli etkileri olmaktadır. Dil gelişimi hem okul öncesinde hem de sonraki yıllarda çocukların akademik ve sosyal başarılarına önemli düzeyde katkı sağlar (Rudasill, 2011; Bonica ve ark., 2003). Dil becerilerinin eksikliği ise sosyal yetersizlik, uyumsuz davranış, depresyon ve anksiyete ile ilişkilidir (Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo ve Yershova, 2003; Durkin, 2009; Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun dil gelişimine gereken önemin verilmesi ve dil gelişimini destekleyici ortam ve koşulların yaratılması önemlidir (Fişek ve Yıldırım, 1983).

Çocukların dil gelişimine yönelik çalışmalar incelendiğinde, çeşitli faktörlerin dil gelişimi üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçları ev ve aile ortamı, yaş, cinsiyet, zekâ, sağlık, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, çocuğun sahip olduğu mizaç özellikleri gibi birçok faktörün etkili olduğunu göstermektedir (Garello, Viterbori ve Usai, 2012; Önder ve Gülay, 2010; Yazgan İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2007; Taner ve Başal, 2005; Yıldırım, 2008; Weiss ve Fantuzzo, 2001). Bu faktörlerden biri olan mizaç ifade edilen ancak üzerinde yeterince çalışılmamış bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mizaç, bebekliğin çok erken dönemlerinden itibaren gözlenebilen, duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki biyolojik kökenli bireysel farklılıklardır (Rothbart ve Bates, 1998). Sanson ve Rothbart'a (1995) göre ise mizaç, bireyin içsel ve dışsal uyaranlara karşı verdiği tepkilerdeki bireysel değişiklikler ile kişinin motor ve dikkat alanlarında kendini düzenlemesidir. Mizaç, erken çocukluktan itibaren davranış stillerindeki gözle görünür bireysel farklılıklar üzerine kurulur (Sanson, Hemphill ve Smart, 2002; 2004). Rothbart ve Derryberry (1981), mizacı tanımlarken reaktivite ve kendilik kavramını vurgularken, Buss ve Plomin (1984), mizacın kalıtsal kökenini savunmuştur. Bugün mizacın yaygın kabul gören tanımı yaşamın erken döneminde gelişen ve genellikle yaşam boyunca sabit kalan bireysel farklar olduğudur (Ma, 2006). Çocuklarda görülen bireysel farklılıkların nedenlerini ve çocukların gelişimi ile mizaç ilişkisini konu alan bilimsel çalışmalar ilk olarak 35 yıl önce Thomas ve arkadaşlarının (1963) araştırması ile başlamıştır. Bireyleri bebeklikten yetişkinliğe kadar takip ettikleri "New York Boylamsal Çalışması"ndan toplanan verilerin incelenmesi sonucunda her çocuğun bireysel davranış stiline, 9 farklı mizaç boyutunun birleşiminden oluştuğu saptanmıştır. Bunlar:

- Aktivite Düzeyi (Activity Level): Çocuğun hareketlerindeki mevcut motor öge. Çocuğun gün içinde aktif olduğu zamanların, aktif olmadığı zamanlara oranı.
- Ritmiklik-Biyolojik Düzenlilik (Rhythmicity): Çocuğun herhangi bir fonksiyonunun zaman içindeki düzenliliği (uyku-uyanıklık, açlık, tuvalet alışkanlığının zaman içinde tahmin edilebilirliği).
- Yaklaşma ya da Çekingenlik (Approach/Withdrawal): Çocuğun değişik veya yeni bir uyarana yönelik ilk tepkisi.
- Uyumluluk (Adaptability): Çocuğun çevresindeki değişikliklere (ilk tepkisi ne olursa olsun) uyum sağlamadaki kolaylık.
- Tepkilerin Yoğunluğu (Intensity of Reaction): Çocuğun gösterdiği tepkinin (olumlu ya da olumsuz) enerji düzeyi ya da kuvveti.
- Uyarılma Eşiği (Threshold of Responsiveness): Çocukta fark edilebilir bir tepki uyandırabilmek için gerekli olan uyarıcının yoğunluk düzeyi, şiddeti.
- Huyların Niteliği (Quality of Mood): Arkadaşça, memnun ve neşeli davranış miktarı ile düşmanca, huzursuz ve keyifsiz davranış miktarının karşılaştırılması.

- Dikkat Dağınıklığı (Distractibility): Çevresel bir uyarının ne kadar kolaylıkla çocuğa yaptığı bir faaliyetten alıkoyduğu.
- Dikkat Süresi ve Devamlılık (Attention Span and Persistence): Çocuğun belli bir işle meşgul olduğu zamanın uzunluğu. Devamlılık için dikkatini dağıtıcı öğelere karşın yaptığı işi sürdürmesi değerlendirilmiştir (Kohen, 1989; Oliver, 2002).

Bu özelliklerden yararlanarak da üç temel mizaç tipi belirlenmiştir. Bunlar:

1. *Kolay ya da değişken çocuk*: Kendini yaptığı işe verebilen, güçlü konsantrasyona sahip, kendine güvenen ve açık, genellikle, mutlu sakin, düzenli ve değişikliklere çabuk uyum sağlayabilen çocuklardır. Çocukların yaklaşık %40'ı bu guruba girmektedir.

2. *Aktif, alıngan ya da zor çocuk*: Huzursuz, dikkatsiz, dürtüsel ve söz dinlemez çocuklardır. Çocukların yaklaşık %10'u bu gruba girmektedir.

3. *Yavaş, samimi ya da tedbirli çocuk*: Öz-eleştirel ve yetişkinler tarafından kabul gören, utangaç, itaatkâr çocuklardır. Çocukların yaklaşık %15'i bu guruba girmektedir (Zentner ve Bates, 2008; Chess ve Thomas, 1986). Hiçbir gruba dâhil olmayan %35'lik grup ise farklı özelliklerin birleşimine sahiptir.

Uzun yıllar boyunca araştırmalar mizacın çocuk üzerindeki etkisini incelemiştir (Calkins ve Degnan, 2006; Prior, Smart, Sanson, Pedlow ve Oberklaid, 1992; Shaw, Owens, Giovannelli ve Winslow, 2001). Thomas ve Chess (1977) ve Thomas, Chess ve Birch (1968) çocuğun birçok gelişim alanında mizaç özelliklerinin önemini vurgulamıştır. Mizaç akademik beceri ve performans (DiLalla, Marcus ve Wright-Phillips, 2004; Stright, Gallagher ve Kelly, 2008), okula uyum (Liew ve ark., 2011), öğretmen-çocuk ilişkisi (Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009) ve çocukların dil gelişimleri (Garello, Viterbori ve Usai, 2012) üzerinde etkilidir. Ayrıca Bloom ve arkadaşlarının (Bloom, 1993; Bloom ve Tinker, 2001) yaptığı çalışmalar da mizacın dil öğrenme yeteneği üzerindeki rolünü desteklemektedir.

Dil gelişimi çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle çocuğun dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi, aileye, öğretmenlere, diğer yetişkinlere düşecek görevlerin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Ülkemizde okul öncesi dönemde mizaç özellikleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Gülay, 2012; Öneren Şendil, 2010; Yoleri ve Gürşimşek, 2012). Mizaç özellikleri ve dil gelişimini birlikte ele alan bir çalışmaya ise rastlanamamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı çocukların mizaç özellikleri ve onların dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek ve mizaç özelliklerinin dil becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır. Bu amaçla bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri (sıcakkanlılık, sebatkarlık, ritmiklik ve tepkisellik) ile dil becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

2- Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin (sıcakkanlılık, sebatkarlık, ritmiklik ve tepkisellik) dil becerileri üzerinde yordayıcı etkisi var mıdır?

Yöntem

Model

Bu çalışma, ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında, değişimin varlığı ve niteliğini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Uşak il merkezinde ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim görmekte olan 3-6 yaş grubu çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise Uşak il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden, 3-6 yaş grubundan 112 çocuk ve onların anneleri oluşturmuştur. Örneklem grubu, basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Basit rastgele örnekleme yönteminde, Uşak il merkezinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarının listesi yapılarak, kura çekilmiştir. Kurada, 4 okul seçilmiştir. Çalışma, bu dört okulda yer alan beş ana sınıftaki 112 çocuk ile yürütülmüştür. Çocukların 55'i kız (%49.1), 57'si (%50.9) erkektir. Çocukların yaş ortalaması 4 yıl, 7 aydır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Marmara Gelişim Ölçeği (Dil Gelişimi Alt Ölçeği) kullanılmıştır.

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği (Short Temperament Scale for Children); Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından (1989) geliştirilen Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması Yağmurlu ve Sanson (2009) tarafından yapılmıştır. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği çocuğun mizaç özelliklerini ölçmeye yönelik altıdan (hemen her zaman) bire (hemen hiç) doğru seçenekleri olan altı dereceli likert tipi bir ölçektir. Anne ve babalar tarafından doldurulan ölçek, 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tepkisellik (reactivity), sebatkarlık (persistence), sıcakkanlılık (approach) ve ritmiklik (rhythmicity) olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Tepkisellik boyutu, çocuğun belirli bir uyaran veya olaya tepki vermeye hazır olma durumunu (Çocuğum bir işle uğraşırken, üzülmediği ya da canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar); sebatkarlık boyutu, çocuğun dikkatini bir etkinlik üzerinde yoğunlaştırabilme durumunu (Çocuğum bulmaca çözmek veya yap-boz gibi bir işe başladığı zaman, uzun zaman olsa bile, bitirinceye kadar üzerinde çalışır); sıcakkanlılık boyutu çocuğun yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğiliminin olup olmadığını (Çocuğum yabancı yetişkinlere karşı utangaçtır); ritmiklik boyutu ise çocuğun herhangi bir fonksiyonunun (uyku, açlık, tuvalet vb.) zaman içerisindeki düzenliliğini (Çocuğum her gün hemen hemen aynı zamanda kakasını yapar) ölçmektedir. Her bir alt boyutun puanını hesaplamak için o alt boyuttaki maddelerin puanlarının ortalaması alınmaktadır. Boyutlardan alınan yüksek puan çocuğun yüksek tepkisellik, yüksek sebatkarlık, düşük sıcakkanlılık ve düşük ritmiklik özelliklerine işaret etmektedir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach alfa değeri sıcakkanlılık için 0.50, tepkisellik için 0.70, sebatkarlık için 0.66 ve ritmiklik için 0.57 olarak bulunmuştur.

Marmara Gelişim Ölçeği (Dil Gelişimi Alt Ölçeği): 3-6 yaş çocuklarının bilişsel, dil, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim alanlarına göre becerilerini ortaya koymak amacıyla 2002'de geliştirilmiştir (Oktay ve Bilgin-Aydın, 2002). Dil gelişim alt ölçeğinde bulunan 76 madde, "hiç yapmaz", "çok az yapar", "biraz yapar", "çoğunlukla yapar", "tama-

men yapar” ifadeleriyle 1’den 5’e kadar puanlanmaktadır. Dil gelişim alt ölçeğinin bu çalışma kapsamındaki iç tutarlık (güvenirlik) katsayısı 0.98 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler çocukların anneleri ve onların öğretmenlerinden elde edilmiştir. Veri toplama sürecinde araştırmaya katılmayı kabul eden okullardaki çocukların anneleri ve okul öncesi öğretmenleri ile bir araya gelinmiştir. Anneler ve öğretmenler, çocuklar için doldurulması gereken ölçme araçları ve araştırmanın amaçları hakkında araştırmacılar tarafından bilgilendirilmişlerdir. Daha sonra çocukların annelerine ve öğretmenlerine ilgili ölçeklerin yer aldığı zarflar ulaştırılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen anneler Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği’ni evlerinde, bireysel olarak doldurmuştur. Öğretmenler ise sınıfta bulunan her çocuk için ayrı ayrı Marmara Gelişim Ölçeği-Dil Gelişim Alt Ölçeğini doldurmuşlardır. Öğretmenlerden çocuklarla ilgili olarak yaklaşık yedi aylık gözlemleri doğrultusunda ölçeği doldurmaları istenmiştir. Ölçekleri doldurduktan sonra katılımcılar zarfları kapalı bir şekilde okul öncesi kurumların sorumlularına teslim etmişlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 19.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde, okul öncesi dönem çocukların dil becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği, çocukların mizaç özelliklerinin onların dil becerileri üzerinde yordayıcı etkisinin bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla da Basit Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo1. Dil Becerileri ile Mizaç Boyutları Arasındaki Korelasyonlar

Değişkenler	x±Ss	1	2	3	4	5
1. DilBeceri	306.01±55.72	_				
2. Sıcakkanlılık	27.39±3.79	.25**	_			
3. Sebatkarlık	29.36 ±5.87	.11	.09	_		
4. Ritmiklik	25.77±3.67	.22*	-.05	.02	_	
5. Tepkisellik	26.55±7.32	.13	-.07	.03	.11	_

N= 112; *p < .05, **p<0.01

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların dil becerileri ile mizaç boyutlarından sıcakkanlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir (p<.001). Çocukların dil beceri puanları yükseldikçe sıcakkanlılık puanları da artmaktadır. Diğer yandan çocukların dil becerileri ile mizaç boyutlarından ritmiklik düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (p<.05). Dil beceri düzeyleri arttıkça ritmiklik düzeyi artmakta; dil beceri düzeyinde azalma ile ritmiklik düzeyinde de azalma görülmektedir.

Tablo 2. Dil Becerisi İle Mizaç Boyutları Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	β	t
DilBecerisi Sıcakkanlılık R = .35 R ² = .16 F(1,112) = 7.038 **	.25	2.653
DilBecerisi Sebatkarlık R = .11 R ² = .01 F(1, 112) = 1.347	.11	1.160
DilBecerisi Ritmiklik R = .26 R ² = .04 F(1, 112) = 5.325**	.21	2.308
DilBecerisi Tepkisellik R = .13 R ² = .01 F(1, 112) = 1.802	.12	1.342

N = 112, ** p < .01

Tablo 2 incelendiğinde, çocukların mizaç boyutlarından sıcakkanlılık (R=.35, R²=.16, F=7.038) ve ritmiklik boyutunun (R=.26, R²=.04, F=5.325) onların dil beceri puanlarını anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Araştırma sonucuna göre çocukların dil becerileri sıcakkanlılığın %16'sını ve ritmikliğin %4'ünü açıklayabilmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre, çocukların dil becerileri ile mizacın sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutları arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonucuna göre dil beceri düzeyi ile sıcakkanlılık ve ritmiklik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Dil beceri puanları arttıkça sıcakkanlılık ve ritmiklik puanları da artmaktadır. Öte yandan mizaç boyutlarından sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarının çocukların dil becerilerini ayrı ayrı anlamlı biçimde yordadığı görülmektedir. Mizacın sıcakkanlılık boyutu çocukların yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğilimini ölçmeye yönelik-

tir. Ritmiklik boyutu ise çocuğun yemek yeme ve uyuma düzeni gibi günlük davranışlarının düzenliliğini ölçmeye yöneliktir.

Bu çalışmanın sonuçları mizaç boyutları ve dil becerileri arasında bir bağlantı olduğunu gösteren önceki araştırmaları (Dixon ve Smith, 2000; Karrass ve Braungart-Rieker, 2003; Matheny, 1989; Morales ve ark., 2000; Mundy ve Gomes, 1998; Slomkowski, Nelson, Dunn ve Plomin, 1992) desteklemektedir. Kolay adapte olan, kolay yatıştırılabilen, daha çok sebatkâr olabilen 13 aylık çocuklarla yapılan bir çalışmada bu yetenekleri olmayan çocuklara göre 20. ayda daha iyi dil gelişimi gözlenmiştir (Dixon ve Smith, 2000). Slomkowski ve arkadaşları (1992) mizaç boyutlarının erken çocukluk döneminde hem alıcı ve hem de ifade edici dil yetenekleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Rudasil ve arkadaşlarının (2006) yaptığı araştırmada dil becerileri açısından daha düşük düzeyde fakat girişken olan çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinde yüksek düzeyde çatışma görülmüştür. Rieser-Danner (2003) mizacın çocukların dil ve bilişsel fonksiyonları üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri olabileceğini ifade etmiştir.

Çalışmalar olumlu ruh hali, dikkat, uyum gibi bazı mizaç boyutları ile kelime sayısı arasında bir ilişki bulmuştur (Dixon ve Smith, 2000; Kubicek, Emde ve Schmitz, 2001; Morales ve ark., 2000). Dixon ve Shore (1997) yaptıkları araştırmada bazı mizaç boyutları, örneğin olumlu ruh hali, dikkat (dikkat süresi, sebat), uyum ve dil edimi arasında bir ilişki bulmuştur. Coplan ve arkadaşları tarafından yapılan bir çalışmada ise (1999) okul öncesinde çocuğun mizacının onun okuma yazma ve aritmetik becerilerinin bir belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir. Morales ve arkadaşları (2000) dil ve çocukların mizacı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında çocukları 6 aylıktan bir yaşına kadar izlemiştir. Araştırma sonucunda mizaç boyutlarının çocukların bir yaşındaki alıcı dil becerileri ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Spere ve arkadaşlarının (2004) yaptığı çalışmada da okul öncesi dönemde utangaç çocukların daha az utangaç/içine kapanık olan çocuklara göre alıcı ve ifade edici kelime sayısının daha düşük olduğu bulundu.

Araştırmada çocukların dil becerileri ile mizaç özellikleri arasında ilişki olduğu ve mizaç özelliklerinin çocukların dil becerilerini anlamlı biçimde yordayan değişkenlerden biri olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Uşak ilinde anaokuluna devam eden 3-6 yaş aralığındaki 112 çocuk ile sınırlı olmuştur. Sonraki çalışmalarda daha kalabalık örneklem gruplarıyla çalışılmalıdır. İkinci olarak araştırmada sadece çocukların dil becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonraki çalışmalarda çocuğa ait diğer değişkenlerin dil becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir. Son olarak bu çalışmada ilişkiisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Konu ile ilgili boylamsal çalışmalarda yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Bloom, L. (1993). *The transition from infancy to language: Acquiring the power of expression*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bloom, L., ve Tinker, E. (2001). The intentionality model and language acquisition: Engagement, effort, and the essential tension in development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66(4), i-viii, 1-91.
- Bonica, C., Arnold, D.H., Fisher, P.H., Zeljo, A., ve Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551-562.
- Buss, A. ve Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Calkins, S.D. ve Degnan, K.A. (2006). Temperament in early development. In: Ammerman R, editor. *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*, Vol 3: Child Psychopathology. Wiley; New York.
- Chess, S. ve Thomas, A. (1986). *Temperament in clinical practice*. New York: Guilford.
- Coplan, R.J., Barber, A.M. ve Lagace-Seguin, D.G. (1999). The role of child temperament as a predictor of early literacy and numeracy skills in preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 537-53.
- DiLalla, L.F., Marcus, J.L., ve Wright-Phillips, M.V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent

- school performance. *Journal of School Psychology*, 42(5), 385-401.
- Dixon, W.E. ve Shore, C. (1997). Temperamental predictors of linguistic style during multiword acquisition. *Infant Behavior and Development*, 20(1), 99–103.
- Dixon, W.E. ve Smith, P.H. (2000). Links between temperament and language acquisition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(3), 417-440.
- Durkin, K. (2009). Language, shyness, and social contexts: Commentary. *Infant and Child Development*, 18, 291-298.
- Erdoğan, S., Şimşek B. H. ve Erdoğan Aras, S. (2006). Alt sosyo-ekonomik bölgelerde anasınınına devam eden 5–6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Essa, E. (2003). *A Practical Guide to Solving Preschool Behaviour-Problems* (5th ed), Delmar Learning.
- Fişek, G.O. ve Yıldırım, S.M. (1983). *Çocuk Gelişimi*. 1. Basım. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 44–49.
- Garello, V., Viterbori, P., ve Usai, M.C. (2012). Temperamental profiles and language development: A replication and an extension. *Infant Behavior and Development*, 35(1), 71-82.
- Gülay, H. (2012). Temperament and peer relations: investigating the effect the temperament of 5–6-year-olds has on their peer relations. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1383-1397.
- Güven, N. ve Bal, S. (2004). *Dil Gelişimi ve Eğitim*. Epsilon Yayınları. İstanbul.
- Hamre, B.K. ve Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hay, D.F., Payne, A., ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84–108.
- Huffman, L.C., Mehlinger, S.L., ve Kerivan, A.S. (2000). *Risk factors for academic and behavioural problems at the beginning of school*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina, FPG Child Development Center.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Karrass, J.ve Braungart-Rieker, J.M., (2003). Parenting and temperament as interacting agents in early language development. *Parenting Science and Practice*, 3(3), 235-259.
- Kohen, E. (1989). *Anaokulu çocuklarının mizaç özelliklerinin anne ve babaları tarafından değerlendirilmesi*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kubicek, L.F., Emde, R.N., ve Schmitz, S. (2001). Temperament, mental development, and language in the transition from infancy to early childhood. In R.N. Emde, & J. K. Hewitt (Eds.), *Infancy to early childhood: Genetic and environmental influences on developmental change* (pp. 307–328). New York: Oxford University Press.
- Liew, J., Castillo, L.G., Chang, B.W. ve Chang, Y. (2011). Temperament, self regulation, and school adjustment in Asian American children. In F. Leong, L. Juang, D.B. Qin, &H.E.Fitzgerald (Eds.), *Asian American and Pacific Island Children's Mental Health, Volume 1: Development and Context*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Ma, I.(2006). Temperament and peer relationships. *Childhood Education*, 83(1), 38-44.
- Matheny, A.P. (1989). Temperament and cognition: Relations between temperament and mental test scores. In: Kohnstamm GA, Bates JE, Rothbart MK, editors. *Temperament in childhood*. Oxford, England: John Wiley & Sons; 1989. pp. 263–282.
- Morales, M., Mundy, P., Delgado, C.E.F., Yale, M., Messinger, D., Neal, R., ve Schwartz, H.K. (2000). Responding to joint attention across the 6- though 24-month age period and early language acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 283–298.
- Mundy, P.ve Gomes, A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, 21(3), 469-482.
- Oktay, A., ve Bilgin-Aydın, H. (2002). *Marmara gelişim ölçeğinin geliştirilmesi (3-6 yaş dönemi çocukları için)*. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı (pp. 64-69), Kök Yayıncılık, Ankara.
- Oliver, K.K. (2002). Understanding your child's temperament family life month packet.

<http://ohioline.osu.edu/flm02/pdf/fs05.pdf>. (İndirilme tarihi: 08.10.2011)

- Önder, A.ve Gülay, H. (2010). Preschool children's Turkish language skills related to various variables (sample of Denizli). *Educational Research and Reviews*, 5(9), 518-525,
- Öneren Şendil, Ç. (2010). *An investigation of social competence and behavioral problems of 5- 6 year old children through peer preference, temperament and gender*. Unpublished Master Thesis. Middle East Technical University. Turkey.
- Prior, M.R., Sanson, A.V., ve Oberklaid, F. (1989). The Australian Temperament Project. In G. A. Kohnstamm, J. E. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 537-554). Chichester, England: Wiley.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., Pedlow, R. ve Oberklaid, F. (1992). Transient versus stable behavior problems in a normative sample: infancy to school age. *Journal of Pediatric Psychology*. 17(4), 423-443.
- Rieser-Danner L.A. (2003). Individual differences in infant fearfulness and cognitive performance: A testing, performance, or competence effect? *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 129(1), 41–71.
- Rothbart, M.K. ve Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In M.E. Lamb & A.L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* (Vol 1, pp.37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rothbart, M., ve Bates, J. (1998). Temperament. In W. Damon (Series ed.), & N. Eisenberg (Vol.ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (5th ed., pp. 105–176). New York: Wiley.
- Rudasill, K.M., Rimm-Kaufman, S.E., Justice, L.M.ve Pence, K. (2006). Temperament and language skills as predictors of teacher–child relationship quality in preschool. *Early Education & Development*, 17(2), 271–291.
- Rudasill, K.M., ve Rimm-Kaufman, S.E. (2009). Teacher-Child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Rudasill, K.M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from

- first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156.
- Sanson, A.V. ve Rothbart, M.K. (1995). Child temperament and parenting. In: Bornstein MH, editor. *Handbook of parenting*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1995. pp. 299–321.
- Sanson, A., Hemphill, A.S., ve Smart, D. (2002). Temperament and social development. In Smith, P. K., & Hart. C. H. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 97- 116). Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Sanson, A., Hemphill, A.S., ve Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development*, 13(1), 142-170.
- Shaw, D.S., Owens, E.B., Giovannelli, J. ve Winslow, E.B. (2001). Infant and toddler pathways leading to early externalizing disorders. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(1), 36-43.
- Slomkowski, C.L., Nelson, K., Dunn, J. ve Plomin, R. (1992). Temperament and language: Relations from toddlerhood to middle childhood. *Developmental Psychology*, 28(6),1090-1095.
- Spere, K.A., Schmidt, L.A.,Theall-Honey, L.A.ve Martin-Chang, S. (2004). Expressive and receptive language skills of temperamentally shy preschoolers. *Infant and Child Development*, 13(2), 123-133.
- Stright, A.D., Gallagher, K.C., ve Kelley, K. (2008). Infant temperament moderates relations between maternal parenting in early childhood and children's adjustment in first grade. *Child Development*, 79(1), 186-200.
- Taner, M. ve Başal, H.A. (2005). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII(2), 395-420.
- Thomas, A., Chess, S., Birch, H.G., Hertzog, M.E. ve Korn, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York: New York University Press.
- Thomas, A., Chess, S. ve Birch, H.G. (1968). *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New York University Press

- Thomas, A. ve Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.
- Yağmurlu, B. ve Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 361-380.
- Yazgan İnanç, B., Bilgin, M. ve Kılıç Atıcı, M. (2007). *Gelişim Psikolojisi, Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Pegem-A Yayıncılık. Ankara.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Yoleri, S. ve Gürşimşek, I. (2012). Temperamental characteristics and peer victimization among pre-school children. *International Journal of Global Education*, 1(1), 54-65.
- Zentner, M. ve Bates, J. E. (2008). Child temperament: an integrative review of concepts, research programs, and measures. *European Journal of Developmental Science [EJDS]*, 2(1/2), 7-37.
- Weiss, A.D.G. ve Fantuzzo, J.W. (2001). Multivariate impact of health and caretaking risk factors on the school adjustment of first graders. *Journal of Community Psychology*, 29(2), 141-160.

Extended Summary

Introduction

The aim of preschool education is to make a child make progress in all areas of development and help him/her develop a healthy personality. Preschool education supports all development areas of a child and provides assistance to the child in making healthy communication with people around him/her and expressing his/her feelings and thoughts to anyone he/she is faced with (Güven and Bal, 2004). Language is the most powerful communication tool of humans in expressing themselves and their environment, telling information about events seen, perceived and experienced to other people, being able to communicate with other people, being able to tell and understand their thoughts, desires, hopes, sorrows, joys (Erdoğan, Şimşek and Erdoğan, 2006). The acquisition of language skills begins in the first years of life and continues to evolve in the following years. When

studies on children's language development are analyzed, a variety of factors are seen to be effective on language development. Temperament is one of these factors and it consists of individual differences of biological origin within the processes of emotion, behavior and attention, which may have been observed since the earliest periods of infancy (Rothbart and Bates, 1998). The objectives of this study are to investigate the relationship between children's temperamental characteristics and their language development, and reveal predictor effect of temperamental characteristics on language development.

Method

This study was used as a relational survey model. The research population consists of 3-6 year old children receiving preschool education public schools affiliated with the Ministry of National Education in the city of Uşak. The sample group of this study comprised of 112, 3-6 year old children (girls= 55, boys= 57), and their mothers. The Marmara Development Scale and the Short Temperament Scale for Children were used in this study. Data were obtained from children's mothers and teachers during the research. The Short Temperament Scale for Children in this study was completed by the mothers of children. The Marmara Development Scale was completed by preschool teachers. Mothers and teachers were informed by researchers on measurement tools which need to be filled out for children, and on objectives of the investigation. Then, children's mothers and teachers were given envelopes containing relevant scales. The mothers who wished to participate voluntarily in the study individually filled out Short Temperament Scale for Children in their homes. Teachers severally filled in Marmara Development Scale-Language Development Subscale for every child in their class. Teachers were asked to complete the scale in line with their 7-monthly observations about the children. After filling in the scale, the participants delivered closed envelopes to executive people of pre-school institutions. Data were analyzed using SPSS version 19.0. The Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and simple linear regression methods were used to analyze the data.

Results

According to the results of the investigation, a significant level of correlation was established between children's language skills and approach and rhythmicity dimensions of temperament. According to the results of correlation analysis, there is a significant positive correlation between level of language development and approach and rhythmicity. Language skill scores increase with increasing scores of approach and rhythmicity. On the other hand, approach and rhythmicity dimensions of temperament were seen to severally predict children's language skills in a significant way. Approach dimension of temperament aims to measure children's tendency to approach new people and environments Rhythmicity dimension aims to measure regularity of a child's daily behaviors such as eating and sleeping routine.

Discussion and Conclusion

The results of this study support previous studies which demonstrated a link between temperament dimensions and language skills. Slomkowski *et al.* (1992) showed that temperament dimensions are associated with both recipient and expressive language skills in early childhood period. In a study by Spere *et al.* (2004), shy children were found to have less number of recipient and expressive words in their vocabulary than children who are less shy/introverted in preschool period.

Our study has some limitations. First of all, the study was limited by 112 children aged in the range of 3 to 6 years going to kindergarten in the city of Uşak during the school year 2013-2014. In subsequent studies, more crowded sample groups should be utilized. Secondly, only the correlation between children's language skills and temperament characteristics were investigated during the study. In the following studies, the effects of variables of a child on his/her language skills can be examined. Lastly, relational screening model was

S. Yoleri, G. Küçükyeşil / EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16-1 (2014), 20-38

employed in this study. Longitudinal research studies about the subject should also be undertaken.