

156789

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**48-72 AYLAR ARASINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARININ
ALICI DİL YAPILARININ İNCELENMESİ**

Uzm. Tülin GÜLER

**Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliğinin
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı İçin Öngördüğü
DOKTORA TEZİ Olarak Hazırlanmıştır.**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ**

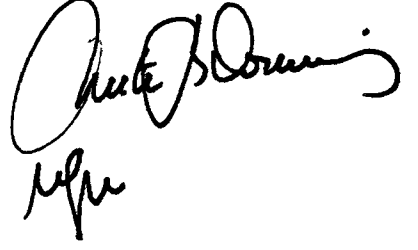
ANKARA

2004

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne:

Bu çalışma jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Necate Baykoç Dönmez
(Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Prof. Dr. Mübeccel Gönen
(Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Bahar Güçiz Doğan
(Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Selahattin Gelbal
(Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Gelengül Haktanır
(Ankara Üniversitesi)



ONAY:

Bu tez, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Yönetim Kurulu'nun kararıyla kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Hakan S. Orer

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında engin akademik bilgi ve deneyimlerinden yararlandığım, manevi desteğini her aşamada hissettiğim danışmanım Sayın Prof. Dr. Necate Baykoç Dönmez'e,

Araştırmanın planlanma, yürütülme ve sonuçlandırılma aşamalarında engin akademik bilgi ve deneyimlerini, yapıcı eleştirilerini ve araştırmayı yönlendirici fikirlerini her ihtiyaç duyduğumda benimle paylaşan ve tez izleme komitesindeki varlıklarıyla bana güç veren Sayın Doç. Dr. Bahar Güçiz Doğan'a ve Sayın Doç. Dr. Selahattin Gelbal'a,

Araştırmada kullanılan ölçeğin hazırlanmasında desteklerini benden esirgemeyen Hilâl Teltik, Çiğdem Aydalga ve Ayça Avcı'ya; uygulama aşamasında Ayşin Kertiş ve Özge Metin'e,

Ölçek araclarının temininde bana büyük kolaylıklar sunan sevgili meslektaşım Uzm. Eda Kargı ve oğlu göz bebeğimiz Sarp Kargı'ya,

Tezin her aşamasında yanımda olduklarını bir an olsun hissettirmekten çekinmeyen sevgili arkadaşlarım başta H. Utku Sağıroğlu olmak üzere, Uzm. Özgür Umut Berker'e, Ebru Boranlıoğlu'na,

Doktora çalışmam boyunca sonsuz anlayış gösteren ve çalışmamın sonuçlandırılma aşamasında gerekli motivasyonu sağlayan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Ana bilim Dalının değerli öğretim elemanlarına ve tüm çalışma arkadaşlarıma,

Öğrenim hayatım boyunca manevi ve maddi sınırsız desteklerini aldığım, bugüne gelmemde harcadıkları emeği ve gösterdikleri fedakarlığı hiçbir zaman karşılayamayacağımı bildiğim sevgili babam Adem Güler ve sevgili annem Şükran Güler'e; her zaman beni cesaretlendiren, tezin tüm düzeltmelerinde mükemmel Türkçesinden, bilgi ve fikirlerinden ışık aldığım canım kardeşim Tülay Güler'e; uzakta olsa da varlığını hep yanımda hissettiğim canım ağabeyim Atılan Güler'e, doğduğu günden itibaren sadece tezimde değil her anımda bana güç veren biricik yeğenim Ece'ye ve,

Adını buraya sığdıramadığım emeği geçen herkese *teşekkür ederim*.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi tarafından desteklenmiştir.

ÖZET

Güler, T., 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2004. Bu araştırma, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48-72 aylar arasındaki çocuklarının Türkçedeki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaların, cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, çocuğun doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerine göre nasıl bir gelişim gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma evreninden, her yaş grubu için en az 50 kız ve 50 erkekten oluşacak şekilde toplam 215 çocuk seçilerek araştırmanın örnek grubu oluşturulmuştur. Örnek grubundaki çocuklara Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT II) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Alıcı Dil Kontrol Listesi (A.D.K.L.) uygulanmıştır. Çocuğa ve aileye yönelik demografik bilgiler ile evde çocuğun dil gelişimini destekleyeceği düşünülen ortamlarla ilgili bilgi alabilmek için hazırlanmış soruların olduğu Aile Bilgi Formu anne ve/veya babalar tarafından doldurulmuştur. Çocukların dil yapılarını ve dildeki sözcük çeşitliliğini içeren 6 standart etkinlik araştırmacı tarafından çocuklara okul ortamında eğitim odası olarak ayrılmış sınıflarda bire bir uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlama düzeylerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerine göre çocukların dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlama düzeylerinde farklılık görülse de bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil gelişimi, alıcı dil, semantik, sözcük türleri, erken çocukluk dönemi.

Destekleyen Kurumlar: HÜBAB 04T09102002

ABSTRACT

Güler, T., Review of receptive language structures of Turkish children between 48-72 months, Hacettepe University Health Sciences Institute PhD Thesis in Child Development and Education, Ankara, 2004. This research was done with the aim of determining what kind of changes are seen according to children' s sex, age, educational level of their mother and father, birth order and number of siblings variables of Turkish children -attending to preschool and in middle socio economic status families- aged between 48- 72 months go through the comprehension in the Turkish grammar structures and word types. Among the children aged between 48-72 months, a total of 215 children at least 50 girls and 50 boys from each year took place within the sample group. Denver Developmental Screening Test II (DGTT II) and The Checklist of The Receptive Language (ADKL), which have been developed by the researcher, has been applied to these children. A family information form has been filled by parents for demographic information –which is thought to support language development environmental effect at home- about children and their parents . Six standart activities determined by the researcher, were applied to the children in their school by the researcher individually. Results of this research has shown that comprehension level of grammar structures and words of the children has improved in correlation with age. Sex, educational level of the children's mother and father, birth order and number of siblings variables were not statistically significant in the comprehension of the grammar structures and the words.

Keywords: Language development, receptive language, semantic, word types, early childhood period.

Supported by HUBAB 04T09102002

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	x
ŞEKİLLER.....	xi
TABLolar.....	xii
GİRİŞ.....	1
GENEL BİLGİLER.....	5
2.1. Dil.....	5
2.2. Dil ve Düşünce.....	6
2.3. Dil ve İletişim.....	8
2.4. Dil ve Toplum.....	9
2.5. Dil ve Kültür	10
2.6. Dil Bilimin Dalları.....	11
2.6.1. Biçim.....	12
2.6.1.1. Sesbilgisi (Fonetik) ve Sesbilim (Fonoloji).....	12
2.6.1.2. Biçimbirim Bilgisi (Morfoloji).....	13
2.6.1.3. Sözdizimi (Tümcebilgisi-Sentaks).....	13
2.6.2. İçerik (Anlambilim-Semantik).....	13
2.6.2.1. Sözcük Bilim (Leksikoloji).....	14
2.6.2.2. Sözlük Bilim (Leksikografi).....	14
2.6.2.3. Adbilim (Onomastik).....	15
2.6.3. Dilin Kullanımı (Kullanım Bilim/Edim Bilim/Pragmatik).....	15
2.6.3.1. Lehçebilim (Diyalektoloji).....	15
2.7. Dil ve Anlam.....	15
2.8. Erken Çocukluk Döneminde Anlam Bilgisinin Gelişimi.....	17
2.8.1. Semantik Özellik Hipotezi.....	19
2.8.2. İşlevsel Hipotez.....	20

2.8.3. Prototip Hipotez.....	20
2.9. Çocukta İlk konuşma Algısı.....	21
2.10. İlk Sözlü İfadeleri Anlama	23
2.11. Dil Gelişimi Kuramları.....	24
2.11.1. Davranışçı Kuram.....	24
2.11.2. Psikolinguistik (Doğuşancı) Kuram.....	26
2.11.3. Anlam Bilişsel Görüş.....	29
2.11.4. Sosyolinguistik-Toplumbilimsel Kuram.....	30
2.11.5. Etkileşimci Görüş.....	31
2.12. Çocuklarda Dilin Kazanılması.....	32
2.12.1. Yeni Doğan Dönemi (0-6 Hafta).....	35
2.12.2. Gıgıldama Dönemi (6 Hafta-3 Ay).....	35
2.12.3. Mırıldanma Dönemi (3-6 Aylar Arası).....	35
2.12.4. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 Aylar).....	36
2.12.5. Ses-Sözcükler Dönemi (9-12 Aylar).....	36
2.12.6. Tek Sözcükler Dönemi (12-24 Aylar).....	37
2.12.7. İki Sözcüklü Birleşimler Dönemi (18-24 Aylar).....	38
2.12.8. İki-Üç Yaş Dönemi.....	38
2.12.9. Üç-Dört Yaş Dönemi.....	39
2.12.10 Dört-Beş Yaş Dönemi.....	39
2.12.11. Beş-Altı Yaş Dönemi.....	39
2.13. Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	40
2.13.1. Genetik.....	40
2.13.2. Fizyoloji.....	40
2.13.3. Algısal, Bilişsel ve Nörolojik Gelişim.....	40
2.13.4 Sosyal Çevre ve Etkileşim.....	41
2.14. Dil Gelişimi Üzerinde Etkisi Çalışan Diğer Etkenler.....	41
2.14.1. Cinsiyet.....	41
2.14.2. Aile Yapısı, Anne Yaşı ve Kardeş Sayısı.....	42
2.14.3. Sosyokültürel ve Sosyoekonomik Etkenler.....	44
2.14.4. Sık Hastalanma.....	45
KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47

ARAŞTIRMANIN AMACI.....	58
SINIRLILIKLAR.....	59
GEREÇ VE YÖNTEM.....	60
3.1. Evren.....	60
3.2. Örnek.....	60
3.3. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1. Çocuk ve Aile Bilgi Formu.....	61
3.3.2. Denver II Gelişimsel Tarama Testi.....	62
3.3.3. Alıcı Dil Kontrol Listesi.....	63
3.3.4. Standart Etkinlikler.....	63
3.4. Veri Toplama Yöntemi.....	65
3.5. Veri Toplama İşlemi.....	66
3.6. Verilerin Analizi.....	66
BULGULAR.....	67
TARTIŞMA.....	114
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	125
KAYNAKLAR.....	130

SİMGELER VE KISALTMALAR

A.D.K.L.:	Alıcı Dil Kontrol Listesi
DGTT II:	Denver II Gelişimsel Tarama Testi



ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
4.1. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin dönüşlü fiil bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği.....	81
4.2. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin işteş fiil bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği.....	82
4.3. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin sayı sıfatları bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği.....	84
4.4. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin üleştirme sayı sıfatları bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği.....	85
4.5. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin belgisiz sıfatlar bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği.....	85
4.6. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin yer-yön zarfları bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği.....	87
4.7. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin olumsuz cümle bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği.....	90
4.8. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin sıralı ve bağlı cümle bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği.....	91
4.9. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin bağlaçlar bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği.....	93

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
3.1. 2000 yılı genel nüfus sayımında Ankara'daki 4-6 yaşlar arasındaki çocukların sayısı.....	60
3.2. Örnek grubunda yer alan çocukların yaş ve cinsiyete göre dağılımı.....	61
4.1. Örnek grubundaki çocukların bazı özelliklere göre dağılımı.....	68
4.2. Çocukların cinsiyete göre A.D.K.L.'nin alt bölümlerinden aldıkları puanların dağılım ölçütleri.....	70
4.3. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	72
4.4. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	73
4.5. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	74
4.6. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	74
4.7. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	75
4.8. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	76
4.9. 48-54 aylar arasındaki çocukların A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımı.....	76
4.10. 55-60 aylar arasındaki çocukların A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımı.....	77
4.11. 60-66 aylar arasındaki çocukların A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımı.....	77
4.12. 67-72 aylar arasındaki çocukların A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımı.....	78

4.13. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri.....	79
4.14. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri.....	83
4.15. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri.....	86
4.16. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri.....	88
4.17. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri.....	89
4.18. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri.....	92
4.19. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	94
4.20. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	95
4.21. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	96
4.22. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	96

4.23. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	97
4.24. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	98
4.25. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	99
4.26. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	100
4.27. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	101
4.28. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	101
4.29. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	102
4.30. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	103
4.31. Çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	104
4.32. Çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri....	105
4.33. Çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri....	106

4.34. Çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	106
4.35. Çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	107
4.36. Çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	108
4.37. Çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	109
4.38 Çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri....	110
4.39. Çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri....	111
4.40. Çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	112
4.41. Çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	112
4.42. Çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri.....	113

GİRİŞ

Dil, birbirinden farklı çok çeşitli karakteristik özellikleri olsa da, her toplumun sahip olduğu ortak bir olgudur. Başka bir deyişle dil evrenseldir ve bu özelliği onu tüm dünya insanları için vazgeçilmez bir araç kılmaktadır. Bu aracın işlevlerinden biri önerme biçimindeki düşünceleri temsil etmek, diğeri ise bu düşünceleri iletmektir.

Dil, bilimlerin aracı, aynı zamanda özüdür. Bilimlerin yapıcı ve yaratıcı ögesidir. Bilimlerin formu düşünceler, dil içinde ve dile göre şekil alır. Dilin bütün kültür olaylarına etkisi ve bunlar üzerinde gücü vardır. Dil, yaşamın bütün alanlarında, günlük yaşamın en yalın olaylarında, bilimin ana formlarında, gelenek ve törelerde, inançlarda ortaya çıkar. Dil her türlü maddesel yaşamın, tekniğin, ekonominin de koşuludur; dinde, hukukta, felsefe ve sanatta yeri vardır. Dilin etkileme gücü, yaşamın bütün alanlarına yayılır. Buna karşılık dil de, her bir alanın özel gereksinimleri ve koşulları ile kendi çerçevesini ve yönünü belirler ve ona göre gelişir (Akarsu, 1998).

Dil insanların düşünce, duygu, istek, deneyim gibi yaşantılarını birbirlerine aktarabilmelerini, dış dünyayı yorumlayarak kendi dünyalarına aktarabilmelerini sağlamaktadır. Buradaki anlamıyla sınırlı dil olgusu, en genel anlamı ile kültürün bir kuşaktan diğerine aktarılmasını sağlayan etkin bir araçtır. Birey yalnız kendi deneyimlerinden öğrenmekle kalmaz, bu araç yardımı ile diğer kişilerin bireysel deneyimlerini paylaşarak, kendi bilgisinin artmasını sağlar. Dil sayesinde kişi geçmiş ve gelecek zamandan söz edebilir, bilinmeyeni keşfedebilir, düşleri yorumlar, kendi kendini keşfeder. İnsan ruhsal ve toplumsal kişiliğin oluşmasına katkıda bulunan, kültürün devamını sağlayan dil ile başkalarını etkiler ve onları yönlendirebilir (Aksan, 1998; Topbaş, 2001).

Tüm insanlar dil öğrenme potansiyeli ile dünyaya gelirler ve doğdukları ortamda konuşulan dili kullanırlar; sınırlı birimlerle sonsuz ifade yaratabilirler. Dilin yaratıcı özelliği insanların iletim ve anlatım gücünü yükseltmekte, değişik anlamların keşfedilmesini sağlamaktadır. Dilin önemi, düşüncenin ve bilginin

kişiler arasında aktarımına olanak vermesinden, düşüncenin ifade bulduğu bir araç olmasından kaynaklanmaktadır (Topbaş, 2001; Tüfekçioğlu, 2003).

Küçük bir çocuğun anadilini öğrenmesi ve kısa bir süre içinde konuşur duruma gelmesi, en büyük ve açıklanması güç gelişimsel özelliklerden birisidir. Çok karmaşık bir beceri olan dil ve konuşma edinimini çocuklar kendi kendilerine geliştirebilmektedirler. Yetişkinlerin konuşma dilini geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları, bu süreçte çocukların işini kolaylaştırmak ve gelişimlerini en üst düzeye çıkarmak konusunda onlara yardımcı olmalarını sağlar. Yetişkinlerin bu konudaki bilgisi, çocukların gelişim sürecinde daha güvenli adımlarla ilerleyebilecekleri konusunda güvence oluşturur (Tüfekçioğlu, 2003).

Çocuğun dili kazanmasına ilişkin yapılan çalışmalar ve ortaya atılan görüşler, yaşamın ilk altı aylık, hatta ilk sözcüğün ortaya çıkışına kadar olan dönemde, dil yapısındaki gelişimin evrensel olduğunu savunmaktadır. Bundan sonra dili kazanmada anlamsal (semantic) özelliklerin evrenselliği olası ise de, yapısal özellik (söz dizimi-syntactic) her dilin yapısına göre değişiklik göstermektedir. Sözelimi, dile ait anlamlı takıların (morfem) kazanılması, her dilde, o dil yapısının özelliğine göre zaman ve şekil yönünden farklılık göstermektedir. Ancak bu durum, her dil için açıkça ortaya konmamıştır. Bazı dillerde, örneğin, İngilizcede, bebeklikten itibaren, çocuğun hangi ayda ne gibi dil gelişim özellikleri kazandığı belirlenmiştir. Bu konuda 0-6 yaş grubunda, dilin kazanımını ve daha sonraki gelişimini ölçen pek çok test geliştirilmiştir (Baykoç Dönmez ve ark., 2000).

Dil kazanımını değerlendirmede kullanılan yöntemleri ve bunların dayandığı kuramsal bakış açılarını tarihsel gelişimi içinde inceleyen Ingram (1989), çocukların dil gelişimi ile ilgili çalışmaları başlıca üç dönemde toplamış, her döneme hâkim olan araştırma yöntemlerini belirlemiştir. Bu dönemler:

1. Günlük Çalışmaları (diary studies) (1876-1926): Bu tip çalışmalar genellikle dil bilimci ya da psikolog ebeveynlerin kendi çocuklarının belli bir dönemdeki öğrenmelerini bir günlük tutarak kaydettikleri çalışmalardır. Bu gözlemler özellikle dil üzerine yapılmıştır, fakat motor

gelişim ve müzikal farkındalık ile ilgili olanlarına da rastlanmaktadır. Bazen sadece belirli günler seçilerek gözlemlerin kaydedildiği günlükler, “bebek biyografisi” olarak da adlandırılmaktadır.

2. Geniş Örnek Grubu Çalışmaları (large sample studies) (1926-1957): Dilin öğrenilmesinde çocuğun rolü ve gözlemlenebilen davranışların geniş örnek grupları kullanılarak belirlenmesi amaçlanmıştır. Davranışçı yaklaşımı temel alan bu tür çalışmalarda, zamanla değişen davranışları gözlemlemek için tek bir çocukla yapılan çalışmalar yerine, daha çok sayıda çocuktan oluşan gruplarla yapılan çalışmalar tercih edilmiştir. Bu sayede belirlenen yaş grubundaki çocuklar için tipik olan davranış gözlemlenebilmiştir.
3. Boylamsal Çalışmalar (longitudinal studies) (1957-....): Bu tip çalışmalarda ise araştırmacılar çocukları daha önceden belirlenmiş sürelerle, belirli bir takvime göre ziyaret etmektedir. Bazen iki araştırmacı çocuğu ziyaret etmekte, biri çocukla etkileşimde bulunurken diğeri not alabilmektedir. Tüm görüşmeler teybe kaydedilmektedir. Bu tür çalışmalar diğeri iki yöntemin gelişmiş hâli olarak da açıklanmaktadır. Günlük çalışmalarından farklı olarak, izlenen çocuklar araştırmacıların kendi çocukları değildir ve çocuklar araştırma amacına göre önceden belirlenen kriterler yardımıyla seçilmektedir (Ingram, 1989).

Günümüzde çocukların dili anlamlı kullanıp kullanmadıklarını ölçmek amacıyla bazı testler geliştirilmiştir. Bu testler genellikle sözcük dağarcığı ve söz dizimine önem vermekte, uygun bir standarda göre çocuğun dili kullanımını ölçebilmektedir. Ancak çocuğun dil gelişiminin değerlendirilmesinde kullanılacak testlerin genel gelişim testleri ile birlikte uygulanması değerlendirme açısından daha sağlıklı olabilmektedir. Her ne kadar yapılandırılmış testler çocukların dili kullanmalarını değerlendirmede önemli bir etken olsa da, daha uzun süreli gözlem ve değerlendirmelere gereksinim olduğu düşünülmektedir. Çocuğun gözlenmesi, ailesinden ve okulundan alınan bilgiler, çocuğun kendisini ifade edebilme ve çevresiyle iletişim kurabilme becerileri ile ilgili bilgi vermede önem kazanmaktadır (Baykoç Dönmez, 1986).

Ülkemizde dile ilişkin ne gibi çalışmalar yapıldığı incelendiğinde, Türk diliyle ilgili pek çok yayın bulunmakla birlikte, Türk çocuklarının Türkçeyi kazanma dönemleriyle ilgili, çok az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların çoğunlukla 1986-1990 yılları arasında yapıldığı, 1996-2000 yılları arasında da artış gösterdiği görülmüştür (Haktanır ve Artar, 2001). Çocuğun dil yapılarını inceleyen bu araştırmalar 12-30 aylık çocuklarda dilin kazanılması (Baykoç Dönmez, 1986), 2.5-4 yaş grubundaki çocukların dil yapılarının incelenmesi (Acarlar, 1991), 48-60 aylar arasındaki çocukların dil yapılarının incelenmesi (Güleryüz, 1990), 12-30 aylar arasındaki çocukların dil yapılarının anlamsal yönden incelenmesi (Erdemir, 2001), 30-47 aylar arasındaki çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi (Yüksel, 2003) gibi birbirini tamamlar biçimde yapılmıştır. 48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarını belirlemek için yapılan bu çalışmanın daha önce yapılanları tamamlayacağı ve Türkçedeki bazı yapıları (bağlaç, zamir, zarf gibi...) ve sözcükleri inceleyerek, çocukların bu birimleri edinimine ve kullanımına ışık tutacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yararlanarak, Türk çocuklarının 48-72 aylar arasındaki alıcı dil gelişim aşamaları saptanabilir. Çocukla ilgilenen yetişkinler bu aşamaları dikkate alarak gerekli rehberliği sağlayabilir; okul öncesi eğitim programlarının düzenlenmesinde ve özellikle okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarında mevcut araştırmanın sonuçlarından yararlanabilirler. Aynı zamanda okul öncesi dönemdeki çocukların ilköğretime geçişte nasıl bir dil yapısına sahip olduğunun öğretmenler tarafından bilinmesi, onların çocuklarla yaptıkları konuşmalarında doğru ifadeleri kullanabilmeleri açısından önemlidir.

GENEL BİLGİLER

2.1. Dil

İnsan dili karmaşıklığı ölçüsünde ileri bir düzenin varlığını gösteren bir olgudur. Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1998).

Vygotsky, dili bilginin ve düşüncenin yapılanmasında bir araç olarak değerlendirmektedir (Vygotsky, 1984).

Humboldt'a göre dil, tarih içinde gelişmiştir ve insan kuşaklarınca işlenmiştir. İnsan ruhunun sürekli olarak, “ayrışmış sesleri düşüncenin anlatımına elverişli yapmaya çalışması” dili meydana getirmiştir (Akarsu, 1998).

Perrot dilin, düşüncelerin iletimi için sözün kullanımına dayalı özel bir toplumsal kurum biçiminde ortaya çıktığını belirtmiştir (Perrot, 1998).

Dil, insanların düşüncelerini diğer insanlara aktarabilmelerine olanak veren, kendi iç dünyalarını tanımalarını sağlayan, sorunları çözümlemede yardımcı olan, zaman ve yer sınırlarını aşarak ötesindeki dünyayı anlamayı ve o dünyadaki yaşantılara ulaşmayı sağlayan bir araçtır (Tüfekçioğlu, 2003).

Bloom ve Lahey'e göre dil, iletişimi gerçekleştirmek amacıyla evrene ilişkin düşüncelerin kurallı bir biçimde ve uzlaşım sonucu elde edilen sembollerle kodlandığı bir araçtır (Topbaş, 2001).

İnsan dili en uygun biçimde şöyle tanımlanabilir: “Dil, bir toplulukta, insanların birbirleri ile karşılıklı olarak anlaşmalarına yarayan bir iletişim düzeneği olup, iki bölümden oluşmuştur: Birincisi, anlamları ‘*saymaca*’ olarak saptanmış, temelde sözlü, fakat yazılı da olabilen sözcük göstergeleri; ikincisi ise, bu göstergelerin kullanımını düzenleyen, yine saymaca nitelikli bir kurallar topluluğu.” Böyle bir tanımda göstergelere genellikle ‘*sözcükler*’ denmekte, kurallar topluluğuna da ‘*dil bilgisi*’ ya da ‘*gramer*’ adı verilmektedir (Başkan, 2003).

Dil, dil yetisinin en önemlisi olmasına rağmen yalnızca belli bir bölümdür. Hem dil yetisinin toplumsal ürünüdür hem de bu yetinin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsediği zorunlu bir uzlaşımlar bütünüdür. Tümüyle ele alındığında dil yetisinin pek çok biçime büründüğü, karmakarışık bir olgular bütünü olduğu görülür. Dil yetisi birçok alana açılır: hem fiziksel, fizyolojik ve anlalsal niteliklidir hem de bireysel ve toplumsal özelliklidir. Buna karşılık, dil kendi başına bir bütündür, bir sınıflandırma ilkesidir (Saussure, 1985).

İnsan dili yalnızca iki kişi tarafından değil, çok daha büyük sayıda insanlardan oluşan topluluklar, hatta uluslar tarafından kullanılır. Bugün dünyada konuşulan binlerce dilden ancak yarısı yazıya geçirilmiş olup, iki bin tanesi henüz yeterince incelenmemiştir. Yine de bilinmektedir ki, dünya üzerinde dili olmayan hiçbir topluluk yoktur. Dil konusundaki diğer bir önemli unsur, insanlar arasındaki iletişimin ‘karşılıklı’ olmasıdır. Buna göre her insanda, söylenenleri anlayacak, ayrıca da cevap verecek bir dil düzeneği vardır. Bir kimsenin sağır veya dilsiz olması gibi özel durumlarda bile, sözlü dilin yerine geçen bir görsel dil, gereken işlevi az da olsa yerine getirmektedir. Ancak böyle bir karşılıklılık olduğu zaman bir iletişim işleminden söz edilebilir (Başkan, 2003).

2.2. Dil ve Düşünce

İnsan dilinin, insanın zihinsel yeteneklerinin özelliklerini doğrudan yansıtmaması ve öteki bilgi ve inanç dizgelerinin olmadığı ölçüde “zihnin dolaysız aynası” olması beklenebilir (Chomsky, 2001).

Dille düşünce arasındaki ilişki en eski çağlardan beri üzerinde durulan ve çeşitli yönleriyle tartışılan konulardandır. Dil, düşünme eylemi ve düşünce açısından ele alındığında, insanı insan yapan her şeyin büyük ölçüde dilde yer aldığı ya da dile yansıdığı görülür. Gerçekten de dil, bireyin bilincini oluşturan, benliğini biçimlendiren temeldir; bilincin köklerine, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca insani işlevdir. Düşünce, us, bilgi, buluş ancak dille olanak kazanır (Vardar, 1998).

İnsan, nesnelerin varlığını ancak onları adlandırarak kavrayabilmiştir. Dünya ancak düşünce düzlemine aktarılarak bilgi konusu olduğunda bir karışıklıklar bütünü olmaktan çıkar. Çünkü “Bilgi, her nesneyi içinde boğulduğu yığından çekip çıkararak bu karışık bütüne düzen getirir, onu anlaşılır kılar.” Görüldüğü gibi düşünce dille bütünleşerek görevini yapabilir. Çünkü “Dil basit bir yardımcı değil, düşüncenin vazgeçilmez ortağıdır.” Düşüncenin, boyutlarını geliştirebilmesi için dil gereklidir; kendisine belli bir biçim verecek anlatım kalıbı bulunmayan yerde düşünce de gelişemez. Dilsel göstergeler simgesel işlevin bir yönünü oluşturur. Bu düzlemde dille düşünce birbirini sürekli biçimde etkiler, dil düşünceyi, düşünce de dili destekler, geliştirir, güçlendirir (Vardar, 1998).

Dil, bir açıdan psiko-motor bir davranıştır. Duygu ve düşünceler konuşma ile, ses telleri, dil, yanak gibi sesle ilgili organları kullanarak ifade edilir. Ancak ifade edilen semboller ve anlamları bilişsel süreçlerle üretilir. Bilginin üretilmesinde ve ifade edilmesinde güdüler, ilgiler, tutumlar bağımsız değişkenlerdir. Bu nedenle dil, düşünce ve duyguları birbirinden bağımsız düşünmek, olası değildir (Ülgen, 1995).

Piaget’ye göre dil, düşüncenin üstünde saydam bir örtüdür. Bireyin gelişen duygu ve düşüncelerini yansıtır. Whorf, Sapir ve Vygotsky gibi kültürel gelişimi benimseyen bilim adamlarının bu konudaki görüşleri Piaget’den ayrılmaktadır. Whorf ve Sapir’e göre, bir kültürün dili, o kültürün insanının düşünme biçimini belirler. Çünkü, kültürler dili, dil de düşünceyi oluşturur. Her kültürde üretilen değerler ve düşüncelerle, sembolik anlamlı öğeler örüntüsünün organizasyonları, o kültürün içeriğini oluşturur (Ülgen ve Fidan, 2000).

Lyons, Sapir-Whorf’un varsayımı “Dil düşünceyi belirler” düşüncesi ile Humboldt’un “Dillerin yapısal farklılıklarına sınır konmaz” düşüncesini birleştirir ve bu varsayımı şöyle özetler:

1. “Dilimizdeki kodlanmış ayırımlar ve kategoriler çerçevesinde çevremizi görürüz, iştiriz ve farklı algılarız. Bu nedenle bizler, düşüncelerimizde toplumumuz için ifade aracı olan dile bağımlıyızdır.”

2. Bir dil sisteminde çözümlenmiş ayrımlar sadece bu sisteme uygundurlar ve bunlarla başka sistemlerin kategori belirleyicileri aynı değildir, eşleştirilebilir değildir (Ağaçsapan, 2002).

2.3. Dil ve İletişim

İnsanların sahip olduğu değişik düşünceler, iletişim olmaksızın onların zihinlerinde kapalı ve görülmez biçimde bulunur. İnsanoğlu, yarattığı dışsal imler aracılığıyla düşüncelerini başkalarına iletme olanağına sahip olmuştur. Dil, insanlar arası iletişim aracı olarak bizim dışımızda yer alır, insanların toplu olarak yaşadığı her yerde ortaya çıkar; iletişim aracı olmadan kullanılan dil yoktur (Perrot, 1998).

Birbirlerine ortamlarındaki nesneler, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesneler, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu ve kültürel değerlerin dili kullanarak ya da kullanmaksızın ifade edilmesine iletişim denmektedir (Ağaçsapan, 2002).

İletişimin sembollerden oluşan kısmı dil, dilin sözel şekli ise konuşmadır. Mc Whirter'a göre "İletişim, konuşan ve dinleyenin güdü, algı, eğilim ve tutumlarından oluşan, insan davranışının oldukça karmaşık şeklidir". İletişim, insanlar arası değiş-tokuş edilen sözcüklerden daha fazlasını içerir. İletişim sürecinin duygusal ve duyuşsal boyutları, ses tonu, vücut hareketleri ve gözle ilişki kurmayla yansıtılır (Mc Whirter ve Voltan-Acar, 1985).

Dil ve düşünce, dış dünyayı yöneten kuralları anlama yeteneğini yansıtır ve dünyadaki olaylar ve etkileşim sürecinde gelişir. Etkileşimi başlatma, sürdürme ve üründen yararlanma, insanların iletişim kurma, bilgileri anlama, üretme ve ifade etme becerisine dayalıdır. İnsanlar tarafından üretilen ve geliştirilen semboller ve anlamları, dille ifade edilir. Dili, iletişim kurmanın en önemli aracı olarak tanımlamak doğru olsa da dilin işlevini sınırlayacağından yeterli değildir. Dil, iletişim ve toplum, birbirlerini tamamlarlar ve herhangi birinin önceliğinden söz edilemez. Fiske, iletişimin iletiler aracılığı ile ortaya çıkan toplumsal etkileşim olduğunu belirtir. Aksan'a göre iletişim "Bir bilginin, bir niyetin ilkel ya da

gelişmiş bir işaret dizgesinden yararlanılarak bir zihinden başka bir zihne ya da bir merkezden bir başka merkeze ulaştırılmasıdır.” İnsan iletişimi, en gelişmiş iletişim düzeni olan konuşulan dil üzerine kurulmuş olup, aynı zamanda insanın ne ölçüde ileri bir zihin gücü kullandığını göstermektedir (Ülgen, 1995 ; Ağaçsapan, 2002).

İletişimin, alıcı ve verici arasındaki bir iletinin bir kanal aracılığı ile iletilmesi süreci olarak açıklandığı tanımda, doğal dil iletişimi ilk akla gelen iletişim türüdür. İletişimde kullanılan kanal; işitsel, duyuşsal, görsel ya da mekanik, teknik olabilir. İletiler, kanala uygun sinyallerle alıcıdan vericiye ulaşırlar. Sinyaller doğal dil iletişiminde dilsel göstergelerdir. Dil ve iletişim, insan yetisinin hem bir aracı hem de bir sonucu olarak pratikte yakın anlamda kullanılmakta, ancak teoride farklı bilim dallarının araştırma konusu olacak kadar farklı özellikler içermektedir (Ağaçsapan, 2002).

2.4. Dil ve Toplum

Humboldt’a göre, tek insanın her zaman bir bütünle, ulusu ile, öteki insanlarla bağlantısı vardır. Her insan, gereksinimlerinin giderilmesi için zorunlu olarak bir topluluğa bağlıdır. Bu bağlanmada öteki insanlarla anlaşabilmesi dil yoluyla olur. Anlama ve konuşma dil gücünün çeşitli eylemlerinden biridir. Her bireyin ayrı bireyselliği olmakla birlikte, bireylerin bu çeşitliliğinde insan doğasının bir birliği vardır; anlama bu birliğe dayanır. Dil, toplum ve etkileşim, ortak tutum ve iletişim sayesinde vardır. Bilinç ve onun sözle ifadesini sağlayan dil, toplumu oluşturan bireyleri bir arada tutan önemli bir yapı oluşturunucudur (Akarsu, 1998; Ağaçsapan, 2002).

Bütün bireylerin belleğinde bulunan söz imgelerinin tümü açıklanabilirse, dili oluşturan toplumsal bağ da yakalanabilir. Dil, dil yetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür ve birey onu tek başına ne yaratabilir ne de değiştirebilir. Dil varlığını, yalnızca topluluk üyeleri arasında yapılmış bir tür sözleşmeye borçludur. Öte yandan, işleyişini bilebilmek için bireyin dili öğrenmesi gerekir (Saussure, 1985).

Dille düşüncenin ortak kökenini oluşturan simgesel işlev, salt biyolojik bir evrimin ürünü değildir. Toplumsal etkenlerle, ortak yaşama ve çatışma koşullarıyla, insanoğlunun geliştirdiği araçlarla ve uygulamayla da yakından ilgilidir. Bu durum, dilin de, düşüncenin de toplumsallığını ortaya koyar (Vardar, 1998).

Yirminci yüzyılda dil bilim ile ilgili birçok akım özellikle dilin iletişim işlevini vurgulamış, onu toplumsal bir etkinlik düzlemi olarak ele almıştır. Dil, toplumun gereksinim ve etkinlikleriyle çok yakından ilgili, değişik yetilerin kullanılmasını gerektiren kendine özgü bir kurum niteliği taşır. Dildeki anlamlı birimler ya da göstergeler temel özelliklerinin birçoğunu toplumsallıklarından alırlar ve işlevlerini toplum içinde yerine getirirler. Dil, toplum yaşamına yön veren tüm güçlerin etkisi altındadır. Her dil belli bir toplum içinde, kendine özgü bir şekilde, uygarlık çerçevesinde biçimlenir, işlevini bu çerçeve içinde yerine getirir. Bu nedenle, her dilin belli bir toplumu yansıttığı söylenebilir (Vardar, 1998).

Dil tarihsel, sosyal, kültürel ve sistemattiktir. Diller toplumlar sayesinde varlık gösterirken, toplumu oluşturan alt birimleri ve ilgili kimlikleri de yaratırlar. Dil sayesinde sosyal gruplar dışarıya karşı savunma ve korunma, içeriye karşı dayanışma davranışını sergiler. Dış gerçekliği kavrama toplum aracılığı ile, diğer deyişle dil aracılığı ile sağlanır; dilin konuşana sunduğu imkânlar çerçevesinde gerçek kavranır (Ağaçsapan, 2002).

2.5. Dil ve Kültür

Dil bir ulusun kültür düzeyini gösteren en iyi araçtır. Ancak kendi diline dayanan, kendi dilinde ilerlemeler yapan bir ulus gerçek bir kültürün de yaratıcısı olabilir. Humboldt, dil kültür ilişkisini ele alırken dilsel gerçeklikten söz etmiştir; dili insan kültürünün gelişmesine bağlayarak tarih içine yerleştirmiş, dili insanın gelişmesinin her basamağı ile birlikte değişip gelişen bir tarihsel süreç olarak görmüştür. Alman dil bilimci ve düşünür W. Von Humboldt bir ulusun dilinden hareketle o ulusun kültürüne, dünya görüşüne tanık olunabileceğini ve dillerin uluslarla birlikte geliştiğini, onların tinsel özelliklerinden kurulduğunu ifade etmiştir. Ulusların tinsel özellikleri çeşitli olduğundan, dillerin yapısı da birbirinden farklıdır (Aksan, 1998; Gooddard, 1998).

Vossler de dille kültür arasındaki bağlantıyı incelerken, dili kültürün bir aynası olarak açıklamaktadır. Humboldt'un araştırdığı konu da her dilden, o dili konuşan ulusun karakterini, kültürünü, çıkarmak düşüncesidir. Ancak bunu yaparken dilin ulusun karakterine, kültürüne olan etkisini de göz ardı etmemiştir (Akarsu, 1998).

Dil, gerçek etkinliğini düşüncede gösterir. Bir ulusta uygarlık ve kültürle düşüncelerin de gelişmesi, berraklık kazanması sonunda dil de açıklık kazanır. Diller ve öğeleri bir çağdan ötekine aktararak geliştiğinden, geçmişin şimdiki zamana etkileri kültürün derinlerine kadar işler. Dil aynı zamanda düşünme ve duyma biçiminin bir kavrayış şeklidir. Bütün bunlar, yani ulusun düşünme, duyma biçimi, karakteri, nesneleri kavrayış şekli, dilini etkilemediği sürece ulus üzerinde etki yapamaz (Akarsu, 1998).

Bir ulus, kültür bakımından ileri ise, yüksek bir düşünce yaşamı varsa, ulusların bu üstünlükleri er geç dillerinde ortaya çıkacaktır. Dilinde üstünlüğe erişememiş bir ulusun kültürü de, eğreti bir kültür olarak kalır. Ancak yüksek olgunluğa erişen dillerde gerçek bir düşünce etkinliği meydana gelir. İnsanın düşünmesi ancak dille olanaklı olabildiğinden, dilde üstünlük yaratamayan bir ulusun düşünceleri de kapalı, dar ve sınırlı kalır. Bu, bütün kültür üzerine de etki yapar. Öyleyse, kültürle dil birbirlerinden ayrılamazlar. Her ikisi de birlikte gelişirler. Birinde üstün olan bir ulusun, ötekinde de üstün olması zorunludur (Akarsu, 1998).

2.6. Dil Bilimin Dalları:

Dil kullanma bilgisi dil bilimcileri, anlamları geliştirme ise dil gelişimi ile ilgilenen psikolog ve eğitimcileri ilgilendiren alanlardır (Ülgen, 1995).

Dil bilimin dalları çok değişik sınıflandırmalara konu olmuştur. Dile ilişkin bakış açıları çeşitlilik gösterdiğinden, dil bilim dallarının belirlenmesinde değişik yollar izlenmesi doğaldır. Kimi kuramcıların ses bilim, anlam bilim, tümce bilim, kimilerinin ise ses bilim, biçimbilim, tümce bilim, sözlük bilim türünden ayrımlar öngörmesi, evrensel geçerliliği olan bir sınıflandırma yöntemi bulunmadığını,

kuramsal yaklaşımlara koştur olarak dil bilim dallarının da değışkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Vardar, 1998). Dilin bileşenleri açısından incelendiğinde ise aşağıdaki gibi bir sınıflama yapılabilmektedir:

2.6.1. Biçim: Biçim, anlamı aktarmaya yarayan bir koddur. Düşünceleri karşı tarafın alıp, algılayıp değerlendirebileceği bir şifreye dönüştürmek için biçime gerek vardır. Biçim bileşeni, konuşma dilinin yapısal düzenlenişini yani dilin dil bilgisi düzlemini oluşturur. Biçim, üç katmandan meydana gelmektedir: Ses bilgisi, biçim birim bilgisi ve söz dizimi.

2.6.1.1. Ses Bilgisi (Fonetik) ve Ses Bilimi (Fonoloji)

Dil sisteminde ve dil kullanımında yer alan sesler, dil bilimin araştırma konusudur ve iki alt bölümde incelenmektedir. Bunlar, ses bilgisi (Fonetik) ve ses bilimidir (Fonoloji) (Ağaçsapan, 2002).

Ses bilgisi, insan dilinin somut ses olgularıyla ilgilidir. Sesler konuşmanın ya da sözlü iletişimin aracıdır. Nasıl üretildikleri, hangi ses ve konuşma organı sayesinde üretildikleri, akustik değerlerinin ne olduğu gibi sorular ses bilgisi alanında araştırılmaktadır. Ses bilimi ise, söz dizimi, anlam gibi konuları incelemektedir. Ses bilgisi, doğa bilimlerinin araştırma yöntemleri ile çalışır. Ses bilimi alanına, seslerin dil sistemi içindeki yerlerini, kurallarını saptayabilmesi için veriler sunar. Ses bilgisi söyleyiş, akustik ve dinleyiş ses bilgisi olarak alt araştırma dallarına ayrılmıştır (Ağaçsapan, 2002).

Söyleyiş ses bilgisi, doğal bir dilde seslerin nasıl söylendiği ile ilgilenmektedir; sesleri anatomik ve fizyolojik özellikleri açısından ele almaktadır. Akustik ses bilgisi ise seslerin ölçülen değerleri ile ilgilenmektedir. Örneğin “süre, frekans, şiddet” gibi ses değerlerini araştırmakta ve saptamaktadır. Dinleyiş ses bilgisi de seslerin işitilme özelliğini, duyma organının sesleri nasıl işittiğini ve bu organın özelliklerini incelemektedir (Ağaçsapan, 2002).

Ses bilgisinin araştırdığı en küçük birim sestir (Phon). Ses bilgisi, sözü inceler ancak kuralları saptamaz, sadece var olan sesleri somut özellikleri ile saptar. Bir dildeki sesleri ve bu seslerin dağılım sınırlılıklarını, hangilerinin anlam

taşıdıklarını, nasıl bir düzende bulunduklarını inceler. Bu sesleri, dil sistemi içindeki görevleri açısından inceleyen alan ise ses bilimidir (Fonoloji). Ses bilimin en küçük araştırma birimi sesbirimidir (Phonem). Ses bilim, dil bilim araştırma yöntemleriyle çalışmaktadır. Araştırma alanı dil sistemidir (langue). “Seslerin dil sistemi içindeki yeri nedir?”, “Sesler anlam belirleyici mi değil mi?”, “Bir ses hangi ses çevresinde yer alır, hangi seslerle birlikte bulunmaz?” gibi sorular ses bilim alanında yanıtlanmaktadır (Ağaçsapan, 2002; Topbaş, 2001; Aksan, 1998, Vardar, 1998).

2.6.1.2. Biçim Birim Bilgisi (Morfoloji)

Biçim birim (morfem) bir dilde kendi başına anlam taşıyan en küçük birimdir. Kendi başına anlam taşıyan biçim birimlere bağımsız biçim birimler denir. Kök durumundaki sözcükler bunlara örnektir. Bu sözcükler cümle içinde duruma bağlı olarak çeşitli anlamlar yüklenirler. Biçim birimler, bir anlamı aktarmada kullanılan ekler de olabilir. Bunlar kendi başlarına anlamı olan, ancak tek başına kullanılamayan bağımlı biçim birimlerdir. Her dilde bağımlı ve bağımsız biçim birimler birbirine eklenerek değişik anlamları temsil eden sözcükler oluşturabilirler (Aksan, 1998; Topbaş, 2001).

2.6.1.3. Söz Dizimi (Tümce Bilgisi-Sentaks): Sözcüklerin tümce içinde sıralanmaları, örgütlenmeleri, sözcükler arası bağıntılar, tümce türleri, sözcük gruplarının ya da öbeklerinin tümce türlerine göre sıralanmaları, dillerin tümce yapılarının belirlenmeleri söz dizim bilgisi ile ortaya konmaktadır. Her dilin kendine özgü diziliş kuralları vardır. Yapısal dil bilim, dili bir dizge olarak kabul ettiği için, dildeki sözcüklerin birbirleriyle hangi ilişkiler içinde bulundukları, nasıl sıralandıkları bir dilde kurulması olanaklı bütün tümce tiplerinin saptanması başlıca uğraşısı olmuştur (Aksan, 1998; Topbaş, 2001).

2.6.2. İçerik (Anlam Bilim-Semantik): İçerik, evren hakkında deneyimler sonucunda oluşan düşüncelerin, soyutlamaların, kavramların belirli biçimlerle simgelenmesidir. İçerik, nesne ve olay ile nesneler arası, olaylar arası ve bunlar arasındaki ilişkileri simgeleyen sözcüklere, tümcelere, sözcelere karşılık gelen anlam bilgisini içerir.

Yirminci yüzyılın ortalarından başlayarak, üretken-dönüşümlü dil bilgisi akımı, mantık ve felsefe alanlarının anlam konusundaki çalışmaları, metin dil bilgisi, söylem çözümlemesi gibi konulardaki gelişmeler, anlam bilimin dil bilimde daha önemli bir yer almasına yol açmıştır. Ancak, Türkçenin aynı açıdan incelenmesi konusunun çok az sayıdaki çalışmayla sınırlı olduğu bir gerçektir (Kıran ve ark., 2003).

Ses bilimin dilin dış yönüyle dil seslerine, anlam bilimin ise dilin düşünce yönüyle ses ve düşünce arasındaki ilişkilere yöneldiği söylenebilir (Aksan, 1978). Anlam bilim incelemeleri, özellikle içerik çözümlemesiyle saptanan anlamın yanı sıra, birimler arasındaki anlamsal bağıntılarla belirlenen değer ya da yapısal anlam araştırmalarını içermekte ve söz dizimsel ilişkileri de göz önünde tutmaktadır (Vardar, 1998).

Dilin içeriğini oluşturan söz varlığı iki genel kategoride betimlenmiştir: Anlam (içerik) işlevli ve dil bilgisel işlevli sözcükler. Anlam işlevli sözcükler, evrene ilişkin bilgiyi temsil eden nesne, insan, deneyim ve olaylara karşılık gelen sözcüklerdir. Varlık, yokluk, nitelik, nicelik, zaman, yer, durum, neden belirtirler. Dil bilgisel işlevli sözcükler tek başlarına kullanılamayan, ancak cümle içinde anlam kazanan sözcük ya da eklerdir. Çoğul ekleri, bağlaçlar, durum ekleri, zaman ekleri sözcükler arasındaki ilişkileri belirtirler (Topbaş, 2001).

2.6.2.1. Sözcük Bilim (Leksikoloji): Dilin söz varlığına, söz hazinesine eğilen ve dildeki öğelerin özellikle biçim bilgisi açısından niteliklerini, kökenlerini tarihsel gelişimlerini inceleyen bilim dalıdır. Sözcük bilimin yöntemi, her sözcüğün, kendisinin de bulunduğu anlam alanı içinde ele alınması ve toplumla sıkı ilişkili bir biçimde bir değer dizgesi olarak incelenmesidir (Aksan, 1998).

2.6.2.2. Sözlük Bilim (Leksikografi): Sözlük birimlerinin gösterilen yanını ya da içeriğini araştıran anlam bilim ile sözlük birim düzeyini aşan sözlüksel birimlerin yapım özelliklerini, türetme, bileştirme, vb. olguları inceleyen bilim

dalıdır (Vardar, 1998). Sözlük hazırlama yolları, yöntemleri ve tekniği konularını işlemektedir (Aksan, 1998).

2.6.2.3. Adbilim (Onomastik): Bu daldaki çalışmalarda bir kavramın herhangi bir dilde nasıl anlatım bulduğu ve anlatımda hangi etkenlerin rol oynadığı incelenmektedir. Aynı zamanda her dilde bulunan özel adları köken bilgisi, tarihsel gelişme yönünden ve çeşitli dil ve kültür sorunları açısından inceleyen bilimdir (Aksan, 1998).

2.6.3. Dilin Kullanımı (Kullanım Bilim/Edim Bilim/Pragmatik): Kullanım, dilin sosyal bağlamda belli bir amaca yönelik işlevi ve iletişim amacına uygun kullanımıdır (Topbaş, 2001).

Dilin kullanımı edim bilimin inceleme alanıdır. Günlük yaşamda istekleri bildirmek, sevgiyi ifade etmek, bilgi aktarmak, öğrenmek, başkalarını kontrol etmek gibi pek çok amaçla dil kullanılır. Yani dili kullanma, başkalarıyla etkileşimde bulunarak oluşagelen sosyal içerikli bir süreçtir. Toplumsal kurallar dili nasıl kullanacağımızı etkiler. Kısaca, kullanım bilimin ilgi alanı günlük yaşam dilimizdir. Sıra alma, söyleşiyi başlatma, sürdürme, konu açma, düzeltme kuralları ve dilin kibarlık imlerinin nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi, dil kullanımının konusudur (Topbaş, 2001).

2.6.3.1. Lehçebilim (Diyalektoloji): Bir dil içinde, bir ülkede ya da dilin yayıldığı değişik yerlerde, çeşitli etkenlerle meydana gelen değişiklikler ve bir dilin farklı biçimleri, lehçebilimin araştırma alanıdır (Aksan, 1998).

2.7. Dil ve Anlam

İnsanlar duygu ve düşüncelerini ifade etmek için dili kullanırlar. Çevreleri ile ilgili tepkilerini en sık dil ile anlatırlar. Anlatmak, bir anlam yüklemek, dil dışı gerçekliği dil içi gerçekliğe dönüştürmek demektir. Anlam bir bütünlüktür. Anlam taşıyıcıları, içinde bulundukları bütünlüğe değerlendirildiklerinde anlamlıdırlar. Doğal dillerin anlam konusuyla anlam bilim ilgilenmektedir. Anlam bilim, dil göstergesinin gösterilen kısmıyla ilgilidir. Anlamı taşıyan temelde sözcük olsa da

anlam, biçim bilgisinin, söz diziminin, edim bilimin de anlam üzerinde etkisi vardır (Ağaçsapan, 2002; Altınörs, 2001).

Dilin anlam boyutuyla ilgilenen Weinreich, Pottier, Geimas, Katz ve Fodor gibi dil bilimciler, ses bilim alanındaki yapısal çözümleme yönteminden esinlenmiş, “Anlatım düzlemine paralel olarak içerik düzleminin de ayırıcı anlam özellikleri taşıdığını” öne sürerek dildeki sözlüksel birimleri en küçük anlamlı birimlere ayırtırmayı denemişlerdir (Kıran ve ark. 2003).

Anlam denince sadece sözcükle ilgili anlamı düşünmek, anlamın içinde bulunduğu durumu ihmal etmek demektir. Oysaki, sözcük anlamının yanı sıra cümle anlamı, dil bilgisi anlamı, kullanım anlamı gibi bağlamın neden olduğu anlamlar da vardır. Örneğin, “Kalemi alıyor çocuk satın kırtasiyeciden.” ifadesinde anlam, söz dizimi açısından yanlıştır. Oysa her sözcük söz diziminden bağımsız değerlendirildiğinde, anlam yanlışı ortaya çıkmaz. (Ağaçsapan, 2002; Benveniste, 1995).

Monika Schwarz, kitabında anlamlandırmayı insanın doğal olarak yerine getirdiği bir eylem olarak belirtmektedir. İnsanın anlamlandırmayı nasıl yaptığını öğrenmeye çalışması, kendini tanımaya çalışması anlamına da gelmektedir. Böylece insan, anlam etkisi taşıyan dizgelerin nasıl bir süreçten geçerek anlam kazandıklarını kavramaya, bu dizgelerin oluşum taslağını, üretim biçimini başkalarına aktarmaya çalışabilir. Dil ile ilgili ifadelerin içerikleri onların anlamlarını oluşturur. Sözcüklerin kullanıldıkları durumdan bağımsız sözlük anlamlarına temel anlam, kullanıldıkları durum içindeki anlamlarına ise yan anlam denmektedir. Aksan, temel anlamı “Bir ses birleşimiyle, bir gösterenle dile getirilen ilk ve temel tasarım, en başta yansıtılan kavram” olarak açıklamaktadır (Aksan, 1982; Rifat, 1996; Ağaçsapan, 2002).

Sözcük dağarcığında yer alan sözcükler birbirlerinden bağımsız değildir. Sözcükler birbirleriyle anlam ilişkisi içinde bulunurlar. Bu ilişkilerin büyük bir bölümü sistemli ve tanımlanabilir ilişkilerdir. Belli başlı anlam ilişkileri şunlardır: Eş anlamlı, çok anlamlı, zıt anlamlı ve sesteş sözcükler. (Ağaçsapan, 2002).

En yetkin anlam aktarım aracı, tümcedir. Bir tümcenin anlamı, belirttiği düşünce ile dinleyicide uyandırdığı “tepki”dir. Bu anlam, sözcüklerin seçimiyle, eklemesiyle, söz dizimsel düzenlenişiyle ve birbirleri üstündeki etkileriyle dilde biçimsel olarak gerçekleşir. Bir tümcenin anlamı, içerdiği düşünce, bir sözcüğün anlamı ise kullanımıdır. Aktarılabak anlam ya da bildiri, sözcükler aracılığıyla belirlenir, sınırları çizilir ve düzenlenir; sözcüklerin anlamı da duruma göre belirlenir (Benveniste, 1995; Altınörs, 2001).

2.8. Erken Çocukluk Döneminde Anlam Bilgisinin Gelişimi

Dil gelişiminde anlam bilgisi, dinleyenin konuşmacının kullandığı cümleleri, kendi dağarcığı ile ilişkilendirerek anlamlandırdığı bilgidir. Çocuk, dili anlamlı kullanmaya başladığında belirli durumlar ve nesnelerle kendi düşünceleri arasında anlamlı ilişkiler kurmaktadır; sözcük ve cümlelerini belli anlamlar oluşturmak üzere kullanmaktadır (Temel ve Şimşek, 1998).

Bilişsel yaklaşımı benimseyen psikolog ve eğitimciler, dil öğrenmenin, anlam kazanmaya dayalı olduğunu vurgulamaktadırlar. Örneğin Piaget, çocuğun “az” ve “çok” sözcüklerini duyu-hareket yoluyla, “az” ve “çok” kavramlarını oluşturduktan sonra kullanmaya başladığına, dilin mantığı değil, mantığın dili yapısalılaştırdığına dikkati çekmektedir (Ülgen, 1995).

Çocuklar konuşmaya henüz başlamadıkları dönemde bile kendilerine söylenenleri anlar. Çocuk tek sözcüklerin anlamlarını anlayabilme yeteneğine 9. ve 10. ayda ulaşmaktadır. Dil bilimciler buna ‘kavrama’ adını vermektedir. Yapılan bir çalışmada annelere 10 aylık çocuklarının çeşitli sözcükleri anlayıp anlamadıkları sorulmuştur. Anneler ortalama olarak anlaşılan 17.9 sözcüklü bir liste vermişlerdir. On üçüncü ayda ise bu liste 50 sözcüğe çıkmıştır. Dokuz ile on üç ay arasında çocuklar konuşamadıklarına göre, bu sonuçlar, kavramanın ifade etmeden önce geldiğini göstermektedir. O halde çocuklar konuşmadan önce anlayabilmektedir (Temel ve Şimşek, 1998; Maviş, 2001).

Çocuklar anlamı öğrenmeden çevrelerindeki nesne ve eylemleri temsil eden sembol ve işaretleri öğrenirler. Çocuğun çevresindeki nesne ve olayların bir ismi

vardır. Her isim o nesne ya da olay ile ilgili pek çok özellik içerir. Sözcükle özellikleri arasındaki ilişki anlamı oluşturur. Çocuğun gerçek anlamı edinmesi için o nesne ile deneyimi olmalı; onu gözlemeli, algılamalı, kullanmalı, yaşamalıdır. 1-2 yaş arası çocuklar, olayları anlar; insanları nesnelerle, kendi eylemlerini başkalarının eylemleriyle karıştırmamayı, eylemleri sonuçları ile ilişkilendirmeyi öğrenir. Olayların nasıl olduğu, insanların bu olaylarla bağlantısı ya da basit amaçlara nasıl ulaşılacağı gibi çocuğa verilen her ilave bilgi, çocuğun bilgi deposunun ‘içeriğini’ hazırlamaya devam edecektir. Çocuk devamlı akış hâlinde olan bu içerik bilgisini, sözcükleri, kavramları, özelliklerini ve onlarla ilgili deneyimlerini aynı bir bilgisayar gibi bellekte ilgili dosyalar içinde sınıflamak, ilave edilen bilgilere göre sınıflamayı düzenlemek zorundadır. Nesne ve eylemlerin hangi temelde gruplaşacağına, hangi çarpıcı özelliğin veya ortak özelliklerin kategorileri oluşturacağına çocuk karar verecektir. Bu tür bir kavramlar kategorisi oluşturma, çocuğun gelişiminde uzun bir süreci kapsar (Maviş, 2001).

İlk anlamalar duygusal düzeydedir. Anneler hafif abartılmış müzikli konuşmalarıyla mutluluk, yasak, kızgınlık, övgü gibi pek çok mesajı çocuklarına iletir. Çok küçük çocuklar bile sözcüklerin ne anlama geldiğini bilmeden, yetişkin cümlelerinin iletişim amaçlarını anlar. Buna rağmen çocuklar sözcükleri yetişkinler gibi anlamaya çok yavaş geçerler. Değişik durumlarda farklı anlamlara gelebilecek kullanımları yorumlamak oldukça zaman alır (Maviş, 2001).

Bir dile ilişkin bilgiyi edinmiş olan kimse, ses ile anlamı belli bir biçimde birbirine bağlayan bir kurallar dizgesini içselleştirmiştir. Bir dile ilişkin bilgi, o dildeki dil bilgisi süreçlerini iyice bilmeyi gerektirir (Chomsky, 2001). Çocuklar sözcüklerin anlamını ve dil bilgisi kurallarını, rutin olaylar sırasında çevresindeki kişilerle iletişimde bulunarak öğrenmektedir. Sözcük anlamının gelişimi ve sözcüklerle anlamları arasında ilişki kurulabilmesi için, çocuğun yeterli sözcük dağarcığına sahip olması gerekir. En önemlisi de çocuğun sözcükleri bir nesneyi temsil edecek şekilde kullanmasıdır. Erken çocukluk döneminde sözcüklerle anlamları arasında ilişki kurulamaz (Temel, 1998; Maviş, 2001).

Çocukların ilk sözcükleri ya yetişkin sözcüğüne benzer sesler çıkarma ya da özel bir nesne veya durumla ilgili bir sözcük kullanma şeklinde gerçekleşir. İlk

sözcüklerin anlamı araştırıldığında anne-babalar çocuklarının söylemek istediklerinin söylediklerinden çok olduğunu iddia etmişlerdir. 16-18 ay çocuklarında sözcük sayısı birden artar. Çocukların kullandıkları sözcükleri gerçekten bilip bilmediklerini yansıtmak amacıyla yapılan bir araştırmada, çocukların henüz 10 sözcük üretmeden 50 taneyi anladıkları, ama 16 aylık olana kadar üretime geçemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çocuklar 50 sözcüğü anlamadan önceki dönemde, anlamalarına ayda 22 yeni sözcük, üretimlerine ise 9 yeni sözcük eklemektedirler. Bu yüzden çocukların anlayabildikleri sözcüklerin oluşması hem erken yaşta hem de çok hızlı başlar (Maviş, 2001).

Çocukların erken anlamlar ile yarattığı özellikler kalıcı olabildiği gibi, kısa süreli de olabilir. Çocuklarda anlam sistemlerinin gelişimlerinde kendilerine özgü izledikleri örüntüler vardır. Bu çok ilginç yöntemler araştırmacılar tarafından bazı hipotezler ileri sürülerek araştırılmıştır (Maviş, 2001). Aşağıda bu hipotezlerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.8.1. Semantik Özellik Hipotezi

Çevredeki nesne ya da olayların anlamını belirleyen pek çok özellik vardır. Çocukların sözcükleri hangi özelliğe ya da özelliklere göre sınıfladıkları tartışıldığında baskın düşünce çocukların nesnelerdeki en çarpıcı özelliğe göre anlamı belirledikleridir. Çocuklar anlam kategorileri belirlemede hareket, biçim, ölçü, ses, tat ve desen gibi algılarını kullanırlar. Çocukların anlamı oluşturan özellikleri algıları ile belirlediği hipotezini (Semantik Özellikler Hipotezi) ilk ortaya koyan Clark olmuştur.

2.8.1.1. Anlam Genişlemesi (Overextension)

Çocuğun köpek algısı ‘hayvan ve dört ayaklı olma’ özelliğini içerdiği için, bu algı kedileri, inekleri, koyunları ve diğer dört ayaklı hayvanları kapsar. Bu tür bir anlam karmaşası, “anlam genişlemesi” olarak bilinir. Çocukların kısıtlı semantik özelliklerine dayanan bir kategoride doğal olarak köpekleri diğer hayvanlardan ayıran özellikler henüz gelişmemiştir. Çocuğun bir sözcüğü bir çok durumda kullanması, anlam genişlemesi şeklinde yorumlanabilir.

Clark'a göre, anlam genişlemesi tek ya da iki sözcük döneminin evrensel bir gelişimi olabilir. Çocuk nesneler arasındaki benzer olmayan durumları görmezden gelerek benzerliğe yoğunlaşır; bu şekilde oluşan anlam genişlemeleri çocuğu daha geniş anlam kategorilerine götürür. Rescorla'ya göre, bu tür yanılgılar çocukların edindikleri ilk 75 sözcük için geçerlidir; zamanla azalır. 2-2.5 yaşa kadar devam eden anlam genişlemesi süreci çocuğun hızla gelişen üretken sözcükleri ile sona ererken, çoğunlukla bu bitişe "Bu nedir?" türündeki sık rastlanan sorular eşlik eder.

2.8.1.2. Anlam Daralması (Underextension)

Bloom, 9 aylık çocuğunun sadece sokaktan geçen arabalar için araba dediğini, duranlara, resimdekiyle ya da bindiklerine demediğini belirtmiştir. Sözcüklerin belirli özelliklere göre sınırlı anlamda kullanılması anlam daralması olarak adlandırılmaktadır. Bloom'a göre, genişleme ve daralma süreci gelişimsel bir örüntü izler. Başlangıçta kavram özellikleri ile gevşek bir bağ içindedir; bunun sonucunda anlam genişlemeleri ortaya çıkar. Bu süreci anlam daralması takip eder. Daralmadan genişlemeye doğru giden örneklere de rastlanır.

2.8.2. İşlevsel Hipotez

Nelson çocuklarda ilk sözcük kullanımının belli başlı belirleyicisi olarak algısal faktörler yerine, işlevsel özellikleri vurgulamıştır. Nelson'a göre (semantik özellikler hipotezi) anlamı edinmede geçerli olan algısal özellikler küçük çocuklar için çok soyut olan durgun özellikleri temsil eder. Oysa, çocuklar nesneleri bütünüyle görüp onlarla dinamik bir ilişki ve etkinlik kurmaya çalışırlar. Çocukların nesnelerle yaptıkları etkinlikler (Örneğin top oynanır, yuvarlanır, zıplatılır, fırlatılır...gibi) onlara verdikleri anlama yansır.

2.8.3. Prototip Hipotezi

Bowerman'ın öne sürdüğü prototip hipotezine göre çocuklar nesneleri ve anlamlarını ilişkilendirmek için bir prototip geliştirmektedirler. Bir kategori ya da kavram kendisinin en iyi prototipi yani örneğidir. Yeni kavramlar örneğe benzerliğine göre var olan kategorilere dahil edilirler. Çocukların karşılaştıkları ilk

nesne veya olaya göre prototip geliştirdikleri açıktır. İlk gördükleri ‘kanarya’ ise bütün kuş prototiplerini onu örnek alarak oluştururlar.

Sonuç olarak, çocukların anlam gelişiminde önerilen üç hipotez de betimlendiğinde, çocukların ilk sözcüklerini dinamik işlevsel özelliklere dayandırdıkları yani çocukların nesnelerin neler yaptıklarına ya da onlarla neler yapıldığına dikkat ettikleri görülmektedir. Bilişsel gelişim ile birlikte, çocuklarda biçim ve ölçü/boyut gibi özellikler kavramlaşır. “Top”, çocuğun öğrendiği ilk sözcüklerdendir çünkü dinamik özelliği çocuğa ilginç gelir; atılır, zıplatılır, yuvarlanır ve onunla oyun oynanır. Bunun yanı sıra, topun durgun algısal özelliği olan biçimi çocuğu top kategorisine ait yeni özellikler bulmaya itecektir. Böylece top “yüz, balon, ay” gibi her yuvarlak nesne için anlamını genişletecektir. Çocukların anlam ediniminde bu hipotezlerden birini veya birkaçını izlediği açıktır ve normal bir süreçtir (Maviş, 2001).

2.9. Çocukta İlk Konuşma Algısı

Konuşma seslerinin algılanması genellikle konuşmanın üretiminden önce gelir, fakat birlikte gelişirler. Sözel dili kavramak için çocuk, insan sesini diğer çevresel seslerden, konuşmayı da diğer insan seslerinden ayırabilmelidir. Doğumdan itibaren bebekler insan sesini ayırt edebilir ve insan sesine tepki verebilirler. Bebekler iki aylıkken yükselen veya alçalan bir entonasyona farklı seslerle tepki gösterebilir ve dört aylıkken p ve b gibi ünsüzleri ayırt edebilirler. Çocuklar fonolojik sistemi yeni sözcükler öğrenerek kazanmakta, yeni sözcükleri öğrendikçe de değişik seslerin değişik anlamlar ürettiğinin farkına varmaktadırlar (Karacan, 2000).

Çocukların erken dil edinim dönemlerinde çevreleri oldukça çok tekrarlanan etkinlikler ile sarılıdır. Çocuk bir gün boyunca beslenme, uyuma, temizlenme gibi etkinlikler sürecinde ebeveynleri ile etkileşim içindedir. Başlangıçta çocukla yetişkin arasındaki bu etkileşim, daha sonra çocuğun ilgilendiği nesneyi de içine alarak gelişir. Anne ya da baba çocuğun baktığı veya oynadığı nesne ile ilgili konuşmalarda bulunarak ortak ilginin kurulmasını sağlar. Bir başka deyişle yetişkinler çocuğun ilgilendiği nesne ve olaylarla ilgili iletişim kurmaya başlarlar.

Böylece çocuk konuşma sesleri ile kavramlar arasındaki ilişkileri kurmaya başlar (Girgin, 2003).

Bireyin ilk algılama şekli, dünyanın her yerinde aynıdır ve dil öğrenmeye başladığında, kendi kültürünün yapısına özgü dil mantığını da birlikte öğrenir. Bu mantık, obje ve olayların nedenlerini incelemede bireyin düşünme yöntemini yönlendirir. Vygotsky, çocuğun temelde düşünme ve konuşma kapasitesinin olduğuna, iki yaş dolayında bu kapasitenin bütünleşerek içsel konuşmaya dönüştüğüne işaret eder. İçsel konuşmada çocuk, dili sebep bulmaya bir araç olarak kullanır. Kavram geliştirmede çocuğun karşılaştığı kelimeler, onu yavaş yavaş öğeleri gruplamaya yönlendirir ya da düşünceleri ifade etmesini sağlar. Sözel düşünme, çocuğun sembollerle ilgili sebep-sonuç ilişkisi aramasına işaret eder. Sonuçta çocuk kendi düşünce ve dilini tam anlama düzeyinde bütünleştirir (Ülgen, 2001).

Sembolik anlama 9-27. aylar arasında aşamalı olarak gelişmektedir. Çocuklar 9. aydan itibaren çevrelerinde olup bitenleri, anne babanın jestlerini, ses tonlarını farklı şekillerde kullanışlarının durumla ilişkilerini anlamaya başlamaktadırlar. Çocuk bu dönemde birkaç gerçek sözcüğü anlamakta ve içinde bulunduğu durumun sadece bir parçası olarak algılamaktadır (Baykoç Dönmez ve ark., 2000).

11-13. aylar arasında, konuşma içindeki anahtar sözcükler çocuk için önemlidir. Örneğin, “bardak”, su veya sütün geldiğini haber verir. Daha sonra bu, içme hareketi ile ve sonuç olarak nesnenin kendisi ile birleşerek anlam kazanır. 13-15. aylarda çocuk, bebekler ve oyuncaklarla anlamlı olarak oynayabilmektedir. Çocuklar bu dönemde genellikle “bay bay” gibi durumla ilgili tek sözcükleri kullanabilmektedirler. 15-18. aylarda gerçek nesneleri, bebekler ve diğer insanlarla ilişkili olarak uygun bir şekilde kullanırlar. Bu, sembolik oyunun başlangıcı olarak kabul edilmektedir. 18-20. aylarda gerçek sözel ifadeler görülmektedir. 20-24. aylar arasında tek nesnenin bulunduğu resimleri tanımaya başlamakta ve resmi gerçek nesne ile eşleştirebilmektedir. 2.5 yaşından itibaren çocuk, oyuncaklarla anlamlı oyunlar kurmakta, 2.5-3 yaşlarında ise oyunlarında resim-resim eşleştirmeleri yapabilmektedirler.

3 yaşındaki çocuk karışık resimleri anlamaya başlamakta 3.5 yaşında karışık bir resmi anlamaya ve tanımlamaya çalışmaktadır. 4 yaşında ise resim dizilerini, karikatür şeklindeki öykü serilerini yan yana getirebilmektedir (Baykoç Dönmez ve ark., 2000).

2.10. İlk Sözlü İfadeleri Anlama

Konuşmayı anlamamanın ilk dönemi olan durumsal anlamada, çocuğun sözlü ifadeyi anlaması için belirli bir durumla ilişkili olan cümleyi birkaç kez tekrarlamak gerekmektedir. Bu aşamada hareketler konuşmaya eşlik etmelidir. Çocuk konuşulanları anladığında ödüllendirilerek teşvik edilmelidir.

Anlama ve anlatma sözel iletişimde birbirine bağlı özelliklerdir. Konuşulan dilin anlaşılması, söylenen sözcüklerin semantik ve sentaks içeriklerinden anlam çıkarabilme becerisine karşılık gelir. Semantik düzey, kelimeleri ve aralarındaki ilişkiyi anlama becerisini ifade eder. Örneğin, “baba” dendiğinde erkekleri, “köpek” dendiğinde hayvanları algılar. Semantik kategorilerin gelişimi çocuğun kelime gelişimi ve bilişsel gelişim düzeyi ile yakından ilişkilidir. Sentaksın anlaşılması ise kelimelerin dizilimi, yan yana geliş ve bunların anlam farklılıklarının anlaşılabilmesidir (“Çocuk köpeği arıyor”, ve “Köpeği, çocuğu arıyor”, cümleleri arasındaki farkın anlaşılabilmesi gibi). Küçük çocukların kelime birleştirmeleri ya da iki kelimedenden oluşan cümleleri, iletişimsel özellik taşımakla birlikte çoğunlukla söz dizimi kurallarına uymaz. Çocuk sentaks kurallarını 2-3 yaşından itibaren kazanmaya başlar. 18 aylıktan itibaren görebildiği nesneler için kullanılan tek kelimeleri ve adlandırmaları anlayabilirse de çocuğun iki kelimenin ifade ettiği anlamı kavraması 2. yılı bulur. Örneğin “Kamyonu it” denildiğinde o nesneye bir eylem uygulayacağını anlayabilir. Ortalama sözce uzunluğu (OSU) (MLU-Mean Length of Utterances) çocuğun anladığı ve kurduğu cümlelerin uzunluğu anlamına gelir ve sentaks gelişim düzeyinin izlenmesi için kullanılır (Karacan, 1998).

Çocuklar iki sözcük dönemine geçtikleri zaman, biçim bilgisi ile söz dizimi bilgileri gelişir ve anlam bilgisi de hızlı bir gelişim gösterir. Öncelikle çocuğun bildiği sözcük sayısı artar. 6 yaş civarında bir çocuğun sözcük dağarcığı sekiz bin ile on dört bin sözcük arasında değişir. Bu kadar hızlı bir sözcük gelişimi

göstermesine rağmen, yine de bazı sözcük sınıflarının anlam edinimini geç çocukluk dönemine kadar sürdürür; bu sınıflamalar nesnelerin ilişkilerini ifade eden sözcükler ve nesnelere gönderme yapan “bu, şu, orada, şimdi” gibi dilsel olmayan, durum değişikçe anlamları değişen sözcüklerdir (Maviş, 2001).

Sonuç olarak çocuklar, dili öğrenmeye öncelikle kullanılan dildeki sesleri öğrenmekle başlar. Çocuğun dili kazanmasına ilişkin yapılan çalışmalar ve ortaya atılan görüşler, yaşamın ilk altı aylık, hatta ilk sözcüğün ortaya çıkışına kadar olan dönemde, dil yapısındaki gelişimin evrensel olduğunu savunmaktadır. Doğumdan sonraki ilk 3 ayda ifade edici (ekspresif) dil gelişimi fonem düzeyde değişimler ile kendini gösterirken, 3-9. aylar morfemik, 9-18. aylar sentaks düzeyinde, 18-36. aylarda ise semantik düzeyde dil kazanımı sağlanır (Karacan, 2000; Baykoç Dönmez ve ark., 2000). Dil kazanımı ve kullanımı ile ilgili olarak dil gelişim kuramları birbirlerini tamamlar nitelikte ve çok yönlü açıklamalar getirmektedir.

Erken dil kazanımı ile ilgili açıklamalar, özellikle 1950’li yıllardan beri çarpıcı bir biçimde değişmiştir. Bütün görüşler kendi açıklandıkları zaman içerisinde bazı gelişimsel karakteristikleri açıklamış ve dil kazanım süreçleri hakkındaki bazı soruları cevaplandırmıştır. Doğuşancı, davranışçı, bilişsel gelişim ve sosyal-etkileşimci gibi farklı psikoloji ekollerinin dil kazanımı hakkındaki görüşleri farklıdır (Whitehead, 1989).

2.11. Dil Gelişimi Kuramları

Dile ilişkin bakış açıları çeşitlilik gösterdiğinden, erken dönemde dil kazanımı da çeşitli yaklaşımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. 1960’larda başlayan dil gelişimi ile ilgili çalışmalar ışığında bu alandaki bilgilerde önemli değişiklikler olmuştur.

2.11.1. Davranışçı Kuram:

Davranışçılar, edimsel koşullanma yoluyla dilin öğrenildiğine inanan çevreci görüşün savunucularıdır. 1960’lara kadar çocuklarda dil ve konuşmanın gelişimi üzerinde çalışan araştırmacılar, sözel iletişim becerilerinin öğrenilebileceğini

varsaymışlar, öğrenme ve şartlanma prensiplerinin, dil gelişimini açıklamaya yeterli olacağını düşünmüşlerdir (Arı ve Gönen, 1988; Maviş, 2001).

İlk kez Skinner'in (1957) Verbal Behavior adlı kitabında ortaya konan davranışçı yaklaşım, çevre değişkenlerinin dil kazanımında önemli bir rol oynadığını varsayar. Skinner'e göre çocukların sözel davranışları, çevrelerindeki kişilerce seçici olarak ödüllendirildiği için çocuklar dili öğrenirler. Dil, çevresel uyarıma cevap olarak gelişir. Davranışçılar dili diğer becerilerden farklı olarak düşünmezler ve bu nedenle biyolojik hazır olma ve gözlenemeyen süreçleri yansıtan kazanım açıklamalarını reddederler (Baykoç Dönmez, 1986).

Bloomfield (1887-1949) davranışçı ruhbilimden esinlenerek dili, her türlü davranışa yön verdiğini varsaydığı uyaran-tepki ikilisi çerçevesinde ele almıştır (Vardar, 1998). Temel hipotezi, çocukların sözel davranışları kazanmasında biyolojik yapının rolünün minimum düzeyde olduğudur. Bu görüşe göre çevre baskındır ve dil kazanmada taklit, alıştırma ve pekiştirmenin önemli olduğunu savunmaktadır (Baykoç Dönmez, 1986).

Davranışçı görüşe göre anne-babanın model olması ve pekiştirmesi sonucunda çocuğun ses repertuarı oluşur. Anne-baba bebeğin çıkardığı seslerden sadece ana dilde kullanılanları pekiştirir. Kelime öğrenimi daha karmaşıktır. Çocuk annesinin varlığında "anne" dediğinde, annenin çocuğa yönelmesi veya başka bir tepki ile çocuğun kullandığı sözcük pekiştirilir. Annesi yokken "anne" dediğinde ise pekiştirme gerçekteşmeyecektir. Yani annenin varlığı "anne" sözel cevabının ortaya çıkmasında bir uyarıcı olmaktadır. Bu nedenle, anne ile "anne" kelimesi arasında bir bağ kurulur (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Maviş, 2001).

Sözel tepkiler pekiştirme ve cezadan doğrudan etkilenir ve bunlarla denetlenir. Anne-babalar uygun cümle modelleri sunar ve çocukların sözel üretimlerini kabul edilir hâle gelinceye kadar biçimlendirmeyi sürdürürler. Ancak dil kazanım hızı ele alındığında, ilk sözcük kazanımı aşamasından sonra, çocuğun sözel repertuarının yalnız koşullandırma mekanizmasına dayandırılmayacak ölçüde hızla arttığı görülür. Ayrıca, anne-babalar genellikle çocukların

sözcüklerinin doğruluk değerleri ile ilgilenirler; söz dizimini değil, anlam yanlışlarını düzeltirler (Baykoç Dönmez, 1986).

Davranışsal öğrenme kuramlarında ‘çocukların temel dil yapılarını kazanmaları’ model olma, olumlu, olumsuz pekiştirme ile biçimlendirme ve tekrarlı alıştırmalar aracılığıyla toplumsal çevrenin doğrudan etkisi şeklinde vurgulanmakta ancak dil kazanımı tümüyle açıklanamamaktadır. Çocukların dili oldukça yaratıcıdır. Daha önce hiç işitmedikleri yeni cümleler üretirler. Bu da taklit yoluyla kazanılmış olamaz. Davranışçı görüş, yeni ifadeleri üretme yeteneğini, dilin yaratıcı yönlerini açıklamada yetersiz kalmaktadır (Baykoç Dönmez, 1986; Maviş, 2001).

2.11.2. Psikolinguistik (Doğuşancı) Kuram:

Bu görüşe göre, insan beyni ve sinirlerinin yapısı genetik olarak konuşmayı üretecek biçimdedir yani insan dili kazanma yönünden biyolojik bir hazıroluşa sahiptir (Ülgen ve Fidan, 2000). Bu görüşün temel hipotezi çocukların, dil kurallarını uygulamak için doğuştan getirdikleri kapasiteleri olduğudur; çocuğun dili kazanmasında evrensel özellikler vardır (Baykoç Dönmez, 1986).

Chomsky’e göre “davranış bilimi” olarak düşünülen ruhbilim, davranışla ve davranışın kazanılması ya da denetimi ile ilgilidir. Öğrenme kuramı, kendisini, dar ve hiç kuşkusuz yetersiz olan, öğrenilen şey -yani uyaran-tepki bağlantıları-kavramıyla sınırlamıştır. Chomsky bu yaklaşımın oldukça yetersiz olmasının, soyut dil kazanımı incelemeleri konusundaki isteksizliklerinden kaynaklandığına inanmaktadır (Chomsky, 2001).

Chomsky’e göre, çocuk dil kalıplarını öğrenmek için doğuştan bir eğilimle dünyaya gelmektedir. Çocuklar çevrelerinden sınırlı sayıda cümle işitmelerine rağmen, sınırsız sayıda cümleyi anlayacak ve üretecek kuralları geliştirebilmektedirler (Arı ve Gönen, 1988).

Doğuşanlık hipotezini destekleyenler, bütün dünyadaki çocukların konuşmayı aynı sıra içinde öğrendiğini varsayarlar. Dünyanın her yerindeki çocukların dilin temellerini genellikle dört yaşında kazandıkları gerçeğini kullanırlar. Doğuşancılar göre, dili öğrenmek her şeyden önce onun gramer

kurallarını kullanmaktır. Kurallar olmadan insan ancak duyduğunu taklit eder, kuralları kullanabilen bir insansa sonsuz sayıda cümle kurabilir, konuşabilir ve anlayabilir (Gander&Gardiner, 1995).

Chomsky'nin üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramı ile, geçtiğimiz birkaç yıl içerisinde insan dilinin temelinde bulunan süreçler ve yapılarla ilgili yeniden biçimlendirmeye girişen çalışmalar olmuştur. Dil bilgisi kuramı şu soruyla ilgilenir: Bir kimsenin, kendi diline ilişkin bilgisinin, onun dilden olağan ve yaratıcı bir biçimde yararlanmasını olanaklı kılan bilginin doğası nedir? Bir dili bilen kimse, olası tümceler kümesi için ses ve anlamlar belirleyen bir kurallar dizgesini öğrenmiş demektir. Bu nedenle her dil (bir ölçüde), sınırsız bir alanda geçerli belli bir sayıdaki ses ile anlam eşleşmesinden oluşur. Bu kuram, çeşitli dillerdeki ses-anlam çakışması, dilsel anlatımların biçimi ve yorumlanmaları konusunda belirli bir veri birikimine sahiptir. Bu verileri açıklayacak, her dil için geçerli bir dizge belirlenmeye çalışılmaktadır. Daha derinlemesine söylenecek olursa, bu tür kural dizgelerinin oluşumunu yöneten her insan, dili için geçerli ilkeleri saptamaya çalışmaktadır (Chomsky, 2001).

Belli bir dil için ses-anlam bağıntısını belirleyen kural dizgesine, o dilin “dil bilgisi” –ya da teknik bir terimle, “üretici dil bilgisi”- denebilir. Dil bilgisinin, belli bir yapı kümesi “ürettiğini” söylemek, onun bu kümeyi kesin bir biçimde belirlediğini söylemektir. Bir dilin dil bilgisinin bu anlamda, sonsuz bir “yapısal betimleme” kümesi ürettiğini, her yapısal betimlemenin belirli bir sesi, belirli bir anlamı ve ses ile anlam arasındaki bağıntıya aracılık eden soyut bir nesne olduğu söylenebilir (Chomsky, 2001).

Chomsky'e göre dil gelişimindeki benzerliğin nedeni, beyindeki dil kazanım düzeneğinin dil öğrenimini kontrol etmesidir. Doğuşancı görüş, dil yapısının kuralları ile ilgili bilgiyi içeren ve sadece insanlarda olduğu varsayılan “dil edinim düzeneğinin” (DED), ham dil verilerini işlemek üzere doğuştan tasarlandığını belirtmişlerdir. Bu düzeneğin dil yapısını kapsayan kural ve bilgilerle doludur. Doğuştan gelen bu bilgi bütün dillere özgü evrensel bilgiyi kapsadığından çocuklar başlangıçta her dili öğrenmeye hazır kapasite ile doğarlar. Düzeneğin çalışması için, çocukların tek yapacağı şey doğal dil örneklerine erişebilmeleridir. Diller arasındaki

bu ortak özellikler dil evrenselleri olarak tanıtılmıştır. Tüm dillerin paylaştığı bu ortak noktaya Chomsky ‘derin yapı’ adını vermiştir. Diğer bir deyişle, diller görünüşte farklı ses ve biçim özellikleri taşıyabilirler ancak zihinsel olarak daha derinde ortak bir yapı taşırlar. Derin yapı, tümcenin zihindeki anlamsal içeriklerini ifade eder ve evrenseldir. Dillerin birbirlerinden farklılık gösterdikleri seviye ise yüzey yapı olarak bilinir; derin yapının fiziksel dayanak ile algılanması ve anlaşılmasıdır (Maviş, 2001).

Dil bilgisi, her tümce için derin bir yapı üretecek ve bu derin yapının bir yüzey yapıya nasıl bağlandığını gösteren kuralları içerecektir. Derin ve yüzey yapı arasındaki bağıntıyı dile getiren kurallara “dil bilgisel dönüşümler” denir. “Üretici dönüşümsel dil bilgisi” terimini kullanmanın nedeni budur (Chomsky, 2001).

Doğuşancılar dil kazanım sürecinde, dili öğrenmenin kolay olduğu bazı dönemler olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bunlar “Kritik Dönemler” olarak adlandırılmış ve gelişme sürecinde organizmanın belli etkilere daha duyarlı olduğu dönemler olarak açıklanmıştır. Lenneberg’in kritik dönem hipotezinde konuşmayı anlama için 12-18 aya kadar uzanan dönemin önemli olduğu vurgulanarak, bu dönemden sonra konuşmayı edinmede eksiklikler olabileceği belirtilmektedir. Bu dönemin kapanışı ergenlik döneminin başlangıcı (12-14 yaş arası) olarak kabul edilmektedir. Ergenlik döneminden sonra dilin sözcük dağarcığı, dil bilgisi kuralları kazanılabilmekte ancak sesletimde zorlanma yani sesbilgisi kurallarını edinememe sorunu kalıcı olabilmektedir. Dili kazanmada kritik dönemler olarak belirtilen evrelerde çocuklara dil gelişimini destekleyici ortamlar sağlanması onların dil becerilerini öğrenmelerini hızlandırabilir (Maviş, 2001).

Psikolinguistik yaklaşım dil gelişiminde çevrenin, sosyal ve bilişsel gelişimin önemini vurgulamış ancak dil kazanımını bilişsel gelişimden bağımsız olarak ortaya çıkan bir süreç olarak tanımlamıştır. Dil kullanım yeteneğinin doğuştan olduğunu varsaymak, dil gelişiminin gerçek sürecinin anlaşılmasını kolaylaştırmamaktadır. Bloom ve Lahey (1978), çocuk konuşmasında yetişkin yapılarını aramanın değerlendirme için kullanılamayacağını belirtmişlerdir. Bu nedenle Chomsky’nin modelindeki yetişkin gramerinin çocuk diline uygulanmasında birtakım aksamalar ortaya çıkacaktır (Baykoç Dönmez, 1986).

Doğuşancı kuram dilin kökeni ile ilgili önemli araştırmalara yol açmıştır. Araştırmacılar çok değişik dil topluluklarında dil öğrenen çocuklar arasındaki paralellikleri, yani dil evrenselliklerini araştırmaya başlamışlar ve dil kazanımında kritik dönem kavramını ve doğal gözlemlerin değerini ortaya koymuşlardır (Baykoç Dönmez, 1986; Maviş, 2001).

2.11.3. Anlam-Bilişsel Görüş: Bloom 1970’li yılların başında üç çocuğunun dilinin söz dizimi analizini yapmıştır. Çocukların bütün ifadelerini kaydetmiş ve onların o anda nerede olduğunu, ne yaptığını, başkalarının ne yaptıklarını, ne söylediklerini ve kiminle konuştuğunu da eklemiştir. Bloom’un çalışması dilin çıkışının, söz dizimi bilgisi kadar sahip olunan bilişsel bilgiye de dayandığı sonucunu ortaya koymuştur (Baykoç Dönmez, 1986).

Bloom söz dizimi kurallarının, farklı anlamları tanımlamakta yetersiz olduğunu bulmuştur. Örneğin bir çocuk bir kez annesinin çorabını tutarak, bir kez de annesi çorabını giydirirken “Anne çorap” diyebilmektedir. Çocuğun ifade etmek istediği anlam çok farklıdır fakat yüzey yapı değişmemiştir. Bloom, çocukların konuşmalarının onların dünyasında yer alan varlıklar arasındaki tutarlı ilişkileri içerdiğini ve bu ilişkilerin basit kelimelerle ifade edildiğini bulmuştur. Sonuç olarak, çocukların anlamsal amaçları olduğu ve söz dizimini bilmezden çok önce bu anlamları ifade ettikleri sonucuna varmıştır (Baykoç Dönmez, 1986).

Kuramcılar Piaget’nin bilişsel gelişim evreleri ile dil ve konuşma evreleri arasında ilişkiler kurmuşlar, özellikle doğuştan 2 yaşa kadar süren duyu-hareket evresini, dil ve konuşma gelişimi için kritik bir dönem olarak belirtmişlerdir. Bütün kuramcılar dil ve bilişsel gelişim ilişkisini önemserken, bilişsel kuramcıları diğerlerinden ayıran, dilin tüm gelişim içinde çok özel bir yeri olmadığı düşüncesidir. Bilişsel görüşe göre, dilin kendisi doğuştan olmayabilir ama dil için gerekli bilişsel önkoşullar mutlaka doğuştandır. Bilişselciler dilin, davranışçıların önerdiği gibi öğrenilmediğini ya da çocukların dili üretmeye genetik olarak hazır oldukları için ortaya çıkmadığını iddia ederler; aksine, dil bilişsel organizasyon ve gelişimin bir ürünü olarak gerçekleşmektedir. Dil, kavramsal simgeleme amacıyla çocuğun geliştirdiği pek çok yetiden bir tanesidir. Birey, anlamları geliştirdikçe sembolleri daha kolay öğrenmekte ve uzun süre onları kolaylıkla

hatırlayabilmektedir. Çocuğun zihinsel faaliyetlerinin hızla geliştiği dört-altı yaş arasında, dil kullanma becerisi ve kelime dağarcığı da hızla gelişmektedir. Bu görüşe göre, dil edinim süreci bilişsel gelişimden ayrı değildir (Ülgen, 1995; Baykoç Dönmez, 1986; Maviş, 2001; Berk, 2002).

Dil gelişimi için önemli bir faktör olan bilişsel gelişimin dilin karmaşıklığını tek başına açıklaması olası değildir. Bilişsel yetenekler ile dil kazanımı arasındaki ilişki yeterince açıklanmamıştır. Ayrıca bilişsel olarak normal gelişim gösteren bazı çocukların dili kazanamadıkları görülebilmektedir. Çocukların dil öğreniminde zihinsel gelişim kadar onların sosyal ve dil çevreleri de önem kazanmaktadır (Baykoç Dönmez, 1986).

2.11.4. Sosyolinguistik-Toplum Bilimsel Kuram: Sosyal etkileşim kuramları, davranışçılık ve doğuştancılık yelpazesinde iki kuramı birbirine yaklaştırır. Bu görüşe göre çocuklar, sosyalleşmek ve başkalarının davranışını yönlendirmek için dil öğrenirler. Dil gelişimi temel sosyal ve duygusal temellere dayandırılır. Bu kuramın savunucularından Bruner dil kazanımını sosyal gelişimin bir aşaması olarak görür. Yapısal bilginin kazanımı ve anlamsal kategorinin gelişimi sosyal ilişkiler ve etkileşimlere bağlı olarak tanımlanmıştır. Bruner, çocuğun içinde bulunduğu kültürdeki yetişkinlerin de önemini vurgulamıştır. Yetişkinlerin çocukla gerçekleştirdikleri tekrarlı, anlamlı ve rutin etkileşimlerin ona hem bilişsel hem de dil kavramları ve kurallarını öğretmede önemli rolü olduğunu savunmaktadır (Uzuner, 2001).

Sosyal etkileşimci görüşlere göre dil edinimi, sosyal çevre ile etkileşim ve insanların biyolojik olarak getirdikleri yapıların yardımıyla gerçekleşen, bireyin aktif katıldığı bir süreçtir. Bu görüşün temel hipotezinde dil kazanımında kalıtım, çevre ve olgunlaşmanın etkileşim içinde olduğu vurgulanmaktadır. Bir başka deyişle “Bebekler konuşma ve öğrenmeye hazır doğarlar; çevre onlara konuşma öğretir”, denebilir (Baykoç Dönmez, 1986; Uzuner, 2001).

Dil kazanımında ebeveyn-çocuk arasındaki iletişim önemli rol oynamaktadır. Anne-baba bebeğin erken refleksif davranışlarına cevap verdiğinde, bebek iletişim kurmayı öğrenir. Bebekler tekrarlayan etkileşimlerle bu iletişim becerilerini dereceli

olarak geliştirirler. Etkileşimin karşılıklı ve sık meydana gelmesi gerekir (Baykoç Dönmez, 1986; Topbaş, 2001).

Bandura'ya göre, dilin öğrenilmesinde gözlem ve modelin rolü büyüktür. Ancak bir çok durumda pekiştirme yoktur. Çocuklar kelime dağarcığını ve gramer yapılarını, bir modeli örnek almadan kazanamazlar. Kelime dağarcığının artmasında en önemli rolü taklit oynamaktadır ancak gramer yapıları hakkında bazı öğelerin öğrenilmesinde sosyal öğrenme kuramı dil gelişiminin hızını açıklamada yetersiz kalmaktadır (Arı ve Gönen, 1988).

Bu görüş de diğerleri gibi, dil kazanımını tek başına açıklayamamaktadır. Erken iletişim açıklamaları çok önemli olmakla beraber, dil yapısının kazanımı konusunda bir açıklama getirmemektedir (Baykoç Dönmez, 1986).

2.11.5. Etkileşimci Görüş: Dil bilimciler psikolinguistler, sosyolinguistler ve eğitimcilerin bir çoğu son yıllarda yapılan çalışmalara dayanarak şu ortak görüşte birleşmişlerdir: “Dilin kazanılmasında insanın doğuştan getirdiği bilişsel kapasite etkindir ve bu kapasite çevre yaşantıları ile geliştirilmektedir (Baykoç Dönmez, 1986).

Piaget'e göre dil gelişimi, kalıtım ve çevrenin etkileşimi ile gerçekleşir. Çocuklar dili pekiştirdikleri için öğrenmemektedirler, onlar dil öğrenme yeteneği ile dünyaya gelirler ve dili kazanma ihtiyacındadırlar (Arı ve Gönen, 1988). Bloom ve Lahey dili içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir sistem olarak tanımlamaktadır. İçerik, dilin ne olduğudur. Biçim, dilin nasıl olduğudur. Kullanım ise dilin “niçin, ne zaman, nerede” ile ilgili olan iletişim veya sosyal etkileşim yönüdür. İçerik, biçim ve kullanım dil gelişiminde birbirini etkilemektedir (Baykoç Dönmez, 1986).

Dilin düşüncenin bir ürünü mü olduğu, yoksa düşüncenin mi dil yoluyla oluştuğu, etkileşimci teorisin önemli konularından birisidir. Gerçekte, dil ve düşüncenin eş zamanlı olarak mı, yoksa farklı mekanizmalara göre mi geliştiği hâlâ çözülememiştir. Piaget, dilin zihinsel gelişime bağlı olduğunu ve bireyin biliş düzeyini yansıttığını ileri sürmüştür. Birey bilgilerini dikkat etmeden kullandığı

kelimelere yansır. Dil kazanılır ve zihinsel gelişimi izleyerek karmaşılaşır. Bu nedenle dil, bilgi kazanmada kullanım için değerli bir araç olmakla beraber düşünceye neden olan bir temsilci olarak düşünülemez. Özetle Piaget, çocuğun duyu-hareket yoluyla düşüncelerinin geliştiği; gelişen bu düşüncelerin konuşmalarında yansıdığını belirtmiştir. Bu durumda dil gelişiminde en önemli faktör düşüncenin gelişimidir. Etkileşimci görüş, dil ve zekanın ortak kökenleri ve karşılıklı etkileri konusundaki birkaç görüşten meydana gelmektedir (Baykoç Dönmez, 1986; Ülgen ve Fidan, 2000).

2.12. Çocuklarda Dilin Kazanılması

Chomsky'ye göre dil gelişimi çocukta var olan dil yetisinin adım adım detaylanmasıdır (Ağaçsapan, 2002).

Preyer'in dil gelişimi anlayışı, araştırmalar üzerinde uzun süre etkili olmuştur. Preyer'in çalışma amacı dilin nasıl öğretilceği yönündedir. Araştırmacı kendi oğlunu ilk üç ayında izlemiştir. Çocuğun her saat başı gözlemlenebilir davranışlarını yazarak kaydetmiştir. Araştırmacı gözlem aralıklarını çocuğun fizyolojik ihtiyacına göre belirlemiştir. Preyer'in görüşüne göre normal çocuklarda konuşma organları üç yaşla birlikte gelişimlerini tamamlamaktadır. Aynı süre sinir sistemi içinde yer alan diğer davranış mekanizmaları için de geçerli görülmektedir. Böylece Preyer, dil gelişimini konuşma gelişiminin tamamlanmasına kadar ele almaktadır (Ağaçsapan, 2002).

Preyer, dilsel bulgularını ses, sözcük, söz dizimi ve sözcük dağarcığı olarak sınıflamıştır. Çocuğun anlamsız olarak çıkardığı, yetişkin dilinden farklı seslerini yazı dilinde not almıştır. Preyer'e göre dil gelişimi taklit ve tesadüfe dayanmaktadır. Çocuk güçlü nefes alış verişlerinde farklı sesler çıkarmaktadır. Bu seslerden bazıları çocuğun rahatsızlığını anlatır. Bu sesler diğerlerine göre daha sık çıkartılır. Sonraları çocuk çevresinde daha sık duyduğu sesleri taklit etmeye başlar. Buna göre Preyer, çocuk dilinde her dil için geçerli olan ses değerlerinin olmadığını, her dilde sıklıkla kullanılan ve çocuğun duyduğu seslerin farklı olduğunu ifade etmiştir (Ağaçsapan, 2002).

Sözcük oluşumu taklit ürünüdür. Çocuk sesleri herhangi bir anlamla ilişkilendirmeden taklit etmeye çalışır. Bu taklit edilen ses değerleri dil öncesi kavramlardır ve ilk amaçlı davranışların araçlarıdır. Dil öncesi kavramlarla taklit edilen seslerin birleştirilmesi, dil gelişiminin başlangıcını oluşturur. Preyer'in görüşüne göre dil akli değil, akıl dili üretir. Çocuk dil yetisinden daha çok akıl ile dünyaya gelir. İnsanlar dili öğrenirler, çünkü düşünme yetenekleri vardır, dili öğrendikleri için düşünmezler. Preyer cinsiyetler arası dil gelişimini farklı değerlendirmiştir. Kızların dili edinmesi erkek çocuklara göre daha erken gerçekleşir, ancak mantıksal işlevleri ve soyutlama düzeyleri düşüktür. Buna karşılık erkek çocukları da duygusal işlevlerde kızlara göre geridirler (Ağaçsapan, 2002).

Deneysel psikolojinin kurucusu olan Wundt ise dil gelişimine farklı bakış açısı getirmiştir. Wundt da Preyer gibi kendi çocuğunun dil gelişimini gözlemlemiş ve yapılan araştırma sonuçları ile kıyaslamıştır. Çalışmasına göre dil gelişimi üç ana döneme ayrılmaktadır:

1. Bağıрма sesleri (ikinci ve altıncı haftalar arası)
2. Anlamsız seslerin dillendirilmesi (Birinci yaş bazen ikinci yaş sonuna kadar)
3. İsimlendirme amaçlı seslerin dillendirilmesi (ikinci yaş sonrası)

Wundt, dil edinimini genetik olarak yerleşik bulunan düzeneğin olgunlaşması süreci olarak değil, bir öğrenme süreci olarak değerlendirmektedir. Wundt'a göre çocuk kendi gelişimi sürecinde dili üretmemekte, aksine dil, çevresi tarafından kendisine iletilmektedir. Buna göre çocuğun sözcük üretimi çevresinin etkisinin yansımasıdır (Ağaçsapan, 2002).

Stern'lere göre dil gelişimi, çocuğun pasif değil yaratıcı taklidinin ürünüdür. Çocuğun dil gelişimi hem zekasının, hem de duygusal gelişiminin koşulu ve sonucudur. Stern'ler çocuğun dil gelişimini ilk üretilen anlamlı sözcükler ile söz dizimlerinin temel yapılarının kullanılması arasındaki süre içinde görürler. Bu ikili çocuk dilini, kendine has bir yapısı olması, yazılı formunun olmaması, konuşanın

zihinsel üretiminin ifadesi ve kendi içine kapalı bir sistem olması nedeniyle diyalekt türü bir dil olarak tanımlamaktadırlar (Ağaçsapan, 2002).

Piaget dil gelişiminde, ben merkezci düşünmenin ürünü olan ben merkezci dili üçe ayırmaktadır: Tekrarlar, tek kişilik ve kolektif monologlar. Piaget'e göre ben merkezci ifadeler 3-6 yaş arası çocuklarda görülür. Bu yaşlarda çocuklar yetişkinlere göre düşüncelerini daha az paylaşır. Çocuk bir iş ile meşgul iken konuşur, ancak bir yetişkin bir iş ile meşgul ise konuşmaz, genellikle susar. Yetişkin yalnızken bile sosyal düşünürken, yedi yaş ve altındaki çocuklar toplum içindeyken bile ben merkezci düşünürler (Ağaçsapan, 2002).

Vygotsky Piaget'nin düşüncelerini kısmen kabul ederken dil gelişim evrelerini tümüyle farklı değerlendirir. Vygotsky'e göre dil, sosyal, ben merkezci ve içselleşmiş dil gelişimi evrelerinden oluşmaktadır. Ona göre çocuğun dili sosyaldır; gelişimini tamamlaması ile bireyselleşir. Ben merkezci dil bir ara süreç olarak dil gelişiminde yer alıp kaybolmaz, aksine içselleşmiş dil olarak varlığını sürdürür. Çocuğun ben merkezci dili ile yetişkinin içselleşmiş dili arasında bu nedenle yakın ilişki vardır (Ağaçsapan, 2002).

Sağlıklı olarak doğan her çocuk konuşmanın gerektirdiği karmaşık koordinasyonları, ağlamaya başladığı andan itibaren öğrenmeye de başlamaktadır. Çocukların sözcükleri, dil bilgisi birimlerini, kelimelerin dizilişini, konuşmayı ve dil yapılarını anlaması, alıcı dil becerileri olarak adlandırılmaktadır. Diğer taraftan, sözcükleri, grameri ve dili uygun kullanması ise ifade edici dil becerileridir. Alıcı dil, ifade edici dilden önce gelişmektedir. Araştırmalar özellikle tek sözcüklü dönemde çocuğun alıcı dil kapasitesinin, ifade edici dil kapasitesinden yaklaşık iki kat daha fazla olduğunu göstermektedir (Acarlar ve Baykoç Dönmez, 1992; Baykoç Dönmez ve Arı 1992; Yüksel, 2003).

Dil gelişimi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sonuçları değerlendirilerek dilde bazı temel aşamalar belirlenmiştir. Bu aşamaların belli bir düzeye kadar evrensel özellikler taşıdığı, sonraki aşamalarda ise kültürün etkileri ile her dile ait gelişim özelliklerinin farklılaştığı kabul edilmiştir. (Acarlar ve Baykoç Dönmez, 1992; Baykoç Dönmez ve Arı 1992; Yüksel, 2003).

2.12.1. Yeni Doğan Dönemi (0-6 Hafta)

Yeni doğan döneminde bebek öncelikle refleks ağlamalar ile geğirme, öksürme ve esneme gibi vejetatif sesler üretir. Bunlar farklılaşmamış sesler olarak adlandırılmakta, amaçsız, anlamsız ve rastlantısal olarak çıkarılmaktadır. Bebeğin ağlamasının onu duyan erişkin üzerinde etkisi olmasına karşın, bebek henüz erişkinlerin dikkatini çekmek amacıyla ağlamayı kullanmamaktadır. Birinci ayın sonlarına doğru bu sesler farklılaşarak, uyarıcıyla ilişkili olarak, genellikle açlık, soğuk ve rahatsızlık ağlamaları şeklinde değişikliğe uğrarlar. Anne bebeğin ağlama nedenini anlayabilir. Bu dönemde çıkarılan sesler anlam yönünden incelenirse, ham sözcüklerin başladığı, bebeğin başkalarının sesine tepki gösterdiği ve başka bebekler ağladığında ağlayarak cevap verdiği görülmektedir (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.12.2. Gıgıldama (Cooing/Comfort Sounds) Dönemi (6 Hafta-3 Ay)

Bebekler bu dönemde ses oyunları ile ses üretiminden zevk aldıklarını belli ederek hoşnutluk ifade eden konuşma benzeri sesler çıkarırlar. Sesi, ses olarak çıkardıklarının farkındadırlar. Hoşnutluk sesleri ve gıgıldama dönemi olarak adlandırılan bu dönemin en belirgin özelliği “a, u, o” gibi ünlülerin uzatılması ile “s, k, g” gibi yumuşak damak ve gırtlak seslerinin çıkarılmasıdır. Diğer önemli davranış ise gıgıldama ile eş zamanlı olarak ortaya çıkan gülümsemedir. Çıkarılan seslerin çoğu tekrarlanmaz. Ses üretimi hâlâ büyük ölçüde refleksiftir. Ortalama olarak 13-14 farklı ses tipi vardır. Bebeğin çıkardığı bu sesler anlam yönünden incelendiğinde hoşnutluğunu ve hoşnutsuzluğunu belirten sesler olduğu görülür. Başkalarının çıkardığı seslere tepki gösterir ve annesinin sesine gülümser (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.12.3. Mırıldanma (Babbling) Dönemi (3-6 Aylar Arası)

Bebeğin ses mekanizması üzerindeki kontrolün arttığı ve kendi çıkardığı sesleri taklit ettiği görülür. Gıgıldama sırasında, sesler bebek çoğunlukla uzanır durumdayken ve daha çok dilin gerisinden çıkmakta iken bu dönemdeki sessiz ünlüler dilin ön tarafından çıkartılır. Ses oyunu (Vocal play) ya da “agulama” olarak

da bilinen bu dönemde bebek “b, m, p” gibi dudak seslerini çıkarmaya başlar, sesli ve sessiz harfler içeren tek heceler üretir. Sesli oyun gıgıldamadan farklı olarak temelde sosyal etkileşime yanıt şeklinde değildir. Bebek bu ses oyununu erişkinle iletişimini başlatmak ve yanıt olarak kullansa da genelde tek başına oynamayı tercih eder (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.12.4. Mırıldanmanın Tekrarı (Reduplicated babbling) Dönemi (6-9 Aylar)

İlk yılın ikinci yarısından itibaren görülen mırıldanmanın tekrarı döneminde bebeğin çıkardığı sesler, sesli ve sessiz harfler içeren aynı hecenin tekrarına doğru değişmektedir. Bebek ses üretimi ile işitmeyi birleştirir. Seçilmiş işitilen sesleri tekrar eder. En sık rastlanan “bababa”, “mamama” gibi birleşimler ve “b,p,t,d,m,n” sessizleridir. Hece tekrarlamaları sırasında ilk sözcüklerini bu dönemde söylemeye başlayabilirler. Bu arada ürettiğinden daha fazla sözcüğü de anlamaktadır. Bebek ses oyunlarında ritm kullanmaktadır. Ses oyunundakine benzer olarak, tekrarlayan mırıldanma da, bebeğin kendi kendine yapmayı tercih ettiği bir davranıştır. Bu seslerin anlam yönünden incelendiğinde, dikkat çekme, sosyalleşme için kullanıldığı, hoşnutluk verici bir durum veya nesne hatırlandığında sesin yeniden ortaya çıktığı görülür. Bebek insan konuşmasına gülümseyerek veya ses çıkararak cevap verir. Kızgınlık ve hoşnutluk seslerini ayırt edebilir. Anne babasının sözcüklerini taklit etmeye başlar (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.12.5. Ses Sözcükler Dönemi (9-12 Aylar)

Bu dönemde tekrarlama (echolalic) ve çeşitlenmiş mırıldanma (varied babbling) görülür. Çıkarılan sesler, ana dile ait seslerdir. Bebek ana dilinin ses örüntülerinin farkına varır ve ses çıkarma sırasında bu sesler üzerinde daha çok durur. Bunlar anlamdan yoksun seslerdir ve akıcılık özelliği vardır. Bu dönemin en belirgin özelliği, “Jargon” olarak adlandırılan, anlaşılmayan ancak entonasyonu nedeniyle düz cümle ya da soruya benzeyen yapılardır. Bunlar çocuk için sözcük veya cümle yerini tutarlar. Çocuk ilk sözcüklerini söylemeden önce, bu ses sözcüklerden pek çok sayıda geliştirebilir. Ses sözcükler, mırıldanma ve yetişkin

benzeri konuşma arasında bir bağ oluşturmaktadır. Çocuk bu dönemde birkaç sözcük ve jesti anlar (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.12.6. Tek Sözcükler Dönemi (12-24 Aylar)

İlk kelimeler 8-18 ay arasında, ortalama 12. ay civarında çıkarken, sözcük bilgisindeki gelişme ile birlikte çocuk 1-30 sözcük söyler. Bu dönemin özelliği çocuğun gerçek konuşmaya geçmesidir. Mırıldanma ile gerçek konuşma arasında bir suskunluk dönemi geçtikten sonra sözcük, sesle oynamanın rastlantısal bir sonucu olarak ortaya çıkar ve tekrarlamalar yoluyla uygun bir şekil alarak kuvvetlendirilir. Bu dönemdeki çocukların ifadeleri, içinde bulundukları durumla birlikte yorumlanmalıdır. Karmaşık iletişim durumunda, durum içinde bulunan nesneler, bakışın yönü, ses iniş-çıkışı, anlama ilişkin ipuçları verebilmektedir. Tek sözcüklü ifadelerin sayısı ve niteliğinden başka, durum içindeki yeri de önemlidir. Eğer çocuk, babasının resmini göstererek “baba” diyorsa, bu adlandırmadır. Fakat babasının terliklerini bulduğunda “baba” diyorsa, terliklerin ona ait olduğunu bildiriyordur. Yapılan araştırmalar, bu tür ilişkilerin ifade edici dilden önce kazanıldığını göstermektedir. Dilin gerçekten anlaşılması 8. ay dolaylarına rastlamaktadır. İlk yılın son çeyreğinde bebekler alışkın oldukları ortamda sürekli duydukları bazı sözcüklere yanıt vermeye başlarlar. Örneğin anne “Haydi cee oynayalım!” dediğinde bebek ellerini çırpır.

Anne-babalar, 8-12 aylık bebeklerinin ifade ettiğinden çok daha fazlasını anladığını belirtmektedir. Dilin anlaşılması, kullanılmasına öncülük eder; bir başka deyişle çocuklar dili kullanmadan çok önce kelimeleri ve cümleleri anlarlar. Bu dönemde çocuğun anladığı sözcük sayısı, ürettiği sözcük sayısından daha fazladır. Soruları henüz anlayamaz. Sorulara bazen hiç yanıt vermez, bazen de soruyu taklit ya da tekrar eder. Komutların büyük bir kısmını anlar. Dil bilgisi yapılarına göre sözcük çeşitleri incelenirse adların en yaygın sözcükler olduğu, birkaç tane de fiil ve sıfatın kullanıldığı göze çarpar. Tüm bebekler dil gelişim zincirinde fonoloji, sentaks ve semantik halkalarına geçişte aynı sırayı izler (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.12.7. İki Sözcüklü Birleşimler Dönemi (18-24 Aylar)

Çocuğun yeni sözcük kazanma dönemidir. Yeni sözcükler kazanılırken yeni deneyimler algılanır ve yetişkinler tarafından sözcük öğretilir. Jargon kullanımı devam etmektedir. Bu dönemde çocuk jargonu amaca yönelik kullanır. Zorlamasız ve kolay çıkarılan tüm hece ve sözcükler sık sık tekrarlanır. Çocuğun anlamlı olarak kullandığı 20-100 sözcük vardır. Hareketlerle anlatımdan daha çok sözcüklerle anlatım başlar. Bu dönem dil bilgisi yapısının başlangıç dönemidir. İki sözcüklü cümleler kurulur fakat bunlar genellikle birbirini izleyen tek sözcüklerin birleşimi şeklindedir. Bu dönemde çocukların birçok tek sözcüklü cümle ürettikleri, bazı çocukların ise üç sözcüklü cümleler üretebildikleri görülür. Çocuklar ilk cümlelerinde öncelikle isimler olmak üzere birkaç fiil, sıfat ve bazı zamirleri kullanır (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.12.8. İki-Üç Yaş Dönemi

Bu dönem çocuğun dil bilgisi yeteneğinde ve sözcük hazinesinde en hızlı gelişimin olduğu dönemdir. Çocuk, yetişkin konuşma seslerinin üçte ikisini öğrenir. Bu dönemin başlangıcında çocuğun iki sözcüklü birleşimleri çoktur. Fakat bu birleşimlerde henüz yardımcı fiiller, belirleyiciler, tanımlıklar, zamirler, edatlar ve çekim ekleri bulunmaz. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu durum ve vurgulama şekli, bu yapıların değerlendirilmesinde önem taşımaktadır. Bloom, sözcüklerin sınıflandırılması ve sırasının yanında, sözcüklerin cümle içindeki işlevlerini incelemiş; çocuğun söylediklerini durum içinde değerlendirmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Örneğin çocuk, “Anne çorap” dediğinde, bu cümlemin bir anlamı “Annenin çorabı” iken, diğer anlamı “Anne çorabını giydi” olabilir. Bununla birlikte çocuk soru sormak, istek ve emirlerini bildirmek için ses tonunu değiştirmektedir. “Anne şapka” ifadesinde ses tonu değişikliği ile çocuk, “Anne bu şapka mı?” sorusunu sorabilir. Bütün bunlar dikkate alındığında, sözcüklerin işlevlerinin anlam içinde değiştiği görülür. Çocuğun cümleciklerinin aşağı yukarı yarısı iki sözcük içerdiğinde, çocuk üç ve dört sözcüklü birleşimler kullanmaya başlar. Bunlar iki sözcüklü birleşimleri, yeniden birleştirme (Baba at + Top at = Baba top at) ya da iki sözcüklü birleşimlerin genişletilmesi (Çok pasta, Çok büyük

pasta) şeklinde olur. İşaret sıfatları, işaret zamirleri, zarflar (sırasıyla yer, zaman ve durum zarflarını öğrenir), olumsuz yapılar, soru yapısı, çekim eklerini basit düzeyde kullanmaya başlar (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.12.9. Üç-Dört Yaş Dönemi

Çocuğun anadilinin temel yapılarını öğrendiği ve kendisini iyi ifade ettiği bir dönemdir. Yetişkininkine benzer söz dizimi yapısını kazanır. Dil kullanımı çok yönlüdür. Duygularını, düşüncelerini, ilişkilerini anlatır. Fısıldamayı öğrenir. Ünlülerin %90'ını, ünsüzlerin %60'ını doğru söyler. Entonasyon düzenlidir ve hızında artış vardır. Normal ses yüksekliği ve tonu vardır. Soluklama düzenlidir. Hayali oyunda dili kullanır. Kelime hazinesi 900 sözcük kadardır. Cümlelerin %48'i dil bilgisi yapısına uygundur. Söz diziminde, özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder. Sözcük ve cümle yapısındaki karmaşıklık gittikçe artar. Çekim kuralları görülmeye başlar. Geçmiş, şimdiki ve geniş zaman kullanımı görülür (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.12.10. Dört-Beş Yaş Dönemi

Bu dönemde dil kolay ve doğru kullanılan bir araç hâline gelir. Kız çocukları dili erkeklerden daha iyi kullanırlar. Ses üretiminde doğruluk oranı artar. Ünsüzlerin %90'ı doğru olarak üretilir. Çocuk anne babasının entonasyon düzenini taklit eder. Sözcük sayısında artış devam eder ve önceki döneme göre, daha karmaşık cümle yapısı kullanmaya başlar. Çoğul kullanımını doğru yapar. Birleşik sözcüklerin ayrı birimlerden oluştuğunun farkında değildir (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.12.11. Beş-Altı Yaş Dönemi

Çocuğun dili kullanımı yetişkinlere benzer. Sosyal etkileşimde konuşma artmaktadır ve daha anlaşılır biçimdedir. Bu dönemde çocukların çıkardıkları sesler incelendiğinde ünlü üretiminin %99'u, ünsüz üretiminin %98'inin doğru olduğu görülür. Çekim kurallarını daha düzgün bir şekilde kullanır. Üretilen sözcük sayısı ortalama 2000 kadardır (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.13. Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler:

Dilin kazanılmasını ve gelişimini etkileyen bazı temel etmenler vardır.

2.13.1. Genetik: Bütün sağlıklı çocuklar dil öğrenme yeteneği ile doğarlar. Bebeklerin dili anlamaya ve üretmeye başlamadan önce dil için genetik olarak hazır oldukları kabul edilebilir. 200 ikizle yapılan bir izleme çalışmasında bebekler 14. aylarında laboratuvar ve ev ortamında karakter özellikleri, duygu, bilişsel durum ve dil yönünden değerlendirilmiştir. Genetiğin karakter özellikleri ve negatif duygu üzerinde etkili olmadığı, mekansal hafıza, sınıflandırma ve kelime anlayışı ile dil ve pozitif duygu üzerinde anlamlı etkisi olduğu vurgulanmıştır (Karacan, 2000).

2.13.2. Fizyoloji: Konuşma, insan bedenindeki ses organları aracılığıyla seslerin oluşturulup çıkarılması olup, larinks ve ses telleri aracılığı ile gerçekleşen fonasyon ve ağız yapıları (dil, damak, dudak ve dişler) ile sağlanan artikülasyon olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Bu tür fizyolojik koşulların uygun olması, dil gelişimi yönünden önemlidir. Fiziksel bir yetersizlik, çocuğun çevrede dolaşmasını ve araştırmasını engelleyebilmektedir. Yarık damak gibi bir problemin mırıldanmayı engellemesi, hem dil gelişimini hem de anne ve bebek arasındaki iletişimin niteliğini bozabilmektedir (Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.13.3. Algısal, Bilişsel ve Nörolojik Gelişim: İşitme algısının normal olması da sağlıklı dil gelişimi yönünden önemlidir. Duyuma kusuru olan bebeklerin 4-8 aylar arasında yapılan ses oyunları döneminde normallerden ayrıldığı, daha az sessiz harf kullandıkları ve 4-18 aylar içinde ses üretimindeki yaratıcılığın giderek azaldığı, ses oyunlarında işitsel geri alım olmadığı için bebeğin dil gelişiminin aksadığı belirtilmiştir.

Görsel algılama da dil gelişimi için belirleyici olmakta, ciddi görme kaybı olan çocukların ifade edici dil gelişimleri, görmesi normal olanlara göre daha geç başlamaktadır. Görme kaybı, erken anne-bebek bağlanmasını ve kendilik-nesne

farklılaşmasını bozmakta, doğumsal görme kaybı olan çocuklarda konuşmada otistik ve tekrarlama özellikleri görülmektedir.

Nörolojik gelişim de dil gelişimi yönünden belirleyici olmakta, çocukta dilin gerçek anlamda kullanımı beynin, erişkin beyninin üçte iki olgunluğuna erişmesi ile sağlanmaktadır (3 yaşında çocuğun beyni erişkindeki ağırlığının 4/5'ine ulaşmaktadır). Tam işitme kaybı ve görme özürlü gibi bazı duyuşsal kayıplar erken dil ve bilişsel gelişim için önemli olan deneyimleri engellemekte, koklama, tad alma ve dokunma algısına bağlı yetersizlikler ise çocuğu duyuşların zengin kaynağından ve sonuç olarak bilgiden yoksun bırakmaktadır. Zihinsel engel, nesne devamlılığı kavramı gibi temel becerilerin gelişimini geciktirebilmekte hatta engelleyebilmektedir (Ülgen ve Fidan, 2000; Baykoç Dönmez ve ark., 2000; Karacan, 2000).

2.13.4. Sosyal Çevre ve Etkileşim: Kültürden kültüre dil kazanımı temelde aynı sırayı izlese de, bu gelişimin hızı sosyal çevreden etkilenmektedir. Erişkinlerin bebekle erken dönemden itibaren kurdukları sözel iletişim bebeğin ana dilini öğrenmesinin temelini oluşturur. Çocuklar konuşmayı genellikle kendi aile ortamında, aile bireylerinin çevrelediği sosyal yaşam içinde günlük dil alışverişleri ile öğrenmektedirler. Bu nedenle, çevre ve özellikle anne tarafından çocuğa sunulan sözel uyaran zenginliğinin dil gelişimini olumlu etkileyeceği belirtilmektedir (Karacan, 1998; Sevinç, 2003). Tomasello da çocuğun öğrenme çevresinin önemini vurgulamakta ve dille ilgili her aşamayı kendi kendilerine bu çevre içinde öğrendiklerini belirtmektedir. Çocuklar, dil yapılarını onlara maruz kaldıkları ve etkilerini gördükleri ölçüde kullanmaktadırlar. Çocuğun çevresini araştırmak için gereksinim duyduğu güven duygusunun yetersizliği, sosyal ve iletişimsel becerilerin gelişimi için çok önemli olan anne-baba ve bebek arasındaki ilişkiyi zedeleyici olabilmektedir (Tomasello, 2000).

2.14. Dil Gelişimi Üzerinde Etkisi Çalışılan Diğer Etkenler:

2.14.1. Cinsiyet: Normal dil gelişimi gösteren çocuklar ile dil sorunları olan çocuklarda, erkek ve kız çocukları arasında farklılıklar olup olmadığı araştırılmaktadır. Osofsky ve Connors'ın anne-bebek etkileşimi üzerinde yaptıkları

çalışmalarında 9-14 haftalık bebekler arasında kızların sözel uyaranlara daha fazla tepki verdikleri aktarılmaktadır. Normal gelişim gösteren çocuklar arasında farklılık bulunduğu durumlarda, fark kızlar lehine görülmektedir. Bu sonucun geleneksel yorumu erkek çocukların gelişim süreçleri içinde hastalıklara daha fazla duyarlı oldukları yönündedir. Bazı araştırmacılar ise, bu farklılığın nedeninin gelişim süreçleri içindeki duyarlılık değil, çevresel koşullardaki farklılıktan kaynaklandığını ileri sürmüştür. Erkek çocukların dil gelişimlerinin annelerin beklentileri, babanın bebeğin bakımı ile olan yakın ilgisi, uygun oyuncak ve oyun malzemelerinin bulunması gibi çevresel faktörlerle daha fazla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Tüfekçioğlu, 2001; Karacan, 1998).

2.14.2. Aile Yapısı, Anne-Baba Tutumları ve Kardeş Sayısı: Aile kurumu kişiler arası ilişkiler açısından kültürden kültüre büyük farklılıklar gösterir. Kültürel ve ekonomik koşullardaki farklılık aile birliğinin varolmasını ve devamını sağlayan unsurlarda farklılık yaratmakla birlikte ailenin kendine özgü birtakım özellikleri de korunmaya devam etmektedir. Ailenin evrenselliği, devamlılığı ve sosyal yapıda çekirdek özelliği taşımasının yanında, aile üyelerinin sorumlulukları, ailenin çocuğun karakterini şekillendirme özelliği ve kurallarla çevrili olması gibi özellikler yaygındır. Aynı şekilde ailenin biyolojik, ekonomik koruyuculuk, sosyalleştirme ve eğitime gibi fonksiyonları her toplum ve her kültür için geçerli olan ortak görevlerdir. Bireyin olgun ve sağlıklı bir yetişkin olmasında çocuklukta yaşam deneyimlerinin önemli etkisi olduğu bilinmektedir. Gelişim süreci boyunca kişiliğin biçimlenmesinde çocuğun yakın toplumsal ve ruhsal ortamını oluşturan ailenin katkısı büyüktür (Haktanır ve ark., 1999).

Aile içindeki birey sayısı arttıkça çocukların konuşma konusunda daha yavaş oldukları aktarılmış, bunun nedeninin ise kalabalık aile ortamında erişkinlerin bebekle konuşmaya daha az zaman ayırabilmeleri olabileceği ileri sürülmüştür. Ergen ve erişkin yaştaki annelerin 6 aylık bebekleri ile beslenme ve oyun sırasındaki etkileşim biçimlerinin çalışıldığı bir araştırmada, beslenme sırasında küçük yaş grubundaki annelerin bebekleri ile daha az konuşup, daha az olumlu tutum sergiledikleri, oyun sırasında ise daha az sabır ve yaratıcılık gösterdikleri dikkati çekmiştir. İkiz kardeşlerin ise birbirleri ile iyi bir iletişim gösterdikleri ve

erişkinlerle iletişime girmeye daha az ihtiyaç duydukları, konuşmaya daha geç başladıkları ve yavaş bir dil gelişimi gösterdikleri belirtilmektedir. İkizler, birbirleriyle daha az kelime kullanarak iletişim kurabilmektedirler. Aynı olayı, bir başkasına anlatmaları için daha çok kelime kullanmaları gerekirken, kendi aralarında el-kol işaretleri, jestler, tek kelimedenden kurulu cümleler, mırıldanmalar ve benzeri eylemlerle daha az kelime kullanarak anlaşabilmektedirler (Karacan, 1998; Ülgen ve Fidan, 2000).

Dili algılama yetenekleri çocukların anlamasına ve anlam yüklemesine yardım etmektedir. Yetişkinler çocukların dili algılama becerilerini, çocuğun dikkat kontrolünü takip etme ve destekleme, çocuğa dil kullanımını içeren geniş zamanlar ayırma, çocuk tarafından başlatılan konuşmalara cevap verme, çocuk tarafından kullanılan gramer yapılarına ya da anlamlara cevap verme, pozitif bir tonla zengin ve doğru bir dil örneği sağlama gibi birçok yolla hızlandırabilmektedirler. Çocuklara kitap okumanın, onların dil becerilerine etkisi okuma seanslarının hem niteliğini hem de niceliğini hedefleyen çalışmalarla belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmalarda okuma seanslarının analizi dil kullanımının önemine ışık tutmaktadır. Örneğin, metinde doğrudan gösterilmeyen ya da açıklanmayan olaylar, nesneler hakkında tartışma gibi aktif diyaloglar dil becerilerini geliştirmektedir (Dickinson ve Tabors, 2002; Gest ve ark. 2004).

Pozitif aile-çocuk sözel etkileşimleri, sözcükleri anlama ve okuma kazanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Anaokulundaki akademik becerilerle ailenin sıcaklığının olumlu yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Güvensiz ve sakınan annelerin daha az motive edici olduğu ve sadece metni okuduğu görülmüştür. Çalışmalar ailenin çocuğun okur-yazarlığına doğrudan etki edebileceğini, ancak bu etkilerin ailenin okuma amacına ve biçimine göre değişiklik göstereceğini ortaya koymuştur. Otoriter olmayan ailelerin çocuklarının dili anlama yetenekleri beraber kitap okumadan olumlu etkilenmiştir. Çocuğa emir vermeden mantıklı açıklamalar kullanan aileler, okuma esnasında çocuğun da ailesine cevap vermesini sağlamaktadırlar. Bu tip aileler disiplini çocukları için bir fırsat olarak değerlendirip, onların zengin diyaloglarla karşılaşacakları ortamlar yaratırlar. Daha katı yaklaşım içinde bulunan aileler, beraber kitap okumada da daha az iletişim bulunan bir

yaklaşımı benimsemişlerdir. Fiziksel cezalandırma ve dil becerileri arasındaki negatif ilişki, sıkı disiplinin akademik başarıyı engelleyebileceğini gösteren araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermiştir. Çok az bir fiziksel cezanın bile düşük dil becerilerine yol açtığı görülmüştür. Bu da, bu yöneme başvuran ailelerin çocuklarıyla aralarında zengin ve dile dayalı stratejileri olmadığını göstermektedir. Çocuklarına gerekli açıklamaları yapmaktan yana olan ailelerin, beraber kitap okuma ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkiledikleri görülmüştür (Gest ve ark., 2004).

Okul öncesi yılları boyunca ebeveynlerin çocuklara kitap okumaları, kütüphaneye gezi yapmaları, eğitimsel etkinlikler sağlamaları çocukların bilişsel, dil ve akademik gelişimlerinin önemli bir belirleyicisi olarak belirlenmiştir (Christian ve ark., 1998; Dickinson ve Tabors, 2002). Çocuklara kitap okumak kadar onların yanında kitap okuma da önemlidir. Çocuk, büyüklerin kitap, dergi hatta gazete okuduğunu görürse okumaya özenabilir. Çocuklara kitap okuma ve masal anlatma, sözcük dağarcığını, anlatılanı anlama ve anlatabilme yeteneklerini geliştirir. Okumayı sevdirmeye daha okumaya başlamadan önce başlanmalı çocuğun okul öncesi dönemde kitaplarla ilgilenmesi sağlanmalıdır (Isbell, 2002; Alpöge, 2003).

Anaokullarına gelen çocukların bazılarında hem ifadede, hem de dinleme/anlama alanlarında gerilik görülmektedir. Aile içindeki iletişim düzeyi okul ortamının gerektirdiği iletişim düzeyinden farklı olabilir. Bu durum ailenin yapısından, ana-baba tutumlarından, kardeş sayılarından, ana-babanın çalışıyor olmasından, sosyo-ekonomik ve kültürel etkenlerden kaynaklanabilir. Bu yetersiz dil gelişim düzeyi çocuğun ilerideki okul başarısını etkileyecek ve sorunlar yaratabilecektir (Sevinç, 2003).

2.14.3. Sosyo-Kültürel ve Sosyo-Ekonomik Etkenler: Sosyo-ekonomik düzey ile dil gelişimi arasında önemli bağlantılar olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeyde, 1-5 yaşlarındaki çocukların sözcük dağarcığı, cümle yapısı, ses ayırt etme, ekleme becerilerinin, üst sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklardan daha düşük olduğu görülmüştür. Bu farklılığın orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde sözel uyarıcıların kalitesinden kaynaklandığı savunulmaktadır. Diğer bir neden de alt sosyo-ekonomik düzey çocuklarının test

durumlarına alışkın olmamaları, testi uygulayan kişilerin kullandıkları dilin orta sosyo-ekonomik düzeye yönelik olması ve bu durumların çocukları kaygılandırması olarak gösterilmektedir (Temel, 1999).

Alt sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyden gelen çocuklar aile içinde genellikle kısa ve gereksinim belirten, kısıtlayan, men eden, reddeden ifadelerin kullanıldığı ortamlarda yetişmektedirler. Bu çocuklar, okula başladıklarında sınıf içi konuşma kurallarını yorumlamakta zorlanabilirler. Bunun yanı sıra basit iletişim görevleri olan açıklama, tanımlama, tartışma, sorgulama, yanıtlama, bir konu etrafında konuşma ve konuşmalarda bulunan komik unsur, kinaye, hiciv gibi dil oyunlarını anlamakta yetersiz kalabilirler (Sevinç, 2003).

Miller, Kagan'ın dört aylık bebekler ile yaptığı çalışması ile ilgili olarak ön lisans mezunu annelerin lise mezunu annelere göre daha az tensel uyaran içeren sözel iletişim kurduklarını ve ön lisans mezunu annelerin bebeklerinin, lise mezunu anne bebekleri ile karşılaştırıldığında dil gelişimlerinin daha hızlı olduğu ifade edilmiştir. Alt sosyo-ekonomik sınıftaki annelerin konuşmadan çok davranışlara yöneldikleri, eğitim düzeyi düştükçe fiziksel uyaran, eğitim düzeyi yükseldikçe sözel uyaranın arttığı dikkati çekmektedir.

Eğer bebeğin çevresinde ilgisini çeken uyarıcılar yetersizse ya da yaşına uygun oyuncakları yoksa gelişimi daha yavaş olabilmektedir. Bazı çocuklar birçok güzel oyuncağa rağmen kendi hâllerine bırakıldıkları için yeterli uyarım alamamaktadırlar. Bu nedenle bebekler yetişkinlerin onlarla konuşmasına, oyun oynamasına ve kendilerine bazı uyarıcılar vermesine gereksinim duymaktadırlar (Karacan, 1998).

2.14.4. Sık Hastalanma: Bebeğin sık sık hastalanması direnç düşürücü bir etkiye neden olabilmekte, hastaneye yatırılma ve aileden ayrılma, gelişimi geciktirebilmektedir. Üst solunum yolu enfeksiyonu gibi önemsiz sayılabilen hastalıklar dahi çocuğun iştahını ve sonuç olarak ilk konuşma algısını ve dil üretimini etkileyebilmektedir. Hastalık nedeniyle başkalarıyla iletişimin azalması da dili kullanımının gecikmesine neden olabilir. Böyle durumlarda, her istediği hemen

yapılan çocuk dili kullanmaya daha az teşvik edilmektedir (Baykoç Dönmez ve ark., 2000).



KONUyla İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dönmez (1986), tarafından yapılan araştırmada, 12-30 aylık Türk çocuklarının Türkçeyi kazanırken geçirdiği aşamalar incelenmiştir. Uzunlamasına yapılan bu çalışmada örnek grubuna alınan 30 çocuk 6 ay boyunca her 15 günde bir, bir saat düzenli olarak izlenmiştir. Araştırma sonucunda ilk sözcüğün ortaya çıkış zamanının kız çocuklarında genellikle 7-8. aylar, erkek çocuklarında ise 11-12. aylar olduğu bulunmuştur. Çocukların ürettiği ilk sözcüğün aile bireyi, nesne, hayvan, yiyecek, hareket belirten ve sosyal nitelikli sözcükler olduğu belirlenmiştir. Çoğul takısının üretiminin 20-24 aylarda ortaya çıktığı saptanmıştır. Ayrıca cümlelerin çoğunun olumlu yapıda olduğu belirlenmiştir.

Ekmekçi (1987) araştırmasında, Türkçe ediniminde çekim eklerinin rolünü incelemiştir. Türkçe öğrenen çocukların ilk önce eklerin kullanımını ön plâna aldığını, 15-18 aylıkken bu ekleri öncelikli olarak tek sözcükle kullandıklarını, daha sonra ekli sözcükleri bir araya getirerek cümle kurmaya çalıştıklarını açıklamıştır. İngilizcede ise çocukların ek ve ön edatları kullanmadan yalnız söz dizimine dayalı olarak ifadeler kullanmaya başladıklarını belirtmiştir.

Erkan (1990) tarafından yapılan araştırmada, 4-5 yaş çocuklarının kullandıkları cümlelerdeki dil yapıları incelenmiş ve elde edilen bulgular sosyo-ekonomik düzey ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma örneklemini 24 alt sosyoekonomik düzey, 24 üst sosyoekonomik düzey olmak üzere toplam 48 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocukları ile sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının dil yapıları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Güleryüz (1990) yaptığı araştırmada; orta sosyoekonomik düzeydeki çalışan anne ve babaların, 48-60 aylar arasındaki anaokuluna devam eden çocuklarının kullandıkları cümleleri dil yapısı yönünden incelemiştir. Cümleler sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, isim durumları, iyelik ve çoğul ekleri, fiil kipleri, sözcük grupları, eylemsiler, özne, gizli özne çeşitleri yönlerinden analiz edilmiştir. 54-60 ay arasındaki kız çocuklarında 5 sözcüklü cümlelerin kullanımından itibaren sözcük

sayısında yaşla orantılı olarak artış görülmüştür. Erkeklerde ise bu durum değişken özellik göstermiştir. Sözcük çeşitlerini kullanım sıklığının yaş ve cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde 48-53 ay arasındaki kız çocukları ile erkek çocukları arasında ünlem kullanma açısından fark önemli bulunmuştur. 54-60 ay arasındaki erkek çocukları ile kız çocukları arasında zarf kullanma açısından fark önemli bulunmuştur.

Acarlar (1991) yaptığı araştırmada, orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin 30-47 aylar arasında anaokuluna devam eden çocuklarının kullandıkları cümlelerdeki dil yapısı incelemiştir. Cümleler sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, isim durumları, iyelik ve çoğul ekleri, fiil kipleri, sözcük grupları, eylemsiler, özne, gizli özne çeşitleri yönlerinden analiz edilmiştir. Çocukların kullandıkları cümleler sözcük sayısı yönünden analiz edildiğinde cinsiyet grupları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Sözcük çeşitlerini kullanım sıklığı incelendiğinde ise bütün yaş gruplarında en fazla isim ve fiillerin, en az ise edat ve ünlemlerin kullanıldığı saptanmıştır. Zamir kullanımında kişi zamirlerinden sonra en yüksek oranda gösterme zamirlerinin kullanıldığı, ilgi zamirlerinin bütün gruplarda en az kullanılan sözcükler olduğu görülmüştür. 30-47 aylar arasındaki Türk çocuklarının, yaşla birlikte doğru orantılı olarak, Türkçe dil yapısındaki çeşitli özellikleri kullanım sıklığında ve daha karmaşık dil yapısına ait özelliklerin kullanımında artış olduğu gözlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre dört sözcüklü cümleleri, sıfatları, soru zamirlerini, ölçü zarflarını, iyelik eklerini, fiil kiplerini ve eylemsileri kullanım sıklığı incelendiğinde, fark önemli bulunmuştur.

Öztürk (1995), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarına giden öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri gitmeyenlerden yüksek bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzey ve üst sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin dil düzeyleri arasında üst sosyo-ekonomik öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne ve babanın öğrenim durumlarına göre öğrencilerin dil düzeyleri arasında Ön Lisans mezunu olanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Doğuş sırası farklı olan

öğrencilerin alıcı dil düzeyleri arasında ilk çocuklar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, ifade edici dil düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alıcı dil düzeyi düşük olan öğrencilerin, ifade edici dil düzeyleri de düşüktür.

Seçilmiş (1996), anaokuluna devam eden ve etmeyen 37-72 aylar arası çocukların dil gelişimlerini Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi ile değerlendirmiştir. Üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin normal çocuklarının bu teknik yaklaşım ile dil gelişim alanındaki becerileri incelenerek uygun eğitim programları önerilmiştir. Araştırma sonucunda kız çocukların erkek çocuklara göre ve anaokuluna devam edenlerin etmeyenlere göre daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Solmaz (1997), 6 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırmada yaratıcı drama eğitiminin çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisi uygulamalı bir eğitim programı dahilinde yapılmıştır. Yaratıcı drama eğitiminin hem kız hem de erkek çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini olumlu yönde etkilediği bulunmuş ve okul öncesi eğitim programlarında yaratıcı drama eğitim etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Artar (1998), araştırmasında Ankara'da yaşayan 9-26 aylık bebeklerin dil normlarını aile bilgisine dayalı olarak saptamıştır. Araştırma sonucunda her ayda edinilen sözcük sayılarında ve sözcük türlerinde gelişimsel bir ilerleme olduğu görülmüştür. Bununla beraber sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete bağlı bir değişim görülmemiştir.

Christian ve ark. (1998), akademik yeterliliğin, alıcı kelime becerileri, alfabeyi tanıma, matematik, genel bilgi ve okuma farkındalığı gibi potansiyel kaynakları arasındaki ilişkileri ve çocukların bu becerileri üzerinde ailelerin okuma-yazma destekli davranışlarının rolünü anaokuluna girişte incelemişlerdir. Araştırma ailenin davranışlarının, çocukların bilişsel yeterlilik, okul düzenine evde hazır olma, sınıf becerileri, akademik beceriler, dili anlama, bellek alanı ve iletişim yeteneği alanlarında olumlu sonuçları olduğunu göstermiştir. Ailenin okuma-yazma

becerilerini destekleyici çevresi ile akademik beceriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Erkin (1998), okul öncesi çocuklarda alıcı dil becerilerini değerlendirebilecek bir materyal geliştirme amacıyla yaptığı araştırmada vücut parçalarını tanımlama, renkleri ayırma, büyük-küçük karşılaştırması yapma, aynılık ve benzerlik kavramlarını bilme alt alanlarından oluşan Alıcı Dil Becerisi Tarama Testini (ADBT) geliştirmiştir. 2.5-5 yaş arasındaki 244'ü kız, 252'si erkek 496 çocuğun seçimi anne ve babaların eğitim düzeyine göre yapılmıştır. Bütün çocuklara Peabody Resimli Kelime Testi (PPDVT) ve ADBT uygulanmıştır. Araştırma sonucunda bu iki test arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. ADBT'nin alt testlerinde yaş grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Karacan (1998) araştırmasında, yaşamın ilk yılındaki bebeklerin alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini yapılan boylamsal çalışma ile incelemiştir. Çeşitli ölçeklerden yararlanarak araştırmacı tarafından ortaya çıkarılan alıcı ve ifade edici dil kontrol listeleri ile bebeklerin bulundukları düzey ortaya çıkarılmış ve anne babaların sosyo-ekonomik düzeyleri ve eğitim durumları değişkenleri açılarından incelenmiştir.

Çayırçımen (1999), 6-7 yaşlar arasındaki çocuk yuvalarında kalan korunmaya muhtaç çocuklarla, ailesiyle birlikte yaşayan çocukların dil gelişimlerinde farklılık olup olmadığını ve dil gelişiminde bazı değişkenlerin etkisini incelemiştir. Çocukların konuşma yeteneği ve kelime bilgilerini ölçmek için "Limboş ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi" kullanılmıştır. Araştırma bulguları yaş, cinsiyet ve yaşadığı yer değişkenlerine göre değerlendirilmiştir, sadece yaşadığı yerin anlamlı bir farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda korunmaya muhtaç çocukların dil gelişimlerinin, ailesiyle birlikte yaşayan çocuklara göre geri olduğu görülmüştür.

Yazıcı (1999), Almanya ve Türkiye'de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arası Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasında, çocuğun yaşadığı yere, cinsiyete, yaşa, doğum sırasına, kardeş sayısına, okula devam süresine, anne-baba yaşına, mesleğine ve eğitim düzeyine göre ilişki bulunup bulunmadığını incelemiştir. Çocukların dil gelişimlerini belirlemek için Descouedres

Lügatçe Testi ve Peabody Resim Kelime Testi, okuma olgunluğunu belirlemek amacıyla da Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. Almanya ve Türkiye’de yaşayan Türk çocuklarının, dil gelişimi ve okuma olgunluğunu çocuğun yaşının, okula devam süresinin, yaşadığı yerin, kardeş sayısının, anne-baba öğrenim düzeyinin etkilediği tespit edilmiştir.

Denk (2000) anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak, çocukların alıcı dil düzeylerini belirlemek amacıyla Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunu oluşturan çocuklara ısınma, müzik alet ve terimlerini tanıma, müzikli öyküler, bilmeceler, şiirler, şarkılar, ritm çalışmaları, ses çalışmaları, dikkat çalışmaları ve çeşitli müzikli-müziksiz oyunların yer aldığı müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kelime bilgisine uygulanan müzik eğitimi programının etkisi olduğu görülmüştür. Özellikle okul öncesi eğitimcilerin ve çocuk gelişimcilerin ses ve müziği çocukların yararına nasıl kullanacaklarını belirleyebilmek için müzik eğitimcileri ile işbirliğine girmeleri gerektiği önerilmiştir.

Tomasello (2000) araştırmasında, çocukların dil edinimi ile ilgili gözlemsel ve deneysel çalışmaları incelemiştir. Araştırmalarda iki temel metod kullanılmaktadır. İlki çocukların anlık, kendiliğinden konuşmalarının analizi; ikincisi ise çocuklara yeni dil becerileri öğretip bunlarla neler yapabildiklerinin gözlemlendiği kontrollü deneylerdir. Bu iki metot yardımıyla toplanan bilgiler, çocukların dilin hangi yönlerini, maddesel dil öğeleri ile oluşturduklarını ve yine dilin hangi yönlerini soyut dil bilgisi kategorileri ve şemaları ile oluşturduklarını belirlemeye yardım etmektedir. Tomasello, hem gözlemden, hem de sistemli deneylerden edinilmiş sonuçlar ışığında çocukların kullandıkları dilin, yetişkin grameri kullanılarak tasvir edildiğini ve çocukların sentaktik yeterliliklerinin doğru tanımlanmadığını belirtmiştir.

Reese ve Read (2000) tarafından yapılan araştırmada 1 yaş 7 ay, 2 yaş 8 ay, 3 yaş 4 aylık 61 çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri MacArthur İletişim Gelişimi Envanteri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu envanterin uzun süreli yordayıcı geçerliğini, yani çocukların sonraki alıcı ve ifade edici dil becerilerini ne kadar belirlediğini ortaya çıkarmak için aynı zamanda ifade edici dil testi ve Peabody resim

kelime testi kullanılmıştır. Sonuçlar cinsiyet, doğum sırası, annelerin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre ifade edilmiştir. Çocukların doğum sırası kelime bilgisini etkilememiştir. Ancak cinsiyetin etkili bir değişken olduğu bulunmuştur. Kızların erkeklere oranla daha çok kelime ürettikleri görülmüştür. Annenin eğitim düzeyinin kelime bilgisi üzerindeki etkisi anlamlı bulunmuştur.

Erdemir (2001) araştırmasında, 12-30 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarını anlamsal yönden incelemiştir. Çocukların Türkçeyi kazanırken, dildeki yapıları ve sözcük türlerini anlama yönünden ne gibi aşamalar geçirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan standart etkinliklerin uygulanması sırasında çocuğun davranışları, yine araştırmacı tarafından geliştirilen alıcı dil kontrol listesine kaydedilmiştir. Bu aşamaların kazanılmasına cinsiyet ve anne eğitim durumu değişkenlerinin etkisi olup olmadığına bakılmış ve sonuçta kız ve erkek çocuklar arasında alıcı dil gelişimi açısından genel olarak bir farklılık bulunmamıştır. Anne eğitim durumlarının alıcı dil üzerindeki etkisi ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Poyraz (2001) Almanya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimi alan 4-6 yaşlar arası Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerini karşılaştırdığı araştırmasında Peabody Resim-Kelime Testi ve PI Verfahren Dil Seviye Testini kullanmıştır. Elde edilen verilerde yaş, cinsiyet, doğuş sırası, anne baba eğitim durumu, devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumu açısından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Almanya ve Türkiye’deki çocukların test puanları karşılaştırıldığında Türkiye’deki çocukların sözcük dağarcığı ve alıcı dil gelişimleri açısından anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Yaş, cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi ve doğuş sırası değişkenlerinin dil gelişimi ve sözcük dağarcığı üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Kaleli (2002), okul öncesi Türk çocuklarında soru, bağlaç ve edat kullanmanın gelişimini 48 erkek, 48 kız olmak üzere toplam 96 çocuk üzerinde araştırmıştır. Çocuklara konuşma örnekleri almak amacıyla hikâye oluşturma, hikâye anlatma ve yapılandırılmış oyun ortamı olmak üzere 3 görev verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda bazı yaş gruplarının soru, bağlaç ve edat

kullanmalarında anlamlı bir farklılık olduğu görülse de bu yapıların yaşlar arasında düzenli bir gelişme olmadığı görülmüştür.

Kılıç (2002) araştırmasında, okul öncesi Türk çocuklarında çoğul, olumsuz yapılar ve zarf kullanımı gelişimini 96 çocuk üzerinde ODTÜ Dil Gelişim Ekibi tarafından üretilen araç yardımıyla incelemiştir. Sonuçlar çoğul, tam zaman zarfı, tam durum zarfı, farklı tam durum zarfı ve toplam tam zarf kullanımı için okul öncesi Türk çocuklarında anlamlı bir yaş farklılığı olduğunu göstermiştir. Tam zaman zarfı, tam durum zarfı, farklı tam durum zarfı, tam ölçü zarfı, eksiltili ölçü zarfı, toplam tam zarf kullanımı, “değil”, “-me/-ma”, “yok” ve toplam olumsuz kullanımı ise uygulama aracına ve yaşa göre farklılık göstermiştir.

Koyuncuoğlu (2002), okul öncesi Türk çocuklarında eylem kipleri kullanım gelişimi ve kullanılan eylemlerin yapısı isimli çalışmada, 2-6 yaş arası normal gelişim gösteren 96 çocuğun haber/bildirme kipleri (belirli/di’li/yakın geçmiş zaman, belirsiz/miş’li/uzak geçmiş zaman,şimdiki zaman, geniş zaman, gelecek zaman), dilek kipleri (dilek-şart, gereklilik, istek, emir) ve bileşik zamanlı (hikâye/öyküleme, rivayet/söylenti, şart/koşul) eylemleri edinme sürecini, aynı zamanda uygulama genelinde kullanılan eylem kiplerini temel morfolojik yapılarına göre genel olarak (basit, türemiş ve bileşik) incelemiştir. Araştırmanın bulguları gereklilik ve söylenti kiplerinin, bileşik eylemlerin, bildirme kiplerinin ve bileşik zamanlı fiillerin kendi içlerinde toplam kullanımları haricinde, diğer bütün eylem kiplerinin kullanımında anlamlı bir ortam temel etkisinin olduğunu göstermiştir. Ayrıca yaş gruplarının belirli geçmiş zaman, belirsiz geçmiş zaman, geniş zaman, emir ve söylenti bileşik zamanı ve dilek kiplerinin toplam kullanımında, sıklık açısından birbirinden anlamlı derecede farklı olduğu da belirlenmiştir. Eylem kipi kullanımında ortam ve yaşı ortak etkisi, sadece belirsiz geçmiş zaman kullanımında görülmüştür. Araştırma sonunda ayrıca, eylem kipi kullanımlarındaki sapmaların tüm eylem kipi kullanımına oranı da belirtilmiş ve yaşa bağlı kip kullanımı ve eylem yapısı kullanım tercihleri belirtilmiştir. Uygulama genelinde, basitten karmaşığa doğru bir genel kazanım süreci olduğu da fark edilmiştir.

Baykara (2002), 2-6 yaş arasındaki Türk çocuklarında isim ve sıfat kullanımının gelişimini araştırmıştır. Çocukların kullandıkları toplam sözcük

sayısına bağılı olarak yaşlara göre isim ve sıfat kullanımlarının yüzdesi belirlenmiştir. İsim kullanım yüzdesinde yaşa bağılı olarak herhangi bir anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ancak sıfat kullanım yüzdesine bakıldığında 2-2.5 yaşındaki çocukların 3.6-3.11, 4-4.5, 5-5.11, 6-6.11 yaşındaki çocuklara oranla konuşmalarında anlamlı biçimde daha az sıfat kullandıkları, yine ayrıca 2.6-2.11 yaşındakilerin de 3.6-3.11 yaşındaki çocuklardan anlamlı biçimde daha az sıfat kullandıkları bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak, 3.5 yaşındaki çocuklarda sıfat kullanımı yüksek bir seviyeye ulaşmaktadır. Daha sonra bu oran çocuklar 5 yaşına geldiğinde hafifçe azalmakta ancak çocuklar 6 yaşına geldiğinde yine artmaktadır. Önemli bir bulgu da konuşma örnekleme toplama yönteminin çocukların dil yapılarını kullanım durumlarının belirlenmesi açısından etkili olduğudur. İsim kullanım yüzdesine bakıldığında, çocukların hikâye anlatma bölümünde hikâye yaratma ve yapılandırılmış oyun bölümüne oranla daha fazla isim kullandıkları bulunmuştur. Sıfat kullanım yüzdesine bakıldığında ise çocukların hikâye anlatma ve hikâye yaratma bölümlerinde yapılandırılmış oyun bölümüne oranla daha fazla sıfat kullandıkları bulunmuştur.

Buyurgan (2002), araştırmasında 2-6 yaş arasındaki Türk çocuklarında ortalama sözce uzunluğunun, cümlelerin sıralanışı ve özne-yüklem arasındaki uygunluğun gelişimini incelemiştir. Çocuklar hikâye anlatma, hikâye üretme ve yapılandırılmış oyun görevlerindeki performanslarına göre değerlendirilmiş ve 2-2.6 yaş grubu bütün görevlerde diğer gruplardan anlamlı derecede düşük ortalama sözce uzunluğuna (OSU) sahip olduğu görülmüştür. Fakat, bu yaş grubundaki çocuklar 3-3.5 grubundakiler ile benzer OSU'ya sahiptir. 3-3.5 yaş grubundaki çocuklar 5-5.11 ve 6-6.11'den düşük OSU'ya sahipken diğer tüm gruplarla benzer sözce uzunluğuna sahiptir. Ortalama sözce uzunluğunun yaş ile ilişkili olduğu ve çocuk büyüdükçe sözce uzunluğunun da arttığı bulunmuştur. Bütün yaş grupları cümlelerin öğelerinin sıralanışı, özne yüklem arasındaki kişi ve sayı uygunluğunu Türkçede beklenen şekilde kullandıkları ve 2 yaşından itibaren oldukça başarılı oldukları bulunmuştur.

Yurtsever (2002), araştırmasında 5-6 yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında 5-

6 yaşı çocukların kelime dağarcığı gelişimine yönelik ana dil eğitim programı hazırlanmış ve 6 hafta boyunca her gün günde ortalama 30-40 dakika süren etkinlikler hâlinde uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre çocukların kelime dağarcığı gelişimine, uygulanan ana dil eğitim programının olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Yüksel (2003) araştırmasında, 30-47 aylar arasındaki çocukların, cinsiyet, yaş ve annenin eğitim durumuna bağlı olarak dil yapılarının anlamsal yönden nasıl değiştiğini belirlemeye çalışmıştır. Herhangi bir okul öncesi kuruma devam etmeyen orta sosyo-ekonomik düzeydeki 54 kız ve 54 erkek araştırma kapsamına alınmıştır. Çocuklara araştırmacı tarafından geliştirilen alıcı dil kontrol listesi yanında Denver II Gelişimsel Tarama Testi ve Peabody Resim-Kelime Testi uygulanmıştır. Yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış etkinliklerden oluşan alıcı dil kontrol listesi geçerliği ve güvenirliği olan bir gözlem aracı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların dil yapılarını anlamaları ve sözcük dağarcıklarında cinsiyet etkisi anlamlı bulunmazken, yaş etkisi anlamlı bulunmuştur. Buna karşılık annenin eğitim durumunun çocukların dil yapılarını etkilediği fakat sözcük dağarcıklarını etkilemediği bulgusu ortaya konmuştur.

Dodici ve arkadaşları (2003), düşük gelirli 27 ailede, aile-çocuk ilişkileri ve erken okur-yazarlık arasındaki ilgiyi araştırmışlardır. Çocuklar 14, 24 ve 36 aylıkken günlük deneyimlerde aile-çocuk iletişimi teybe kaydedilmiştir. Bu kayıtlar çocuğun dilini, ailenin dilini, duygusal tonlamayı, aile kılavuzluğunu ve ailenin cevaplarını derecelendiren bir ölçekle değerlendirilmiştir. Çocukların sembolleri anlama, ses analizi ve algısal sözcük becerileri gibi erken okur-yazarlıkla ilgili alanlarda aileleri ile ilişkilerinin doğrudan ilişkili olduğunu bulunmuştur. Çocukların okuma yazma becerileri ile ilgili elde edebilecekleri başarı için sağlam tahminler ortaya koyulmuştur.

Dereli (2003), okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaşlar arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin özlük nitelikleri (yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel düzey) ve bakım tarzına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda, anaokuluna devam eden çocukların dil gelişim düzeyleri; cinsiyet, anne-baba eğitimi ve sosyo ekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık

göstermemiştir. Bununla birlikte çocukların yaşlarına göre dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur. Anasınıfına devam eden çocuklarda ise yaş, anne eğitimi ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre dil gelişim düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve baba eğitim durumuna göre dil gelişim düzeyinde önemli bir fark görülmemiştir.

Musolino (2004) numaralandırma ve miktar sözcüklerinin, kullanıldığı durum içinde ne anlama geldiğini ve çocukların bu kullanımları ne zaman ve nasıl öğrendiklerini araştırmıştır. Miktar bildiren isim gruplarının (iki top) kesin ifade içerdiğini belirtmesinin yanında, belirli kullanımlarda “en az” ya da “en fazla” anlamı içerebileceğini kabul etmektedir. Örneğin, “Oyunu kazanmak için iki topu deliğe sokmalısın (en az iki)”, “Oyunda iki atış kaçırma hakkın var (en fazla iki)”. Kullanımdan doğan anlam farklılıklarını, çocukların nasıl öğrendiklerini belirleyebilmek için 5 yaşındaki üç grup öğrenci ile çalışılmıştır. Numara sözcükleri miktar belirleyiciler olarak kullanıldıklarında üç şekilde yorumlanabilmektedir: “en az”, “en fazla” ve “tam”. Araştırma sonucunda, çocukların kesin miktar bildiren bir kelime grubunun en az/en fazla anlamlarını taşıyabileceğini ve bununla ilgili yorumlama yeteneğini en geç 5 yaşında edindiklerini göstermiştir.

Gest ve arkadaşları (2004), 76 aile ve çocukları ile yaptıkları araştırmada çocukların dil becerilerine ve okur-yazarlık gibi akademik becerilerine, ailelerin çocuklarına kitap okumaları ve ailelerin disiplin anlayışlarının etkilerini incelemişlerdir. Aileler, kullandıkları disiplin yöntemleri ile ilgili bir anket doldurmuşlardır. Aynı zamanda çocuklarla beraber her hafta okudukları kitapları kaydetmişler ve çocuk kitaplarının yazarlarını ve başlıklarını değerlendiren bir tablo doldurmuşlardır. Çocukların dil becerileri ve okur-yazarlık düzeyleri ise bireysel olarak yapılan testlerle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları çocuğa kitap okumanın, dil becerilerine ve okur-yazarlığa etkisinin ailedeki iletişime bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Ailelerin, okul öncesi dönemdeki çocuklarına kitap okurken kavramlardan çok hikâyedeki olaylar hakkında konuştukları belirlenmiştir. Fiziksel cezalandırma ve dil becerileri arasındaki negatif ilişki, sıkı disiplinin akademik başarıyı engelleyebileceğini gösteren araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermiştir. Çok az bir fiziksel cezanın bile düşük dil becerilerine yol açtığı

görülmüştür. Bu da, bu yönteme başvuran ailelerin çocuklarıyla aralarında zengin ve dile dayalı stratejileri olmadığını göstermektedir. Çocuklarına gerekli açıklamaları yapmaktan yana olan ailelerin, beraber kitap okuma ve dil becerileri arasındaki ilişkiyi olumlu yönde etkilemeleri bu araştırmanın en önemli bulgusudur. Bu tip aileler çocuklarıyla birlikte kitap okuma sırasında iletişim kurma eğilimi göstermektedirler. Zengin dil iletişimleri dil gelişimi için çok önemlidir. Çocuk, belirtilen durumlarda alıcı konumunda olmakla birlikte diğer aile tiplerine göre hem daha fazla yetişkin diyaloguna hem de daha fazla çocuk cevabına sahip olabilmektedir.



Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Ankara İli merkezinde bulunan bazı devlet kurumlarının personel çocuklarına hizmet veren anaokullarına devam eden 48-72 aylar arasındaki çocukların Türkçedeki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaları belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Dilin karmaşık yapısını öğrenmek için, dil biliminde en çok kullanılan yöntemlerden biri, çocuğun dili kazanma sürecindeki aşamaları izlemektir. Bu nedenle son yıllarda çocuklarda dilin kazanılması ve dil gelişimi ile ilgili konular, dil biliminin yoğun bir çalışma alanı hâline gelmiştir. Ülkemizde gerek alıcı dil gerekse ifade edici dil gelişim aşamalarıyla ilgili olarak yapılan araştırmaların tamamlayıcısı ve destekleyicisi olarak yapılacak bu araştırmada dilin daha karmaşık yapıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Gelişim bir süreçtir ve bu süreçte birçok etken yer almaktadır. Çocuğun gelişim sürecinin her aşamasında olduğu gibi dil gelişiminde de ailenin, yakın çevrenin ve öğretmenlerin önemli rolleri bulunmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan yararlanarak Türk çocuklarının 48-72 aylar arasındaki alıcı dil gelişim aşamaları saptanabilir; çocukların bu yaşlarda neleri, hangi dereceye kadar anlayıp ifade edebildikleri ortaya koyulabilir. Çocukla ilgilenen yetişkinler bu aşamaları dikkate alarak gerekli rehberliği sağlayabilirler.

Problem: Orta sosyoekonomik düzeydeki ailelerin 48-72 aylar arasındaki anaokuluna devam eden çocuklarının dili kazanma sürecinde, Türkçedeki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamalar nelerdir?

Alt Problemler:

1. Orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri kız ve erkek çocuklarda nasıl bir değişim göstermektedir?
2. Orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri yaşa göre nasıl bir değişim göstermektedir?
3. Orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri anne eğitim durumuna göre nasıl bir değişim göstermektedir?
4. Orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri baba eğitim durumuna göre nasıl bir değişim göstermektedir?

5. Orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri kardeş sayısına göre nasıl bir değişim göstermektedir?
6. Orta sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri doğum sırasına göre nasıl bir değişim göstermektedir?

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma devlet kurumlarına ait 8 anaokuluna (Devlet İstatistik Enstitüsü, Devlet Su İşleri, Maden Tetkik Arama Enstitüsü, Milli Piyango Genel Müdürlüğü, PTT, Kalkınma Bankası, Dış İşleri Bakanlığı ve TCDD) devam eden 48-72 aylar arasındaki normal gelişim gösteren çocukların özellikleri ile sınırlı tutulmuş ve alıcı dil becerileri incelenmiştir.

Alıcı dil gelişimini etkileyebilecek bazı diğer bağımsız değişkenler (anne baba tutumları, anne baba ve çocuk iletişimi, kitap, televizyon gibi) incelenmemiştir.

GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni ve örnek grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama işlemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Evren

Çalışmanın evrenini Ankara’da yaşayan 48-72 aylar arasındaki normal gelişim gösteren Türk çocukları oluşturmuştur. Araştırma evreninin yaş gruplarına göre frekansları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. 2000 Yılı Genel Nüfus Sayımında Ankara’daki 4-6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Sayıları (Ankara, 2004)

Yaş	Erkek	Kız	Toplam
4 yaş	33871	31721	65592
5 yaş	33040	31425	64465
6 yaş	32570	30958	63528
Toplam	99481	94104	193585

3.2. Örnek

Araştırma evreninden, her yaş grubu için en az 50 kız ve 50 erkekten oluşacak şekilde toplam 215 çocuk tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilerek araştırmanın örnek grubu oluşturulmuştur. Seçilen örneğin aylara göre dağılımı, dil gelişimi alanında yapılan diğer araştırmalardaki yaklaşıma uygun olarak altışar aylık yaş grupları şeklinde belirlenmiştir ve bu yaş gruplarında cinsiyete göre dağılım eşit tutulmaya çalışılmıştır. Tablo 3.2.’de araştırma örneğindeki çocukların yaş ve cinsiyete göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 3.2. Örnek grubunda yer alan çocukların yaş ve cinsiyete göre dağılımları
(Ankara, 2004)

Yaş Grubu	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
48-54 ay	25	31	56
55-60 ay	27	24	51
61-66 ay	25	29	54
67-72ay	26	28	54
Toplam	103	112	215

3.3. Veri Toplama Araçları

Örnek grubuna alınan çocuklara:

1. Çocuk ve Aile Bilgi Formu
2. Denver II Gelişimsel Tarama Testi
3. Alıcı Dil Kontrol Listesi (A.D.K.L.)
4. Dil yapılarını ve dildeki sözcük çeşitliliğini içeren standart etkinlikler uygulanmıştır.

3.3.1. Çocuk ve Aile Bilgi Formu

Çocuk ve Aile Bilgi Formu dil gelişimi ile ilgili literatür taranarak araştırmanın değişkenleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu formda aileye ve çocuğa yönelik demografik bilgiler ile çocuğun dil gelişimini etkileyen unsurlar hakkında bilgi edinmek amacıyla hazırlanmış sorular bulunmaktadır. Araştırmanın ön deneme uygulaması sonucunda formdaki maddelerde gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır.

3.3.2. Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT II)

DGTT II, 0-6 yaşlar arasındaki çocuklarda bulunabilecek gelişimsel sorunları belirlemede sağlık personeline yardımcı olması amacıyla ilk kez 1967 yılında yayınlamıştır. Birçok ülkede topluma uyarlanarak ve standardize edilerek yeryüzünde 50 milyondan fazla çocuğun taranmasında kullanılmıştır. Türkiye’de 1980 yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Nörolojisi Bölümü tarafından standardize edilerek ülke çapında kullanıma ve testör eğitimine sunulmuştur.

Denver II 0-6 yaş arasında olan ve görünürde sağlıklı olan çocuklara uygulanmak üzere düzenlenmiştir. Çocuğun yaşına uygun bir takım becerileri değerlendiren bu test, asemptomatik çocukları gelişimsel problemler açısından taramada, kuşkulu durumları objektif bir ölçütü ile doğrulamada ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukları izlemede önemlidir.

Çocuğun birtakım işlevlerdeki becerisini yaşlıları ile karşılaştıran Denver II, dört bölümde toplanmış 116 maddeden oluşmaktadır. İlk bölüm insanlarla anlaşmayı, kendi bireysel gereksinimlerini karşılayabilmeyi içeren “Kişisel-Sosyal” gelişim alanıdır. El-göz koordinasyonu, küçük cisimleri kullanabilme, problem çözme gibi becerileri tarayan “İnce Motor” gelişim alanı ikinci bölümü oluşturmaktadır. “Dil” olarak belirlenen üçüncü gelişim alanında ise işitme, dili anlama ve kullanma becerileri incelenmektedir. Dördüncü bölümde ise oturma, yürüme, merdiven çıkma, zıplama gibi genel olarak büyük kasların hareketini içeren “Kaba Motor” gelişim alanı bulunmaktadır.

Testin sonunda doldurulan 5 adet “Test Davranışı” maddesi, çocuğun test sırasındaki davranışlarını “tipik, uyumlu ve çevreyle ilgili olma, kaygı düzeyi ve dikkat durumu” açılarından değerlendirmektedir. “Test Davranışı” maddeleri testörün, çocuğun davranışlarını, yeteneklerini ve nasıl kullandığını değerlendirmesine yardım etmektedir. (Frankenburg ve Dodds, 1990).

DGTT II’nin Uygulanışı: Test, kurumların sessiz ve ilgi çekici uyaranlar açısından sadeleştirilmiş bir eğitim odasında uygulanmıştır. Test uygulamada

kullanılacak materyaller (teste ait materyal test kitinde mevcuttur) ve yönergeler DGTT II el kitabında belirtilen biçimde, testör eğitimini tamamlamış ve uygulayıcı sertifikasını almış olan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalar çocukların istekli oldukları koşulda uygulanmış ve yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür.

3.3.3. Alıcı Dil Kontrol Listesi (A.D.K.L.)

48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarını Türk dilinin ayrıntılı birimleri (bağlaç, zamir, zarf gibi...) açısından belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öncelikle alıcı dil yapıları ile ilgili olarak belirtilen yaş dönemine ait ölçek ya da test olup olmadığı araştırılmıştır. Literatür taraması sonucunda, ülkemizde 48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarını inceleyen bir çalışma bulunamamıştır. Bunun üzerine Türkiye ve çeşitli ülkelerde yapılan alıcı ve ifade edici dil ile ilgili araştırma sonuçları ile dil gelişimi ölçekleri incelenmiştir (Pickstone, 2002). Çocukların hangi yaşlarda, hangi dil becerilerini anlayıp kullandıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda Türkçenin dil bilgisi yapıları ayrıntılı olarak listelenmiştir (Ediskun, 1993; Ergin, 1995).

Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda belirlenen gelişim aşamaları dikkate alınarak, 48-72 aylar arasında kazanıldığı düşünülen Türkçenin bağlaç, zamir, zarf gibi ayrıntılı birimlerini içeren “Alıcı Dil Kontrol Listesi (A.D.K.L.)” oluşturulmuştur.

Alıcı dil kontrol listesinde fiil kipleri, yapılarına ve anlamlarına göre cümle çeşitleri, sıfatlar, zarflar, zamirler, bağlaçlar ve ünlemler alt bölümleri bulunmaktadır. Her bir dil bilgisi yapısı en az iki madde ile ölçülmeye çalışılmıştır.

3.3.4. Standart Etkinlikler

Alıcı dil kontrol listesinde belirlenen dil bilgisi yapılarını çocukların anlayıp anlayamadıklarını ölçmek için araştırmacı tarafından standart etkinlikler oluşturulmuştur. Bunlar;

1. Hayvanlarla ilgili bir hikâye yazılmış ve anlatım sırasında kullanılacak hikâye kartları hazırlanmıştır. Uygulama sırasında hikâye, kartlar

kullanılarak çocuğa anlatılmış; devamında hikâye ile ilgili sorular yöneltmiştir. Soruların çocuğun sadece hikâye kartlarını işaret ederek cevaplayabileceği türde hazırlanmasına dikkat edilmiştir.

2. Yap-boz biçiminde ahşap ayıcıkların ve onlara ait çeşitli giysilerin bulunduğu oyuncak seti, çocuğun verilen yönergeler (Örneğin, “Önü kırmızı kalpli elbiseyi büyük ayıcığa, boynunda kırmızı atkısı olan yeşil kazağı küçük ayıcığa, kırmızı askılı elbiseyi de öbür küçük ayıcığa giydir.” gibi) uygun olarak parçaları bir araya getirmesi için kullanılmıştır.
3. Bir kutu içindeki kuru boya kalemleri ile etkinlik oluşturulup çocuğun verilen yönergeleri izlemesi sağlanmıştır (Kalemlerin hepsini masaya koy. Birkaç kalem bana ver. Bazı kalemleri kağıdın üzerine koy. Birtakım kalemleri kutuya koy. Bana kutudan herhangi bir kalem ver.).
4. Bir kutu ve 5 adet araba ile etkinlik oluşturulup çocuğun verilen yönergeleri izlemesi sağlanmıştır (Şu arabayı parka getir. Öteki arabayı yanına park et.).
5. Parkta oynayan, sokakta yürüten, televizyon seyreden, alışveriş yapan, denizde yüzen, kahvaltı yapan, giyinen, banyo yapan, top oynayan, yeni uyanmış yatağında oturan ve elini yüzünü yıkayan çocuk resimlerinin olduğu 11 adet resim kartı, çocuklara sorulan soruların cevaplandırılmasında kullanmaları için hazırlanmıştır (Resimlere bak, hangisinde çocuklar gülüşüyor? Göster. Resimlere bak ve bu resimdekilerden hangisi kış mevsiminde yapılmaz? Göster.).

Üç tane yatak odası, oturma odası, banyo ve mutfaktan oluşan bir ev kesiti resmi ile çeşitli ev eşyalarının olduğu küçük resimler (televizyon, telefon, sehpa, gece lâmbası, sandalye, meyve tabağı, koltuk, vazo, boya kalemleri, kitaplar, vazo tabak, kaşık-çatal, tabak) çocuğun önüne koyulup tanıtılmış; daha sonra verilen yönergeler doğrultusunda eşyaları odalara yerleştirmesi istenmiştir (Örneğin, sehpayı benim odama, TV ile

telefonu seninkine koy; sonra koltuğu al ve sandalye ile birlikte annelerin odasına koy.).

Etkinliklerde kullanılan materyallerle ilgili olarak uzman görüşü alınmış, ön deneme uygulaması sonucunda gerekli düzeltmeler ile ölçme aracı son hâlini almıştır. Araştırmanın ön deneme uygulaması Devlet İstatistik Enstitüsü Anaokulunda 50 çocukla yapılmıştır. Uygulamada;

- a. Araştırmacı tarafından çocuklarla yapılan bire bir görüşmelerde standart etkinlikler uygulanmış, alıcı dil kontrol listesi ile çocukların gösterdiği davranışlar kaydedilmiştir.
- b. Uygulama ortamı; 4, 5, 6 yaş gruplarının her birinde bulunan ve aynı biçimde düzenlenmiş olan eğitim odasıdır.
- c. Uygulamalar 10.00-12.00 saatleri arasında yapılmıştır.
- d. Çocuk ve Aile Bilgi Formu kurum yetkililerinin desteğiyle ailelere ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Ön deneme uygulaması sonucunda, alıcı dil kontrol listesinin güvenirlik katsayısı cronbach $\alpha=0.94$ olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen standart etkinliklerden ve "Çocuk ve Aile Bilgi Formu"ndan elde edilen veriler gerekli kodlamalar yapılarak SPSS 10.0 programında analizleri yapılmıştır. Etkinlikler ile Çocuk ve Aile Bilgi Formunun işleyen ve işlemeyen yönleri ortaya çıkarılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Alıcı dil kontrol listesindeki bazı maddeler çıkartılmış; diğerleri uygulamada pratiklik sağlayacak şekilde sıralanmıştır. Etkinlik sırasında kullanılan resimlerden çocukların anlamada zorlandıklarının üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel türden betimsel bir araştırmadır. Araştırma verileri yapılandırılmış görüşme, katılımlı gözlem, envanter kaydı yöntemleri ile toplanmıştır.

3.5. Veri Toplama İşlemi

Araştırmacı tarafından Ankara ili merkezinden orta sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının bulunduğu devlet kurumlarına ait kreşlere giden toplam 215 çocukla 24 Ağustos-16 Eylül 2004 tarihleri arasında uygulama gerçekleştirilmiştir. Çocukların ailelerinin “Çocuk ve Aile Bilgi Formunu” doldurmaları kurum yetkilileri ve öğretmenleri yardımıyla sağlanmıştır. Tüm hatırlatmalara rağmen 135 form doldurularak geri dönmüştür. Bunun üzerine, araştırmanın alt problemleri ile ilgili bilgiler kurumlarda anne babaların kayıt sırasında doldurdukları bilgi formlarından elde edilmiştir.

Çocuklara DGTT II uygulanarak normal gelişim gösteren çocukları araştırma kapsamına alınmıştır. Aynı zamanda DGTT II'nin dil becerilerini ölçen boyutu ile A.D.K.L.'den elde edilen veriler arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen standart etkinlikler yine araştırmacı tarafından çocuklara bire bir görüşmeler hâlinde uygulanmıştır. Etkinlikler; çocukların alıcı dil yapılarını belirleyebilecek biçimde bir standarda ulaştırıldığında, örnekleme alınan çocuklara belirlenen araştırma takvimine göre uygulanmıştır. Uygulamalar 10.00-12.00 saatleri arasında yapılmıştır. Uygulama sırasında; alıcı dil kontrol listesi ile çocukların yönergeler doğrultusunda gösterdiği davranışlar kaydedilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde iki bağımsız grup karşılaştırması için *t* testi, grup sayısı ikiden fazla olduğunda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark bulunduğu, farklılığı yaratan grup ya da grupları bulabilmek için Tukey Testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, örnek grubundaki çocukların aileleri ile ilgili demografik bilgiler ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analiz sonuçları bulunmaktadır.

“Aile ve Çocuk Bilgi Formu” kullanılarak anne babaların yaşları, eğitim durumları, meslekleri ve aile tipleri, ailenin kaç çocuğu olduğu ve örnek grubundaki çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu bilgileri elde edilmiştir. Bu bilgiler, Tablo 4.1’de frekans ve yüzde dağılımları şeklinde özetlenmiştir.



Tablo 4.1. Örnek grubundaki çocukların bazı özelliklere göre dağılımı
(Ankara, 2004)

Özellikler	n	%
Cinsiyet		
Erkek	112	52
Kız	103	48
Yaş Grubu		
48-54	56	26
55-60	51	23
61-66	54	25
67-72	54	25
Anne Yaşı		
≤29	12	5,6
30-34	71	32,9
35-39	87	40,5
40-44	40	18,6
45-49	5	2,4
50-54	0	0,0
Baba Yaşı		
≤29	1	0,5
30-34	34	15,9
35-39	84	38,9
40-44	69	31,9
45-49	22	10,4
50-54	5	2,4
Anne Eğitim Düzeyi		
Orta Okul	6	2,8
Lise	49	22,8
Ön Lisans	35	16,3
Üniversite	113	52,6
Lisans Üstü	12	5,6
Baba Eğitim Düzeyi		
Orta Okul	7	3,3
Lise	50	23,3
Ön Lisans	26	12,1
Üniversite	116	54,0
Lisans Üstü	16	7,4
Aile Tipi		
Çekirdek Aile	207	0.96
Geniş Aile	8	0.04
Doğum Sırası		
Birinci Çocuk	129	60
İkinci Çocuk	86	40
Ailedeki Çocuk Sayısı		
1	110	51,2
2	105	48,8

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki anne ve babaların büyük bir bölümünün 35-39 yaşlar arasında ve üniversite mezunu olduğu görülmüştür.

Örnek grubundaki çocukların anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile ilgili gerekli analizleri yapabilmek için ilköğretim düzeyindekileri lise grubuyla, ön lisans ve lisans üstü düzeydekileri de üniversite grubuyla birleştirme yoluna gidilmiştir. Araştırma örneğini oluşturan çocukların annelerinin, %88.9'u memur, %9.8'i işçi, babalarının ise %82.8'i memur, %17.2'si işçi statüsünde çalışmaktadır. Aile Bilgi Formu ile elde edilen bilgilere göre annelerin büyük bir çoğunluğu doğum izni bittikten sonra çocuklarının bakımı için aile büyükleri veya bakıcıdan yardım almışlardır.

Araştırmada yer alan çocukların büyük çoğunluğunun çekirdek aileye (%96) sahip olduğu ve %60'ının ailenin ilk, %40'ının da ikinci çocuğu durumunda olduğu görülmüştür. Örneği oluşturan ailelerin %51.2'sinin tek çocuğa, %48.8'inin iki çocuğa sahip oldukları bulunmuştur (Tablo 4.1).

Örnek grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre alıcı dil gelişim durumları ile ilgili bulgular:

Tablo 4.2.a. Çocukların cinsiyete göre A.D.K.L.'nin alt bölümlerinden aldıkları puanların dağılım ölçütleri (Ankara, 2004)

		CİNSİYET									
		KIZ					ERKEK				
		$\bar{x}$	ss	Ortanca	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Ortanca	Min	Max
Fiil Kipleri	Di'li Geçmiş Zaman	3,99	0,19	4	3	4	3,96	0,18	4	3	4
	Miş'li Geçmiş Zaman	4,00	0,00	4	4	4	3,99	0,15	4	3	4
	Geniş Zaman	3,99	0,98	4	3	4	4	0,00	4	4	4
	Gelecek Zaman	3,99	0,98	4	3	4	4	0,00	4	4	4
	Şimdiki Zaman	3,99	0,18	4	3	4	3,96	0,23	4	2	4
	Dönüşlü Fiil	5,86	0,47	6	3	6	5,79	0,60	6	3	6
	İsteş Fiil	3,86	0,42	4	2	4	3,85	0,38	4	2	4
	İstek Kipi	4,00	0,00	4	4	4	3,99	0,15	4	3	4
	Gereklilik Kipi	4,00	0,00	4	4	4	4	0,00	4	4	4
Sıfatlar	Sıra Sayı Sıfatı	5,37	0,95	6	3	6	5,39	0,92	6	3	6
	Üleştirme Sıfatı	3,41	0,98	4	2	4	3,55	0,64	4	2	4
	Belgisiz Sıfat	18,58	1,38	19	15	20	18,51	1,47	19	15	20
Zarflar	Yer-Yön Zarfları	15,46	1,87	15	11	18	15,23	1,72	15	11	18
	Durum Zarfları	5,99	0,99	6	5	6	6	0	6	6	6
	Soru Zarfları	16	0	16	16	16	15,99	0,94	16	15	16

Tablo 4.2.b. Çocukların cinsiyete göre A.D.K.L.'nin alt bölümlerinden aldıkları puanların dağılım ölçütleri (Ankara, 2004)

		CİNSİYET									
		KIZ					ERKEK				
		$\bar{x}$	ss	Ortanca	Min	Max	$\bar{x}$	ss	Ortanca	Min	Max
Zamirler	İyelik Zamirleri	10	0	10	10	10	9,98	0,13	10	9	10
	İlgi Zamirleri	3,99	0,1	4	3	4	3,99	0,09	4	3	4
Cümle Çeşitleri	Olumsuz Cümle	5,8	0,53	6	3	6	5,69	0,57	6	4	6
	Devrik Cümle	2,01	0,2	2	2	4	1,99	0,09	2	1	2
	Sıra ve Bağlı Cümle	7,23	0,69	7	6	8	7,03	0,72	7	6	8
Bağlaç	Bağlaç	13,02	1,07	13	7	14	12,81	1,04	13	9	14

Tablo 4.2'de cinsiyet değişkenine göre çocukların A.D.K.L.'nin alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, minimum ve maksimum değerleri verilmiştir.

Tablo 4.3. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Fiil Kipleri	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Di'li Geçmiş Zaman	Kız	103	3.99	0.19	1.260	0.21
	Erkek	112	3.96	0.18		
Geniş Zaman	Kız	103	3.99	0.98	-1.043	0.31
	Erkek	112	4.00	0.00		
Gelecek Zaman	Kız	103	3.99	0.98	-1.043	0.31
	Erkek	112	4.00	0.00		
Şimdiki Zaman	Kız	103	3.99	0.18	1.062	0.29
	Erkek	112	3.96	0.23		
Miş'li Geçmiş Zaman	Kız	103	4.00	0.00	0.959	0.34
	Erkek	112	3.99	0.15		
İstek Kipi	Kız	103	4.00	0.00	0.959	0.34
	Erkek	112	3.99	0.15		
Dönüşlü Fiil	Kız	103	5.86	0.47	0.940	0.35
	Erkek	112	5.79	0.60		
İşteş Fiil	Kız	103	3.86	0.42	0.127	0.90
	Erkek	112	3.85	0.38		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.3'te kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri verilmiştir. Erkek ve kızların alt bölümlerden aldıkları ortalama puanlarına

bakıldığında kızların ortalamalarının gelecek ve geniş zaman bölümleri dışında erkeklerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak aralarındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır. Kız ve erkek çocukların aldıkları puan ortalamalarının tam puana yakınlığı, fiil kiplerini anlama düzeyinin 48 aydan önce tamamlandığını göstermesi açısından önemli olabilir.

Tablo 4.4. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.’nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Sıfatlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Sıra Sayı Sıfatları	Kız	103	5.38	0.95	-0.111	0.91
	Erkek	112	5.39	0.92		
Üleştirme Sıfatları	Kız	103	3.42	0.98	-1.479	0.14
	Erkek	112	3.55	0.00		
Belgisiz Sıfatlar	Kız	103	18.58	1.38	0.332	0.74
	Erkek	112	18.51	1.47		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.4’te kız ve erkek çocukların A.D.K.L.’nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri verilmiştir. Üleştirme ve sıra sayı sıfatlarında erkeklerin puanları kızlara göre daha yüksektir. Belgisiz sıfatlar bölümünde ise kızların puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Erkek ve kızların sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.5. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Zarflar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Yer-yön Zarfları	Kız	103	15.47	1.87	0.952	0.34
	Erkek	112	15.23	1.72		
Durum Zarfları	Kız	103	5.99	0.99	-1.043	0.30
	Erkek	112	6.00	0.00		
Soru Zarfları	Kız	103	16.00	0.00	0.959	0.34
	Erkek	112	15.99	0.94		

Serbestlik Derecesi: 213

Zarflar alt bölümlerinden alınan puanların ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 4.5'te verilmiştir. Tablo incelendiğinde, soru ve yer-yön zarflarında kızların, durum zarflarında ise erkeklerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Zarfları anlama düzeyleri açısından kız ve erkek çocuklar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.6. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Zamirler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
İyelik Zamirleri	Kız	103	10.00	0.00	1.362	0.18
	Erkek	112	9.98	0.13		
İlgi Zamirleri	Kız	103	3.99	0.10	-0.059	0.95
	Erkek	112	3.99	0.09		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.6'da çocukların zamirler alt bölümlerinden aldıkları ortalama puanları, standart sapmaları ve t değerleri verilmiştir. Kız ve erkek çocuklar arasında zamirleri anlama düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır

Tablo 4.7. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Cümle Çeşitleri	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Olumsuz Cümle	Kız	103	5.81	0.53	1.464	0.15
	Erkek	112	5.70	0.57		
Devrik Cümle	Kız	103	2.02	0.20	1.362	0.18
	Erkek	112	1.99	0.09		
Sıralı ve Bağlı Cümle	Kız	103	7.23	0.69	2.046	0.04
	Erkek	112	7.04	0.72		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.7'de kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri verilmiştir. Erkek ve kızların olumsuz ve devrik cümle alt bölümlerden aldıkları ortalama puanlarına bakıldığında kızların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından yüksek olmasına karşın istatistiksel olarak aralarındaki farklılık anlamlı görülmemektedir. Sıralı ve bağlı cümle alt bölümünde, kızların ve erkeklerin ortalama puanları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Sıralı ve bağlı cümleleri anlamada kızların aldıkları ortalama puanlar erkeklere oranla daha yüksektir.

Tablo 4.8. Kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri (Ankara, 2004)

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Bağlaçlar	Kız	103	13.03	1.07	1.508	0.13
	Erkek	112	12.81	1.04		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.8'de kız ve erkek çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değeri verilmiştir. Tablo incelendiğinde, kızların ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından daha yüksek olmasına karşın aralarındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir.

Tablo 4.9. 48-54 aylar arasındaki çocukların A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımı (Ankara, 2004)

Toplam Puanlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
A.D.K.L. Toplam Dil Puanı	Kız	25	77.92	3.97	0.046	0.96
	Erkek	31	77.87	3.96		
DGTT II Toplam Puanı	Kız	25	10.20	3.14	-0.721	0.47
	Erkek	31	10.74	2.49		

Serbestlik Derecesi: 54

A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanları incelendiğinde, 48-54 aylar arasındaki kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 4.9).

Tablo 4.10. 55-60 aylar arasındaki çocukların A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımı (Ankara, 2004)

Toplam Puanlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
A.D.K.L.	Kız	27	82.26	3.96		
Toplam Dil Puanı	Erkek	24	82.46	2.69	-0.207	0.83
DGTT II	Kız	27	11.22	2.29		
Toplam Puanı	Erkek	24	12.29	2.01	-1.761	0.08

Serbestlik Derecesi: 49

A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanları incelendiğinde, 55-60 aylar arasındaki kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 4.10).

Tablo 4.11. 60-66 aylar arasındaki çocukların A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımı (Ankara, 2004)

Toplam Puanlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
A.D.K.L.	Kız	25	82.48	4.19		
Toplam Dil Puanı	Erkek	29	81.48	3.08	1.005	0.32
DGTT II	Kız	25	12.92	0.95		
Toplam Puanı	Erkek	29	12.28	1.56	1.798	0.08

Serbestlik Derecesi: 52

A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanları incelendiğinde, 55-60 aylar arasındaki kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 4.11).

Tablo 4.12. 67-72 aylar arasındaki çocukların A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanlarının cinsiyete göre dağılımı (Ankara, 2004)

Toplam Puanlar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	p
A.D.K.L.	Kız	26	86.50	3.14		
Toplam Dil Puanı	Erkek	28	85.64	2.71	1.076	0.29
DGTT II	Kız	26	13.65	1.06		
Puanı	Erkek	28	13.29	1.05	1.284	0.21

Serbestlik Derecesi: 52

A.D.K.L. ve DGTT II toplam puanları incelendiğinde 67-72 aylar arasındaki kız ve erkek çocuklar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 4.12).

Çocukların A.D.K.L. ve DGTT II'nin dil alt bölümünden aldıkları toplam puanlar cinsiyete göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

A.D.K.L. ile DGTT II arasında ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısına bakılmıştır. Aralarında 0.57 büyüklüğünde aynı yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bulunan ilişki katsayısı 0.05 düzeyinde anlamlı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre alınan puanlarda A.D.K.L.'de artış görüldüğünde, DGTT II'de de artış olmaktadır. Aynı şekilde puanlarda azalma olduğunda her iki materyalde de azalma olmaktadır.

Örnek grubundaki çocukların yaşlarına göre alıcı dil gelişim durumları ile ilgili bulgular:

Tablo 4.13a. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri (Ankara, 2004)

Fiil Kipleri	Aylar	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Di'li Geçmiş Zaman	48-54	56	3.98	0.13	0.788	0.50
	55-60	51	3.96	0.20		
	61-66	54	3.96	0.19		
	67-72	54	4.00	0.00		
Geniş Zaman	48-54	56	4.00	0.00	0.994	0.40
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	3.98	0.14		
	67-72	54	4.00	0.00		
Gelecek Zaman	48-54	56	4.00	0.00	0.994	0.40
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	3.98	0.14		
	67-72	54	4.00	0.00		
Şimdiki Zaman	48-54	56	3.93	0.32	1.97	0.12
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	3.98	0.14		
	67-72	54	4.00	0.00		

Serbestlik Derecesi: (3;213)

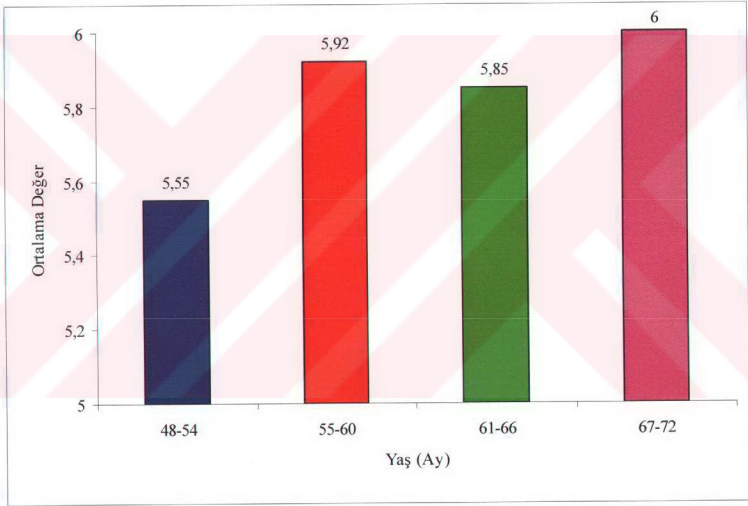
Tablo 4.13b. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri (Ankara, 2004)

Fiil Kipleri	Aylar	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Miş'li Geçmiş Zaman	48-54	56	4.00	0.00	0.99	0;40
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	3.98	0.14		
	67-72	54	4.00	0.00		
İstek Kipi	48-54	56	4.00	0.00	0.99	0;40
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	4.00	0.00		
	67-72	54	3.98	0.14		
Dönüşlü Fiil	48-54	56	5.55	0.83	7.86	0.00
	55-60	51	5.92	0.27		
	61-66	54	5.85	0.53		
	67-72	54	6.00	0.00		
İşteş Fiil	48-54	56	3.73	0.56	3.03	0.03
	55-60	51	3.90	0.30		
	61-66	54	3.87	0.39		
	67-72	54	3.94	0.23		

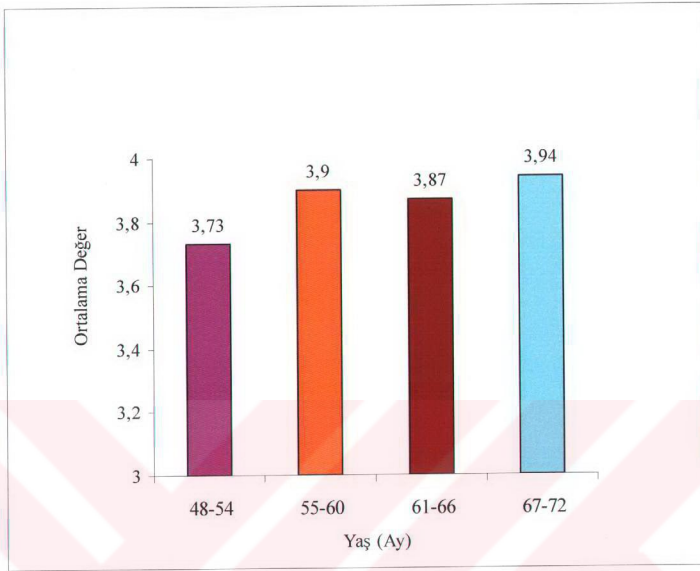
Serbestlik Derecesi: (3;213)

Tablo 4.13.a. ve 4.13.b.'de A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde dönüşlü ve işteş fiillerde yaş gruplarına göre farklılık olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Bu alt bölümde, yaş grupları arasındaki farkın

anamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, dönüşlü ve işteş fiilleri anlama düzeyinde gruplar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farklılığı yaratan grup ya da grupları bulabilmek için Tukey Testi yapıldığında, dönüşlü ve işteş fiillerde 48-54 aylar arasındaki çocukların puanlarının 55-60 ve 67-72 aylar arasındaki çocukların puanlarından farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Dönüşlü ve işteş fiilleri anlama düzeyi açısından 55-60 aylar arasındaki çocuklar 48-54 aylar arasındaki çocuklardan daha yüksek puanlar almışlardır.



Şekil 4.1. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin dönüşlü fiil bölümünden aldıkları puanların ortalama değeri grafiği (Ankara, 2004)



Şekil 4.2. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin işteş fiil bölümünden aldıkları puanların ortalama değeri grafiği (Ankara, 2004)

Örnek grubundaki çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden alınan puanların ortalamalarında yaşla birlikte artış olduğu söylenebilir. Özellikle 55-60. aylar ve 67-72. aylar arasında diğer yaş gruplarına göre farklılık görülmektedir. Fiil kipleri alt bölümlerinde belirtilen bu farklılığa rağmen alınan puanlar tüm yaş gruplarında her bölüm için belirlenen tam puana oldukça yakın bulunmuştur. Bu bulguya göre çocukların fiil kiplerini 48 ay öncesinde kazanmış oldukları sonucuna varılabilir.

Tablo 4.14. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri (Ankara, 2004)

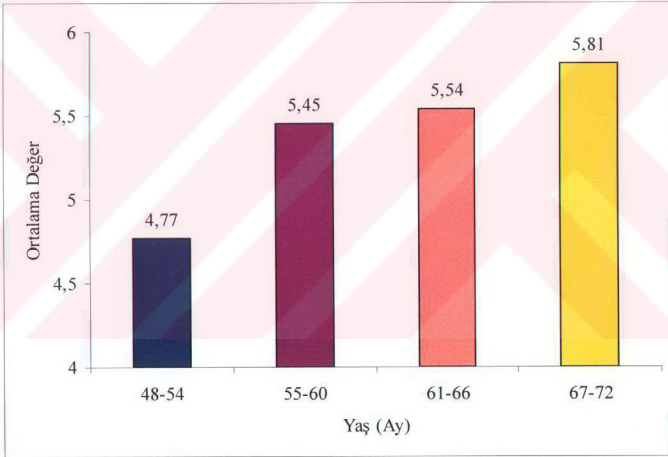
Sıfatlar	Aylar	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Soru Sıfatları	48-54	56	16.00	0.00	0.80	0.50
	55-60	51	15.96	0.28		
	61-66	54	15.98	0.14		
	67-72	54	16.00	0.00		
Sıra Sayı Sıfatları	48-54	56	4.77	0.91	14.95	0.00
	55-60	51	5.45	0.94		
	61-66	54	5.54	0.91		
	67-72	54	5.81	0.62		
Üleştirme Sayı Sıfatları	48-54	56	3.05	0.75	14.06	0.00
	55-60	51	3.57	0.54		
	61-66	54	3.56	0.63		
	67-72	54	3.79	0.53		
Belgisiz Sıfatlar	48-54	56	17.79	1.28	13.36	0.00
	55-60	51	18.51	1.41		
	61-66	54	18.55	1.51		
	67-72	54	19.37	1.01		

Serbestlik Derecesi: (3;213)

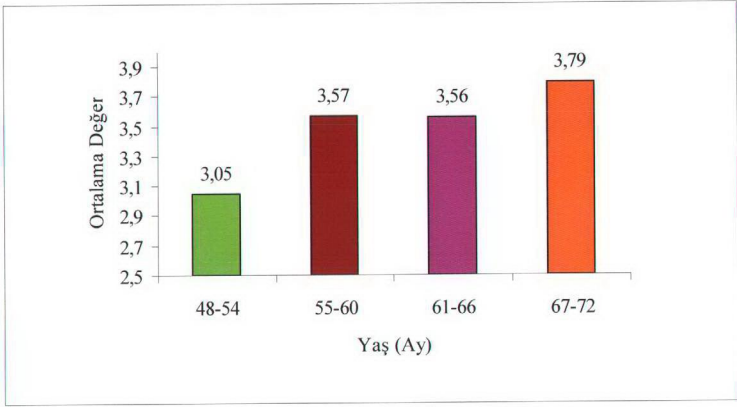
Tablo 4.14'te A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde sıra sayı ve üleştirme sayı sıfatları ile belgisiz sıfatlarda yaş gruplarına göre, yaş arttıkça puanların ortalamalarının da arttığı görülmüştür. Bu alt bölümlerde, yaş grupları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için

yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p<0.001$).

Farklılığı yaratan grup ya da grupları bulabilmek için Post Hoc Testlerinden Tukey Testi yapılmıştır. Sıra sayı ve üleştirme sıfatlarında 48-54 aylar arasındaki çocukların puanları diğer üç grupla farklılık yaratmıştır. Bu alt bölümlerde yaşla birlikte görülen artışa rağmen puan ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Belgisiz sıfatlarda ise 67-72 aylar arasındaki çocukların puanları diğer üç grupla farklılık yaratmıştır. Ortalama puanlar incelendiğinde belgisiz sıfatları kazanma düzeyinin, 67-72 aylar arasında en yüksek olduğu görülmüştür.

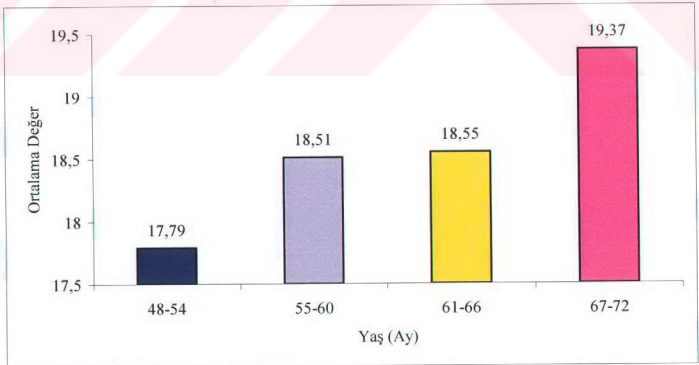


Şekil 4.3. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin sayı sıfatları bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği (Ankara, 2004)



Şekil 4.4. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin iletişim sayı özellikleri bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği (Ankara, 2004)

Şekil 4.3 ve 4.4 incelendiğinde iletişim ve sıra sayı özelliklerini anlama düzeyinde 55-60 aylar arasında 48-54 aylara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil 4.5. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin belgisiz özellikler bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği (Ankara, 2004)

Şekil 4.5 incelendiğinde belgisiz sıfatları anlama düzeyinin 55-60 aylarda 48-54 aylara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 67-72 aylar arasındaki çocukların puanlarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

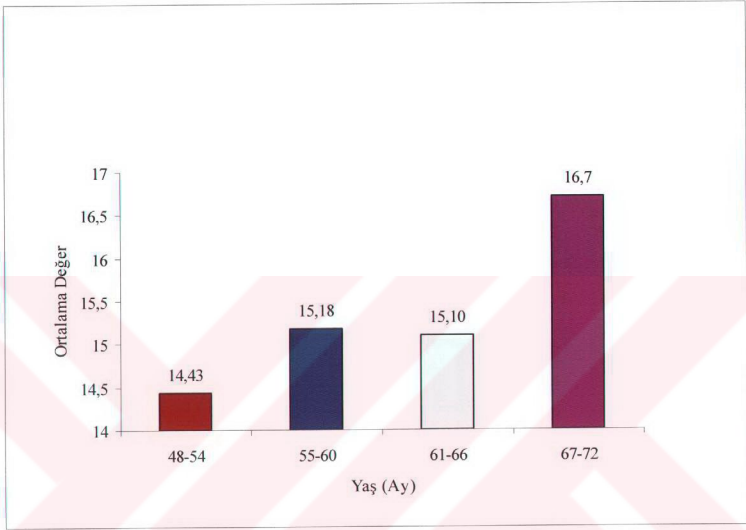
Tablo 4.15. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri (Ankara 2004)

Zarflar	Aylar	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Yer-yön Zarfları	48-54	56	14.43	1.63	19.71	0.00
	55-60	51	15.18	1.69		
	61-66	54	15.10	1.62		
	67-72	54	16.70	1.45		
Durum Zarfları	48-54	56	5.98	1.34	0.95	0.42
	55-60	51	6.00	0.00		
	61-66	54	6.00	0.00		
	67-72	54	6.00	0.00		
Soru Zarfları	48-54	56	16.00	0.00	0.99	0.40
	55-60	51	16.00	0.00		
	61-66	54	15.98	0.14		
	67-72	54	16.00	0.00		

Serbestlik Derecesi: (3;213)

Tablo 4.15'te A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde yaş gruplarına göre artış olduğu görülmektedir. Bu artış sadece yer-yön zarfları alt bölümünde gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmuştur ($p<0.001$). Farklılığı yaratan grup ya da grupları bulabilmek için Tukey Testi

yapılmış ve 67-72 aylar arasındaki çocukların puanlarının diğer üç grupta farklılık yarattığı görülmüştür. Yer-yön zarfları alt bölümünde yaşla birlikte görülen artışa rağmen puan ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir.



Şekil 4.6. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin yer-yön zarfları bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği

Şekil 4.6 incelendiğinde yer-yön zarflarını anlama düzeyinin 61-72 aylar arasında en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri (Ankara, 2004)

Zamirler	Aylar	n	$\bar{x}$	ss	F	p
İyelik Zamirleri	48-54	56	9.96	0.19	1.93	0.13
	55-60	51	10.00	0.00		
	61-66	54	10.00	0.00		
	67-72	54	10.00	0.00		
İlgi Zamirleri	48-54	56	3.98	0.13	0.64	0.59
	55-60	51	4.00	0.00		
	61-66	54	3.98	0.14		
	67-72	54	4.00	0.00		

Serbestlik Derecesi: (3;213)

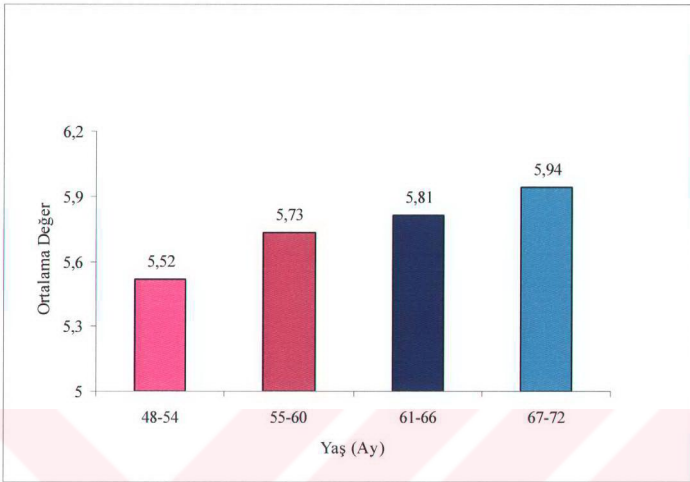
Tablo 4.16'da A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde, yaş gruplarına göre farklılık görülmemektedir. Bu sonuca göre çocukların 48 aydan önce zamirleri kazandığı söylenebilir.

Tablo 4.17. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri (Ankara, 2004)

Cümle Çeşitleri	Aylar	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Olumsuz Cümle	48-54	56	5.52	0.71	6.33	0.00
	55-60	51	5.73	0.45		
	61-66	54	5.81	0.59		
	67-72	54	5.94	0.23		
Devrik Cümle	48-54	56	2.04	0.27	1.22	0.30
	55-60	51	2.00	0.00		
	61-66	54	1.98	0.14		
	67-72	54	2.00	0.00		
Sıralı ve Bağlı Cümle	48-54	56	6.71	0.60	15.43	0.00
	55-60	51	7.24	0.62		
	61-66	54	7.10	0.71		
	67-72	54	7.54	0.66		

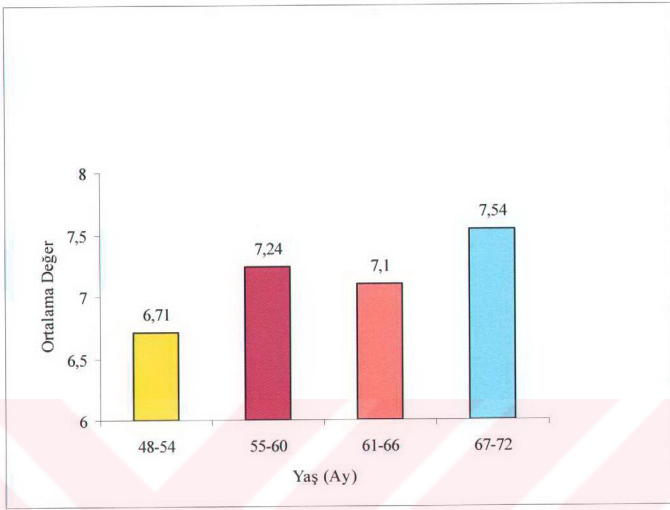
Serbestlik Derecesi: (3;213)

Tablo 4.17'de A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde yaş gruplarına göre artış olduğu görülmektedir. Bu artış, olumsuz cümle ile sıralı ve bağlı cümle yapılarında gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmuştur ($p < 0.001$). Farklılığı yaratan grup ya da grupları bulabilmek için Tukey Testi yapılmıştır. Olumsuz cümle alt bölümünde 48-54 ve 67-72 aylar arasındaki çocukların puanlarının farklılık yarattığı görülmüştür. Sıralı ve bağlı cümlelerde ise 48-54 aylar ile 55-60 ve 67-72 aylar arasında, 61-66 aylar ile 67-72 aylar arasındaki çocukların puanlarında farklılık bulunmuştur.



Şekil 4.7. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin olumsuz cümle bölümünden aldıkları puanların ortalama değeri grafiği

Çocukların olumsuz cümleleri anlama düzeylerinin yaş büyüdükçe daha yüksek olduğu ve 67-72 aylar arasında en yüksek seviyeye ulaştığı görülmüştür. 48-54 aylar ile 55-60 aylar arasındaki farklılık göz önüne alındığında, olumsuz cümleleri anlama düzeyinin 55-60 aylarda yüksek olduğu söylenebilir (Şekil 4.7).



Şekil 4.8. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin sıralı ve bağlı cümle bölümünden aldıkları puanların ortalama değeri grafiği

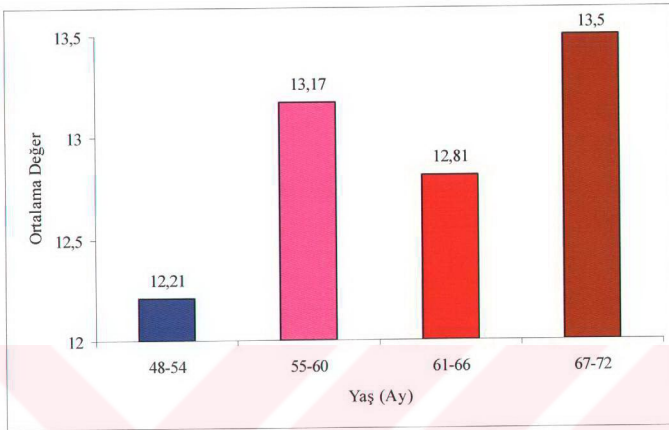
Şekil 4.8 incelendiğinde sıralı ve bağlı cümleler anlama düzeyinin 55-60 aylar arasında 48-54 aylara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 67-72 aylar arasındaki çocuklar sıralı ve bağlı cümleler alt bölümünden en yüksek puanları almıştır.

Tablo 4.18. Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve F değerleri (Ankara, 2004)

	Aylar	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Bağlaçlar	48-54	56	12.21	1.30	18.66	0.00
	55-60	51	13.17	0.65		
	61-66	54	12.81	0.93		
	67-72	54	13.50	0.72		

Serbestlik Derecesi: (3;213)

Tablo 4.18'de A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden alınan puanlar incelendiğinde yaş gruplarına göre artış olduğu görülmektedir. Bu artış yaş grupları arasında anlamlı farklılık oluşturmuştur ($p < 0.001$). Farklılığı yaratan grup ya da grupları bulabilmek için Tukey Testi yapılmış ve 48-54 aylar arasındaki çocukların tüm yaş gruplarıyla arasında farklılık olduğu görülmüştür. 55-60 aylar ile 48-54 aylar arasında, 61-66 ile 48-54 ve 67-72 aylar arasında, 67-72 aylar ile 48-54 ve 61-66 aylar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.



Şekil 4.9. Çocukların yaş gruplarına göre A.D.K.L.'nin bağlaçlar bölümünden aldıkları puanların ortalama değer grafiği

Şekil 4.9 incelendiğinde bağlaçları anlama düzeyinin 55-60 aylar arasında 48-54 aylara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. 61-66 aylar arasındaki çocukların bağlaçlar bölümündeki puanlarının 55-60 aylar arasındaki çocuklara göre düştüğü; 67-72 aylar arasında ise bu bölümdeki en yüksek puanlara ulaşıldığı söylenebilir.

Örnek grubundaki çocukların annelerinin eğitim düzeylerine göre alıcı dil gelişim durumları ile ilgili bulgular:

Tablo 4.19. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Fiil Kipleri	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Di'li Geçmiş Zaman	Lise ve Altı	55	3.98	0.13	0.288	0.77
	Ön Lisans ve Üstü	160	3.98	0.15		
Geniş Zaman	Lise ve Altı	55	4.00	0.00	0.585	0.56
	Ön Lisans ve Üstü	160	3.99	0.09		
Gelecek Zaman	Lise ve Altı	55	4.00	0.00	0.585	0.56
	Ön Lisans ve Üstü	160	3.99	0.09		
Şimdiki Zaman	Lise ve Altı	55	4.00	0.00	1.115	0.27
	Ön Lisans ve Üstü	160	3.96	0.21		
Miş'li Geçmiş Zaman	Lise ve Altı	55	4.00	0.00	0.585	0.56
	Ön Lisans ve Üstü	160	3.99	0.09		
İstek Kipi	Lise ve Altı	55	4.00	0.00	0.585	0.56
	Ön Lisans ve Üstü	160	3.99	0.09		
Dönüşlü Fiil	Lise ve Altı	55	5.80	0.65	0.443	0.66
	Ön Lisans ve Üstü	160	5.83	0.50		
İşteş Fiil	Lise ve Altı	55	3.87	0.39	0.265	0.79
	Ön Lisans ve Üstü	160	3.86	0.40		

Serbestlik Derecesi: 213

Fiil kipleri alt bölümlerinden alınan puanlar anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde, dönüşlü fiiller dışında lise mezunu annelerin çocuklarının aldıkları puanların üniversite (ön lisans ve üstü) mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Di'li geçmiş zaman bölümünde alınan puanlar iki

eğitim düzeyinde de aynıdır. Anne eğitim düzeyine göre çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Tablo 4.19).

Tablo 4.20. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Sıfatlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Soru Sıfatları	Lise ve Altı	55	16.00	0.00	0.787	0.43
	Ön Lisans ve Üstü	160	15.98	0.18		
Sıra Sayı Sıfatları	Lise ve Altı	55	5.33	0.96	0.540	0.59
	Ön Lisans ve Üstü	160	5.41	0.93		
Üleştirme Sayı Sıfatları	Lise ve Altı	55	3.51	0.72	0.263	0.79
	Ön Lisans ve Üstü	160	3.48	0.66		
Belgisiz Sıfatlar	Lise ve Altı	55	18.53	1.48	0.130	0.88
	Ön Lisans ve Üstü	160	18.56	1.41		

Serbestlik Derecesi: 213

Çocukların sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, üniversite (ön lisans ve üstü) mezunu annelerin çocuklarının belgisiz ve sıra sayı sıfatları bölümlerinden, lise mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Soru ve üleştirme sıfatları bölümlerinde ise lise mezunu annelerin çocukları daha yüksek puanlar almıştır. Bununla birlikte anne eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.20).

Tablo 4.21. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Zamirler	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
İyelik Zamirleri	Lise ve Altı	55	10.00	0.00	0.830	0.41
	Ön Lisans ve Üstü	160	9.99	0.11		
İlgi Zamirleri	Lise ve Altı	55	4.00	0.00	0.830	0.41
	Ön Lisans ve Üstü	160	3.99	0.11		

Serbestlik Derecesi: 213

Çocukların zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, lise mezunu annelerin çocuklarının daha yüksek puanlar almalarına karşın anne eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.21).

Tablo 4.22. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Zarflar	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	P
Yer-Yön Zarfları	Lise ve Altı	57	15.42	1.75	0.353	0.73
	Ön Lisans ve Üstü	158	15.32	1.82		
Durum Zarfları	Lise ve Altı	57	6.00	0.00	0.585	0.56
	Ön Lisans ve Üstü	158	5.99	0.09		
Soru Zarfları	Lise ve Altı	57	16.00	0.00	0.585	0.56
	Ön Lisans ve Üstü	158	15.99	0.09		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.22 incelendiğinde lise mezunu annelerin çocuklarının zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların üniversite (ön lisans ve üstü) mezunu annelerin çocuklarına göre daha yüksek olmasına karşın anne eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.23. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Cümle Çeşitleri	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Olumsuz Cümle	Lise ve Altı	55	5.73	0.56	0.337	0.74
	Ön Lisans ve Üstü	160	5.76	0.55		
Devrik Cümle	Lise ve Altı	55	2.00	0.00	0.261	0.79
	Ön Lisans ve Üstü	160	2.01	0.18		
Sıralı ve Bağlı Cümle	Lise ve Altı	55	7.15	0.71	0.183	0.86
	Ön Lisans ve Üstü	160	7.13	0.70		

Serbestlik Derecesi: 213

Çocukların cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, üniversite (ön lisans ve üstü) mezunu annelerin çocuklarının olumsuz ve devrik cümle alt bölümlerinden daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Sıralı ve bağlı cümle bölümünde ise lise mezunu annelerin çocuklarının puanları üniversite mezunu annelerin çocuklarının puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bulunan farklılıklara rağmen anne eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.23).

Tablo 4.24. Anne eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Bağlaçlar	Lise ve Altı	55	12.96	1.09	0.385	0.70
	Ön Lisans ve Üstü	160	12.90	1.05		

Serbestlik Derecesi: 213

Çocukların bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, lise mezunu annelerin çocuklarının puanlarının daha yüksek olduğu görülmesine karşın anne eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.24).

Örnek grubundaki çocukların babalarının eğitim düzeylerine göre alıcı dil gelişim durumları ile ilgili bulgular:

Tablo 4.25. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Fiil Kipleri	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Di'li Geçmiş Zaman	Lise ve Altı	57	4.00	0.00	1.358	0.18
	Ön Lisans ve Üstü	158	3.97	0.18		
Geniş Zaman	Lise ve Altı	57	4.00	0.00	0.600	0.55
	Ön Lisans ve Üstü	158	3.99	0.09		
Gelecek Zaman	Lise ve Altı	57	4.00	0.00	0.600	0.55
	Ön Lisans ve Üstü	158	3.99	0.09		
Şimdiki Zaman	Lise ve Altı	57	4.00	0.00	1.143	0.25
	Ön Lisans ve Üstü	158	3.97	0.21		
Miş'li Geçmiş Zaman	Lise ve Altı	57	4.00	0.00	0.600	0.55
	Ön Lisans ve Üstü	158	3.99	0.09		
İstek Kipi	Lise ve Altı	57	4.00	0.00	0.600	0.55
	Ön Lisans ve Üstü	158	3.99	0.09		
Dönüşlü Fiil	Lise ve Altı	57	5.84	0.50	0.231	0.82
	Ön Lisans ve Üstü	158	5.82	0.56		
İşteş Fiil	Lise ve Altı	57	3.89	0.31	0.759	0.45
	Ön Lisans ve Üstü	158	3.85	0.43		

Serbestlik Derecesi: 213

Fiil kipleri alt bölümlerinden baba eğitim düzeyine göre alınan puanlar incelendiğinde, lise mezunu babaların çocuklarının tüm bölümlerde daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Tablo 4.25).

Tablo 4.26. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Sıfatlar	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	T	p
Soru Sıfatları	Lise ve Altı	57	16.00	0.00	0.807	0.42
	Ön Lisans ve Üstü	158	15.98	0.18		
Sıra Sayı Sıfatları	Lise ve Altı	57	5.54	0.73	1.491	0.14
	Ön Lisans ve Üstü	158	5.33	0.99		
Üleştirme Sayı Sıfatları	Lise ve Altı	57	3.42	0.73	0.877	0.38
	Ön Lisans ve Üstü	158	3.51	0.66		
Belgisiz Sıfatlar	Lise ve Altı	57	18.60	1.45	0.294	0.77
	Ön Lisans ve Üstü	158	18.53	1.42		

Serbestlik Derecesi: 213

Çocukların sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, babaları lise mezunu olan çocukların puanları üniversite (ön lisans ve üstü) mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek görülmektedir. Üleştirme sayı sıfatları bölümünde üniversite mezunu babaların çocukları daha yüksek puanlar almışlardır. Ancak baba eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.26).

Tablo 4.27. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Zamirler	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
İyelik Zamirleri	Lise ve Altı	57	10.00	0.00	1.488	0.23
	Ön Lisans ve Üstü	132	9.99	0.09		
İlgi Zamirleri	Lise ve Altı	57	4.00	0.00	0.630	0.53
	Ön Lisans ve Üstü	132	3.98	0.12		

Serbestlik Derecesi: 213

Çocukların zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, lise mezunu babaların çocuklarının daha başarılı olduğu görülmesine karşın baba eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.27).

Tablo 4.28. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Zarflar	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Yer-Yön Zarfları	Lise ve Altı	57	15.68	1.71	1.672	0.10
	Ön Lisans ve Üstü	158	15.22	1.81		
Durum Zarfları	Lise ve Altı	57	6.00	0.00	0.600	0.55
	Ön Lisans ve Üstü	158	5.99	0.09		
Soru Zarfları	Lise ve Altı	57	16.00	0.00	0.600	0.55
	Ön Lisans ve Üstü	158	15.99	0.09		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.28 incelendiğinde lise mezunu babaların çocuklarının zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların üniversite (ön lisans ve üstü) mezunu babaların çocuklarına göre daha yüksek olmasına karşın anne eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.29. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Cümle Çeşitleri	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Olumsuz Cümle	Lise ve Altı	57	5.75	0.51	0.089	0.93
	Ön Lisans ve Üstü	158	5.75	0.56		
Devrik Cümle	Lise ve Altı	57	2.00	0.00	0.268	0.79
	Ön Lisans ve Üstü	158	2.01	0.18		
Sıralı ve Bağlı Cümle	Lise ve Altı	57	7.18	0.71	0.559	0.58
	Ön Lisans ve Üstü	158	7.11	0.71		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.29'da örnek grubundaki çocukların cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, lise mezunu babaların çocuklarının puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Olumsuz cümle bölümünde lise ve üniversite (ön lisans ve üstü) mezunu babaların çocuklarının aldıkları puanlar birbirine çok yakındır. Baba eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.30. Baba eğitim düzeyine göre çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Bağlaçlar	Lise ve Altı	57	13.07	0.82	1.286	0.20
	Ön Lisans ve Üstü	158	12.86	1.13		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.30'da örnek grubundaki çocukların bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, lise mezunu babaların çocuklarının puanlarının üniversite (ön lisans ve üstü) mezunu babaların çocuklarının puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Örnek grubundaki çocukların doğum sırasına göre alıcı dil gelişim durumları ile ilgili bulgular:

Tablo 4.31. Çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Fiil Kipleri	Kaçıncı Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Di'li Geçmiş Zaman	Birinci	129	3.98	0.12	0.921	0.36
	İkinci	86	3.97	0.18		
Geniş Zaman	Birinci	129	3.99	0.09	-0.816	0.42
	İkinci	86	4.00	0.00		
Gelecek Zaman	Birinci	129	3.99	0.09	-0.816	0.42
	İkinci	86	4.00	0.00		
Şimdiki Zaman	Birinci	129	3.99	0.09	1.558	0.12
	İkinci	86	3.95	0.26		
Miş'li Geçmiş Zaman	Birinci	129	3.99	0.09	-0.816	0.42
	İkinci	86	4.00	0.00		
İstek Kipi	Birinci	129	3.99	0.09	-0.816	0.42
	İkinci	86	4.00	0.00		
Dönüşlü Fiil	Birinci	129	5.85	0.47	0.823	0.41
	İkinci	86	5.79	0.63		
İşteş Fiil	Birinci	129	3.86	0.41	0.000	1.00
	İkinci	86	3.86	0.38		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.31'de, örnek grubundaki çocukların ailelerinin ilk ve ikinci çocukları olmasına göre fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelenmiştir. Di'li

geçmiş zaman, şimdiki zaman ve dönüşlü fiiller alt bölümlerinde birinci çocuk durumundakilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İkinci çocuk olanlar ise geniş zaman, gelecek zaman ve istek kipi alt bölümlerinde daha başarılı olmuştur. Bununla birlikte ailenin ilk ve ikinci çocuğu olma durumu çocukların fiil kiplerini anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Tablo 4.32. Çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Sıfatlar	Kaçıncı Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Sıra Sayı Sıfatları	Birinci	129	5.48	0.80	1.827	0.07
	İkinci	86	5.24	1.09		
Üleştirme Sıfatları	Birinci	129	3.46	0.71	-0.823	0.41
	İkinci	86	3.53	0.63		
Belgisiz Sıfatlar	Birinci	129	18.50	1.41	-0.664	0.51
	İkinci	86	18.63	1.45		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.32’de, örnek grubundaki çocukların ailelerinin ilk ve ikinci çocukları olmasına göre sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde, sıra sayı sıfatları dışındaki alt bölümlerde ikinci çocuk durumunda olan çocuklar daha başarılı görülmektedir. Bununla birlikte alınan puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.33. Çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Zarflar	Kaçıncı Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Yer-yön Zarfları	Birinci	129	15.38	1.85	0.355	0.72
	İkinci	86	15.29	1.73		
Durum Zarfları	Birinci	129	5.99	0.09	-0.816	0.42
	İkinci	86	6.00	0.00		
Soru Zarfları	Birinci	129	15.99	0.09	-0.816	0.42
	İkinci	86	16.00	0.00		

Serbestlik Derecesi: 213

Örnek grubundaki çocukların ailelerinin ilk ve ikinci çocukları olmasına göre zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, durum ve soru zarflarında ikinci, yer-yön zarflarında birinci çocuk durumundakilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Tablo 4.33).

Tablo 4.34. Çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Zamirler	Kaçıncı Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	t	p
İyelik Zamirleri	Birinci	129	10.00	0.00	1.744	0.08
	İkinci	86	9.98	0.15		
İlgi Zamirleri	Birinci	129	3.99	0.09	0.289	0.77
	İkinci	86	3.99	0.10		

Serbestlik Derecesi: 213

Örnek grubundaki çocukların ailelerinin ilk ve ikinci çocukları olmasına göre zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanlarda sadece iyelik zamirlerinde birinci çocuk durumundakiler daha yüksek puan almıştır. Zamirleri anlama düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 4.34).

Tablo 4.35. Çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Cümle Çeşitleri	Kaçıncı Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Olumsuz Cümle	Birinci	129	5.78	0.51	1.117	0.27
	İkinci	86	5.70	0.59		
Devrik Cümle	Birinci	129	2.00	0.00	-0.546	0.59
	İkinci	86	2.01	0.24		
Sıralı ve Bağlı cümle	Birinci	129	7.19	0.72	1.412	0.16
	İkinci	86	7.05	0.68		

Serbestlik Derecesi: 213

Örnek grubundaki çocukların, ailelerinin ilk ve ikinci çocukları olmasına göre cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde, olumsuz, sıralı ve bağlı cümle bölümlerinde ailelerin ilk çocuklarının, devrik cümle bölümünde ise ailelerin ikinci çocuklarının daha başarılı olduğu görülmüştür. Buna rağmen gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Tablo 4.35).

Tablo 4.36. Çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların doğum sırasına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

	Kaçıncı Çocuk	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Bağlaçlar	Birinci	129	12.98	1.11	1.029	0.31
	İkinci	86	12.83	0.97		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.36’da, örnek grubundaki çocukların ailelerinin ilk ve ikinci çocukları olmasına göre bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanlar incelendiğinde, ilk çocuk durumundaki çocuklar daha başarılı görülmektedir. Bununla birlikte alınan puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Örnek grubundaki çocukların kardeş sayısına göre alıcı dil gelişim durumları ile ilgili bulgular:

Tablo 4.37. Çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Fiil Kipleri	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Di'li Geçmiş Zaman	0	110	3.98	0.13	0.503	0.66
	1	105	3.97	0.17		
Geniş Zaman	0	110	3.99	0.10	-0.977	0.33
	1	105	4.00	0.00		
Gelecek Zaman	0	110	3.99	0.10	-0.977	0.33
	1	105	4.00	0.00		
Şimdiki Zaman	0	110	3.99	0.10	1.186	0.24
	1	105	3.96	0.23		
Miş'li Geçmiş Zaman	0	110	3.99	0.10	-0.977	0.33
	1	105	4.00	0.00		
İstek Kipi	0	110	4.00	0.00	1.024	0.31
	1	105	3.99	0.10		
Dönüşlü Fiil	0	110	5.86	0.44	0.991	0.32
	1	105	5.79	0.63		
İşteş Fiil	0	110	3.85	0.43	-0.566	0.57
	1	105	3.87	0.36		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.37'de, örnek grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde, tek çocuk durumundaki çocukların di'li geçmiş zaman, şimdiki zaman, istek kipi ve dönüşlü fiiller, kardeşi olanların ise geniş zaman, gelecek zaman, miş'li geçmiş zaman ve işteş fiiller alt bölümlerinde daha başarılı oldukları görülmüştür. İki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.38. Çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Sıfatlar	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Sıra Sayı Sıfatları	0	110	5.46	0.81	1.247	0.21
	1	105	5.30	1.05		
Üleştirme Sıfatları	0	110	3.45	0.71	-0.750	0.46
	1	105	3.52	0.64		
Belgisiz Sıfatlar	0	110	18.55	1.37	0.60	0.95
	1	105	18.54	1.49		

Serbestlik Derecesi: 213

Örnek grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde kardeşi olan çocuklar üleştirme sayı sıfatlarında, olmayanlar ise sıra sayı ve belgisiz sıfatlarda daha yüksek puanlar almışlardır. Bununla birlikte gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (Tablo 4.38).

Tablo 4.39. Çocukların A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Zarflar	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Yer-yön Zarfları	0	110	15.40	1.84	0.465	0.64
	1	105	15.29	1.76		
Durum Zarfları	0	110	5.99	0.10	-0.977	0.33
	1	105	6.00	0.00		
Soru Zarfları	0	110	15.99	0.10	-0.977	0.33
	1	105	16.00	0.00		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.39'da, örnek grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre zarflar alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde, durum ve soru zarflarında kardeşi olan çocukların, yer-yön zarflarında ise kardeşi olmayan çocukların daha başarılı oldukları görülmüştür. Kardeşi olan ve olmayan çocuklar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4.40. Çocukların A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Zamirler	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	t	p
İyelik Zamirleri	0	110	10.00	0.00	1.455	0.15
	1	105	9.98	0.14		
İlgi Zamirleri	0	110	3.99	0.10	0.033	0.97
	1	105	3.99	0.10		

Serbestlik Derecesi: 213

Örnek grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde, sadece iyelik zamiri bölümünde kardeşi olmayanların daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Tablo 4.40).

Tablo 4.41. Çocukların A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

Cümle Çeşitleri	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Olumsuz Cümle	0	110	5.79	0.51	1.152	0.25
	1	105	5.70	0.59		
Devrik Cümle	0	110	2.00	0.00	-0.456	0.65
	1	105	2.01	0.22		
Sıralı ve Bağlı Cümle	0	110	7.19	0.74	1.282	0.20
	1	105	7.07	0.68		

Serbestlik Derecesi: 213

Tablo 4.41 incelendiğinde, kardeşi olmayan çocukların olumsuz, sıralı ve bağlı cümle bölümlerinde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Buna rağmen çocukların kardeş sayılarına göre zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4.42. Çocukların A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanların kardeş sayısına göre ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri (Ankara, 2004)

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{x}$	ss	t	p
Bağlaçlar	0	110	13.01	1.00	1.322	0.19
	1	105	12.82	1.10		

Serbestlik Derecesi: 213

Örnek grubundaki çocukların kardeş sayılarına göre bağlaçlar alt bölümünden aldıkları puanlar incelendiğinde, kardeşi olmayanların daha başarılı olduğu görülmüş ancak aralarındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Tablo 4.42).

TARTIŞMA

Bu araştırma, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48-72 aylar arasındaki çocuklarının Türkçedeki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaların, cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, çocuğun doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerine göre nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek amacıyla plânlanmış ve uygulanmıştır. Elde edilen bulgular bu bölümde tartışılacaktır.

Araştırma örneğinde yer alan çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.2 ile 4.12 arasında verilmiştir. A.D.K.L.'nin alt bölümlerden alınan puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalamalarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak kız ve erkeklerin ortalamaları arasındaki fark sadece sıralı ve bağlı cümle alt bölümünde anlamlı bulunmuştur. Kızların sıralı ve bağlı cümleleri anlama durumu erkeklere göre daha yüksektir. Fiil kipleri, sıfatlar, zarflar, zamirler, olumsuz ve devrik cümleler ve bağlaçlar alt bölümlerinde kız ve erkek çocuklar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Güleryüz (1990) araştırmasında, 48-60 aylar arasındaki çocukların sıralı ve bağlı cümle kullanımını incelemiş ve kız çocukların ortalamaları erkek çocuklardan yüksek bulunsa da istatistiksel olarak bu fark anlamlı bulunmamıştır. Her iki cinsiyette de sıralı ve bağlı cümle kullanımının yaşla birlikte arttığı belirtilmiştir.

Yüksel (2003) 30-47 aylar arasındaki çocukların alıcı dil gelişimi becerilerini değerlendirmek amacıyla yaptığı araştırmasında, dil yapılarını anlamamanın cinsiyete göre değişmediğini bulmuştur. Kızların aldıkları puanların ortalamaları erkeklerin puan ortalamasına göre daha yüksektir fakat bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlı görülmemiştir.

Dil gelişimini etkileyen etmenler incelendiğinde, cinsiyet ile dil gelişimi arasında önemli bir ilişki olmadığı savunulmaktadır. Bununla birlikte kızların sözel becerilerde daha iyi durumda olduğu da bildirilmektedir (Temel, 1999).

Cinsiyet etkisi farklı yaş gruplarıyla yapılan benzer kimi çalışmalarda önemli kimi çalışmalarda önemsiz bulunmuştur. Temel ve arkadaşları (2001), Türkiye'deki

iki yüz bin ve üstünde nüfusu olan 21 ilde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 0-6 yaş çocuklarının dil gelişimlerini incelediği çalışmada, çocukların cinsiyetlerine göre dil gelişimi puanları arasındaki farkı önemsiz bulmuştur. Erdemir'in (2001) 12-30 aylık çocukların dil yapılarını ve dildeki sözcük çeşitliliğini incelediği araştırmasında cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmamasına karşın, cinsiyet rolleri ile bağlantılı sözcükleri anlama ve kullanmada bazı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Baykoç Dönmez (1986) ilk sözcük, ilk iki sözcük bileşimi ve ilk üç sözcük bileşiminin kız çocuklarda erkek çocuklardan önce gerçekleştirildiğini belirlemiş, fakat genel olarak cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Erkan'ın (1990) 48-60 aylar arasındaki çocukların dil yapılarını incelemek için yaptığı çalışmada, kızlar ve erkekler arasında dil yapılarını anlama açısından fark olduğu bulunmuştur. Acarlar (1991), 30-47 aylar arasındaki çocukların dil yapılarını incelediği çalışmada cinsiyet grupları arasındaki farkı önemsiz bulmuştur.

Reese ve Read'in (2000) alıcı ve ifade edici dil becerilerini ve kelime bilgisini incelediği araştırmasında cinsiyetin etkili bir değişken olduğu bulunmuştur. Kızların erkeklere oranla daha çok kelime ürettikleri görülmüştür.

DGTT II'nin dil alt bölümünden alınan toplam puanlar ile A.D.K.L.'sinden alınan toplam puanlar karşılaştırıldığında puan ortalamalarının cinsiyetlere göre değişmediği görülmüştür (Tablo 4.9-4.12). A.D.K.L. ve DGTT II arasında 0.57 büyüklüğünde aynı yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bulunan ilişki katsayısı 0.05 düzeyinde anlamlı görülmüştür Bu bulgu, cinsiyet değişkenine göre alınan puanlarda A.D.K.L.'de artış görüldüğünde, DGTT II'de de artış olduğunu, aynı şekilde puanlarda azalma olduğunda her iki materyalin puanlarında da azalma olduğunu göstermektedir.

Görüldüğü gibi dil gelişimi ile ilgili yapılan pek çok çalışmada cinsiyet değişkeni incelenmiş ve kızların ortalamalarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Mevcut araştırma bulgularını destekleyici nitelikteki bu bilgiler ışığında gerek ailelerin gerekse toplumumuzun kız ve erkek çocuklara karşı tutumları ve onlardan beklentilerine göre şekillenen kız ve erkek çocuk yetiştirme tarzları dil becerilerindeki bu farklılığı yaratmış olabilir. Yine toplumumuzda kız ve erkek

çocuğa verilen sorumlulukların ve onlara yüklenen rollerin farklılığının pek çok gelişim alanında olduğu gibi dil gelişimi alanında da etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca yapılan araştırmalarda kızların dil bilgisi yapılarını ve bazı sözcükleri kullanmaları nicelik olarak erkeklerden fazla bulunmuş olsa da nitelik yönünden farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Cinsiyetler arasında ortaya çıkan bu sonucun geleneksel yorumu erkek çocukların gelişim süreçleri içinde hastalıklara daha fazla duyarlı oldukları yönündedir (Tüfekçioğlu, 2001; Karacan, 1998). Çocuğun sık sık hastalanması direnç düşürücü bir etkiye neden olabilmekte, hastaneye yatırılma ve aileden ayrılma, gelişimi geciktirebilmektedir. Üst solunum yolu enfeksiyonu gibi önemsiz sayılabilen hastalıklar dahi çocuğun işitmesini ve sonuç olarak ilk konuşma algısını ve dil üretimini etkileyebilmektedir. Hastalık nedeniyle başkalarıyla iletişimin azalması da dili kullanımının gecikmesine neden olabilir. Böyle durumlarda, her istediği hemen yapılan çocuk dili kullanmaya daha az teşvik edilmektedir (Baykoç Dönmez ve ark., 2000). Bazı araştırmacılar ise, bu farklılığın nedeninin gelişim süreçleri içindeki duyarlılık değil, çevresel koşullardaki farklılıktan kaynaklandığını ileri sürmüştür. Erkek çocukların dil gelişimlerinin annelerin beklentileri, babanın bebeğin bakımı ile olan yakın ilgisi, uygun oyuncak ve oyun malzemelerinin bulunması gibi çevresel faktörlerle daha fazla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Tüfekçioğlu, 2001; Karacan, 1998).

48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinin yaşa göre nasıl bir gelişim gösterdiği 48-54, 55-60, 61-66 ve 67-72 aylar şeklinde gruplanarak incelenmiştir (Tablo 4.13-4.18). A.D.K.L.'nin tüm alt bölümlerinde yaşla birlikte bir artış olduğu görülmüştür.

Örnek grubundaki çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden alınan puanların ortalamalarında yaş ile birlikte artış olduğu görülmektedir. Bu artış dönüşlü ve işteş fiillerde anlamlı bir farklılık yaratmıştır (Bkz. Şekil 4.1 ve 4.2). Bununla birlikte alınan puan ortalamalarının tüm yaş gruplarında tam puana yakınlığı nedeniyle çocukların fiil kiplerini 48 ay öncesinde kazanmış oldukları sonucuna varılabilir (Bkz. Tablo 4.13).

A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde sıra sayı ve üleştirme sayı sıfatları ile belgisiz sıfatlarda yaş gruplarına göre artış olduğu görülmektedir. Sıra sayı ve üleştirme sayı sıfatlarında 48-54 aylar arasındaki çocukların puanları diğer üç grupta farklılık yaratmıştır. Çocukların sıra sayı ve üleştirme sayı sıfatlarını anlama durumu açısından 55-60 aylar arasının kritik dönem olduğu söylenebilir (Bkz. Şekil 4.3 ve 4.4). Belgisiz sıfatlarda ise 67-72 aylar arasındaki çocukların ortalama puanları diğer üç gruptan daha yüksek bulunmuştur. 67-72 ayların, çocukların belgisiz sıfatları anlama düzeyi açısından kritik dönem olduğu düşünülebilir (Bkz. Tablo 4.14 ve Şekil 4.5).

A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde yaş gruplarına göre artış olduğu görülmekle birlikte bu artış sadece yer-yön zarfları alt bölümünde gruplar arasında anlamlı farklılık yaratmıştır. 67-72 aylar arasındaki çocukların puan ortalamaları diğer üç gruptan daha yüksek bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak yer-yön zarflarını anlama açısından 67-72 ayların kritik dönem olduğunu söyleyebiliriz. Bu bulguya ek olarak, yer-yön zarfları alt bölümünde yaşla birlikte görülen artışa rağmen puan ortalamalarının düşük olması çocukların yer-yön zarfları ile ilgili yapıları 67-72 aylar arasında ve/veya bu dönemden kısa bir süre önce kazanmış olabilecekleri düşünülebilir. Aynı zamanda bu yaş döneminden sonra da yer-yön zarflarının kazanımının devam ettiği söylenebilir. (Bkz. Tablo 4.15 ve Şekil 4.6).

A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden elde edilen bulgular, yaş gruplarına göre bir değişiklik göstermemektedir. Çocukların bu bölümlerden aldıkları puanların ortalamaları bütün yaş gruplarında tam puana yakındır. Bu bulgu, çocukların zamirleri 48. aydan önce kazandıklarını gösterebilir (Tablo 4.16).

A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinden, olumsuz, sıralı ve bağlı cümle yapılarında gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Olumsuz cümle yapılarında 55-60 aylar, sıralı ve bağlı cümle yapısında ise 55-60 ve 67-72 aylar arasında yüksek bir artış olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre belirtilen olumsuz, sıralı ve bağlı cümle yapılarını anlamada 55-60 ile 67-72 ayların kritik dönemler olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 4.17 ve Şekil 4.7-4.8).

A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümünden alınan puanların ortalamaları yaş gruplarına göre incelendiğinde 55-60 aylarda diğerlerine göre daha yüksek puanlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu bulguya göre 55-60 ayların bağlaçları anlama açısından kritik bir dönem olduğunu söyleyebiliriz (Bkz. Tablo 4.18 ve Şekil 4.8).

Yaş gruplarına göre A.D.K.L.'den elde edilen bulgular genellikle 55-60 ayların dil yapılarını anlama açısından kritik dönemler olduğunu göstermiştir. Karmaşık dil yapılarında ise 67-72 aylar arasındaki çocuklar diğer aylardakilere göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. 61-66 aylar arasındaki çocukların aldıkları puanlarda diğer yaş gruplarına göre görülen plato ya da azalma durumları, çocukların mevcut dil yapılarına yenilerini eklediği, bu sırada da daha önce kazanmış oldukları dil yapılarını anlama ve kullanma düzeylerinin bu durumdan etkilenmiş olabileceği şeklinde açıklanabilir. Musolino (2004) çocukların en geç 5 yaşında karmaşık anlamsal yapılara ve sayılarla ilgili gerekli bilgilere sahip olduklarını belirtmiştir. Çocukların yaşları ilerledikçe zihinsel süreçleri de gelişmektedir; bu da dil gelişimini daha karmaşık dil yapılarını anlayabilecek düzeye getirmektedir. Bu araştırmada elde edilen, 5 yaş grubundaki çocukların dil yapılarını anlama açısından hızlı bir artış gösterdiği ve daha karmaşık yapıları anlama düzeyinin 6 yaşta gerçekleştiği sonuçları Musolino'nun bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çocukların fiil kipleri, zamirler gibi bazı dil yapılarını anlama düzeyi 48 aydan itibaren yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu için bu yapıların 48. aydan önce kazanıldığı söylenebilir. Yüksel (2003) 30-47 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarını incelediği araştırmasında, çocukların 36. aydan sonra Türkçedeki zamirlerin tümünü anlayabildiklerini, 42. aydan sonra eylemleri daha iyi anladıklarını belirtmiştir. Bu bilgiler mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir.

Güleryüz (1990) araştırmasında 48-53 ve 54-60 aylar arasında çocukların iyelik zamirlerini kullanma düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç çocukların, ifade ettiklerini ortalama üç ay önce anlamaya başladıkları düşünüldüğünde mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yüksel (2003), araştırmasında çocukların gerek sözcük dağarcıklarının gerekse alıcı dil becerilerinin yaşla birlikte arttığını ve özellikle 30. aydan 36. aya kadar ve 42. aydan 47. aya kadar hızla geliştiğini belirtmektedir. Erdemir’de (2001) 12-30 aylar arasındaki çocukların dil yapılarını anlamsal yönden incelediği araştırmasında, çocukların A.D.K.L.’nin alt testlerinden aldıkları puan ortalamalarının yaşla birlikte artış gösterdiğini belirtmiştir.

Çocukların yaşları ilerledikçe tüm gelişim alanlarında görülen ilerleme dil alanını da etkilemektedir. Dil gelişimi ile ilgili olarak yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunda bu bulgu desteklenmektedir (Tural, 1977; Baykoç Dönmez, 1986; Bal,1988; Erkan, 1990; Acarlar, 1991; Temel, 1999; Erdemir, 2001; Dereli, 2003; Yüksel, 2003).

48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre nasıl bir gelişim gösterdiği “lise ve altı ile ön lisans ve üstü” olarak belirlenen iki grupta incelenmiştir (Tablo 4.19-4.24).

A.D.K.L.’nin alt bölümlerinden alınan puanların ortalamaları anne eğitim düzeyine göre değişiklik göstermemiştir. Fiil kipleri alt bölümlerinde anneleri lise mezunu çocukların daha yüksek puanlar aldığı, sadece di’li geçmiş zaman bölümünden alınan puanların her iki eğitim düzeyinde de aynı olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyine göre çocukların fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanlar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.19).

Belgisiz ve sıra sayı sıfatlarında üniversite mezunu, soru ve üleştirme sayı sıfatlarında lise mezunu annelerin çocukları daha yüksek puanlar almışlardır. Çocukların zamirler, zarflar ve bağlaçlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, lise mezunu annelerin çocuklarının daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Olumsuz ve devrik cümle yapılarında üniversite mezunu, sıralı ve bağlı cümle yapılarında ise lise mezunu annelerin çocukları daha yüksek puanlar almışlardır. Ancak puanlar arasında bulunan farklılıklara rağmen anne eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.20-4.21-4.22-4.23-4.24). Dil gelişimi ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunda anne eğitim düzeyi arttıkça çocukların dil becerilerinin de arttığı belirtilmektedir. Örnek grubundaki çocukların annelerinin büyük bir çoğunluğu (%88.9) devlet memuru statüsünde çalışmaktadır. Anaokuluna

başlayana kadar, çocuklarla annelerinden çok aile büyükleri ve/veya bakıcının ilgilendiği ailelere uygulanan “Çocuk ve Aile Bilgi Formu” ile belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi ile ilgili elde edilen sonuçlar anne ile ilgili belirtilen özelliklere göre değerlendirildiğinde, annelerin çalışma durumlarından dolayı çocuklarına yeterince zaman ayıramadıkları, kısıtlı olarak ayırdıkları zamanda ise öncelikli olarak bakımları ile ilgilendikleri, çocukların özellikle dil gelişimini destekleyici ortamlar hazırlayamadıkları düşünülebilir. Anne çocuğuyla az zaman geçirdiğinde bu süreyi elinden geldiğince nitelikli bir şekilde kullanmaya çalışsa da, süre yetersizliğinden dolayı dile yönelik tekrarlar azaldığında çocuğun becerisinin de azalabileceği hatta unutulabileceği söylenebilir. Aynı zamanda annelerin, çocuklarının dil gelişimini destekleme için ne gibi etkinlikler yapabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları bu nedenle eğitim düzeyleri yüksek olsa da çocuklarının dil gelişiminde farklılık yaratmadıkları söylenebilir.

Yüksel (2003) araştırmasında annelerin eğitim durumlarına göre çocukların sözcük dağarcıklarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Çocukların alıcı dil becerilerinin ise annelerinin eğitim durumu arttıkça artış gösterdiğini belirtmiştir. Dereli’nin (2003) çalışmasında 4-6 yaşlar arasındaki anaokuluna devam eden çocukların dil gelişim düzeyleri, anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Erdemir de (2001) araştırmasında A.D.K.L.’nin alt testlerinde ön lisans ve üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının en yüksek, ilkokul mezunu annelerin çocuklarının ise en düşük puan ortalamalarına sahip olduklarını bulmuştur. Tural (1977) ailenin eğitim düzeyinin çocukların kelime bilgisine önemli etkisi olduğunu belirtmiştir.

48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre nasıl bir gelişim gösterdiği “lise ve altı ile ön lisans ve üstü” olarak belirlenen iki grupta incelenmiştir (Tablo 4.25-4.30).

A.D.K.L.’nin fiil kipleri, zamirler, zarflar, cümle çeşitleri ve bağlaçlar alt bölümlerinden alınan puanlar baba eğitim düzeyine göre incelendiğinde, lise mezunu babaların çocuklarının daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte çocukların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir (Bkz. Tablo 4.27-4.28-4.29-4.30). Üleştirme sayı sıfatlarında

üniversite mezunu babaların çocuklarının aldıkları puanlar yüksek bulunmuştur (Bkz. Tablo 4.26).

Baba eğitim düzeyi ile ilgili elde edilen sonuçlarda belirlenen iki eğitim düzeyine göre çocukların dil yapılarını anlama düzeyinde farklılık oluşmaması, araştırmanın örnek grubundaki anneler gibi babaların da çocuklarının dil becerilerini geliştirmek için neler yapabilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklanabilir. “Çocuk ve Aile Bilgi Formundan” elde edilen bulgulara göre babaların çocuklarına yeterli ve kaliteli paylaşımların olduğu zamanı ayıramadıkları düşünülebilir. Üniversite mezunu babaların iş yoğunluğunun lise mezunu olanlara göre daha fazla olabileceği düşünülürse ortalama puanlar arasındaki farkların üniversite mezunu babaların çocuklarına yeterince zaman ayıramamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Dil gelişimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, baba ile ilgili özelliklerin dile etkisinin yeterince çalışılmadığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda ise aile eğitim düzeyi olarak anne ile birlikte ele alınmıştır (Tural, 1977). Tomasello çocukların en sık kullandıkları fiil yapılarının ailelerinden en sık duydukları fiil yapıları olduğunu belirtmiştir. Çocuğunu 15-24 aylar arasında gözlemleyen Tomasello çocuğunun zaman kiplerinden öncelikle ya geçmiş zamanı ya da geniş zamanı kullandığını iki yaşını geçtikten sonra her iki zamanı da kullanmaya başladığını belirtmiş ve ailenin dil yapılarını anlamada önemli etkisi olduğunu vurgulamıştır (Tomasello, 2000). Dereli'nin (2003) çalışmasında 4-6 yaşlar arasındaki anaokuluna devam eden çocukların dil gelişim düzeyleri baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

1950'li yıllardan bu yana araştırmacılar çocuğun gelişiminde babanın önemli rolü olduğunu savunmaktadır. Anne ve babanın birlikte olduğu aileler ile babanın olmadığı ailelerin çocukları ile yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda babası yanında olmayan çocukların babası olanlara oranla daha dezavantajlı oldukları ortaya çıkmıştır. Babaların da çocuğun gelişiminde önemli katkılarının olduğu bir gerçektir. Aile içinde babalar belirgin şekilde çocukların cinsiyet rolü, bilişsel yetenek ve başarıma güdülerinin gelişimini etkilemektedir. Amato'ya (1998) göre, babanın eğitimi ve gelir durumu baba-çocuk ilişkisini etkileyen faktörler arasında

yer almaktadır. Çocuğu ile olumlu ilişkiler kuran, ilgilenen ve gereken duygusal desteğı veren babalar, çocuklarının sosyal olarak gelişmesinde de önemli rol oynamaktadırlar (Akt., Çelebi-Öncü, 2004).

NICHHD (2004) araştırma merkezi tarafından 933 çocuk üzerinde yapılan araştırmaya göre; okul dışındaki saatler boyunca tutarlı ve yoğun bir şekilde babaları tarafından bakılan çocuklar, babaları tarafından düzenli bakım almayan çocuklara göre daha az davranış problemi, daha yüksek sosyal yeterlilik ve daha iyi akademik performans gösterdikleri bulunmuştur. Bu araştırmanın örnek grubundaki anneler, babaya göre daha uzun süre çalıştığından baba çocuğun bakımını daha fazla üstlenmektedir ve okuldan önceki ve sonraki saatler boyunca çocukla babanın ilgilenmesi ailesel faktörlerle ilişkili görülmüştür.

48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinin doğum sırasına göre nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Örnek grubundaki çocukların %60'ının ilk, %40'ının ise ikinci çocuk durumunda olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 4.1). Elde edilen bulgular Tablo 4.31-4.36 arasındaki tablolarda verilmiştir.

A.D.K.L.'nin fiil kipleri, zarflar alt bölümlerinden alınan puanların ortalamaları arasında doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sıfatların sıra sayı sıfatları dışındaki alt bölümlerinde ikinci çocuk durumunda olan çocukların puanlarının ortalamaları diğerlerinden yüksek bulunmuş ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir (Bkz. Tablo 4.32). Zamirler ve bağlaçlar alt bölümlerinden alınan puanlar incelendiğinde, ilk çocuk durumundaki çocukların daha yüksek puanlar aldığı görülmekle birlikte alınan puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Bkz. Tablo 4.34-4.36).

Üleştirme ve belgisiz sıfatlar bölümlerinde ikinci çocuk durumunda olan çocukların puanlarının daha yüksek olması üleştirme sıfatlarındaki paylaşma ifadelerini öğrenmeleri açısından kardeş sayısının etkili olduğunu gösterebilir.

Reese ve Read'in (2000) çalışmasında çocukların dil becerilerinde doğum sırasının etkili olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Doğum sırasının dil gelişimi ile ilişkisini inceleyen araştırmalarda ilk doğan çocukların daha erken konuştukları ve dil gelişim puanlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bunun nedeni, ebeveynlerin ilk doğan çocuklarını daha çok teşvik etmeleri olarak açıklanmıştır (Temel, 1999). Mevcut araştırma bulgularında büyük çoğunlukla ikinci çocuk durumundaki çocukların daha yüksek puanlar alması, kardeş ile olan paylaşımların alıcı dil becerileri üzerinde etkili olabileceği sonucunu gösterebilir.

48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinin çocuk sayısına göre nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki ailelerin %51.2'sinin tek, %48.8'inin ise iki çocuğu vardır (Bkz. Tablo 4.1). Elde edilen bulgular Tablo 4.37-4.42 arasındaki tablolarda verilmiştir.

Çocukların kardeş sayılarına göre fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde, tek çocuk durumundaki çocukların di'li geçmiş zaman, şimdiki zaman, istek kipi ve dönüşlü fiiller, kardeşi olanların ise geniş zaman, gelecek zaman, miş'li geçmiş zaman ve işteş fiiller alt bölümlerinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Çocukların kardeş sayılarına göre sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde kardeşi olan çocuklar üleştirme sayı sıfatlarında, olmayanlar ise sıra sayı ve belgisiz sıfatlarda daha yüksek puanlar almışlardır. Bu bulgu çocuğun doğum sırası değişkenine göre elde edilen bulgu ile birbirini destekler niteliktedir. Kardeşi olan ve ikinci çocuk durumundaki çocukların üleştirme sıfatlarını diğer sıfat bölümlerine göre daha iyi anlamalarının nedenlerinden biri kardeşi ile ilişkileri ya da oyunları sırasında bir takım eşyaları paylaşmayı ya da birbirlerine paylaşmayı öğrenmiş olmaları olabilir.

Çocukların kardeş sayılarına göre zamirler alt bölümlerinden sadece iyelik zamirlerinde kardeşi olmayanların daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Durum ve soru zarflarında kardeşi olan çocuklar, yer-yön zarflarında ise kardeşi olmayan çocuklar daha yüksek puanlar almışlardır. Çocukların kardeş sayılarına göre zamirler alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde, sadece iyelik zamiri bölümünde kardeşi olmayanların daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bağlaçlar alt bölümünde kardeşi olmayanların puanları daha yüksek bulunmuştur.

Çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri, sıfatlar, zarflar, zamirler, cümle çeşitleri ve bağlaçlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık yaratmamıştır.

Kardeşi olan çocukların daha yüksek puanlar almaları kardeşlerin birlikte geçirdikleri zamanlar süresince dil ile ilgili uyaranlar açısından zengin fırsatlar yakalamış olabilecekleri düşünülebilir. Kalabalık ailelerde dil ile ilgili uyaran ve uyarıcı kaynağın çok olabileceği ve bunun çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Yazıcı (1999) araştırmasında Almanya ve Türkiye'de yaşayan Türk çocuklarının, dil gelişimi ve okuma olgunluğunu, çocuğun kardeş sayısının etkilediğini belirlemiştir.

Aile içindeki birey sayısı arttıkça çocukların konuşma konusunda daha yavaş oldukları aktarılmış, bunun nedeninin ise kalabalık aile ortamında erişkinlerin çocukla konuşmaya daha az zaman ayırabilmeleri olabileceği ileri sürülmüştür. (Karacan, 1998).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 48-72 aylar arasındaki çocuklarının Türkçedeki bazı yapıları ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaların, cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, çocuğun doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerine göre nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemek amacıyla plânlanmış ve uygulanmıştır. Uygulamada örnek grubundaki çocuklara Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT II) ve Alıcı Dil Kontrol Listesi (A.D.K.L.) uygulanmıştır. Bu bölümde araştırmanın alt problemleri ile ilgili sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında getirilebilecek önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar:

1. Araştırma örneğinde yer alan çocukların alıcı dil yapıları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, A.D.K.L.'nin alt bölümlerinde kızların aldıkları puanların ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Kız ve erkeklerin ortalamaları arasındaki fark sadece sıralı ve bağlı cümle alt bölümünde anlamlı bulunmuştur. Kızların sıralı ve bağlı cümleleri anlama durumu erkekler göre daha yüksektir. Fiil kipleri, sıfatlar, zarflar, zamirler, olumsuz ve devrik cümleler ve bağlaçlar alt bölümlerinde kız ve erkek çocuklar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir.

DGTT II'nin dil alt bölümünden alınan toplam puanlar ile A.D.K.L.'sinden alınan toplam puanlar karşılaştırıldığında puan ortalamalarının cinsiyetlere göre değişmediği görülmüştür. İki ölçme arasındaki ilişkinin yüksek bulunması A.D.K.L.'nin dil gelişimini izlemede uygun bir araç olduğunu gösterebilir.

2. 48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarının yaşa göre nasıl bir değişim gösterdiği 48-54, 55-60, 61-66 ve 67-72 aylar şeklinde gruplanarak incelenmiş ve A.D.K.L.'nin tüm alt bölümlerinde yaşla birlikte bir farklılaşma olduğu görülmüştür.

Örnek grubundaki çocukların A.D.K.L.'nin fiil kipleri alt bölümlerinden aldıkları puan ortalamalarının tam puana yakınlığı nedeniyle çocukların fiil kiplerini 48 ay öncesinde kazanmış oldukları sonucuna varılabilir.

Yaş gruplarına göre çocukların A.D.K.L.'nin sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde, sıra sayı ve üleştirme sayı sıfatlarında görülen 55-60 aylar arasındaki artış, çocukların bu yapıları anlamaları açısından, 55-60 aylar arasının kritik dönem olduğunu gösterebilir. Aynı şekilde 67-72 ayların, çocukların belgisiz sıfatları anlama düzeyi açısından kritik dönem olduğu düşünülebilir.

A.D.K.L.'nin zarflar alt bölümlerinde yaş gruplarına göre artış olduğu görülmekle birlikte bu artış sadece yer-yön zarfları alt bölümünde gruplar arasında anlamlı farklılık oluşturmuştur. 67-72 aylar arasındaki çocukların puan ortalamalarının diğer üç gruptan farklılık göstermesi yer-yön zarflarını anlama açısından 67-72 ayların kritik dönem olduğu sonucunu verebilir. Yer-yön zarfları alt bölümünde yaşla birlikte görülen artışa rağmen puan ortalamalarının düşük olması nedeniyle çocukların yer-yön zarfları ile ilgili yapıları 67-72 aylar arasında ve/veya bu dönemden kısa bir süre önce kazanmaya başlamış olabilecekleri düşünülebilir.

A.D.K.L.'nin zamirler alt bölümlerinden elde edilen bulgular, yaş gruplarına göre bir değişiklik göstermemiştir. Çocukların bu bölümlerden aldıkları puanların ortalamalarının tam puana yakın olması nedeniyle çocukların zamirleri 48. aydan önce kazandıkları söylenebilir.

A.D.K.L.'nin cümle çeşitleri alt bölümlerinde, olumsuz, sıralı ve bağlı cümle yapılarında gruplar arasında yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Olumsuz cümle yapılarında 55-60 aylar, sıralı ve bağlı cümle yapısında ise 55-60 ve 67-72 aylar arasındaki çocukların diğer yaş gruplarındakilere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu sonuca göre, olumsuz, sıralı ve bağlı cümle yapılarını anlamada 55-60 ile 67-72 ayların kritik dönemler olduğu söylenebilir.

A.D.K.L.'nin bağlaçlar alt bölümlerinden alınan puanların ortalamalarında 55-60 aylarda diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre 55-60 ayların bağlaçları anlama açısından kritik bir dönem olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak; yaş gruplarına göre A.D.K.L.'den elde edilen bulgular genellikle 55-60 ayların dil yapılarını anlama açısından kritik dönemler olduğunu göstermektedir. Karmaşık dil yapıları 67-72 aylar arasında diğer aylara göre daha

yüksek puanlar elde etmiştir. Çocukların fiil kipleri, zamirler gibi bazı dil yapılarını anlama düzeyi 48 aydan itibaren yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu için bu yapıların daha önce kazanıldığı söylenebilir.

3. 48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarının anne eğitim düzeyine göre nasıl bir değişim gösterdiği “lise ve altı ile ön lisans ve üstü” olarak belirlenen iki grupta incelenmiş ve A.D.K.L.’nin alt bölümlerinden alınan puanların ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre büyük oranda değişiklik göstermediği bulunmuştur. Fiil kipleri ve cümle çeşitleri alt bölümlerinden alınan puanların ortalamaları anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde, büyük oranda üniversite mezunu annelerin çocuklarının daha başarılı olduğu görülmüştür. Ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Örnek grubundaki çocukların sıfatlar, zamirler, bağlaçlar ve cümle çeşitleri alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde, lise mezunu annelerin çocuklarının daha başarılı olduğu görülmüştür. Ancak anne eğitim düzeyine göre belirlenmiş gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4. 48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarının baba eğitim düzeyine göre nasıl bir değişim gösterdiği “lise ve altı ile ön lisans ve üstü” olarak belirlenen iki grupta incelenmiş ve A.D.K.L.’nin fiil kipleri, sıfatlar, zamirler, bağlaçlar cümle çeşitleri alt bölümlerinden alınan puanlarda büyük oranda lise mezunu babaların çocuklarının daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Bununla birlikte çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5. 48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarının doğum sırasına göre nasıl bir değişim gösterdiği incelenmiş ve A.D.K.L.’nin fiil kipleri ve zarflar alt bölümlerinden alınan puanların ortalamaları arasında doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sıfatlar alt bölümünde sıra sayı sıfatlarını anlama düzeyi açısından ilk çocuk durumunda olan çocuklar daha yüksek puanlar almıştır. Sıfatların diğer alt bölümlerinde ikinci çocuk durumunda olan çocukların puanlarının ortalamaları diğerlerinden yüksek bulunmuş ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı görülmemiştir. İyelik zamirleri ve bağlaçlar alt bölümlerinde ilk çocuk durumundaki çocuklar daha yüksek puanlar aldığı görülmekle birlikte alınan puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

6. Çocukların kardeş sayılarına göre sıfatlar alt bölümlerinden aldıkları puanlar incelendiğinde kardeşi olan çocukların üleştirme sayı sıfatlarında, olmayanların ise sıra sayı ve belgisiz sıfatlarda daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Zamirler alt bölümlerinden sadece iyelik zamirlerinde kardeşi olmayanların daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Durum ve soru zarflarında kardeşi olan çocuklar, yer-yön zarflarında ise kardeşi olmayan çocuklar daha yüksek puanlar almışlardır. Bağlaçlar bölümünde kardeşi olmayanların daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür.

48-72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarının çocuk sayısına göre nasıl bir gelişim gösterdiği incelenmiş ve A.D.K.L.'nin fiil kipleri, sıfatlar, zarflar, zamirler, cümle çeşitleri ve bağlaçlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamalarının kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak 48.72 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarının yaşla birlikte değişim gösterdiği, cinsiyet değişkeni açısından diğer çalışma sonuçlarına paralel olarak kızların ortalamalarının yüksek olduğu ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Anne baba eğitim düzeyi ile kardeş sayısı ve doğum sırasının araştırma örneğindeki çocukların alıcı dil becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı bulunmuştur.

Öneriler:

1. Okul öncesi eğitim programlarında araştırma sonuçlarına göre belirlenen kritik yaş dönemleri göz önüne alınarak alıcı dil gelişimini destekleyen etkinliklere yer verilmelidir. Bunlar çocukların verilen yönergelere göre hareket etmelerini sağlayacak etkinlikler olabilir. Programda yer alan hikâye, oyun, okuma-yazmaya hazırlık gibi pek çok etkinlikte araştırma kapsamındaki alıcı dil becerileri vurgulanabilir.

2. Mevcut araştırmada cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Farklı kurumlarda ve/veya anaokuluna giden ve gitmeyen çocuklar arasında yapılan çalışmalarla cinsiyet değişkeninin etkisi incelenebilir.

3. Araştırma sonuçlarına göre çocukların belirli dil bilgisi yapılarını (fiil kipleri, zamirler gibi) 48. aydan önce ya da 55-60 aylar arasında kazanmış oldukları;

daha karmaşık yapıları ise 67-72 aylar arasında yüksek oranda kazandıkları söylenebilir. 67-72 aylarda tam olarak kazanılamamış, bilişsel gelişimin soyut düşünme aşaması ile ilişkili olarak gelişecek dil yapılarının da dikkate alınarak 6 yaştan sonraki yaş grubunda da benzer çalışmalara devam edilmesi önerilebilir.

4. Alıcı dil gelişim düzeyinde yaşla birlikte görülen değişimin boylamsal çalışmalarda incelenmesi değişimin etkisini ve yönünü açıklamada etkili olabilecektir.

5. Anne ve babalar ile çocukla ilgilenen diğer yetişkinler, çocuk gelişimcileri ve okul öncesi eğitimcileri tarafından dil gelişimi ve desteklenmesi konusunda bilgilendirilmelidir. Çocukla ilgilenme durumunda olan yetişkinlere özellikle çocuklarına kitap okumaları ve evde basılı materyalleri okuyan bir model olmaları gerektiği açıklanmalıdır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinliklere anne babaların da katılımı ve hatta katkıları sağlanmalıdır. Anne babaların evde çocukları ile birlikte tamamlayacağı ya da hazırlayacağı projeler (Anne baba ve çocuğun birlikte hikâye oluşturması ve bunun çocuk tarafından sınıfta anlatılması sağlanabilir.) belirlenebilir.

6. Dil gelişimi ile ilgili olarak yapılacak diğer çalışmalarda anne baba meslek gruplarında, eğitimci olan anne babaların ayrı olarak değerlendirilmesi çocuklarının dil becerileri üzerinde etkili olup olmadıklarını belirleme açısından önemli olabilir.

7. Bu araştırmada ailelerin dilin belirlenen dil bilgisi yapılarını ifadelerinde ne kadar sıklıkla ve doğru şekilde kullandıkları belirlenmemişse de sonraki araştırmalarda anne-baba ve çocuk iletişiminin niceliği ve niteliği incelenebilir.

8. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini sağlamak için aynı yaş grubunda daha geniş örnek gruplarında yaş, cinsiyet, anne baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası değişkenlerine ek olarak aile tipi, anne baba tutumları, aile içindeki iletişim türleri, ev ortamındaki dil gelişimini etkileyebilecek unsurların da (kitap, dergi, gazete gibi basılı materyallerin eve alınması, televizyon, çocuğun sahip olduğu kitap ve dergiler gibi) dikkate alındığı çalışmalar yapılması önerilebilir.

9. Kitle iletişim araçlarında, özellikle çocuk programlarında çocukların alıcı ve ifade edici dil yapılarını geliştirici konuşmaların, etkinliklerin vurgulandığı senaryolara yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

1. Acarlar, F. (1991). 2.5-4 yaşlar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
2. Acarlar, F. ve Baykoç Dönmez, N. (1992). 30-47 aylar (2.5-4 yaş) arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 163-203.
3. Ağaçasapan, A. (2002). Dil Üzerine. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1352, 15-104.
4. Akarsu, B. (1998). Dil-Kültür Bağlantısı. İstanbul: İnkılâp Kitapevi, 36-44 ve 79-88.
5. Aksan, D. (1998). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 439, 26-68.
6. Aksan, D. (1982). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim. (3. Cilt) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 439/3, 161-175.
7. Aksan, D. (1978). Anlam Bilimi ve Türk Anlam Bilimi. (2. Basım). Ankara: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları: 217, 115-117.
8. Alpöge G. (2003). Okul öncesinde çocuklara kitap okumanın ve masal anlatmanın önemi. (edit. Müzeyyen Sevinç) Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 190- 196.
9. Altınörs, A. (2001). Anlam Doğrulama ve Edimsellik. İstanbul: Alfa Yayınları: 884, Felsefe Dizisi: 014, 21-28.
10. Arı, M. ve Gönen, M. (1988). Dil Gelişimi ve Çocuk Kitapları. Ankara: Aşama Matbaası, 1-15.
11. Artar, M. (1998). Ankara'da yaşayan 9-26 aylık çocuklarda aile bilgisine dayalı dil normlarının saptanması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
12. Başkan, Ö. (2003). Bildirişim. İnsan-Dili ve Ötesi. İstanbul: Multilingual Yayınları, 87-93 ve 131-133.

13. Baykara, A. (2002). 2-6 yaş arasındaki Türk çocuklarında isim ve sıfat kullanımının gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
14. Baykoç Dönmez, N. (1986). 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
15. Baykoç Dönmez, N., Dinçer, Ç., Dereobalı, N., Gümüşçü, Ş. ve Pişkin, Ü. (2000)., Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri. (3. Baskı), İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 49-60 ve 83-90.
16. Baykoç Dönmez, N. ve Arı, M. (1992). 12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3), 15-161.
17. Benveniste, E. (1995). Genel Dil Bilim Sorunları. Çev. Erdim Öztokat. İstanbul: Kazım Taşkent Klasik Yapıtlar Dizisi, Yapı Kredi Yayınları, 198-208.
18. Berk, L.E. (2002). Infants and Children, Prenatal Through Middle Childhood. (Fourth Edition). Boston: Allyn and Bacon, 461-462.
19. Buyurgan, D. (2002). 2-6 yaş arasındaki Türk çocuklarında ortalama sözce uzunluğu, cümlelerin sıralanışı ve özne-yüklem arasındaki uygunluğun gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
20. Chomsky, N. (2001). Dil ve Zihin. Çev. Ahmet Kocaman. Ankara: Ayraç Yayınevi, 151-172.
21. Christian, K., Morrison, F.J., Bryant, F.B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: interactions among child care, maternal education, and family literacy environments. Early Childhood Research Quarterly, 13(3), 501-521.
22. Çayırçımen, F. (1999). Çocuk yuvalarında kalan ve ailesi ile birlikte yaşayan altı-yedi yaş çocuklarının dil gelişimlerinin incelenmesi (Ankara ve Isparta İli örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

23. Çelebi-Öncü, E. (2004). Çocuk şubelerinde çalışan polislerin kendi çocuklarına karşı tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
24. Denk, D. (2000). Anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
25. Dereli, E. (2003). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi (Konya İli örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
26. Dickinson, D. K. ve Tabors, O. P. (2002). Fostering language and literacy in classrooms and homes, Young Children, March 10-18.
27. Dodici, B.J., Draper, D. C., Peterson, C. A. (2003). Early parent-child interactions and early literacy development. Topics in Early Childhood Special Education, 23(3), 124-136.
28. Ediskun, H. (1993). Türk Dil Bilgisi. (5.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi, 132-387.
29. Ekmekçi, Ö. (1987). Türkçe ediniminde çekim eklerinin rolü. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1).
30. Ergin, M. (1995). Üniversiteler İçin Dil Bilgisi. İstanbul: Nesil Yayıncılık, 292-346 ve 405-445.
31. Erkan, P. (1990). Sosyoekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48-60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
32. Erkin, N. (1998). Okul öncesi çocuklarda alıcı dil becerileri tarama testi (ADBT) geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
33. Erdemir, N. (2001). 12-30 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının anlamsal yönden incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

34. Frankenburg, W.K. ve Dodds, J.B. (1990). Denver II Screening Manuel. Çev. Anlar, B. ve Yalaz, K., Denver Developmental Materials.
35. Gest, S.D., Freeman, N.R., Domitrovich, E. C., Welsh, J.A. (2004). Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. Early Childhood Research Quarterly, 19(2), 2nd Quarter, 319-336.
36. Girgin, C., (2003). Okul Öncesi Eğitimde Konuşma ve Dinleme. (edit. Ümit Girgin). Konuşma ve Yazma Eğitimi. (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1294, 191-200.
37. Gooddard, C. (1998). Semantic Analysis. Oxford Textbooks in Linguistics. Oxford University Pres Inc., 1-4.
38. Güleriyüz, F. (1990). 48-60 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
39. Haktanır, G. ve ark. (1999). Türkiye'de anne-baba tutumu araştırmalarına genel bakış. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 331-344.
40. Haktanır, G. ve Artar, M. (2001). Türkiye'de çocuk gelişimi araştırmalarına toplu bakış. 3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 135-162.
41. Isbell R. T. (2002). Telling and retelling stories learning language and literacy. Young Children, March, 26-30.
42. Kaleli, İ. (2002). Okul öncesi Türk çocuklarında soru, bağlaç ve edat kullanımlarının gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
43. Karacan, E. (1998). Yaşamın ilk bir yılında anne-bebek etkileşimi ve bebeklerde dil gelişimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi Anabilim Dalı, Ankara.
44. Karacan İşeri, E. (2000). Yaşamın ilk bir yılında bebeklerdeki ekspresif ve reseptif dil gelişimi üzerine boylamsal bir çalışma. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 7(1), 3-11.

45. Kılıç, Ş. (2002). Okul öncesi Türk çocuklarında çoğul, olumsuz yapıların ve zarf kullanımı gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
46. Kıran, A., Korkut, E. ve Ağildere, S. (2003). Günümüz Dil Bilim Çalışmaları. İstanbul: Multilingual. Yayınları, 26-34.
47. Koyuncuoğlu, B. (2002). Okul öncesi Türk çocuklarında eylem kipleri kullanım gelişimi ve kullanılan eylemlerin yapısı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
48. Maviş, İ. (2001). Anlam Gelişimi. (edit. Seyhun Topbaş). Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1318, 125-138.
49. Musolino, J. (2004). The semantics and acquisition of number words: integrating linguistic and developmental perspectives. Cognition, 93(2), 1-41.
50. Mc Whirter, J.J. ve Voltan-Acar, N. (1985). Çocukla İletişim: Öğretme, Destekleme ve Çocuk Yetiştirme Sanatı. Ankara:Nüve Matbaası, 104, 147.
51. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2004). Are child developmental outcomes related before- and after-school care arrangements? Results From the NICHD Study of Early Child Care. Child Development, 75(1), 280-295.
52. Öztürk, H. (1995). Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
53. Perrot, J. (1998). Dil Bilim. (Çev. Emel Ergun). Presses Universitaires de France, İstanbul: İletişim Yayınları, No: 161, 7-12.
54. Pickstone, C., ve ark. (2002). Surveying and screening preschool language development in community-focused intervention programmes: a review of instruments. Child: Care, Health and Development, UK: Blackwell Science Ltd. 28(3), 251-264.
55. Poyraz, H. (2001). F. Almanya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimi alan 4-6 yaşlar arası Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

56. Reese, E. ve Read, S. (2000). Predictive validity of the new zealand macarthur communicative development inventory: words and sentences. Child Language. 27, 255-66.
57. Rifat, M. (1996). Homo Semioticus. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 9-15.
58. Saussure, F. (1985). Genel Dil Bilim Dersleri. (Çev. Berke Vardar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları. Dil bilim Dizisi:1, 10-18.
59. Seçilmiş, S. (1996). Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
60. Sevinç, M. (2003). Dil gelişimi ve ilköğretime hazırlık. (edit. Müzeyyen Sevinç). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 169-176.
61. Solmaz, F. (1997). 6 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
62. Temel, F. (1999). 0-6 yaş çocuklarında dilin kazanılması. Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Sayı: 572, 715-721.
63. Temel, F. ve Şimşek, H. (1998). Erken çocukluk döneminde anlam bilgisinin gelişimi, Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Sayı: 562, 301-306.
64. Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuğun gelişim ve öğrenmesinde konuşmanın rolü. (edit. Ümit Girgin). Konuşma ve yazma eğitimi. (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1294, 2-7.
65. Türk Dil Kurumu. (2000). İmlâ Kılavuzu. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
66. Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? Cognition, 74(3), 209-253.
67. Topbaş, S. (2001). İletişim, dil, konuşma. (edit. Seyhun Topbaş). Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1318, 1-22.
68. Uzun, Y. (2001). Dil Gelişiminin Bilişsel Temelleri. (edit. Seyhun Topbaş). Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1318, 42-59.

69. Ülgen, G. ve Fidan, E. (2000). Çocuk Gelişimi. (8. Baskı). Ankara: MEB Devlet Kitapları, ABC Matbaacılık, 112-185.
70. Ülgen, G. (2001). Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar. (3.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
71. Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
72. Vardar, B. (1998). Dil Bilimin Temel Kavram ve İlkeleri. Ankara: Multilingual Yayınları, 12-16 ve 111-115.
73. Whitehead, R.M. (1990). Language and Literacy in the Early Years, An Approach for Education Students. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 44-50.
74. Yazıcı, Z. (1999). Almanya ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
75. Yurtsever, M. (2002). Beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
76. Yüksel, E. (2003). Eskişehir’de yaşayan 30-47 aylar arasındaki çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.