

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BİRİNCİ VE İKİNCİ DİLİ TÜRKÇE OLAN İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN
TÜRKÇEYİ KAZANIMLARINA DİL MERKEZLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMININ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Zeliha GÜL YAZICI

ANKARA-2007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

BİRİNCİ VE İKİNCİ DİLİ TÜRKÇE OLAN İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN
TÜRKÇEYİ KAZANIMLARINA DİL MERKEZLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM
PROGRAMININ ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Zeliha GÜL YAZICI

Danışman
Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

ANKARA-2007

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
TOPLULAR LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Dil.....	1
1.1.1. Dilin Tanımı ve Önemi.....	1
1.1.2. İki Dillilik (Bilingual)....	5
1.2. Dilin Sistemleri	7
1.3. Dilin Kazanılması İle İlgili Kuramlar.....	11
1.3.1 İki Dillilik (Bilingual Acquisition)-Dillerin Aynı Anda Kazanımı.....	18
1.3.2. İkinci Dil (Second Language Acquisition)- Dillerin Sırayla Kazanımı..	20
1.4. Erken Çocukluk Döneminde Tek Dilli Çocukların (Ana Dilinin) Dil Kazanımı.....	24
1.4.1. Erken Çocukluk Döneminde Tek Dilli Çocuklarda (Ana Dilinde) Ses Bilimin- (Ses Yapısı - Fonoloji) Kazanımı	24
1. 4.2. Erken Çocukluk Döneminde Tek Dilli Çocuklarda (Ana Dilinde) Anlam Bilimin (Semantik) Kazanımı.....	29
1.4.3. Erken Çocukluk Döneminde Tek Dilli Çocuklarda (Ana Dilinde) Söz Dizim Bilimin (Syntax) Kazanımı)	34
1.4.4. Erken Çocukluk Döneminde Tek Dilli Çocuklarda (Ana Dilinde) Biçim Bilimin (Morphology) Kazanımı.....	40
1.5. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli (Bilingual) Çocukların Dil Kazanımı.....	51
1.5.1.Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Ses Bilimin Kazanımı.....	51

1.5.2. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Anlam Bilimin Kazanımı.....	54
1.5.3. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Biçim Bilim (Morphology) Kazanımı.....	57
1.5.4. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Söz Dizim Bilimin (Syntax) Kazanımı	59
1.5.5. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Dil Kullanım Süreci (Code-Switching)	60
1.6. Erken Çocukluk Dönemindeki İki Dilli Çocukların Eğitimlerinde Kullanılan Dil Merkezli Eğitim Programları.....	65
1.2. Araştırmanın Amacı.....	70
1.3. Araştırmanın Önemi.....	72
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	75
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	76
2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	77
3. YÖNTEM.....	94
3.1. Araştırmanın Modeli.....	94
3.2.Evren ve Örneklem	96
3.3. Verilerin Toplanması.....	100
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	100
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu.....	100
3.3.1.2. Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)	101
3.3.1.3. Descoeudres Lügatçe Testi (DLT)	102
3.3.1.4. Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU)	103
3.3.1.5. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)	106
3.4. Veri Toplama İşlemi.....	107
3.4.1.Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının (DMOEP) Oluşturulması.....	108

3.5.Ölçeklerin ve Eğitim Programının Uygulanması.....	120
3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması.....	120
3.5.2. Eğitim Programının Uygulanması.....	122
3.5.3. Son testlerin Uygulanması.....	124
3.6. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	124
 3. BULGULAR VE YORUM.....	 126
 4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	 196
Sonuçlar	196
Öneriler	200
 KAYNAKÇA.....	 203
 EKLER.....	 222

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Zeliha GÜL YAZICI'nın “Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçe’yi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının Etkisi” başlıklı tezi, 03/12/2007 tarihinde jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı):Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL	
Üye : Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN.....	
Üye : Doç. Dr. Ertuğrul YAMAN	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Figen GÜLERYÜZ TURAN.....	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Hatice POYRAZ	

ÖNSÖZ

Araştırmanın her aşamasında akademik deneyimlerini ve manevi desteğini esirgemeyen danışmanın Sayın Prof. Dr. Z. Fulya Temel'e, Oslo Üniversitesi Dil Bilim Enstitüsünden Prof. Dr. Elizabeht Lanza'ya, Oslo Üniversitesi Türkoloji Bölümünden Dr. Emel Türker'e; tez süresi boyunca araştırmaya maddi manevi destek veren, Oslo Türk Dernekler Federasyonu, Şamlar Aile Derneği'ne ve üyelerine, Antalya Valiliği Sabiha Gökçen Anaokulu Müdürü, öğretmenleri ve velilerine; araştırmanın istatistiklerini yapmamda yardımcı olan Doç. Dr. Şener Büyüköztürk ve Yrd. Doç. Dr. Cem Oktay Güzeller'e; tezin Türkçe düzeltmelerini yapan Dilbilimci Yrd. Doç. Dr. Ali Yakıcı'ya, tez süresi boyunca göstermiş olduğu sabırdan dolayı Yazıcı ve Gül ailelerine, özellikle kızım Tunca Deniz Yazıcı'ya ve adlarını sayamadığım tüm dost ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zeliha GÜL YAZICI

ÖZET

BİRİNCİ VE İKİNCİ DİLİ TÜRKÇE OLAN İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇEYİ KAZANIMLARINA DİL MERKEZLİ OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ ETKİSİ

Gül Yazıcı, Zeliha

Doktora, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Z. Fulya Temel

Aralık-2007

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 yaş 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.

ABSTRACT
THE EFFECT OF LANGUAGE FOCUSED - PRESCHOOL EDUCATION
PROGRAM ON TURKISH ACQUISITION OF BILINGUAL CHILDREN
SPEAKING TURKISH AS THE FIRST AND SECOND LANGUAGE

Gül Yazıcı, Zeliha

Ph.D, Childhood Development and Education Department

Thesis Supervisor : Z. Fulya Temel

December-2007

In this study, whether there is an effect of Language Focused Preschool Education Program on Turkish acquisition of bilingual children speaking Turkish as the first and second language was examined. The population of the study consisted of bilingual children at the age of 5 – 6, speaking Turkish as the first language in Norway and as the second language in Turkey. The sampling of the study consisted of 57 children in total, 30 bilingual children speaking Turkish as the first language and 27 bilingual children speaking Turkish as the second language. In this empirical study, control group was just given a pre-test while test group was both applied pre and post-test. A 12 – week Language – Focused Preschool Education Program (LFPEP) was applied and post – tests were given at the end of the application. Gazi Evaluation Tool of Early Childhood Development (GETECD), Average Pronunciation Length (APL), Descoeudres Dictionary Test (DDT) and Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) were applied to collect data. Two factor ANOVA was used in the analyses of data in the repeating assessments and one factor variance analysis and unrelated t test were used in separate comparison of the t tests of the groups.

As a conclusion, it was found that group – assessment common effect of test and control groups of bilingual children speaking Turkish both as the first and the second language was significant at the level of Turkish as the language of receiving and expressing ($p < .05$). With these tested results, the hypothesis that LFPEP would be effective at making Turkish acquired at the level of both the first and second language as a receiving and expressing one was verified. While the difference between the groups was insignificant ($p > .05$) at the pretests of all subtests applied to test and control groups at the level of expressing language of bilingual children speaking Turkish both as the first and second language, the difference was statistically significant between the groups at all other subtests except the test of Repetition of Numbers out of DDT subtests at the tests applied at the end of the application.

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: Birinci Dili Türkçe Olan Çocukların Genel Özelliklerine Göre Dağılımı..	97
Tablo 2: İkinci Dili Türkçe Olan Çocukların Genel Özelliklerine Göre Dağılımı...	99
Tablo 3: Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının Alıcı Dil Düzeyleri (PRKT) Ön-Son Test Puanlarının -t Testi Analizi Sonuçları.....	127
Tablo 4: Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının İfade Edici Dil Düzeyleri (DLT) Ön-Son Test Puanlarının -t Testi Analizi Sonuçları.....	130
Tablo 5: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Alıcı Dil Düzeyleri Ön test-Ara test 1-Ara test 2 ve Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	134
Tablo 6: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Alıcı Dil Düzeyleri Ön Test-Ara Test 1 - Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	135
Tablo 7: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarında İfade Edici Dil Düzeyleri Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	138
Tablo 8: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarında İfade Edici Dil Düzeyi Ön test-Ara test 1-Ara test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının ANOVA Sonuçları.....	139
Tablo 9: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Puanlarının – t Testi Analiz Sonuçları.....	142

Tablo 10: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Objesiz Zıt İlişkiler Ön test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları.....	144
Tablo 11: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Cümle Tamamlama Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının– t Testi Analizi Sonuçları.....	147
Tablo 12: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Sayıların Tekrarı Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanların – t Testi Analizi Sonuçları.....	150
Tablo 13: Birinci Dili Türkçe olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Meslekler Testi Ön- Ara 1- Ara 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının - t Testi Analizi Sonuçları.....	152
Tablo 14: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Maddeler Testi Ön - Ara 1-Ara 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları.....	155
Tablo 15: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinde On Rengin Adını Söyleme Testi Ön - Ara 1-Ara Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları.....	158
Tablo 16: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden On İki Master Testi Ön test- Ara test 1-Ara test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları.....	161
Tablo 17: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Lügatçe Testi Ön -Ara 1-Ara 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları	164

Tablo 18. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Alıcı Dil Düzeyi Ön Test-Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	167
Tablo 19: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Alıcı Dil Düzeyi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının ANOVA Sonuçları	169
Tablo 20: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Grubunun İfade Edici Dil Düzeylerinin Ön ve Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri	171
Tablo 21: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının İfade Edici Dil Düzeyi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının ANOVA Sonuçları	173
Tablo 22: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları.....	175
Tablo 23: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Objesiz Zıt İlişkiler Testi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları	177
Tablo 24: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Cümle Tamamlama Testi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları	179
Tablo 25: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt testlerinden Sayıların Tekrarı Testi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları	181
Tablo 26: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Meslekler Testi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları.....	184

Tablo 27: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Maddeler Testi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları.....	186
Tablo 28: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden On Rengin Adını Söyle Testi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları	188
Tablo 29: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden On iki Mastar Testi Ön ve Son Test Fark Puanları İçin – t Testi Analizi Sonuçları	190
Tablo 30: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Lügatçe Testi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları	192
Tablo 31: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Deney ve Kontrol Gruplarının Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) Ortalama Puanlarının –t Testi Analizi Sonuçları.....	194

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1: İki Dilli Çocukların Sözcük Dağarcığı Gelişimi	56
Şekil 2: Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki dilli Çocuklarının Alıcı Dil Ortalama Puanlarındaki Değişim.....	128
Şekil 3: Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT (İfade Edici Dil) Ortalama Puanlarındaki Değişim	133
Şekil 4: Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Alıcı Dil (PRKT) Ortalama Puanlarının Değişimi	136
Şekil 5: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT (İfade Edici Dil) Düzeyi Ortalama Puanlarının Değişimi	140
Şekil 6: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	143
Şekil 7: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Objesiz Zıt İlişkiler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	146
Şekil 8: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Cümle Tamamlama Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	148
Şekil 9: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Sayıların Tekrarı Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	151
Şekil 10: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Meslekler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	154

Şekil 11: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Maddeler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	156
Şekil 12: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden On Rengin Adını Testi Söyleme Ortalama Puanlarının Değişimi	159
Şekil 13: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden On İki Master Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	162
Şekil 14: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Lügatçe Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	165
Şekil 15: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Alıcı Dil Düzeyi Ortalama Puanlarının Değişimi	168
Şekil 16: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT (İfade Edici Dil) Düzeyi Ortalama Puanlarının Değişimi	172
Şekil 17: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	176
Şekil 18: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Objesiz Zıt İlişkiler Alt Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	178
Şekil 19: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Cümle Tamamlama Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	180
Şekil 20: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Sayıların Tekrarı Testi Ortalama Puanlarının Değişimi	182
Şekil 21: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Meslekler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi.....	185

Şekil 22: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Maddeler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi187

Şekil 23: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden On Rengin Adını Söyleme Testi Ortalama Puanlarının Değişimi.....189

Şekil 24: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt testlerinden On İki Mastar Testi Ortalama Puanlarının Değişimi191

Şekil 25: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Lügatçe Testi Ortalama Puanlarının Değişimi193

KISALTMALAR

DMOEP : Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı

ÖSKD : Ön test-son test kontrol gruplu desen

G_D: Dil merkezli eğitim programı uygulanan deney grubunu,

G_K: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruplara yansız atandığını,

O₁ : Deney grubunun ön test ölçümlerini,

O₂ : Deney grubunun son test ölçümlerini,

O₃ : Kontrol grubunun ön test ölçümlerini,

O₄ : Kontrol grubunun son test ölçümlerini,

X_{DMOEP}: Deney grubuna dil merkezli eğitim programının uygulandığını,

X: Kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmadığını göstermektedir.

GEÇDA: Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (,

DLT : Descoeudres Lügatçe Testi

PRKT: Peabody Resim Sözcük Testi .

OSU: Ortalama Sözce Uzunluğu (alıcı dil gelişimlerini belirlemek içinde Peabody

1.GİRİŞ

1.1.Dil

1.1.1. Dilin Tanımı ve Önemi

Toplumlar, bireylerin birbirleriyle anlaşabilmesi ve iletişim kurabilmesi için ortak bir dil oluşturmuşlardır. Bireyler, doğdukları andan itibaren çevreyle iletişim kurmak, çevresinde gelişen durumları, olayları ve olguları anlamak; yaşadıkları toplumu tanımak ve yaşadığı toplumda birey olarak yer alabilmek amacı ile dili bir araç olarak kullanmaktadırlar. Dil, toplumu oluşturan bireylerin iletişim gereksinimlerini karşılayan bir araç olarak düşünüldüğünde, toplumun kültürel mirası olan inançlarını, değerlerini ve davranış örüntülerini gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir görevi yerine getirmektedir. Kuşaklar arası kültürel değerlerin aktarılması, bireyler arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşması, içinde yaşanılan toplum ile diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin kavranmasında dilin önemli bir işlevi üstlenmiş olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, dil ile toplum arasında çift yönlü bir ilişkiden söz etmek mümkündür.

Özetle dinilebilir ki bir toplumun yapısı ve toplumsal gereksinimleri, onu oluşturan bireylerin dilsel davranışlarını etkilemektedir. Çünkü, sözlü eylemle toplumsal eylem sürekli etkileşim içerisinde. Dil olmadan toplum, dili konuşacak bireyler olmadan da gerçek anlamda bir dilden bahsetmek mümkün olmayacaktır.

İnsanlığın ve uygarlıkların en önemli hazinesi olan dil, bilimin ilerlemesi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte bilimsel incelemelerle keşfedilmeyi bekleyen zengin bir veri tabanı olarak düşünülebilir.

Bu noktadan hareketle insana özgü ve en etkin iletişim aracı olarak kabul edilen dilin, birçok araştırmacı ve düşünürün ilgi odağı olduğu ve bu araştırmacıların kendi odaklandıkları noktalara göre dili tanımladıkları dikkati çekmektedir.

Aşağıda, dil bilimciler ve toplum bilimciler tarafından yapılmış olan dil tanımlarına yer verilmiştir.

En basit şekliyle iletişim aracı olarak tanımlanan dilin, birçok bilim adamı tarafından yapılmış farklı tanımlamalarına rastlanmaktadır. Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde dil, "Belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi" olarak tanımlamaktadır (Vardar, 1998: 75). Webster's Tenth New Collegiate Dictionary'de ise dil, "Bir toplum tarafından kullanılan ve anlaşılan sözcükler, bunların telaffuzu ve bunları birleştirme yöntemi" olarak tanımlanmaktadır (Akt. Cole ve Cole, 2001:36).

Saussure (1985) ise, dili, "İşaretler ve göstergelerden oluşmuş bir sistem" olarak tanımlamaktadır (Saussure, 1985: 18). Martinet (1998)'nin tanımına göre "Bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçemlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle, anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır." (Martinet,1998:28)

Aksan (1990), "Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir" (Aksan,1990:55) şeklinde dili tanımlarken; Kaplan (1985:43) dili, "Duygu ve düşüncüyü insanlara aktaran bir araç olduğu için insan topluluklarını amaçsız bir yığın ve kitle olmaktan kurtaran, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir "millet" hâline getiren değer." (Kaplan,1985:43) olarak tanımlamaktadır.

Ergin (1988:7) göre ise dil, "İnsanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan tabîî 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 antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir." (Ergin,1988:7) şeklinde tanımlayarak dilin geniş açılarını ortaya koymaktadır.

Ekmekçi (1991) dili, "Aynı kültürü paylaşan bir sosyal grup tarafından, iletişim amacıyla kullanılan ve rastgele, nedensiz seçilmiş ses sembollerinden oluşan bir sistem olarak tanımlarken" (Ekmekçi,1991:23), Koç (1998:3) dili, "Bireylerin sağlıklı yetişmesinde, sağlıklı toplumların, ulusların ve köklü bir kültürün

oluşmasında, korunmasında, gelecek kuşaklara aktarılmasında en önemli araç (Koç,1998:3) olarak tanımlamaktadır.

Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra fikirlerini düzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini mümkün kılmaktadır. Kültürel değerler ve bilgiler kuşaktan kuşağa sözlü ya da yazılı sözcükler yoluyla iletilmektedir. Bu tanımlamaların ışığı altında dilin, bireylerin toplumdaki yerini belirleyici bir özeliğe sahip olduğunu, insanı insan yapan değerlerin başında geldiğini ve toplumların kültürlerinin kuşaklar boyu yaşatılmasında en temel öge olduğunu söyleyebiliriz.

Dil ve düşünce çalışmalarına yoğunlaşan yirminci yüzyıl dil bilimcileri, psikologları ve sosyologları, dil ve düşünce arasında sıkı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Kaplan (1985), bu ilişkiyi, “Dil, onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin etmektedir.” şeklinde açıklamaktadır. Kaplan’a göre, bir milletin dünya görüşü, dilinin sahip olduğu kelimelerle sınırlıdır. İnsanlar bildikleri ve tanıdıkları varlıklara, duygu ve düşüncelere ad koyabilmektedirler; ancak, bilmediklerinin ise dillerinde herhangi bir adlandırması yer almamaktadır (Kaplan (1995: 46).

Piaget’e (1979) göre dil, “Düşüncelerin görünenden daha derin bir düzeyde sürekli olarak birbiriyle zincir oluşturmasıyla ortaya çıkan bir üründür. Düşünce dilden önce oluşmaktadır; ancak, düşüncenin aktarılmasını sağlamak amacıyla kavramlaştırılmasını yardımcı olmaktadır.”(Akt. Savaş, 2006:31). Dil, düşünme ile birlikte, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Aynı zamanda, özellikle insanların sosyal yaşamları için bir gerekliliktir.

Alpöge’ye (1991) göre dil, “Bireyin zihinsel verileri anlamlı bütünler oluşturacak şekilde birleştirme özelliğini yansıtmaktadır. Birey, algıladığı bilgiyi dilin yardımıyla daha kolay kaynaştırmakta ve bütünleştirebilmektedir. Bu açıdan dil, düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede, algılananları deneyimleri ve bilgileri

aktarmada; soru sormak emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır” (Alpöge,1991:64) şeklinde tanımlanmaktadır.

Doworetzky’ye (1990) göre ise dil, “Bir kurallar yapısı içinde farklı sembol ve işaretlerin nasıl birleştiğini gösteren, bu sembol ve işaretlerin belli bir dil bilgisi sistemi içinde kullanılarak yeni yapılar oluşturan ve oluşturulan bu yapılarla bireylerin anlamlı sözcükleri bir araya getirerek bir bütün oluşturduğu sistem” olarak açıklanmaktadır (Akt. Şimşek Bekir, 2004: 63).

Problem çözme, düşünme ve bellek gibi zihinsel süreçleri içeren dil, sosyal iletişimi sağlayan bir araç, kültürel değerlerin sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli bir yol, eğitimde de önemli ve işlevsel bir araç görevi üstlenmektedir (Charlesworth, 1987: 293).

Dil konusunda alanyazında yer alan tanımlamaların çeşitliliğine rağmen, dili oluşturan tüm özellik ve kuralları kapsayan bir tanımlamanın gerçekleştirilemediği görülmektedir. Dil, sadece toplumsal ya da düşünsel gelişimde rol oynayan bir faktör olarak alınmak yerine, tümünü kapsayan çok özel tanımlarda birleştirilerek, dil kapsamının genişliği ve evrenselliğinin vurgulanması yerinde olacaktır.

Bütün bu tanımlamalar ışığında “Dil, bireylerin evren hakkında bilgi edinebilmelerinde, duygu ve düşüncelerini aktarabilmelerinde kullanılmak; toplumsal kaynaşma ve bütünleşmeyi sağlayarak kuşaklar arası mirasın aktarımını sağlamak amacıyla; belli kurallar çerçevesinde, sistemli sembol ve işaretlerle bireylerin toplumsal iletişimi gerçekleştirmek için anlamlı sözcükleri bir araya getirerek bir bütün oluşturduğu sistem” olarak tanımlanabilir.

Kültürel kimliğin kazanılması, kültürel mirasın aktarılması, sosyal iletişimin sağlanması, eğitimin sürdürülmesi, psikolojik davranışların ifade edilmesi ve evrensel bilgi aktarımları gibi birçok alanda işlevsel roller üstlenen dil, bilimin ilerlemesiyle sosyal bilimlerdeki araştırmacıların ilgi odağı olmuş ve araştırmalarda da özel bir konu alanı olarak başlı başına bir bilim dalı hâline gelmiştir. Özellikle

gelişen teknoloji ve küresel yaşamın etkisiyle ana dilinin (monolingual) kazanımının yanında iki ve daha fazla dilin kazanımının nasıl gerçekleştiği gibi farklı boyutlarda incelenmeye başlanmıştır. Bu incelemeler sonucunda sosyal bilimlerde, özellikle dil bilimsel araştırmalarda, “iki dillik (bilingual), ikinci dil (second language) ya da çok dillilik (multilingual)” adı verilen yeni kavramlar tartışılmaya başlanmıştır.

1.1.2. İki Dillilik (Bilingual)

İki dillilik sözcüğünün İngilizce karşılığı olan “Bilingualism” sözcüğü Latince iki anlamına gelen “bi” ve dil bilimi anlamına gelen “lingualism” sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. İki dillilik genellikle yeterlilik ve işlev gibi farklı unsurlara bağlı olarak, ideal-kısmi ve düzenli-bileşik gibi sınıflandırmalarda ve kapsamlarda açıklanabilmekte ve tanımlanabilmektedir (Romaine, 1989:10). İki dilliliğin tanımlanmasında bir ölçüt olarak Bloofield (1933), her iki dilin de iyi şekilde kullanılabilmesi gerektiğini belirtirken bunun tersine Haugen (1953), karşı dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek noktasında iki dilliliğin başladığını savunmaktadır. Diebold (1964) ise, iki dilliliğin tanımlanmasında en basit anlamıyla her iki dilin de bir biriyle temas etmesi ile başladığını belirtmektedir (Akt., Cengiz, 2006: 29). Diebold’un bu açıklaması ise iki dillilikle ilgili bazı soruları beraberinde getirmektedir. Çünkü, günümüzde birçok insan birden fazla dilde bazı sözcükleri anlayabilmekte ve yetersiz olmakla birlikte konuşmalarında farklı dilden sözcükleri kullanabilmektedir. Bazı dil bilimciler bu durumu pasif veya istekli iki dillilik olarak tanımlamaktadırlar. Alanyazında bu durum, “yarı- dillilik (semibilingualism)” olarak değerlendirilmektedir. Mackey (1968)’e göre ise, iki dillilik tanımlanmasında dört farklı boyut ele alınmalıdır. Bunlar, derece, işlev, değişiklik/ardışıklık ve karışmadır. Derece, bireyin her iki dildeki yeterliliğini ortaya koyma amacını; işlev, iki dilli bireyin konuşmalarının işlevi ve bireyin dille ilgili olarak toplam sözcük hazinesi ve dil kullanım genişliğinin farklı rollerini ortaya koymayı; değişiklik, bireyin her iki dildeki bireysel dil değişikliklerini hangi dereceye kadar yapabildiğini; karışıklık ise, bireyin her iki dilde sözcükleri hangi oranlarda bir araya getirdiğini ve ayrı tuttuğunu içermektedir (Akt., Cengiz, 2006: 32-34).

Birden fazla dilin kazanımı ve tanımlamaları üzerine alanyazın 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, alanyazında iki dillilik veya ikinci dil ile ilgili bir birinden farklı birçok tanım ya da açıklama yer almaktadır.

Sosyal dil bilimcilere göre iki dillilik, “Dil ve birey birbirinden nasıl ayrılamazsa, birey ve toplumda bir birinden ayrılamaz bir bütündür; görüşünden hareketle; iki veya çok dilin aynı kişi tarafından değişimli olarak kullanılması” olarak tanımlanmaktadır (Watson, 1995).

Dil bilimcilere göre ise iki dillilik iki farklı şekilde tanımlanmaktadır. Bir kısım dil bilimci, çocuk ya da yetişkinin her iki dili de okuma-yazma, konuşma ve anlama boyutunda ana dili gibi bir düşünme aracı olarak kullanabilecek derecede hâkim olma durumunu “iki dillilik” olarak kabul ederken, bir kısmı dil bilimci de orta derecede iki farklı dil becerisine sahip olma durumunu “iki dillilik” kavramı için yeterli olabileceğini savunmaktadır (Watson, 1995).

Bu doğrultuda “iki dillilik” kavramı üzerine odaklanan araştırmacıların yapmış olduğu tanımlar aşağıda sunulmuştur.

Oksaar (1992)’a göre iki dillilik, “Bir kişinin iki veya daha fazla dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi ve bireyin gerektiği durumlarda bir dilden diğerine sorunsuz geçiş yapabilmesidir”(Akt. Şimşek Bekir, 2004:62). Türker (2000)’e göre iki dillilik ise, ana dili ve ikinci dilin aynı zamanda öğrenilmesi ve iletişimde kullanılması durumudur (Türker, 2000:13).

Sarı'ya (1995) göre iki dillilik ise, çocuğun her iki dili aynı zamanda öğrenmesidir (s. 46).

Bir başka tanımlamada ise, iki dillilik, “Bireylerin her iki dili de yaşamlarının bütün önemli alanlarında ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde kullanabilmeleri.” olarak tanımlanmaktadır. Bu görüşü savunan araştırmacılara göre, iki veya çok dilli olan bireyin, gerekli olduğu durumlarda bir dilden diğer dile sorunsuz geçiş yapması şart koşulmaktadır (Pham, 1994; McLaughlin ve diğ., 1995:132; Clark, 2002:182).

Genel bir tanımlamayla iki dillilik, bireyin iki veya daha fazla dili konuşma, okuma- yazma ve anlama boyutunda bir iletişim aracı olarak kullanması ve gerektiğinde bir dilden diğer bir dile sorunsuz bir şekilde geçiş yapabilmesi olarak kabul edilmektedir (Heuchert, 1989:22; Türker, 2000:13; Şimşek Bekir, 2004:62).

Bu tanımlamalardan da görüldüğü gibi iki dillilik, bireylerin her iki dili de iletişim aracı olarak kullanılabilecek derecede hâkim olması durumu önemli bir kriter olarak görülmektedir.

Özetle, bireyler hem tek dillilik durumunda hem de iki veya çok dillilik durumunda iletişim kurmak için dili bir araç olarak kullanmaktadır. İletişimde en temel araç olan dil de evrensel özellikler olduğu gibi her dil kendine özgü yapıları, kuralları olan belli bir sistemden oluşmaktadır. Aşağıda dilin sistemleri açıklanmıştır.

1.2. Dilin Sistemleri

Çocuğun gelişimsel olarak dili kazanabilmesi, dilin yapısını oluşturan temel sistemlere bağlıdır. Çocuklarda dil kazanımı süreçleri incelenirken dil sisteminin öğeleri incelenmektedir.

Dil sisteminin dört temel alanı ve her alanında bazı temel kuralları vardır. Bu alanlar; ses bilimi (ses yapısı- fonoloji- phonology), söz dizimi (dizin bilgisi- syntax), biçim bilimi (biçim bilgisi- morphology) ve anlam bilimi (semantics) olarak adlandırılmaktadır (Galda ve diğ., 1997: 27).

Dil sistemini oluşturan dört temel alan ve bu alanların temel kuralları sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

Dil sisteminin ilk alanını ses bilim oluşturmaktadır. *Ses bilimi alanı (Fonoloji- Phonology)*: Bir dildeki konuşma seslerinin dizisel ve dizimsel ilişkisini belirleyen kuralları içermektedir. Seslerin bir araya gelerek anlamlı parçalar oluşturması ve bu oluşumun nasıl gerçekleştiği ile ilgili kurallar ses bilimi alanı içinde incelenmektedir (Charlesworth, 1993:293). Konuşma dili, temel ses birimlerinden oluşmaktadır. Sözcüklerin anlamlarını değiştiren en ufak birimlere ses birim adı verilmektedir (Bukatko, 2001:231). Dilin en küçük ünitesi ve temeli olarak kabul edilen ve bütün dillerde bulunan ses birimler, dil sisteminin ham maddesi olarak belirtilmektedir. Ses birim, dilin temel ses birimlerinin (fonem) bir araya gelerek dildeki sözcükleri oluşturulmasında nasıl bir sıra düzeni oluşturduğuna ilişkin kurallar ve vurgulama yapıları olarak adlandırılmaktadır (Galda ve diğ., 1997: 27) ve “ *bir sesi diğer seslerden ayıran belirgin niteliklerin tümü*” şeklinde tanımlanmaktadır. Her dilde 40 ile 50 arasında değişen konuşma sesi kullanılmaktadır. Her dilin kendine özgü ses düzenleri vardır ve sesbirim düzeni dillere göre değişiklik göstermektedir. Örn; İngilizce’ de 36 sesbirimi varken Havaii dilinde 11 sesbirim, Türkçe’de 8 sesli 23 sessiz olmak üzere 31 sesbirim yer almaktadır. Bu ses birimler tek başına bir anlam taşımamaktadır. Örneğin; Türkçe’de /a/, /t/, /k/ sesleri tek başına anlam taşımazken, “/tak/” şeklinde birleştirildiklerinde bir anlamı simgeleyebilmektedir. Ayrıca /a/, /t/, /k/ sesleri farklı biçimlerde bir araya getirilerek de bir dizge oluşturabilmektedir, Türkçe’nin ses bilgisi kurallarına göre /a/, /t/, /k/ sesleri yalnızca iki farklı biçimde, örneğin; /tak/, /kat/ şeklinde dizildiği zaman iki farklı anlam kazanabilmektedir (Aksan, 1985: 229; Ekmekçi,1991:28).

Dil sisteminin ikinci alanını biçim bilimi (morfoloji): oluşturmaktadır. *Biçim Bilimi*; ses birimleri daha geniş birimler şeklinde düzenlenerek biçim birimleri (morpheme) oluşturmaktadır. Biçim birimler, dilde anlam taşıyan en küçük birimler olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, İngilizce’de /c/, /a/ ve /r/ ses birimleri birleşimlerinden “car” biçim birimi oluşmaktadır (Charlesworth, 1993: 294). Türkçe’de ise titreşimli çift dudaksız, genizsiz özellikler bir araya gelince /m/ ses

birimini oluşturur. /m/, /u/ ve /z/ sesbirimlerinin birleşiminden “muz” biçim birimi oluşmaktadır.

Biçim birimler bağımlı (ing. bound) ve bağımsız (ing. free) olarak ikiye ayrılarak incelenmektedir. Örneğin; Türkçe de “süt, taş” tek başına kullanılabilen bağımsız bir biçim birimi oluştururken; “-cü, -lık, -lar” biçim birimleri ancak bir başka biçim birimle kullanılabilen, yani bağımlı olan biçim birimler olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle, dil bilimcilere göre bağımsız biçim birimler “sözlüksel”, bağımlı biçim birimler ise “dil bilgisel” biçim birimler olarak nitelendirilmektedir (Aksan, 1980:100; Aksan, 1987: 29; Yinesar, 1989:3). Biçim birimler, belirli dil kuralları çerçevesinde bir araya gelerek cümleleri oluşturmaktadır (Ekmekçi, 1991:28).

Dil sisteminin üçüncü alanını *söz dizimi (syntax)* oluşturmaktadır. *Söz dizimi (syntax)*; sözcüklerin kurallı bir biçimde cümle içinde diziliş kurallarını içermektedir. Cümle içerisinde sözcüklerin fonksiyonları (isim, bağlaç vb.) ve sözcüklerin bir sıra düzeni içerisinde nasıl anlamlı bir cümle oluşturulduğu ile ilgili kurallar söz dizimi alanı içinde incelenen kurallardır. Söz dizimi, bir dilin cümlelerini oluşturan anlamlı biçim birimlerin ya da sözcüklerin düzenleri ve sıralanmasını ilgilendiren kurallarını belirlemektedir (Galda ve diğ., 1997: 27).

Biçim birimlerin cümledeki dizilişleri dillere göre farklılık gösterdiğinden alanla ilgili kurallarda her dilin yapısına göre farklılıklar göstermektedir. İngilizce’de bir cümle kurmak için sözcüklerin cümle içerisindeki sıralanışı önemlidir. Örneğin, “dog”, “a”, “it” ve “is” biçim birimleri tek başlarına bir cümle olarak kabul edilmezken, biçim birimler “It is a dog.” şeklinde dizildiğinde bir cümle oluşturulabilmektedir (Charlesworth, 1993: 294). Türkçe söz diziminde sözcüklerin ya da biçim birimlerin cümle içindeki sıralanışından çok, biçim birimler edimsel açıdan önem taşımaktadır. Türkçe de yapısal özellikler daha çok biçim birimler yoluyla belirtilmektedir. Örneğin, “yenedediklerimdensin” cümlesinde, “yen” bağımsız bir biçim birim iken, “-me-dik-ler-m-den-sin” bağımlı biçim birimleri “yen” biçim birimine eklenerek bir cümle oluşturulabilmektedir (Ekmekçi, 1991:29).

Dil sisteminin dördüncü alanını ise, *anlam bilim (semantics)* oluşturmaktadır. *Anlam bilimi (semantics)*; dilin ne anlamda tanımlandığı ve özel durumlarda en uygun şekilde nasıl kullanıldığı, cümle içerisinde kullanılan sözcüklerin içerik açısından doğru ve uygun kullanımı ile ilgili kurallar anlam bilimi alanı içerisinde incelenmektedir. Örneğin, İngilizce’de “The house ate the dog” cümlesinde “**dog**” sözcüğü anlama uygun olarak kullanılmamıştır. “The dog ate the bone” cümlesinde “**dog**” sözcüğü ise anlama uygun olarak kullanılmıştır (Charlesworth, 1993: 294; Galda ve diğ., 1997: 27). Anlam bilimi, dili anlam yönünden ele almaktadır. Özellikle, dil ile evrendeki nesne ve olayların gerçek bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Baykoç Dönmez ve Arı, 1992:116; Temel ve Şimşek Bekir, 1998:302). Anlam bilim daha çok psiko-dil bilimin çalışma alanı içerisinde yer almaktadır. Dilde anlam, yaşamın ilk yıllarında başlamaktadır ve yetişkinliğe kadar gelişerek devam etmektedir. Anlamsal gelişimde, gelişimsel süreçte çocuğun edindiği deneyimleri önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklar dil kazanım sürecinde, sözcüklerle cümlelerin oluşturulmasını öğrenirken sözcüklerin kazandığı anlamları da öğrenmektedirler (Galda ve diğ., 1997: 27).

Çocuğun, doğuştan getirdiği dil donanımları ile beyin arasında bir ilişki olduğu yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Beyin, dil sisteminin yöneticisi aynı zamanda da bireyde yer alan bir donanımdır. Konuşma, temelde beyin kabuğundaki iki alan tarafından kontrol edilmektedir. Beyinde, konuşma ve konuşulan dili anlama ile ilgili Broca ve Wernicke alanları olarak adlandırılan iki merkez bulunmaktadır. Broca alanı, beynin konuşma ile ilgili seslendirme yeteneğinin odak noktasıdır ve konuşmadaki sesleri kontrol etmektedir. Wernicke alanı ise, konuşma seslerinin tanınması ve ayırt edilmesi ile ilgilidir. Genel olarak Wernicke alanı duyusal, Broca alanı ise motor alandır (Morgan, 1991:186). Dil, belli evreler veya zamanla kazanılan kurallar bütününden oluşmaktadır. Çocuklar, çevreyle iletişim sonucu, hem bilişsel süreçler, hem taklit, hem de model alma gibi yollarla dil kazanımını gerçekleştirmektedir. Dil kazanımının nasıl gerçekleştiğine ilişkin farklı görüşler aşağıda yer almaktadır.

1.3. Dilin Kazanılması İle İlgili Kuramlar

Dil, çocuk gelişiminde karmaşık ve aynı zamanda çok önemli bir alandır (Charlesworth, 1987: 293). Dil bilimciler, dilin karmaşık yapısını öğrenmek için uzun süreli çalışmalar yapmışlardır. Çocuk dilinin, dilin kaynağına ulaşmada önemli bir kriter olduğu düşüncesi, dil bilimcilerin çocukların dil kazanım süreçlerine odaklanmasına neden olmuştur. Çocuklarda ana dili ve iki dilliliğin kazanımı ve gelişimi ile ilgili konular dil bilimin ayrı bir çalışma alanını oluşturmuştur (Baykoç-Dönmez ve Arı, 1982: 116)

Çocukların dili nasıl kazandığı ile ilgili yapılan çalışmalarda pek çok farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Bu görüşlerden ilki “Doğuştancı (Nativist)” görüşüdür. Bu görüşe göre, dil kazanımı, basit biyolojik olgunlaşma sonucu oluşmakta ve önceden belirlenmiş bir biyolojik çizelgeyi izlediği görüşünde olan doğuştancı kuramdır. İkincisi, dil kazanımının tamamen çevresel olduğunu savunan davranışçı kuram, üçüncü olarak, dil kazanımının kalıtım ve çevresel faktörlerin etkileşiminden ortaya çıktığını savunan etkileşimsel kuram ve son olarak dil kazanımının belli bir sosyo-kültürel bağlamda oluştuğunu savunan bağlamsal kuramdır.

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, 2003:101). Çocuğun ilk aylardaki konuşmalarını inceleyen dilbilimci Chomsky, dilin kendine has özellikleri ile üretken ve dönüşümlü olduğunu belirterek, dilin yaratıcılık özelliğini vurgulamaktadır. Chomsky, ortaya koyduğu iki ayrı kavram ile dil edinimini açıklamaya çalışmıştır. Chomsky’e göre çocuklar, herhangi bir eğitim almaksızın ana dilini ve kullanım özelliklerini uygun şekilde yerine getirmektedir; ancak, bilinçli olarak bunun

farkında değildir. Çocukların bilinçsizce uyguladığı bu dil bilgisine “edinç” (dil yetisi), bu yetinin etkin olarak kullanılabilir hale gelmesine de “edim” (dil kullanımı) adını vermektedir (Kıran ve Kıran, 2002:157). Chomsky, çocuğun konuşmadan ne anladığının ve ne söylediğinin, sadece benzerlik (analoji) ve taklit olarak açıklanamayacağını, beynin her türlü gelişimi sağlayacak şekilde nasıl donanımlı ve öğrenmeye hazır olarak geliyor ise, dil yetilerinin de doğuştan beyinde hazır bulunduğunu ve çocukların zamanla dil sisteminin kurallarını keşfederek anlayabilecek özel bir yeti ile doğduklarını ileri sürmektedir. Çocukların Dil Edinim Aracı (LAD) ile doğduğunu ileri süren Chomsky (1975), çocukların, çevrelerinde duyduğu konuşmaları çeşitli seviyelerde ve türlerde hemen hafızasına aldığını ve daha sonra da bu deneyimlerini kendi oluşturduğu cümlelerinde kullandığı bir “Dil Edinim Aracı” ile doğduğunu savunmaktadır. Chomsky (1975)’e göre “Dil Edinim Aracı” çocuğa, doğuştan bütün dillerin temelinde yer alan ortak evrensel kuralları içermektedir ve çocuğa bu ortak alanları kullanabilmesini sağlayacak sistemi çözebilme kapasitesini vermektedir. Doğuştan gelen bu kapasite ile çocuklar, içinde bulunduğu bir dilin dil bilgisi hakkında hipotezler oluşturmakta ve aşamalı olarak dil bilgisi kurallarını keşfedip, bu kuralları kendi cümlelerini oluşturmak için kullanmaktadır. Çocuklar, dili öğrenirken sadece bir dizi sözcüğü değil bu sözcüklerin bir dizi hâline getirilmesine olanak veren dil bilgisi kurallarını da öğrenmektedir. Çocuklar için ilk başlarda bu kurallar, her biri doğruluğu ya da yanlışlığı saptanacak birer hipotezdir. Çocuklar başkalarıyla konuşmalarında denemeler yaparak “hipotezleri” dil bilgisi kuralları hâline dönüştürmektedir. Çocukların dili anlama ve dili üretme kapasitesi çok erken yaşlarda başlamaktadır ve yaşam boyu devam etmektedir. Chomsky’(1975)’e göre, tüm dillerde ortak olan evrensel özellikler vardır. Evrensel olan bu özellikler, insan zihninin doğuştan dil edinim aracına sahip olduğunu yansıtmaktadır. Diğer bir deyişle dilsel özellikler insan yetisinin bir parçasıdır. Dilsel yetinin kazanılması çocuğun ulaşacağı hedeftir (Chomsky, 1975:17).

Chomsky’e göre insan zihninin belli özellikleri tüm dillerde izlenmesi gereken ilkeler yer almaktadır. Bu ilkelerden biri yapı bağımlılığıdır. Yapı bağımlılığı ilkesini Chomsky, çocuğun zihinsel oluşumunun bir parçası olarak

değerlendirmektedir. Çocuklar cümleleri bağlamada, sözcüklerin ne anlama geldiklerini öğrenerek cümledeki öğelerin neye gönderme yaptığını bilmektedir (Chomsky, 1975:8-19; Meece, 1997: 248). Comsky ve bu kuramsal çerçevede çalışma yapan araştırmacılara göre, söz diziminin temeli ya da tüm dillerin yapısı biyolojiktir.

Chomsky'e göre, çocuklar kendilerine özgü kuralları geliştirerek, kendilerine özgü bir dil bilgisi oluşturmaktadırlar. Bu durum onların dili sadece taklit yoluyla öğrenmediklerini ve bazı yapılar için ebeveynleri bir model olarak almadıklarını göstermektedir (Akt. Smith, 1999:118)

Dilin kazanımında biyolojik faktörlerin tam tersine, çevresel etmenlerin etkili olduğunu vurgulayan kuramcılar ise Davranışçı kuramcılardır.

Geleneksel davranışçılar, dil öğreniminin temelinde taklit ve tekrarın yer aldığını savunmaktadırlar. Çocukların çevrelerindeki çeşitli sesleri ve konuşmaları duyarak doğru dil kullanımına ulaşıncaya ve bunu alışkanlık hâline getirene kadar modelleri taklit ederek tekrarladıklarını vurgulamaktadırlar.

Edimsel koşullanmanın savunucusu olan Skinner'e göre çocuklar, dili geleneksel öğrenme ilkeleri ile öğrenmekte ve dili öğrenirken uyarcıya karşılık verilen tepkiler önem taşımaktadır. Çocukların sözel davranışları çevresindekiler tarafından desteklenmesiyle yetişkin konuşmasına benzer yönde şekillenmektedir (Ekmekçi, 1995:26)..Davranışçılar, çocukların duydukları yeni sözcükleri eş zamanlı olarak taklit ettiklerini, taklit edilen sözcükleri ve yapıları günlük konuşmalarına yansıtmakta olduğunu, ayrıca çocukların deyim ve tamlamaları oyun içinde uygulayarak ve taklit ederek dili kazandıklarını savunmaktadırlar (Reiche, 1986:312; Berk, 1999:162).

Davranışçı kuramcılara göre, dil kazanımı tamamen çevresel faktörlere dayandırılarak çocuğun dili taklit yoluyla öğrendiği ve yetişkinlerin tutum ve davranışlarının çocukların dili anlamayı ve konuşmayı öğrenmelerinde etkili

olmaktadır. Davranışçılar, dillerin ses ve yapılarının birbirinden farklı olması nedeniyle çocukların farklı dilleri öğrenmesine olanak veren kalıtsal etkenlerin dil kazanımında etkili olmadığını ileri sürmektedirler (Foster, 1990:133).

Davranışçılara göre, çocuk ilk önce çeşitli sesler çıkarmaktadır ve çocuğun çıkardığı bu sesler yetişkinler tarafından pekiştirilerek şekillenmektedir. Çocukların yetişkinlerin pekiştirmelerine uygun olarak ses ve sözcük öğrendikleri ileri sürülmektedir. Davranışçılar, çocukların sözcükleri taklit ederek ve pekiştirme ile öğrendiklerini savunmaktadır. Çocukların dili üretmesi ve kullanmasında sosyal çevrenin etkili olduğunu, çocukların dile hâkimiyeti ve duyduklarını yeniden üretmesinin de taklidin bir sonucu olduğunu belirtmektedirler. Ancak, çocukların cümle oluşturmada, daha önce hiç duymadıkları sözcüklerle cümleleri nasıl üretebildiklerini açıklayamamaktadırlar (Meece, 1997:248).

Dil kazanımı ile ilgili diğer bir görüş de, “etkileşimci” görüştür. Bilişsel 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,1990:134). Piaget’e göre, dil kazanımının ön koşulunu sembolik düşünce oluşturmaktadır. Dil gelişimi, genel bilişsel değişimlerin bir koordinasyonudur ve bilişsel gelişim dilden etkilenmemektedir. Çocuk, sembolik düşünceyi kazandıktan sonra dilin sembol sistemi olarak işlev gösterdiğini anlamakta ve sözcükler nesneleri, eylemleri, soyut görüşleri anlayabilmektedir. Çocuğun ilk sözleri henüz gerçek semboller değildir. Çünkü bu semboller görülen nesneler ve olaylarla ilişkilidir. Çocuklar, çevrelerinde hazır bulunmayan durumlarda konuşmaya başladıklarında esas sembolleri kullanmaktadırlar (Akt. Flavell ve diğ., 1997:309).

Bilişsel kuramcılara göre, çocukların ifade etme becerisi doğuştan getirilen bir kapasite değil; ancak, bilişsel olgunlaşma ile ilişkili bir yetenektir. Piaget, çocuk dilinin iletişimle ilgisi olmadığını, dolayısıyla dilin sosyal bir işlevi bulunmadığını

savunmakta ve dil kazanımında sosyal etmenleri ele almak yerine, bilişsel açıklamalar üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, dil kazanımındaki ilerlemeleri bilişin sınırladığını ancak bilişsel gelişimin tek başına dil kazanımını açıklamada yetersiz kalacağını belirtmektedir (Akt. Flavell ve diğ., 1997:309). Vygotsky (1987) ise, dil ve düşüncenin bağımsız olarak ortaya çıktığını; ancak, daha sonra birbiri ile etkileşerek anlam kazandığını ileri sürmektedir. Bilişsel gelişimin dilden 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 belirtmektedir. Bu nedenle sözel düşünmenin, çocuğun geçirmiş olduğu gelişmemiş, benmerkezci, kısmi ve ilkel dil aşamalarını inceleyerek anlaşılabilceği vurgulanmaktadır. Çocukların iletişimlerine girdiğinde sosyal konuşmanın içsel diyaloglar halini aldığını ve çocuğun iç konuşmayı gerçekleştirdiğini, bu durumunda dille aktarılan düşüncenin ilk biçimi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bireylerin ve düşüncelerin kültürden bağımsız olmadığı ve dilin belli bir kültür tarafından paylaşılan sosyal etkileşimler yoluyla oluştuğunu belirtmektedir (Akt. Meece, 1997:152).

Vygotsky ve Piaget'in yaklaşımları birlikte düşünüldüğünde, dil gelişiminin, dış dünyadaki nesnelerin zihinsel 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 iç içe ve birbirleriyle etkileşim içerisinde. Bu nedenle, çocuğun kavramsal düşünme yeteneği arttıkça dili de gelişmektedir. Günümüzde dil edinimi, kaynağını, çocukla en yakını arasında doğumdan hemen sonra başlayan ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle erişkinliğe kadar devam eden çok boyutlu, sürekli bir süreç olarak betimlenmektedir.

Bütün bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, dilin nasıl kazanıldığı konusu birçok çalışmalara ve tartışmalara odak nokta oluşturmuştur. Dil ile ilgili çok çeşitli görüşlerin öne sürülmüş olması dilin kazanılmasının çok karmaşık bir sitem olduğunu göstermektedir. Karmaşık bir sitem gibi görünen ana dil kazanım süreci ile ilgili bu görüşler arasındaki en temel farkın, biyolojik ve sosyal faktörlerin dil kazanımını ne ölçüde etkilediği yönünde olduğudur. Bir kısım araştırmacı doğuştan getirilen kapasitenin etkili olduğu görüşünü savunurken bir kısım araştırmacının da çevresel faktörlerin daha etkili olduğunu savunduğu görülmektedir. Özetle, her iki görüşte çocukların dili tam olarak nasıl kazandığını açıklayamamaktadır. Çocuğun dil kazanım sürecinde, doğuştan getirilen dil öğrenme eğilimi kapasitesinin şekillendirilmesinde, içinde bulunulan çevre yapısı ve sosyal ortamında etkili olduğu düşünülebilir.

Dil kazanımı üzerine geliştirilen bu teoriler ya da araştırmalara bakıldığında dilin belli bir sistemi olduğu ve bu sistemin gelişmesinde birçok faktörün etkili olduğu anlaşılmaktadır. Canlı bir varlık olan dil, her ne kadar karmaşık bir sistem gibi görünse de evresel olarak dilin bir sistemi ve bu sistemlerinde kullanıldıkları kültüre özgü kuralları vardır. Küresel yaşamın sonuçları gereği, bireyler bu kuralları olan sistemde birden fazla dille karşı karşıya kalmış olduğundan ana dili yanında birden fazla dil ve bu dillerin kuralları ile de karşı karşıya kalmaktadır. Bu noktadan hareketle araştırmacılar özellikle dil bilimciler ana dili kazanımı yanında başka bir dilin nasıl kazanımının nasıl gerçekleşmekte olduğu üzerinde yoğunlaşmışlardır. Araştırmacıların erken çocukluk döneminde iki dilliğin kazanım süreci ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir.

Erken çocukluk döneminde iki dillilik üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle iki dilin kazanımında başlangıç yaşına bağlı olarak dil kazanım türlerinin ayırt edici özellikleri, birden fazla dili kullanma ya da kazanmanın çocuklarda bir kavram karışıklığına neden olup olmayacağı, yaklaşık üç yaşından önce ilave bir dilin kazanılıp kazanılamayacağı, iki dilli çocukların dil kazanım süreçleri ile tek dilli çocukların dil kazanım süreçleri arasında farklılıklar ve benzerlikler olup olmadığı gibi noktalar üzerinde yoğunlaşmış olduğu dikkati

çekmektedir. Araştırmacıların, bu noktalardan hareketle iki dili aynı anda ve sırayla kazanan çocukların dil öğrenme becerilerini açıklamaya çalıştıkları görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda, dil bilimcilerin iki dilliliğin kazanımı ile ilgili iki görüş ileri sürülmektedir. Birinci görüşte; her iki dilin de bir sistemi vardır ve bu sistemlerin kendine özgü kuralları yer almaktadır. İki dilli çocukların, her iki dile aynı anda maruz kalması; yani, dilleri aynı anda kazanımı söz konusu olduğu durumda çocuk, iki dili de tek bir dil gibi kazanmaya başlamaktadır. Kullandıkları sesler, sözcükler ya da tek kelimelik cümlelerinde her iki dili de karışık olarak kullanmaktadırlar. (Örneğin; İngilizce- Türkçe iki dilli çocuk, olumsuz bir ifade kullanırken “not yapma” şeklinde bir yapı kullanmaktadır. Burada hem İngilizce olumsuzluk eki “not” ifadesini hem de Türkçe olumsuzluk eki “-ma” ifadesini aynı anda kullanmaktadır. Ancak çocuk, her iki ifadenin de farklı dillere ait olduğunun farkında değildir). Bu durumda çocukların, diller arasında yoğun bir transfer gerçekleştirmeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Bu görüşe göre, iki dili aynı anda kazanan çocuklar iki dilden baskın olan dilin sisteminde dil kazanımına başlamaktadır. Çocukların üç yaş civarında her iki dil sistemini birbirinden ayırmaya başladıkları görülmektedir. Bu yaşlarda iki dil sistemi önce sözcük dağarcığı, ardından söz dizimsel aşamada birbirinden ayrılarak her iki dili de kendi sistemlerinde kullanmaya başlamaktadırlar.

İkinci görüşe göre, dillerin sırayla kazanımı durumunda her iki dil de tek bir dil gibi farklı dil sistemlerinde gelişmektedir. Bu görüşe göre, ikinci dilin üç yaştan sonra kazanılması durumunda yani dillerin sırayla kazanımı söz konusu olduğu durumda, her iki dili de tek tek dilin kendi sisteminde geliştirmektedir. Ancak bu durumda iki dili bir birine bağlayan bir mekanizmanın olması gerektiği de belirtilmektedir (Burns ve diğ., 2007: 456, Genesee ve Nicoladis, 2006: 8, Macrory, 2006: 164; Johnson ve Wilson, 2002:27; Bell ve diğ., 2001:72, Holm ve Dodd, 1999:350; Hulk ve Linden,1998:178; Müller, 1998:152).

Erken çocukluk iki dilliliğinde, dillerin aynı anda kazanımı ve dillerin sırayla kazanımları ile ilgili tartışmalar artarak hâlen de devam etmektedir. Bu

tartışmalardan hareketle bu çalışmada da erken çocukluk dönemindeki iki dilli çocukların dil gelişim ile ilgili görüşler, iki dilin aynı anda kazanım ve iki dilin sırayla kazanımı şeklinde incelenmiştir.

1.3.1 İki Dillilik (Bilingual Acquisition)-Dillerin Aynı Anda Kazanımı

Alanyazında, doğumdan itibaren çocuğun iki dile aynı anda maruz kalması, yani, dillerin aynı anda kazanılması (simultaneous) durumunun, iki dilli çocuğun her iki dili tek bir dilmiş gibi kazanması (Bilingual first language acquisition) olarak ifade edildiği görülmektedir (Miesel, 1997:34).

İki dilin aynı anda kazanımıyla ilgili yapılan çalışmalarda, iki dilli çocukların dil kazanımlarının ne kadar süreçte gerçekleştiği ve gelişimsel olarak tek dilli çocukların dil kazanımlarıyla aynı süreci ve aşamaları takip edip etmediği noktasına odaklanılmaktadır. Bu soruya cevap arayan teoriler, iki dili aynı anda kazanan çocukların dil kazanım becerilerini açıklamaya çalışmışlardır.

De Houwer (1999) ve Genesee ve Nicoladis (2006) göre, iki dilin aynı anda kazanımını dillerin sırayla kazanımından (iki dilliği, ikinci dil kazanımından ayıran özellik) ayıran en önemli özellik, iki dilin aynı anda kazanılması için çocukların doğumdan üç yaşın sonuna; yani, dört yaşına kadar bir ebeveyn bir dil (one parent-one language) kuralına uyularak çocuğun her iki dile eş zamanlı maruz kalmasıdır. Bu süreçte iki dil arasında heterojenlik, maruz kalınan dillerin kendine özgü özellikleri olan dilin içeriği, bileşenleri vb. faktörler, tek dilde olduğu gibi iki dilin aynı anda kazanımında da etkili olmaktadır (Genesee ve Nicoladis,2006:9; De Houwer, 1999: 147;).

İki dilin aynı anda kazanımını savunan araştırmaların çoğu, Bütünsel Dil Sistemi (Unitary Language System-USL) hipotezini temel almaktadır. Bütünsel Dil Sistemi hipotezine göre, iki dile aynı anda maruz kalan çocuklar, ilk safhalarda her iki dilin temsillerini tek bir dil sistemi gibi (ses birimi, söz dizimi, sözcük vb..) kaynaştırmaktadır. Örneğin; tek sözcük aşamasının başlangıcında iki dilin doğal

sözcüklerinin anlamları arasında ayırmaştırma yapamamaktadır (Bir dilde “top” sözcüğünün anlamını bilmekte, ama ikinci dilde bu sözcüğün anlamını anlayamamaktadır). Ancak, üç yaşından sonra her iki dil sistemini birbirinden ayırmaştırmaya başlayarak, her dili kendine özgü dil sistemleri içerisinde kullanabilmektedirler (Macrory, 2006: 164; Schelletter; 2002: 93; Garau ve Vidal, 2000: 174; Petitto ve diğ., 2000:455; Nicoladis, 1998: 105).

Bütünsel Dil Sistemini, savunan araştırmacılara göre, erken çocukluk döneminde (0-3 yaş arasında) iki dilin aynı anda kazanımı üç aşama gerçekleşmektedir.

*Birinci aşamada;*iki dilli çocukların dil gelişimlerinde tek dilli çocukların dil gelişim aşaması özellikleri görülmektedir. Bazı araştırmacılara göre, bu aşama aslında tek dilliliktir. Başlangıçta çocuk, tek bir ses birimsel sistemle her iki dilden de sözcükler üretmektedir. Çocuk, eşdeğer çevirme yapamadığından, her iki dilin sözcüklerini bir tek dilmiş gibi birleştirerek kullanmaktadır. İki yaşına kadar çocuğun konuşmalarında, her iki dilden de bir ya da iki sözcük görülmektedir. Çocuk bu dönemde iki dilden de sözcükleri kullanırken, dil ile dili kullanan kişiyi özdeşleştirmeden; yani, kimin hangi dili konuştuğuna ve o kişilerin onu anlayıp anlamadığına dikkat etmeden dilleri paralel olarak kullanmaya başlamaktadır. Çocuklar bir dilde adlandırdığı objenin diğer dildeki anlamını açık olarak bilse de o dildeki adını söyleyememektedir. Çocukların bir objenin her iki dilde de adlandırmadaki başarısızlığı, dillerin bir durum olay ya da nesne için farklı tanımları olan bir sistem olarak anlayamamasından kaynaklanmaktadır (De Houwer, 1999:148; Nicoladis, 1998: 105, Watson, 1995;). Genesse ve Nicoladis (2006), bu aşamada çocuğun bir dilinde kullandığı sözcük ve terimlere diğer dilde de aynı anlam ve ifadeleri vermediği için çocuğun sözcük dağarcığının ayırmaştırılmamış tek bir dil sistemine sahip olduğunu savunmaktadır (s.10). Clark (1987) da aynı şekilde iki dilli çocukların erken sözcük gelişimlerinde “ikili oluşum” prensibine karşı çıkmaktadır. İki dilli çocuk bu aşamada, sözcükleri eş anlamlı olarak kabul edemediğinden başlangıçta sözcükleri birleştirerek kullanmaktadır (Akt., Schelletter; 2002: 93).

İkinci aşamada; çocuklar, yaklaşık iki yaşlarında her iki dilde de eylem, nesne ve durumları adlandırmak için her iki dilden de geniş bir sözcük hazinesine sahip olmaktadır. Bu aşamada, iki dilin sözcük dağarcığı ayırıştırılmaya başlanmasına rağmen her iki dilde de aynı söz dizimsel kurallar kullanılmaktadır. Her iki dili de dili konuşan kişilerle özdeşleştirmeye başlanmakta, ancak, her iki dilde aynı anlama gelen sözcükleri arka arkaya kullanılmaktadır. Bu durum daha çok çocukların anlaşılmadığını hissettiği durumlarda ya da bir durumu vurgulamak istedikleri zaman sıklıkla görülebilmektedir. Bu aşamada dil bilgisel yönden bir dilden öteki dile geçişler görülebilmektedir. Dil bilimsel yapılar sözcük hazinesine paralel olarak gelişmektedir. Örneğin, Almanca- İngilizce iki dilli çocuğun konuşmalarında, Almanca'daki dil bilimsel yapılardan "ortaç'ın" kullanımı, İngilizce söz dizimiyle yapıldığı görülmektedir (De Houwer, 1999:149; Watson, 1995).

Üçüncü aşamada ise, her iki dilde de birbirinden aktarımlar az da olsa devam etmesine rağmen, artık her iki dili de sözcük ve söz dizimsel olarak ayırıştırma başlamıştır. Çocuk, bir dil bir ebeveyn kuralına göre iki dile de maruz kaldığından bu aşamada dili konuşan kişiyle özdeşleştirmektedir ve aynı yöntemle yetişkinlerle iletişime geçebilmektedir (Watson, 1995; De Houwer, 1999).

Her iki dil de tek bir dil gibi farklı dil sistemlerinde gelişmekte olduğunu savunan araştırmacılara erken çocukluk döneminde (3 yaş ve sonrası) dillerin sırayla kazanımı ile ilgili görüşler aşağıda sunulmuştur.

1.3.2. İkinci Dil (Second Language Acquisition)- Dillerin Sırayla Kazanımı

Çocukların, yaklaşık üç yaşından sonra ilk diline ikinci bir dilin eklenmesi durumu ikinci dil kazanımı ya da dillerin sırayla kazanımı olarak adlandırılmaktadır. Araştırmacılara göre, dillerin sırayla kazanım süreci, bulunulan çevre itibarıyla doğal şartlar altında ya da eğitim yoluyla gerçekleşmektedir (Kessler, 1984; Harding ve Riley, 1986; Pham, 1994; McLaughlin ve diğ., 1995; Watson, 1995; Clark, 2002:182).

Son 25 yıla uzanan araştırmalarda, iki dilli çocukların doğumdan itibaren her iki dili aynı anda kazanımlarında “Dil Öğrenme Kapasitesi” (Language Making Capacity) hipotezini temel alarak nörolojik olgunlaşmanın dil kazanımında etkili olduğunu vurgularken çocuklarda sırayla dil kazanımında (second language acquisition), “Kritik Dönem” (Critical Period) hipotezini temel alarak ikinci dilin kazanılmasında hangi yaşların kritik olabileceği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Miesel, 2007:35).

Dillerin sırayla kazanımında temel alınan Kritik Dönem Hipotezi’ne göre, dil bilimsel yapıların kazanılmasında sadece tek bir kritik dönemin bulunmadığı özellikle erken çocukluk döneminde, dil bilimsel bilgilerin kaynaştırılabilmesi için dil bilimsel yapılarının her birini kazanılmasında kritik olan dönemlerin farklılaşabileceği belirtilmektedir. Çocukların her bir dil sistemlerini (söz dizimi, ses birimi ve biçim bilimi vb.) kazanmalarında optimal yaş oranlarının farklılık gösterdiği vurgulanmaktadır. İkinci dilin kazanımı ile ilgili yapılan araştırmalarda kritik dönem olarak çok farklı yaş oralarının önerildiği dikkati çekmektedir. Dil-beyin ilişkisini inceleyen araştırmalarda ikinci dil kazanımında kritik dönem olarak 3-8 yaş aralığı önerilirken; dil bilimsel araştırmalarda, ses bilimi ve söz dizimi için 3-4 yaş arasında erken sönmelerin başladığını vurgulanarak bu görüşe karşı çıkmaktadır (Miesel, 2007:35; Watson, 1995;).

Miesel (2007)’e göre, çocukların ikinci dili kazanmalarında kritik dönemin 3-4 yaş dan başlayarak ve aşağı yukarı 7 yaş arasında olabileceğini vurgulamaktadır. Miesel, kesin olmayan yaş oranlarını da şu şekilde vermektedir. Dillerin aynı anda kazanımında 0-3 yaş, ikinci bir dilin kazanımında 4 yaş ve yetişkin ikinci dili kazanımında da 8 yaş aralıklarını önermektedir (s.35-36). Bahous (1999), ise dillerin sırayla kazanımında yaş faktörünü, nörolojik, psiko-motor koordinasyon, kültürel tutumlar, bilişsel gelişimi gibi faktörlerin etkilediğini belirterek 5 yaşından önce ikinci dil kazanımına başlanmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocukların bilişsel olgunlaşmaya bağlı olarak temel düşünme becerilerinin 6-10 yaşları kapsayan ilkökul yıllarında gelişmekte olduğunu, bu nedenle de gelişimsel olgunlaşmanın ikinci dil kazanımını etkileyeceği belirtmektedir. Çocuklar ana dil gelişimini 5 yaşına

kadar ancak tamamladığından, beynin iki ayrı dil sistemini o yaştan önce kontrolde zorlanacağı, ayrıca psiko-motor koordinasyon olarak 5 yaşına kadar konuşma kaslarının tam olarak gelişmemesinden dolayı, dillerin yapısına göre karmaşık olan seslerin (r/l gibi) kontrollerinin devam etmesi dolayısıyla henüz ana dilinde ses birimsel süreç devam etmekte olduğundan 5 yaşından önce ikinci bir ses birim, sistemini çocuğun algılamada zorlanacağını belirtmektedir. Dolayısıyla dillerin sırayla kazanımında kritik yaştan beş yaştan sonra olması gerektiği savunulmaktadır (s. 3-4).

Her iki dilin sırayla kazanım süreci, karmaşık ve uzun bir süreci kapsamaktadır ve tartışmalarda görüldüğü gibi dillerin sırayla kazanımında kritik olan yaştan ne olduğu hâlâ tartışılan bir nokta olarak devam etmektedir.

Yapılan araştırmalara göre, erken çocukluk döneminde her iki dilin sırayla kazanımında görülen aşamalar;

Etkileşim aşaması (Interactional phase): Bu aşama çocukların ikinci dile başlama aşamasıdır daha çok ana dilini (home language) kullanmaktadır. Etrafında birileri olduğu zaman farklı bir dile konuşmayı ya da susmayı tercih etmektedirler. Ancak, çoğu çocuk, ikinci dille konuşan akranlarıyla sosyal iletişim kurmayı denemektedirler. İlk önce ikinci dili kullanan akranlarıyla aralarında sözsüz iletişimle güvene dayalı bir ortam oluşturmaktadırlar. Oyunlarında ise, ikinci dili kullanan arkadaşlarıyla basit cümleler, tek kelimelik ifadeler kullanarak iletişime geçme yolunu denemektedirler. Örneğin; “bana ver”, “at”, “tut” vb. ifadeler kullandıkları belirtilmektedir. Bu kısa basit ifadelerle akran gruplarıyla çabuk iletişime geçmelerine olanak vermektedir.

Durgunluk/sessizlik aşaması (Silent period): İkinci dili öğrenen çocukların bir çoğu ilk zamanlarda ikinci dilin yapısını anlayana ya da kavrayana kadar birkaç ay kendilerini ortamdaki çekinik bırakarak sessizlik sürecine girmektedirler. Ancak, çevresindeki yetişkinlerden ya da akranlarıyla konuşmamasına rağmen, yardım almak için sözsüz iletişim kurmaktadır. Bu süreçte geçici bir süreçtir ve alçak bir

sesle ikinci dillin sesleriyle oynayarak çevresindekilerle iletişim kurmaya çalışmaktadır. Bu sessizliğin süresi çocukların ikinci dili öğrenme sitiline ya da bireysel özelliğine göre değişmektedir. Örneğin; girişken, dışa dönük bir çocuk bu evreyi daha hızlı geçebilmektedir

Girişim aşaması (Interference): Bu aşamada çocuklar ana dilindeki sistem yapısından yararlanarak ikinci dili kullanmaya çalışır. Bu kullanımlarda normal olarak hatalı yapılar oluştururlar. Her iki dilin sistem yapısı aynı olmadığından dolayı bu hatalar normal olarak görülmektedir. Çocuk en kısa yoldan ikinci dilde kendini ifade etme yoluna başvurmaktadır. Ana dilnde yetersiz olan ve hata yapan çocuklar benzer hataları ikinci dilde de transfer etmektedirler. Bu aşamanın temel özelliği, telgraf konuşmaların ve sabit olan kısa yapıların kullanılmasıdır. Cümle yapılarında genelde kısa ve biçim birimleri tam olarak yerleştirmeden kullanımlar görülmektedir. Örneğin; İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen bir çocuk "I want to put the paper on the table." (Masanın üzerine kağıdı koymak istiyorum), ifadesini “put paper” (kağıdı koy), şeklinde kısaltarak ve biçim birimleri eksilterek kullanabilmektedir (Watson 1995, McLaughlin ve diğ., 1995).

Son aşamada, ikinci dilin kullanımında yaratıcı bir boyuta ulaşmaktadır. Telgraf konumlar azalmış, telaffuz gelişmiş ve sözcük dağarcığı artmıştır. Başlangıçta sabit yapıların telaffuzlarını kullanırken, zamanla ikinci dilin söz dizimsel yapısını anladığını kullanımlarında göstermeye başlamaktadır. Dil üzerinde yaratıcı bir kontrol sağlayarak söz dizimsel yapının kurallarını yerinde kullanmaya başlamaktadır (Watson 1995, McLaughlin ve diğ., 1995)..

Bu açıklamalardan da görüldüğü hem ana dilinin kazanımı hem de iki dilliğin kazanımında farklı görüşler ortaya çıkmaktadır. Ancak, her iki durum da çocukların dili kazanım sürecinin başlangıcında aynı evrelerden geçtikleri görülmektedir.

Çocukların dil kazanımlarını inceleyen çalışma sonuçlarına göre erken çocukluk döneminde ana dili ve iki dilliğin kazanım süreçleri ayrıntılı olarak aşağıda

açıklanmıştır. Çocuklarda dil kazanım süreçleri ele alınırken öncelikle ana dili kazanım süreçleri, daha sonra iki dilliliğin kazanım süreçleri verilmiştir.

1.4. Erken Çocukluk Döneminde Tek Dilli Çocukların (Ana Dilinin) Dil Kazanımı

Çocuklar doğduğu andan itibaren çevresinde konuşulan dili öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocukların dili bir iletişim ve düşünme aracı olarak kullanabilmesi için dile ilişkin birtakım sembolleri öğrenmesi ve bu sembolleri hafızasında depolayarak gerektiği durumlarda kullanabilmesi gerekmektedir.

Çocukların dili anlama ve konuşmada belli aşamaları geçirdiği görülmektedir. 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 karmaşık cümlelerle şeklinde gelişmektedir (Charlesworth, 1993: 297;).

Bu çalışmada, çocukların dil kazanım süreçleri dilin sistemlerine göre incelenerek verilmiştir.

1.4.1. Erken Çocukluk Döneminde Tek Dilli Çocuklarda (Ana Dilinde) Ses Bilimin- (Ses Yapısı - Fonoloji) Kazanımı

Çocuklar, dil gelişimi ve öğreniminde donanımlı olarak dünyaya gelmektedirler. Dünyaya geldikleri andan itibaren de insan sesini ve diğer sesleri özellikle de bu sesler arasından annelerinin seslerini ayırt edebilecek yetiye sahiptirler. Çocukların dili anlama ve dili üretme kapasitesi, çok erken yaşlarda başlamakta ve yaşam boyu devam etmektedir. Diğer bir deyişle dilsel özellikler insan gelişimin bir parçasıdır (DeCasper ve Fifer, 1980:1175).

Dilin en küçük ünitesi ve temeli olarak kabul edilen ve bütün dillerde evrensel olan ses birimler, bir sözcüğün anlamsal gerekliliğinin kazanılmasına ve sözcük parçalarının öğrenilmesine temel oluşturan ses yapılarıdır (Burns ve diğ., 2007: 455).

Çocukların yaşamının ilk yılının çoğu, çevresindeki kişilerden mesajlar alarak ve onlara bazı sesler üretmeye çalışarak; yani, ses birimsel (ses birim) gelişimle geçmektedir. Dil öncesi dönemdeki bu değişimler sözcüklerin ve temel dilsel becerilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bu dönemde doğuştan ya da kazanılmış tüm sesbirim (sesbirim) becerileri, çocukların konuşmasını oluşturan sözcükleri ayırtmasına ve üretmesine yardım etmektedir (Flavell ve diğ., 1993: 276). Bebeklerin, doğumdan başlayarak insanların çıkardığı seslere karşı özel bir hassasiyeti vardır ve diğer seslerden çok insan sesini duymayı tercih ettikleri, özellikle de yabancı birinin sesini duymaktan çok, annesinin sesini dinlemekten hoşlandıkları görülmüştür (Bukatko, 2001: 229). Bebekler, kendisine yönelik konuşmaları çevresindeki diğer seslerden ayırt edebilirler. Özellikle “anneye ait (maternal)” konuşmalar önemlidir. Annenin bebeği ile konuşurken ses temposu, vurguları ve ses tonundaki alçalıp yükselmeleri onun dikkatini çekmektedir (Flavell ve diğ., 1993: 276). Araştırmalara göre bebekler, 4. ayda seslerdeki ritim gruplarını ayırtılabilmektedirler. Anne Fernald (1985), bir çalışmada dört aylık bebeklerin yanlarında duran ve bağırarak konuşan kişiye dönmelerini sağlamaya çalışmıştır. Bebeğin, normal yetişkin konuşması ile konuşan bir bayan sesine dönmektense, vurgulu, ezgili konuşan yabancı bir bayana başını çevirerek dönmeyi tercih ettiğini saptamıştır (Akt.Bukatko, 2001:229, Burns ve diğ., 2007: 456).

Yeni doğan bebeklerin iletişim kurma yeteneği, başlangıçta yüz ifadeleri ve ağlama ile sınırlıdır. Çocuğun doğumda ağlaması bir reflekstir; fakat, bir ay içinde ağlama farklılaşır. Buradaki ağlama şekillerindeki farklılıklar özellikle bebeğin acıkma, kızgınlık, acı ve uykusu gibi ihtiyaçlarının türü hakkında bilgi vericidir (Charlesworth, 1993: 298; Flavell ve diğ., 1993:279).

Bebekler 6. haftada sesli harflere benzer sesler çıkartmaktadırlar. Bu sesler “**gıgıldama**” (İngilizce’de kumru anlamına gelen “*cooing*” olarak ifade edilmektedir) sesleri olarak adlandırmaktadır. Bebekler bu sesleri rahatının yerinde olduğu ve mutlu olduğunu hissettiği durumlarda üretmeye başlar. Sesli harf gibi olan bu ifadeler bazen “g” veya “k” gibi ağzın gerisinden çıkarılan yumuşak damak ve gırtlak sesleri olabilir. Takip eden aylarda bebekler sesleri uzatmaya ve “m” ve “b” gibi ağzın önünden ortaya çıkan sessiz harfleri kullanmaya başlar. 6-7. aylarda “ba ba”, “da da”, ma ma” gibi ünlü ve ünsüz harflerin birleştirmelerinden oluşan bir heceli yapıların üretilmesi olan “**mırıldanma** veya **babıldama**” (İngilizce de anlaşılma sesler anlamına gelen “**babbling**” olarak ifade edilmektedir) başlamaktadır. Bu seslerin birleşimi sözcükleri andırmaktadır. Örneğin; baba, abba, mayamy, gugu gibi. “m, p, t, b” seslerini çıkartmaktan oluşan mırıldanmalar, evrensel bir özellik taşımaktadır. Mırıldanma döneminin başlaması çevresel değil, olgunlaşmaya bağlı bir süreçtir. Bütün bebekler aynı yaşlarda, yaşadıkları toplum dilinden bağımsız olarak mırıldanmaya başlamaktadırlar. Çevrelerindeki sesleri duymasa, kimse ona tepki vermese de işitme engelli olsa da bebekler mırıldanabilmektedirler. Bebeklerin mırıldanma sesleri model olma ya da pekiştirme ile değiştirilememektedir. Yetişkinler çoğunlukla bu seslere aşırı anlamlar yükleme eğilimindedirler, ancak bebekler için bu sesler herhangi bir anlam ifade etmemektedir. Bu mırıldanmalar, konuşmaya benzer sesleri içeren seslendirmelerdir. Anlaşılma gibi görünen bu mırıltılar bebeğin memnuniyetini ifade etmekte ve aynı zamanda bebeğin başka sesleri üretmesine zemin hazırlayan denemelerini oluşturmaktadır (Bukatko, 2001:231; Cole ve Cole, 2001:294;. Cooke ve Williams, 2000:4; Aydın ve Temel,1998:118; Charlesworth, 1993: 298; Flavell ve diğ., 1993: 281). Ses repertuarları sırasıyla anlaşılma sesler çıkararak ve sözler söyleyerek mırıldanma şeklinde gelişmektedir. Bebekler birinci ayın başlarından itibaren ünsüz sesleri algılamaktadırlar. Bir aylıkken değişik ses birimlerini sınıflandırabilmekte ve bir ses kalıbı, başka bir ses sınırına geçmedikçe küçük akustik değişiklikleri birbirinden ayımlayabilmektedir. İki aylıkken sesli harfleri de birbirinden ayırt edebilmektedirler. Bebekler bu ayırt etmeyi yalnızca ayrılmış hecelerde değil, aynı zamanda çok heceli ifadelere eklenmiş seslerde de yapabilecek beceriye sahiptirler.

Bebekler pek çok dilde, ses birimleri ayırt edebilme ve ortaya çıkarabilme yeteneğini gösterebilmektedirler (Bukatko, 2001:231; Flavell ve diğ., 1993: 279).

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 mırıltılar”** 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 yavaş ve kısa olarak görülse de, bazı sözcükleri ifade edebilmektedirler. Örneğin; bir yaşında Çocuk İngilizce ‘de “dada” ifadesi ile “dady” sözcüğünü ifade edebilmektedir (Charlesworth, 1993: 299). (Türkçe’de “ba ba” ifadesi ile “baba” sözcüğünü ifade etmektedir).

Çocuklar çevrelerinde konuşulan dil hakkında edindiği bilgilerle ses birimlerini hızlı bir şekilde sınırlamaya başlamaktadırlar. Bir yaşın sonuna yaklaştıklarında çevresinde en sık duydukları dildeki konuşmaların hem ayrışan özelliklerine hem de en geniş çaplı kalıplarına odaklanmaktadırlar. Artık dil bilimsel periyoda doğru ilerlemeler başlamıştır. Anlamlı konuşmaları kullanmaya başlayarak genel durumlarda konuşmalarına anlamsal öğeler girmeye başlamıştır. Birinci yaşın sonlarında ana dillerinde kullanılan sözcükleri oluşturan belli ses ve ses dizilerini ifade etmeye başlamaktadırlar (Bukatko, 2001: 232; Flavell ve diğ., 1993: 279; Cole ve Cole, 2001:295).

Birinci yaşın sonlarına doğru gerçekleşen anlamsız sesler çıkarma döneminden sözcükleri telaffuz etmeye geçişte, çocuklar seslerle rastgele 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 söylemeyerek 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).

İki yaşındaki bir çocukla beş yaşındaki bir çocuğun konuşmaları arasındaki en belirgin fark telaffuzda görülmektedir. İki yaşındaki çocuklar çoğunlukla ses birimlerde basitleştirmeler yapabilirler. Örneğin, “İngilizce’de “doggie” yerine “goggie” airplane” yerine, “ephane” diyebilirler (Cazden ve diğ., 1990:230), (Türkçe’de ise”su yerine “bu”veya “mu”, vb.).

Çocukların sesbirim sistemi dört yaşın sonuna kadar tam olarak kazanılamadığından bu dönemde çocuklar, birçok ses hatası yapabilmektedirler. Çocukların ses birim süreçlerinde yetişkinin ses sistemi hedeflendiği düşünülürse, çocuklar yetişkinler gibi söylemeye çalışırken, gelişimsel olarak motor becerilerindeki olgunlaşma yetersizliklerinden dolayı; ses birim üretim zorlukları, ses birimleri algılama ve yorumlamada kısıtlılıkları gibi nedenlerle yetişkin ses birimlerini sadeleştirmek zorunda kalabilmektedir. Bu sadeleştirmelerden dolayı, çocuklar 0-4 yaşlar arasında birçok ses hatası yapabilmektedir. Çocukların ürettiği ses ile hedeflenen ses arasındaki uyumsuzlukta ortaya çıkan hatalar aslında çocuğun gelişmekte olan sesbirim sisteminin bir parçasını ifade etmektedir. Çocuğun bu sadeleştirmeleri aslında rastgele değil, bir sistem dahilinde gerçekleşmektedir. Bu değişimlerin çoğunluğunun dört yaş civarında kaybolduğu belirtilmektedir (Acarlar ve Ege,1996:38).

Ses birimlerin tam olarak kazanımın 0-8 yaş arasında gerçekleşmektedir. Yaşlara göre ses birimlerin gelişimi;

- “p,h,w,m,n” seslerinin kazanımı iki yaşından önce başlamakta ve üç yaşın sonuna kadar devam etmektedir. “b” sesinin kazanımı aynı yaşlarda başlamakta ancak, dört yaşın sonuna kadar sürmektedir.

- “d,k,g” seslerinin kazanımı iki-dört yaş “f,j” seslerinin kazanımı ise iki buçuk-dört yaş arasında gerçekleşmektedir. “ t” ses biriminin kazanımı ise iki-altı yaş aralığında daha uzun bir süreç almaktadır.
- “r-l” ses birimlerinin kazanımı üç-altı yaş aralığında, “z” ses biriminin üç buçuk- sekiz yaş aralığında, “v” ses biriminin kazanımı ise dört- sekiz yaşları arasında gerçekleşmektedir. Çocukların sesleri kazanımlarında sıklıkla hatalar yaptıkları bilinmekle birlikte, en sık karşılaşılan ses hataları son seste bozulmuş olan “l,r” gibi yarım sesli ses birimlerin yer değiştirmesi ve sürtünme sesleri yerine, sert sessizlerin çıkarılması, son hecedeki sessizin atılması, “g,d” ses birimlerinin yer değiştirmesi gibi hatalar görülmektedir (Temel, 1999:6).

Türk çocuklarında sesbirim gelişiminin, iki yaşında son ünsüzün atılması (anahta- anahtar), baştaki ünsüzün atılması (alı- halı, Fi- Fil), bitişik ünsüzlerde yer değiştirme (ha:vu-havlu, ba:yak- bayrak), yarı ünlüleştirme (yamba-*lamba*) ve seslerin yerini değiştirme (*çatna-çanta*, *kipat-kitap*), üç yaşından sonra ise ortadaki ünsüzün atılması (a:ba- araba, ka:ve- kahve), hece sayısının azaltılması (kol:fer-kalorifer, mon- limon vb..), benzetme (şemsiye-şemşiye, *nimon- limon*, *buçak-bıçak*) titreşimsizleştirme (oşe- oje, muz-mus vb..), kapantılılaştırma (*fak-park*, *yılan-dıla*, yün- dün) gibi bir süreç izlediği belirtilmektedir (Acarlar ve Ege,1996:38).

1. 4.2. Erken Çocukluk Döneminde Tek Dilli Çocuklarda (Ana Dilinde) Anlam Bilimin (Semantik) Kazanımı

Konuşma öncesi iletişim becerileri iyi gelişen bebekler, dili kullanmaya başladıklarında da bu becerilerini sürdürmektedirler. Dil öncesi iletişim becerileri bebeğin anlambilimi ve anlambilim kurallarını kullanabilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bebekler, konuşmaya başlamadan önce kendilerini çeşitli yollarla ifade etmeye ve çevrelerinin ilgisini çekmeye çalışmaktadırlar. Örneğin; ağlama, nesneye atılma, göz teması vb.. bedensel olan ve olmayan birtakım tepkiler kullanmaktadırlar. Başlangıçta bu tür ileti içerikli davranışlar iletişim amaçlı değildir yalnızca gereksinimlerini ifade etmeye çalışmaktadırlar (Flavell ve diğ., 1993: 284). Yaşamlarının ilk günlerinde konuşmalara vücut hareketleri ve ritimlerle cevaplar

vermektedirler. Konuşmanın gelişiminden önce, bebeklerin, gülümseme, dudak bükme, öfke gibi ağız hareketleri gelişmektedir. Bu hareketlerle aynı zamanda duygularını ifade etmektedirler. Dört aylık bebekler elindeki oyuncacı ile oynarken “ee, maa, he, hee” gibi sesler çıkararak oyuncakları ile sohbet etmekte ayrıca yetişkin konuşmalarına ritmik vücut hareketleri ile karşılık vermektedirler (Charlesworth, 1993: 323).

Araştırmalarda amaçlı iletişimin bir yaş civarında başladığı vurgulanmaktadır. Bebeklerin dil öncesi iletişimleri istemek ve bildirmek gibi iki temel konuşma formunu içermektedir. Örneğin; uzakta olan bir oyuncacı istemek vb. Bir yaşın sonunda ilk sözcüklerini söylemeden önce ya da çoğu bebek başkaları ile iletişim kurma bağlamında işaret etmek, göstermek veya vermek gibi durumları ifade etmede el kol hareketleri kullanarak isteklerini belirtmeye başlamaktadır. 10 aylık bir bebek, konuşmaya vurgu katmak için el kol hareketlerine sesler de ekleyebilmektedir. Örneğin; su isterken, lavaboyu gösterirken “haa!” diyerek yetişkinden bir şey yapmasını istemektedir. Linda ve Goodwyn (1988)’in yaptıkları bir araştırmada 11-24 aylık çocukların el kol hareketlerini sadece işaret etmek veya talep etmek için değil, aynı zamanda nesneleri ve olayları sembolize etmek için de kullandıkları görülmüştür. Örneğin, bebeğin çiçeği göstermek için koklama hareketi yaptığı, telefonu sembolize etmek için yumruğunu kulağına götürdüğü gözlenmiştir (Akt.,Bukatko, 2001:233).

Bebekler 10. aydan itibaren sözcükleri anladıklarını göstermeye, bir yaşlarında da sözcükleri anlamaya ve onları üretmeye başlamaktadırlar. Bebek dilinde algılama ve üretim bebeğin sözcüklerin anlamlarını keşfetmesiyle daha ilginç bir hâle gelmiştir Bu sözcükler genellikle 10-13. aylarda tek sözcüklü cümlelerdir (Pinker, 2001). Çocukların çoğu 12-10. aylar arasında sadece tek sözcük ile konuşmalarına rağmen, söyledikleri sözcüklerden daha fazlasını anlayabilmektedirler. Çocukların 10 aylık iken ürettiği sözcüklerin ortalaması 5.7 iken, sözcükleri anlama ortalamaları bunun üç katı; yani, 17.9’luk bir orandadır Bebeklerin ilk gerçek sözcükleri ne zaman söylediğini belirlemek genellikle zordur. İlk sözcükleri gerçek anlamına yakın olabilir ancak bunu yalnız aileleri anlayabilir. Örneğin, 17 aylık bir bebek su isterken “bu, mu, fu, vb.” dediğinde aile üyeleri ona

bir bardak su vererek cevap verir. Bebeğin tamamlayamadan veya eksik ses birim kullanarak söylediği bu ilk sözcükleri “su” olarak ifade ederler (Bukatko, 2001:234; Temel ve Şimşek Bekir, 1998:303; Charlesworth, 1993: 295; Flavell ve diğ., 1993:285). Bebeklerin söylenenlerin bir çoğunu anlaması, dil hakkında bazı önemli bilgileri henüz konuşmadan edindiği anlamına gelmektedir. İnsanların, nesnelerin ve olayların birer adı olduğunu bilmektedirler. Belli ses kalıplarının çevredeki nesneleri ve olayları temsil ettiğinden haberdardırlar. En önemlisi de dilin düşünceleri, ihtiyaçları ve hisleri ifade etme aracı olduğunu anlamalarıdır (Bukatko, 2001:235).

Çocukların ilk sözcüklerini genelde nesneleri kısıtlı durumlarda sınıflandırmak için kullanmaktadır. Dokuz aylık bir bebeğin “araba” sözcüğünü sadece yoldan geçen arabalara bakarken kullandığı, ama “araba” sözcüğünü duran arabalara, araba resimlerine ya da içinde bulunduğu arabaya karşı kullanmadığı gözlemlenmiştir. Çocuğun terimin bildirdiği anlamdan daha dar sınırlı nesnelere sınıflandırma yapmasına “daraltma” (underextension) adı verilmektedir. aşırı daraltmaların çocukların yetersiz deneyimlerinden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Aşırı daraltmalar ikinci yılın sonunda azalmaktadır (Bukatko, 2001: 235; Lund ve Duchan; 1988:233).

Çocukların bu ilk sözcük dağarcıkları yetişkin sözlüğünden çok farklıdır. Çocuklar sözcükleri öğrenme sürecinde, bir sözcüğe yetişkinden çok daha fazla anlam yüklemektedirler. Çocuk, ilk obje isimlerini öğrenirken ortalama bir soyutlama ya da genelleme (overextension) ile etiketleyerek öğrenme eğilimi göstermektedirler. Yani terimin bildirdiği anlamdan daha geniş bir kategoriye göre, sözcüklerde temel düzeyde bir sınıflandırma yapmaktadırlar. Örneğin; “köpek ” sözcüğü, daha genel olan “hayvan” sözcüğünden önce öğrenilmektedir (Temel, 1999:3; Flavell ve diğ., 1997:286; Lund ve Duchan; 1988:233). Örneğin, yeni yürümeye başlayan bir çocuk bir ata ya da ineğe “kuçukuçu,” veya “kedi” sözcüğünü öğrendiyse “köpek” vb. gibi hayvanları da “kedi” olarak adlandırmaktadır. Çocuk genelde aynı sözcüğü görüntü olarak birbirine benzeyen objeler için kullanmaktadır. Bu aşırı genelleme, benzer objelere ya da benzer işlevlere sahip objelerin isimlerinin

genellemesinden oluşmaktadır (Bukatko, 2001:235; Flavell ve diğ., 1997:286; Charlesworth, 1993: 324;).

Çocuklar ilk öğrendikleri nesnelerin (sözcüklerin) anlamları ile yeni öğrendiği sözcükler arasında biçimsel açıdan bir ilişki oluşturmaktadır. Bu, genellemelerin en önemli nedenlerinden birisidir. Örneğin, çocuklar şeklinden dolayı bütün yuvarlak nesnelere “top” diyebilmektedir. Biçim dışında, boyut, ses, hareket,doku (plastik, demir vs) ve lezzet de aşırı genellemelere neden olan özellikler arasında yer almaktadır Aşırı genellemelerin anlamsal özelliklerin tam olarak kazanılmamasından kaynaklandığı vurgulanmaktadır.. Ancak, renk bu gruba dahil olmayan bir özelliktir. Çocuklar renkleri anlamsal olarak kullanırken aşırı genelleme yoluna girmemektedir (Temel, 1999:3; Lund ve Duchan; 1988:233). Çocukların bir yaşına dek kazandığı ilk 75 sözcüğün %33’ünün aşırı genelleme olduğunu savunulmaktadır (Bukatko, 2001:235; Flavell ve diğ., 1997:286; Charlesworth, 1993: 324). Daraltmalarda olduğu gibi çocuğun genelleme kullanımları da ikinci yılın sonunda azalmaktadır (Bukatko, 2001: 235; Lund ve Duchan; 1988:233). Çocuklar, yetişkin sözcüklerini bilmedikleri bir durumla karşılaştıklarında veya yeni öğrendikleri sözcükleri hatırlayamadıklarında kendilerince gerçek anlama en yakın, fakat kendi ürettikleri sözcükleri kullanmaktadırlar. Örneğin, “bıyık“ sözcüğünü bilmiyorsa ya da sözcüğü hatırlayamıyorsa gereken sözcük yerine anlama en yakın fakat kendi ürettikleri “burun sakalı“ vb. ifadesini kullanabilir (Flavell ve diğ.,1997:286).

Bebeğin, sesleri algılamasını takiben yapması gereken bir diğer işlev de sözcüklerin anlamını çözmektir. Bebekler için ilk sözcükleri söyleyebilmek önemli bir adımdır; çünkü, bu sözcükler bebeğin konuşan dünyaya katılmasıdır. Bebeğin sözcükleri algılaması ve sözcükleri üretmesi, dildeki yeni bir adıma odaklanması demektir ki o da anlamsal gelişimdir. Bu dönemde bebeğin ilk konuşmalarıyla ilgili önemli bir diğer nokta da, algıladıkları dilin sözcüklerini söyleme ve kullanmalarıyla dilde üretime geçmesidir (Bukatko, 2001:234).

Çocukların 17-18 aylarda dili iki farklı açıdan gelişmektedir. Birincisi, sözcük hazinesi hızla zenginleşmektedir. Çocuk, uyanık olduğu her iki saatte yaklaşık bir sözcük öğrenebilmektedir ve bu öğrendiği sözcüğü hafızasında saklayabilmektedir. İkincisi ise, iki sözcüklü cümlelerle ilkel söz dizimi (primitive syntax) gelişmeye başlamıştır (Pinker, 2001). On sekizci aydan sonra çocuk hızlı bir şekilde yeni sözcükler edinmeye başlamaktadır. 12-24 aylar arasında çocukların sözcük gelişiminin incelendiği bir çalışmada çocukların her hafta, çoğu isim olmak üzere yirmiden fazla sözcük öğrendiği görülmüştür. Aynı dönem içinde çocukların anladığı sözcük sayısında da bir artış olduğu gözlenmiştir (Cole ve Cole, 2001:307). On sekizinci aylarda sözcük hazinesinde yaklaşık 50 sözcük yer alabilmektedir. Çocuklar ilk 50 sözcüğü 1-2 yaşları arasında kazanmaktadırlar. Araştırmalar bebeklerin ikinci yaşlarına girdiklerinde 200–300 sözcüğü kullanma kabiliyetini kazandıklarını ortaya koymuştur. Ancak, çocukların belli dil üretim seviyelerine ulaştığı yaşlarda oldukça büyük farklılıklar vardır. Kavradıkları sözcük hazneleri, diğer bir deyişle anladıkları sözcükler, oldukça geniştir. Örneğin, 10 sözcük söyleyebildiklerinde, 100’den fazla sözcüğü anlayacak durumdadırlar. Açıkça, çocukların kullandıkları sözcüklerin artışı, bildikleri bireysel sözcüklerin sayısındaki basit bir artıştan ve nesneleri nitelendirmelerindeki doğruluktaki gelişmeden daha fazlasını içermektedir. Sözcük dağarcığının gelişmesinin yanında, çocukların sözcükleri kullandıkları bağlam ile ilişkilendirme şekillerinde de temel değişiklikler görülür. Böylece yeni anlam sistemleri oluşturmaktadırlar (Cole ve Cole, 2001:297). Çocukların sözcük hazinelerinin ve çevresel deneyimlerin artması ile anlamın gelişimi de hızlanmaktadır. Bu nedenle anlamsal sistemin gelişimi durağan değildir (Lund ve Duchan, 1988: 232).

Altı yaşlarındaki bir çocuğun sözcük hazinesinde yaklaşık 8000 ile 12000 sözcük bulunmaktadır. En alt düzeyde bir çocuk günde ortalama 3.6 sözcük ya da haftada 25 ‘in üstünde sözcük öğrenebilmektedir. Bu sözcüklerin çoğu yeni kavramlarla birlikte öğrenilmektedir. Bu durum, bilgi açısından zengin olan bağlamlara çocukların defalarca maruz kalmaları ile ilgilidir. Örneğin, hasat gibi bir sözcük” tahıl hasadı” “ürün hasadı” “hasattan sonra” gibi konuların sürekli konuşulmasıyla öğrenilebilir. Ancak, çocuk belirli bir anlamsal alanla ilgili bilgiye

önceden sahip ise, örneğin, renkleri yada çeşitli hayvan isimlerini biliyor ise, bu alandaki yeni sözcüklerin anlamını sadece bir ya da iki kez kullanarak öğrenebilmektedir (Cazden ve diğ., 1990).

Çocuklar duygularını açıklamak veya bir şeyleri öyküleştirmek 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 ayağını sıkıdığı bir durumda "ayakkabı ayağımı ısırıyor" ifadesini kullanmıştır. Bu cümlede "sıkırmak" sözcüğünü bilmediğinden çocuk içinde bulunduğu duruma en yakın anlamı "ısırmak" sözcüğünü kullanarak ifade etmektedir. Başka bir örnekte, 4 yaşındaki bir çocuk annesi soğan keserken onu izliyor ve gözleri sulandığı durumda " Anne gözüm ağlıyor" ifadesini kullanmıştır. Çocuk burada "göz yaşı" 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,1988:82).

1.4.3. Erken Çocukluk Döneminde Tek Dilli Çocuklarda (Ana Dilinde) Söz Dizim Bilimin (Syntax) Kazanımı

Çocukların 10-12. aylar arasında anlamaya ve üretmeye başladığı sözcükler genelde içinde bulunduğu toplumun diline ait tek sözcüklü cümlelerden oluşturmaktadır. Çocuk dilindeki ilk cümleler, genellikle aynı hecenin tekrarına dayalı olarak ortaya çıkarılan sözcüklerden oluşmaktadır. Örneğin; baba, cici, mama, meme vb. Bu sözcükler, çocukların ihtiyaçları ve dilin doğal gelişim özelliğine bağlı olarak doğal yollarla üretilir (Bukatko, 2001:235; Pinker, 2001; Flavell ve diğ., 1993:285).

Çocuklar ilk yıllarında bir sözcükle bütün düşüncelerini ifade edebilmekte ve ilk yılda çocukların konuşmalarında söz dizimsel bir belirti görülmemektedir (Cole ve Cole 2001:306). Bu ilk sözcükleri genelde isim türündendir ve yakın çevresinde

aile üyeleri, hayvanlar ya da oyuncakları gibi kişi ve nesnelere yöneliktir. Çocukların sözcük hazineleri arttıkça daha çok tek sözcüklü cümlelerinde, fiil ve sıfat sözcük türlerini kullandıkları vurgulanmaktadır. Örneğin, eylem sözcüklerin (ver), niteleyici isimlerin (kirli) ve sosyal sözcüklerinde (lütfen) ortaya çıkabildiği belirtilmektedir (Bukatko, 2001:235; Pinker, 2001; Cooke ve Williams, 2000:61).

Türk çocuklarında görülen tek sözcüklü cümleler; kız çocuklarında 7-8. aylarda, erkek çocuklarında ise 11-12. aylarda ortaya çıkmaktadır. İlk sözcüklerden çoğu bir veya iki heceden oluşmaktadır. Bu yapıların genellikle sesli-sessiz (“aaa-” al anlamında, at vs.), sessiz-sesli (“vee-” ver anlamında, ge-gel anlamında) fiil ya da sessiz sesli-sessiz sesli (baba, mama dede vb.) isimlerden oluşan bir yapıya sahip olduğu vurgulanmaktadır. Türk çocuklarında görülen ilk on sözcük nitelik yönünden incelendiğinde ise, aile ile ilgili (baba, dede) sözcük oranı ilk sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla, hareket bildiren sözcükler (ver, al, aç vb.) sosyal iletişimle ilgili sözcükler ve ünlem, nesne isimleri ve hayvan isimlerinin izlediği görülmektedir. 15-24 aylık Türk çocuklarının ürettiği ilk 50 sözcük, çeşitlerine göre incelendiğinde ise, hem kız hem erkek çocuklarında cins isim oranının çok yüksek olduğu bunu sırasıyla fiil, ünlem, özel isim, sosyal sözcükler, sıfat, zarf ve zamir izlediği ancak ilk 50 sözcüğün arasında edat ve bağlaçlara rastlanmadığı belirtilmektedir. Türk çocuklarında isim ve fiillerin kullanımı 24 ay civarında kazanılmaktadır (Baykoç Dönmez ve Arı, 1992:126; Aksu Koç ve Slobin, 1985: 850). Amerika’da çocuklarla yapılan araştırmalarda elde edilen ortak bulgulara, çocukların ilk sözcüklerinin büyük çoğunluğunun nesne ifade eden isimlerden oluştuğu belirtilmektedir (Bukatko, 2001:235; Pinker, 2001).

Dil bilimciler, anlam bilgilerinin söz dizim kullanımıyla birleştirilmesini yansıtan, çocuk dil bilgisindeki diğer düzenlemeleri de tanımlamışlardır. Çocukların söz dizimindeki anlamsal ilişkileri ise şu şekilde açıklanmaktadır. Çocukların kullandığı sözcük düzeni genellikle anlamsal ilişkileri bildiklerini göstermektedir. Örneğin; İngilizce de kişiler fiillerden önce gelmektedir veya konum bildiren sözcükler, fiillerden sonra gelmektedir.

Kullanılan ilk dil bilgisi yapıları da iki sözcüklü cümleler döneminde ortaya çıkmaktadır. İlk başlarda çocuklar isimlerin, fiillerin ve sıfatların bulunduğu iki sözcüklü ifadeler kullanmaktadır. Daha sonrada konuşmanın akışını sağlayan bağlaçları, edatları ve diğer niteleyicileri kullanmaya başlamaktadır. Genellikle ilk aşamada amaç, iletinin karşı tarafa ulaşmasıdır ve buna “*telgraf konuşması*”(Telegraphic Speech) da denilmektedir (Cooke ve Williams, 2000:57; Bukatko, 2001: 240).

Braine (1963)’e göre ana dili İngilizce olan çocukların bu aşamadaki konuşmalarında tek bir söz dizimsel yapısı vardır ve bu yapıya eksen dil bilgisi (Pivot Grammar) adı verilmektedir. Çocukların konuşmaları gözlemlediği zaman, göze çarpan bir düzen vardır; bir sözcük hep aynı konumda işlev görmekte, diğer sözcükler sadece boşlukları doldurmaktadır. Örneğin, çocuk “daha araba” (more car), “daha pasta” (more cookie), daha su” (more water), gibi söz dizimlerini kurmaktadır. Bu ifade dizilerinde “daha”(more) *pivot* yani *eksen sözcüğüdür*, “car” ise *açık sözcüktür*. Çocuğun dil bilgisi, yukarıdaki örnekteki görüldüğü gibi (eksen sözcük + açık sözcük) veya “bot uzak” (boot off) , “pantolon uzak (pants off)”, gibi açık sözcük + eksen sözcükten oluşabilir. Çocukların konuşmalarında, eksen sözcüğü açık gruptaki isim, sıfat ve fiil gibi sözcüklere birleştirilerek kullandıkları görülmektedir. Eksen sözcükleri çocukların ifadelerinde ya başta ya da sonda kullanılabilmektedir (Bukatko, 2001:240; Pinker, 2001; Akt. Cooke ve Williams, 2000:61).

Brown (1973)’un, değişik kültürlerden gelen çocuklarda İngilizce söz dizimsel yapıyı incelediği araştırmasına göre, iki sözcüklü cümlelerde çoğu dilde anlamsal ilişkilerin söz dizimsel yapılarla bağlantılı olduğunu savunmaktadır. İngilizce de çocuğun kurduğu cümlelerde kişiler sürekli olarak fiillerden önce kullanılmaktadır. Örneğin; “Mommy come (Anne gel)” veya “Daddy sit” (baba otur) vb. Aynı zamanda çocuklar tarafından cansız olan varlıklar genelde kişi olarak adlandırılmamışlardır. Çocuk “wall go” (duvar git) demiştir. Bu tür bir yapıyı kullanmamak için çocuğun “duvarın” anlamını bilmesi gerekir ki duvarlar hareket etmez. Bu nedenle çocuğun anlam bilgisi iki sözcüklü ifadeleri düzenli ve doğru bir

şekilde kullanabilmesiyle bağlantılıdır (Akt. Pinker, 2001; Bukatko, 2001: 240; Flavell ve diğ., 1993: 289).

Brown (1973)'a göre, İngilizce de iki sözcüklü cümleler sekiz anlamsal ilişkiyi ifade etmektedir

Anlamsal İlişkiler	Söz dizimsel yapı
1. Kişi + eylem	❖ Anne gel, anneöp
2. Eylem + nesne	❖ Ye kurabiye, vur topa
3. Kişi + nesne	❖ Anne çorap, anne bebek
4. Eylem + yer	❖ Otur sandalye,
5. Varlık + konum	❖ Kadın eve, tabak masaya
6. Sahip olan + sahip olunan	❖ Benim ayım, baba araba
7. Varlık + nitelik	❖ Kutu sarı, büyük araba
8. İşaret + varlık	❖ O kitap, bu araba

Kaynak: (Akt. Bukatko, 2001:241; Flavell ve diğ., 1993: 289; Cooke ve Williams, 2000:61).

Ekmekçi (1979), 1.7–2.4 yaşlarındaki Türk çocuklarının dil kazanım süreçlerini incelediği çalışmasında, çocukların erken dönemlerde çeşitli sözcük sıralamaları yaptıklarını saptamıştır. Çalışma verilerine göre, 19 aylık çocukların nitelik anlatımlarında sıfatları başta kullandığı (soğuk su), 24 aylık çocukların, yüklem anlatımlarında sıfatları sona koyduğu (çorba sıcak) görülmüştür. Belirtisiz nesnenin daima fiillerden önce geldiği (kalem getir), belirli nesnelerin hem yüklemden sonra (getir kalemi) hem de yüklemden önce (kalemi getir) kullanılabildiği görülmüştür (Akt. Aksu Koç ve Slobin, 1985: 856).

Baykoç Dönmez ve Arı (1992), 12-30 aylık Türk çocuklarının dil kazanımını inceledikleri çalışmalarında, kız çocuklarının ortalama 14-16 aylarda, erkek çocuklarının da 17-22 aylarda iki sözcüklü cümleler üretmeye başladıkları, bu iki sözcüklü cümlelerin dil bilgisi yapılarının da çoğunlukla “özne- yüklem” (Baba

deldi, ayav düttü- köpek düştü vb..) yapısının olduğu görülmüş. Bunu sırasıyla “nesne- yüklem (mama detiy- mama getir, çabuu ve - sabun ver, apkabı budu- ayakkabımı buldum vb..)” ve “Özne- nesne” (çağırma- isim, anne çiçe- anne çiçek), “Soru” (özne- yüklem, Ayşe bab?), “gösterme isim”, “isim-ünlem”, “isim-isim”, isim-olumsuz”, sıfat- isim” , isim-sıfat”, “yüklem sıfat” yapılarının olduğunu saptamışlardır (s.115).

Çocuklar 17-18 aylık olduklarında dil iki farklı açıdan gelişmektedir. Birincisi sözcük hazinesinin hızla gelişmesi, ikincisi ise, iki sözcüklü sıçramalarla söz diziminin gelişmeye başlamasıdır. Bebeklik dönemimin sona ermesine doğru (yaklaşık 18-24 aylarda), kendi anadillerinde kullanılan sözcükleri oluşturan belli ses ve ses dizilerini ifade ederek, iki sözcükten oluşan cümleler üretmeye başladıkları görülmektedir. Sonraları çocuk ana dilinin dil bilgisi yapısını az çok andıran şekillerde fazla sayıda sözcüğü de bir araya getirmektedir. Örneğin; başta “doggie go” (köpek git) ve “more water” (daha su) gibi iki sözcüklü ifadeler kullanmaktadırlar. Çocuk, sözcükleri bir araya getirirken, sözcüklerin yer aldığı farklı söz dizim kategorilerinin de farkındadır. Örneğin; “baba git” ifadesi çocuğun isim ve fiilin farklı sözcük türlerine ait olduklarını anladığını göstermektedir. Çocukların kullandığı cümlelerde sözcükler arttıkça, cümlelerin yalnızca anlam temelli olmaktan çıkıp dil bilgisi temelli yapıların da cümlelerine girmeye başladığını görülmektedir. Artık, dil bilimsel periyoda doğru ilerleme başlamıştır. Çocuğun iki sözcüklü cümlelerindeki dil üretimiyle ilgili bir başka önemli kazanımı da fikirlerini, ihtiyaçlarını ve isteklerini birden fazla sözcük kullanarak ifade edebilmeye başlamış olmasıdır (Cole ve Cole, 2001:307; Pinker, 2001; Bukatko, 2001:239; Flavell ve diğ., 1997:288).

Çocukların iki sözcüklü cümlelerinde görülen en çarpıcı ve en önemli özellik, dil üretimindeki yaratıcılıklarıdır. Bu dönemde çocuk yetişkin konuşmalarının taklidini yapmadan, kendi yaratıcılığını kullanmaktadır. Söylemek istedikleri tek sözcüğe göre, daha anlaşılır bir şekil almıştır. Çocuklar da bu aşamaya geçerken “kitap ver”, “daha süt” gibi ifadeler görülmektedir. Çocuk uzun ifade ile konuşmaya çalışmaktadır; ancak, henüz yeterli gelişimi tamamlayamadığından yalnızca parçaları

arka arkaya sıralayabilmektedir. Çocuğun tonlaması ve anlamsal bağı bunu açıkça gösterir. Dil gelişiminin bu dönemdeki en belirgin özelliği, çocuğun önce parçalara ayırması, ardından da büyük birleştirmeler yapmasıdır. Çocukta söz dizimi gelişiminin en belirgin özelliği de sözcük sırasıdır (Flavell ve diğ., 1997: 288). Örneğin, çocuklar iki sözcükle sahiplenme (Baba sandalye), var olmama (Kek bitti) gibi birçok anlamı ifade edebilir; ayrıca anlamlar yaratmak için sözcüklerin sırasını değiştirebilirler. Örneğin; “koş baba” ve “baba koş” vb. (Cole ve Cole, 2001:308).

Çocukların 2-2,5 yaşlarında oluşturduğu cümlelerde sözcük sayısının iki sözcüğü aşmaya başladığı ve konuşmanın kalitesini arttıran sıfat ve bağlaç türlerinin cümle içine girmeye başladığı görülmektedir (Cole ve Cole, 2001:307). Çocukların, 2,5- 4 yaşlar arasında dil gelişimi çok hızlıdır. Üç yaşlarında isim, fiil, sıfat ve edatları kısa cümlelerde kullanmaya ve anlamaya başlarlar. Zamirlerin ortaya çıkma oranı biraz daha geçtir; ancak, 2,5 yaşlarında önce kendi adını söyler ve “ben, beni, sen” zamirlerini anlamaya başlarlar. Üç yaşlarında diğer zamirleri kullanmaya başlarlar; ancak, sıklıkla hata yapabilmektedirler. Örneğin; ”ben yaptı onu” gibi (Cooke ve Williams, 2000: 62).

Slobin ve Talay (1985), 2-5. yaş arası Türk çocuklarının kişi zamirlerini kazanımlarını inceledikleri çalışmalarında, iki yaşındaki çocukların konuşmalarında öznenin vurgulandığı durumda “Ben” birinci tekil kişi zamirlerini kullandıklarını (Örneğin; **Ben** yaptım. **Ben** aldım. vb.), cümlede yüklem veya nesne vurgulandığında ise, fiilin sonuna birinci tekil şahıs ekini ekleyerek kullandıklarını (Örneğin; Ceket giydim, Atta gittik vb.) saptamışlardır (s.4-6).

Cümleler uzadıkça söz dizimsel etki belirginleşmeye başlamaktadır. Cümleler, yalnızca anlam temelli olmaktan çıkarak, dil bilgisi yapılarının cümleye girmeye başladığı görülmektedir. 2,5-5 yaşları arasında da çocuğun konuşmaları giderek daha gelişmiş dil bilgisi yapılarını barındırmaktadır (Flavell ve diğ., 1997: 290). Çocuklar, sözcük hazinelerine sıfatları, zamirleri ve edatları eklemektedirler. Sözcüklerin sonuna eklenen çoğul ve zaman ekleri gibi (-s, -ed, ve -ing), çekim ekleri rutin ifadeler içinde yer almaktadır. Ayrıca; çocuk, olumsuz, soru ve edilgen

kullanımları da doğru bir şekilde uygulamaya başlamaktadır. Bunlar çocuğun biçim birim yapıları kullanmaya başladığını bir göstergesidir (Bukatko, 2001: 240 ; Cole ve Cole, 2001:306). Bütün dillerin okul çağında çocuklar tarafından tam olarak kontrol edilemeyen zor alanları olsa da 5-6 yaş civarında söz dizimin tamamına yakınının kazanıldığı söylenebilir (Cazden ve diğ., 1990).

1.4.4. Erken Çocukluk Döneminde Tek Dilli Çocuklarda (Ana Dilinde) Biçim Biliminin (Morphology) Kazanımı

Çocukların dilleri geliştikçe, kazanılan her yeni söz dizimsel ve biçimsel ögeler cümlelerin uzunluğunu ve karmaşıklığını etkilemektedir. Çocuklar tam cümleler kurmak için daha çok sözcüğü bir araya getirmeye başladıkları zaman, kullandıkları sözcüklerdeki dil bilgisi yapılarının karmaşıklığını ve çeşitliliğini de artırmaktadırlar. Kazanılan her yeni morphem ile çocukların cümlelerinin uzunluğu da artmaktadır. Morphem, cümlede tonu ve içeriği değiştirebilen küçük yapılardır. Örneğin, çocuk “gelmek” ile ilgili bir kavramı “gel” sözcüğü ile ifade edebiliyorsa cümlesi bir morfemden oluşmaktadır. “Geldi” cümlesinde ise –di eki ile geçmiş zaman kullanılarak cümle iki morfeme çıkarılmaktadır. Morphemlerin çocuk cümlelerine eklenmesi ile çocukların oluşturduğu cümleler, yetişkinlerin kullandığı cümlelere daha çok benzemeye başlamaktadır. Morphemler, ifadelerdeki uzunluk artışının, ortalama sözcük sayısı yerine ifade başına veya “ortalama sözce uzunluğu” yapım eklerinin ortalama sayısı ile gösterilmektedir. Zaman, şahıs, soru, olumsuz ekleri ve ismin halleri her biri bir morfemi oluşturmaktadır. Bütün çocuklar anadillerindeki temel takıları aynı sabit oranda öğrenmektedirler. Çocuklar önce temel sözcüğe, adım adımda dilin kurallarını ve cümle düzenlerini öğrenmektedirler. Çocuklarda dil kazanım oranı hızlı yada yavaş olsa da biçim birim yapım ekleri (dil bilgisi) bütün çocukların konuşmalarında genellikle aynı dizide ortaya çıkmaktadır (Cole ve Cole, 2001:307; Ege ve diğ., 1998:20; Flavell ve diğ., 1997: 291).

Ana dili Türkçe olan çocukların isim ve fiilleri kazanımı 24 ay civarında gerçekleşmektedir. Çocuklar, isimlerin hallerini, çoğul durumlarını, zamanların bir kısmını, kişi, olumsuzluk ve soru ifadelerini erken dönemden itibaren

kullanabilmektedirler. Ana dili Türkçe olan çocuklar isim ve fiilleri tek sözcüklü dönemde (15. aylıkken) üretken kullanmaya başlamaktadırlar. Örneğin; “bitti” sözcüğü gövde ve ekiyle kullanılabilir (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 850).

Dil bilgisi yapım eklerinin ortaya çıkması çocukların isimler ile fiilleri ayırt etmeye başladığının güçlü bir göstergesidir. Çünkü, çocuk konuşmalarında cümle içindeki hangi sözcüklere hangi eklerin getirilmesi gerektiğini belirleyen yetişkinlere ait kurallara uymaya başlamaktadır. Çocuklar 2-6 yaşlar arasında birçok dil bilgisi kurallarını kullanmaya başlamaktadır (Cole ve Cole, 2001:308).

Aşağıda İngilizce de yapım eklerinin kazanımının genel sırası verilmiştir.

İngilizce de Dil bilgisi Yapım Eklerinin Kazanılmasının Genel Sırası

İngilizce de Dil bilgisi Yapım Eklerinin Kazanılmasının Genel Sırası		
Yapım eki	Anlam	Örnek
Şimdiki zaman (-yor)	Geçici süreklilik	Yürüyorum (I am walking)
<i>In (içinde, -de - da)</i>	İçerme	<i>kutunun içinde veya kutuda (In box)</i>
<i>On (-de -da, üstünde)</i>	Destek	<i>Masanın üstünde veya masada (On table)</i>
Çoğul	Sayı	Top -Toplar (Ball/Two balls)
Düzensiz geçmiş	Önceki olay	Kırılmış (It was broken)
İyelik çekimi	Sahiplenme	Adamın topu (Adam's ball)
İngilizce de “to be” fiilinin kısaltma yapmadan kullanılması	Sayı; önceki olay	There it is (durum bu)
Belirteç	Belirli/belirsiz	That a book(Bu bir kitap) That the dog. (Bu bir köpek)
Düzenli geçmiş (-di geçmiş)	Önceki olay	Adam walked (Adam yürüdü)
Düzenli üçüncü tekil şahıs	Sayı; önceki olay	He walks (O yürür)
Düzensiz üçüncü tekil şahıs	Sayı; önceki olay	He does... She has...
Kısaltılmayan şimdiki zaman yardımcı fiili	Geçici süreklilik; sayı; önceki olay	This is going....
İngilizce de “to be” fiilinin kısaltılması	Sayı; önceki olay	That's book (O kitap)
Kısaltılabilen şimdiki zaman yardımcı fiili	Geçici süreklilik; önceki olay	I'm walking (yürüyorum)

Tablo’da görüldüğü gibi İngilizce’de ilk önce zaman eklerinden geçici süreklilik durumunda kullanılan şimdiki zaman ekinin (-ing) kazanıldığı, daha sonra sırayla düzensiz geçmiş zaman eklerinin (İngilizce “broken”/-dili geçmiş zaman), düzenli zaman eklerinin kazanıldığı görülmektedir. Tablo dan anlaşıldığı gibi dil bilgisel yapıların kazanımı zaman eklerinden başlayarak belli bir sıra izlemektedir. Zaman biçim birimlerinin kazanımını sırayla edatların kazanımı, çoğulların kazanımı, iyelik eklerinin kazanımı belirteçlerin kazanımının takip ettiği anlaşılmaktadır.

Türkçe’de genel söz dizimsel yapı özne-nesne- yüklem şeklinde sıralanmaktadır. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğundan biçim birimler sözcüğün sonun eklenerek gerçekleştirilmektedir. Sözcük sonuna getirilen ekler çekimler, işaret zamirleri, iyelik ekleri, sıfat ve ilgi cümleciklerini de beraberinde taşımaktadır. Basit cümle ve ana cümlelerin söz dizimsel sıralaması farklılık göstermektedir. Erken çocukluk döneminde ana dili Türkçe olan çocuklar, fiilimsi eklerini üretebilmektedir. Örneğin; 25. aylarda “ getir-me-dim”, 28. aylarda “ağla-dı-lar” vb. Türk çocuklarında isim ve fiil çekim listesi ile çekim sistemini daha çok 24 ay civarında kullanılmaya başladığı gözlenmiştir (Ekmekçi, 1991:43; Aksan, 1985: 229).

Erken çocukluk döneminde, biçim birimlerin gelişiminde zaman çekim eklerinin kazanımı incelendiğinde, çocuklar iki sözcük ile cümle oluşturmaya başladığı dönemde kullandığı sözcüklerin çoğunun isim olduğu görülmektedir. Çocukların, fiilleri isimlere göre biraz daha zor öğrendikleri için dil ile ilgili tekrarlamalara daha çok ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Cooke ve Williams, 200:50).

Ana dili İngilizce olan çocuklar ilk zamanlarda ihtiyaçlarını dile getirirken İngilizce’ye özgü olan ön ve arka takıları kullanmadan, sözcükleri ekleri kullanmadan sadece dil bilgisi kurallarına uygun bir biçimde dizerek belirtmeye çalışmaktadırlar. Eklerin kazanımı ise daha sonra gerçekleşmektedir. Türkçe’nin kazanımında ise, erken çocukluk döneminde çekim eklerinin ağırlık kazandığı; çocukların, çekim eklerinin kullanılışını tek sözcük üzerinde öğrendikten sonra iki

sözcüğü bir araya getirerek kullanmaya başladıkları belirtilmektedir (Ekmekçi, 1991:43). Bu durumda dillerin farklı nitelikleri göz önüne alındığında, dil bilimciler dil kazanımı incelemelerinde çocukların sözcüklerindeki sözcük sayısı yerine biçim birimlerin sayısını dikkate almanın daha uygun olacağını vurgulamaktadır.

Araştırmacılar, çocukların içinde bulundukları olaylar ve durumlar hakkında konuşurken, sözcükleri dil bilgisel kurallara uygun biçimde dizerek konuşabildikleri noktasında ortak fikre sahipken, bu konuşmalarda çekim eklerinin kullanılmasında geçmiş ya da gelecekle ilgili ifadelerin kullanılmasında farklı görüş belirtmektedirler. Araştırmacılar, çocukların genellikle yapacakları ya da yapıyor oldukları durumları ifade edebildiklerini, geçmişte yaptıklarını ise sözel ifadelerinde kullanmayı tercih etmediklerini savunmaktadırlar (Cooke ve Williams, 2000:62).

Ana dili İngilizce olan çocukların dil kazanımı sırasında ortaya çıkan ilk çekim ekinin şimdiki zamanı gösteren -ing (-yor) olduğu ve çocukların bu fiil şeklini, devam eden bir eylemi tanımlamak için kullandıklarını vurgulanmaktadır. Ana dili İngilizce olan çocukların şimdiki zamanı ifade eden -ing ekini 20- 22. aylarda belirgin olarak kullandıkları görülürken (Cole ve Cole, 2001:308; Radford, 1990:31) ana dili Türkçe olan çocukların şimdiki zamanı ifade eden “-yor” ekin 16. aylarda kullanmaya başladıkları görülmektedir. Ana dili Türkçe olan çocukların 15-18. aylarda çekim eklerinin dildeki yerini fark ettikleri ve bu ekleri önceleri tek sözcüklerle birlikte kullanmaya, daha sonraları da bu ekli sözcükleri bir araya getirerek uzun cümleler yapmaya başladıkları tespit edilmiştir. Ancak eylemlerin sonunda henüz şahıs eklerine rastlanılmadığı belirtilmektedir (Ekmekçi, 1991:43).

Aksu Koç (1978) ise, Türk çocuklarının 21 aylıkken şimdiki zamanı belirten -yor ekini süre gelen olayları anlatmak için kullandıklarını belirtmektedir (Akt.,Aksu Koç ve Slobin, 1985:865).

Ana dili İngilizce olan çocukların düzenli geçmiş zaman ekini (-ed) 26. aylarda kullandıkları ancak, düzenli filleri öğrendikten sonra bu durumu düzensiz fiillere de genelleyerek uyarladıkları görülürken örneğin; “give- gave yerine gived”

kullandıkları (düzensiz fillerin kazanımı daha uzun bir süreçte aldığı) (Radford, 1990:43), ana dili Türkçe olan çocuklarda geçmiş zaman ekleri 19. ayda duyulursa da bu eklerin tam anlamı ile kazanımının 21. ayda başladığı belirtilmektedir. Bu dönemde çocuklara yöneltilen sorular, gelecek ve geçmiş zaman içeriyorsa, çocukta cevaplarında bu eylem eklerini kullanabilmektedir. Ana dili Türkçe olan çocukların konuşmalarında -di geçmiş zaman eki 19. aylarda görülse de, 21. ayda genel bir geçmiş zamanı belirleyen -miş geçmiş zaman ekinin -di geçmiş zaman ekinden kısa bir süre sonra ortaya çıktığı ama her iki ekin kullanımın dört yaşına kadar tam olarak ayırımına varılamadığı belirtilmektedir. 21. aydan sonra da bu eklerin çocuğun verdiği cevaplardan çok, tek yönlü yaptığı konuşmalarında daha sık olarak görüldüğü vurgulanmaktadır (Ekmekçi, 1991: 44; Aksu Koç ve Slobin, 1985:864;).

Ana dili Türkçe olan çocukların, geniş zaman ekinin 18. aylarda çocuğun sadece olumsuz şeklini veya emirlere karşı çıkma durumlarda kullandığı görülse de ileriki yaşlarda bile fazla kullanılmadığı, ancak, ikinci yıldan sonra rica etmek veya koşullu cümlelere bir basamak olarak kullandığı belirtilmektedir (Ekmekçi, 1987:45).

Erken çocukluk döneminde, biçim birimlerden olumsuzluk bildiren eklerin kazanımına bakıldığında ise; çocuklarda olumsuz eklerin kullanımının genellikle bir düzen içinde başladığı görülmektedir. Çocuk dilinde olumsuz cümle yapılarının gelişimi belli bir aşama izlemektedir. Bu aşamalar; var olmama, ortadan kalkma, yok olma, olayda yer almama, durum, reddetme inkâr ve yasak olma durumlarıdır. Çocuklarda olumsuz ifadelerin kazanım sürecinde ilk önce “hayır” ve değil ifadeleri görülmektedir. Örneğin; “meyve suyu yok (no juice)”, “oyun şimdi değil (not play now)”. Çocukların olumsuz sözcüklerin ilk olarak mevcut olmayan nesneleri belirtmek için kullandıkları görülmüştür. Örneğin; annesinin eteğinde cep arayan bir çocuğun “cep yok (no pocet)” demesi gibi. İkinci aşamada çocuk olumsuz ifadeyi, itiraz ettiği nesnelere ya da durumlara karşı kullanmaktadır. Örneğin çocuk ayağından çıkardığı çorabı gösterip “çorap yok” (no sock) şeklinde ifade etmektedir. Üçüncü aşamada da çocuk olumsuz yapıyı inkâr ettiği durumlarda kullanmaktadır. Örneğin; annesinin çocuğun kirli çoraplarına yaptığı yoruma karşılık çocuk “kirli

yok” (no dirty) diyebilir. Daha sonraki aşamalarda çocuklar olumsuz yapıyı oluştururken olumsuzluk ifadesini konuşmasının en başına koyarak değil aynı zamanda cümlelerin içine yerleştirerek de oluşturabilir. Örneğin; anne git değil (my mum is not gone) cümlesinde olduğu gibi (Bukatko, 2001: 241; Cooke ve Williams, 2000: 63).

Olumsuzluk ifadelerinin gelişiminde diller arasında farklılıklar olduğu belirtilmektedir. Örneğin; İngilizce de bütün olumsuz ifadelere hayır (no) ve değil (not) eklenerek ifade edilmektedir (Radford, 1990:24). Türkçe de ise, “yok, hayır, değil, -me, ma” ifadeleri kullanılarak olumsuzluk durumları belirtilmektedir (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 851). Ana dili İngilizce olan çocuklarda olumsuzluk yardımcı eklerinin sözce uzunluğu 3.4- 3.9 olan dönemde kullanıldığı belirtilmektedir (Cooke ve Williams, 2000: 63). Ana dili Türkçe olan çocuklarda ise, 24. aylarda olumsuz emirlerin belirtmeye başladığı belirtilmektedir. Örneğin; git-me vb. Türkçe’de olumsuzluk eki (-me, -ma) fiil kökünün hemen arkasına getirilerek olumsuz ifadeler oluşturulmaktadır. İki yaşındaki Türk çocukları olumsuzluk ekini fiil kökünün hemen arkasından getirerek olumsuz ifadeleri kurabilmektedir. 27 aya kadar fiil olmayan durumlarda sıfat ve isim ifadeleri için “değil” ifadesini kullandıkları, 30 aya kadar da mevcut olmama durumunu belirtmek için de “yok” olumsuzluk ifadelerini kullandıkları belirtilmektedir. Bazı çocuklarında “yok” ve “değil” olumsuzluk ifadelerinden ya birini ya da olumsuzluk eki –me (ma) veya olumsuzluk jesti ”ıh” ifadelerini benimsedikleri, sonrada bu ifadeleri tüm durumlara genelleme eğiliminde oldukları savunulmaktadır (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 850).

Aksu Koç ve Slobin (1985), Türk çocuklarının dil kazanımını inceledikleri çalışmalarında, çocukların iki yaşlarında olumsuz ifadeleri basitleştirdikleri görülmüştür. Fiil kökünün hemen arkasına “– ma, -me” ekini getirilerek olumsuz ifadelerin kurulduğu ve vurgunun olumsuz heceden önceki hecede yapıldığı saptanmıştır (s.849). Ekmekçi (1991)’e göre ise olumsuzluk eki ilk kez 15. ayda yeteneksizlik bildirmek üzere birleşik olarak “–emi” biçiminde kullanıldığı bu ekin daha sonra 16. ayda şimdiki zaman ekiyle birlikte kullanılmaya başladığı, ileri

aylarda ise öğrenilen her eylem eki ile birlikte olumsuzluk ekinin rahatlıkla kullanılmakta olduğu belirtilmektedir (s.46).

Çocukların dil kazanım sürecindeki biçim birimlerin kazanımında önemli olan bir diğer biçim birimde soru eklerinin kazanılmasıdır. Erken çocukluk döneminde soru yapılarının kazanımına bakıldığında; çocukların aynı tür soruları cevaplamayı öğreninceye kadar, bazı soruları sormayı öğrenemedikleri belirtilmektedir. Bu nedenle, çocuklarda soru sorma ya da soru biçim birimlerini kazanma farklı bir düzende gerçekleşmektedir. Örneğin, çocuklar İngilizce de “wh” tarzı sorularını cevaplayıncaya kadar “wh” sorularını soramamaktadır (Temel, 1999:13). Çocukların sözcükleri uygun yerlere yerleştirmede denemelerde bulunmaktadır ve denemeleri sonucunda sözcükleri uygun yerlere yerleştirmeyi kullanarak kendi özgün cümlelerini oluşturmaktadırlar. Bu ilk söz dizimsel kural zamanla dil kazanımın ilerlemesi için ilk adımları oluşturmaktadır. Çocuk dilinin kazanılmasında soru yapılarının söz dizimsel gelişimi de benzer süreçten geçmektedir. Çocuklar ilk önce cümle sonlarında vurguda yükselme ve zamanla soru ifadelerini yerleştirerek sıralama yapmaktadırlar (Flavell ve diğ., 292). Çocuklar 1,5-2 yaşlarında “evet, hayır” ve wh- türündeki sorular arasındaki farkı ayırabilmektedir. Ancak, henüz bu soruları uygun bir şekilde cevaplayamamaktadır. Çocuklar, iki yaşlarında alışlagelmiş birçok soru kalıplarını kullanarak sorular sormaktadırlar. Örneğin; “Bu ne?, Bunun adı ne? vb. Ancak, bu soruları yetişkin gibi anlayarak kullandıkları söylenemez; çünkü, yetişkin tarafından yöneltilen aynı sorulara cevap vermede yetersiz kalmaktadırlar. Çocuklar, bu dönemde ses vurgulamalarındaki değişikliklerle özne-fiil sırası olmadan “evet-hayır” sorularını sorabilmekte ama, soru eklerini kullanmada hâlâ yetersizlikler görülmektedir. Örneğin; Bu benim sütüm? vb. (Cooke ve Williams, 2000: 63)

Çocukların konuşmaları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde özellikle “ne, nerede, kim, ne zaman, kime, kim” sorularını tam olarak anlayana kadar kendi cümlelerinde kullanamadıkları belirtilmektedir. Bu durum göstermektedir ki çocuklar soru ifadelerini genel bir kavram gibi değil, kendine özgü konuşmalarının bir parçası gibi öğrenmektedir. 2.5 yaşında en yaygın olarak kullanılan sorusu türü “ne” (what)

sorusudur. Üç yaşında nerede (where) ve kim (who) ve dört yaşlarında ise “niçin” (why) sorusunun baskın olarak kullanıldığı görülmektedir. Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU) 3.0 olan dönemde çocuklar cümlelerine bu soruları, cümlelerin başlangıcında uygun ses perdeleri olarak koyabilmekte, ancak “özne-yüklem (yardımcı fiil)” söz dizim sıralamasına uygun olarak kullanamamaktadırlar. Örneğin; “Sen nereye gidiyorsun?” cümlesini “Nereye sen gidiyorsun?” şeklinde kullanabilmektedirler. Dört yaşlarında soru görevi gören ekler ortaya çıkmaktadır. Bu ekler cümlelerin sonunda tam olarak kullanılmaya başlar. Örneğin; “Bulaşıkları yıkadın, değil mi? (Cooke ve Williams, 2000:63; Temel, 1999:13; Baykoç Dönmez ve Arı, 1992:141).

Ana dili Türkçe olan çocuklarında soru ifadelerinin kazanımına bakıldığında, 15-17. aylarda ne –(Mu ne?), 18-20 aylarda “nerede” (neyde abba?), 20-23 aylarda “kim?” (nimo?), 23-24 aylarda “niye” (nie- niye vermiyorsun?), “hangi” (angi abba), 25-30 aylarda “mi?-ne zaman” vb. soru zarflarının kullanılmaya başlandığı belirtilmektedir (Baykoç-Dönmez ve Arı, 1992:142)

Erken çocukluk döneminde, biçim birimlerden çoğul yapılarının kazanımına bakıldığında, çocukların çoğul çekim eklerini arasındaki farklılığı ortaya koymadan önce bir ve birden fazla nesneyi karşılaştırarak aralarındaki farkı zihinsel olarak ortaya koydukları ve bunu kavradıktan sonra düzenli çoğulları öğrenebildikleri belirtilmektedir. Ana dili İngilizce olan çocukların çoğul çekim eklerini kazanımlarında öncelikle tekil çoğul ayrımının yapamadıkları, bu ayrımı yapabilmek için “birden fazla bir sayı” ya da “daha” gibi nitelendiricileri kullandıkları belirtilmektedir. Bu ayrımın farkına vardıldıktan sonra belirli durumlarda çoğul için önceleri düzenli kelimelerin sonuna çoğul “s” takısını getirdikleri, ancak düzensiz kullanımlara da genelleyerek hatalı kullanımlar yaptıkları ifade edilmektedir. Çocukların çoğulları yerinde ve uygun olarak kullanmada öncelikle birkaç sözcükte yerine getirebildikleri; ancak, bu durumu tüm sözcüklere genellemede zorlandıkları ifade edilmektedir. Bu aşamalardan düzenli ve düzensiz çoğullar arasındaki farkın çocuklar tarafından kavranmaya başlandığı ve düzenli çoğul çekim eklerinin kullanımında ses birimsel kalıpların özelliklerine uygun kullanılmaya başlandığı saptanmıştır. Ana dil İngilizce olan çocukların çoğul ifadeleri, 20-22. aylarda

öncelikle düzenli isimlerde kullanmaya başladıkları bu kuralın öğrenilmesinden sonra düzensiz kullanımlarda başarı gösterebildikleri belirtilmektedir (Temel, 1999:23; Radford, 1990:329). Ana dili Türkçe olan çocukların ise, çoğul eklerini 20-23 aylarda üretmeye başladıkları; ancak, bazı çocuklarda 24-27. aylarda bazılarında ise 28-30 aylarda üretildiği belirtilmektedir (Baykoç Dönmez ve Arı, 1992: 145).

Erken çocukluk döneminde, biçim birimlerden zamirlerin kazanımına bakıldığında, çocukların 2,5 yaşlarında zamirleri anlayabildikleri savunulmaktadır. Çocukların üç yaş civarında konuşmalarında ben (beni, bana benim), sen (seni sana senin) kişi zamirlerini uygun bir şekilde kullanmakta oldukları görülmektedir (Cooke ve Willians, 2000:44). Çocukların ifadelerinde kişi zamirlerinin kullanımının yetişkinlere oranla daha çok görüldüğü tespit edilmiştir. Çocuklar, zamir kullanımına hâkim olmakla kalmayıp yetişkinlerin zamir kullanmadığı yerlerde dahi zamir kullanma eğilimi göstermektedirler. Çocuklar, ifadelerinde kullandıkları zamirlerin anlamsal özelliklerini algıladıktan sonra daha esnek kullanıma geçmektedirler (Slobin ve Talay, 1985:17).

Slobin ve Talay (1985), 2-5 yaş arası ana dili Türkçe olan çocukların kişi zamirlerini kazanımlarını inceledikleri çalışmalarında, iki yaşındaki çocukların konuşmalarında öznenin vurgulandığı durumda sadece “Ben” birinci tekil kişi zamirini kullandıklarını, cümlede yüklem veya nesne vurgulandığında ise fiilin sonuna birinci tekil şahıs eki “-m”i ekleyerek kullandıklarını saptamışlardır (s.16).

Daha sonra şartlı ve kiplere göre *zaman* ifadelerinin kullanımı gelmektedir. Bunu aynı anda gerçekleşen olay ve durumları için *zaman* ifadeleri takip etmektedir ve son olarak “önce” ve “sonra” ifadeleri yan cümlecikler içinde kullanılmaktadır (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 862).

Çocuklar temel anlamsal ve söz dizim ilişkilerini ifade etmeyi öğrendikten sonra bu temel ilişkileri kapsayan olayları birbirine bağlamayı öğrenmeye başlamaktadır. Erken çocukluk döneminde, biçim birimlerden bağlaç yapılarının kazanımı incelendiğinde çocukların dil kazanım sürecinde bağlaç kullanımlarında ilk

önce sebep ifadelerini öğrendikleri ve iki düşünceyi birbirine bağlamak için de ilk önce “ve” bağlacını kullandıkları görülmektedir. Ana dil İngilizce olan çocuklarda “ve” bağlacının kullanımı 26. aylarda görülmeye başlamakta, 28. ayda “ve” bağlacını ara ara kullanırken, 31. ayda sürekli olarak kullandıkları belirtilmektedir. Çocuklarda görülen diğer bağlaçlar ise sırasıyla, 32 aylıkken neden-sonuç ilişkisini ifade etmek için “çünkü” bağlacı, 33. ayda “öyle” bağlacı, 34. ayda “eğer” bağlacı, 35 ayda, zıt bir durumu belirtmek için “ama, fakat” bağlacını kullandıkları ifade edilmektedir (Temel, 1999:16; Lund ve Duchan,1988:39).

Ana dili Türkçe olan çocuklarda ise, Slobin (1988:51)’nin yaptığı araştırma sonuçlarına göre, “ve” bağlacının kullanımı ilk birkaç yılda ortaya çıkmaktadır. Güleriyüz ve Baykoç-Dönmez (1992)’ın yaptığı çalışmada ise, 2,5-4 yaş arasında en çok “-de, -da” bağlacının kullanıldığı saptanmıştır (s.163). Türk çocuklarının “ama” ve “fakat” bağlaçlarını 5 yaşlarında kullandıkları belirtilmektedir (Aksu Koç ve Slobin, 1985:862).

Güleriyüz ve Baykoç-Dönmez (1992) yaptıkları çalışmada, 48-53 aylar arasında Türk çocuklarının “ile”, “ve”, “çünkü”, “ama”, “ki”, “yoksa”, “hem” gibi bağlaçlarını sık olarak kullandıklarını saptamışlardır (s.106).

Türkiye de çocukların dil kazanımıyla ilgili çalışmaların yetersizliği, erken çocukluk döneminde Türkçe’nin kazanımına yönelik bilgilere ulaşmada zorluk yaratmaktadır. Bu nedenle Türkçe’nin erken çocukluk döneminde kazanılmasına yönelik yapılan çalışmaların sürekliliğine birincil derece de ihtiyacın olduğunu göstermektedir. Bu çalışmaların yapılması, erken çocukluk döneminde Türk çocuklarına sunulacak olan dil eğitim çalışmalarının daha verimli olmasını sağlayacağına büyük bir önem taşımaktadır.

1.5. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli (Bilingual) Çocukların Dil Kazanımı

Erken çocukluk döneminde iki dillilik denildiğinde alanyazında, birtakım kavramlarla karşılaşmaktadır. Bu kavramların zaman zaman birbirinin yerine kullanılarak kavram karmaşasına yol açtığı görülmektedir. Bu nedenle, iki dillilikle ilgili kavramların birbirinden ayırmlaştırılabilmesi için aşağıda bu kavramlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Tek dilli çocuklar (monolingual-children). Doğumdan itibaren tek bir dil ortamına maruz kalan ve tek bir dili öğrenen çocuklardır.

Tek dillilik (monolingual). Doğumdan itibaren tek bir dil ortamına maruz kalınması sonucu öğrenilen ana dildir.

İlk dil (*First Language*); dillerin aynı ya da sırayla öğrenilmesinde iki dilli çocukların baskın olarak kazandığı ilk dilidir.

İki dillilik (*bilingual*); İki ya da daha fazla dilin doğumdan itibaren aynı anda kazanım durumudur.

İkinci Dil (*Second language*), -*Dillerin sırayla kazanımı*: Çocukların yaklaşık üç yaşından sonra ilk diline ikinci bir dilin eklenmesi durumudur (Petitto ve diğ., 2000:455; Schelletter; 2002: 93).

İki dilli çocukların, dil kazanımları ses bilimi, biçim bilimi, söz dizimi, anlam bilimi, karıştırma-karışık kullanım (Code-mixing) başlıkları altında incelenecektir.

1.5.1. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Ses Biliminin Kazanımı

Alanyazında iki dilli ortamdaki çocukların ses birimsel gelişimleriyle ilgili araştırmaların yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ancak, son on yılda iki dilli çocuklarda ses birimin gelişimiyle ilgili yapılan araştırmaların çoğu, çocukların ses birim gelişiminin değerlendirilmesinin yaşlara ve dilsel farklılıklara göre yapılmasını vurgulamaktadır. İki dili aynı anda kazanan çocukların ses birim gelişimini inceleyen

araştırmalar da aynı yaşta ve aynı gelişim düzeyindeki çocukların aynı anda iki dile maruz kalma ile tek dile maruz kalma durumlarında sesleri algılama ve üretme becerileri üzerinde durulmuştur.

Sözcük öncesi gelişim döneminde dil becerileri üzerinde yapılan araştırmalar, bebeklerin çok erken aylarda dillerin çeşitliliğinin farkında olduğunu, yani, iki dili birbirinden ayırıştırabildiğini savunmaktadır. Yeni doğan bebek, farklı ritim grubundaki dilleri ayırıştırabilmektedir. Dört aylık bebek, iki dilin aynı ritimdeki gruplarını ve farklı ritim gruplarını, eğer sahip olduğu dillerden biri tanıdık ise ayırıştırabilmektedir (Burns ve diğ., 2007: 456, Genesee ve Nicoladis, 2006: 8).

Bosch ve Sebastian-Galles (2001), aynı anda İspanyolca ve Katalanca'ya maruz kalan 4.5 aylık çocukların, aynı ritim gruplarına ait diller arasında ayırıştırma 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 ayırıştırma yapma yeteneğı çocukların ayrı dilsel sistemleri inşa etmesi için fonksiyonel bir önem taşımaktadır (Genesee ve Nicoladis, 2006: 9).

İki dilli çocukların, ses birimlerindeki özellikleri algılama becerilerinin, başlangıçta tek dilli çocukların ses birimsel özellikleri algılama becerileri ile aynı olduğu belirtilmektedir. Yapılan araştırmalarda, tek dilli bebeklerle iki dilli bebeklerin mırıldanma dönemindeki ürettikleri seslerin aynı özelliklere sahip olduğu gözlenmiştir. İngilizce ve İspanyolca iki dilli bebekler ve İngilizce konuşan tek dilli bebeklerle yapılan bir araştırmada, hem iki dilli çocukların hem de İngilizce tek dilli çocukların 6-7. aylarda doğal babıldama döneminde oldukları saptanmıştır (Oller ve diğ., 1997: 408). Başka bir araştırmada da Fransızca-İngilizce iki dilli çocukların, ana dili İngilizce ve Fransızca olan tek dilli çocuklar gibi 7. ayda babıldamalarında heceleri tekrarlayarak yeni sözcükler oluşturdıkları saptanmıştır (Paradis, 2001: 21).

İki dilli bebeklerinde 6. ayda çıkarttığı ünlü ünsüz seslerin birleşimleri, sözcükleri andırır niteliktedir. Ancak, bunlar ses birimsel ayırıştırma olarak

değerlendirilmemektedir. İki dilli bebeklerde, tek dilli bebekler gibi maruz kaldıkları dillerden bağımsız olarak mırıldanmaya başlamaktadırlar. Tek dilli bebeklerin ünlü ses birim üretimleri (6-8 aylar arasında), ünsüz ses birim üretimlerinden (8-10 aylar da) daha erken gerçekleşmektedir. Tek dilli bebekler ünlü ve ünsüz ses birimleri arasındaki farklılıkları ise, 10-12. aylar arasında ayırtılabilmektedirler. Bu da çocukların ünlü sesleri ünsüz seslerden daha kolay ifade edebildiklerini göstermektedir. Ayrıca çocukların içinde bulundukları dilin ses birimsel özelliklerini bir uyum içinde gerçekleştirdiğini göstermektedir (Burns ve diğ., 2007:456; Genesee ve Nicoladis, 2006:9; Bosch ve Sebastian-Galles, 1997:39).

İspanyolca- Katalanca iki dile maruz kalan bebeklerle Katalanca da tek dile maruz kalan bebeklerin ünlü ses birimleri ayırtılabilmesi karşılaştırılmıştır. İki dile aynı anda maruz kalan bebeklerin, her iki dilde de dilin genel şeklini 4. ayda ayırtılabildikleri görülmüştür. Tek dilli bebeklerin 8. ayda iki farklı ünlü grubunu ayırtılabildikleri, ancak iki dilli bebeklerin bunu 12. ayda ayırtılabildikleri gözlemlenmiştir. Bunun nedeni, iki dilli bebeklerin ses birim dağılımında her iki dilden de ses birimler yer aldığından, tek dilli bebeklere oranla daha fazla ses birimle karşı karşıya olması olarak belirtilmiştir (Burns ve diğ., 2007:457).

Anlamsız sesler çıkarma döneminden sözcükleri telaffuz etmeye geçişte, yaklaşık bir yaştan sonlarına doğru tek dilli çocukların konuşmalarında içinde bulundukları dilde kullanılan sözcükleri oluşturan belli ses ve ses dizileri görülmeye başlamaktadır. İki dilli çocukların ses üretimlerindeki örgütlenmenin de tek dilli çocuklarda benzer bir yapılanma gösterdiği belirtilmektedir (Bosch ve Sebastian-Galles, 1997:39). Örneğin, hece tekrarlarıyla yeni sözcük oluşturulması üzerine yapılan araştırmalarda, Fransızca-İngilizce iki dilli bebeklerin, Fransızca ile İngilizce tek dilli bebekler gibi 10-15 aylarda ses birimleri ayırtılabilmeye başladıkları saptanmıştır (Oller ve diğ., 1997: 408).

İki dilli çocukla da tek dilli çocuklarda olduğu dilin bileşenleri, içeriği gibi etkilerden dolayı hecelerden sözcük üretimine geçişte gecikmeler olabilmektedir. Örneğin, bu etkenlerden dolayı, tek dilli çocukların 17. ayda ünlü ve ünsüzlerden

oluşan heceler birleştirilerek yeni sözcük oluşturduğu görülürken, (örn: b/bih- d/dih/), iki dilli çocukların da ses birimlerini birleştirilerek yeni sözcükler oluşturması 20. aydan sonra görülmektedir (Burns ve diğ., 2007:458, Genesee ve Nicoladis, 2006:9).

İki dilli çocukların ses birim gelişimlerinde değişkenliklerin gözlenmesi, çok yönlü etkenlere bağlanabilmektedir. Bazı araştırmacılar, iki dilli çocukların ses birim gelişiminde etkili olan etkenlerin, tek dilli çocukların ses birim gelişiminde olduğu gibi gelişimsel ve bireysel faktörlerin etkili olabileceğini savunurken, bazı araştırmacılar da bu dönemde maruz kalınan dillerin baskınlığı ya da kalitesinin ses birim gelişimini etkilemekte olduğunu savunmaktadır. İki dilli çocukların, iki dilinde kendine özgü sahip olduğu seslerin birleşimle oluşturulan sözcük dağarcığı net olmamakla birlikte, iki dilli çocukların ses birim süreçlerinin (seslerin yer değiştirmesi, “l” yerine “r” kullanımı gibi, ses başlangıç zamanı, ünlü-ünsüz uyumu, hece çoğaltma gibi süreçlerin) okul öncesi yıllarına kadar tek dilli çocuklarla aynı yaşlarda benzer süreçlerde gerçekleştiği savunulmaktadır (Johnson ve Wilson, 2002:272; Bell ve diğ., 2001:72; Holm ve Dodd, 1999:350).

Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi iki dilli çocukların ses bilim gelişim süreci tek dilli çocukların ses birim gelişimine benzer bir süreç geçirmektedir. İki dilli çocukların ses birimleri kazanımları her ne kadar tek dilli çocuklarla aynı yaş dilimlerinde olmasa da aynı aşamaları izleyerek kazanılmaktadır.

Aşağıda erken çocukluk döneminde iki dilli çocukların sözcük dağarcığı gelişimi aşamalarına göre incelenmiştir.

1.5.2. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Anlam Biliminin Kazanımı

Yapılan araştırmalara göre iki dili aynı anda kazanan çocukların ilk sözcük üretimleri tek dilli çocuklar gibi 12-13. aylarda ortaya çıkmaktadır. İki dili aynı anda kazanan çocukların sözcük kazanım oranlarının, aynı yaşlarındaki her iki dilde de

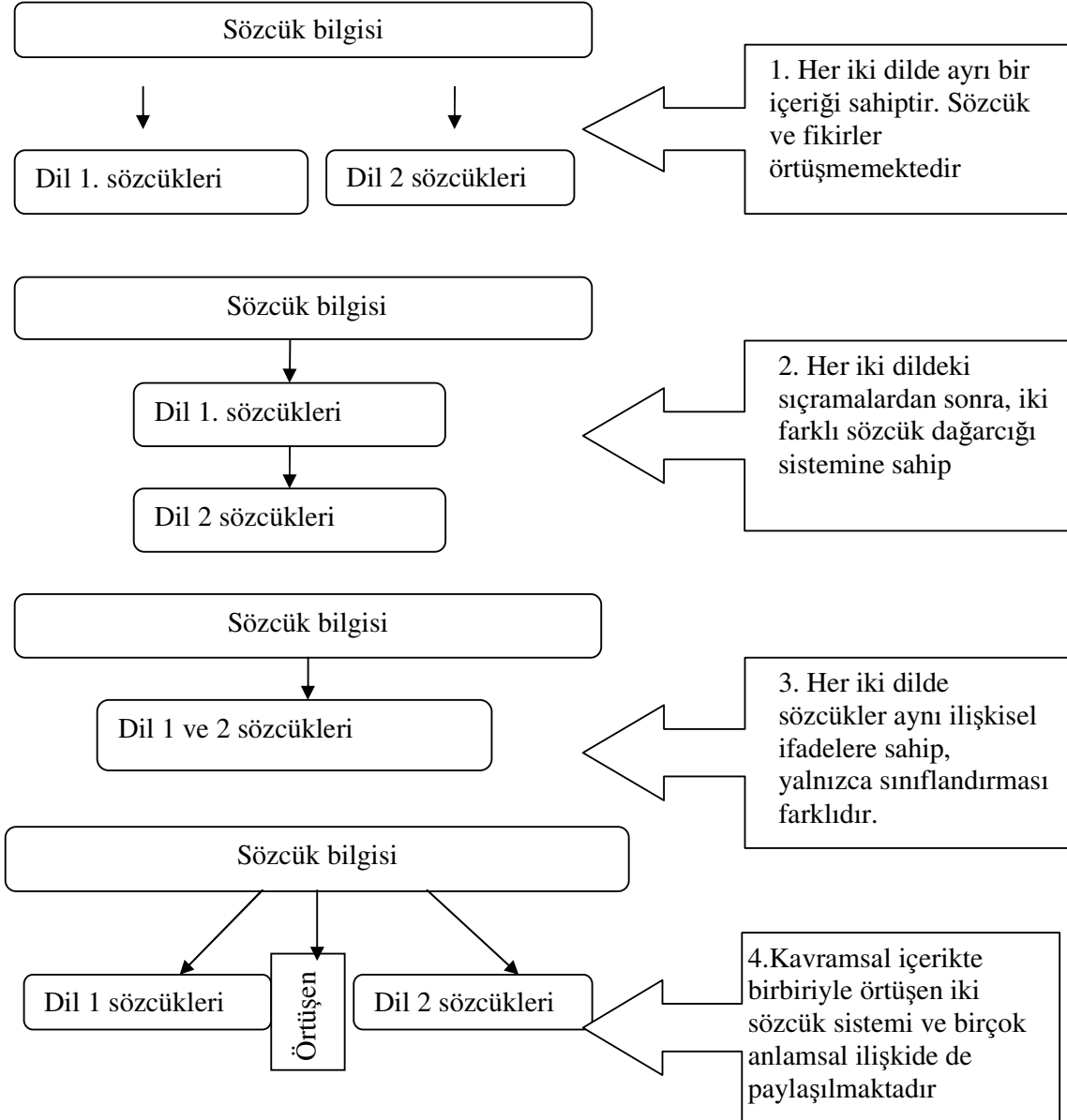
tek dilli olan çocuklara göre daha düşük olduğu savunulmaktadır (Genesse ve Nicoladis, 2006:8).

İki dilli çocuklarda her iki dillin ilk sözcük türleri dağılımı (Örneğin; isim, fiil vb.) tek dilli çocuklarda gözleendiği gibi gelişmektedir (Nicoladis, 2001:844). Ancak, iki dilli çocuklarda, her bir dile ayrılan zaman, ilgi ve eğilim dillerin sözcük dağılımını etkileyebilmektedir (Pearson ve diğ., 1995:346). Almanca-İngilizce iki dilli çocuklarla yapılan çalışmalarda, çocukların her iki dilde de isimleri çok sık olarak arka arkaya sıraladıkları saptanmıştır (Schelletter,2007:93).

İki dilli erken sözcük gelişiminde, çocukların sözcükleri birleştirdikleri (iki dilden de karışık kullandıkları) görülmektedir. İki dilli çocuklar ilk dönemlerde iki dilde aynı anlamı ifade eden sözcükleri ayırmadan arka arkaya kullanmaya başlamaktadır. Çocuklar, bir dilde adlandırdığı objenin diğer dildeki anlamını açık olarak bilse de o dildeki adını söyleyememektedir. Çocukların her iki dildeki sözcük dağılımı birbirinden bağımsız olarak yapılmaktadır. Bu yapılanmada iki dilin sözcük gruplarında fiillerden daha çok isim soylu sözcükler olduğu vurgulanmaktadır. Çocukların bir objenin her iki dilde de adlandırmadaki başarısızlığı, dili bir durum olay, ya da nesne için farklı tanımları olan bir sistem olarak anlayamamasından kaynaklanmaktadır. Bu çocukların her iki dildeki sözcüklerin anlamsal olarak kullanışlarında eşdeğer çevirileri yapmaya 8. aydan itibaren başladıkları ve 1.5 yaşına kadar göreceli olarak yapabildikleri görülmektedir. Bu durum iki dilli çocukların 1.5 yaşına kadar tek bir sözcük dağılımı sistemini kullandıklarını göstermektedir. Çocukların 1.5 yaşından sonra her iki dilinde de sıçramalar görülmekte ve bu sıçramaları takiben eş değer çevri oranları her iki dildeki toplam sözcük dağılımlarının %20-25 kadar artmaktadır. Bu durum da iki dilli çocukların her iki dildeki sıçramalardan sonra, iki farklı sözcük dağılımı sistemine sahip olduğunu göstermektedir (Patterson ve Pearson, 2004: 79; Lanver, 1999:438; Deuchar, 1999:24; Deuchar ve Clark, 1996:353; Pearson ve diğ.,1995: 349; Genesee ve diğ., 1995: 661).

İki dilli çocukların sözcük dağarcığı gelişiminin aşamaları Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1. İki dilli çocukların sözcük dağarcığı Gelişimi



(Kaynak: Obler ve Gjerlov, 1999)

Şekil 1' de görüldüğü gibi, iki dilli çocukların sözcük dağarcığı gelişimi dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada, iki dilli çocuğun sözcük dağarcığı her iki dilden de sözcükler yer almaktadır ancak birbiriyle sözcük veya fikirler örtüşmemektedir. Çocuğun bir dilinde kullandığı sözcük ve terimlere diğer dilde de aynı anlam ve ifadeleri vermediği için çocuğun sözcük dağarcığının ayrılaştırılmamış tek bir sözcük dağarcığı gibidir. İkinci aşamada, her iki dilde de sözcük dağarcığı zenginleşmeye başlayarak sözcük dağarcığındaki sıçramalardan sonra, çocuklarda iki farklı dilde sözcük dağarcığı oluşmaya başlamıştır. Her iki dilde de eylem, nesne ve durumları adlandırmak için her iki dilden de geniş bir sözcük hazinesine sahip olmaktadırlar. Bu aşamada, iki dilin sözcük dağarcığı ayrılaştırılmaya başlanmasına rağmen her iki dilde aynı anlama gelen sözcükleri arka arkaya kullanılmaktadır. Üçüncü aşamada, çocuğun sözcük dağarcığındaki her iki dildeki sözcükler, aynı ilişkisel ifadelere sahiptir, yalnızca sözcükleri dillere göre sınıflandırması farklıdır. Her iki dilde de birbirinden aktarımlar az da olsa devam etmesine rağmen; artık, her iki dili de sözcük ve söz dizimsel olarak ayrılaştırma başlamıştır. Dördüncü aşamada ise, iki dilli çocuğun sözcük dağarcığında kavramsal içerikte birbiriyle örtüşen iki sözcük sistemi ve birçok anlamsal ilişkide de paylaşılr durum söz konusudur. Her iki dilin sözcüksel fonksiyonlarını ve anlamlarını ayrılaştırabilecek düzeydedir. Diller arası kavramsal olarak eş zamanlı aktarımlar yapabilecek aşamaya gelmiş durumdadır.

Aşağıda erken çocukluk döneminde iki dilli çocukların biçim bilim ve söz dizim gelişimi, aşamalarına göre incelenmiştir.

1.5.3. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Biçim Bilimin (Morphology) Kazanımı

Aynı anda iki dilin kazanımında biçim birim ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunda, algıdan çok üretim dikkate alınmıştır. Bunun aksine birimsel dil sistem hipotezinde ise, iki dilli çocukların erken çocukluk döneminde dil gelişiminin incelenmesinde, iki dilli çocukların hedeflenen dilin özelliklerini kazanımlarıyla,

aynı yaşlardaki tek dilli çocukların sergiledikleri dilin özellikleri karşılaştırılarak daha kapsamlı olarak ele alınmıştır.

İki dilli çocukların söz dizimsel yapılarda ilk olarak 18-30 aylar arasında yoğun olarak isimleri kullandıkları görölmektedir. İtalyanca, İspanyolca, İngilizce de isimlerin fiillerden daha baskın olarak kullanımın ortak olduğu belirtilmektedir. Bu ortak yapıların kullanımın, sosyal iletişimlerinde bağılı olarak her gün duydukları sözcükleri bilişsel ve sosyal becerileri arasındaki bağlantıdan kaynaklandığı belirtilmektedir (Hurtado ve diğ., 2007:230).

Paradis ve Genesee (1996), yaptıkları araştırmalarında Fransızca-İngilizce iki dilli 2-3 yaş arası çocukların; fiillerin (non-finite verb= he go) mastar ve çekimsiz şekillerini, fiillerin (finite verb= he goes) belirli şahıs ve sayı gösteren şekillerinden daha önce kullandıklarını bulmuşlardır. Ayrıca, Fransızca'da fiillerin belirli şahıs ve sayı gösteren şekillerini İngilizce'den daha önce kullandıklarını, Fransızca'da yalnızca zamir ile birlikte belirli şahıs ve sayı gösteren fiilleri kullanırken İngilizce'de zamirlerle birlikte hem fiillerin mastar ve çekimsiz şekillerini, hem de fiillerin belirli şahıs ve sayı gösteren şekillerini kullandıklarını, Fransızca da fiillerden sonra olumsuzluk ekini, İngilizce de ise fiillerden önce olumsuzluk eklerini kullandıklarını saptamışlardır. İki dili aynı anda kazanan çocukların sergilediğı bu karakteristik özellikler bu dilleri tek dil olarak kazanan çocukların özellikleriyle aynıdır (Nicoladis ve Genesee, 1997: 259:22; Paradis ve Genesee, 1996:21).

Paradis ve arkadaşları (2003), Fransızca ve İngilizce iki dili çocukların özel dil hataları ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, çocukların her iki dilde de aynı derecede ve aynı özelliklerde hatalar yaptıklarını; ayrıca, Fransızca ile İngilizce'yi tek dil olarak konuşan çocukların da aynı özel dilsel hataları yaptıklarını saptamışlardır (s.114). İki dili aynı anda kazanan çocuklar, tek dilli çocuklar gibi, en azından baskın olan dillerinde aynı oranda söz dizimsel gelişim göstermektedir. Bu da iki dilli çocukların söz dizimsel olarak özel dil problemlerine sahip olduğu tezini çürütmektedir. İki dilli çocukların söz dizimsel olarak özel dil problemlerine sahip olduğu tezini çürüten bir başka araştırmada, çocukların bir dilden diğeri bir dile

sözdizimsel özelliklerin transfer ettikleri saptanmıştır. Söz dizimsel transferlerin oluşabilmesi için her iki dil sistemi arasında bir örtüşmenin olması gerektiği savunulmaktadır (Paradis ve Navarro, 2003:372; Nicoladis, 2002: 845; Hulk ve Mülér, 2000: 228).

1.5.4. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Söz Dizim Bilimin (Syntax) Kazanımı

İki dilli çocukların söz dizim kazanımına bakıldığında ise bu alanda yapılan çalışmalarda, iki dilli çocukların zayıf olan dillerinin içine, baskın olan dillerinden söz dizimsel yapılar yerleştirdikleri görülmüştür. Normal olarak erken dönemde kazanılan dilden (örneğin, Çince'den) daha sonradan kazanılan dile (İngilizce'ye) uygun olan yapılar transfer edilmektedir. Örneğin, Çince-İngilizce konuşan bir çocuk, baskın olan dili Çince'den zayıf olan dili İngilizce'ye transfer yaptığı görülmüştür (Paradis ve Navarro, 2003:372; Nicoladis, 2002: 845).

Döpke (2001), İngilizce-Almanca'yı aynı anda öğrenen Avusturyalı çocukların fiil-nesne düzeninde tek dilli Alman çocuklarından daha fazla isim cümlecikleri kullandıklarını saptamıştır. Almanca'da fiil- nesne (VO) ve nesne- fiil (OV) düzenlerinin her ikisinin de kullanıldığı, fiil-nesne düzenin temel cümlecikte, nesne- fiil (OV) düzenin ise yan cümlecik kullanıldığı saptanmıştır. Bu çocukların, İngilizce'de fiil-nesne (VO) düzenini hem yan cümleciklerde hem de ana cümlelerde kullandıkları saptanmıştır (s.30).

Tek denekli uzunlamasına yapılan başka bir araştırmada ise, İngilizce ve Katalanca'yı doğumdan itibaren aynı anda kazanan iki dilli bir çocuk incelenmiştir. Deneğin, Katalanca'da iki sözcüklü döneminde söz dizimsel oluşumlarında isim ve sıfatların kullanımlarının başladığı saptanmıştır. 24-35. aylar arasında Katalanca'da iki ve daha fazla sözcüklü oluşumların ortaya çıktığı; ayrıca bu aylar cümlelere olumlu olumsuz yapıların eklendiği, isim ve fiillere geçişli-geçişsiz fillerin eklendiği ve biçim birim sayısının arttığı belirlenmiştir. İki dilli çocuğun, 31.ayda, fiil+nesne (VO), fiil+özne (VS), 32.ayda özne+fiil (SV), özne+fiil+nesne (SVO),

özne+fiil+tümleç (SVC), 33.ayda zarf+fiil+özne (AVS), 35. ayda özne+nesne+fiil (SOV) gibi cümle yapılarını kullanabildiği görülmüştür. İngilizce’de 35.ayda iki ve daha fazla sözcüklü söz dizim oluşumlarında belirtili sıfat+isim kullanımlarının başladığı, İngilizce’de söz dizimsel olarak 48.ayda özne+fiil+zarf (SVA), özne+fiil+nesne (SVO) cümle yapılarını kullanabildiği saptanmıştır (Garau and Vidal, 2000:173-191).

Aşağıda erken çocukluk döneminde iki dilli çocukların dil kullanım süreçleri aşamalarına göre verilmiştir.

1.5.5. Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklarda Dil Kullanım Süreci (Code-Switching)

İki dilli çocukların dil kullanım özelliklerine baktığımızda ise karşımıza çıkan tablo şu şekildedir: İki dilli çocukların dil tercihlerinde genelde kod değiştirme (İngilizce code-switching olarak ifade edilmektedir) görülmektedir. 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. Dilin bu şekilde konuşma sırasında değiştirilerek kullanılması “Kod Değiştirme” olarak ifade edilmektedir. Çocuklar kod değiştirme yöntemiyle, başka bir dilden o an konuştuğu dile sözcük, kavram gibi kopyalamalar yapabilmektedir (Garau ve Vidal, 2001:61)..

İki dilli çocuklar iletişimde kullanacakları dili, dil yeteneklerine ya da dil tercihlerine göre 5-6 yaşlarında kendileri belirleyebilmektedir. Kişilerle dilleri özdeşleştirerek kullanabilmektedir. Farklı dillere sahip anne babalarıyla, anne babasının ana dilini, eğitim kurumunda ise eğitim dilini tercih ederek dilleri birbirinden disiplinli bir şekilde ayırt edebilecek yetiye sahip olmaktadır. Bu tercihinde iki dilin öğrenimiyle ilgili olumlu deneyim geçmişi de önemlidir. Çevresindeki kişiler çocuk ile karma bir dil ile iletişime geçiyorsa, çocuk kullanılan dil ile kişiyi özdeşleştirmede sorun yaşayacağından, karma bir dil geliştirecektir

(Hurtado ve diğ, 2005:231; Vuleitch, 2002: 170) ki göçmen çocuklarının yaşadığı en önemli dil problemlerinden biri bu durumdur. İki dilli çocuklarda sıkça görülen bir diğer sorun da, konuşma akışı içerisinde o an kullanılan dilin dışında ikinci dilden bir sözcük ya da kavram kullanıldığında farkında olmadan konuşmaya ikinci dilden devam etme durumudur. 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., 20007: 161).

Çok kültürlü ve çok dilli toplumlarda ortak bir dil tercih edilmektedir ve bu dil de çoğunluğu oluşturan toplulukların dili olmak durumundadır. Azınlık gruplarda toplumsal iletişimin sağlıklı olabilmesi için buna uyma eğilimi göstermektedir.

Ana dili ve ikinci dil kazanımı üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında ise, ikinci dilin öğrenilmesinde, temelde ana dilinin kazanım prensiplerini izlediği belirtilmektedir. Çocuklar ana dilini doğal yolla çevresiyle etkileşerek öğrenmekte ve sözcük hazinelerinde ilk önceleri isimlerle birlikte fiil ve sıfatlar bulunmaktadır. İkinci dil kazanımında da çocuklar ikinci dili çevresiyle etkileşerek ana dili gibi doğal yollarla kazanabilmektedir (Pham, 1994). Göçmen çocukları da bulundukları toplumsal ortam gereği ikinci dili doğal yollarla kazanmaktadır. Bu çocuklar ilk dili aile ortamında kazandıkları ve ikinci dili de doğal yoldan çevresel etkileşimle öğrendikleri için doğal ikinci dil kazanımından söz edilmektedir .

Göçmen çocukları ile ilgili yapılan çalışmalarda iki dilliliğin gelişiminde üç aşama olduğu belirtilmektedir. Bu aşamalar;

1.Aşama (en alt aşama): Hem ana dil hem de ikinci dil tam olarak bilinmemektedir. Bu durumda çocuk her iki dilde yarım dillidir. Her iki dildeki yetersizlik, çocuklarda, hem düşünme yeteneğinin hem de zekâ gelişimini olumsuz etkilenmektedir.

2. Aşama (orta aşama): Her iki dil iyi bilinmektedir, ancak dillerden birinin ana dil gibi iyi bilinmesi çocuğun düşünme yeteneğini ve zekâasının gelişimini olumsuz yönde etkilememektedir.

3. Aşama (en üst aşama): Her iki dil de ana dil gibi çok iyi bilinmektedir. Bu durumda çocuğun hem düşünme hem de zeka yeteneklerinin arttırmaktadır (İleri, 2000:28).

İki dilli ve çok kültürlü ortamda yer alan çocuklar için iki dilliliğin kazanımında en önemli sorunlardan biri, ana dilinin gelişim safhalarında ikinci dilin öğrenilmesinin, ana diline ya da ikinci dilin kazanımına nasıl bir etkide bulunduğudır. Ana dilinin çocuğun gelişimi, özellikle de ikinci dil kazanımında önemli bir rol üstlendiğine dair pek çok bilgi alanyazında görülmektedir.

Ana dili, çocukların toplumsal yaşantısının ve davranışlarının şekillenmesinde, aile ve aile çevresinde sosyal etkileşim ortamının oluşmasında ve kültürel değerlerin kazanılmasında önemli bir araç görevi üstlenmektedir (Aytemiz, 2000:87). Kültürel değerler kuşaktan kuşağa dil aracılığı ile aktarılmaktadır ve bu aktarım ancak sosyal bir etkileşim ortamında gerçekleşebilir. Sosyal etkileşim ortamının oluşması ve kültürel değerlerin aktarılması dil ile gerçekleşebilir. Çocuklar, içinde doğduğu kültürel uyarıcılarla sürekli etkileşim halindedir. Çocuklar, aile ortamındaki bu sosyal etkileşimlerle kendi toplumsal değerlerini öğrenecektir. Çocuğun diğer toplumsal çevresinde öğreneceği her şey, bu temelin üzerine kurulacaktır ve gelişecektir.

Erken çocukluk dönemindeki bu sosyalleşme, çocuğun kişilik ve benlik gelişimi açısından son derece önemlidir. Çünkü çocuğun kişilik ve benlik gelişiminin temelleri bu dönemde atılmaktadır. İlk çocukluk döneminde çocukla kurulan sağlıklı etkileşim, onun sağlıklı bir benlik kazanmasının temelini oluşturacaktır. Sağlıklı bir kişilik ve benlik geliştiren çocuklar, yaşadığı topluma daha kolay uyum sağlayacaktır. Eğer, çocuklar kendi kültürel değerlerini takdir eden bir değer yargısı ve bakış açısı geliştirirse, benlik saygısı zedelenmeyecektir. Çocuğun içinde yaşadığı

topluma uyum sağlamasında, kültürler arası kimliğin gelişmesi ve korunmasında, sağlıklı bir kişilik ve benlik geliştirmesinde de ana dili önemli bir etken olmaktadır (Saracho, 1983:99).

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki iki dilli ve çok kültürlü ortamdaki çocukların, sağlıklı bir benlik gelişimi için yalnızca tek bir dili değil, her iki dili de çok iyi geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun yaşadığı toplumda olumlu bir benlik kazanması, iki kültür arasında olumlu bir geçiş yapabilmesi ve kendi kökeni ile ruhsal sorunlar yaşamaması için, iyi bir eğitim dilinin yanında iyi bir ana dili eğitimine de ihtiyaç duyulmaktadır

Çocukta ana dilinin gelişmesi aynı zamanda çocuğun ikinci dildeki yeteneklerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Çocukların kavram ve düşünme becerilerinin gelişimi, iki dilde de birbirine bağlıdır. Çocuklar ana dilinde öğrendiklerini ikinci dile, ikinci dilde öğrendiklerini ana diline transfer edebilirler. Çocukların ana dilini öğrenmesi, onların dil becerilerinin yanında, zihinsel becerilerinin gelişmesini destekleyerek ikinci dilin fonksiyonlarını da amacına uygun olarak kullanmalarını sağlayacaktır. İki dilli çocukların, ikinci dili iyi bir şekilde kazanabilmesi için önce ana dilinde belirli bir düşünme temelinin oluşması gerekmektedir (Cummins, 2002:3). Ana diline konuşma ve yazı dili olarak vâkıf olmak, hangi ortamda olursa olsun çocukların genel olarak dil ve düşünme yeteneğini etkilemekte ve bu yeteneklerin gelişmesine yardımcı olmaktadır (İleri,2000:29). İkinci dilin kazanımında, yaş, çocuğun dil öğrenim geçmişi, öğrenim tarzı, dile eğilimi, sosyal çevresi önemli faktörlerdir (Pham, 1994). Yurt dışında yaşayan göçmen çocuklarının gerek okul öncesi kurumlarda, gerek göçmen nüfusunun yoğunlukta olduğu bölgelerde bulundukları için her iki dili de öğrenmek için yeteri kadar olanak bulamamaktadır. Eğer çocuklar ana dilini tam olarak kazanmadan ikinci dili kazanmaya yönlendirilirse, ana dili kazanımı gerileyebilir. Bu durum, çocukların her iki dilde de yarım dilli olmalarına yok açabilir.

Çocukların ana dilini bilmesi; onların algılama, muhakeme etme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerinin şekillenmesinde önemli rol üstlenmektedir

(Aytemiz, 2000:87). Çünkü, çocukların nesneleri ve olayları ilk adlandırmaları, tanımaları ve algılamaları ana dilinde oluşmaktadır. Çocukların duygu, düşünce, ilgi ve ihtiyaçlarını ifade etmelerine uygun fırsatlar yaratılması, onların her iki dilde de dil ve bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Clark, 2002:182). Her iki dilin de en iyi şekilde kazanılmasında ana dili önemli bir etken olmaktadır. Erken çocukluk döneminde çocuklar ana dillerini öğrenirken dilin yapısını ve kurallarını birlikte öğrenmektedir. Ayrıca, çevresinde gördüğü her nesnenin bir adı olduğunu, duygu ve düşüncelerin dil ile anlatıldığını öğrenmektedir (İleri, 2000:29).

Birçok ülkede yapılan eğitim araştırmalarına göre, erken dönemde iki dilli eğitim programlarıyla ana dilinin desteklenmesinin ikinci dil kazanımına olumsuz bir etkisinin olmadığı tam tersine olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Ana diline tam hâkimiyetin ikinci dili ve iki dilliliğin gelişimini kolaylaştırdığı belirtilmektedir. İki dilli ortamdaki çocuklar, anaokulunda akranlarıyla ve sosyal çevrelerinde komşularıyla ikinci dil ile iletişime geçtikleri için, zamanla ev ortamında da ikinci dil ile iletişime geçmeyi tercih edebilmektedirler. Bu durumda özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların, ana dillerini çok çabuk kaybedebilecekleri belirtilmektedir. Çocuklar, ergenlik dönemine geldiklerinde ana dili yetersizlikleri nedeniyle aileleri ile duygusal çatışmalar yaşayabilecekleri ve ayrıca ev ve okul kültürü arasında uyum sorunlarının doğabileceği vurgulanmaktadır (Cummins, 2002:3, İleri, 2000:30; Stölling,1980:22; Oksaar,1980:52).

İsveç'te yaşayan Finli göçmen çocuklarının iki dilliliği üzerine yapılan araştırmaya göre, ana diline tam olarak hâkim olan çocukların bu başarıyı İsveç dilinde de gösterdikleri saptanmıştır (Akt. Şimşek Bekir, 2004:71).

Almanya 'da yaşayan Yugoslav çocuklarının ana dili ve ikinci dil arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma da, ana dilini iyi geliştirmiş olan çocukların Almanca'yı da çok iyi öğrendikleri ve her iki dile de hâkim oldukları saptanmıştır (Stölling, 1980:22).

Ana dilinin evde kullanımı ile ikinci dildeki öğrenim başarısı arasındaki bağlantıyı inceleyen bir araştırmada da Estonya ve Letonyalı çocukların ikinci dilleri olan İsveç dilindeki başarısının temeli de ana dilinin ev ortamında düzenli kullanılmasına dayandırılmıştır (Akt., Heuchert, 1989:22).

Yapılan araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi ana diline tam hâkimiyet ikinci dilin kazanılmasına yardımcı olmaktadır.

Sonuç olarak iki dilliliğin gelişimiyle ilgili göçmen çocuklarıyla yapılan çalışmalar göstermektedir ki göçmen çocuklarına uygulanan dil politikalarında her iki dilde de dil öğretiminin sistemli olarak yapılması gerekmektedir. Batı Avrupa ülkelerindeki eğitim politikalarının bu durumu kabullenmede zorluk yaşaması, toplumsal kurum ve hizmetlerin yetersizliği, ailelerin dil kazanımlarında çocuklara sundukları ortamların elverişsizliği, iki dilli çocukların iki dile de tam olarak hâkimiyetin sağlanamamış olması günümüzde de bu sorunun halen devam ettiğini göstermektedir. Bu nedenle iki dilli çocukların her iki dili de kazanımlarını destekleyici eğitim programları hazırlanarak eş zamanlı eğitim olanaklarının sunulması gerekmektedir.

1.6. Erken Çocukluk Dönemindeki İki Dilli Çocukların Eğitimlerinde Kullanılan Dil Merkezli Eğitim Programları

Dünyadaki birçok ülke farklı etnik kökenlere sahip topluluklardan oluşmaktadır. Bu ülkelerin bazıları genel eğitim sistemlerini düzenlerken farklı kültürlerle sahip olan toplulukların eğitim ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak oluşturmuşlardır. Örnek birkaç ülke aşağıda sunulmuştur.

Avusturya eğitim sisteminde, resmi dil Almancadır. Ancak, bazı etnik gruplar için eğitim sistemlerinde ana dili eğitimine yönelik bazı düzenlemeler yapmışlardır. Farklı kültürdeki topluluklar ana dili eğitimiyle birlikte resmî eğitim dilinde eğitimlerini sürdürmektedirler. Finlandiya’da çocuklar hangi ana dile sahipse o dilde eğitim yapabilmektedirler. Zorunlu eğitimlerini bitirdiklerinde en az üç dile sahip

olmaktadırlar. Lüksemburg'un bütün eğitim sistemi iki dilli olarak düzenlemiştir. Ülkede Almanca, Fransızca ve Lüksemburgça olmak üzere üç resmî dil yer almaktadır. Almanya'da etnik gruplar ana dillerinde seçmeli olarak yararlanabilmektedir (Türkoğlu, 1998: 505-517). Ancak, uygulanan bu ülkelerde iki dilli eğitim sistemi ilköğretimden başlamaktadır.

Göçmen çocuklarının her iki dili yeterli düzeyde kazanımları ve her iki dilde de akademik başarılarının artırılması üzerine Amerika ve Kanada'da yapılan araştırmalar sonucu, dil merkezli eğitim modelleri geliştirilmiştir. Bu modellerden ana dilini desteklemeyi temel alan dil merkezli eğitim programlarının uygulanması sonucunda, göçmen çocuklarının ana dilindeki yeterliliğinin ikinci dil kazanımında ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesinde olumlu katkıları olduğu saptanmıştır (Cummins, 2002:4; Lee, 1996).

İki dilli ve çok kültürlü ortamlardaki göçmen çocuklarının ikinci dil kazanımlarını desteklemek amacıyla birçok ülkede farklı dil merkezli eğitim programları uygulanmaktadır. İki dilli ve çok kültürlü ortamlarda uygulanan dil eğitim modelleri amaçlarına göre değişmektedir. Yaygın olarak Amerika'da uygulanan iki dilli eğitim modelleri;

- Çekip –Ayrırma Programı (Pull-Out Program)
- Yapılandırılmış Daldırma Program (Strucured Immersion Program)
- Geçişsel İki Dilli Programı (Transitioanal Bilingual Programs/Early-Exit Bilingual),
- Gelişimsel İki Dilli Programı (Developmental Bilingual Programs/Late-Exit Bilingual),
- Çift Yönlü/İkili Dil Programı (Dual Language Program/ Two-way Language Program) ve
- Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı'dır (Bunce,1995:3; Rice,1995:28; Thomas ve Collier, 1997:23; Howard ve Christian, 2002; Ortiz, 2005)

Amerika’da ve farklı Avrupa ülkelerinde uygulanan bu programlardan Çekip – Ayırma Programı, Yapılandırılmış Daldırma Program ve Geçişsel İki Dilli Programı iki dilliliğin kazandırılmasında başarılı olamadığından fazla bir uygulama alanı bulamamıştır. Gelişimsel İki Dilli Programı ,Çift Yönlü/İkili Dil Programı ve Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı iki dilli .ocukların akademik başarısında ve çok kültürlülüğün geliştirilmesinde etkili olduğu araştırmalarla saptanarak iki dilli çocukların eğitimlerinde sıklıkla kullanılmıştır (Sarı, 2001:27).

Çekip–Ayırma Programı (Pull-Out Program): Bu programda farklı ana dillerine çocuklar düzenli olarak ana dili İngilizce olan çocukların sınıflarından ayrılarak ve ikinci dilde eğitim almaktadırlar. Ancak, bu programla eğitim alan çocukların hiçbiri ikinci dilden başka bir dilde eğitim alamamaktadırlar. Çekip ayırma sınıflarındaki öğretmenlerle ile akademik dersleri aldıkları düzenli sınıflardaki öğretmenler arasında işbirliği bulunmaktadır. Dolayısı ile bu çocukların ana dilleri ile eğitim olanağında yararlanamadıkları için, ana dili İngilizce olan çocuklara göre akademik olarak başarısız oldukları ve kendine güvende sorun yaşadıkları ve kendi kültürlerine ve ana dillerine karşı ilgisiz oldukları belirtilmektedir (Sarı, 2001: 27).

Yapılandırılmış Daldırma Program (Strucured Immersion Program): Bu programda eğitimciler ikinci dili çocukların anlayacağı şekilde basit ifadelerle konuşmaktadırlar. Eğitim ikinci dil ile yapılmaktadır. Modelin temel amacı, iki dilli çocukların ikinci dil kazanımını desteklemektir. İkinci dilin çabuk ve hızlı kazanılmasına odaklanılmaktadır. İlk dil sadece ikinci dildeki akademik konuların anlaşılmasına yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır. Çocukların kendi ana dillerinde sınıf içinde iletişim kurmalarına izin verilerek çocukların akademik derslerinde anlamada zorlandıkları noktaları sormalarına ve akademik öğrenmeleri daha anlaşılır hale getirmeye teşvik edilerek olumlu eğitim ortamı sağlanmaktadır. Eğitimciler derslerde yeteneklerine göre farklı bir dili de kullanabilmektedir. İkinci dille yapılan eğitim uygulamalarında çocukların anlayamadıkları konularda ana dili öğretmenlerinin yardımcı olmasını içermektedir. Ana dilinin gelişimi ya da korunması dikkate alınmamaktadır (Howard ve Christian, 2002; Thomas ve Collier,

1997:24). Bu programda da çocukların ana dillerini geliştirmelerine yönelik bir hedef yoktur. Hedef ikinci dilin kazanılmasıdır (Sarı, 2001: 28).

Geçişsel İki Dilli Programı (Transitioanal Bilingual Programs/Early-Exit Bilingual): 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.

Gelişimsel Dil Eğitim Programı (Developmental Bilingual Programs / Late-Exit Bilingual): Bu program, çocukların ikinci dili kazanırlarken kendi ana dillerinde geliştirebilmeleri de amaçlamaktadır. Temel felsefesi ana dilini iyi bilerek okula başlayan çocukların, ikinci dili kazanımda daha başarılı olabileceklerine dayanmaktadır. Ana dilinin ikinci dil kazanımına yardımcı olduğundan gelişimsel program, iki dilde okuma-yazma ve akademik gelişme kadar her iki dilinde akıcı olarak kazanılmasını öngörmektedir. Program çocukların merkezli bir programdır. Sınıflarda aynı ana dili homojen gruplardan oluşmaktadır. 6. sınıfa kadar iki dilli öğretime devam edilmektedir. Bu programla, farklı dillerdeki çocuklara kendi dillerinde ve eğitim dilinde eğitim fırsatı verilmekte, akademik dil yeterliliği sağlanmakta, her iki dilinde paralel olarak kazanımı sağlanmakta ve kültürler arası uyum kolaylaştırılmaktadır. Birinci sınıftan itibaren altıncı sınıfa kadar eğitimin %40 'ı ana dilinde yapılmaktadır. Ana dilini gelişimi ve korunması dikkate alınmamaktadır (Ortiz, 2005).

İkili Dil Eğitim Programı (Dual Language Program/ Two-way Language Program): 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, 1997:26).

Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı (DMOEP): Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı (DMOEP), okul öncesi dönemdeki 3-5 yaş arası çocukların dil becerilerinin kazandırılmasını esas almaktadır. Program, aynı zamanda 3-5 yaş çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygun olarak bilişsel, sosyal-duygusal ve motor becerileri de desteklemeyi amaçlamaktadır. Program normal gelişim gösteren çocukların dil kazanımlarını desteklemek, özel dil problemleri olan çocukların dil kazanımlarını kolaylaştırmak ve erken çocukluk döneminde ikinci dil öğretimi için kullanılmaktadır. Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı (DMOEP), çocuk merkezli yoğunlaştırılmış normatif yaklaşımı temel almaktadır. DMOEP'in normatif yönü, çocukların gelişimsel özellikleridir. Normatif yaklaşımına göre, dil kazanımında çocukların gelişimsel özellikleri temel alınmaktadır. Çünkü, dil kazanımında dilsel ve bilişsel süreçler önemlidir. Bu süreçler, çocukların diğerleriyle iletişime geçmesini ve dilin kazanımını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca, çocukların gelişimsel özellikleri doğrultusunda, dil kazanımına yönelik yönlendirmeler, okul öncesi sınıf ortamında doğal bir şekilde yapılmaktadır (Rice,1995:29).

Programda erken çocukluk eğitim programlarında olduğu gibi dil, kavram ve iletişim becerilerine yoğunlaşmaktadır. Bu beceriler, etkinliklerde iç içe ve bütünleştirilerek verilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Dünyadaki bütün çocukların konuştuğu dil farklı olsa da hepsinin dil kazanım süreçleri evrenseldir. Çocuklarda dil öğrenme doğuştan vardır; her çocuk kendi çevresinde konuşulan dili, yakın çevresindeki yaşantıları yoluyla doğal olarak öğrenmektedir. Başlangıçta anne, baba ve yakın çevreden öğrenilen ilk dil, zamanla çevresinde iletişim içinde olduğu kişilerden öğrenilerek gelişmekte ve zenginleşmektedir. Böylece çocuklar kendi kültürüne ait ilk birikimlerini elde etmeye başlamaktadır.

İki ya da çok dillilik, insanların yaşadıkları toplumlarda farklı diller geliştirerek birbirlerini anlayamaz duruma gelişinin yarattığı engelleri ortadan kaldırmak açısından büyük önem taşımaktadır (Şimşek Bekir ve Temel, 2006:15). Küçük yaşlardan itibaren iki dilli ve çok kültürlü ortamdaki çocuklar, ikinci dilden başka bir dille konuşmanın onları yaşadıkları toplumdaki bireylerden ayıran bir yönlerinin olduğunun farkına varmaktadırlar. Bu nedenle de yalnızca aile içerisinde ve kendilerini güvende hissettikleri ortamda ilk dil ile konuşmayı tercih etmektedirler. Bu ortamlardaki çocukların sosyal çevresini oluşturan bireyler, televizyon, iş yerleri ve anne babalarının çalışma ortamındaki bireylerin hepsi ikinci dille konuşmaktadır (Saracho, 1983:99). Çok kültürlü ortamlardaki göçmen çocuklarının dil problemleri çoğunlukla içinde yaşadıkları toplumun dilini öğrenmede yaşanan problemler gibi görülmektedir. İlk dil önemsizmemekte, önemsendiğinde ise ikinci dilin kazanılmasını engelleyen bir faktör olarak değerlendirilip gerekirse kullanımı yasaklanacak bir durum olarak algılanmaktadır. Ancak yapılan bütün çalışmalar göstermektedir ki iki dilli ortamda yer alan çocukların sağlıklı bir benlik gelişimi için yalnızca tek bir dili değil, her iki dili de çok iyi geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle çocuğun yaşadığı toplumda olumlu bir benlik kazanması ve iki kültür arasında olumlu bir geçiş yapabilmesi için iyi bir eğitim dilinin yanında iyi bir ana dili eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bütün bu nedenler temel alındığında, bazı çocuklar okula dilsel açıdan zengin deneyimlerle başlarken, bazıları da hiç bir deneyime sahip olmadan başlamaktadır.

Türkçe'nin kazanımıyla ilgili özellikle eğitim sisteminin temel basamağı olan okul öncesi eğitimden itibaren, bilimsel araştırma sonuçlarına dayanarak, program geliştirme çalışmalarının yapılması, erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimsel özelliklerine uygunluğun yanında dil merkezli okul öncesi eğitim programlarının düzenlenmesi; çocukların dil gelişimine uygun zengin tecrübeler ile ilköğretime başlanmasını sağlayarak, çocukların okuma yazma becerisini kazanmasına, sosyal iletişimlerini sağlıklı olarak geliştirmesine olumlu katkılar sağlayacaktır. Böylece dil dezavantajı olan çocukların eğitim dilindeki yetersizliklerinden kaynaklanan başarısızlık sorunları erken dönemden itibaren çözüme ulaştırılmış olabilecektir.

Bu nedenler göz önünde bulundurularak araştırmada; birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklara uygulanan Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının çocukların Türkçe'yi kazanımlarına etkisinin olup olmadığını tespit etmek amaçlanmaktadır.

Temel Problem

Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklara uygulanan Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı (DMOEP)'nin, çocukların Türkçe kazanımları üzerinde etkisi var mıdır?

Araştırmanın Alt Problemler

1. Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklara uygulanan DMOEP'nin etkisi DLT alt boyutlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklara uygulanan DMOEP'nin etkisi DLT alt boyutlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklara uygulanan DMOEP'nin etkisi Ortalama Sözce Uzunluğuna (OSU) göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

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.

Düşünme ve iletişim aracı olan dil, aynı zamanda öğrenme ve öğretme mekanizmasının da bir aracıdır. Bireylerin içinde yaşadıkları toplumdaki diğer bireyleri anlama ve onlarla sağlıklı bir iletişim kurmadaki başarıları; kullandıkları ortak dilde sahip oldukları becerilerin niteliği ile bağlantılıdır. Çünkü bireyler anlatmak istediklerini tam ve doğru anlatabilmek ve iletişim kurabilmek için dilin temel becerileri olan dinleme, okuma konuşma ve yazma becerilerine gereksinim duymaktadır. Bu beceriler, modern yaşamda bireylerin en büyük problemlerinden olan iletişimsizlik problemini ortadan kaldırabilecek becerilerdir. Bu becerileri içeren dil, toplulukları bir araya getiren ve onlar arasında bütünlük, birlik bağı kurarak toplum olma bilincinin gelişmesinde en önemli etmenlerden biridir. Toplulukların ortak bir dile sahip olması, ulusal birliğin güçlendirilmesinde, kültürel miraslarının nesiller arasında paylaşılmasında önemli bir unsurdur.

Sosyal bir olgu olan dil, toplumların eğitim öğretim sisteminde de ayrı bir öneme sahiptir. Her ülkede eğitim dili olarak kabul edilen resmi bir dil vardır ve ülkelerin eğitim öğretimleri bu resmi dil üzerine kurulmaktadır. Ancak her ne kadar bütün uluslarda dil birliğinin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılıyor ise de gelişen teknoloji ve küreselleşme sonucu olarak her ülkenin kabul ettiği resmi dilden farklı bir dile sahip olan bireyler, ekonomik, sosyal ve politik yaşamlarında bu farklılıktan dolayı birtakım sorunları yaşamaktadırlar.

Erken çocukluk döneminde Türkçe'nin kazanımı ile ilgili olarak bu sorunlar hem ulusal hem de uluslararası olarak iki farklı boyutta karşımıza çıkmaktadır. Birincisi, ülke genelinde var olan kültürel mozaik özelliklerinden dolayı Türkçe'nin

ikinci dil olarak kazanılması sorunu, ikincisi ise 1960'da başlayan uluslararası işçi göçü sonucu oluşan Türkçe'nin ana dil yani birinci dil olarak kazanılması sorunudur.

Ülkemizde resmi eğitim dili Türkçe'dir. Ancak, tarihsel süreçten günümüze kadar zengin ve farklı kültür mozaği çeşitliliğinin bir ürünü olarak farklı diller konuşulmaktadır. Sosyolojik boyutta olaya bakıldığında, ülkemizin her yöresinde farklı etnik kökene sahip topluluklar, yaşadıkları bölgelerde kendi kültürlerini yaşatmakta, yaşamlarını kendi gelenek ve göreneklerini çerçevesinde devam ettirmektedirler. Bu topluluklar kendi aralarındaki iletişimlerinde ana dillerini kullanmakta dolayısı ile bu topluluklarda büyüyen çocuklar 0-6 yaş döneminde yani resmi eğitime başlayana kadar resmi eğitim dili olan Türkçeyi değil, kendi anne babalarının ve yakın çevrelerinin konuştukları dili öğrenmektedirler. Türkçe'den farklı bir ana dile sahip olarak yetişen 0-6 yaş arasındaki bu çocuklar, bulundukları toplulukların dışındaki iletişimleri ve eğitimleri söz konusu olduğunda resmi dil olan Türkçe'yi kullanmak ve öğrenmek zorundadırlar. Özellikle zorunlu eğitim yaşamlarına başladıkları ilköğretim yıllarında Türkçe'yi yeterli düzeyde kullanamayan bu çocuklar, tam olarak anlamadıkları ve bilmedikleri bir dilde eğitim yaşamıyla karşılaşmaktadırlar. Bu çocuklar, ilköğretime başlayana kadar Türkçe'yi yalnızca yakın çevrelerindeki yetişkinlerden ve çeşitli iletişim araçlarından öğrenmektedirler, ancak baskın olarak kullandıkları dil kendi ana dilleridir ve Türkçe bu çocuklar için ikinci dildir. Bu çocuklar, Türkiye de okul öncesi eğitim zorunluluğunun olmaması ve ülkenin ekonomik koşulları nedeniyle ilköğretime başlamadan önce okul öncesi eğitim olanaklarından yeterince yararlanamamaktadırlar. Yararlanmış olsalar bile okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlarda, Türkçe dil etkinliklerinin içeriklerin, bu çocukların dilsel ihtiyaçlarına yönelik dil merkezli bir anlayışta olmadığı için çocukların ikinci dilleri olan Türkçe'nin kurallarına uygun bir şekilde kazanımı resmi eğitim sürecine kadar ertelenmiş olmaktadır. Dolayısı ile iki dilli çocuklar, resmi eğitime başladıkları ilk yılda sosyal ve eğitimsel sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum çocukların ileriki akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Çünkü, yeni öğrenmelerde ve okuma-yazmanın gelişiminin temelinde, konuşulan dilin anlaşılması ve iletişim son derece önemlidir.

İki dilli çocukların akademik başarısı üzerine yapılan araştırma sonuçları, çocukların konuşulan dili anlamasının ve bilmesinin ileriki okuma-yazma dilini kavramasında önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çocuğun ileriki akademik başarısında konuşulan dilin anlamsal, söz dizimsel, biçim birim gibi dil bilimsel boyutlarda dilin çözümlenmesi akademik başarının ilk başlangıcı olan okuma- yazmanın kazanılmasında önemli bir kriter olduğu belirtilmektedir (Wishon ve diğerleri, 1986:91; Barbour, 1992:12; Perrotta, 1994:237). Mann ve Liberman (1984), okul öncesi çağındaki dil becerilerinin ileriki okuma başarısıyla ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin akademik başarıya etkisinin de önemli olduğunu belirtmişlerdir (Mann, ve Liberman, 1984: 592).

Erken çocukluk döneminde Türkçe'nin birinci dil olarak kazanılmasının durumunda uluslararası boyuttaki sorunlara bakıldığında da aynı durumların geçerli olduğu görülmektedir. İşçi göçleri sonucu Avrupa ülkelerinde yaşamlarını devam ettirmek zorunda kalan Türk göçmen ailelerinin çocukları da okuma yazma sürecine başlangıçta aynı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Her iki grupta da ana dili ve toplum dili farklı olan iki dilli çocuklar sosyal yaşam ortamları gereği ikinci dillerinde iletişime geçmek ve eğitimlerini ikinci dilde sürdürmek durumundadırlar. Bu çocuklar eğitim-öğretime başladıklarında, hem anadilleri hem de toplum dilindeki yetersizlikleri nedeniyle yarım dillilik durumu ile karşı karşıya kalmakta ve bu durum da iki dilli çocukların ileriki eğitim başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Ülkemizde resmi dil olan Türkçe'nin yeterince doğru ve güzel kullanılmadığı yerler artık sadece kalkınmaya öncelikli bölgelerin ya da göçmen çocuklarının ana dil kazanım yetersizliği sorunu değildir. Bugün ülke genelinde Türkçe'nin yeterince doğru ve güzel konuşulmadığı yörelerde büyük sorunlar yaşanmaktadır ve bu sorunların eğitime olumsuz yansımaları görülmektedir. Özellikle ana dilleri Türkçe olmasına rağmen, dilin kazanımında dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirememiş olarak ilköğretime başlayan çocuklar da iki dilli çocuklar gibi benzer sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu

nedenle, erken çocukluk döneminde Türkçe'nin kazanımıyla ilgili sorunlar, yalnızca ana dili Türkçe olmayan çocukların sorunu değil, bütünsel olarak ülke sorunudur. Çünkü ülke genelinde 2000 li yıllarda hala okuma yazma bilmeyen ve çocuğunun eğitimine gereken önemi vermeyen aileler bulunmaktadır. Türkçe'nin kazanımıyla ilgili bu sorunlar, bu ailelerin çocuklarının eğitimlerinde de benzer şekillerde görülmektedir.

Gelişmiş toplumların seviyesine çıkmak için, nitelikli, kalifiye insan gücüne ihtiyaç vardır. Bu kalifiye insan gücünün yetiştirilmesi içinde erken çocukluk döneminden itibaren uygar, nitelikli, amaçları ve bu amaçlara nasıl ulaşılacağı belirlemiş, yöntem ve tekniklerinin net olduğu bir anlayışta oluşturulmuş eğitim sistemine ihtiyaç vardır.

Bu nedenlerden dolayı bu araştırmanın, iki dilli ve çok kültürlü ortamdaki çocukların dil kazanım süreçlerini destekleyeceği, dili anlamalarına ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilmelerine yardımcı olacağı ve ikinci dil kazanımlarına destek vereceği, kültürel kimlik ve kültürel benlik kazanımlarında yardımcı olacağı, her iki kültüre de uyum için gerekli olan deneyimleri kazanmalarını sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarından elde edilecek verilerin iki dilli çocukların dil problemlerinin çözümünde ilgililere yardım sağlaması bakımından son derece önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca iki dilli çocukların dil öğrenim ihtiyaçlarının karşılanmasında, okul öncesi eğitimden başlayarak tüm eğitim kademelerinde yürütülen programların geliştirilmesinde rehber olabileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; dil merkezli eğitim programının iki dilli 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimlerine etkisinin incelenmesi konusunda, Avusturya, Almanya, Norveç ve Türkiye'deki (Antalya) örneklem gruplarında yapılmıştır.

- Araştırma, Batı Avrupa Ülkelerinden Avusturya, Almanya ve Norveç'te yaşayan 5-6 yaş Türk göçmen çocuklarıyla sınırlıdır.

- Batı Avrupa ülkelerinde birinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklarla sınırlıdır.
- Üç dilli olan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir.
- Antalya İli, merkez ilçelerinde yaşayan birinci dili Almanca, ikinci dili Türkçe olan 5-6 yaş çocuklarıyla sınırlıdır.
- Normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

- Kullanılan testlerin dil gelişimini ölçtüğü varsayılmaktadır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Erken çocukluk döneminde iki dillilik ve tek dil kazanımı üzerine yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan bir kısım örnek araştırma aşağıda sunulmuştur.

Erken Çocukluk Döneminde Türkçe'nin Kazanımıyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aksu Koç (1984), çocukta meta-dilsel (metalinguistik) bilinçlenmenin gelişmesini incelemesinde, 3-6 yaş arası Ankara'da orta sınıf yuvalara devam eden 60 çocuk üzerinde çalışmıştır. Materyal olarak sekiz kısa resimli hikaye kullanmıştır. Her hikaye dört resimden oluşmaktadır. Her hikaye, konuşmacının kim olduğuna göre , ya -di 'li ya da -miş'li geçmişli bir cümle verilerek bu cümleyi resimde kullanan karakterleri göstermesi istenmiştir. Daha sonra ek sorularla hangi zaman ekinin kullanıldığına dikkat edilmiştir. Sonuçta; 3-4 yaş grubu çocuklarının -di'li ve -miş'li cümlelere verdikleri yargıların yüzdelerinin 4-6 yaş grubuna göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların 5-6 yaş döneminde dil biçimleri arasındaki anlamsal farkın bilincine ulaştıkları ve bu biçimlerin kullanımının konuşan kişinin bilgi perspektifine göre dile getirebildiklerini saptamıştır (Koç, 1984:38-47).

Ekmekçi (1990) Türkçe'nin ilk dil olarak kazanılmasında altanlamlı (superordinate) sözcükler ve temel düzey sözcükleri (basic level terms) arasındaki aşamalı ilişkiyi incelediği araştırmasında, anaokuluna devam eden 4, 30 çocuk örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmada, üç ana sözcük grubu ve bunların alt gruplarını gösteren resimler Anglin'in çalışması örnek alınarak seçilmiştir. Çalışmada bitki, hayvan ve yiyecek temel sözcüklerinin alt anlamlı (Örneğin papatya, ot, çiçek, böcek, kaplumbağa, kuş, sebze, dondurma, meyve vs.) sözcüklerinden oluşan resimler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe'de altanlamlı ve temel düzey sözcüklerinin ediniminin aşamalı bir sıra takip etmediği saptanmıştır (Ekmekçi, 1990 : 63-79).

Güleryüz ve Baykoç Dönmez (1992), 48-60 aylar arası Türk çocuklarının dil yapılarını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklem grubunu, orta sosyo-ekonomik düzeydeki Ankara il merkezinde anaokuluna devam eden çocuklardan her yaş grubu için 9 kız ve 9 erkekten oluşan 18 çocuk olmak üzere toplam 36 çocuk oluşturmuştur. Araştırmacılar, Denver Gelişim Tarama Testi uygulamışlardır. Uzunlamasına sürdürülen çalışmada, çocuklara altı ay boyunca her ay bir saat araştırmacılar tarafından standart bir etkinlik uygulanmıştır ve çocukların bu etkinliklerde kullandıkları sözel ifadeleri teyp-kasete kaydedilmiştir. Ayrıca çocuklarla ev ortamında da anne-baba ve çocukla dört ayrı çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda, çocukların sözel ifadelerinde olumlu ve yalın cümle yapılarını çok sıklıkta kullandıkları, olumsuz ve şartlı cümle yapılarını ise nadiren kullandıkları; cümlelerinde sözcük sayısı kullanım sıklığında ise 48. aylarda çocukların en sık üç sözcüklü cümleleri oluşturdukları, yaş ilerledikçe sırasıyla dört, beş, altı ve sekiz sözcüklü cümleler oluşturdukları belirlenmiştir (Güleryüz ve Baykoç Dönmez, 1992: 206-214).

Acarlar ve Ege (1996), Türkçe'nin kazanımında kullanılan fonolojik süreçleri incelemişlerdir. Betimsel nitelikteki araştırmalarının örneklemine 2-6 yaş arasındaki anaokuluna devam eden, normal ses bilgisi (fonolojik) gelişimi gösteren 20 çocuk alınmıştır. Ses bilgisi süreç analizi için temel olarak 107 adet nesne resmine çocukların cevaplarını içeren sözcük listesi kullanılmıştır. Bir ses hatası için birden fazla sürecin de uygulanmış olabileceği durumlarda doğal konuşma örnekleri incelemiştir. Çalışmada, normal çocuklarda ses birim bozukluğu olanları ayırt etmede şiddet kriteri olarak "Doğru Üretilen Yüzdesi" kullanılmıştır. Sonuçlar yaş ile süreç kullanımı arasında belirgin bir ilişki bulunduğunu saptanmıştır. Bu yaş ile süreçler kullanımı yaş gruplarına göre dağılımında iki yaşında, sesi öne getirme (dül-gül= g/d, günes-güneş=ş/s), sesin arakaya gitmesi (can-cam=m/n, kaşan-tavşan=t/k), genizsi özelliğin atılması (basa-masa=m/b, da:-nar=n/d) ve süreklileştirme (ağaç-ağaç=ç/ş) süreçlerinin sadece 2 yaş grubunda kullanıldığı tespit edilmiştir. Hece yapısı ile ilgili süreçlerden, küçültme sadece 2 yaş grubunda görülmüş. Son ünsüzün atılması (anahta- anahtar), baştaki ünsüzün atılması (alı- halı, Fi- Fil), bitişik ünsüzlerde yer değiştirme (ha:vu-havlu, ba:yak- bayrak), yarı

ünlüleştirme (yamba-*lamba*) ve seslerin yerini değiştirme (*çatna-çanta*, *kipat-kitap*), süreçlerinin 3 yaşından sonra hiç kullanılmadığı belirlenmiş. Yaş büyüdükçe süreç kullanımında bir azalma olduğu, ancak bazı süreçlerin kullanımının sık olmamakla beraber üç yaşından sonrada devam ettiği bulunmuştur. Üç yaşından sonra devam eden süreçlerin ise “ortadaki ünsüzün atılması (a:ba- araba, ka:ve- kahve), hece sayısının azaltılması (kol:fer- kalorifer, mon- limon vb.), benzetme (şemsiye-şemşiye, *nimon- limon*, *buçak- bıçak*) titreşimsizleştirme (oşe- oje, muz-mus vb.), kapantılılaştırma (*fak-park*, *yılan-dıla*, *yün- dün*) gibi bir süreç izlediği belirtilmektedir (Acarlar ve Ege,1996:35-43).

Topbaş, (1996), Türk çocuklarının sesbilgisel gelişim sürecinde gözlenen sesbilgisel işlemleri ve yaşlara göre ediniminin incelendiği araştırmada, araştırmanın örneklemini olan 22 çocuğun konuşma dillerini var olduğu şekli ile gözleyen tarama modeli kullanılmıştır. Konuşma dili verileri doğal konuşmaya dayalı olarak kayıt edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde Ingram (1981) ile Grunwel’in (1985) Çözümleme ve Değerlendirme Yöntemleri ile Stampe’in “Doğal Konuşma Kuram’ı” temel alınmıştır. Çalışmanın ana bölümünde çocukların konuşma örüntülerindeki oluşumlar dizimsel basitleştirme ve dizisel basitleştirme olmak üzere iki sınıfa ayrılmış ve Türk çocuklarının sesbilgisel gelişimlerine ilişkin bulgular bu sınıflandırma dikkate alınarak irdelenmiştir. Dizimsel basitleştirme başlığı altında bulunan seslem yitimi ve tekrarlama, ünsüz düşürülmesi, ünlüleşme, ünsüz öbeği daralması, ses ve seslem aktarım, dizisel basitleştirme başlığı altında ise önleştirme, art damaksıllaştırma, duraksıllaştırma, sürtünmelerin kayması, bağlam duyarlı ötümlüleşme-ötümsüzleşme, ünsüzünün farklı dönemlerdeki kullanımı gibi işlemlerin incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, incelenen verilere dayanarak Türk çocuklarının sesbilgisel gelişim aşamaları erken yaşlarda geçebildikleri vurgulanmaktadır. Çalışmada rapor edilen gözlemler ve verilmiş örnekler aracılığıyla Türk çocuklarının erken yaşlarda bile konuşma dillerinin anlaşılabilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Topbaş, 1996: 295).

Özcan (1998), Türkçe konuşan çocukların ortaçlı yapıları ne zaman kullandıkları, paralel işlev hipotezinin (Sheldon, 1974) çocuk dilinin yanı sıra,

Türkçe konuşan çocuklarda ortaçlı yapı edinimini etkileyip etkilemediği incelemiştir. Çapraz kesişimli yöntem (cross-sectional) kullanılan çalışmada yaşları 3 ve 7 arasında değişen 30 tek dilli Türkçe konuşan çocuklar, 4 ayrı ortaçlı yapı sergileyen tümce biçimlerinin anlamlandırılma süreci açısından test edilmişler. 4 farklı ortaçlı yapı (Özne-Özne; -Nesne-Nesne; Özne-Nesne; Nesne-Özne) ve farklı yaşlardaki çocukların test süresince sorulara verdikleri doğru cevaplardan oluşan bulgulara göre, 3 yaşındaki çocukların tümcelerin %52' sini doğru olarak anlamaktadır. Bu oran gruptaki öğrencilerin yaşları ile doğru orantılı olarak artmaktadır. 3 yaşındaki çocuk grubunun Nesne-Nesne tipi ortaçlı yapı da %66, Özne-Nesne tipi ortaçlı yapıda %54 ve Nesne-Özne tipi ortaçlı yapıda %34 oranında doğru cevaba sahip oldukları; ancak bu süreçte 5 ve 7 yaş grubu çocuklardan Özne-Özne tipi ortaçlı yapıya en çok doğru cevap alınırken, Nesne-Nesne tipi ortaçlı yapıya ise en düşük doğru cevap oranı alındığı açıklanmıştır. Dört farklı ortaç grubunun üç farklı yaş grubunda ediniminin incelenmesinde ise Nesne-Nesne tipi hariç diğer yapıların yaşlarla doğru orantılı olduğu elde edilmiştir. Bu testte ayrıca Nesne-Özne tipi ortaçlı yapıların ileri yaşlarda daha iyi anlaşıldığı ve kullanıldığı da ortaya çıkarılmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe konuşan çocukların dilde var olan ortaçlı yapıların farkında oldukları ve göndermeleri 3 yaşından itibaren ayırt edebildikleri gözlenmiştir; ayrıca dil bilgisel fonksiyonları arasındaki paralelliğin ortaçlı yapı edinimini kolaylaştırmadığı saptanmıştır.

Ege ve diğ., (1998), Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğu ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, 17-59 aylar arası 95 çocukla çalışmışlardır. Araştırma için gerekli olan doğal konuşma örneği, çocukların konuşmaları ev ortamlarında, okul ortamlarında serbest olarak oyunlar oynarken kasetlere kaydedilmiştir. Kaydedilen konuşmalar çocukların söyleyişine sadık kalınarak çevriyazını (transkripsiyonu/transcription) yapılmıştır. Daha sonra bu çevriyazınlar araştırmacıların fikir birliğinde sözcelere ayrılmıştır. Çocukların ısınma döneminden sonra kaydedilen ilk 50 sözce araştırmada kullanılmıştır. Küçük yaş grubundaki çocuklar için 25 sözce sınır kabul edilmiş, büyük çocuklar içinde ilk 50 sözce sınır kabul edilerek araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada konuşma örneklerinden elde edilen sözceler morfemlere ayrılmıştır. Daha sonra konuşma örneğindeki morfe

sayısı, sözce sayılarına bölünerek çocukların Ortalama Sözce Uzunluğu hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 17-59 aylar arasındaki Türk çocuklarının yaşları ile ortalama sözce uzunlukları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu, yaş arttıkça sözce uzunluğunun da düzenli olarak arttığı saptanmıştır (Ege ve diğ., 1998:19-27).

Acarlar ve diğ., (2002), Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmalarının örnekleme 3-8 yaşlar arası 65 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada, çocukların dil gelişimlerini belirleyici unsur olarak Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) kullanılmıştır. Her çocuğa sözcük, hece ve ses birim bölme ile verilen sesin başta ve sonda olduğu sözcüğü bulmayı içeren 5 farklı üst dil işlemi uygulanmıştır. Sonuçta, 3-8 yaş arası Türk çocuklarında üst dil becerilerinin yaşlara göre gelişiminde diğer dillerle benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Türkçe de dilin ses, hece ve sözcük gibi birimleri üzerinde çocukların 3 yaşından itibaren iki üç heceli sözcükleri hecelere ayırma işlemini yapabildikleri, 4-5 yaşlarında cümleleri sözcüklere ayırma işlemini yapabildikleri, sözcükleri seslere ayırma işlemini de 6 yaşlarında yapabildikleri saptanmıştır (Acarlar ve diğ., 2002: 63-73).

Tokgöz ve diğ., (2004), 5-6 yaş Türk çocuklarının zaman ekleri ve zaman belirteçlerini kullanımlarını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini İzmir merkez de anaokuluna devam eden çocuklar oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından doğrudan gözlem ve ses kayıt yöntemi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların durum ve olayları anlatırken zaman ifadelerinin kullanımında bazı hatalı kullanımlar yaptıkları belirlenmiştir. Belirlenen bu hatalar ise; gelecek zamanı ifade ederken geçmiş zaman eklerini kullanarak ifade ettikleri (Örn; **yarın** okula **geldim**), geçmiş anlatırken de gelecek zaman eklerini kullandıkları (**Üç gün sonra** babam **gelmişti**), zaman belirteçlerinin (-leyin, -den beri, sonra, önce, -e dek, -inceye dek vb.. zaman belirteçleri; Örnek, “Okul açıldığından **beri** yemek **yedik**.”, “akşam **yatmadan sonra** dişlerimi fırçaladım.”) kullanıldığı ifadelerde de de hatalı kullanımlar yaptıkları saptanmıştır (Tokgöz ve diğ., 2004: 71-80).

Ege (2004), Türk çocuklarının da Türkçe seslerin (fonemleri) kazanımını incelediği araştırmasında, 2-12 yaşlar arasında Türkçe konuşan 2568 çocuğa Ankara

Artikülasyon Testi uygulanması sonucu elde edilen veriler %85 seslerin kazanım ölçütüne göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, 2 yaşlarında seslerin sözcükteki pozisyonlarına göre, “m,p,b,t,y” seslerinin sözcük başında, “n,t,d” seslerinin iki ünlü arasında ve “m,n,p,k,v,y” kazanılmış olduğu saptanmıştır. 3 yaşlarında “d,k,g,f,v,s,n,ç,c,ş,h” seslerinin sözcük başlarında, “m,p,b,k,g,f,v,z,ö,c,ş,y” seslerinin iki ünlü arasında, “s,ç,ş,l” seslerinin sözcük sonunda kazanılmış olduğu, 4 yaşlarında “z” sesinin sözcük başında, “s,l” seslerinin iki ünlü arasında, “f,r” seslerinin sözcük sonunda kazanılmış olduğu, 5 yaşlarında “l” sesinin sözcük başında, “h” sesinin iki ünlü arasında, “z,h” seslerinin sözcük sonunda kazanılmış olduğu; 6 yaşlarında “r” sesinin sözcük başında, iki ünlü arasında kazanılmış olduğu bulunarak seslerin kazanımında sözcükteki pozisyonlarının belirleyici olduğu ve Türkçe de tüm seslerin her pozisyonundaki kazanımının 7 yaşında tamamlanmış olduğu saptanmıştır (Ege, 2004:136-140).

Topbaş ve diğ., (2004), 5-8 yaş arası Türk çocuklarının dil gelişimlerinde ses bilgisel işlemlerin incelenmesine yönelik araştırmalarında, Gaziantep ili örnekleminde çalışmışlardır. Örnekleme, , ilköğretim ve anaokullarına devam eden, 5-8 yaş arasında 302 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada verilerin toplanmasında 67 resimli kelime kartı kullanılmıştır. kaydedilen veriler Uluslararası Sesbilgisel Çevriyazı (IPA)kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, sesbilgisel işlemlerden dizimsel işlemlerde yaş ve cinsiyete göre bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Seslerin dizisel işlemleri açısından ise cinsiyete göre bir farklılık görülmezken, yaşlara göre farklılıklar olduğu saptanmıştır (Topbaş ve diğ., 2004: 141-149).

Erken çocukluk döneminde yurt içinde çocuk iki dilliliği üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğunun çocukların iki dillilikte edinim sürecini etkileyen etmenler ve bu süreçte çocukların dil kazanımında karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuş olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde iki dilli çocukların dil kazanımları üzerine yapılan araştırmalar dan aşağıda sunulmuştur.

Yurt İçinde Erken ocukluk Döneminde İki Dilli ocuklar Üzerinde Yapılan Araştırmalar

Sarı (2001), yaptığı araştırmasında iki dilli çocukların çözümlene yöntemiyle okuma–yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri incelemiştir. Araştırmada, ocukların karşılaştıkları güçlükler, çözümlene yönteminin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma–yazma devreleri için ayrı ayrı ele alınmış ve hangi devrede hangi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Araştırmanın rneklem grubunu, iki dilli çocukların devam ettiği alt sosyo–ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları ile yalnızca tek dilli çocukların devam ettiği ilköğretim okullarında toplam 57 birinci sınıf ğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Öğrenci Tanıma Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; İki dilli çocukların okuma–yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerin, dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, okuduğunu veya dinlediğini anlamada zorlanma, sorulan sorulara cevap zorlanma ve kendini ifade etmede başarısızlık yaşadıkları saptanmıştır (Sarı, 2001:108-114).

Sofu (2002), İngilizce ve Türkçe iki dilli çocuklarda sesletim işlemlerini incelediği tek denekli çalışmasında; bir erkek ocuk 14. aydan 26. aya kadar anlık konuşma örneklerinin ses ve görüntü kayıtları verileri toplamıştır. Verilerin değerlendirilmesinde “9-36 aylar arası çocukların ünsüz dağarcığının gelişimi aşamalarını “Türk ocuklarında Ünsüz Edinimi ve Sesbilgisel İşlemlerin Gelişim Aşamaları” formunu kullanarak verilerin değerlendirilmesini yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, iki dilli çocuğun sesletim sisteminin tek dil edinen çocuklardan farklı olduğunu saptamıştır (Sofu, 2002: 27-37)

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 ocuk olmak üzere toplam 4 ocuk araştırma örneklemine 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 itibaren bir dil bir ebeveyn yöntemiyle iki dile aynı anda maruz kalmış olan 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 sözcüğünü 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=gir/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, 2003:72-75)

Şimşek Bekir ve Temel (2006), Almanya’da Okul öncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan Dil Eğitim Programının dil gelişim düzeyine etkisi oluşturmaktadır. Almanya’nın Duisburg şehrinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 80 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Seksen çocuk tesadüfi 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; örneklem de 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 (Şimşek Bekir ve Temel, 2006: 14-27).

Haznedar (2007), Hulk ve Müller'in (2000) diller arası etkileşim kuramına göre, iki dillilikte söz dizimi ile edim bilimsel (syntax-pragmatics) arabirimde diller arası etkileşim dil yapısı ve edim bilim süreçlerini içermeli ve her iki dilde de söz konusu arabirimde örtüşme olmalıdır varsayımından hareketle, iki denekle uzunlamasına yapmış olduğu araştırmada, 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 kullandığını 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 şekline benzediğini ve baskın olan dilin (İngilizce'nin) pasif olan dil (Türkçe) üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Haznedar, 2007).

Erken çocukluk döneminde yurt dışında çocuk iki dilliliği üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğunun bebeklik döneminde itibaren iki dilin aynı anda kazanan iki dilli çocukların dil kazanımları ile tek dilli olan çocukların dil kazanım

süreçlerinin benzerlik ve farklılıkları üzerinde durulmuş olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde iki dilli çocukların dil kazanımları üzerine yurt dışında yapılan bazı örnek araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Yurt Dışında Erken Çocukluk Döneminde İki Dilli Çocuklar Üzerinde Yapılan Araştırmalara

Kiernan ve Swisher (1990), Arizona Eyaleti'ndeki göçmen çocuklarına alışılmışın dışındaki yeni İngilizce kelimelerin öğretimini inceledikleri araştırmalarında tek dilli (monolingual) ve iki dilli çocukları karşılaştırmışlardır. Çalışmalarına, 4-5 yaşlarında İspanyolca ve İngilizce iki dilli üç kız ve bir erkek olmak üzere 4 iki dilli çocuk ve 2 İngilizce tek dilli 2 İspanyolca tek dilli çocuk olmak üzere 4 tek dilli çocuk dahil edilmiştir. Araştırma örneklemine alınan iki dilli çocuklar, İspanyolca'yı ve İngilizce'yi hem evde hem de okulda aktif kullanan ve normal gelişim gösteren çocuklardır. Araştırmada, beş yap-boz figürü kullanılmıştır. Her çocukla 15 dakika bireysel olarak çalışılmıştır. Yap-boz figürleri tek dilli ve iki dilli çocukların durumlarına göre ayrı ayrı sunulmuştur. (İki dilli çocuklara yap-boz figürleri hem İspanyolca hem de İngilizce olarak ayrı ayrı dilde verilmiştir.) Sonuçta, her iki grubunda yeni kelimeleri öğrendikleri ancak, ilk dil uyarıcılarının, ikinci dil uyarılarından daha kolay öğrenildiği saptanmıştır. İlk dilin aktif olarak kullanılması ve çocukların her iki dilinin de dengeli olarak öğrenilmesi durumunda ikinci dildeki yeni kelimelerin öğreniminin daha kolay kazanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, ikinci dil olan İngilizce' deki yeni kelimelerin öğrenilmesinde tek dilli çocukların daha başarılı olduğu bulunmuştur (Kiernan ve Swisher 1990:707-716).

Alvarez (1993), Meksikalı çocuklar ve ailelerinin anadillerini korumalarında ve İngilizce'ye doğru değişim süreçlerinde zamanın etkisini anlamak için İngilizce yeterlilikteki değişiklikleri incelemiştir. Araştırmaya 8-9 yaşlarında 64 Meksikalı çocuk ve aileleri katılmıştır. Amerikanın dört doğu bölge okulu araştırmaya dahil edilmiştir. Çocuklar dört farklı grupta toplanmıştır. 1. Ailesi ve kendisi Meksika'da doğan çocuklar, 2. Aileleri Meksika'da doğan ve 15 yaşından sonra Amerika'ya göç etmiş olan annelerin Amerika'da doğan çocukları, 3. Ailesi Meksika'da doğmuş,

çocukları Amerika'da doğmuş olanlar, 4. En az bir aile üyesi Amerika'da doğmuş olanlar araştırmaya dahil edilmiştir. Birinci grupta 20, ikinci grupta 20 çocuk yer almıştır. Üçüncü grupta 13 çocuk , dördüncü grupta 11 çocuk yer almıştır. Örnekleme dahil edilen bütün çocuklara Peabody Resim Kelime Testi'nin İspanyolca ve İngilizce versiyonları uygulanmıştır. Çocuklarla ve aileleri ile ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Çocukların dil ödevlerinden bilgiler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yetişkinlerin ev ortamında çoğunlukla İspanyolca kullandıkları görülmüş. Çocukların dil seçimlerinin ise, birinci ve ikinci gruptaki çocukların çoğunun aileleri ile İspanyolca konuştukları tespit edilmiştir. Buna karşın, ikinci ve üçüncü gruptaki çocukların aileleriyle daha çok İngilizce ile konuştukları tespit edilmiştir. İngilizce kullanımının kardeşler arasında alt gruplara inildikçe arttığı görülmüştür. İlk doğan çocukların küçük kardeşi ile konuşmalarında İngilizce'yi, en küçük kardeşi ile konuşmalarında İspanyolca'yı kullandıkları tespit edilmiştir. İkinci doğum sırasına sahip çocukların büyük kardeşleriyle konuşurken İngilizce'yi, küçük kardeşleriyle konuşurken İspanyolca'yı kullandıkları tespit edilmiştir (Alvarez,1993: 1-19).

Swisher (1994), kültürel değerlerin ve toplumsal uygulamaların çocukların öğrenme biçimlerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmada, Ramirez ve Castaneda (1974) ve Cox ve Ramirez tarafından geliştirilen Kültürel Değerler ve Öğrenme Stilleri Modelinin kavramsal çerçevesi ile Amerikalı Yerlilerin Öğrenme Stilleri Anketi kullanılmıştır. Anket, dört bölgede 51 Amerikalı yerli ve 103 Amerikalı olmak üzere 154 katılımcıya uygulanmıştır. Amerikalı yerli katılımcılar, Amerika'da 22 yerli kabilesinden aileler ve öğretmenlerden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, kültürel değerlerin ve toplumsal uygulamaların çocukların öğrenme biçimlerini ölçüde etkilediği saptanmıştır (Swisher,1994: 1-13).

Oller ve arkadaşları (1997), iki dilli bebeklerin konuşma gelişimlerin, inceledikleri araştırmalarında, 0:4-0:6 yaşlar arasındaki tek dilli bebeklerle iki dilli 73 bebeği ayda bir uzunlamasına gözlemlemiştir. İki dilli ya da tek dilli ortamlara maruz kalan bebeklerin konuşma gelişimiyle ilişkili olduğu bilinen ses birimlerin oluşumu (babbling) dönemlerinin aynı dönemler olduğunu saptamışlardır. Ayrıca iki dilli bebeklerin ünlü ses birimleri uyumunun ve ünlü-ünsüz ses birimlerinden hece

üretimlerinin niceliksel ölçümlerinin de tek dilli bebeklere benzer nitelikte olduğu belirlenmiştir (Oller, ve diğ.,1997: 407-425).

Döpke (1998), Almanca-İngilizce iki dilli çocukların fiilleri söz dizimsel olarak kazanımlarını incelemek üzere yaptığı çalışmada, 2-5 yaş arası 3 çocuğun uzunlamasına konuşma kayıtlarını toplamıştır. Örnekleme alınan çocuklar aynı anda bir dil bir ebeveyn yaklaşımını kullanan ailelerin çocuklarından seçilmiştir. Çocukların ilk konuşma kayıtları 24. aydan itibaren her ay çocukların ev ortamında 45 dakika bir saat süreyle alınmaya başlanmıştır. Verilerin değerlendirilmesin de Ortalama Sözce Uzunluğu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların 24 ayda, İngilizce de basit yapılardan fiil-nesne (VO) yapısını kullandıkları, Almanca'da ise nesne-fiil (OV) yapısını kullandıkları belirlenmiştir. Bu aylarda Almanca'da tek dilli çocukların oluşturduğu şekilde aynı nesne- fiil (OV) yapısı kullandıkları belirlenmiştir. İlerleyen yaşlarda Almanca-İngilizce iki dilli çocukların fiil-nesne düzeninde tek dilli Alman çocuklarından daha fazla isim cümlecikleri kullandıkları, Almanca'da fiil- nesne (VO) ve nesne- fiil (OV) düzenlerinin her ikisini de kullandığı, fiil-nesne düzenin temel cümlecikte, nesne- fiil (OV) düzenin ise yan cümlecik kullanıldığı, İngilizce'de ise fiil-nesne (VO) düzeninin hem yan cümleciklerde hem de ana cümlelerinde kullandıkları saptanmıştır (Döpke, 555-584).

Garau and Vidal (2000), tek denekli olarak yaptıkları çalışmalarında, İngilizce ve Katalanca'yı doğumdan itibaren aynı anda, tek dil tek ebeveyn yöntemiyle kazanan bir çocuk 15-50 aylar arasında uzunlamasına gözlenmiştir. Elde edilen veriler Ortalama Sözce uzunluğu kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, iki dilli çocuğun, tek sözcük dönemindeyken her iki dilden de sözcükleri karışık olarak kullandığı ve bu dönemdeki konuşmalarında biçim birim yapıların rastlanmadığı belirlenmiştir. Çocuğun 19. ayda ilk olarak Katalanca'da iki sözcüklü cümleleri kullanımlara başladığı ve bu dönemin 24. aya kadar devam ettiği görülmüştür. Bu yaşlarda İngilizce de hala tek sözcüklü ifadeler kullandığı ve iki sözcüklü oluşumların 26. aylara kadar ortaya çıkmadığı belirlenmiştir. Çocuğun Katalanca 'da iki sözcüklü dönemindeki söz dizimsel oluşumlarında isim ve sıfatların kullanımlarının başladığı,

İngilizce'nin Katalanca'dan daha yavaş olmasına rağmen 24 aylardaki iki sözcüklü dönemde İngilizce sıfatları da kullandığı, ancak bu yapıların 35. aya kadar çok seyrek olduğu belirlenmiştir. 24-35. aylar arasında Katalanca'da iki ve daha fazla sözcüklü oluşumların ortaya çıktığı, buna olumlu ve olumsuz cümle yapılarının eklendiği, isim ve fiillere geçişli-geçişsiz fillerin eklendiği, biçim birim sayısının arttığı belirlenmiştir. Cümle yapılarında, 31. aylarda, fiil+nesne (VO), fiil+özne (VS), 32 aylarda özne+fiil (SV), özne+fiil+nesne (SVO), özne+fiil+ tümleç (SVC), 33. aylarda zarf+fiil+ özne (AVS), 35. aylarda özne+nesne+fiil (SOV) gibi cümle yapılarını kullanılabildiği görülmüştür. 35. ayda İngilizce de iki ve daha fazla sözcüklü dönemde söz dizim oluşumlarında belirtili sıfat+isim (big house), kullanımlarının başladığı, 38. aylarda çoklu sözcük oluşumlarında özne +fiil (SV), özne+fiil+tümleç (SVC), yapıları kullanılabildiği görülmüş. 48 aylarda ise İngilizce de söz dizimsel olarak, özne+fiil+ zarf (SVA), özne+fiil+nesne (SVO) yapılarını kullanabildiği saptanmıştır (Garau and Vidal, 2000:173-191).

Petitto ve arkadaşları (2001), doğumdan itibaren aynı anda kazanılan iki dilliliğin konuşma mekanizması türlerini incelemişlerdir. Çalışmalarında, 12, 30 ve 42. aylarda Fransızca-İngilizce iki dilli 3 çocuk deney grubunda ve aynı yaşlarda Fransızca işaret dili-Fransızca konuşan 3 çocuk kontrol grubunda olmak üzere toplam 6 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu çocuklar bir yıl süreyle düzenli olarak izlenmiştir. 30 aylık ve 42 aylık çocuklarla üç ayda bir toplam üç görüşme yapılmıştır. 24 aylık çocukla ilk sözcüklerini söyleyene kadar her ay bir görüşme yapılmıştır. Görüşmelerin hepsi video kayıtlarına alınmıştır. Araştırma sonucunda, her iki gruptaki çocukların her iki dilindeki erken dil bilimsel yapıların tek dilli çocuklar gibi aynı yaşlarda ve aynı gelişimsel süreçte gerçekleştirdiği görülmüştür. Her iki grubunda her iki dilde normal sözcük dağarcığına sahip olduğu, eşdeğer üretimlerinde ve sözcük dağarcıklarında ikili dil sistemini ilk sözcük döneminde ayırtlaştırdıklarını saptamışlardır. Ayrıca her iki gruptaki çocukların 30 ay civarında ilk sözcüklerinde, anlamsal karşılaştırma veya eş zamanlı çevirmelerinde bu dilleri konuşan kişiyle özdeşim kurarak, dili kullanan kişiye karşı duyarlı olduğu belirlenmiştir. Konuşmalarında dil seçimlerini dili konuşan kişiye göre değiştirdiği belirlenmiştir. Her iki grubunda sözel üretimlerinde sözcükleri

anlamsal olarak karışık kullandıkları, (bu karışık kullanımlarda neredeyse sözcük türlerinin anlamsal içeriğini bile karıştırdıkları örneğin; zamir, fiil göre isim-sıfat vb..) belirlenmiştir (Petitto ve diğ., 2001:453-496).

Bosch ve Sebastian-Galles (2001), İspanyolca ve Katalanca iki dilli ortamdaki bebeklerin erken dil ayırtma yeteneklerini incelemiştir. Bu amaçla, aynı ritim grubundaki dillerden İspanyolca ve Katalanca'ya iki dilli ortamda, tek dil olarak (monolingual) maruz kalan bebekler (bir grup İspanyolca'ya konuşan aileler diğer grup Katalanca konuşan aileler) ile Katalanca'nın doğal konuşucu olan bebekler karşılaştırılmıştır. İki dilli ortamdaki, 4 aylık bebeklerden, 14'ü yalnızca İspanyolca'ya maruz kalan grupta, 14'ünde yalnızca Katalanca'ya maruz kalan gruptan olmak üzere 28 bebek I. deney grubunu oluşturmuştur. Ana dili Katalanca olan ve tek dilli ortamda yer alan 4 aylık bebeklerden, 14 bebek kontrol grubunu oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından 1997'de hiyerarşi ölçüm tekniğine uygun, fonolojik birimleri ifade edecek nitelikteki yapıya sahip olarak geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, aynı ritim grubunda diller olan İspanyolca ve Katalanca'ya maruz kalan 4.5 aylık bebeklerin, aynı ritim gruplarına ait diller arasında ayırtma yeteneğine sahip oldukları saptanmıştır (Bosch ve Sebastian-Galles, 2001:29-49).

Schelleter (2002), Almanca-İngilizce iki dilli çocukların sözcük gelişimlerinde isim kullanımlarının benzerliğini incelemiştir. Araştırmada, Almanca-İngilizce iki dilli 23-36 aylar arasındaki çocuklarla Almanca-İngilizce iki dilli 8-9 yaşındaki çocukların çeviri ve isim kullanımları arasındaki benzerlikleri karşılaştırmıştır. Araştırma örneklemini, Almanca- İngilizce iki dilli olan bir çocuk, Almanca'da, 23. aydan 35. aya kadar, İngilizce'de 26. aydan 36 aya kadar gözlemlenmiştir. Gözleme başlandığı süreçte çocuklar iki sözcüklü üretimler yapabilmektedir. İkinci grupta ise, 8-9 yaşlarında 16 iki dilli çocuk ve 21-25 yaşlar arasında iki dilli 12 yetişkin yer almaktadır. 8-9 yaşlarındaki çocukların 8 tanesi Almanca tek dilli çocuklardan, 8'i de iletişimlerinde İngilizce kullanan ama ev ortamlarında yada kurslarda İngilizce-Almanca karışık kullanan çocuklardan oluşturulmuş. Yetişkinlerin hepsi ikinci dillerini eğitim yaşamlarında sonradan

kazanmışlardır. 23 -36 aya kadar gözlenen iki dilli çocuktan veriler iki haftada bir 45 dakikalık kayıtlarla doğal konuşma örnekleriyle alınmıştır. 8-9 yaş grubundaki iki dilli çocuklar ve yetişkinlerden veriler bilinen nesnelerin resimlerinden oluşan 40 renkli resim (her bir dil için 20 resim) gösterilerek ve bu resimlerin adlandırılmaları istenerek toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, iki dilli yetişkinler ve iki dilli çocukların sözcükleri eş zamanlı çevirileri arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar; çocuklarla yetişkinlerin çevri yollarının farklı olduğu, yetişkinler bire bir sözcük çevirirken, çocukların dolaylı olarak sözcük çevirisi yaptıkları, çocukların kavramsal içeriklerdeki çevirilerinde anlamsal hatalar yaptıkları, anlamsal hataların ise çocukların sesbirim farklılıkları ayırtılamadığından kaynaklandığı saptanmıştır (Schelletter, 2002: 93-107).

Vuletich (2002), iki dilli çocukların karışık dil yapısı kullanımlarında anne-babaların etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, Japonca-İngilizce iki dilli bir çocuk ve annesi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, çocuk 5 yaşından 6 yaşın sonuna kadar 18 ay boyunca, dört haftada bir düzenli olarak 45 dakikalık doğal konuşma örneklerinin kayıtları tutularak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, annenin çocukla iletişimde dilleri yalnızca ses birimsel değil, aynı zamanda dil bilgisel olarak da karışık kullandığı gözlenmiştir. Annenin, Japonca ve İngilizce karışık kullandığı zaman, özellikle İngilizce'yi Japonca telaffuzla kullandığı için İngilizce ses birimlerde hata yaptığı, çocuğun, Japonca konuşurken İngilizce'nin ses yapısını kullanarak konuştuğu, ancak İngilizce konuşurken Japonca'nın ses yapısını kullanmadığı gözlemlenmiştir. Çocuğun yaş ilerledikçe dilleri kullanımının annesinin kullanımlarından farklılaştığı belirlenmiştir. Gözlemler başladığında çocuğun Japonca'sı İngilizce'sinden daha iyi durumdayken, gözlemlerin sonun doğru çocuk okula başladığında Japonca'nın İngilizce'den geri kaldığı saptanmıştır. Ayrıca annenin İngilizce konuşmalarına Japonca sözcükleri eklediği, çocuğun ise Japonca konuşmalarına İngilizce eklediği belirlenmiştir. Araştırmacı bu verilere dayanarak, iki dilli çocuklarda zayıf olan dilin, baskın olan dilin etkisinde kaldığını vurgulamaktadır (Vuletich, 2002:171-181).

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 loplardaki Elektroensefalogram sonuçları kaydedilmiştir. Sonuçta, beyinde dille ilgili düzenlemelerin beyin olgunlaşmasından ziyade dil ile ilgili deneyimlerle bağlantılı olduğu saptanmıştır (Comboy ve Debra, 2006: F1-F12).

Burns, ve arkadaşları (2007), tek dilli ve iki dilli bebeklerde sesbirim gelişimini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, 6-8 aylar arasında (10 İngilizce tek dilli, 9 iki dilli bebek), 10-12 aylar arasında (14 İngilizce tek dilli, 18 İngilizce Fransızca iki dilli bebek) ve 14-20 aylara arasındaki (8 İngilizce tek dilli, 12 İngilizce-Fransızca iki dilli bebek) üç grup İngilizce ve Fransızca iki dilli bebeklerle, yalnızca İngilizce tek dilli bebeklerin sesbirim gelişimlerini karşılaştırmışlardır. Verilerin toplanmasında üç ünlü-ünsüzden oluşan hecelerin ölçümünde (ba-pa, p^a), Alışkanlık uyarını testi (Habituation and Test Stimuli), eş değer sözcüklerin ölçümü için ön ve son test uyaran ve görsel uyaran (Visual Stimuli) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 6-8 aylık bebeklerin ses birim göstergelerinde, İngilizce tek dilli bebeklerle, iki dilli bebekler arasında bir farklılık olmadığı, dolayısıyla bu yaşlarda dillere maruz kalmanın ses üretiminde etkili olmadığı saptanmıştır. Tek dilli bebeklerin, ses birimleri her üç yaş grubunda da iki dilli bebeklerin tersine, ayırtlaştırma yapabildiği belirlenmiştir. Ünlü uyumlarının düzenlenmesinde ve ünlü-ünsüz ses birimleri arasındaki farklılıkları tek dilli bebeklerin 10-12 aylarda

yapabildikleri, iki dilli bebeklerin ise ünlü uyumlarını organize etmede gecikme yaşadıkları saptanmıştır. 6-8 aylık iki dilli bebeklerin ses birimlerinden sözcük üretimi yapamadıkları, ses birimlerini birleştirerek yeni sözcüklerin oluşturulmasını 20. aydan itibaren yapabildikleri saptanmıştır (Burns, ve diğ., 2007: 455-474).

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 incelemiştir. 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, 2007:79-99)

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının (DMOEP), birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli 5-6 yaş çocuklarının Türkçe'yi kazanımlarına etkisi yönünden fark olup olmadığını incelemek üzere, deneysel desenlerden ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD) kullanılmıştır.

Deneysel desen, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan bir araştırma desendir. Bu desende, belirtilen amacı gerçekleştirmek için, deneysel değişkenler yani bağımsız değişkenleri manipüle etmek, iç geçerliliği koruyarak istenmedik değişkenleri (dışsal değişkenleri) kontrol altına almak ve bağımlı değişkenler üzerinde ölçme yapılmak durumundadır. Deneysel desenler, gerçek deneysel desenler, yarı deneysel desenler ve deneme öncesi deneysel desenler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada, deneklerin deneysel işlem koşullarına yansız atanması söz konusu olduğundan gerçek deneysel desen kullanılmıştır.

Ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deneysel manipülasyondan önce ve sonra ölçülen desen olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2001: 23).

Ön test-son test kontrol gruplu desen (ÖSKD), aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olmaktadır. Bu da ölçümlerdeki hata terimini düşürecek ve buna bağlı olarak istatistiksel güç artacaktır.

Ayrıca bu desen daha az denek gerektirdiğinden ve her iki işlemde de aynı denekleri test etmeye bağlı olarak zaman ve sarf edilen çabada daha ekonomiktir. Bu avantajlara bağlı olarak homojen gruplarda çalışma olanağı, deneysel işlemin gerçek etkisinin belirlenmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu desende; denk denek gruplarının yaratılmasında yansız atama işleminin doğrudan bir kontrolü sağlanmaktadır. Çünkü başlangıçta gruplar denk değilse, işlemin etkisi daha doğru bir şekilde tahmin etmeye yönelik olarak işlem sonrası gözlemlerin istatistiksel

olarak düzeltilmesine olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla kazanç puanları kullanılarak işlem etkisinin daha duyarlı bir şekilde ölçümü mümkün olabilmektedir (Büyüköztürk, 2001: 25). Bu nedenlerden dolayı araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır.

Araştırmada, 2x2'lik karışık desen kullanılmıştır (Deney–Kontrol Grubu). Karışık desenlerde, bağımlı değişken üzerine etkisi incelenen en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, yansız grupların oluşturulduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümelerini tanımlamaktadır.

Araştırma desenin sembolik görünümü şu şekilde yapılabilir;

		ÖN TEST		SON TEST
G_D	R	O₁	X_{DMEP}	O₃
G_K	R	O₂	X	O₄

G_D Dil merkezli eğitim programı uygulanan deney grubunu,

G_K Kontrol grubunu,

R Deneklerin gruplara yansız atandığını,

O₁ Deney grubunun ön test ölçümünü,

O₂ Deney grubunun son test ölçümünü,

O₃ Kontrol grubunun ön test ölçümünü,

O₄ Kontrol grubunun son test ölçümünü,

X_{DMEP} Deney grubuna dil merkezli eğitim programının uygulandığını,

X Kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmadığını göstermektedir

(Büyüköztürk, 2001:23).

Desende bağımlı değişken, iki dilli ortamdaki 5-6 yaş çocuklarının dil kazanımları; bu çocukların dil kazanımlarına etkisi incelenen bağımsız değişken ise, dil merkezli okul öncesi eğitim programıdır. Çalışmada deney grubuna seçilen çocuklar, bulundukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak, 12 hafta süreyle, haftada 6

saat, dil merkezli okul öncesi eğitim programına alınırken; kontrol grubundaki çocuklar doğal süreçlerinde bırakılmıştır.

3.1.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Norveç'te (Oslo) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, birinci dili Türkçe olan, iki dilli 5-6 yaş çocukları ve Antalya İli merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, birinci dili Almanca, ikinci dili Türkçe olan iki dilli 5-6 yaş çocukları oluşturmaktadır.

- Araştırma, iki örneklem grubundan oluşturulmuştur. İlk örneklem grubu, birinci dili Türkçe olan iki dilli 5-6 yaş çocuklarından oluşmaktadır. Bu örneklem grubunun belirlenmesinde Norveç Türk Büyükelçiliğinden ülkede yaşayan Türk göçmen ailelerinin yoğun olarak bulunduğu bölgeler tespit edilmiştir. Türk Büyükelçiliğinin belirlediği bölgelerde Türk dernekleri aracılığıyla gönüllü ailelere ulaşılmıştır. Gönüllü ailelerin çocuklarından aşağıda belirtilen ön koşulları sağlayan çocuklar birinci örneklem grubuna atanmıştır.

Bu çocuklarda aranan ön koşullar:

- Anne-babanın ana dilinin Türkçe olması,
 - Çocuğun birinci dilinin Türkçe olması koşuluyla iki dilli olması,
 - 5-6 yaşlarında olması,
- okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi,

Bu ön koşulları sağlayan çocuklar arasından tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 30 çocuk yurt dışı örneklem grubuna alınmıştır. Örnekleme alınan bu çocuklardan tesadüfi örnekleme yöntemi ile 15'i deney grubuna, 15'i kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Birinci dili Türkçe olan çocukların genel özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Birinci Dili Türkçe Olan Çocukların Genel Özelliklerine Göre Dağılımı

BİRİNCİ ÖRNEKLEM GRUBU		DENEY		KONTROL		TOPLAM	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	1.Kız	8	26.7	7	23.3	15	50.0
	2.Erkek	7	23.3	8	26.7	15	50.0
	Toplam	15	50.0	15	50.0	30	100.0
Doğum Sırası	İlk	4	13.3	7	23.3	11	36.7
	Ortanca	3	10.0	5	16.7	8	26.6
	Son çocuk	8	26.7	3	10.0	11	36.7
	Toplam	15	50.0	15	50.0	30	100.0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	5	16.7	6	20.0	11	36.7
	Bir ya da iki kardeş	10	33.3	9	30.0	19	63.3
	Toplam	15	50.0	15	50.0	30	100.0
Anne Eğitim Süresi	İlköğretim	9	30.0	8	26.7	17	56.7
	Lise	2	6.7	6	20.0	8	26.7
	Üniversite	4	13.3	1	3.3	5	16.7
	Toplam	15	50.0	15	50.0	30	100.0
Baba Eğitim Düzeyi	İlköğretim	9	30.0	11	36.7	20	66.7
	Lise	4	13.3	3	10.0	7	23.3
	Üniversite	2	6.7	1	3.3	3	10.0
	Toplam	15	50.0	15	50.0	30	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci örneklem grubunun % 50'si kız, %50'si erkek çocuktan oluşmaktadır. Çocukların doğum sırasına göre dağılımına bakıldığında, %36.7'si ilk çocuklar, %26.6'sı ortanca çocuklar ve %36.7'sinde son çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan çocukların kardeş sayılarına göre bakıldığında ise, %63.3'ünün bir ya da iki kardeş olduğu, %36.7'sinin tek çocuk olduğu görülmektedir. Annelerin % 56.7'si ilköğretim, %26.7 lise ve %16.7'si de üniversite mezunudur. Babaların % 66.7'si ilköğretim, %23.3'ü lise ve %10.0'uda üniversite mezunundan oluşmaktadır.

Tablo 1 de görüldüğü gibi, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların çoğunluğu son çocuktan oluşmaktadır ve çoğunluğunun bir yada iki kardeşi bulunmaktadı. Anne- baba eğitim düzeyine bakıldığında ise, örneklemdaki çocukların hem annelerinin hem de babalarının çoğunluğunun ilköğretim mezunu olduğu görülmektedir.

Birinci örneklem grubunda yer alan çocukların hepsinin anne babası Türktür ve çocukların hepsi Norveçte doğan çocuklardan oluşmaktadır. Ayrıca, anne babalar en az 10 yıl süreyle Norveçte yaşamaktadır ve eğitimlerini Norveç Eğitim Sisteminde tamamlamışlardır. Örneklemdeki çocukların ev ortamlarında her iki dil de karşık olarak kullanılmaktadır. Örneklemdeki çocuklar kardeşleri ya da Türk akranları ile Norveççe ile iletişim kurmaktadır. Örneklem grubundaki çocukların hepsi Norveç de en az 2 yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedir.

İkinci örneklem grubunun oluşturulmasında, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğünden Antalya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki okul öncesi eğitim kurumlarında araştırmanın yürütülebilmesi için izin alınmıştır. Alınan bu izinle Antalya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden merkez ilçelerde yabancı uyruklu çocukların yoğun olarak bulunduğu bölgedeki okul öncesi eğitim kurumları belirlenmiştir. Belirlenen bu okullarla yazışmalar yapılarak okullardaki yabancı uyruklu çocukların sayıları tespit edilmiştir. Okul aracılığıyla bu çocukların ailelerine araştırmanın amacını ve içeriğini anlatan bir mektup ve izin dilekçeleri gönderilmiştir. Araştırmaya katılabilmesi için izin alınan yabancı uyruklu çocuklardan aşağıda belirtilen ön koşulları sağlayan çocukları araştırmanın ikinci örneklem grubuna dâhil edilmiştir.

Bu çocuklarda aranan ön koşullar;

- Çocuğun ilk dilinin Almanca, ikinci dilinin Türkçe olması (Almanca-Türkçe iki dilli olması)
- Aynı anda iki dili öğreniyor olması (bir dil bir ebeveyn modelinde- Anne Almanca, baba Türkçe)
- 5-6 yaşlarında olması,
- Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesi,

Bu ön koşulları sağlayan çocukları arasından tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 30 çocuk yurt içi örneklem grubuna alınmıştır. Örnekleme alınan bu çocuklardan tesadüfi örnekleme yöntemi ile 15'i deney grubuna, 15'i kontrol grubuna dâhil edilmiştir. Ancak uygulama süreci içerisinde kontrol grubundan üç

çocuğun ülkeden ayrılması sonucun kontrol grubundaki bu üç çocuğa son testler uygulanamadığından kontrol grubunun analizleri 12 çocuk üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. İkinci dili Türkçe olan çocukların genel özellikleri tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İkinci Dili Türkçe Olan Çocukların Genel Özelliklerine Göre Dağılımı.

İKİNCİ ÖRNEKLEM GRUBU		DENEY		KONTROL		TOPLAM	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	8	29.6	5	18.5	13	48.1
	Erkek	7	25.9	7	25.9	14	51.9
	Toplam	15	55.6	12	44.4	27	100.0
Doğum Sırası	İlk	10	37.0	5	18.5	15	55.6
	Son çocuk	5	18.5	7	25.9	12	44.4
	Toplam	15	55.6	12	44.4	27	100.0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	2	7.5	4	14.8	6	22.3
	Bir ya da iki kardeş	13	48.1	8	29.6	21	77.7
	Toplam	15	55.6	12	44.4	27	100.0
Anne Eğitim Düzeyi	Lise	7	25.9	11	40.7	18	66.7
	Üniversite	8	29.6	1	3.7	9	33.3
	Toplam	15	55.6	12	44.4	27	100.0
Baba Eğitim Düzeyi	Lise	5	18.6	7	25.8	12	44.4
	Üniversite	10	37.0	5	18.6	15	55.6
	Toplam	15	55.6	12	44.4	27	100.0

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan ikinci örneklem grubunun % 48.1’i kız, %51.9’u erkek çocuktan oluşmaktadır. Çocukların doğum sırasına göre dağılımına bakıldığında, %55.6’sını ilk çocuklar, %44.4’ü de son çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Örnekleme oluşturan çocukların kardeş sayılarına göre bakıldığında ise, %77.7’sinin bir ya da iki kardeş olduğu, %22.3’ünün tek çocuk olduğu görülmektedir. Annelerin % 66.7’si lise, %33.3’ü de üniversite mezunudur. Babaların % 44.4’ü lise ve %55.6’sıda üniversite mezunundan oluşmaktadır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi örnekleme alınan çocukların çoğunluğu bir ya da iki kardeşi bulunmaktadır. Anne ve babaların eğitim düzeyi en az lise düzeyindedir.

Örnekleme alınan çocukların anneleri yabancı uyruklu olup, yurt dışında doğan ve eğitimlerini kendi ülkelerinde tamamlayan, evlilik yoluyla Türkiye'ye yerleşen annelerdir. Babalar ise Türk uyruklu olup, eğitimlerini Türkiye'de tamamlamış babalardan oluşmaktadır. İkinci örneklem grubundaki çocuklar anneleri ile annelerinin anadilinde, babalarıyla babalarının Türkçe iletişim kurarken, kardeşleri ile annelerinin ana dilinde (Almanca), akranları ile Türkçe iletişim kurmaktadırlar. Çocukların hepsi Türkiye'de bir yıldır okul öncesi eğitime devam etmektedirler.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında, çocuklarla ve ailelerle ilgili genel bilgileri toplamak amacıyla, kişisel bilgi formu; birinci örneklemdeki çocukların genel gelişimsel özelliklerini belirlemek amacıyla Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), ifade edici dil gelişimlerini belirlemek amacıyla, Descoedres Lügatçe Testi (DLT); alıcı dil gelişimlerini belirlemek içinde Peabody Resim Sözcük Testi (PRKT) kullanılmıştır.

İkinci örneklem grubundaki çocukların ifade edici dil gelişimlerini belirlemek amacıyla Descoedres Lügatçe Testi (DLT) ve Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU); alıcı dil gelişimlerini belirlemek içinde Peabody Resim Sözcük Testi (PRKT) kullanılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya alınan denekler 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 (EK-1).

3.3.1.2. Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)

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

PRKT'nin asıl formu İngilizce'dir. Türkçe'ye uyarlayanlar; Katz, Önen, Demir, Uzunkaya ve Uludağ (1972)'dir. Testin Türkçe'ye çevirisi ana dili Türkçe olan dört, ana dili İngilizce olan bir ve her iki dili de iyi bilen iki olmak üzere yedi kişi tarafından Türkçe-İngilizce sözlük kullanılarak yapılmıştır. Türkçe çeviri her iki dile de hâkim olan uzmanlarca kontrol edilmiştir. Daha sonra test bir grup çocuğa uygulanmış ve Türk kültürüne uymayan sözcükler ve resimler değiştirilmiştir. Şehirde (599), köyde (679) ve gecekonduda (162) yaşayan 2-12 yaş arası 735 erkek, 705 kız toplam 1440 çocuktan elde edilen ortalama puan ve standart sapma değerleri verilmiştir ve çocukların testten aldıkları ham puanlara göre sözcük yaşını gösteren bir tablo oluşturulmuştur (Öner, 1997:105).

Geçerlilik çalışması, 21 kız ve 21 erkek çocuğun puanı t testi ile karşılaştırılarak yapılmıştır. Ancak beklentiler doğrultusunda anlamlı cinsiyet farkı çıkmamıştır. Ayrıca şehir ve köyde yaşayan çocukların t-testi karşılaştırılmış ve .01 düzeyinde şehir çocuklarının lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Güvenirlilik çalışması; 2-6 ile 18-0 yaşları arasında 4012 çocuğa testin A ve B formları uygulanarak yapılmıştır. Elde edilen ham puanlar üzerinden hesaplanan güvenirlik katsayıları, .64 ile .84 arasında değişmiştir (Öner,1997:104).

PRKT, 2-12 yaş 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 istenmektedir. Her kart bu şekilde uygulanmaktadır. Ancak sekiz cevap arasında altı hata yapıldığı takdirde test kesilir. Toplam ham puanlar tüm doğru cevaplardır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği sözcüğün sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı hataların toplamı çıkarılır. Bu ham puan, önceden saptanan çocuğun yaşadığı yere göre Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesinden alıcı dil yaşına çevrilir.

3.3.1.3. Descoedres Lügatçe Testi (DLT)

Araştırmada, deneklerin ifade edici dil gelişimlerini belirlemek amacıyla Descoedres Lügatçe Testi (DLT) kullanılmıştır. DLT, Davaslıgil (1980) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (Davaslıgil, 1980: 167). Normal lügatçede rastlanan sıfat ve mastarlardan renklere kadar her türlü sözcüğü içerdiği için araştırmada kullanılması tercih edilmiştir. Ancak DLT'nin Lügatçe itemi bölümünde günümüz koşullarına uygun olması açısından 3.ve 5. maddelerde değişiklik yapılarak uygulanmıştır.

DLT, 4-6 yaş arası çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulamada zaman sınırlaması yoktur. Lügatçe testinin kapsamı dokuz alt testten oluşmaktadır. Toplam 106 madde içermektedir. DLT'in Puanlaması: DLT'nin dokuz iteminden elde edilen ham puanlar üzerinden değerlendirmesi yapılmıştır. Her doğru cevaba bir puan verilmiştir. Yanlış olan cevaplara sıfır puan verilmiştir (Öner, 1997: 196).

Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler İtemi: Testin bir kısmı resimlerden, bir kısmı objelerden meydana gelmiştir. Bu testte, katılımcının iki obje veya iki resim arasındaki ayrılığı idrak etmesi ve bunu sözlü olarak ifade etmesi gerekmektedir. Büyük bir ördek resmi ile küçük bir ördek resmi, eski bir çorapla yeni bir çorap resmi, demir çengel ile sünger parçası (sert- yumuşak), yüksek bir evle alçak bir ev resmi, zımpara kağıdı(pütürlü)ile elişi kağıdı (düz) , yaşlı bir adamla genç bir adam resmi, yünlü bir kumaş parçası ile (kalın) ipekli (ince) bir kumaş parçası, düz ve eğri iki çizgi, sevinçli bir çocuk yüzüyle üzgün bir çocuk yüzü, aynı renk ve biçimde biri ağır biri hafif iki kutu materyallerinden oluşmaktadır (Davaslıgil, 1985:18).

Cümle Tamamlama İtemi: Bu bölümde, “Boncuk” isimli bir kediden bahseden bir öykü vardır. Ancak öykünün eksik bırakılan yerlerin tamamlanması istenmiştir. Çocuğun eksik yerleri bulmasını sağlayacak yönergeler verilmektedir.

Sayıların Tekrarı İtemi: 0-10 arası sayıların tekrarından oluşmaktadır. Dikkate bağlı bir bellek testidir.

Meslekler İtemi: Çocuğun günlük hayatta karşılaştığı meslek sahiplerinin adlarını bilip bilmediğini araştıran bir testtir.

Maddeler İtemi: Bu testte, bir şeyin neden, ne ile ilgili yapıldığı fikri araştırılarak Lügatçe incelenmektedir.

Objesiz Zıt İlişkiler İtemi: Bu test birinci teste benzemektedir. Ancak burada resim gösterilmeden, çocuktan belirtilen sıfatların karşısını söylemesi beklenmektedir.

On Rengin Adını Söyleme İtemi: 10 renk katılımcılara gösterilerek isimlerini söylemesi istenmektedir.

On iki Mastar İtemi: Bu test, çocuğun bazı mastarları tanıyıp tanımadığını araştırmak üzere hazırlanmıştır.

Lügatçe İtemi: Bu testte, çocuktan sözcüğü tanımlaması istenmemektedir. Test çocuğun sözcüğü anlayıp anlamadığını, manasını bilip bilmediğini anlamak için sorulacak sözcüğü içeren bir soru sorularak uygulanmaktadır (Davashgil, 1985:18–22).

Descocudres Lügatçe Testi Davashgil (1980) tarafından “Farklı sosyo - ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi”(Davashgil, 1980: 167), Razon (1976) tarafından “okuyamayan çocuklarda disleksi belirtilerinin araştırılması”; Aydoğmuş (1982), tarafından, “Bir grup disleksili çocukta tanı ve tedavi sonuçları” araştırmalarında kullanılmıştır (Akt. Öner, 1997: 197).

3.3.1.4. Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU)

Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), morphem kavramına bağlı olarak çocukların dil gelişimini değerlendirmede sözce uzunluğunu ifade eden bir kavramdır. Morphem sayısıyla belirlenen ortalama sözce uzunluğu, Brown (1973) tarafından okul öncesi

dönemdeki çocukların ifade edici dil gelişimlerini sayısal olarak tanımlamada kullanılmıştır. OSU, Ege ve ark., (1998) tarafından Türkçe'nin kazanımında yaş ile dil ilişkisini araştırmak ve bu ilişkinin belirlenmesi durumunda OSU'nun çocuklarda ifade edici dilin gelişimini değerlendirmede kullanılabilir bir ölçü hâline getirmek amacıyla Türkçe'ye adaptasyonu yapılmıştır (Ege ve diğ., 1998: 20).

OSU'yu hesaplayabilmek için, çocuktan alınan doğal konuşma örneği ezgi düzeni, konuşma sırası ve duraksamalar göz önüne alınarak sözcelere bölünmektedir. Belirlenen sözceler sayılarak örnekte kaç tane sözce olduğu hesaplanır. Konuşma örneğindeki tüm morfem sayısı sözce sayısına bölünerek çocuğun OSU'su belirlenmektedir.

Konuşma Örneğindeki Morfem Sayısı

Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU)= -----

Konuşma Örneğindeki Sözce Sayısı

OSU'su belirlenen bir çocuğun ifade edici dilinin kaç yaşındaki çocuktan beklenen düzeyde olduğunu belirlemek için, Türk çocukları için belirlenen yaş kestirim tablosundan hangi yaş ranjı için normal olduğu tespit edilmektedir (Ege ve diğr., 1998: 26).

Konuşma sözcelere bölünürken izlenen birtakım kurallar vardır. Bu kurallar:

- Birkaç tümce hiç duraklamadan, bir nefeste söylense de yazılı dilde nokta ile belirtilen tümcenin sonu, sözcenin de sonu olarak kabul edilmektedir.
- Bir grup sözcük tümce oluşturmaya veya tümcenin bazı öğelerinden ibaret de olsa, sesin tizliğinde belirgin bir iniş veya çıkıştan sonra sözün bittiğini gösteren duraklama bir sözceyi belirlemektedir.
- Söze başladıktan sonra fikir değiştirilerek yarıda bırakılıp yeni bir sözce söylenmişse yarıda bırakılan ifade sayıma alınmamaktadır.
- İki bağımsız tümceciğin “ve, ama, çünkü, sonra, ondan sonra” gibi bağlaçlarla oluşturduğu tümceler iki ayrı sözce sayılmaktadır.
- İççe girmiş tümceciklerden oluşan karmaşık tümceler tek sözce sayılmaktadır.

- Bir konuşma sırasında tek sözcük de söylenmiş olsa sıra diğer konuşmacıya geçerse o tek sözcük bir sözce sayılmaktadır.

Sözceleri morfemlere ayırırken izlenen kurallar;

- Kekemelik şeklinde hece ve sözcük tekrarları sayılmamaktadır. Sözcük son kez ve doğru söylendiği şekliyle kabul edilmektedir.

Örn., bu bu bu kitabı ver.

- Çocuğun yarım bıraktığı ifadeler veya konuyu değiştirdiği durumlarda, yarım kalmış ifadeler sayılmamaktadır.

Örn., haydi seninle-annem bunu dün getirdi.

- Bütünü veya bir parçası anlaşılmayan ifadeler sayı dışı bırakılmaktadır.

- Şarkı, şiir ve tekerleme gibi ifadeler sayılmaz.

- Ah, oh, şey, yani gibi söylem içinde boşluk dolduran, ancak tümce içinde söz dizimsel yeri olmayan ifadeler sayıma dâhil edilmez.

- Yüksek sesle sayı saymak veya sözcükleri dizi hâlinde sıralamak, sayım dışı bırakılmaktadır. Ancak tümce içinde bir öge olan dizilerden bir tanesi sayılır.

Örn., ben mavi , yeşil. Sarı renkleri severim.

Dayım beni ağabeyimi sinemaya götürdü.

- Yukarıdaki örnekteki dizilen öğeler bağlaçla ayrılmışsa bağlacın iki tarafındaki sözcükler sayılır. Örn., Dayım annemi, beni ve ağabeyimi sinemaya götürdü.

- Çocuğun kendi bir önceki söylediğinin tekrarı olan ifade sayılmaz.

Örn., Ç: Bunu oynayalım. A: Ne? Ç: Bunu oynayalım.

- Tüm çekimsiz sözcükler bir morfem kabul edilmektedir. Örn.: koş, iç, kalem, ilaç, güzel, duygu v.b.

- Özel isimler bir morfem kabul edilmektedir. Örn.: Dalmaçyalı= 1 morfem, Pamuk Prenses =1 morfem.

- Tümce sonlarındaki, “değil mi?” sorusunun “de mi?” şekli 1 morfem kabul edilmektedir.

- “Hoşça kal, güle güle,” gibi kalıplar bir morfem kabul edilmektedir.

- İsimlerden üretilen ancak, ürettikleri isimden başka bir nesneyi simgeleyen isimler bir morfem kabul edilmektedir. Örn.: gözlük, dişçi gibi.

- Eylemlerden üretilen kişi ve nesne isimleri bir morfem kabul edilmektedir.

Örn.: yargıç, dalgıç.

- Tekrarlanarak söylenen zarflarda tekrarlanan sözcük sayılmaz; ancak takı varsa bir kez sayılır.

Örn.: yavaş yavaş/ gel = 2 morfem

Koşa koş /a/ git / ti = 4 morfem

- Zaman, şahıs, soru, olumsuzluk ekleri ve ismin hâlleri birer morfem kabul edilmektedir. Örn.: git/ti/m= 3 morfem.

- İsimlerden türetilen sıfatlar, eğer takısı üretken olarak kullanılıyorsa 2 morfem sayılır. Örn.: çiçek/ li / elbise = 3 morfem.

- Kök ve eylemlerden üretilen sıfatlar, eylemsiler, isimler, ulaçlar, ettirgen ve edilgen eylemlerde köke eklenen her ek ayrı bir morfem olarak kabul edilmektedir (Ege ve diğ., 1998: 20).

Örn.: kır/ ık = 2 morfem

Yüz/ me = 2 morfem

Koş/ un / ca = 3 morfem

Ölç/ mek = 2 morfem

Sık/ ıl / dı / m = 4 morfem

Del/ in / miş = 3 morfem

Kal/ dır /dı /lar = 4 morfem

Koş/ up= 2 morfem

3.3.1.5. Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

GEÇDA, birinci örneklem grubundaki çocukların, gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), 0-72 ay Türk çocuklarının psikomotor (PMG), bilişsel (BG), dil (DG) ve sosyal-duygusal (SDG) gelişimlerini ayrıntılı olarak değerlendiren, toplam 249 maddeden oluşan, eğitim yaşantılarının düzenlemesinde ve çocuklardaki gelişimsel geriliklerin erken tanımlanmasında kullanılabilecek bir gelişim değerlendirme aracıdır. Araç, uygun bir

ortamda oluşturulan gelişimsel oyunlar esnasında çocuğun gözlenmesi ve gereken durumlarda çocuğu yakından tanıyan anne, baba veya bakıcısından bilgi alma yoluyla uygulanmaktadır (Temel ve diğ., 2004: 7-8).

3.4. Veri Toplama İşlemi

Araştırmada, deney grubu için danışman rehberliğinde araştırmacı tarafından “Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı (DMOEP)” hazırlanmıştır. Program farklı ülkelerdeki, erken çocukluk döneminde uygulanan iki dilli eğitim programları, erken çocukluk dönemi dil kazanım süreçleri, iki dilli çocukların dil gelişimsel özellikleri ve Türkiye’deki okul öncesi eğitimde temel alınan yaklaşımlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Eğitim programı hazırlanırken öncelikle dilin dört alt sistemi (anlamsal, söz dizimsel, biçim birimsel ve fonolojik boyutta) temel alınarak, 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi beklenen hedef ve kazanılması beklenen hedef davranışlar belirlenmiştir. Bu doğrultuda dil sisteminin her bir alanı için ayrı ayrı hedef ve kazanılması beklenen hedef davranışlar belirlenmiştir (Ek 2). Belirlenen hedef ve kazanılması beklenen hedef davranışlar doğrultusunda 12 haftalık (24 günlük eğitim durumu) eğitim durumları hazırlanmıştır (Ek 4). Okul öncesi eğitimde program geliştirme uzmanı ve danışman tarafından hedefler ve kazanılması beklenen hedef davranışlar ile eğitim durumları incelenmiş; ardından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan program ilk önce birinci örneklem grubuna uygulanmıştır.

İkinci örneklem grubuna da aynı felsefede hazırlanan program uygulanmıştır. Ancak birinci grupta uygulama yapılırken karşılaşılan sorunlar ve çocukların bulunduğu ortamın (ülke koşulları gibi) özellikleri göz önüne alınarak ikinci örneklem grubuna hazırlanan programda günlük eğitim etkinlikleri uygulamalarında küçük değişikliklere gidilmiştir (Uygulama yapılan okulların fiziksel özellikleri, kültürel farklılıklar vb. noktalar göz önüne alınarak örneğin; seçilen temalarda ve gezi gözlem etkinliklerinde değişiklikler yapılmıştır). Aşağıda uygulanan programın genel hatları sunulmuştur.

3.4.1. Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının (DMOEP)

Oluşturulması

DMOEP, okul öncesi dönemdeki 3-5 yaş arası çocuklara dil becerilerinin kazandırılmasını esas almaktadır. Program, aynı zamanda 3-5 yaş çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygun olarak bilişsel, sosyal-duygusal ve motor becerileri de desteklemeyi amaçlamaktadır.

Program geliştirilirken, erken çocukluk dönemi eğitimine ilişkin farklı program yaklaşımları incelenmiş, bu yaklaşımlardaki öğrenme- öğretme ortam ve süreçlerindeki yenilikler benimsenerek ve dil problemi yaşayan çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur.

1. Programın Felsefesi: Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı (DMOEP), çocuk merkezli yoğunlaştırılmış normatif yaklaşımı ve bütünsel dil yaklaşımlarını temel almaktadır. DMOEP'nin normatif yönü, çocukların gelişimsel özellikleridir. Normatif yaklaşımına göre, dil kazanımında çocukların gelişimsel özellikleri temel alınmaktadır. Çünkü dil kazanımında dilsel ve bilişsel süreçler önemlidir. Bu süreçler, çocukların diğerleriyle iletişime geçmesini ve dilin kazanımını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca çocukların gelişimsel özellikleri doğrultusunda, dil kazanımına yönelik yönlendirmeler, okul öncesi sınıf ortamında doğal bir şekilde yapılmaktadır.

DMOEP'nin bütünsel dil yönü ise hümanist, yapılandırmacı (constructive) ve bilişsel görüşler içinde bütünsel bir eğitim anlayışına dayanmasıdır. Bütünsel dil yaklaşımı ile hazırlanan eğitim programları, çocuk merkezli olup çocukların gelişimsel özellikleri doğrultusunda dilsel ve bilişsel süreçleri temel almaktadır. Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların doğal ortamda akranları ile etkileşime girerek sosyal ve bilişsel yeterliliklerini ya da yeteneklerini sergilemelerine olanak sağlanması önemlidir. Çocukların duyusal deneyimlerini sözel olarak ifade etme olanağı bulması onların, kavramsal düzeyde sözcük dağarcığını geliştirerek dilin iletişim aracı olarak işlevsel bir boyut kazanmasını sağlayacaktır. Bütünsel dil yaklaşımı ile hazırlanan eğitim programlarında çocukların doğal gelişim süreci zorlanmadan, anlama, dinleme, konuşma ve okuma yazmaya

hazırlık gibi işlevsel dil becerileri birlikte ele alınmaktadır. Sınıf içinde doğal sosyal etkileşim ortamları oluşturularak eğitim materyalleri bu doğal etkileşim ortamında kullanılmaktadır (Sevinç ve Sertkaya,2004:873). Bütünsel dil yaklaşımının dayandığı temel ilkeler doğrultusunda, çocukların, birlikte hikaye, masal, şiir dinlemeleri veya oluşturmaları, şarkı, tekerleme söylemeleri veya dinlemeleri, oyun oynamaları veya oluşturmaları, sohbet ortamları oluşturulması gibi etkinliklerle dilin ritmini, akışını içselleştirmeleri sağlanmaktadır. Eğitimci, bu felsefe ile dil kazanımını kolaylaştırıcı hedeflerini planlamakta ve hedefler doğrultusunda sınıf ortamını düzenlemektedir. Program hedefleri, dil sistemlerini (anlam bilimi, söz dizimi, ses bilimi ve biçim bilimi) içeren seçici bir süreç olarak görülmektedir. Bu yöntemler ile çocuklara dil becerilerini daha etkili şekilde geliştirme olanağı sunulmaktadır. Programın bütününde erken çocukluk eğitim programlarında olduğu gibi dil, kavram ve iletişim becerilerine yoğunlaşmaktadır. Bu beceriler, etkinliklerde içice ve bütünleştirilerek verilmektedir.

2. Programın İlkeleri: Dil edinimi en iyi şekilde, anlamlı sosyal bir çevrede sağlanabilir. Anlamlı sosyal çevre, çocukların iletişim kurma eğilimlerini doğal ortamlarda daha rahat sergileyebileceği, dil yeteneklerini doğal bir tutumla akranları ve yetişkinlerle paylaşabileceği bir çevredir. Bu doğal ortamdaki etkinliklerde çocuklar, öğretmenin ne söylemek istediğini anlamak, öğretmeninden veya akranlarından yardım istemek, paylaşmak, oyunlarda rol almak için sözel dil yeteneklerini kullanırlar. Çocuklar bu anlamlı sosyal durumlarda kendi katılımlarını yönlendirebilirler. Bunların gerçekleştirilebilmesi için programın oluşturulmasında izlenen temel ilkeler ve yöntemler;

a) Zengin uyarıcı eğitim durumlarının oluşturulması: Çocukların birbirleri ile etkileşimleri, onların iletişim yetenekleri için önemli ve anlamlı bir durumdur. Programda, çocukların yorumlarına değer verilerek akranları ile fikir alış verişinde bulunmaları ya da bir etkinlik üzerinde tartışmaları çok değerlidir. Çocuklara akranlarıyla etkileşime geçebilecekleri, teşvik edici ve pratik yapmalarına olanak sağlayıcı ortamlar oluşturulmalıdır.

b) Dil kazanımını kolaylaştırma programın bütününe kapsamaktadır: Programda dil öğretmek için özel bir zaman dilimi yoktur. Nasıl iletişim kurulacağı

bir etkinlik veya belli bir zaman dilimi ile sınırlandırılmamıştır. Çocukların yeni sözcükleri, dil yapıları ve cümlelerin kullanımlarını öğrenmeleri model olma, teşvik etme gibi yöntemlerle olayların akışına bırakılmalıdır.

c) Program ana temalar içermektedir. Programda belirlenen hedef ve hedef davranışlara ulaşmak için her hafta için bir tema belirlenmiştir (Ek 3). Bu temalar çocukların yakın çevresinden uzak çevresine, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri göz önünde bulundurularak seçilmiş ve bu temalar doğrultusunda günlük planlar oluşturulmuştur (Ek 4). Programda kullanılan ana temalar vücudumuz, giysiler, yaşadığımız çevre, ulaşım ve trafik, kullandığımız araçlar, oyuncaklar, hayvanlar, bitkiler, meslekler vb. temalardan oluşmaktadır. Ana temaların kullanımı, erken çocukluk eğitimi programlarında standart bir yöntemdir. Dilsel hedeflere ulaşabilmek için temalar bir araç görevi üstlenmektedir. Araç olarak seçilen temalar, farklı kültürel geçmiş, bilgi ve deneyime sahip çocuklara tartışabilme olanağı vermektedir. Ayrıca temalar aracılığıyla çocuklar, birbirlerinin farklı deneyim ve ilgilerinin olduğunu kolaylıkla kabul edebilmekte ve içinde bulunduğu kültüre ait günlük deneyim ve alışkanlıkları daha kolay tanıyabilme olanağına sahip olmaktadır. Temaların seçiminde yakından uzağa ilkesi temel alınması, çocuklar sahip olduğu deneyimlerini daha rahat ortaya koyabilmeleri, tartışabilmeleri ve temalarla ilgili duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmeleri sağlanmış olacaktır. Ayrıca temalar, çocukların merakları doğrultusunda sorular sormalarına ve sorulan sorulara deneyimleri doğrultusunda cevaplar üretmesine ortam oluşturacağından, çocuklar hedeflenen dil yapılarını kullanmaya teşvik edilmiş olacaktır. Çocukların bilinen temalarda günlük yaşantılarını aktarırken, özellikle bildikleri sözcükleri kullanarak cümleler oluşturacak ve bilmediği yeni sözcük ya da dilsel yapıları da anlamsal ve kullanım açısından bağlantı kurmada daha kolay yerin getirebilecektir. Seçilen temalarda -çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda- doğrudan kendi yaşamsal deneyimleri ele alındığından, çocukların beş duyusunu kullanarak somut durumları daha kolay ifade etmelerini sağlanmış olacaktır. Çocuklar temaların ne olduğunu bildiklerinde, bir durum ya da olay ile ilgili iletişim kurmada, kendi planlamalarını yapabilirler ve soyut fikirler geliştirebilirler. Bu nedenle seçilen temalar, hedeflenen dildeki anahtar sözcüklerin ve dilsel yapıların

günlük yaşamda tekrarlanmasına fırsat vermesi açısından dil merkezli programlarda önemli bir ilkedir.

d) Program çocuk merkezlidir: Çocuğun iletişim girişimi; ilgisini çeken durumlar ve olaylar vs. ile başlamaktadır: Yetişkinlerin, çocukların ilgisini ve dikkatini çeken konularda konuşmaları yapması, onların olaya ilgisini artırır ve güven verici bir ortam sağlar. Bu durum da çocukların iletişim kurmasını kolaylaştırır. Programda; sözel etkileşimi teşvik etme yöntemi, çocukların sözcük hazinesini geliştirmelerini, ses sistemi ve dil bilgisi, kullanımını ve dil bilimsel sistemi yeniden inşa edebilmelerini sağlamaktadır.

e) Programda, çocukların talepleri fonksiyonel bir değer olarak kabul edilmektedir: Çocukların istekleri, iletişim kurmak için önemli bir atılım olarak görülmektedir. Sınıf ortamındaki çocukların konuşma şekillerinden çok, ilk taleplerindeki deneyimlerine ve anlaşılabilirlik derecelerine değeri verilmektedir.

f) Programda, ebeveynler önemli katılımcılardır: Çocukların, sınıftaki sözel etkileşimi ev ortamlarına da taşınmaları ve geri dönüt almak amaçlanmaktadır. Ebeveynlerin katılımına programın her aşamasında yer verilmiştir. Bu programda, ebeveynlerin sınıf ortamı sınıf dışı etkinliklere katılım şeklinde gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin sınıf ortamına çocuklarla etkileşim kurmaları ve sınıf ortamında kullanılan dile dikkat çekmek ve çocuklarıyla iletişimlerinde bu kriterlere duyarlılık kazandırmak amacıyla sınıfa konuk olarak davet edilme, kendi bildikleri bir hikayeyi sınıf ortamında çocuklara okuma, çocukların oyunlarına katılımı şeklinde gerçekleştirilirken, sınıf dışı etkinliklerde, ebeveynler ile her hafta düzenli olarak, eğitim sonrası bir araya gelinmiş, çocuklarla okulda yapılan etkinliklerden hikâye, parmak oyunu, tekerleme, şarkı, şiirler ve farklı çocuk kitapları okunarak ve uygulanarak gösterilmiş ve yazılı olarak da her bir aileye verilerek evlere gönderilmiştir. Evlere resimli hikaye kitaplar, düz metinlerden oluşan masallar, Cd ile hikaye dinleme, çocuklarıyla kendi istedikleri bir konuda 5-10 dakikalık sohbet etme, belli anahtar sözcükler gönderilerek, bu sözcükleri kullanarak çocuklarıyla kısa hikayeler oluşturma ve bu sohbeti ya da hikayeleri kasetlere kaydetme gibi katılım etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu etkinliklerle, çocukların anahtar kavramların ve dil yapılarının tekrarı, hedeflenen sözcüklerin anlamları, sesler ve telaffuzlar, ortamlar

arasında dilsel yapılarda genellemelerin yapılması teşvik edici dilsel pratiklerin yapılmasına yönelik ortamlar sağlanmıştır.

g) Programda, sınıf ortamında dilin kullanılması önemlidir: Sınıf ortamının düzenlenmesinde temalar üzerine odaklanılarak, dil kazanımını destekleyici bir çevre oluşturulmaktadır. Bu yaklaşımda önemli olan nokta, sosyal ve dil yeteneklerinin birbirini etkilediği yolların farkında olmaktır. Örneğin, sözel dil yeterliliği olan çocuklar için istedikleri bir şeyi almak kolaydır. Dil yeterliliği olan bir çocuk, “Sen bana bu arabayı verirsen, ben de sana bu kamyonu veririm.” diyerek isteğini dile getirebilir. Ancak dil yetersizliği olan veya sınırlı bir dile sahip olan çocuk, bir oyuncakı alma isteğini “ benim” diyerek veya arabayı sıkıca tutarak basit anlamlar çıkarabilir ve istediğini karşısındakine tam olarak anlatamayabilir. Bu durum çocuk için problem yaratabilir veya akranları tarafından reddedilmesine neden olabilir. Programda birebir yetişkin yönetimli çevreden ziyade, daha çok etkileşimli bir çevreye taşınan bir dil müdahalesi sağlanmaktadır.

h) Dilin kullanımını ve sınıf içinde etkileşimi sağlamak için çocukların aktif katılımını teşvik eden ilgi çekici etkinlikler içermektedir: Bunlar; dramatik etkinlikler, oyun etkinlikleri, sanat etkinlikleri, blok ya da yap boz oyunları, müzik, hikâye, bilmece, tekerleme, gezi-gözlem, deney, okuma yazma çalışmaları vb. etkinlikleri içermektedir.

3. Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi: Sınıfın yapısı ve düzenlenmesi ile temalar üzerine oluşturulan program, dil kazanımına yardım eden bir çevre oluşturur. Bu çevrede yetişkinlerin çocuklarla olan sözel etkileşimleri asıl müdahaleyi sağlamaktadır. Sınıf ortamındaki çevre ve sözel etkileşimler dil merkezli okul öncesi programının önemli ve ayrılmaz parçalarıdır. Sınıf ortamında uygun bir müdahalenin gerçekleştirilmesi, çocukların bireysel olarak dil bilimsel yeteneklerinin çeşitliliğinin, sosyal, anlama ve kavramaya yönelik gereksinimlerinin ve yeterliliklerinin farkında olunmasına dayanır. Genel olarak bu yaklaşım, diğer dil yaklaşımları ile aynıdır. Ancak programın yürütüldüğü özel tekniklerde dil bilim yapılarına ve kullanımlarına belli bir odaklanma vardır. Amaç çocuğun dikkatini, hedeflenen dil bilimsel yapılara, konuşmalara ve diyaloglardaki yapıların kullanımına çekmektir. Sonuç olarak, dil merkezli okul öncesi eğitim programı, birebir yetişkin yönetimli çevreden çok, daha

etkileşimci bir çevreye taşınan bir dil müdahalesi sağlamaktadır (Bunce ve Watkins, 1995:40).

4. Programda Kullanılan Öğretim Teknikleri: Dilin kullanımı ve etkileşimi sağlamak için DMOEP, çocukların aktif katılımını teşvik eden ilgi çekici etkinlikler içermektedir. Bunlar, dramatik oyun etkinlikleri, sanat etkinlikleri, blok ya da yap boz oyunları, müzik, hikâye vb. etkinliklerdir. Ayrıca ebeveynler çocuklarla birlikte etkinliklere katılmak için davet edilir. Zengin, uyarıcı ve teşvik edici bir ortam düzenlenmesi DMOEP'in temelidir. Ortam düzenlenerek, dili kullanma ve dilin kullanımına olanakları sağlama, dil müdahalesi için gerekli olan tüm ilkelere temel oluşturmaktadır. Ancak dil ediniminde teşvik edici bir çevrenin sağlanması tek başına yeterli değildir. Sınıf ortamında çocukların dikkatlerinin dilsel yapılara ve bu yapıların kullanımına çekilmesi için farklı öğretim yöntemlerine (müdahale tekniklerine) de ihtiyaç vardır ve DMOEP uygulanırken bu yöntemlerden bazıları kullanılmıştır. Kullanılan yöntemler; yoğunlaştırılmış uyarıcı verme, yeniden düzenleme veya değiştirerek model olma, genişletme ve cümle tamamlama, model olma-ipucu verme ve açık uçlu soru yöntemleridir ve her bir yöntem aşağıda açıklanmıştır.

a) Yoğunlaştırılmış uyarıcı verme: Hedeflenen iletişim ortamı yaratılıp, çocuklar için belirlenen amaca yardımcı ifadelerin kullanılmasıdır. Burada amaç, çocuğun istek ve gereksinimlerini sözcükler kullanarak ifade etmesidir (Bunce, 1995:3).

Örneğin; çocuk bahçede oynarken salıncığa gidip, tırmanmaya çalışırken,

Eğitimci çocuğa: Salıncakta sallanmak mı istiyorsun?

Çocuk: tırmanmaya devam eder.

Eğitimci: Salıncığa tırmanıyorsun, diyerek çocuğu salıncığa oturtur.

Çocuk: Salıncakta oturuyor.

Eğitimci: Seni sallamamı ister misin?

Çocuk: Evet anlamında başını sallar.

Eğitimci: Çocuğu sallarken “Seni salıncakta sallıyorum.” ifadesini kullanır.

b) Yeniden Düzenleme ve Model Olma: Çocuklar dil bilgisi kurallarına uygun olarak konuşamayabilir. Yeniden düzenleme, çocuğun kullandığı ifadelerin

anlamını bozmadan, cümlelerin söz dizim, biçim birim kurallarına uygun olarak yeniden söylenmesidir (Bunce ve Watkins, 1995:40; Bunce, 1995:4). Örneğin; sanat çalışmalarından biri olan, boya çalışmaları değerlendirilirken, eğitiminin çocuğa, “Resminde neler anlatmak istedin?” yönergesine karşılık, çocuk resmini anlatırken “Burada *bir yıldızlar* var” , “Gülüyor babam bana” şeklinde bir ifade kullanarak anlatabilir. Birinci örnekte çocuğun anlatımında kullandığı yapıda “tekil bir nesneden bahsederken çoğul ifadeyi kullanması, ikinci örnekte ise özne nesne yüklem sıralamasında yani sözdizimsel bir gramer hatası bulunmaktadır. Bu durumda eğitimci, “Evet çok güzel, burada *bir yıldız* var.”, “Baban sana gülüyor.” şeklinde geri bildirim verdiğinde, çocuğun anlattığı ifadenin anlamını bozmadan, gramer kurallarına uygun olarak cümleyi yeniden düzenlemiş olur. Bu ifade, çocuğun orijinal ifadesine çok yakındır. Eğitimci, yaptığı geri bildirimde, düzenleme yapılan yapıya dikkat çekecek şekilde vurgu ve tonlamalar yapmalıdır. Burada önemli olan, yapılan hatalı kullanımın çocuğa doğrudan söylenmesi ya da eleştirilmesi değil, çocuğun yanıtını tekrar ederken eğitiminin kendi cümlelerinde doğru kullanımlarla model olmasıdır. Eğitimci, çocuğun yaptığı hatalı kullanımı düzeltmek için doğru yapıları model olarak verdiği zaman, çocuğun dikkati yeniden düzenlenen doğru yapıya çekilmiş olur. Eğitimciyi model alan çocuk, daha sonraki konuşmalarında bu yapıları doğru şekliyle kullanabilir.

c) Genişletme ve Cümle Tamamlama: Genişletme, çocuklar düşüncelerini tek sözcüklü, hatalı ya da eksik sözcük kullanarak oluşturduğu sözel ifadelerinde, eğitiminin çocuğun eksik kullandığı cümle aralarına yeni sözcükler ekleyerek veya, eksikliklerinin tamamlanarak geri bildirimin vermesidir. Çocuklar bir etkinlikle meşgulken ya da oyun oynarken olayı veya bir durumu tek sözcüklü cümlelerle anlatabilir. Böyle bir durumda çocuğa, birden fazla sözcük içeren bir cevap vermesine olanak sağlayıcı sorular yöneltilir. Eğer çocuk, birden fazla sözcük içeren cümlelerle cevap verirse, eğitimci çocuğun söylediklerini vurgulu geri bildirimleriyle genişleterek model olur.

Örneğin;

Çocuk oyuncak bebeğine temsili olarak yemek yedirirken (beslerken),

Eğitimci: Bebeğin ne yapıyor? diye sorar.

Çocuk: Hiçbir şey söylemeden bakıyorsa,

Eğitimci: Bu kim? sorusunu yöneltir.

Çocuk: Bebek

Eğitimci: Bu ne? (çocuğun oyuncak bebeği beslemek için kullandığı oyuncak ya da aracı işaret ederek) sorusunu sorar.

Çocuk: Kaşık (biberon ya da emzik vb..) cevabını verirse,

Eğitimci: Evet, bebek süt içiyor, şeklinde çocuğun söylediği cevapları içeren sözcükleri kullanarak ve arasına yeni bir sözcük (“içiyor” sözcüğü çocuğun cevapları arasında olmayan eğitimcinin eklediği yeni bir sözcüktür) ekleyerek cümleyi anlamına uygun olarak genişletmiş olunur.

Cümle tamamlama; çocukları düşünmeye yönelten ve ifade etme becerisinin gelişmesini destekleyen bir yöntemdir. Çocuklar düşüncelerini ifade ederken ya da çocuğa yöneltilen bir soruda çocuk istenilen cevabı veremediği durumlarda eğitimci, çoklu sözcük içeren cümlelerin ilk bölümünü söyletmek üzere çocuğa soru yöneltir, çocuğun cevabı alınır. Sonra cümlelerin kalan bölümünü söyletmek için soru sorulur. Çocuğun verdiği cevapları içeren anlamlı cümle tamamlanarak genişletilir (Bunce ve Watkins, 1995; Bunce, 1995).

Örnek 2: Sanat çalışmalarında, yapılan bir ürün üzerinde konuşulurken, çocuk yaptığı ürünü anlatmak istemeyebilir ya da eksik cümle yapıları içeren ifadeler kullanarak anlatabilir. Çocuk artık materyallerle oluşturduğu bir ürünü anlatırken, Eğitimci: Ne yapıyorsun? sorusunu yönelttiği zaman, çocuk: “Ev, araba ” veya “Yaptı babam lastikleri.”vb. gibi ifadeler kullanabilir. Eğitimci, “Evet kırmızı bir araba yaptın.”, “Baban arabanın lastiğini tamir ediyor.” şeklinde çocuğun söylediğini genişleterek ve gramer yapısına uygun olarak cümleyi tamamlayabilir. Bu genişletmeler ve cümle tamamlamalar, çocukların eksik ya da karışık olarak söylediklerinin farkına varmalarını sağlar. Bu yöntemle çocukların hem telaffuzları hem de dil kazanımları desteklenmiş olur.

Yeniden düzenleyerek model olma tekniğinde olduğu gibi eğitimci, bu tekniği de kullanırken, çocuğun hatalı kullanımlarını eleştirmeden ve çocuğa hissettirmeden vermelidir.

d) Açık uçlu sorular: Açık uçlu sorular, cevaplanmasında çeşitliliğe sahip olan, çocuktan çocuğa göre cevapları değişen soru türleridir. Örneğin, "Resminde neler yaptığını bana anlatır mısın? Sen olsan neler yapardın? Niçin böyle yapmış olduğunu düşünüyorsun? vb. Bunların tersine cevapları evet veya hayır olmayan, ya da birtakım şıklar seçerek cevap verilemeyen sorulardır. Örneğin “ Bu nedir?” sorusu yerine, “Resminle ilgili bana neler söyleyebilirsin?” sorusu çocuğun birden daha fazla sözcük kullanarak cümleler oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Bu yöntem, çocukların daha geniş cümleler oluşturmaya fırsat verdiğinden dil kazanımını kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir (Bunce, 1995: 39)

e) Model Olma ve İpucu: Model olma, dil kazanımında hedeflenen dilsel yapılar ve becerilerin kalıcı olmasını sağlamada en etkili yöntemlerden birisidir. Model olma, bir kişinin yaptığı davranış ve hareketi gözlemleyerek, taklit ederek yapma ve öğrenmedir. Model olma yöntemi, sözel ipucuyla birlikte kullanılmaktadır ve öğretim süreci içinde sistematik olarak geri çekilerek, çocuğun sadece sözel ipucuyla istenen davranışı gerçekleştirmesi sağlanmaktadır. Model olunurken de yapılanlar çocuğa sözel olarak ifade edilmektedir. Model olma yöntemi, hareketin ya da davranışın tamamının yapılarak açıklanması, yönerge verilerek, davranış ya da hareketin başlatılması ve yalnızca yönerge verilerek çocuğun dili doğru olarak kullanmayı gerçekleştirmesi şeklinde aşamalı olarak kullanılmıştır. (Johnson ve Bauer, 1992:34; Salend, 1998:203; Allen ve Cowdery, 2005: 242). Etkinlikler sırasında model olma yöntemi kullanılırken, çocuklara yapılacak açıklamalar basitten karmaşığa basamaklandırılıp, yapılanlar çocuklara sözel olarak ifade edilerek model olunmuştur

İpucu, çocuğa belli bir uyarının varlığında doğru tepkide bulunmasını sağlamak amacıyla nasıl davranacağı ve ne yapacağına ilişkin hatırlatmada bulunmadır. İpuçlarının temel amacı, çocuğun dikkatinin dilsel ifadelere

yoğunlaştırmasını sağlamaktır. Görsel ya da işitsel ipuçları çocukların dikkatini çekmede kullanılan etkili yöntemlerdir. Görsel ipucu, gösterilen bir resim, nesne ya da sembol olabilmektedir. İşitsel ipucu ise, “bir nesnenin sesi, olabilmektedir (Mcclannahan ve Krantz, 1999:45).İpuçları; sözel ipucu, işaret ipucu, model olma ve fiziksel yardımı içermektedir. Ancak bu çalışmada yoğun olarak sözel ipucu kullanılmıştır.

Sözel ipucu; çocuktan yapmasını istenilen bir durum ya da davranışın sözcüklerle ifade edilmesidir. Sözel ipucu, çocuklar kendilerine söyleneni anladıkları takdirde hareketleri yapmalarına yardım eden kullanışlı bir yöntemdir. Sözel ipucunun kullanıldığı etkinlikler, verilen ipuçlarının çocuk için anlamı olması duruna dikkat edilmiştir. Bazı durumlar sözel ipucu, fiziksel yardım ve model olma ipuçlarıyla birlikte kullanılarak sözel ipuçlarının çocuk için anlamlı hale getirilmesi sağlanmıştır. İşaret İpucu: Fiziksel temas olmadan çocuğun dikkatini bir şeye çekmek için yapılan hareketlerdir. İşaret ipucuyla birlikte sözel ipucu verilerek çocuktan ne yapması beklendiği ifade edilmektedir (Johnson ve Bauer, 1992:30-31).

f) Pekiştirme ve Övgü: Pekiştirme, istenen bir yanıtın alınması ya da davranışın gösterilmesi sonucunda sunulan ödüdür. Pekiştirme istenen davranışın gösterilme sıklığını arttırmaktadır (Allen ve Cowdery, 2005: 242). Sözel pekiştireçler, “aferin, çok güzel söyledin, sen bunu yapabilirsin” gibi söylenen sözler ya da övgüler olabilmektedir. Sözel pekiştireçlerden biri olan övgü, çocukların öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir ve maddi pekiştireçlerden daha etkili olmaktadır. Etkili övgüde izlenmesi gereken adımlar; övgünün spesifik olması, bakış ya da sırta dokunma gibi övgülerin de kullanılması ve sözcüklerin teşvik amaçlı kullanılırken çeşitlendirilmesidir. Sosyal pekiştireçler ise, alkışlama, sarılma, başını okşama, öpme gibi ödüllerdur (Johnson ve Bauer, 1992:34).

5. Eğitim Etkinliklerinin Planlanması (Programın İçeriği): Dil merkezli okul öncesi eğitim programında, hedef ve kazandırılması beklenen hedef davranışlara ulaşabilmek için sınıfın yapısı ve etkinlikler bir bütün olarak planlanmalıdır. Program bir dönemlik plan ve günlük plandan oluşmaktadır.

Dönemlik planlarda, haftalık olarak temalar ve günlük etkinlikler belirlenmektedir. Uygulamalar için gerekli olacak haftalık eğitim araç-gereç ve materyalleri haftalık olarak planlanmaktadır.

Günlük planda ise, rutin etkinlikler ve günlük değişecek etkinlikler belirlenmektedir. Hedef ve kazandırılması beklenen hedef davranışlar doğrultusunda günlük etkinliklerin planlaması yapılmaktadır.

a) Etkinlik Türleri

DMOEP'in kapsamındaki etkinliklerden günlük planda temel olan etkinlikler, dramatik etkinlikler, oyun, sanat etkinlikleri, deneyler/inceleme gezileri, dil etkinlikleri (sohbet, hikâye, hikaye oluşturma, hikaye tamamlama, parmak oyunu, tekerleme, şiir ve bilmece), okuma-yazmaya hazırlık ve müzik etkinlikleridir. Etkinliklerin içerikleri yeni sözcükler, kavramlar, dil yapıları gibi durumların öğretiminde günlük olarak değişmektedir (Bunce, 1995:17).

6. Günlük Planlar Hazırlanırken Dikkat Edilen Noktalar

1. Hazırlanan günlük plandaki etkinlikler, çocukların bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak ve gelişimsel özelliklerine uygun olarak hazırlanmıştır.
2. Hazırlanan günlük planların başarıya ulaşabilmesi için dilin anlam bilim, söz- dizim, biçim bilim ve ses birim alanlarına yönelik hedef ve hedef davranışlar belirlenmiştir. Tüm etkinlikler, çocukların gelişimsel özelliklerine uygun olarak belirlenen dilin kazanımını destekleyecek hedef ve hedef davranışlar doğrultusunda planlanmıştır.
3. Belirlenen hedef ve hedef davranışlara ulaşmak için haftalık temalar belirlenmiş ve bu temalar doğrultusunda günlük planlar oluşturulmuştur. Ancak bir tema birden fazla hedefi kazandırmak için de kullanılmıştır.
4. Programda belirlenen temalar çocukların yakın çevresinden uzak çevresine, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

5. Günlük planlarda, programda temel olan etkinliklere (dramatik etkinlikler ve oyun, sanat etkinlikleri, müzik ve dil etkinlikleri olan hikâye, parmak oyunu, tekerleme, şiir bilmecelere) her gün yer verilmiştir.

6. Etkinlikler hazırlanırken sınıf ortamının genel yapısı ve etkinlik planları bir bütünlük içerisinde planlanmıştır.

7. Etkinlikler çocukların aktif katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

7. Program Uygulanırken Dikkat Edilen Noktalar

- DMOEP, çocukların birbirleriyle etkileşime geçebileceği zengin uyarıcı bir sosyal ortamda uygulanmamıştır.
- Çocukların dil becerilerini ortaya çıkarabileceği değişik etkinlikler düzenlenerek, çocukların birbirleriyle etkileşime geçmeleri teşvik edilmiştir.
- Programın içeriğindeki etkinlikler bütünleştirilmiştir. Oyun materyalleri, müzik, sanat çalışmaları, hikâye etkinliklerinin temayla uyum içinde olmasına dikkat edilmiştir.
- Program çocuk merkezli olduğundan, çocukların günlük deneyimlerini yapılandırmalarına fırsat veren etkinlikler düzenlenmiştir.
- Çocukların etkinliklere aktif katılımı sağlanmıştır.
- Çocukların hangi malzemelerle ne yapacağına karar vermelerine ve edindiği deneyimlerini sözel olarak ifade etmeleri için ortamlar oluşturulmuştur.
- Çocukları sözel etkileşim kurmaya teşvik edecek konuşma ortamları hazırlanmıştır.

Bu ilkelere ek olarak program içeriğinde yer alan dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi için birbirleriyle ve yetişkinlerle iletişim kurmalarını sağlayacak ortamlar sunulmuştur. Çocukların farklı konular üzerinde konuşarak etkileşime geçmelerine, etkinliğe katılacağı arkadaş grubunu ve etkinlik yerini seçmelerine imkân verilmiştir. Etkinlikler oluşturulurken çocuklar etkinliğin içerisine dâhil edilerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmıştır.

3.5.Ölçeklerin ve Eğitim Programının Uygulanması

3.5.1. Ön Testlerin Uygulanması

Birinci Örneklem Grubu İçin; Örneklem grubu oluşturulduktan sonra, Oslo merkezde bulunan okullarda çocukların dağınık olması nedeniyle kendi okul ortamlarında eğitim verilememiştir. Eğitim ortamlarının hazırlanması için Oslo merkezde bulunan Türk Dernekleri Federasyonunun yardımı ve desteği ile 3-6 yaş çocuklarının eğitim aldığı bir okul öncesi eğitim kurumu hafta sonu için 16 hafta süreyle kiralanmıştır. Norveç okullarında eğitim uygulama olanaklarının zor olması nedeniyle eğitim, 16 hafta süreyle kiralanmış bu anaokulunda gerçekleştirilmiştir. Anaokulunun bilim laboratuvarı, oyun odası, sanat atölyesi, mutfak ve oyun bahçesi gibi bölümleri uygulamalar için eğitim sürecinde kullanılmıştır. Okulun eğitim masrafları tamamıyla Türk Dernekleri Federasyonuna bağlı Türk Kültür ve Dayanışma Derneği ve Türk Şamlar Aile Derneği tarafından karşılanmıştır. Eğitim ortamı sağlandıktan sonra, verilerin toplanmasında uygulanan tüm testler araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Çocuklarda oluşabilecek kaygı düzeyinin etkisini azaltmak amacıyla; ön testlerin uygulamasını her iki grupta yer alan çocukların ev ortamında araştırmacı tarafından, sessiz bir ortam sağlanarak, çocuklara uygun masa ve sandalyelere karşılıklı oturularak gerçekleştirilmiştir. Her bir test arası 20 dakika dinlenme süresi bırakılmıştır. İlk gün Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), ikinci günde Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve Descodres Lügatçe Testi (DLT) uygulanmıştır. Her bir test çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Çocukların cevapları her çocuk için ayrı ayrı düzenlenmiş olan test formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

İkinci Örneklem Grubu İçin; Verilerin toplanmasında uygulanan tüm testler araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırmacı, çocuklarda oluşabilecek kaygı düzeyini gidermek ve testlerin uygulanmasında deneklerdeki kaygı düzeyinin etkisini azaltmak amacıyla; ön testleri uygulanmadan bir gün önce, deney ve kontrol gruplarında yer alan her bir deneğin sınıf ortamına yarım saat katılarak çocuklarla oyun ortamlarında iletişim kurulmuştur. Ön testlerin uygulaması, çocukların motivasyonunu sağlamak amacıyla, kendi okul ortamlarında sessiz bir ortam sağlanarak, çocuklara uygun masa ve sandalyelere karşılıklı oturularak

gerçekleştirilmiştir. Her iki grubun ön test uygulamaları okulun öğretmenler odasında yapılmıştır. Her bir test arası 20 dakika dinlenme süresi bırakılmıştır. İlk gün Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve Descoeudres Lügatçe Testi (DLT) uygulanmıştır. Her bir test çocuğa bireysel olarak uygulanmıştır. Çocukların cevapları her çocuk için ayrı ayrı düzenlenmiş olan test formuna araştırmacı tarafından kaydedilmiştir.

İkinci gün ise deneklerden Ortalama Sözce Uzunluğu'nu belirleyebilmek doğal konuşma örnekleri alınmıştır. Doğal konuşma örneği ise kasetlere kaydedilmiştir. Deneklerde doğal konuşma örneği ve siyah-beyaz, yazısız yalnızca resimlerden oluşan, bir çocuk, köpek ve kurbağa konulu 12 sayfadan oluşan resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Doğal konuşma örneği her bir denekle araştırmacı arasında yapılan sohbetle elde edilmiştir. Doğal konuşma örneği alınırken, üç farklı aşama kullanılmıştır. İlk aşamada denekten sınıf ortamında neler yaptığı, en çok hoşlandığı oyunlar, etkinlikler, aile aktiviteleri ya da evcil hayvanı gibi konular üzerinde yaklaşık 15 dakika sohbet edilmiştir. İkinci aşamada; denekten en çok sevdiği çizgi film ya da deneğin bildiği bir hikâyeyi anlatması istenmiştir. Üçüncü aşamada ise denekten, bir çocuk, köpek ve kurbağa konulu, siyah beyaz yazısı olmayan sadece resimlerden oluşan resimli çocuk kitabının (resimli çocuk kitabının orijinal adı; Frog Story) resimlerine bakarak anlatması istenmiştir.

Doğal Konuşma Örneği: Bu araştırma için gerekli olan konuşma örneği, araştırmacı tarafından çocuğun yabancı olmadığı bir ortam olan okul ortamında, çocuk merkezli bir anlayış içinde elde edilmiştir. Çocuklarla yapılan sohbette; arabalar, oyuncak bebekler, oyuncak hayvanlar, renkli resim kalemleri gibi doğal oyun materyalleri kullanılmıştır. Çocuklarla yapılan sohbet ve hikâye çalışmaları kasete kaydedilmiştir. Tüm konuşmaların Türkçe alfabe kullanılarak; ancak çocuğun söyleyişine sadık kalınarak araştırmacı tarafından yazılı metin oluşturulmuştur. Daha sonra bu konuşma örneklerinden Ortalama Sözce Uzunluğu belirlenmiştir.

3.5.2. Eğitim Programının Uygulanması

Birinci Uygulama; Ön testlerin uygulanmasının ardından, 12 haftalık eğitim programı, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı eğitim etkinlikleri 12 hafta süresince, haftada iki gün (günde 3 saat olmak üzere haftada toplam 6 saat) olacak şekilde uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklarla uygulama yapılırken kontrol grubundaki çocuklar doğal süreçlerine bırakılmıştır. Eğitim çocuklara 15 kişilik bir grup hâlinde verilmiştir. Eğitim, hafta içinde çocuklar Norveççe eğitim veren okullara devam ettiği için hafta sonları verilmiştir. Uygulamalar, bu çalışma için Türk Dernekleri Federasyonunca kiralanan bir anaokulunda gerçekleştirilmiştir.

Norveç Eğitim Sistemi'nde okul öncesi dönemde iki dilli eğitim programları uygulanmadığından bu çocuklar yalnızca Norveççe dilinde eğitim almaktadır. Bu nedenle çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe eğitim veren öğretmenler bulunmamaktadır. Norveç okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerde yalnızca Norveççe eğitim vermektedir. Türkçe eğitim uygulanmamaktadır. Bu çocuklar ana dili ile yalnızca ev ortamında karşılaşmaktadırlar. Bu etkenlerden dolayı, uygulanan eğitim programının ilk 6 haftalık uygulaması sırasında çocukların Türkçe'deki yetersizlikleri nedeniyle iletişimde zorlanılmasından dolayı sınıf ortamında hem Norveççe hem de Türkçe'yi çok iyi konuşabilen gönüllü annelerden destek alınmıştır. Gönüllü olan bu anneler ile günlük olarak programa başlanmadan önce neler yapılacağı, nasıl uygulanacağı annelere anlatılmıştır. Uygulama sırasında gönüllü annelerde sınıf ortamında araştırmacı ile birlikte bulunarak, çocukların araştırmacı tarafından verilen yönergeleri anlayamadığı durumlarda, gönüllü annelerin Norveççe olarak aynı yönergeleri vermesi sağlanmıştır. Ayrıca, çocuklara eğitim verilirken her hafta deney grubundaki çocukların aileleri ile aile katılım çalışmaları yapılmıştır. Deney grubundaki çocukların aileleri ile her hafta düzenli olarak, eğitim sonrası bir araya gelinmiş, çocuklarla okulda yapılan etkinliklerden hikâye, oyun, parmak oyunu, tekerleme, şarkı ve şiirler; farklı resimli çocuk kitapları okunarak ve uygulanarak gösterilmiş, bu dökümanlar yazılı olarak da evlere gönderilmiştir.

Bir gün içerisinde uygulanan etkinliklerde, dramatik etkinlikler, oyun, parmak oyunu, sohbet, sanat çalışmaları, hikâye, müzik, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları yer almıştır. Uygulanan bir günlük etkinlik plan örneği Ek 3’te sunulmuştur.

Eğitim sürecinde Norveç’te okulların yaz tatiline girmesi nedeni ile programın ilk 6 haftasından sonra eğitime 4 hafta ara verilmiştir. Örnekleme dâhil edilen çocuklar 4 haftalık süreçte yaz tatili için Türkiye’ye gideceğinden çocuklara verilen eğitimin sürekliliğini takip edebilmek amacı ile 6 haftalık eğitimden sonra ön testteki aynı yöntemlerle ön ara test uygulanmıştır. Çocuklara, 4 haftalık tatil dönüşünde eğitime başlamadan önce son ara test uygulanmış ve eğitimin geri kalan 6 haftalık bölümünün uygulanması tamamlanmıştır.

İkinci Uygulama; Ön testlerin uygulanmasının ardından, 12 haftalık eğitim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı eğitim etkinlikleri 12 hafta süresince, haftada iki gün (günde 3 saat olmak üzere haftada toplam 6 saat) olacak şekilde uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklarla uygulama yapılırken kontrol grubundaki çocuklar doğal süreçlerine bırakılmıştır. Eğitim çocuklara 7 ve 8’er kişilik gruplar hâlinde verilmiştir. Uygulamalar Antalya Valiliğince izin alınan bağımsız anaokulunda yapılmıştır. Anaokulunda ikili eğitim sisteminin olması nedeniyle bir grubun sabah diğer gruba ile öğleden sonra uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Eğitim günleri, okulun programını aksatmamak adına okul müdürü ve ailelerce birlikte karar verilerek belirlenmiştir. Aileler ve okul programına uygun olarak haftanın Pazartesi ve Salı günleri uygun görüldüğünden eğitim haftanın ilk iki günü verilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan uygulamalar ara ara okul öğretmenleri tarafından izlenmiştir ancak, uygulamalar okulun sağladığı ayrı bir eğitim ortamında gerçekleştirilmiştir.

Her iki gruptaki çocukların devam ettiği anaokullarındaki öğretmenlerin hepsi üniversite mezunudur. Anaokullarında iki dilli çocukların Türkçe dil eğitimine yönelik özel bir dil eğitim programı uygulanmamaktadır. Öğretmenlerin hepsi tek dillidir. Eğitim günleri dışındaki günlerde iki dilli çocuklar, tek dilli çocukların devam ettiği genel okul öncesi eğitim programlarının içerisine dahil edilmektedir.

Hafta içinde ailelerin çalışıyor olması nedeniyle deney grubundaki çocukların aile katılım çalışmaları için eğitim başında ve aralarda ailelerle toplantı yapılmış ve bu toplantıda verilen eğitim anlatılmış; ayrıca çocuklarla her hafta okulda yapılan etkinliklerden hikâye, parmak oyunu, tekerleme, şarkı ve şiirler; farklı resimli çocuk kitapları evlere düzenli olarak gönderilmiştir. Babaların iş yoğunluğu, annelerin Türkçedeki yetersizlikleri göz önünde bulundurularak evlere gönderilen çocuk hikâyelerinin bir kısmı araştırmacı tarafından CD'ye, kasetlere kaydedilerek, bir kısmı yazılı teksir olarak bir kısmı da hikâye kitabı olarak farklı tekniklerle evlere gönderilmiştir.

3.5.3. Son testlerin Uygulanması

Eğitim programının tamamlamasından sonra birinci örneklem grubundaki deney ve kontrol gruplarına Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve Descoeudres Lügatçe Testi (DLT) ön testlerin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda son test olarak uygulanmıştır.

İkinci örneklem grubuna ise, Peabody Resim Kelime Testi (PRKT), Descoeudres Lügatçe Testi (DLT) ve Ortalama Sözce Uzunluğu'nu belirleyebilmek için doğal konuşma örneği ön testlerin yapıldığı aynı ortam ve koşullarda son test olarak uygulanmıştır.

3.6. Verilerin İstatistiksel Analizi

Peabody Resim Kelime Testi (PRKT), Descoeudres Lügatçe Testi (DLT) ve Ortalama Sözce Uzunluğu ile elde edilen verilerin analizinde; frekans dağılımı, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla parametrik istatistikler kullanılmıştır. Analizler 15.0 SPSS istatistik programı ile yapılmıştır.

Araştırmada, DMOEP'in çocukların dil kazanımlarına olan etkisini test etmek amacıyla, (deneysel işlemin grup x ölçüm ortak etkisini test etmek için) tekrarlı

ölçümlerde iki faktörlü ANOVA (Two-Way ANOVA for Repeated Measures) kullanılmıştır.

Tek faktör üzerinde ölçümler için iki faktörlü ANOVA’da toplam varyans denekler arası (gruplar arası) ve denekler içi (gruplar içi) olmak üzere iki temel bölüme ayrılmaktadır. Bu tür bir desen iki faktör içermektedir. Birincisi, farklı deneysel işlem koşullarını yani deney ve kontrol gruplarını; ikincisi ise zamana bağlı değişimi betimlemek için yapılan tekrarlı ölçümleri yani, ön test ve son testleri tanımlamaktadır.

Ölçümler arası değişime bakılmaksızın, tekrar ölçümlerinden elde edilen toplam puanlar arasındaki farklılığın anlamlı olması, *işlem gruplarındaki temel etkiyi* ifade etmektedir. Deneklerin hangi grupta olduğuna bakılmaksızın ön test son test arasındaki anlamlı bir farklılığın olması *temel etkiyi* ifade ederken, deneklerin bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümlerinde gözlenen değişimlerde; *grup ve ölçüm ortak etkisini* ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2003:78).

Yapılan analizler sonucunda grupların homojen olduğu belirlenmiş ve ölçümler arası farkın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi ölçümler arası anlamlı olduğu Bonferroni testi ile incelenmiştir.

Grupların test puanlarının ayrı ayrı karşılaştırılmasında tek faktörlü varyans analizi ve (One-Way ANOVA) ilişkisiz- t testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklar ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe'yi kazanımlarına, dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde gruplandırılmıştır;

- ♣ Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların dil gelişimlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular da Şekil 3-4 arasında verilmiştir.

- ♣ Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların dil gelişimleri ile ilgili analiz ve sonuçları Tablo 6-18 arasında verilmiştir.

- ♣ İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların dil gelişimlerine ilişkin analiz ve sonuçları Tablo 19-32 arasında verilmiştir.

Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının Dil Gelişimleri İle İlgili Analiz ve Sonuçları

Analizler yorumlanırken Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) puanları, alıcı dil düzeyi olarak; Descoudres Lügatçe Testi (DLT) puanları ise ifade edici dil düzeyi olarak ele alınmıştır.

Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının alıcı dil düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin istatistik analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Deney 1: Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney grubunu,

Kontrol 1: Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların kontrol grubunu,

Deney 2: İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney grubunu,

Kontrol 2: İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların kontrol grubunu ifade etmektedir.

Tablo 3. Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının Alıcı Dil Düzeyleri (**PRKT**) Ön ve Son Test Puanlarının -t Testi Analizi Sonuçları

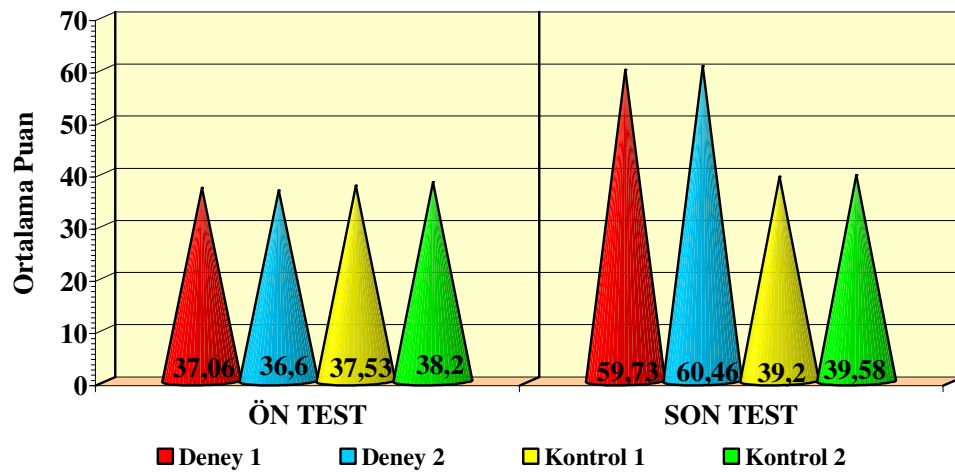
Test	On-Son Test	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
PRKT	Ön Test	Deney 1	15	37.06	6.69	28	.117	.908
		Deney 2	15	36.60	13.93			
		Kontrol 1	15	37.53	8.91	25	.093	.926
		Kontrol 2	12	38.20	7.01			
	Son Test	Deney 1	15	59.73	8.80	28	-.136	.893
		Deney 2	15	60.46	12.14			
		Kontrol 1	15	39.20	9.24	25	-.125	.901
		Kontrol 2	12	39.58	6.73			

Tablo 3 incelendiğinde, birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların alıcı dil düzeyinde (PRKT) deney gruplarının ön test ortalama puan değerleri ve kontrol gruplarının ön test ortalama puan değerleri, yapılan –t testi analiz ile karşılaştırılmış; hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($t_{28} = .117$, $p > .05$; $t_{25} = .093$, $p > .05$). Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney grubu (Deney 1) alıcı dil ön test ortalama puanının 37.06, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney grubu (Deney 2) ön test ortalama puanın 36.60 olduğu görülmektedir. Kontrol gruplarının ön test ortalama puan değerlerine bakıldığında ise, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ortalama alıcı dil ortalama puanının 37.53 (Kontrol 1), ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ortalama puanın 38.20 (Kontrol 2) olduğu görülmektedir (Şekil 2). Bu bulgular doğrultusunda, eğitim öncesinde her iki örneklem grubunda da hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların alıcı dil düzeyinde (PRKT) deney gruplarının son test puanları ortalama değerleri ve kontrol gruplarının son test puanları ortalama değerleri yapılan –t testi analiziyle karşılaştırılmış; hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($t_{28} = -.136$, $p > .05$; $t_{25} = .093$, $p > .05$). Eğitim sonrasında birinci deney grubunun (Deney 1) alıcı dil son test ortalama puanlarının 59.73'e yükselmiş olduğu görülürken, ikinci deney grubunun (Deney 2) son test ortalama puanlarının da 60.46'ya yükselmiş olduğu görülmektedir. Kontrol gruplarının son test ortalama puan değerlerine bakıldığında ise, birinci kontrol grubunun son test ortalama puanının 39.20 (Kontrol 1), ikinci kontrol grubunun son test ortalama puanının da 39.58 (Kontrol 2) olduğu görülmektedir (Şekil 2).

Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların alıcı dil (PRKT) ortalama puanlarındaki değişim Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2: Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki dilli Çocukların Alıcı Dil Ortalama Puanlarındaki Değişim



Şekil 2 de ki grafik incelendiğinde, hem deney hem de kontrol grubundaki birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların eğitim öncesinde alıcı dil puan ortalamalarının yaklaşık 36-38 arasında olduğu görülürken, eğitim sonrasında alıcı dil puanlarının her iki deney grubunda da yaklaşık 60.0 puana kadar artmış olduğu, kontrol gruplarının alıcı dil puanlarında ise önemli bir değişimin olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, hem birinci dili hem de ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesinde alıcı dil puanları birbirine yakın olmalarına karşılık, her iki grubun da eğitim sonrasında alıcı dil puanlarının deney grupları lehine olumlu yönde değiştiği, kontrol gruplarında ise önemli bir değişimin gerçekleşmediği saptanmıştır. Bu bulgu, deney gruplarındaki iki dilli 5-6 yaş çocukların eğitimin etkisiyle Türkçe alıcı dil düzeyinde, kontrol gruplarına göre önemli bir gelişme gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır. Her iki deney grubunda izlenen bu olumlu gelişmede, DMOEP’da yer alan ilke ve yöntemlerden; sınıf ortamının düzenlenmesinde temaların dikkate alınmış olması, dil kazanımını destekleyici zengin uyarıcı eğitim durumlarının oluşturulması; iki dilli çocukların ihtiyaçlarına uygun dil tekrarlarının yapılması, onların sözcük dağarcıklarını geliştirmesi, ses sistemi ve dil bilgisi kullanımını yeniden inşa edebilmesi vb. olanakları vermek için sözel etkileşime teşvik edilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Şimşek Bekir (2004), birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe gelişim düzeylerine dil merkezli eğitim programının etkisini incelediği çalışmada, dil eğitim programının iki dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeylerini geliştirdiğini saptamıştır. Bu bulgular, alıcı ve ifade edici dil kazanımı yönünde elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bütün bu bulgular, DMOEP’nin 5-6 yaş çocuklarında Türkçe’nin birinci ve ikinci dil olarak alıcı dil boyutunda kazanılmasında etkili olabileceği hipotezini doğrulamaktadır.

Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının ifade edici dil düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin istatistik analiz sonuçları Tablo 4’te verilmiştir

Tablo 4: Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının İfade Edici Dil Düzeyleri (DLT) Ön-Son Test Puanlarının -t Testi Analizi Sonuçları

Test	On-Son Test	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
DLT	Ön Test	Deney 1	15	49.06	12.85	28	.264	.368
		Deney 2	15	46.33	15.05			
		Kontrol 1	15	48.60	15.11	25	.289	.677
		Kontrol 2	12	46.91	12.87			
	Son Test	Deney 1	15	92.73	5.81	28	1.251	.221
		Deney 2	15	90.01	9.99			
		Kontrol 1	15	50.40	15	25	-.632	.533
		Kontrol 2	12	51.91	12			

$p > .05$

Tablo 4 incelendiğinde, birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ifade edici dil düzeyinde, deney gruplarının ön test puanları ortalama değerleri ve kontrol gruplarının ön test puanları ortalama değerleri, yapılan -t testi analiziyle karşılaştırılmış; hem deney gruplarının hem de kontrol gruplarının ifade edici dil ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farkın olmadığı saptanmıştır ($t_{28} = .264$, $p > .05$; $t_{25} = .289$, $p > .05$). Birinci deney grubunun ifade edici dil ön test ortalama puanının, 49.06, ikinci deney grubunun ön test ortalama puanının 46.33 olduğu görülmektedir. Kontrol gruplarının ön test ortalama puan değerlerine bakıldığında ise, birinci kontrol grubunun ifade edici dil ortalama puanının 48.60, ikinci dili kontrol grubunun ortalama puanının da 46.91 olduğu görülmektedir (Şekil 3). Bu bulgular doğrultusunda, iki dilli çocukların ifade edici dil açısından Türkçe'yi hem birinci dil hem de ikinci dil olarak kazanımları arasında önemli bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Bu bulgu, Tablo 3'de yer alan birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların alıcı dil ön test puanlarına yönelik elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ifade edici dil düzeyinde deney gruplarının son test puanları ortalama değerleri ve kontrol gruplarının son test

puanları ortalama değerleri, yapılan -t testi analiziyle karşılaştırılmış; ön test ortalama puanlarında olduğu gibi son testte de ne deney gruplarının ne de kontrol gruplarının ortalama puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($t_{28} = -.136, p > .05$; $t_{25} = .093, p > .05$). Eğitim sonrasında birinci deney grubunun alıcı dil ortalama puanı 92.73'e yükselirken, ikinci deney grubunun ifade edici dil son test ortalama puanının da 90.01'a yükselmiş olduğu görülmektedir. Kontrol gruplarının son test ortalama puan değerlerine bakıldığında ise, birinci kontrol grubunun alıcı dil son test ortalama puanının 50.40, ikinci kontrol grubunun son test ortalama puanının da 51.91 olduğu görülmektedir (Şekil 3). Bu bulgular doğrultusunda, DMOEP' nin iki dilli 5-6 yaş çocukların da ifade edici dil açısından Türkçe'nin hem birinci dil hem de ikinci dil olarak kazanılmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Bu bulgu, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe'nin alıcı dil boyutunda kazanılmasına yönelik son test puanlarından elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bu sonuçlar, Türkçe'nin birinci ve ikinci dil olarak -hem alıcı dil hem de ifade edici dil düzeyinde- kazanımında deney gruplarının, kontrol gruplarına göre önemli bir gelişme gösterdiğini kanıtlamaktadır. Deney gruplarının Türkçe alıcı ve ifade edici dil boyutunda puanlarının artmasında; DMOEP' de yer alan, dramatik etkinlikler, oyun etkinlikleri, sanat etkinlikleri, blok ya da yap boz oyunları, müzik, hikâye, bilmece, tekerleme, gezi-gözlem, deney, okuma yazma çalışmaları vb. aktif katılımını teşvik eden dil odaklı ilgi çekici etkinliklerin etkili olabileceği düşünülmektedir. Kontrol gruplarında önemli bir gelişmenin görülmemesinde ise, bu çocukların Türkçe dil odaklı bir programdan yararlanmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Her iki örneklem grubunun deney gruplarındaki çocukların eğitim süreçlerine aile katılımı sağlanmıştır. İki dilli çocukların eğitimlerinde ailelerin eğitim sürecine katılımı son derece önemlidir. Çünkü, iki dilli çocuklarının eğitim süreçlerine katılım gerçekleştiren aileler eğitim sürecinde sınıf ortamında gördükleri ve öğrendikleri eğitim yöntemleriyle hem kendi ana dillerinin hem de ikinci dilin kazanılmasını desteklemek ve buna ortam hazırlamak için teşvik edilmektedir. Aileler eğitim ortamında görmüş olduğu yöntem ve teknikleri ev ortamlarında çocukları için kullanabilirler. Li (1999), iki dilli çocukların akademik başarılarında aile katılımının

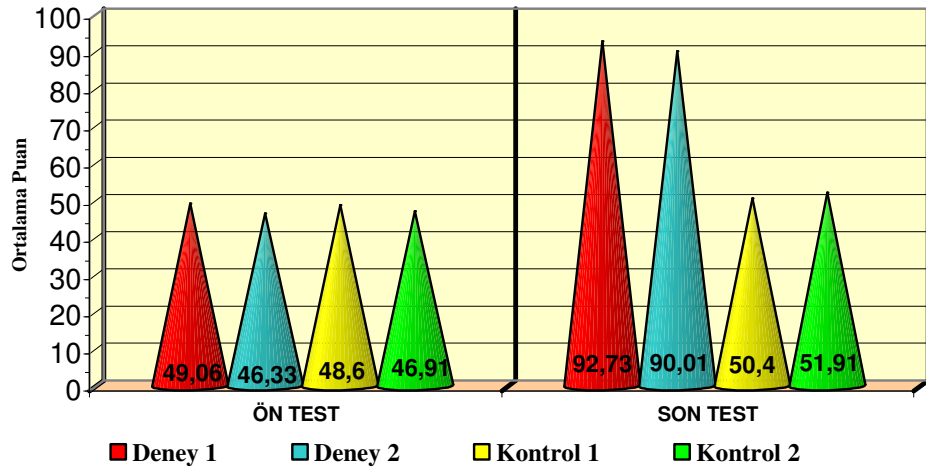
etkisini incelediği çalışmasında, çocuklarının eğitime sürecine katılım gösteren ailelerin, çocuklarının okul başarıları üzerinde pozitif yönde önemli etkilere sahip olduklarını tespit etmiştir. Bu bulgular, araştırmadan deney grubu lehine elde edilen ifade edici dil kazanımının boyutundaki bulguları destekler nitelikte görülmektedir (Li, 1999). 12 hafta boyunca her iki deney grubunda ailelerle yapılan hikaye okuma, çocuklarla sohbet, çocuklarla hikaye oluşturma gibi etkinliklerin deney grubundaki çocukların ifade edici ve alıcı dil gelişimlerini artırmada etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmaların sonuçlarında da görüldüğü gibi, erken çocukluk döneminde çocukların dil kazanımlarının verimli ve etkili bir şekilde desteklenmesi için, çocukların gelişimsel özellikleri, bireysel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda dil merkezli okul öncesi eğitim programlarının hazırlanması, sunulması ve programlara ailelerin katılımlarının sağlanması, çocukların dil kazanımlarında etkili olmaktadır. Bunce, 1995:3). Bu çalışmanın, Türkçe'nin kazanımı açısından iki farklı kültürel ortamda tekrarlanmış olması ve uygulama sonucunda her iki kültürel ortamda aynı sonuçları desteklemesi, DMEOP'nin ülkemizde de uygulanması durumunda, okul öncesi dönemde iki dilli çocukların Türkçe'yi alıcı ve ifade edici dil boyutlarında kazanımlarının desteklemesi açısından başarılı olması ihtimalinin yüksek olacağının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Tespit edilen bu sonuçlar, iki dilli çocuklarda Türkçe'nin hem birinci dil hem de ikinci dil olarak alıcı ve ifade edici dil boyutunda kazanılmasında DMOEP'nin etkili olabileceği hipotezini doğrulamaktadır.

Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ifade edici dil (DLT) ortalama puanlarındaki değişim Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3: Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların İfade Edici Dil Ortalama Puanlarındaki Değişimi



Şekil 3 de ki grafik incelendiğinde, eğitim öncesinde hem deney hem de kontrol grubundaki birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli 5-6 yaş çocukların ifade edici dil düzeyinde yaklaşık 46-49 arası puan ortalamalarına sahip oldukları görülürken, eğitim sonrasında bu puanların her iki deney grubunda da yaklaşık 90-92 arası puana kadar artmış olduğu görülmektedir. Kontrol gruplarında ise, eğitim öncesinden eğitim sonrasına kadar her ifade edici dil puanlarında çok az bir değişimin gerçekleştiği, ancak bu değişimin istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, eğitim öncesinde hem birinci dili hem de ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının ifade edici dil puanlarının birbirine yakın olduğu, ancak eğitim sonrasında ifade edici dil puanlarında deney grupları lehine olumlu yönde bir gelişimin olduğu, kontrol gruplarında ise önemli bir gelişimin gerçekleşmediği söylenebilir.

Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Dil Gelişimleri İle İlgili İstatistiksel Analiz ve Sonuçları.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının alıcı dil düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Alıcı Dil Düzeyleri Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	PRKT ÖN TEST			PRKT ARA TEST 1		PRKT ARA TEST 2		PRKT SON TEST	
	n	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
Deney Grubu	15	37.06	6.69	50.26	11.06	51.26	9.29	57.73	8.80
Kontrol Grubu	15	38.20	9.45	38.60	9.19	38.93	9.26	39.20	9.23

Tablo 5 incelendiğinde, dil merkezli okulöncesi eğitim programına (DMOEP) katılan deney grubundaki birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların uygulama öncesi ortalama alıcı dil puanının 37.06 olduğu, bu değer ilk 6 haftalık uygulamadan sonra uygulanan ara test 1’de 50.26’ a yükseldiği, 4 haftalık aradan sonra uygulanan ara test 2’de 51.20’ye yükseldiği, tekrar 6 haftalık uygulamadan sonra son testte de 57.73’ e artmış olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların alıcı dil ön test ortalama değerinin 38.20 olduğu, ara test 1 ve ara test 2 de bu ortalama değerlerin pek fazla değişmediği (ara test 1 ortalama değerinin 38.20 ve ara test 2 ortalama değerinin 38.93), son test ise 39.20 olduğu görülmektedir (Şekil 4).

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklarda grupların ön test-ara test 1-ara test 2- ve son test alıcı dil ortalama puanları arasında gözlenen değişimlerin anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir

Tablo 6. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Alıcı Dil Düzeyleri Ön Test - Ara Test 1 - Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	12000.042				
Grup (D/K)	3213.675	1	3213.675	10.241	.003
Hata	8786.567	28	313.806		
Denekler içi	4059.75				
Ölçüm (ön-ara test 1-ara test 2-son)	1855.492	1	1855.492	77.485	.000
Grup*Ölçüm	1533.758	1	1533.758	64.050	.000*
Hata	670.500	28	12.063	23.946	
Toplam	16059.792				

p>.05 , * p<.05

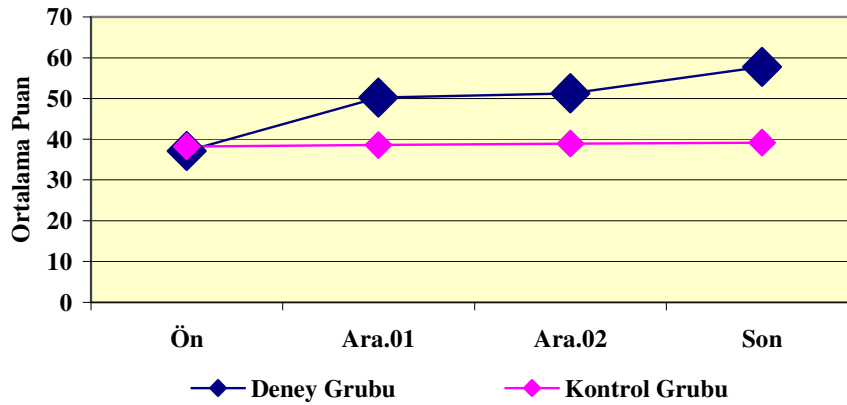
Tablo 6 incelendiğinde, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe alıcı dil puanları üzerinde grup ile ölçüm (ön test-ara test 1-ara test 2-son test) ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{1;28}=64,050$; $p<.05$). Buna göre, DMOEP'ye katılan çocukların birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların, Türkçe alıcı dil düzeylerinde uygulama öncesine göre gözlenen değişme, kontrol grubundaki birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe alıcı dil düzeylerinde gözlenen değişmelerden farklıdır. Uygulanan DMOEP'in bir sonucu olarak deney ve kontrol grubundaki çocuklarının Türkçe alıcı dil düzeyleri değişmektedir. Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe alıcı dil düzeylerinde gözlenen bu farklılıkların DMOEP'in etkisi sonucu oluştuğu söylenebilir. Bu bulguya göre, DMOEP'ye katılan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların katılmayanlara göre, Türkçe alıcı dil puanlarında ön testten son teste daha fazla kazanç elde ettiği ve DMOEP'nin birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe alıcı dil puanlarını arttırmada etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Erken çocukluk döneminde çocukların dil kazanım süreçlerini desteklemek ve kolaylaştırmak tek dilli çocuklarda olduğu gibi özel dil durumları olan iki dilli çocukların her iki dilini geliştirmede de önemlidir. Tek dilli çocuklarda olduğu gibi iki dilli çocuklarda da dil eğitim yaklaşımının çocuk merkezli olup gelişimsel özellikler dikkate alınarak dilsel-bilişsel süreçlere uygun etkinliklerin sunulması

gerekmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde dil kazanımına odaklanmış etkinliklerin doğal sınıf ortamında çocuklar arası etkileşimi artıracak özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu tür etkinlikler iki dilli çocukların, karşılıklı iletişim yoluyla duyuşsal deneyim kazanmasına ve bu deneyimlerinin dilde sözcüklerin kavramsal boyutta kazanılmasına yardımcı olacaktır (Sevinç, 2005:129). Bu çalışmada iki dilli çocuklara uygulanan DMOEP’de bu temeller üzerine hazırlanmış olduğundan, deney grubundaki iki dilli çocuklar bu fırsattan yararlanırken, kontrol grubundaki iki dilli çocuklar genel eğitim sisteminde eğitim yaşantılarına devam etmişlerdir. Bu nedenle DMOEP’den yararlanan çocukların yararlanmayanlara göre alıcı dil düzeylerindeki gelişmelerin artış göstermesi, programın iki dilli çocukların dil kazanımlarını desteklemede etkili olduğunun göstergesi olarak düşünülmektedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların alıcı dil düzeyi ön test - ara test 1- ara test 2 ve son test ortalama puanlarının değişimi Şekil 4’de verilmiştir.

Şekil 4. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Alıcı Dil Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların alıcı dil ön test ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deney grubunun birinci ölçümde 37.06 olan ortalama puanlarının ara test 1’e kadar süren eğitim sürecinde bir 50-51 puana kadar bir gelişme izlediği, bu gelişmenin ara test 1

ve ara test 2 aralığında 50-51 puanlarında sabit kaldığı görülmektedir. Altı haftalık süreçten sonra eğitime ara verilen dört haftalık süreçte puanların sabit kalması uygulanan programın etkisinin kalıcı olduğunu ve bu süreç içerisinde çocukların verilen eğitimde hedeflenen alıcı dile yönelik gelişimsel özellikleri özümlediklerini göstermektedir. Ara test 2 ve son test arasındaki ikinci eğitim sürecinde çocukların alıcı dil puanlarının 59-60 puana kadar gelişmeye devam ettiği görülmektedir. Bu durumda uzun süreli eğitime devam edilmesinin çocukların dil kazanımında daha etkili olabileceği görüşünü doğrular nitelikte görülmektedir. Kontrol grubunun ise alıcı dil puanlarının son testte dahil 39-40 arasında kalarak her hangi bir değişim göstermediği görülmektedir. Bu sonuçlardan da görüldüğü gibi uzun süreli dil merkezli eğitimin çocukların alıcı dil gelişimini desteklediği, bu eğitimden yararlanmayan çocukların alıcı dilde bir ilerleme gerçekleşmediği söylenebilir. Deney grubunda izlenen bu olumlu gelişmenin, DMOEP’de Türkçe dil etkinliklerinde resimli hikâye etkinlikleri, durum ve olayları anlatırken resimler ya da gerçek nesnelerin yoğun olarak kullanılmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Deney grubuna uygulanan programda, dil gelişimini hızlandıracak ve sağlıklı bir dil kazanımı düşünüldüğünden, görsel ve işitsel algı düzeyini artırıcı etkinliklerin ağırlık oranlarına da dikkat edilmiştir. Algılama eğitimi çalışmalarıyla çocukların beş duyuyu kullanarak çevrelerindeki olay ve durumları algılamalarını sağlama ve bunları sözel olarak dile getirme dil merkezli programlarda önemli bir yere sahiptir. Özellikle iki dilli eğitim programlarında bu nokta dikkate alınmaktadır. Başka bir deyişle, çocukların içinde bulunduğu dünyayı algıları ve motor faaliyetleri ile tanıması, Piaget’in teorisini temel alarak obje sürekliliği ile sembol oluşumu, dilin bilişsel oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Görsel algı duyuları gelişmiş olan çocuklar, karşılaşmış oldukları nesnelerle aralarında çok daha çabuk bilgi bağı oluştururlar ve bu bağ ile nesnenin, durumun ve olayların tüm özelliklerini algılayabilirler ve hafızalarına yerleştirebilirler (Akt., Kandır, 2000:44; Lawhon ve Lawhon, 2000:106; Mackenzie, 2004:231). Alınan bu bilgilerin sözel olarak ifade edilebilmesi için çocukların yeterli sözcük hazinesine ihtiyaçları vardır. Sözcük hazinesinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler iki dilli çocukların dil eğitim programlarında son derece önemlidir.

Gönen (1988), dil eğitiminde resimli çocuk kitaplarının kullanılmasının çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin gelişmesinde, sözcük dağarcının artmasında önemli bir etken olduğunu saptamıştır. Bu sonuçlar, araştırmadan elde edilen alıcı dil puanları ile ilgili bulguları destekler niteliktedir (s.95).

Araştırmaya alınan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının ifade edici dil düzeylerine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların **DLT** (İfade Edici Dil Düzeyleri) Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			ARA TEST 1		ARA TEST 2		SON TEST	
	n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s	n	$\bar{x}$	s
Deney Grubu	15	52.86	15.06	77.00	9.75	78.26	10.73	92.73	5.81
Kontrol Grubu	15	48.60	15.12	48.73	14.18	48.73	14.18	50.40	13.44

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ifade edici dil ön test ölçüm puanlarının ortalaması 52.86 iken, bunun ara test 1’de 77.00’ ye yükseldiği, ara test 2’de 78.26 ve son testte 92.73’ e yükseldiği görülmektedir. Aynı puanların kontrol grubundaki birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ön test ortalaması 48.60 iken, ara test 1 ve ara test 2 de bu ortalamanın değişmediği (ara test 1 $\bar{X} = 48.73$ ve ara test 2 $\bar{X} = 48.73$), son testte de 50.40 olduğu görülmektedir (Şekil 5).

Grupların ön test - ara test 1 - ara test 2 ve son test ifade edici dil ortalama puanları arasında gözlenen değişimlerin anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT (İfade Edici Dil Düzeyi) Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	38807.167				
Grup (D/K)	22032.300	1	22032.300	36.776	.000*
Hata	16774.867	28	599.102		
Gruplararası	13739.5				
Ölçüm (ön- ara test 1- ara test 2 - son)	8102.467	1	8102.467	191.969	.000*
Grup*Ölçüm	4455.233	1	4455.233	105.556	.000*
Hata	1181.800	28	42.207		
Toplam	52546.667	30			

p>.05, * p<.05

Tablo 8 incelendiğinde, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe DLT (ifade edici dil) puanları üzerinde grup ile ölçüm (ön test-ara test 1-ara test 2-son test) ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{1;28}=105,556$, $p<.01$). Buna göre, DMOEP'ye katılan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe ifade edici dil düzeyleri uygulama öncesinden sonrasına anlamlı farklılıklar gösterdiği ve iki farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçüm faktörlerinin Türkçe ifade edici dil puanları üzerinde ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, DMOEP'yi birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe ifade edici dil düzeylerini arttırmada farklı etkilere sahip olduğunu ve eğitime katılan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların katılmayanlara göre, Türkçe ifade edici dil puanlarında ön testten son teste daha fazla kazanç elde ettiğini göstermektedir. Bu bulguya göre, DMOEP'nin birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe ifade edici dil puanlarını arttırmada etkili olduğu anlaşılmaktadır.

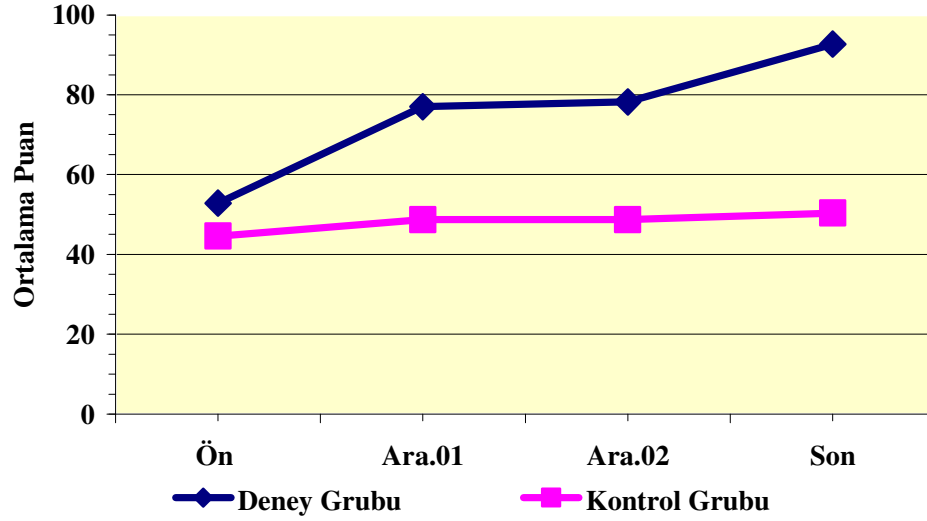
Çocuklar ister tek dilli olsun ister çok dilli olsun her durumda gelişimsel süreçte aktif öğrenme ve düşünme becerilerini kullanarak durum, nesne ve olaylar karşısında etkileşim yoluyla kendi kavramsal süreçlerini yapılandırmaktadırlar. Bilmedikleri, anlamadıkları konular ya da durumlar hakkında meraklarını gidermek için sorular sormaktadırlar. Bu sorularının cevaplarına ulaşabilmek için de

kendilerini sözel olarak ifade etmek durumundadırlar. Bu sorularının ya da düşünsel ürünlerinin cevaplarına ulaşabilmek için, istek ve ilgileri doğrultusunda kendilerini sözel olarak ifade etme ihtiyacındadırlar. Bu ihtiyaçlarını giderebilmek için özellikle iki dilli ortamda yer alan çocuklar dilsel yetersizlikleri olsa da içinde bulundukları toplumun dilinde sözlü ya da sözsüz iletişime geçmenin yollarını deneyerek keşfetmektedirler. Bu nedenle, dil eğitiminde çocukların sordukları sorulara tek sözcüklü cevaplar vermek yerine, onların merakını giderecek dokunma, koklama, işitme gibi farklı açılardan yaklaşma, dilsel yapılardaki ayrıntılara odaklanma gibi etkinlikler ve ortamlar sunulduğunda çocukların bu duyuları kavramlaştırmayı ve bu kavramları adlandırmayı doğal olarak öğrenmelerine fırsat verilmiş olacaktır. DMOEP'e dil kazanımını destekleyici etkinlikler hazırlanırken bu noktalara odaklanılmış, bazı etkinliklerde proje yaklaşımı kullanılarak, bazı etkinliklerde dramatik oyunlara yer verilerek, bazılarında çevresindeki olaylara farkındalık geliştirmesi için deney-gezi-inceleme ortamları sunularak çocukların doğal merak duygularının ve öğrenme isteklerinin ortaya çıkarılmasına teşvik edilmiştir. Bu nedenle deney grubunda yer alan iki dilli çocukların, bu programdan yararlanmayan iki dilli çocuklara göre, dille ilgili kavramların ve ifade edici dilsel becerilerin kazanılmasında daha başarılı olmuş oldukları düşüncesini uyandırmaktadır.

Sevinç ve Sertkaya (2004), yaptıkları araştırmada çocuk merkezli bağlamsal yabancı dil eğitimi alan çocukların öğretmen merkezli yapılandırılmış eğitim ortamında yabancı dil eğitimi alan çocuklarla karşılaştırıldığında kavram ve bilişsel gelişimde daha ileri olduklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgular araştırmadan elde edilen deney grubundaki iki dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarının, kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olması yönündeki bulguları destekler nitelikte görülmektedir (s.874).

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların DLT (ifade edici dil) düzeyi ortalama puanlarının değişimi Şekil 5'de verilmiştir.

Şekil 5. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT (İfade Edici Dil Düzeyi) Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ifade edici dil ön test puanlarının birbirine görece olarak yakın olmasına karşın, deney grubunda puanların ikinci ölçümden başlayarak arttığı, ikinci ve üçüncü ölçüm arasında bu artışın durağan kaldığı, üçüncü ölçümden sonra ise artmaya devam ettiği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocuklarda ise ifade edici dil puanlarının son testte kadar tüm ölçümlerde değişmediği durağanlığına devam ettiği görülmektedir. Bu durum, okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların Türkçe dil eğitimlerinde DMOEP'nin kalıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında DMOEP' nin altı haftalık kısa bir sürede dahi etki yarattığı, ara test 1 ve ara test 2 de bu farkın korunduğu, son testte ise bu farkın uzun süreli kalıcı bir etki gerçekleştirmiş olduğu yönünde yorumlanabilir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt test gruplarının ön-ara1-ara2 ve son test puanları arasında farklılık olup olmadığını analiz etmek için tek faktörlü varyans analizi ve (One-Way ANOVA) ilişkisiz- t testi kullanılmıştır.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt test gruplarının ön test-ara test 1, ara test 2 ve son test ortalama puanları – t Testi analizi sonuçları Tablo 9 -18 arasında verilmiştir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt ölçeklerinden Türkçe de sıfatların kullanımına yönelik olan Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler ve Objesiz Zıt ilişkiler ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test fark puanları – t Testi analizi sonuçları Tablo 8 -9 arasında verilerek, her iki tablonun tartışması birlikte yapılmıştır.

Tablo 9. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden **Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler** Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Puanlarının – t Testi Analiz Sonuçları

DLT	Ölçümler	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	d	t	p
Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Alt Testi	Ön test	Deney	15	8.13	2.89	28	1.933	.063
		Kontrol	15	5.80	3.66			
	Ara test 1	Deney	15	12.00	2.42	28	5.477	.000*
		Kontrol	15	5.73	3.71			
	Ara 2	Deney	15	12.80	3.16	28	5.594	.000*
		Kontrol	15	5.80	3.66			
	Son test	Deney	15	16.66	2.02	28	10.046	.000*
		Kontrol	15	8.13	2.89			

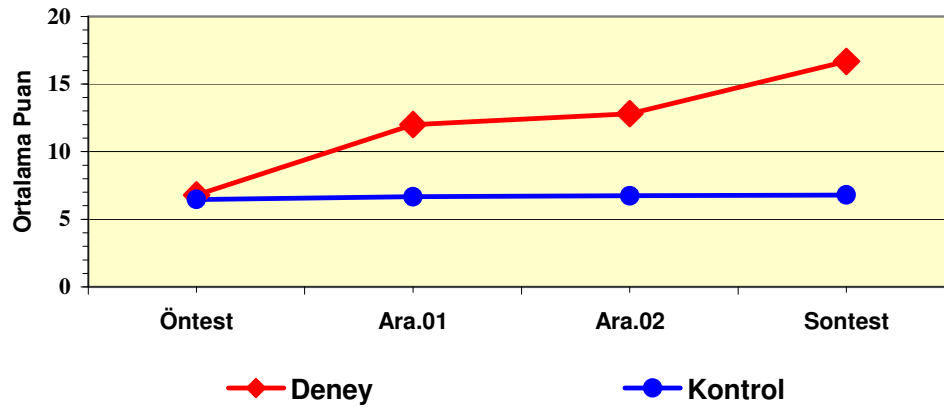
p>.05 , * p<.05

Tablo 9 incelendiğinde yapılan –t testi analizine göre, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların DLT alt ölçeklerinden, Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi deney ve kontrol gruplarının ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve iki grubun ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülürken ($t_{28} = 1.933$, $p>.05$), ara test 1, ara test 2 ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak farklar olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak önemli olduğu saptanmıştır ($t_{28} = 5.47$, $p<.05$; $t_{28} = 5.594$, $p<.05$;

$t_{28} = 10.046$, $p < .05$). Deney grubunun Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi ön test ortalama değeri 8.13, ara test 1 ortalama değeri 12.00, ara test 2 ortalama değeri 12.80 ve son test ortalama değeri 16.66 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi ön test ortalama değerinin 5.73, ara test 1 ortalama değerinin 5.80, ara test 2 ortalama değerinin 5.80 ve son test ortalama değerinin de 8.13 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, kontrol grubunun sıfatların kullanımına yönelik olan Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi ara test 1, ara test 2 ve son test puanlarının, deney grubunun ara test 1, ara test 2 ve son test puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir (Şekil 6).

Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler ortalama puan artışları Şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 6’da, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının sıfatların kullanıma yönelik olan Objeli ve resimli Zıt İlişkiler Testi ön test puanlarının yaklaşık 6 civarında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda bu puanların her dört ölçümde aynı kaldığı görülürken, deney gurubunda puanların ikinci ölçümden itibaren artmaya başladığı, ikinci ve üçüncü ölçüm arasında bu artışın bir durağanlık gösterdiği, üçüncü ölçümden sonra da artışına devam ederek yaklaşık 18 puan kadar yükseldiği görülmektedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden Objesiz Zıt İlişkiler ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test fark puanları için – t testi analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT** Alt Testlerinden **Objesiz Zıt İlişkiler** Ön test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

DLT	Ölçümler	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	d	t	p
Objesiz Zıt İlişkiler Alt Testi	Ön Test	Deney	15	2.46	1.95	28	-1.262	.217
		Kontrol	15	3.33	1.79			
	Ara Test 1	Deney	15	5.26	1.48	28	3.133	.004*
		Kontrol	15	3.40	1.76			
	Ara Test 2	Deney	15	5.26	1.48	28	3.133	.004*
		Kontrol	15	3.40	1.76			
	Son Test	Deney	15	7.13	.743	28	7.559	.000*
		Kontrol	15	3.46	1.95			

p>.05 , * p<.05

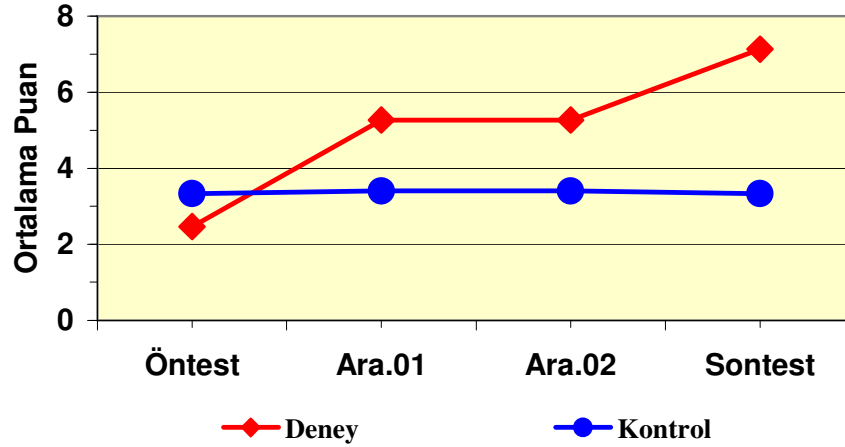
Tablo 10 incelendiğinde yapılan –t testi analizine göre, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt ölçeklerinden, Objesiz Zıt İlişkiler Testi ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış; iki grubun ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülürken ($t_{28} = 1.933$, $p>.05$), ara test 1, ara test 2 ve son test ortalama puanları arasında farklar olduğu ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır (($t_{28} = 5.47$, $p<.05$; $t_{28} = 5.594$, $p<.05$; $t_{28} = 10.046$, $p<.05$). Deney grubunda yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Objesiz Zıt İlişkiler Testi ön test ortalama değeri 2.46, ara test 1 ortalama değeri 5.26, ara test 2 ortalama değeri 5.26 ve son test ortalama değeri 7.13 olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki çocukların Objesiz Zıt İlişkiler Testi ön test ortalama değerinin 3.33, ara test 1 ortalama değerinin 3.40, ara test 2 ortalama değerinin 3.40 ve son test ortalama

değerinin de 3.46 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, kontrol grubundaki birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların sıfatların kullanımına yönelik olan Objesiz Zıt İlişkiler Testi ara test 1, ara test 2 ve son test puanlarının, deney grubundaki çocukların Objesiz Zıt İlişkiler Testi ara test 1, ara test 2 ve son test puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir (Şekil 7).

Bu bulgular doğrultusunda, DMOEP' ye katılan deney grubundaki iki dilli çocukların, katılmayanlara göre, Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler ve Objesiz Zıt İlişkiler puanlarında ön testten son teste daha fazla kazanç elde ettiği söylenebilir. Baykara (2002), 2-6 yaş tek dilli Türk çocuklarının sıfat-isim (örneğin; kırmızı elbise) ve sıfat kullanımlarına yönelik yaptığı araştırmasında, çocukların yapılandırılmış oyunlarda daha çok isimleri kullanırken, hikâye anlatmada ve hikâye oluşturmada daha çok, sıfatları kullandıklarını saptamıştır (s.100). Bu bulgular da araştırmadan elde edilen Türkçe de sıfat kullanımlarına yönelik bulguları destekler nitelikte görülmektedir. Araştırmacının elde ettiği bulgularda da görüldüğü gibi, okul öncesi dönemdeki çocukların dil kazanımlarında özellikle sıfatların kullanımında, çocuklara sunulan çocuk hikâyelerinin ve çocuklara hikâye oluşturma fırsatlarının verilmesinin, çocukların sıfatları kullanımlarında etkili olduğu görülmektedir. Deney grubuna uygulanan dil merkezli okul öncesi eğitim programında kullanılan etkinliklerde, yoğun olarak çocuklara okunan hikâye üzerinde sohbet edilmesi, resimli kartlar ve üç boyutlu nesneleri kullanılarak hikâye oluşturma çalışmalarının yapılmasının çocukların sıfat kullanımlarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Kontrol grubundaki çocuklar ise, okul öncesi eğitimi bulundukları toplumun dili devam etmekte olduklarından dolayı, okullarında ya da sosyal çevrelerinde sıfatların kullanımına yönelik ön yaşantı kazanmalarını sağlayacak, hikayeler, sohbetler, şarkı vb.. etkinliklerle yoğun olarak ikinci dille karşılaşmaktadırlar. Dolayısı ile birinci dilleri olan Türkçe de sıfatların kullanımıyla ilgili ön yaşantılar kazanamamaktadır. Bu nedenle, deney grubuna göre daha düşük puanlar elde etmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

DLT alt testlerinden Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler ve Objesiz Zıt İlişkiler Testi ortalama puan artışları Şekil 7'de sunulmuştur.

Şekil 7: Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden Objesiz Zıt İlişkiler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 7’de, eğitim öncesinde deney grubunun sıfatların kullanıma yönelik olan Objeli ve resimli Zıt İlişkiler Testi ön test puanlarının yaklaşık 2 puan civarında olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise bu puanların yaklaşık 3 olduğu görülmektedir. Başlangıçta deney grubunun puanları kontrol grubuna göre düşük olmasına rağmen, eğitim sonrasında kontrol grubunun her dört ölçümde puanları aynı kalırken, deney grubunun ikinci ölçümden başlayarak puanlarının artmaya başladığı, ikinci ve üçüncü ölçüm arasında yani eğitime ara verilen süreçte bu artan puanın değişmediği, üçüncü ölçümden sonra ise yani eğitime tekrar devam edilen süreçte yaklaşık 7 tam puana kadar artmış olduğu görülmektedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının Descoedres Lügatçe Testi Cümle Tamamlama ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test fark puanları için –t testi analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden **Cümle Tamamlama** Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının– t Testi Analizi Sonuçları

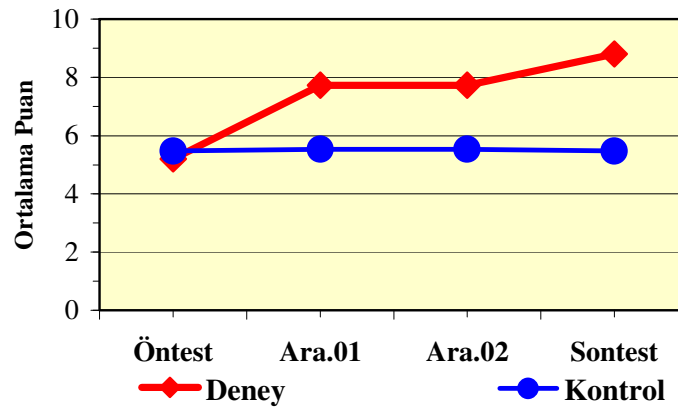
DLT	Ölçümler	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	d	t	p
Cümle Tamamlama Alt Testi	Ön Test	Deney	15	5.20	2.73	28	-.285	.778
		Kontrol	15	5.46	2.38			
	Ara Test 1	Deney	15	7.73	1.90	28	2.747	.011
		Kontrol	15	5.53	2.44			
	Ara Test 2	Deney	15	7.73	1.90	28	2.747	.011
		Kontrol	15	5.53	2.44			
	Son Test	Deney	15	8.80	1.08	28	4.927	.000*
		Kontrol	15	5.56	2.38			

p>.05 , * p<.05

Tablo 11 incelendiğinde yapılan –t testi analizine göre, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden, Cümle Tamamlama Testi ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve iki grubun ön test-ara test 1 ve ara test 2 ortalama puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülürken ($t_{28} = .485$, $p > .05$, $t_{28} = 2.747$, $p > .05$, $t_{28} = 2.747$, $p > .05$), son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t_{28} = 4.927$, $p < .05$). Deney grubunda yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Cümle Tamamlama Testi ön test ortalama değeri 5.20, ara test 1 ortalama değeri 7.73, ara test 2 ortalama değeri 7.73 ve son test ortalama değeri 8.80 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunda ise bu puanların ön test ortalama değerinin 5.46, ara test 1 ortalama değerinin 5.53, ara test 2 ortalama değerinin 5.53 ve son test ortalama değerinin de 5.56 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, kontrol grubunun anlama uygun sözcükleri kullanarak cümle tamamlamayı içeren Cümle Tamamlama Testi son test puanlarının deney grubundaki birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Cümle Tamamlama Testi son test puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür (Şekil 8).

DLT alt testlerinden Cümle Tamamlama Testi ortalama puan artışları Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden Cümle Tamamlama Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 8’de görüldüğü gibi eğitim öncesinde hem deney grubunun hemde kontrol grubunun anlama uygun sözcük tamakullanıma yönelik olan Cümle Tamamlama ön test puanlarının yaklaşık 5 puan civarında olduğu görülmektedir. Başlangıçta deney grubunun puanları kontrol grubu ile aynı olmasına rağmen, eğitim sonrasında kontrol grubunun her dört ölçümde puanları aynı kalırken, deney grubunun ikinci ölçümden başlayarak puanlarının artmaya başladığı, ikinci ve üçüncü ölçüm arasında yani eğitime ara verilen süreçte bu artan puanın değişme göstermediği, üçüncü ölçümden sonra ise yani eğitime tekrar devam edilen süreçte yaklaşık 9 puana kadar artmış olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda dil öğretim programları ve uygulama örneklerine bakıldığında, özellikle öğretim yöntemlerinin ve kullanılan dil eğitim araç gereçlerinin çeşitliliğinin dil öğretiminde önemli katkılar sağladığı belirlenmiştir. Nerede ve hangi düzeyde olursa olsun, etkili bir dil eğitimi yapabilmek için çocukların bireysel ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri, içinde bulundukları çevre koşulları göz önüne alınarak hazırlanan programlarda istenilen sonuca ulaşmak

mümkün olmaktadır. Bu nedenle, çocuklara istenilen düzeyde iyi bir dil öğretimi kazandırmak için öncelikle çocukların dil gelişim ihtiyaçlarının bilinmesi ve bu özelliklere uygun hazırlanan programların sunulması, onların dil öğrenmelerinde daha etkili olmaktadır (İclal, 1994:25). Uygulanan dil eğitim programında kullanılan yöntemler ve uygulanan etkinliklerde de özellikle çocukların kavram gelişimlerini desteklemek amacıyla olay ve durumların anlatılırken somut nesnelerin kullanılmasının; çocukların anlatamadığı ya da anlamadığı durum ve olaylarda sordukları sorulara verilen cevaplarda, onların anlayabileceği düzeyde nesneler kullanarak cevapların verilmesi; çocuğun anlatmak istediği olay ve durumları yeterli sözcük ya da cümleler kuramadan anlattığı zaman, çocuğun kendine özgü olan cümlelerinin genişletilerek ya da yeniden düzenlenerek çocuklara geri dönütlerin verilmesinin, deney grubundaki çocukların Cümle Tamamlama Testindeki puanlarının kontrol grubundakilere göre daha yüksek olmasında etkili olduğu düşünülebilir. Deney grubundaki çocuklar birinci dillerinde (Türkçe de) uygulanan programın özelliğinde yer alan bu olanaklardan yararlanırken, kontrol grubundaki çocuklar eğitim yaşantılarına ikinci dille devam ettiği için birinci dilleri açısından bu olanaklardan yararlanma fırsatına sahip olamamışlardır. Bu nedenle, deney grubunun Cümle Tamamlama Testinde elde etmiş olduğu başarıyı gösterememiş oldukları düşünülebilir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden Sayıların Tekrarı ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test ortalama puanlarının – t Testi analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Sayıların Tekrarı Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanların – t Testi Analizi Sonuçları

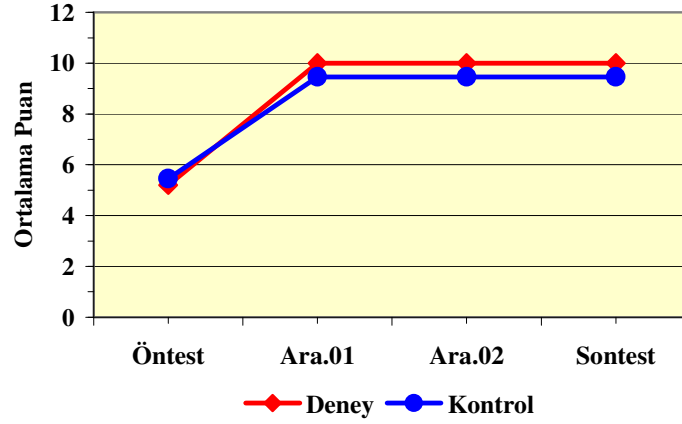
DLT	Ölçümler	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	d	t	p
Sayıların Tekrarı Alt Testi	Ön Test	Deney	15	5.20	2.73	28	-.285	.778
		Kontrol	15	5.46	2.38			
	Ara Test 1	Deney	15	10.00	.000	28	1.143	.263
		Kontrol	15	9.46	1.80			
	Ara Test 2	Deney	15	10.00	.000	28	1.143	.263
		Kontrol	15	9.46	1.80			
	Son test	Deney	15	10.00	.000	28	1.143	.263
		Kontrol	15	9.46	1.80			

p>.05 , * p<.05

Tablo 12'ye göre, yapılan –t testi analizine göre, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt ölçeklerinden, Sayıların Tekrarı Testi ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve iki grubun ön test-ara test 1-ara test 2 ($t_{28} = -.285$, $p > .05$, $t_{28} = 1.143$, $p > .05$, $t_{28} = 1.143$, $p > .05$) ve son test ($t_{28} = 2.332$, $p > .05$) ortalama puanları arasında paralel bir artış görülmesine rağmen bu artışın grupların ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. ($t_{28} = .485$, $p > .05$, $t_{28} = 2.747$, $p > .05$, $t_{28} = 2.747$, $p > .05$). Deney grubunda yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney grubu Sayıların Tekrarı ön test ortalama değerinin 5.20, ara test 1 ortalama değerinin 10.00, ara test 2 ortalama değerinin 10.00 ve son test ortalama değerinin 10.00 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ön test ortalama değerinin 5.46, ara test 1 ortalama değerinin 9.46, ara test 2 ortalama değerinin 9.46 ve son test ortalama değerinin 9.46 olduğu belirlenmiştir (Şekil 9).

DLT alt testlerinden Sayıların Tekrarı Testi ortalama puan artışları Şekil 9'da sunulmuştur.

Şekil 9. Birinci dili Türkçe olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Sayıların Tekrarı Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 9 incelendiğinde, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının sayıların tekrarı testi ortalama puanlarının eğitim öncesinde aynı düzeye olduğu, eğitim sonrasına kadarda aynı paralellikte bir gelişme izlediği görülmektedir.

DLT alt ölçeklerinden Sayıların Tekrarı Testi, çocukların sözel tekrarları ve bellek becerilerini değerlendiren bir bölümdür. Üç ve daha büyük yaştaki çocuklarda sayma becerisi, kendiliğinden ortaya çıkan ve çocuğun gelişmekte olan sayma becerisini hem yönlendiren hem de harekete geçiren bir beceridir. Okulöncesi dönemdeki çocuklar 1'den 10'a, 50'ye ya da 100'e kadar hatasız ezbere sayma becerisini göstermektedir. Ancak, bu sayma işlemi ritmik olarak ezbere yapılan bir saymadır ve ezbere sayma işlemi, bir ritim öğrenir gibi aynı yolla sayı isimlerini tekrarlayarak sayılmasını içermektedir (Sophian, 1988: 1398). Dolayısıyla, sözel bellekte sayıların tekrarı, bu yaşlarda çocuklarda gelişimsel olarak var olan bir beceridir. İki dilli çocuklar sosyal yaşamlarında ikinci dile baskın olarak maruz kalmış olmalarına rağmen, birinci dilleri olan Türkçe'yi aile ortamlarında ya da uydu kanalları aracılığıyla televizyonlarda ön yaşantılar sözel belleklerine almış olabilirler. Sayıları ezbere sayma becerisi de bellekle ilgili bir beceri olduğundan,

çocukların birinci dillerinde sayıları ritmik olarak sayma sözel belleklerine yerleşmiş olabilir. Bu nedenle, hem deney grubu hem de kontrol grubundaki çocukların eğitim öncesinden eğitim sonrasına sayı tekrarı ile ilgili puanları arasında bir farklılığın olmamasının normal olduğu düşünülmektedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT'nin alt gruplarından isimlerin kullanımına yönelik olan **Meslekler** ve **Maddeler** ön test-ara test 1, ara test 2 ve son test fark puanları – t testi analizi sonuçları tablo 13 -14 arasında verilerek her iki tablonun sonuçlarının tartışması birlikte yapılmıştır.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden Meslekler Testi ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test fark puanları için – t Testi analizi sonuçları Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT** Alt Testlerinden **Meslekler Testi** Ön- Ara 1- Ara 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının - t Testi Analizi Sonuçları

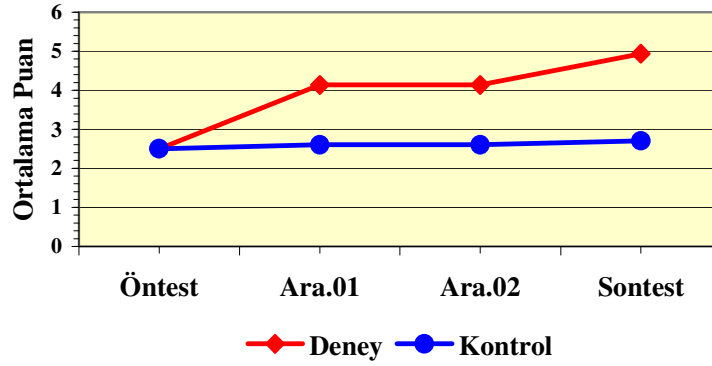
DLT	Ölçümler	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	d	t	p
Meslekler Alt Testi	Ön Test	Deney	15	2.53	1.16	28	2.018	.053
		Kontrol	15	2.51	1.36			
	Ara Test 1	Deney	15	4.13	.833	28	5.172	.000*
		Kontrol	15	2.06	1.36			
	Ara Test 2	Deney	15	4.13	.833	28	4.946	.000*
		Kontrol	15	2.06	1.38			
	Son Test	Deney	15	4.93	.258	28	4.811	.000*
		Kontrol	15	2.73	1,16			

p>.05 ,* p<.05

Tablo 13 incelendiğinde yapılan –t testi analizine göre, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT'nin alt ölçeklerinden, Meslekler Testi ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülürken ($t_{28}= 2.018$, $p>.05$), ara test 1, ara test 2 ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olduğu saptanmıştır ($t_{28}= 5.172$, $p>.05$, $t_{28}=4.946$, $p>.05$, $t_{28}= 14.811$, $p>.05$). Deney grubunun Meslekler Testi ortalama puanı DMOEP öncesinde 2.53 iken, altı haftalık eğitim sonrasında (ara test 1) ortalama puanı 4.13, ara test 2 ortalama puanı 4.13 ve on iki haftalık eğitim sonrasında son test ortalama puanı 4.93 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun Meslekler Testi ortalama puanları DMOEP öncesinde 2.06, altı haftalık eğitim sonrasında (ara test 1) ortalama puan değerinin 2.06, eğitime ara verilen süreçten sonraki ara test 2'de ortalama değerin 2.06 ve on iki haftalık eğitim sonrasında uygulanan son test ortalama puan değerinin de 2.73 olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, eğitim alan deney grubunun günlük yaşamda karşılaşılan meslek isimlerinin kullanımına yönelik olan Meslekler Testi ara test 1, ara test 2 ve son test puanlarında, eğitim almayan kontrol grubuna göre daha olumlu bir gelişme kaydettiği belirlenmiştir (Şekil 10).

Çocuklarının DLT alt testlerinden Meslekler Testi ortalama puanlarının değişimi Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden Meslekler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 10 incelendiğinde, deney grubundaki iki dilli çocukların günlük yaşamda karşılaşılan meslek isimlerine yönelik puanlarındaki artışın eğitim süresi arttıkça, eğitime ara verilmiş olsa da, eğitimin kalıcılığının bir göstergesi olarak, bu artışın devam ettiği görülürken, kontrol grubundaki çocukların puanlarında önemli bir artışın gerçekleşmediği görülmektedir.

Yayla (2003), alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin 60-72 aylık çocuklarında dil eğitim programının dil gelişimine etkisini incelediği araştırmasında dil eğitim programıyla dil eğitimi alan 60-72 aylık çocukların, almayan çocuklara göre Meslekler Testinde daha başarılı olduklarını tespit etmiştir (s.100). Bu bulgular günlük yaşamda karşılaşılan meslek isimlerinin kullanımına yönelik olan Meslekler Testi ile ilgili elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden Maddeler ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test ortalama puanları nın – t testi analizi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT** Alt Testlerinden **Maddeler** Testi Ön - Ara 1-Ara 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

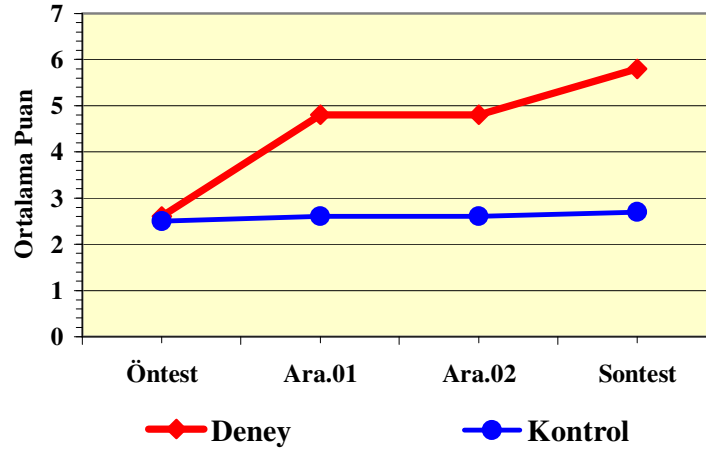
DLT	Ölçümler	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	d	t	p
Maddeler Alt Testi	Ön Test	Deney	15	2.53	1.57	28	1.108	.054*
		Kontrol	15	2.50	1.47			
	Ara Test 1	Deney	15	4.80	1.42	28	5.251	.000*
		Kontrol	15	2.60	1.88			
	Ara Test 2	Deney	15	4.80	1.42	28	5.251	.000*
		Kontrol	15	2.60	1.88			
	Son Test	Deney	15	5.80	.414	28	10.783	.000*
		Kontrol	15	2.73	1.57			

$p > .05$, * $p < .05$

Tablo 14 incelendiğinde yapılan –t testi analizine göre, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT'nin alt ölçeklerinden, Maddeler Testi ön test-ara test 1-ara test 2 ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve günlük yaşamda kullanılan Türkçe de “neden, ne ile” soruları sorularak nesne isimlerinin kullanımını içeren maddeler alt testinde deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken ($t_{28} = 1.108$, $p > .05$),-ara test 1-ara test 2 ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t_{28} = 5.251$, $p < .05$, $t_{28} = 5.251$, $p < .05$, $t_{28} = 10.78$, $p < .05$). Deney grubunun Maddeler Testi ön test ortalama değeri 2.93, ara test 1 ortalama değeri 4.40, ara test 2 ortalama değeri 4.80 ve son test ortalama değeri 5.80 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ise, Maddeler Testi ön test ortalama değerinin 2.50, ara test 1 ortalama değerinin 2.60, ara test 2 ortalama değerinin 2.60 ve son test ortalama değerinin de 2.73 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, kontrol grubundaki birinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklarının günlük yaşamda karşılaşılan nesne isimlerinin kullanımına yönelik olan Maddeler Testi ara test 1, ara test 2 ve son test puanlarının deney grubundaki çocukların ara test 1, ara test 2 ve son test puanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir (Şekil 11).

DLT alt testlerinden Maddeler Testi ortalama puan artışları Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 11. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Maddeler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 11 de, deney grubundaki birinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklarının eğitim süresi arttıkça, eğitime ara verilmiş olsa da, eğitimin kalıcılığının bir göstergesi olarak ifade edici dilde günlük yaşamda karşılaşılan nesne isimlerinin kullanımına yönelik puanlardaki artışın devam ettiği görülürken, kontrol grubunda önemli bir artışın gerçekleşmediği görülmektedir.

Erken çocukluk döneminde ikinci bir dil öğrenilirken çocuklar, içinde bulundukları toplumsal koşullardan yararlanmaktadırlar. Çocuklarda güçlü bir iletişim gereksinimi vardır ve bulundukları ortamdaki dil çocukların temel iletişim aracıdır. Ayrıca taklit becerileri olduğundan, bulundukları doğal ortamdaki modellerin konuşmalarını rahatlıkla taklit edebilmektedirler. Bulundukları doğal ortam itibarıyla çocukların yaptığı konuşma hataları görmezden gelinip, yeniden düzenlemelerle model olunduğunda, çocuklar taklit yeteneklerini kullanarak doğru söylenen kelime ya da cümleyi hafızalarına daha çabuk kaydedebilme yetilerini

kullanırlar. Çocukların bu yetileriyle kaydetme biçimleri, kullanılan dildeki kavram, ayırt etme ezberleme ve öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Pecenek, 2002:90-92). Çocukların dil kazanımlarında modeller kadar, çocuklara sunulacak zenginleştirilmiş uyarıcı dil çevrelerinin oluşturulması da onların dili kazanmalarını ve yaratıcı bir şekilde kullanmalarını destekleyici etkenlerdir. Deney grubuna uygulanan programın temel ilkelerinden biri “Dil edinimi en iyi şekilde, anlamlı sosyal bir çevrede sağlanabilir” ilkesidir. Dolayısıyla, deney grubundaki çocuklar, iletişim kurma eğilimlerini anlamlı sosyal bir çevrede, doğal ortamlarda daha rahat sergileyebilme olanağına sahip, dil yeteneklerini doğal bir tutumla akranları ve yetişkinlerle paylaşabileceği bir çevrede yer almışlardır. Özellikle dramatik etkinliklerle çocukların taklit ve model alma becerileri uyarılarak, iletişim becerileri desteklenmiştir. Çocuklar kendi dillerinden farklı bir dili, oyun olarak görürler ve doğaları gereği oyun oynayarak öğrenmeye hazırdırlar. Çocuklar dili kullanımları sırasında hatalı oldukları ya da hataları düzeltildiği zaman, bunu durumu da oyunun bir kuralı olarak algılama ve kabul edebilme yetisine sahip olduklarından oyunu sürdürmeye devam edebilmektedirler (Edmondson, 1999:128). DMOEP da yer alan etkinliklerde, özellikle dramatik etkinlikler maske kostüm, kukla, resimler vb. çocuklara sunulan çevresel uyarıcılarla onların doğal ortamdaki sosyal oyunlara katılımlarına teşvik edilmiş olunması, bu ortamlardaki konuşmalarında hatalı cümle yapıları kullandıklarında eğitimci model olarak doğru yapıyı geri bildirim şeklinde çocuklara vererek onların oyunlarda aktif olarak rol almaları ve aldıkları rollerde yetişkin rollerine bürünerek yetişkinlerin günlük yaşamdaki konuşmalarını model almalarına olanaklar sunulmuştur. Bu etkinliklerle, çocukların eğitimciden veya akranlarından yardım isteme, paylaşma için sözel dil yeteneklerini kullanmalarına fırsat sunmuştur. Ayrıca bu etkinlikler sırasında yaratılan doğal etkileşim ortamında eğitimcinin çocuklara yapmış olduğu açık ve yalın konuşmalarla model teşkil etmesi, çocukların hedeflenen dilsel özelliklerden “günlük yaşamda kullanılan meslek ve nesne isimlerini” anlama ve kendi cümlelerinde kullanma becerisini geliştirmelerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden On Rengin Adını Söyleme ön test- ara test 1-ara test 2 ve son test fark puanları için – t testi analizi sonuçları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT** Alt Testlerinde **On Rengin Adını Söyleme Testi** Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

DLT	Ölçümler	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	d	t	p
On Rengin Adını Söyleme Alt Testi	Ön Test	Deney	15	4.26	2.71	28	1.743	.092
		Kontrol	15	3.33	3.33			
	Ara Test 1	Deney	15	7.13	1.45	28	4.240	.000*
		Kontrol	15	3.26	3.21			
	Ara Test 2	Deney	15	7.13	1.45	28	4.240	.000*
		Kontrol	15	3.26	3.21			
	Son Test	Deney	15	8.40	.985	28	5.649	.000*
		Kontrol	15	3.33	3.33			

$p>.05$, * $p<.05$

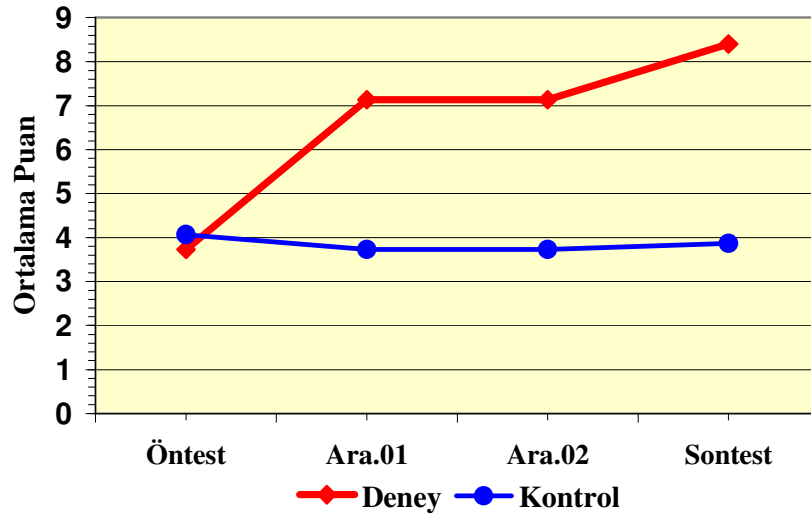
Tablo 15 incelendiğinde yapılan –t testi analizi ile birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT’nin alt ölçeklerinden, On Rengin Adını Söyleme Testi ön test ortalama puanları karşılaştırılmış ve grupların ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır ($t_{28}= 1.743$, $p>.05$). Deney grubunun On Rengin Adını Söyleme Testi ön test ortalama puanları ortalama değeri 4.26, kontrol grubunun ise ortalama puan değerinin 3.33 olduğu görülmektedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol grubunun On Rengin Adını Söyleme Testi ara test 1, ara test 2 - son test ortalama puanları karşılaştırmış ve grupların ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ($t_{28}= 4.240$, $p<.05$ $t_{28}= 4.240$, $p<.05$ $t_{28}= 5.649$, $p<.05$). Deney grubunun ara test 1 ortalama puan değeri 7.13, ara test 2 ortalama puan değeri

7.13 ve son test ortalama puan değeri 8.40 olduğu görülürken, kontrol grubunun ara test 1 ortalama puan değerinin 3.26, ara test 2 ortalama puan değerinin 3.26 ve son test ortalama puan değerinin de 3.33 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, kontrol grubundaki iki dilli çocukların, renkleri Türkçe isimlendirebilmelerine yönelik olan alt test ortalama puanlarının deney grubundaki çocukların ortalama puanlarından düşük olduğu belirlenmiştir (Şekil 12).

DLT alt testlerinden On Rengin Adını Söyleme Testi ortalama puan artışları Şekil 12’de sunulmuştur.

Şekil 12. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden On Rengin Adını Söyleme Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 12’de görüldüğü gibi kontrol grubundaki çocukların puanlarının eğitim öncesinden eğitim sonrasına her dört ölçümde de bir gelişme göstermediği, deney grubundaki çocukların eğitimden sonra ilk ölçümden itibaren kontrol grubuna göre bir gelişme sergilediği; birinci ve ikinci ölçüm arasında bu gelişmeyi koruduğu ve son ölçümde eğitimin etkisiyle bu gelişmenin artarak devam etmiş olduğu belirlenmiştir.

Pecenek (2002), 4-6 yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce'yi öğrenme süreçleri üzerine yaptığı çalışmasında, çocuklara uygulanan dil öğretim programında kavram alanlarına ilişkin sözcüklerin ve eylem-zaman-kip öğretiminde 5-6 yaş çocuklarının renk adlarına ilişkin yeterlilik düzeyinin % 78 olduğunu saptamıştır. Ayrıca bu yaş çocuklarının %100'ünün yabancı bir dildeki kavramsal sözcükleri günlük yaşamlarında ifade edebildiklerini saptamıştır (s.255). Bu araştırma bulgularında da görüldüğü gibi, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan oyun, şarkı, hikâye gibi etkinliklerle uygulanan dil eğitim programlarının, çocukların ifade edici dilde sözcükleri, günlük yaşama aktarımları daha kolay olabilmektedir. Bu bulgular da, iki dilli çocukların renk isimlerini kullanımlarına yönelik olarak elde edilen bulguları destekler nitelikte görülmektedir. Deney grubundaki çocukların renk kavramı ile ilgili sözcükleri isimlendirilmesinde olumlu yönde bir gelişmenin izlenmesinin, uygulanan programda çocukların gelişimsel özelliklerine ve dilsel ihtiyaçlarına göre düzenlenen oyun, şarkı, parmak oyunu gibi etkinliklerde kavramsal gelişiminde dikkate alınarak düzenlenmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden On iki Mastar Testi ön test- ara test 1-ara test 2 ve son test fark puanları için – t Testi analizi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden **On İki Master Testi** Ön test- Ara test 1-Ara test 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

DLT	Ölçümler	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	d	t	p
On İki Master Alt Testi	Ön Test	Deney	15	8.33	1.67	28	1.490	.147
		Kontrol	15	7.46	1.50			
	Ara Test 1	Deney	15	10.20	1.26	28	5.352	.000*
		Kontrol	15	7.53	1.45			
	Ara Test 2	Deney	15	10.46	1.35	28	5.735	.000*
		Kontrol	15	7.53	1.50			
	Son Test	Deney	15	11.20	.774	28	8.540	.000*
		Kontrol	15	8.33	1.67			

p>.05 , * p<.05

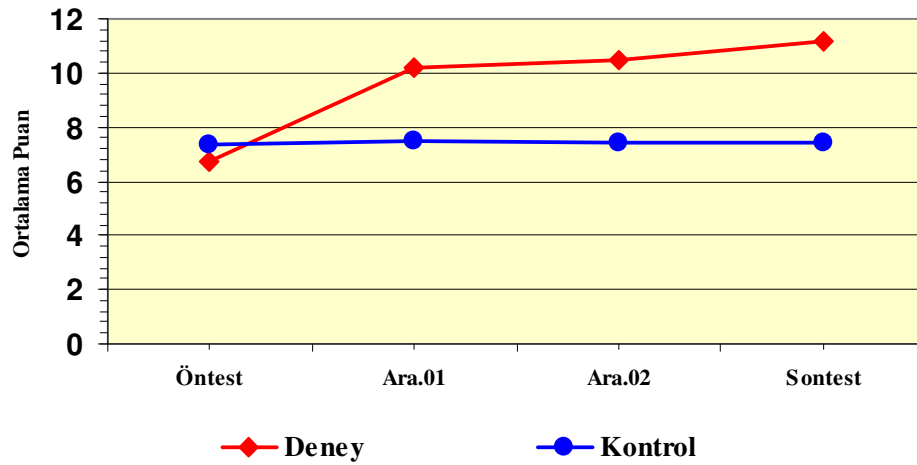
Tablo 16 incelendiğinde, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney grubunun DLT alt testlerinden On İki Master Testi ön test ortalama değeri 8.33, kontrol grubunun ön test ortalama değerinin 7.46 olduğu görülmektedir. Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının On İki Master Testi ön test ortalama puanları yapılan –t testi analizi ile karşılaştırılmış ve grupların ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur ($t_{28} = 1.490$, $p > .05$). Bu bulgulara göre, deney ve kontrol grupları arasında eğitim öncesinde günlük yaşamda karşılaşılan eylemlerin kullanımına yönelik olan On İki Master Testi puanlarında önemli bir farklılığın olmadığı söylenebilir (Şekil 13).

Deney grubunda yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların On İki Master Testi ara test 1 ortalama değeri 10.20, ara test 2 ortalama değeri 10.46 ve son test ortalama değeri 11.20 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki çocuklarının ise ara test 1 ortalama değerinin 7.53, ara test 2 ortalama değerinin 7.53 ve son test ortalama değerinin de 8.33 olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol gruplarının ara test 1, ara test 2 ve son test puanları ortalamaları –t testi analizi ile karşılaştırılmış ve

grupların ara test 1, ara test 2 ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır ($t_{28}= 5.352$, $p<.05$; $t_{28}= 5.735$, $p<.05$; $t_{28}= 8.540$, $p<.05$). Bu bulgulara sonucunda, eğitim öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında önemli bir farklılık görülmezken, eğitim sonrasında kontrol grubundaki çocuklarının günlük yaşamda karşılaşılan eylemlerin kullanımına yönelik olan On İki Master Testi ara test 1, ara test 2 ve son test puanlarının, deney grubundaki çocukların puanlarından daha düşük olduğu bulunmuştur (Şekil 13).

DLT alt testlerinden On İki Master Testi ortalama puan artışları Şekil 13'te sunulmuştur.

Şekil 13. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden On İki Master Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 13 incelendiğinde, deney grubunun Türkçe ifade edici dilde fiillerin kullanımına yönelik olan On İki Master Testin puanlarında eğitim süresi arttıkça DMOEP'nin etkisine bağlı olarak önemli ölçüde artış gösterdiği (ön test ortalaması=8.33, son test ortalaması=11.20), kontrol grubunda ise puanların son teste kadar aynı kaldığı görülmektedir.

Deney grubuna uygulanan eğitim programında, sağlıklı bir dil kazanımı düşünüldüğünden dil gelişimini hızlandıracak, görsel ve işitsel algı düzeyini arttırıcı etkinliklerin ağırlık oranlarına dikkat edilmiştir. Görsel algıya yönelik etkinliklerden, bilişsel ve psiko-motor becerilerin bir arada bulunduğu ve dil kullanımı açısından en etkin etkinliklerden birisi resim yorumlama etkinliğidir. Deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan programda yer alan etkinliklerde, çocukların düzenli olarak çevrelerinde gördükleri durum ve olayları resmetmeleri, yaptıkları resimler üzerinde sohbet etmeleri; çocuklara sanat etkinlikleri istedikleri bir resmi yapmaları ve yaptıkları resimleri sözel yorumlamaları, temalarla ilgili görsel ve işitsel film izletilmesi, inceleme gezileri sırasında gördükleri durumların resimlerini çekmeleri ya da çizmeleri ve çizdikleri ile çektikleri resimler arasındaki farklılıkları sözel olarak anlatmaları yönünde etkinlikler yoğun olarak yer verilmiştir. Ayrıca fiil kullanimlarına yönelik durum kartlarından oluşan resimler kullanılarak olay sıralama oyunları da yoğun olarak kullanılmıştır. Bu etkinlikler sırasında çocuklara yoğun olarak açık uçlu sorular yöneltilerek, sözel anlatımlarında durum ve eylemleri kullanmalarına teşvik edilmiş olması ve çocukların oluşturduğu cümlelerin genişletilerek geri bildirimlerin verilmesi gibi etkenlerin, deney grubundaki çocukların fiilleri kullanımına yönelik ortalama puanlarının yüksek olmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT Lügatçe alt testi ön test- ara test 1-ara test 2 ve son test fark puanları için – t Testi analizi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden **Lügatçe** Testi Ön -Ara 1-Ara 2 ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

DLT	Ölçümler	Gruplar	n	$\bar{x}$	s	d	t	p
Lügatçe Alt Testi	Ön Test	Deney	15	10.06	1.62	28	.366	.717
		Kontrol	15	9.86	1.35			
	Ara Test 1	Deney	15	16.00	2.03	28	8.890	.000*
		Kontrol	15	10.33	1.39			
	Ara Test 2	Deney	15	16.20	1.74	28	10.181	.000*
		Kontrol	15	10.33	1.39			
	Son Test	Deney	15	19.80	1.52	28	14.723	.000*
		Kontrol	15	10.06	1.62			

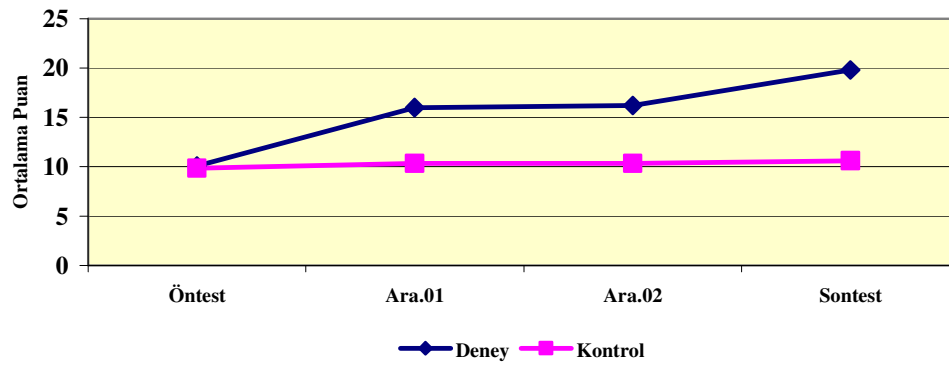
$p > .05$, * $p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde, yapılan –t testi analizine göre, birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt ölçeklerinden, Lügatçe Testi ön test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve grupların ön test ortalama puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($t_{28} = .366$, $p > .05$). Deney grubunun Lügatçe alt testi ön test ortalama puan değeri 10.06 iken, kontrol grubunun ortalama puan değerinin 9.86 olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ara test 1-ara test 2 ve son test ara test 1, ara test 2 ve son test puanları –t testi analizi ile karşılaştırılmış ve grupların ara test 1-ara test 2 ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu saptanmıştır ($t_{28} = 8.890$, $p < .05$ $t_{28} = 10.181$, $p < .05$ $t_{28} = 14.723$, $p < .05$). Deney grubunun Lügatçe alt testi ara test 1 ortalama değeri 16.00, ara test 2 ortalama değeri 16.20 ve son test ortalama değeri 19.80 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunun ise ara test 1 ortalama değerinin 10.33, ara test 2 ortalama değerinin 10.33 ve son test ortalama değerinin de 10.06 olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre, deney grubundaki birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe alıcı dilde sözcük dağarcığında olduğu gibi (Tablo 5), ifade edici dil sözcük dağarcığında da kontrol grubuna göre ara test 1, ara test 2 ve son test puanlarında daha yüksek sonuçlar elde ettiği saptanmıştır (Şekil 14).

DLT alt testlerinden Lügatçe Testi ortalama puan artışları Şekil 14’de sunulmuştur.

Şekil 14. Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocuklarının DLT Alt Testlerinden Lügatçe Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 14 incelendiğinde, kontrol grubundaki çocukların Türkçe ifade edici dilde sözcük dağarcığı ön testten itibaren her ölçümde 10 puan seviyesinde kalırken, deney grubundaki çocukların ilk ara ölçümde 16 ortalama puan seviyesine yükselmiş olduğu, eğitimin ara verilmiş olduğu süreçte yani ikinci ölçüme kadar bu seviyeyi koruduğu, ikinci eğitim sürecinden sonra uygulanan üçüncü ölçümde bu seviyeyi 20 ortalama puana kadar yükseltmiş olduğu görülmektedir. Bu bulgular alıcı dilde sözcük dağarcığı yönünde elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir (Tablo 3). DLT Lügatçe Testinde deney grubu lehine gözlenen bu ilerlemenin DMOEP’e bağlı olarak önemli ölçüde artmış olduğu görülürken, kontrol grubunda bir ilerlemenin gerçekleşmediği görülmektedir..

Deney ve kontrol gruplarının eğitim öncesinde Lügatçe alt testi sonuçlarındaki benzerliğin çocukların ev-sosyal ortamlarındaki konuşmalarında ya da genel eğitim sisteminde dil etkinlikleri sırasında bu derece yoğun sözcükleri kullanmadıklarından ya da az sıklıkta kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocukların bilmedikleri, günlük yaşamlarında kullanmadıkları ya

da az sıklıkta karşılaştıkları bu sözcüklerin DMOEP’de yer alan müzik etkinlikleri, pandomim, hikâye, parmak oyunları, deneyler, gezi inceleme etkinliklerinde yoğun olarak kullanılmasının, sohbetlerde yeni kelimelere yoğun olarak yer verilmesinin, çocukların yeni kelimelerin anlamlarını zihninde canlandırabilmelerinde ve sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanmalarında etkili olabileceği düşünülmektedir. Ürfioğlu (1984)’na göre, dildeki müzik ve müzikteki dil, çocukların dil öğrenimini desteklemektedir (Akt. Çelikkol, 2007:43). Çocuklara yönelik olarak hazırlanan eğitim programlarında dil ve müzik etkinliklerinin birlikte uygulanması, çocukların doğal ortamda dil ve bilişsel öğrenmelerini bilinçli olarak kazanmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda çocuklara bilmedikleri sözcüklerin müzik ve ritim yoluyla eğlenerek verilmesinin onların yeni sözcükleri daha kolay öğrenmelerini ve hafızalarında depolamalarını sağlamaktadır. DMOEP’de; sözcükleri öğrenme ve kazanma amacına yönelik olarak yapılan dikkat çalışmaları, sözcük bulma oyunları, dramatizasyon çalışmaları, hikâye dinleme, nesneler, resimli kartlar, kukla-maske kullanarak hikâye oluşturma vb.. gibi çalışmalar; ayrıca ev ortamlarına aile üyeleriyle karşılıklı iletişim kurmalarını sağlamak amacıyla gönderilen hikaye okuma, hikaye dinleme, belli temalarda sohbet oluşturabilme gibi çalışmalar yer almıştır. Bu çalışmalarda dinleme, müzikli dramatizasyon, ritmik örüntüler oluşturma, resim kartlarıyla sözcük bulma, yeni sözcüklerin içinde geçtiği şarkı sözcükleri dinletilerek yeni şarkı oluşturma, ritim dinletilerek yeni sözcükler bulma, müzikli öyküler oluşturma gibi etkinliklerin yer almasının deney grubundaki çocukların ana dillerinde tanımadıkları sözcükleri öğrenmesi ve sözcük dağarcığını geliştirmesinde etkili olduğu düşünülmektedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların dil gelişimleri ile ilgili istatistiksel analizler ve sonuçları Tablo 18-30 arasında verilmiştir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ifade edici düzeyleri DLT ve OSU ile test edilmiştir. Bu nedenle ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ifade edici dil düzeyi istatistiksel analiz sonuçları yorumlanırken DLT sonuçları ve OSU sonuçları olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının alıcı dil düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18’de verilmiştir.

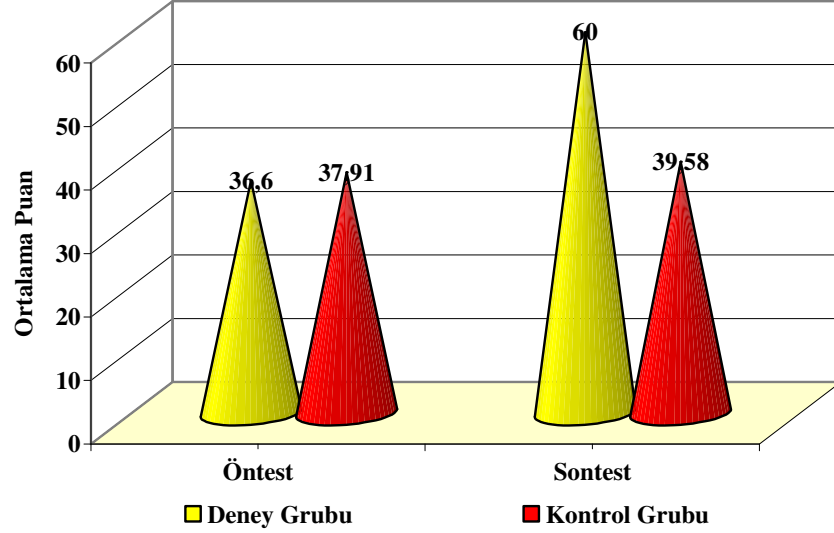
Tablo 18: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Alıcı Dil Düzeyi Ön Test- Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST	
PRKT	n	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	n
Deney Grubu	15	36.60	13.93	60.00	12.85
Kontrol Grubu	12	37.91	5.12	39.58	5.79

Tablo 18 incelendiğinde, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney grubunun alıcı dil düzeyi ön test ölçüm ortalaması 36.60 iken, bunun son testte 60.00’a yükseldiği görülmektedir. Aynı puanların kontrol grubundaki ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ön test ölçüm ortalaması 37.91 iken, son testte 39.58 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının alıcı dil ön ve son test ortalama puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki çocukların alıcı dil ortalama puanlarının, kontrol grubundaki çocukların alıcı dil ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Şekil 13).

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların alıcı dil düzeyi ortalama puanlarının değişimi Şekil 15’de verilmiştir.

Şekil 15. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Alıcı Dil Düzeyi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 15 incelendiğinde, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının ön testte alıcı dil ortalama puanlarının yaklaşık 36-38 civarı olduğu ve bu ortalama puanların ön testte birbirine yakın olduğu görülmektedir. On iki haftalık eğitim uygulamasından sonra deney grubunda alıcı dil ortalama puanlarında %90'lık bir artış görülürken, dil merkezli eğitim uygulaması yapılmayan kontrol grubunda alıcı dil ortalama puanlarında önemli bir gelişme izlenmediği görülmektedir.

Grupların ön test-son test alıcı dil düzeyleri ortalama puanları arasında gözlenen değişimlerin anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 19'de verilmiştir.

Tablo 19. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Alıcı Dil Düzeyi Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası					
Grup (D/K)	1199.115	1	1199.115	6.117	.021
Hata	5404.925	25	216.197		
Gruplariçi					
Ölçüm (ön- ara test 1-ara test 2 - son)	2072.237	1	2072.237	65.844	.000*
Grup*Ölçüm	1555.200	1	1555.200	49.415	.000*
Hata	786.800	25	31.472		
Toplam					

p>.05, * p<.05

Tablo 19 incelendiğinde, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe alıcı dil puanları üzerinde grup - ölçüm (ön test- son test) ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{1;28}=49.415$; $p<.05$). Buna göre, DMOEP'ye katılan ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe alıcı dil düzeylerinde uygulama öncesine göre gözlenen değişme, kontrol grubundaki ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe alıcı dil düzeyinde gözlenen değişmelerden farklıdır. Bu durum, deney ve kontrol grubundaki ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların eğitim öncesi ve eğitim sonrası Türkçe alıcı dil düzeylerindeki puanlarının farklı olduğunu göstermektedir. Bu bulguya göre, DMOEP'de yer alan dil merkezli etkinliklere bağlı olarak, deney grubundaki ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların kontrol grubuna göre, Türkçe alıcı dil puanlarında ön testten son teste daha fazla kazanç elde ettiği ve DMOEP'nin ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe alıcı dil puanlarını arttırmada etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular Tablo 3 ve 4'te yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların alıcı dil puanlarından elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir. Bu durumda DMOEP'nin her iki farklı toplumda yer alan iki dilli çocukların Türkçe'yi alıcı dil boyutunda kazanımlarında etkili olabileceği hipotezini doğrulamaktadır.

Dereobalı (1994), 48 aylık çocukların alıcı dil düzeylerinde, sözcük dağarcığını genişletmede, algısal becerilerin desteklenmesi ve ifade edici dil kullanımına yönelik dil merkezli etkinliklerinin önemli bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Bir başka araştırmada, Zembat ve Yurtsever (2002), dil eğitim programlarının 5-6 yaş çocuklarının sözcük dağarcığı gelişimine etkisi üzerine yaptıkları çalışmada, dil merkezli eğitim programının, çocuğun alıcı dil sözcük dağarcığının gelişmesine katkı sağladığını saptamışlardır (s.122). Bu araştırmaların sonuçları da, her iki deney grubunda yer alan çocukların alıcı dil puanlarının, kontrol gruplarına göre daha yüksek olması yönünde elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Okulöncesi dönemdeki çocukların dil kazanımlarında hikâye, masallar, tekerleme ve parmak oyunlarının rolü büyüktür. Çünkü bu etkinlikler, dil kazanımın dört temel ögesi olan dinleme, konuşma, okuma-yazma becerilerinin ayrı ayrı işlevsellik kazandıracak etkinliklerdir (Karadağ, 1995: 97). Ancak iki dilli çocukların dili kazanımlarında işlerlik kazandırmak için hazırlanılacak hikâye, parmak oyunu ve tekerlemelerde kullanılan sözcüklerde, metinlerdeki cümle yapılarında, anlatım şekillerinde ve olay tasvirlerinde basitten karmaşığa ve yakından uzağa ilkeleri doğrultusunda kavramlara, olay ve durumlara yer verilmesi daha etkili olmaktadır. Uygulanan programda kullanılan hikâyelerin, parmak oyunlarının ve tekerlemelerin seçiminde bu ilkelerin dikkate alınmasının, iki dilli çocukların Türkçe'yi alıcı ve ifade edici dil boyutunda kazanımlarında daha başarılı olmalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca programda yer alan aile katılım çalışmalarının da deney grubundaki iki dilli çocukların dil kazanımların da etkili olan bir diğer etken olarak düşünülmektedir. DMOEP'de; çocukların anahtar kavramları ve dil yapıları tekrarlarını, hedeflenen sözcüklerin anlamları, sesler, telaffuzlar ve ortamlar arasında dilsel yapılarda genellemelerin oluşturulmasını destekleyici dilsel pratiklerin yapılmasına yönelik ortamları oluşturmak amacıyla; sınıf içi ya da sınıf dışından etkinliklerle ebeveynlerin eğitime katılımlarına uygulamanın her aşamasında yer verilmiştir. Ebeveynlerin sınıf ortamında çocuklarla etkileşim kurmalarını sağlamak amacıyla, sınıf ortamında çocuklarla iletişimde kullanılan dile ebeveynlerin dikkatini çekmek ve çocuklarıyla iletişimlerinde bu kriterlere duyarlılık kazandırmak için;

sınıfa konuk olarak davet edilme, kendi bildikleri bir hikayeyi sınıf ortamında çocuklara okuma, oyunlara katılma şeklinde sınıf içi etkinlikler düzenlenmiştir. Bunun yanında, evlere resimli hikaye kitapları, düz metinlerden oluşan masallar, Cd ile hikaye dinleme, çocuklarıyla kendi istedikleri bir konuda 5-10 dakikalık sohbet etme, belli anahtar sözcükler gönderilerek, bu sözcükleri kullanarak çocuklarıyla kısa hikayeler oluşturma gibi dil odaklı sınıf dışı etkinliklerle de ailelerin katılımları sağlanmıştır. Bu çalışmaların her birinin deney grubundaki çocukların Türkçe'yi alıcı ve ifade edici dil boyutunda kazanımlarında etkili olduğu düşünülmektedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli 5-6 yaş çocukların deney ve kontrol gruplarının ifade edici dil düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 20'de verilmiştir.

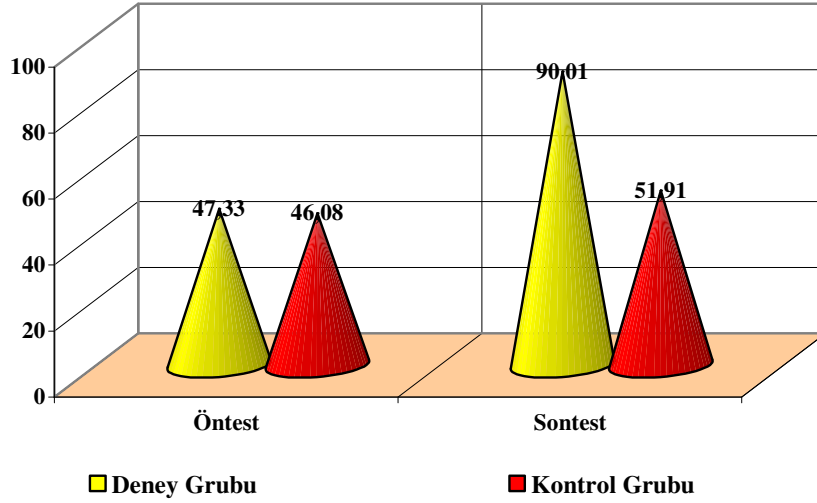
Tablo 20. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT** Ön ve Son Test Ortalama Puanları ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST	
DLT	n	$\bar{x}$	s	$\bar{x}$	s
Deney Grubu	15	47.33	17.92	90.01	9.99
Kontrol Grubu	12	46.08	15.23	51.91	16.52

Tablo 20'de, deney grubundaki ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların DLT ön test ortalama puanı 47.33 iken, bunun son testte 90.01' e yükseldiği görülmektedir. Aynı puanların kontrol grubunda ön test puan ortalamasının 46.08 iken, son testte de puan ortalamasının da 51.91 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının DLT ön ve son test ortalama puanları karşılaştırıldığında deney grubundaki çocukların ifade edici dil ortalama puanlarının, kontrol grubundaki çocukların DLT ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Şekil 16).

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ifade edici dil düzeyi ortalama puanlarının değişimi Şekil 16’da verilmiştir.

Şekil 16. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 16 incelendiğinde, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının ön test DLT puan ortalamalarının birbirine yakın oldukları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların DLT ön test-son test ortalama puanları dikkate alındığında, DMOEP’ye katılan iki dilli çocuklarında Türkçe ifade edici dil açısından olumlu yönde bir gelişme gösterdiği, bu eğitim programından yararlanmayan, sadece genel eğitim sisteminde eğitime devam eden kontrol grubundaki çocuklarda Türkçe ifade edici dil açısından önemli bir değişim izlenmediği söylenebilir. Kontrol grubunun ön-son test ortalama puanlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da, bir ilerlemenin gerçekleştiği görülmektedir (ön test $x=46.08$; son test $x= 51.91$). Davranışçı kuramcılara göre, çocukların dil kazanımları tamamen çevresel faktörlere dayanmaktadır. Çocuklar dili, çevrelerindeki insanları model olarak taklit yoluyla öğrenmektedir. Yetişkinler çocukların dili anlamasında ve konuşmasında etkili olmaktadır (Foster, 1990:133). Dolayısı ile kontrol grubundaki çocuklarda günlük yaşamlarında yetişkinlerin kullandıkları Türkçe’ye hem okul ortamlarında hem de ev

ortamlarında sürekli olarak maruz kalmaktadır. İzledikleri televizyon programlarında, toplumsal yaşamlarında alış verişlerde, çocuk parklarında, akranlarıyla oyun ortamlarında karşılaştıkları insanların iletişimde kullandıkları dil onların ikinci dili olan Türkçedir ve çocuklar Türkçe'yi her ortamda duyma şansına sahiplerdir. Bu nedenlerden dolayı ifade edici dil de kontrol grubunda da bir ilerlemenin gerçekleşmiş olduğu düşünülmektedir.

Grupların ön test-son test ifade edici dil düzeyi ortalama puanları arasında gözlenen değişimlerin anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 21' de verilmiştir.

Tablo 21. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası					
Grup (D/K)	4645.926	1	4645.926	11.175	.003*
Hata	10393.667	25	415.747		
Gruplariçi					
Ölçüm (ön- ara test 1- ara test 2 - son)	7840.833	1	7840.833	184.664	.000*
Grup*Ölçüm	4044.537	1	4044.537	95.255	.000*
Hata	1061.500	25	42.460		
Toplam					

* p<.05

Tablo 21 incelendiğinde, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe ifade edici dil puanları üzerinde grup ile ölçüm (ön test- son test) ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{1;28}=95.255$, $p<.05$). Buna göre, DMOEP'ye katılan ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe ifade edici dil kazanım düzeylerinde uygulama öncesine göre gözlenen değişme, kontrol grubundaki çocukların Türkçe ifade edici dil kazanım düzeylerinde gözlenen değişimlerden farklıdır. DMOEP' nin bir sonucu olarak, deney ve kontrol grubundaki çocukların Türkçe ifade edici dil kazanımları düzeyleri değişmektedir. Bu bulguya göre,

DMOEP'ye katılan deney grubunun kontrol grubuna göre, Türkçe ifade edici dil puanlarında ön testten son teste daha fazla kazanç elde ettiği ve DMOEP'nin ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe ifade edici dil puanlarını artırmada etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular Tablo 5 ve 6'da yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ifade edici dil puanlarından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bu durum Türkçe'nin ifade edici dil boyutunda hem birinci dil olarak hem de ikinci dil olarak kazanımında DMOEP'i etkili olabileceği hipotezini doğrulamaktadır.

Deney grubundaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin artmasında DMOEP'de kullanılan Türkçe dil etkinliklerinden sohbet, gezi gözlem, deney, hikâye gibi etkinliklerin öncesinde ve sonrasında çocuklarla olaylar ve durumlar hakkında açık uçlu sorularla sohbet edilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Kontrol grubundaki çocuklar deney grubuna uygulanan eğitim süreci boyunca dil merkezli programdan yararlanmamışlardır Türkçe ile yalnız sosyal yaşamlarında ve okul ortamlarında karşılaşmışlardır. Bu bulgular, iki dilli çocukların devam etmekte oldukları okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler ile bu etkinliklerin uygulanmasında kullanılan yöntem ve tekniklerin Türkçe'nin kazanımı için yeterli olmadığını ve Türkçe'yi ikinci dil olarak kazanan çocuklar için özel dil odaklı programların gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Senechal (1997), okulöncesi dönemde çocuklara farklı yöntem ve tekniklerle hikâye kitabı okumanın çocukların ifade edici dil kazanımlarında etkisini incelediği çalışmada, hikâye sırasında ve hikâye sonrasında çocuklara açık uçlu soruların yöneltilmesinin çocukların ifade edici dilde gerekli olan sözcükleri kazanmasında önemli bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır (s.123-138). Bu bulgular, deney grubundaki İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ifade edici dil puanlarının eğitim öncesinden eğitim sonrasına olumlu yönde değişmesi yönünde elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının Türkçe de sıfatların kullanımına yönelik olan DLT Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler ve

Objesiz Zıt ilişkiler alt testlerinin ön ve son test fark puanları – t Testi analizi sonuçları Tablo 20 ve 21 arasında verilmiş ve her iki tablonun tartışması birlikte yapılmıştır.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli 5-6 yaş çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler alt testi ön ve son test ortalama puanlarının – t testi analizi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler** Alt Testi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

DLT	Ölçümler	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Alt Testi	Ön Test	Deney	15	6.133	4.389	25	-1.262	.219
		Kontrol	12	7.00	10.85			
	Son Test	Deney	15	14.80	3.42	25	5.578	.000*
		Kontrol	12	7.16	3.66			

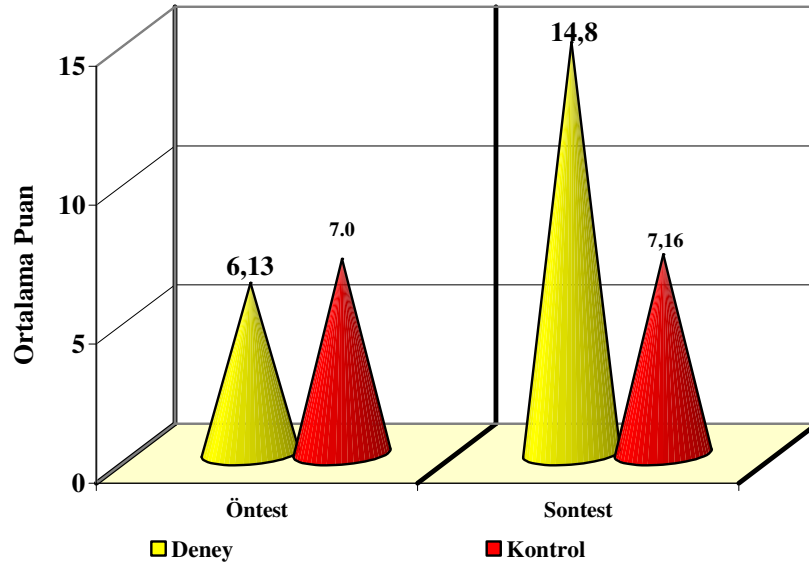
$p > .05$, * $p < .05$

Tablo 22’de görüldüğü gibi deney grubunun DLT Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler alt testi ön test ortalama puanı 6.13, son test ortalama puanı 14.80’dir. Kontrol grubunun ise, ön test ortalama puanının 7.00, son test ortalama puanının 7.16’dır. İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler alt testi ön test-son test puanları ortalama değerleri –t testi analizine ile karşılaştırılmış, grupların ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı ($t_{25} = -1.262$, $p > .05$), son test ortalama puanları karşılaştırıldığında ise gruplar arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t_{25} = 5.578$, $p < .05$). Bu bulgulara göre, kontrol grubundaki iki dilli çocukların sıfatların kullanımına yönelik olan Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler alt testi son test puanlarının, deney grubundaki çocukların son test puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür (Şekil 17). Bu bulgular tablo 9’da yer

alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler alt testi puanlarından elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların DLT Alt Testlerinden Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi Ortalama puanlarının değişimi Şekil 17 de sunulmuştur.

Şekil 17. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 17’de, Şekil 6’da, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının sıfatların kullanıma yönelik olan Objeli ve resimli Zıt İlişkiler alt testi ön test puanlarının yaklaşık 6-7 puan civarında görülmektedir. Kontrol grubunda bu puanın son testte de pek fazla değişmemiş olduğu görülürken, uygulama öncesinde deney grubunun puanları kontrol grubuna göre düşük olmasına rağmen, eğitim sonrasında kontrol grubuna göre %100’lük bir artış göstermiş olduğu görülmektedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT Objesiz Zıt İlişkiler alt testinin ön test-son test fark puanları için – t testi analizi sonuçları Tablo 23’de sunulmuştur.

Tablo 23. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT Objesiz Zıt İlişkiler Alt Testi** Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

DLT	Ölçümler	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Objesiz Zıt İlişkiler Alt Testi	Ön Test	Deney	15	2.93	1.79	25	-.916	.372
		Kontrol	12	3.58	1.88			
	Son Test	Deney	15	6.60	1.40	25	4.144	.000*
		Kontrol	12	4.00	1.85			

p>.05 , * p<.05

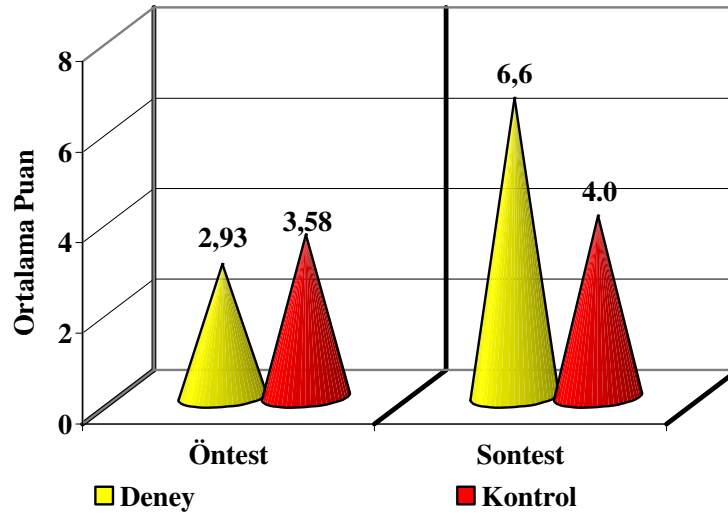
Tablo 23 incelendiğinde, yapılan –t testi analizine göre, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT Objesiz Zıt İlişkiler alt testi ön test-son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış, grupların ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken ($t_{25}= .916$, $p>.05$), grupların son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ($t_{25}= 4.144$, $p<.05$). Deney grubunun Objesiz Zıt İlişkiler alt testi ön test ortalama puanı 2.93, son test ortalama puanı 6.60'dır. Kontrol grubunun ise, ön test ortalama puanının 3.58, son test ortalama puanının 4.00 olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre, deney grubunun sıfatların kullanımına yönelik olan Objesiz Zıt İlişkiler Testi son test puanlarının kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur (Şekil 18). Bu bulgular Tablo 10'da yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Objesiz Zıt İlişkiler testi puanlarından elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe sıfatları kazanımında, DMOEP'nin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çocuklar, sıfatların kullanımını algısal deneyimlere dayalı olarak öğrenmektedirler. Aynı zamanda, sözcüklerin anlamlarını öğrenmedeki sırada bu algısal stratejilere dayalı olarak gelişmektedir (Alpöge, 1991:73). DMOEP'de

sıfatların kazandırılmasına yönelik hazırlanan etkinliklerde de görsel, işitsel ve dokunsal algıların yer aldığı oyunlara yer verilmiştir. Sıfatların kullanımında, DMOEP'ye katılan çocukların katılmayanlara göre daha yüksek puanlara sahip olmasının bu nedenden kaynaklandığı düşünülebilir.

Deney ve kontrol grubunun DLT Objesiz Zıt İlişkiler alt testi ortalama puan artışları Şekil 18'de sunulmuştur.

Şekil 18. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Objesiz Zıt İlişkiler Alt Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 18 incelendiğinde deney grubu lehine DMOEP'nin etkisine bağlı olarak ifade edici dilde Türkçe sıfatları kullanım düzeyini arttırdığı görülürken, kontrol grubunda önemli bir artışın olmadığı dikkati çekmektedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT Cümle Tamamlama alt testi ön test-son test fark puanları için -t testi analizi sonuçları Tablo 24'de sunulmuştur.

Tablo 24. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT** Alt Testlerinden **Cümle Tamamlama Testi** Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

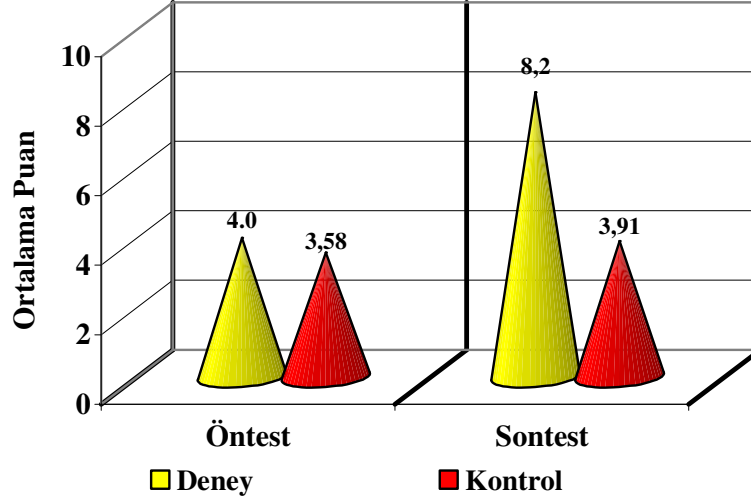
DLT	Ölçümler	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Cümle Tamamlama Alt Testi	Ön Test	Deney	15	4.00	2.07	25	.485	.638
		Kontrol	12	3.58	2.39			
	Son Test	Deney	15	8.20	1.32	25	5.851	.000*
		Kontrol	12	3.91	2.42			
		Kontrol	12	52.91	16.52			

p>.05 , * p<.05

Tablo 24 incelendiğinde yapılan –t testi analizine göre, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT'nin alt ölçeklerinden, Cümle Tamamlama Testi ön test-son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış, grupların ön test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{25} = .485$, $p > .05$); ancak son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu saptanmıştır ($t_{25} = 5.851$, $p < .05$). Deney grubunun ön test ortalama puanı 4.00, son test ortalama puanı 8.20 olduğu, kontrol grubunun ise, ön test ortalama puanının 3.58, son test ortalama puanının 3.91 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, deney grubundaki ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların anlama uygun sözcükleri kullanarak cümle tamamlamayı içeren Cümle Tamamlama alt testi son test puanlarının, kontrol grubundaki çocukların son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Şekil 19). Bu bulgular Tablo 11'de yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Cümle Tamamlama alt testi son test puanlarından elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının DLT Cümle Tamamlama alt testi ortalama puan artışları Şekil 19'de sunulmuştur.

Şekil 19. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden Cümle Tamamlama Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 19 incelendiğinde deney grubundaki çocukların Cümle Tamamlama puanlarının eğitim öncesinden, eğitim sonrasına bir artış gösterdiği, kontrol grubundaki çocukların puanlarında önemli bir artışın gerçekleşmediği görülmektedir. Cümle tamamlama testi puanlarındaki bu artışta, DMOEP’de dile odaklanmanın katkı sağladığı söylenebilir. Tek dilli çocuklara uygulanan merkezi programdaki dil etkinliklerinin, iki dilli çocukların Türkçe ifade edici dil düzeyine katkıda yetersiz kalabileceği ve bu çocukların Türkçe’yi kazanımlarında dil merkezli programlara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Sevinç ve Sertkaya (2004) yaptıkları araştırmada, okul öncesi eğitim sınıflarında tam gün ve yarım gün uygulanan yabancı dil eğitim programlarının, çocukların okunan parçayı anlama ve hatırlama becerileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir. Bu bulguya dayanarak, anlama ve hatırlama bellek işlemleri gerektirdiği için biyolojik olgunlaşmaya bağlı olarak geliştiğini ve anlama ve hatırlama becerisi iki dilli çocukların dil-üstü (metalinguistik) farkındalık geliştikçe, tek dilli çocuklara göre daha hızlı ilerleme kaydetmekte olduğunu savunmuşlardır. Bu bulgular, araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir. Bu

araştırmada DMOEP'ye katılan çocukların okunan metni anlamada ve anlamına uygun sözcükleri hatırlayıp yerine yerleştirmede başarılı oldukları görülmektedir. Bu durumun programda yer alan, seslerden kelime bulma oyunları, resimlere bakarak hikâye oluşturma, nesneleri kullanarak cümleler oluşturma vb. gibi dil etkinliklerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Bialyok (1985), da iki dilli çocukların bir metin üzerinde anlama düzeylerinin tek dilli çocuklara göre daha ileride olduğunu ileri sürmektedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT Sayıların Tekrarı alt testi ön test-son test ortalama puanlarının – t testi analizi sonuçları Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT** Alt testlerinden **Sayıların Tekrarı Testi** Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

DLT	Ölçümler	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Sayıların Tekrarı Alt Testi	Ön test	Deney	15	7.40	1.63	25	-.599	.567
		Kontrol	12	7.40	2.12			
	Son test	Deney	15	9.93	1.25	25	2.332	.028
		Kontrol	12	8.58	2.23			

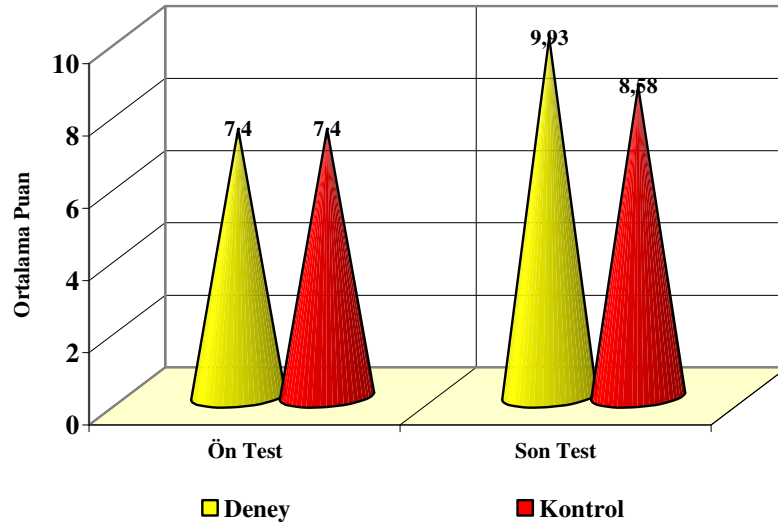
p>.05 , * p<.05

Tablo 25’te görüldüğü gibi deney grubunun ön test ortalama puanı 7.40, son test ortalama puanı 9.93’dür. Kontrol grubunun ön test ortalama puan 7.40, son test ortalama puan 8.58 olduğu belirlenmiştir. Yapılan –t testi analizine göre, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT Sayıların Tekrarı alt testi ön test-son test ortalama puanları karşılaştırılmış, grupların ön ve son test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{25} = -.599$, $p > .05$; $t_{25} = 2.332$, $p > .05$). Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesinden uygulama sonrasına ön ve son test ortalama puanlarının

farklılaştığı ancak gruplar arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür (Şekil 18). Bu bulgular Tablo 12’de yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Sayıların Tekrarı alt testi puanlarından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının DLT Sayıların Tekrarı alt testi ortalama puan artışları Şekil 20’de sunulmuştur.

Şekil 20. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden Sayıların Tekrarı Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 20 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden Sayıların Tekrarı Testi ön test-son test ortalama puanları arasında hem deney grubunda hem de kontrol grubunda bir artış görülmesine rağmen ön ve son testlerin uygulanması sırasında geçen sürede deney grubunda belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da puan artışı olmasına rağmen, bu artış deney grubundaki puan artışından daha düşük olduğu görülmektedir. Sayıların Tekrarı alt testi, bellek becerilerini değerlendiren bilişsel gelişime yönelik bir bölümdür. Gruplar arasında ön test ve son test arasında bir farklılık olmamasında, sözel bellekte sayıların tekrarı, bu yaşlarda çocuklarda gelişimsel olarak var olan bir beceridir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklar sosyal yaşamlarında Türkçe ile baskın olarak karşı karşıya kalmaktadırlar. Türkçe ritmik sayıların isimlerini aile ortamlarında, televizyonlarda ve okul ortamlarından sözel belleklerine almış olabilirler. Sayıları ezbere sayma becerisi de bellekle ilgili bir beceri olduğundan, çocukların Türkçe sayıları ritmik olarak sayma sözel belleklerine yerleşmiş olabilir. Bu nedenler, hem deney grubu hem de kontrol grubundaki çocukların eğitim öncesinden eğitim sonrasına sayı tekrarı ile ilgili puanları arasında bir farklılığın olmamasındaki etkenler olarak düşünülebilir.

Yayla (2003), alt sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin 60-72 aylık çocuklarında dil eğitim programının dil gelişimine etkisini incelediği araştırmasında özel dil eğitimi alan çocuklarla almayan 70 aylık çocukların Sayıların Tekrarı Testi puan ortalamaları arasında bir fark olmadığını tespit etmiştir (s.109). Bu bulgular sayıların tekrarı ile ilgili elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden isimlerin kullanımına yönelik olan Meslekler ve Maddeler Testi ön ve son test fark puanları – t testi analizi sonuçları Tablo 26 ve 27 arasında verilmiştir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden isimlerin kullanımına yönelik olan Meslekler Testi ön ve son test ortalama puanlarının – t testi analizi sonuçları Tablo 26’te sunulmuştur.

Tablo 26. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT** Alt Testlerinden **Meslekler Testi** Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

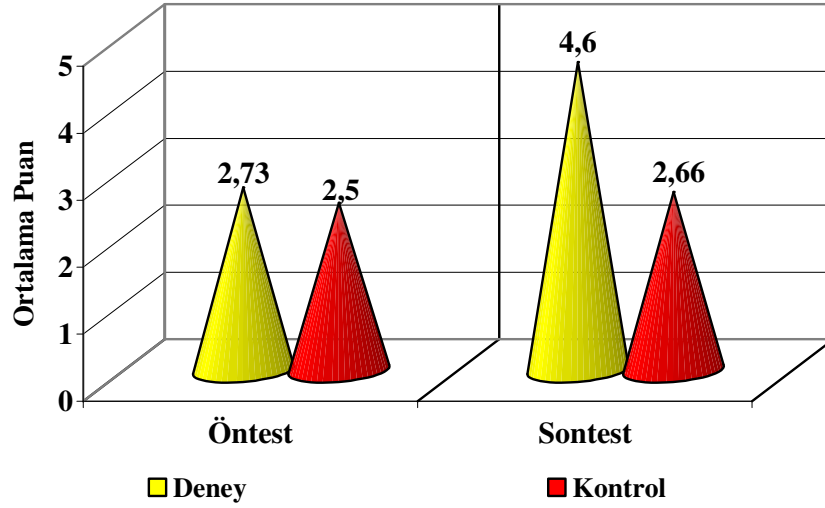
DLT	Ölçümler	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Meslekler Alt Testi	Ön test	Deney	15	2,73	1,33	25	,551	,587
		Kontrol	12	2,50	,67			
	Son test	Deney	15	4,60	,50	25	6,608	,000**
		Kontrol	12	2,66	,98			

p>.05 , * p<.05

Tablo 26 incelendiğinde yapılan –t testi analizine göre, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT, Meslekler alt testi ön test ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve grupların ön test ortalama puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülürken ($t_{25} = .551, p > .05$); son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t_{25} = 6.608, p < .05$) belirlenmiştir. Deney grubunun Meslekler alt testi ön test ortalama değeri 2.73, son test ortalama değeri 4.60 olduğu görülürken, kontrol grubunun ön test ortalama değerinin 2.50, son test ortalama değerinin de 2.66 olduğu görülmektedir. Bu bulgular Tablo 13’de yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların DLT Meslekler alt testi puanlarından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının DLT, Meslekler alt testi ortalama puan artışları Şekil 21’de sunulmuştur.

Şekil 21. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden Meslekler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 21 incelendiğinde, deney grubundaki ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların günlük yaşamda karşılaşılan meslek isimlerinin kullanımına yönelik olan Meslekler Testi son test puanlarının, kontrol grubunun son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden Maddeler Testi ön ve son test ortalama puanlarının– t testi analizi sonuçları Tablo 27’te sunulmuştur.

Tablo 27. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT** Alt Testlerinden **Maddeler Testi** Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

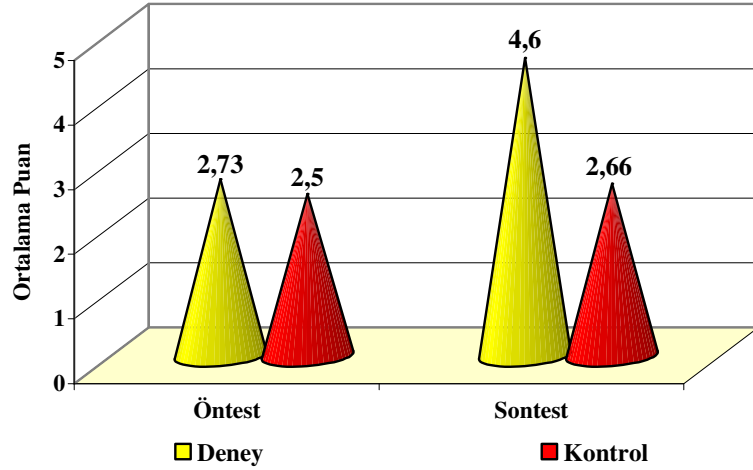
DLT	Ölçümler	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Maddeler Alt Testi	Ön test	Deney	15	2.20	1.69	25	-.241	.812
		Kontrol	12	2.33	.98			
	Son test	Deney	15	5.13	.740	25	6.917	.000*
		Kontrol	12	2.58	1.16			

p>.05 , * p<.05

Tablo 27’de görüldüğü gibi ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney grubunun Maddeler Testi ön test ortalama değeri 2.20, son test ortalama değeri 5.13 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ön test ortalama değerinin 2.33, son test ortalama değerinin de 2.58 olduğu belirlenmiştir. Grupların DLT Maddeler alt testi ön test ve son test puanları ortalama değerleri yapılan –t testi analizine ile karşılaştırılmış, grupların ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ($t_{25} = -.241$, $p > .05$) ancak, son test ortalama puanları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu ($t_{25} = 6.917$, $p < .05$) saptanmıştır. Bu bulgulara göre, kontrol grubundaki çocukların günlük yaşamda karşılaşılan nesne isimlerinin kullanımına yönelik olan Maddeler alt testi son test puanlarının deney grubundaki çocukların son test puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür (Şekil 22). Bu bulgular Tablo 14’de yer alan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Maddeler Testi puanlarından elde edilen bulgularla tutarlılık göstermektedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların DLT Alt Testlerinden Maddeler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi Şekil 22’de gösterilmiştir.

Şekil 22. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden Maddeler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 22’ de DMOEP’ye katılan deney grubunun günlük yaşamda kullanılan Türkçe nesne isimlerini kullanımına yönelik olan Maddeler alt testi puanlarının yükseldiği görülürken, bu eğitim programına katılmayan çocukların puanlarında önemli bir gelişme olmadığı görülmektedir.

Meslekler ve maddeler alt testlerinde deney grubu lehine görülen bu gelişmelerin DMOEP’de yer alan etkinliklerde temalara odaklanılmasının ve dramatik etkinliklerle temalar kullanılarak günlük yaşamda karşılaşılan meslek ve nesne isimlerinin yoğun olarak geçtiği durum ve olayların ele alınmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Şimşek Bekir ve Temel (2006), Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5- 6 yaş iki dilli Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisini inceledikleri çalışmalarında, dil merkezli programla eğitim alan çocukların DLT, meslekle ve maddeler alt testlerinde kontrol gruplarına göre daha başarılı olduklarını saptamışlardır (s.21). Bu bulgularda araştırmadan elde edilen isimlerin kullanımına yönelik olan meslekler ve maddeler alt testlerinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden On Rengin Adını Söyleme Testi ön ve son test fark puanları için – t testi analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden **On Rengin Adını Söyleme Testi** Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

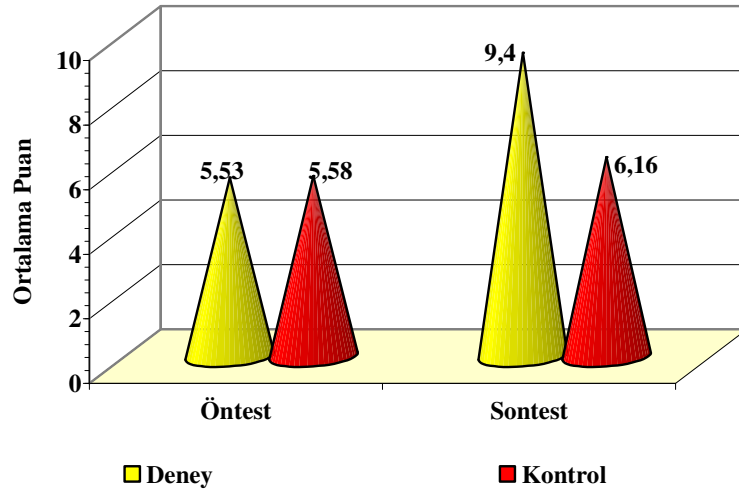
DLT	Ölçümler	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
On Rengin Adını Söyleme Alt Testi	Ön Test	Deney	15	5.53	1.92	25	-.056	.956
		Kontrol	12	5.58	2.74			
	Son Test	Deney	15	9.40	1.12	25	4.945	.000
		Kontrol	12	6.16	2.28			

p>.05 , * p<.05

Tablo 28 incelendiğinde yapılan –t testi analizine göre, ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların DLT alt ölçeklerinden, On Rengin Adını Söyleme Testi deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve iki grubun ön test ortalama puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülürken ($t_{25} = -.056$, $p > .05$), son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t_{25} = 4.945$, $p < .05$) saptanmıştır. Deney grubunda yer alan ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların DLT alt ölçeklerinden On Rengin Adını Söyleme Testi deney grubu ön test ortalama puanının 5.53, son test ortalama puanının 9.40 olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanının 5.58, son test ortalama puanının da 6.16 olduğu görülmüştür (Şekil 23).

Deney ve kontrol gruplarının DLT On Rengin Adını Söyleme alt testi ortalama puan artışları Şekil 23’de sunulmuştur.

Şekil 23. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden On Rengin Adını Söyleme Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 23 incelendiğinde, kontrol grubundaki ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların günlük yaşamda karşılaşılan renk isimlerinin kullanımına yönelik olan On Rengin Adını Söyleme Testi son test puanlarının, deney grubundaki iki dilli çocukların son test puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgular Tablo 15'te sunulan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklarının DLT alt ölçeklerinden On Rengin Adını Söyleme Testi sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Her iki örneklem grubunun deney grubunda, iki dilli çocukların DMOEP'ye bağlı olarak puanların önemli ölçüde arttığı görülmektedir. On Rengin Adını Söyleme Testi kavram eğitimi ile ilişki bilişsel becerileri içeren bir testtir. Deney grubunun puanlarının kontrol grubundan daha yüksek olması, DMOEP'de yer alan etkinliklerde kavram eğitimi ile ilgili olarak bilişsel ve dilsel becerileri geliştirici ve Türkçe ile ilgili deneyim kazandıracak renkli nesnelerle eşleştirme oyunları, renkli tombala oyunları gibi etkinliklerin olması, ayrıca sohbetlerde, hikâyelerde ve resim anlatımlarında, özellikle nesnelerin renk, boyut, şekil gibi özellikleri üzerinde

yoğunlaştırılmış olmasının, deney grubundaki çocukların kavramlarla ilgili puanlarının artış göstermesinde etkili olduğu düşünülmektedir..

Bedore ve ark., (2005:195), tek dilli ve İspanyolca-İngilizce, İngilizce-İspanyolca iki dilli çocukların kavramsal becerilerini karşılaştırdıkları araştırmalarında, İspanyolca'da kavramların kazanımında İspanyolca-İngilizce iki dilli çocukların, İspanyolca tek dilli çocuklara göre, İngilizce-İspanyolca iki dilli çocuklarında İngilizce tek dilli çocuklara göre kavram puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulguya dayanarak da iki dilli çocukların eğitimsel etkinliklerle verilen kavramları birbirine transfer etmelerinin etkili olduğunu savunmuşlardır. Bu araştırma sonuçları da, deney grubundaki çocukların kavramsal olarak renkleri isimlendirme ortalama puanlarının, kontrol grubundaki çocukların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu yönünde elde edilen bulguları destekler nitelikte görülmektedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden On İki Master Testi ön test ve son test fark puanları için – t Testi analizi sonuçları Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli 5-6 Yaş Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının **DLT** Alt Testlerinden **On İki Master Testi** Ön Ve Son Test Fark Puanları İçin –t Testi Analizi Sonuçları

DLT	Ölçümler	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
On İki Master Alt Testi	Ön Test	Deney	15	6,80	3,50	25	,489	,629
		Kontrol	12	6,16	3,12			
	Son Test	Deney	15	11,00	1,00	25	5,737	,000**
		Kontrol	12	6,25	3,01			

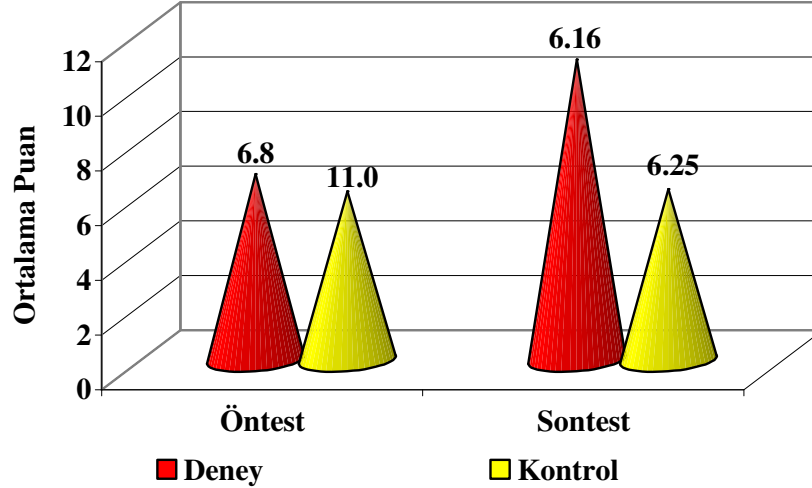
p>.05 , * p<.05

Tablo 29'a göre, deney grubunda yer alan iki dilli çocukların DLT alt ölçeklerinden On İki Master Testi ön test ortalama puanı 6.80 iken, son test ortalama

puanının 11.00 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki iki dilli çocukların ön test ortalama puanı 6.16 iken, son test ortalama puanının 6.23 olduğu görülmektedir. İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların On İki Master alt testinde deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki fark önemsiz iken ($t_{25} = -.489$, $p > .05$), son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t_{25} = 5.737$, $p < .05$) saptanmıştır. Bu bulgular Tablo 16’da sunulan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklarının DLT alt ölçeklerinden On İki Master Testi sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının DLT On İki Master alt testi ortalama puan artışları Şekil 24’de sunulmuştur.

Şekil 24. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt testlerinden On İki Master Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 24 incelendiğinde, Türkçe ifade edici dilde fiillerin kullanımına yönelik olan On İki Master Testinde deney grubundaki çocukların puanlarında DMOEP’nin etkisine bağlı olarak önemli ölçüde bir artış görülürken, kontrol grubunda önemli bir gelişmenin olmadığı görülmektedir.

Acarlar ve Dönmez-Baykoç (1992), Türk çocuklarının dil yapılarını inceledikleri çalışmalarında, Türkçe tek dilli çocukların 4 yaşlarında, sözcük türü olarak sırasıyla fiil, isim zamir, zarf, bağlaç ve sıfatları kullandıklarını, fiil cümlelerini isim cümlelerinden daha sık kullandıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca kullanılan fiil çeşitlerinde fiilin şimdiki zaman, bilinen geçmiş zaman (-di'li), duyulan geçmiş zaman (-miş'li), emir ve geniş zaman şeklinde bir sıra izlediğini bulmuşlardır. Birinci dili Türkçe olan (Tablo 16) ve ikinci dili Türkçe olan (Tablo 29) iki dilli çocuklarının ön test sonuçlarına bakıldığında fiil kullanımlarının oldukça fazla olduğu dikkati çekmektedir. Ancak uygulanan programın da etkisiyle fiil kullanımlarının deney grubu lehine önemli bir artış gösterdiği görülmektedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının DLT alt testlerinden Lügatçe Testi ön ve son test ortalama puanlarının –t Testi analizi sonuçları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinden Lügatçe Testi Ön ve Son Test Ortalama Puanlarının – t Testi Analizi Sonuçları

DLT	Ölçümler	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Lügatçe Alt Testi	Ön Test	Deney	15	10,13	3,64	25	,365	,718
		Kontrol	12	9,66	2,80			
	Son Test	Deney	15	19,06	2,73	25	6,738	,000**
		Kontrol	12	10,91	3,55			

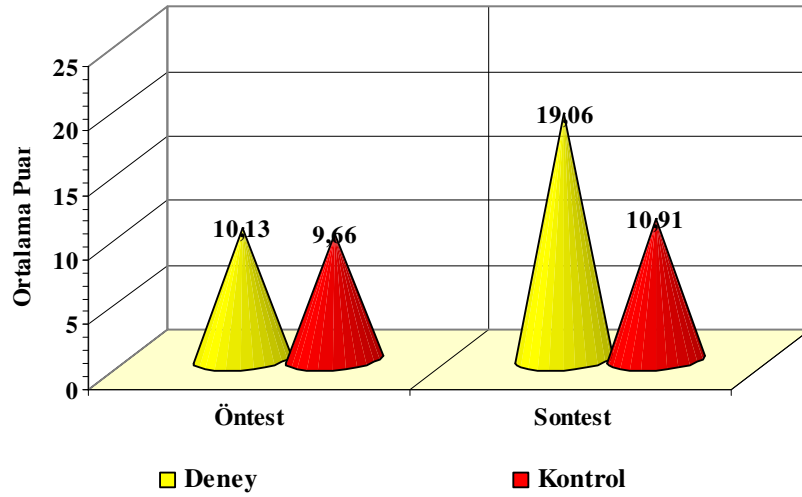
p>.05 , * p<.05

Tablo 30 incelendiğinde yapılan –t Testi analizine göre ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların DLT alt ölçeklerinden, Lügatçe Testi deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve iki grubun ön test ortalama puanları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülürken ($t_{28} = -.365$, $p > .05$), son test ortalama puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı

olduğu saptanmıştır $t_{28} = 6.738$, $p < .05$). Deney grubunda yer alan ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Lügatçe Testi ön test ortalama değeri 10.13, son test ortalama değeri 19.06 olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan iki dilli çocukların ön test ortalama değeri 9.66, son test ortalama değeri 10.91 olduğu görülmektedir (Şekil 25). Bu bulgular, Tablo 17’de sunulan birinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklarının DLT alt testlerinden Lügatçe Testi sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

DLT alt testlerinden Lügatçe Testi ortalama puan artışları Şekil 25’de sunulmuştur.

Şekil 25. İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinden Lügatçe Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



Şekil 25 incelendiğinde, deney grubundaki ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe ifade edici dilde sözcük dağarcığına yönelik olan Lügatçe testinde son test puanlarının, kontrol grubundaki iki dilli çocukların son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Davaslıgil (1985), farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrelerden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisini incelediği çalışmada, çocukların sözcük dağarcığını nitelik ve nicelik yönünden inceleyerek sözcük türlerini kullanım oranları ve cümledeki işlevlerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda, dezavantajlı gruptaki çocukların Descoeudres'in Lügatçe Testi, objeli ve resimli zıt ilişkiler, objesiz zıt ilişkiler, cümle tamamlama, sayılar, lügatçe, renkler, meslekler ve on iki master bölümlerinde, avantajlı çocuklara göre daha düşük olduğu ve avantajlı gruptaki çocuklar lehine önemli farklılıkların olduğunu saptamıştır. Bu bulgulara araştırmadan çocukların alıcı ve ifade edici dil kazanımı yönünde elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının ortalama sözce uzunluğu puanları için –t testi analizi sonuçları tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 31: İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU) Ortalama Puanlarının –t Testi Analizi Sonuçları

OSU	Ölçümler	Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t
Ön test	Deney	15	3.89	1.11	25	-1.467	.155
	Kontrol	12	4.43	.675			
Son test	Deney	15	5.72	.469	25	4.624	.000*
	Kontrol	12	4.60				

*p<.05, p>.05

Tablo 31'a göre, deney grubunda yer alan İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney grubu OSU ön test ortalama puanı 3.89 iken, son test ortalama puanı 5.72'dir. Kontrol grubunun OSU ön test ortalama puanı 4.43 iken, son test ortalama puanının 4.60 olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun Türkçe ifade edici dil düzeyini içeren OSU ön test puanları arasındaki fark önemsiz iken ($t_{25} = -1.467$, $p > .05$), OSU son test puanları

arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($t_{25} = 4.624$, $p < .05$) bulunmuştur. Bu bulgulara göre, her iki grupta da son testte ortalama sözce uzunluğunda bir artış görülürken, DMOEP'ye katılan İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Ortalama Sözce Uzunluğu artışlarının daha fazla olduğu dikkati çekmektedir.

Bir dilde anlam taşıyan en küçük birim olarak tanımlanan morfemler, biçim biliminde temel kavramlardan en önemlisidir. Çocukların bilişsel becerileriyle birlikte dil bilimsel yapıları da geliştikçe, kazanılan her yeni morfem dilde, söz dizimsel ve biçimsel sözcelerinin uzunluğunu ve karmaşıklığını da etkilemektedir. Dolayısıyla, kazanılan her yeni morfem çocukların sözcelerinin uzunluğunu da arttırmaktadır (Ege ve diğ., 1998: 19). Bu araştırmada deney grubundaki çocukların Ortalama Sözce Uzunluğunun artmasına yönelik elde edilen bulgulara göre, DMOEP'de öncelikle 5-6 yaş çocuklarının gelişimleri ve ihtiyaçlarına yönelik, dilin dört alt sistemi temel alınarak belirlenen eğitim etkinliklerinde dil bilimsel yapılarla odaklanılmasının, çocukların dil bilimsel yapıları kazanmalarında, kazandıkları dilsel yapıları kullanarak daha uzun cümleler oluşturmalarında ve her bir yapıyı cümlelerde yerinde ve anlamına uygun olarak kullanımlarında etkili olduğu düşünülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Yapılan bu araştırma, birinci dili Türkçe olan iki dilli 5-6 yaş çocukları ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe'yi kazanımlarına, dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisinin olup olmadığının incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Araştırma, iki örneklem grubundan oluşturulmuştur. İlk örneklem grubu, Norveç'te yaşayan, birinci dili Türkçe olan iki dilli 5-6 yaş 30 çocuk; ikinci örneklem grubu, Antalya ilin de yaşayan, ikinci dili Türkçe olan iki dilli 5-6 yaş, 27 olmak üzere toplam 57 çocuk araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan iki dilli çocukların % 50'si deney grubunu, %50'si kontrol grubunu oluşturmaktadır.

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 grubunda yer alan çocuklara ön test uygulandıktan sonra, 12 haftalık süreçte Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitimi uygulanmış ve uygulama sonunda son testler yapılmıştır. Her iki örneklem grubunun kontrol gruplarına ise ön test uygulandıktan sonra 12 haftalık süreçte hiçbir deneysel işlem yapılmadan son test uygulanmıştır.

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında, birinci örneklemdeki çocukların genel gelişimsel özelliklerini belirlemek amacıyla Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA); ikinci örneklem grubundaki çocukların ifade edici dil gelişimlerini sayısal olarak tanımlamak için Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU) ve her iki örneklem grubunun ifade edici dil gelişimlerini belirlemek amacıyla, Descouedres Lügatçe Testi (DLT); alıcı dil gelişimlerini belirlemek içinde Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) kullanılmıştır.

Verilerin istatistiksel analizinde, iki dilli çocukların dil kazanım düzeylerine DMOEP'nin etkisi (deneysel işlemin grup x ölçüm ortak etkisini test etmek için) tek faktörde tekrarlı ölçümler için “Tekrarlı Ölçümlerde İki Faktörlü ANOVA” (Two-Way ANOVA for Repeated Measures) ile incelenirken, deney ve kontrol grupların ön test son test ortalama puanlarının ayrı ayrı karşılaştırılmasında “Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) ve İlişkisiz -t Testi” ile incelenmiştir. Bu analizler neticesinde araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Türkçe'yi Kazanım Düzeylerine Yönelik Elde Edilen İstatistiksel Analiz Sonuçları;

Birinci dili Türkçe olan iki dilli çocuklar ile ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların hem deney (Deney 1/Deney 2) gruplarının hem de kontrol (Kontrol 1/Kontrol2) gruplarının Türkçe alıcı ve ifade edici dil ön test ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). Her iki örneklem grubunun alıcı ve ifade edici dil düzeyinde, hem deney gruplarının (Deney 1/Deney 2) son test ortalama puanları arasında, hem de kontrol (Kontrol 1/Kontrol2) gruplarının son test ortalama puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($p>.05$). 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.

Her iki örneklem grubunda da uygulanan Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı sonucu deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Türkçe dil kazanım düzeylerinde gözlenen değişimlerin anlamlı olup olmadığı yönünde elde edilen bulgular;

Türkçe'yi hem birinci dil olarak kazan iki dilli çocuklarda hem de ikinci dil olarak kazanan iki dilli çocuklarda alıcı ve ifade edici dil düzeyinde; deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testlerde gruplar arasındaki fark önemsiz iken ($p>.05$) son testlerde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Türkçe'yi hem birinci dil olarak kazanan hem de ikinci dil olarak kazanan iki dilli çocuklarda; deney gruplarında Türkçe alıcı ve ifade edici dil düzeylerinde uygulama sonrasında gözlenen değişmelerin, kontrol grubundaki çocukların Türkçe alıcı ve ifade edici dil düzeylerinde gözlenen değişmelerden farklı olduğu saptanmıştır. 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 ($p < .05$).

DLT alt testleri incelendiğinde; Türkçe'yi hem birinci dil olarak kazanan iki dilli çocuklarda hem de ikinci dil olarak kazanan iki dilli çocuklarda; deney ve kontrol gruplarına uygulanan tüm alt testlerin ön testlerinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu tespit edilmiştir ($p > .05$).

Her iki örneklem grubunun deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler ile Objesiz Zıt İlişkiler alt testleri son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır ($p < .05$).

Her iki örneklem grubunun deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların Cümle Tamamlama alt testi son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Her iki örneklem grubunun deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların Sayıların Tekrarı alt testi son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Her iki örneklem grubunun deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların Meslekler ve Maddeler alt testleri son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Her iki örneklem grubunun deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların On Rengin Adını Söyleme alt testi son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Her iki örneklem grubunun deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların On İki Mastar alt testi son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$).

Her iki örneklem grubunun deney ve kontrol grubundaki iki dilli çocukların Lügatçe alt testi son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<.05$).

İkinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların deney ve kontrol gruplarının Türkçe ifade edici dil düzeyini içeren OSU ön test puanları arasındaki fark önemsiz iken ($p>.05$), OSU son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p<.05$) saptanmıştır ($p<.05$).

Sonuç olarak; DMOEP'nin Türkçe'yi hem birinci dil olarak kazanan iki dilli çocukların hem de ikinci dil olarak kazanan iki dilli çocukların dil kazanımlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

ÖNERİLER

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 bilişsel 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.

Bu nedenlerle aşağıda iki dilli çocukların dil kazanımlarını destekleme yönelik eğitimcilere, araştırmacılara ve ailelere yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler;

Okul öncesi eğitim programlarında iki dilli çocukların dil gelişimi ihtiyaçları göz önünde bulundurularak dil odaklı etkinliklere ağırlık verilebilir.

Dil merkezli eğitim programlarıyla iki dilli çocuklara sahip ailelerin eğitime yoğun katılımları sağlanarak, çocuklarının dil kazanımlarını ev ortamında da desteklemeleri için teşvik edilebilir.

Ülkeler arası öğretmen/öğrenci değişim programları yapılarak çok kültürlü ortamda yer alan çocukların kültürel ortamlarının tanınması sağlanarak iki dilli çocukların eğitimlerine yardımcı olunabilir.

Öğretmen yetiştiren fakültelerin ders programlarına iki dilli çocukların eğitimlerine yönelik zorunlu ve seçmeli derslerin yer alması önerilebilir.

Her iki ülkenin eğitim politikalarında göçmen çocukların ana dil eğitimleri ile ilgili yasal düzenlemeler yapılabilir.

Türkiyede erken çocukluk dönemindeki çocukların Türkçe kazanımlarını değerlendirebilecek testler geliştirilebilir.

Türkiye için iki dilli çocuklara yönelik iki dilli resimli çocuk kitapları yazılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

Dil merkezli programların diğer dil sorunu olan çocukların dil gelişimleri üzerine etkisi incelenebilir.

Dil merkezli programların alt sosyo-kültürel düzeydeki çocukların dil gelişimlerine etkisi incelenebilir.

Dil merkezli programların ile iki dilli çocukların ailelerine eğitim verilerek çocuklarının dil kazanımlarına etkisi incelenebilir.

Bu araştırma Türkiye’de yalnızca yabancı uyruklu çocuklara uygulanmıştır. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Bölgelerinde bulunan okul öncesi dönemdeki çocuklara uygulanarak, çocukların ilköğretimdeki başarılarına etkisini inceleyen uzunlamasına çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada yalnızca Türkçe'nin kazanımı üzerinde yoğunlaşılmıştır. Başka araştırmalarda iki dilli ortamda yetişen çocukların hem birinci dili hem de ikinci dili aynı anda kazanımını destekleyici programlar geliştirilerek birinci ve ikinci dil kazanımları arasındaki ilişki incelenebilir.

Dil merkezli programlar her iki dilde hazırlanıp, aynı anda uygulanarak birinci dil kazanımının ikinci dil kazanımı üzerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

1. ACARLAR, F. ve BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (1992). 30-37 Aylar (2,5-4 yaş) Arası Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(3): 163-203.**
2. ACARLAR, F. ve EGE, P. (1996). Türkçe'nin Kazanımında Kullanılan Fonolojik Süreçlerin İncelenmesi. **Türk Psikoloji Dergisi.11(38): 35-43.**
3. ACARLAR, F., EGE, P. ve TURAN, F. (2002). Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma İlişkisi. **Türk Psikoloji Dergisi. 17 (50): 63-73.**
4. AKSAN, D. (1985). **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim.** I. Cilt. Türk Dil Kurumu Yayınları. 439. Levent Ofset Matbaası Ankara.
5. AKSAN, D. (1990). **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim.** Türk Dil Kurumu Yayınları. 3. Baskı. Ankara.
6. AKSU KOÇ, A. ve SLOBİN, I.D. (1985).“The Acquisition of Turkish” The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publs. Hillsdale, New Jersey . s.839-878.
7. AKSU KOÇ, A. (1984). Çocukta Meta-Dilsel Bilinçlenmenin Gelişmesi: Doğrudan Algılanan veya Dolaylı Olarak Edinilen Bilginin Anlatımı" **III. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları.** Psikologlar Derneği Yayınları. İstanbul.
8. ALLEN, K. E. and COWDERY, G. E. (2005). The Exceptional Child Inclusion in Early Childhood Education. Thomson Delmar Learning. UK.
9. ALVAREZ, L. P. (1993).“Moving In And Out of Bilingualism :Investigating Native Language Maintigating And Shift In Mexicandescent Children.” **National Center For Research On Cultural Diversity And Second Language Learning.** (<http://www.ncbegwu.edu/miscpubs/ ncrcdsll/rr6/>). Adresinden 11.05.2007 tarihinde erişilmiştir.

10. APLÖGE, G. (1991). **Çocuk ve Dil: Türkçe’de Sıfatların Kullanımı ve Çocuğun Gelişimi Açısından İncelenmesi**. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
11. ARGYRI, E. AND SORACE, A. (2007). Crosslinguistic Influence And Language Dominance In Older Bilingual Children. **Bilingual: Language And Cognition** 10(1):79-99
12. AYDIN, Ö. ve TEMEL, Z. F. (1998). Dil eğitim programının 5-6 yaşlarındaki korunmaya muhtaç çocukların dil gelişimine etkisi. **Türk Dili: Dil ve Edebiyatı Dergisi**. s.560:118-127.
13. AYTEMİZ, A. (2000). “Almanya’da Türkçe” **Avrupa’da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadil Sorunları Toplantısı**. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları, sayı: 734. s:29.
14. BAHOUS, J. (1999). “What Language Should A Lebanese Child Learn First?” Lebanes American University Multilingualism An Multiculturalism In Lebanon One Day International Conferance. Beirut, Lebanon. Dec. 3. **ED. 461-991 Fl:027-137**
15. BUKATKO, D. (2001). **Child Development A Thematic Approach**. Hagohton Mifflin Company, New York s.227-244.
16. BARBOUR, N. H. (1992). **Early Child and Curriculum**. Colombia Üiversity Publishing. New York.
17. BAŞAL, H. A. (2003). **Nasıl Mutlu Çocuk Yetiştirebilirim?** Marpo Kültür Yayınları. Ankara
18. BAYKOÇ DÖNMEZ, N. ve ARI, M. (1992). 12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(3):115-161.

19. BAYKARA, A.(2002).The Development Of Noun And Adjective Usage Türkihs Preschoolers 2-6. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Orta doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
20. BEDORE, L. M., PENA, E.D., GARCIA, M And CORTES, C. (2005). Cenceptual Versus Monolingual Scoring. When Dose It Make A Difference?. **Language, Speech And Hearing Service In Schools. 36:188-200. July**
21. BELL, M. J., MÜLLER, N. & MUNRO, S. (2001). The Acguisition Of Rhotic Consonants By Welsh-English Bilingual Children. **International Journal of Bilingual. 5: 71-86.**
22. BERK, L. E. (1999). **Infant Cildren and Adolescents.** Ally and Bacon. Boston.
23. BIALYSTOK, E. & RYAN, E.B. (1985). Toward A Difinition Of Metalinguistic Skill. **Merrill-Palmer Quarterly. 31: 229-251 .**
24. BOSCH, L. AND SEBASTIAN-GALLES, N. (2001). Evidence of Early LAnguage Discrimination ağabeylities in Infant From Bililingual Environments. **INFANCY. 2(1):29-49.**
25. BUNCE, H. B., (1995). **Building Language-Focused Curriculum for the Preschool Classroom. V.II. A Planning Guide.** Paul H. Brookes Publishing Co.Inc. Baltimore, Maryland.
26. BUNCE, H B. AND WATKINS, R. V. (1995). Language Intervention in a Preschool Classroom:Implementing a Language- Focused Curriculum. **Building Language-Focused Curriculum for the Preschool Classroom. V.I A Foundation For Lifelong Communication.** Rice, Mabel L. and Wilcox Kim A. (Ed.). Paul H.Brookes Publishing Co. Inc. Baltimore, Maryland.
27. BURNS, T.C., YOSHIDA, K.A., HILL, K. AND WERKER, J.F. (2007). The Development Of Phonetic Respresentation In Bilingual And Monolingual Infants.” **Applied Psycholinguistic. 28: 455-474.**

28. BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(2001). **Deneyisel Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**. Pegem Yayıncılık. Ankara.
29. CAZDEN, C., SNOW, C., & HEISE-BAIGORRIA, C. (1990). Language Planing In Preschool Education and Annotated Bibliography. Report Prepared for the Consulative Group on Early Childhood Care and Development, UNICEF. New York .
30. CENGİZ, A.K. (2006). Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay’da İki Dillilik. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.
31. CHARLESWORTH, R. (1993). **Understanding Child Development**. Delmar Publishers Inc Albany. NewYork s.293-322.
32. CHOMSKY, N. (1975). **Current Issues in Linguistic Theory**. Sixty Printing. Mouton, The Hague, Paris.
33. CLARK, B. A. (2002). “First-and Second-Language Acquisition in Early Childhood. Issues in Early Childhood Education:” Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Proceedings of the Lilian Katz Symposium. November 5-7. 2000. (Ed. Dianne Rothenberg,).
34. COLE, M. and COLE, S. R. (2001). **The Development of Children**. Scientific Amrican Books Distributed by W.H. Freeman and Company . New York.
35. COOKE, J. & WILLIAMS, D. (2000). **Working with Children Language**. Winslow Pres Oxon United Kingdom. 4.
36. CONBOY, B.T. AND DEBRA, L. M. (2006). Two Language, One Developing Brain: Event-Related Potentials to Words In Bilingual Toddlers. **Developmental Science**. **9(1): F1-F12**

37. COMEAU, L., GENESSE, F. AND MENDELSON, M. (2007). Bilingual Children's of Breakdown In Communication. **Journal Child Language. 34:159-174.**
38. CUMMINS, J. (2002). Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education? **Rights and Responsibilities of Educators of Bilingual-Bicultural Children.** In L. D. Soto (Ed.), Making a difference in the lives of bilingual-bicultural learners. New York: Peter Lang Publishers.
39. ÇELİKKOL, Ö. (2007). Kelime Kazanımında Müziğin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
40. DAVASLIGİL, Ü. (1980). Farklı Sosyo Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen I.Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi. **Pedagoji Dergisi. 1:167-184.**
41. DAVASLIGİL, Ü. (1985). **Farklı Sosyo Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen I.Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi.** İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Yayınları. İstanbul.
42. DE HOUWER, ANNICK D. (1999). Two or More Languages in Early Childhood: Some General Points and Practical Recommendations. **EDO-FL-99-.**
43. DECASPER, A. and FIFER, W. P. (1980). Of Human Bonding Newborns Prefer Their Mothers' Voice. **Science. 208:1174-1176.**
44. DEREOBALI, N. (1994). Anaokuluna Devam Eden 48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Hazırlanan Programların Dil gelişimi Yönünden İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek lisan tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
45. DEUCHAR, M. & CLARK, A. (1996). Early Bilingual Acquisition Of The Voicing Contrast In Englihs- Spanihs. **Journal Of Phonotic. 24: 351-365.**

46. DEUCHAR, MARGARET (1999). Are Function Words Non-Language-Specific In Early Bilingual Two-Word Utterances. **Bilingual: Language And Cognition 2(1):23-34.**
47. DÖPKE, S. (2001). On The Copmlementarity Between UG And Other Language Acqisition Model. **Bilingual: Language And Cognition 4(1):28-30.**
48. DÖPKE, S. (1998). Competing Language Structures: The Acquisition of Verb Placement By Bilingual German–English Children. **Journal Child Language. 25: 555-584.**
49. EDMONDSON, W. (1999). **Twelve Lectures On Second Language Acquisition: Foring Language Teaching And Learning Perspective.** Tubingen Gunter. Narr Verlag.
50. EGE, P., ACARLAR, F. ve GÜLERYÜZ, F.(1998). Türkçe Kazanımında Yaş ve Ortalama Sözce Uzunluğu İlişkisi. **Türk Psikoloji Dergisi, 13(41):19-31.**
51. EGE, P. (2004), Türkçe’de Fonemlerin Edinimi. **2. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı.** (Editor, Prof. Dr. Seyhum Topbaş). Kök Yayıncılık. Ankara.
52. EKMEKÇİ, Ö. (1988). Coinage of Words in Children’s Lexicon in Acquiring Turkish. Studies on Turkish Linguistic: Proceeding of the Fourth International Conference on Turkish Linguistic 17-19 August, 1988. Middle East Tecnical University, Ankara. s. 79-93.
53. EKMEKÇİ, Ö. (1991). Türkçe Ediniminde Çekim Eklerinin Rolü. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(6):22-44.**
54. EKMEKÇİ, Ö. F. (1990).“Acquisition of Hierarchical Terms in Turkish” **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(8):63-79**

55. ERGİN, M. (1988). **Üniversiteler İçin Türk Dili**. Bayrak Basın Yayın, 4 Basım. İstanbul.
56. ERTEKİN, DİSER (2003). Effects Of Bilingual Early Language Acquisition. (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi.) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
57. FLAVELL, J., H. MILLIR, P. H., and MILLIR, S.S. (1993). **Cognitive Development**. Prentice-HALL, Inc. New Jersey. s. 276-290.
58. FOSTER, S. H. (1990). **The Communicative Compence of Young Children**. Longman Groups UK: Landon.: 133-164.
59. GALDA, L.CULLINAN, B.E. & STRICKLAND, D. S. 1997. **Language, Literacy and Child**. Harcourt Brace &Company Puplishing. Orlando.
60. GARAU M.J. AND VIDAL, C.P. (2000). Subject Realization In The Syntactic Development Of A Bilingual Child. **Bilingualism: Language And Cognition**. 3(3): 173-191.
61. GARAU M.J. and VIDAL, C.P. (2001). Mixing Pragmatic Parental Strategies In Early Bilingual Acqisition. **Journal Of Child Language**.28: 59-86.
62. GENESEE, F., NICOLADIS, E.& PARADIS, J. (1995). Language Differentiation In Early Bilingual Development. **Journal Of Child Language**. 22:611-631.
63. GENESEE, F., and NICOLADIS, E. (2006). **Bilingual Acquisition: Bilingual First Language Acqisition**. In E. Hoff & M. Shatz (Ed.) Handbook Of Language Development, Oxfort,Eng. Blackwelll
64. PATTERSON, J. L. & PEARSON, B. Z. (2004). Bilingual Lexical Development: Influences, Contexts, And Processes. (Ed. In B. A. Goldstein), **Bilingual Language Development And Disorders İn Spanish-English Speakers**. MD: Paul H. Brookes Baltimore. London.

65. GÖNEN, M. (1988). Anaokuluna Giden 4-5 Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
66. GÜLERYÜZ, F. ve BAYKOÇ DÖNMEZ. N. (1992). 48-60 Aylar Arası Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(3):205-237.**
67. HARDING, E. & RILEY, P. (1986). **The Bilingual Family: A Handbook for Parents.** Cambridge University Press. London.
68. HAZNEDAR, B. (2007). “İki dillilikte Dillerarası Etkileşim.” 21. Ulusal Dilbilim Kurultayı (9-10 Mayıs 2007). Mersin Üniversitesi. Mersin.
69. HEUCHERT, L. (1989). **Materialien zur Interkulturellen Erziehung im Kindergarten. Zweisprachigkeit.** Herausgegeben von der Robert. Bosch Stiftung, Band 3, VWB-Verlag für Wissenschaft und Bildung.
70. 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.
71. HOLM, A. AND DODD, B.(1999). A Langitudinal Study Of Phonological Development Of Two Cantonese-English Bilingual Children. **Applied Psycholinguistic. 20:349-376).**
72. HULK, A. and LINDEN, E. V. (1998). Evidence For Transfer In Bilingual Children? **Bilingual: Language And Cognition. 1(3):177-180.**
73. HULK, A. & MÜLLER, N. (2000). Bilingual First Language Acquisition At The Interface Between Syntax And Pragmatics. **Bilingual: Language And Cognition. 3:227-244.**

74. HURTADO, N., MARCMAN, V. A. AND FERNALD, A. (2007). Spoken Word Recognition by Latino Children Learning Spanish As Their First Language. **Journal Child Language.33: 227-249.**
75. İCLAL, E. (1994). Türkiye'deki Anadili Sorunu. **Dil Dergisi. 25: 25-32.**
76. İLERİ, E. (2000). Avrupa Topluluğu'nun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları. **Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadil Sorunları Toplantısı.** Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu TDK Yayınları. Sayı: 734. s:29.
77. JOHNSON, C. E. & WILSON, I. L. (2002). Phonotic Evidence For Early Language Differentiation: Research Issue And Some Preliminary Data. **International Journal Of Biligualism. 6: 271-289.**
78. JOHNSON,L. J. and BAUER, A.M.(1992). **Meeting The of Special Students.** Corvin Pres. California:
79. KANDIR, A. (2000). Öğretmenlerin Beş-Altı Yaş Çocuklarında Görülen Davranış Problemlerine İlişkin Bilgi ve Tutumları. **Mesleki Eğitim Dergisi. s:42-50.**
80. KARADAĞ, S. (1995). Dil Edinim Sürecinde Sözcüklerin Anlamlandırılması ve Kavram Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
81. KAPLAN, M. (1985). **Kültür ve Dil.** Dergâh Yayınları. Ankara.
82. KESSLER, C. (1984). Language Acquisition In Bilingual Children. (In Ed. N. Müller), **Bilingualism and Language Disability: Assessment and Remediation .:** College Hill Press, Inc. San Diego

83. KIERNAN, B. and SWISHER, L. (1990). The Initial Learning Of Novel English Words: Two Single-Subject Experiments With Minority-Language Children. **Journal Speech And Hearing Research. 33(4):707-716.**
84. KIRAN, Z. ve KIRAN, A. (2003). **Dilbilime Giriş.** Seçkin Yayıncılık. Ankara.
85. KOÇ, S. (1998). Dil Deyince. **Eğitim ve Bilim. 22(106):3.**
86. LANVER, U. (1999). Language Alternation In Infant Bilingual:A Development Approach To Codeswitching. **Interanational Journal Of Bilingual. 5: 437-464.**
87. LAWHON, T. And LAWHON, D.C., (2000). Promoting Social Skills in Young Children. **Early Childhood Education Journal. 28(2):105-109.**
88. LEE, P. (1996). Cognitive Development In Bilingual Children: A Case For Bilingual Instruction In Early Childhood Education. **The Bilingual Research Journal. 20 (3-4): 499 – 522.**
89. LI, X. (1999). How Can Language Minority Parents Help Their Children Become Bilingual In Family Context? **Bilingual Research Journal. 3:2-12** (<http://www.ncbe.gwu.edu/library>). Adresinden erişim 21.03.2007.
90. LUND, N.J., and DUCHAN, J. (1988). **Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts.** Second Edition.Prentice- Hall, Inc. New Jersey.
91. MACKENZIE, R.J., (2004). **Çocuğunuza Sınır Koyma.** (Çev. Hande Gürel), HYB Yayıncılık. I. Basım. Ankara.
92. MACRORY, G. (2006). Bilingual Language Development. What Do Early Years Practitioners Need To Know? **Early Years. 26(2):159-169.**
93. MANN,V. A. and LIBERMAN, I. Y. (1984). Phonological Awareness and Verbal Short Term Memory. **Journal of Learning Disabilities. 17(10): 592-599.**

94. MARTINET, A. (1998). **İşlevsel Genel Dilbilim**. (Çev. Berke Vardar). Multilingual Publ., İstanbul.
95. MCLAUGHLIN, B., BLANCHARD, A. G. AND OSANAI, Y. (1995). **Assessing Language Development In Bilingual Preschool Children**. NCBE Program Information Guide Series, Number 22, Summer.
96. MCCHANNAHAN, L. E. and KRANTZ, P. J. (1999). **Activity Schedules For Children Autism**. Woodbine House. USA.
97. MEECE, J. L. (1997). **The Communicative Competence of Young Children**. The United States of America by Addison Wesley Longman Inc. New York.
98. MEISEL, J. M. (2007). The Weaker Language In Early Child Bilingualism: Acquiring A First Language As A Second Language? **Applied Psycholinguistics**. 28(3):33-43
99. MORGAN, C. T. (1991) **Psikolojiye Giriş**. Hacettepe Üniversitesi, Meteksan A.Ş., Ankara.
100. MÜLLER, N. (1998). Trasfer In Bilingual First Language Acquisition **Bilingualism: Language And Cognition**. 1(3): 151-171.
101. NICOLADIS, E. & GENESEE, F. (1997). Language Development In Preschool Children. **Journal Of Speech-Language Pathology And Audiology**. 46: 439-464:
102. NICOLODIS, E. (1998). First Clues To The Existence Of Two Input Language: Pragmatic And Lexical Differentiation In Bilingual Child. **Bilingualism: Language And Cognition**. 1: 105-116.
103. NICOLODIS, E. (2002). What Is The Difference Between “Toilet Paper” And “Paper Toilet”? Frenc-English Bilingual Children’s Crosslinguistic Transfer In Compound Nouns. **Journal of Child Language**. 29: 843-863.

104. OKSAAR, E. (1980). **Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt. in: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte.** H.32: Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Hg.von H.P.Nelde, Franz Steiner Verlag, Wiesbaden, s.43-52.
105. OLLER, D.K., EILER, R. E., URBANA, R. AND COBO-LEWIS, A. B. (1997). Development Of Precursors To Speech In Infants Exposed To Two Language. **Journal of Child Language.** 24: 407-425.
106. ORTIZ, S. O. (2005). English Language Learners: English Language Learners: Developmental Issues In Instruction, Intervention, And Evaluation. **Oklahoma State Department of Education, Annual Special Education Conference.** September.
107. ÖNER, N. (1997). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler.** Boğaziçi Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
108. ÖZCAN, HÜLYA (1997).“Comprehension Of Relative Clauses in The Acquisition Of Turkish.” VIII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri. s. 149-155.
109. ÖZTUNÇ, S. (1994) Okuma Kavramları Testi’nin Türk Çocuklarına Uyarlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
110. PARADIS, J. & GENESEE., F. (1996). Syntactic Acquisition In Bilingual Children: Auotonomous Or Interdependent? Studies In Second Language Acquisition. **International Journal Of Bilingualism.** 6: 1-25
111. PARADİS, J. (2001). Do Bilingual Two Year Olds Have Separate Phonological Systems. **International Journal Of Bilingualism.** 5:19-38.
112. PARADIS, J., CRAGO, M., GENESEE, F., & RİCE, M. (2003). Bilingual Children With Specific Language Impairment: How Do They Compare With Their Monolingual Peers? **Journal Of Speech-Language Hearing Research.** 46:113-127.

113. PARADİS, J. & NAVARRO, S. (2003). Subject Realization And Crosslinguistic Interference In The Bilingual Acquisition Of Spanish-English: What İS The Role Of The Input? **Journal Of Child Language. 30:371-393.**
114. PEARSON, B. Z., FERNANDEZ, S. C., & OLLER, D. K. (1995). Croslinguistic Synonyms In The Lexicons Of Bilingual Infants: One Language Or Two? **Journal Of Child Language. 22: 345-368.**
115. PECENEK, D. (2002). 4-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
116. PETİTTO, L.A., KATERELOS, M., LEVY, K.G., TETREAULT, K. AND FERRARO, V. (2001). Bilingual Signed and Spoken Language Acquisition From Birth: Implication For The Mechanisms Underlying Early Bilingual Language Acquisition. **Journal Child Language. 28: 453-496.**
117. PHAM, L. (1994). Infant Dual Language Aquisition Revisited. **The Journal of Educational Issues of Language Minority Students. 14:185-210.** (<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/jeilms/vol14/pha> adresinden 25 Eylül 2006 tarihinde alınmıştır.)
118. PINKER, S. (2001). "Language Acquisition". **An Invitation to Cognitive Science.** 2nd Ed. V.1, Language Cambridge, MA:MIT Pres. London.
119. RADFORD, A. (1990). "The Nature of Early Child Grammar of English." **Syntactic Theory and The Acquisition of English Syntax.** First Publish, Basill Baalckwell, Inc . Oxford, UK.
120. REICHE, P. A. (1986). **Language Development.** Prentice-Hall international Limited. London

121. RICE, M.L. (1995). "The Rationel and Operating Principles for a Language-Focused Curriculum for Preschool Children." **Building Language-Focused Curriculum for the Preschool Classroom. v.I A Foundation For Lifelong Communication..** (Ed. Rice, Mabel L. and Wilcox Kim A). Paul H. Brookes Publishing Co.Inc, Baltimore, Maryland.
122. ROMAİNE, S. (1989). **Bilingualism**. Balckweel.Publishing. UK.
123. SALEND, S. J. (1998). **Effect Mainstreaming**. (3.th. Ed.). Colombus & Ohio: Merrill Prentice Hall. New Jersey.
124. SARACHO, O. N. (1985). The Impact of Young Children's Print Awareness In Learning To Read. **Early Child Development And Care. 21:1-10.**
125. SARI, M. (1995). **Der Einflup der Zweit Sprache (Deutsch) Auf Die Sprachentwicklung Turkischer Gaster beiterkinder In Der Bundesrepublik Deutschland**. Peter Lang. Berlin
126. SARI, M. (2001). İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler. Yayınlanmamı Yüksek Lisana Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
127. SAUSSURE, F. (1985). **Genel Dilbilim Dersleri**. (Çev. Berke Vardar). Birey ve Toplum Yayınları. İstanbul.
128. SAVAŞ, B. (2006). **Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi**. Alfa Basım Yayım Dağıtım. I. Basım. İstanbul.
129. SCHELLETTER, C. (2002). The Effect Of Form Similarity On Bilingual Children's Lexical Development. **Bilingualism: Language And Cognition. 5 (2):93-107.**
130. SMITH, N. (1999). **Chomsky Ideas and Ideas**. Combridge University Press. UK.

131. SENECHAL, M. (1997). The Differential Effect of Storybook Reading on Preschooler's Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary. **Child Language**. **24: 123-138.**
132. SEVİNÇ, M. (2005). "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretiminde Bütünsel Dil Yaklaşımı." Uluslar Arası V. Dil,Yazın, Deyiş Bilim. Sempozyumu. Marmara Üniversitesi 24-25 Haziran. İstanbul.
133. SEVİNÇ, M. ve SERTKAYA, B. (2004). "Erken Çocukluk Döneminde Yabancı Dil Eğitimin Çocuğun Bilişsel Gelişimine Etkisi." I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. 30 Haziran 3 Temmuz İstanbul.
134. SLOBIN, D.I., and TALAY, A. (1985). "Development of Pragmatic Uses of Subject Pronouns in Turkish Child Language." Proceeding of the Second Conference on Turkish Linguistic. Bogaziçi University. İstanbul.
135. SOFU, H. (2002). "Sesletim İşlemleri: İngilizce ve Türkçe Edinen İki Dilli Bir Çocuktan Örnekler". **Dilbilim Araştırmaları Dergisi. Ankara: Bizim Büro, s. 27-37.**
136. SOPHIAN, C. (1988). Early Development in Children's Understanding of Number: Inferences About Numerosity and On-to-One Correspondence. **Child Development**. **(59): 1397-1414.**
137. STÖLLING, W. (1980). **Die Zweisprachigkeit Jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland.** Verlag Otto Harrassowitz, Wiesbaden / Berlin.
138. SWISHER, K. (1994).American Indian Learning Sytles Survey: An Assessment Of Teacher Knowledge. **The Journal Of Educational Issues Of Language Minority Students.** (<http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/jeilms/vol13/ameri13.htm>). adresinden 20.06. 2007 tarihinde alınmıştır
139. ŞİMŞEK BEKİR, H. (2004). Almanya'da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil

Gelişim Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

140. ŞİMŞEK BEKİR, H. ve TEMEL, Z. F. (2006). Almanya’da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişim Düzeyine Etkisi. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi. 18:14-27.**
141. TEMEL, Z. F ve ŞİMŞEK BEKİR, H. (1998). Erken Çocukluk Döneminde Anlam Bilgisinin Gelişimi. **Türk Dili: Dil ve Edebiyatı Dergisi. S.562:301-306.**
142. TEMEL, Z. F. (1999). Sıfır Altı Yaş Çocuklarında Dil Gelişimi” İki Yüz Bin ve Üzeri Nüfuslu Yirmi Bir İl Örnekleme”. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi. Ankara
143. TEMEL, Z.F., ERSOY, Ö., AVCI, N. VE TURLA, A. (2004). **Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)**. Ankara. Remkay Ltd. Şti. Ankara.
144. THOMAS, W.P., & COLLIER, V.P. (1997). Two Languages Are Better Than One. **Educational Leadership, 55(4), 23-26.**
145. TOKGÖZ, İ., DUMAN, F. ve GÜNAY, V. D., (2004). “Çocuk Dilinde Zaman Kavramı.” **2. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı.** (Editor, Prof. Dr. Seyhum Topbaş). Kök Yayıncılık. Ankara.
146. TOPBAŞ, S. (1996). Sesbilgisi Açısından Dil Edinim Süreci. **Dilbilim Araştırmaları. Ankara: Bizim Büro, s.295-310**
147. TOPBAŞ, S., BEŞTOY, U., DEMİRPEHLİVAN, B., SEZER, E., KILIŞ, M. A., ve DENİZ, M., (2004). “Gaziantep İlinde Yaşayan 5:0-8:0 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimlerinde Sesbilgisel İşlemlerin İncelenmesi.” **2. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi Bildiri Kitabı.** (Editor, Prof. Dr. Seyhum Topbaş). Kök Yayıncılık. Ankara.

148. TÜRKER, E. (2000). Turkish-Norwegian Codeswitching: Evidence from Intermediate and Second Generation Turkish Immigrants in Norway, Ph. D. Dissertation, University of Oslo.Norway
149. VARDAR, B. (1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**. ABC Kitabevi, İstanbul.
150. VULETICH, H. M. (2002). Language Mixing Of The Bilingual Child: How Significant Is Parental Input? **Japanese Studies**. 22(2):171-181.
151. WATSON, CLAIRE (1995). One Language or Two? Helping Families From Other Cultures Decide on : How To Talk To Their Child with Language Delays.(<http://www.spanishworkshopforchildren.com/resources/resources.htm>) adresinden 10 Ağustos 2006 tarihinde alınmıştır.
152. WISHON, P.N; BRAZEE, P. And ELLER, B. (1986). Facilitating Oral Language Competence. **Childhood Education December**. 90-94
153. YAYLA, Ş. (2003). Alt Sosyoöekonomik Düzeydeki Ailelerden Gelen 60-72 Aylar Arasındaki Çocuklara Uygulanan Dil Eğitim Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
154. ZEMBAT, R. ve YURTSEVER, M. (2002). Beş Altı Yaş Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu. KÖK Yayıncılık. Ankara.

EKLER

EK 1**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Aileye Yönelik Bilgiler****1. Yaşı**AnneBaba

- ☐ 25 -yaştan küçük
- ☐ 26-29 yaş arası
- ☐ 30-34 yaş arası
- ☐ 35-39 yaş arası
- ☐ 40-45 yaş arası
- ☐ 45 yaş üstü

2. Öğrenim Düzeyi

- ☐ Okur-yazar değil
- ☐ Okur –yazar
- ☐ İlkokul mezunu
- ☐ Orta okul mezunu
- ☐ Lise ve dengi okul mezunu
- ☐ Yüksek okul mezunu

3. Mesleği

- ☐ Çalışmıyor
- ☐ Çalışıyor
- ☐ Emekli

4. Anne kaç yıldır Norveç’ de/Türkiye’de bulunuyor?

- ☐ 1 –4
- ☐ 5 –9
- ☐ 10 –14
- ☐ 15 yıldan fazla

5. Baba kaç yıldır Norveç’ de/Türkiye’de bulunuyor?

- ☐ 1 –4
- ☐ 5 –9
- ☐ 10 –14
- ☐ 15 yıldan fazla

5. Ailede hangi diller konuşuluyor? (Lütfen adlarını yazın)**6. Çocuk anne ile hangi dili konuşuyor ?****7. Çocuk baba ile hangi dili konuşuyor?****8. Çocuk kardeşleri ile hangi dili konuşuyor?****9. Çocuk Türk arkadaşları ile hangi dili konuşuyor?****B) Çocuğa İlişkin Bilgiler****1. Çocuğun doğum tarihi**GünAyYıl**2. Çocuğun doğum yeri****3. Çocuğun cinsiyeti**

- ☐ Kız
- ☐ Erkek

4. Kaçınıcı çocuk?

- ☐ İlk
- ☐ Ortanca
- ☐ Son

5. Çocuğun kardeş sayısı.

.....

6. Çocuğun anaokuluna devam etme süresi.....

EK 2

PROGRAMDA BELİRLLENEN HEDEF VE KAZANILMASI BEKLENEN HEDEF

DAVRANIŞLAR

A. Söz Dizimi İle İlgili Hedef ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 1. Gramer kurallarına uygun cümleler oluşturabilme.

1. Basit cümleler (özne- yüklem) kurma.
2. Kurduğu cümlelerinde öğeleri (özne, tümleç, yüklem) doğru olarak yerleştirme.
3. Birleşik cümleler kurma.
4. Yaşadığı olayları kurallı cümlelerle anlatma.

B. Biçim Bilimi İle İlgili Hedef ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 2. Basit eylemleri kavrayabilme.

1. Birbiriyle ilişkili olmayan emirleri yerine getirme.
2. Birbirini izleyen üç davranışlı emirleri yerine getirme.
3. Eylem ifadelerini doğru olarak söyleme.
4. Eylem ifadelerini cümle içerisinde anlamına uygun olarak yerinde kullanma.
5. Söylenen bir eylemi, hareketleriyle anlatma.
6. Eylem ifadeleri yanlış kullanılan bir cümlede hatayı fark etme.

Hedef 3. Zaman ifadelerini kavrayabilme.

1. Söylenen bir cümlede zaman ifadesini anladığını davranışlarıyla ifade etme.
2. Cümlelerinde zaman ifadelerini doğru kullanma.
3. Zaman ifadeleri yanlış kullanılan bir cümlede hatayı fark etme.

Hedef 4. Çoğul ifadelerini doğru olarak kullanabilme.

1. Sözel anlatımlarda geçen tekil isimleri söyleme.
2. Sözel anlatımlarda geçen çoğul isimleri söyleme.
3. Tekil ve çoğul isimleri birbirine dönüştürme.
4. Çoğul ifadeleri cümle içerisinde anlamına uygun olarak kullanma.
5. Çoğul ifadeleri cümle içerisinde yerinde kullanma.

Hedef 5. Soru ifadelerini kavrayabilme.

1. Soru tiplerine uygun yönergeleri anladığını hareketlerle belli etme..
2. Yaptığı günlük işlerle ilgili sorulan sorulara cevap verme.
3. Farklı soru tiplerinde sorular sorma.

Hedef 6. Olumsuzluk ifadelerini kavrayabilme.

1. Söylenen bir cümledeki olumsuzluğu anladığını hareketleriyle ifade etme.
2. Kendi ifadelerinde olumsuzluk ekini doğru olarak kullanma.

Hedef 7. Zamirleri doğru olarak kullanabilme.

1. Söylenen bir cümlede zamir ifadesini anladığını davranışlarıyla ifade etme
2. Kendi ifadelerinde zamirleri doğru olarak söyleme.
3. Zamirleri cümle içerisinde anlamına uygun olarak kullanma.
4. Zamirleri cümle içerisinde yerinde kullanır.
5. İyelik eklerini doğru kullanma.

Hedef 8. Sıfatları doğru olarak kullanabilme.

1. Söylenen bir cümlede sıfat ifadelerini anladığını hareketleriyle ifade etme.
2. Sıfatları cümle içerisinde anlamına uygun olarak kullanma.
3. Sıfatları cümle içerisinde doğru kullanma.

Hedef 9. Zarfları doğru olarak kullanabilme.

1. Söylenen bir cümlede zarf ifadelerini anladığını hareketleriyle ifade etme
2. Kendi ifadelerinde zarfları doğru olarak söyleme.
3. Zarfları cümle içerisinde anlamına uygun olarak kullanma.

Hedef 10. Bağlaçları doğru olarak kullanabilme.

1. Kendi ifadelerinde bağlaçları doğru olarak söyleme.
2. Bağlaçları cümle içerisinde anlamına uygun olarak kullanma.
3. Bağlaçları cümle içerisinde yerinde kullanma.

Hedef 11. Ünlem ifadelerini doğru olarak kullanabilme.

1. Söylenen bir cümlede ünlem ifadelerini anladığını hareketleriyle ifade etme
2. Kendi ifadelerinde ünlemleri doğru olarak söyleme.
3. Ünlem ifadelerini cümle içerisinde anlamına uygun olarak kullanma.
4. Ünlem ifadelerini cümle içerisinde yerinde kullanma.

C. Anlam Bilimi İle İlgili Hedef ve Kazanılması Beklenen Davranışlar**Hedef 12. Sözcük dağarcığını geliştirebilme.**

1. Dinledikleri arasında yeni olan sözcükleri fark etme.
2. Yeni olan sözcüklerin anlamlarını sorma.
3. Verilen sözcüğün anlamını açıklama.
4. Zıt anlamlı sözcüklere örnek verme.
5. Eş anlamlı sözcüklere örnek verme.
6. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanma.

Hedef 13. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme.

1. Dinlediklerini basit cümlelerle anlatma.
2. Dinlediklerine ilişkin sorular sorma.

3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verme.
4. Dinlediklerini özetleme.
5. Dinlediklerini resim,müzik drama şiir ve vb.. yollarla sergileme.

D. Ses Bilimi (Fonoloji) ile İlgili Hedef ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

Hedef 14. Ses bilgisini kavrayabilme.

1. Aynı sesle başlayan sözcükleri söyleme.
2. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyleme.
3. Kafiye sözcükler söyleme.
4. Benzer sesleri ve benzer seslerden oluşan sözcükleri doğru telaffuz etme.
5. Kelimeleri doğru telaffuz etme.
6. Konuşmalarında vurguyu yerinde kullanma.
7. Konuşmalarında tonlamayı doğru olarak kullanma.
8. Grup içinde ve grup karşısında kendisini sözel olarak ifade etme.

EK 3**HAFTALIK RROGRAMDA BELİRLLENEN TEMALAR**

HAFTALAR	TEMALAR
1. Hafta	Vücudumuz
2. Hafta	Yiyecekler
3. Hafta	Hayvanlar
4. Hafta	Yaşadığımız Çevre (Parklar)
5. Hafta	Yaşadığımız Çevre (Binalar)
6. Hafta	Duygular
7. Hafta	Giysiler
8. Hafta	Ulaşım ve Taşıtlar
9. Hafta	Kullandığımız araçlar
10. Hafta	Oyuncaklar
11. Hafta	Bitkiler
12. Hafta	Meslekler

EK 4**GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ****Tema:** Hayvanlar**Sözcük ve Kavramlar;** Balık olta, balık kılçığı, altında-üstünde-yanında, pütürlü-düz, yumuşak-sert, farklı-benzer, büyüteç, deniz, deniz kumu, deniz kıyısı vb.**Yöntem ve Teknikler;** Model Olma, Cümle Tamamlama ve Genişletme, Sözel Yardım, Gecikmiş Taklit**Aile Katılım Çalışmaları;** Eve CD ile hikaye gönderilir.**Süre;** 2 saat**ETKİNLİKLER VE EĞİTİM DURUMLARI****TÜRKÇE DİL ETKİNLİKLERİ****❖ Sohbet****Hedef ve Kazandırılması Beklenen Davranışlar****A. Söz Dizin Bilgisi**

Hedef 1. Gramer kurallarına uygun cümleler oluşturabilme.

1. Basit cümleler (özne- yüklem) kurma.
2. Kurduğu cümlelerinde ögeleri (özne, tümleç, yüklem) doğru olarak yerleştirme.
3. Birleşik cümleler kurma.
4. Yaşadığı olayları kurallı cümlelerle anlatma.

C. Anlam Bilim

Hedef 12. Sözcük dağarcığını geliştirebilme.

1. Dinledikleri arasında yeni olan sözcükleri fark etme.
2. Yeni olan sözcüklerin anlamlarını sorma.
3. Verilen sözcüğün anlamını açıklama.

Hedef 13. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme.

1. Dinlediklerini basit cümlelerle anlatma.
2. Dinlediklerine ilişkin sorular sorma.
3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verme.
4. Dinlediklerini özetleme.
5. Dinlediklerini resim,müzik drama şiir ve vb.. yollarla sergileme

♣ Bütün çocuklar sınıfta toplandıktan sonra eğitimci elinde küçük bir kavanoz su ile sınıfa girer. Çocuklar daire seklinde oturtulur. Eğitimci de çocukların karşısına küçük bir masa koyarak kavanozu çocukların karşısına koyar. Çocuklara, bu kavanozun içinde olmak

isteseniz ne olurdu? Bu suyun içinde yaşamak için ne olmanız gerekir gibi yönergeler verir. Eğer çocuklar bilemezlerse çocuklar bu kavanozu bir deniz olduğunu düşünelim “Siz daha önce denize gittiniz mi? Denizde neler gördünüz? Denizde yaşamak ister miydiniz? Neden? Denizde yaşamak isteseniz, denizde yaşayabilmek için ne olmak isterdiniz?” vb. yönergeleri verilir. “Balık” cevabı gelir ise eğitimci, “kavanozun içinde bir var” şeklinde tek kelimelik cümleyi genişleterek tamamlayarak geri bildirim verir. Daha sonra “Denizin içinde yaşayan başka hangi hayvanlar olabilir? yönergelerini verir. Çocuklar tarafından her verilen cevap genişletilerek geri bildirim verilir.

♣ Çocukların cevapları alınır daha sonra eğitimci önceden hazırladığı deniz de yaşam adlı belgeseli çocuklara izletir. Denizde hangi hayvanların olduğu, nasıl hareket ettikleri izledikleri belgeselde en çok neyi sevdikleri, deniz altında olsaydın ne olmak istedin? Bu deniz senin olsaydı orada başka nelerin olmasını isterdin? gibi sorular sorularak çocukların cevapları alınır. Daha sonra çocuklara kağıt ve boyalar dağıtılarak, belgeselde izlediklerinin resimlerini yapmaları istenir. Resimleri bittikten sonra resimleri üzerinde sohbet edilir.

OYUN ETKİNLİĞİ

Hedef ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

B. Biçim Bilgisi

Hedef 9. Zarfları doğru olarak kullanabilme.

1. Söylenen bir cümlede zarf ifadelerini anladığını hareketleriyle ifade etme
2. Kendi ifadelerinde zarfları doğru olarak söyleme.
3. Zarfları cümle içerisinde anlamına uygun olarak kullanma.

♣ Belgeselden sonra eğitimci çocuklara büyük mavi çöp poşetlerini dağıtır. Bu poşetleri iyice inceleyin, nasıl ses çıkarıyor, elinize toplayın iyice avucunuzda toplanıyor mu, şimdi yere serin açın açın açılıyor mu? vb. sorularla çocukların bir süre poşetlerle oynamasına fırsat verilir.

♣ Çocuklar poşetleri yere serince eğitimci çocuklarla üçerli gruplar oluşturur. Her gruba bir poşet verir. Çocuklara ben size üstüne dediğimde poşetlerin üzerine çıkacaksınız. yanına dediğimde herkes poşetlerin üstünden inip yanına duracak. Üstüne dediğimde poşetlerin yanında kalanlar, yanına dediğimde poşetlerin üstünde kalanlar oyun dışı kalacak” açıklamasını yapar. Bir iki kez oyunun denemesi yapılır. Sonra müzik eşliğinde oyuna başlanır. Bir süre sonra eğitimci şaşırtmalı olarak yönergeleri üstüne, üstüne, yanına ya da üstüne - yanına vb.. oyun devam edilir.

♣ Oyunun ikinci aşamasında, içinde dışında şeklinde devam edilir. Her poşet için bir daire çizilir. Poşetler tüm olarak dairenin içine yerleştirilir. Eğitimci içine dediği zaman grup üyeleri poşetlerin üzerine çıkılır, dışına dediği zaman poşetlerden dışarı çıkılır. Sonra poşetler ikiye katlanır aynı şekilde oyuna devam edilir. Poşetler dört beş kez katlanarak oyun müzik eşliğinde aynı şekilde devam eder.

DRAMATİK ETKİNLİKLER “ Dramatizasyon”

Hedef ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

A. Söz Dizin Bilgisi

Hedef 1. Gramer kurallarına uygun cümleler oluşturabilme.

1. Basit cümleler (özne- yüklem) kurma.
2. Kurduğu cümlelerinde öğeleri (özne, tümleç, yüklem) doğru olarak yerleştirme.
3. Birleşik cümleler kurma.

♣ Daha sonra sınıf içinde bir denizimiz olsa bize neler gerekir yönergesini verir. Çocukların cevapları alınır. Bir kutudan deniz hayvanlarının figürlerini sınıf ortamına getirilir. Her deniz havanın figürün üzerine minik mıknatıslar yerleştirilmiştir. Sınıfımızda bir deniz yapmak istesek nelere ihtiyacımız olur yönergesini verir. Poşetler eşliğinde sınıf ortamına bir deniz ortamı oluşturulur. Deniz hayvanlarının figürleri de poşetlerin üzerlerine yerleştirilir. Figürlerin arasına bir iki tane balık kılçığı, deniz kabukları, biraz deniz kumu ve çakıl taşları da serpiştirilir. Daha sonra çocuklara sopa uçlarına ipler ve iplerin uçuna da mıknatıs yerleştirilerek oluşturulmuş oltalar verilir. Çocuklara bu oltaları kullanarak balık tutabilecekleri ve tutukları balıklarını da kenardaki kovaların içine koyabilecekleri açıklanır.

♣ Çocuklar bir süre serbest olarak bırakılır. Çocuklar balık avlarken eğitimci yakaladığınız balıkları kovaların içine koyun, oltalarınızı balıkların üzerine doğru yaklaşırın vb yönergeler verir.

♣ Çocukların balık tutma oyunu bitince eğitimci, çocuklar denizimizde hiç balık yok. Balık dışında neler var onları boş kovalara toplayıp masaya getirin yönergesini verir (kalanlar; balık kılçıkları, deniz kabukları, kum ve çakıl taşlarıdır). Çocuklar kalanları topladıktan sonra eğitimci, çocuklara kovanın içinde neler var? yönergesini verir. Çocukların verdiği cevaplar tek kelimelik ya da dilbilgisi kurallarına uygun değilse eğitimci tarafından cümle tamamlama yöntemi ile düzeltilerek geri bildirim verilir. Örneğin; çocuklar taş, kum, deniz kabuğu gibi cevabını verir ise eğitimci, “kovanın içinde çakıl taşları, bir miktar kumu ve birkaç tane deniz kabuğu var.” şeklinde cümleyi tamamlayarak geri bildirim verir. Daha sonra “Kalan nesneleri inceleyin yönergesini verir. Çocuklar incelerken, onlara dokunun,

sert mi yumuşak mı? Pütürlü mü düz mü? renkleri nasıl? Neye benziyor gibi yönergelerle yönlendirir. Çocukların verdikleri cevaplar yine aynı yöntemle geri bildirimler verilerek etkinlik tamamlanır.

DENEY

Hedef ve Kazanılması Beklenen Davranışlar .

A. Söz Dizin Bilgisi

Hedef 1. Gramer kurallarına uygun cümleler oluşturabilme.

1. Basit cümleler (özne- yüklem) kurma.
2. Kurduğu cümlelerinde öğeleri (özne, tümleç, yüklem) doğru olarak yerleştirme.
3. Birleşik cümleler kurma.

♣ Çocukların incelemeleri bitince büyüteçleri vererek birde büyüteçle inceleyin yönergesini verir. Büyüteçle bakınca ne gördünüz? Farklılık var mı? Nasıl bir farklılık var? gibi yönergelerle çocukların sözel olarak ifade etmeleri sağlanır.

SANAT ETKİNLİĞİ

Hedef ve Kazanılması Beklenen Davranışlar .

B. Biçim Bilgisi

Hedef 5. Soru ifadelerini kavrayabilme.

1. Soru tiplerine uygun yönergeleri anladığını hareketlerle belli etme..
2. Yaptığı günlük işlerle ilgili sorulan sorulara cevap verme.

♣ Daha sonra eğitimci, çocuklara resim kağıtları ve pastel boyalar dağıtarak büyüteçle inceledikleri balık kılçıklarının baskılarını ve inceledikleri balığın kılçığının nasıl bir balık olduğunun resmini yapmalarını ister. Resimleri bittikten sonra bütün çocukların resimleri sergiye asılarak nasıl bir balık yaptığı, balığın kılçığını yapmışsa; neden kılçığını yaptığını, yapmamışsa büyüteçte baktığı balığın, yaptığı resimle benzer olan yanlarının ne olduğu gibi sorular yöneltilecek çocukların yaptıkları resimle ilgili düşüncelerini aktarmalarına fırsat verilir. Çocukların sözel ifadeleri cümle tamamlama ve genişletme yöntemi kullanılarak, çocuklara eğitimci tarafından geribildirimler verilir.

TÜRKÇE DİL ETKİNLİKLERİ “Parmak Oyunu, Tekerleme ve Hikaye”

Hedef ve Kazanılması Beklenen Davranışlar

D. Fonoloji (Ses Bilgisi)

Hedef 14. Ses bilgisini kavrayabilme.

- 5.Kelimeleri doğru telaffuz etme.

- 6.Konuşmalarında vurguyu yerinde kullanma.
- 7.Konuşmalarında tonlamayı doğru olarak kullanma.
- 8.Grup içinde ve grup karşısında kendisini sözel olarak ifade etme.

❖ **Parmak Oyunu “ rdek Ailesi”**

- ♣ Aşağıdaki parmak oyunu “ rdek ailesi” parmak kuklaları kullanılarak eğitimci rehberliğinde oynanır.

Bu anne  rdek
 Bu da baba  rdek
 Bunlarda yavruları
 Vak vak diyorlar
 Derede yüzüyorlar
 Bir balık görünce hoppp yutuyorlar.

❖ **Tekerleme“ Kelebek”**

Kelebek” tekerlemesi resimli kart kullanılarak eğitimci rehberliğinde söylenir.

Uę uę kelebek
  st  mavi al benek
 Aman tutsam şunu ben
 Hemen uğup gitmeden
 Benek benek kelebek
 Uę uę kelebek, koş koş kelebek
   ekler seni bekler.

❖ **Hikaye “Ali ile Zeynep Harikalar Sirki’nde”**

Hedef ve Kazanılması Beklenen Hedef Davranışlar

C. Anlam Bilim

Hedef 12. Sözcük dağarcığını geliştirebilme.

1. Dinledikleri arasında yeni olan sözcükleri fark etme.
2. Yeni olan sözcüklerin anlamlarını sorma.
3. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanma.

Hedef 13. Dinlediklerini çeşitli yollarla ifade edebilme.

1. Dinlediklerini basit cümlelerle anlatma.
2. Dinlediklerine ilişkin sorular sorma.
3. Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verme.
4. Dinlediklerini  zetleme.

- ♣ Eğitimci hikayeyi çocuklara hikaye kartları kullanarak yumuşak bir ses tonu ile

anlatmaya baslar. Hikaye bittikten sonra eğitimci, “Siz hiç sirke gittiniz mi?”, “Sizin gittiğiniz sirkte neler vardı?”, “Sizin gittiğiniz sirkte hikayemizde geçenlerden hangisi vardı?” ,”Ali ile Zeynep sirkte neler izlediler?”, “Sen bu sirkin sahibi olsaydın nasıl gösteriler hazırlardın?”, “Sirkte çalışmak isteseydin ne yapmak isterdin?”, “İnsanları güldürmek için neler yapardın?” vb. sorularla hikaye ve hikaye de gecen olaylarla ilgili sohbet edilir. Daha sonra çocuklara hayvan maskeleri dağıtılır. Maskeler verildikten sonra eğitimci burası bir hayvan sirki. Evet şimdi bu hikayede olanları canlandıracaksınız diyerek çocukların almak istedikleri roller dağıtılır, maskeler verilir ve sınıfımızı büyük bir sirk gibi kullanabilirsiniz hikayede gecen olayları canlandırmalarına rehberlik edilir. Ancak eğitimci çocukların oluşturdukları konuşma konusuna müdahale etmez, eğer çocuklar ne yapacaklarını bilemezler eğitimci, “Palyaço neler yapıyordu? Sonra neler oluyordu? gibi sözel yönergeler verilir. Etkinlik bu yöntemlerle tamamlanır.

❖ **Hikaye Tamamlama:** “Ormandaki Ayı Ailesi” (Yarım bırakılan bir hikayenin sonunu tamamlama).

Hedef ve Kazanılması Beklenen Davranışlar.

A. Söz Dizin Bilgisi

Hedef 1. Gramer kurallarına uygun cümleler oluşturabilme.

6. Kurduğu cümlelerinde öğeleri (özne, tümleç, yüklem) doğru olarak yerleştirme.
7. Birleşik cümleler kurma

B. Biçim Bilgisi

Hedef 3. Zaman ifadelerini kavrayabilme.

2. Cümlelerinde zaman ifadelerini doğru kullanma

Hedef 7. Zamirleri doğru olarak kullanabilme.

1. Söylenen bir cümlede zamir ifadesini anladığını davranışlarıyla ifade etme
2. Kendi ifadelerinde zamirleri doğru olarak söyleme.
3. Zamirleri cümle içerisinde anlamına uygun olarak kullanma.
4. Zamirleri cümle içerisinde yerinde kullanır.

♣ Eğitimci çocuklara size başka bir hikaye anlatacağım, diyerek aşağıdaki hikayeyi gelişme bölümüne kadar çocuklara anlatır. Hikayeyi tam sonuç kısmında yarım bırakarak bu hikayeyi siz yazmış olsaydınız sonunda neler olmasını isterdiniz? Yönergesini verir. Eğer çocuklar cevaplamazsa, sıra ile çocuklara, bundan sonra neler olmuş olabilir siz söyleyin yönergesi verilerek tek tek çocukların cevapları alınır. Çocukların söylediği cümleler not edilir. Bütün çocukların fikirleri alındıktan sonra hikaye eğitimci tarafından baştan anlatılır ve sonu çocukların tamamladığı gibi sonuçlandırılır. Daha sonra çocuklara, ormandaki

kulübede kimler yaşarmış? Kim pikniğe gitmek kimin fikriymiş? Bu fikri en çok kimler sevinmiş? Ne yapmışlar? Ayı ailesinde kimler varmış? Gibi soru zamirleri kullanılarak çocuklarla hikayede geçen olay ve kişiler hakkında sohbet edilir.

Ormandaki Ayı Ailesi

“Çok uzaklarda bir ormanda ağaçların arasında bir kulübe varmış. Bu kulübede baba ayı, anne ayı ve birde yavru ayı yaşarmış. Bir gün anne ayı “pikniğe gidelim” demiş. Baba ayı ve yavru ayı bu fikre çok sevinmişler. Hemen piknik malzemelerini hazırlamışlar. Yola çıkmışlar. Piknik yerine varmışlar. Ormanın en güzel yerine oturmuşlar ve yemeklerini yemişler. Anne ayı, baba ayı ve yavru ayı oyunlar oynamışlar çok yorulmuşlar. Ayı ailesi sonra evlerine dönmüşler. Kapıyı açıp içeri girmişler ki bir de ne görsünler”.....diyerek hikayenin sonuna doğru yarım bırakır .

OYUN ETKİNLİĞİ “Hangi Kelime Doğru”

Hedef ve Kazanılması Beklenen Hedef Davranışlar

D. Fonoloji (Ses Bilgisi)

Hedef 14.Ses bilgisini kavrayabilme.

1. Aynı sesle başlayan sözcükleri söyleme.
2. Sözcüklerin başlangıç seslerini söyleme.
3. Kafiyeyle sözcükler söyleme.
4. Benzer sesleri ve benzer seslerden oluşan sözcükleri doğru telaffuz etme
5. Kelimeleri doğru telaffuz etme.

♣ Eğitimci, arı- ayı, etek- elek, ördek-örümcek sözcük ikililerinden oluşan resim kartlarını masaya yerleştirir. Çocuklara, şimdi sizinle “hangi kelime doğru” oyunu oynayacağız. Burada bazı resimler. Ben size iki kelime söyleyeceğim ve buradaki kartlardan birini göstereceğim. Gösterdiğim resmin söylediğim sözcüklerden hangisine ait olduğunu bulacaksınız şekilde oyunu açıklar. Eğitimci önce, “arı- ayı” sözcük ikilisinden ayı resmini gösterir ve bu ayı mı arı mı? sorusunu yöneltir. Çocukların cevapları alınır ve doğru cevaplar pekiştirilir. Eğer çocuk bilemezse eğitimci, “ormanda yaşayan, kış uykusuna yatan bir hayvan” ipucunu verir. Eğer çocuklar yine bilemezse eğitimci, “bu bir ayı”, “kış uykusuna yatar.” Neymiş bu ? şeklinde gecikmiş taklit yöntemi kullanarak çocuklara ipucu verir. Diğer kelime grupları içinde aynı yöntem kullanılarak oyun oynanır.

♣ Oyunun ikinci aşamasında kelimeler çocuklara şaşırtmacalı olarak verilir. Eğitimci, çocuklara ayı resmini gösterir ve “bu bir arı” der. Çocuklar, hatalı söylenen sözcüğe itiraz

etmezlerse eğitimci, çocuklar resme dikkatle bakın “Bu bir ayı mı? Arı mı? yönergesini verir. İlk kelime ikilisini eğitimci yaptıktan sonra diğer kelime grupları çocuklara dağıtılır oyunun çocukların yönetiminde oynanması sağlanır.

HİKAYE

ALİ İLE ZEYNEP HARİKALAR SİRKİNDE

Kente sirk geldiğini duyan çocuklar çok sevindiler. Hepsi de sirke gitmek istiyordu. Bunun üzerine, anne ve babaları bilet almak için kuyruğa girdiler. Ali ve Zeynep de sirke gitmek istedi. Onları sirke büyük anneleri götürdü. Bir süre sonra, gösteri çadırı doldu. Herkes, gösteriyi izlemek için merakla beklemeye başladı. Birden renkli ışıklar yanıp söndü ve yerde açıldı. Rengarenk giysisiyle palyaço, taklalar atarak sahneye çıktı. Bütün çocuklar gibi Ali ve Zeynep de çok güldüler. Palyaço sahnenin önüne gelip ilk gösteriyi duyurdu. Sahneye önce bir ayı geldi. Ayı, büyük bir topun üstüne çıktı. Ayaklarıyla topu döndürerek bütün sahneyi dolaştı. Gösterisi bitince, seyircileri selamladı. Sonra sahneye iki cambaz çıktı. Bir uçtan bir uca gerilmiş iplerin üzerinde yürüdüler. Yüksekte duran ip merdivenlerden ve salıncaklardan atlayıp sallandılar. İp cambazlarından sonra, sahneye üç top cambazı çıktı. Üçünün de elinde üçer top vardı. Onları havaya atıp tutmaya çalıştılar. Topları yere düşürmeden birçok hareket yaptılar. Sahneye dört fil çıktı. Her birinin üstünde pembe ipek elbise giymiş dört kadın vardı. Dört fil önce sağ, sonra sol ayaklarını kaldırdılar. Yere kadar eğildiler. Kadınların ellerindeki şemsiyeleri hortumlarıyla tuttular. Daha sonra sahneye beş beyaz kaz girdi. Kazlar, arkalarındaki küçük arabaları çekiyorlardı. Sunucu palyaço, arabanın içindeki çiçekleri seyircilere attı. Kazlar, boyunlarını öne arkaya eğerek seyircileri selamladılar. Herkes, onları alkışladı. Sonra, sahneye altı tane çember getirip onları tutuşturdular. Altı büyük kaplan sahneye gelip oturdu. Çalıştırıcı kırbacını iki kere şaklattı. Kaplanlar kuyruklarını salladılar. Sonra sırayla alevler içindeki çemberlerden atladılar. Seyircilerin alkışları arasında koşarak sahneden çıktılar. Hareketli bir müzik eşliğinde, renkli ışıklar sönüp yanmaya başladı. Sahneye koşarak yedi maymun girdi. Maymunlar, renkli giysiler giymişlerdi. Bazıları bisiklete bindi, bazıları da karşılıklı top oynadı. En sonunda da dans ettiler. Maymunlardan sonra sahneye büyük bir sandık getirdiler. Sonra mavi giysili bir kadın gelip sandığın kapağını açtı. Sandıktan mavi, turuncu ve sarı kurdeleli sekiz köpek fırladı. Köpekler koşarak kutunun çevresinde döndüler. İki ayaklarının üstünde zıpladılar. Gösteri bitince, seyircileri selamlayıp sahneden ayrıldılar. Palyaço, küçük bir midilli ile sahneye çıktı. -Midillinin başında rengarenk tüyler vardı.sonra sekiz küçük midilli daha sahneye çıktı. Midilliler dokuz tane oldular. Dördünün başındaki tüyler mavi, diğerlerinininki

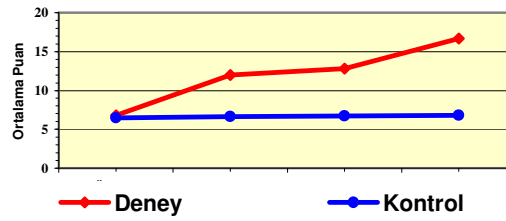
ise kırmızıydı. İkişer ikişer sıraya girip koştular. Birden durup geri döndüler. Arka ayaklarının üstünde doğrulup seyircileri selamladılar. Sonra sahneden çıktılar. Palyaço sahneye çıkıp son gösteriyi sundu: Şimdi de büyük sihirbaz sahnede! Sahneye kırmızı pelerinli bir adam girdi. Eğilip seyircileri selamladıktan sonra, başındaki şapkayı çıkardı. Sihirbaz değneğini şapkasının üstünde sallayıp bağırdı. “Hokus pokus ve topuz.” Ağaçlar, böcekler, uçuşan kelebekler, terimizi silmek için bize lazım mendiller. Sonra elini şapkaya sokup birbirine bağlı rengarenk on mendil çıkardı. Büyük sihirbaz şapkasını sağa sola salladı. Değneği ile şapkaya dokunup bağırdı: -Hokus pokus, fıstıklı lokum tombalak lahana! Şimdi ortaya çıkar tavşanlar, hepsini yer ama! Bu kez, on tane beyaz tavşan sıçrayarak şapkadan çıktı. Tavşanlar salona dağıldılar. Sahneye en son palyaço geldi izleyicilere: “Tavşanlar sirkimizin armağanıdır” dedi. Sonra gösteriye katılan öteki kişiler sahneye çıktılar. Seyirciler, onları coşkuyla alkışladılar. Tam o sırada, Zeynep ayaklarını altında bir kıpırtı hissetti. Yere bakınca, gördüğü şeye çok sevindi. Ali'ye, -Ali, yere bak, dedi. Önlerinde küçük, beyaz bir tavşan duruyordu. Ali, sevinçle onu kucağına aldı. Büyük anneleriyle birlikte eve dönerken, çok mutluydular. Sirkte çok eğlenmişlerdi. Bir de anı olarak beyaz tavşan almışlardı.

EK 5

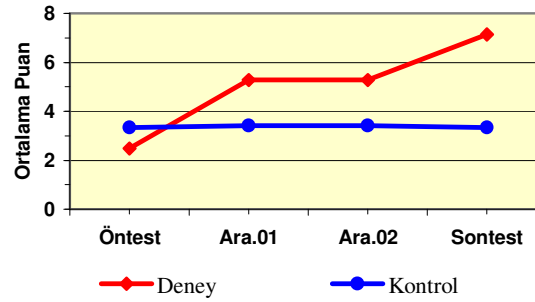
DLT ALT TESTLERİNİN ORTALAMA PUAN DEĞİŞİMLERİ

Birinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların Deney ve Kontrol Gruplarının DLT Alt Testlerinin Ön Test-Ara Test 1-Ara Test 2 ve Son Test Puanlarının – t Testi Analiz Sonuçları

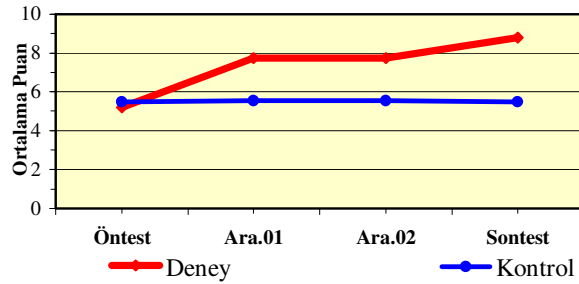
1. Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



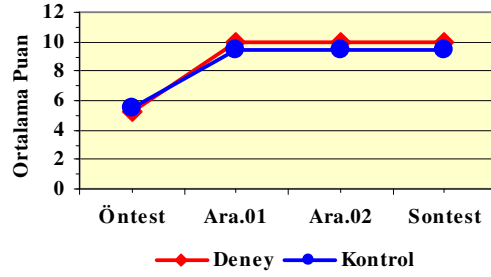
2. Objersiz Zıt İlişkiler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



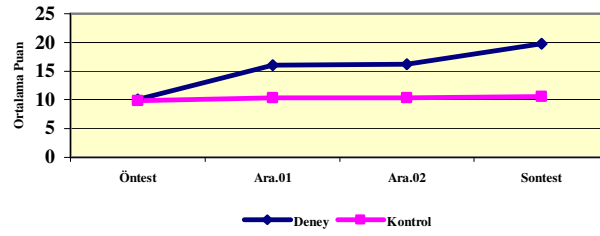
3. Cümle Tamamlama Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



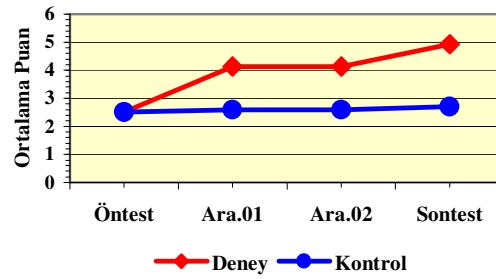
4. Sayıların Tekrarı Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



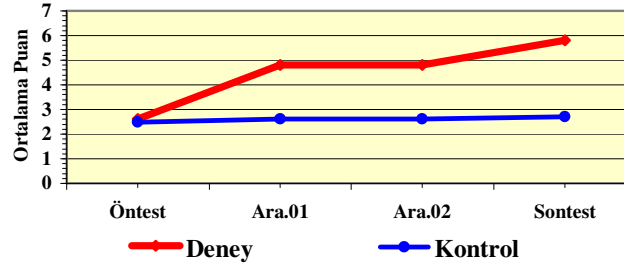
5. Lügatçe Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



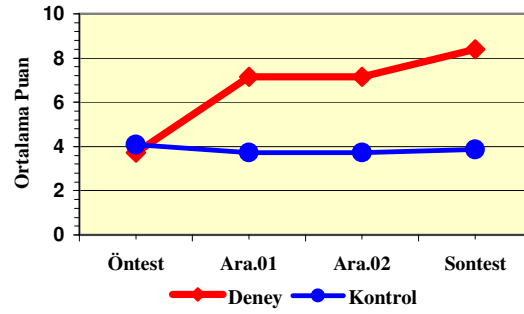
6. Meslekler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



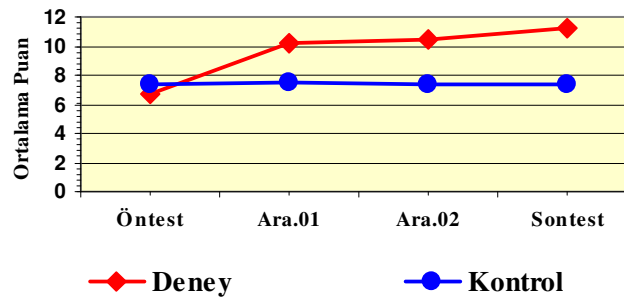
7. Maddeler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



8. On Rengin Adını Söyleme Testi Ortalama Puanlarının Değişimi

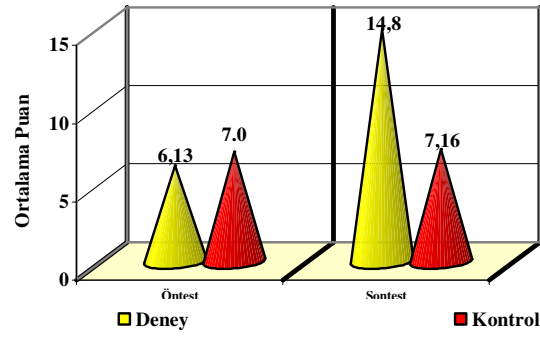


9. On İki Mastar Testi Ortalama Puanlarının Değişimi

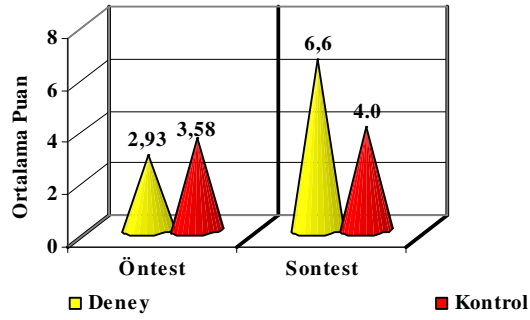


İkinci Dili Türkçe Olan İki Dilli Çocukların DLT Alt Testlerinin Ortalama Puanlarının Değişimi

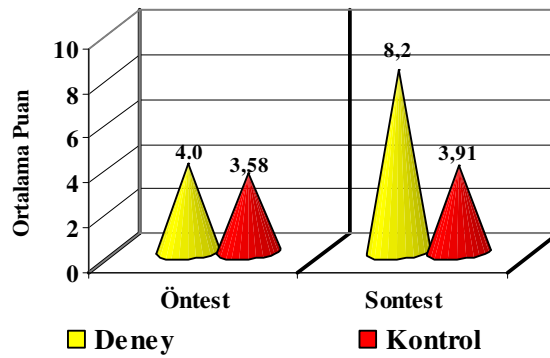
1. Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler



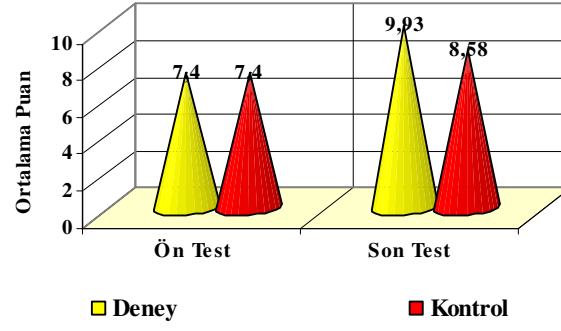
2. Objesiz Zıt İlişkiler Alt Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



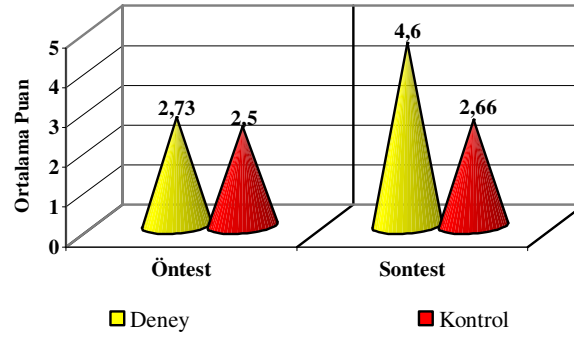
3. Cümle Tamamlama Testi Ortalama Puanlarının Değişim



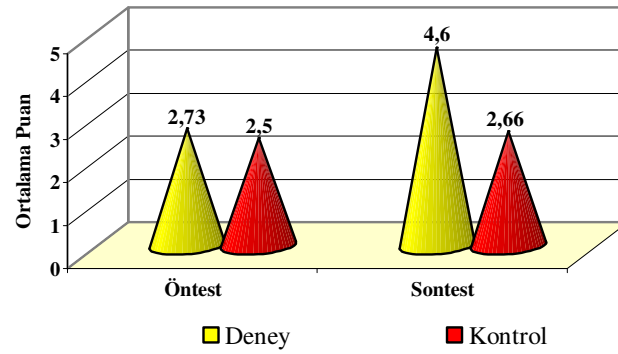
4. Sayıların Tekrarı Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



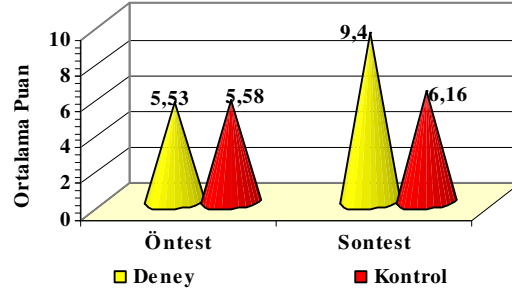
5. Meslekler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



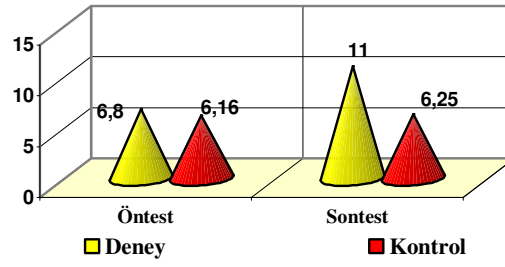
6. Maddeler Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



7. On Rengin Adını Söyleme Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



8. On İki Mastar Testi Ortalama Puanlarının Değişimi



9. Lügatçe Testi Ortalama Puanlarının Değişimi

