

Türk Annelerin Çocuklarına Kitap Okurken Kullandıkları Dil*

The Language Use of Turkish Mothers in the Context of Shared Book Reading

Özge CENGİZ**

Öz

Kesitsel olarak planlanan bu çalışmada Türkçede anne dili girdisi, *birlikte kitap okuma* bağlamında incelenmiştir. Çalışmanın veri tabanının oluşturulma sürecinde, 10'u yüksek, 10'u düşük eğitim ve gelir düzeylerinden gelen 20 ailenin evlerine gidilmiş ve anne ile çocukların birlikte kitap okuma bağlamındaki konuşmaları kaydedilmiştir. Ailenin eğitim ve gelir düzeyi, çocuğun her türden gelişiminde, özellikle de dilsel gelişiminde önemli rol oynadığından, ailenin eğitim ve gelir düzeyi ile anne dili arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlayan bu çalışmanın temelini, anneler ile okulöncesi çocuklarının arasındaki etkileşim oluşturmaktadır. Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi (1956) çerçevesinde Türk anne dilinin etkileşimsel özelliklerinin ortaya konmaya çalışıldığı bu çalışmada, evdeki okuryazarlığın çocuğun geliştirmekte olan okuryazarlığını ve çocuğun geliştirmekte olan okuryazarlığının da akademik başarısını doğrudan etkilediği öngörülmüş ve farklı eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerin bir "konuşma olayı" olarak birlikte kitap okuma bağlamında 5 yaşlarındaki çocuklarına nasıl rehberlik ettikleri; diğer bir deyişle, annelerin sözel etkileşim biçimlerinin, eğitim ve gelir düzeylerine bağlı olarak ne ölçüde farklılaştığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu nedenle de annelerin çocuklarıyla iletişim kurarken kullandıkları dili, Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisinin hangi basamaklarında oluşturduklarının ve sordukları soruların daha çok açık uçlu mu yoksa kapalı uçlu mu olduğunu üzerinde durulmuştur. Ayrıca anne ve çocukların arasındaki iletişimin tek taraflı mı (monologic) yoksa karşılıklı mı (dialogic) gerçekleştiğinin saptanması için de anne ve çocuklarının sözcük alışverişi yapısı, Sinclair ve Coulthard'ın (1975) soru-yanıt-dönüt üçlüsü temel alınarak incelenmiş; annelerin okullarda öğretmenlerin sıklıkla kullandığı bu soru-yanıt-dönüt yapısına ne ölçüde yaklaşabildikleri ve çocuklarını örgün eğitime bu açıdan ne ölçüde hazırlayabildikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları, Türk annelerin *birlikte kitap okuma* bağlamında sergiledikleri iletişim biçimlerinin, annelerin eğitim ve gelir

* "Türk Annelerin Çocuklarına Kitap Okurken Kullandıkları Dilsel Kodlar ve Etkileşim Biçemi" başlıklı doktora tezinin bir bölümü olan bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi'nin 13-16 Ekim 2009 tarihinde düzenlenmiş olduğu 1. Uluslararası Multidisipliner Kadın Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü,
ozge.cengiz@nevsehir.edu.tr

düzeylerine göre önemli ölçüde farklılaştığını ortaya koymuştur. Anneler tarafından en çok sözcük üretilen basamak bilgi basamağı olurken, annelerin hiçbirinin, Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisinin çözümleme ve sentezleme basamaklarında sözcük üretmedikleri; ancak anneler arasında öğrenmede önemli rol oynayan kavrama ve daha yüksek bilişsel düzey gerektirdiği kabul edilen değerlendirme basamaklarında farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bu basamaklara hem soru sözcüğü hem de düz sözcükler açısından bakıldığında, yüksek eğitim ve gelir düzeylerinden gelen annelerin, düşük düzeylerden gelen annelere göre daha fazla sözcük ürettikleri; soru sözcükleri açısından bakıldığında da yüksek düzeylerden gelen annelerin açık uçlu soruları daha sıklıkla yeğledikleri gözlenmiştir. Ayrıca karşılıklı konuşmalar, soru-yanıt-dönüt üçlüsü temel alınarak incelendiğinde yine yüksek düzeylerden gelen annelerin çocuklarıyla daha *karşılıklı* etkileşim kurdukları gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: anne dili, birlikte kitap okuma, bilişsel alan taksonomisi, karşılıklı konuşma çözümlemesi, soru-yanıt-dönüt modeli.

Abstract

This cross-sectional study investigates the nature of Turkish maternal input in the context of *shared book reading*. Mothers differing in socioeconomic status (SES), particularly in education and income, read story books to their 5-year-old children. Twenty mother-child dyads, ten coming from high-SES and the other ten from low-SES, are recorded in *shared book reading* setting in their homes. Since it is well established that family SES is a powerful predictor of many aspects of child development and particularly of children's linguistic development, transcripts of these parent-preschooler interactions provide the basis of our research for uncovering the relation between family SES and motherese. Within the framework of Bloom's Taxonomy of Cognitive Domain (1956), this study is an attempt to explore the interactional properties of Turkish maternal speech, which is an almost untouched phenomenon in this respect. To this end, having presupposed that *home literacy* affects *emergent literacy*, and likewise, *emergent literacy* affects the child's academic achievement, we try to find out how Turkish mothers coming from different SES guide their 5-year-old infants in the context of *shared book reading* as a speech event, i.e. we try to explore to what extent the types of maternal verbal interactions differentiate depending on their SES. Therefore we focus on how and on which levels of Bloom's taxonomy of cognitive domain mothers form their language, and whether the questions of mothers are open-ended or closed-ended. Besides, in order to find out whether the exchange structure of the conversation between mothers and their children is monologic or dialogic, we examine the dyads in terms of Sinclair and Coulthard's (1975) initiation-response-feedback model and explore whether mothers use this model which is often used by teachers at school. In the context of *shared book reading*, the findings reveal that the types of maternal verbal interactions differ substantially depending on their SES. The knowledge level is where most of the utterances are produced. And none of the mothers produce any utterance on the levels of analysis and synthesis. But there are differences on the levels of comprehension and evaluation. Mothers coming from high-SES produce more utterances on these levels and they ask more open-ended questions compared to low-SES mothers. The findings also reveal that, in terms of initiation-response-feedback model, mothers coming from high-SES are more dialogical than the ones coming from low-SES.

Keywords: motherese, shared book reading, cognitive domain taxonomy, conversation analysis, initiation-response-feedback model.

Giriş

En yakın dilsel çevresinin çocuğun dilsel gelişim sürecine olan etkisi büyüktür. Bu gelişimin, başlangıçta çocuğun en yakın dilsel çevresinde bulunan ailesinin kullandığı dil ile koşutluk göstermesi son derece doğaldır. Alanyazında yapılan araştırmalar ailelerin, çocukların dilsel gelişiminde oynadıkları rolün çok önemli olduğunu; aile bireyleri ne kadar eğitilmiş ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ne kadar yüksek ise çocukların dilsel becerilerinin ve sözcük gelişimlerinin de aynı yönde artış gösterdiğini ortaya koymuştur (Wells, 1995; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Whitehurst ve Lonigan, 2002; Rowe, 2008). Anadili gelişiminde en yakın dilsel çevrenin önemi göz önünde bulundurulduğunda, çocuğa en yakın olan kişinin, büyük olasılıkla da *annenin*, gelir durumu ve eğitim düzeyi, okuryazarlık alışkanlığı ya da okuryazarlık konusundaki bakış açısı gibi etkenlere bağlı olarak kullandığı *dil*, çocuğun örgün eğitim yaşamına (formal schooling) başlamadan önceki dilsel gelişim sürecinde belirleyici bir role sahiptir.

Bu çalışmada, Türk annelerin gelir durumlarının ve eğitim düzeylerinin kullandıkları dili ne ölçüde etkilediği ve çocuğun bilişsel alanının gelişiminin temeli olarak kabul edilen *anne-çocuk etkileşiminde* annelerin çocuklarını Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin (1956) hangi basamaklarına çıkardıkları, bir *konuşma olayı* (speech event) olarak *birlikte kitap okuma* (shared book reading) bağlamında incelenmiş ve böylece eğitim düzeyleri ve gelir durumları farklılaşan annelerin kullandıkları dilin özellikleri; diğer bir deyişle çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırladıkları okulöncesi dönemde ne türden sözel etkileşim biçimleri sergiledikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda evdeki okuryazarlık ve ailenin okuryazarlığa karşı tutumu/bakış açısı ile çocuğun örgün eğitim yaşamındaki başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğu; diğer bir deyişle evdeki okuryazarlığın çocuğun akademik başarısını doğrudan etkilediği öngörülmüştür ve

- farklı gelir ve eğitim düzeylerinden gelen Türk anneler *birlikte kitap okuma* bağlamında 5 yaşlarındaki çocuklarına *nasıl* rehberlik etmektedirler; diğer bir deyişle, annelerin okulöncesi çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırlama sürecinde sergiledikleri *sözel etkileşim biçimlerinde* (types of verbal interactions) gelir ve eğitim düzeylerine bağlı olarak ne türden farklılıklar gözlenmektedir?

sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu sorunun yanıtına ulaşmak için de çalışmanın kuramsal çerçevesi Bloom'un bilişsel alan taksonomisi (1956) üzerine temellendirilmiştir.

Alanyazında *taksonomi*, “eğitimde davranışsal amaçların birbirinin önkoşulu olacak biçimde basitten karmaşığa, somuttan soyuta, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru aşamalı olarak dizilmesi” biçiminde tanımlanmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmalarda da sıklıkla başvurulmuş Bloom'un taksonomisi (1956), eğitim-öğretimde amaçların düzenlenmesi ya da yazılı sınav sorularının düzey ve içerik yönünden değerlendirilmesi gibi konuların aydınlatılmasında kuramsal temeli oluşturmaktadır. Bloom ve arkadaşları, *bilişsel*, *duyuşsal* ve *devinimsel* olmak üzere 3 temel eğitimsel alandan söz etmektedirler. Bilişsel alan, öğrencilerin zihinsel beceri ve yeteneklerinin gelişimi ile ilişkilidir. Duyuşsal alan, öğrencilerin ilgileri, tutumları, değer yargıları ve davranışlarını kapsayan içselleştirme süreçleri ile ilişkilidir. Devinimsel alan ise zihin ve kas eşgüdümünü ge-

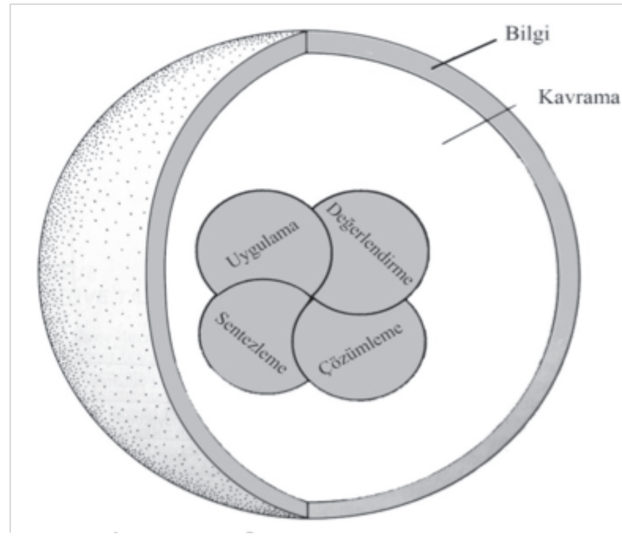
rektiren fiziksel etkinliklerle ilişkilidir. Bu çalışmada “birlikte kitap okuma” bağlamında annenin kullandığı dile odaklanıldığı ve ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin çocuğun bilişsel alanının gelişiminin temeli olarak kabul edildiği için (Bretherton, 1985; De Ruiter ve van IJzendoorn, 1993; van IJzendoorn, Dijkstra ve Bus; 1995) okuma stratejileri ile paralel olduğu düşünülen zihinsel beceriler üzerinde durulmuş, bu nedenle de Bloom ve arkadaşlarının ortaya koyduğu *bilişsel alan* daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Eğitim sisteminin hedeflerini sınıflamak için yapılan bu taksonominin amacı, eğitim ve öğretim izlencesi geliştirme ile ilgilenen herkes için fikir ve malzeme alışverişini gerçekleştirmektir (Bloom, 1956, s. 10). Bu sınıflandırma öğrenme hedeflerini, basitten karmaşığa doğru Çizelge 1’de de görülebileceği gibi, aşamalı bir yapılanma ile listelemektedir. Diğer bir deyişle bu taksonomiye göre, öğrencilerin bir üst basamağa geçmeden önce alt basamaklarda öngörülen hedefleri gerçekleştirmiş olmaları gerekmektedir. Öğrenme ne kadar üst basamaklarda gerçekleşirse, öğrenilen bilginin sınıfın dışına çıkarılarak gerçek dünyaya taşınması da o kadar başarılı olur (Handy, Colledge ve Basile, 2005). *Eleştirel düşünmenin* gerçekleşebilmesi için öğrencilerin daha üst düzeylerde (çözümleme, sentezleme ve değerlendirme düzeylerinde) düşünmelerinin gerekli olduğunu savunan öğretmenlere göre eleştirel düşünebilmek, ancak çözümleme, sentezleme ve değerlendirme düzeylerinde soru sorabilmek ve bu soruların yanıtlarını verebilmek anlamına gelmektedir (Paul, 1985). Bloom ve arkadaşları da *eleştirel düşünme* terimini taksonomilerinin en üst basamağındaki *değerlendirme* ile eş tutmaktadırlar. Handy, Colledge ve Basile’e (2005) göre de eğitimin gelişimi ancak, öğrencilerin daha üst düzeyde öğrenmeye yönlendirilmesiyle sağlanacaktır. Böylece daha üst düzeylere ulaşarak gerçekleşen öğrenme ile *bilgi*, sınıfın içinden dışarı, yani gerçek yaşama taşınacaktır (Nelson, 1996).

Bloom *eğitimde bilişsel hedefler* olarak adlandırdığı düşünme becerilerini, *düşük* (bilgi, kavrama ve uygulama) ve *yüksek* (çözümleme, sentezleme ve değerlendirme) bilişsel beceriler olarak sınıflandırmıştır. Çizelge 1, Bloom’un sınıflandırmasını ve bu farklı sınıflara ait olan farklı düşünme düzeylerinde gözlemlenen süreçleri göstermektedir.

Çizelge 1. Bloom’un Taksonomisi (Bloom, 1956, ss. 201-207)

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

Bloom'un taksonomisi, sınıf içi öğrenme ve öğretme alanlarında çok önemli bakış açıları sağlamıştır. Ancak *anlama* ve *kavramanın* doğası bir kere daha inceleyen Nickerson (1985), bu aşamanın önemini bir kere daha ortaya koymuştur. Daha sonra birçok araştırmacı tarafından öğrenmede *kavramanın* oynadığı rol üzerine çalışılmış (Jones, 1986; Ennis, 1985; Beyer, 1984; Whimbey, 1984; Haller, Child ve Walberg, 1988; McPeck, 1981) ve bu taksonominin işleyişiyle ilgili yeni bir modelin yaratılmasına katkıda bulunulmuştur. Bu çalışmalara dayanarak Orlich ve diğerleri (1990), her defasında sadece bir basamak çıkılması gereken bir merdiven olarak görülen geleneksel taksonominin ötesine giderek Şekil 1'de görüldüğü gibi yeni bir taksonomi oluşturmayı hedeflemişlerdir.



Şekil 1. Etkileşimsel Bir Model Olarak Bilişsel Taksonomi
(Orlich ve diğerleri, 1990, s. 120)

Şekil 1'de görülen bilişsel taksonominin etkileşimsel modeli üç boyutludur ve bu modele göre *bilgi* ve diğer tüm basamaklar sürekli olarak genişlemektedir. Orlich ve diğerleri (1990), yapılan tüm incelemeler sonucunda *bilgi* basamağının diğer basamakların habercisi olduğunu, *kavrama*, yani *anlama* basamağının ise diğer basamaklar için bir anahtar olduğunu ortaya koymuştur. Bir kavram, ilke ya da kural *anlaşılır* ya da *kavranırsa*, diğer dört üst basamağa geçiş sağlanabilir. Bu dört basamak etkileşimseldir ve etkileşimin gerçekleşebilmesi için *anlamanın* gerçekleşmesi önkoşuldur. Başarının, yani üst basamaklara ulaşabilmenin anahtarı *anlama*, yani *kavrama* basamağıdır. Orlich ve diğerlerine (1990) göre, *kavrama* basamağında başarılı olabilen birey, çekirdekte yer alan uygulama, çözümlenme, sentezleme ve değerlendirme basamaklarına her defasında sadece bir basamak çıkmak gibi bir zorunluluğu olmadan, hızla ve kolaylıkla hareket edebilecektir.

Yöntem: Karşılıklı Konuşma Çözümlemesi

Karşılıklı Konuşma Çözümlemesi (KKÇ), toplumsal etkileşimin çözümlenmesini önceleri sadece günlük konuşmaların incelenmesi olarak ortaya koyan, ancak daha sonra mahkeme konuşmalarından (Atkinson ve Drew, 1979; Atkinson, 1990) haber röportajlarına (Clayman, 1988; Greatbatch, 1988) ve politik konuşmalara (Heritage ve Greatbatch, 1986) kadar uzanan geniş bir spektrumda uygulayan bir çözümleme yöntemidir. KKÇ sözlü söylemdeki, yani konuşmadaki, düzenlenme biçimlerini, yinelenen örüntüleri ve bunların dağılımlarını araştırarak ardışık yapılardan ve bu yapıların düzenliliklerinden, işlevlerini ortaya çıkarmaya çalışır ve bu yönüyle sözceler arasındaki ilişkilerin yapısal olarak düzenlendiği yapısal bir yaklaşım sergiler. Diğer bir deyişle KKÇ, saptadığı ardışık düzenliliklerin ve örüntülerin, katılımcıların konuşmalarının düzenlenmesinde temel olan belli özelliklerin, örneğin bu düzenlilik ya da örüntülerin, yinelenen *konuşmayı başlatma, sonlandırma, sıra alma, onarım, konu yönetimi* gibi sorunlara çözüm üretirken ne türden bir işlevlerinin olduğu gibi özelliklerin ortaya çıkarıldığı yapısal bir yöntemdir (Schiffrin, 1994, ss. 340-341). KKÇ'nin *konuşmayı başlatma, sonlandırma, sıra alma, onarım* ya da *konu yönetimi* gibi özelliklerin dışında sıklıkla odaklandığı karşılıklı konuşmanın bir diğer özelliği de *bitişik çiftler*dir (adjacency pairs). *Bitişik çiftler*, birbirini izleyen farklı konuşmacılar tarafından üretilen ve birbirini tamamlayan iki bölüm olarak düzenlenen sözceler olarak tanımlanmaktadır (Schegloff ve Sacks, 1973; McCarthy, 1991; Schiffrin, 1994; Stenström, 1994; Cameron, 2001). Bu çiftlerin ilk bölümü çoğunlukla bir *soru*, ikinci bölümü ise bir *yanıt*tan oluşmaktadır. Bitişik çiftler, soru-yanıt örüntüsü dışında, *selamlaşma-selamlaşma, davet-kabul/ret, tebrik-teşekkür, af dileme-kabul etme* gibi örüntüler olarak da karşımıza çıkmaktadır. KKÇ yöntemini kullanarak yaptığımız betimleyici bir sözlü söylem incelemesi olan ve bir konuşma olayı olarak *birlikte kitap okuma* bağlamını temel alarak Türk anne dilinin özelliklerini ortaya koymayı hedeflediğimiz bu çalışmada, annelerin özellikle *sorularından* yola çıkılmış ve bir bitişik çift olarak soru-yanıt örüntüleri ele alınmıştır.

Soru-Yanıt-Dönüt Modeli

Sinclair ve Coulthard'ın (1975) "Birmingham Modeli" olarak da bilinen sözlü söylem çözümlemesi yaklaşımı, özellikle okullardaki sınıf içi söylemine (classroom discourse) odaklanmış ve öğretmen-öğrenci etkileşimini incelemiştir. Bitişik çiftler temel alınarak bakıldığında, öğretmenler ve öğrencileri arasındaki etkileşimde, soru-yanıt örüntülerinin *asimetrik bir dağılım* (asymmetrical distribution) gösterdiği, yani soru soran tarafın daha çok, öğretmenlerin olduğu ve bunun doğal sonucu olarak da öğrencilerin yanıt veren taraf olduğu ortaya konmuştur (Cameron, 2001, s. 102). Sinclair, Coulthard, Forsyth ve Ashby (1972) *sözce alışverişi*ni (exchange) sözlü etkileşimin temel birimi olarak tanımlamış ve yanıt buldurma (eliciting), emir verme (directing) ve bilgi verme (informing) olmak üzere 3 farklı sözce alışverişi türünden söz etmiştir. Bu farklı sözce alışverişlerinin ilk, yani başlangıç hamlelerinin işlevlerini de sırasıyla, sözel bir yanıt bekleyen, sözel olmayan bir tepki gerektiren ve yeni bilgi veren hamleler olarak sıralamıştır. İşlevsel olarak bakıldığında gerçek bir soru-yanıt çifti olan *yanıt buldurma sözce alışverişi* (eliciting exchange), sınıf içi bağlamında ele alındığında sadece *soru - yanıt* (Initiation-Respon-

se, IR) çifti olarak değil de, üçüncü sözcenin genellikle ikinci sözce üzerine yapılan bir değerlendirme ya da yorum olduğu *soru - yanıt - dönüt* (Initiation-Response-Feedback, IRF) üçlüsü olarak karşımıza çıkmaktadır (Sinclair, Coulthard, Forsyth ve Ashby, 1972). Öğretmenin en temel görevlerinden biri, sorduğu soruya yanıt veren öğrenciye, verdiği yanıtın doğru ya da yanlış olduğunu belirten bir geribildirim vermektir. Bu nedenle soru-yanıt-dönüt modelinde üçüncü hamle olan *dönüt* hamlesi, öğrenci açısından, doğrunun ve yanlışın ayırt edilebilmesi ve bu sayede de öğrenmenin gerçekleşebilmesi için büyük önem taşımaktadır (Coulthard ve Brazil, 1992, s. 64). Öte yandan farklı alanlarda yapılan ve *dönüt-performans* ilişkisini ele alan araştırmalarda da verilen geribildirim bireyin her türden performansındaki başarısını büyük ölçüde arttırdığı ortaya konmuş (Earley, Northcraft, Lee ve Lituchy, 1990; Kluger ve DeNisi, 1996), *dönüt* ile *farkındalık* arasında doğrudan bir ilişki olduğu saptanmış, diğer bir deyişle, bireye verilen geribildirim sonucunda bireyin farkındalığının arttığı saptanmış ve farkındalığın en temel öğesinin *dönüt* olduğu (Geister, Konrad ve Hertel, 2006) öne sürülmüştür.

Aşağıdaki (1) no'lu örnek, Sinclair ve Coulthard'ın soru-yanıt-dönüt modeline örnektir:

- | | |
|--|-------|
| (1) Teacher: Can you tell me why do you eat all that food? | |
| (Öğretmen: Bana o yemeği neden yediğini söyleyebilir misin?) | Soru |
| Pupil: To keep strong. | |
| (Öğrenci: Güçlü olmak için.) | Yanıt |
| Teacher: Yes. | |
| (Öğretmen: Evet.) | Dönüt |

(Coulthard ve Brasil, 1992)

Bu çalışmada da sözce alışverişi türlerinden gerçek bir soru-yanıt çifti olan *yanıt buldurma sözce alışverişi* (eliciting exchange) üzerinde durulmuş, annelerle çocuklarının sözce alışverişi yapısı (exchange structure), Sinclair ve Coulthard'ın (1975) *soru-yanıt-dönüt üçlüsü* temel alınarak incelenmiş ve annelerin okullarda öğretmenlerin sıklıkla kullandığı bu soru-yanıt-dönüt yapısına ne ölçüde yaklaşabildikleri, diğer bir deyişle, çocuklarını bu açıdan okul yaşamına ne ölçüde hazırlayabildikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Veri Tabanı

Kesitsel bir araştırma olarak planlanan bu çalışma için denek olarak okulöncesi 5 yaş grubundan çocuklar ve anneleri seçilmiştir. Denekler İzmir ilinin farklı çevrelerinde oturan ve farklı gelir durumları ile eğitim düzeylerinden gelen 20 ailedir. Diğer bir deyişle bu çalışmada 5 yaşında çocuğu olan 10 ilkokul ve 10 üniversite mezunu olan anneler olmak üzere toplam 20 anne ve çocuklarıyla çalışılmıştır. İlkokul mezunu annelerin eğitim süreleri 5 yıl, üniversite mezunu annelerin eğitim süreleri ise 15-16 yıl civarındadır. Ailelerin gelir durumlarına baktığımızda, ilkokul mezunu olan ailelerin aylık gelirleri, üst sınır 500 TL olmak üzere *düşük* gelirli olarak, üniversite mezunu olan ailelerin aylık gelirleri ise alt sınır 3500 TL olmak üzere *yüksek* gelirli olarak kodlanmıştır. Annelerin yaşlarına bakılacak olursa, yaşlar 24 ile 42 arasında değişmektedir. İlkokul mezunu olan annelerin hepsi ev hanımı iken üniversite mezunu olanların tamamı çalışmaktadır. Buna bağlı olarak da

ilkokul mezunu annelerin çocuklarının hiçbiri anaokuluna gitmezken, üniversite mezunu annelerin çocuklarının tamamı bir anaokuluna devam etmektedir. Her bir ailenin evine gidilerek çocukların anneleriyle *birlikte kitap okuma* etkinliği sırasındaki etkileşimleri, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Okunan kitap 5 yaş için seçilmiş olup (*Can kaldırım taşlarının üzerinde* Veldkamp ve Boer, 2004) tüm çocuklara anneleri tarafından aynı kitap okutulmuştur. Birlikte kitap okuma etkinliğinden önce, anneye yaklaşık 100 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu anket, ailelerin eğitim düzeyleri, aylık gelirleri, evdeki okuryazarlığın derecesi, çocuk ile anne arasında ne türden bir etkileşimin olduğu gibi konuların aydınlatılmasını sağlamıştır.

Bulgular

Bu çalışmada annelerin çocuklarına doğal ortamda kitap okurken sordukları soruların ve yeğledikleri etkileşim biçemlerinin, Bloom'un Taksonomisinin (1956) düşünme becerileri olarak da bilinen *bilişsel alanının* hangi basamaklarıyla örtüştüğü, diğer bir deyişle farklı eğitim geçmişleri olan ve farklı gelir gruplarından gelen annelerin ne türden etkileşim biçemleri sergiledikleri, Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde yer alan basamaklar temel alınarak annelerin çocuklarını hangi basamaklarda düşünmeye teşvik edebildikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Annelerle çocuklarının sözceleri Sinclair ve Coulthard'ın (1975) soru-yanıt-dönüt modeli çerçevesinde incelenmiş; bu model aracılığıyla da anne ile çocuğun arasındaki sözel etkileşimin karşılıklı (diyalojik) olup olmadığı saptanmaya ve böylece annelerin okulöncesi çocuklarını soru-yanıt-dönüt örüntüsünün egemen olduğu örgün eğitim yaşamına nasıl ve ne ölçüde hazırlayabildikleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çizelge 2 ve 3, annelerin Bloom'un taksonomisine bağlı olarak *açık ve kapalı uçlu soru sözcelerinin* yüzdesel dağılımlarını göstermektedir.

Çizelge 2. Yüksek-Sosyo-Ekonomik Statü (SES) Grubu Annelerinin Açık Uçlu (A. U.) ve Kapalı Uçlu (K. U.) Soru Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı (%)

	Yüksek-SES Grubu Anneleri												Toplam
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Çözümleme		Sentezleme		Değerlendirme		
	A.U.	K.U.	A.U.	K.U.	A.U.	K.U.	A.U.	K.U.	A.U.	K.U.	A.U.	K.U.	
1.	%50	%20	%7	%3	%4	%6	0	0	0	0	0	%10	%100
2.	%38	%37	%4	%2	%3	%4	0	0	0	0	0	%12	%100
3.	%39	%40	%5	%5	0	0	0	0	0	0	0	%11	%100
4.	%45	%36	%4	%6	0	0	0	0	0	0	0	%9	%100
5.	%56	%13	0	%6	0	0	0	0	0	0	%6	%19	%100
6.	%50	%9	0	0	0	0	0	0	0	0	%16	%25	%100
7.	%40	%20	%5	%5	%2	%8	0	0	0	0	%10	%10	%100
8.	%53	%21	%2	%6	%2	%6	0	0	0	0	0	%10	%100
9.	%50	%10	0	%8	0	%7	0	0	0	0	%20	%5	%100
10.	%50	%11	%7	%5	%6	53	0	0	0	0	%9	%9	%100

Çizelge 2 ve Çizelge 3 doğrultusunda, her iki grup için de yoğunluğun bilgi basamağında olduğunu söylemek mümkündür. Diğer basamaklara bakıldığında, kavrama basamağında Yüksek-SES grubunda yer alan annelerden 9'u soru sorarken; bu basamakta Düşük-SES grubunda yer alan annelerin 4'ü sözcü üretmiştir. Uygulama basamağında Yüksek-SES grubu annelerinin 6'sı, Düşük-SES grubu annelerinin ise sadece 1'i sözcü üretmişlerdir. Çözümleme ve sentezleme basamaklarında her iki grubun anneleri de hiç soru sözcü üretmemişler; en üst basamak olan değerlendirme basamağında ise Yüksek-SES grubu annelerinin tamamının (10'unun) soru sorduğu ancak Düşük-SES grubu annelerinin sadece 5'inin soru sözcü ürettiği gözlenmiştir.

Çizelge 3. Düşük-SES Grubu Annelerinin Açık Uçlu (A.U.) ve Kapalı Uçlu (K.U.) Soru Sözcülerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı (%)

	Düşük-SES Grubu Anneleri												Toplam	
	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Çözümleme		Sentezleme		Değerlendirme			
	A.U.	K.U.	A.U.	K.U.	A.U.	K.U.	A.U.	K.U.	A.U.	K.U.	A.U.	K.U.		
1.	%69	%31	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%100
2.	%50	%34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%16	%100
3.	%63	%28	%9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%100
4.	%96	%4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%100
5.	%85	%15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%100
6.	%50	%50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%100
7.	%69	%18	%2	0	%4	%3	0	0	0	0	0	0	%4	%100
8.	%50	%30	%10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%10	%100
9.	%19	%43	0	0	0	0	0	0	0	0	0	%19	%19	%100
10.	%23	%60	0	%5	0	0	0	0	0	0	0	0	%12	%100

Aşağıda veri tabanından alınan ve Bloom'un taksonomisine göre değerlendirilen (2)-(17) no'lu örneklerde, annelerin açık ve kapalı uçlu soru sözcülerinden bazıları yer almaktadır:

Yüksek-SES Grubu Anneleri

- (2) Can nereye gidiyo? (bilgi-açık uçlu)
- (3) Gemiye mi yüklüyolar acaba bunu? (bilgi-kapalı uçlu)
- (4) Neden hayır demiş babası? (kavrama-açık uçlu)
- (5) Anladın mı olayı? (kavrama-kapalı uçlu)
- (6) Sen ne yapardın? (uygulama-açık uçlu)
- (7) Sen de oturur muydun? (uygulama-kapalı uçlu)
- (8) Babası nasıl hissediy o sence? (değerlendirme-açık uçlu)
- (9) Doğru mu yapmış sence? (değerlendirme-kapalı uçlu)

Düşük-SES Grubu Anneleri

- (10) İşçiler ona ne diyo? (bilgi-açık uçlu)
- (11) Kaldırım taşlarının üstüne otur mu demişti? (bilgi-kapalı uçlu)

- (12) Neden düştü babası suyun içine? (kavrama-açık uçlu)
(13) Can'ı kurtarmak için koşuyo değil mi?(kavrama-kapalı uçlu)
(14) Sen nereye giderdin? (uygulama-açık uçlu)
(15) Sen de olsan gider miydin orda? (uygulama-kapalı uçlu)
(16) Nasıl bi kitapmış bu? (değerlendirme-açık uçlu)
(17) Üzuldün mü Can'a? (değerlendirme-kapalı uçlu)

Çizelge 4 ve 5, annelerin Bloom'un taksonomisine bağlı olarak soru niteliği taşımayan tüm sözcelerinin, diğer bir deyişle *düz sözcelerinin* yüzdesel dağılımlarını göstermektedir.

Çizelge 4. Yüksek-SES Grubu Annelerinin Düz Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı

	Yüksek-SES Grubu Anneleri						
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Çözümleme	Sentezleme	Değerlendirme	Toplam
1.	%86	%12	0	0	0	%2	%100
2.	%96	%2	0	0	0	%2	%100
3.	%98	%2	0	0	0	0	%100
4.	%70	%4	0	0	0	%26	%100
5.	%62	%20	0	0	0	%18	%100
6.	%83	0	0	0	0	%17	%100
7.	%66	%15	%2	0	0	%17	%100
8.	%65	%8	%8	0	0	%19	%100
9.	%55	%14	%12	0	0	%19	%100
10.	%73	%9	%6	0	0	%12	%100

Çizelge 5. Düşük-SES Grubu Annelerinin Düz Sözcelerinin Bloom'un Taksonomisine Göre Yüzdesel Dağılımı

	Düşük-SES Grubu Anneleri						
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Çözümleme	Sentezleme	Değerlendirme	Toplam
1.	%86	%7	%7	0	0	0	%100
2.	%100	0	0	0	0	0	%100
3.	%100	0	0	0	0	0	%100
4.	%100	0	0	0	0	0	%100
5.	%94	%3	0	0	0	%3	%100
6.	%88	%1	0	0	0	%11	%100
7.	%94	0	%4	0	0	%2	%100
8.	%76	%14	0	0	0	%10	%100
9.	%100	0	0	0	0	0	%100
10.	%63	0	0	0	0	%27	%100

Çizelge 4 ve 5'teki dağılıma bakıldığında, tüm annelerin düz sözcelerinin en büyük oranını soru sözcelerinde olduğu gibi yine bilgi basamağındaki sözcelerin oluşturmakta olduğu ve annelerin hiçbirisinin Bloom'un taksonomisinin çözümleme ve sentezleme basamaklarında düz sözceler üretmedikleri gözlenmiştir. Diğer basamaklara bakacak olursak Yüksek-SES grubu annelerinden kavrama basamağında düz sözcü üreten 9 anne, uygulama basamağında 4 anne, değerlendirme basamağında ise yine 9 anne yer almaktadır. Bu basamaklarda Düşük-SES grubu annelerine bakıldığında, kavrama basamağında 4, uygulamada 2, değerlendirmede ise 5 annenin sözcü ürettiği gözlenmiştir. Çizelge 2 ve 3 ile Çizelge 4 ve 5 karşılaştırıldığında Yüksek-SES grubundaki annelerde ilginç sayılabilecek bir süreklilik göze çarpmaktadır: Kavrama basamağında düz sözcü üreten 9 anne ile aynı basamakta soru sözcüsü üreten 9 anne örtüşmektedir. Uygulama basamağında düz sözcü üreten 4 anne ise bu basamakta soru sözcüsü üreten 6 annenin içinde yer almaktadır; diğer bir deyişle, kavrama ve uygulama basamaklarında düz sözcü üreten Yüksek-SES grubu anneleri, aynı basamaklarda soru sözcüsü de üretmişlerdir. Böylece bu basamaklarda sözcü üreten annelerin hem soru sözcelerinde hem de düz sözcelerinde bir süreklilik gözlemlendiğini söylemek mümkündür.

Aşağıda veri tabanından alınan ve Bloom'un taksonomisine göre değerlendirilen (18)-(25) no'lu örneklerde, annelerin düz sözcelerinden bazıları yer almaktadır:

Yüksek-SES Grubu Anneleri

- (18) Can'ı gördü kaldırım taşlarının üstünde iş yaparken. (bilgi)
- (19) Can babası kaldırım taşlarının üzerinde otur dediği için oturuyo bak. (kavrama)
- (20) Sen de kaldırım taşlarından inme. (uygulama)
- (21) Can çok yaramaz bi çocuk. (değerlendirme)

Düşük-SES Grubu Anneleri

- (22) Bak arabanın önüne atlamış. (bilgi)
- (23) Kenardan gitmediği için araba çarpmış. (kavrama)
- (24) Sen de yaparsın. (uygulama)
- (25) Yaptığı şey kötü. (değerlendirme)

Çizelge 6, annelerin ve çocuklarının sözcü alışverişlerindeki Soru-Yanıt (Initiation-Response) ve Soru-Yanıt-Dönüt (Initiation-Response-Feedback) örüntülerinin dağılımlarının ortalamasını göstermektedir. Sözcü alışverişleri, en az iki konuşucu, diğer bir deyişle, *konuşucu değişimi* (speaker shift) gerektirdiği için annelerin sordukları, ancak konuşucu değişimi olmayan, yani yine kendilerinin yanıtladıkları ya da yanıtlamadan geçtikleri sorular birer sözcü alışverişi olarak kabul edilmemiştir.

Çizelge 6. Annelerin ve Çocuklarının Soru-Yanıt ve Soru-Yanıt-Dönüt Örüntüleri ile Yanıtsız Bırakılan Soru Dağılımlarının Ortalaması

	Yüksek-SES Grubu Anneleri	Düşük-SES Grubu Anneleri
Sözce alışverişlerindeki Soru-Yanıt Örüntüsü oranı	% 37	% 44
Sözce alışverişlerindeki Soru-Yanıt-Dönüt Örüntüsü oranı	% 42	% 2
Sözce alışverişiyle sonuçlanmayan (yanıtsız bırakılan) soruların oranı	% 21	% 54
Toplam	% 100	% 100

Annelerin birlikte kitap okuma etkinliği süresince sordukları tüm soruları %100 olarak kabul ederek Yüksek-SES grubunda yer alan annelere bakıldığında, annelerin sordukları soruların %79 (37+42) gibi büyük bir oranının sözce alışverişiyle sonuçlandığı görülmektedir. Bu %79 oranının %37'sini soru-yanıt, %42'sini ise soru-yanıt-dönüt örüntüleri oluşturmaktadır, yani bu grupta yer alan anneler çocuklarına %42 oranında dönüt vermişlerdir. Düşük-SES grubunda yer alan annelere bakıldığında ise sorulan soruların, %46 (44+2) oranında sözce alışverişiyle sonuçlandığı görülmektedir. Bu %46 oranının da %44'ünü soru-yanıt örüntüleri oluşturmaktayken sadece %2'sini soru-yanıt-dönüt örüntüsü oluşturmaktadır. İki grubun anneleri karşılaştırılacak olursa, Yüksek-SES grubundaki annelerin çocuklarıyla olan etkileşimlerini, Düşük-SES grubunda yer alan annelere göre daha *karşılıklı* (diyalojik) olarak gerçekleştirdiklerini ve çocuklarına dönüt verme oranlarının daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Aşağıda veri tabanından alınan (26)-(29) no'lu örneklerde sözce alışverişlerinde gözlemlenen soru-yanıt ve soru-yanıt-dönüt örüntülerinden bazılarına; (30)-(31) no'lu örneklerde ise sözce alışverişiyle sonuçlanmayan, diğer bir deyişle, annelerin ya kendilerinin yanıtladıkları ya da yanıtlamadan başka soruya geçtikleri sözceler yer almaktadır:

Yükses-SES Grubu Anneleri

- (26) Anne: Kim söyledi Can'a bunu? Soru
Çocuk: Babası Yanıt
Anne: Evet babası söyledi Dönüt
- (27) Anne: Kim sormuş bunu? Soru
Çocuk: Şoför. Yanıt
Anne: Can ne demiş? Soru
Çocuk: Kalkmam demiş. Yanıt

Düşük-SES Grubu Anneleri

- (28) Anne: Kim söylemiş? Soru
 Çocuk: Babası. Yanıt
 Anne: Babası. Dönüt
- (29) Anne: Bu kim? Soru
 Çocuk: Babası. Yanıt
 Anne: Bu geminin neyi? Soru
 Çocuk: Kaptanı. Yanıt

Yüksek-SES Grubu Anneleri

- (30) Anne: Neler oldu sonra?
 Anne: Bak bunun üzerine çıkıyo

Düşük-SES Grubu Anneleri

- (31) Anne: Nereye gelmişler böyle?
 Anne: Bu ne oğlum?

Tartışma

Çizelge 2 ve 3, Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırılan annelerin sorularını açık ya da kapalı uçlu olup olmadıkları bağlamında ele almaktadır. Bloom'un taksonomisi açısından bakıldığında, sorulan soruların daha çok sırasıyla bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında yoğunlaştığı gözlenmiştir. Fivush ve Fromhoff (1988); Reese, Haden ve Fivush (1993) ile Haden, Reese ve Fivush (1996) anne-çocuk etkileşimi üzerine odaklanmış ve annelerin, *yüksek ayrıntılandırıcı biçem* (high elaborative style) ve *düşük ayrıntılandırıcı biçem* (low elaborative style) olmak üzere iki farklı anlatı biçimini kullanma eğilimi içinde olduklarını saptamıştır. Reese, Haden ve Fivush (1993) ayrıca yüksek ayrıntılandırıcı annelerin (high elaborative mothers) çocuklarıyla konuşmalarını açık uçlu sorular aracılığıyla; düşük ayrıntılandırıcı annelerin (low elaborative mothers) ise konuşmalarını daha çok, kapalı uçlu sorular sorarak yapılandırdıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulgularında da taksonominin en üst basamağı olan değerlendirme basamağında en büyük oranda açık uçlu soruyu, Yüksek-SES grubunda yer alan annelerin sorduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda değerlendirme basamağında elde ettiğimiz bulgular, Reese, Haden ve Fivush'un (1993) bulgularıyla örtüşmektedir.

Annelerin Çizelge 4 ve 5'te görülen *düz sözceleri* de Bloom'un taksonomisi açısından bakıldığında sırasıyla bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme basamaklarıyla örtüşmektedir. Bloom'un bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındaki bilişsel becerileri *düşük*; çözümlenme, sentezleme ve değerlendirme basamaklarındaki ve *yüksek* bilişsel

beceriler olarak sınıflandırdığı ve özellikle değerlendirme basamağını *eleştirel düşünme* ile eş tuttuğu düşünülürse, bu çalışmada eleştirel ve soyut düşünceleri konusunda destek veren annelerin büyük çoğunluğunu, yüksek gelir ve eğitim düzeylerinden gelen annelerin oluşturduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

Anneler ve çocuklarının sözcü alışverişlerinin soru-yanıt ve soru-yanıt-dönüt örüntülerinin dağılımlarının yer aldığı Çizelge 6'da yer alan değerlere bakıldığında, yüksek düzeyden gelen annelerin çocuklarıyla iletişim kurarken diğerlerine göre daha büyük oranda *karşılıklı konuşmalar* gerçekleştirdikleri ve yine yüksek düzeyden gelen annelerin çocuklarına dönüt verme oranlarının daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. İletişimin karşılıklı olması, annenin çocuğuna çok sayıda soru sorması ile değil, annenin sorduğu soruların çocuk tarafından yanıtlanma oranının ne kadar yüksek olduğu ile ilişkilidir. Dolayısıyla anne ve çocuk arasındaki etkileşimde ne kadar büyük oranda *konuşucu değişiminin* önkoşul olduğu sözcü alışverişine rastlanırsa, bu durum aralarındaki iletişimin o kadar etkileşimsel, yani *karşılıklı* olduğunun göstergesi olarak yorumlanmalıdır. Dolayısıyla Yüksek-SES grubunda yer alan anne ve çocuklarının etkileşimleri, Düşük-SES grubundaki gelen annelere göre çok daha büyük oranda *karşılıklıdır*; anneler sordukları soruları çocuklarının yanıtlaması konusunda daha duyarlıdır. Bu sözcü alışverişleri içerisinde büyük oranda sözcü-yanıt-dönüt örüntüsüne rastlanması, en azından bu bağlamda, annenin çocuğunu örgün eğitim yaşamına iyi bir şekilde hazırladığı biçiminde yorumlanabilir.

Alanyazında yapılan birçok çalışmanın sonucunun da gösterdiği gibi ailelerin gelir durumları ve eğitim düzeyleri ile kullandıkları dil arasında çok net bir ilişki vardır: Yüksek gelir durumu ve eğitim düzeylerinden gelen anneler, niceliksel anlamda daha uzun sözcüler üretmektedir; diğer bir deyişle bu annelerin sözcüleri, düşük gelir ve eğitim düzeylerinden gelen annelerin sözcülerine göre daha uzundur (Ninio, 1980; Hoff-Ginsberg, 1991; Hart ve Risley, 1995; Lawrence ve Shipley, 1996; Arriaga, Fenson, Cronan ve Pethick, 1998; Rowe, 2008). Ayrıca Hart ve Risley'in (1995) araştırma sonuçları, gelir durumu ve eğitim düzeyinin yüksek olduğu ailelerin çocuklarının günde yaklaşık 11.000 sözcüyle; gelir durumu ve eğitim düzeyinin düşük olduğu ailelerin çocuklarının ise günde sadece 700 sözcüyle karşı karşıya olduklarını göstermiştir.

Sonuç

Bu çalışmada evdeki okuryazarlığın çocuğun akademik başarısını doğrudan etkilediği öngörülerek farklı gelir ve eğitim düzeylerinden gelen Türk annelerin 5 yaşlarındaki çocuklarına *nasıl* rehberlik ettikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Diğer bir deyişle, annelerin okulöncesi çocuklarını örgün eğitim yaşamına hazırlama sürecinde sergiledikleri *sözel etkileşim biçimlerinde* gelir ve eğitim düzeylerine bağlı olarak ne türden farklılıklar sergiledikleri, Bloom'un bilişsel alan taksonomisi doğrultusunda saptanmaya çalışılmıştır. Çözümleme sonuçlarına göre

- Yüksek-SES grubunda yer alan anneler Bloom'un üst basamaklarını daha sıklıkla kullanmışlar,

- Yüksek-SES grubunda yer alan anneler daha sıklıkla açık uçlu soru sormuşlar ve
- Yüksek-SES grubundaki anneler, çocuklarıyla olan iletişimlerini daha *karşılıklı* bir biçimde gerçekleştirmişlerdir.

Öte yandan annelerin çözümleme ve sentezleme basamaklarını atlama, anahtar basamak olarak kabul edilen *kavrama* basamağında başarılı olan bireyin, uygulama, çözümleme, sentezleme ve değerlendirme basamaklarına her defasında sadece bir basamak çıkma zorunluluğu olmadan çıkabildiğini savlayan Orlich ve diğerlerinin (1990) geliştirdikleri yeni taksonomi modeliyle de örtüşür görünmektedir.

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

Alanyazınında yapılan tüm bu çalışmalar sonucunda, bu araştırmada da ortaya konmaya çalışıldığı gibi, çocukların dil gelişim sürecinde dilsel deneyimlerinin çoğunlukla evde anneleri ile başlamakta, sonrasında çevrelerindeki diğer bireylerle ve okulla yapılmakta ve gelişmekte olduğunu söylemek mümkündür. Evde yapılan *birlikte kitap okuma* etkinlikleri, çocukların konuşma dilinden yazı diline, dolayısıyla da yazı dilinin öğretildiği ve kullanıldığı örgün eğitime sorunsuz bir geçiş yapmalarını sağlamaktadır (Savaş, 2006). Evde yapılan bu türden etkinlikler çocukların, sözcük ve kavram bilgilerini geliştirmekte, karmaşık dil yapılarını öğrenmelerini sağlamakta, daha karmaşık ve soyut biçimde düşünmelerine yardımcı olmakta ve düşünceyi söze dökme becerilerini ilerletmektedir (Savaş, 2006, ss. 87-88). Bu noktada, çocuklarıyla evde okuma etkinliklerinde bulunan annelerin etkileşimleri sırasında Bloom'un taksonomisinin üst basamaklarına ne

kadar çok çıkarlarsa ve konuşmalarını *karşılıklı* hale getirmeye çalışırlarsa, çocuklarının bilişsel düzeylerinin o kadar gelişeceğini ve örgün eğitim yaşamına da hazır birer birey olacaklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Öte yandan Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) gibi kurumlarla işbirliği içinde çalışmalar yapılarak bu kurumların uygulamakta olduğu aile eğitimleri (anne-baba destek programı), veli-okulöncesi çocuk eğitimi gibi programların ve okulöncesi eğitimin önemine dikkat çeken “7 çok geç!” gibi kampanyaların desteklenmesiyle ve çocukların gelişim sürecinde önemli rolü olan ebeveynlerin, özellikle de annelerin bilgilendirilmesiyle düşük eğitilmiş ve gelir düzeyli ailelerden gelen çocukların mağduriyeti giderilmeye çalışılabilir.

Bu çalışmanın bulguları, veri tabanını oluşturan 20 anne ve çocuğunun *birlikte kitap okuma* bağlamındaki karşılıklı konuşma kayıtları ile sınırlı kalmaktadır. Öte yandan bu bulgulardan yola çıkarak bu çocukların akademik başarılarının örgün eğitime başladıkları ilk yılda ve sonrasında ne türden eğilimler göstereceğine yönelik daha ayrıntılı araştırmalar ayrı birer çalışma konusu olabilir.

Kaynakça

- Arriaga, R. J., Fenson, L., Cronan, T. ve Pethick, S. J. (1998). Scores on the MacArthur communicative development inventory of children from low- and middle-income families. *Applied Psycholinguistics*, 19, 209-223.
- Atkinson, J. M. ve Drew, P. (1979). *Order in court: The organization of verbal interaction in judicial settings*. London: Macmillan.
- Atkinson, J. M. (1990). *A comparative analysis of formal and informal courtroom interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beyer, B. K. (1984). Improving thinking skills: Practical approaches. *Phi Delta Kapan*, 65, 556-560.
- Bloom, B. (1956). (Yay. Haz.) *Taxonomy of educational objectives. Book 1: Cognitive domain*. New York: David McKay
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. (I. Bretherton ve E. Waters, Yay. Haz.) *Monographs of the society for research in child development*, 50, 3-37.
- Cameron, D. (2001). *Working with spoken discourse*. London: SAGE Publications Ltd.
- Clayman, S. E. (1988). Displaying neutrality in television news interviews. *Social Problems*, 35, 474-492.
- Coulthard, M. ve Brazil, D. (1992). *Advances in spoken discourse analysis*. Routledge.
- De Ruiter, C. ve van IJendoorn, M. H. (1993). Attachment and cognition: A review of literature. *International Journal of Educational Research*, 19, 5-20.
- Earley, P. C., Northcraft, G. B., Lee, C. ve Lituchy, T. R. (1990). Impact of process and outcome feedback on the relation of goal setting to task performance. *Academy of Management Journal*, 33, 87-105.

- Ennis, R. H. (1985). Critical thinking and the curriculum. *National Forum*, 45, 28-31.
- Fivush, R. ve Fromhoff, F.A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse Processes*, 11, 337-355.
- Geister, S., Konradt, U. ve Hertel, G. (2006). Effects of process feedback on motivation, satisfaction and performance in virtual teams. *Small Group Research*, 37, 459-489.
- Greatbatch, D. (1988). A turn taking system for British news interviews. *Language in Society*, 17, 401-430.
- Haden, C. A., Reese, E., ve Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135-169.
- Haller, E. P., Child, D. A. ve Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of 'metacognitive' studies. *Educational Researcher*, 17, 5-8.
- Handy, S. A., Colledge, L. ve Basile, A. (2005). Improving accounting education using Bloom's taxonomy of educational objectives. *Journal of Applied Research for Business Instruction*, 3, 1-6.
- Hart, B. ve Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Heritage, J. ve Greatbatch, D. (1986). Generating applause: a study of rhetoric and response at party political conferences. *American Journal of Sociology* 92, 110-157.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Jones, B. F. (1986). Quality and equality through cognitive instruction. *Educational Leadership*, 43, 4-11.
- Kluger, A. N. ve DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions of performance: A historical review, a meta-analysis and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284.
- Lawrence, V. ve Shipley, E. F. (1996). Parental speech to middle and working class children from two racial groups in three settings. *Applied Psycholinguistics* 17, 233-256.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge University Press.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's Press.
- Morais, A. ve Neves, I. (2001). Pedagogic social contexts: Studies for a sociology of learning. *Towards a sociology of pedagogy: The contribution of Basil Bernstein to research*. (A. Morais, I. Neves, B. Davies ve H. Daniels, Yay. Haz.). New York: Peter Lang.

- Nelson, I. (Spring 1996). A Tetrahedral view of accounting education: How can we improve the quality of our graduates?. *Journal of Accounting Education*, 227-236.
- Neves, I. P. ve Morais, A. (2005). Pedagogic practices in the family socializing context and children's school achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 26, 121-137.
- Nickerson, R. (1985). Understanding understanding. *American Journal of Education*, 93, 201-239.
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development* 51, 587-590.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Kauchak, D. P., Pendergrass, R. A., Keogh, A. J. ve diğerleri (1990). *Teaching strategies: A guide to better instruction*. Toronto: D. C. Heath and company.
- Paul, R. W. (1985). Bloom's taxonomy and critical thinking instruction. *Educational Leadership*, 42, 36-39.
- Reese, E., Haden, C. A. ve Fivush, R. (1993). Mothers, fathers, daughters, sons: Gender differences in autobiographical reminiscing. *Research on Language and Social Interaction*, 29, 27-56.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Child Language* 35, 185-205.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa Bas. Yay.
- Schegloff, E. A. ve Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8, 289-327.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell.
- Sinclair, J. McH., Coulthard, R. M., Forsyth, I. J. ve Ashby, M. C. (1972). *The English used by teachers and pupils*. University of Birmingham.
- Sinclair, J. McH. ve Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, C., Burns, M. S. ve Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Stenström, A. B. (1994). *An introduction to spoken interaction*. London: Longman.
- van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J. ve Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence and language: A meta-analysis. *Social Development*, 4, 115-128.
- Veldkamp, T. ve Boer, K. (2004). *Tim op de tegels* (Can kaldırım taşlarının üzerinde).
- Wells, G. (1995). *Language development in the preschool years*. New York: CUP.
- Whimbey, A. (1984). The key to higher order thinking is precise processing. *Educational Leadership*, 42, 66-70.
- Whitehurst, G. J. ve Lonigan, C. J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. *Handbook of Early Literacy Research*, 11-29.