

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN VE ANA DİLİ TÜRKÇE
OLMAYAN (İKİ DİLLİ) 4–7 YAŞ ÇOCUKLARIN DİL
DÜZEYLERİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ**

Yeliz TULU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç.Dr. Nurcan KOÇAK

Konya, 2009

T.C
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ANA DİLİ TÜRKÇE OLAN VE ANA DİLİ TÜRKÇE
OLMAYAN (İKİ DİLLİ) 4–7 YAŞ ÇOCUKLARIN DİL
DÜZEYLERİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan: Yeliz TULU

Tez Danışmanı: Yrd. Doç.Dr. Nurcan KOÇAK

Tez Jürisi Üyeleri

Yrd. Doç. Dr. Aysel Çağdaş (S.Ü. Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü)

Yrd. Doç. Dr. Nurcan KOÇAK (S.Ü. Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü)

Yrd. Doç. Dr. Kezban Tepeli (S.Ü. Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Bölümü)

Tez Sınavı Tarihi: 29.06.2009

ÖZET

Bu araştırmaya ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin Türkiye’de bulunma süresi, babanın Türkiye’de bulunma süresi, çocukların anaokuluna devam etme süreleri faktörlerinin dil gelişim düzeylerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

Araştırmanın genel evreni; 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Didim ve Kuşadası ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların tamamına ulaşılmaya çalışılmış, ulaşılan 59 iki dilli çocuklarla aynı demografik özellikleri taşıyan 59 adet tek dilli olup araştırmaya alınan çocuklardan oluşmaktadır.

Araştırmada çocukların ve ailelerinin niteliklerini saptamak amacıyla; kişisel bilgi formu, çocukların sözcük hazinesi ve alıcı dil gelişimlerini belirlemek amacıyla “Peabody Resim Kelime Testi” (PRKT), “Descocudres Lügatçe Testi” (DLT) ve çocukların dil yeteneği ve kelime hazinesinin zenginliğini ölçmek için hazırlanmış olan ve Davaslıgil (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan “Limbosh ve Wolf’un Lügatçe ve Dil Testi” kullanılmıştır.

Araştırma testleri her çocuğa bireysel olarak bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş arası çocuklara uygulanmadan bir gün önce araştırmacı çocukların kendine alışması için onlarla serbest zaman etkinliklerine ve oyunlara katılmıştır. Araştırmacı uygulamadan önce öğretmenlerle görüşülerek ve uygun görülen yerde çocuk ve (araştırmacı bir odada yalnız olmak kaydıyla) sırayla tüm Dil Testleri uygulanmıştır. Her ölçek arasında 10-15 dakikalık molalar verilerek çocukların sıkılmaması sağlanmıştır

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve bu veriler SPSS 12.0 for WINDOWS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma evrenine katılan çocukların demografik bilgileri n ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo halinde verilmiştir.

İkili değişkenlerin etkilerinin hesaplanmasında, t testi uygulanırken, diğer faktörler için (üç ve daha fazla) ise Varyans analizi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki ilişkinin kaynağının tespiti için ise Tukey HSD ve LSD Testi yapılmıştır. İstatiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi. 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Descoeudres'in Tamamlama İtemi ise çocuklara araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel tablolar halinde sunulmuş ve çapraz tablolarda gözlenen frekans ve yüzde değerleri üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırmaya katılan ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk faktörünün etkili olduğu,

2. Araştırmaya katılan iki dilli çocukların Peabody Resim Kelime Testinde, Descoeudres Tamamlama İteminde, Resimleri İsimlendirme ve Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testlerinde cinsiyetin çocukların dil gelişim düzeylerine etkisi karşılaştırıldığında $p>0.05$ olarak bulunmuş ve etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Buna rağmen istatistikî olarak anlamlılık tespit edilememişse de kız çocuklarının aldığı puanlar erkek çocuklarına göre daha yüksektir.

Tek dilli çocuklarda ise resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinde $p<0.05$ olarak tespit edilmiş, cinsiyet faktörünün bu iki testte dil gelişim düzeyine etkili olduğu saptanmıştır.

3. İki dilli çocukların Peabody Resim Kelime Testine ve Resimleri İsimlendirme, Resimleri İşlevlerine göre Tanımlama Testlerinden aldıkları ortalamalarına bakıldığında yaş faktörünün dil gelişimi düzeyleri arasında istatistikî açıdan önemli bir farklılığa neden olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yaş büyüdükçe çocukların doğru cevap verme sayıları artmaktadır. Descoeudres Tamamlama İteminin doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine bakıldığında ise altı yaşa kadar doğru bilme oranı yaşıyla büyümeleriyle artmakta iken yedi yaşta altı yaşa göre düşüş görülmüştür.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların Peabody Resim Kelime Testinde kelimeleri bilme sayılarının ve Descoeudres Tamamlama İteminin doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerinin yaş faktörüyle arasında istatistikî açıdan önemli fark olduğu saptanmıştır. Peabody Resim Kelime Testinde ve Tamamlama İteminde çocukların yaşı büyüdükçe doğru yanıt verme oranının arttığı gözlenmektedir.

5. Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, Kardeş sayısına göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine, resimleri isimlendirme testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, kardeş sayısının dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olmadığı ortaya çıkmıştır. İki dilli çocuklarda resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde ise tek çocuk ve iki kardeş olan çocukların aldıkları puanların arasındaki ilişki istatistikî açıdan önemli bulunmuştur. Buna göre, tek çocuk resimleri işlevlerine göre tanımlamada iki kardeş olanlara göre daha başarısız olmuştur.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların Peabody Resim Kelime Testine ve Descoeudres Tamamlama İteminin doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine, Resimleri İsimlendirme, Resimleri İşlevlerine göre Tanımlama Testlerinden aldıkları ortalamalarına bakıldığında kardeş sayısı faktörünün dil gelişimi düzeyleri arasında istatistikî açıdan önemli bir farklılığa neden olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

6. Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, annenin eğitim durumuna göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, annenin eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine bakıldığında ise farkın önemsiz olduğu görülmektedir.

Ana dili Türkçe olan 4–7 yaş Türk çocuklarda annenin eğitim durumuna göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine bakıldığında, annenin eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olmadığı ortaya çıkmıştır. Annelerin resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları

ortalamalara bakıldığında, annenin eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, babanın eğitim durumuna göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, babanın eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine bakıldığında ise farkın istatistikî açıdan önemsiz olduğu görülmektedir.

Ana dili Türkçe olan 4-7 yaş tek dilli çocuklarda ise babanın eğitim düzeyi ile Peabody Resim Kelime Testi puanlarının ortalamaları, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında istatistikî açıdan her ne kadar anlamlı fark bulunamamışsa da babanın eğitim seviyesi arttıkça çocukların doğru cevap verme sayıları yükselmektedir. Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine bakıldığında ise farkın istatistikî açıdan önemli olduğu görülmektedir.

8. Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, annenin Türkiye’de bulunma süresine göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdeleri, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, annenin Türkiye’de bulunma süreleri ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığın istatistikî açıdan önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Annenin Türkiye’de kalma süresi arttıkça çocuğun Türkçe’yi daha doğru anlama ve ifade etme yönünde kendini geliştirdiği görülmektedir.

9. Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, babanın Türkiye’de bulunma süresine göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdeleri, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, babanın Türkiye’de bulunma süreleri ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığın istatistikî açıdan önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Babanın Türkiye’de kalma süresi arttıkça çocuğun Türkçe’yi daha doğru anlama ve ifade etme yönünde kendini geliştirdiği görülmektedir.

10. Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, ana okuluna devam etme süresine göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdeleri, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, çocuğun anaokuluna devam etme süreleri ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığın istatistikî açıdan önemli olmadığı sonucu ortaya çıkmış olsa da çocukların anaokuluna devam etme süresi arttıkça çocuğun Türkçe'yi daha doğru anlama ve ifade etme yönünde doğru cevap verme oranının arttığı görülmektedir.

Anadili Türkçe olan 4–7 yaş tek dilli çocukların ana okuluna devam etme süresi göre Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdeleri, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, çocuğun anaokuluna devam etme süresi ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılığın istatistikî açıdan önemsiz olduğu sonucunu ulaşılmıştır. Bununla birlikte devam etme süreleri incelendiğinde ilk yıl ile ikinci yıl arasında artış görülür iken, ikinci yıl ile üçüncü yılı olanların aldıkları puanlar arasında artış görülmemiştir.

Bulgularda elde edilen sonuçlar tartışılmış ve buna bağlı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İki Dillilik, İki Dilli Çocuklar, İkinci Dil Kazanımı, Dil Gelişimi.

ABSTRACT

In this study, nationality, sexuality, age, the economic condition of the family, number of siblings, whether the education level of mother, whether the education level of father, mother's period of living in Turkey, father's period of living in Turkey and period of continuation to the pre-school affect the language development of native language Turkish and native language not Turkish (Bilingual) 4-5 years-old children who benefit from pre-school education.

The general spectrum of the study is 59 student whose native language Turkish and 59 student native language not Turkish (Bilingual) 4-5 years-old children who benefit from pre-school education facilities Kuşadası and Didim districts in Aydın. Native language Turkish children who bear the characteristics of the sociocultural region taken were included in the study.

In order to determine the characteristics of children and their families in the study, personal data form is used, "Peabody Vocabulary Test", "Limboosh and Wolf's Language Test" and "Descoeudres Completion Item" and (is used) to measure language skills and vocabulary of children.

All Tests were applied to the children by the researcher. One day ago, researcher joined all games with of native language Turkish and native language not Turkish (Bilingual) 4-5 year-old children at the pre-school. Between each test were given break 10-15 seconds for children did not get to bored.

The scores children received from, "Peabody Vocabulary Test", "Limboosh and Wolf's Language Test" and "Descoeudres Completion Item" were loaded into computer and analyses were evaluated by SPSS 12,0 packet program. Variance analysis (anova) is conducted to see the affect of age, the economic condition of the family, number of siblings, whether the education level of mother, whether the education level of father, mother's period of living in Turkey, father's period of living in Turkey and period of continuation to the pre-school in the development of language and *t* test is used to see the affect of nationality, sexuality to detect the source of significant variation Tukey HSD Test is conducted. The significance level of statistical comparison is considered 0.05.

The findings emerged in the study can be summed up as follows:

1. Nationality found to be effective ($p<0.05$) native language Turkish and native language not Turkish (Bilingual) 4-5 years-old children who benefit from pre-school education.

2. It is also found that the sexuality factor is not effective ($p>0.05$) at the native language not Turkish (Bilingual) 4–5 years-old children who benefit from pre-school education.

At Native language Turkish 4-5 years-old children; it is also found that the sexuality factor is effective ($p<0.05$) in “Limboosh and Wolf’s Language Test”.

3. Age; found to be effective ($p<0.05$) native language not Turkish (Bilingual) 4-5 years-old children’s’ “Peabody Vocabulary Test” and “Limboosh and Wolf’s Language Test”.

Age; found to be effective ($p<0.05$) native language Turkish 4-5 years-old children’s’ “Peabody Vocabulary Test”, “Descoeudres Completion Item”.

4. The economic condition of the family found to be effective ($p<0.05$) native language not Turkish (Bilingual) 4-5 years-old children’s’ “Descoeudres Completion Item” and “Limboosh and Wolf’s Language Test”.

It is also found that the economic condition of the family factor is not effective ($p>0.05$) at the native language Turkish 4–5 years-old children who benefit from pre-school education.

5. It is also found that the number of siblings factor is not effective ($p>0.05$) at the native language not Turkish (Bilingual) 4–5 years-old children who benefit from pre-school education.

It is also found that the number of siblings factor is not effective ($p>0.05$) at the native language Turkish 4–5 years-old children who benefit from pre-school education.

6. Whether the education level of mother; found to be effective ($p<0.05$) native language not Turkish (Bilingual) 4-5 years-old children’s’ “Peabody Vocabulary Test” and “Limboosh and Wolf’s Language Test”.

Whether the education level of mother; found to be effective ($p<0.05$) native language Turkish 4-5 years-old children's' "Limboosh and Wolf's Language Test".

7. Whether the education level of father; found to be effective ($p<0.05$) native language not Turkish (Bilingual) 4-5 years-old children's' "Peabody Vocabulary Test" and "Limboosh and Wolf's Language Test".

Whether the education level of father; found to be effective ($p<0.05$) native language Turkish 4-5 years-old children's' "Descoeudres Completion Item".

8. Mother's period of living in Turkey found to be effective ($p<0.05$) native language not Turkish (Bilingual) 4-5 years-old children who benefit from pre-school education.

9. Father's period of living in Turkey found to be effective ($p<0.05$) native language Turkish and native language not Turkish (Bilingual) 4-5 years-old children who benefit from pre-school education.

10. Continuation to the pre-school found to be not effective ($p>0.05$) native language Turkish and native language not Turkish (Bilingual) 4-5 years-old children who benefit from pre-school education.

Results obtained by the findings were discussed and suggestions are put forward accordingly.

Key Words: Bilingualism, Bilingual children, Second language acquisition, Language development

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
ÖNSÖZ.....	xiv
İTHAF.....	xvi

BÖLÜM I

1)GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Önemi.....	3
1.2.Amaç.....	5
1.3.Alt Amaç.....	5
1.4.Sayıtlılar.....	6
1.5.Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar	6

BÖLÜM II

2.1.Dil Nedir.....	8
2.2.Ana Dili.....	10
2.2.1.Ana Dilinin Önemi.....	11
2.3.Dil Gelişimi Kuramları.....	17
2.3.1.Davranışçı Kuram.....	17
2.3.2.Doğuşancı Kuram(Psikolinguistik).....	19
2.3.3.Bilişsel Kuram.....	21
2.3.4.Pragmatik Kuram (Sosyolinguistik).....	24
2.3.5.Etkileşimci Kuram.....	25
2.4. Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler.....	26
2.4.1. Kalıtım.....	27
2.4.1.1. Cinsiyet.....	28
2.4.1.2. Zeka.....	30

2.4.2. Çevre.....	32
2.4.2.1.Doğum Sırası.....	33
2.4.2.2.Kardeş Sayısı.....	33
2.4.2.3.Fizyoloji ve Sağlık.....	34
2.4.2.4.Anne Babanın Öğrenim Durumu.....	35
2.5. Dil Gelişim Basamakları.....	37
2.5.1.Doğum Öncesi Çağ.....	38
2.5.2.Konuşma Öncesi Dönem.....	39
2.5.2.1.Refleksif Dönem (Ağlama) (0-2 Ay).....	39
2.5.2.2.Gıgıldama (Cooing) (2–4 Ay).....	40
2.5.2.3. Mırıldanma (Babbling) Dönemi (4–6 ay).....	41
2.5.2.4.Mırıldanmanın Tekrarı (6-10 ay).....	42
2.5.2.5.Ses-Sözcükler (Vocables) (10–14 aylar).....	43
2.5.3. Konuşma Dönemi.....	44
2.5.3.1.Tek Sözcük Dönemi.....	44
2.5.3.2. İki Sözcük Dönemi.....	46
2.5.3.3. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü Cümleler.....	47
2.5.3.4. Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi.....	48
2.5.4.Okul Çağındaki Çocukta Dil Gelişimi.....	50
2.6.İki Dillilik	51
2.6.1. İki Dilliliğin Tanımı.....	52
2.6.2. İki Dillilik A avantajlı mıdır? Dezavantajlı mıdır?	56
2.6.3. İki Dillilik Türleri.....	61
2.6.3.1 İkinci Dilin Edinilmesi Koşullarına Göre İki Dillilik Türleri.....	64
2.6.3.2 Dilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik Türleri.....	65
2.6.3.3 Psikososyodilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik Türleri.....	67
2.6.4. İki Dilliliğin Ortaya Çıkış Nedenleri.....	68
2.6.5.Yarı Dillilik.....	71
2.6.5.1.Yarı Dilliliğe Kuramsal Bakış.....	72
2.6.5.2.Yarı Dillilik ve Eğitim Ortamı.....	73
2.6.6.Dil Ölmesi-Dil Kaybı.....	75
2.6.7.İki Dillilikte Eğitim.....	78

2.6.7.1.Daldırma.....	81
2.6.7.2.Geçici –Dengeleyici Sınıflarla Destekli Daldırma (Submersion) Modeli.....	83
2.6.7.3.Tecrit ya da Soyutlama Eğitimi.....	85
2.6.7.4. Geçici (geçiş dönemi) İki Dilli Eğitim.....	85
2.6.7.5.Tek Yabancı Dille Temel Eğitim Modeli.....	86
2.6.7.6. Batırma (İmmersion) Modeli.....	86
2.6.7.7. Çok Kültürlü Modeller.....	87
2.6.7.8. İki Dilli İki Kültürlü Model.....	89
2.6.8. Ülkemizde Yaşayan Yabancılar.....	89
2.6.8.1.Yabancıların Taşınmaz Mal Edinme Süreci.....	89

BÖLÜM III

3. İKİ DİLLİLİKLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....	92
3.1.İki Dillilikle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	92
3.2.İki Dillilikle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	102

BÖLÜM IV

YÖNTEM	109
4.1.Araştırmanın Modeli.....	109
4.2.Araştırmanın evreni ve örneklemini.....	109
4.3.Veriler Toplama Araçları.....	113
4.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	113
4.3.2.Peabody Resim Kelime Testi (PRKT).....	113
4.3.3.Descoedres Lügatçe Testi (DLT).....	114
4.3.4. Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi Ölçeği.....	115
4.4.Veriler Toplama Yöntemi.....	116
4.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi.....	116

BÖLÜM V

5.1.BULGULAR.....	117
1- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Uyrak Faktörünün Etkisi.....	117
2- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Cinsiyet Faktörünün Etkisi.....	119
3- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Yaş Faktörünün Etkisi.....	124
4- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Sosyo Ekonomik Düzey Faktörünün Etkisi.....	128
5- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Kardeş Sayısı Faktörünün Etkisi.....	133
6- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Annenin Eğitim Seviyesi Faktörünün Etkisi.....	138
7- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Babanın Eğitim Seviyesi Faktörünün Etkisi.....	145
8- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Annenin Türkiye’de Bulunma Süresi Faktörünün Etkisi.....	152
9- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Babanın Türkiye’de Bulunma Süresi Faktörünün Etkisi.....	157
10- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Anaokuluna Devam Süresi Faktörünün Etkisi.....	161

BÖLÜM VI

6.1 TARTIŞMA VE YORUMLAR.....	166
1- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Uyrak Faktörünün Etkisi.....	166
2- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Cinsiyet Faktörünün Etkisi.....	167

3- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Yaş Faktörünün Etkisi.....	168
4- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Sosyo Ekonomik Düzey Faktörünün Etkisi.....	170
5- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Kardeş Sayısı Faktörünün Etkisi.....	171
6- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Annenin Eğitim Seviyesi Faktörünün Etkisi.....	173
7- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Babanın Eğitim Seviyesi Faktörünün Etkisi.....	175
8- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Annenin Türkiye’de Bulunma Süresi Faktörünün Etkisi.....	176
9- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Babanın Türkiye’de Bulunma Süresi Faktörünün Etkisi.....	176
10- Ana Dili Türkçe Olan ve Türkçe Olmayan (iki dilli) 4-7 Yaş Çocukların Dil Gelişimine Anaokuluna Devam Süresi Faktörünün Etkisi.....	177

BÖLÜM VII

7.SONUÇ VE ÖNERİLER.....	180
7.1. Eğitimcilerle Yönelik Öneriler.....	181
7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	181
1. KAYNAKÇA.....	183

EKLER:

- 1- Peabody Resim Kelime Testi
- 2- Descoeudres Dil Testi Tamamlama İtemi
- 3- Limbosh Wolf Lügatçe Dil Testi
- 4- Kişisel Bilgi Formu
- 5- Milli Eğitim Uygulama İzin Belgesi
- 6- Araştırmaya Katılan Okullar Listesi
- 7- Özgeçmiş

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları

Tablo 2. 0-5 Yaş Arasındaki Çocukların Dil Gelişimi

Tablo 3. İki Dilliliğin Tanımlarının Katagorize Edilmesi

Tablo 4. İki Dillilik Tipleri

Tablo 5. İki Dillilik Eğitim Modelleri

Tablo 6. 2003-2005 Yılları Arasında Yabancıların Mülkiyet Edinme Oranları

Tablo 7. Ocak-Temmuz 2006 Ayları Arasında Yabancılar Tarafından Mülkiyet Edinilen Taşınmazların Oranları

Tablo 8. Aydın İli Taşınmaz Mülkiyet Edinim Oranları

Tablo 9. İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Demografik Özelliklerine göre Dağılımları

Tablo 10.1. Uyuğa Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Tablo 10.1.a. İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Tamamlama İteminde Uyuğa Göre Sözcüklere Doğru Cevap Verme Oranları

Tablo 10.1.b İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Resimleri İsimlendirme ve İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.2.1. Cinsiyete Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t ve p Değerleri

Tablo 10.2.2. İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Tamamlama İteminde Cinsiyete Göre Sözcüklere Doğru Cevap Verme Oranları

Tablo 10.2.3.a İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Resimleri İsimlendirme Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.2.3.b İki Dilli Çocukların Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.3.1 İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların **Yaşa** Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.3.2. İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Tamamlama İteminde Yaşa Göre Sözcüklere Doğru Cevap Verme Oranları

Tablo 10.3.3.a İki Dilli Çocukların Resimleri İsimlendirme Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.3.3.b İki Dilli Çocukların Yaşa Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.4.1 İki Dilli Çocukların **Sosyo-Ekonomik Düzeye** Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.4.2. İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Tamamlama İteminde Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Sözcüklere Doğru Cevap Verme Oranları

Tablo 10.4.3.a İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Resimleri İsimlendirme Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.4.3.b İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.5.1 İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların **Kardeş Sayısına** Göre Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.5.2. İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Tamamlama İteminde Kardeş Sayısına Göre Sözcüklere Doğru Cevap Verme Oranları

Tablo 10.5.3.a İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Resimleri İsimlendirme Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.5.3.b İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Kardeş Sayısına Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.6.1. İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların **Annenin Eğitim Düzeyine Göre** Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.6.2. İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Tamamlama İteminde Annenin Eğitim Düzeyine Göre Sözcüklere Doğru Cevap Verme Oranları

Tablo 10.6.3.a İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Annenin Eğitim Düzeyine Resimleri İsimlendirme Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.6.3.b İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Annenin Eğitim Düzeyine Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.7.1. İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların **Babanın Eğitim Düzeyine Göre** Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.7.2. İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Tamamlama İteminde Babanın Eğitim Düzeyine Göre Sözcüklere Doğru Cevap Verme Oranları

Tablo 10.7.3.a İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Babanın Eğitim Düzeyine Göre Resimleri İsimlendirme Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.7.3.b İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Babanın Eğitim Düzeyine Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.8.1. İki Dilli ve Çocukların **Annenin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre** Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.8.2. İki Dilli Çocukların Tamamlama İteminde Annenin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Sözcüklere Doğru Cevap Verme Oranları

Tablo 10.8.3.a İki Dilli Çocukların Annenin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Resimleri İsimlendirme Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.8.3.b İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.9.1. İki Dilli ve Çocukların **Babanın Türkiye’de Bulunma Süresine Göre** Peabody Dil Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.9.2. İki Dilli Çocukların Tamamlama İteminde Babanın Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Sözcüklere Doğru Cevap Verme Oranları

Tablo 10.9.3.a İki Dilli Çocukların Babanın Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Resimleri
İsimlendirme Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.9.3.b İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama
Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.10.1. İki Dilli ve Çocukların **Anaokuluna Devam Etme Süresine Göre** Peabody
Dil Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.10.2. İki Dilli Çocukların Tamamlama İteminde Anaokuluna Devam Etme Süresine
Göre Sözcüklere Doğru Cevap Verme Oranları

Tablo 10.10.3.a İki Dilli Çocukların Anaokuluna Devam Etme Süresine Göre Resimleri
İsimlendirme Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

Tablo 10.10.3.b İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama
Testinin N, X, SS, Sd, t, p Değerleri

ÖNSÖZ

Okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı güne kadar geçen zamanı kapsamaktadır. Bu dönemde çocuğun, bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimi büyük ölçüde tamamlanır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuk gelişiminin en kritik, en önemli ve en çok dikkat edilmesi gereken dönemidir. Öğrenme hızının çok yüksek olması nedeniyle bu dönemdeki yaşantılar ve alınan eğitim çocuğun bütün hayatını şekillendirmekte ve yaşamını doğrudan etkilemektedir. İnsan yaşamında bu kadar belirleyici ve önemli olan bu dönemde eğitimin hedefi; çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak; farklı çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı yaratmak; Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak ve onları ilköğretime hazırlamaktır. Okul öncesi eğitimde bu hedeflere ulaşmak için çocukların gelişim düzeylerine uygun, onları her yönüyle destekleyecek zengin uyarıcı çevre sunmak büyük önem taşımaktadır. Çocuğa zengin uyarıcı çevreyi ilk önce ailesi sunar. Bu yönden aile, çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu temel kurumdur. Aile içinde çocuk, temel bilgileri, becerileri, tutum ve alışkanlıkları kazanır. Ailenin yanı sıra okul öncesi eğitim kurumları da çocuğa zengin uyarıcı çevre olanakları sunar (Damar,2007:1).

Ülkemizde yaşayan Anadili Türkçe Olmayan Çocukların dil gelişimleri için aile, çevre ve okulöncesi eğitim kurumları göz önüne alındığında bu çocukların, dil gelişimlerini incelenmesi, okulöncesi eğitim kurumlarında bu çocuklara yönelik özel eğitimin gerekli olup olmadığının belirlenmesi elzemdir. Zira bu çocuklar, aile içinde anadillerini kullanırken, okulda Türkçe konuşmakta, toplum içinde günlük konuşmalarda farklı dilleri kullanmak zorunda kalmaktadır. Bu bilgiler ışığında Anadili Türkçe Olmayan İki Dilli Çocukların Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin incelenmesine gereksinim duyulmuş, elde edilen verilerin tüm okulöncesi öğretmenlerine ve Türkçe dersi veren eğitimcilere, iki dilli çocuğu olan ebeveynlere katkı sağlayacağını düşünülmektedir.

Bu çalışmanın her aşamasında, değerli zamanını, bilgilerini, tecrübesini benimle paylaşan değerli hocam, danışmanım Yrd. Doç. Dr. Nurcan KOÇAK’a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Gece gündüz demeden, her sıkıntılı anımda yardımına koşan, güler yüzünü, sevgisini yardımlarını benden esirgemeyen iyilik meleğim, canım arkadaşım Gülhan ŞAHİN’e en içten dileklerle teşekkür ediyorum, her halde o olmasa bu çalışmayı asla tamamlayamazdım.

Beni yetiştirip bu günlere getirmek için, her türlü sıkıntıya katlanan, başarılarımla gurur duyan maddi ve manevi desteğini benden esirgemeyen, haklarını asla ödeyemeyeceğim annem, babam ve sevgili kardeşime şükranlarımı sunuyorum.

Ve biricik eşim,

Benim bu yola adım atma sebepim oldun, yolumu şaşırdığım, çıkmazlara düştüğüm her anımda hep ışık oldun, tezimin her aşamasında karşılaştığım tüm zorlukları aşma konusunda hep yanımda oldun, hak ettiğin fakat çalışmalarım için senden çaldığım zamanlara gösterdiğin sonsuz sabrına ve güler yüzüne teşekkür ediyorum.

Ve kuzucuklarım: Sude Naz & Defne,

Varlığınızla, gülücüklerinizle en stresli anlarımda bana moral kaynağı oldunuz. Hak ettiğiniz zamanı çalışmalarına ayırdığım anlarda bile sabırla beklediniz, iyi ki varsınız.

Uygulamalarımda bana yardımcı olan öğretmen arkadaşlarıma ve uygulamalara katılan öğrencilere teşekkür ederim.

Yaptığım her işte yalnız olmadığımı gösteren, bana her zaman destek olan TULU Ailesi ve adını sayamadığım, tüm dostlarıma teşekkürü bir borç biliyorum.

*Kızlarım,
Sude Naz ve Defne'ye...*

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil, insana özgü en güçlü iletişim aracıdır. Çeşitli düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını, anlatma ve öğrenmede, görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarma, soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullandığımız araçtır (Temiz, 2002)

Duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmek için kullanılan dili; insanlar, ilk olarak en yakınındaki kişilerden anne-babasından daha sonra yakın çevresinden edinir. Çevresi geliştiği ölçüde bireyin dili de gelişir. Zamanla gelişen bu çevre farklı bir dili konuşursa birey de bu dili öğrenecek, ikinci bir dil edinecektir. Globalleşen dünyada birçok topluluk farklı nedenlerle farklı milletlerin içine karışıp ikinci bir dili edinmiştir. Hatta ikinci dilden de öteye geçerek çok dilli insanların varlığı yadsınamayacak kadar artmıştır.

Her ne kadar çocuk yaşadığı toplumda dilini şekillendiriyor olsa da; esas dili, içinde yaşadığı kurumdan yani ailesinden öğrendiği dili, anadilidir. Annesinden öğrendiği dildir. Düşünme aracı olan dil, başka bir ulus dilinin de yani ikinci bir dilin öğrenileceği zaman, anadilinin üzerinde şekillenir ve yön alır. “Birey ikinci dili ne zaman öğrenmeye başlamalı?” sorusu günümüzde çok tartışılan konulardan biri olmakla birlikte, zorunlu olarak ikinci dili kullanmak zorunda kalan bireylerin karşılaştığı güçlükler araştırmacılara yeni bir araştırma alanı açmıştır. Ülkemizin kozmopolitik yapısı göz önüne alındığında farklı kültürlerden gelen ailelerin ana dillerini korudukları görülmektedir. Özellikle doğuda yaşayan Kürt kökenli vatandaşlarımızın halen Kürtçeyi kullandıkları, çocukların ilkokula geldiklerinde Türkçeyi öğrendikleri yapılan araştırmalara inceleme konusu olmuştur. Bunun yanı sıra Rumca, Lazca, Boşnakça, Bulgarca, Yunanca, vb dilleri konuşan göçmen vatandaşlarımızın da anadillerini kullanmaya devam ettikleri görülmektedir.

Çocuk tarafından ilk öğrenilecek ve kullanılacak dilin mensup olduğu ırkla veya milletle kesin bir bağıntısı yoktur. Çünkü çocuk içinde doğduğu toplumun dilini öğrenecek ve onu kullanacaktır. Eğer çocuk kendi millet dilinin kullanıldığı bir toplum içerisinde doğmuşsa

kendi milli dilini kullanacaktır. Türk bir anne babadan doğmasına karşın bir çocuk eğer Türkçe'nin kullanılmadığı bir yerde örneğin Almanya'da doğmuş ise; anne baba da Almanca kullanıyorlarsa, çocuklarının da öğreneceği ve kullanacağı dil elbette ki Almanca olacaktır. Bu da bize gösteriyor ki çocuğun ilk kullanacağı dili belirleyen, içinde bulunduğu - iletişim kurduğu- toplumdur, tâbi olduğu millet değildir (Nadir,2005).

Ülkemizde de Türkçeden başka bir ana dile sahip olan bireyler ikinci dil olarak edindikleri Türkçeyi yeterince öğrenemediklerinden günlük yaşamlarında problemler yaşamakta, çoğu resmi işlemlerini gerçekleştirirken Türkçeyi konuşabilen yakınlarını, tanıdıklarını tercüman olarak beraberlerinde bu kurumlara getirmek zorunda kalmaktadır. Bu karşılaşılan zorluklar insanları bazı mecburiyetlere itmektedir. İki dilli insanlar için açılan dil kursları bu zorunluluklardan birisidir. İsteklerini duygularını ifade etmekte problem yaşayan bu insanlar çocuklarını okullara göndererek dillerini geliştirmelerini istemektedir.

Günümüzde hemen hemen her bireyin karşılaştığı problemler, çağdaş insanın günlük yaşamının bir parçasını oluşturmaktadır. Bireyin, kendini tanıması, karşısındaki kişileri anlaması, karşılaştığı problemlere etkili çözümler bulabilmesi gibi bir takım becerilere sahip olması zorunlu hale gelmiştir. Bu becerilerin, bireye erken yaşta kazandırılması gerekliliği eğitim sistemimizin özellikle okulöncesi eğitimin önemini akla getiriyor (Şahin, 2008).Okulöncesi dönemdeki yaşantılar ve alınan eğitim çocuğun bütün hayatını şekillendirip etkilemektedir. 0-6 yaşı kapsayan bu dönem çocuğun tüm gelişim ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektiren bir dönemdir. Çünkü bu yıllar zihinsel ve dil gelişiminin büyük kısmının oluştuğu dönemdir (Temiz,2002).

Okulöncesi eğitimin en önemli amacı en iyi şekilde çocuğun konuşulani anlayabilmesi ve konuşabilmesini sağlamaktır. Çocuk seslere alışmada, sesleri kelimelere çevirmede, kelimelerin anlamını kavramada ve kelimeleri, düşünceleri ifade edebilmede, kullanmada beceri kazanmalıdır (Uyar, 1995).

Okulöncesi eğitimde tek dilli çocuklara çeşitli etkinlikler (Serbest Zaman Etkinlikleri, oyun, drama, müzik vb.) düzenlenerek anadilin kazandırılması amaçlanmaktadır. Aynı eğitimi

alan iki dilli çocuklarda bu eğitimin ne kadar verimli olacağı çocuğun ana diline ne kadar hâkim olduğuna ve verilen eğitimin kalitesine bağlıdır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Her ülkede kabul edilen bir resmi dil vardır. Eğitim öğretim sistemi de bu resmi dil üzerine kurulur. Ancak her ne kadar bütün uluslarda dil birliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılıyorsa da, bir ülkede yaşayan ve kabul edilen resmi dilden farklı bir ana dile sahip olan insanlar, ekonomik, sosyal ve politik hayatta birçok sıkıntılar yaşamaktadırlar. O halde eğitim sisteminin bir görevi de, içinde bulunduğu toplumun bireylerine ulusal dilin bütün inceliklerinin öğreterek, onların yaşamlarında dili yetersiz kullanmalarından kaynaklanan sorunlar yaşamalarına meydan vermemek olmalıdır (Sarı,2001).

İnsanların bir arada yaşama zorunluluğu, dil ilişkilerinin temelini oluşturur. Farklı dillere sahip olan insanlar, bir arada yaşamak zorunda kalınca veya çeşitli sebeplerle münasebette bulununca karşılıklı olarak dilleri birbirinden etkilenir. Geçmişteki savaşlar, göçler, kültürel etkileşimler, aynı medeniyete dâhil olma gibi sebeplerle birlikte günümüzdeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması dil ilişkilerini hızlandırmıştır. Başka dillerden etkilenmeyen, tamamen saf halde bulunan bir dilin varlığı düşünülemez. Her dilin bünyesinde, mutlaka başka dillerden alınmış unsurlar görülür. Her milletin dili; ekonomik, kültürel, siyasi, askeri münasebetler ve teknolojik etkilerle yeni düşünceler, kavramlar ve kazanımlar kabul eder. Malum olduğu üzere bu bağlamda Avrupa dilleri Latineden, Türkçe de Arapça ve Farsçadan önemli ölçüde etkilenmiştir (Alkaya,2007).

Dil, içinde yaşanılan topluma uyumda en önemli araçtır. Çocuğun dil kazanımının desteklenmesi, diğer gelişim alanlarının desteklenmesi açısından da son derece önem kazanmaktadır. Özellikle iki dil arasında kalmış ve her iki dil yönünden de yetersiz olan çocuklar için, dil daha büyük bir önem taşımaktadır (Yazıcı,2007).

Bugün iki dillilik sadece dilbilimin konusu olmaktan çıkmıştır. Dilbilimi, iki dilliliğe dildeki değişimler açısından, Psikoloji bilişsel süreçlere etkisi yönünden yaklaşmaktadır.

Sosyoloji, kültürel anlaşmazlığın bir parçası olması nedeniyle iki dillilikle ilgilenmektedir. İki dillilik problemleri eğitim bilimlerinde de ele alınmakta, örneğin en iyi hangi yaşta iki dilin öğrenilebileceği, iki dilli okulların nasıl örgütlendirileceği, ortaya çıkan problemlerin nasıl çözümlenebileceği tartışılmaktadır (Radisoğlu,1985).

Anadili Türkçe olan insanların bile yaşadığı, kendini anlatamamaktan ve karşındakileri tam olarak anlayamamaktan kaynaklanan bu iletişim sorunlarının, çocukların eğitim yaşamlarını da olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir. Çünkü bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini gerektirir (Güçlü,2000). Özellikle ana dili farklı olan, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar, ilköğretime başladıklarında, diğer akranlarından daha fazla iletişim sorunu yaşayabileceklerdir. Dildeki temel becerilerin edinilememiş olmasına dayalı olan bu sorun, çocukların öğrenim yaşamlarında özellikle de dilin temel becerilerini formal bir şekilde öğrenmeye başlayacakları ilk dönem olan birinci sınıfta başarısız olmalarına yol açabilmektedir (Sarı,2001).

Bu nedenle erken yaşlarda kazanılan davranışların kalıcı olduğu unutulmadan dili akıcı ve kurallarına uygun olarak kullanma becerisine okulöncesinde geniş yer verilmesi, Türkçenin doğru kullanılmasında iyi bir model olunması, çocukların ve ailelerin bu konuda bilgilendirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir.

Bu araştırma ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş arası çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin ortaya koyulmasında istatistiksel bilgi vermesi bakımından önem arz etmektedir.

Ayrıca bu araştırma sonucunda, elde edilecek bilgilerin: anne-baba, çok dilli bireyler, öğretmen, uzman, yönetici ve bu alanda çalışacak olan diğer araştırmacılar ile bu konuya ilgi duyan kişilere ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada, “Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerde farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.3. Alt Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, “Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin karşılaştırılmasıdır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocuklarının dil düzeyleri **çocukların uyruklarına** göre farklılaşmakta mıdır?
2. Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocuklarının dil düzeyleri **çocukların cinsiyetine** göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocuklarının dil düzeyleri **çocukların yaşına** göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocuklarının dil düzeyleri çocukların **sosyo-ekonomik durumlarına** göre farklılaşmakta mıdır?
5. Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocuklarının dil düzeyleri çocukların **kardeş sayısına** göre farklılaşmakta mıdır?
6. Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocuklarının dil düzeyleri **annenin eğitim durumlarına** göre farklılaşmakta mıdır?
7. Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocuklarının dil düzeyleri **babanın eğitim durumlarına** göre farklılaşmakta mıdır?
8. Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocuklarının dil düzeyleri **annenin Türkiye’de bulunma süresine** göre farklılaşmakta mıdır?
9. Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocuklarının dil düzeyleri **babanın Türkiye’de bulunma süresine** göre farklılaşmakta mıdır?

10. Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–6 yaş çocuklarının dil düzeyleri çocuğun **anaokuluna devam etme süresine göre** farklılaşmakta mıdır?

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmanın dayandığı sayıtlılar şunlardır:

1-Araştırmada kullanılan Peabody Resim Kelime Testi, Descoeudres Lügatçe Dil Testi ve Limbosh ve Wolf'un Lügatçe vevDil Testini uygulayacak kişinin uygulama uzmanlık bilgisine sahip olduğu,

2-Araştırmada kullanılan Peabody Resim Kelime Testi, Descoeudres Lügatçe Dil Testi ve Limbosh ve Wolf'un Lügatçe vevDil Testinin 4–7 yaş arasındaki çocukların dil düzeylerini ölçer nitelikte olduğu,

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmada incelenen öğrencilerin dil düzeyleri için araştırmada kullanılan Dil Testlerinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırma bulguları Aydın İli Didim ve Kuşadası İlçelerinde bulunan anadili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaşlarında öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçları, çalışma evrenini oluşturan Ege Bölgesinde yer alan turizm kentlerinde bulunan 4–7 yaş grubu çocuklarına genellenebilir.

1.6.Tanımlar

İlköğretim: 7–15 yaş çocuklarının eğitimini kapsayan 8 yıllık eğitim devresidir.

Okulöncesi eğitim: 0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel,

duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim sürecidir(XIV. M.E. Şurası,1993).

Anaokulu: 36–60 aylık çocukların bütün alanlardaki gelişimlerini desteklemek. Hızlandırmak ve 61–72 ay çocuğunun eğitim programına temel oluşturmak üzere düzenlenmiş, öğretmene rehberlik edici çerçeve programına ağırlık veren kurumlardır (Oğuzkan, 2000).

Dil: İnsanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan tabii bir araç; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurum; seslerden örülmüş bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin,1988).

Dil Gelişimi: Kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasıdır (Erden ve Akman, 1995).

İfade Edici Dil: Çocuğun dili kullanabilme düzeyidir (Dereli, 2003).

İki Dillilik: Bir kişinin iki veya daha fazla dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi ve bireyin gerektiği durumlarda bir dilden diğerine sorunsuz geçiş yapabilmesidir (Şimşek Bekir, 2004, Akt: Yazıcı,2007).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. DİL NEDİR?

Dil, bilgi iletmek için, sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir iletişim sistemidir. Dil, duygusal ve sosyal iletişimin en önemli birimlerinden biridir. Bir anda akla gelemeyecek kadar çok yönlü, farklı farklı nitelikleri olan, bugün bile tam olarak çözülememiş bir varlıktır. Dil, insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek, bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 1998).

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin,1990).

Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini mümkün kılar. Kültür değerleri ve bilgilerin çoğu kuşaktan kuşağa sözlü ya da yazılı sözcükler yoluyla iletilmektedir. Dil ve düşünce çalışmalarında yoğunlaşan yirminci yüzyıl dilbilimcileri, psikologları ve sosyologları, bu ikisi arasında sıkı bir ilişki bulmuşlardır. Mehmet Kaplan, Kültür ve Dil adlı eserinde bu ilişkiyi, “ dil, onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin eder” (Kaplan, 2002) diye özetlemektedir. Ona göre, bir milletin dünya görüşü dilinin sahip olduğu kelimelerle sınırlıdır. İnsanlar bildikleri ve tanıdıkları varlıklara, duygu ve düşüncelere ad koyar, bilmediklerinin dillerinde adları yoktur. Herkes doğrudan kendi yaşantısı yoluyla öğrendiğinden çok daha fazlasını dil yoluyla öğrenir (Dağabakan,2006).

Dil, milli kültürün temel öğelerinin başında gelir ve insanları birbirine yaklaştıran en önemli araçtır. Bir toplumda, sözlü ve yazılı anlatma aracı, aynı zamanda düşünme aracıdır.

Dil insanları birbirine bağlayan bir toplumu gelişigüzel insan topluluğu olmaktan çıkaran, millet haline getiren en önemli öğelerden biridir (Kavcar,1988).

Ünlü dil bilimci Andre Martinet dili şöyle tanımlamaktadır: “Dil insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlam birimlerine ayrıştırılmasını sağlayan bildirişim aracıdır; bu sessel anlatım da, her dilde belli sayıda bulunan, öz nitelikleriyle karşılıklı bağlantıları da bir dilden öbürüne değişen ayırıcı ve ardışık birimler, başka bir deyişle sesbirimler biçiminde eklenir.” (Martinet,1985)

Ünlü Yunan düşünürü Platon ise Kratylos adlı eserinde dili “ kendi özel düşüncelerini sesin yardımıyla, özne ve yüklem aracılığıyla anlaşılabilir duruma getirmek” şeklinde tanımlamaktadır (Çoban,2004).

Gündelik yaşamda dilin yeri bellidir. İnsanın sürekli olarak kullanmak durumunda bulunduğu bu araç bütün insanlığın eksiksiz yararlandığı bir temel yetidir. Ne denli ilkel olursa olsun, hiçbir toplum yoktur ki dilini geliştirmemiş olsun. Dil denilen araçtan yoksun bir kültür bulunmadığına göre, toplumsal insanbilimin özellikle birinci temel sorunuyla dilin yakın ilişkisi bulunmalıdır. İşte bu yakın ilişki bizi, bir araç olarak düşünmekten öteye, dili kültürel kurum olarak ele almaya iter (Köksal,1980).

Günümüze kadar dilin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlarda ortak olan temel öğeler şunlardır (Sarı,2001):

2. **Dil bir sistemdir.** Başka bir deyişle, dil, belli kalıplara ve kurallara uyar ve dilin kendine özgü belli bir kodlama sistemi vardır.
3. **Dil seslerden oluşur.** Her ses değişken sembollerle belirtilmekte ve her sesin bir anlamı bulunmaktadır.
4. **Dil bir iletişim aracıdır.** İnsanlar arasındaki en etkili iletişim aracı dildir. Dilin kapsamına girmeyen sesler, jestler ve mimiklere iletişimin sağlanmasında önemli olmasına karşın bunlar dilin önemini hiçbir zaman azaltmaz. Dilin insanlar arasında iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve

sahip olduğunu ortaya koymakta, ayrıca dil, o toplumla onun kültürü arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir.

5. **Dil bir düşünce aracıdır.** İnsanlar, düşünce, duygu ve isteklerini dille belirtirler.
6. **Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.** Her toplumun kendi bireyleri arasında anlaşma sağlamaları, iletişim kurmaları dil olgusuyla gerçekleşmektedir(Demirel,1996).

2.2.ANA DİLİ

Ana dili en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan,1975).

Bu tanımın ilk bölümünde “ana dili”nin öncelikle anneden öğrenilen bir dil olduğu, sosyal ve kültürel bir bağımlılık anlamı taşıdığı, son kısımda ise daha çok, bireyin iç dünyası ile içinde bulunduğu toplum arasındaki sıkı bağa dikkat çekildiği söylenebilir (Çavuşoğlu,2006).

Dilbilimciler ana dil teriminin anlam yükünü belirlemek ve açıklamak için önce terimin içinde yer alan “ana” sözcüğünden yola çıkmışlardır. Çünkü çocuğun dilsel oluşumu ve gelişiminde annenin etkisi, annenin payı oldukça büyüktür. Algıladığı sesler, ses kalıpları, vurgulama, tonlama gibi dile özgü öğeler annenin dilinden kaynaklanır. Bunlar örüntülenerek başka bir deyişle dilsel edimlere dönüşerek çocuğun bilinçaltına yerleşmeye başar. Bilinçaltında kurulmaya başlayan bu dilsel altyapı, bütün bir yaşam boyu kolay kolay değişmez (Özdemir, 1983).

Çoğunlukla Türkçenin eğitimi ve öğretimiyle ilgili makale, bildiri, yazı ve kitaplar söz konusu olunca, yanlış bir biçimde bu terimlerin birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Her iki terimin de Türkçenin eğitimi ve öğretiminin aracı olan ortak dil anlamında kullanıldığı hususunda şüphe duyulmasa da, gelişigüzel kullanılmalar da hoş görülemez. Ana dil ve ana dili terimlerindeki “ana” ögesinin işlevi önemlidir. Ana dil teriminde “ana” esas, temel

anlamında dili niteleyen bir görev yapmakta, kimi terim sözlükleri ile Türkçe Sözlük'te (Türkçe Sözlük, TDK Yayınları, Ankara, 2005.) terimin anlamı şöyle sıralanmaktadır(Sağır,2007):

Ana dil;

- Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil ve lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil: Ana Türkçe, Ana Moğolca, Ana Altayca, Roman dillerine kaynaklık eden Latince gibi (Korkmaz,1992).
- Belli dil öbekleri içinde toplanan ve akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını oluşturan kaynak dil. Altay dili Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzcanın ana dili kabul edilir. (Toplaoğlu,1989).
- Başka diller türetmiş olan dil. Örneğini, Latince, Roman dilleri için ana dildir. Başta Yakutça, Çuvaşça olmak üzere, Türk dil ve lehçeleri de başlangıcı bilinmeyen ana dilden gelmektedir (Koç,1992).
- Bir ya da birçok dilin kaynaklandığı dil. Örneğin Latince Roman dillerine göre ana dildir (Vardar,1988).
- Başka diller veya lehçeler türetmiş olan dil (TDK Türkçe Sözlük 2005).

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi Türkçenin eğitimi ve öğretimi, durumu, güncel sorunları söz konusu olunca terimin belirtilen anlamlarında kullanılması doğru değildir. Bu terimin günümüzdeki eğitim ve öğretim ortamlarındaki kullanımları göz önüne alındığında terim, yukarıda verilen tanımlardan sonra, 2. diyerek şu biçimde genişletilmelidir: **Ana, kaynak dil ile aynı olan ve hâlen kullanılan dil** (Sağır,2007).

2.2.1.Ana Dilinin Önemi

Ana dil Türkiye Türkçesinin ortak dilidir ve Türk vatandaşı olan herkesin duygu ve düşüncelerini paylaşmasında temel araç olarak görev yapar. Bu dilin kaynağı Türk Dili, eğitim ve öğretim söz konusu olunca da inceleme, araştırma alanı Türkçedir. Edirne'deki memur, Ankara'daki milletvekili ve Hakkâri'deki öğrenci kuralları bilinen bu ortak dili kullanmaktadır. Bireyi kuşatan, ona ruh ve güç veren dil, bu dildir (Sağır,1996).

Birey anadilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği anadilini tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir (Demirel, 1999). Çocuk önce dili en yakınında olan başka kimselerden aynı düzeyde etkilenmediği sürece, annesinden öğrenir. Çocuğun çevresi genişledikçe, değişik kimselerle ilişkileri arttıkça başkalarının etkisi de fazlalaşır (Yaman,2005).

Anadilinin ne kadar önemli olduğunu, toplumların ve bireylerin yaşayış ve kültürlerini etkilediğini açıklayacak çok fazla örneğe gerek yok. “Bir kişi kaç yabancı dil öğrenirse öğrensin, bu dilleri ne denli akıcı biçimde konuşursa konuşsun yepyeni bir kavramla ilk kez yabancı bir dilin sözcükleri aracılığıyla karşılaştığında, bu yeni kavramı iyice anlayabilmesi, düşüncesinde canlandırabilmesi kendi düşünce dizgisini oluşturan kişisel bilgi ve deneyimler ağı içinde yerli yerine oturtup, doğru bağlantılar ve çağrışımlarla ilişkilendirebilmesi için, bu yeni kavramı ilkin kendi anadilinin kavramlar dizgesini tanımlayan anlamlar örüntüsüne dökmek, kendi anadilinin sözcükleriyle adlandırmak zorundadır.” (Köksal, 2000)

Ana dili, çocuğun duygu düşünce ve isteklerini dile getirme amacı ile kullandığı bir araç olmanın ötesinde, onu içinde bulunduğu toplumun bir üyesi yaparak, toplumla özdeşleştirir ve ona bir kişilik kazandırır. Toplumun bir üyesi olan çocuğun içinde yaşadığı toplumla bütün bağları ana dili yoluyla sağlanır. Ana dili ile çocukta, bir topluma ait olma duygusu gelişir ve pekişir. Çocuk dünyaya önce ana dili penceresinden bakar ve çocuğun zihninde evren, ana diline göre biçimlenir, karşılaştığı durumları ve yaşama dair her türlü yargıyı, ana dilinin anlama ve anlatma olanaklarını kullanarak ifade eder (Aksan,1994).

Günümüzde geçerli olan çağdaş eğitim anlayışı bireyleri kendine yetebilen, karşılaştığı sorunlarla mücadele edebilecek bilgi donanımına sahip, bilinçli ve kişilik sahibi insanlar olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Böyle bir kişilik yapısı bağımsız ve eleştirel düşünmeyi, doğru anlamayı, nesnel davranmayı, iyi anlatmayı gerektirir. Bu yetenekler ise ancak ana diline bağlı olarak gelişme gösterdiğinden, kişi öncelikle ilk dilinin ona sağladığı bu anlatım

olanaklarını kavramalı ve bunları içselleştirmelidir. Bunun gerçekleşmesi ise ana dili eğitiminin nitelikli olup olmaması ile doğrudan ilgilidir (Ergenç,1994).

Anadili öğretiminin amacı, bireye temel anadili becerilerini kazandırarak onun duygu ve düşüncelerini en doğru, en anlaşılır biçimde anlatabilmesini sağlamak, bireyde anadili bilinci ve anadili duyarlılığını oluşturmak ve geliştirmek ve bireye anadili sevgisi aşılamaştır (Baykal 2000).

Ana dili, başka toplumların dillerinden ayrı bir “evrene bakış, evreni anlayış biçimi” olarak da kendini belli eder, evren zihnimizde ana dilimize göre biçimlenir. Biz çevremize ana dilimizin penceresinden bakar, varlıkları, durumları hep onun anlama ve anlatma yolunda giderek adlandırırız. Ana dili, bir toplumu ulus yapan etkenlerden en önemlisidir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği ulus bilincinin oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir. Ana dili zihin güçlerini geliştirme; toplumda sorumluluk duygusu kazandırma; bireyin işinde başarıya ulaşması gibi genel amaçları vardır. Yukarıdaki amaçların gerçekleşebilmesi için ana dili derslerinde öğrenme, düşünme, eleştirme, araştırma merakları uyandırılır (Özdemir,2002).

Ana dili eğitimi ile bilimsel düşünceyi oluşturan aşağıdaki düşünme yolları öğrencilere kazandırılır (J. Marshall 1994):

1. Açıklık ve mantıkla düşünme yeteneği
2. Çözümleme yeteneği
3. Sentez yeteneği
4. Muhakeme yürütme yeteneği
5. Eleştirme yeteneği
6. Yararlı bilgileri anımsama yeteneği
7. İmgeleme yeteneğinin gelişmesi
8. Ezberleme Yeteneği
9. Sezgisel Düşüncenin gelişmesi

Bilgi, zihnin işlemlerinden geçerek edinilir, saklanır, kullanılır. Birey, yaşantıları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ve o anla ilişkisini zihni ile gerçekleştirir. Ana dili öğretimi zihin güçlerini geliştirmeyi amaçlar. Kişi ana dili öğretimi sayesinde sürekli okuma

alışkanlığı kazanarak bilgisini, kültürünü arttırır, her konuya ilgi ve merak duyar. Yine ana dili öğretimi ile öğrenci, düşünceleri bir nokta etrafında toplayabilmek, düşünce ve fikirleri sıraya koyabilmek gibi düşünceleri düzenlemeyle ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanır. Ana dili ile yazılmış eserleri okuyarak bir sonuca varmak amacıyla bilgileri incelemeyi, karşılaştırmayı ve aradaki ilgilere yararlanarak düşünme üretmeyi öğrenir. Öğrenci, günlük basından, kitaplardan ve yayınlardan yararlanarak ihtiyacı olan bilgiye ulaşmayı öğrenir. Bütün bu çabalar sonucunda, bir nesnenin ya da olayın özünü, önemini, nitelik ve niceliğini saptama yeteneğini geliştirir (Namdar,?).

Bütün bu nedenlerle eğitim öğretimde ana dili öğretimi konusu büyük önem taşımaktadır. Her ülkede kabul edilen bir resmi dil vardır. Eğitim öğretim sistemi de bu resmi dil üzerine kurulur. Ancak her ne kadar bütün uluslarda dil birliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapıyorsa da, bir ülkede yaşayan ve kabul edilen resmi dilden farklı bir ana dile sahip olan insanlar, ekonomik, sosyal ve politik hayatta birçok sıkıntılar yaşamaktadırlar. O halde eğitim sisteminin bir görevi de, içinde bulunduğu toplumun bireylerine ulusal dilin bütün inceliklerinin öğretmek, onların yaşamlarında dili yetersiz kullanmalarından kaynaklanan sorunlar yaşamalarına meydan vermemek olmalıdır (Sarı,2001).

Özdemir(2002), Ana dili ile ilgili diğer kavramları şöyle tanımlamıştır:

Kültür dili, bir uygarlığın, kültürün yayılmasına aracılık eden, başka dilleri de etkileyen gelişmiş dildir. Sözelimi: Arapça, Rusça ve Türkçe gibi.

Ortak dil, bir ülkede konuşulan lehçe ya da ağızlar içinden yaygınlaşan ve egemen olana verilen addır. Bizde ortak dil İstanbul ağızı üzerine kurulmuştur.

Yazı dili, bir lehçe ve üzerine kurulan ortak dilin yazışmalarda kullanılması, okul kitaplarının bununla yazılması sonucunda ortaya çıkan yazılı dile denir. Bu niteliğiyle ortak dille ve edebi dille anlamdaş sayılabilir.

Konuşma dili, bir ulusun, bir dil birliğinin dilin yazıyla ilişkili olmayan ve çeşitli söyleyiş özellikleri taşıyan yönüdür.

Lehçe, bir dilin değişik ülkeler ve bölgelerde, yine aynı dil birliğinden kimselerce konuşulan değişik biçimidir. Örneğin Türkçenin Yakut ve Çuvaş lehçeleri gibi.

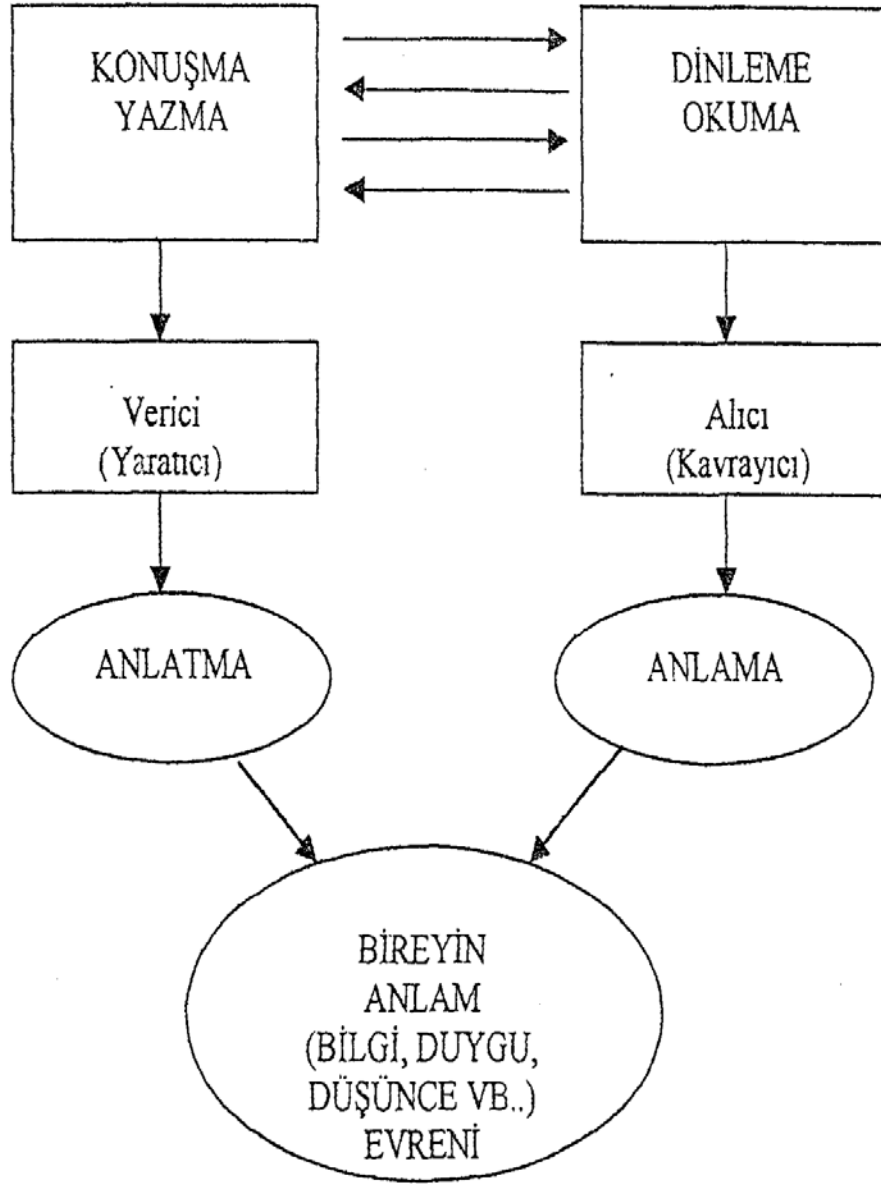
Şive, kimi dilcilere göre bir lehçenin farklı söyleyiş özellikleri taşıyan dallarından her biri; lehçe ile ağız arasında yer alan birim. Dilciler arasındaki yaygın eğilime göre lehçe ile şive aynıdır. Bazı dilciler şive ile ağız eşanlamlı kabul etmektedir.

Ağız, aynı lehçe içinde, daha küçük yerleşim bölgelerine özgü olan ve daha küçük ayrımlara dayanan konuşma biçimidir.

Ana dili eğitimi, çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkililiği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir. Bu eğitimin amacı, çocuğa yeni bir dil öğretmek değildir, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp bu alanda bilinçlenmektedir (Kilimci,1998).

Ana dilinin çeşitli alanlardaki gerekli becerilerin kazandırılması için Julia Marshall, Avrupa’da şu etkinlikler üzerinde durulduğunu ifade etmektedir(Özdemir, 2002):

1. Noktalama
2. Dilbilgisi
3. Yazım
4. Sözcük Çalışmaları
5. Okuma; anlam ve sanat yönünden inceleme
6. Uzokuyuş (bir yazının, özellikle şiirin duygu ve düşüncelerini belirterek okunuşu)
7. Oyunlaştırma
8. Yazın tarihi
9. Yazın kuramları (sanat teorileri, söz sanatları)
10. Yazma Çalışmaları



Tablo 1: Ana dili Öğretiminin etkinlik alanları (Sever,2000)

2.3. Dil Gelişimi Kuramları

Dil gelişimi ile ilgili modern çalışmalar 1960’larda başlamıştır. Bundan önce öğrenme ve şartlanma prensiplerinin dil gelişimini açıklamaya yeterli olacağı düşünülmekteydi. Öğrenme konusunda en kapsamlı açıklama 1957 yılında Skinner tarafından yapılmıştır. Skinner, edimsel prensiplerin, dil gelişimi için de uygulanabileceğini savunmuştur (Artar,1998).

Çocuklarda dilin kazanılmasını açıklayan birbirinden farklı görüşler mevcuttur. Dilin öğrenilmesi için çocukların doğuştan özel bir mekanizmayla doğduklarını kabul eden piskolinguistik görüş (Chomsky 1969); dilin taklit, pekiştirme ve ödüllendirme ile kazanıldığını savunan davranışçı görüş (Skinner 1957), dilin bilişsel yeteneklerinin gelişmesiyle kazanıldığını kabul eden anlamsal-bilişsel görüş (Bloom 1970), dilde sosyal çevrenin son derece önemli etkisi olduğunu savunan pragmatik görüş (Bruner 1974) ve dilin kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu kazanıldığını savunan etkileşimci görüş (Lahey 1978) tür. Bu görüşlerin hiçbiri tek başına dilin kazanılmasını açıklayabilecek yeterlikte değildir. Fakat her bir görüş, dilin kazanılmasına katkıda bulunan etkenler üzerinde durmuştur (Öztürk, 1995).

2.3.1. Davranışçı Kuram:

Kuramın önde gelen ismi B.F. Skinner’dir. Davranışçı Kurama göre, dil öğrenilen davranışlar bütünüdür. Dil gelişimi, dili kullanan kişinin çevreden gelen uyarıcılara verdiği tepkiler ve bu tepkilere karşı oluşturulan yeni davranışlar olarak açıklanmıştır. Eğer çocuğun tepkisi ödüllendiriliyor ve pekiştiriliyorsa davranışa dönüşmektedir. Yani, bu kurama göre dil, “Şartlı (Operant) koşullanma” olarak adlandırılan bir süreç ile öğrenilen davranışlardır. Şartlı koşullanma, davranışın, bu davranışı takip eden ve üzerinde etkisi olan başka davranışlar sonucu istenilerek değiştirilmesidir. Davranışın tekrarı olasılığını arttıran olaylara “ödül”, davranışın tekrarı olasılığını azaltan olaylara da “ceza” denilmektedir (Arıca, 2003).

Skinner’e göre, çocukların sözel davranışları, evrelerindeki anlamlı olan başka kimselerce seçici olarak ödüllendirildiği için çocuklar dili öğrenirler. Taklit, model olma ve

pekiştirme gibi operant teknikler çocukların temel dil becerilerini ve yapılarını kazanmalarında yardımcı olur, ancak kazanımı tümüyle açıklamaz (Özdemir,2002).

Skinner'den başka bu görüşü destekleyenler, pekiştirmenin yanı sıra dilin kazanılmasında taklidin de önemli olduğunu açıklamışlardır. Çocuk ve yetişkin ilişkisinde, yetişkin çocuğun söylediklerini düzgün olarak tekrarlarsa hem doğruyu pekiştirme, hem de tekrarlarla çocuk yetişkini tekrar edeceğinden daha düzgün cümleler kurabilecektir. Çocukların dil gelişimini yalnız taklit, pekiştirme ya da yetişkinin yardımıyla açıklamanın yetersiz olduğu da ileri sürülmektedir. Yapılan çalışmalar sonunda, taklit, pekiştirme ve aile etkilerinin aynı derecede önemli olduğu vurgulanmıştır (Tural, 1979).

Kurama göre taklidin dil gelişimi üzerinde çok önemli etkisinin bulunduğu düşünülmektedir. Çocuk yetişkinin söylediği sözcükleri tekrar etmekte ve yetişkin çocuğu bu davranışından dolayı ödüllendirmektedir. Çocuğun dil gelişim süreci bu ödüllendirmelerin sonucunda gerçekleşmektedir (Arıca, 2003).

Davranışçıların bu görüşünü, A. Staats da; Pavlov'un köpeğe uyguladığı klasik koşullamayı çocukta sözcük kazanımına uygulayarak desteklemeye çalışmıştır. Bilindiği gibi Pavlov, köpeğe yiyecek gösterdiğinde (koşulsuz uyarın) köpek tükürük salgılamıştı. Buradaki salgı koşulsuz yani öğretilmemiş tepkidir. Pavlov yiyecek gösterip arkasından zil çalıyordu. Daha sonraki uygulamalarında ise yiyecek göstermeden zil çaldığında köpeğin salgı çıkardığını gördü. Klasik koşullama dediğimiz bu uygulamada zil koşullu uyarandır (Okur,2003).

Bu kurama göre çocuğun dil öğrenmesindeki rolü pasiftir, hayata dil tankı boş olarak başlar ve daha sonra deneyimlerle bu tankı çevredeki dil modellerinden kaptığı deneyimlerle doldurarak dilin kullanıcısı olur. Dil modellerini taklit ederken çok etkin görülmeyen çocuk, bunlarla dil davranışını belki başlatamaz ama dil modellerinden aldığı seçici pekiştirmelerle dilini biçimlendirir (Konrot ve ark. 2001).

2.3.2. Doğuşancı Kuram (Psikolinguistik):

Bu kuramın önde gelen ismi Noam Chomsky'dir. Kuramın öncüleri, dilin doğuştan varolan bir davranış olduğunu, fiziksel ve zihinsel bozuklukları olan çocukların dil gelişimlerinde de sorunlar olacağı öne sürmüşlerdir. Dil kullanımında, davranışçı yaklaşımın savlarına karşın, dil yapısı ve bunun altında yatan zihinsel durumlar önem kazanmakta, davranışçı kuramda olduğu gibi çocuklarda dil gelişimi, öğreterek, tekrar ve pekiştirme ile gerçekleşmemektedir. Chomsky'ye göre çevrenin etkisi bir veri kaynağı olmakta, ancak dil pekiştirme ile öğrenilmemekte, edinilmektedir (James, 1990).

Chomsky'e göre, insanlar özel bir dil mekanizmasına sahip olarak dünyaya gelirler. Dil çocukların kendi kendilerine oluşturdukları bir süreçtir. İşitme konuşma için gereklidir. Ancak bununla birlikte dilin yapısını, kurallarını, kendi kapasiteleri doğrultusunda öğrenmektedir (Özdemir,2002).

Bu kuram önemli araştırmalara yol açmıştır. Araştırmacılar çok değişik dil topluluklarında dil öğrenen çocuklar arasındaki paralellikleri yani dil evrenselliklerini araştırmaya başlamışlardır ve dil kazanımında doğal gözlemlerin değerini ortaya koymuşlardır (Uyar,1995).

Bu araştırmalar sonucunda "Pivot Gramer" (Braine, 1963) ve "Telgraf-Telgraf Dili" (Brown ve Fraser 1964) tanımları ortaya çıkmıştır. "Pivot Gramer" tanımı, çocuğun kullandığı iki sözcüklü cümleler de, bir sözcüğün çok sık ve aynı yerde kullanılmasına karşın diğer sözcüğün sürekli değişmesi olarak açıklanmıştır. Braine, sürekli kullanılan bu sözcüklere pivot, (anahtar) sözcükler demiş, diğerine open class (açık sınıf) sözcükler olarak isimlendirmiştir. Brown ve Fraser (1964) ise ilk cümlelerin telgraf diline benzediğini belirtmişler ve "telgrafçıl" terimini kullanmışlardır (Uyar,1995).

Arıca'ya göre, kuramın iki önemli varsayımı bulunmaktadır:

- a) Dil insanlara özgüdür. Çevre, dil gelişiminde çok az rol oynamaktadır çünkü başka kültürlerden çocuklar da benzer edinim aşamalarından geçmektedirler.
- b) Dil sistemi gibi karmaşık bir sistem, çocuğun belli bir dilsel bilgisi olmadan bu kadar kısa sürede edinilemez (James, 1990).

Doğuştancılar, çocuğun dili edinebilmesi için doğuştan bir mekanizma ile dünyaya geldiğini ve 4–5 yaşlarına kadar çocuğun yetişkin diline çok yakın bir dil yapısına sahip olacağını öne sürmektedirler (Arıca, 2003).

N. Chomsky bu görüşün öncülerindendir. Chomsky (1963), Maymun beyni ile insan beynini karşılaştırdığında maymun beyninde duyu ve hareket alanları bulunduğunu insan beyninde ise bu alanlara ek olarak konuşmayı üretme, dili kavrama ve şekilleri isimlendirme, okuma, yazma ile ilgili önemli alanlar bulunduğunu belirtmiştir (Ülgen, 1995)

Doğuştancı görüş, çocukların dili üretme ve kullanma becerisi ile doğduğunu ve dil kazanımının temelde insan gelişimi ile bağlantılı olduğunu savunmaktadır. Chomsky tarafından belirlenen bu kuram, dil bilimi alanında söz dizimi, dizim bilgisi ve cümle analizi çalışmalarına yol gösterici olmuştur. Bu görüşü benimseyen araştırmacılar, çocukların dili kullanma yetileri ile ilgili olarak, doğuştan belirli bir kapasite ile geldiklerini ve her çocuğun dili edinmesinde birtakım evrensel değişmez özelliklerin olduğunu savunmaktadırlar. Çocukların dilde sınırlı sayıdaki öğeler ile sınırsız sayıda cümleler üretebildiğini belirten bu kuramcılar, dil kazanımında üretkenlik kuramını ortaya çıkarmışlardır (Başal, 2003).

Chomsky en fazla destekleyen “Dilde Dönüm Noktaları” kavramını ortaya atan Lennenberg olmuştur. Lennenberg (1967) konuşmada biyolojik yapının önemli olduğunu destekleyen bazı gözlemler yapmıştır. Gözlem sonuçlarına göre dünyadaki bütün kültürlerdeki çocuklar ilk yılda tüm sesleri üretebilmektedirler. Ayrıca konuşmayı öğrenmenin ilk dönemlerinde tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıkları saptanmıştır. Çocukların dil öğrenmelerini sağlayan özel beyin merkezlerinin ve konuşma seslerini çıkarabilmek için özelleşmiş bir işitme sisteminin de var olduğunu savunmuştur. Çocuklar konuşmayı iki-dört yaş arasında öğrenebilmektedirler. Dünyanın her yerinde genel olarak anadilini on yılda öğrenemeyenler, daha sonra da öğrenememektedirler (Temiz,2002).

Psikolinguistik görüşe ve Chomsky’nin çalışmalarına eleştiriler de vardır. Birçok çalışma, çocukların dildeki yapıyı çocuklarının ortalarına kadar hatta sonuna kadar kavrayamadığı yolundadır. Ayrıca Chomsky’nin bütün dillerin altında ortak bir dilbilgisi vardır görüşü bilim adamları tarafından desteklenmemiştir. Bu eleştirilere rağmen

psikolinguistik teori kullanışlıdır. Çocuğun dil gelişiminde de önemli bir yer tutar (Solmaz, 1997)

Karşıt görüş olarak sosyal öğrenme kuramcıları sosyal çevrenin gerekliliğini savunmaktadır. Örneğin; Bandura çocukların genellemelerinin düzeltilmesi gerektiğine inanırken, Chomsky, araştırarak, keşfederek öğrenmeleri gerektiğini savunur (Seçilmiş,1995).

Kurama göre çocuklar, herhangi bir dili öğrenebilme yeteneğine sahiptirler ve çevrelerinde konuşulan dili edinmektedirler. Doğuştan olan bu mekanizma, konuşulan dildeki kuralların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Arıca, 2003).

2.3.3. Bilişsel Kuram

1970’li yılların başında Bloom’un bir çalışması, dilin çıkışının eşit ölçüde söz dizimi bilgisi kadar daha önceki bilişsel bilgiye dayandığı sonucunu ortaya koymuştur. Yaklaşık olarak aynı dönemde üç psikolinguistin değişik veriler kullanarak Bloom ile aynı sonuca varmaları bu görüşü güçlendirmiştir.

Bilisel gelişim ve genetik epistemoloji alanında önemli çalışmalar yapmış olan Jean Piaget çocukta düşünce ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde değil, evrelerden geçerek oluştuğunu ve birey çevre ilişkilerinde etkin bir şekilde yapılandığını savunmaktadır. Piaget, dil gelişiminin genel bilişsel gelişiminin bir parçası olduğunu ve dil kazanımı için özel bir mekanizmanın bulunmadığını ileri sürmektedir (Akt. Foster,1990).

Piaget’in öncülüğünde bilişsel kuramcılar, çok küçük çocukların bile dünya ile baş edebilmeye ilişkin bilgilerinin olduğu ve bu bilgiyi duydukları konuşmaları analiz etmek için kullandıklarını savunmuştur.

Dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky, dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulamaktadır. Bilişsel gelişimin farklı olduğu düşüncesine katılmayan Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Vygotsky’ye göre, sözcük nesnenin yapısına gitmekte ve böylece fonksiyonel bir anlam kazanmaktadır. Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının düşünme düzeyine etki ettiğini söylemektedir. Bu nedenle, sözel düşünmenin, çocuğun

geçirmiş olduğu, gelişmemiş, benmerkezci, kısmi, ilkel dil aşamalarını inceleyerek anlaşılabilceği vurgulanır (Dağabakan,2006).

Vygotsky ve Piaget'in yaklaşımları birlikte düşünöldüğünde, dil gelişiminin, dış dünyadaki nesnelerin mental temsillerinin yapılmasıyla olgunlaştığı anlaşılmaktadır. Dil, bir taraftan düşünme için hammadde oluştururken, diğer taraftan düşünebilme yeteneğine paralel olarak işlemektedir. Farklı bir açıdan bakıldığında, dil, çocuğun soyut düşünebilme yeteneğine dış dünyadan sembolleştirdiği anlamları iliştiirmesine yardımcı olmaktadır. Yani, dil ve düşünce oldukça iç içe ve birbirleriyle etkileşim içerisinde. Bu yüzden, çocuk, dili elverdiği oranda düşünür ve kavramsal düşünme yeteneği arttıkça da dili gelişir (Dağabakan,2006).

Özdemir'in aktarımına göre “Temelde bir eleştirimci olan Piaget dil ve düşünce arasında çok sıkı bir ilişki olduğunu düşünür. Piaget'e göre çocuğun duyu hareket yoluyla düşünceleri gelişmekte, gelişen bu düşünceler konuşmalara yansımaktadır. Dil ve düşünce ilişkisi yıllardır araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Bebekler dili anlam için bir ipucu olarak kullanmaktadır. Bu varsayım anlamın, dil öğrenmede önemli bir rol oynadığı görüşünden yola çıkmaktadır. Vygotsky ve Piaget (1962) çalışmalarında bu varsayıma destek bulunmuştur. Vygotsky ve Piaget “Dil gelişiminden önce, düşüncenin bağımsız olduğunu ve çocuğun dili anlamaya başladığında, bu ilişkinin kurulduğunu söylerler. Bu görüş bazı işitme engelli bireylerle yapılan çalışmalarla da desteklenmiştir” (Artar,1998).

Bilişsel görüş, Chomsky'nin doğuştancı kuramının eksik yönünü tamamlayarak, dil gelişim sürecinde bilişsel yetilerin de etkili olduğunu kabul etmekte, doğuştancı kuram ile çevrenin etkisi üzerinde duran davranışçı kuramın tam ortasında yer almaktadır. Bu görüşe göre, çocuğun gelişen zekâsı ve anlamı ifade edebilme isteği, anne babasından aldığı dil girdisi ile birlikte dil gelişimine güçlü bir dürtü sağlamaktadır. Bu görüşleri öne süren bilişsel kuramın araştırmacıları, biçimsel, sesbilgisel veya biçimbilimsel düzeylerinden çok dilin anlam ve kullanım boyutuna odaklanmışlardır (Konrot ve Ark., 2001)

Dağabakan'ın aktarımına göre; “Dil ediniminin ilk safhalarında karşılıklı paylaşım ön planda yer almaktadır. Çocuk, doğuştan itibaren yakınında bulunan kişiler ile direkt ilişkilerinde iletişimsel paylaşımın kurallarını öğrenmektedir ve dilin iletişimsel ortamında

büyümektedir. Bu ilk safhanın ilk paylaşımlarında yalnızca çevresinde var olan nesneler hakkında nasıl bir iletişimin söz konusu olduğunu kavramaktadır. Bununla birlikte ilk sözcükleri anlayıp üretebilmektedir. Fakat bunların henüz bir temsil özelliği bulunmamaktadır. Dil ediniminin ikinci safhası bilişsel süreçler ile tanımlanmaktadır. Bunlar, çocuğu, sözcüklerin temsili boyutunu kavramaya ve dilin anlamsal düzlemini geliştirmeye yönlendirmektedir. Çocuk, bilişsel süreçte, tutulup görülemeyen olay ve nesneleri de düşünüp kurgulamayı öğrenmektedir. Böylece çocuk, yavaş yavaş somut ortamdan sembolik düzleme geçmektedir” (Kuhn, 2006) .

Çocuğun bilişsel gelişimiyle dilsel gelişimi arasında bedensel ve duyuşsal gelişimden daha kuvvetli bir bağ vardır. Çünkü düşünmenin araçları sözcüklerdir. Aydınlanma Çağı filozoflarından Humboldt’a göre de “Dil ve düşünce ayrılmaz bir bütündür”. Dil ve düşünce işleyiş bakımından birbirine muhtaçtır, yani birbirlerinin aracı durumundadırlar. İnsanın düşünebilmesi için çeşitli göstergelere ihtiyaç vardır. Bunlarda sözcüklerdir, yani dildir. Zekâ göstergelerle düşünür. Düşünürken nesnelerin yerine göstergeleri koyar. Nesnelerin yerine göstergeleri koymak zekânın işlemlerini kolaylaştırır. Buna göre düşünce işlevini yerine getirebilmek için dile muhtaçtır (Özdemir,2002).

Çocuk, ilk iki yıl süresince dış nesnel gerçekliğe bağlıdır. Bu nesneler somuttur. Dokunduğu, gördüğü, kısaca duyularıyla algıladığı her şey var, bunun dışında ise her şey yok demektir. Çocuğun bütün duyuşsal becerileri, bu gerçeklik yaşantısından bağımsız nesneler dünyasının olduğunu anladığı an kavramlaştırma ve simgeleştirme işlemlerini gerçek anlamda yapmaya başlayacaktır. Bu süreç somuttan soyuta doğru gelişir. Dil bu soyutlamaların aracıdır. Nesneleri simgeleştirme, kavramlaştırma, bilişsel süreci hızlandırmak için gereklidir. Bu sürecin başlaması ise çocuğun nörofizyolojik yönden gelişmesi, konuşma organlarının gelişmesi ve toplumsallaşma sürecinin sağlıklı işlemlerine bağlıdır. Çünkü dil diğer değişkenlerin yanı sıra toplumsallaşma ile birlikte öğrenilerek kazanılır (Özdemir,2002).

Dil yeterliliği için beş tür bilgiye ihtiyaç vardır. Bunlar, fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks ve pragmatiktir. Fonoloji, dilin temel ses yapılarını araştırır. Her dilde aynı olan seslerin yanı sıra farklı sesler de bulunmaktadır. Çocuk, dilinin gelişiminde ilk olarak seslerle karşılaşır ve bu sesler üzerinde yeterlilik kazanır. Bu seslere fonem adı verilmektedir. Morfoloji, dildeki, anlam içeren en küçük birimleri inceleyen bilim dalıdır. Bu birimlere

morfem adı verilmektedir. Semantik genel olarak dilin anlam yönünü ele almaktadır. Cümlelerin, kelimelerin incelemesini anlam açısından yapmaktadır. Cümlelerin kural ve yapı açısından incelemesini yapan bilim ise sentakstır. Sentaks, kelimelerden oluşan cümlelerin kurallarını işleten sistemdir. Pragmatik ise, farklı sosyal kontekstleri yöneten kuralları araştırmaktadır. Kullanılan dilin sosyal bağlamda kullanım uygunluğu, yani pragmatiklerle çocuklar, küçük yaşlarında nezaket ifadelerini, argo sözcükleri, emir kavramlarını, dilek ve arzularını iletme kurallarını öğrenirler. Örneğin 5 yaşındaki bir çocuk 2 yaşındaki bir çocuğa bir şeyler anlatırken, kendisine pragmatik bilgi verilmiş gibi, daha basit cümleler kullanır, yavaş konuşur ve onun anlaması için sözcüklerini tekrarlar (Zwisler, 2006).

İşlem öncesi dönemin (2–4 yaş arası) ikinci aşamasından sonra çocuklar, artan toplumsallaşma süreciyle birlikte yeni iletişim becerileri geliştirmeye başlayacaklardır. 6–7 yaşlar ise benmerkezciliğin gerilediği, onun yerine işbirliğinin geliştiği dönemlerdir. Başka insanlarla ilişkiler dil gelişimini arttırır. Bununla birlikte etken sözcük dağarcığında da hızlı bir artış olur. Böylelikle zekâ ile dile egemen olma arasındaki ilişki yaşla birlikte giderek gelişecektir (Özdemir,2002).

Somut işlemler dönemi, sözcük ile gerçek arasındaki ilişkinin ayırt edilmeye başlandığı dönemdir. Somut işlemler döneminin sonunda çocuk görsel algılardan daha çok, düşünme süreçlerini kullanmaya başlayacaktır (Özdemir,2002).

Soyut işlemler döneminde ise simgeleştirme işlemleri yüksek düzeylere ulaşacaktır. Çocuk sınıflama, gruplama, kavramlaştırma süreçlerine bağlı olarak, dille düşünce arasında ilişkileri yüksek düzeyde kullanabilmeyi öğrenecektir (Bozkurt,?).

2.3.4. Pragmatik (Faydacı)-(Sosyolinguistik) Kuram

Bu görüşün temel hipotezi (Morris 1938-Burner 1974) çocukların sosyalleşmek ve başkaların davranışlarını yönlendirmek için dil öğrendikleridir (Baykoç,Dönmez,1986).

Chomsky'nin yapı konusundaki dar görüşü en sonunda araştırmacıları edimbilime (pragmatics) doğru yönlendirdi. Edimbilim, kısaca, iletişimin hizmet verdiği işlemlerin çalışılması olarak görülebilir. Dil bağlamının anlamı nasıl etilediği ve çeşitli durum ve

ortamlarda dilin konuşanlara farklı işlevler konusunda nasıl hizmet verdiği araştırmacıları çok ilgilendirmiş, içlerinden Austin ve Searle 1980 ve 90'larda pragmatik devrimi başlatmışlardır. Austin, konuşan kişilerin cümle üretiminde klasik dil kuralları ile kurulmuş sözcük ve sözcüklerden daha fazlasını söylediklerini, sözcükleri ile bir takım eylemler oluşturduklarını belirtmiştir. Austin'ın öğrencisi Searle ise adı geçen söz ve eylemleri Düz söz (locutionary), Edimsöz (illocutionary), Etkisöz (Perlocutionary) olarak üç farklı eylem grubunda sınıflandırmıştır (Maviş).

Düz söz kişinin söylediği özne ve yüklemden oluşan kısmı ile sınırlı iken; edimsöz kişinin cümleyi kullanırken anlatmak istediğidir. Etkisöz ise söylenen cümlenin dinleyicide-alıcıda yarattığı etki yani söylenenden ne algıladığıdır.

Buruner'e göre, çocuklar başkalarının davranışını yönlendirmek ve sosyalleşmek için dili öğrenirler. Buruner, dilin kazanımını sosyal gelişimin bir aşaması olarak görür (Özdemir,2002)

2.3.5. Etkileşimci Kuram

Temsilcileri A. Bandura, N. Miller ve J. Dollard'tır. Bu görüşün temelinde, bebeklerin konuşmaya, öğrenmeye hazır olarak doğdukları ve onlara konuşmanın çevre tarafından öğretildiği görüşü vardır. Bu yaklaşımda dil içerik, biçim ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir sistem olarak tanımlanır (Özdemir,2002).

Bandura modelin etkilerinden bahsetmektedir. Ona göre model olma her zaman çocukların yeni duydukları cümleleri tam taklit edebilmelerinde geçerli değildir. Bununla beraber, Bandura, modelinin geçerli olduğunu, soyut modellemenin işlediğini belirtmektedir. Çocuklar iyi taklit edebilecekleri kuralları duyduklarında taklit edebilmektedirler (Seçilmiş,1996).

Soyut modelleme, yeniden düzenlemelerde önemli olasılıklar sağlamaktadır. Bununla beraber, çocuklar yetişkin model olmasa da bazı dil yapılarını kullanabilmektedirler. Örn. Çocuk cümlelerin başına ve sonuna olumsuzluk ifadesini yetişkin model olmasa da

kullanmaktadır. Daha sonraki dönemlerde olumsuz cümlelerin diğer yapılarını kazanmaktadırlar. Bandura belki de bu tip modellemeyi vurgulamaktadır, ancak yetişkin modellerinin daha etkili olacağı inancındadır. Çok genel bir kanı; çocukların dili diğerlerinden daha duyarlı öğrendikleridir. Ancak Bandura modelin etkilerinden bahsederken, modelin gerçekte çocuğun ifade tarzı üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bazı laboratuvar çalışmaları dikkatli modellemelerin çocukların konuşmalarını etkilediğini belirtmektedir. Daha doğal çalışmalar ise; (bu çalışmalarda çocuğun günlük yaşamında duydukları örnekler ve konuştukları ifadeler incelenmektedir) modellemenin çok az etkisi olduğunu belirten şaşırtıcı sonuçlar vermektedir. Örn. Yetişkin modeller çok önemlidir. Kişi bu modelleri çocukların büyük bir olasılıkla taklit ettiği görüşünde olabilir. Oysa böyle değildir. Bunun yerine çocukların gramer yapıları kendi gelişimsel gidişlerine (ilerlemelerine) bağlı olarak artan bir karmaşıklık sergilemektedir (Seçilmiş,1996).

Anne ile olan etkileşim dilin temelini oluşturur. Bebek daha refleks hareketlerini ortaya koyarken anne babanın onun davranışlarına anlam vermek istemeleri ile iletişim şekillerinin temelini atılmasına neden olmaktadır. Burada önemli olan çocuğu belli bir amaca yönelik davranışlarda bulundurabilmektir (Güleryüz,1990).

2.4. Dil Gelişimini Etkileyen Etmenler

Özdemir (2002), araştırma tezinde yaptığı çalışmada, dilin gelişimini etkileyen faktörleri şöyle sıralamıştır:

a-Genetik: Bebeklerin dili anlamaya ve üretmeye başlamadan çok önce dil için genetik olarak hazır oldukları kabul edilebilir.

b- Fizyoloji: Konuşma, insan bedenindeki ses organları aracılığıyla oluşturulup çıkarılması olup, larinks ve ses telleri aracılığı ile gerçekleşen fonasyon ve ağız yapıları (dil, damak, dudak ve dişler) ile sağlayan artikülasyon olmak üzere 2 temel bileşeni vardır. Bu tür fizyolojik koşulların uygun olması dil gelişimi yönünden önemlidir.

c- Algısal, Bilişsel ve Nörolojik Gelişim: İşitme algısının ve görsel algılamının normal olması da sağlıklı dil gelişimi yönünden önemlidir. Dilin kazanılması, çocuğun

bilişsel gelişimi ile ilgili olup Piaget'in bilişsel gelişim kuramında açıklanan zihinsel uyum süreçlerinin her biri algılama, kavram geliştirme ve dilin kazanılmasıyla yakından ilişkilidir.

d- Fiziksel ve Ruhsal Durum: Zihinsel gerilik, sağırılık, yaygın gelişimsel bozukluklarda dil gelişimi etkilenmektedir.

e- Sosyal Çevre ve Etkileşim: Dil gelişiminin hızı sosyal çevreden etkilenmektedir.

f- Dil Gelişimi ve Motor Değişimi: Çocuğun gelişimi içinde, dil gelişimi ve motor gelişim birbiri ile belirgin bir uyum içinde gelişmekte ve hemen hemen benzer zamanlarda her ikisi de kendi içinde birer basamak atlamaktadır (Karacan,1998).

Okulöncesi dönemde çocuğun dil gelişimi birçok etkenin etkisi altındadır. Çocuğun doğuştan getirdiği kapasite ve çevre etkenleri dilin belirleyicileridir. Bu çevre etkenleri okulöncesi eğitim kurumları, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı, doğuş sırası... vb. gibi birçok etkenlerdir. Bu etkenler çocukların dil gelişimlerinin olumlu ya da olumsuz belirleyicileridir (Öztürk, 1995).

Özdemir'in yaptığı bu sınıflamanın yanı sıra dil gelişimini etkileyen etmenleri açıklamak gerekirse, etkilediği kabul gören unsurlar şöyle sıralanmaktadır.

2.4.1. Kalıtım

Bütün sağlıklı çocuklar dil öğrenme yeteneği ile doğarlar. Bebeklerin dili anlamaya ve üretmeye başlamadan çok önce dil için genetik olarak hazır oldukları kabul edilebilir (Whitehead MR, 1990) .

Yeni doğan bir çocuk kuşkusuz anne babasından aldığı kalıtsal özelliklerle belirli bir potansiyele sahiptir. Bunun yanında dış uyarılara da son derece açık bir canlıdır. Daha ilk günlerden aldığı uyarılar ondaki bu potansiyel özelliklerin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olabildikleri gibi olumsuz bir gelişmeye de neden olabilir (Oktay, 1984).

Çocuklar dünyaya geldiklerinde dili öğrenme yeteneğine sahiptirler. Bir başka deyişle bebekler dil gelişimi için doğuştan donanımlı olup duymaya karşı son derecede duyarlıdır. Bebekler doğumdan sonraki birkaç gün içinde, tüm sesler arasından insan sesini hatta annelerinin seslerini ayırt edebilirler. Ses farklılıklarına duyarlı olup hece grupları arasındaki farkları, “b” ve “p”, “d” ve “t” ses farklarını anlayabilirler. Çocuklar dil gelişim dönemlerinden aynı sıra ile geçmelerine rağmen çocukların dil gelişimleri onların kalıtsal özelliklerine göre değişebilir. Kalıtım, bir canlının kendinden önceki kan akrabaları ilişkisi içinde bulunduğu kuşaklardan bazı özelliklerini alması olarak tanımlanabilir. Çocukların bazı özellikleri kalıtsaldır. Örneğin zekâ durumu, duygusal yatkınlık, algı eksikliği olgunlaşma düzeyi gibi. Çocukların olgunlaşma düzeyi dil gelişimini ve dili öğrenmede önemli bir etkidir. Bunun için bebekler dili anlamaya ve üretmeye başlamadan çok önce dil için genetik yönden hazır oldukları kabul edilebilir (Akt. Dereli, 2003).

Çocuk kalıtsal birçok donanımla doğar. Bu özelliklerin ne kadar geliştirilip geliştirilemeyeceği ise çevrenin özelliklerine bağlıdır. Kalıtsal ve çevresel özellikler etkileşim halindedir. Çevre uyaranlarından yoksun ortamlarda yetişen çocukların dil düzeylerinin yetersiz oluşu, çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymuştur (Temiz,2002).

İki yüz ikizle yapılan bir izlem çalışmasında bebekler 14. aylarında laboratuvar ve ev ortamında mizaç, duygulanım, bilişsel durum ve dil yönünden değerlendirilmiştir. Mizaç, empati ve negatif duygulanım için belirgin genetik etki olduğu ifade edilmiştir. Genetiğin; mekânsal hafıza, sınıflandırma ve kelime anlayışı bakımından anlamlı olduğu söylenirken mizaç ve negatif duygulanım için etkin olmayan ortak çevrenin dil ve pozitif duygulanım üstünde etkisi olduğu vurgulanmıştır (Condon WS, Sander LW 1974).

2.4.1.1. Cinsiyet

İlk yıllarda cinsiyet farkı bulunmamakla birlikte çocuklar annelerini örnek alarak hecelemetedirler. Ancak bir süre sonra kız çocukları anneyi, erkek çocuklar ise babayı örnek almaya başlamaktadırlar. Bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlelerin daha düzgün yapıda olması gibi konularda kız çocukların erkek çocuklara göre daha ileri olduğunu belirtilmektedir. Çocukluk yıllarında sıkı anne kız

ilişkileri kızların daha çabuk ve yanlışsız konuşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu arada babanın işi gereği evden ayrı olması nedeniyle erkek çocuklar babalarını örnek almaya daha az olanak bulurlar. Mc Carthy (1953) kız çocuğunun annesine, erkek çocuktan daha yakın olduğunu bunun aralarındaki ortak ilgilerin daha çok olmasından ileri geldiğini ve bu yüzden kız çocuklarda dil gelişiminin daha ileri olduğunu öne sürmektedir (Akt. Temiz, 2002).

Osofsky ve Connors'ın anne-bebek etkileşimi üzerine yazdıkları kitap bölümünde 9–14 haftalık bebekler arasında kızların sözel uyarılara, erkeklerin ise görsel uyarılara daha fazla tepki verdikleri aktarılmaktadır. Bunun yanı sıra erken dönemde davranış farklılıkları ve cinsiyet ile ilgili çelişkili bilgiler olduğu belirtilmektedir (Osofsky -Connors, 1976).

14 kız, 13 erkek bebeğin, 6,9,12. Aylarda 4 dakikalık serbest oyun sırasında anneleri ile olan etkileşimleri gözlenmiştir. Annelerin yanıtlılığı ve ilişkiyi başlatma sayılarında yaş ve cinsiyet farkı bulunamamıştır. Oyuncak aracılığı ile kurulan iletişimde cinsiyet farkı saptanamazken annelerin yalnızca konuşarak kurdukları iletişime kızların yanıtlarının daha fazla olduğu görülmüştür. Aynı zamanda kız bebeklerin sözel uyarılara, erkeklerin ise görsel uyarılara daha fazla tepki verdikleri dikkat çekmiştir. Annelerin ise kız çocukları ile daha çok konuşarak erkek çocukları ile dokunarak iletişim kurdukları görülmüştür (Karacan,2000).

Öztürk (1995) araştırmasında kız ve erkek çocukların alıcı dil düzeyleri karşılaştırdığında anlamlı bir fark bulmamıştır. Davaslıgil (1985)'ın araştırmasında cinsiyete göre resimleri isimlendirme ve işlevlerine göre açıklama düzeylerinde fark bulunmamıştır. Baykoç Dönmez (1986) araştırmasında ilk, iki, üç sözcüklü bileşimlerin kız çocuklarında erkek çocuklardan önce üretildiği bulunmuştur. Bal (1988) ve Erkan (1990)'ın araştırmasından kız çocukların dil gelişim düzeyi erkek çocuklardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Tural (1977)'ın araştırmasında bilinen sözcük sayısı ile cinsiyet arasında ilişki bulunmuştur. Anlar (1983) 12–60 aylar arası 388 ocuk üzerinde yaptığı araştırmasında 18 ayda kızlar lehine fark olduğu diğer aylarda ise fark olmadığı bulunmuştur (Temiz, 2002).

Esposito (1979) tarafından yapılan bir araştırmada ise çocukların konuşmalarında cinsiyet farklılığı olup olmadığı ve olduğu durumlarda bunun ne zaman meydana geldiği incelenmiştir. 40 okulöncesi çocuğu rasgele gruplara ayrılmış ve oyun oynarken konuşmaları

kaydedilmiştir. Konuşmalarında söz araları, söz yanlılıkları, başkalarının sözüne karışma olayı ve bunların miktarı incelenmiştir. Erkekler kızlara oranla başkalarının sözünü iki kat fazla kesmiştir. Konuşmada cinsiyet farklılıkları genel konuşma yetenekleriyle gelişerek yaşamın ilk dönemlerinde edilmiş görülmektedir (Acarlar, 1991).

Başal ve Taner'in 2002 yılında yaptığı araştırmada; farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; genel olarak okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Özellikle orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin dil gelişiminin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Temiz (2002) Okulöncesi Eğitimin 3 Yaş Grubu Çocukları etkileyip etkilemediğini araştırmak için yaptığı çalışmanın sonunda; Kontrol grubu kız ve erkek çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son test puan ortalamaları arasındaki farkın olup olmadığı incelenmiş ve kontrol grubu kız çocuklarının Peabody Resim Kelime Testi son-test puan ortalaması 48.40; erkek çocuklarının ise 46.00 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, kız ve erkek çocukları arasında önemli bir farkın olmadığı görülmüştür.

Dereli (2003) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocukların ifade edici dil gelişim düzeylerinde cinsiyetin önemli bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

2.4.1.2. Zekâ

Dil gelişimi bir bakıma zekâ ve zihin gelişimidir. Çünkü algı, bellek, imgelem ve usamlama gibi zihin yetenekleri gereği gibi gelişebilir çalışabilir hale gelmeden dilde gelişemez. Somut algılardan soyut kavramlara yükselmek ve bu kavramları birbirleriyle çeşitli biçimde ilişkilendirerek bir düşüncüyü ortaya koymak ancak zekâ yardımıyla olabilir. Bu nedenle zekânın geliştiği yıllar dilin de geliştiği yıllardır (Binbaşoğlu,1990).

Vygotsky ‘nin (1986) gelişim kuramı, çocuğun sosyal dünyası ile bilişsel gelişim arasında bir etkileşim olduğunu ileri sürmektedir. Vygotsky, çocuğun içinde geliştiği kültüre ve özellikle bir dili öğrenmenin çocuğun zihinsel gelişim üzerindeki etkisine büyük önem vermektedir. Sameroff (1975) ise etkileşimsel yaklaşımda, gelişimi ne tek başına bireyin ne de tek başına deneyimsel ortamın bir fonksiyonu olarak tanımlamaktadır. Gelişim, çocukla ailesi ve sosyal çevresi tarafından sağlanan deneyim arasındaki dinamik etkileşim olarak görülür (Üstün ve Diğerleri, 2004).

Gitmez (1989)’e göre, çocuğun ilk dönemlerinde dil gelişimi diğer gelişimlerle iç içe ilişkiler içinde gelişir. Dil, zihinsel gelişimin hem göstergesi, hem de onu anlamanın aracıdır. Bu yüzden de, zekâ testleri, ancak çocuk dili öğrendikten sonra geçerli sonuçlar verebilir, zihinsel işlevler anlaşılabilir.

Zekâ düzeyi yüksek olan çocuklar, dil gelişimlerinde kelime dağarcığı zenginliği cümle yapılarının uzunluğu ve doğruluğu bakımından dikkat çekmektedirler. Zekâ seviyesi yüksek olan çocuklar, düşük çocuklara oranla daha kısa sürede konuşmayı öğrenerek belirgin dil üstünlüğü göstermektedirler (Çayır Çimen, 1999).

Dil yeteneği ile zihin yeteneği arasında doğru orantı bulunur. İki yaşına kadar çocuğun çıkardığı seslerle zekâ arasında bir ilişki bulunmaz. İki yaşından sonra dil gelişimi ile zekâ arasında sıkı bir ilişki olduğu görüşü önem kazanır. Dilin kazanılması çocuğun bilişsel gelişimine doğrudan dayanmakta olup zihinsel uyum süreçlerinin her biri algılama kavram geliştirme ve dilin kazanılmasıyla yakından ilişkilidir. Zekâ düzeyi yüksek olan çocuklar, düşük olan çocuklara oranla daha kısa sürede konuşmayı öğrenecek belirgin dil üstünlüğü gösterirler (Dereli, 2003).

Dil gelişimi ile zekâ düzeyi arasında ilişki olduğu ve zihinsel düzey ile dil gelişimini önemli ölçüde etkilediği bilinmektedir. Küçük çocuklarda iki yaşından sonra bu ilişki oldukça yüksek bulunmuştur. Araştırmalara göre erken konuşan çocuklar genellikle normal ya da normalin üstü zekâlı çocuklar olmaktadır (Yavuzer,1992).

2.4.2.Çevre

Yalnız başına kalıtım belirleyicilikten uzaktır. Çocuğun genetik süreçleri ne olursa olsun uygun olmayan bir çevre gelişimi geciktirmekte, hatta engellemektedir. Fakat benzer çevre şartları altında aynı gelişim sonuçları ortaya çıkmaz. Bu da kalıtımın önemini göstermektedir. Dil gelişiminde de çevre kalıttan bağımsız değildir. Çocuğun doğuştan getirdiği ve sınırı belli olan bir zekâ kapasitesi vardır. Bu kapasite çevre şartlarına göre üst sınıra ulaşabilir, engellenebilir ya da gecikebilir. Zihinsel gelişim ile dil gelişimi arasında paralel bir ilişki vardır. Çevre şartlarının zihinsel gelişime katkı sağlaması dil gelişimini olumlu yönde etkilerken, dildeki gelişimde zihinsel gelişimi sağlamaktadır (Temiz,2002).

Ana dil edinimi süresince birey ve çevre sürekli etkileşimsel bir biçimde yüz yüzedir. Yıllar boyu günü gününe süren bu edinim süresince birey ve çevresinin sürekli işbirliği söz konusudur. Birey doğal nitelikleri işlenmemiş halde bünyesinde taşır. Bunlar algılayabilme, uyabilme, yetenek gibi özelliklerdir. Ama birey örnekleri, dürtüleri, ödül ve yasaklamaları çevresinden alır. Çılgılık aşamasından başlayarak çevrenin müdahalesi çocuğu bu doğal bulgunun; yani çılgılığın değerini bir işaret olarak keşfetmeye iter. Aynı şekilde çevre sayesinde çocuk ilk cıvıldamasının düzensiz seslerinden hareketle bu ilk sesi düzenli dizgelere dönüştürür. Eğer çocuk sürekli bir biçimde annenin yeri doldurulamayan ilgisinden yararlanmışsa olası birçok dilsel sorun kendiliğinden çözümlenmiş olur (Kara,2004).

İlk altı ay içinde aile çevresinde büyüyen çocuklar, bir bakım evinde büyüyen çocuklardan daha fazla ses çıkarmaktadırlar. Bu durum çevre şartlarının çocuğun dil gelişimini daha ilk aylarda etkilemeye başladığını göstermektedir. İlk bir yılda çocuklarda dil yapısının gelişimi evrensel bir özellik taşırken, bir yaşından sonra çevresel etmenlerin önemi kendini daha fazla gösterir (Öztürk, 1995).

Bebek ile konuşmanın yalnız bebeğin daha sonraki dil öğrenimi için değil, çevre ve bebek etkileşimi yönünden de son derece önemli olduğu bilinmektedir. Annenin bebekle olan etkileşimi ile bebeğin konuşma öncesi iletişim becerisi birbiri ile ilişkilidir. Bebeğin erken dönemde kendisi ile etkileşime girenleri ve çevreyi izleme ve dinleme becerileri sözel etkileşimin temelini oluşturur(Dereli,2002)

2.4.2.1. Doğum Sırası

Doğuş sırasının, çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi olduğu birçok araştırmanın bulguları arasındadır. Bu kural olmamakla birlikte, yapılan incelemeler çok başarılı insanlar arasında ilk çocuk olma oranının sonra doğanlardan yüksek olduğunu göstermektedir (Öztürk,1995).

Şahin (1993) anne-babalar çocuklarıyla oynamaya, çocukların oyunlarını onlarla paylaşmaya zaman ayırmaktadır. Fakat ilk çocuklar için ayrılan zaman daha fazla olmaktadır. Ortanca çocukları iki çocuk arasında ezildiğinden ve anne babasının ilgisini yeterince çekemediğinden bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Akt: Temiz, 2002).

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 (Culp,1991).

İkiz kardeşlerin ise birbirlerinin ile iyi bir iletişim gösterdikleri ve erişkinlerle iletişime girmeye daha az ihtiyaç duydukları ve konuşmaya daha geç başladıkları belirtilmektedir (Graham, 1991).

2.4.2.2. Kardeş Sayısı

Kardeş sayısı da dil gelişimini etkileyen etmenlerdendir. Tek ya da çok çocuk olması, çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Tek çocuklarda dil gelişiminin çok kardeşi olan çocuklara göre avantajlı olduğu bilinmektedir. Tek çocuklu ailelerin genelde sosyo-ekonomik düzeyi yüksektir. Tek çocuğun kardeşi olanlara oranla deneyim zenginliği azdır. Tek çocuk ev ortamında yetişkin ile konuşmak ve onu dinlemek zorundadır. Kardeş sahibi olmak avantaj gibi görünüyorsa da dil gelişimini etkileyen diğer etkenlerin, tek çocuk ya da kardeşli olmak üzerinde daha fazla etkisi bulunmaktadır. Çünkü asıl neden kardeş

sayısından çok, anne babanın tutumu, ilgilenmesi gibi etkenlerdir. Tek çocukların okulöncesi eğitim kurumlarına gitmeleri onların kendilerine merkez olarak görmelerini engeller. Sağladığı uyarıcı zengin ortamla bu çocukların evde bulunmaları mümkün olmayan dili öğrenme ve karşılıklı sözlü iletişim ortamından çocukların sözcük dağarcığı ve konuşma deneyimleri geçirmesini sağlar. Az çocuklu ailelerde çocuklar yeterli ilgi ve sevgi görebilir. Daha iyi beslenip, bakılırlar, çok çocuklarda ise bu imkânlar daha az mevcuttur (Temiz, 2002)

Tek çocukla yeterince ilgilenen anne babanın çocuk sayısının artışı ile ilgisi bölünmekte, her çocuk için ayırabilecek zamanı ve ilgisi azalmaktadır. Yeterince ilgilenilmeyen çocuğun gelişimi daha çok kendi çabalarıyla ve anne babanın kısıtlı çabasıyla sınırlı kalmaktadır. Ayrıca çok çocuklu annelerin yapılacak birçok işi vardır. Her çocuğun ayrı bir istekte bulunması farklı gelişimsel ihtiyaçlarının olması, annenin sinirli tahammülsüz olmasına, farklı tutumlara girmesine neden olabilir. Bu durum, çocukların çok yönlü gelişimleri yanında dil gelişimlerini de olumsuz yönde etkiler (Öztürk, 1995).

Bazı araştırma bulgularında kardeş sayısının dil gelişimi üzerinde anlamlı olarak etkili olduğunu, bazılarında ise kardeş sayısının dil düzeyini belirleyen bir etmen olmadığı görülmektedir (Temiz, 2002).

Kavaklı (1980)'nin araştırmasında ailedeki çocuk sayısına göre çocukların dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Kozcu (1987)'nin araştırmasında kardeş sayısı ile çocukların saldırgan davranışlar arasında ilişki bulunmuştur. Saldırgan davranışlar ile tek çocuklarda daha az görülmektedir. Bunun nedeninin saldırgan davranışların da diğer davranışlar gibi öğrenildiği, tek çocuklarda ise bu öğrenmenin olmaması nedeni ile saldırgan davranışların daha az görüldüğüdür. Az saldırgan çocuklar sorunlarını daha çok sözel tepkilerle çözmektedir, bu da dil gelişimlerinin diğerlerinden daha ileri olmasını gerektirmektedir (Temiz,2002).

2.4.2.3. Fizyoloji ve Sağlık

Konuşma, insan bedenindeki ses organları aracılığıyla seslerin oluşturulup çıkarılması olup larenks ve ses telleri aracılığı ile gerçekleşen fonasyon ve ağız yapıları (dil, damak,

dudak ve dişler) ile sağlanan artikülasyon olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Konuşma için özel bir tek organ yoktur. Konuşma birçok organın birlikte, eş güdüm içinde çalışmasıyla oluşan bir iletişim biçimidir. Karın zarı, akciğerler, soluk borusu, yutak, dil, çene, dişler, dudaklar, ağız ve burun boşluklarıyla avurtların bu organlarla ilgili sinir ve kasların görev aldığı konuşma bu organların ikinci görevidir. Konuşma zamanla bu çok sayıda organın eş güdüm içinde çalışması sonucu otomatik hale gelir. Fizyolojik koşulların uygun olması dil gelişimi yönünden önemlidir (Dereli, 2003).

Sağlık bir çocuğun dil gelişiminde en önemli faktörlerden biridir. Dil gelişiminde çocuğun sağlıklı olması, hem psikolojik, hem de fizyolojik yönden olgunlaşmasını sağlar. Sağlıklı çocuklar daha neşeli ve enerjiktirler. Bu sebeple babıldama, gıgıldama, mırıldanma gibi aktivitelere daha çok yönelmektedirler. Bu aktiviteler ise dil gelişimini hızlandırmaktadır (Aydın, 1997).

Şiddetli ve uzun süreli hastalıklar çocuğun konuşmasını geciktirebilir. Çocuk bu gibi durumlarda konuşmaya daha az teşvik edilmekte ve her ihtiyacını kendisi belirtmeden karşılanmaktadır. Ayrıca böyle bir dönemde çocuk konuşmaya daha az teşvik edilmektedir. Bu da dil gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Yavuzer, 1993).

Zihinsel gerilik, sağırılık, serebral palsy, gelişimsel bozukluklar ve otizm dil gelişimi ve konuşmayı etkilemektedir. Şiddetli ve uzun süreli hastalıklar çocuğun dili kullanmasını bir ya da iki yıl geciktirebilir. Hastalık nedeniyle başkaları ile iletişiminin azalması da dil kullanımının gecikmesine neden olabilir. Çocukların bazıları aşırı derecede duyarlı, çekingen ve utangaçtır. Bu gibi çocukların konuşma becerisini zamanında pekiştirecek girişimlerden sakınmaları dil gelişimini etkilemektedir (Dereli, 2003).

2.4.2.4. Anne Babanın Öğrenim Durumu

Anne babanın öğrenim durumu çocuğun dil gelişimini çok yönlü olarak olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Anne babanın öğrenim durumu çocuk eğitimi konusundaki bilgi tutum ve davranışlarını etkilediğinden çocuğun dili öğrenmesinde ve kullanmasında son derece önemlidir (Öztürk, 1995).

Tural (1977) araştırmasında ailenin öğrenim durumu ile çocukların bildikleri sözcük sayısı arasında ilişki olduğunu bulmuştur.

Jersıld(1979)'e göre öğrenim durumu yüksek ebeveynler genellikle üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunmaktadır. Bu düzeydeki çocuklar dili öğrenebilecekleri ve kullanabilecekleri uygun bir çevreye sahip olmaktadırlar. Öğrenim düzeyi düşük ebeveynler ise daha çok alt sosyo-ekonomik düzeye mensuptur (Temiz,2002)

Anlar(1983) tarafından 12–60 aylar arasında ki çocuklar üzerinde yapılan araştırma sonucunda annenin öğrenim düzeyinin yüksek olmasıyla çocuğun dil düzeyinin yükselmesini annenin çocuk eğitimi konusunda bilgi sahibi olmasına ve dili kullanmada çocuğuna iyi model olduğuna bağlamıştır.

Öztürk(1995) araştırmasında annenin öğrenim durumuna göre çocukların alıcı dil düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçta annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların alıcı dil düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koymuştur.

John ve Goldstein'e göre de çocukların konuşurken yaptığı yanlışların yetişkin tarafından dinlenerek doğrusunun tekrarlanması, düzeltilmesi ve çocuğun kelimeyi doğru öğrenmesinin sağlanması gerekmektedir (Poyraz,1998).

4–6 yaş arası çocukların 88'i anaokulu, 177'si anasınıfına devam eden çocuklarda yapılan araştırma sonuçlarında

- Anaokuluna devam eden çocukların yaşlarına göre dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur.
- Anaokuluna devam eden çocukların anne eğitimi, çocukların yaşı ile anne eğitimi interaksyonu, baba eğitimi ve çocukların yaşı ile baba eğitimi interaksyonu, bakım tarzı, çocukların yaşı ile bakım tarzı interaksyonun dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark oluşturmadığı bulunmuştur.
- Anasınıfına devam eden çocukların bakım tarzı ve anne eğitimi düzeylerine göre dil gelişimi arasında önemli bir fark olduğu bulunmuştur.

- Anasınıfına devam eden çocukların baba eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında önemli bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. (Koçak, Dereli,2005)

2.5. Dil Gelişim Basamakları

Çocuk, anadilini edinirken bir takım basamaklardan geçmektedir. Bu basamakların gerçekleşme sürecinde bireysel farklılıklardan kaynaklanan ayrılıklar görülsede, dil gelişimi aynı sıralama ile gerçekleşmektedir, aynı özellikleri göstermektedir, doğaldır ve yaratıcıdır (Arıca,2003).

Konuşma, ortak seçilen sembollerden oluşmakta ve bireyin nefes almasıyla konuşma organlarının değişik hareketleri sonucunda seslerin şekillenmesiyle oluşmakta ve dinleyicinin kulağı tarafından normal olarak algılanmaktadır. Sembolleri öğrenmek ve onları kullanmak, beynin fonksiyonu ile ilişkilidir. Gerçekte konuşma seslerin çıkarılması için belirli yapıların mevcut olması ve minimum düzeyde çalışması gerekmektedir. Bunlar larynx, dil, çene, dudaklar ve damaktır. Respiratör (soluk alma) kasları aracılığıyla hava içeri alınır ve larynx'teki ses telleri titreştirilir. Konuşma seslerinin diğerleri tarafından algılanabilmesi için işitmeyle ilgili sistemin fonksiyonel olması gerekmektedir. Konuşma pek çok yönden önemlidir (Seçilmiş,1996).

Literatürün çoğunda verilen geleneksel safhalar; bebeklik, erken çocukluk, okul öncesi, ilkokula başlama, ilkokulu bitirme, ortaokul, adölesan ve yetişkin dönemidir. Her bir durumda, beceri kazanma, yeni etkinlikler içinde, yeni değişiklikler sergileme yeteneği ile ilgilidir. Öncelikle çocuktan grameri kazanıncaya kadar sözel iletişim kurması beklenmemelidir. Yeni kelimeleri ya da diğer yapılar olmadan gramatik yapıya uygun cümleler beklenilmemelidir (Seçilmiş,1996).

Çocukta gelişim çağlarını ve bu çağlarda gerçekleştirilmesi gereken gelişim görevlerini Başaran (1969) şöyle ayırmıştır (Okur,2003):

1-Doğum Öncesi Çağ

2-Okul Öncesi Çağlar

a- Bebeklik Çağı

b- Birinci Çocukluk Çağı

3-Okul Çağları

c- İkinci (Son) Çocukluk Çağı

d- Erinlik Çağı

e- İlk Ergenlik Çağı

f- Son Ergenlik Çağı

Gander ve Gandiner (1993) ise çocukta gelişim çağlarını;

1- Bebeklik

2- İlk Çocukluk

3- Orta Çocukluk

4- Ergenlik Çağı, olarak ayırmıştır (Okur,2003).

2.5.1. Doğum Öncesi Çağ

Bu dönem, çocuğun ana rahminde döllendiği andan itibaren kapsar. Yani ortalama 9 ay veya 250–300 günlük bir süreçtir (Okur,2003).

Genel bir yargı olarak, çocukta her türlü gelişim doğumdan sonraki süreçte başlar, gibi düşünülmektedir. Fakat yapılan son araştırmalarda doğumdan önceki süreçte de (özellikle 7. aydan sonra) çocukta bazı gelişimlerin başlangıcı dikkati çeker (Okur,2003) .

Anne adaylarının gebe iken karnındaki bebeklerine müzik dinletmeleri, gürültülü ve rahatsız ortamdan kaçınmaları gibi davranışlar doğum öncesi çağda, çocukta gelişim çağlarının başlangıç olduğunu doğrulamaktadır (Okur,2003).

Bebeklerin henüz annelerinin karnındayken sese karşı tepki verdikleri anneleri konuşmaya başladığında bebeğin kalp atışlarının değişik attığı bilinmektedir. Çocuğun dil gelişimi doğumdan itibaren izlenirse, doğuştan getirdiği bir ses kapasitesinin olduğu gözlenebilir. Çocuğun dili anlama ve konuşmasında belli aşamalar vardır (Dereli,2003). Çocukta dil, basitten karmaşığa doğru gelişmektedir. Normal gelişim gösteren bütün çocuklarda dil kazanımı aynı aşamaları takip etmektedir. Çocukların dil kazanım süreçleri incelendiğinde, bütün çocukların dil kazanım süreci ilk önce bireysel seslerle başlamakta,

sonra sırasıyla, heceler, tek sözcüklü cümle, iki sözcüklü cümle, üç ve daha fazla sözcüklü cümle ve sonra karmasık cümlelerle seklinde gelişmektedir (Charlesworth, 1993).

2.5.2. Konuşma Öncesi Dönem

2.5.2.1. Refleksif Dönem (Ağlama) (0-2 Ay):

Çocuğun çıkardığı ilk ses ağlamaktır. Doğumdan itibaren çocuğun çıkardığı sese tümüyle fizyolojik bir olay olarak bakılabilir. Çocuğun ilk ağlaması acele gereksinimi olan bir nefes almadır. İlk nefes alış ile ciğerlerine alışık olmadığı bir maddenin, havanın ilk gidişinin sonucu olarak meydana gelen fiziksel acının bir ifadesidir. Ağlama dil gelişiminin ilk basamağını teşkil eder. Yeni doğan bebeğin ilk ağlaması normal dil gelişiminin tabi olarak bir devresini teşkil ettiği için bir bebeğin doğar doğmaz ağlamaması genel olarak çocuğun gelişiminde normal dışı bir durum olacağı şüphesini uyandırabilir (Temiz, 2002).

Hayatın ilk günlerinde seslendirme ağlama şeklindedir. Bu nedenle ağlama bir iletişim aracı niteliğindedir. Doğumdan itibaren bebekler farklı ağlama sesleri çıkarırlar. Ancak doğumda çocuğun çıkardığı sese tümüyle fizyolojik bir fenomen olarak bakılabilir. Çünkü bu ağlama, onun ciğerlerine hava girmesi anlamını taşır. İlk iki haftada ağlama düzensiz aralıklarla görülür ve çoğu kez uyku gereksiniminden kaynaklanır. Çocukta bir ay olmadan ağlama sırasında gözyaşı görülmez. Onun arkasından gelen ağlamalar, bebeğin memnuniyetsizlik ifadesidir. Bebekler, uzun süre aç kalırlarsa, kızdıkları için ağlarlar. Anneler, bebeklerinin seslerine aşırı duyarlıdırlar. Bebeklerin yaşamları annelerinin bu içgüdüğü sayesinde emniyettedir. Bebeğin ağlayarak gereksinimlerini ilanı ile annenin içgüdüğü birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bebek bağıarak yetişkinleri harekete geçireceğini çok çabuk kavrar (Koser, 1999)

Yeni doğanın davranışlarını çoğu istem dışıdır, reflekslerdir. Konuşmanın gelişim içinde en ilginç refleks ritmik emme, yutma refleksidir. Yaşamın ilk aylarında, arama emme, yutma gibi yemeye ilgili reflekslerin sürekli tekrarlanması ayrıca ağlama ve seslenme (dilsel sesleri çıkarabilme) sonucunda; bebek konuşma sesi üretimi için gerekli olan solunumu ve ağız yüz yapılarını kazanır. Çocuğun ilk çıkardığı sesler onun ihtiyaç ve isteklerinin göstergesidir.

Birinci ayın sonunda bu ağlamalar ayrılaşmaya başlar ve anne ses örüntüsü sayesinde ağlamanın nedenini belirleyebilir. Ağlama tekrar edildikçe seslerin hem kalitesi, hem şiddeti değişir, tecrübesi genişledikçe değişik durumlara karşı değişik seslerle karşılıklıta bulunur (Dereli,2003).

Bebek iki aylıkken, ağız kaslarını kontrol etmekte ve ağız hareketlerini başlatıp durdurabilmektedir. Bu aylarda bebekler başkalarının konuşmalarını fark edip onları dinlemek için susmaktadırlar. Bebek daha gözleriyle bir yere sabit olarak bakmadan önce bile sese karşı duyarlıdır. Doğumdan itibaren ses uyarıcısına tepki gösterir. Çocuk çıkardığı sesin etrafını etkilediğini ve bu sayede kendini rahata kavuşturan etkinliklerin yapıldığını farkına varır. Aynı durumda aynı sesleri çıkarmaya başlar. Böylece çevresini etkilemeyi öğrenir. İşte ağlamanın bu türü bir etkileşim aracı ve dilin ilk şekli sayılabilir (Temiz, 2002).

2.5.2.2. Gıgıldama (Cooing) (2–4 Ay):

Ağlamayla birlikte birçok basit sesleri de çıkarırlar. Bebeğin çıkardığı sesler evrenseldir. Bebek bu dönemde “ h, k, g” gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleri çıkarabilirler. “ u,o,a,e” gibi ünlü sesleri de uzatabilirler (Dereli, 2003).

Ağlamaya ek olarak hayatın ilk aylarında bebekler birçok basit sesleri de çıkarırlar. Buna bebeğin ses mekanizmasındaki değişiklikler neden olmaktadır. Sesler geniş bir şekilde ağız yapısının kavisine, nefes borusuna ve havanın ses tellerinden geçişine bağlı olmaktadır. Bu sesler evrensel olup, öğrenilemezler. Bebeğin bu sesleri üretmesinde herhangi bir bilinç bulunmamaktadır. Bu seslerin bir kısmı rahatsızlık durumunu ifade ederken bazıları memnuniyet ifade etmektedir (Çayır Çimen,1999)

Temiz’ in aktarımına göre; bebek iki aylıkken ağız kasları kontrolü daha gelişmiş olup ağız hareketlerini başlatıp durdurabilmektedir. Altı hafta ile üç ayları kapsayan bu dönem gülme ve gıgıldama dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde bebek ses oyunları yapmaya başlar. Çocuk sesi ses olarak çıkarttığının farkındadır. Kendiliğinden ses üretimi başlar. Yetişkinlerin konuşma seslerinden daha çeşitli sesler çıkarır. Ses üretiminde zevk

aldığını belli eder. Bebekler bu dönemde s, k, g gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleri çıkarabilirler. Çıkardığı seslerin çoğu tekrarlanmaz, ses üretimi hala büyük ölçüde refleksiftir, u, o, a gibi ünlü sesleri de uzatabilirler ve başkalarının seslerinin dinlemek için de susabilirler. Bu seslerin çıkarılması çocuğun dil gelişimi için çok önemlidir. Bu sayede çocuk sesleri artikülasyonuna yönelik pratik deneyimler yapmaktadır (Temiz, 2002).

Bebekler, konuşma organları, diş, dudaklar, dil, boğaz ve ses olgunlaştıkça kontrollü sesler çıkarmaya başlamaktadırlar. Bu seslerin sesletilmesinde çevreden çok fazla etkilenmemektedirler. Çevrenin etkisinin çok fazla olmaması işitme engelli çocukların da bu sesleri çıkarabilmesiyle açıklanabilmektedir (Reich, 1986).

2.5.2.3. Mırıldanma (Babbling) Dönemi (4–6 ay)

Bu dönem dil gelişiminde önemli bir devre olarak kabul edilir. Mırıldanma bebeğin ilk konuşmaya benzer sesleridir. Bu devrede bebek sesini dikkat çekmek, isteklerini açığa vurmak veya karşı olduğunu belirtmek üzere kullanmaya başlar. Yani bu ilkel dilini hem kendini ifade etmek, hem de diğerlerinin davranışlarını değiştirmek için kullanır. Bu dönemde bebeğin ses mekanizması üzerinde kontrolü artmakla birlikte, dili yuvarlama ve ileri uzatma becerisi de görülmektedir. Bebeği kaşıkla beslemek gerektiğinde kaşığı ağzına sokma güçlüğü fark edilir. Çünkü bebek dilini ileri çıkarır, yiyecek sürekli bebeğin dudak ve çenesine bulaşır (Temiz, 2002).

Dört ve altı aylar arasındaki dönemde ise bebeğin ses mekanizması üzerindeki kontrolü artar. B, m, p gibi dudak sesleri ortaya çıkar. Bebek bu dönemde uzun oyun sesleri, çılgıklar, seslemeler geliştirilir (Uyar, 1995).

Çocuğun ortaya çıkardığı ses sayısı derece derece artar. İlk önce sesli harfler sessiz harflerle birleşir. Daha sonra denemeleri sonucunda çocuklar bu sesleri birbiri ardına tekrarlarlar. Temel olarak bu bir vokal jimnastiktir. Kùltürlerin dilin ses ve tonlama örùntülerine egemen olan çocuklar, çoğu zaman, sanki gerçek cùmlelerin uzun dizisiyle konuşuyormuş gibi sesler çıkaran cıvıldamalar üretirler (Dereli, 2003).

Dünyanın her bölgesinde, hangi ırktan ve hangi dilden olursa olsun bebekler hemen hemen ikinci ay civarında agulamaya onun arkı sıra altıncı ay civarı cıvıdamaya başlarlar bu sesler öğrenilmemiş ve geneldir. İlk başlarda bebekler birbirlerine son derece benzeyen evrensel sesler çıkarırlar; öyle ki sesler yöre, ırk ve dil ayrımına göre kaydedilip sonradan grup kişiye bu kayıtlar dinletilerek gruplandırılması istendiğinde bebeklerin ses kayıtları arasında bir ayırım yapılmamıştır. Bebeklerin çıkardığı seslerin türü ve miktarı bölge, ırk ve dil faktörlerinden etkilenmez. Yani bu ilkel seslerin çevresel etkenlerden ve işitme algısından bağımsız olarak meydana geldiği görülür. Bebek sağır olsa bile, hatta ailesi de sağır olsa, sesle ilgili organları özürü olmadığı ağular. Fakat sağır çocuklarda başlangıçta biraz aguladıktan sonra çıkardığı seslerin tamamen kesildiği görülmüştür. Agulama, genellikle bebeğin rahat ve hoşnut olduğu zaman çıkardığı sesli harflerden oluşur ve ağular belli aralıklarla duraklamaya uğrar. Bu ilk sesler patlayıcı karakterde ve ses çıkarma mekanizmasına hareket şansı niteliktedir. Böylelikle yeni sesler keşfederler. İnsan sesinin çıkarabileceği dildeki tüm sesleri çıkarabilirler. Bu genel ses durumu kısa sürer ve çocuklar birkaç ay içerisinde ana babalarının dilinin seslerini daha çok çıkarır, diğer sesleri artık çıkarmazlar. Buradan şunu anlıyoruz ki, çocuk doğduğunda değişik insan dillerini konuşabilecek bir ses hazinesi ile dünyaya gelir, daha sonra hızla kendi toplumunun dilinde uzmanlaşmaya başlar (Koser, 1999).

2.5.2.4.Mırıldanmanın Tekrarı (6-10 ay)

Altı- yedinci ayları takip eden haftalarda bebekler “ba ba ba, ma ma ma, da da da” gibi heceleri tekrar etmektedirler. Aynı ünlü- ünsüz ses çiftlerinin tekrarına “**tekrarlanan mırıldılar**” adı verilmektedir. Bebekler ses oyunlarında ritim kullanmaktadırlar. 9-10. aylar da bebeklerde, daha fazla hece birleştirmeleri ve bu birleştirmelerde tonlama yapmaya ayrıca, bu aylarda konuşmaları taklit etmeye başlamaktadırlar. Bu taklitler genellikle yavas ve kısa olarak görülse de, bazı sözcükleri ifade edebilmektedirler. Örneğin; bir yaşında Çocuk ngilizce ‘de “dada” ifadesi ile “dady” sözcüğünü ifade edebilmektedir (Charlesworth, 1993). (Türkçe’de “ba ba” ifadesi ile “baba” sözcüğünü ifade etmektedir) (Gülyazıcı,2007).

Bu dönemde bebeğin ağız hareketlerinde çeşitlilik gözlenir. Bebeğin çıkardığı sesler hece tekrarına dönüşür ve daha sonra çevredeki dilin niteliklerini kazanır. Başlangıçta “p, b,

d” gibi dudaksı ve dişeti patlamalı sesler çoğunluktadır. Hece tekrarları “ba-ba-ba”, “de-de-de” şeklinde görülür. Mırıldanmanın tekrarı döneminde, çocuk değişik sesler çıkarır (Baykoç-Dönmez, 1986a; Aral ve Diğerleri, 2000). Bebekteki vokal mekanizma gelişmektedir. Bu heceleme bir oyun değildir, çocuk sesleri yalnızca onların zevkini tadabilmek için çıkarır. Çocuk kendi çıkardığı sesleri dinlemekten hoşlanır ve bu sırada kendine gülümser. Çocuklar anne-babaları kendileriyle konuştukları sürece daha iyi seslendirme yapabilirler. Heceleme daha sonra konuşma dilinde kullanılan değişik olguların pratiğini sağlama konusunda önemli rol oynayabilir (Solmaz,1997).

2.5.2.5. Ses-Sözcükler (Vocables) (10–14 aylar)

Çocukların dokuz-oniki aylık iken çıkardıkları sesler artık anadiline ait seslerdir. Bebek anadilinin ses örüntülerinin farkına varır ve ses çıkarma sırasında bu sesler üzerinde daha çok durur. Çocuk ilk sözcüklerini söylemeden bu ses sözcüklerden pek çok sayıda geliştirebilir. Bunlar anlamdan yoksun seslerdir ve akıcılık özelliği vardır. “Jargon” diye adlandırılan bu sesler anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılar olup bu dönemde çocuk için sözcük yerini tutmaktadır. Bu dönem ses sözcükler dönemi olarak adlandırılır (Temiz, 2002).

Çocuk sık sık mırıldanır ve yetişkin konuşmasına benzeyen uzun diziler oluşturur. Bunlar jargon denilen, anlaşılmayan (entonasyonu nedeniyle) düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılardır ve bu dönemde çocuk için sözcük yerini tutarlar (Baykoç-Dönmez, 1986).

Çocuklar ilk anlamlı sözcüklerini genellikle 1 yaş civarında söylerler. Anne, baba gibi sözcükleri söyleyebilir. Bazı sözcük ve basit emirleri anlar. Örneğin “gözlerini göster”, “kulağını göster” gibi çocuğun ilk sözcüklerine jestler eşlik eder. Sözcüklerin anlaşılması çoğu zaman kolay olmaz. Çünkü bu yaştaki bebek, bir fikri ifade edebilmek için, çoğunlukla yeni ses birleşimleri kullanır ve bunları birbiri ardınca sıralanır. Bu sözcüklerin anlaşılması zor olmasına rağmen, içerikleri duygusal yönden epeyce yüklüdür. Çıkardığı sesler yetişkinlerde olduğu gibi ifadelerine anlam kazandıran yükselmeler alçalmalar mevcuttur. Ancak konuşmalarında akıcılık yoktur. Buna neden çocuğun sözcük dağarcığı ile yetişkinin kelime hazinesi arasında büyük uçurumun olmasıdır. Böylelikle çocuk, anlaşılmasız sözcükleri

sıralamakla yetinir ve bu dönem çocuğun ifadelerinin ileride akıcılık kazanması için bir köprü ödevini görür(Akt. Dereli,2003).

Dil gelişimi sırasında çocuk, sözdizimiyle birlikte dilin anlam ve kullanım özelliklerini de edinmektedir. Karacan (1998) bebekliğin ilk bir yılında dil gelişimini gözlemlediği çalışmalarında, anlambilimsel düzeyin kelimeler ve aralarındaki ilişkiyi anlama becerisini ifade ettiğini, anlambilimsel kategorilerin gelişiminin çocuğun sözcük gelişimi ve bilişsel gelişim düzeyi ile yakından ilgili olduğunu öne sürmüştür (Arıca, 2003).

2.5.3. Konuşma Dönemi

Dilsel gelişim dönemi de denen bu dönem çocukların ilk sözcüklerini konuşmalarından sonraki dönemi dile getirir (Gander ve Gardiener, 1998)

Dudak ve dişlerin koordinasyonu ile meydana gelen seslerin çıkabilmesi için dişlerin çıkmasını beklemek gerekir. Sinirler ve kaslar doğumda tümüyle gelişmiş durumdadır. Fakat bunlardan yararlanabilmek için vokal mekanizmanın öteki parçalarının da gelişmesini beklemek gereklidir. Konuşmaya zihinsel hazırlık motor hazırlıktan sonra gelir. Konuşmaya hazır oluş çoğunlukla 12-18 aylık çocuklarda görülür. Bu dönem çoğunlukla “ öğretilbilir evre” olarak kabul edilir. Dil gelişiminin şekli tüm çocuklar için aynıdır. Öğrenmenin derecesiyle, çocuğun çevresine, organik yapısına ve gelişim hızına bağlıdır (Dereli, 2003).

Çocuk zihni başka bir motor davranışla meşgul olduğu zaman konuşmayı ikinci plana atar. Örneğin 9-18 aylık çocuk bu sırada yürüme ile meşgul olduğundan, konuşmak için çaba harcamaz, ancak tam anlamıyla yürüyebildikten sonra tekrar konuşma çabalarına başlar (Yavuzer, 1999).

2.5.3.1. Tek Sözcük Dönemi (12–18 ay)

Konuşmanın olması için ilk yılın sonunda, konuşma için gerekli kasların belli bir olgunluğa erişmiş olmaları beklenir. Ayrıca kişilerin objelerin ve durumların, bazı belirtilerin, tam olarak ses kompleksinin, yerine oturması kesinlik kazanması da önemlidir. Çocuğun kendi yarattığı kelimeler de olsa, mutlaka her zaman aynı insan ve eşya, durumlarda

kullanıyor şartı vardır. Çocuğun konuşmaya başlaması dilin gelişmesinde önemli bir adımdır (Koser, 1999).

Birinci yaşı sonlarına doğru gerçekleşen anlamsız sesler çıkarma döneminden sözcükleri telaffuz etmeye geçişte, çocuklar seslerle rasgele oynama özgürlüğünü bırakarak içinde yaşadıkları toplumun dilinde kullanılan sözcükleri oluşturan belli ses ve ses dizilerini ifade etmeye başlamaktadırlar. Ancak, çocukların kendi ana dillerine ait farklı sözcükleri telaffuz etmede beceri kazanmaları yıllar sürmektedir. İlk denemeleri, genellikle sözcüklerin bazı kısımlarını söyleyerek doğru ses şeklinde kabaca kesintilerden öteye gitmeyebilir. Örneğin; “cat” yerine “ca” diyebilirler. Çok heceli sözcükler, genellikle tekrarlanan bir şekle dönüşebilir. Örneğin, bir çocuk “button”, “butter”, “bubble” ve “baby” demek için “bubba” sesini kullanabilir (Türkçe’de ise, “ayakkabı sözcüğü için, “akka”, portakal” için “porta” sözcüğünü kullanabilir). “Motorcycle” gibi uzun bir sözcüğü, herhangi bir şekilde söyleyebilirler: “momo”, “motokaka” veya hatta “lomacity”(Cole ve Cole, 2001), (Türkçe’de ise, “yumurta” sözcüğü için “yummu” şeklinde kullanabilirler) (Akt. Gülyazıcı,2007).

İlk sözcüklerin anlaşılması çoğu zaman kolay olmaz. Çünkü bu yaştaki bebek bir fikri ifade edebilmek için, çoğunlukla yeni ses birleşimleri kullanır ve bunları birbiri ardınca sıralar. Bu dönemdeki çocukların sözcükleri genellikle duygusal bir anlam taşımakta ve daha çok çocuğun gereksinimleriyle ilgilidir. Çocukların ifadeleri, içinde bulundukları durumla birlikte yorumlanmalıdır. Çocuğun ilk sözcük dağarcığının büyük bir bölümü bir ya da iki heceden oluşan isimlerden oluşmaktadır. Genellikle bunlar karşılıklı etkileşime girdiği, ilişki kurduğu, oynadığı nesnelerin ve kişilerin isimleridir. İsimlerden sonra sıra ile fiiller, sıfatlar ve edatlar kullanılmaktadır (Temiz,2002).

Çocuğun sözlerinin gerçek bir sözcük olarak kabul edilmesi için, çocuk bu sözcüğü belli bir durum ya da nesneyi belirlemek üzere tutarlı olarak kullanmalıdır. Bu dönemdeki çocukların ifadeleri, içinde bulundukları durumla birlikte yorumlanmalıdır. Tek sözcükler bir cümlemin anlamını da taşıyabilir. Çocuk kapıyı gösterip “atta” diyerek “ben dışarı gitmek istiyorum” cümlesini ifade edebilir. Çocuklar kazandıkları ilk sözcükleri genellikle başka nesneler için de genişletirler. Örneğin; çocuk “köpek” sözcüğünü ”koyun ve atlar” içinde kullanabilir (Baykoç-Dönmez, 1986).

2.5.3.2. İki Sözcük Dönemi (18 ay - 2 yaş)

İkinci yılın sonuna doğru yani 13–24 aylar arası çocuklar iki kelimelik kısa cümleler kurmaya başlarlar ve sözcüklerin birbirleri ile olan ilişkilerini kavrayabilirler, onları yan yana getirip farklı anlamlarda kullanabilirler. Bu cümleler ilk gramer yapısının belirtileridir. “Anne gel”, “Baba al”, “atta gitti” gibi cümleler çocuğun gramatik yapısı ile ilgili ilk çabalarını gösterir. Çocuk iki kelimelik cümlelerden üç kelimelik cümlelere geçmeden önce, iki kelimelik cümlelerin sık sık kullanmaya başlar. Aynı zamanda çocuk bu dönemde, altında üstünde kelimelerini, geçmiş ve gelecek zamanı kullanabilirler (Koser,1999).

18 ay ile 2 yaş arasındaki çocuklar iki sözcüğü birleştirerek cümle oluşturmaya başlarlar. Dilbilgisel çekim ekleri henüz kullanılmamaktadır. Ses tonu, duraklama ve sözcük düzeni yetişkininkine benzer hale gelmeye başlar. Sözcüklerin sınıflandırılması ve sıralanmasının yanı sıra sözcüklerin cümle içindeki işlevleri önemlidir. İki sözcük birleşimi ile çocuk farklı anlamlar ifade etmeye başlar. Bu ilk cümleler çoğunlukla isim ve fiillerin birleşmesinden oluşur. Edat, sıfat, zarf gibi diğer birleşikler yoktur. Bu nedenle sadece anlam taşıyan kelimelerden oluşan bu cümlelere “telgrafik konuşması” denmektedir. Ancak bu iki kelimenin birleşmesinden oluşan konuşma tarzı gelişme göstererek, çocuğun sözcükleri hızla yan yana getirerek kendi anadilinin genel gramer yapısını öğrenmeye başladığı görülür (Temiz,2002).

Çocuk iki yaş civarına geldiğinde “telgraf konuşması” dediğimiz sürece girer. Telgraf konuşması, çocuğun anlatmak istediğini en kısa ve öz anlamıyla az sözcüklerle anlatması demektir. Örneğin “Anneciğim lütfen bana bir masal oku” tümcesinde anlatılmak istenen en az ve öz şekliyle söylenecek olursa “anne, masal ve oku “ sözcüklerini kullanırız. Bu sözcükler tümcedeki taşınacak bilginin çoğunu oluşturduğu için taşıyıcı (contentives) konumdadır. “Lütfen, bana, bir” sözcükleri ise az yararlı olduğu için bağlayıcı (functors) konumundadır. Çocuk, “Anneciğim, lütfen bana bir masal oku” tümcesini “Anne masal oku” veya “Masal oku” şeklinde söyleyebilir. İşte yetişkinlerin de telgraf çekerken daha ucuz olması için az sözcükle tümce oluşturmalarından dolayı bu tür çocuk konuşmalarına “telgraf konuşması” denir (Gander ve Gardiner, 1993).

Lokomotor gücün artması ve bağımsızlığın gelişimi sonucu, yeni kelime üretme becerisi ortaya çıkar. Bu beceri uyku öncesi ya da yatağında uyanmış kendi kendine konuşan

çocuk için çok önemlidir. Dikkati çekme ve tepkiler üretebilme de bir araçtır. İyi kullanıldığında, çocuk çevresinden yeterince bilgi edinebilecektir. Dili kullanması kavram öğrenmesi içinde gereklidir. 2 yaşındaki bir çocuğun 200 kelimelik bir sözcük dağarcığı ve bu kelimelerden oluşturduğu kombinasyonları vardır. Ancak dili henüz sembolik değildir ve soyutlama ile henüz ilgili değildir (Seçilmiş,1996).

İki yaşından sonra çocukta “ben” duygusu yoğunlaşır ve diğer adılların kullanımı da bu dönemde başlar. Ayrıca “kim, ne, nerede” sorularıyla “niçin, nasıl” soru belirteçleri de bu dönemde kazanılır. Karin S. tarafından yapılan soru sözcüklü (wh- Questions) sorularının kullanımıyla ilgili araştırmada %33’ de “kim”, %88’inde “ne” soru sözcükleri çıkmıştır. Çocuğun ilk kazandığı soru sözcükleri özne ve nesneye yöneliktir (Temel,2000).

2.5.3.3. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü Cümleler (3–5 yaş)

Çocuğun cümleciklerinin aşağı yukarı yarısı iki sözcük içerdiğinde, çocuk üç sözcüklü birleşimler kullanmaya başlar. Bunlar, özne, nesne ve hareket içeren ya da sıfat ve nesne içeren iki sözcüklü cümlelerin genişletilmiş ya da birleştirilmiş şeklidir. Bu örüntüler çoğu zaman özne-eylem-tümleç “Ayı yemek kurabiye” biçiminde ya da özne-eylem-yer “Baba oturmak buraya” biçiminde üç sözcüklü cümlelere doğru genişler (Dereli,2003).

İki sözcük döneminden sonra üç yaşına gelen bir çocuk artık üç sözcüklü cümleler kurmaya başlamıştır. Bu cümleleri diğer evrelerden ayıran nokta bunların artık daha karmaşık dilbilgisel kuralları içeriyor olmalarıdır. Yani bu evreyle birlikte çocuğun dili gittikçe daha fazla oranda yetişkin dili formuna benzemektedir. Çocuklar konuşma dilinin temelleri kazanmışlardır(Ahioğlu,1999).

Üç yaş çocuğun öğreneceği pek çok şey vardır. Artık sözcük dünyasının bu yaş çocuğu için geniş ölçüde önem kazandığı görülür. Bu yaş çocuğu dil aracılığıyla duygularını ifade edebilir, gereksinimlerini karşılayabilir (Davashgil, 1982).

Çocukta üç yaşından itibaren merak ve öğrenme isteği artar. Çocuk, bu dönemlerde oynarken kendi kendine konuşur. Bu konuşmalar sırasında kiminle ve ne konuştuğu, dinlenip dinlenmediği çocuk için önemli değildir. Bu dönemde yeni sözcüklere karşı duyarlı ve dili

büyük bir istekle kullanmaya arzulu olur. Merak duygusu artarak bir olayı bıkmadan defalarca dinler. Renkler hakkındaki kavramları bilir ve belirli sözcüklerin renk adları olduğunu bilebilir. Ancak hangi adın hangi renge ait olduğunu bilmeyebilir (Yavuzer, 1993).

Bu yaşlarda da dil kullanımında ve dilin gelişim hızında çocuklar arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Bazı çocuklar çok zor durumda kaldıklarında birkaç kelimeyi imdat işareti olarak kullanırken bazıları çok karmaşık cümleleri tam ve doğru kullanabilirler. Çocuklar arasında görülen bireysel farklılık, öğrenmekte oldukları gramer kurallarını birbirini izleyişindeki sırada kendini göstermez. Başka bir deyişle, her çocuk aynı gramatik gelişimi benzer sıra içerisinde yapar. Çocukların cümleleri altında yatan gramer kuralları değişik aşamalardan geçerek yetişkininkine benzer hale gelir. Çocuk deneme yanılma yoluyla değişik “gramer” yapılarını dener ve yavaş yavaş yetişkinin gramerini öğrenir (Koser, 1999).

Üç yaşta dil gelişiminin desteklenmesi için çocuğun sözel girişimlerine uygun tepki hemen verilmelidir. Üç yaşındaki çocuk için konuşmanın dinlemeden daha önemli olduğu bilinmelidir. Çocuğun “niçin?”, “nasıl?” gibi sorularına sabırla cevap verilmelidir (Baykan ve Diğerleri, 1994).

İki-üç yaşındaki çocuklar “daha fazla”, “daha büyük” kelimelerini “az” kelimesinden daha çok kullanırlar. Ancak bir yıl sonra bu kullanma bilinçli hale gelir. Bir yıl sonra anlamını tam olarak anlayabilir. Az’ın ne olduğunu anlamak için, azın bir şeyin küçük miktarını alma olarak bilinmesi dilde önemli bir elementtir. Çocuk ancak rakamları ve sayıları anladıktan sonra az-daha çok sözcüklerini anlayarak doğru olarak kullanabilmektedir. Yapılan araştırmalarda, iki-üç yaşlarındaki çocukların büyük-küçük, önce-sonra, aynı-farklı gibi çiftleştirilen zıt kelimeleri karşılaştırmada güçlük çektiklerini, dört yaşına geldikleri zaman ise genellikle bu terimleri anlayarak kullanabildikleri görülmüştür. Beş yaşındaki çocuklarda ise çiftleştirilen zıt terimleri ayırmada başarılı oldukları ortaya çıkmıştır (Koser,1999).

2.5.3.4.Gramer Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi

3-4 yaşında çocuk kelime dağarcığını hızla geliştirir. Yeni sözcük öğrenirken bildiği sözcükleri de daha esnek kullanmaya başlar. Çocukların çoğu bu dönemde anadilinin temel yapılarını öğrenir. Kendisini iyi bir şekilde ifade edebilir. Bu yaşlarda dil kullanımı çok

yönlüdür. Duygularını, düşüncelerini ve ilişkilerini anlatır. Bu yaşta kendine yönelik konuşma yapar, yani benmerkezci konuşma görülür. Kelime hazneleri 1000 civarındadır. Cümlelerin yarıya yakını dilbilgisi kurallarına uygundur. Söz diziminde özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkileri anlar ve ifade eder (Aral ve Diğerleri, 2000).

Çocuklar duygularını açıklamak veya bir şeyleri öykülestirmek istediklerinde uygun sözcükleri bulmada zorlanmaktadırlar. Bu durumlarda deneyimlerinden yararlanarak yeni sözcükler üretme çabası içine girerler. Çocukların bu durumlarda kendi geliştirdikleri birtakım kuralları vardır. Çocuklar yeni sözcük oluştururken ekleri kullanarak yapamadığı durumlarda geçmiş deneyimlerindeki kavramları tanımlamalarına dayanarak yeni sözcükler üretirler. Örn, 3-6 yaşlarındaki bir çocuk ayakkabıları ayagını sıktığı bir durumda "ayakkabı ayagımı ısırды" ifadesini kullanmıştır. Bu cümlede "sıkma" sözcüğünü bilmediğinden çocuk içinde bulunduğu duruma en yakın anlamı "ısırmak" sözcüğünü kullanarak ifade etmektedir. Baska bir örnekte, 4 yaşındaki bir çocuk annesi sogan keserken onu izliyor ve gözleri sulandığı durumda " Anne gözüm ağlıyor" ifadesini kullanmıştır. Çocuk burada "göz yası" ile "ağlamak" arasında bir ilişki kurmuştur. Bu kuralları yetişkin konuşmalarından uzaktır ama tüm sınırlı bilgilerine rağmen iletişim kurmak için dili kullanma yetenek ve çabaları önemlidir (Ekmekçi,1988).

Çocuğun kullandığı sözcükler uzadıkça, basit yapılar daha karmaşık yapılar haline almaya başlamaktadır. Bu dönemde çocuklar, iki ve daha çok sözcüklü tümceler üretebilmekte, oluşturdukları ad öbeklerini başka belirleyiciler ekleyerek geliştirmeye başlamaktadırlar (Arıca, 2003).

Çocuğun ilk yıllarındaki konuşmasının yönü kendisidir. Kendi kendine konuşur, kendi sorar, kendi cevaplar. Çocuk ilk yıllarda ihtiyaçlarını sağlamak için başkasıyla yaptığı konuşmalar dışında; başkasının kendisiyle konuştuğunu ve kendisini dilediğini bilemez. Çocuk hoşlandığı için bir başkasıyla konuşur fakat karşıdakinin dinleyip dinlemediği çocuk için önemli değildir. Çocuk bu haliyle "sesli düşünür" gibidir. Çocukta sesli düşünürlük beş altı yaşına kadar devam eder. Beş altı yaşından itibaren artık başkasıyla konuştuğunun ve başkası tarafından dinlendiğinin farkındadır. Konuşmanın yönü kendisi değil artık bir başkasıdır (Başaran,1969). Duyduğu kavramları " O ne demek?" diye sorar ve kendi zihninde

anlamlandırmaya çalışır. Anlamlandırdığı kelimelere de sürekli konuşmalarında yer verir. Çoğu kez bir yetişkini şaşırtacak cümleler kurar, sorulan sorulara beklenmedik cevaplar verir.

Tablo 2: 0-5 yaş arasındaki çocukların dil gelişimi (Koser,1999).

Yıllar	Tanımlama	Örnekler
Birinci Yıl	Bebek 1. ayda konuşma sesini yetişkinlerin yaptığı gibi kategoriler.	Ba ba
Agulama	3.4. ayda agulamaya başlar. Agulamada belli seslerin çıkış sırası, pekiştirme ve ona babanın konuşmasında kullandığı seslerden bağımsız olarak tüm çocuklarda aynıdır. Birinci yılın sonunda bebek kendi dilinin seslerini tam olarak öğrenir ve ilk sözcüğünü üretir.	Di di Geh-geh Mama
İkinci Yıl Tek Sözcük	18. ayın sonuna kadar, bebek muhtemelen bir düzine (12 sözcük) sözcüğü tek tek söyleyebilir.	Aç Yap O top
İki Sözcük	Duyusal-motor düzeyde kazandığı bilgiyi, yansıtan iki sözcükle konuşmaya başlar.	mama iç kapı aç çok top top vur
Üçüncü Yıl Anlamlı konuşma	Cümlelerine dilbilgisi kurallarını ekler. Ancak “büyüme hataları” adı verilen, kuralların yanlış genellemelerini yapabilir. İki buçuk yaşında, ortalama sözcük dağarcığı 400 civarındadır. Sözcükleri bir ya da iki duymada öğrenir. Sözcük dağarcığı hızlı bir artış içindedir.	Yemek yiyorum Annem geldi Manava amca
Dördüncü Yıl Doğru fakat karmaşık olmayan bir dil	Dilbilgisi kuralları bilinmekle birlikte, bir çoğu kullanılmamaktadır. Edilgen cümleler koşullu cümleler vb. kullanılmaz. Gelecek zaman kullanılmaya başlar. 3 yaşına gelinceye kadar çocuk cümleyi olumsuz hale getiren ekleri kullanılabilir. Dört yaşına geldiğinde soru cümlesini yetişkin gibi kullanılabilir.	Babam gidecek mi? Ayşe niçin ağlıyor ?
Beşinci Yıl Hızlı bir şekilde yetişkin modellere benzeyen bir dil	İki ya da daha fazla fikri, düzgün olarak bir birleşik cümlede ifade edilebilir.	Ne yaptığımı gördüm. Sen onu benim yaptığımı sanıyorsun, fakat yapmadım.

Kaynak : Gardner, 1982’den uyarlanarak alınmıştır.

Ülgen ve Fidan’ın (1991) Gardner 1982’den uyarlayarak hazırladığı tablo.

2.5.4. Okul Çağındaki Çocukta Dil Gelişimi

Çocuk altı yedi yaşına kadar sadece ailesi içinde kaldığı için dil gelişimi sınırlı ve belirli olanaklar içinde olur. Okul öncesi dönemdeki dil gelişiminde ailenin önemi çok büyüktür. Ailenin ekonomik durumu, öğrenim durumu, yaşadığı çevre, çocuk sayısı gibi etmenler de çocuğun dil gelişimini önemli ölçüde etkiler. Örneğin anaokuluna giden bir çocukla gitmeyen bir çocuğun; ailenin tek çocuğu olanla çok çocuktan birinin olması; ailesi

tarafından oyuncak, gezme görme olanağına sahip olanla olmayan çocuğun; ailesi şehir merkezinde yaşıyanla köyde yaşıyan bir çocuğun dil gelişimi eşit olamaz (Okur,2003).

Yukarıda sayılan bu gibi nedenlerden dolayı okul çağındaki çocuklar aynı dil seviyesine sahip değillerdir. Yedi yaşından sonraki dil gelişiminde sorumluluk aileden okula ve dolayısıyla öğretmene geçer. Okul bu farklılığı eşitlemek için değişik yöntemler uygulanmaktadır. Örneğin öğrenciler seviyelerine göre sınıflara ayrılmaktadır. Çünkü okulöncesi eğitimi almış bir çocuk bazı şeyleri (abeceleri tanıma, okuyabilme gibi.) halletmiş olarak okula gelmektedir. Dolayısıyla bu çocukların dil seviyeleri oldukça üst seviyededir (Okur,2003).

Çalışmalar, çocukların 5 yaşından itibaren bazı edilgen yapıları anladığını ancak bunları okul dönemine kadar yorumlayamadıklarını göstermiştir (James, 1990:135). Edilgen yapının kullanımı yetişkinlik dönemine kadar tam olarak gerçekleşmemektedir (Arıca, 2003).

Okulöncesi eğitimin en önemli amacı en iyi şekilde çocuğun konuşulanı anlayabilmesi ve konuşabilmesini sağlamaktır. Çocuk seslere alışmada, sesleri kelimelere çevirmede, kelimelerin anlamını kavramada ve kelimeleri, düşünceleri ifade edebilmede, kullanmada beceri kazanmalıdır. Değişik eğitim sistemlerinde başarı, dili anlayabilme ve kullanabilme yeteneğine bağlıdır. Ayrıca dil, nesneleri tanımlamada, kavramlar ifadeetmede, problem çözmede, bağlantıları kurup, bilgileri tekrar etmede de çok önemli bir rol oynar (Uyar, 1995).

2.6. İKİ DİLLİLİK

İnsanların bir arada yaşama zorunluluğu, dil ilişkilerinin temelini oluşturur. Farklı dillere sahip olan insanlar, bir arada yaşamak zorunda kalınca veya çeşitli sebeplerle münasebette bulununca karşılıklı olarak dilleri birbirinden etkilenir. Geçmişteki savaşlar, göçler, kültürel etkileşimler, aynı medeniyete dâhil olma gibi sebeplerle birlikte günümüzdeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması dil ilişkilerini hızlandırmıştır. Başka dillerden etkilenmeyen, tamamen saf halde bulunan bir dilin varlığı düşünülemez. Her dilin bünyesinde, mutlaka başka dillerden alınmış unsurlar görülür. Her milletin dili; ekonomik, kültürel, siyasi, askeri münasebetler ve teknolojik etkilerle yeni

düşünceler, kavramlar ve kazanımlar kabul eder. Malum olduğu üzere bu bağlamda Avrupa dilleri Latince'den, Türkçe de Arapça ve Farsçadan önemli ölçüde etkilenmiştir (Alkaya,2007).

Dünyadaki her insan toplumunun, yazılı olmasa bile, bir sözlü dili olduğu bilinmektedir. Sözlü dili olmayan hiçbir topluluk olmadığı halde, ikinci bir anadili olan toplumların sayısı hemen hemen yok gibidir. Olanlar da, birer anadili bulunan iki topluluğun bir tek toplum halinde, bir arada yaşama zorunluluğundan çıkmıştır. Buna göre, bir insanın öğreneceği herhangi bir yabancı dil, ikinci dil olma durumundan kurtulamayacaktır (Başkan,1969).

2.6.1. İki Dilliliğin Tanımı

İki dillilik nedir? Ne zaman ve hangi koşullarda bir kişi iki dilli sayılır? Her iki dili de çok iyi derecede bilmeli mi? Yoksa ikinci dilde sınırlı bir bilme düzeyi onu iki dilli olarak nitelerek için yeterli midir? Araştırmacılar kişinin iki dilli sayılması için iki dili ne derece bilmesi gerektiği konusunda ortak bir görüş etrafında birleşmemektedirler. Örneğin, Bloomfield (König, 1987) iki dilliliği iki ayrı dili anadiline yakın bir seviyede bilme olarak nitelerken, Diebold (König, 1987) iki dilliliğin yazılı dili anlama ya da okuduğunu anlama becerisi olarak kabul edilmesini önermektedir. İki dillilik kavramının kapsamı günümüzde farklı yönde tartışmalara neden olmakla beraber konunun önemi kabul edilmiş ve konu geniş bir araştırma alanı haline gelmiştir (König, 1987).

Birden fazla dilin kazanımı ve tanımlamaları üzerine alan yazın incelendiğinde, “İki Dillilik” kavramının sosyoloji, psikoloji, pedagoji, antropoloji ve dil bilimi, gibi disiplinlere konu olduğu ve her bir disiplin alanında farklı boyutlardan incelenmekte olduğu görülmektedir. Örneğin; psikoloji alanında iki dillilik, zihinsel boyuttan ele alınırken sosyoloji alanında kültür ve toplumsal boyuttan, pedagoji alanında eğitimsel boyuttan, dil bilimsel alanda ise dil yapılarının incelenmesi boyutunda ele alınmaktadır. İki dillilik kavramı, her bir disiplin alanında odaklanılan noktadan tanımlanmış olduğundan, alan yazında iki dillilik veya ikinci dil ile ilgili bir birinden farklı birçok tanım ya da açıklama yer almaktadır (Gülyazıcı,2007).

İki dillilik için 68 farklı tanımın varlığından söz edilmektedir (Skourtou, 2000). Bu bize, üzerinde görüş birliği olan bir tanımın olmadığını göstermektedir. Tanım güçlüğü, iki dillilik olgusunun durağan olmamasından kaynaklanmaktadır. Örneğin, çocuk okula başlarken tek dilli iken aldığı eğitim sonunda iki dilli olabilir, bunun tersi bir durumda ise ikinci dilin körelmesi ve yitilmesi ile çocuk tek dilli birine dönüşebilir. Verilen tanımlarda iki dilliliği karakterize eden özelliklerin değerlendirmesinin farklı açılardan yapıldığı dikkati çeker. Örneğin, kimi tanımlar dilsel unsurları öne çıkarırken (her bir dili bilme düzeyi, bir dilin diğerine etkisi vs.) başka tanımlar toplumsal unsurları dikkate almaktadır (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, ne zaman kullanılır vs.) Tüm tanımlar kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğinde birleşir (Triarhé-Herrmann, 2000).

İki dillilik kelimesinin İngilizce karşılığı olan “Bilingualism” kelimesi, Latince iki anlamına gelen “bi” ve dilbilim anlamına gelen “lingualism” kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. “İki dillilik genellikle, yeterlik ve işlev gibi farklı unsurlara bağlı olarak, ideal- kısmi ve düzenli - bileşik gibi çeşitli kategorilerde ve kapsamlarda açıklanabilmekte ve tanımlanabilmektedir” (Romaine 1989).

İki dillilik üzerine yapılan araştırmaların kurucusu ve aynı zamanda kendisi de bir iki dili olan U. Weinrich, temel eserinde iki dilliliğin en kısa tanımlamasını vermektedir (Molali,2005:6). ” İki dilin alternatif şekilde kullanım pratiğine iki dillilik denir ve bunu uygulayan kişiye de iki dilli denir.” (Weinrich, 1968)

Mackey ise iki dilliliği; “İki dillilik olayını araştırırken bunu tamamen izafî (rölatif) bir konu olarak ele almamız şart gibi görünmektedir. Üstelik sadece iki dili değil, birçok dilin kullanımını da kapsamamız gerekmektedir Böylece, aynı birey tarafından iki veya daha çok dilin alternatif şekilde kullanımına iki dillilik diyebiliriz” şeklinde tanımlamaktadır.

İki dilliliğin tanımlanmasında bir ölçüt olarak Bloomfield (1933), her iki dilin de iyi bir şekilde kullanılabilmesi gerektiğini belirtirken bunun tersine Haugen (1953), karşı dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek noktasında iki dilliliğin başladığını belirtir. Öte yandan Diebold (1964) ise iki dilliliği tanımlamasında en basit anlamıyla, her iki dilin de temas etmesiyle başladığını belirtmektedir. Diebold’un (1964) bu açıklaması ise bazı soruları da beraberinde getirmektedir. Çünkü günümüzde, şu veya bu sebeplerden dolayı birçok insan

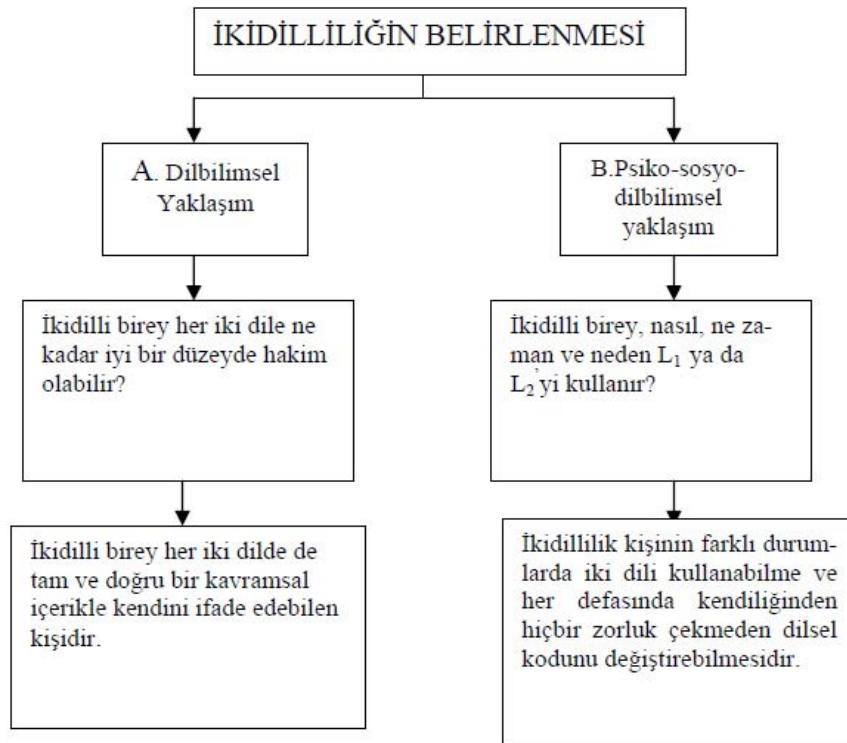
birden fazla dilde bazı kelimeleri anlayabilmekte ve anlamsız veya yetersiz olmakla birlikte cümle içerisinde kullanabilmektedir. Mesela, karşı dilde üretici bir yeterliğe sahip olmamakla birlikte bir kişi, bazı yapıları anlayabilmektedir. Bazı dilbilimciler bu durumu “pasif” veya “istekli” iki dillilik olarak tanımlarlar. Hockett (1958) ise bu durumu “semibilingualism” (yarı - iki dillilik) olarak nitelendirmektedir. Mackey’e (1968) göre ise iki dilliliğin tanımlanmasında dört konu ele alınmalıdır: “Derece, işlev, değişiklik / ardışıklık ve karışma”. Derece, dili konuşan kişinin her bir dildeki yeterliğini ortaya koymak amacını gütmektedir. İşlev, iki dilli konuşmacının konuşmalarının işlevi ve bireyin dille ilgili olarak toplam repertuarının farklı rollerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Değişiklik, bireyin her iki dildeki bireysel dil değişikliklerini hangi dereceye kadar yaptığını ele alır. Karışma ise bireyin her iki dilde hangi oranlarda bir araya getirdiğini veya ayrı tuttuğunu inceler (Cengiz,2006).

Blocher(1982) göre yeterlik ve fonksiyonellik ölçütlerini içine alan iki dillilik tanımına göre, her iki dilden hangisiyle daha sıkı ilişkiye, hangisine anadil olarak sahip çıkma, hangisini büyük bir kolaylıkla kullanabilme ve hangisinde düşünme konularında şüphe hâsıl olursa, o noktada iki dillilikten söz edilebilir; (Özdemir, 1988)

Bugün iki dillilik sadece dilbilimin konusu olmaktan çıkmıştır. Dilbilimi, iki dilliliğe dildeki değişimler açısından, Psikoloji bilişsel süreçlere etkisi yönünden yaklaşmaktadır. Sosyoloji, kültürel anlaşmazlığın bir parçası olması nedeniyle iki dillilikle ilgilenmektedir. İki dillilik problemleri eğitim bilimlerinde de ele alınmakta, örneğin en iyi hangi yaşta iki dilin öğrenilebileceği, iki dilli okulların nasıl örgütlenileceği, ortaya çıkan problemlerin nasıl çözümlenebileceği tartışılmaktadır (Radisoğlu,1985).

Smith ve Damico(1996), egemen kültürden gelen çocuklarla farklı kültürlerden gelen çocukların dil ve iletişim bakımından farklılıklar gösterdiklerini belirtmişlerdir. Onlara göre, farklı etnik kökene sahip bir çocuk, eğer evinde kullanılan ve ya genelde tercih edilen dil İngilizce değilse, okula İngilizceyi ya hiç bilmeden ya da çok az bilerek başlamaktadır. Bu durumda bu çocuklar okulda birçok dilsel-iletişimsel zorluklar yaşamaktadırlar. Bu problem, çocukların okuldaki etkileşim ve öğretimde kullanılan dili bilmiyor olmalarından kaynaklanmaktadır (Sarı,2001).

İki dillilikle ilgili verilen tanımların kategorize edilmesi durumunda iki farklı yöneliş dikkati çeker. Birincisinde, bu olgunun daha çok dilbilimsel önemi vurgulanır ve bu tanımlar kişinin dilsel yeteneği üzerinde odaklanır. İkincisinde iki dilliliğin işlevselliği vurgulanır. Burada bu olgunun psiko-sosyo-dilbilimsel özellikleri dikkate alınır (Achmet,2005)



Tablo 3.İki dilliliğin tanımlarının kategorize edilmesi (Triarhé-Herrmann, 2000)

Birinci grupta yer alan tanımlar iki dilli bireyin her iki dili ne kadar iyi bilebileceği sorusuna odaklanmaktadır. Bu soruya yanıt verilirken iki uçta yer alan yaklaşımın varlığından söz etmek gerek. Bazı yazarlar kişinin ikinci dilde birkaç sözcük telaffuz etmesini yeterli sayarken kimileri ikinci dilde sınırlı ölçüde konuşma, okuma ve yazma becerilerinin varlığını arar. Bunun yanında başkaları her iki dilde mükemmel bir düzeyde yetkinlik ararlar. Bu durumda kişinin ikinci dilde anadili düzeyinde yetkin olması beklenir. Bu görüş tam iki dillilik görüşü olarak bilinir ve her iki dili de kusursuz kullanabilen, her bir dilinde diğerinin izine rastlanmayan bireyler tam iki dilli olarak nitelenir. Benimsenecek ölçüte göre iki dillilerin sayısı ya çok artmaktadır ya da çok sınırlanmaktadır. Bu iki uç yaklaşımı uzlaştıran bir tanımlama Haugen tarafından verilmektedir (Triarhé- Herrmann, 2000). Buna göre kişi

ikinci dilde doğru ve tümüyle anlamlı bir kavramsal içerikle kendini ifade edebildiği aşamadan itibaren iki dillidir. Hangi görüş kabul edilirse edilsin iki dili de kusursuz kullanabilen iki dillide sözcük dağarcığının belirli anlamsal alanlarda aynı seviyede olmayacağı unutulmamalıdır. Her iki dilin de sözcükleri bireyin belleğinde bulunsun da belirli bir konuda bir dil daha çok kullanılıyorsa bu dildeki terimler daha rahat anımsanacaktır. Bu da kişinin belli etkinliklerini dillerden birini kullanarak sürdüreceği olmasından kaynaklanır (König, 1987; Akt.Achmet,2005) .

İkinci grupta yer alan tanımlar iki dilliliğin işlevselliği üzerinde dururlar. Yanıt aranan sorular: kişi ne zaman, nasıl ve hangi nedenle ilk dilini ya da ikinci dilini kullanır? Burada dillerden birini kullanımla ilgili olduğu için iki dilliliğin sadece dilbilimsel değil aynı zamanda toplum dilbilimsel bir olgu olduğu savunulur. Bu anlayışa göre iki dillilik (Makey), iki ya da daha çok dilden birinin alternatif olarak kişi tarafından kullanımıdır. İki dillilik (Oksaar), bireyin iki dili farklı durumlarda kullanma ve her defasında sorunsuz olarak dilsel kodu değiştirme yeteneğidir (Triarhé-Herrmann, 2000; Achmet,2005) .

Psiko-sosyo linguistik literatür, iki dillilik kavramını, her iki dili de anadili gibi akıcı bir biçimde kullanan insanlar için kullanır. Osgood iki dilliliği iki kategoriye ayırmaktadır: Gerçek iki dillilik ve gerçek olmayan iki dillilik. Birincisi koordine edilmiş bir dil sistemine dayanır. A ve B dilleri ayrı ayrı ortamlarda kullanılır. Örneğin çocuk ailede A diliyle, okulda B diliyle konuşur. Buna karşılık gerçek olmayan iki dillilik birleşik bir dil sistemine dayanır. Örneğin çocuk okulda A dilindeki önemli bir sembolü B dilindeki sembole bağlar. Gerçek olmayan iki dillilik, her iki dili de evde karışık konuşan ailelerdeki çocuklarda görülür (Özdemir, 1988).

2.6.2. İki Dillilik Avantajlı mıdır? Dezavantajlı mıdır?

1960'lı yıllara kadar iki dilliliğin yarar ve zararları üzerinde tartışılmıştır. 20. yüzyılın ilk çeyreğinde, özellikle Blocher iki dilliliğin zarar ve yararlarının uzun uzun tartışmıştır. Blocher'e (1982) göre iki dillilik, hem birey hem de milletin birliği açısından zararlı sonuçlar doğurur. İki dilli birey, tek dil konuşulan çevrede kendini üstün görür. Her iki dilin ürünü olan edebiyatın zevkini tadan iki dilli birey, zihinsel özelliğinin geliştiğini zanneder. Hayal

kırıklığı içinde kibirli bir hayat yaşar. Kim iki dilli ise, yaşama biçimi ve rolleri de çifte standartlıdır (Özdemir,1988).

Farklı diller konuşan iki topluluğun arasında iletişimin sınırlı olması ve zorunlu haller dışında temas kurulmaması halinde, bu dilsel topluluğun iki dilli olmasını gerektiren bir durumun varlığından söz etmek güçtür. Bir topluluk ne kadar çevresinden soyutlanmış ve coğrafi açıdan tecrit edilmiş bir konumda bulunuyorsa dilini koruma olasılığı da o oranda yüksek olacaktır. Her ikisi de ayrı diller konuşan iki farklı topluluğun yaşadığı bir coğrafyada bu gruplardan biri çoğunluğun ve siyasi gücü elinde bulunduranların dilini, diğeri ise bir azınlık dili kullanıyor olabilir. Ancak azınlığın konuştuğu dil bir başka ülkenin resmi dili de olabilir. Örneğin, Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesinde yaşayan Türk azınlığının durumu buna örnektir. Azınlık dili olan Türkçe bir devletin yani Türkiye'nin resmi dilidir (Achmet,2005).

Problemsiz bir iki dillilik için anadilin korunup geliştirilmesi gereklidir. Düşünmenin temeli olarak bilişsel yetenek, insanda önceden var olan bir yetenektir. Aynı zamanda bu yetenek dildeki düşüncelerin üretimi ve iktibas için gereklidir (Özdemir,1988).

1936 yılında Vasterling, Blocher'in görüşünden yola çıkarak, tek dilliliğin tabîî, iki dilli bireyin çift hayat sahibi olduğunu savunmuştur. Ona göre iki dillilik, kişiyi buluş çağında şizofreniye itebilir; iki dillilik kişi için dilsel bir zenginlik ifade etmekten çok, bir baş belasıdır (Vasterling,1936).

İki dilliliğin ortaya çıkardığı en büyük tehlike vatan aşkının, toprağa ve halka bağlılık duygusunun zayıflamasıdır. Başkalarını çok ahlâki bulduğu bir şeye karşı, o tarafsız davranır. Kozmopolitik deyimler ve milletlerarası karaktersizlikler yayılma imkânı bulur (Blocher 1982). Blocher açık bir biçimde iki dilliliğe karşıydı (Özdemir,1988).

Özellikle iki dillilerin konuşma sistemleri ele alındığında, dil karışması ve kelime ödünç alma birbirleri ile iç içe geçmiş kavramlar gibi görünmektedir. Weinreich (1953) iki dillilerin konuşmalarında yer alan dil karışması yapısının tek dillilerde de görülebildiğine işaret etmektedir. Araştırmacı, bunun sadece bir kelimenin basit bir anlamda bir kelimenin bir dilden diğere transfer edildiğinin düşünülmesinin yerine bir dildeki yapıların yeniden düzenlenmesi düşüncesi ile bakılması gerektiğini iddia etmektedir. Mackey de (1968) dil

karışması ve ödünç alma arasındaki belirgin farklar üzerinde durmaktadır. Mackey’e göre dil karışması istem dışı bir olay olarak görülmesi gerekirken, kelime ödünç alma ise daha kolektif ve sistematik bir yapı olarak görülmelidir. Aynı olguyu Clyne (1967) ise “transfer etme” (transference) olarak görmektedir. Konuyu, bir dildeki unsurların başka bir dile taşınması olarak görmeyi tercih etmektedir. İki dil arasındaki farklılık veya benzerlik oranlarına bağlı olarak transfer etme olayı olumlu veya olumsuz bir durum olarak algılanabilir (Cengiz,2006).

İki dilliliğin dezavantajları olduğu kadar, avantajlarından da söz edilmektedir.

İki dillilik bir karşılıklı anlaşma köprüsüdür. İyi şeylerin ve kötü şeylerin de köprüyü geçebilmesine karşın, gerek ekonomik gerekse kültürel ve gerekse de diplomatik anlamdaki iyi yanları düşünüldüğünde iki dillilik iyi bir yatırımdır (Fishman 1991). “İki dillilik bir karşılıklı anlaşma köprüsüdür. İyi şeylerin ve kötü şeylerin de köprüyü geçebilmesine karşın, gerek ekonomik gerekse kültürel ve gerekse de diplomatik anlamdaki iyi yanları düşünüldüğünde iki dillilik iyi bir yatırımdır (Fishman 1991).

Yıldız (2003) ın belirttiği gibi, dil gelişimindeki ilerleme ve farklılaşma çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunur. İlköğretim aşamasında ana dil dersi öğrencinin gerçekleri kavramasına, obje, düşünme ve konuşma etkileşimi çerçevesinde bilişsel ve ruhsal açıdan gelişmesine, insanlar arası yaşantı ve deneyim alışverişinde bulunmasına katkıda bulunur. Öğrenciler çeşitli durumlarda kendilerini ifade edebilmek, başkalarının ifade etmek istediği şeyleri anlayabilmek ve bilgi edinmek için dile gereksinim duyarlar. İki dilli eğitim farklı kültürel ve dilbilimsel değerler ölçüsünde düşünmeyi geliştirme olanağı verir. İki dil ve iki kültürün karşılaştırılması, düşünceyi geliştirme olanağı verir. İki dil ve kültürün karşılaştırılması, sorumluluk ve toplumsal değerlere karşı bilinçli olmaya hazırlar, kültürel benzerliklere ve diğer kültürlerin özelliklerine karşı dikkatli olmalarını sağlar. İki dilli eğitim gören çocuk, diğer ülke öğrencileriyle tanışarak dilin görüldüğü ülkenin edebi metinlerini inceleyerek uluslar arası kültürle karşılaşır. İki dilli eğitim kişiliği çok yönlü geliştirerek dünyaya uyum sağlama görevini yüklenir (Yaman, 2007).

Çok kültürlü bir ulus olan ve bünyesinde farklı milletlerden insanları barındıran Amerika Birleşik Devletlerinde iki dillilik bürosu (Bilingual Education Office) aşağıdaki maddelerle iki dilliliğin avantajlarını sıralamaktadır (Cengiz,2006):

Ekonomik ve Ticari Faydaları:

Ekonomik görüş geliştirilmesi
Küresel ekonomide yeterli hale gelmek
Satış becerileri geliştirme
Diğer siyasi sistemler hakkında bilgi sahibi olabilme

Kişisel ve Sosyal Faydaları:

Değişen sosyal yapıda iletişim yeteneği geliştirme
Kültürel ve dilsel sınırlarını genişletme
Diğerlerini daha iyi anlama
Kültürel olguları daha derin bir seviyede anlama
Aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirme
Aile ve toplum değerlerini anlama
Farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlama
Başarılı seyahat deneyimleri edinebilmek

Kavramsal ve Akademik Faydaları:

Anlama ve okuma süreçlerini geliştirmek
Akademik çalışmaları inceleme sansına sahip olmak
Farklı metinlerden bilgi edinebilmek
Farklı dil yapılarındaki nüansları yakalayabilmek
Düşünme süreçlerini geliştirebilmek
Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturmak
Çok yönlülük sağlamak
Yenidünyalara açılmak

Çoğu iki dilliler farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilmeyi oldukça önemli görmektedirler. Bu kişiler iki dilliliğin farklı bakış açıları kazandırdığına, açık görüşlülüğü desteklediğine, iş bulma alanında kolaylıklar kazandırdığına ve yabancı dilde yazılan bir metni okuyabilmek gibi avantajları beraberinde getirdiğini düşünmektedirler. İki dilli olmak birisinin hayatında nihai bir yer teşkil edebilir (Grosjean 1982).

Krashen (1997), iki dilli eğitim alan çocukların çok kültürlü bir bakış açısı geliştirdiklerini ve hem kendi kültürlerine hem de diğer kültürlerle daha saygılı ve hoşgörülü bir tutum geliştirdiklerini ortaya koymuştur (Sarı, 2003).

AB üyesi ülkeler iki dilliliği özendirmeye çalışmakta ve yönde eğitim vermeye devam etmektedirler. AB üyesi ülkelere göç eden ulusların çocukları da iki dilli olmaları için özendirilmekte ve bu konuda aileler bilgilendirilmektedir. Örneğin İsveç'te "İki ya da Daha Fazla Dil mi Konuşuyorsunuz?- Çok Dilli Ailelere Tavsiyeler" adlı bir broşür hazırlamıştır. Bu broşürde, çocukların iki ve çok dilli olarak gelişimleri hakkında anne ve babaların merak ettikleri bazı soruları yanıtlamaktadır.

Rinkeby Dil Araştırmaları Enstitüsü tarafından hazırlanan bir başka kılavuz ise *İki veya daha çok dil – Çok dilli ailelere tavsiyeler* adlı İsveççe broşürden yola çıkılarak düzenlenmiştir. Kılavuz, Norveç'teki iki dilli çocukların öğrenim durumuna uyarlanarak hazırlanmıştır.

Kılavuz, anne-babaların, çocuklarının iki veya çok dilli gelişimleri konusunda sıkça yönelttikleri bazı soruları yanıtlamaktadır. Broşür, anne-babalar için yol gösterici olmanın yanı sıra, çocuk yuvaları ve temel eğitimin ilk sınıflarında görev alan personelin, anne-babaların, çocuklarının iki dilli gelişimleri konusundaki soru ve düşüncelerine nasıl yanıt verebileceklerine ilişkin bir yol gösterici olarak da düşünülmüştür.

Kılavuz şu konulara değinmektedir:

- Çocuklar iki veya daha çok dili aynı anda öğrenebilir mi?
- Norveççe'den başka bir anadili olan anne-babalar evde çocuklarıyla hangi dili konuşmalıdır?
- Bizim, anne-baba olarak, anadillerimiz farklıysa, evde çocuğumla konuşurken hangi dili kullanmalıyım?
- Eğer ben evde anadilimi konuşmaya devam edersem, çocuğum Norveççe öğrenebilir mi?
- Çocuğumun dilleri birbirine karıştırmasının bir sakıncası var mıdır?
- Çocuğum sadece Norveççe cevap veriyorsa ne yapmalıyım?

- Çocuğumun anadili gelişimini desteklemek için ne yapabilirim?
- Çocuğumun Norveççe dil gelişimini nasıl destekleyebilirim?
- Çocuğumun, çocuk yuvasında konuşmamasının nedeni ne olabilir?
- Çocuğum, çocuk yuvasında iki dilli yardım almalı mıdır?
- Çocuğum okulda anadili eğitimi ve iki dilli ders eğitimi almalı mıdır?
- Çocuğum okulda özel uyarlanmış Norveççe eğitimi/ikinci dil olarak Norveççe eğitimi almalı mıdır?

2.6.3. İki Dillilik Türleri

Doğal iki dillilik (natural bilingualism) terimi, resmi bir eğitim olmaksızın, bireyin günlük hayatta doğal iletişim yoluyla iki dili öğrenmesini anlatmak için kullanılmaktadır ve genellikle de erken yaşlarda öğrenilmektedir” (Skutnabb ve ark. 1981). Doğal iki dillilik gerek içsel gerekse de dışsal sebeplerle gerçekleşebilmektedir. İçsel sebeplere göre doğal iki dillilik genellikle aile içerisinde gerçekleşmektedir. Aile bireyleri iki ayrı dili konuşmaktadırlar. Dışsal veya toplumsal sebepler diye tanımladıklarımız ise ailede konuşulan dilin dışında bir dilin genel olarak toplumun bireyleri tarafından konuşuluyor olması durumudur. Böylesi bireyler iki dildeki yeterlik ve diğer dili edinimleri sosyal hayat içerisinde kendilerini yeterince tanımlama ve yasama uyum sağlayabilme çabasının bir karşılığı olacaktır. Doğal iki dilliliğin karşıt anlamı da açıkça belirtmek gerekirse, doğal olmayan iki dillilik olacaktır. Doğal ve doğal olmayan terimlerinin kullanılışı bize aynı zamanda bir dili doğal süreçler içerisinde öğrenmenin ve bir öğretim süreci içerisinde öğrenmenin insanlar tarafından nasıl algılandığını da ortaya koymaktadır. Doğal süreçler içerisinde bir dili öğrenmenin tersi anlamına gelen doğal olmayan iki dillilik, dili bir öğretim süreci boyunca öğrenmenin zorluğunu da ortaya koymaktadır (Cengiz,2006).

Kültürel iki dillilik “Genel olarak okul iki dilliliğiyle benzerlikler gösterir fakat kültürel iki dillilik, yabancı dili iş, seyahat ve benzeri sebeplerden dolayı öğrenen yetişkinlere ilişkin olarak kullanılmaktadır” (Skutnabb ve ark. 1981).

Okul iki dilliliği, “adından da anlaşılacağı gibi, yabancı dili resmi (formal) bir eğitim yolu ile öğrenmenin bir sonucudur ve aslında doğal bir iletişim aracı olmasının tersine o dili öğrenen kişinin başka şansı olmadığını göstermektedir” Skutnabb ve ark. 1981). Öğrenilmek

zorunda olan dil, dört duvar arasında kalacaktır. Okul iki dillileri için yabancı dilde öğrenilen bilgi nihai önem taşımamaktadır; fakat arzulanmaktadır. Bu öğrenilen yeni dil, öğrenciler için, öğrenmekten hoşlandıkları bir durum veya işlerinde kullandıkları ya da o dilin doğal konuşmacıları ile konuşmaktan zevk aldıkları bir durumdur (Cengiz,2006).

Groux (1996), iki dille eğitim yapan çocukların dilde son derece başarılı, diğer kültürlerle açık olduklarının, kültürel göreceliği, hoşgörüyü ve başkasını dinleyebilme yeteneği elde ettiklerinin saptandığını belirtmiştir (Türkoğlu, 1998).

Doğal iki dillilik ve okul iki dilliliği bir dizi kavramı ve tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Uç bir görüşe göre, sadece doğal iki dilliler, iki dilli olarak kabul edilirken okul iki dillileri ve buna kültürel iki dilliliği de eklersek yabancı dilde yetkinliğe sahip olmaktan fazlası olmadığı düşünülmektedir. Malmberg (1977), bir açıklamasında konuyu şöyle özetlemektedir: “İki dilli birisi, kendi ana diline ek olarak, çocukluğundan itibaren veya erken yaşlardan itibaren diğer dili doğal iletişim yolları ile öğrenen kişidir; böylelikle kişi doğal olarak ait olduğu sosyal veya mesleki grup içerisinde diğer dilsel topluluğun tamamı ile yetkin bir üyesi haline gelecektir (Cengiz,2006).

Elit iki dillilik ve halk iki dilliliği arasında paralel bir ayrımsama vardır. Elit iki dilliler oldukça yüksek eğitim düzeyine sahiptirler ve eğitimlerinin bir kısmı, dilleri doğal olarak kullanma yoluyla yabancı dillerde gerçekleşmektedir. Diğer yandan, halk iki dilliliği diye nitelendirdiğimiz türe giren bireyler genellikle bu dili konuşan insanlarla (diğer insanları kendi dillerini konuşmaya zorlayan insanların bulunduğu gruplar arasında bulunmak) pratik temaslara girmek zorunda kalan kişilerdir. Halk iki dilliliğine giren bireyler çoğunlukla dilsel bir azınlıkta bulunan gruptan gelen kişilerdir, fakat bazen de özellikle baskıcı dilsel çoğunluğun bulunduğu üçüncü dünya ülkelerinden gelebilmektedirler (Skutnabb ve ark. 1981). Paulston’a (1977) göre, seçkin iki dillilik asla bir problem olarak görülmemektedir, fakat “halk iki dilliliği birçok eğitimsel sıkıntılarla ilişkilidir. Bununla birlikte, halk iki dilliliği kendi içerisinde sorunsal değildir, fakat iki dilli çocukların eğitimi yanlış yollarla yapıldığında eğitim problemleri artacaktır” (Skutnabb ve ark. 1981).

Çocuklarda iki dillilik tipleri ve iki dilliliğin tanımlanması konusu ise apayrı bir çalışma alanı olarak karsımıza çıkmaktadır ve iki dillilik tiplerinin belirlenmesine ilişkin çalışmalarda araştırmacıların ilgilendikleri disiplinler doğrultusunda değişiklikler göstermektedir. Kimi araştırmacılar çalışmalarını tüm yetişkinler üzerinde yaparken, kimi araştırmacılar da sorunun kökenine inebilmek amacıyla kadınlar ve çocuklar ile ilgili çalışmalar yapmaktadırlar (Cengiz, 2006).

Çocuklar üzerinde iki dillilik çalışmaları yapan Romaine (1995) çocuklarda iki dilliliği altı ayrı kategoride incelemektedir:

1. Bir kişi - bir dil

Ebeveynler farklı dil konuşmaktadırlar ve bunlardan birisi içerisinde bulundukları o toplumun genel olarak konuştuğu dildir (dominant dil). Ebeveynler çocukla olan konuşmalarında kendi dillerini kullanmaktadırlar.

2. Genel olmayan (non-dominant) ev dili

Ebeveynler farklı dil konuşmaktadırlar ve bunlardan birisi içerisinde bulundukları o toplumun genel olarak konuştuğu dildir. Ebeveynlerin her ikisi de ev dışarısında kullanılmayan ve çocuğun dışarıda kullanmak zorunda kaldığı dilin dışındaki hâkim / genel olmayan (non-dominant) dili konuşurlar.

3. Toplum desteği olmaksızın genel olmayan (non-dominant) ev dili

Ebeveynlerin her ikisi de genel olmayan, toplumun konuşmadığı, dili kullanmaktadırlar. Her iki ebeveyn de çocukla olan konuşmalarında kendi dillerini kullanırlar.

4. Toplum desteği olmaksızın genel olmayan (non-dominant) çift ev dili

Ebeveynlerin her ikisi de farklı dilleri konuşmaktadırlar ve konuştukları dillerin her ikisi de toplumun genel olarak konuştukları dil grubuna ait değildir. Ebeveynlerin her ikisi de çocukla olan konuşmalarında kendi dillerini konuşmaktadırlar.

5. Genel olmayan dile sahip ebeveynler (non-native)

Ebeveynlerin her ikisi de toplumun genel olarak konuştuğu (dominant dil) dili konuşmaktadırlar. Ebeveynlerden birisi çocukla olan konuşmalarında daima kendine ait olmayan bir dille konuşmaktadır.

6. Karışık diller

Ebeveynler iki dillidir ve toplumun bazı bölümleri de iki dilli olabilir. Ebeveynler dil değişikliği (code-switch) yapabilirler ve dilleri birbirine karıştırabilirler.

İmprim Kelağa Ahmet 2005 yılında hazırladığı tez çalışmasında iki dilliliği farklı şekilde kategorize etmiştir (2005).

2.6.3.1. İkinci Dilin Edinilmesi Koşullarına Göre İki Dillilik Türleri:

1-İkinci dilin edinildiği yaş temel alınarak iki dillilik:

- eşzamanlı iki dillilik (*simultaneous bilingualism*) ve
- birbirini izleyen iki dillilik (*sequential bilingualism*) olarak ayrılır.

Eşzamanlı iki dillilik gerçek iki dillilik olarak da bilinir ve çocuğun doğumdan hemen sonra her iki dil ile yüzleşmesi halinde söz konusu olur. Karma evliliklerden doğan çocuklar ya da azınlık çocukları genellikle eşzamanlı iki dillidirler. Eğer ikinci dil, birinci dilin edinim sürecinin belli bir aşamaya geldiği üçüncü yaştan sonra öğrenilirse birbirini izleyen iki dillilikten söz edilir. Anne babalarının işi nedeniyle üç yaşından sonra anadillerinden farklı bir dilin konuşulduğu bir ülkeye göç eden çocuklar buna örnek verilebilir. Batı Trakya'daki azınlık çocuklarının büyük bir kısmı Yunancayı ilkokula geldiğinde öğrenmeye başladığı için eşzamanlı değil, birbirini izleyen iki dillilik onları tanımlar.

Bosch ve Sebastian-Galles (2001), aynı anda İspanyolca ve Katalanca'ya maruz kalan 4.5 aylık çocukların, aynı ritim gruplarına ait diller arasında ayırtma yeteneğine sahip olduklarını saptamışlardır. Bu da göstermektedir ki aynı anda iki dilin kazanılması, çocukların dilleri bir birinden ayırma yeteneğinin ortaya çıkışını geciktirmemektedir (s. 38). İki dil arasında ayırtma yapma yeteneği çocukların ayrı dilsel sistemleri inşa etmesi için fonksiyonel bir önem taşımaktadır (Genesee ve Nicoladis, 2006; Akt: Gülyazıcı,2007).

2-İkinci dilin edinim yaşına göre ikidillilik:

- erken iki dillilik (*ascribed bilingualism*) ve
- sonraki iki dillilik (*achived/aseribed bilingualism*) olarak ayrılır.

Eğer ikinci dil L2, ergenlik öncesi dönemde öğrenilirse erken iki dillilik, eğer L2 ergenlik döneminde ya da daha sonra öğrenilirse sonraki iki dillilikten söz edilir.

3-İkinci dilin edinim şekline göre iki dillilik:

- doğal ve
- kültürel ya da yapay, güdümlü veya okul iki dilliliği olarak ayrılır.

Doğal iki dillilik ya da edinilmiş iki dillilik ikinci dilin kurs ortamında bir eğitim verilmeksizin anadili konuşucuları ile günlük iletişim yolu ile edinilmesidir. Kültürel/yapay/güdümlü ya da okul iki dilliliği ise ikinci dilin bir kurs ya da okul dersi olarak sistemli bir öğrenme sürecinden sonra edinilmesidir. Doğal iki dillilikte hedef başka bir dilsel grubun konuşucuları ile doğrudan iletişim kurmaktır ve dili hatasız kullanmaya ağırlık verilmez. Güdümlü iki dillilikte ise; diğer dilsel grubun konuşucuları ile doğrudan iletişim kurma amacı somut ve belirli değildir. Burada amaç ikinci dilin hatasız ve en iyi şekilde öğrenilmesidir. Yunanlılarla aynı ortamda ve yoğun Yunan nüfusun bulunduğu kent merkezlerinde büyüyen (sayıları sınırlı olmakla birlikte) azınlık çocukları için doğal iki dillilikten, diğerleri için ise okul iki dilliliğinden söz etmek doğru olur.

2.6.3.2. Dilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik Türleri

Weinreich (Triarhé- Herrmann, 2001) dilsel ölçütlere göre üç ayrı iki dillilik türü önermektedir. Bunlar:

- eşgüdümlü iki dillilik (ordinate bilingualism)
- eklemeli iki dillilik (compound bilingualism) ve
- bağımlı iki dillilik (subordinate bilingualism)

Eşgüdümlü iki dillilikte dilsel gösterenler ve bunların anlamsal içerikleri her iki dilde ayrı ayrı öğrenilmektedir. Burada iki dilli konuştuğu her iki dili de farklı toplumsal alanlarda edinmiştir. Bu nedenle iki ayrı ve birbirinden farklı dilsel kodlama düzenine sahiptir.

Eklemeli iki dillilikte dilsel semboller yani aynı şeyi ifade etmek için kullanılan her iki dildeki sözcükler bellekte ayrı ayrı tutulmaktadır; ancak anlam bakımından ortak bir kavramsal içeriğe sahiptirler ve her iki dil için ayrı ayrı sembollerle ifade edilirler. Bu iki dillilik türü, iki dillinin yakın çevresinde her iki dil de aynı anda seçenek olarak aynı kişi tarafından aynı iletişim durumu için kullanılıyorsa söz konusudur.

Bağımlı iki dillilik, ikinci dilin daha önce edinilmiş olan ilk dil yardımı ile öğrenilmesidir. Bu öğrenme genellikle okulda ya da bir kursta gerçekleştirilir. Bu öğrenmede L2' nin yapısı L1' in yapısına tabi olur. Bu nedenle de aktarımlarla sık sık karşılaşılır. Buna kod değiştirme (Code-switching) denir. İki dilli çocuklar kurduğu cümlelerin başında, ortasında ya da sonunda bir başka dile geçiş yapabilmektedir. Bu geçişleri konuşma esnasında kavram ya da sözcük anlamsal olarak hatırlanmadığı ya da o anda diğer dildeki anlamın daha orijinal olduğunu düşündüğünde yapabilmektedir(Achmet 2005, Garau ve Vidal, 2001). Bu durum daha çok, her iki dilde de devamlı destek ya da teşvik görmeyen çocuklarda görülmektedir. Her iki dilde de aynı anlamlı ya da benzer sesli sözcüklerdeki ses ayrımlarının yetersizliği kod değişikliğine neden olabilmektedir. Konuşan kişi benzer sesleri ya da kavramları duyduğunda farkında olmadan konuşmasına diğer dilden devam edebilmektedir (Comeau ve diğ., 2007).

Her iki dili bilme düzeyine göre de ikidillilik:

- iki yönlü iki dillilik (ambilingualismus)ve
- dengeli iki dillilik (aquilingualismus) olarak ayrılmaktadır.

Kişi her iki dili de günlük yaşantısında tüm iletişim durumlarında aynı ölçüde iyi kullanabiliyorsa *iki yönlü iki dillidir*. Eğer iki dilli konuşucu her iki dili de tek bir dilli konuşucunun sahip olduğu dilsel beceri düzeyinde biliyorsa *dengeli iki dillilikten* söz edilir. Dengeli iki dilliler her iki dile de aynı ölçüde hâkimdirler. Eğer dillerden biri daha çok gelişmişse bu durumda bu dil baskın (dominant) dildir ve baskın (dominant) iki dillilikten söz edilir. Böyle durumlarda dillerden biri güçlü konumdadır. Bu iki dillilik türüne çok sık rastlanmasına karşın dengeli iki dilliliğin gelişmesi kolay değildir.

Çocuklarda ana L1 ve L2 ileri düzeyde bilinmesi halinde, beyin daha fazla çalışacağından, hem düşünme hem de zeka yeteneği artacaktır (İleri,2000).

2.6.3.3. Psikososyodilsel Ölçütlere Göre İki Dillilik Türleri

İki dilliliğin, çocukluk çağında iki dilli bireyin gelişmesi üzerindeki olası etkileri ölçüt alınarak, bireysel ve toplumsal etkenler de göz önünde bulundurularak iki dillilik konusunda Lambert (Triarhé-Herrmann, 2000) eklemeli ve eksiltici iki dillilik arasındaki fark üzerinde durmuştur.

Eklemeli iki dillilikte (additive bilingualism) bu olgu bireyin gelişimi ve kişiliği üzerinde olumlu etki yapmaktadır. İki dilli birey iki dilli ve iki kültürlü çevre ile sürekli bir etkileşim içinde olmasından dolayı bir dizi bilişsel, duyuşsal ve sosyal beceriler kazanır. Bunlar onun hem anadili gelişimine hem de ikinci dil gelişimine olumlu katkı sağlar.

Eklemeli iki dilliliğin gerçekleşmesi hem kişinin hem de onun içinde bulunduğu toplumsal çevrenin iki dilin edinimine olumlu yaklaşması, bunu desteklemesi ve bunun bir üstünlük olarak görülmesine bağlıdır. İki dilliliğin bu türüne genellikle karma evliliklerden doğan çocuklarda ve üst sosyal katmanda bulunan ailelerin küçük yaşta ikinci bir dili öğrenen çocuklarında rastlanır. İki dilliliğin bu türü için literatürde Kanada’da bir Fransız okulunda okuyan İngiliz kökenli öğrenciler örnek verilmektedir. İki dilliliğin bu türüne giren çocukların bilişsel ve dilsel becerileri ve okul başarıları üzerinde yapılan araştırmalar onların her iki dili tam olarak geliştirdiklerini göstermiştir (Triarhé-Herrmann, 2000).

Eksiltici iki dilliliğe(subtractive bilingualism) çevrenin oluşturduğu toplumsal ve siyasi baskı sonucu çocukluk yaşlarından itibaren sadece ikinci dili kullanmak zorunda kalan iki dillilerde rastlanır. Bu ortamda anadili ihmal edilmekte ve gelişimi gecikmektedir. Aynı zamanda ikinci dilde de istenen düzeyde bir gelişme sağlanamamaktadır. İki dilliliğin bu türüne dilleri ve kültürleri, içinde bulundukları çoğunluk tarafından olumlu algılanmayan azınlık gruplarının çocuklarında rastlanır. Bu çocuklarda bazı durumlarda her iki dilin yetersiz gelişme düzeyinden dolayı çift yönlü yarı dilliliğe rastlanmaktadır. Bu olgu başarısız bir iki dillilik görünümünden başka bir şey değildir ve bunun ortaya çıkmasında çevresel etkenler önemli bir yere sahiptir (Papapavlou, 1997).

2.6.4. İki Dilliliğin Ortaya Çıkış Nedenleri

İki dillilik, dilbilimcilerin incelediği şekli ile genellikle bireyler üzerinde incelenebileceği gibi aynı zamanda, sosyolinguistik ve dil antropolojisi alanında çalışmalar yapan araştırmacılarca da grup boyutunda ele alınabilmektedir. Birbirleri ile birlikte yaşayan farklı dil gruplarının diğer gruplar ile iletişim kurma ihtiyacı son derece normaldir; gruplardan birisi diğerinin dilini öğrenecektir (Mackey 1967).

Mackey'in (1967:76) açıklamalarına benzer bir şekilde Romaine (1995), "İki dillilik sadece bireylere özgü bir davranış şekli değildir. Farklı gruplar arasında dil iletişimine ve neticesinde de iki dilliliğe yol açan biçimlerde de tartışılabilir. İki dilliliği, bireysel ve toplumsal iki dillilik terimleri ile ayırt etmeye çalışmak oldukça zordur" diye ifade etmektedir (Cengiz, 2006).

İki dillilik iki ayrı dilin birbiri ile karşılaşması durumunda ortaya çıkan doğal bir olgudur. Kişi kendisinden farklı bir dil konuşan biri ile iletişim kurmak istediğinde ya da farklı diller konuşan gruplar iletişim kurmak istediklerinde iki dillilikle karşılaşırız. Günümüzde iki dillilik olgusu ile karşı karşıya olan ülkelerin sayısı oldukça fazladır. Nüfusunun farklı etnik gruplardan oluşması nedeniyle birden fazla resmi dili olan ülkelere İsviçre, Belçika ve Lüksemburg örnek verilebilir. Bu iki dilli ülkeler dışında kimi ülkelerin bazı bölgelerinde eğitim ve yönetim dili olarak yerel dilin kullanılmasına izin verilmektedir. Buna İspanya'nın Bask bölgesindeki durum örnek gösterilebilir (Achmet,2005).

Aynı zamanda, bazı ülkelerin belirli bölgelerinde dilsel azınlıkların bulunduğu bölgelerde de karsımıza çıkabilir. Mesela, Britanya'da Galler bölgesinde yerel bir dil olan Brütton'ca (bir Celtic dili) konuşulmasının yanı sıra Fransızca ve İngilizce konuşulmasını örnek gösterebiliriz (Grosjean 1982).

Siyasi ve dini sebeplerden dolayı göçler de iki dilliliğe yönlendirmektedir. 20. asırda, Sovyet Birliğinin baskıcı rejimden dolayı göçü seçen Doğu Avrupalıların Batı Avrupa ve Amerika'ya yoğun şekilde göçüne şahit olduk veya Kübalıların Amerika'ya; 1975 yılında gerçekleşen Vietnam'ın birleşmesinden sonra birçok Vietnamlının Fransa ve Amerika'ya göç etmesi aynı sebeplere dayanmaktadır (Molali, 2005).

İki dillilik aynı zamanda belli meslekleri icra edenlerde görülebilmektedir. Mesela, inşaat işçisi olarak göç eden İtalyanlar bulundukları bölgeye bağlı olarak, Fransızca veya İsviçre Almancası konuşmaktadırlar (Grosjean 1982).

İki dillilik sosyal sınıfa göre değişebilir. Mesela Çarlık Rusya'sında Aristokrat sınıfın üyeleri hem Rusça hem de Fransızca bilmekteydi. Yaş ve cinsiyet, iki dillilikte belirleyici sebepler olabilir: Mesela, Almanya'da çalışan Portekiz ve Türk işçilerin eşleri nadiren Almanca öğrenmekle birlikte, kocaları çalıştıkları işlerden dolayı az da olsa Almanca öğrenmektedirler (Grosjean 1982).

Göçe bağlı olarak ortaya çıkan iki dillilik birçok farklı sebeplere dayandırılabilir. Bunlardan birisi de sosyal ve ekonomik nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan iki dillilik fenomenidir (Grosjean 1982). Genel olarak bakıldığında iki dilliliğe yol açan sebepler oldukça fazladır. Bunların en başında da göç yoluyla farklı dilleri konuşan grupların bir araya gelmesi ve farklı grupların birbirleri ile teması yer almaktadır. Sosyal ve ekonomik sebeplerden dolayı gerçekleşen göçler iki dilliliğe yol açmaktadır. Tarihte birçok grup, daha iyi yaşam şartlarına kavuşabilmek umudu ile kendi topraklarından ayrılarak başka yerlere göç etmişlerdir. 19. yüzyılda İrlanda'daki patates kıtlığı nedeniyle birçok insan Amerika Birleşik Devletlerine göç etmek zorunda kalmıştır. Böylelikle de Galce konuşan bu topluluklar, bulundukları topluma uyum sağlayabilmek amacıyla İngilizce öğrenmek zorunda kalmışlardır (Grosjean 1982).

Göç olayı iki dilliliğin oluşmasında önemli bir sebeptir. Bir grubun göç etmesinde, genelde askeri, ekonomik, eğitimsel, siyasi, dini, doğal afetler gibi nedenler yer alır. Bu nedenlerden ortaya çıkan sonuç iki dilliliktir; çünkü gelenler ve yerliler arasında iletişim kurma ihtiyacı duyulur ve genelde gelenler ilk etapta yerlilerin dilini öğrenir. Batı Avrupa'nın birçok ülkesinde bu durum mevcuttur. Veya yerliler gelenlerin dilini öğrenir: Örneğin, Roma İmparatorluğu zamanında, işgal edilen toprakların insanları Romalıların Latincesini öğrenmişlerdir (Molali, 2005).

Yine benzer bir şekilde, bu yüzyılın ortalarına doğru Avrupa'nın, Cezayir, Portekiz, Yugoslavya ve Türkiye gibi daha fakir ülkelerinden birçok göçmen orta Avrupa ülkelerine iş

bulma umuduyla göç etmişlerdir. Göçmenler çalıştıkları işyerlerinde yeni ülkelerinin dilini konuşurken aile ortamında ve yakın dostlarıyla ana dillerini konuşmaya ve korumaya devam etmişlerdir (Grosjean 1982).

Göçe bağlı olarak ortaya çıkan iki dilliliğin bir başka nedeni de ticari olgulardır. Mackey' e (1967) göre ticaret de iki dilliliğin temel sebepleri arasında yer almaktadır. Ticaretle uğraşanlar ve iş adamları da seyahat ettikleri bölgelerde konuşulan dilleri de kendi dilleri gibi konuşabilme yeteneğine sahip olmuşlardır. Mesela, M.Ö. 3.,4. ve 5. yüzyıllarda Yunan'ca Akdeniz'de konuşulan ortak bir dildi (Lingua Franca). Son zamanlara kadar, Hausa ve Swahili Afrika'da ortak bir dil olduğu gibi Rusça da S.S.C.B.'de ortak bir dildi. Tıpkı günümüzde İngilizcenin uluslararası arenada ortak bir dil olması gibi (Grosjean 1982).

İki dilliliğin diğer temel sebeplerinden birisi de milliyetçilik ve politik federalizm nedeniyle ortaya çıkan iki dilliliktir. 19. yüzyılda dilsel kimlik ve ulusal kimlik insanların kafasını karıştırırsa da ulusal dillerin yaygınlaşmasında ve iki dilliliğin dereceleri üzerinde milliyetçilik bir çok ülkede büyük bir etki yaratmıştır (Grosjean 1982).

“İki dilliliğin bir başka ileri derecede önemli sebebi de *eğitimsel ve kültürel* nedenlerdir” (Mackey 1967). “Tarih boyunca, belirli diller ve kültürler tüm dünyada insanların yaşamlarını yönlendirmişlerdir; mesela Roma İmparatorluğu döneminde Yunanca eğitim ve kültür diliydi” (Grosjean 1982). “Tüm eğitilmiş Romalılar, felsefe, tıp, yazın ve genellikle de edebiyat alanında Latince ve Yunanca olmak üzere iki dilliydiler; varlıklı Romalı aileler, oğullarının Yunanca eğitim görmesine önem veriyorlardı” (Kahane ve Kahane 1979). Bazı çocuklar eğitim görmek üzere Atina'ya gönderiliyordu. Yunanca sadece eğitim müfredatında değil aynı zamanda da çocuğun eğitiminde temel teşkil etmekteydi (Cengiz, 2006).

Bugün birçok üniversite öğrencisi kendi ana dillerinden farklı bir dilde eğitim verilmektedir. Özellikle Avrupa ülkelerinde İngilizce, Fransızca, Almanca gibi dillerde yabancı dilde eğitim verilmektedir. Türk Cumhuriyetlerinde Rusça ve Türkçe bu konumu paylaşmaktadırlar. Eğitimsel iki dillilikte, kitapların ve göze kulağa hitap eden malzemelerin uluslar arası bir dilde hazırlanması, öğrencileri söz konusu dilde yeterlilik seviyesine

ulaşmaya mecbur etmektedir. Zamanımızın sosyal ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bugün, eēitimi olmak en az iki dilde yeterlilik sahibi olmak demektir (Molali, 2005).

2.6.5. Yarı Dillilik

Bu kavramdan uluslararası literatürde ilk defa Finlandiyalı dilbilimci Hansegard'ın çalışmasında (Triarhé-Herrman, 2000) söz edilmektedir. Bu çalışmada yarı dilli kavramı ile İsveç'te yaşayan ve tamamıyla İsveç dilinde eēitim almak zorunda bırakılan ve anadillerinin gelişimi ani bir şekilde kesintiye uērayan iki dilli Finlandiyalı göçmen çocukları tanımlanmaktadır. oēunluēun dili olan İsveç dili, bu çocukların eēitiminde başat bir konuma geçerek anadilinin yerini almış ve anadilinin gelişmesine içinde bulunulan dilsel çevreden herhangi bir katkı saēlanmamıřtır. Bunun sonucunda bu çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişiminde sorunlar ortaya çıkmıştır (Achmet 2005).

Yarı dillilik bireyin her iki dildeki davranışının da yetersiz olduēu ve dillerden hiçbirinin yeterince geliřmediēi durumlarda söz konusudur. Bu olgu ilk dilin kavramlarının henüz oluřmadıēı ya da oluşma sürecinde olduēu bir aşamada gelişiminin önüne geçilmesi ve ilk dilin yerini bütünüyle ikinci dilin alması sürecinin bir sonucu olarak düşünülebilir (Skourtou,1999).

Bu olgu uluslararası düzeyde pek çok araştırmaya konu olmuştur (Triarhé- Herrman, 2000 ve Cummins, 2002) ve bu çalışmalarda yarı dillilik olgusunun nedenleri araştırılmıştır. Ancak kimi çalışmalar bu gibi olguların bilimsel derinlikten yoksun olduēunu ileri sürerek buna baēlı olarak ortaya çıkabilecek sakıncalara dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte özellikle iki dilli azınlık çocukları arasında rastlanan ve ileri yaşta olmalarına raēmen tek dilli çocukların dilsel gelişimlerinin ilk safhasına özgü dilsel davranışlar sergilemeleri gereēi de gözden kaçmamaktadır. Bu dilsel gelişim bozukluēuna ne ad verilirse verilsin bunun varlıēının ve daha çok dilsel azınlıkların çocuklarında ortaya çıkıyor olması gereēinin kabul edilmesi gerekmektedir (Achmet 2005).

Yarı dillilik olgusuna özellikle azınlık çocukları arasında rastlanmaktadır. Bu görüş, yapılan araştırma sonuçlarına ve azınlık çocuklarının yoēun olarak yer aldıkları eēitim kurumlarında görev yapan eēitimcilerin tespitlerine dayanmaktadır. Bu ērenciler rneēin, dil derslerinde yazılı metinleri anlamada, karmaşık anlamlar içeren yazılı metinler üretmede kimi

olay ya da durumları anlatmada sorun yaşamaktadırlar. Bu azınlık öğrencilerinin sözvarlığının gelişme düzeyinin büyük oranda yetersiz olduğu ileri sürülmektedir (Triarhé-Herrmann, 2000).

2.6.5.1. Yarı Dilliliğe Kuramsal Bakış

Yarı dillilik olgusunu ele alan araştırmalardan elde edilen sonuçlar çelişkilidir. Bazıları, yarı dilliliğin varlığını teyit ederken bazıları bunun varlığını reddetmektedir. Deneysel araştırma sonuçlarındaki çelişkiyi kuramsal bir yaklaşımla açıklamaya çalışan Cummins (Triarhé-Herrmann, 2000) dilsel becerileri dilbilimsel ve bilişsel olarak ikiye ayırmıştır. Bunlardan ilki dilin yüzeysel yapısına, diğeri ise derin yapısına ilişkindir. Cummins bu iki kavramdan ilki için kişiler arası temel iletişimsel beceriler (Basic Interpersonal Communicative Skills), ikincisi için ise bilişsel-akademik dilsel yeterlilik (Academic Language Proficiency) terimlerini ortaya atmıştır (Achmet 2005).

Kişiler arası temel iletişimsel beceriler, kişinin çevresi ile günlük iletişimde gerekli olan dilbilimsel ve toplum dilbilimsel unsurlardan oluşmaktadır ve bunlar günlük iletişim yolu ile edinilmektedirler (telaffuz, sözün akışı, temel sözvarlığı, söylenenlerin anlaşılması gibi dilbilimsel ve vücut dili gibi dil dışı unsurlar). Bilişsel- akademik dilsel yeterlilik ise kişinin bilişsel becerileri ve etkinlikleri ile ilgili olup bunlar okul ortamında edinilir ve geliştirilir. Bunlar dili düzgün yazma, dilbilgisi, çok yönlü sözvarlığı (soyut kavramlar), okuduğunu anlama gibi becerilerdir. Burada dil ile düşüncenin gelişimi arasında birbirine bağlılık vardır (Achmet 2005).

Cummins kişiler arası temel iletişimsel beceriler ile bilişsel-akademik dilsel yeterlilik arasındaki ilişkiyi bir buzdağına benzetmektedir. Buzdağının suyun yüzeyinde kalan kısmı kişiler arası temel iletişimsel becerileri, suyun altında kalan kısmı ise bilişsel- akademik dilsel yeterliliği anlatmaktadır. Cummins'e göre ikinci bir dili öğrenen kişinin temel iletişimsel beceri düzeyine ulaşması için, iki ila üç yıllık bir süreye ihtiyacı varken, akademik dilsel yeterlilik düzeyine ulaşması için beş ila yedi yıllık bir süreye ihtiyacı vardır. Örnek vermek gerekirse, bir azınlık dilini anadili olarak konuşan bir öğrenci, bulunduğu ülkedeki resmi dilde eğitim veren bir okulda kısa süre içinde bu dilin yüzey yapısına ilişkin pek çok bilgi edinecek, arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle eğitim dilinde iletişim kurmada zorluk çekmeyecektir. Başka

bir ifade ile kişiler arası temel iletişimsel becerileri edinecektir. Ancak bilişsel- akademik dilsel yeterlilik kazanabilmek için zamana İhtiyacı olacaktır ve belki de ikinci dilde bu düzeye asla gelemeyecektir. Cummins'in kuramına göre yarı dillilik bu bilişsel-akademik dilsel yeterliliğin kazanılıp kazanılmadığına ilişkin olmalıdır. Cummins, kuramının kapsamını genişleterek ilk dil L1'deki dilsel becerilerin doğrudan ikinci dil L2'nin gelişme derecesine ve biçimine etki ettiğini ve anadil L1' de edinilmiş olan dilsel yapıların ikinci dil L2' ye aktarıldıklarını ileri sürmektedir. Buna göre L1 ile L2, iki ayrı dilsel dizge olmasına rağmen bunlar arasında birbirine bağlılık vardır. Bu birbirine bağlılık sadece bilişsel-akademik dilsel yeterlilikte söz konusudur. Kişi bilişsel-akademik dilsel yeterliliği anadilinde geliştirmeden, ikinci dilinde bilişsel-akademik dilsel yeterliliği geliştiremez. İki dilli birey kişiler arası temel iletişimsel becerileri çok iyi bir düzeyde geliştirmiş olmakla birlikte bilişsel akademik dilsel yeterlilik düzeyinde pek çok eksiği olabilir. Bu nedenle kimi araştırmalar sadece kişiler arası temel iletişimsel beceriler boyutunu inceleyerek yarı dilliliğin varlığını tespit edememişlerdir; çünkü genellikle iki dilli öğrenciler bu düzeydeki dilsel beceriyi kazanmaktadırlar. Oysa akademik dilsel yeterlilik boyutunu inceleyen araştırmalar çocukların pek çoğunun her iki dilde de dilsel becerilerinin oldukça düşük olduğunu saptamışlardır. Böylece azınlık çocuklarında yarı dilliliğin varlığına temel oluşturan sonuçlar elde etmişlerdir (Achmet 2005).

2.6.5.2. Yarı Dillilik ve Eğitim Ortamı

Yarı dilliliğin varlığı eğitim sürecinde ortaya çıkmaktadır. Çünkü öğrenci yazılı ya da sözlü metin üretme sırasında soyut kavramları kullanmakta zorlanmaktadır. Bu öğrencilerin dilsel gelişimleri yaşları ile orantılı değildir. Yarı dilli öğrencinin dilsel gelişim süreçlerinde bir gecikme söz konusudur ve bazı durumlarda bu dilsel gelişimin tamamlanması mümkün olmamaktadır. İki dilli öğrenci çoğu kez akademik dilsel becerileri anadilinde bile hiçbir zaman elde edememektedir. Eğitim kurumu izlencenin hedeflediği bilgi aktarımını yaparken öğrencinin dilsel yeterlilik düzeyine dayanmaktadır. Öğrencinin dilsel yeterliliği eğitim sürecine etkin katılımının ön koşuludur. Bu dilsel yeterlilik düzeyi eğitim sürecinde desteklenmekte ve geliştirilmektedir. Ancak öğrenci, okulun bilgi aktarmada araç olarak kullandığı dilde iletilenleri anlayacak ve kodları çözecek dilsel becerilerden yoksunsa günlük eğitim sürecini de izlemekte zorlanacaktır ve bu sürecin gereklerine cevap veremeyecektir. Bu

sorunu aşmada çevreden de gerekli desteği alamazsa bu iki dilli öğrencinin akademik dilsel beceri kazanması olanaksız hale gelecektir. Bu onun hem okul başarısını hem kişilik gelişimini hem de meslek sahibi olmasını olumsuz etkileyecektir (Achmet 2005).

İki dilli eğitim alanında çalışmalar yapan ve “Okumayı okuyarak öğreniriz” diyen Krashen (1997), anladığımız bir dilde okumayı öğrenmenin daha kolay olduğunu belirtmiş ve ana dilinde okumayı öğrenmenin, ikinci dili kazanma becerisini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Krashen’e göre iki dilli eğitim, çocuklara en çok ihtiyaç duydukları dönemde kendi dillerinde eğitim görmelerini sağlayarak, ikinci dili anlayamamaktan kaynaklanan sorunlarla, çok erken bir dönemde karşılaşmalarını önlemektedir (Sarı, 2001).

Eğitim sürecinde öğrencilerin yaşadıkları güçlükler iki ayrı durumda gözlenmektedir. Bunlardan ilkinde öğrencilerin kişiler arası iletişim becerisi gelişmiş olmasının yanında bu öğrenciler bilişsel-akademik dilsel yeterlilikte sorunlar yaşamaktadırlar. İkincisinde her iki dilde, her iki becerinin de yeterince gelişmemiş olması durumu söz konusudur. Her iki durumda da çocuğun dilsel gelişiminde bir düzensizliğin varlığı dilbilimciler ve eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Burada yanıtı aranan sorulardan biri yukarıda sözü edilen durumlardan hangisinde yarı dilliliğin söz konusu olduğu ve yarı dilliliğin hangi nedene dayandığıdır. Yarı dillilik çocukluk çağında ikinci bir dilin ani bir şekilde ve de zorlayarak benimsetilmeye çalışılması ve anadilinin gelişiminin durdurulmasından mı kaynaklanmaktadır, yoksa her iki dilde çevreden yeterli ölçüde uyaranların verilmemesi gibi nedenlere mi dayanmaktadır, bu soruların yanıtlanması gerekir (Achmet 2005).

Triarhé Herrman (2000) ilk soruya yanıt verirken her iki durumda yarı dilliliğin varlığından söz etmektedir. Çocuk hem birinci durumda hem de ikinci durumda her iki dil dizgesinde de bilişsel becerilerini arzulanan düzeyde geliştirmemiştir. Bu nedenle çevresi ile iletişimsel ortamın gereklerine uygun bir bilgi alışverişine girmekte yetersiz kalmaktadır. Öğrenci kişilerarası dilsel iletişim becerisini geliştirmiş; fakat bilişsel akademik dilsel yeterliliğini geliştirmemişse, ondan daha gelişmiş bir dilsel beceri düzeyine yani akademik dilsel beceri düzeyine uygun bir sürece katılması istenene kadar çevresi ile iletişim kurmada zorlanmaz. Bu durumda bunun gereğini yerine getiremeyecektir. Bu nedenle azınlık çocukları bu beceri düzeyini gerektiren üst sınıflardaki eğitim sürecinden kopmaktadırlar (Achmet 2005).

Sorun, elbette ki sadece farklı bir ana dile sahip olan çocukların sorunu değildir. Okuma-yazma bilmeyen, çocuğun eğitime gereken önemi vermeyen ailelerin çocuklarının da benzer sorunlarla karşılaştıkları söylenebilir (Dikmen, 1998).

2.6.6. Dil Ölmesi – Dil Kaybı

“Ana dilde bir konuşmacı kendi ana diline sahip konuşmacılarla yeterince temas halinde olamadığında veya ana dildeki kişiler o dile yeterince hâkim olmadığında konuşmacı bu dildeki konuşma yetilerinde gerileme yaşayacaktır. Kelime hazinesi içerisindeki pek de genel olmayan kelimeler zamanla aktif ve hatta pasif kelime hazinesi içerisindeki yerlerini kaybedeceklerdir” (Andersson 1999).

Sapir (1923), “bir dil kendi yaşam alanı sınırları içerisinde ölebilir”, demektedir. “Dil kaybı olgusu, kendi yaşam alanı içerisinde veya göçmen toplumlar içerisinde hem iki dilli bireylerde hem de iki dilli toplumlarda görülebilir” (Dorian 1981 ; Schmidt 1985). Rus-Fransız iki dilli yazar Triolet, “bir dili yanınızda derinlerde koruyamazsınız, dil alıştırmayı yapmalıdır; onu kullanmalısınız, aksi takdirde paslanır, zarar görür ve ölür”, demektedir (Seliger ve Vago 1999). Birden fazla kültürün bir arada yaşadığı toplumlarda dillerin etkileşim kurması kaçınılmazdır. “İki dil temas halinde olduğunda dillerden birisi bir veya iki kuşak içerisinde zarar görür ve neticede ölür. Diğer yandan, bir temas durumu dillerden birisinin diğerini etkilemesi sonucunda dillerden birisi veya her ikisi de değişime uğrar” (Aarssen 1996). Bunun neticesinde de birden fazla dilin bir arada yaşadığı bu ortamda dillerden asgari olarak bir tanesi diğerlerine oranla etkin bir dil (majority language) olarak kullanılacaktır. “Deprem, sel, savaş gibi katastrofik olaylar da dâhil olmak üzere toplumun bireylerini veya belli kesimlerini genel olarak etkilemek üzere dil ölmesi aşamalı ve değişken bir süreçtir” (Crystal 2000). Bir dilin yukarıda belirtilen farklı sebeplerle zamanla aşamalı olarak ortadan kalkmasına dil ölmesi (language death) veya dil kaybı (language attrition) denilmektedir (Seliger ve Vago 1991).

Joseph Vendryes "Conferences de Institut de Linguistique de Universite de Paris" eserinin 1933'te çıkan "La Mort de Langues" (Dillerin Ölümü) adlı konferansında dillerin ölüm sebeplerini şöyle açıklamaktadır (Buran,2006):

1. Güçlü ve hâkim bir dilin millî dili yavaş yavaş sömürmesi
2. Bozuk dilli yeni kuşaklar oluşurken özgün dili konuşan insanların ölüp gitmesi
3. Gramerinin unutulması dolayısıyla dil bünyesindeki bozulma
4. Faydalı bir yabancı dile aşırı ilgi gösterilmesi
5. Yeni bir yabancı dili öğrenen kuşakların ana dilini ihmal etmesi
6. Millî dil ile birlikte öğrenilen faydalı yabancı dil dolayısıyla çift dilli bir toplum hâline gelmek ve zamanla faydalı yabancı dilin galip gelerek millî dili saf dışı bırakması
7. Başta dil olmak üzere, millî kurumların taklitçilik yüzünden tahrip olması ve aydınların gafleti yüzünden ana dilinin kaba, aşağılık bir halk ve köylü dili sayılması
8. Millî dilin edebiyattan ve edebî yetenekten yoksun kalması
9. Millî dil ile yabancı dilin rekabeti sırasında halkın millî dile sahip çıkmaması
10. Çeşitli sebeplerle dilin ses yapısının bozulması ve telaffuz bozuklukların ortaya çıkması
11. Yabancı ve yanlış türetmeler yüzünden millî dilin söz varlığı ve yapım sisteminin bozulması ve dilin tarihselliğinin tahrif edilmesi
12. Dilde hayata, çağa uyma ve hayatı ifade etme imkanının kalmaması
13. Konuşma dilinin yazı dili hâline gelmesi
14. Ana dilinin çöküşü, yok oluşu karşısında toplumun top yekûn ilgisiz kalması.

Dil ölmesinin ilk aşamaları, iki dilliliğin ileriki aşamalarına veya ikinci dili ediniminin üst aşamalarına da uyarlanabilir. Aşağıda yer alan şekil iki dillinin dilbilgisi ve iki dillilik gelişimindeki üç aşamada Evrensel Dilbilgisi (Universal Grammar) arasında değişen ilişkileri göstermektedir (Cengiz, 2006).

Bileşik İki Dilliliği I	Koordine İki Dillilik	Bileşik İki Dilliliği II
D1 → D2	D1 → D2	D2 → D1
ED → D2	D2 → D2	D2 → D2
	ED → D2	D1 → D2
		ED → D2?

D1: 1. dil (ana dil)

D2: 2. dil (sonradan edinilen dil)

ED: Evrensel dilbilgisi

Tablo 4: İki Dillilik Tipleri (Seliger 1991:5)

Bileşik iki dillilik I'in ilk aşamalarında ikinci dili edinme konusunda henüz bir başlangıç evresindedir. Konuşmacı hedef dildeki konuşmalarında ve varsayımlarında birinci dilde edinmiş olduğu altyapıdan faydalanarak hareket eder (Gass 1979). Konuşmacının bir diğer dilbilgisel bilgi kaynağı ise edinmiş olduğu bilgilerin evrensel olduğunu varsayarak “evrensel dilbilgisidir” (ED). İki dilli birey için dilbilgisel evrimin ikinci aşamasında her iki dil için de (D1 ve D2) aşamalı bir ayrım vardır. Bu, ikinci dilde konuşmaya başlayan iki dilli bireyin ikinci dil ile ilgili olarak bir dizi dilbilgisel kuralları kullanma konusundaki bilgilerini transfer etmesinin testidir. Corder (1978), ikinci dil ediniminde iki farklı sürece işaret etmektedir: “yeniden yapılanma ve yeniden yaratma”. Yeniden yapılanma, D1 varsayımlarının D2'ye adaptasyonu yani bir bakıma transferidir. Yeniden yaratma ise bireyin, ilk dildeki bilgilerine bakmaksızın hedef dilde dilin kurallarını yapılandırmasıdır. Bu asama, iki dilli gelişimde şekilde hala D1'in D2 üzerinde etkisi görülmekle beraber, “koordine iki dillilik” ile tanımlanabilir; çünkü her iki dilin dilbilgisi de birbirinden bağımsız bir şekilde gelişme gösterebilir. İki dilli gelişimin nihai aşaması, her iki dilin de birbirine karıştığı ilk aşamada da görüldüğü gibi “bileşik iki dillilik II” ile tanımlanabilir. Daha gelişmiş olan bu aşamada, iki dilli birey hedef dilde oldukça akıcı bir konuşmaya sahiptir. Bu aşamada konuşmacı birinci dil ile de temas etmeye başlamaktadır. Daha da açıkçası dil konusundaki transfer tam tersine hareket etmektedir (Cengiz,2006).

Göç olayları veya anne-baba ve akrabalarından uzak kalma gibi olaylar dış etkenler arasında yer alır. Bu durumda ilginç bir olay söz konusu olabilir: Dilin unutulması. Bu olay, dilini çocuklukta öğrenen ve uzun zaman kullanmayan yetişkin insanlarda görülür. F. Grosjean'a göre, dili unutmanın özellikleri şunlardır: dilin kullanımının tereddütlü olması; unutulmuş sözcüğün yakın anlamlı sözcüklerle ifade edilmesi; bildiği deyimlerin aracılığıyla uygun ifadelerin aranması, dil geçişimi kapsamlı olmakla beraber hâkimiyet gösterdiği dilden yaygın olan deyimlerin aranması; cümle diziminde bazı bozuklukların yer alması, vurgunun yanlış şekilde kullanılması; eğer bilinçli şekilde korunmuyorsa yazma yeteneklerinin azalması vb. gibidir. Ancak, dil unutma olayında anlama yeteneği oldukça iyi korunur. Eğer yeni terminoloji veya dilde yeni kullanımlarının yer alması söz konusu değilse- ki bunlar bilinmeyebilir- konuşma dilinin anlaşılması büyük sorunlar yaşatmamaktadır (Molali, 2005).

Dili unutma olayı yavaş bir süreçtir. Dili unutma olayına, genelde, “uyuyan iki dillilik” denir ve bu adlandırma düzenli kullanılan iki dillilikten ayırmak için yapılır. Gallowey “uyuyan iki dillilikten” bahsederken, hayatında yedi dil öğrenen ve konuşan çok dilli bir kişiyi örnek vermektedir. Bu dillerden beşi aşağı-yukarı “uyuyan diller” sıfatını taşıyabilir (Molali, 2005).Örnek şöyle aktarılmıştır:

“Söz konusu kişinin ana dili Macarcadır. Beş yaşında Polonya’ya ailesiyle göç ederek, burada Lehçeyi öğrenmeye başlar. Macarcayı unutmuş gibi görünmektedir. Altı yaşındayken Macaristan’a dönerek tekrar Macarcayı öğrenmeye başlar ve burada on yıl kalır. Bu dönemden sonra Romanya’ya taşınırlar. Romanya’da, çok dilli bir şehirde kalır ve okuldaki arkadaşlarıyla iletişim kurabilmek için Romence’yi kullanırken, sosyal çevresindeki insanlarla da İdiş dili konuşur. On iki yaşındayken tekrar Macaristan’a döner ve Macarca yine hâkimiyet gösteren dil sıfatını alır. Okulda Almanca, İngilizce ve İbranice öğrenir. Bir sene sonra Avusturya’daki bir askeri kampa gönderilir ve bu defa hâkimiyet gösterdiği dil Almanca olur. Altı sene sonra Almanya’da bir koleje yazılır ve bu vesileyle Almancası iyice oturur. 25 yaşında ABD’ye göç eder ve bu defa İngilizce, ilk ve tercih ettiği dil konumuna geçer. Eşi Macar asıllı olmasına rağmen evde konuşulan dil İngilizcedir. Sonuç olarak bu kişinin iki aktif dili vardır: Macarca ve İngilizce; küçük veya büyük ölçüde belli dönemlerde Almanca, İbranice, İdiş dili, Romence ve Lehçe dillerini de kullanmıştır. Ancak muhtemelen son iki dili unutan diller olarak kabul etmemiz mümkündür.”

2.6.7.İki Dillilikte Eğitim

Eğitim Programları açısından iki dilliliğin iki türlü uygulaması vardır: Daldırma ve batırma. Öğretimin tümüyle ikinci bir dilde yapılmasına “daldırma”; kimi çocukların evde ana dilini kullanıp, okulda ise ayrı bir dilde, anadilinde öğrenim gören çocuklarla birlikte öğrenim görmeleri “batırma” olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, Anadolu Liselerinde olduğu gibi eğitimin tümüyle ikinci dilde yapılmasına “daldırma”; Almanya’daki Türk “göçmen işçi” çocuklarının Alman çocuklarıyla birlikte öğrenim görmeleri “batırma”dır (Tarhan, 2005).

İkinci dil, bireysel açıdan, ana dilinden başka, öğrenilmiş ya da edinilmiş herhangi bir dildir. Bu doğrultuda, ikinci dil öğrenimi, ana dili olmayan bir dilin, ana dili konuşucularının

yaşadığı çevrede doğal ya da örgün eğitimle öğrenilmesini tanımlar. Toplumsal ve işlevsel açıdan ikinci dil, bir ülke ya da bölgede iletişimsel amaçlar için kullanılan, eğitim, yönetim ve ekonomi alanlarında araç durumunda olan yerli olmayan dildir. Bu tanım, ikinci dilin iki dillilik bağlamında değerlendirilmesine neden olur ve ikinci dilin ediniminden söz edilir (Ellis, 1985; Gas ve Selinker, 2001). İkinci dil edinimi, ana dilinden başka bir dilin konuşulduğu bir ülkede yaşamının bir sonucu olarak, ikinci dilin doğallıkla, eş zamanlı ya da sıralı edinimini içerir (Tabors, 1997). Bunun yanı sıra doğuştancı yaklaşımlarda, edinim ve öğrenim iki farklı süreç olarak değerlendirilir ve bu doğrultuda ikinci dil edinimi ile ikinci dil öğrenimi arasında belirgin bir ayrım yapılır. İkinci dil öğrenimi, biçimsel eğitim ortamlarında bilinçli katılımı gerçekleştiren bir süreçtir (Krashen, 1985; Akt: Selvikavak,2006).

İki dilli eğitimin tarihçesi, bu konunun geride bıraktığımız 20. yüzyıl ile sınırlı olmadığını göstermektedir. ABD bu alanda en dikkat çeken ülkelerden biridir. Burada iki dilli eğitim 60'lı yıllarda başlarken, bu eğitim uygulaması Galler'de 1939 da, Kanada'da ise 1965 ten itibaren uygulanmaya başlamıştır (Baker 1997; Casanova 1991).

İnsan haklarına dayalı demokratik rejimin yürürlükte olduğu ülkelere 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden sonra yapılan göçler, eğitim sistemlerini program yönünden etkilemişlerdir. Göç sonunda dil ve etnik kökenleri farklı toplumların bir arada yaşama zorunluluğu, klasik göç ülkesi niteliğindeki Amerika Birleşik Devletleri, Kanada gibi ülkeler ile Akdeniz ülkelerinden göçmen işçi kabul eden Federal Almanya, Fransa ve İsveç gibi ülkelerde çok farklı iki dilli – iki kültürlü ve çok kültürlü eğitim modellerini ortaya çıkarmıştır (Özdemir,1988)

Bir ülkede uygulanan iki dilli eğitim modeli incelenirken bu modelin etkilerini anlayabilmek için söz konusu modelin uygulanmasına neden olan sosyal-tarihsel, kültürel, ekonomik ve siyasi etkenleri açıklığa kavuşturmak gerekir. ABD'de uygulanan iki dilli eğitime bakıldığında bunun dört aşamadan geçtiği gözlenir. Bunlar sırasıyla müsamaha, sınırlama, eşit imkânlar ve ret dönemleridir. Her dönem içinde eyaletler arasında farklı uygulamalar da gözlenmiş ve iki dilli eğitim konusu gösterilen tepkilerle şekillenen durağan olmayan, değişken ve geleceği belirsiz olan bir uygulama alanına dönüşmüştür (Achmet, 2005).

Eğitim alanında, okullarda bu durum iyi değerlendirilirse ve desteklenirse, bireylere bilinçli olarak çok dilli olma fırsatı verilmiş ve çok dilliliğin gelişmesine katkıda bulunulmuş olunacaktır. Bireylerin yabancı dille karşılaşma olasılığı arttıkça, okullarda sunulan çok dilli eğitim (= yabancı dil dersleri) de o kadar anlam kazanacak ve başarıya ulaşacaktır. Günümüzde bireylerin yabancı dil ile karşılaşma olasılığının ne denli yüksek olduğu ve en az bir yabancı dile hâkim olmanın da ne kadar gerekli olduğu, tekrar tekrar altı çizilmesi gereken önemli bir konudur (Cihan, 2001).

İki dilli eğitimin hedefleri göz önünde bulundurularak iki dilli eğitim modelleri öncelikle “*Geçiş Dönemli İki Dilli Eğitim*” ve “*(Kültürle Dili) Koruma Amaçlı İki Dilli Eğitim*” olarak ayrımlanmaktadır. İlkinin amacı, çocuğun, ailenin kullandığı azınlık dilinden çoğunluğun diline geçişini sağlamaktır. Burada hedef çocuğun sosyokültürel açıdan dilsel çoğunluk tarafından asimilasyonunun sağlanmasıdır. “*Koruma Amaçlı İki Dilli Eğitim Modeli*” ise çocuğun kullandığı azınlık dilini geliştirmesine olanak sağlamayı hedeflerken onun kültürel kimliğini kabullenir ve etnik azınlığın haklarını teyit eder. Durağan (statik) koruma dilsel becerileri çocuğun okula başlarken sahip olduğu düzeyde tutmayı hedefler. Gelişimsel koruma ise hem yazılı anlatım hem de sözlü anlatım düzeyinde bu becerileri geliştirmeyi amaçlar, buna daha çok “*Zenginleştirici İki Dilli Eğitim*” denilmektedir (Achmet, 2005).

İki dilli eğitimin arkasında uygulanan eğitim modelinin birbiri ile çatışan çok çeşitli bakış açıları bulunmaktadır. Bir topluluğa iki dilli eğitim verilirken sosyokültürel, ekonomik ve siyasi konular her zaman odak noktasını oluşturmuştur (Achmet, 2005).

06.06.1974 tarihinde imzalanan antlaşmada AB üyesi olan devletlerin Eğitim Bakanları aktif iki dilliliği, ana dilinde ve yaşanan ülkenin devlet dilinde (toplum dilinde) olmak üzere eğitim politikasının ana prensibi olarak tanımlamıştır. Yapılan araştırmalar bu politikanın başarılı olduğunu göstermektedir.” “Avrupa çapında yapılan araştırmalara göre, Avrupalıların %44 ‘ü ana dilleri dışında yabancı bir dili “ çok iyi” konuşabiliyor. Bu oranın Lüksemburg’ta %100, Hollanda, Danimarka ve İsveç’te ise %80 olduğu belirtiliyor (Çoban, 2004).

İKİDİLLİLİK İÇİN ZAYIF EĞİTİM MODELLERİ (Baker, 2001, s.278)				
Program türü	Çocuğun kökeni	Sınıf dili	Toplumsal ve eğitsel amaç	Nihai dilsel hedef
DALDIRMA (Submersion)	Dilsel azınlık	Egemen dil	Asimilasyon	Tekdillilik
DALDIRMA(Submersion) (Dengeleyici geçici sınıflarla destekli)	Dilsel azınlık	L2 (anadil) de geçici sınıflarla egemen dil	Asimilasyon	Tekdillilik
SOYUTLAYICI İKİDİLLİ EĞİTİM	Dilsel azınlık	Azınlık dili (mecburi,seçeneksiz)	İrk ayrımı	Tekdillilik
GEÇİCİ İKİDİLLİ EĞİTİM	Dilsel azınlık	Azınlık dilinden egemen dile geçiş	Asimilasyon	Göreceli tekdillilik
BİR YABANCI DİL EĞİTİMİ İLE EGEMEN	Dilsel çoğunluk	Egemen dil ve L2 /YD de derslerle	Sınırlı zenginleştirme	Sınırlı ölçüde ikidillilik
AYIRICI İKİDİLLİ EĞİTİM	Dilsel azınlık	Azınlık dili (seçmeli)	Ayrışma/otonomi	Sınırlı ikidillilik
İKİDİLLİLİK VE İKİDİLLİ OKURYAZARLIK İÇİN GÜÇLÜ EĞİTİM MODELLERİ				
BATIRMA (Immersion)	Dilsel çoğunluk	Başlangıçta L2'ye ağırlık veren ikidillilik	Çoğulculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık
DİLİ KORUMA/ YERLİ-AZINLIK DİLİ	Dilsel azınlık	L1' e ağırlık veren ikidillilik	Koruma, çoğulculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık
DİLSEL AÇIDAN ÇİFT YÖNLÜ İKİDİLLİ EĞİTİM	Karma: dilsel azınlık ve dilsel çoğunluk	Azınlık ve çoğunluk dili	Koruma, çoğulculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık
EGEMEN DİLLERDE İKİDİLLİ EĞİTİM	Dilsel çoğunluk	İki egemen dil	Koruma, çoğulculuk ve zenginleştirme	İkidillilik ve ikidilli okuryazarlık
Not: L2:İkinci Dil, L1:İlk Dil (Anadili), YD:Yabancı dil				

Tablo 5: İki Dilli Eğitim Modelleri (Achmet, 2005).

2.6.7.1.Daldırma (Submersion) Modeli

Bu model, azınlık mensubu çocuğun ya da bir ülkede göçmen olarak bulunan ailenin çocuğunun anadilinin okuldaki başarıyı engelleyici bir unsur olarak algılar. Bu model anadilin

ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Özellikle azınlık gruplarına mensup çocuklara yönelik olan bu modelle çocuk ikinci dilin “*derin sularına atılarak, hiçbir yardım almadan mümkün olan en kısa sürede yüzmesi*” yani-ikinci dili öğrenmesi beklenir. İçinde “*yüzmesi beklenen havuz*” ikinci dili yani çoğunluk dilini oluşturmaktadır. Amaç çocukların dilsel ve kültürel açıdan çoğunlukla bütünleşmesi, kaynaşması ve zamanla ortak kültür potası içinde eritilmesi ve azınlık dili konuşucularının asimilasyona uğratılmasıdır. Bu modelde okul ortak ekonomik ve siyasi ideallerin oluşturulması için bir “*öğütme*” aracına dönüştürülmektedir (Achmet, 2005).

Eyiboğlu ise, öğrencinin ana diliyle temasını tamamıyla kesmesine yol açtığı için direkt metoda karşı çıkar ve yabancı dil öğretiminin daima ana dille olan teması kaybettirmeden yapılması gerektiği şeklinde bir görüş sarf eder (Adıgüzel,1999):

‘Yabancı dil tedrisatı hiçbir zaman ana dille teması kaybettirilmemelidir ve daima ikinci dil olarak kalmalıdır. Bu itibarla çocukları erkenden ana dillerinden ayırmak çok tehlikeli olabilir. Düşünmeğe yabancı bir dille başlamış olan çocuk gayet tuhaf bir mahlûk olabilir: Ne tam manasıyla kendisi, ne de tam manasıyla başkası! Memleketimizde bu âkıbete uğramış olanlar maalesef pek çoktur. Türk çocuğunun dimağı düşünmeğe Türk dilinde açılmalıdır. Aksi takdirde yabancı dil fayda değil zarar verir. Zihin terbiyesi dediğim şey ancak yabancı dilin ikinci bir dil olarak kalmasıyla mümkündür. Ana dilinin zararına olarak öğrenilmiş bir yabancı dilden daha gülünç bir şey tasavvur edemiyorum. Az çok sağlam bir ana dil kültürü olmadıkça yabancı dilden alınacak meyva adsız, tatsız, renksiz ağıza konmaz bir şey olacaktır. Kendi rengi olmayan başka birisinin rengi ile zenginleşemez’ (Eyiboğlu,1982).

Literatürde “Submersion” alta dalma (Untertauchen) veya plastik gibi erime (Plastischer Unterbuttern) olarak da geçmektedir. Submersion modelinin en belirgin niteliği anadilin eksik takviyesidir. Submersion Modeli, iki dilliliğe kuşkuyla bakar. İki dillilik çocuk için bir yükür. Çocuk iki dilden biri içinde büyümelidir. Daha sona çocuk ikinci dili yabancı dil olarak öğrenmelidir (Nehr, 1986).

Bu model ABD gibi klasik göç ülkelerinde tercih edildi ve ülkeye gelen göçmen çocukları üzerinde uygulanarak onların kökleri ile olan bağlantılarının kesilmesi amaçlandı.

Model göçmenler dışında ortak iyiye tehdit eden yerli dilsel azınlıklar üzerinde de uygulandı ve çoğunluğun temsil ettiği dil ve kültürün değerlerine katılımı sağlayan bir araç oldu. Bu model var olan personelle yürütüldüğü için maliyeti düşük olmasından dolayı da tercih edildi (Achmet, 2005).

Karşılaştırmalı araştırmalar, Amerika Birleşik Devletleri'nde Navajo Kızılderelileri ile İsveç'te Finlandiyalı göçmen çocukların Submersion Modelinde, her iki dile çok kötü bir biçimde hâkim olduklarını ve anadilde yetersizlikleri bulunduğunu göstermektedir (Nehr, 1986).

Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının okulöncesi dönemde Almanca öğrenme imkânları kısıtlıdır. Almancanın aktif olarak konuşulduğu ortamlardan uzakta büyüyen Türk işçi çocukları ilk çocukluk döneminde radyo, televizyon ve çevredeki Alman komşulardan Almancayı duymaktadır. Bu yollarla edinilen Almanca, okuldaki öğretmenin konuşmasını takip edebilmek için yeterli olmamaktadır (Özdemir, 1986).

Kültürü ve anadili geri plana iten model zamanla hedef kitlenin marjinalleşmesine ve kimlik kaybına uğramasına yol açtı. Uygulamalar sonunda modelin göçmen ve azınlık çocukları üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ve zarar verdiği anlaşılmıştır. Çünkü çocuklar derslerindeki başarısızlıklarının yanında toplumsal ve duygusal açıdan uyum sorunları ile karşılaştılar ve okulu terk olaylarında artış gözlenmeye başlandı. Ortaya çıkan veriler özellikle ABD'de göçmen çocuklarının okuldaki başarısının Amerikan çocuklarınınkinden daha kötü olduğunu göstermiştir. Anadilinin ikinci bir dili öğrenmede ne denli etkili ve önemli bir değişken olduğunun anlaşılması ile anadili dersleri bu model kapsamında programa konmuş ve model yumuşatılmıştır (Baker, 2001 ve Özdemir, 1988).

2.6.7.2. Geçici –Dengeleyici Sınıflarla Destekli Daldırma (Submersion) Modeli

Submersion modeli geçici-dengeleme sınıfları ile de uygulanabilir. Bu durumda azınlık ya da göçmen çocukları çoğunluk dilinde “dengeleme” ya da “destekleme” diyebileceğimiz bir eğitime tabi tutulmak amacıyla ders gördükleri sınıflarından alınıp ayrı sınıflara konulmaktadırlar ve yine çoğunluk dilinde verilen derslere tabi tutulmaktadırlar. Bu dengeleme sınıflarında dersler daha basit bir sözvarlığı ile verilmektedir. Hedef dilsel azınlık

çocuklarını ülkede uygulanan genel eğitimin içinde tutmaktır. Uygulamanın örneklerine ikinci dil İngilizce olmak üzere ABD ve İngiltere'de rastlanmaktadır. Göçmen çocuklarını hedef alan benzer uygulamalara son yıllarda Yunanistan'da da rastlanmaktadır (Damanakés 2002, Akt. Achmet, 2005).

Bu sınıflara alınan çocukların, arkadaşları tarafından “yetersiz” ya da “algılama özürü” olarak nitelendirilmeleri ihtimali de vardır. Bu model okul için bir maliyet doğurmamaktadır ve amaç çocukların ikinci dildeki becerilerini geliştirmektir. Bu modelin de hedefi tek dillilik ve asimilasyon olduğu söylenebilir (Baker 2001, Akt. Achmet, 2005).

Türkiye’de yabancı uyruklu çocuklar Türk çocuklarla birlikte karma eğitimi tabidirler, ayrı sınıf oluşturulmamaktadır. Türkçe’nin yabancı uyruklu çocuklara öğretiminde ise o çocuğun dilini bilen bir öğretmene ihtiyaç duyulur. Zira İngiltere’de yabancı dil öğretiminde yabancı öğretmenlere prensip olarak yer vermediği, kendi milletlerinden öğretmenleri kullandığı görülmektedir. Bu hususu Eyiboğlu şöyle dile getirmektedir:

“İngiliz mekteplerinde beni en çok hayrete düşüren şeylerden birisi de yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri dili hiç iyi konuşmamaları olmuştur. Bunu evvelâ İngilizlerin yabancı dil tedrisatını ihmâl ettiklerine hamlettim. Fakat sonradan anladım ki İngilizler yabancı dil tedrisatından iyi konuşmaktan daha ehemmiyetli şeyler bekliyorlardı. Aynı düşünce ile İngilizler en serbest mekteplerde bile ecnebî öğretmen kullanmamayı bir prensip olarak kabul etmiştir”(Eyiboğlu,1982).

İnsanın ana dilini gramere ihtiyaç duymadan uzun bir süre içinde ezber, tekrar ve benzetme yoluyla öğrendiğini belirten Barın’a göre ise, Türkçe’yi yabancılara kısa sürede öğretmek için gramer öğretimine ihtiyaç vardır (Adıgüzel,1999):

”Yabancılara Türkçe’nin öğretilmesinde ise dilbilgisine ihtiyaç vardır. Çünkü, öğrenci ikinci dili öğrenmektedir ve ana dili ile öğrendiği dili devamlı karşılaştırmaktadır. Zaman açısından da düşünüldüğünde, dilbilgisi öğretimine ihtiyaç olduğu ortadadır. Başka türlü de Türkçe’yi kısa zamanda öğretmek zordur” (Barın,1992).

2.6.7.3.Tecrit ya da Soyutlama Eğitimi

Bu modelde eğitim sadece azınlık dilinde verilmektedir. Egemen olan topluluk ya da grup azınlık grubuna sadece anadilinde eğitim vererek azınlığın tabi olma durumunun ve soyutlanmışlığının sürdürülmesini hedeflemektedir. Bu model tek dilliliği çoğunluk dilinde değil azınlık dilinde hedeflemektedir. Bu eğitim modelinde buna tabi olanların çoğunluk dilini konuşanlardan soyutlanmaları amaçlanmaktadır (Achmet, 2005).

2.6.7.4. Geçici (geçiş dönemi) İki Dilli Eğitim

ABD’de en yaygın olan iki dilli eğitim modeli budur. Bu modelin yaratacağı sonuç ise, genellikle anadilinin yitimidir. Daldırma (submersion) modelinden farkı, azınlık çocuklarına bir süre anadillerini kullanma izni verilmektedir ve genel eğitimin gereklerini yerine getirecek ve egemen dilde yeterli olacakları düzeye gelene kadar onlara anadillerinde eğitim imkânı sunulmaktadır. Bu modelde hedef ailenin dilinin yani anadilinin oransal olarak kullanımını azaltarak egemen dilin kullanımını arttırmaktır (Achmet, 2005).

Eğitimin ilk iki yılında çocukların iki dilde de okuma yazmayı öğrenmesi amaçlanmaktadır. Daha sonraki dönemlerde eğitim ikinci dille devam etmektedir. Çocuklar iki yıl boyunca her iki dili de kullanmaya teşvik edilmektedir. Programda görev alan ana dili öğretmenlerinde pedagojik formasyon aranmadığından, öğretmenlerin çocukların ana dilini biliyor olması yeterli görülmektedir (Gülyazıcı,2007)

Modelin süreçten erken çıkış ve geç çıkış olmak üzere iki farklı uygulama biçimi vardır. İlkinde anadilinin kullanımına iki yıl izin verilmektedir. Diğerinde ise ilköğretim 6. sınıfa kadar %40 oranında sınıfta derslerin anadiliyle gerçekleştirilmesine izin verilmektedir. Dersi veren öğretmenlerin iki dilli olmaları gerekmektedir. Örneğin İspanyol kökenli çocuklara ders veren öğretmen İspanyolca-İngilizce iki dilli olmalıdır (Achmet, 2005).

Öğretmenin aranan niteliklerinde bir başka özellik daha eklenmesi, öğretmeni bulmada zorluk yaratabilir. Bu yüzden ülkemizde uygulanması zor bir programdır.

2.6.7.5. Tek Yabancı Dille Temel Eğitim Modeli

Bu modelde dilsel çoğunluğun dilini konuşan çocuklar anadillerinde eğitim görürler. Avrupa'nın büyük bir bölümünde, Avustralya'da, Kanada'da ve ABD de çocuklar ailenin dilinde eğitim almaktadırlar. İkinci dil olarak verilen yabancı dil günlük ders programında bir ders saatini geçmemektedir. Bu yabancı dil dersi diğer fen ya da sosyal programdaki derslerden farklı değildir. Bu uygulama 12 ya da 11 yıllık temel eğitim boyunca sürse de ders süresinin yetersiz olması nedeniyle çocukların yabancı dilde işlevsel bir rahatlık kazanmaları mümkün olmamaktadır. Bu model, ikinci dilde yeterli beceriler kazanmış iki dilliler yaratmada başarısızdır ve belirli bir süre sonra bu yabancı dile ilişkin öğrenmeler kalıcı olmadığı için unutulmaktadır. Ancak motivasyon çok güçlü olursa ve bu dili öğrenme gelecekte mesleki kariyerleri açısından çok önemli ise yabancı dilde öğrenciler başarılı olabilirler (Achmet, 2005).

Bu modeli aslında iki dilli bir eğitim modeli olarak nitelemek pek doğru değildir. Çünkü modelin hedefi de zaten sınırlı oranda iki dilliliktir. Türk Eğitim Sistemi içinde ilk ve orta dereceli okullarda bir yabancı dil öğretmeyi hedefleyen eğitim modeli de buna uygundur (Achmet, 2005).

2.6.7.6. Batırma (Immersion) Modeli

Yukarıda incelenmiş olan eğitim modelleri “*Tek bir dilde temel eğitim modeli*” hariç, bu programlarda öğrenim gören öğrenciler iki dilli oldukları için iki dilli eğitim modeli olarak nitelendirilmektedirler ve bunların amacı iki dilli bireyler yetiştirmek değil aksine tek dilliliği sağlayacak koşulları yaratmaktır. Oysa “*Batırma (immersion)*” olarak nitelenen model iki dilliliği hedeflemektedir ve bu yönü ile yukarıdakiler gibi “*zayıf*” değil, “*güçlü*” bir iki dilli eğitim modelidir. Amaç, çocukların okul başarıları azalmaksızın onların iki dilli ve iki kültürlü olmalarını sağlamaktır (Achmet, 2005).

Kanada'da uygulanan ve çok rağbet gören Immersion Modeli, her şeyden önce Subersion modeline benzer. Bu modelde de çocuklar ikinci bir dilde ders görürler. Bu modelin en belirgin niteliği, çoğunluğa ait çocuklara hitap etmesidir. Immersion Modelinde eğitim gören çocuklar o ülkedeki çoğunluğun çocuklarıdır; anadil ve kültürlerinin inkârı söz konusu değildir (Özdemir, 1988).

Bu model ikinci dil olarak Fransızca'yı hedef alarak Kanada'da uygulanmaktadır. Çocuklar anadillerine ek olarak ikinci bir dilde de eğitim görürler. Amaç onların kültürel kimliklerinin zenginleştirilmesidir. Model etnik ve dilsel çoğunluğu oluşturan dil grubuna ait çocuklar üzerinde uygulanır. Kanada'da anadili İngilizce olan Anglosakson kökenli çocuklar eğitim sürecine katıldıkları andan itibaren Fransızca öğrenmeye başlarlar. L1 olan İngilizce ile L2 olan Fransızca birlikte verilir ve bu modelde anadili bir kenara itilmez. Bu modelde anadili L1 ikinci dil olan L2' ye rakip değildir. Amaç L1 korunarak L2' ye hakim olmaktır. İmmersion modelinin uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenler dersleri L2'de (Fransızca) verirler fakat çocukların anadili olan L1'i (İngilizce) de bilirler. Bu model çoğunluğa mensup çocuklara arzuya bağlı olarak devam ettikleri bir eğitim imkânı sunar (Achmet, 2005).

İmmersion Programı, Türk işçi çocuklarına uygun bir model değildir. Kanada'da başarıyla uygulanan bu model, çoğunluğa mensup çocukların arzuya bağlı olarak devam ettikleri eğitim imkânları sunmuştur. Bu modelde eğitilmek arzuya bağlı olduğu gibi, D1 okul içinde ve dışında D2 'nin eritmesine de maruz kalmamaktadır. Böyle bir model, Federal Almanya'da Türk işçi çocuklarından ziyade, Türkiye'deki Türk çocukları için geçerli olabilir (Özdemir, 1988).

Model hedef gruba üç farklı yaş döneminde uygulanabilir. Uygulama sırasıyla anasınıfından itibaren başlayabileceği gibi, 9 ila 10 yaş arasında da söz konusu olabilir ya da temel eğitimin ikinci kademesinde yani lisede de uygulanabilir. Modelin uygulanma süresi göz önüne alındığında dersler önceleri hafta içinde ikinci dilde (burada Fransızcada) %100 oranında, 2 ila 3 yıl süre ile uygulanabilir. Eğitim modelinin bu değişkesine tam İmmersion denilmektedir. Bu süreden sonra 3 ila 4 yıl boyunca haftada %80 oranında uygulanabilir ve ortaokul sınıflarında %50 oranında Fransızca dersleri ile tamamlanır. Kısmi immersionda ise anasınıfından ortaokula kadar dersler %50 oranında ikinci dil olan Fransızcada verilir (Achmet, 2005).

2.6.7.7. Çok Kültürlü Modeller

4,5 milyon yabancı işçi ve efradı ülkesinde barındıran Federal Almanya, ilk göçmen işçilerin istihdam edildikleri 1955 yılından beri İtalyan, İspanyol, Yunan, Portekiz, Yugoslav,

Tunus, Fas ve Türk milliyetine mensup işçilerle, çok milliyetli-çok kültürlü bir topluluk yapısına kavuşmuştur. “Çok kültürlülük” deyimini yeni bir deyimse de, çok kültürlülük olayı pek eski bir gerçekliktir. “Çok kültürlülük”, kültür yönünden çokluk demektir. (Uygur,1984).

Çok kültürün aynı zamanda ve yan yana birlikte var olduğu gerçeği, sadece eğitimin değil, diğer toplumsal kurumların da en önemli problemidir. Zaman zaman toplumun bazı kesimlerinden bu konuda tedirginlikler sezilir. Bugün Federal Almanya dâhil, diğer Batı Avrupa ülkelerinde, yabancı işçilerin istihdamından dolayı ortaya çıkan çok kültürlülük problemine toplumsal bağlamda çözüm arayışları gittikçe yoğunlaşmaktadır (Özdemir, 1988).

Programın temel amacı, yarım dilliliği önlemektir. Hem ana dili hem ikinci dil 4–6 yaştan başlayarak ilköğretim son sınıfa kadar öğretilmekte ve de ders dili olarak kullanılmaktadır. Göçmen çocuklarının anadillerinde yeterlilik sağlayarak ikinci dile transferlerini kolaylaştırmak ve her iki dilinde eş düzeyde kazanımına odaklanılmaktadır. Bu programa en az 4–6 yaş arası çocuklar dahil edilebilmektedir. Sınıfların yarısı ana dili farklı olan yarısı da ana dili eğitim dili olan çocuklarla karma olarak oluşturulmaktadır. Uygulamalarda iki dilli öğretmenler görev almaktadır ve iki dilde sınıf ortamında kullanılarak çocuklardaki akademik gelişmenin her iki dilde de gelişmesi sağlanmaktadır. Okul öncesi çocukların eğitim uygulamalarının %10 ikinci dille yapılırken, % 90’nı anadillerinde yapılmaktadır. Öğrenme ortamları çocuklara ikinci dili kazandırırken ana dillerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Uygulamalarda her iki dilde de aynı etkinliklere ve aynı konulara yer verilmektedir. İşbirliğine dayalı öğretim stratejileri kullanılmaktadır. Aile katılımının sağlanması da programın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Etkinliklerin planlaması ve uygulanmasında iki dilli öğretmenler tek başına görev alabildiği gibi iki farklı dilden öğretmende aynı anda da sınıf ortamında görev alabilmektedir (Howard ve Christian, 2002; Thomas ve Collier, 1997).

İki veya birkaç kültürü eğitime yansıtmayı düşünen eğitimcinin, bu kültürlerden nasibini almış olması gerekir. Ancak buna nadiren rastlanır. Çoğu eğitimci-öğretmen, tek kültürlü yetişmiştir ve düşüncesi de bu tek bir kültürün çerçevesi dışına çıkamaz (Özdemir, 1988).

2.6.7.8. İki Dilli İki Kültürlü Model

Federal Almanya’da kısmen uygulanmakta olan bu model, anadil ve kültürlerini kendi güçleriyle koruyamayan azınlıklara yöneliktir. Submersion modelinin aksine, bu model anadilini inkâr etmez. “Dil Koruma Programları” olarak da bilinen bu modelde, yabancı çocuğun ve aynı zamanda göç edilen ülkenin dilini konuşan yabancı eğitici ve öğretmenler anadilde ders verirler. Göç edilen ülkenin dil, ya başlangıçtan veya belli bir zamandan sonra yabancı çocuğa aktarılır (Sonner,1985).

Böyle bir modelin başarıya ulaşma şansı, yabancılarla ilgili yasa maddelerinin ortadan kaldırılmasına bağlı olduğu gibi, mali külfete girmeyi de gerektirecektir. Yabancı işçileri ve onların çocuklarını, yasalar karşısında eşit gören bir anlayışın üreteceği politikaların eğitim sistemlerinin her kademesine nüfuz etmesi gerçekleşemezse, anadile verilen önem, ikinci dili öğrenmeye yönelik olursa, öğretim programları ve elemanları önyargıcı davranışlardan kendilerini kurtaramazsa, okulda sağlanan kültürlerarası anlayış ve hoşgörü toplumun diğer kesimlerinde geçerliğini yitirirse, sonuçta bu model başarıya ulaşamaz (Özdemir, 1988).

2.6.8. ÜLKEMİZDE YAŞAYAN YABANCILAR

2.6.8.1.Yabancıların Taşınmaz Mal Edinme Süreci

Ülkemizde yaşayan yabancıların tüm hakları Milletlerarası Hukukla ve Türk Yabancılar Hukukuyla koruma altına alınmıştır. Fakat bu yabancıların bazı haklarına ülkesel egemenlik ilkesine istinaden kısıtlama getirilebilir.

Yabancıнын ülkeye girmesi, seyahati, ikameti konularında kendini gösteren bu ilkeye göre ülkeler bu hususları egemenlik hakkına dayalı olarak sınırlandırabilirler (Tekinalp, 2003) . Ülkesel egemenlik bir ülkenin varlık sebeplerinden birisidir. Çünkü bir ülkeyi toprak, insan ve ikisini bir arada tutan üstün güç dediğimiz egemenlik öğeleri meydana getirmektedir (Kırmacı,2007).

Anayasa'nın 16. maddesindeki kanun sözünü geniş anlamında anlamak ve kanundan alınmış yetkiye dayanılarak yürütme organınca yapılan düzenlemelerle yabancıların haklarına sınırlamalar getirilebileceğini kabul etmek, pratik bakımdan zorunludur (Aybay, 2005).

Lozan Antlaşmasından sonra çıkarılan birçok yasayla yabancıların mülk edinmesine ilişkin kurallar getirildiği görülmektedir. 442 sayılı Köy Kanunu ile yabancı gerçek ve tüzel kişilerin köylerde arazi ve emlak edinmelerinin yasaklandığı görülür. 1981 tarihli 2565 sayılı Askeri Yasak Bölgeler Kanunu, 2644 sayılı Tapu Kanunu, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile buna benzer değişik yasalarla yabancıların taşınmaz mal edinmelerine ilişkin esaslar belirlenmekten başka, 1062 sayılı Mukabele-i Bil misil Kanunu ile de çeşitli kanunlarla Türk vatandaşlarının mülkiyet haklarını kısmen veya tamamen sınırlandıran devletlerin Türkiye'deki tebaasının mülkiyet hakkı da aynı şekilde sınırlandırma yoluna gidilmiştir. Ayrıca kapsamı sınırlı da olsa bazı kanunlarla taşınmaz mal edinimine getirilen sınırlamalar mevcuttur (Kırmacı,2007).

Bu sınırlandırmalar 2003 yılında yapılan bir yasa değişikliği kaldırılmış ve ülkemizde yabancıların taşınmaz mülk edinmesinin yolu açılmıştır. 2005 yılında Anayasa Mahkemesinin yasayı iptaliyle yine durdurulmuş olmakla birlikte bu süreçte yabancıların taşınmaz mülk edinme oranlarını Kırmacı (2007) yaptığı araştırmada aşağıdaki gibi tablolandırmıştır.

Uyruk	Taşınmaz Sayısı	%	Kişi Sayısı	%	Toplam Alan m ²	%
Toplam	13.031	100	15 482	100	7.859.406	100
İngiltere	5.329	40,89	7.257	46,87	2.068.056	26,31
Almanya	2.969	22,78	2.761	17,83	3.157.889	40,17
İrlanda	918	7,04	1.184	7,62	237.496	3,02
Hollanda	794	6,09	1.048	6,76	326.912	4,15
Danimarka	469	3,59	641	4,14	237.572	3,02
Diğer	2.552	19,58	2.591	16,73	1.831.481	23,30

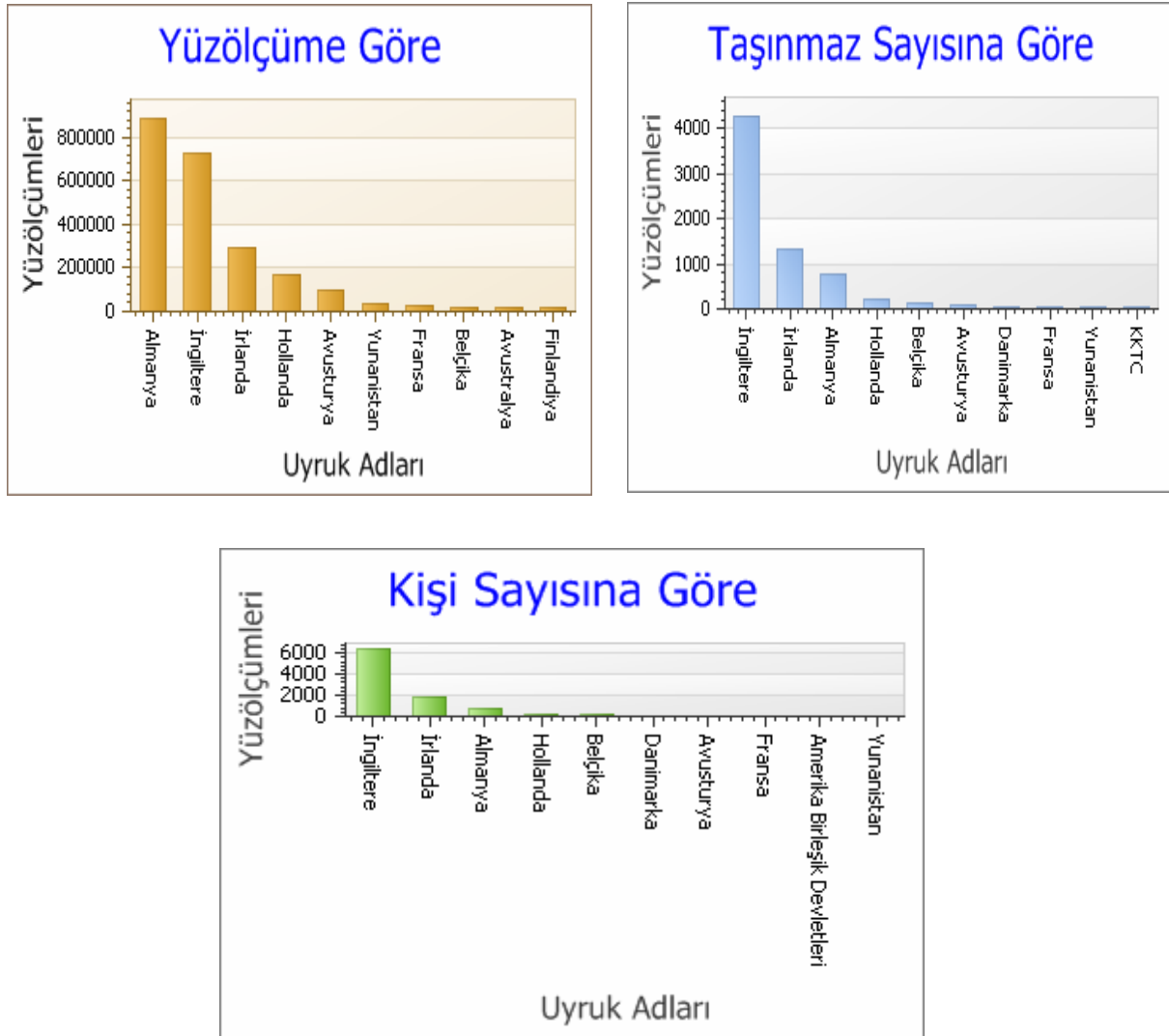
Tablo 6: 2003-2005 yılları arasında yabancıların taşınmaz mülk edinim oranları.

Belirtilen tarihler arasında toplam 15.482 yabancı gerçek kişi, taşınmaz mal edinmiştir. Bunun uyruksal dağılımında ilk beş sıranın ilkinin İngiltere uyrukluları oluşturmaktadır. Onu Almanya, İrlanda, Hollanda ve Danimarka uyruklular izlemektedir (Kırmacı,2007). Araştırmamızın örneklemini oluşturan Didim'de de sıralamanın ilk sırasında İngiltere Uyrukluları oluşturmaktadır. 1.831.481 m² taşınmazın diğer yabancılar tarafından satın alınması hiç de yadsınılmayacak bir rakamdır.

Tapu Kadastro Genel Müdürlüğünün resmi sitesinden alınan verilere göre araştırmamızın örneklemi oluşturulan Aydın İlinin 01.03.2009 tarihli taşınmaz mal edinimine ait istatistikî tabloları aşağıda sunulmuştur.

Tablolar incelendiğinde, taşınmaz sayısı ve taşınmaz edinen kişi sayısı açısından bakıldığında, İngiliz uyrukluların sayısının en çok olduğu görülecektir. 6308 İngiliz'in 370 adet taşınmaz yani 228358 m² alanı taşınmaz olarak edindiği görülmektedir. İngilizleri, İrlanda, Almanya, Hollanda, Belçika uyrukluların takip etmektedir.

Toplam 9596 yabancı 7037 adet taşınmazı (2333617 m²) satın almıştır.



Tablo 8: Aydın İli Taşınmaz Mülkiyet Edinim Oranları

BÖLÜM III

İKİ DİLLİLİKLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde iki dillilik ile ilgili olduğu düşünülen yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan araştırmaların kısa özetlerine, tarihsel sıra izlenerek yer verilmiştir.

Yurdumuzda iki dilli çocukların eğitimiyle ilgili olarak yapılmış çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Öte yandan bu konu yurt dışında, özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Lüksembourg, Avusturya, Kamboçya, Laos gibi ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahiptir (Sarı, 2001).

3.1. İki Dillilikle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

M. Çağatay Özdemir'in 1988 yılında yaptığı tez çalışmasında, Federal Almanya'daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri incelenmiştir.

Ercan Uzman'ın 1992 yılındaki tez çalışmasını; Milli Eğitim Bakanlığınca 1986–1987 akademik yılında Avrupa Konseyi'nce desteklenerek yurt dışından dönen Türk çocuklarının yurda dönüşlerinde kolay intibaklarını sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na açılan beş Özel Anadolu Lisesinde yapmıştır. İlk etapta birer deneme sınıfı açılmış ve proje yaygınlaştırılarak üç yıl sürdürülmüştür. Projenin amacı; yurt dışından çeşitli sebeplerle yurda dönüş yapan çocuklardan Çankaya Anadolu Lisesi'ne devam edenlerin 15–16 yaş grubundakileri, uyum ve dil veya iki dillilik bakımından hangi problemlerle karşılaştıklarını tespit etmek ve bu istikametteki çabalarına katkıda bulunmaktır. Yapılan çalışmanın sonucunda bu çocuklarda, iki dillilik, dinleme problemi, anlama problemi, konuşma problemi ve şekil-imla- ifade problemleri olmak üzere dört ana başlıkta toplanabilecek problemler tespit edilmiştir.

Hatice Poyraz 1996 yılında yaptığı doktora tezinde; Federal Almanya'da yaşayan Türk ailelerinin temel eğitim kademelerine ulaşmamış 4–6 yaş çocuklarının dil gelişim durumlarını inceleyerek, elde ettiği bu bilgileri Türkiye'de yaşayan aynı yaştaki çocukların dil gelişim

düzeyleriyle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Yaptığı çalışmada Federal Almanya ve Türkiye’deki çocukların sosyo-demografik özellikleri ile Peabody Resim-Kelime Testi ve PIVerfahren Dil Seviye Testlerinden çocukların aldıkları puanların yaş, cinsiyet, doğuş sırası, ebeveynlerin eğitim durumu, devam ettikleri okulöncesi eğitim kurumu açısından farklılığı olup olmadığı araştırılmıştır.

Bu çalışmanın örneklerini 143 çocuk ve ebeveyn Federal Almanya’dan, 152 çocuk ve ebeveyn de Türkiye’de olmak üzere örneklem grubu oluşturulmuş ve araştırma bu gruplar üzerinde yürütülmüştür. Gelişim Testi olarak Kleinkinder Test uygulanmış ve normal çocuklar araştırma kapsamına alınmıştır. Dil gelişim seviyesini belirlemek amacıyla Peabody Resim-Kelime Testi ve PIVerfahren Dil Seviye Testi tercih edilmiştir.

Federal Almanya ve Türkiye’deki çocukların gelişim test puanlarının her iki grupta da normal olduğu bulunmuştur. Türkiye’deki çocukların Peabody Testi puanları yüksek bulunmuştur. Federal Almanya’daki çocukların alıcı dilde gecikmenin Türkiye’ye göre yüksek olduğu, Türkiye’de toplam 152 çocuktan 136 çocukta, Federal Almanya’da ise 143 çocuktan yalnızca 31 çocukta alıcı dilde gecikme olmadığı bulunmuştur. PI Verfahren Dil Seviye Testi Puanları da Türkiye’deki çocuklarda daha yüksek bulunmuştur.

Sonuç olarak Federal Almanya’da yaşayan ve okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 4–6 yaş Türk çocuklarının dil gelişim seviyeleri, Türkiye’deki yaşıtlarına göre daha geri bulunmuştur.

Selçuk Dulkadiroğlu 1999 yılında yaptığı tez çalışmasında, Almanya’daki İlköğretim okullarındaki iki dilli sınıflarda Türkçe öğretimi ve kullanılan yöntemleri araştırmıştır. Uygulanan ders etkinliklerini ve bu derslerin işlenişleri sırasında çekilen renkli fotoğrafları da çalışmanın ekler listesine eklemiştir.

Mediha Sarı’nın (2001) yaptığı çalışma; iki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma – yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmış, niteliksel bir çalışmadır. Araştırmada, çocukların karşılaştıkları güçlükler, çözümleme yönteminin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma – yazma devreleri için ayrı ayrı ele alınmış ve hangi devrede hangi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, 1999–2000 Eğitim – Öğretim yılında, Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan 57 birinci sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür.

İki dilli çocukların devam ettiği okullarda çalışan öğretmenler öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükleri, dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, araç–gereç eksikliği, okuduğunu veya dinlediğini anlamama, sorulan sorulara cevap verememe, kendini ifade edememe olarak sıralamışlardır. Ana dili Türkçe olan çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler, bu sorunlarla karşılaştıklarını ancak, öğrencilerinin bu sorunları kısa sürede aştıklarını belirtirlerken, iki dilli çocukların devam ettiği okuldaki öğretmenler bu problemleri aşmak için fazla zaman ve emek harcadıklarını buna rağmen birçok öğrencilerinin bu sorunların üstesinden gelemediğini, bu nedenle de çözümleme yöntemi devrelerinin normalden yaklaşık 15 – 20 gün fazla sürdüğünü dile getirmişlerdir.

Aydın Temiz (2000), Almanya’da doğup büyüyen, Alman okullarına devam eden 14–16 yaş arasındaki Türk çocukları arasında “Türk Atasözleri ve Deyimleri” üzerine araştırma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada Alman okullarına giden Türk öğrencilerin %60’ını Türk atasözü ve özellikle Türk deyimlerinin karşılıklarını bilmediklerini kendi düşünce ve algılarına göre yorumladıklarını göstermektedir. Araştırmada, bir çocuğun Türkçe metin oluşturma özellikleri çözümlenmiş. Türkçe yazarken Almanca sözcüklerin de kullanıldığına, Almanca’daki isimlerin büyük harflerle yazılma durumunun varlığından söz edilmiş. Bayram yerine Fest, mısır yerine Popcorn, badem yerine Mandeln’in kullanılması vb.

Sofu (2002), İngilizce ve Türkçe iki dilli çocuklarda sesletim işlemlerini incelediği tek denekli çalışmada; bir erkek çocuk 14. aydan 26. aya kadar anlık konuşma örneklerinin ses ve görüntü kayıtları verileri toplamıştır. Verilerin değerlendirilmesinde “9-6 aylar arası çocukların ünsüz dağılımının gelişimi aşamalarını “Türk Çocuklarında Ünsüz Edinimi ve Sesbilgisel İşlemlerin Gelişim Aşamaları” formunu kullanarak verilerin değerlendirilmesini yapmıştır. Çalışmanın sonucunda, iki dilli çocuğun sesletim sisteminin tek dil edinen çocuklardan farklı olduğunu saptamıştır .

Ertekin (2003), erken dil edinimde iki dilliğin etkisini incelediği çalışmasında, 19-40. aylar arasında İngilizce-Türkçe iki dilli 2 çocukla ve Türkçe tek dilli iki çocuk olmak üzere toplam 4 çocuk araştırma örneklemini oluşturmuş.

Örnekleme alınan iki dilli çocuklardan birinin anne babasının ana dili Türkçe ve çocuk doğduğu andan itibaren iki dile de aynı anda maruz kalmış; ikinci çocuğun annesinin ana dili Türkçe, babasının ana dili İngilizce ve bu çocuk da doğumdan çocuklardan oluşurken, diğer iki çocuk anne babasının ana dili Türkçe ve doğduğu andan itibaren yalnızca tek dile maruz kalan çocuklardan oluşmaktadır. Araştırma verileri, her ay çocukların 40 dakikalık oturumlarla ev ortamlarında doğal konuşma örnekleri kaydedilerek alınmış ve Peabody Resim Kelime Testi (Türkçe ve İngilizce versiyonları) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; 32 aylık iki dilli çocukların aynı yaşlardaki tek dilli çocuklara göre sözcük dağarcığının daha zayıf olduğu saptanmış. Her iki gruptaki çocukların ürettikleri sözcüklerin isim türünden olduğu, ancak iki dilli çocukların sözcük hazinesindeki sözcüklerin her iki dilde de eşdeğer sözcükler olmadığı (örneğin Türkçe’de at sözcülünü söylerken, aynı sözcüğün İngilizce’de karşılığını bilmediği) belirlenmiştir. İki dilli çocukların 32 ayda İngilizce’de fiilleri üretmedikleri ancak, tek dilli çocukların aynı yaşlarda 14-17 arası değişen sayıda Türkçe fiili üretmekte olduğu; buna ek olarak bu yaşlarda tek dilli çocukların Türkçe zamir ve sıfatları (onlar, ben, bu vb..) ifadelerinde kullanabildikleri ama aynı yaşlardaki iki dilli çocukların sıfat ve zamirleri kullanamadıkları belirlenmiştir. İki dilli çocukların 36 aylarda tek sözcükte hala iki morfem (biçim birim: örneğin; yapıyo=yap/yor, gidiyor=git/yor iki morfem) kullandıkları belirlenmiş. İki dilli çocukların Türkçe de ki söz dizim özelliklerini İngilizce deki söz dizim özelliklerinden daha önce kazandıkları, zaman, kişi, soru ifadelerini söz dizimsel olarak Türkçe de kullanabildikleri, ancak bu söz dizimsel ifadeleri İngilizce de kullanamadıkları saptanmıştır (Ertekin, 2003).

Banu Yaman’ın 2005 yılında yaptığı bu deneysel çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinin "Okuduğunu Anlama", "Dinlediğini Anlama" ve "Dile (Türkçeye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum" lar açısından "Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı"(STÖY) destekli eğitimde drama yönteminin uygulandığı deney grupları ile tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grupları lehine anlamlı farkların olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma 2004–2005 öğretim yılının bahar yarıyılında Adana ili Seyhan ilçesindeki orta sosyo ekonomik düzeydeki üç devlet ilköğretim okulunda okuyan beşinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan okulların beşinci sınıflarından altı derslikte okuyan toplam 196 öğrenci, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Çalışma 10 hafta sürmüştür. Dersler üç deney grubunda STÖY dayalı eğitimde drama yöntemi, diğer üç kontrol grubunda tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretmen merkezli yönetime göre hazırlanan ders planları doğrultusunda işlenmiştir.

Ölçme araçları olarak kullanılan ve araştırmacı tarafından geliştirilip, geçerlilik güvenirlik çalışması yapılan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Dinlediğini Anlama Başarı Testi", "Dile (Türkçe'ye-Anadile-Derse) ve Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ön test, son test olarak verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, "okuduğunu anlama ve dinlediğini anlama akademik başarı testlerinden" elde edilen toplam puanlar açısından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. "Dile (Türkçeye-anadil e–Türkçe dersine) ve dil becerilerini geliştirmeye yönelik tutum ölçeği"nden elde edilen bulgulara bakıldığında, "Türkçe dersine yönelik tutumlar 1. alt ölçeği" açısından deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı fark elde edilmiştir.

"Türkçe'ye yönelik tutumlar" 2. alt ölçeği toplam ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından deney grupları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca, "anadile yönelik tutumlar" 3. alt ölçeği açısından deney grupları lehine anlamlı fark elde edilmiştir. "Dil becerilerini geliştirmeye yönelik tutumlar" 4. alt ölçeğinden elde edilen bulgular ise; yine araştırmanın denencesini destekler niteliktedir. Deney ve kontrol grupları arasında deney grupları lehine anlamlı farklar elde edilmiştir.

Gülcan Erçetin'in IX. Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitapçığı'nda 1992'de yayınlanmış olan "Düzenek Değiştirimi; Tek dilli ve İki dilli Toplumlardaki Yeri" başlıklı çalışmasında;

düzenek değiştirmenin genelde resmi olmayan durumlarda sadece iki dilliler tarafından kullanıldığı, iki dillilerin farklı iletişimsel kaynakları kullanmalarının diğer insanların ne yaptıkları ve nasıl düşündüklerine bağlı olduğu yani karşılarındaki insan

düzenek değiştiriyorsa onların da değiştirdiği, karşısındaki kişi bu olguya olumsuz yaklaşıyorsa düzenek değiştiriminden kaçındıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar düzenek değiştiriminin iki dillilere özgü bir olgu olduğunu ve belirli yapısal kurallarla ve kullanım normlarıyla çevrildiğini ortaya koymaktadır (Değer,2005).

Hatice Şimşek Bekir, Z. Fulya Temel'in yaptığı bir çalışmada ise, Almanya'da Okul öncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan Dil Eğitim Programının dil gelişim düzeyine etkisi araştırılmıştır. Almanya'nın Duisburg şehrinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 80 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Seksen çocuk tesadüfî yöntemle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırma deneysel nitelik taşımaktadır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara ön ve son test olarak Peabody Resim-Kelime Testi, Descoeudres'in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi ayrıca Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Daha sonra haftanın iki günü sabah 10.00-11.00 saatleri arasında, 12 hafta süreyle deney grubunu oluşturan çocuklara araştırmacı tarafından danışman rehberliğinde hazırlanan dil eğitim programı uygulanmıştır. Dil eğitim programı günde ortalama 10-30 dakika kadar süren etkinliklerden oluşturulmuştur. Uygulama 10 kişilik dört grup halinde deney grubunu oluşturan toplam 40 çocuğu kapsamıştır. Kontrol grubu bu uygulamanın dışında bırakılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların ön test ve son testlerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak önemli farklar bulunmuştur ($p<0.01$). Araştırma bulgularına göre; örnekleme yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişim düzeyine olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Zeynep Kazan'ın 2006 yılında yaptığı tez çalışmasında erek kitlesi İsviçre-Rheintal bölgesinde Türk okullarına devam eden Türk kökenli çocuklardan oluşmaktadır. 8-12 yaş topluluğundan toplam 42, 12-15 yaş topluluğundan toplam 34 çocuk yurtdışındaki Türk çocukların örneklemini oluşturmaktadır. O bölgedeki Türk okuluna devam eden öğrencilere, Türk okulu öğretmeni aracılığıyla her iki yaş topluluğuna yönelik ayrı sormacalar uygulanmıştır. Sormaca düzenlenen topluluk, sadece Türk okulundaki derslere devam eden öğrencilerdir.

Sormacaların sonuçları incelendiğinde, Türk kökenli 12–15 yaşlarında olan çocukların sormacalarından elde edinilen verilere göre, Türkçe tümce oluştururken durum özelliklerinin doğru kullanılmadığı görülmüştür. Türkçe ve Almanca sesler arasında kimi sesleri farklı biçimlerde kullandıkları saptanmıştır. Bu farklılık kendi sesletimde göstermesinin yanı sıra çocukların seslettikleri gibi yazmalarından ötürü yazıda da kendini göstermektedir. Yazıda görülmüş olan kimi kullanımlar, sesletimlerinde de aynı biçimde kullanılmıştır. Örneğin, “ğ” sesi “v” yerine “f” sesi, eylem sözcüklerinin yazıya aktarılışı, “z” yerine “s” sesi “ile” bağlacı ve tamlamaların kuruluşu. Bunların dışında kalan ve yazıda kendini gösteren sesler, Almanca’da olup Türkçe alfabesinde abecesinde olmayan, çocuklar tarafından yazıya Almancadaki okunuşları önemsyenerek yazıya aktarılan seslerdir. (ie, ei, sch, x, ch, j). Sormacalardan elde edilen verilere göre, 12–15 yaş arasındaki çocuklar, Türkçedeki “v” sesi ile “w” sesini karıştırma sıklığı daha fazladır. 8–12 yaş arasındaki çocukların verilerini oluşturan tümce yapılarında bu seslerin gerek duyulduğu sözcüklerin olmadığı saptanmıştır (Kazan,2006).

Araştırma verilerine bakarak, 8–12 ve 12–15 yaş çocuklarının anlam yönünden yaşadıkları sorunun, ciddi boyutta anladıklarını tümceye yansıtma biçiminde, anlatımda olduğudur. Kavramları anlamada sorun yaşanmadığı, onlara yöneltilen sözcük tanımlama çalışmasında gerek çağrışım oluşturan, gerek karşıt gerekse alt anlamları vererek o sözcüğü bildiklerini yansıtıyor olmalarından anlaşılmaktadır (Kazan,2006).

Alim Koray Cengiz’in 2006 yılında yaptığı tez çalışması Hatay ilinde günlük sosyal hayatta konuşulan Arapça’yı, Kültürel Antropolojinin bakış açısı ile ele almaktadır. Araştırma, varsayımlar doğrultusunda kuşaklar arasındaki dil değişmelerini, dil etkileşimlerini, Arapça’nın kullanım sıklıklarını ve bireyler tarafından kullanılma nedenlerini araştırmaktadır.

Araştırmada, farklı bölgelerden ve Arapça bilen ve kullanan farklı yaş gruplarından oluşan 25 farklı kişi ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada, yaşlara, bulunulan ortam ve cinsiyete ve duruma dayalı dil seçimleri, katılımlı gözlem ve mülakat çerçevesinde incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma çerçevesinde konu ile ilgili olarak ilgili yerli ve yabancı literatür taranmış ve konu ile ilgili daha önceden yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu tez

alışmasında literatür taraması, yapılan görüşmeler ve alan araştırması sonucunda varılan sonuçlar ve öneriler aşağıdaki gibidir:

a- “İki dillilik Hatay’da kültürel zenginliğe yol açmaktadır” varsayımı gerçekleşmiştir. Arapça ve Türkçe’yi etkin bir şekilde konuşan iki dilli bireyler vasıtası ile iki kültür birbirleri ile etkileşim içerisine girmektedir; iki dillilik, bu çok kültürlü ve çok dilli ortamı oluşturmaları ve bir arabulucu, uzlaştırıcı görevi görmesi nedeni ile önemli bir işleve sahiptir. Tüm belirtilen değerler doğrultusunda iki dillilik kültürlerin bir araya gelmesi ve farklı kültürlerin birbirlerini anlamaları ve içselleştirmeleri açılarından Hatay ili içerisinde kültürel bir zenginliğe yol açmaktadır. Aynı zamanda dilsel, bilişsel, ticari ve ekonomik boyutlardan da bireylere avantajlar sağlamaktadır.

b- “Hatay’da iki dilliliğin getirdiği avantajlar ve dezavantajlar vardır” varsayımı da gerçekleşmiştir.

c- “Hatay’da konuşulan Arapça ve Türkçe’de dil karışması söz konusudur” varsayımı gerçekleşmiştir.

d- “Hatay’da günlük sosyal hayatta bulunulan ortam, şartlar ve sosyal statü dil seçiminde etkin bir rol oynamaktadır” varsayımı gerçekleşmiştir.

e- “Günlük hayatta kullanılan Arapça gitgide yok olmaktadır” varsayımı kısmen gerçekleşmiş bir varsayımdır. İki dilin de etkin bir şekilde kullanılması ve Arapça ve Türkçe karşılaştırıldığında, resmi kurumlarda, eğitim ve öğretim dilinin Türkçe olması Arapça’nın kullanım oranını günden güne azaltmaktadır.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi Zeliha Yazıcı tarafından yapılan “Yurtdışında yaşayan okulöncesi dönemdeki Göçmen Çocuklarının Anadil Gelişim Düzeyleri ve Anadilini Kazanım Sorunları” adlı araştırma ilginç sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya 30’u Almanya, Avusturya, 30’u Norveç ve 30’u da Türkiye’den olmak üzere 5–6 yaş arasında 120 çocuk katılmıştır. Çalışmada, yurtdışındaki gurbetçi Türk çocuklarının, Türkiye’deki akranlarına oranla dil seviyelerinin çok düşük olduğu saptanmıştır. Bu çocuklar arasında da en düşük düzeyde Türkçe bilenleri Almanya’da yaşayanlar oluşturmuştur. Araştırmaya Almanya’dan katılan çocuktan 7’si 100 Türkçe sözcükten 15-21’ini, 20’si 30-

45'ini ve 3 tanesi de 46–50 sözcüğü, Avusturya'dan katılan çocukların da 10 tanesi 100 sözcükten 24-34'ünü, 35-44'ünü, 35-44'ünü ve 8'i de 46-50 sözcüğü bilmiştir. Araştırmaya katılan sonuçları yorumlayan Zeliha Yazıcı, araştırmaya katılan çocukların göç ettikleri ülkede doğduğunu dile getirerek, bu çocukların anaokullarında iki dilli eğitim programı uygulanmadığını ve anadilleriyle ev ortamında karşılaştıklarını söylemektedir (Kazan,2006).

Zeliha Gül Yazıcı'nın 2007 yılında yaptığı doktora tez çalışmasında, Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe'yi kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, Norveç'te birinci dili Türkçe olan, Türkiye de ikinci dili Türkçe olan 5–6 yas arası iki dilli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, birinci dili Türkçe olan iki dilli 30 çocuk; ikinci dili Türkçe olan iki dilli 27 çocuk olmak üzere toplam 57 çocuktan oluşmaktadır. Deneysel nitelikte olan bu çalışmada, deney grubuna ön test-uygulama-son test deseni uygulanırken, kontrol grubuna sadece ön test- son test verilmiştir. Her iki örneklem grubunun deney grubuna 12 haftalık Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı (DMOEP) uygulanmış ve uygulama sonunda son testler yapılmıştır. Verilerin toplanmasında Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Descoeudres Lügatçe Testi (DLT) ve Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) uygulanmıştır. Verilerin analizinde tekrarlı ölçümlerde iki faktörlü ANOVA, grupların test puanlarının ayrı ayrı karşılaştırılmasında tek faktörlü varyans analizi ve ilişkisiz -t testi kullanılmıştır. Sonuç olarak; Türkçe alıcı ve ifade edici dil düzeyinde hem birinci dili Türkçe olan hem de ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının grup-ölçüm ortak etkisinin anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p<.05$). Tespit edilen bu sonuçlarla, Türkçe'nin hem birinci dil olarak hem de ikinci dil olarak alıcı ve ifade edici dil boyutunda kazanılmasında DMOEP'nin etkili olabileceği hipotezi doğrulanmıştır. Türkçe'yi hem birinci dil olarak kazanan hem de ikinci dil olarak kazanan iki dilli çocukların ifade edici dil düzeyinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan tüm alt testlerin ön testlerinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu görülürken ($p>.05$), uygulama sonrasında uygulanan son testlerde DLT alt testlerinden Sayıların Tekrarı testi hariç diğer tüm alt testlerde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır.

Haznedar (2007), çalışmasını iki denekle uzunlamasına yapmıştır; Türkçe ve İngilizce'yi aynı anda edinen Türkçe-İngilizce iki dilli bir çocuğun Türkçe'sindeki özne kullanımı, anadili Türkçe olan tek dilli bir çocukla karşılaştırılmıştır. Uzun süreli veri toplama yöntemiyle elde edilen veri analizinde, her iki çocuğun kullandığı ve düşürdüğü özneler ve çeşitleri incelenmiş olup, iki dillilik ve tek dillilikte görülen farklılıklar belirlemiştir. Araştırma sonucunda, anadili Türkçe olan tek dilli çocuk %33 oranında özne kullanırken, iki dilli çocuğun %60 oranında özne kullandığı saptanmıştır. Ayrıca iki dilli çocuğun kullanmaması gereken yerlerde dahi, özneyi sıklıkla kullandığı tespit edilmiştir. “Ben oynadı-m” cümlesindeki özne kullanım şeklinin, öznenin ‘ben’, İngilizce deki kullanım sekline benzediğini ve baskın olan dilin (İngilizce'nin) pasif olan dil (Türkçe) üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Mustafa Damar (2007), İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Bu amaçla, İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe dili etkinlikleri gözlem formunun geçerli ve güvenilir olup olmadığına bakılmış, ayrıca İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, anne babanın İsviçre'de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarını belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu kullanılmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda; TDEGF sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik her bir alt boyutunda bulunan maddelerin söz konusu alt boyutların güvenilir birer temsilcisi oldukları anlaşılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, anne babanın İsviçre'de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

3.2. İki Dillilikle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

1962 yılında Peal ve Lambert (1962) altı tane Montreal Fransız okulunda on yaşındaki çocukların entelektüel zekâları üzerine bir çalışma yapmışlardır. İki dilli çocuklar, sosyoekonomik durumları, cinsiyetleri ve yaşları ve iki dili de dengeli bir şekilde kullanmaları göz önüne alınarak seçilmişlerdir. Araştırmacılar, çalışmanın başında iki dilli çocuklar ve tek dilli çocukların zekâ seviyeleri arasında belirgin bir fark beklememekteydiler. Bununla birlikte, yapılan araştırma sonuçları iki dillilerin sadece sözel zekâ testlerinde değil aynı zamanda sözel olmayan testlerde de açık bir şekilde tek dillilere oranla daha yüksek olduğunu göstermekteydi. Peal ve Lambert (1962) araştırma sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir:

“İki dil sistemi ile birlikte, iki dillinin entelektüel deneyimi kişiye zihinsel bir esneklik, kavram dizininde bir üstünlük ve zihinsel yetilerin düzenlenmesinde çeşitlilik kazandırmaktadır; iki dilliler tarafından geliştirilen yetilerin örüntüleri daha heterojen bir yapıdadır. Bunun tersine, tek dillilerin ise tüm düşünme yapılarında daha üniter bir zekâ yapısına sahip olduğu görünmektedir”.

Ianco-Worrall (1972) yapmış olduğu çalışmada iki dilli çocukların akranlarına oranla iki veya üç yıl daha erken yaşlarda kelimelerin anlamlarını seslerinden ayırt edebildiklerini ortaya koymuştur. Worrall çalışmasında birbirine benzer ses yapılarından oluşan ve üç kelimeyi içeren sekiz kelime grubunu çocuklara sorduğunda, 4-6 yaş aralığındaki iki dilli çocukların % 54 gibi bir oranı benzer sesleri ayırt edebilirken tek dilli çocuklar bunu başaramamaktadır.

Carringer (1974), yapmış olduğu çalışmada 15 yaşındaki İspanyolca ve İngilizce konuşan iki dilli çocukların yaratıcı düşünme yeteneği üzerine bir araştırma yapmış ve iki dil bilen çocukları tek dilli çocuklarla karşılaştırmıştır. Tüm durumlarda da (sözel ve şekilsel akıcılık, esneklik ve orijinallik) iki dilli kontrol grubu tek dilli gruptan daha yüksek değerler elde etmiştir. Buna göre, Carringer (1974), “iki dillilik yaratıcı düşünme yeteneklerini ön plana çıkarmaktadır, en azından kısmen akli kelimelerin zorluğundan uzak tutmaktadır”, demektedir.

Cummins (1978), 3. ve 6. sınıf öğrencileri arasında yapmış olduğu çalışmada iki dilli öğrencilerin çelişen yapıları bulmada ve anlamada daha fazla başarılı olduğunu savunmaktadır.

Cummins (1979) akıcı şekilde okumayı öğrenme yeteneği konusundaki araştırmalarında, normal dil öğrenme esnasında sadece belirli bir dilin değil, dil kavramının bütün özellikleri ile birlikte öğrenildiği sonucuna varmıştır. Birinci ve ikinci dildeki bilişsel akademik konuşma yetenekleri, bunlara temel teşkil eden boyutların kendilerini göstermesi şeklinde ele alınabilirler. Bunların teşvik edilmemesi halinde, bir döngü oluşur: Başlangıçta kısıtlı olan bilişsel akademik konuşma yeteneği, ilerlemesini sağlayacak koşulları sınırlayarak, sürekli bir kısıtlılığa dönüşür. Bunun sonucunda okuma, yazma ve okul performansı kısıtlanır. Bu bilişsel akademik yetenek okulda ne kadar daha fazla talep edilirse, eksiklik de o kadar daha fazla belirgin olur, kısmen de daha sonra, ders planının ileri safhalarında ortaya çıkar.

Rehbein (1987) Hamburg’da ana dili Türkçe olan çocuklarla yapılan bir araştırmaya değinmektedir. Araştırmada çocukların kendilerine okunan bir hikayeyi Almanca olarak tekrarlamaları istenmiştir. Hikâye bir gruba yalnız Almanca dilinde, diğer gruba ise Türkçe olarak okunmuştur. İkinci gruptaki çocuklar hikâyeyi ana dillerinde dinledikleri ve bu sayede metni daha iyi anlayabildikleri için, diğer gruba oranla çok daha iyi sonuçlar almışlardır. Bu örnek duyduğunu anlamadaki eksikliğin doğal olarak ikinci dilde üretilen sonucun da yetersiz olmasına yol açtığını göstermektedir; buna karşılık metni anlaması garantilenen ikinci grup, ikinci dil olan Almanca’da da daha iyi sonuç almıştır. Genel olarak ifade etmek gerekirse: Belirli dilsel yetenekler gereken şekilde birinci dil olan L1’de öğrenilmez ve geliştirilmezse (örneğin dinlediğini anlamak veya okuduğunu anlamak), bu yeteneklerden ikinci dil olan L2’de de yararlanılamamaktadır.

Köken dili ya da anadilini koruma modeli konusunda Cummins ve Danesi (1990) yaptıkları araştırmalarla modelin öğrencilerin okul derslerindeki başarılarına olumlu katkı sağladığını savunmaktadırlar. Araştırma sonuçları dilsel azınlıklara mensup çocukların iki dilli programda devlet okullarında egemen dildeki tek dilli eğitim programına kıyasla daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. İki dilli eğitim modelinde öğrenciler dillerini ve kültürlerini zenginleştirme fırsatı bulmanın yanında egemen dil L2 dahil diğer

derslerde de başarılı bir grafik çizmektedirler. Araştırmalar güçlü iki dilli eğitim modellerini desteklemektedir (Cummins ve Danesi 1990).

Harley (1987), ikinci dil öğretimine başlama yaşının bu dili kullanmadaki yeterliliği nasıl etkilediğini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, ana dili Fransızca olan üç grubun İngilizce sınıflarındaki başarılarını karşılaştırmıştır. Gruplardan biri, anasınıfına giden ve İngilizce'yi daha önce öğrenen öğrencilerden oluşmuştur. Öbür iki grup, birinci sınıfta ikinci dili (İngilizce) öğrenmeye başlamışlardır. Bu gruplardan biri ara sıra İngilizce ile karşılaşmış olan öğrencilerden, biri de İngilizce ile hiç karşılaşmamış olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Bu çocuklara 16 yaşlarındayken sözlü bir sınav uygulanmıştır. Araştırmanın başında eşitlenmeye çalışılan zekâ, yaş, ana dili vb. özellikler tekrar ölçülmüş ve aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın sonucunda, ikinci dili erken öğrenmeye başlayan çocukların konuşmasının, birçok özellikler açısından (kelime hazinesi, cümle yapısı, telaffuz vb.)bu dili ana dili olarak konuşanlarınkine çok yakın olduğu bulunmuştur. Konuşmada akıcılık açısından bakıldığında, bu gruplardan hiç birinin doğal konuşucular kadar akıcı konuşmadığı belirlenmiştir. Yine de İngilizce öğrenmeye erken başlayan grup, diğerlerine göre konuşmada daha az tutukluk göstermiş ve bu çocuklar konuşurken, “um”, “uh”, “ah” gibi ekleri daha az kullanmışlardır(Harley; Allen; Cummins; Swain,1993).

Cummins, Lopes ve Ramos 1987 yılında yaptıkları araştırmada Toronto’da yaşayan anasınıfı çağındaki Portekizli çocukların, birinci sınıfı da kapsayacak şekilde, ikinci dil gelişimlerini ve bunun okuma-yazma öğrenimindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu araştırmanın bir amacı da ikinci bir dilde okuma-yazma öğrenen bu öğrencilerin öğrenme problemlerini ortaya koymaktır. Araştırmacılara göre bu problemleri erken yaşlarda açıkça ortaya koymak zordur. Çünkü dil farklılıkları ve sorunları öğrenme problemlerini örtbas edebilir. Bu araştırma yürütülürken sosyo-ekonomik düzeyin de okuma-yazma öğrenimi üzerinde yakından etkili olduğu tespit edilmiştir (Harley ve Diğerleri, 1993).

Araştırmacılar (Kessler ve Quinn 1987), 6. sınıftan İspanyolca ve İngilizce bilen düşük sosyo-ekonomik sınıftan iki dilli çocuklar ve yine 6. sınıftan üst sosyo- ekonomik sınıfa ait İngilizce bilen çocuklar üzerinde yapmış oldukları 5 haftalık bilim inceleme programı

neticesinde, varsayımlarında iki dilli çocukların tek dilli çocuklara oranla hem kalite hem de dilsel karmaşıklık açısından üstünlük sağladıklarını gözlemlemişlerdir.

Lisa Delpit (1995) *Other People's Children: Cultural Conflict In The Classroom* (Diğer Halkın Çocukları: Sınıfta Kültür Çatışması) adlı çalışmasında çocukların okulda karşılaştıkları akademik problemlerin toplumda ve sınıfta yaşadıkları kültür çatışmalarından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Zenci çocukların kendilerine ait bir kültürleri olduğunun ihmal edildiğini ve bu konuda yapılan çalışmaların kâğıt üzerinde kaldığını vurgulamıştır.

Delpit (1995), çalışmasında ayrıca Papua Yeni Gine'deki köy ilkokullarını da incelemiştir. Bu okullarda çocuklara bir taraftan kendi ana dillerinde kaliteli bir içerik sunulurken, bir taraftan da çocuklar ileride gidecekleri, batıdakilere benzer okullar için hazırlanmaktadırlar. Delpit, çalışmasında ana dili İngilizce olmayan Afrika kökenli Amerikalılara, İngilizce okuma-yazma öğretilmesi ve kültürler arasında sağlanacak kombinasyonla kültürler üstü bir eğitime ulaşmanın önemini savunmuştur.

Bu çalışmasını kitap haline getiren Delpit (1995), birinci dili farklı olan öğrencilerin okuma, yazma ve konuşmada bazı farklılıklar gösterdiklerini bu farklılıkların en çok düşünceleri organize etme ve anlatma konusunda görüldüğünü belirtmiştir.

Henlein-Pacheo (2000), Porto Riko'da kırsal bölgelerde bulunan okulların programlarını incelediği araştırmasında, öğretim materyalleri ve literatürün İngilizce'yi binci dili olarak bilen öğrenciler için düzenlendiğini, oysa okulun içinde bulunduğu toplumun İspanyolca konuşan insanlardan oluştuğunu, çocuklara çevrelerinden İngilizce desteği olmadığını ve bu nedenle okullarda İngilizce yapılan eğitimin başarıya ulaşamadığını belirtmiştir.

Kessler ve Quinn, 14 adet 11 yaşındaki 6. sınıfa giden ve aktif bir şekilde İngilizce'yi konuşan ve ev ortamında ve komşuluk ilişkilerinde İtalyanca'yı konuşan çocuklar üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Bu iki dilli çocukları, sadece İngilizce bilen 14 çocukla, zeka seviyeleri ve okuma kabiliyetleri açısından incelemişlerdir. İki dilli çocukların varsayımları ortaya koyma başarısı açısından daha yetkin olduğunu da belirlemişlerdir.

Gal (1979), Alman - Macar topluluğu üzerinde yapmış olduğu araştırmada gençlerin konuşma dili olarak Almanca'yı kullanmakla birlikte yaşlıların ise bunun tersine genel olarak Macarca'yı seçtiklerini tespit etmiştir. Gençler, kilisede ve yaşlılarla olan münasebetleri dışında Almanca konuşmayı tercih etmektedirler.

Almanya'da konuşulan Türkçe hakkında şu ana kadar çok fazla çalışma yapılmadı. Türklerin dil durumu araştırılırken en fazla Almanca'yı nasıl edindikleri, nasıl kullandıkları üzerine duruldu. Almanya'da büyüyen Türk çocuklarının Türkçelerini odak alan çalışmalar ise sadece birkaç tanedir. Bu yazının konusu olan kitap ise (Dirim, İnci & Auer, Peter: Türkisch sprechen nicht nur die Türken: Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. (Linguistik–Impulse und Tendenzen 4) Berlin; New York: Walter de Gruyter. 2004.) Almanya'da konuşulan Türkçe'ye başka bir açıdan bakıyor: Türk olmayan, Türkçe'yi kurs görmeden, arkadaşları ya da komşularından öğrenen gençlerin Türkçe'yi neden öğrendiklerini, kiminle, ne zaman ve nasıl kullandıklarını araştırıyor. Kitap yedi ana bölümden, kullanılan transkripsiyonun kurallarını açıklayan bir ekten ve kaynakçadan oluşuyor. Kitap ilginç ve önemli bir konuyu toplum dilbilimsel açıdan araştırmaktadır. Türkçe'nin Almanya'da hem varlığını sürdürdüğünü hem de toplumda Türk olmayanlarca da kullanılmaya başlandığını, bunda dilin sadece iletişim aracı olmaktan başka işlevlerinin de rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, kurs görmeyenlerin dili nasıl öğrendiklerine dair de bilgi veriyor ve gençlerin arasında iki dilli özel bir üslubun geliştiğini ispatlıyor. Dolayısıyla kitap, Almanya'daki Türkçe'yi ve genelde iki ya da çok dilliliği araştıran herkes için önemli ve değerli bir kitaptır (MENZ,2005).

Jisa ve Akinci (2001) tarafından öykü oluşturma ve anlatma ile ilgili çalışmaya, Fransa'da doğan 5-10 yaşlarındaki Türkçe ve Fransızca konuşan iki dilli 93 göçmen Türk çocuğu katılmıştır. Çocuklardan resimlere bakarak bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öykü oluşturma ve konu bütünlüğü sağlamada iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında tek dilli çocuklar lehine ve çocukların yaşlarına göre aralarında fark olduğu tespit edilmiştir.

Neriman Molali'nin 2005 yılında yaptığı tez çalışmasında, Romanya'daki Türk Topluluklarında İki Dilliliği araştırmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak 34

öğretmen ve 100 öğrenciyi kapsayan ve 34 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerle, grup halinde iki dillilik ve iki kültürlülük üzerine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunlar kasetlere kaydedilmiştir. Yapılan anket değerlendirmesinde, hem öğretmen hem de öğrenci gruplarında çoğunlukta olan “evet” oranları, kendilerini iki dilli saydıklarını göstermektedir; çalışma bünyesinde anketin her sorusu bir bir değerlendirilmiştir.

İmprim Kelağa Achmet 2005 yılında yaptığı tez çalışmasında Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesindeki azınlık okullarında iki dilli eğitim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirmiştir. Bu temel amaç çerçevesinde önce iki dilli eğitimin değişkenleri ve iki dilli eğitim modelleri irdelenmekte, azınlıklar eğitimi ile Batı Trakya’da uygulanan iki dilli azınlık eğitim sistemi ele alınmaktadır. İki dilli eğitim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır.

Araştırma verileri, veri tabanında yer alan öğrencilerin Türkçe ve Yunanca dil becerilerinin birbirleriyle orta düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Genel akademik başarı ortalamalarıyla Yunanca ve Türkçe okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla yazdırılan kompozisyonlar dil ve anlatım özellikleri bakımından incelendiğinde hem Türkçe’de hem de Yunanca’da yaşları ile doğru orantılı bir dilsel gelişim sergilemedikleri görülmüştür.

Comboy ve Debra (2006), iki dil ve beyin gelişimini inceledikleri araştırmalarında, İngilizce-İspanyolca iki dilli 19-22 aylar arasında 30 bebekle araştırma örneklemini oluşturmuştur. Örneklemdaki bütün çocuklar, her bir dilde haftada 10 saat, doğal konuşucuların olduğu doğal ortamda dillere maruz bırakılmıştır. Çocuklardan 20’si, ev ortamlarında bir kişiyle her iki dili de maruz bırakılırken, 3 çocuk bir dil bir ebeveyn yöntemiyle ev ortamında iki dile de maruz bırakılmıştır. Çocuklardan 7 tanesi, bir dile bakıcıyla, diğer dilde de ev diline maruz bırakılmıştır. Verilerin toplanmasında sözcük dağarcığı gelişimi için, MacArthur-Bates ‘in İletişim Gelişim Envanteri-Sözcük ve Cümleleri kullanılmıştır. Çocukların sözcük hazinesinin belirlenmesi için dil ile ilgili potansiyel sonuçları (Event-related potentials- ERPs) her bir dilden 40 kelimeden oluşan liste (10x2

bilinmeyen sözcük, 10x2 bilinen sözcük grubu) ebeveynler ve bakıcılara gönderilerek toplanmıştır. Ayrıca çocuklara elektro psikolojik test yapılmıştır. Beynin sağ ve sol loblarındaki Elektroensefalogram sonuçları kaydedilmiştir. Sonuçta, beyinde dille ilgili düzenlemelerin beynin olgunlaşmasından ziyade dil ile ilgili deneyimlerle bağlantılı olduğu saptanmıştır (Comboy ve Debra, 2006).

Argyri ve Sorace (2007) yaptıkları çalışmalarında, iki dilliğin kazanın aşamalarında iki dil arasındaki söz dizimsel örtüşmenin olup olmadığını ve baskın olan dilin zayıf olan dil üzerinde bir etki oluşturup oluşturmadığını incelemişlerdir. İngilizce-Yunanca iki dilli 8 yaş çocuklarından oluşan araştırmalarında , Yunanistan da yaşayan ve Yunanca'nın baskın olduğu 16 çocuk, İngiltere de yaşayan ve İngilizce'nin baskın olduğu 16 çocuk olmak üzere toplam 32 çocuk araştırmanın deney grubun oluşturulmuş. Yunanca'da tek dilli 15 çocuk ve tek dilli 22-25 yaş arası 13 yetişkin, İngilizce de tek dilli 15 çocuk ve 22-25 yaş arası 13 yetişkin olmak üzere toplam 30 çocuk-26 yetişkin araştırmanın kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında, her bir çocuğa bireysel olarak bilgisayar ortamında, üç alt bölümde resimlerden oluşan boşluk doldurma (her bir boşluk doldurmadan sonra çocuklara ne, neden, niçin sorular yöneltilerek ve kuklalarla konuşma ortamı oluşturularak çocukların sözel ifadeleri kayıt edilmiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce'nin baskın olduğu gruptaki çocukların her iki dildeki dil bilgisel yapılarının seçici olarak etkilenebildiğini; her iki dilinde de söz dizimin kısıtlı olduğu, kısıtlı olan söz dizim ortak yapılarının tek yönlü ve uzun süreli olarak zayıf olan dili etkilediği saptanmıştır. Yunanca'nın baskın olduğu grupta ise her iki dil arasında söz dizimsel olarak diller arasında bir örtüşmemenin olmadığı, yalnızca dar kullanımlı söz dizimsel yapılarda bir örtüşme olduğu saptanmıştır (Argyri ve Sorace, 2007).

BÖLÜM IV

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni-örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, verilerin değerlendirilmesi ve analizi ele alınmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni okulöncesi eğitime devam etmekte olan, ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim seviyesi, babanın eğitim seviyesi, annenin Türkiye’de bulunma süresi, babanın Türkiye’de bulunma süresi, çocukların anaokuluna devam etme süreleri’dir. Dil gelişimi çocuklarca kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını kapsamaktadır.

Survey Tarama Modellerinden Genel Tarama Modeline dayalı olan bu çalışmada, araştırmanın bağımsız değişkeninin bağımlı değişken üzerindeki etkinliğini test etmek amacıyla ilişkisel tarama yapılmıştır. Genel tarama modeli geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar 2006). Mevcut durum, var olduğu şekliyle herhangi bir müdahale olmaksızın betimlenmeye ve çeşitli değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

4.2. Evren ve Örneklem

Evren

Araştırmanın evreni araştırma sonuçlarının genellemek istediği elemanlar bütünü olup genel ve çalışma evreni olarak iki türdür. Genel evren tanımlaması kolay fakat ulaşılması güç hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür (Karasar, 1998). Bu nedenle bu çalışmada çalışma evreni alınmıştır.

Bu araştırmanın genel evrenini, Ege Bölgesinde yer alan turizm kentlerinde bulunan ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukları oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırma evrenini 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesinde yer alan turizm kentlerinde bulunan ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukları oluşturmaktadır. Didim ve Kuşadası ilçeleri örneklem olarak seçilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığında Aydın Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Kuşadası ve Didim İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında araştırmanın yürütülebilmesi için izin alınmıştır. Alınan bu izinle; Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesinden milli eğitime bağlı tüm anasınıfı ve kreşlerin isimleri ve adresleri alınarak ve ayrıca yine internet aracılığıyla SÇHEK'e bağlı özel anaokulu, kreş, gündüz bakımevlerinin isimleri ve adresleri alınarak okullar tek tek gezilip, iki dilli 4–7 yaş arasındaki ulaşılabilen tüm çocuklara ulaşılmıştır. Ulaşılan iki dilli çocukların sayısı az olduğu için uyruk ayrımı yapılmaksızın, ebeveynlerinden biriyle ikinci bir dili kullanan ya da ebeveynleriyle Türkçe dışında bir dili konuşup, okulda ikinci dil olarak Türkçe'yi öğrenen tüm iki dilli çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Ulaşılan iki dilli çocukların sayısınca benzer demografik özelliklere sahip ana dili Türkçe olan tek dilli çocuklar tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilmiş ve örnekleme dâhil edilmiştir.

Sosyo ekonomik düzeye bakıldığında 1500 TL nin üstünde gelir düzeyine sahip olan aileler üst düzey, altında olanlar ise alt düzey olarak kabul edilmiştir.

Tablo.9' a da tek dilli çocukların ve tablo 9.b de tek dilli iki dilli çocukların demografik özellikleri sunulmuştur

TEK DİLLİ ÇOCUKLARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMI			
		n	%
CİNSİYET	ERKEK	32	54,2
	KIZ	27	45,8
	TOPLAM	59	100,0
YAŞ	4 YAŞ	4	3,4
	5 YAŞ	5	11,9
	6 YAŞ	48	81,4
	7 YAŞ	2	3,4
	TOPLAM	59	100,0
GELİR DÜZEYİ	750 TL'den az	13	22,00
	750-1500 TL arası	16	27,1
	1500-3000 TL arası	24	40,7
	3000 TL ve üzeri	6	10,2
	TOPLAM	59	100,0
KARDEŞ SAYISI	Tek Çocuk	22	37,3
	Bir kardeşi olan	19	32,2
	İki kardeşi olan	12	20,3
	Üç kardeşi olan	5	8,5
	Dört kardeşi olan	1	1,7
	TOPLAM	59	100,0
ANNENİN EĞİTİM DÜZEYİ	Okur-yazar	6	10,2
	İlkokul mezunu	-	-
	Ortaokul mezunu	6	10,2
	Lise mezunu	22	37,3
	Üniversite mezunu	13	22,0
	TOPLAM	59	100,0
BABANIN EĞİTİM DÜZEYİ	Okur-yazar	1	1,7
	İlkokul mezunu	8	13,6
	Ortaokul mezunu	12	20,3
	Lise mezunu	21	35,6
	Üniversite mezunu	17	28,8
	TOPLAM	59	100,0
ANAOKULA DEVAM ETME SÜRESİ	1yıl	33	55,9
	2yıl	18	30,5
	3yıl	8	13,6
	TOPLAM	59	100,0

İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMI			
		n	%
CİNSİYET	ERKEK	29	49,2
	KIZ	30	50,8
	TOPLAM	59	100,0
YAŞ	4 YAŞ	7	11,9
	5 YAŞ	11	18,6
	6 YAŞ	38	64,4
	7 YAŞ	3	5,1
	TOPLAM	59	100,0
GELİR DÜZEYİ	750 TL'den az	15	25,4
	750-1500 TL arası	24	40,7
	1500-3000 TL arası	9	15,3
	3000 TL ve üzeri	11	18,6
	TOPLAM	59	100,0
KARDEŞ SAYISI	Tek Çocuk	18	30,5
	Bir kardeşi olan	15	25,4
	İki kardeşi olan	12	20,3
	Üç kardeşi olan	8	13,6
	Dört kardeşi olan	2	3,4
	Beş kardeşi olan	2	3,4
	Altı kardeşi olan	2	3,4
	TOPLAM	59	100,0
ANNENİN EĞİTİM DÜZEYİ	Okur-yazar değil	14	23,7
	Okur-yazar	2	3,4
	İlkokul mezunu	5	8,5
	Ortaokul mezunu	7	11,9
	Lise mezunu	18	30,5
	Üniversite mezunu	13	22
BABANIN EĞİTİM DÜZEYİ	TOPLAM	59	100,0
	Okur-yazar değil	0	0,0
	Okur-yazar	4	6,8
	İlkokul mezunu	19	32,2
	Ortaokul mezunu	5	8,5
	Lise mezunu	23	39,0
	Üniversite mezunu	8	13,6
ANNENİN TÜRKİYE'DE BULUNMA SÜRESİ	TOPLAM	59	100,0
	1-4 yıl arası	21	35,6
	5-9 yıl arası	15	25,4
	10-14 yıl arası	5	8,5
	15 yıldan fazla	18	30,5
BABANIN TÜRKİYE'DE BULUNMA SÜRESİ	TOPLAM	59	100,0
	1-4 yıl arası	12	20,3
	5-9 yıl arası	6	10,2
	10-14 yıl arası	1	1,7
	15 yıldan fazla	40	67,8
ANAOKULA DEVAM ETME SÜRESİ	TOPLAM	59	100,0
	1yıl	33	55,9
	2yıl	17	28,8
	3yıl	9	15,3
	TOPLAM	59	10

4.3. Veri toplama araçları

Araştırmada anadili Türkçe olmayan iki dilli 4–7 yaş çocukların ve ailelerinin niteliklerini saptamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’, çocukların sözcük hazinesi ve alıcı dil gelişimlerini belirlemek amacıyla “Peabody Resim Kelime Testi” (PRKT), “Descoeudres Lügatçe Testi” (DLT) ve çocukların dil yeteneği ve kelime hazinesinin zenginliğini ölçmek için hazırlanmış olan ve Davaslıgil (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan “Limbosh ve Wolf’un Lügatçe ve Dil Testi” kullanılmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamına alınan çocukların ve ailelerinin niteliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmaya alınan çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm deneklerin anne babalarıyla ilgili bilgileri içermektedir. Bu bölümde, anne babalarının yaşı, anne-babalarının eğitim durumları ile ilgili bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde ise, örnekleme dâhil edilen çocukların cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, doğdu yer, okula devam süresi ile ilgili bilgiler yer almıştır.

4.3.2. Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)

Peabody Resim Kelime Testi A.B.D’de Lloyd M. Dunn tarafından hazırlanıp geliştirilmiş, Fulbright görevlisi Dr. Jack Katz ile Ankara Rehberlik ve Araştırma Merkezi Görevlilerinden Feyiz Önen, Aliye Uzlukaya, Nermin Demir, Perihan Uludağ tarafından Türkçe’ye uyarlanıp, normları geliştirilmiş, Türk çocuklarına uygulanmıştır. Ölçeğin ölçtüğü davranış, özellik kelime bilgisinin gelişimini, dil gelişim düzeyini saptamaktadır. Testin güvenirliliği 0.71 ile 0.81 arasında değişmektedir. Peabody Resim Kelime Testinin Standford-Binet ve Wechsler ile yapılan benzer ölçekler geçerliliği 0.20 ile 0.90 arasında değişmektedir. (Özgüven,1994).

Araştırmada, çocukların sözcük hazinesi ve alıcı dil gelişimlerini belirlemek amacıyla Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) kullanılmıştır. PRKT'nin, deneklerin sözcük bilgisini ve alıcı dil yasını belirlenmesini sağlaması ve bireysel olarak uygulanabilme özelliğine sahip olması nedeniyle araştırmada kullanılması uygun bulunmuştur.

PRKT, 2–12 yas arası çocuklara uygulanmaktadır. Zaman sınırlaması yoktur. 10–15 dakikada cevaplanabilir. Bireysel olarak uygulanmaktadır. Testin kapsamında, resimlerle sözcük gelişimini saptamayı amaçlayan sorular yer almaktadır. Her biri dört resimden oluşan 100 kart ve kayıt formu vardır.

Testin uygulanmasında çocuktan kendisine söylenen sözcüğe uygun olan resmi, dört resim arasından bulup göstermesi istenir. Her kart bu şekilde uygulanır. Ancak sekiz cevap arasında altı hata yapıldığı takdirde test kesilerek; bitirilir. Toplam ham puanlar tüm doğru cevaplardır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği sözcüğün sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı hataların toplamı çıkartılır. Bu ham puan, önceden saptanan çocuğun yaşadığı yere göre Alıcı Dil Yasını Bulma Çizelgesinden alıcı dil yasına çevrilir.

4.3.3. Descoeudres Lügatçe Testi (DLT)

Araştırmada, çocukların ifade edici dil gelişimlerini belirlemek amacıyla Descoeudres Lügatçe Testi (DLT) kullanılacaktır. DLT, Davaslıgil (1980) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Davaslıgil, 1980: 167). Normal lügatçe de rastlanan sıfat ve mastarlardan renklere kadar her türlü sözcüğü içerdiği için araştırmada kullanılması tercih edilmiştir. Çocukların Türkçedeki İfade Edici Dil Düzeylerinin ölçülmesi amacıyla testin sadece cümle tamamlama kısmı kullanılmıştır.

Cümle Tamamlama İtemi: Bu bölümde, “Boncuk” isimli bir kediden bahseden bir öykü vardır. Ancak öykünün eksik bırakılan yerlerin tamamlanması istenerek; yönergelerle çocuğun eksik yerleri bulmasını sağlanır.

4.3.4. Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi

Dört buçuk- yedi yaş çocukları için düzenlenmiş olan bu test, çocuğun dil yeteneğini ve kelime hazinesinin zenginliğini ölçmektedir. Ayrıca, deneğin kendisine sorulanlara ne oranda tam, kesin ve doğru cevap verdiğini saptamaya yaramaktadır.

Testte materyal olarak nesne resimlerini gösteren dört karton ve çocuğun verdiği her cevabın araştırmacı tarafından kaydedildiği bir değerlendirme kâğıdı kullanılır.

1. Resimleri İsimlendirme:

Çocuktan kartona yapıştırılmış olan nesne resimlerinin adlarını söylemesi istenir. Çocuğun resmi tanınması yeterli olmayıp ismini tam ve doğru olarak söylemesi gerekir. Çocuk 42 nesnenin ismini bilse de bilmese de testin ikinci kısmına geçilir.

2. Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama:

Bu kısımda çocuğa, OK, TEKERLEK, MAKAS, LOKOMOTİF, KOVA, KÜREK, KAZMA, TIRMIK, TIPA, KAŞIK, ŞEMSIYE resimleri tekrar gösterilerek ve bunların nerede, nasıl kullanıldıkları ne işe yaradıkları sorulur.

Bu testten daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek amacıyla teşvik niteliğini aşmayan yan sorular sorulabilir (Erkan, 1988, Akt Dereli, 2003) .

Testin birinci kısmında, çocuğun verdiği her doğru cevap bir puandır. İkinci kısımda ise cevabın niteliğine göre itemlerin her birine 0–3 puan verilir. Bu bölümde azamı puan 30'dur.

Güvenirlilik aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır. Güvenirlilik şu ya da bu şekilde hesaplanmış bir korelasyon katsayısı (r) ile belirlenir ve 0 ile 1 arasında değişen değerler alır. Değer 1 'e yaklaştıkça güvenirliliğin yüksek olduğu kabul edilir (Karasar, 2000). Yıldırım (2008) yaptığı araştırmasında Ölçme aracının Cronbach alpha değeri 0.76 olarak bulunmuştur. Bu ölçekler alana ilişkin pek çok yüksek lisans ve doktora tezlerinde kullanılmış, bu tez için de uygun olduğu konusunda uzman görüşü alınmıştır.

4.4. Veri Toplama Yöntemi

Araştırma testleri her çocuğa bireysel olarak bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 4–7 yaş arası çocuklara uygulanmadan bir gün önce araştırmacı çocukların kendine alışması için onlarla serbest zaman etkinliklerine ve oyunlara katılmıştır. Araştırmacı uygulamadan önce öğretmenlerle görüşülerek ve uygun görülen yerde çocuk ve araştırmacı bir odada yalnız olmak kaydıyla sırayla tüm Dil Testleri uygulanmıştır. Her ölçek arasında 10–15 dakikalık molalar verilerek çocukların sıkılmaması sağlanmıştır.

4.4.1. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve bu veriler SPSS 12.0 for WINDOWS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma evrenine katılan çocukların demografik bilgileri n ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo halinde verilmiştir.

İkili değişkenlerin etkilerinin hesaplanmasında, t testi uygulanırken, diğer faktörler için (üç ve daha fazla) ise Varyans analizi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki ilişkinin kaynağının tespiti için ise Tukey HSD Testi yapılmıştır. İstatiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi, 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Descouedres'in Tamamlama İtemi ise çocuklara araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel tablolar halinde sunulmuş ve çapraz tablolarda gözlenen frekans ve yüzde değerleri üzerinden yorumlamalar yapılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ana dili Türkçe olmayan iki dilli 4-7 Yaş Çocukların ve ana dili Türkçe olan 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi ile ilgili yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

1. Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine “Uyruk” Faktörünün Etkisi

Tablo 10.1

Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Peabody Dil Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

	N	$\bar{X}$	SS	t	P
Tek Dilli	59	66.50	15.59	8.55	0.00*
İki dilli	59	41.14	16.50		
TOPLAM	118	1.50	0.50		

Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan çocukların 59 tanesinin tek dilli, 59 tanesinin de ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Çocukların uyruklarına göre peabody resim kelime testinde tek dilli çocukların aritmetik ortalaması 66.50 iken iki dilli çocukların aritmetik ortalaması 41.14’tür.

Tablo incelendiğinde, Tek dilli çocuklar ile iki dilli çocukların Peabody Dil Testinden aldıkları puanlar “t testi” sonucunda karşılaştırılmış ve farkın istatistiksel olarak önemli olduğu sonucu bulunmuştur. (**p=0.00**)

Tek dilli çocukların peabody dil testinden aldıkları puanlar incelendiğinde, iki dilli çocukların aldıkları puanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. (Tek dilli Çocuklar 66.50, iki dilli çocuklar 41.14).

Tablo 10.1.a
Descudres Tamamlama İteminin Sözcüklerine Doğru Cevap Verme Oranlarının Ana
Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli)
4–7 Yaş Çocukların N ve % Değerleri

METİNDE ARANAN SÖZCÜKLER	DOĞRU CEVAP VERENLER			
	İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ	
	N	%	N	%
Güzel	21	35,6	25	42,4
İsmi, Adı	10	16,9	30	50,8
Beyaz, Temiz	18	30,5	41	69,5
Tüyleri, Bıyıkları, Kuyruğu	44	74,6	49	83,1
Yemek, Ekmek	42	71,2	53	89,8
Süt, Çorba	48	81,4	53	89,8
Geldi, Koştı, Gitmiş	23	39,0	50	84,7
Miyavladı, Bağırды, Seslendi	11	18,6	43	72,9
Aç, Acıktı, Ağrıyor	36	61,0	58	98,3
Oynarız	30	50,8	47	79,7

Tabloya göre 4–7 yaş arası iki dilli çocuklar, metinde aranan sözcüklerden; “Güzel” sözcüğüne %35.6, “İsmi-adı” sözcüğüne %16.9, “beyaz-temiz” sözcüğüne %30.5, “tüyleri-bıyıkları-kuyruğu” sözcüğüne 74.6, “yemek” sözcüğüne %71.2, “süt-çorba” sözcüğüne %81.4, “geldi” sözcüğüne %39.0, “miyavladı” sözcüğüne %18.6 “aç sözcüğüne” %61.0, “oynarız” sözcüğüne %50.8 oranında doğru cevap vermişlerdir.

Tablo 10.1.1’de 4–7 yaş arası tek dilli çocuklar, metinde aranan sözcüklerden; “Güzel” sözcüğüne %42.4, “İsmi-adı” sözcüğüne %50.8, “beyaz-temiz” sözcüğüne %69.5, “tüyleri-bıyıkları-kuyruğu” sözcüğüne 83.1, “yemek” sözcüğüne %89.8, “süt-çorba” sözcüğüne %89.8, “geldi” sözcüğüne %84.7, “miyavladı” sözcüğüne %72.9 “aç sözcüğüne” %98.3, “oynarız” sözcüğüne %79.7 oranında doğru cevap vermişlerdir.

Elde edilen puanlar incelendiğinde hem iki dilli hem de tek dilli çocukların isim ve fiilleri daha doğru kullandıklarını, sıfat ve tümleçlerin kullanımında daha fazla hata yaptıklarını görülmektedir.

Tablo 10.1.b Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Limbosh Wolfun Resimleri İsimlendirme ve Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testlerinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

	N		$\bar{X}$		SS		Sd		t		p	
	İsimlendirme	Tanımlama	İsimlendirme	Tanımlama	İsimlendirme	Tanımlama	İsimlendirme	Tanımlama	İsimlendirme	Tanımlama	İsimlendirme	Tanımlama
Tek Dilli	59		27,42	21,42	6,26	5,96	111,38	112,42	5,212	5,59	0,00*	0,00*
İki Dilli	59		20,62	14,66	7,69	7,14						

Tabloya bakıldığında araştırmaya katılan çocukların 59 tanesinin tek dilli, 59 tanesinin de ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Çocukların uyruklarına göre peabody resim kelime testinde tek dilli çocukların resimleri isimlendirme testinde aritmetik ortalaması 27.42 iken iki dilli çocukların aritmetik ortalaması 20.62’dir. Tablo incelendiğinde, tek dilli çocuklar ile iki dilli çocukların resimleri isimlendirme testinden aldıkları puanlar “t testi” sonucunda karşılaştırılmış ve farkın istatistiksel olarak önemli olduğu sonucu bulunmuştur. (**p=0.00**)

Resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde tek dilli çocukların aritmetik ortalaması 21.42 iken ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların ki ise 14.66’dır. Tek dilli çocukların ve ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların resimleri işlevlerine göre tanımlama testinden aldıkları puanlar ‘t testi’ ile karşılaştırılmış ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. (**p=0.00**)

2. Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine “Cinsiyet” Faktörünün Etkisi

Tablo 10.2.1
Cinsiyete Göre Peabody Dil Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

	CİNSİYET	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İki Dilli	Erkek	29	39.66	19.70	57	-0.67	0.50
	Kız	30	42.57	12.86			
Tek Dilli	Erkek	32	66,81	16,43	57	0.520	0.61
	Kız	27	64,63	15,62			

Cinsiyete göre peabody resim kelime testinde iki dilli erkek çocukların aritmetik ortalaması 39,66; iki dilli kız çocuklar ise 42,57’dir. İki dilli çocuklarda kız çocuklar erkek çocuklara oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. Ana dili Türkçe olan tek dilli çocuklarda ise erkekler 66.81 iken kız çocuklar 64.63’tür. Tek dilli çocuklarda da kız çocuklar erkek çocuklara oranla daha başarılıdır.

Tablo incelendiğinde erkek ve kız çocuklarının test puanlarının ortalamaları “t testi” yapılarak karşılaştırılmış ve cinsiyete göre hem iki dilli hem de tek dilli çocukların dil gelişimi puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür. ($p>0.05$)

Aşağıda 10.2.2 serisinde yer alan tablolar 4–7 yaş arası ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların ve ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların Lügatçe Dil Testinin hikâye tamamlama itemine doğru cevap verme oranlarına cinsiyetin etkisini göstermektedir.

Tablo 10.2.2

Cinsiyete göre tamamlama testine verdikleri cevapların doğru sayıları ve yüzdeleri

	CİNSİYET	DOĞRU CEVAP VERENLER			
		İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ	
		SAYI	%	SAYI	%
Güzel	ERKEK	50	17,2	150	46,9
	KIZ	160	53,3	100	37,00
İsmi, Adı	ERKEK	40	13,8	150	46,9
	KIZ	60	20,0	150	55,6
Beyaz, Temiz	ERKEK	100	34,5	190	59,4
	KIZ	80	26,7	220	81,5
Tüyleri, Bıyıkları, Kuyruğu	ERKEK	180	62,1	260	81,3
	KIZ	260	86,7	230	85,2
Yemek, Ekmek	ERKEK	170	58,6	280	87,5
	KIZ	250	83,3	250	92,6
Süt, Çorba	ERKEK	200	69,0	260	81,3
	KIZ	280	93,3	270	100,00
Geldi, Koştı, Gitmiş	ERKEK	90	31,0	260	81,3
	KIZ	140	46,7	240	88,9
Miyavladı, Bağırdı, Seslendi	ERKEK	10	3,4	240	75,00
	KIZ	100	33,3	190	70,4
Aç, Acıktı, Ağırıyor	ERKEK	120	41,4	320	100,0
	KIZ	240	80,0	260	96,3
Oynarız	ERKEK	150	51,7	26	81,3
	KIZ	150	50,0	21	77,8
$\bar{X}$	ERKEK	3,79		7,4	
	KIZ	5,73		7,9	

İki dilli çocukların descoudres dil testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında erkekler 3.79, kızlar ise 5,73 oranında iken tek dilli çocuklarda bu oran erkeklerde 7.4 kızlarda ise 7.9 dur.

İki dilli çocuklardan kız çocukların ve erkek çocukların en iyi bildiği kelime süt'tür. Tek dilli çocuklarda ise kız çocukların en iyi bildiği kelime süt iken, erkek çocuklarının en iyi bildiği kelime acıkmak olmuştur.

Sonuç olarak kız çocuklar, erkek çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Tablo 10.2.3.a
Cinsiyete Göre Resimleri İsimlendirme Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

	CİNSİYET	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İki Dilli	Erkek	29	18,93	9,38	43,57	-1.76	0.08
	Kız	30	22,40	5,23			
Tek Dilli	Erkek	32	28,94	6,05	55,09	2,08	0.042*
	Kız	27	25,63	6,13			

Tablo 10.1.3.a'da ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların resimleri isimlendirme testinden aldıkları ortalamalar cinsiyetlerine göre incelendiğinde erkekler 18.93, kızlar 22.40'tır. Tek dilli çocuklarda ise erkekler 28,94 iken kızlar 25,63'tür.

Tablo 10.1.3.a incelendiğinde iki dilli erkek ve kız çocuklarının test puanlarının ortalamaları “t testi” yapılarak karşılaştırılmış ve cinsiyete göre dil gelişimi puanlarının arasındaki farkın iki dilli çocuklarda istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür. ($p>0.05$)

Kız ve erkek çocukların resimleri isimlendirme testinden aldıkları puanlara bakıldığında (erkek çocuklar 18.93, kız çocuklar 22.40) t testinde anlamlı bir fark görülmemiştir fakat kız çocuklar erkek çocuklara oranla daha fazla kelime bilmişlerdir.

Tek dilli kız ve erkek çocukların resimleri isimlendirme testinden aldıkları puanlara bakıldığında (kız çocuklar 25.63, erkek çocuklar 28.94) arasındaki farkın cinsiyete göre önemli olduğu görülmüştür. Yapılan t testi sonucunda p değeri **0.042** olarak bulunmuştur. İstatistikî açıdan anlamlı bir fark çıkmıştır. Erkek çocuklar kız çocuklara oranla daha yüksek puan almıştır.

Tablo 10.2.3.b

Cinsiyete Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

	CİNSİYET	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
İki Dilli	Erkek	29	13,48	8,98	41,48	-1.25	0.22
	Kız	30	15,80	4,61			
Tek Dilli	Erkek	32	23.63	5.82	56,92	3.35	0.001*
	Kız	27	18.81	5,08			

Tablo’da çocukların cinsiyetlerine göre resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların aldıkları ortalamalar şöyledir: Erkek çocuklar 13.48, kız çocuklar 15.80’dir. Tablo incelendiğinde erkek ve kız çocuklarının test puanlarının ortalamaları “t testi” yapılarak karşılaştırılmış p=0.22 olarak bulunmuştur ve cinsiyete göre resimleri işlevlerine göre tanımlama testi puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür. (p>0.05)

Kız ve erkek çocukların resimleri işlevlerine göre tanımlama testinden aldıkları puanlara bakıldığında (kız çocuklar 15.80, erkek çocuklar 13.48) aradaki farkın cinsiyete göre önemli olmadığı görülmüştür.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocuklarda ise erkekler 23.63 kız çocuklar ise 18.81 dir. Yapılan t testinde **p=0.001** bulunmuş buna göre aradaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüştür. (**p<0.05**)

3. Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine “Yaş” Faktörünün Etkisi

Tablo 10.3.1

Yaşa Göre Peabody Dil Testinin $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

İki Dilli	Yaşlar	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Gruplar arası fark
	4 yaş (1)	7	29,86	23,08	3 55	4,067	0,011 *	1–3 2–3
	5 yaş (2)	11	31,82	14,51				
	6 yaş (3)	38	46,21	13,98				
	7 yaş (4)	3	37,33	14,05				
Tek Dilli	4 yaş (1)	2	44,50	0,71	3 55	3,87	0.014*	1–3 2–3
	5 yaş (2)	7	52,43	23,69				
	6 yaş (3)	48	68,35	13,71				
	7 yaş (4)	2	73,00	0.00				

Peabody Dil testinden iki dilli çocukların dört yaş grubu % 29.86, beş yaş grubu çocuklar % 31.82, altı yaş grubu % 46,21 ve yedi yaş grubu çocuklar 37.33 oranında doğru yanıt vermişken, Tek dilli çocuklar ise dört yaş grubunda %44.50, beş yaş %52.43, altı yaşındakiler % 68.35 ve yedi yaşındakiler %73.00 bulunmuştur.

Yapılan ANOVA testi sonucunda ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda **p=0.011** olarak bulunmuş yaşın peabody resim kelime testine istatistikî açıdan etkili olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılığın kaynağını ölçmek için yapılan Tukey LSD Testi sonucunda dört yaş (29.86) ile altı yaş (46.21) grubunda olan çocukların aldıkları puanlar ile beş yaş (31.82) ile altı yaş (46.21) grubunda olan çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların aldıkları puanlara yapılan anova testinde **p=0.014** olarak bulunmuş yaşın peabody dil testine istatistikî açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Anlamlılığın kaynağını ölçmek için yapılan Tukey LSD Testi sonucunda, dört yaş (44.50) grubu ile altı yaş (68.35) grubu çocuklarla; beş yaş (52.43) ve altı yaş (68.35) gurubu çocuklar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 10.3.2

Çocukların yaşa göre tamamlama testine verdikleri cevapların doğru sayıları ve yüzdeleri

	Yaşlar	DOĞRU CEVAP VERENLER			
		İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ	
		SAYI	%	SAYI	%
Güzel	4 Yaş	10	14,3	10	50,0
	5 Yaş	30	27,3	20	28,6
	6 Yaş	150	39,5	220	45,8
	7 Yaş	20	66,7	-	-
İsmi, Adı	4 Yaş	-	-	10	50,0
	5 Yaş	20	18,2	40	57,1
	6 Yaş	80	21,1	230	47,9
	7 Yaş	-	-	20	100,0
Beyaz, Temiz	4 Yaş	10	14,3	20	100,0
	5 Yaş	20	18,2	50	71,4
	6 Yaş	40	36,8	320	66
	7 Yaş	10	33,3	20	7
Tüyleri, Bıyıkları, Kuyruğu	4 Yaş	30	42,9	10	100,0
	5 Yaş	80	72,7	70	50,0
	6 Yaş	320	84,2	390	100,0
	7 Yaş	10	33,3	20	81,3
Yemek, Ekmek	4 Yaş	20	28,6	20	100,0
	5 Yaş	70	63,6	70	100,0
	6 Yaş	310	81,6	420	87,5
	7 Yaş	20	66,7	20	100,0
Süt, Çorba	4 Yaş	50	71,4	20	100,0
	5 Yaş	90	81,8	70	100,0
	6 Yaş	320	84,2	390	91,7
	7 Yaş	20	66,7	-	-
Geldi, Koştı, Gitmiş	4 Yaş	10	14,3	10	100,0
	5 Yaş	10	9,1	30	100,0
	6 Yaş	190	50,0	370	81,3
	7 Yaş	20	66,7	20	100,0
Miyavladı, Bağırды, Seslendi	4 Yaş	20	28,6	10	50,0
	5 Yaş	10	9,1	30	42,9
	6 Yaş	80	21,1	370	77,1
	7 Yaş	-	-	20	100,0
Aç, Acıktı, Ağrıyor	4 Yaş	20	28,6	10	50,0
	5 Yaş	50	45,5	70	100,0
	6 Yaş	280	73,7	480	100,0
	7 Yaş	10	33,3	20	100,0
Oynarız	4 Yaş	40	57,1	10	50,0
	5 Yaş	30	27,3	20	71,4
	6 Yaş	210	55,3	220	31,3
	7 Yaş	20	66,7	-	-
$\bar{X}$	4 Yaş	3.00		7.00	
	5 Yaş	3.73		7.71	
	6 Yaş	5.45		7.65	
	7 Yaş	4.33		8.00	

İki dilli çocukların aritmetik ortalamalarına bakıldığında dört yaş 3,00; beş yaş 3.73; altı yaş 5.45; yedi yaş 4.33 iken; ana dili Türkçe olan tek dilli çocuklarda ise dört yaş grubunda 7.00, beş yaş grubunda 7.71, altı yaş grubunda 7.65 ve yedi yaş grubunda ise 8.00 olarak bulunmuştur.

Tek dilli çocuklarda yaş büyüdükçe kelimelerin doğru bilme sayıları artmaktadır.

Tablo 10.3.3.a

Yaşa Göre Resimleri İsimlendirme Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

İki Dilli	Yaşlar	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Gruplar arası Fark
	4 yaş (1)	7	14,71	9,12	3 55	2,932	0,041 *	1-3
	5 yaş (2)	11	18,36	8,05				
	6 yaş (3)	38	22,66	6,85				
	7 yaş (4)	3	18,33	6,11				
Tek Dilli	4 yaş (1)	2	28.00	4.24	3 55	0.798	0.500	—
	5 yaş (2)	7	27.86	8.78				
	6 yaş (3)	48	27.06	6.00				
	7 yaş (4)	2	34.00	0.00				

Tabloda Resimleri İsimlendirme Testinden İki Dilli Çocukların aldıkları puanlar yaş faktörüne göre incelendiğinde, dört yaş 14.71, beş yaş 18.36, altı yaş 22.66 ve yedi yaş 18.33'dür.

Tabloda görüldüğü üzere yapılan Anova testinde resimleri isimlendirme testinde yaşın anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görülmüştür. Yapılan ANOVA testinde “**p=0.041**” çıkmıştır.

Farkın kaynağının tespiti için yapılan çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda 5 yaş ile 6 yaş grubunda olan çocuklar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Beş yaş (18.36) ile yedi yaş (18.33) grubunda olan çocukların aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Tabloda Resimleri İsimlendirme Testinden ana dili Türçe olan tek dilli çocukların aldıkları puanlar yaş faktörüne göre incelendiğinde, dört yaş 28.00, beş yaş 27.86, altı yaş 27.06 ve yedi yaş 34.00'dır. Tabloda görüldüğü üzere yapılan Anova testinde resimleri

isimlendirme testinde yaşın anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görölmüştür. Yapılan ANOVA testinde “p=0.500” çıkmıştır.

Tablo 10.3.3.b

Yaşa Göre Resimleri İşlevine Göre Tanımlama Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd,t ve p Değerleri

	Yaşlar	n	$\bar{X}$	SS	sd	p	Gruplar arası fark
İki dilli	4 yaş (1)	7	9,14	7,24	3 55	0,033*	1-3 2-3
	5 yaş (2)	11	11,82	6,35			
	6 yaş (3)	38	16,50	6,69			
	7 yaş (4)	3	14,67	8,74			
Tek Dilli	4 yaş (1)	2	20,00	2.83	3 55	0,720	—
	5 yaş (2)	7	21.86	8.61			
	6 yaş (3)	48	21.23	5.76			
	7 yaş (4)	2	26.00	0.00			

Tabloda Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinde İki Dilli Çocukların aldıkları puanlar yaş faktörüne göre incelendiğinde, dört yaş 9.14 beş yaş 11.82, altı yaş 16.50 ve yedi yaş 14.67’dir. Tabloda göröldüğü üzere yapılan Anova testinde resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde iki dilli çocuklarda yaşın anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görölmüştür. Yapılan ANOVA testinde “**p=0.033**” çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için yapılan çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda 4 yaş ile 6 yaş grupları arasında ve 5 yaş ile 6 yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Ana dili Türçe olan tek dilli çocukların Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinden aldıkları puanlar incelendiğinde dört yaş grubunda olan çocuklar 20.00, beş yaş grubu çocuklar 21.86, altı yaş grubu çocuklar 21.23, yedi yaş grubu çocuklar 26.00 olduğı görölmektedir. Yedi yaş grubu çocukların aldıkları puanların daha yüksek olduğı görölmektedir. Tabloda göröldüğü üzere yapılan Anova testinde resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde tek dilli çocuklarda yaşın anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görölmüşse, yaş büyüdükçe doğru yanıt sayısı artmıştır. Yapılan ANOVA testinde “p=0.720” çıkmıştır.

4. Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine “Sosyo-Ekonomik Düzey” Faktörünün Etkisi

Tablo 4.1.

Gelir Düzeyine göre Peabody Dil Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

	GELİR DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Gruplar arası fark
İki Dilli	750 TL den az	15	48,40	13,47	3 55	1,412	0,249	–
	750–1500 TL arası	24	39,79	16,49				
	1500–3000 TL arası	9	37,11	19,06				
	3000 TL ve üzeri	11	37,45	17,22				
Tek Dilli	750 TL den az	12	59,75	17,00	3 55	1,139	0,342	–
	750–1500 TL arası	16	63,81	14,72				
	1500 üzeri	25	69,00	15,86				
	3000 TL ve üzeri	6	70,00	16,97				

Tablo ’da çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre resim kelime testinde aldıkları ortalamalar şöyledir:

Ana dili Türkçe olmayan iki dilli gelir düzeyi 750 TL den az olan çocukların aritmetik ortalaması 48.40 ; 750-1500 TL arasında gelir düzeyine sahip çocuklar 39.79; 1500-3000 TL arasında gelir düzeyi olanlar ise 37.11ve 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olanların ise 37.45 ‘dir. Tablo incelenerek gelir düzeyine göre kategorize edilen çocukların test puanlarının ortalamaları “anova testi” uygulanarak karşılaştırılmış yapılan test sonucunda $F = 1.412$ $P=0.249$ olarak bulunmuştur. Gelir düzeyine göre dil gelişimi puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür. ($p>0.05$)

Tabloda tek dilli çocukların sosyo-ekonomik düzeylerine göre resim kelime testinde gelir düzeyi 750 TL den az olan çocukların aritmetik ortalaması 59.75 ; 750-1500 TL arasında gelir düzeyine sahip çocuklar 63.81; 1500-3000 TL arasında gelir düzeyi olanlar ise 69.00ve 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olanların ise 70.00’dir. Tablo incelenerek gelir düzeyine göre kategorize edilen çocuklarının test puanlarının ortalamaları “anova testi” uygulanarak karşılaştırılmış yapılan test sonucunda $F = 1.139$ $P=0.342$ olarak bulunmuştur. Gelir düzeyine göre dil gelişimi puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür. ($p>0.05$).

Tablo 10.4.2

Gelir Düzeyine göre tamamlama testine verdikleri cevapların doğru sayıları ve yüzdeleri

	Gelir Düzeyi	DOĞRU CEVAP VERENLER			
		İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ	
		SAYI	%	SAYI	%
Güzel	750 TL den az	50	33,3	50	38,5
	750–1500 TL arası	120	50,0	70	43,8
	1500–3000 TL arası	20	22,2	100	41,7
	3000 TL üzeri	20	18,2	30	50,0
İsmi, Adı	750 TL den az	40	26,7	60	46,2
	750–1500 TL arası	50	20,8	90	56,3
	1500–3000 TL arası	10	11,2	120	50,0
	3000 TL üzeri	-	-	30	50,0
Beyaz, Temiz	750 TL den az	90	60,0	120	92,3
	750–1500 TL arası	60	25,0	90	56,3
	1500–3000 TL arası	30	33,3	160	66,7
	3000 TL üzeri	-	-	40	66,7
Tüyleri, Bıyıkları, Kuyruğu	750 TL den az	150	100,0	50	38,5
	750–1500 TL arası	180	75,0	10	6,3
	1500–3000 TL arası	60	66,7	20	8,3
	3000 TL üzeri	50	45,5	20	33,3
Yemek, Ekmek	750 TL den az	150	100,0	90	69,2
	750–1500 TL arası	180	75,0	160	100,0
	1500–3000 TL arası	40	44,4	240	100,0
	3000 TL üzeri	50	45,5	40	66,7
Süt, Çorba	750 TL den az	150	100,0	130	100,0
	750–1500 TL arası	220	91,7	140	91,7
	1500–3000 TL arası	40	44,4	220	66,7
	3000 TL üzeri	70	63,6	40	89,8
Geldi, Koştı, Gitmiş	750 TL den az	90	60,0	120	92,3
	750–1500 TL arası	50	20,8	160	100,0
	1500–3000 TL arası	30	33,3	200	83,3
	3000 TL üzeri	60	54,5	20	33,3
Miyavladı, Bağırды, Seslendi	750 TL den az	20	13,3	100	76,9
	750–1500 TL arası	50	20,8	140	87,5
	1500–3000 TL arası	20	22,2	130	54,2
	3000 TL üzeri	20	18,2	60	100,0
Aç, Acıktı, Ağrıyor	750 TL den az	120	80,0	130	100,0
	750–1500 TL arası	130	54,2	160	100,0
	1500–3000 TL arası	40	44,4	230	100,0
	3000 TL üzeri	70	63,6	60	100,0
Oynarız	750 TL den az	110	73,3	10	76,9
	750–1500 TL arası	100	41,7	120	75,0
	1500–3000 TL arası	20	22,2	190	79,0
	3000 TL üzeri	70	63,6	60	100,0

		İKİ DİLLİ	TEK DİLLİ
$\bar{X}$	750 TL den az	6,40	7,54
	750–1500 TL arası	4,75	8,13
	1500-3000 TL arası	3,44	7,54
	3000 TL üzeri	3,73	7,00

İki dilli çocukların Descoeudlres Dil Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında gelir düzeyi 750 TL den az olan çocukların aritmetik ortalaması 6,40; 750–1500 TL arasında gelir düzeyine sahip çocuklar 4,75; 1500–3000 TL arasında gelir düzeyi olanlar ise 3,44 ve 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olanların ise 3,73 ‘dür.

Tek dilli çocukların Descoeudlres Dil Testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında gelir düzeyi 750 TL den az olan çocukların aritmetik ortalaması 7.54 ; 750-1500 TL arasında gelir düzeyine sahip çocuklar 8.13; 1500-3000 TL arasında gelir düzeyi olanlar ise 7.54 ve 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olanların ise 7.00’dir.

Sonuçlar incelendiğinde iki dillilerde gelir düze arttıkça kelimelere doğru cevap verme oranı düşmekte iken; tek dillilerde etkisi olmadığı görülmüştür.

Tablo 10.4.3.a

Gelir Düzeyine göre Resimleri İsimlendirme Testinin N , $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

İki Dilli	GELİR DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Gruplar arası fark
	750 TL den az (1)	15	24,06	3,08	3 55	2,761	0,05	1–4
	750–1500 TL arası (2)	24	21,42	7,68				
	1500–3000 TL arası (3)	9	18,78	7,66				
	3000 TL ve üzeri (4)	11	16,09	10,1				
Tek Dilli	750 TL den az (1)	13	25.00	5.54	3 55	1.035	0,384	–
	750–1500 TL arası (2)	16	27.38	6.80				
	1500–3000 TL arası (3)	24	28.79	6.17				
	3000 TL ve üzeri (4)	6	27.33	6.50				

Tablo 'da çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre resimleri isimlendirme testinde aldıkları ortalamalar şöyledir:

Gelir düzeyi 750 TL den az olan iki dilli çocukların aritmetik ortalaması 24.06 ; 750-1500 TL arasında gelir düzeyine sahip çocuklar 21.42; 1500-3000 TL arasında gelir düzeyi olanlar ise 18.78 ve 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olanların ise 16.09 'dur.

Gelir düzeyi 750 TL den az olan ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların aritmetik ortalaması 25.00 ; 750-1500 TL arasında gelir düzeyine sahip çocuklar 27.38; 1500-3000 TL arasında gelir düzeyi olanlar ise 28.79 ve 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olanların ise 27.33'tür.

Tablo incelenerek gelir düzeyine göre kategorize edilen iki dilli çocuklarının test puanlarının ortalamaları "anova testi" uygulanarak karşılaştırılmış yapılan test sonucunda $F = 2.761$ ve $P=0.05$ olarak bulunmuştur. Gelir düzeyine göre resimleri isimlendirme testi puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüştür.

Anova testi sonucunda elde edilen p değerine göre farklılaşmanın istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüş bu da Tukey HSD Testiyle sınanmıştır. Tukey HSD Testi sonuçlarına bakıldığında, gelir düzeyine göre resimleri isimlendirme testi puanlarına göre 750 TL den az gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarıyla 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip ailelerin çocukları arasında istatistikî açıdan anlamlı fark vardır.

Tablo incelenerek gelir düzeyine göre kategorize edilen tek dilli çocukların test puanlarının ortalamaları "anova testi" uygulanarak karşılaştırılmış yapılan test sonucunda $F = 1.035$ $P=0.384$ olarak bulunmuştur. Gelir düzeyine göre dil gelişimi puanlarının arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür. ($p>0.05$)

Tablo 10.4.3.b
Gelir Düzeyine Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin
n, $\bar{X}$, ss, t Değerleri

İki Dilli	GELİR DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Gruplar arası fark
	750 TL den az	15	17,47	3,78	3 55	2,70	0,054	—
	750–1500 TL arası	24	15,75	7,39				
	1500–3000 TL	9	11,33	7,37				
	3000 TL ve üzeri	11	11,18	8,28				
Tek Dilli	750 TL den az	13	19,23	6,65	3 55	1,01 8	0,392	—
	750–1500 TL arası	16	21,19	6,33				
	1500–3000 TL	24	22,21	5,46				
	3000 TL ve üzeri	6	23,67	5,28				

Tablo 'da çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde aldıkları ortalamalar şöyledir:

Gelir düzeyi 750 TL den az olan iki dilli çocukların aritmetik ortalaması 17.47 ; 750-1500 TL arasında gelir düzeyine sahip çocuklar 15,75; 1500-3000 TL arasında gelir düzeyi olanlar ise 11.33 ve 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olanların ise 11.18 'dir.

Yapılan anova testi ile puanlar karşılaştırılmış ve p=0.054 olarak bulunmuştur. Buna göre ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların resimleri işlevlerine göre tanımlama testine gelir düzeyinin istatistikî açıdan etkisi önemsizdir.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocuklardan gelir düzeyi 750 TL den az olan çocukların aritmetik ortalaması 19,23 ; 750-1500 TL arasında gelir düzeyine sahip çocuklar 21,19; 1500-3000 TL arasında gelir düzeyi olanlar ise 22,21 ve 3000 TL ve üzerinde gelir düzeyine sahip olanların ise 23,67'dir.

Yapılan anova testi ile puanlar karşılaştırılmış ve p=0.392 olarak bulunmuştur. Buna göre ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların resimleri işlevlerine göre tanımlama testine gelir düzeyinin istatistikî açıdan etkisi önemsizdir.

**5. Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş
Çocukların Dil Düzeylerine “Kardeş Sayısı” Faktörünün Etkisi**

Tablo 10.5.1

Kardeş Sayısına Göre Peabody Dil Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

İKİ DİLLİ	KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	Tek Çocuk	18	35,83	17,14	6 52	1,291	0,278	–
	Bir Kardeş	15	39,93	19,24				
	İki Kardeş	12	44,17	14,99				
	Üç Kardeş	8	52,50	10,64				
	Dört Kardeş	2	32,50	10,61				
	Beş Kardeş	2	34,50	13,44				
TEK DİLLİ	Tek Çocuk	22	69,27	15,62	4 54	1,129	0,353	–
	Bir Kardeş	20	62,25	15,90				
	İki Kardeş	11	69,82	12,08				
	Üç Kardeş	5	56,40	23,69				
	Dört Kardeş	1	64,00	-				

Tabloda görüldüğü üzere, ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların peabody resim kelime testinden aldıkları ortalamalar kardeş sayısına göre incelendiğinde; tek çocuk olanlar 35.83, bir kardeşi olanlar 39.93, iki kardeşi olanlar 44.17, üç kardeşi olanlar 52.50, dört kardeşi olanlar 32.50, beş kardeşi olanlar 34.50’dir. Peabody resim kelime testinde kardeş sayısının anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Yapılan ANOVA testinde “p=0.278” çıkmıştır.(p>0.05).

Tablo 10.4.1’de tek dilli çocukların peabody resim kelime testinden aldıkları ortalamalar kardeş sayısına göre incelendiğinde; tek çocuk olanlar 69.27, bir kardeşi olanlar 62.25, iki kardeşi olanlar 69.82, üç kardeşi olanlar 56.40, dört kardeşi olanlar 64.00’tür. Görüldüğü üzere peabody resim kelime testinde kardeş sayısının anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Yapılan ANOVA testinde “p=0,353” çıkmıştır.(p>0.005).

Tablo 10.5.2

Kardeş Sayısına Göre Çocukların Tamamlama Testine Verdikleri Cevapların Doğru Sayıları ve Yüzdeleri

	Kardeş Sayısı	DOĞRU CEVAP VERENLER			
		İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ	
		SAYI	%	SAYI	%
Güzel	Tek Çocuk	30	16,7	46	45,5
	Bir Kardeş	70	46,7	34	42,1
	İki Kardeş	30	25,0	21	41,7
	Üç Kardeş	80	100,0	8	40,0
	Dört Kardeş	-	-	-	-
	Beş Kardeş	-	-	-	-
	Altı Kardeş	2	3,4	-	-
İsmi, Adı	Tek Çocuk	10	5,5	46	45,5
	Bir Kardeş	20	13,4	64	57,9
	İki Kardeş	50	41,7	68	75,0
	Üç Kardeş	-	-	-	-
	Dört Kardeş	20	100	-	-
	Beş Kardeş	-	-	-	-
	Altı Kardeş	-	-	-	-
Beyaz, Temiz	Tek Çocuk	60	33,3	89	63,6
	Bir Kardeş	50	33,3	152	89,5
	İki Kardeş	30	25,0	30	50,0
	Üç Kardeş	20	25,0	32	80,0
	Dört Kardeş	20	100,0	-	-
	Beş Kardeş	-	-	-	-
	Altı Kardeş	-	-	-	-
Tüyleri, Bıyıkları, Kuyruğu	Tek Çocuk	90	50,0	131	77,3
	Bir Kardeş	100	66,7	190	100,0
	İki Kardeş	110	91,7	53	66,7
	Üç Kardeş	80	100,0	32	-
	Dört Kardeş	20	100,0	10	-
	Beş Kardeş	20	100,0	-	-
	Altı Kardeş	20	100,0	-	-
Yemek, Ekmek	Tek Çocuk	80	72,2	220	100,0
	Bir Kardeş	110	66,7	152	89,5
	İki Kardeş	90	91,7	80	83,3
	Üç Kardeş	80	100,0	18	60,0
	Dört Kardeş	20	100,0	100	100,0
	Beş Kardeş	20	100,0	-	-
	Altı Kardeş	20	100,0	-	-
Süt, Çorba	Tek Çocuk	130	72,2	182	90,9
	Bir Kardeş	100	66,7	118	78,9
	İki Kardeş	110	91,7	120	100,0
	Üç Kardeş	80	100,0	50	100,0
	Dört Kardeş	20	100,0	10	100,0
	Beş Kardeş	20	100,0	-	-
	Altı Kardeş	20	100,0	-	-

Geldi, Koştu, Gitmiş	Tek Çocuk	30	16,7	147	81,8
	Bir Kardeş	80	53,3	135	84,2
	İki Kardeş	80	66,7	83	83,3
	Üç Kardeş	20	25,0	50	100,0
	Dört Kardeş	-	-	10	100,0
	Beş Kardeş	-	-	-	-
	Altı Kardeş	20	100,0	-	-
Miyavladı, Bağırdı, Seslendi	Tek Çocuk	50	27,8	116	72,7
	Bir Kardeş	20	13,3	64	57,9
	İki Kardeş	-	-	83	83,3
	Üç Kardeş	40	50,0	50	100,0
	Dört Kardeş	-	-	10	100,0
	Beş Kardeş	-	-	-	-
	Altı Kardeş	-	-	-	-
Aç, Acıktı, Ağrıyor	Tek Çocuk	50	27,8	220	100,0
	Bir Kardeş	110	73,3	170	94,7
	İki Kardeş	100	83,3	120	100,0
	Üç Kardeş	60	75,0	50	100,0
	Dört Kardeş	20	100,0	10	100,0
	Beş Kardeş	20	100,0	-	-
	Altı Kardeş	-	-	-	-
Oynarız	Tek Çocuk	80	44,4	131	77,3
	Bir Kardeş	70	46,7	118	78,9
	İki Kardeş	70	58,3	120	100,0
	Üç Kardeş	40	50,0	18	60,0
	Dört Kardeş	20	100,0	-	-
	Beş Kardeş	-	-	-	-
	Altı Kardeş	20	100,0	-	-
$\bar{X}$	Tek Çocuk	18	3,39	22	7,55
	Bir Kardeş	15	4,87	19	7,79
	İki Kardeş	12	5,58	12	7,92
	Üç Kardeş	8	6,25	5	7,20
	Dört Kardeş	2	7,00	1	6,00
	Beş Kardeş	2	4,00	-	-
	Altı Kardeş	2	4,50	-	-

İki dilli çocukların descoeudlres dil testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında tek çocuk olan çocukların aritmetik ortalaması 3.39; bir kardeşi olan çocuklar 4.87; iki kardeşi olan çocukların aritmetik ortalaması 5.58; üç kardeşi olan çocukların aritmetik ortalaması 6.25; dört kardeşi olan çocukların aritmetik ortalaması 7.00; beş kardeşi olan çocukların aritmetik ortalaması 4.00 ve altı kardeşi olan iki dilli çocukların aritmetik ortalaması 4.50'dir.

Tek dilli çocukların descoeudlres dil testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamalarına bakıldığında tek çocuk olan çocukların aritmetik ortalaması 66.27; bir kardeşi olan çocuklar 62.25; iki kardeşi olan çocukların aritmetik ortalaması 69.82; üç kardeşi olan çocukların aritmetik ortalaması 56.40; dört kardeşi olan çocukların aritmetik ortalaması 64.00'dir.

Sonuçlar incelendiğinde kardeş sayısının kelime bilgisine iki dillilerde ve tek dillilerde etkisi olmadığı görülmüştür. İki dilli çocuklarda yemek, ekmek, acıkmak gibi fizyolojik ihtiyaçlara yönelik kelimeleri kardeş sayısı arttıkça çocukların bilme oranı artmıştır.

Tek dilli çocukların kardeş sayısı arttıkça fiilleri bilme oranı artmakta fakat isim ve sıfatları bilme oranı azalmaktadır.

Tablo 10.5.3.a

Çocukların Kardeş Sayısına Göre Resimleri İsimlendirme Testinin n, $\bar{X}$, F,p Değerleri

İKİ DİLLİ	KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	Tek Çocuk	18	17.11	8,51	6 52	2.24	0,054	—
	Bir Kardeş	15	19.00	9,03				
	İki Kardeş	12	23.83	4,99				
	Üç Kardeş	8	26,50	3,42				
	Dört Kardeş	2	25.00	0.00				
	Beş Kardeş	2	21.00	0.00				
	Altı Kardeş	2	19.00	0.00				
TEK DİLLİ	Tek Çocuk	22	29,09	4,89	4 54	1,028	0,401	—
	Bir Kardeş	19	26,63	6,72				
	İki Kardeş	12	26,25	7,71				
	Üç Kardeş	5	27,60	5,94				
	Dört Kardeş	1	19,00	-				

Tabloda iki dilli çocukların resimleri isimlendirme testinden aldıkları ortalamalar kardeş sayısına göre incelendiğinde; tek çocuk olanlar 17.11 bir kardeşi olanlar 19.00,iki kardeşi olanlar 23. 83, üç kardeşi olanlar 26.50, dört kardeşi olanlar 25.00, beş kardeşi olanlar 21.00, altı kardeşi olanlar 19.00’dır. Tabloda görüldüğü üzere resim isimlendirme testinde kardeş sayısının anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Yapılan ANOVA testinde “p=0.054” çıkmıştır.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların aldıkları ortalamalar incelendiğinde tek çocuk olanlar 29.09 bir kardeşi olanlar 26.63, iki kardeşi olanlar 26.25, üç kardeşi olanlar 27.60, dört kardeşi olanlar 19.00’dır. Yapılan ANOVA testinde p=0.401 olarak hesaplanmış ve kardeş

sayısının ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların resimleri isimlendirme testinde istatistikî açıdan önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Resimleri isimlendirme testinde ana dili Türkçe olmayan 4–7 yaş iki dilli çocuklardan en yüksek puanı üç kardeşi olan çocuklar ($\bar{X}=26.50$) alırken, en düşük puanı ise altı kardeşi olanlar ve bir kardeşi olanlar ($\bar{X}=19.00$) almıştır. Ana dili Türkçe olan 4–7 yaş tek dilli çocuklarda ise, tek çocuk olanlar en yüksek puanı ($\bar{X}=29.09$) almışken, en düşük puanı dört kardeşi olanlar ($\bar{X}=19.00$) almıştır.

Tablo 10.5.3.b

Çocukların Kardeş Sayısına Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin $\bar{X}$, F,p Değerleri

İKİ DİLLİ	KARDEŞ SAYISI	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	Tek Çocuk (1)	18	10.83	8,04	6 52	2.435	0,038	1-3 1-4 2-4
	Bir Kardeş (2)	15	14,27	7,37				
	İki Kardeş (3)	12	16,83	4,80				
	Üç Kardeş (4)	8	20,50	5,26				
	Dört Kardeş (5)	2	18.00	0.00				
	Beş Kardeş (6)	2	16.00	0.00				
	Altı Kardeş (7)	2	11.00	0.00				
TEK DİLLİ	Tek Çocuk (1)	22	23,27	5,82	4 54	1,675	0,169	
	Bir Kardeş (2)	19	19,95	6,20				
	İki Kardeş (3)	12	21,08	4,89				
	Üç Kardeş (4)	5	21,80	6,42				
	Dört Kardeş (5)	1	11,00	-				

Tabloda ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların resimleri işlevine göre isimlendirme testinden aldıkları ortalamalar kardeş sayısına göre incelendiğinde; tek çocuk olanlar 10.83 bir kardeşi olanlar 14.27, iki kardeşi olanlar 16.83, üç kardeşi olanlar 20.50, dört kardeşi olanlar 18.00, beş kardeşi olanlar 16.00, altı kardeşi olanlar 11.00'dır. Tabloda görüldüğü üzere resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinde kardeş sayısının anlamlı bir farklılaşmaya yol açtığı görülmüştür. Yapılan ANOVA testinde “**p=0,038**” çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için yapılan çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucu fark gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Buna göre;

Tabloda kardeş sayısına göre üç kardeşi (4) ve tek çocuk (1) olan çocukların resimleri işlevlerine göre tanımlama testinden aldıkları puanlar arasında(tek çocuk olanlar 10.83, üç kardeşi olanlar 20.50); tek çocuk (1) olanlar ile iki kardeş (3) olanların puanları arasında (tek çocuk olanlar 10.83, iki kardeş olanlar 16,83) ve bir kardeşi (2) olanlar (14.27) ile üç kardeş (4) olanların (20.50) puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların resimleri işlevine göre isimlendirme testinden aldıkları ortalamalar kardeş sayısına göre incelendiğinde; tek çocuk olanlar 23.27, bir kardeşi olanlar 19.95, iki kardeşi olanlar 21.08, üç kardeşi olanlar 21.80, dört kardeşi olanlar 11.00'dır. Tabloda görüldüğü üzere resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinde kardeş sayısının anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmüştür. Yapılan ANOVA testinde “p=0,169” çıkmıştır.

6. Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine “Annenin Eğitim Düzeyi” Faktörünün Etkisi

Tablo 10.6.1

Annenin Eğitim Düzeyine Göre Peabody Dil Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd,t ve p Değerleri

İKİ DİLLİ	ANNENİN EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	SS	S _d	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	Okur-yazar değil (1)	14	50,57	12,04	53	2,65	0,033 *	1-4 1-5 3-5
	Okur-yazar (2)	2	34,50	13,44				
	İlkokul mezunu (3)	5	52,00	12,39				
	Ortaokul mezunu (4)	7	34,43	16,92				
	Lise Mezunu (5)	18	34,00	18,13				
	Üniversite mezunu (6)	13	41,31	14,86				
TEK DİLLİ	Okur-yazar (2)	6	56,50	19,61	54	0,647	0,631	
	İlkokul mezunu (3)	11	64,55	11,18				
	Ortaokul mezunu (4)	6	68,17	14,36				
	Lise Mezunu (5)	23	66,83	16,59				
	Üniversite mezunu (6)	13	68,31	17,89				

Tablo’da anne eğitim düzeyine göre ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların peabody resim kelime testindeki ortalamaları; okuryazar olmayan annelerin çocukları 50.57, okuryazar olan annelerin çocukları 34.50, ilkokul mezunu annelerin çocukları 52.00, ortaokul

mezunu annelerin çocukları 34.43, lise mezunu annelerin çocukları 34.00, üniversite mezunu annelerin çocukları 41.31'dir.

Anne eğitim durumuna göre peabody dil testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.033** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için çoklu karşılaştırma testi "TUKEY LSD" sonucunda okuryazar olmayan annelerin (1) çocukları ile ortaokul mezunu (4) annelerin çocukları arasında, okuryazar olmayan annelerin (1) çocukları ile lise mezunu annelerin (5) çocukları arasında ve ilkokul mezunu annelerin (3) çocukları ile lise mezunu (5) annelerin çocukları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Anneleri lise mezunu çocuklar en az puanı alırken, en yüksek puanı anneleri ilkokul mezunu olan çocuklar almıştır.

Anneleri okuryazar olmayan ile anneleri lise mezunu olan çocukların peabody resim kelime testi puanları arasında (okuryazar olmayan 50.57, lise mezunu 34.00) farkın ters oranlıtı olduğu görülmektedir. Anneleri okuryazar olmayan çocukların dil gelişim puanları anneleri lise mezunu olan çocuklarıkinden yüksek çıkmıştır. Annenin eğitim seviyesi yükseldikçe, çocuğun kelimeleri doğru bilme oranı düşmektedir.

Tablo'da anne eğitim düzeyine göre ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların peabody resim kelime testinde ortalamaları; okuryazar olan annelerin çocukları 56.50, ilkokul mezunu annelerin çocukları 64,55, ortaokul mezunu annelerin çocukları 68,17, lise mezunu annelerin çocukları 66,83, üniversite mezunu annelerin çocukları 68.31'dir. Anne eğitim durumuna peabody dil testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. ANOVA testinde $P=0.631$ çıkmıştır. Ana dili Türkçe olan çocukların annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında, Peabody Dil Testinde en yüksek puanı üniversite mezunu annelerin çocukları alırken; en düşük puanı okuryazar olan annelerin çocukları almıştır.

Tablo 10.6.2

Annenin Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Tamamlama Testine Verdikleri Cevapların Doğru Sayıları ve Yüzdeleri

	Annenin Eğitim Düzeyi	DOĞRU CEVAP VERENLER			
		İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ	
		SAYI	%	SAY I	%
Güzel	Okuryazar Olmayan	60	42,9	-	-
	Okuryazar	-	-	2	16,7
	İlkokul Mezunu	50	100,0	41	58,3
	Ortaokul Mezunu	30	42,9	15	50,5
	Lise Mezunu	40	22,2	37	40,9
	Üniversite Mezunu	30	23,1	19	38,5
İsmi, Adı	Okuryazar Olmayan	40	28,6	-	-
	Okuryazar	-	-	7	33,3
	İlkokul Mezunu	30	60,0	41	58,3
	Ortaokul Mezunu	10	14,3	27	66,7
	Lise Mezunu	10	5,6	37	40,9
	Üniversite Mezunu	10	17,7	49	61,5
Beyaz, Temiz	Okuryazar Olmayan	60	42,9	-	-
	Okuryazar	-	-	27	66,7
	İlkokul Mezunu	30	60	41	58,3
	Ortaokul Mezunu	20	28,6	42	83,3
	Lise Mezunu	40	22,2	89	63,6
	Üniversite Mezunu	30	23,1	93	84,6
Tüyleri, Bıyıkları, Kuyruğu	Okuryazar Olmayan	140	100,0	-	-
	Okuryazar	20	100,0	42	83,3
	İlkokul Mezunu	50	100,0	21	41,7
	Ortaokul Mezunu	50	71,4	60	100,0
	Lise Mezunu	90	50,0	18	90,9
	Üniversite Mezunu	90	69,2	130	100,0
	Okuryazar Olmayan	140	100,0	-	-
Yemek, Ekmek	Okuryazar	20	100,0	60	100,0
	İlkokul Mezunu	50	100,0	53	66,7
	Ortaokul Mezunu	50	71,4	60	100,0
	Lise Mezunu	80	44,4	18	90,9
	Üniversite Mezunu	80	61,5	130	100,0
Süt, Çorba	Okuryazar Olmayan	140	100,0	-	-
	Okuryazar	20	100,0	60	100,0
	İlkokul Mezunu	50	100,0	120	100,0
	Ortaokul Mezunu	50	71,4	60	100,0
	Lise Mezunu	120	66,7	147	81,8
	Üniversite Mezunu	100	76,9	93	84,6

Geldi, Koştu, Gitmiş	Okuryazar Olmayan	60	42,9	-	-
	Okuryazar	-	-	42	83,3
	İlkokul Mezunu	50	100,0	83	83,3
	Ortaokul Mezunu	20	28,6	60	100,0
	Lise Mezunu	30	16,7	182	90,9
	Üniversite Mezunu	70	53,8	60	69,2
Miyavladı, Bağırdı, Seslendi	Okuryazar Olmayan	20	14,3	-	-
	Okuryazar	-	-	42	83,3
	İlkokul Mezunu	30	60,0	83	83,3
	Ortaokul Mezunu	10	14,3	60	100,0
	Lise Mezunu	20	11,1	89	63,6
	Üniversite Mezunu	30	23,1	49	61,5
Aç, Acıktı, Ağrıyor	Okuryazar Olmayan	10	71,4	-	-
	Okuryazar	20	100,0	60	100,0
	İlkokul Mezunu	50	100,0	120	100,0
	Ortaokul Mezunu	20	28,6	60	100,0
	Lise Mezunu	80	44,4	220	100,0
	Üniversite Mezunu	90	69,2	111	92,3
Oynarız	Okuryazar Olmayan	80	57,1	-	-
	Okuryazar	-	-	7	33,3
	İlkokul Mezunu	20	40	101	91,7
	Ortaokul Mezunu	30	42,9	60	100,0
	Lise Mezunu	80	44,4	116	72,7
	Üniversite Mezunu	90	69,2	111	92,3
$\bar{X}$	Okuryazar Olmayan	14	5,93	-	-
	Okuryazar	2	4,00	6	7,00
	İlkokul Mezunu	5	8,20	12	7,42
	Ortaokul Mezunu	7	4,14	6	9,17
	Lise Mezunu	18	3,28	22	7,41
	Üniversite Mezunu	13	4,77	13	7,85

Tablo’da ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre çocukların hikâye tamalama testindeki ortalamaları; okuryazar olmayan annelerin çocukları 5.93, okuryazar olan annelerin çocukları 4.00, ilkokul mezunu annelerin çocukları 8.20, ortaokul mezunu annelerin çocukları 4.14, lise mezunu annelerin çocukları 3.28, üniversite mezunu annelerin çocukları 4.77’dir.

Tablo’da ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre çocukların hikâye tamalama testindeki ortalamaları; , okuryazar olan annelerin çocukları 7.00, ilkokul mezunu annelerin çocukları 7.42, ortaokul mezunu annelerin çocukları 9.17, lise mezunu annelerin çocukları 7.41, üniversite mezunu annelerin çocukları 7.85’dir.

Ana dili Türkçe olan iki dilli 4–7 yaş çocuklarda annelerin eğitim düzeyine göre en iyi bildikleri kelime ‘acıkmak’ iken, iki dilli çocukların en iyi bildiği kelime ‘kuyruğu’ kelimesi olmuştur.

Tablo 10.6.3.a

Annenin Eğitim Düzeyine Göre Resimleri İsimlendirme Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

	ANNENİN EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	Okur-yazar olmayan (1)	14	25,29	3,71	5 53	2,634	0,034 *	1-5 3-5
	Okur-yazar (2)	2	21,00	0,00				
	İlkokul mezunu (3)	5	25,00	2,74				
	Ortaokul mezunu (4)	7	19,86	6,82				
	Lise Mezunu (5)	18	16,72	8,78				
	Üniversite mezunu (6)	13	20,00	7,79				
TEK DİLLİ	Okur-yazar olmayan (1)	-	-	-	4 54	2,757	0,037*	2-4 2-5 2-6
	Okur-yazar (2)	6	20,83	3,49				
	İlkokul mezunu (3)	12	26,33	5,18				
	Ortaokul mezunu (4)	6	30,50	7,06				
	Lise Mezunu (5)	22	27,82	6,63				
	Üniversite mezunu (6)	13	29,38	5,45				

Tablo’da ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre çocukların resimleri isimlendirme testindeki ortalamaları; okuryazar olmayan annelerin çocukları 25.29, okuryazar olan annelerin çocukları 21.00, ilkokul mezunu annelerin çocukları 25.00, ortaokul mezunu annelerin çocukları 19.86, lise mezunu annelerin çocukları 16.72, üniversite mezunu annelerin çocukları 20.00’dir. Anne eğitim durumuna göre resimleri isimlendirme testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.034** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda okuryazar olmayan annelerin (1) çocukları ile lise mezunu annelerin (5) çocukları arasında ve ilkokul mezunu (3) annelerin çocukları ile lise mezunu (5) annelerin çocukları arasında istatistikî açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre çocukların resimleri isimlendirme testindeki ortalamaları; okuryazar olan annelerin çocukları 20.83, ilkokul mezunu annelerin çocukları 26.33, ortaokul mezunu annelerin çocukları 30.50, lise mezunu annelerin çocukları 27.82, üniversite mezunu annelerin çocukları 29.38'dir.

Anne eğitim durumuna göre resimleri isimlendirme testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.037** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için çoklu karşılaştırma testi "TUKEY LSD" sonucunda okuryazar olan annelerin (2) çocukları ile ortaokul mezunu annelerin (4) çocukları arasında, okuryazar olan annelerin (2) çocukları ile lise mezunu (5) annelerin çocukları arasında ve okuryazar annelerin (2) çocukları ile üniversite mezunu annelerin (6) çocukları arasında istatistikî açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür. Ana dili Türkçe olan 4–7 yaş tek dilli çocuklardan anneleri üniversite mezunu olanlar ($\bar{X}=29.38$) ve ortaokul mezunu olanlar ($\bar{X}=30.50$) en yüksek puanları almıştır.

Tablo 10.6.3.b

Annenin Eğitim Düzeyine Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin n, $\bar{X}$, F ve p Değerleri

İKİ DİLLİ	ANNENİN EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
	Okur-yazar değil (1)	14	19,43	5,29	5 53	2,742	0,028*	1-4 1-5 1-6
	Okur-yazar (2)	2	16,00	0,00				
	İlkokul mezunu (3)	5	17,60	2,88				
	Ortaokul mezunu (4)	7	12,57	6,19				
	Lise Mezunu (5)	18	11,28	7,77				
	Üniversite mezunu (6)	13	14,00	7,60				
TEK DİLLİ	Okur-yazar (2)	6	14.67	3.72	4 54	2,712	0,039*	2-3 2-4 2-5 2-6
	İlkokul mezunu (3)	12	20.67	5.76				
	Ortaokul mezunu (4)	6	22.33	5.72				
	Lise Mezunu (5)	22	22.45	6.16				
	Üniversite mezunu (6)	13	23.08	5.17				

Tablo’da ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların annelerinin eğitim düzeyine göre çocukların resimleri işlevine göre tanımlama testindeki ortalamaları; okuryazar olmayan annelerin çocukları 19.43, okuryazar olan annelerin çocukları 16.00, ilkokul mezunu annelerin çocukları 17.60, ortaokul mezunu annelerin çocukları 12.57, lise mezunu annelerin çocukları 11.28, üniversite mezunu annelerin çocukları 14.00’dır. Anne eğitim durumuna göre resimleri isimlendirme testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.028** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda okuryazar olmayan annelerin (1) çocukları ile ortaokul mezunu(4), okuryazar olmayan annelerin (1) çocukları ile lise mezunu annelerin (5) çocukları arasında ve okuryazar olmayan annelerin (1) çocukları ile üniversite mezunu (6) annelerin çocukları arasında istatistiki açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Tablo’da anne eğitim düzeyine göre çocukların Resimleri İşlevine Göre Tanımlama testindeki ortalamaları; okuryazar olan annelerin çocukları 14.67, ilkokul mezunu annelerin çocukları 20.67, ortaokul mezunu annelerin çocukları 22.33, lise mezunu annelerin çocukları 22.45, üniversite mezunu annelerin çocukları 23.08’dir. Anne eğitim durumuna göre resimleri isimlendirme testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.039** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda okuryazar annelerin (2) çocukları ile ilkokul mezunu (3) annelerin çocukları arasında, okuryazar annelerin (2) çocukları ile ortaokul mezunu (4) annelerin çocukları arasında, okuryazar annelerin (2) çocukları ile lise mezunu annelerin (5) çocukları arasında ve okuryazar annelerin (2) çocukları ile üniversite mezunu (6) annelerin çocuklarının aldıkları puanlar arasında istatistikî açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür.

**7. Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş
Çocukların Dil Düzeylerine “Babanın Eğitim Düzeyi” Faktörünün Etkisi**

Tablo 10.7.1

Babanın Eğitim Düzeyine Göre Peabody Dil Testinin N , $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

İKİ DİLLİ	BABANIN EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
	Okur-yazar (2)	4	53,25	10,17	4 54	3,576	0,012 *	2–5
	İlkokul mezunu (3)	19	47,00	13,05				2–6
	Ortaokul mezunu (4)	5	51,40	9,89				3–5
	Lise Mezunu (5)	23	35,39	17,09				3–6
	Üniversite mezunu (6)	8	31,25	18,09				4–5 4–6
TEK DİLLİ	Okur-yazar (2)	1	48,00	-	4 54	1,464	0,226	
	İlkokul mezunu (3)	8	55,38	15,88				
	Ortaokul mezunu (4)	11	68,00	12,21				
	Lise Mezunu (5)	21	68,86	15,94				
	Üniversite mezunu (6)	18	66,55	17,14				

Tablo 'da baba eğitim düzeyine göre peabody resim kelime testinde ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların ortalamaları; okuryazar babaların çocukları 53.25, ilkokul mezunu babaların çocukları 47.00, ortaokul mezunu babaların çocukları 51.40, lise mezunu babaların çocukları 35.39, üniversite mezunu babaların çocukları 31.25'tir. Babaları okur-yazar olan çocuklar en yüksek puanı alırken, en düşük puanı babaları üniversite mezunu olan çocuklar almıştır.

Baba eğitim durumuna göre Peabody resim kelime testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.012** çıkmıştır. Anova testinde çıkan anlamlılığın kaynağını bulmak için yapılan Tukey LSD testi sonucunda okur-yazar babaların çocukları ($\bar{X}=53,25$) ile lise ($\bar{X}=35,39$) mezunu babaların çocukları arasında; okur-yazar babaların çocukları ($\bar{X}=53,25$) ile üniversite mezunu ($\bar{X}=31,25$) babaların çocuklarının aldığı puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu

saptanmıştır. Tukey LSD Testi sonucunda ulaşılan bir diğer anlamlı farklılık da ilkokul mezunu babaların çocuklarının aldığı puanlar ($\bar{X}=47,00$) ile lise ($\bar{X}=35,39$) mezunu babaların çocuklarının aldığı puanlar ve ilkokul mezunu babaların çocuklarının aldığı puanlar ($\bar{X}=47,00$) ile üniversite mezunu ($\bar{X}=31,25$) babaların çocuklarının aldığı puanlar arasında ayrıca babaları ortaokul mezunu olan çocukların aldığı puanlar ($\bar{X}=51,40$) ile lise mezunu ($\bar{X}=35,39$) olanlar arasında ve babası ortaokul mezunu olan çocukların aldığı puanlar ($\bar{X}=51,40$) ile üniversite mezunu ($\bar{X}=31,25$) babaların çocuklarının aldığı puanlar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir.

Tablo 'da baba eğitim düzeyine göre peabody resim kelime testinde ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların ortalamaları; okuryazar babaların çocukları 48.00, ilkokul mezunu babaların çocukları 55.38, ortaokul mezunu babaların çocukları 68.00, lise mezunu babaların çocukları 68.86, üniversite mezunu babaların çocukları 66.55'dir. Babaları ilkokul mezunu olan çocuklar en düşük puanı alırken, en yüksek puanı babaları lise mezunu olan çocuklar almıştır. Tablo'da baba eğitim durumuna göre Peabody resim kelime testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. ANOVA testinde $P=0.226$ çıkmıştır.

Her ne kadar ana dili Türkçe olmayan 4–7 yaş tek dilli çocukların puanlarının anova testi sonucunda istatistikî açıdan anlamlı fark çıkmamış olsa da, babanın eğitim seviyesi arttıkça çocuğun kelime bilme sayısının arttığı gözlenmektedir.

Ana dili Türkçe olmayan 4–7 yaş iki dilli çocuklarda ise tam aksi bir durum söz konusudur. Babanın eğitim seviyesi arttıkça çocukların kelimeleri bilme oranları düşmektedir.

Tablo 10.7.2

**Babanın Eğitim Düzeyine Göre Çocukların Tamamlama Testine Verdikleri
Cevapların Doğru Sayıları ve Yüzdeleri**

Aşağıdaki tabloda ana dili Türkçe olmayan iki dilli 4–7 yaş çocuklar ile ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların cümle tamamlama testinin n, % ve $\bar{X}$ değerlerine yer verilmiştir.

	Babanın Eğitim Düzeyi	DOĞRU CEVAP VERENLER			
		İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ	
		SAYI	%	SAYI	%
Güzel	Okur-yazar Olmayan	-	-	-	-
	Okuryazar	20	50,0	-	-
	İlkokul Mezunu	90	47,4	11	37,5
	Ortaokul Mezunu	30	60,0	8	25,0
	Lise Mezunu	60	26,1	69	57,1
	Üniversite Mezunu	10	12,5	29	41,2
	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-
İsmi, Adı	Okuryazar	-	-	-	-
	İlkokul Mezunu	60	31,6	11	37,5
	Ortaokul Mezunu	20	40,0	68	75,0
	Lise Mezunu	10	4,3	30	38,1
	Üniversite Mezunu	10	12,5	59	58,8
	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-
Beyaz, Temiz	Okuryazar	-	-	-	-
	İlkokul Mezunu	90	47,4	61	87,5
	Ortaokul Mezunu	30	60,0	101	91,7
	Lise Mezunu	40	17,0	48	47,6
	Üniversite Mezunu	20	25,0	99	76,5
	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-
Tüyleri, Bıyıkları, Kuyruğu	Okuryazar	40	100	10	100,0
	İlkokul Mezunu	180	94,7	61	87,5
	Ortaokul Mezunu	50	100,0	41	58,3
	Lise Mezunu	120	52,2	138	81,0
	Üniversite Mezunu	50	62,5	170	100,0
	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-
Yemek, Ekmek	Okuryazar	40	100,0	10	100,0
	İlkokul Mezunu	180	94,7	45	75,0
	Ortaokul Mezunu	30	60,0	120	100,0
	Lise Mezunu	130	56,5	138	81,0
	Üniversite Mezunu	40	50,0	170	100,0
	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-
Süt, Çorba	Okuryazar	40	100,0	10	100,0
	İlkokul Mezunu	190	100,0	80	100,0
	Ortaokul Mezunu	50	100,0	83	83,3
	Lise Mezunu	160	69,6	172	90,5
	Üniversite Mezunu	40	50,0	132	88,2
	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-

Geldi, Koştı, Gitmiş	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-
	Okuryazar	20	50,0	1	2
	İlkokul Mezunu	80	42,1	31	87,5
	Ortaokul Mezunu	50	100,0	120	100,0
	Lise Mezunu	60	26,1	107	71,4
	Üniversite Mezunu	20	25,0	132	88,2
Miyavladı, Bağırdı, Seslendi	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-
	Okuryazar	-	-	1	100,0
	İlkokul Mezunu	50	26,3	11	37,5
	Ortaokul Mezunu	20	40,0	120	100,0
	Lise Mezunu	20	8,7	172	90,5
	Üniversite Mezunu	20	25,0	38	47,1
Aç, Acıktı, Ağrıyor	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-
	Okuryazar	-	-	1	100,0
	İlkokul Mezunu	170	89,5	80	100,0
	Ortaokul Mezunu	50	100,0	120	100,0
	Lise Mezunu	120	52,2	210	100,0
	Üniversite Mezunu	20	25,0	151	94,1
Oynarız	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-
	Okuryazar	20	50,0	-	-
	İlkokul Mezunu	100	52,6	31	62,5
	Ortaokul Mezunu	40	80,0	101	91,7
	Lise Mezunu	110	47,8	138	81,00
	Üniversite Mezunu	30	37,5	115	82,4
$\bar{X}$	Okuryazar Olmayan	-	-	-	-
	Okuryazar	4	2,25	1	6,00
	İlkokul Mezunu	19	6,26	8	7,25
	Ortaokul Mezunu	5	7,40	12	8,33
	Lise Mezunu	23	3,61	21	7,38
	Üniversite Mezunu	8	3,25	17	7,76

Tablo 'da baba eğitim düzeyine göre cümle tamamlama itemi testinde ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların ortalamaları; okuryazar babaların çocukları 2.25, ilkokul mezunu babaların çocukları 6.26, ortaokul mezunu babaların çocukları 7.40, lise mezunu babaların çocukları 3.61 ve üniversite mezunu babaların çocukları 3.25'tir.

Baba eğitim düzeyine göre cümle tamamlama itemi testinde ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların ortalamaları; okuryazar babaların çocukları 6.00, ilkokul mezunu babaların çocukları 7.25, ortaokul mezunu babaların çocukları 8.33, lise mezunu babaların çocukları 7.38 ve üniversite mezunu babaların çocukları 7.76'dır.

İki dilli çocukların en iyi bildiği kelime 'süt' olurken, tek dilli çocukların en iyi bildiği kelime 'acıkmak' olmuştur.

Tablo 10.7.3.a

Babanın Eğitim Düzeyine Göre Resimleri İsimlendirme Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

	BABANIN EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	Okur-yazar (2)	4	25,00	6,93	4 54	6,162	0,00 *	2-5 2-6 3-5 3-6 4-5 4-6
	İlkokul mezunu (3)	19	24,11	3,23				
	Ortaokul mezunu (4)	5	28,40	4,72				
	Lise Mezunu (5)	23	17,21	7,99				
	Üniversite mezunu (6)	8	15,62	8,70				
TEK DİLLİ	Okur-yazar (2)	1	21,00	-	4 54	2,120	0.91	
	İlkokul mezunu (3)	8	23,50	5,35				
	Ortaokul mezunu (4)	12	29,00	6,02				
	Lise Mezunu (5)	21	26,43	6,85				
	Üniversite mezunu (6)	17	29,76	5,17				

Tablo’da baba eğitim düzeyine göre ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların resimleri isimlendirme testinde ortalamaları; okuryazar babaların çocukları 25.00, ilkokul mezunu babaların çocukları 24.11, ortaokul mezunu babaların çocukları 28.40, lise mezunu babaların çocukları 17,21, üniversite mezunu babaların çocukları 15,62’dir. Baba eğitim durumuna göre resimleri isimlendirme testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.00** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu babaların çocukları arasında fark olduğu görülmüştür.

Yapılan Tukey LSD Testi sonucunda babaların eğitim düzeylerine göre çocukların resimleri isimlendirme testinde aldıkları puanlar incelendiğinde, babaları; okuryazar (2) olanlar ile lise mezunu (5) olanlar; okuryazar olanlar (2) üniversite mezunu (6) olanlar, ilkokul mezunu (3) olanlar ile lise mezunu (5) olanlar; ilkokul mezunu (3) olanlar ile üniversite mezunu (6) olanlar; ortaokul mezunu (4) olanlar ile lise mezunu (5) olanlar ve

ortaokul mezunu (4) olanlar ile üniversite mezunu (6) olanlar arasındaki fark istatistikî açıdan önemli bulunmuştur.

Babaları ortaokul mezunu olan çocuklar ile babaları üniversite mezunu olan çocukların resimleri isimlendirme test puanları (resimleri isimlendirme ortaokul mezunu 28.40, üniversite mezunu 15.62) karşılaştırıldığında babaları ortaokul mezunu çocukların resimleri isimlendirme testinden aldıkları puanlar en yüksek iken; babaları üniversite mezunu çocukların aldıkları puanlar en düşüktür.

Tablo 'da baba eğitim düzeyine göre Resimleri İsimlendirme Testinde ana dili Türkçe olan 4–7 yaş tek dilli çocukların ortalamaları; okuryazar babaların çocukları 21.00, ilkököl mezunu babaların çocukları 23.50, ortaokul mezunu babaların çocukları 29.00, lise mezunu babaların çocukları 26.43, üniversite mezunu babaların çocukları 29.76'dır.

Babaların eğitim durumuna göre Resimleri İsimlendirme Testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Yapılan ANOVA testi sonucunda $P=0.091$ çıkmıştır. Her ne kadar istatistikî açıdan gruplar arasındaki fark önemli görülme de; babanın eğitim seviyesi arttıkça çocukların resimleri isimlendirme puanlarında yükselme görülmektedir.

Tablo 10.7.3.b

Çocukların Baba Eğitim Düzeylerine Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin n , $\bar{X}$, F Değerleri

	BABANIN EĞİTİM DÜZEYİ	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	Okur-yazar (2)	4	19,00	9,24	4 54	5,013	0,002 *	2-5 2-6 3-5 3-6 4-5 4-6
	İlkokul mezunu (3)	19	17,74	4,01				
	Ortaokul mezunu (4)	5	20,20	3,42				
	Lise Mezunu (5)	23	12,04	7,14				
	Üniversite mezunu (6)	8	9,25	7,94				
TEK DİLLİ	Okur-yazar (2)	1	16.00	-	4 54	2.052	0,100	
	İlkokul mezunu (3)	8	16.88	5.64				
	Ortaokul mezunu (4)	12	21.75	5.75				
	Lise Mezunu (5)	21	21.52	6.11				
	Üniversite mezunu (6)	17	23.53	5.33				

Tablo 'da baba eğitim düzeyine göre resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların ortalamaları; okuryazar babaların çocukları 19.00, ilkokul mezunu babaların çocukları 17.74, ortaokul mezunu babaların çocukları 20.20, lise mezunu babaların çocukları 12.04, üniversite mezunu babaların çocukları 9.25'tir. Babaların eğitim durumuna göre resimleri isimlendirme testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.002** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için çoklu karşılaştırma testi "TUKEY LSD" uygulanmış ve sonucunda okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu babaların çocukları arasında fark olduğu görülmüştür.

Tabloda resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde babaları okuryazar (2) ve lise mezunu (5) çocukların puanları (okuryazar 19.00, lise mezunu 12.04) karşılaştırıldığında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur.

Tabloda resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde babaları okuryazar (2) ve üniversite mezunu (6) çocukların puanları (okuryazar 19.00, üniversite mezunu 9.25) karşılaştırıldığında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur.

Tabloda resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde babaları ilkokul (3) ve lise mezunu (5) çocukların puanları (ilkokul mezunu 17,74, lise mezunu 12.04) karşılaştırıldığında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur.

Tabloda resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde babaları ilkokul (3) ve üniversite mezunu (6) çocukların puanları (ilkokul mezunu 17,74, üniversite mezunu 9.25) karşılaştırıldığında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur.

Babaları ortaokul mezunu (4) olan çocuklar ile babaları lise mezunu (5) olan çocuklar ve babaları ortaokul mezunu (4) olan çocuklar ile babaları üniversite mezunu (6) olan çocukların resimleri işlevlerine göre tanımlama test puanları (ortaokul mezunu 20.20, üniversite mezunu 9.25 lise mezunu 12.04) karşılaştırıldığında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur.

Baba eğitim düzeyine göre resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların ortalamaları; okuryazar babaların çocukları 16.00, ilkökul mezunu babaların çocukları 16.88, ortaokul mezunu babaların çocukları 21.75, lise mezunu babaların çocukları 21.52, üniversite mezunu babaların çocukları 23.53'tür. Babaların eğitim durumuna göre Resimleri İsimlendirme Testinden elde edilen puanların değerleri karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. ANOVA testinde $P=0.100$ çıkmıştır.

8. Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine “Annenin Türkiye’de Bulunma Süresi” Faktörünün Etkisi

Tablo 10.8.1

Annenin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Peabody Dil Testinin N , $\bar{X}$, SS , Sd , t ve p Değerleri

İKİ DİLLİ	ANNENİN TÜRKİYE’DE BULUNMA SÜRESİ	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
	1–4 Yıl arası(1)	21	29,86	18,02	3 55	6,59	0.001*	1–2 1–4
	5–9 Yıl arası(2)	15	46,93	12,55				
	10–14 Yıl arası(3)	5	45,80	8,14				
	15 Yıl ve üzeri(4)	18	48,17	12,50				

İki dilli çocukların annelerinin Türkiye’de bulunma sürelerine göre peabody dil testinden aldıkları puanlar tablo da gösterilmiştir. Buna göre anneleri 1–4 yıl arasında Türkiye’de bulunan çocuklar 29.86, 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları 46.93, 10–14 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları 45.80 ve 15 yılın üzerinde bir süredir Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları 48.17 dir.

Tablo da annelerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre resim kelime testinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış, anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **$P=0.001$** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için uygulanan çoklu karşılaştırma testi “TUKEY HSD” sonucunda 1–4 yıl arasında Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları (1) ile 5–9 yıl arasında Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları (2)

arasında ve 1–4 yıl arasında Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları (1) ile 15 yıldan fazla süredir (4) Türkiye’de yaşayan annelerin çocuklarının aldıkları puanlar arasında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur. 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (1) çocuklarının aritmetik ortalaması en düşük iken (29.86), 15 yıldan daha uzun bir süredir (4) Türkiye’de yaşayan annelerin çocuklarının (48,17) aritmetik ortalamaları en yüksektir.

Tablo 10.8.2

Annenin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Çocukların Tamamlama Testine Verdikleri Cevapların Doğru Sayıları ve Yüzdeleri

	Annenin Türkiye’de Bulunma Süresi	DOĞRU CEVAP	
		SAYI	%
Güzel	1–4 Yıl Arası	30	14,3
	5–9 Yıl Arası	70	46,7
	10–14 Yıl Arası	20	40,0
	15 Yıldan Fazla	90	50,0
İsmi, Adı	1–4 Yıl Arası	20	9,5
	5–9 Yıl Arası	10	6,7
	10–14 Yıl Arası	-	-
	15 Yıldan Fazla	70	38,9
Beyaz, Temiz	1–4 Yıl Arası	40	19,0
	5–9 Yıl Arası	60	40,0
	10–14 Yıl Arası	-	-
	15 Yıldan Fazla	80	44,4
Tüyleri, Bıyıkları, Kuyruğu	1–4 Yıl Arası	90	42,9
	5–9 Yıl Arası	120	80,0
	10–14 Yıl Arası	50	100,0
	15 Yıldan Fazla	180	100,0
Yemek, Ekmek	1–4 Yıl Arası	110	54,2
	5–9 Yıl Arası	110	73,3
	10–14 Yıl Arası	20	40,0
	15 Yıldan Fazla	180	100,0
Süt, Çorba	1–4 Yıl Arası	120	57,1
	5–9 Yıl Arası	130	86,7
	10–14 Yıl Arası	50	100,0
	15 Yıldan Fazla	18	100,0
Geldi, Koştu, Gitmiş	1–4 Yıl Arası	60	28,6
	5–9 Yıl Arası	40	26,7
	10–14 Yıl Arası	30	60,0
	15 Yıldan Fazla	100	55,6

Mıyavladı, Bağırır, Sesilendi	1-4 Yıl Arası	20	9,5
	5-9 Yıl Arası	40	26,7
	10-14 Yıl Arası	-	-
	15 Yıldan Fazla	50	27,8
Aç, Acıktı, Ağrıyor	1-4 Yıl Arası	70	33,3
	5-9 Yıl Arası	80	53,3
	10-14 Yıl Arası	50	100,0
	15 Yıldan Fazla	160	88,9
Oynarız	1-4 Yıl Arası	60	28,6
	5-9 Yıl Arası	80	53,3
	10-14 Yıl Arası	50	100,0
	15 Yıldan Fazla	110	61,1
$\bar{X}$	1-4 Yıl Arası	21	2,95
	5-9 Yıl Arası	15	4,93
	10-14 Yıl Arası	5	5,40
	15 Yıldan Fazla	18	6,61

Ana dili Türkçe olmayan 4-7 yaş iki dilli çocukların cümle tamamlama itemindeki aritmetik ortalamalarına bakıldığında; 1-4 yıl arası Türkiye’de olan annelerin çocukları 2.95, 5-9 yıl arası Türkiye’de bulunan annelerin çocukları 4.93, 10-14 yıllar arası Türkiye’de olan annelerin çocukları 5.40 ve 15 yıldan daha uzun süredir Türkiye’de olan annelerin çocukları 6.61 puan almışlardır.

Tablodan da görüldüğü üzere Türkiye’de geçen zaman arttıkça çocukların kelimeleri bilme oranları artış göstermektedir. Türkiye’de 1-4 yıl arası bulunan annelerin çocuklarının en iyi bildiği kelime “Süt” olmuştur.

Tablo 10.8.3.a

Annenin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Resimleri İsimlendirme Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

İKİ DİLLİ	Annenin Türkiye’de Bulunma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
	1-4 Yıl Arası (1)	21	14,62	8,48	3 55	10,013	0.00*	1-2 1-3 1-4
	5-9 Yıl Arası (2)	15	23,67	5,84				
	10-14 Yıl Arası (3)	5	25,20	6,06				
	15 Yıldan Fazla (4)	18	24,06	3,01				

İki dilli çocukların annelerinin Türkiye’de bulunma sürelerine göre resimleri isimlendirme kelime testinden aldıkları puanlar tablo da gösterilmiştir. Buna göre anneleri 1–4 yıl arasında Türkiye’de bulunan çocuklar 14.62, 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları 23.67, 10–14 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları 25.20 ve 15 yılın üzerinde bir süredir Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları 24.06’dır.

Tablo da annelerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre resim isimlendirme testinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış, anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.00** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için uygulanan çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (1) çocukların aritmetik ortalaması en düşük iken (14,62), 10–14 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (3) çocukların aritmetik ortalaması (25.20) en yüksektir.

Gruplar arası fark incelendiğinde 1–5 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (1) çocuklarının aldıkları puanlar ile 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (2) çocuklarının aldıkları puanlar arasında ve 1–5 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (1) çocukları ile 10–14 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (3) çocuklarının aldıkları puanlar ve 1–5 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (1) çocukları ile 15 yıldan daha uzun süredir Türkiye’de yaşayan annelerin (4) çocuklarının aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 10.8.3.b

Annenin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama

Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

	Annenin Türkiye’de Bulunma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	1–4 Yıl Arası (1)	21	9,33	7,62	3 55	8,387	0.00*	1–2 1–3 1–4
	5–9 Yıl Arası (2)	15	17,67	6,06				
	10–14 Yıl Arası (3)	5	17,00	4,30				
	15 Yıldan Fazla (4)	18	17,72	4,04				

İki dilli çocukların annelerinin Türkiye’de bulunma sürelerine göre resimleri işlevlerine göre tanımlama testinden aldıkları puanlar tablo da gösterilmiştir. Buna göre anneleri 1–4 yıl arasında Türkiye’de bulunan çocuklar 9.33, 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları 17.67, 10–14 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları 17.00 ve 15 yılın üzerinde bir süredir Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları 17.72’dir.

Tablo da annelerin Türkiye’de bulunma sürelerine göre resim isimlendirme testinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış, anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.00** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için uygulanan çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin çocukların aritmetik ortalaması en düşük iken (9.33), 15 yıldan daha fazla süreden beri Türkiye’de yaşayan annelerin çocukları (17.72) en yüksektir.

Gruplar arası fark incelendiğinde 1–5 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (1) çocuklarının aldıkları puanlar ile 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (2) çocuklarının aldıkları puanlar arasında; 1–5 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (1) çocukları ile 10–14 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (3) çocuklarının aldıkları puanlar arasında ve 1–5 yıldan beri Türkiye’de yaşayan annelerin (1) çocuklarının aldıkları puanlar ile 15 yıldan daha uzun süredir Türkiye’de yaşayan annelerin (4) çocuklarının aldıkları puanlar arasında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur.

9. Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine “Babanın Türkiye’de Bulunma Süresi” Faktörünün Etkisi

Tablo 10.9.1

Babanın Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Peabody Dil Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

İKİ DİLLİ	Babanın Türkiye’de Bulunma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
	1–4 Yıl arası(1)	12	21,25	15,85	2 56	17.00	0,00 *	1–2 1–4
	5–9 Yıl arası(2)	6	45,00	22,69				
	10–14 Yıl arası(3)	-	-	-				
	15 Yıl ve üzeri(4)	41	46,39	10,60				

İki dilli çocukların babalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre Peabody dil testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların çocukları 21.25; 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların çocukları 45.00 ve 15 yıldan daha uzun süredir Türkiye’de yaşayan babaların çocukları 46.39’dur.

Tablo da babaların Türkiye’de bulunma sürelerine göre resim kelime testinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.00** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için uygulanan çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların (1) çocuklarının aldığı puanlar ile 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların (2) çocuklarının aldığı puanlar arasında ve 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların (1) çocuklarının aldığı puanlar ile 15 yıldan fazla süredir (4) Türkiye’de yaşayan babaların çocuklarının aldığı puanlar arasında anlamlılık tespit edilmiştir. 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babanın çocukların aritmetik ortalaması en düşük iken (21.25), 15 yıl ve üzerinde yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların çocukları (46.39) en yüksektir.

Tablo 10.9.2

**Babanın Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Çocukların Tamamlama Testine
Verdikleri Cevapların Doğru Sayıları ve Yüzdeleri**

	Babanın Türkiye’de Bulunma Süresi	DOĞRU CEVAP	
		SAYI	%
Güzel	1–4 Yıl Arası	20	16,7
	5–9 Yıl Arası	20	33,3
	15 Yıldan Fazla	170	41,5
İsmi, Adı	1–4 Yıl Arası	-	-
	5–9 Yıl Arası	10	16,07
	15 Yıldan Fazla	90	22,0
Beyaz, Temiz	1–4 Yıl Arası	10	8,3
	5–9 Yıl Arası	20	33,3
	15 Yıldan Fazla	150	36,6
Tüyleri, Bıyıkları, Kuyruğu	1–4 Yıl Arası	30	25,0
	5–9 Yıl Arası	50	83,3
	15 Yıldan Fazla	360	87,8
Yemek, Ekmek	1–4 Yıl Arası	40	33,3
	5–9 Yıl Arası	40	66,7
	15 Yıldan Fazla	340	82,9
Süt, Çorba	1–4 Yıl Arası	50	41,7
	5–9 Yıl Arası	50	83,3
	15 Yıldan Fazla	380	92,7
Geldi, Koştı, Gitmiş	1–4 Yıl Arası	20	16,7
	5–9 Yıl Arası	20	33,3
	15 Yıldan Fazla	190	46,3
Miyavladı, Bağırdı, Seslendi	1–4 Yıl Arası	-	-
	5–9 Yıl Arası	-	-
	15 Yıldan Fazla	110	26,8
Aç, Acıktı, Ağrıyor	1–4 Yıl Arası	10	8,3
	5–9 Yıl Arası	30	50,0
	15 Yıldan Fazla	320	78,0
Oynarız	1–4 Yıl Arası	30	25,0
	5–9 Yıl Arası	-	-
	15 Yıldan Fazla	270	65,9
$\bar{X}$	1–4 Yıl Arası	12	1,75
	5–9 Yıl Arası	6	4,0
	15 Yıldan Fazla	41	5,78

Ana dili Türkçe olmayan 4–7 yaş iki dilli çocukların cümle tamamlama itemindeki aritmetik ortalamalarına bakıldığında; 1–4 yıl arası Türkiye’de olan babaların çocukları 1.75, 5–9 yıl arası Türkiye’de bulunan babaların çocukları 4.00, 10–14 yıllar arası Türkiye’de olan babaların çocukları 3.00 ve 15 yıldan daha uzun süredir Türkiye’de olan babaların çocukları 5.85 puan almışlardır. Tablodan da görüldüğü üzere Türkiye’de geçen zaman arttıkça çocukların kelimeleri bilme oranları artış göstermektedir. Türkiye’de 1–4 yıl bulunan babaların çocuklarının en iyi bildiği kelime annelerde olduğu gibi “Süt” olmuştur.

Tablo 10.7.3.a

Babanın Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Resimleri İsimlendirme Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

İki Dilli	Babanın Türkiye’de Bulunma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
	1–4 Yıl Arası	12	10,67	8,11	2 56	22.572	0,00 *	1–2 1–4
	5–9 Yıl Arası	6	24,83	7,28				
	10–14 Yıl Arası	-	-	-				
	15 Yıldan Fazla	41	23,02	4,78				

İki dilli çocukların babalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre Peabody dil testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların çocukları 10.67; 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların çocukları 24.83 ve 15 yıldan daha uzun süredir Türkiye’de yaşayan babaların çocukları 23.02’dir.

Tabloda babaların Türkiye’de bulunma sürelerine göre resim kelime testinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.00** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için uygulanan çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların (1) çocuklarının aldıkları puanlar ile 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların (2) çocuklarının aldıkları puanlar arasında ve 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların (1) çocuklarının aldıkları puanlar ile 15 yıldan uzun süredir Türkiye’de yaşayan babaların (4) çocuklarının aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 1–4 yıldan beri

Türkiye’de yaşayan babanın çocukların aritmetik ortalaması en düşük iken (10.67), 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaları çocukları (24,83) en yüksektir.

Tablo 10.7.3.a

Babanın Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N, $\bar{X}$, SS, Sd,t ve p Değerleri

	Babanın Türkiye’de Bulunma Süresi	n	X	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	1–4 Yıl Arası	12	6,67	7,30	2 56	14.09	0,00 *	1–2 1–4
	5–9 Yıl Arası	6	18,67	8,71				
	10–14 Yıl Arası	-	-	-				
	15 Yıldan Fazla	41	14.66	7.14				

İki dilli çocukların babalarının Türkiye’de bulunma sürelerine göre Peabody dil testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların çocukları 6.67; 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların çocukları 18,67 ve 15 yıldan daha uzun süredir Türkiye’de yaşayan babaların çocukları 14.66’dır

Tabloda babaların Türkiye’de bulunma sürelerine göre resimleri işlevlerine göre tanımlama testinden elde edilen puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırılmış anlamlı bir farklılığa yol açtığı görülmüştür. ANOVA testinde **P=0.00** çıkmıştır. Farkın kaynağının tespiti için uygulanan çoklu karşılaştırma testi “TUKEY LSD” sonucunda 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların (1) çocuklarının aldıkları puanlar ile 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların (2) çocuklarının aldıkları puanlar arasında ve 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaların (1) çocuklarının aldıkları puanlar ile 15 yıldan uzun süredir Türkiye’de yaşayan babaların (4) çocuklarının aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 1–4 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babanın çocukların aritmetik ortalaması en düşük iken (6.67), 5–9 yıldan beri Türkiye’de yaşayan babaları çocukları (18,67) en yüksektir.

10. Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine “Babanın Türkiye’de Bulunma Süresi” Faktörünün Etkisi

Tablo 10.10.1

Anaokuluna Devam Etme Süresine Göre Peabody Resim Kelime Testi N, $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

İKİ DİLLİ	Anaokuluna Devam Etme Süresi	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
	1 Yıl	33	40,06	17,49	2	0,228	0,797	—
	2 Yıl	17	41,59	17,20	56			
	3Yıl	9	44,22	11,98				
TEK DİLLİ	1 Yıl	33	62,91	15,80	2	2,123	0,136	—
	2 Yıl	19	66,68	16,10	56			
	3Yıl	8	75,38	10,95				

Tabloda görüldüğü üzere anaokuluna devam etme süresine göre çocukların Peabody Resim Kelime Testinden ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların aldıkları puanlar; ilk yılı olanlar 40.06, iki yıl gidenler 41,59 ve üç yıl gidenler 44,22’dir. Yapılan anova testinde $p=0.797$ bulunmuştur. Anaokuluna devam etme süresi ile Peabody Resim Kelime Testinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat anaokuluna devam süresi arttıkça çocukların resim kelime testinden aldıkları puanlarda artış göstermiştir.

Anaokuluna devam etme süresine göre ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları puanlar; ilk yılı olanlar 62.91, iki yıl gidenler 66.68 ve üç yıl gidenler 75.38’dir.

Yapılan anova testinde $p=0.136$ bulunmuştur. Anaokuluna devam etme süresi ile Peabody Resim Kelime Testinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna rağmen tek dilli çocukların aritmetik ortalamaları incelendiğinde çocukların okula geliş yılı arttıkça başarı düzeyi de artış göstermiştir.

Tablo 10.10.2

**Anaokuluna Devam Etme Süresine Göre Çocukların Tamamlama Testine
Verdikleri Cevapların Doğru Sayıları ve Yüzdeleri**

	Anaokuluna Devam Etme Süresi	DOĞRU CEVAP VERENLER			
		İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ	
		SAYI	%	SAYI	%
Güzel	1 Yıl	120	36,4	88	51,5
	2 Yıl	70	41,2	9	22,2
	3Yıl	20	22,2	20	50,0
İsmi, Adı	1 Yıl	50	15,2	68	45,5
	2 Yıl	50	29,4	67	31,1
	3Yıl	-	-	20	50,0
Beyaz, Temiz	1 Yıl	100	30,3	147	66,7
	2 Yıl	70	41,2	67	61,1
	3Yıl	10	11,1	80	100,0
Tüyleri, Bıyıkları, Kuyruğu	1 Yıl	240	72,7	190	75,8
	2 Yıl	130	76,5	180	100,0
	3Yıl	70	77,8	45	75,0
Yemek, Ekmek	1 Yıl	250	75,8	221	81,8
	2 Yıl	110	64,7	180	100,0
	3Yıl	60	66,7	80	100,0
Süt, Çorba	1 Yıl	240	72,7	291	93,9
	2 Yıl	150	88,2	180	100,0
	3Yıl	90	100	20	50,0
Geldi, Koştu, Gitmiş	1 Yıl	110	33,3	278	90,9
	2 Yıl	60	35,3	142	88,9
	3Yıl	60	66,7	20	50,0
Miyavladı, Bağırdı, Seslendi	1 Yıl	60	18,2	273	81,8
	2 Yıl	50	29,4	56	55,6
	3Yıl	-	-	45	75,0
Aç, Acıktı, Ağrıyor	1 Yıl	170	51,5	310	97,0
	2 Yıl	110	64,7	180	100,0
	3Yıl	80	88,9	80	100,0
Oynarız	1 Yıl	130	39,4	160	69,7
	2 Yıl	90	52,9	180	100,0
	3Yıl	80	88,9	45	75,0
$\bar{X}$	1 Yıl	33	4,42	33	7,61
	2 Yıl	17	5,24	18	7,89
	3Yıl	9	5,22	8	7,25

Anaokuluna devam etme süresine göre ana dili Türkçe olmayan 4–7 yaş iki dilli çocukların anaokulunda ilk yılı olanların aritmetik ortalaması 4,42 iken ikinci yılı olanların 5,24 ve üç yıldır devam edenlerin ise 5,22 olduğu görülmektedir.

Tek dilli çocuklarda ise ilk yılı olanlar 7,61 iken ikinci senesi olanlar 7,89 ve üç yıldır gidenlerin ise 7,25 olduğu tabloda görülmektedir. İki dilli çocuklarda anaokuluna devam süresi arttıkça cümle tamamlama iteminde bilinen kelime sayısı artmakta, iki yıldan sonra ; % 0,02 oranında düşüş göstermektedir.. Anaokulunda ilk yılı olan iki dilli çocukların en iyi bildiği kelime %75,8 oranla “Yemek-ekmek” olurken, tek dilli çocuklardan ana sınıfındaki ilk senesi olanların bildikleri en iyi kelime % 97.0 puanla acıkmak olmuştur.

Tablo 10.10.3.a

Anaokuluna Devam Etme Süresine Göre Resimleri İsimlendirme Testinin N , $\bar{X}$, SS , Sd , t ve p Değerleri

	Anaokuluna Devam Etme Süresine	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	1 Yıl	33	18,97	6,65	2 56	1,959	0,151	–
	2 Yıl	17	22,71	5,83				
	3Yıl	9	23,22	7,69				
TEK DİLLİ	1 Yıl	33	27,00	6,35	2 56	0,809	0,450	–
	2 Yıl	18	28,89	5,93				
	3Yıl	8	25,88	6,75				

Tabloda görüldüğü üzere Anaokuluna devam etme süresine göre ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların Resimleri İsimlendirme Testinden aldıkları puanlar; ilk yılı olanlar 18,97, iki yıl gidenler 22,71ve üç yıl gidenler 23,22’dir. Yapılan anova testinde $p=0.151$ bulunmuştur. Anaokuluna devam etme süresi ile Resimleri İsimlendirme Testinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. İki dilli çocukların anaokuluna devam etme süresi arttıkça kelimeleri doğru bilme oranları da artış göstermiştir.

Anaokuluna devam etme süresine göre ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların

Resimleri İsimlendirme Testinden aldıkları puanlar; ilk yılı olanlar 27,00, iki yıl gidenler 28,89 ve üç yıl gidenler 25,88'dir. Yapılan anova testinde $p=0.450$ bulunmuştur. Anaokuluna devam etme süresi ile Resimleri İsimlendirme Testinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 10.10.3.b

Anaokuluna Devam Etme Süresine Göre Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinin N , $\bar{X}$, SS, Sd, t ve p Değerleri

	Anaokuluna Devam Etme Süresine	n	$\bar{X}$	SS	Sd	F	p	Gruplar arası fark
İKİ DİLLİ	1 Yıl	33	13,39	7,69	256	1,199	0,309	—
	2 Yıl	17	16,12	7,05				
	3Yıl	9	16,56	4,28				
TEK DİLLİ	1 Yıl	33	20,97	6,42	256	0,708	0,497	—
	2 Yıl	18	22,78	5,23				
	3Yıl	8	20,25	5,68				

Tabloda görüldüğü üzere anaokuluna devam etme süresine göre çocukların Resimleri İşlevlerine göre Tanımlama Testinden aldıkları puanlar; ilk yılı olanlar 13,39, iki yıl gidenler 16,12 ve üç yıl gidenler 16,56'dır. Yapılan anova testinde $p=0.309$ bulunmuştur. Anaokuluna devam etme süresi ile Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat iki dilli çocukların anaokuluna devam etme süresi arttıkça çocukların resimleri işlevlerine göre doğru tanımlama oranları da artış göstermiştir.

Anaokuluna devam etme süresine göre ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinden aldıkları puanlar; ilk yılı olanlar 20.97, iki yıl gidenler 22.78 ve üç yıl gidenler 20.25'dir. Yapılan anova testinde $p=0.497$ bulunmuştur. Anaokuluna devam etme süresi ile Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama Testinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eğitim kurumuna devam süresi arttıkça ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların kedlimeleri doğru bilme oranları düşmektedir.

BÖLÜM VI

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocuklarının uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin Türkiye’de bulunma süresi, babanın Türkiye’de bulunma süresi, çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi faktörlerinin dil gelişim düzeylerine etkisi ile ilgili alt problemlere ait bulgular sunulmuş sırasına göre tartışılıp yorumlanmıştır.

1) Anadili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerine Uyruk Faktörünün Etkisi

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, uyruk faktörünün, çocukların resimleri isimlendirme, resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara ve Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelere ve Peabody Resim Kelime Testinin ortalamalarına bakıldığında, uyruk faktörünün dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Yapılan literatür taramalarında uyruğun dil gelişimine etkisinin araştırmalarda alt amaç olarak yer verilmediği saptanmıştır. Araştırma sürecinde iki dilli çocuklarda doğu dillerini kullanan çocukların (Farsça, Arapça vb.) batı dillerini (İngilizce, Almanca) kullanan çocuklara göre Türkçe’yi daha iyi kullandıkları görülmüştür. Bunun temel nedenleri arasında batı dillerini kullanan çocukların çevresinde bulunan insanların büyük çoğunluğunun İngilizce, Almanca gibi batı dillerini bilmesinden ve kullanıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Anadili batı dilleri arasında yer alan çocuklar Türkçe’yi sadece okulda kullanırken, doğu dillerini kullanan çocuklar ailelerinin dışında hemen hemen her yerde kullanmak zorunda kalmaktadır. Bunun yanı sıra, doğu dillerinden Türkçe’ye geçen pek çok kelime (kitap, kalem, evrak, ceza, milli, istiklal, dua vb.) yer almakta, bu dili kullanan çocuklar bu kelimeleri çabucak kavramakta ve kolaylıkla anlayabilmektedir.

2) Anadili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerine Cinsiyet Faktörünün Etkisi

İki dilli çocukların Peabody Resim Kelime Testine ve Descoeudres Tamamlama İteminin doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine, Resimleri İsimlendirme, Resimleri İşlevlerine göre Tanımlama Testlerinden aldıkları ortalamalarına bakıldığında cinsiyet faktörünün dil gelişimi düzeyleri arasında istatistikî açıdan önemli bir farklılığa neden olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Her ne kadar istatistikî açıdan çıkan sonuçlar önemli görülmesede tüm bu dört testin puanlarının kızlarda erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocuklarda ise Resimleri İsimlendirme, Resimleri İşlevlerine göre Tanımlama Testlerinden aldıkları ortalamalarına bakıldığında, cinsiyet faktörünün dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olduğu sonucu ortaya çıkarmıştır. Kızlar erkeklere oranla ifade edici dil gelişiminde erkeklerden daha ileridedir.

Araştırmalarda dil gelişimini etkileyen etmenler incelendiğinde, cinsiyet ile dil gelişimi arasında önemli bir ilişkinin olmadığı savunulmaktadır. Bununla birlikte kızların sözel becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğu bildirilmektedir (Yıldırım,2008)

Damar (2007) , araştırmasında İsviçre’de yaşayan altı yaş iki dilli Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen, Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu’nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile çocukların sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik gelişimlerinde cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir.

Öztürk(1995), okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen 100 ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmasında kız ve erkek çocukların alıcı dil düzeylerini karşılaştırmış ve anlamlı bir fark bulmamıştır.

Seçilmiş(1996), araştırmasında anaokuluna gitmeyen çocukların dil gelişimlerinde cinsiyet farklılığı açısından yüzde dağılımlarında kız çocuklarının erkek çocuklara oranla

daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ancak bu başarı oranındaki farklar değerlendirmeye alınacak kadar önemli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Aydoğan ve Koçak(2003),anaokuluna giden çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalarında cinsiyete göre dil gelişiminin kızlar lehine anlamlı sonuç ortaya çıkmıştır.

Temel(2000) yaptığı çalışmada, çocukların dil gelişimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucunu bulmuştur.

Taner(2003), okul öncesi eğitim alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında cinsiyete göre, kızlar lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Dereli (2003) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş çocukların ifade edici dil gelişim düzeylerinde cinsiyetin önemli bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Erdoğan ve arkadaşlarının(2005) araştırmalarında, alt sosyo-ekonomik çevreden gelen çocukların cinsiyete göre dil gelişimi puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı sonucunu bulmuşlardır.

Yıldırım(2008) 4–7 yaş arasında okulöncesi eğitim almayan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada kız ve erkek çocukların alıcı dil düzeylerini karşılaştırmış ve anlamlı bir fark bulmamıştır.

3) Anadili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerine Yaş Faktörünün Etkisi

İki dilli çocukların Peabody Resim Kelime Testine ve Resimleri İsimlendirme, Resimleri İşlevlerine göre Tanımlama Testlerinden aldıkları ortalamalarına bakıldığında yaş faktörünün dil gelişimi düzeyleri arasında istatistikî açıdan önemli bir farklılığa neden olduğu

sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yaş büyüdükçe çocukların doğru cevap verme sayıları artmaktadır. Descoeudres Tamamlama İteminin doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine bakıldığında ise altı yaşa kadar doğru bilme oranı yaşıyla büyümeye artmakta iken yedi yaşta altı yaşa göre düşüş görülmüştür. Bunun nedeninin ise yedi yaş grubunda olan çocukların okuldaki ilk senelerinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların Peabody Resim Kelime Testinde kelimeleri bilme sayılarının ve Descoeudres Tamamlama İteminin doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerinin yaş faktörüyle arasında istatistikî açıdan önemli fark olduğu saptanmıştır.

Yaşın dil gelişimi üzerinde etkili bir faktör olduğu gözlenmiştir. Sözcük kullanımının yaşla birlikte arttığı sonucunu destekleyen diğer araştırmalar aşağıda verilmiştir.

Tural(1977) yaptığı çalışmada, anaokuluna devam eden 4–6 yaş çocuklarında, yaş faktörünün dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu bulmuştur.

Lempert(1985), araştırmasında, okul öncesi çocukların cümleyi anlayışı incelenmiş ve yaşla birlikte cümleyi anlama oranının arttığı bulunmuştur.

Baykoç ve arkadaşları(1992), tarafından yapılan çalışmalarda sözcük kullanımının yaşla birlikte arttığı sonucunu destekler niteliktedir.

Aydoğan ve Koçak (2003) çalışmalarında, anaokuluna devam eden 204 çocuk ile yaptıkları çalışmalarında, yaşla birlikte çocukların dil gelişimi puanlarının arttığını saptamışlardır.

Yıldırım(2008) 4–7 yaş arasında okulöncesi eğitim almayan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada yaş faktörüne göre çocukların alıcı dil düzeylerini karşılaştırmış ve anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır.

Araştırma sonucundan da anlaşılacağı üzere sözcüklere doğru cevap verme ve sözcükleri tanımlama yaşla birlikte artış göstermiştir.

4) Anadili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerine Sosyo-Ekonomik Düzey Faktörünün Etkisi

Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine ve resimleri isimlendirme testinden aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında ailenin ekonomik durumu ile dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat Peabody Resim Kelime Testi ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testinden aldıkları puanlara bakıldığında ise, anlamlı fark bulunmamaktadır.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocuklarda ise çocukların resimleri isimlendirme, resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara ve Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine ve Peabody Resim Kelime Testinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe puanlarda artış görülmüşse de istatistikî açıdan anlamlı fark saptanmamıştır.

Dil gelişimini ailenin ekonomik durumunu olumlu ya da olumsuz etkilediği birçok araştırma sonucunda yer almıştır. Ekonomik durumu düşük ailelerde; zengin çevre uyaranlarının olmayışı, çocuğa ayrılan zamanın yetersizliği, çocuk sayısının fazla olması nedeniyle ilgisizlik, doğal olarak çocukların kelime dağarcıklarını etkilediği düşünülmektedir. Ekonomik durumu iyi olan ailelerde, anne-babanın çocuğuna kitap okuması, oynadığı oyunların ve birlikte geçirilen zamanın kalitesinin etkisi büyüktür.

Bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmalar mevcuttur.

Razon(1976), araştırmasında, okuma bozukluğu olan çocukların en fazla sosyoekonomik ve kültür düzeyi düşük ailelerden geldikleri saptanmıştır.

Jersıld(1979), alt sosyo-ekonomik düzeyde ve zekâ seviyesine sahip olan çocuklar üzerinde yapılan araştırmada; cümle uzunluğu, soru sayısı ve sözcük dağarcığı bakımından üst düzeydekilerin lehine sonuç ortaya çıkmıştır.

Erkan(1990), araştırmasında, sosyoekonomik ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocukları ile sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocukların kullandıkları dil yapısı yönünden incelenmiştir. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların ev ortamların dil kazanımını engellediğini belirtmiştir.

Temel(2000), 0–72 ay çocuklarının, dil gelişimi ile sosyoekonomik düzey ilişkisini saptamak amacıyla araştırmasını yürütmüştür., dil gelişimi ile sosyo-ekonomik düzey arasında önemli ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

İpek, (2006), araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimine sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Yıldırım(2008) 4–7 yaş arasında okulöncesi eğitim almayan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada ailenin sosyo-ekonomik düzeyi faktörüne göre çocukların alıcı dil düzeylerini karşılaştırmış ve anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır.

Bu araştırma sonucuna göre ailelerin ekonomik durumu ana dili Türkçe olmayan 4–7 yaş iki dilli ve ana dili Türkçe olan 4–7 yaş tek dilli çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemede önemli bir etkidir. Ailelerin ekonomik düzeyi yükseldikçe çocuklarının dil gelişim puanları yükselmektedir.

5) Anadili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerine Kardeş Sayısı Faktörünün Etkisi

Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, Kardeş sayısına göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine, resimleri isimlendirme testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, kardeş sayısının dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olmadığı ortaya çıkmıştır. İki dilli çocuklarda resimleri işlevlerine göre tanımlama testinde ise tek çocuk ve

iki kardeş olan çocukların aldıkları puanların arasındaki ilişki istatistikî açıdan önemli bulunmuştur. Buna göre, tek çocuk resimleri işlevlerine göre tanımlamada iki kardeş olanlara göre daha başarısız olmuştur.

Ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların Peabody Resim Kelime Testine ve Descoeudres Tamamlama İteminin doğru cevap verme sayıları ve yüzdelerine, Resimleri İsimlendirme, Resimleri İşlevlerine göre Tanımlama Testlerinden aldıkları ortalamalarına bakıldığında kardeş sayısı faktörünün dil gelişimi düzeyleri arasında istatistikî açıdan önemli bir farklılığa neden olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmalar mevcuttur.

Damar (2007) , araştırmasında İsviçre’de yaşayan altı yaş iki dilli Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen, Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu’nun geçerlik ve güvenirlik çalışması ile çocukların sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik gelişimlerinde kardeş sayısı faktörü arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmiştir.

Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras (2005) tarafından alt sosyo ekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden beş altı yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerinin incelendiği araştırmada, çocukların Descoeudres’in Dil Testi (DLT), Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT), Lügatçe ve Dil Testi (LDT) puanlarında kardeş sayısının etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Güler (2004) tarafından yapılan 48–72 aylık Türk çocuklarının alıcı dil yapıları ile ilgili araştırmada, çocukların Alıcı Dil Kontrol Listesi’nin fiil kipleri, sıfatlar, zarflar, zamirler, cümle çeşitleri ve bağlaçlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamalarının kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Aydoğan ve Koçak (2003) anaokuluna giden çocuklar üzerinde yaptıkları çalışmalarında kardeş sayılarının dil gelişim puanları üzerinde etkili olmadığını saptamışlardır.

Öztürk(1995), araştırmasında okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen 100 ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırılmıştır. Kardeş sayısının çocukların alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Yukarda verilen araştırma sonuçları, bu çalışmada ortaya konan çocukların dil kazanımlarına kardeş sayılarının etkisinin olmadığı sonucu ile paralellik göstermektedir.

6) Anadili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerine Annenin Eğitim Durumu Faktörünün Etkisi

Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, annenin eğitim durumuna göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, annenin eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelere bakıldığında ise farkın önemsiz olduğu görülmektedir.

Annenin eğitim düzeyi arttıkça iki dilli çocukların testlerden aldıkları puanlarda düşüş görülmektedir. Bunun sebebi olarak eğitim seviyesi yüksek annenin kendi diline hâkim olması ve çocuğa bunu en iyi şekilde öğretmesinden kaynaklanıyor olabilir. Annenin eğitim seviyesi düştükçe ana dile hâkimiyeti azalacaktır. Çocuk okulda öğretilen ve arkadaşları ve çevresiyle iletişime girdiği dile daha hâkim duruma gelecektir. Bu durum sosyo ekonomik ve kültürel düzeylere göre değişebilir. Alt sosyo ekonomik ve kültürel düzeylerden gelen annelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanın verimliliği de dilin gelişimini etkilemektedir. Çocukla ilgilenme süresi, etkileşim fırsatları yaratması, sözel uyarım ve dil gelişiminin desteklenmesi açısından çocuğun ana dile hâkimiyeti gelişmektedir.

Ana dili Türkçe olan 4–7 yaş Türk çocuklarda annenin eğitim durumuna göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelere bakıldığında, annenin eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olmadığı ortaya çıkmıştır. Annelerin resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, annenin eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında

farklılığa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre eğitim seviyesi yükseldikçe annelerin nesnelerin isimlerini doğru olarak kullandıkları ve çocuklarının kullanmalarına da özen gösterdikleri söylenebilir.

Öte yandan; anneleri iki dilli olan çocukların ana dillerini daha iyi kullandıkları, Türkçe'sini bilmediği kelimelerde ana dile başvurdukları görülmekteyken, babaları iki dilli olan çocuklarda ise çocuğun Türkçe'yi daha iyi kullandığı saptanmıştır. Bu husus annenin dili öğrenmedeki etkisini tespiti açısından önemlidir.

Bu konuyla ilgili yapılan araştırmalardan örnekler aşağıda verilmiştir.

Yıldırım(2008) 4–7 yaş arasında okulöncesi eğitim almayan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada annenin eğitim düzeyi faktörüne göre çocukların alıcı dil düzeylerini karşılaştırmış ve anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır.

Öztürk (1995), araştırmasında, annenin öğrenim düzeyinin çocukların alıcı dil düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı fark bulmuştur. Sonuçta annenin öğrenim durumu yükseldikçe çocukların alıcı dil düzeylerinin de yükseldiğini ortaya koymuştur.

Whitehurst ve diğerleri(1991), araştırmalarında evde sürekli çocuğun konuşmasının düzeltilmesinin çocuklarda kelime yeteneklerini hızlandırdığı sonucunu bulmuşlardır.

Anlar'ın (1983) yaptığı çalışmada, anne babaları yüksek eğitim düzeyinde olan çocukların diğer gruptan daha ileri olduklarını, aradaki farkın 12–60 aylar arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu vurgulanmıştır.

Jersild (1979), araştırmasında öğrenim durumu yüksek ebeveynler genellikle üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunmaktadır. Bu düzeydeki çocuklar, dili öğrenebilecekleri ve kullanabilecekleri uygun bir çevreye sahip olmaktadırlar. Öğrenim düzeyi düşük ebeveynler ise daha çok alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunmaktadır.

Tural (1977), araştırmasında, anaokuluna devam eden 4–6 yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısına yaş, cinsiyet, ailenin eğitim durumu ve anaokulunun etkisi incelenmiştir.

Ailenin öğrenim durumu ile çocukların bildikleri sözcük sayısı arasında ilişki olduğunu bulmuştur.

7) Anadili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerine Babanın Eğitim Durumu Faktörünün Etkisi

Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, babanın eğitim durumuna göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, babanın eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelere bakıldığında ise farkın istatistikî açıdan önemsiz olduğu görülmektedir.

Ana dili Türkçe olan 4–7 yaş tek dilli çocuklarda ise babanın eğitim düzeyi ile Peabody Resim Kelime Testi puanlarının ortalamaları, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında istatistikî açıdan her ne kadar anlamlı fark bulunamamışsa da babanın eğitim seviyesi arttıkça çocukların doğru cevap verme sayıları yükselmektedir. Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdelere bakıldığında ise farkın istatistikî açıdan önemli olduğu görülmektedir.

Yetişkinlerin konuşma özellikleri okul öncesi dönem çocuklarının dil kullanımı ile yakından ilişkilidir. Anne babaların, öğrenim durumunun yükselmesi ile kendilerini geliştirme ve çocuk eğitimi konusunda bilinçli olmaları, çocuklarının gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Ayrıca bu araştırma da, baba eğitim düzeyinin de çocukların dil gelişimi üzerinde farklılığa yol açtığı sonucu, artık sadece çocukların eğitiminde annelerin değil babalarında çocukları yetiştirme sürecinde aktifleştirdiği, anneye destek olduğu sonucunu da söyleyebilir. Anne- baba eğitim düzeyi düşük ailelerin çocukların dil gelişim puanlarının düşük olmasının; ailede sözcük dağarcığının kısıtlı oluşu, dili doğru kullanan iyi bir modelin olmayışı, çocuklarla kurulan sözlü iletişimin kalitesiz olması gibi nedenler söylenebilir (Yıldırım,2008).

Bu hususta yapılan araştırmalar annelerin eğitim düzeyine göre çocukların dil gelişimlerine ait yorumlar kısmında sunulmuştur.

8) Anadili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerine Annenin Türkiye’de Bulunma Süresi Faktörünün Etkisi

Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, annenin Türkiye’de bulunma süresine göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdeleri, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, annenin Türkiye’de bulunma süreleri ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığın istatistikî açıdan önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Annenin Türkiye’de kalma süresi arttıkça çocuğun Türkçe’yi daha doğru anlama ve ifade etme yönünde kendini geliştirdiği görülmektedir.

Birey anadilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği anadilini tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan anadili öğrenme süreci gelişigüzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu izlemektedir (Demirel, 1999; Akt: Yaman,2006).

9) Anadili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerine Babanın Türkiye’de Bulunma Süresi Faktörünün Etkisi

Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, babanın Türkiye’de bulunma süresine göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdeleri, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, babanın Türkiye’de bulunma süreleri ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığın istatistikî açıdan önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Babanın Türkiye’de kalma süresi arttıkça çocuğun Türkçe’yi daha doğru anlama ve ifade etme yönünde kendini geliştirdiği görülmektedir.

Çocuğun dil kazanımında yakın çevresi, özellikle anne ve baba son derece önemlidir. Anne ve babanın çocuk ile kurduğu dile dayanan iletişim, çocuğun dil ve iletişim becerileri kazanmasını kolaylaştırmaktadır. Anne ve baba ile çocuğun etkileşim fırsatları dil kazanımını doğrudan etkilemektedir. Etkileşimci bir anne baba; çocuğun sorularına cevap verir, ona bilgi

verir ve açıklamalar yapar. Ayrıca hikâye anlatma, kitap okuma, sözel oyunlar yolu ile çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmesini ve dili sosyal ilişkilerde kullanmasını teşvik etmektedir. Anne ve baba ile çocuk etkileşiminin istenilen nitelikte olması çocuğun dil kazanımını desteklemektedir (Damar,2007).

İki dillilik konusunda yapılan araştırmalarda anne babanın o ülkede kalma süresi faktörüne çok az sayıda yer verilmiştir.

Damar (2007), yaptığı araştırmada İsviçre’de yaşayan altı yaş iki dilli Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen, Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu’nun geçerlik ve güvenirlik çalışması ile çocukların sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik gelişimlerinde annelerin ve babaların İsviçre’de kalma sürelerinin çocukların dil kazanımlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Damar’ın yaptığı çalışmada o ülkede ikamet etme sürelerinin dil gelişimine etkisi olmaz iken, araştırmamızın sonucunda anlamlı farklılığın ortaya çıkmasının temel sebebi Damar’ın İsviçre ‘de yaşayan Türk çocuklarına Türk dilinin gelişimini ölçmüş olmasıdır. Aynı çocuklara İsviçre’de kullandıkları o ülkeye ait dili ölçmüş olsaydı araştırmamızla paralellik göstereceği düşünülmektedir.

10) Anadili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerine Anaokuluna Devam Etme Süresi Faktörünün Etkisi

Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, ana okuluna devam etme süresine göre çocukların Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdeleri, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, çocuğun anaokuluna devam etme süreleri ile çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığın istatistikî açıdan önemli olmadığı sonucu ortaya çıkmış olsa da çocukların anaokuluna devam etme süresi arttıkça çocuğun Türkçe’yi daha doğru anlama ve ifade etme yönünde doğru cevap verme oranının arttığı görülmektedir.

Oysa yapılan birçok çalışmada anaokuluna devam etme süresinin çocukların dil gelişim seviyesine olumlu yönde etkileri olduğu tespit edilmiştir. İki dilli çocuklarda anaokuluna devam etme süresinin istatistikî açıdan anlamlı bir etkiye sahip olmamasını, çocuğun aldığı eğitimin verimli olmayışına bağlayabiliriz. Zira çocuk hem sosyal çevre açısından, hem de konuşulan dil açısından yeni bir ortama girmekte, oryante olması zamana yayılmaktadır. Çalışmaların yapıldığı anlarda araştırmacının pek çok çocuğun iletişim kurmakta güçlük çekmesi ve selektif suskunluğu kabullenmesi bunu teyit eder niteliktedir. Burada ikinci dilin gelişimi, ailenin ve çocuğun çevresel uyarıcılara ve ikinci dil olan Türkçe'ye ne kadar maruz kaldığına bağlıdır. Bunun yanı sıra çocukların ikinci dili öğrenmelerini desteklemek amacıyla birçok ebeveyn okul dışında da kurslarla çocuğun dilini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Yapılan görüşmelerde pek çok ebeveynin iki dilli olan çocuğunu ana dilini unutmaması için kendi aralarında oluşturdukları gayriresmi dil kurslarına gönderdiklerini dile getirmişlerdir.

Literatürde anaokuluna devam etme süresi ile dil gelişimi düzeyi arasındaki farkın anlamlılığını konu edinen pek çok çalışma yer almaktadır.

Anadili Türkçe olan 4–7 yaş tek dilli çocukların ana okuluna devam etme süresi göre Peabody resim kelime testi puanlarının ortalamaları, Descoeudres Tamamlama İtemine doğru cevap verme sayıları ve yüzdeleri, resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinden aldıkları ortalamalara bakıldığında, çocuğun anaokuluna devam etme süresi ile çocukların dil gelişim düzeyleri arasında farklılığın istatistikî açıdan önemsiz olduğu sonucunu ulaşılmıştır. Bununla birlikte devam etme süreleri incelendiğinde ilk yıl ile ikinci yıl arasında artış görülür iken, ikinci yıl ile üçüncü yılı olanların aldıkları puanlar arasında artış görülmemiştir.

Erdoğan ve arkadaşlarının(2005) yaptığı çalışmada alt sosyoekonomik çevrelerden gelen ana sınıfı çocuklarının ana sınıfına devam süresine göre, DLT ortalama değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasında ortalama değerlere göre fark olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu durum DLT testinin çocuğun günlük hayatta her an karşılaştığı sıfat ve mastarlardan renklere kadar her tür kelimeyi içeren kapsamlı bir test olmasından ve testin öğrenmeye dayalı olmayan bölümlerininolmasından kaynaklanmış olabilir. Yazıcı (1999)'nın 60–72 aylar arasındaki çocuklar üzerinde yaptığı

Çalışmada ocukların anaokuluna devam süresinin DLT puanlarında etkili olmadığı bulunmuştur.

Ana sınıfına devam süresine göre LDT ortalama değerleri 6 ay anasınıfına devam eden için 44.55, 7 ay devam eden için 44,57, 8 ay devam eden için 48.28, 9 ay devam eden için 48.12, 10 ay devam eden için 51.83, 12 ay devam eden için 43.98, 24 ay devam eden için 45.89'dur. Ana sınıfına devam süresine göre LDT puanlarının ortalama değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır ($F=2.435$; $p<0.05$). On ay ana sınıfına devam eden ocukların LDT puanlarının, on iki ay ana sınıfına devam eden çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Whedall ve Barry(1977) ocuklarda toplumsal çevrenin dil gelişimine etkileri konulu araştırmalarında, çeşitli toplumsal çevrenin okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etkilerini araştırmışlardır. Sonuçta sadece okul öncesi eğitim kurumunun çocukların dil gelişimlerine olumlu yönde etki ettiğini ortaya çıkarmışlardır (Akt. Cantekinler, 2002).

BÖLÜM VII

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin Türkiye’de bulunma süresi, babanın Türkiye’de bulunma süresi, anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin etkileri araştırılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; iki dilli çocuklarda uyruk, yaş, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin ve babanın Türkiye’de bulunma süresi faktörlerine göre iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerine etkisinin olduğu, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin ise dil gelişimine etkisi olmadığı saptanmıştır.

Tek dilli çocuklarda ise, uyruk, cinsiyet, yaş, annenin eğitim durumu faktörlerine göre tek dilli çocukların dil gelişim düzeylerine etkisinin olduğu, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, babanın eğitim durumu ve anaokuluna devam süresinin ise dil gelişimine etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Dil, içinde yaşanılan topluma uyumda en önemli araçtır. Erken çocukluk döneminde çocukların dil kazanımlarının desteklenmesi, diğer gelişim alanlarının desteklenmesi açısından da son derece önem kazanmaktadır. Çünkü bu yıllar çocukların bilişsel olay, durum ve kavramları şekillendirmesi, oluşturdukları bilisel becerilerini sözel ifadelere aktararak bulunduğu sosyal toplumda kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmesi, kendini ifade edebildiği için güven duygusunu geliştirmesi, güven duygusu geliştiği için iletişim kurma becerisinin gelişmesi vb. açısından son derece önemli yıllardır. Özellikle iki dil arasında kalmış ve her iki dil yönünden de yetersiz olan çocuklar için, dil daha büyük bir önem kazanmaktadır. İki dilli çocuklar, eğitim-öğretime başladıklarında, hem birinci dillerinde hem de ikinci dilindeki yetersizlikleri akademik başarıları olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bu nedenle iki dilli çocukların erken dönemden itibaren dil merkezli programlar yoluyla hem

dilsel yetersizlikleri ortadan kaldırılarak akademik başarıları arttırılabilir hem de yetişkinlik dönemlerinde dili doğru kullanmaları sağlanabilir(Yazıcı, 2007).

Bu nedenle iki dilli çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla eğitimcilere, araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

1- Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- 1- Okul öncesi eğitim programlarında iki dilli çocukların dil gelişimi ihtiyaçları göz önünde bulundurularak dil merkezli etkinliklere ve dil eğitim programlarına yer verilebilir.
- 2- Çocukların sadece okulda değil, aile ortamında da dillerini geliştirebilmeleri için ailelerle işbirliği sağlanmalıdır.
- 3- Öğretmenlerin ülkeler arası değişim programlarına katılımları sağlanarak iki dillilik konusunda kendilerini geliştirmeleri ve onların da ikinci dil edinimi sağlanmalıdır.
- 4- Avrupa’da olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından iki dilli çocukların ve ailelerinin okul dışında da Türkçe dil kursuna katılma zorunluluğu getirilmelidir.
- 5- Zaman zaman öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları ve seminerler düzenlenerek iki dilli çocukların eğitimleri konusunda bilgilendirilmelidirler.
- 6- Anne babalara yönelik eğitim programları düzenlenmelidir.

2- Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Bu çalışma sadece iki dilli çocukların Türkçe diline yönelik dil gelişimlerini ölçme amaçlı yapılmıştır. Aynı anda hem ana dillerinin gelişimine hem de ikinci dilin

gelişimine yönelik bir çalışma yapılarak, çocuğun kendi ana dilinde de ölçek kullanarak iki dilin gelişimi arasındaki ilişki incelenebilir.

- 2- Yapılan bu çalışma turizm kentlerinde olduğu için iki dilli çocuklar ikinci dili sadece okulda kullanmak zorunda kalmakta diğeri ihtiyaçlarını çevresinde pek çok kişi çocuğu anladığı için ana dilini kullanarak gidermektedir. Bu çalışma daha mahrum bölgelerde yer alan ve çocuğun ana dilini kullanmakta zorlandığı bölgelerde yapılarak Türkçe dil gelişimine dile maruz kalma etkisi araştırılabilir.
- 3- Araştırmaya katılan çocukların ailelerin eğitimleri için özel okul öncesi kurumları tercih ettikleri görülmektedir. Bu özel okulların kurucuları ve çalışan öğretmenler genellikle yabancı uyruklu kişilerden oluşmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının anadili eğitimlerine ne kadar önem verdikleri buradan çıkartılabilir. Gerek milli eğitimin gerekse üniversitelerin eğitim fakülteleri ve dil bölümlerinin yadsınamayacak sayıdaki bu iki dilli çocuklara yönelik eğitim kurumları oluşturmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- 4- İki dilli çocukların dil gelişimleriniölçecek farklıölçme araçları geliştirilebilir.
- 5- Yapılacak olan çalışmalarda çocuklar uyruklarına göre gruplandırılarak Türkçe'nin öğrenilmesinde dil farklılıklarının etkisi araştırılabilir.

Son söz olarak; ana dili Türkçe olmayan çocukların sayısı ülkemizde giderek artmaktadır. 5 yıllık ikamet sonucunda pek çoğu TC vatandaşlığına geçmektedir. Bu çocukların Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmeleri sağlanarak, topluma kazandırılmalıdır. Türk çocuklarla aynı sınıfları ve aynı sıraları paylaşan bu çocukları için devletin her bir çocuğun eğitimine harcadığı milli servet düşünüldüğünde, bu çocukların ilerleyen yıllarda beyin göçü yapıp ölkelerine, dönmelerinin önüne geçilmelidir.

KAYNAKÇA

- ACARLAR, F.** (1991) “2,5–4 Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi.
- ACHMET, İ. K.** (2005) “Yunanistan’da (Batı Trakya’da) İki Dilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe Ve Yunanca Öğretim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi” Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- ADIGÜZEL, M. S.** (1999) “Herbert Jansky’nin Ana Dili Almanca Olanlara Türkçe Öğretim Metodu” Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe’nin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora Tezi.
- AHİOĞLU, N.** (1999) “Sembolik Oyunun Dört Yaş Çocukların Dil Kazanımına Etkisi” Ankara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- AKSAN, D.** (1975), “Anadili”, Türk Dili Dergisi, Haziran Sayısı
- AKSAN, D.** (1994), “Anadili” Tömer Dil Dergisi Sayı:16, s.63–71.
- AKSAN, D.** (1998). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I, Türk Dil Kurumu, Ankara.
- ALKAYA, E.** (2007). “İki Dillilik Ve Rusça’dan Tatar Türkçesine Geçen Kavram Tercümeleri” Türkoloji Araştırmaları, Volume 2.
- ANDERSSON, U. C. ve ANDERSSON, S.** (1999), Growing Up With Two Languages: A Practical Guide, Great Britain: MPG Boks Ltd.
- ARICA, E.** (2003) “Otistik Çocukların Dil Kullanımındaki Farklılaşmalar” Ankara Üniversitesi SBE Yüksek Lisans Tezi.
- ARTAR, M.** (1998) “Ankara’da Yaşayan 9-26 Aylık Çocuklarda Aile Bilgisine Dayalı Dil Normlarının Saptanması” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi SBE
- BAKER, C.** (2001), Heisagogé stén Diglossia kai Diglossé Ekpedeusé (İkidilliliğe ve İkidilli Eğitime Giriş), (çev. Arhontoula Aleksandropoulou) Gutenberg Yayınları, Atina.
- BARIN, E.** (1992), “Yabancılarla Türkçenin Öğretiminde Bir Metod Denemesi” Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- BAŞAL, H. A.** (2003). Nasıl Mutlu Çocuk Yetiştirebilirim? Marpo Kültür Yayınları. Ankara
- BAŞARAN, İ. E.** (1969) “Gelişim Psikolojisi” Ayyıldız Matbaası, Ankara
- BAŞKAN, Ö.** (1969), Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler ve Çözümler, İstanbul, s.29.
- BAYKAL, M.** (2000), “Dil Kirlenmesi” Evrensel Kültür, Sayı:103, Temmuz 2000
- BAYKOÇ-DÖNMEZ, N.** (1986) “12–36 Aylık Türk Çocuklarının Türkçeyi Kazanma Aşamaları” Gazi Üniversitesi Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BLOCHER, E.** (1982) Zweisprachigkeit, Vorteile und Nachteile, in: Bilinguale und Multikulturelle Erziehung Würzburg, s.17.
- BOZKURT, C.** (Akt.) “Çocukta Bilişsel Gelişme ve Dil Edinimi” , Ana Dili Dergisi, Sayı1, s.33–38.
- BURAN, A.** (2006), “Karma Diller ve İki Örnek: Klasik Osmanlıca ve Kürtçe” Makale Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S. 20, Kayseri 2006/1, s. 19–35
- CENGİZ, A. K.** (2006), Dil Kültür İlişkisi Açısından Hatay’da İki Dillilik, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- CHARLESWORTH, R.** (1993). Understanding Child Development. Delmar Publishers Inc Albany. NewYork s.293–322.
- CİHAN, N.** (2001), “Erken Yaşta Çok Dillilik ve Yabancı Dil” İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- CONDON WS, Sander LW** (1974), Neonate movement is synchronized with adult speech; Interactional participation and language acquisition. Science.183:99–101.
- CULP RE, CULP AM, Osofsky JD, Osofsky HJ,** (1991): Adolescent and older mothers interaction patterns with their six-month-old infants. J Adolesc 14 (2): 195–200
- ÇAYIR Çimen, F. A.** (1999) “ Çocuk Yuvalarında Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan 6–7 Yaş Çocukların Dil Gelişimlerinin İncelenmesi “ Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÇAVUŞOĞLU, A.** (2006), “ANA DİLİ, EDİNİMİ, ÖNEMİ VE GELİŞTİRİLMESİ” Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 11:1 (2006), SS.37–46
- ÇOBAN, S.** (2004) Kültürlerarası İletişim, Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe, Yüksek Lisans Tezi.
- DAVASLIGİL, Ü.** (1982) “Sağlıklı Bir Dil Gelişimi İçin Öneriler” Aile ve Çocuk Yıllık Dergi, Ak Yayınları, İstanbul.

- DAĞABAKAN, D. D** ve Dağabakan, Öztürk F. (2006),Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları.
- DELPİT, L** (1995), “Other People’s Childiren: Cultural Conflict In The Classroom”, Boks, ERIC:ED387274.
- DERELİ, E.** (2003), “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4–6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi Konya İli Örneği Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- DEMİREL, Ö.** (1994), *Türkçe Programı ve Öğretimi*. Birinci Basım. Ankara: Usem Yayınları.
- DEMİREL, Ö.** (1996), *Türkçe Programı ve Öğretimi* (2. Basım), Şafak Matbaacılık Tic. Ltd. Şti.
- ERGENÇ, İ** (1994), Yurtdışındaki Çocukların Anadili Sorunu, Dil Bilim Araştırmaları, Ankara: Hitit Yayınevi, s.61–70.
- ERGİN, M.** (1990),Türk Dil Bilgisi, Bayrak Yayınevi, İstanbul
- ERTEKİN, D.** (2003). Effects Of Bilingual Early Language Acquisition. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi.) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- EYİBOĞLU, S.,:**”Yabancı Dil ve Kültür”, Ülkü Seçmeler (1933-1941), Haz.Zerrin BAYRAKTAR, C. ALPAR(Ankara, 1982),309.
- FISHMAN, J. A.** (1991), “Reversing Language Shift: Theorotical and Empirical Foundations of Assistance To Threatened Languages”, Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- FİDAN, Ö.** (2005) “Dilbilim Tanıtma Yazıları: Türkçe Üzerine Yapılmış Çalışmalar” Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dilbilim Bölümü.
- FOSTER, S. H.** (990). The Communicative Compence of Young Children.Longman Groups UK: Landon: 133-164.
- GANDER, M. J. Ve H. W. Gardiner** (1998), “Çocuk ve Ergen Gelişimi” Ed: Bekir Onur, Ankara İmge Kitabevi.
- GİTMEZ, A. S.** (1989) “0–5 Yaşlarında Zihinsel Gelişme” Verso Yayıncılık, Ankara.
- GRAHAM, P** (1991), Child Psychiatry 2nd ed Oxford University Pres New York, 73-103.
- GROSJEAN, F.** (1982), “Life With Two Languages”, U.S.A.: Harvard College.

- GÜLERYÜZ, F.** "48–60 Aylar arasındaki Türk çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi."yayınlanmamış bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara:1990.
- HARLEY,B.;**Allen, P.; Cummins, J.; Swain, M. (1993), The Development Of Second Language Proficiency (2. Printing), USA, University Of Cambridge Pres.
- HAZNEDAR, B.** (2007). "İki dillilikte Diller arası Etkileşim." 21. Ulusal Dilbilim Kurultayı (9–10 Mayıs 2007). Mersin Üniversitesi. Mersin.
- HENLEİN-P. J.** (2000), "A Description Of English Language Learning In Rural Elementary Community School In Porto Rico" MA Thesis, University Of Puerto Rico, URL: <http://www.umi.com/dissertations/previewwall/1397855> (13.12.2000)
- HERRMAN-TRİARHE V.,** (2000) He Diglossia stén Paidiké Helikia, mia Psihoglossologiké Prosengisé, (Çocuklukta İkidillilik, Psikodilbilimsel bir Yaklaşım) Gutenberg Yayınları, Atina.
- HOWARD, E., & DONNA, C.** (2002). "Two-Way Immersion 101: Designing and Implementing a Two-Way Immersion Education Program at the Elementary Level, Educational Practice Report." 9.© 2002 by the Center for Research on Education, Diversity & Excellence, Santa Cruz, CA and Washington.
- İLHAN, N.** (2004) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2004,14(2):121–128.
- İLHAN, Nadir** (20005) Fırat Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Sosyal Bilimler Dergisi sf:155
- James, S. L.** (1990) "Normal Language Acquisition". USA: College Hill Pres.
- JİSA, H.; AKİNCİ, M. A.** (2001). Developpement De La Narration En Langue Faible Et Forte: Le Cas Des Connecteurs. Acquisition et Interaction En Langue Etrangere-AILE no:14, Lyon.
- J. Marshall**(1994) "Ana Dili ve Yazın Öğretimi", Çev. Cahit Külebi, Ankara: Başak Yayınevi, S.12.
- KAPLAN, M.** (2002). Kültür ve Dil, Dergâh Yayınları, Mayıs.
- KARA, Ş.** (2004). "Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi" Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XVII (2), Bursa, 2004,295 314.

- KARACAN E.** (1998), “Yaşamın İlk Bir Yılında Anne-Bebek Etkileşimi Ve Bebeklerde Dil Gelişimi” Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, s.16-18.
- KARACAN, E.** (2000), “Çocuklardan Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler”, Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi, Ankara:9:7.
- KAVCAR, C.** (1988) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- KAZAN, Z.** (2006), “Yurt Dışında Yaşayan Türk Kökenli Çocukların İki Dillilik Kaynaklı Dilsel Sorunları” Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- KİLİMCİ, A.** (1998) Ana Dilinde Çocuk Olmak, s. 340 ‘dan Beşir Göğüş, Türkçe ve Yazın Eğitimi, Ankara:1978.
- KONROT A. Ve Ark.** (2001). “Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- KOSER, N.** (1999), “0–18 Yaş İnsan Gelişim Evreleri” Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- KÖKSAL, A.** (1980), Dil ve Ekin, TDK, Ankara.
- KÖKSAL, A.** (2000), “Yabancı Dille Öğretim”, Öğretmen Dünyası Yayınları, Ankara.
- KÖNİG, G.** (1987) “*İkidillilik, Tanımı, Türleri*”, Dilbilimin Dünü, Bugünü, Yarını, 1. Dilbilimi Sempozyumu Bildirileri, içinde s..85-89, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- MACKEY, W.** (1970), “Bilingualism as a World Problem”, Montreal, Harvest House.
- MACKEY, W.** (1970), “The Description of Bilingualism”, ed. J. Fishmann, “Readings in the Sociology of Language” dergisi, The Hague, Mouton.
- MARTİNET, A.** (1985), İşlevsel Genel Dilbilim, Birey ve Toplum Yayınları, Ankara.
- MENZ, Astrid;** bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, Güz / 2005. sayı 35: 247–253
Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelli Heyet Başkanlığı
- MOLALİ, N.** (2005), “Romanya Türk Toplulukları Örneğinde İki Dillilik”, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi.
- UYGUR, M.** (1984), “Kültür Kuramı” İstanbul 1984, s. 22.
- NAMDAR, M K.** , “Ana Dili Öğretiminin Bilimsel Düşünceye Katkısı” Ana Dili Dergisi, Sayı2, s.27)

- NEHR, M.** (1986), “Zweisprachige Erziehung und Lesen Lernen”, in: Brennpunkt
Lehrerbildung, Heft 4, Juni 1986, s.17.
- OKUR, A.** (2003) “ Hayvan Masallarının Anadili Öğretiminde Dil, Üslup ve Eğitim
Yönünden Yeri ve Önemi” Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- OKTAY, A.** (1984) “Okulöncesi Eğitim ve Türkiye’de Okulöncesi Kurumlar” Aile ve
Çocuk Yıllık Dergisi. Ak Yayınları, İstanbul.
- OSGOOD, E.** (1954), Second Language Learning and Bilingualism, in: Psycholinguistics,
New York, s. 193-246.
- OSOFSKY JO, Connors K** (1976) “ Mother-Infant Interaction”: An Integrative View of a
Complex System. Mother-Infant Interaction. Kennel HJ, Voss DK, Klaus
MH(eds) Mosby. St. Louis, S:519–548
- ÖZDEMİR, E.** (1983) “Ana Dili Öğretimi”, Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı
1983, s.66.
- ÖZDEMİR, A.** (2002) “Bilişsel Gelişim Kuramları Işığında Türkçenin Ana Dil Olarak
Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZDEMİR, M. Ç.** (1988) “Federal Almanya’daki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim
Sorunları Açısından İki Dillilik ve İki Kültürlülük İle İlgili Eğitim
Modelleri” Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans
Tezi.
- ÖZTÜRK, H.** (1995) “Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci
Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri” Gazi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- PAPAPAVLOU, N., A.** (1997) “*Psychoglossologikes Diastaseis tés Diglossias*”(İkidilliliğin
Psikodilbilimsel Boyutları), Themata Diglossias kai Hekpedeusés, içinde
s.35-50, Editör, E., Skourtou, Nesos Yayınları, Atina.
- RADİSOĞLU, Theodoros** (1985) ”Zweisprachigkeitsforschung: Einige
Felderforschungsprobleme in der BRD, Lernen in Deutschland”, Heft 2, s.55
- REHBEIN, Jochen:** Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der
Textverarbeitung in der Zweitsprache: In: Apeltauer, E. (Hg.): Gesteuerter
Zweitspracherwerb. München 1987, S. 113–172.

- REICH, P.** (1986) Language Development. USA: Prentice Hall.
- ROMAINE, S.** (1989), Bilingualism, UK: Blackwell Publishers.
- SAĞIR, M.** (1996), Ana Dil Öğretimi, TÖMER-Dil Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı, 43.Sayı, Mayıs 1996, 7. s.
- SAĞIR, M.** (2007), Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 2. Sayı .
- SARI, M.** (2001) İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştığı Güçlükler, Yüksek Lisans Tezi.
- SEÇİLMİŞ, S.** (1996), “Anaokuluna Giden Ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerin İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- SELVİKAVAK, E.** (2006), “Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerden Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama” Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans tezi.
- SEVER, S.** (2000), “Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme”, Ankara: Anı Yayıncılık, s.24.
- SKOURTOU, E.**,(1997) “Themata Diglossias kai Hekpedeusés “(İki Dillilik ve Eğitim Konuları), Nésos Yayını, Atina.
- SOFU, H.** (2002). “Sesletim İşlemleri: İngilizce ve Türkçe Edinen İki Dilli Bir Çocuktan Örnekler”. Dilbilim Araştırmaları Dergisi. Ankara: Bizim Büro, s. 27–37.
- SOLMAZ, F.** (1997) “Altı Yaş Grubu Çocukların Alıcı Ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi” Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- SONNER, a.g.m.** 1985, s.23.
- TARHAN, B.** (2005), “Kendi Kendine Dil Öğrenme Modeli ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- TEKİN, H.** (1980) , Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi, Mars Matbaası, Ankara,12
- TEMEL, Z. F.** (2000) “Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi: Sosyo- Ekonomik Düzey ve Cinsiyet İlişkisi” GÜGEF Dergisi, C:20, s:2 Ankara [39-53]
- TEMİZ, G.** (2002), Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkisi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- THOMAS, W.P, & COLLER, V.P.** (1997). Two Languages Are Better Than One. Educational Leadership, 55(4), 23–26

- TURAL, A.** (1979), “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi El Kitabı” Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- TÜRKOĞLU, A.** (1998), Karşılaştırmalı Eğitim, Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- UYAR, N.** (1995),”Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Bilim Uzmanlığı Tezi.
- UZMAY, E.** (1992), “Çankaya Anadolu Lisesi’nde Yurt Dışından Dönen Çocuklardan 15–16 Yaş Grubundakilerin Kendilerini İfade Etmede Karşılaştıkları Dil Problemleri” Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- ÜLGEN, G.** (1995), “Eğitim Psikolojisi. Birey ve Öğrenme. Bilim Yayınları,Ankara.
- ÜSTÜN, E.; AKMAN, B.; ETİKAN İ.** (2004), “Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 26 : [2004] 205–210
- WEİNRİCH, U** (1968), “Language in Contact”, (ilk yayın 1953), The Hague, Mouton.
- WHITEHEAD, MR** (1990) Psychdnguistic: The Big Question . Chapter 3. Language and Literacy in Early Years. Paul Chapman Publishing Ltd. S:1-32.
- VASTERLING, Ch.** (1936), Entdeutschungsgerahren im Reifealter, Berlin, s.98
- YAMAN, B.** (2005), “Eğitimde Drama Yöntemi ile Türkçe Öğretiminin İki Dilli Olan ve Olmayan İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi”. (*Yayınlanmamış Doktora Tezi*) Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.2005.
- YAMAN, B.** (2007), Yaygın Eğitim Yoluyla İki Dilli Ve Çok Kültürlü (İDÇK) Ortamlardaki Çocuklara Türkçe Öğretime İlişkin Yöntem Ve Teknikler (Göçler Ve İki Dillilik)
- YAVUZER, H.** (1993) “Çocuk Psikolojisi” Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YAVUZER, H.** (1999) “Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk Altı Yılı” Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YAZICI, Z. G.** (2007) “ Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Tezi.

[http://www.schulebw.de/ schularten/sonderschulen/ fruehesfremdsprachen](http://www.schulebw.de/schularten/sonderschulen/fruehesfremdsprachen),

“Erstspracherwerb und Frühererwerb” Antje KUHN, 23 Haziran 2006.

[http://www.zwisler. de/scripts/ Sprachentwicklung](http://www.zwisler.de/scripts/Sprachentwicklung), “Sprachentwicklung”, Rainer

ZWISLER, 25 Haziran 2006.

EKLER

EK

PEABODY RESİM-KELİME TESTİ

Adı-Soyadı :
Doğum Tarihi :
Cinsiyet :
Testin Verildiği Tarih :
Testin Yeri : Şehir Gecekondu Köy
Testi Uygulayan :

Resim No	Kelime	Denek Yanıtları	Doğru Yanıtlar
1	Köpek		3
2	Makas		3
3	Ayakkabı		4
4	Parmak		4
5	At		2
6	Otobüs		4
7	Çocuklar		2
8	Oturan		3
9	Masa		2
10	Para		4
11	Merdiven		3
12	Ceket		2
13	Yılan		1
14	Çivi		1
15	Kayık (Yelkenli)		3
16	Kaplumbağa		4
17	Zil (Çan)		1
18	Sandık		2
19	Lastik		3
20	Saklanan		4
21	Uçurtma		1
22	Yüzük		2
23	Süs		2
24	Böcek		1
25	Makara		4
26	Vuran		2

27	Öğretmen		2
28	Silah		2
29	Berber		2
30	Pişiren		4
31	Ekin Toplayan		4
32	Paraşüt		3
33	Çeken		1
34	Lamba		1
35	Aşçıbaşı		4
36	Kemiren		1
37	Fare		1
38	Toplayan		2
39	Tırmanan		2
40	Yay		2
41	Külâh		2
42	Cımbız		1
43	İşaret		1
44	Örümcek Ağı		3
45	Yardım		4
46	Çalan		4
47	Esneyen		2
48	Fidan		2
49	Kanca		2
50	Yüklü		2
51	Lokomotif		1
52	Balina		2
53	Saldıran		4
54	Sevinçli		3
55	Takılan		2
56	Kemirici		2
57	Sonbahar		2
58	Yelkenli		4
59	Petek		2
60	Zaman		1
61	Dengeleyen		1
62	İnşaat		3
63	Sıralayan		1
64	Engel		2
65	Stadyum		1
66	Nehir		1
67	Yaya		2
68	Kadeh		4
69	Ambulans		2
70	Nem		4
71	Yağlama		1

72	Değerlendirme		3
73	Dehşet		1
74	Küre		1
75	Profesör		4
76	Isı		3
77	Lehimleme		4
78	Memnuniyetsizlik		3
79	Mors		3
80	Çapan		1
81	Eşekarısı		3
82	Güvensiz		2
83	Güveç		2
84	İlah		1
85	Hayret		3
86	Eyer		4
87	Dere		3
88	Kemer		3
89	Kaptan		1
90	Kimyager		4
91	Hendek		2
92	Deve		2
93	Hukuk		1
94	Trabzan		3
95	Konut		4
96	İtimat		2
97	Saz		2
98	Vaha		1
99	Casusluk		4
100	Safkan		3

EK -2

DESCOEUDRES'İN DİL TESTİ
2.TAMAMLAMA İTEMİ

Çocuğun Adı Soyadı:

" Ayşe'ye annesi.....(1-güzel) bir kedi aldı. Bu kedinin.....(2-ismi, adı) Boncuktu. Bu kedinin gözleri sarı idi. Tüyleri de kar gibi dı.(3-beyaz, temiz) Uzun (4-Kuyruğu, Tüyleri , Bıyıkları) vardı. Çok küçük olduğu için Ayşe gibi(5-yemek, ekmek vb) yiyemiyordu. Ayşe'nin annesi her gün ona biraz(6-Süt, Çorba) içiriyordu. Bir gün Boncuk Ayşe'nin yanına(7-geldi, koştu, gitmiş) , ona sürtündü. Miyav miyav diye, ...(8-bağırdı, seslendi, miyavladı). Ayşe ona karnın mı.....(9-aç, acıktı, ağlıyor)diye sordu. Şimdi annem ikimizi de doyurur. Sonra seninle bahçeye çıkarız. Bol bol(10-oynarız) dedi.

DOĞRU YANLIŞ	+	-
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

EK-3

LİMBÖŞH VE WOLF'UN LÜGATÇE VE DİL TES
RESİMLERİ İSİMLENDİRME

NESNELER

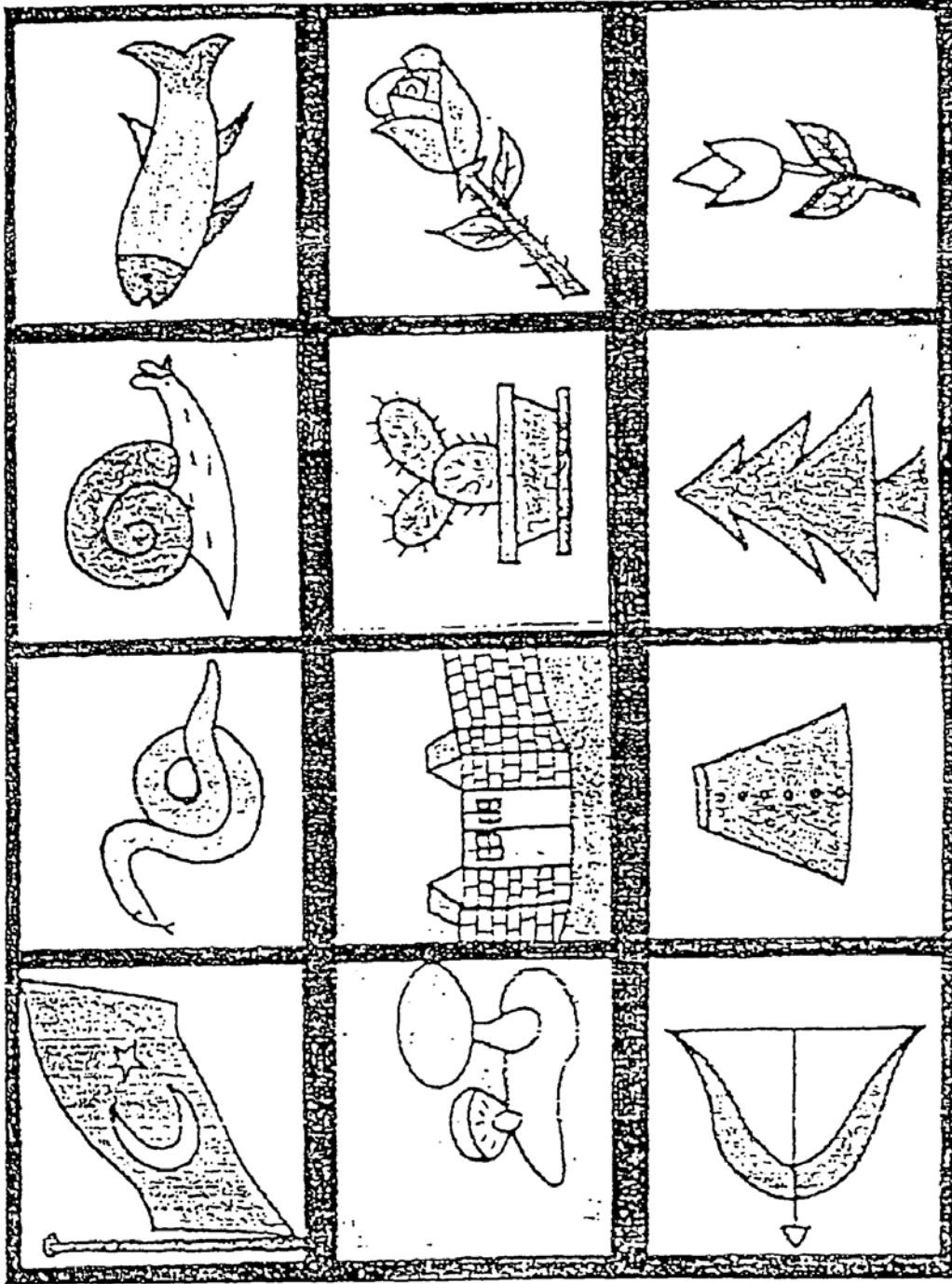
- | | |
|-----------------|-----------------|
| 1. Bayrak | 22. Duman |
| 2. Yılan | 23. Borazan |
| 3. Sümüklüböcek | 24. Ev |
| 4. Balık | 25. Kova |
| 5. Mantar | 26. Top |
| 6. Duvar | 27. Araba |
| 7. Kaktüs | 28. Kürek-kazma |
| 8. Diken | 29. Tırmık |
| 9. Ok | 30. Kol |
| 10. Eteklik | 31. Armut |
| 11. Çam Ağacı | 32. Gemi |
| 12. Çiçek | 33. Yelken |
| 13. Dal | 34. Sepet |
| 14. Sakı | 35. Kuip |
| 15. Tekerlek | 36. Şişe |
| 16. Raf | 37. Tıpa |
| 17. Yaprak | 38. Çatal |
| 18. Büzgü | 39. Bıçak |
| 19. Makas | 40. Kaşık |
| 20. Guga | 41. Şemsiye |
| 21. Lokomotif | 42. El |

LİMBOSH VE WOLF'UN LÜGATÇE VE DİL TESTİ
RESİMLERİ İŞLEVLERİNE GÖRE TANIMLAMA

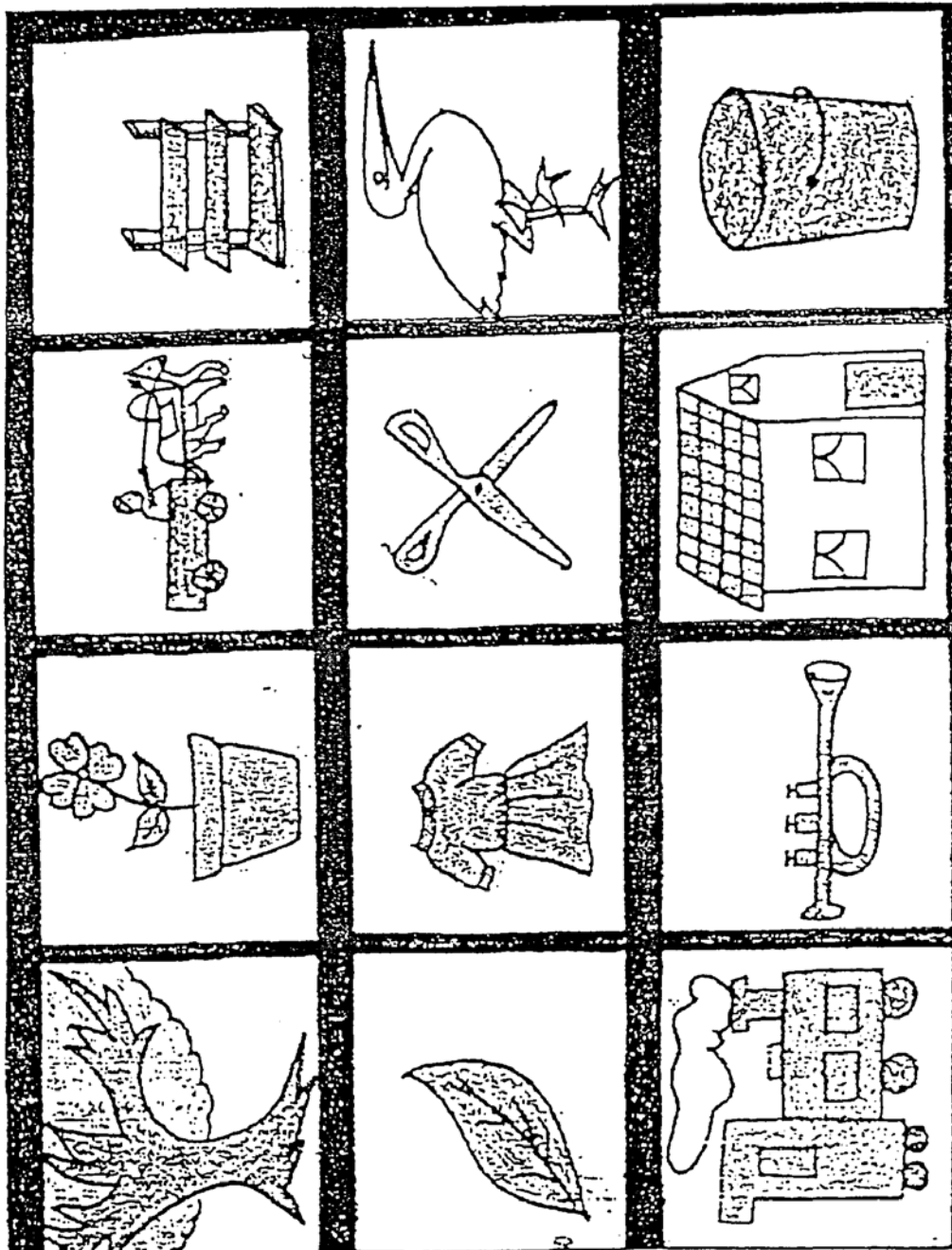
NESNELER

1. Ok
2. Tekerlek
3. Makas
4. Lokomotif
5. Kova
6. Kürek-kazma
7. Tırmık
8. Tıpa
9. Kaşık
10. Şemsiye

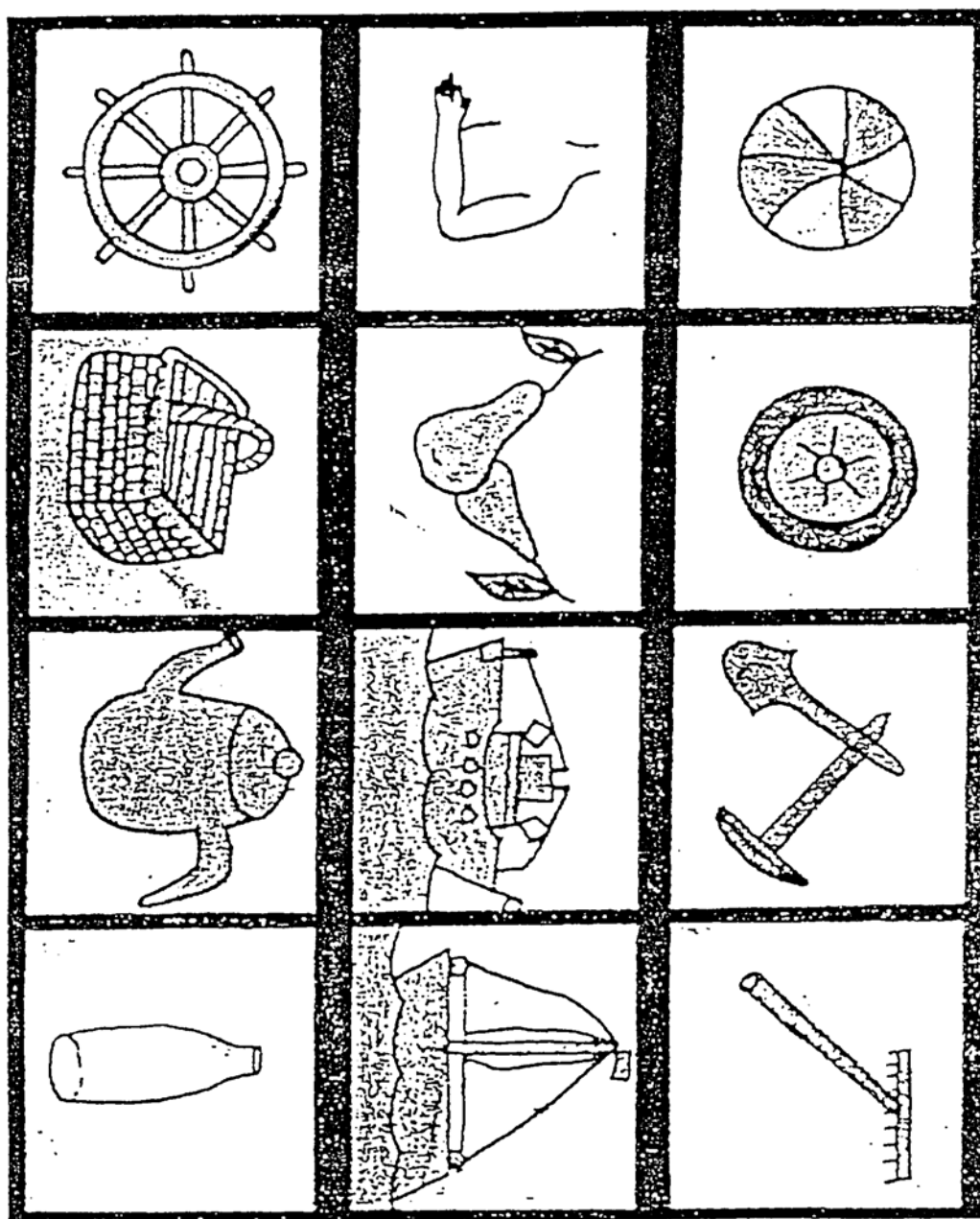
LIMBOSH VE WOLF'UN LUGATÇE VE DİL TESTİ
I.KARTON



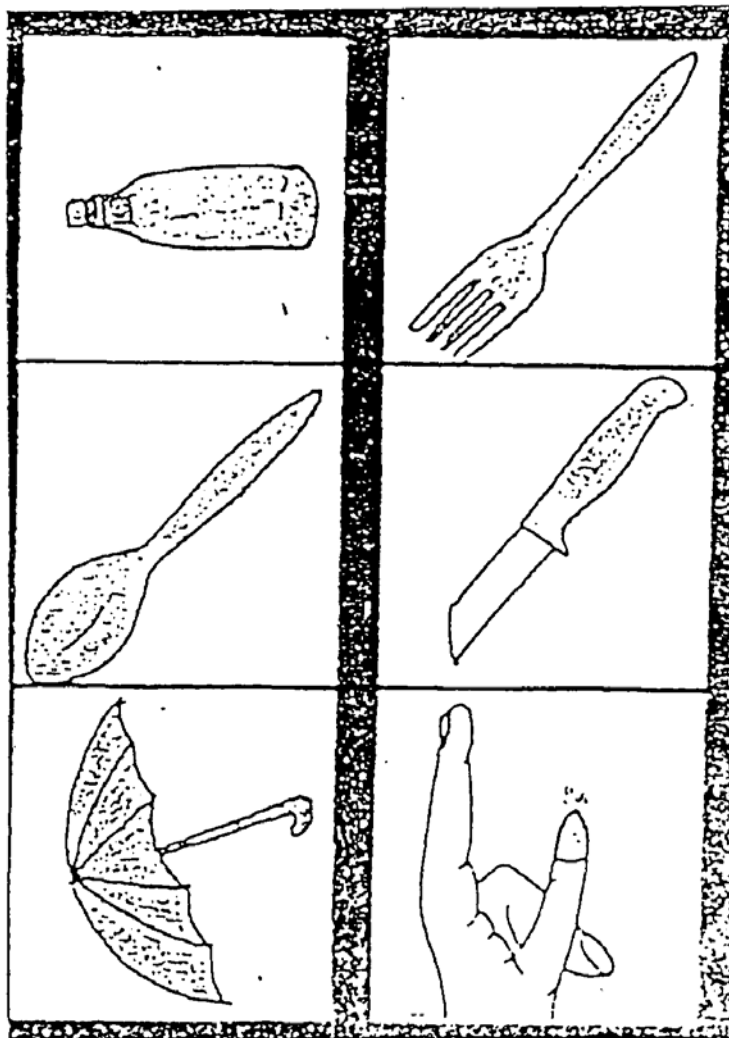
II.KARTON



III. KARTON



IV.KARTON



DİDİM' DE ARAŞTIRMAYA ALINAN OKULLAR

1. Valiler İ.Ö.O
2. Mahir Özgür Damar İ.Ö.O
3. Didim Anaokulu
4. Atatürk İ.Ö.O
5. Cumhuriyet İ.Ö.O
6. Gazi İ.Ö.O
7. Özel Gonca Koleji
8. Akbudak İ.Ö.O
9. Arif Nihat Asya İ.Ö.O
10. Yalıköy İ.Ö.O
11. Denizköy İ.Ö.O
12. Özel Mahir Özgür Gündüz Bakımevi
13. Özel Minik Periler Gündüz Bakımevi
14. Özel Çitlembik Kreşi

KUŞADASIN' DA ARAŞTIRMAYA ALINAN OKULLAR

1. Özel Çocukların Rüyası Kreşi
2. Özel Sihirli Çan Kreşi
3. Özel Benim Arkadaşım Kreşi
4. Özel Küçük Kaplanlar Kreşi
5. Özel Elma Şekeri Anaokulu
6. Özel Gedizlioğlu Anaokulu
7. Özel Naci Akdoğan Anaokulu
8. Mücella Emgin Anaokulu
9. Melihat Kıvanç Anaokulu
10. Cihan Çeliksoy Anaokulu
11. Kirazlı Selim Eren İ.Ö.O
12. Cumhuriyet İ.Ö.O
13. Nermin Metin Akar İ.Ö.O



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Yeliz TULU			
Doğum Yeri:	SÖKE			
Doğum Tarihi:	1980			
Medeni Durumu:	EVLİ, 2 çocuk annesi			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Seydafırat İlkokulu		Söke	1991
Ortaöğretim	Yavuz Selim Lisesi		Söke	1994
Lise	Yavuz Selim Lisesi	Süper Lise	Söke	1998
Ön Lisans	Selçuk Üniversitesi	Adalet	Konya	2000
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Anaokulu Öğretmenliği	Konya	2005
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Konya	2006
İş Deneyimi:	2003 yılından buyana Adalet Bakanlığında görev yapmaktadır.			
E-Posta:	yeliztulu@gmail.com – yeliztulu80@hotmail.com			
Adres	Efeler Mah. Didim /AYDIN			