

**T.C
GAZI ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ALMANYA’DA OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA
DEVAM EDEN 5-6 YAŞ GRUBU TÜRK ÇOCUKLARINA
UYGULANAN DİL EĞİTİM PROGRAMININ DİL GELİŞİMİNE
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
HATİCE SİMSEK BEKİR**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Z.Fulya TEMEL**

ANKARA - 2004

“ *Ali GÜNER* 'e ”

**T.C
GAZI ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ALMANYA’DA OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINA
DEVAM EDEN 5-6 YAŞ GRUBU TÜRK ÇOCUKLARINA
UYGULANAN DİL EĞİTİM PROGRAMININ DİL GELİŞİMİNE
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

**Hazırlayan
HATİCE SİMSEK BEKİR**

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Z.Fulya TEMEL**

ANKARA - 2004

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Hatice SIMSEK BEKIR' e ait “ Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yas Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelismine Etkisi”adli çalışma jürimiz tarafından Çocuk Gelisimi ve Eğitimi Bilim Dalında DOKTORA TEZI olarak kabul edilmistir.

(İmza)

Baskan Prof.Dr. Z.Fulya TEMEL
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

(İmza)

Üye Prof. Dr. Esra ÖMEROGLU
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

(İmza)

Üye Prof. Dr. Fatma ALISINANOGLU
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

(İmza)

Üye Prof. Dr. Neriman ARAL
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

(İmza)

Üye Prof. Dr. Pinar BAYHAN
Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

ÖZET

Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 5-6 yas grubu Türk çocuklarına uygulanacak olan Dil Eğitim Programının dil gelişimine etkisi bu tezin amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla Dil Eğitim Programının Almanya’da Okulöncesi Eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yas grubu Türk çocuklarının dil gelişimine etkisinin cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne eğitimi, anne mesleği, anaokuluna gitme süresine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Almanya’da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yas grubundaki 80 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmıştır. Seksen çocuk tesadüfi yöntemle deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırma deneysel nitelik taşımaktadır. Araştırma modeli örnekleme ve kontrollü, ön ve son test modeli olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara ön test olarak Peabody Resim-Kelime Testi, Descoedres’in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi, çocuk ve ailesine ilişkin bilgileri belirlemek amacıyla ise Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Deney grubunu oluşturan çocuklara araştırmacı tarafından danışman rehberliğinde hazırlanan dil eğitim programı 12 hafta süreyle uygulanmıştır. Kontrol grubu bu uygulamanın dışında bırakılmıştır. On iki haftalık süre sonunda deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara son test olarak aynı testler tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizleri, S.P.S.S 10.0 bilgisayar istatistik programıyla yapılmıştır.

Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda deney grubundaki çocukların Peabody Resim-Kelime Testi, Descoedres’in Lügatçe Testinin 1. 2. 4. 5. 6. 8. ve 9. bölümlerinden, Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünden aldıkları son test puanlarıyla kontrol grubundaki çocukların aldıkları puanlar arasında deney grubu lehine önemli fark bulunmuştur ($p<0.01$).

Örnekleme seçilen kontrol ve deney grubundaki çocukların araştırmada kullanılan Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerinden, Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünün ön testlerinden, kontrol grubunun Descoedres’in Lügatçe Testinin 1. 2. 4. 5. 6. 7 ve 9. bölümlerinin ön testlerinden ve testin bütün bölümlerinin son testlerinden, deney grubundaki çocukların Descoedres’in Lügatçe Testinin 1. 2. 3. 4. 5. 6. 8. ve 9. bölümlerinin son testlerinden, deney grubu

çocukların Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünün son testlerinden, kontrol grubundaki çocukların aynı testin birinci bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamalarının çocukların cinsiyetleriyle ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Kontrol grubundaki çocukların Descoedres'in Lügatçe Testinin 8. bölümünün ön testinden, deney grubunu oluşturan kız ve erkek çocukların ise testin 6. ve 8. bölümlerinin ön testlerinden, 7. bölümünün ise son testinden, kontrol grubundaki çocukların Lügatçe ve Dil Testinin ikinci bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetle ilişkisi önemli bulunmuştur ($p<0.05, p<0.01$).

Kontrol ve deney grubu çocukların Peabody Resim-Kelime Testi, Lügatçe ve Dil testinin her iki bölümünün ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubundaki çocukların Descoedres'in Lügatçe testinin 5. ve 6. bölümlerinin son testinden aldıkları puan ortalamalarının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemli bulunmuştur ($p<0.05$).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime Testi, Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünden aldıkları ön ve son test puan farklarının çocukların kardeş sayısı ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubu çocukların Descoedres'in Lügatçe Testinin 8. bölümünün ön testinden, 1. 2. 5. 6. 7. 8. ve 9. bölümlerinin ise son testlerinden aldıkları puan farkının kardeş sayısı ile ilişkisi önemli bulunmuştur ($p<0.05, p<0.01$).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların araştırmanın Peabody Resim-Kelime Testi, Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünün ön ve son testlerinden almış oldukları puan farklarının doğum sırasına göre önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların doğum sırasına göre Descoedres'in Lügatçe Testinin 4. ve 9. bölümlerinin son testlerinden alınan puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.05, p<0.01$).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumuna göre Peabody Resim-Kelime Testi, Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünün ön ve son testlerinden aldıkları puan farklarının önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubu çocukların anne eğitim durumuna göre Descoedres'in Lügatçe Testinin 4. bölümünün ön testinden, 1. 2. 4. 8. ve 9. bölümlerinin ise son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.05, p<0.01$).

Kontrol ve deney grubu çocukların araştırmada kullanılan Peabody Resim-Kelime Testi, Descoedres'in Lügatçe Testinin tüm bölümlerinin ön ve son testlerinden aldıkları puan farklarının çocukların anne meslekleri ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubundaki çocukların Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünün son testinden aldıkları puan farklarının çocukların anne meslekleri ile ilişkisi önemli bulunmuştur ($p<0.05$).

Sonuç olarak Almanya'da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişim düzeylerinde etkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle Almanya'da yaşayan Türk çocukları için anadil eğitimine erken dönemde başlanması ve okulöncesi eğitim kurumlarında anadilin aktif olarak desteklenmesi gerekmektedir.

SUMMARY

Language Education Programme' effect, which will be carried out to Turkish children of 5-6 years-old group who go on preschool education institutions in Germany, on language improvement constitutes this thesis purpose. For this Purpose, the effect of Language Education Programme on language improvement on Turkish children of 5-6 years-old group who go on preschool education institutions is searched whether it shows differences according to sex, number of sibling, the sequence of the birth, the situation of mother education, job of mother and the time of going to kindergarden.

80 children who are in 5-6 years-old group, who go on preschool education institutions in Germany constitute this search's illustration. 80 children are separated into research and control groups by random. The search has experimental attribute. The model of illustration is research and control and pre and post tests are determined as model. As a pre-test, Peabody Picture-Word Test, Descoedre's Vocabulary Test and for determining information about child and his family, private information form are carried out. The Language Education Programme, which is prepared with the guidance of consultant for the children who constitute the research group, is carried out for 12 weeks. The control group is put out of this practice. At the end of 12 weeks the same tests are carried out as the last test to the children who form the research and the control group. The analysis of the data received is made with S.P.S.S.10.0 computer statistics programme.

With the result of statistics process, there have been seen significant differences between the scores of the research group's Peabody Picture-Word Test, Descoedre's Vocabulary Test's 1. 2. 4. 5. 6. 8. and the 9. parts, both parts of Vocabulary and Language Test and the scores of the children in the control group to the favor of the research group ($p < 0,01$).

The relation of the average score of the children in both the control and the research groups in Peabody Picture-Word Test's pre and the post tests and pre tests of both parts of Vocabulary and Language Test ; the control group's average scores in pre tests of Descoedre's Vocabulary Test' 1. 2. 4. 5. 6. 7. and 9. parts ; the

children's average scores in the research group in the post tests of Descoeudres' Vocabulary Test's 1. 2. 3. 4. 5. 6. 8. and 9. parts; the children's average scores in the research group in the post tests of both parts of Vocabulary and Language Test ; the children's average scores in the controll group in the post - test of the first part of the same test have been regarded significant with the relation of children's sex. ($p > 0.05$) .The average mark differences of the children in the controll group in the pre-test of 8. part of Descoudes' Vocabulary Test ; and also girls and boys who constitue the research group in the pre tests of 6. and 8. parts of the test and the post - test of 7. part ; the children in the controll group in the post - test of second part of Vocabulary and Language Test have been regarded significant with the relation of sex. ($p < 0.05$) .

The score difference of children in the controll and research group in Peabody Picture-Word Test and both parts of Vocabulary and Language Test , has been regarded insignificant with the relation of the duration of going to kindergarden ($p > 0.05$) .The average score of the children in the research group in the post tests of 5. and 6. parts of Descoeudres' Vocabulary Test has been regarded significant with the relation of the duration of going to kindergarden ($p < 0.05$) .

The score differences of the children in the controll and research group in Peabody Picture-Word Test , the pre and the post - test of both parts of Vocabulary and Language test , have been regarded insignificant with the relation of the number of sibling ($p > 0.05$) . The score difference of the children in the research group in pre - test of 8. part of Descoeuders' Vocabulary Test and the post - test of 1. 2. 5. 6. 7. 8. 9. parts has been regarded significant with the relation of the number of sibling ($p < 0.05, p < 0.01$) .

The relation of the score difference of children in the research and controll groups in Peabody Picture-Word Test and the pre and the post tests of both parts of Vocabulary and Language Test has been regarded significant with the relation of the sequence of birth ($p > 0.05$).The average score differences of the children in the research and the controll groups in the post tests of 4. and 9. parts of

Descoeudres' Vocabulary Test have been regarded significant with the relation of the sequence of birth ($p < 0.05, p < 0.01$).

The average score differences of children in the controll and research group in Peabody Picture-Word Test and the pre and the post tests of both parts of Vocabulary and Language Test have been regarded insignificant with the relation of the situation of mother education ($p > 0.05$). The average score difference of children in the research group in the pre - test of 4. part of Descoeudres' Vocabulary Test and the post tests of 1. 2. 4. 8. and 9. parts has been regarded significant with the relation of the situation of mother education ($p < 0.05, p < 0.01$).

The score differences of children in controll and research group in Peabody Picture-Word Test, the pre and the post tests of all parts of Descoeudres' Vocabulary Test have been reagrded insignificant with the relation of mother job ($p > 0.05$). The score differences of children in the research group in the post tests of both parts of Vocabulary and Language Test have been regarded significant ($p < 0.05$).

As a consequence, Language Education Programme , which is carried out on the Turkish children of 5-6 years-old who go on preschool education institutions in Germany, has proved its effectiveness on the improvement of the language of the children. For this reason, It is needed to have Turkish immigrant children who live in Germany start mother-language education earlier and to support mother-language actively in preschool instutions.

ÖNSÖZ

Federal Almanya’da yapılan bu araştırma iki dilli Türk göçmen çocuklarında ana dil gelişiminin önemini ortaya koymak amacını tasimaktadır.

Arastirmacinin temel ilgi alanı olarak kabul edilen doktora tezinde, tez konumun seçilmesinde bana yol gösteren, çalışmayı yapmam için beni yüreklendiren, çalışmanın planlanması ve yürütülmesinde yardım ve desteğini esirgemeyen Sayın hocam Prof.Dr.Fulya TEMEL’e,

Federal Almanya’da ki çalışmalarımda bana yol gösteren, samimi yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof.Dr. Jürgen Biehl’e,

Federal Almanya’da bulduğum 1998-2001 yılları arasında yaptığım araştırmada bana yardımcı olan Türk ve Alman yetkililere, anket uygulamaları yaptığım ailelerin ilgi ve yakınlığına, anaokulu idareci ve öğretmenlerinin yardımlarına,

Federal Almanya’da ki çalışmalarımda bana yol gösteren, zamanını benim için harcayan , samimi yardımlarını esirgemeyen sevgili arkadaşlarıma, sonsuz desteklerini ve sevgilerini her zaman hissettiğim sevgili ablalarım SENİHA ve MELİHA’ya,

Araştırmanın yürütüldüğü süre içerisinde desteğini esirgemeyen Sayın hocam Prof.Dr. Yahsi YAZICIOĞLU’na,

Verilerin analizi aşamasında titiz ve samimi yardımları için Sayın Yrd.Doç.Dr. İlker ETİKAN’a,

Tezin yazılmasında ve düzenlenmesinde bana yardımcı olan ve her zaman destek veren sevgili arkadaşım Nazmiye DEMİR’e,

TESEKKÜR EDİYORUM

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	i
SUMMARY	iv
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR CETVELİ.....	xi
SEMBOLLER CETVELİ	xiv
TABLolar CETVELİ.....	xv
SEKİLLER CETVELİ	xviii

BÖLÜM I

1. GIRIS.....	1
1.1. Dil Gelisiminin Tanımı ve Önemi.....	1
1.2. Dil Kazanımına İlişkin Görüşler	4
1.2.1.Psikolinguistik Görüş	5
1.2.2.Davranışçı Görüş	7
1.2.3.Anlamsal-Bilissel Görüş	10
1.2.4.Etkileşimci Görüş	11
1.2.5.Sosyolinguistik Görüş	12
1.3.Dilbilimin Temel Öğeleri ve Dilin Gelisimi	14
1.3.1.Sesbilim (Fonetik, Phonetik ve Lautlehre).....	16
1.3.2.Fonoloji (Phonologie)’nin Kazanımı	16
1.3.3.Morfoloji (Biçimbilgisi, Morphologie ve Formenlehre)’nin Kazanımı	25
1.3.4 Dizimbilgisi (Sözdizimi, Syntax)’nin Kazanımı	43
1.3.5.Anlambilim (Semantics, Semantik ve Bedeutungslehre)’in Kazanımı	45
1.4.Dil Gelisimini Etkileyen Faktörler	53
1.4.1.Sağlık.....	53
1.4.2.Zekâ	54
1.4.3.Sosyo-Ekonomik Kosullar	54
1.4.4.Cinsiyet.....	55
1.4.5.Çocuğun Yetisme Sürecindeki Ortam.....	55
1.5.İki Dilli Çocuklarda Dil Kazanımı	58
1.6.İkinci Dilin Kazanımı	65
1.7.İki Dilli Çocukların Özellikleri	74
1.8.Göçmen Çocukların Dil Tesvikine İlişkin Modeller.....	84
1.9.Federal Almanya Cumhuriyeti’nin Göçmenlere Yönelik Eğitim Politikaları	90
2.KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	94
2.1.Ana Dil Kazanımı Yurtiçi)	94
2.2.Ana Dil Kazanımı (Yurtdisi).....	100

Sayfa

2.3.İkinci Dil Kazanımı (Yurtiçi)	103
2.4.İkinci Dil Kazanımı (Yurtdışı)	104
3.TANIMLAR ve AÇIKLAMALAR	108
4.ARASTIRMANIN AMACI.....	110
4.1.Alt Amaçlar.....	110
5.ARASTIRMANIN ÖNEMLİ.....	112

BÖLÜM II

6.ARASTIRMA YÖNTEM VE ARAÇLARI	113
6.1.Evren	113
6.2.Örneklem.....	113
6.3.Sayıtlar	114
6.4.Sinirliliklar.....	114
6.5.Verı Toplama Teknigi	114
6.6.Uygulanan Testler ve Analizleri	115
6.6.1.Bilgi Formu	115
6.6.2.Peabody Resim-Kelime Testi.....	115
6.6.3.Descoedres'in Lügatçe Testi.....	117
6.6.3.1.Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler.....	117
6.6.3.2.Tamamlama	117
6.6.3.3.Sayıların Tekrari.....	117
6.6.3.4.Meslekler	117
6.6.3.5.Maddeler	118
6.6.3.6.Objesiz Zıt İlişkiler	118
6.6.3.7.On Rengin Adını Söyleme	118
6.6.3.8.On İki Master	118
6.6.3.9.Lügatçe	118
6.6.4.Lügatçe ve Dil Testi.....	119
6.6.4.1.Resimleri İsimlendirme	119
6.6.4.2.Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama	119
6.7. Verı Toplama İşlemi.....	119
6.7.1.Deney Ortamı	120
6.7.2.Deney Materyalleri.....	120
6.7.3.Dil Eğitim Programı	122
6.8.Verilerin Analizi.....	123

BÖLÜM III

7.BULGULAR VE TARTISMA.....	125
------------------------------------	------------

BÖLÜM IV

8.SONUÇ ve ÖNERILER.....	198
8.1.Sonuç	198
8.2.Öneriler.....	210
KAYNAKÇA.....	214
EKLER	231
Ek-I. Bilgi Formu	231
Ek-II. Dil Egitim Programinda Kullanilan Hikaye Kitaplari Listesi	234
Ek-III.Dil Egitim Programinda Kullanilan Etkinlikler	235

KISALTMALAR CETVELI

DEP	Dil Egitim Programi
PRKT	Peabody Resim-Kelime Testi
PRKTÖTP	Peabody Resim-Kelime Testi Ön Test Puanlari
PRKTSTP	Peabody Resim-Kelime Testi Son Test Puanlari
DLT	Descoedres'in Lügatçe Testi
DLT1	Descoedres'in Lügatçe Testi Objeli ve Resimli Zit Iliskiler
DLT2	Descoedres'in Lügatçe Testi Tamamlama
DLT3	Descoedres'in Lügatçe Testi Sayilarin Tekrari
DLT4	Descoedres'in Lügatçe Testi Meslekler
DLT5	Descoedres'in Lügatçe Testi Maddeler
DLT6	Descoedres'in Lügatçe Testi Objesiz Zit Iliskiler
DLT7	Descoedres'in Lügatçe Testi On Rengin Adini Söyleme
DLT8	Descoedres'in Lügatçe Testi On Iki Master
DLT9	Descoedres'in Lügatçe Testi Lügatçe
DLT1ÖTP	Descoedres'in Lügatçe Testi Objeli ve Resimli Zit Iliskiler Ön Test Puanlari
DLT1STP	Descoedres'in Lügatçe Testi Objeli ve Resimli Zit Iliskiler Son Test Puanlari
DLT2ÖTP	Descoedres'in Lügatçe Testi Tamamlama Ön Test Puanlari
DLT2STP	Descoedres'in Lügatçe Testi Tamamlama Son Test Puanlari
DLT3ÖTP	Descoedres'in Lügatçe Testi Sayilarin Tekrari Ön Test Puanlari
DLT3STP	Descoedres'in Lügatçe Testi Sayilarin Tekrari Son Test Puanlari
DLT4ÖTP	Descoedres'in Lügatçe Testi Meslekler Ön Test Puanlari

DLT4STP	Descoeudres'in Lügatçe Testi Meslekler Son Test Puanlari
DLT5ÖTP	Descoeudres'in Lügatçe Testi Maddeler Ön Test Puanlari
DLT5STP	Descoeudres'in Lügatçe Testi Maddeler Son Test Puanlari
DLT6ÖTP	Descoeudres'in Lügatçe Testi Objesiz Zit Iliskiler Ön Test Puanlari
DLT6STP	Descoeudres'in Lügatçe Testi Objesiz Zit Iliskiler Son Test Puanlari
DLT7ÖTP	Descoeudres'in Lügatçe Testi On Rengin Adini Söyleme Ön Test Puanlari
DLT7STP	Descoeudres'in Lügatçe Testi On Rengin Adini Söyleme Son Test Puanlari
DLT8ÖTP	Descoeudres'in Lügatçe Testi On Iki Mastar Ön Test Puanlari
DLT8STP	Descoeudres'in Lügatçe Testi On Iki Mastar Son Test Puanlari
DLT9ÖTP	Descoeudres'in Lügatçe Testi Lügatçe Ön Test Puanlari
DLT9STP	Descoeudres'in Lügatçe Testi Lügatçe Son Test Puanlari
LDT	Lügatçe ve Dil Testi
LDT1	Lügatçe ve Dil Testi Resimleri Isimlendirme
LDT2	Lügatçe ve Dil Testi Resimleri Islevlerine Göre Tanimlama
LDT1ÖTP	Lügatçe ve Dil Testi Resimleri Isimlendirme Ön Test Puanlari
LDT1STP	Lügatçe ve Dil Testi Resimleri Isimlendirme Son Test Puanlari
LDT2ÖTP	Lügatçe ve Dil Testi Resimleri Islevlerine Göre Tanimlama Ön Test Puanlari
LDT2STP	Lügatçe ve Dil Testi Resimleri Islevlerine Göre Tanimlama Son Test Puanlari

Akt.	Aktaran
s.	Sayfa
No.	Numara
Çev.	Çeviren
S.	Sayı
Vol.	Volume
bask.	baskalari
Ed.	Editör
Der.	Derleyen
c.	Cilt

SEMBOLLER CETVELI

- [] : Sesbilgisel ayraç
/ / : Sesbilimsel ayraç
[o g] : k sesinin ses degiskesi
/ t?/ : patlamali, sizmali, sürtünmeli ses

TABLOLAR CETVELI

Tablo No	Sayfa
1. Dil Gelisiminin Evreleri.....	19
2. Çocukların Soru Zarflarını Kazanım Yaşları.....	42
3. Testlerin Uygulandığı Okulların Cinsiyete Göre Dağılımı	113
4. Almanya’da Yaşayan Türk Çocuklarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	125
5. Almanya’da Yaşayan Türk Çocuklarının Anne Babalarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	127
6. Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Testler İçin Kontrol ve Deney Gruplarının Karşılaştırılması (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi).....	133
7. Descoedres’in Lügatçe Ön ve Son Testler İçin Kontrol ve Deney Gruplarının Karşılaştırılması (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi).....	135
8. Lügatçe ve Dil Ön ve Son Testler İçin Kontrol ve Deney Gruplarının Karşılaştırılması (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)	140
9. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı.....	142
10. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Descoedres’in Lügatçe Ön ve Son Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı	143
11. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Lügatçe ve Dil Ön ve Son Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı	146
12. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)	147
13. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Descoedres’in Lügatçe Ön ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)	149

Tablo No	Sayfa
14. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Lügatçe ve Dil Ön ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın Dagilimi (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)	153
15. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anaokuluna Gitme Sürelerine Göre Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın Dagilimi (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi).....	155
16. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anaokuluna Gitme Sürelerine Göre Descoeudres'in Lügatçe Ön ve Son Test Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farkın Dagilimi (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi).....	156
17. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anaokuluna Gitme Sürelerine Göre Lügatçe ve Dil Ön ve Son Test Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farkın Dagilimi (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi).....	160
18. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Kardes Sayısına Göre Peabody Resim-Kelime Testi Grup Ortalamalarının Dagilimi.....	161
19. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Kardes Sayısına Göre Descoeudres'in Lügatçe Testi Grup Ortalamalarının Dagilimi	163
20. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Kardes Sayısına Göre Lügatçe ve Dil Testi Grup Ortalamalarının Dagilimi	169
21. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Doğum Sirasına Göre Peabody Resim-Kelime Testi Grup Ortalamalarının Dagilimi.....	170
22. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Doğum Sirasına Göre Descoeudres'in Lügatçe Testi Grup Ortalamalarının Dagilimi	171
23. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Doğum Sirasına Göre Lügatçe ve Dil Testi Grup Ortalamalarının Dagilimi	177
24. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Peabody Resim-Kelime Testi Grup Ortalamalarının Dagilimi.....	178

Tablo No	Sayfa
25. Kontrol ve Deney Grubunu Olusturan Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Descoeudres'in Lügatçe Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı.....	179
26. Kontrol ve Deney Grubunu Olusturan Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Lügatçe ve Dil Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı.....	186
27. Kontrol ve Deney Grubunu Olusturan Çocukların Anne Meslek Durumuna Göre Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Testler Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi).....	187
28. Kontrol ve Deney Grubunu Olusturan Çocukların Anne Meslek Durumuna Göre Descoeudres'in Lügatçe Ön ve Son Testler Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi).....	188
29. Kontrol ve Deney Grubunu Olusturan Çocukların Anne Meslek Durumuna Göre Lügatçe ve Dil Ön ve Son Testler Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)	191
30. Deney Grubunu Olusturan Çocukların Peabody Resim-Kelime, Descoeudres'in Lügatçe, Lügatçe ve Dil Ön Test Puanları Arasındaki İlişkiler	193
31. Deney Grubunu Olusturan Çocukların Peabody Resim-Kelime, Descoeudres'in Lügatçe, Lügatçe ve Dil Son Test Puanları Arasındaki İlişkiler	195

SEKILLER CETVELI

Sekil No	Sayfa
1. Çocukun Çevresinde Kullanılan 755 Sözcükteki Sesbirim Dağılımı	18
2. Adalı'ya Göre Türkiye Türkçe'sinde Biçimbirimler	26
3. İki ve Çok Dillilik Tiplemeleri	59
4. İki Dilliliğin Farklı Tiplerinin Bilisel Etkileri	70
5. Kontrol ve Deney Gruplarının Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımı	134
6. Kontrol ve Deney Gruplarının Descoedres'in Lügatçe Ön ve Son Testlerinin Puan Ortalamalarının Dağılımı	138
7. Kontrol ve Deney Gruplarının Lügatçe ve Dil Ön ve Son Testlerinin Puan Ortalamalarının Dağılımı	141

BÖLÜM I

1. GIRIS

Insana özgü en güçlü iletişim aracı olan dil, çeşitli düşüncelerin geliştirilmesinde, duyguların paylaşımında, tutumların, inançların, değer yargılarının anlatılmasında ve öğrenmede; görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgilerin, kültür birikiminin aktarılmasında; soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevlerin gerçekleştirilmesinde kullanılmaktadır.

Dil gelişimindeki farklılaşma insani diğer canlılardan ayrı kılmaktadır. Bir köpeğin duyuları insanın duyularından kat kat gelişmiştir. Ancak dil gelişimi insana özgüdür. Bunun için de dil gelişiminin ayrı bir önemle ele alınması, geliştirilmesi için özel bir çaba gösterilmesi gerekmektedir. Dilin kendine özgü kuralları ve bu kurallar çerçevesinde gelişen bir sistemi bulunmaktadır. Bu kuralların öğrenilmesi bebeklik döneminden itibaren başlamakta ve o dilin gramatik yapısı tamamen kazanılincaya kadar devam etmektedir.

Konusmayı ve diğer insanları anlamayı öğrenmek çocukların geliştirdiği en karmaşık yeteneklerden biridir. Dili sonsuz şekilde kullanabilme yeteneği de yalnız insanlara özgüdür.

1.1. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi

Birçok dil bilimci ve toplum bilimci dili kendi açılarından tanımlamaya çalışmışlardır. Dili kendi adına kuramsal bir yaklaşımla ilk inceleyenlerin başında İsviçreli bilgin Ferdinand de Saussure gelmektedir. Saussure çağdaş dilbiliminin öncüsü ve kurucusu olarak kabul edilmektedir. Ona göre dil sözleşmeye dayalı toplumsal bir kurumdur ve tüm insanların anlaşma yetisine işlerlik kazandıran bir dizgedir. Dil, anlatım yetisi denilen insan niteliğinin ürettiği birçok iletişim biçimleri arasında yer alır. Dil alanında Saussure'den sonra en büyük devrimi yapanlardan biri de Amerikalı dilbilimci Noam Chomsky'dir. Chomsky'e göre dilbilimin görevi, düşünce düzleminde tümcelerin üretim ve dönüşüm kurallarını belirlemektir.

Öyleyse dilbilim demek, sözdizimine dayalı bir dilbilgisidir. Üretici dönüşümsel dilbilgisi, dilin bütün gerçekliğini betimlemede yeterlidir. Chomsky’e göre dil demek tümce demektir. Bu yapıyı kavramak, bütün bir dili kavramak demektir. Bütün tümceler az sayıda çekirdek yapılarla indirgenir. Bunların üretim kuralları da sınırlıdır. Sınırsız sayıdaki değişik tümce biçimleri çekirdek yapıların, yine az sayıda kurallarla dönüşmesinden ortaya çıkar. Sözdizim, bu üretim ve dönüşüm kurallarını içeren sınırlı bir kuramdır (Akt. Yalçın, 1990 : 48-52).

Ünlü Yunan düşünürü Platon, dili “Kisinin düşüncelerini özne ve yüklemelerden faydalanarak ve sesin de yardımıyla anlaşılabılır hale getirmesi” şeklinde ifade etmektedir (Akt. Aktan, 1996:10).

Dil, düşüncenin, daha geniş anlamıyla içbenliğimizin aynasıdır, ulusal varlığın da temelidir. Alman filozofu Humbolt (Wilhelm Humbolt, 1767-1835) şöyle diyor:

“Bir ulusun gerçek yurdu, onun dilidir. Dil, ulusal dileği belirten güçlü bir varlıktır. Ulusal dil yok olunca ulusal duygu da çok geçmeden yitirilebilir” (Akt.Gencan, 1976:1).

Aksan da (1993:13) dilin, yalnız, onun konuşabilmesi düşündüğünü başkalarına iletebilmesi demek olmadığını, dil denilen düzenin insanın gözü, beyni, düşüncesi, ruhu olduğunu belirtmiş ve insan beyninin nasıl gizli yönleri, bilinmeyen noktaları varsa, dilin de çözümlenemeyen, açık ortaya konamayan birçok yönleri olduğunu vurgulamıştır.

Banguoglu’na (1998:9) göre dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir.

Dale’a (1976:18) göre ise dil, sayısız düşüncelerin açıklanması ve anlaşılması için yararlı ve sistematik bir yoldur. Her ne kadar bu noktada dil kolaysa da, çocukların organize etme yönünü yansıttığı için oldukça ilginçtir ve anlaşılması kolay bir durum değildir.

Tanımlardan da anlaşılabacağı gibi dilin tanımı yapılırken, dilin herhangi bir özelliği öne çıkarılmış ve dikkat bu noktaya çekilmiştir. Bazisi, dilin insanın duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandığı bir araç olduğunu, bazisi iç benliğimizi yansıttığını belirtmiştir. Kimisi dili ulusal varlıkla özdeşleştirmiş, kimisi ise dilin insana özgü olmasını ön plana çıkarmıştır.

Yapılan tanımlarda dilin çeşitli özellikleri üzerinde durulmuş olması yanında ortak olan noktalar da vardır. Kuskusuz dil, insanın kendisini ve çevresini ifade edebilmesinde, diğer insanlarla iletişim kurabilmesinde, isteklerini, umutlarını, üzüntülerini, sevinçlerini, düşüncelerini, hissettiklerini anlatabilmesinde ve anlayabilmesinde tek güçtür.

Bütün bu tanımlara dayanarak dilin insanlar arasındaki duygu, düşünce ve fikirlerin anlaşılacak bilgi alışverişinde bulunmayı sağlayan bir araç olduğunu söyleyebiliriz.

Dil insanların birbirlerine bilgi, istek, düşünce ve duygularını iletmede kullandıkları önemli bir iletişim aracıdır. Bunun yanında fikirlerin örgütlenmesi, yeni düşünce ve diğer bilimsel süreçlerde de dilin rolü büyüktür. Ayrıca kültürel değerlerin kusaktan kusaga aktarılmasında da dil büyük önem taşımaktadır. Bireyler içinde bulundukları toplumda diğer bireylerle birlikte yaşama ve etkileşimde bulunma ihtiyacındadırlar. Bu etkileşim sırasında sözel ve sözel olmayan iletişim şekilleri kazanılmaktadır. Sözel iletişim, dile ait yapıları kullanarak konuşma yolu ile gerçekleşmektedir. Konuşma ve konuşmaya katkıda bulunan jest, mimik, bakış şekli gibi sözel olmayan iletişim şekilleri karşılıklı iletişimin temelini oluşturmaktadır.

Bir görüşe göre, düşüncenin gelişiminde gerekli olan dil değil, aksine dilin kazanımına yol gösteren düşüncenin gelişimidir. Her ne kadar dildeki ilerlemeler düşünceye bağlıysa da, dil kavramaya yardım etmektedir. Dil düşüncenin ifade edilmesi için gereklidir (Mussen ve Bask, 1990: 249).

Yeni Gine'deki Trobriand Adası'ndaki insanlar üzerinde yapılan antropolojik bir araştırmada, bu insanlarda dil'in bir düşünce aracı olmaktan öte devim (hareket) ve davranışlarla çok sıkı ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Sözcüklerin daha çok

hareketle ifade edildikleri ve bunların öğrenilmesinin düşünme ile olmaktan çok hareketlerle ilişkili olduğuna dikkat çekilmiştir (Mangir ve Erkan, 1987: 4).

Dil, çocukların kendilerini ifade etme, sosyal ve kültürel değerlerini kazanma, sosyal iletişim ihtiyaçlarını gidermede işlevsel bir göreve sahiptir (Mussen ve bask, 1990:220). Çocuk dili kullanarak çevrenin yapısını keşfetmekte ve kendini ifade edebilmektedir.

Ayrıca dil, çocuğun bilissel gelişiminde ve kavrama yeteneğinin gelişmesinde de önemli bir rol oynar. Dil, düşüncenin alanını ve hızını artırmaktadır. Düşüncelerin hızlı bir şekilde ifade edilmesinde dil uygun bir araçtır.

Çocukların kullandığı sözcükler, dilin kullanım şekillerinin tamamını ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar sözlü dili yakın çevrelerinde bulunan kişilerle aralarındaki deneyimleri netleştirmek ve anlamak için kullanmaktadırlar. Aynı zamanda dil, hemen hemen tüm öğrenme süreçlerini dengelemektedir (Wishon ve bask, 1986: 91).

1.2. Dil Kazanımına İlişkin Görüşler

Son zamanlara kadar psikologlar bir çocuğun konuşma dilindeki gelişmesini, kullandığı sözcüklerin sayısındaki artış ve kurdugu cümlelerin uzunluğu ve karmasıklığı gibi değerlerle ölçmekte idiler. Ayrıca dil'in diğer yönlerinden de çocuğun ilerleyişini anlayabilmek için cümleler gramatik bölümlere ayrılmıştır. Yaklaşık yirmi yıl öncesine kadar, Amerikalı davranışçı psikologlar, çocuğun neyi anladığından çok, ne yaptığı ile ilgilenmekteydiler. Fakat 1 yaşındaki bir çocuk üç sözcük konuşsa da çok daha fazlasını anlamaktadır. Çocuk çok sayıda cümleye ve isteğe yanıt verebilir ve dil hakkında 3 sözcüğün çok ötesinde bilgisi bulunmaktadır. Ancak Watson'un sadece doğrudan gözlenebilenin araştırılması fikrinin etkisinde bulunan psikologlar, çocuğun iç dünyasında olup bitenlerle ilgilenme gereğini duymamışlardır. Psikologlar konuşmayı öğrenmenin değişik aşamaları için klasik hazırlanma, ayırmayı öğrenme, birleştirme ve genelleştirme gibi kavramları kullanmışlardır (Mangir ve Erkan, 1987:7).

Dil gibi karmasık bir sistemin kazanılmasında çeşitli görüşler ortaya konmuştur. Dilin sadece genler tarafından, kodlama yolu ile edinimi olanaklı olsaydı; bu gelişim asamasını açıklamak kolay olurdu. Dil kazanımını, genetik ya da öğrenme yollarından biri ile açıklamak olanaksızdır. Bütün alanlarda olduğu gibi, doğa-kazanım tartışması burada da karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalarda iki görüşü de destekleyen ipuçları bulunmaktadır. Canlı türlerinde özel bir mesaj alıp verme sisteminin varlığı genetik araştırmacılarının, dünyadaki farklı dil yapılarının varlığı, gelişimin öğrenmeye dayalı olduğunu savunan araştırmacıların dayanağını oluşturmaktadır. Dilin birçok yönü çevre ile etkileşim yolu ile kazanıldığı gibi, bu kazanımda biyolojik hazır olma mekanizmalarının da rolü büyüktür. (Artar, 1998: 8). Dilin kazanımı ile ilgili görüşler birbirinden farklı olsalar da, temelde görüşlerden bir kısmı kalıtımın önemini vurgulamakta, ya da çevresel etkenlerin etkinliğinden söz etmektedir.

Dil kazanımı konusundaki görüşlere ait teoriler şunlardır:

1. Psikolinguistik Görüş (Chomsky 1957)
2. Davranışçı Görüş (Skinner 1957)
3. Anlamsal-Bilissel Görüş (Bloom 1970, Nelson 1973)
4. Etkileşimci Görüş (Bloom, Lahey 1978)
5. Sosyolinguistik Görüş (Morris 1938, Bruner 1974)

1.2.1. Psikolinguistik Görüş

Psikolinguistik görüşü destekleyen Chomsky, dilbilim ve dil kazanımında çağdas çalışmalara yeni bir yön vermiştir.

Chomsky'e göre doğuştan gelen, genetik dil kazanma mekanizması, çocukların yeni bir dil öğrenmelerinde onları yetenekli kılmaktadır. Chomsky (1973:56) zihin yapılarının bütünü içinde bir bileşen olan dil yetisinin, sorun çözmede ve kavram oluşturmada önemli bir işlev yüklendiğini, diğer bir deyişle, dil yetisinin beyindeki yetilerden yalnızca biri olduğunu söylemektedir.

Chomsky'nin kurami, dil'in biçimi-sözdizimi, dizim bilgisi ve tümce, tümce analizi çalışmalarına önemli ölçüde ışık tutmuştur. Dilin üretimsel ve dönüşümlü özellikleriyle sınırlı sayıda öğelerle sınırsız tümceler üreterek, dil kullanımındaki yaratıcılık ilkesini ortaya koymuştur. Chomsky'nin görüşünün temel hipotezi çocukların dil kurallarını uygulamak için doğuştan getirdikleri kapasiteleri olduğudur. Yani çocuğun dili kazanmasında evrensel özellikler olduğu vurgulanmaktadır. Chomsky'e göre çocuğun her gün duyduğu yetişkin dili, düzgün formlu olmaktan uzaktır ve kısa tümceler, duraklamalar, tekrarlar, küfürler, hatalar ya da kısaltmalardan oluşmaktadır. Çocuklar da, duydukları dilin uygunluğunu anlayacak bir ortamda degillerdir. Bununla birlikte çocuklar, baskasından duymadıkları, sınırsız sayıda sözcük ve tümce üretebilme becerisini kazanmaktadır. Hatta "beni kucaga", "ditti" gibi duyma olanagi olmayan formları bile kurabilmektedir. Dil analizleri, konusurken kullandığımız kuralların, karmasik ve anlasilmasi güç olduğunu göstermiştir. Hiçbir aile, bu karmasik ve güç kuralları çocuğa öğretmez. Bu bulgular, üretme kuramcılarını, insanların diğer bilissel süreçlerden farklı, özel bir dil mekanizması ile doğdukları sonucuna ulaştırır. Bu mekanizma yardımı ile dil, kısa sürede ve kolaylıkla öğrenilmektedir. Chomsky, kuramının temelinde yatan iki kavramla dil kazanımını açıklamaya çalışmıştır. Dil yetisi (edinç) ve dil kullanımı (edim). Ana dilini konuşan bir çocuk hiç eğitim görmese bile dilinin ses, anlam, sözdizimi ile ilgili kurallarına uygun olarak dili kullanır, ama bu kuralların ne olduğunun bilinçli olarak farkında olmayabilir. İşte bu bilinçsiz dil bilgisi edinç, bu yetinin kullanıma dönüşmesi de edim'dir. Chomsky'e göre çocuk doğduğunda beyni boş bir sayfa gibi değildir. O bir "Dil Kazanım Aracı"(Language Acquisition Device-LAD) ile beraber dünyaya gelmektedir. Bu aygıt beyinde fiziksel bir yapı olmayıp, dil öğrenmede gerekli olan nörolojik bir eğilimdir. Bu aygıt, ona çevresinden gelen verileri analiz edip çözümleyecek dili gerekli biçimde kullanabilmesini sağlayacak, işlevlestirecek örtük bir yetidir. Ancak, bu yetiyi olanaklı kılacak sosyal bir ortam içinde bulunması da gerekmektedir. Edim ise örtük bilginin somut olarak sosyal çevre içinde kullanıma dönüşmesi eylemidir. Chomsky hem kavrama hem de üretimin temelinde "Dil Edinim Aygıtı"nın ürünü olan içselleştirilmiş kurallar dizgesinin olduğunu belirtmekte ve dilin yüzeysel

yapisinin kullanimini olanakli kilan seyin bu kurallar oldugunu söylemektedir (Uyar, 1995:39; Artar, 1998: 10; Eggen ve Kauchak, 2001: 65 ; Topbas, 1990:7-9).

Chomsky'nin kurami önemli arastirmalara yol açmistir. Arastirmacilar çok degisik dil topluluklarında dil öğrenen çocuklar arasındaki paralellikleri yani dil evrenselliklerini arastirmislar ve dil kazaniminda dogal gözlemlerin degerini ortaya koymuslardir. Lenneberg, tüm dünya üzerindeki çocukların dil gelismisini arastirirken, kültürel çevrelerden bagimsiz olarak bütün normal çocuklarda, dil'in dönüm noktaları olarak adlandirdigi, ayni sıra ve ayni zamanda ortaya çıkan sürekli düzenli ve sabit dil gelism modellerinin oldugunu görmüştür. Çin'li bir çocukta, Orta Afrika'dan bir çocukta ve Londra'da büyüyen bir çocukta konuşma gelismisi hemen hemen ayni modele sahiptir. Ayrıca dil'deki bu dönüm noktalarıyla motor gelismdeki dönüm noktaları arasında paralellik bulunmaktadır. Ayrıca yapılan arastirmalar sonucunda "Pivot gramer" (Braine 1963) ve "Telgraf-Telgraf dili" (Brown ve Fraser 1964) tanımları ortaya çıkmıştır. "Pivot gramer" tanımı, çocuğun kullandigi iki sözcüklü cümlelerde, bir sözcüğün çok sık ve ayni yerde kullanılmasına karsin diger sözcüğün sürekli degismesi olarak açıklanmıştır. Braine, sürekli kullanılan bu sözcüklere pivot (anahtar) sözcükler demis, digerine open class (açık sınıf) sözcükler adini vermiştir. Brown ve Fraser (1964) ise ilk cümlelerin telgraf diline benzedigini belirtmisler ve "telgrafçıl" terimini kullanmışlardır. Pivot gramer ve telgraf dili açıklamalarının ikisinde de bir ölçüde gerçek payı olmasına karsin, çocuğun temeldeki bilgisine iliskin yeterli bir açıklama sağlayamamışlardır (Akt.Baykoç Dönmez, 1986, 91; Mangir ve Erkan, 1987:10).

Chomsky hem kavrama hem de üretimin temelinde "Dil Kazanım Aracı"nın ürünü olan içselleştirilmiş kurallar dizgesinin oldugunu belirtmekte ve dilin yüzeysel yapisini kullanım için olanakli kilan seyin bu kurallar oldugunu söylemektedir.

1.2.2. Davranışçı Görüş

Davranışçı görüşün temelinde, çocukların sözel davranışları kazanmalarında çevrenin etkili ve baskın olduğu belirtilmektedir.

Skinner'in dil davranislari analizi, Chomsky'nin, çevrenin dil kazanimini açıklayamayacağı yolundaki görüşleri ile yok edildiği halde, öğrenme temelli araştırmanın hiçbir zaman bitmediği görülmektedir. Bu görüşü savunan araştırmacılar, son yıllarda, normal dil gelişiminde çevresel etkenlerin etkisini kanıtlayan araştırmalar yapmışlardır. Bazı temel araştırmalar Skinner'in edimsel modeline yakın olmakla birlikte, genel olarak toplumsal öğrenme yaklaşımı izlenmektedir. Toplumsal öğrenme kuramı, gözlemsel öğrenme ve ilişkili bilissel süreçlerle ilgilenir. Günümüzde bu kuramın görüşleri, klasik öğrenme kuramından daha çok kabul görmektedir (Akt.Artar, 1998: 13).

Dil kazanimini açıklamaya çalışan davranışçı kuramlardan biri klasik koşullandırmadır. Bu kurama göre öğrenme şartlanma yoluyla gerçekleşmektedir. Örneğin, çocuğun çıkardığı sesler ya da anneyi taklit ederek çıkardığı sözcükler tekrarlandığı zaman çocuk şartlanma yoluyla öğrenecektir. Bu kuram ile dil kazanimini açıklamak hiçbir şekilde yeterli olmamaktadır. Bu kuramın biraz daha gelişimi ise edimsel koşullandırma (Pekistireçlerle öğrenme) dir. Etkin dil davranışı, yeni uyarıcıya verilen tepkiden ziyade, uygun durumlarda, doğru uyarıcıya karşılık verilen tepkilerden ve sıklığından oluşmaktadır. Tepkiler çevresel uyarıcılara karşılık verilen hareketlerdir. Uyarıcı ile tepki arasındaki bağlantı pekiştirme sonucunda koşullanır, süreklilesir. Skinner'in geliştirdiği bu kuramın diğerinden farkı bazı davranışların uyarıcı olmadan da ortaya çıkabilmesidir. Skinner'in kuramından dil kazanımında taklit, alıştırma ve pekiştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Skinner olumlu ve olumsuz pekiştireçlerin planlı kullanımlarının dil davranışlarını biçimlendirdiğini öne sürmüştür.

Örneğin:

Çocuk: Ben büyümüşüm mü?

Anne: Hayır evladım. "Ben büyümüş müyüm?" demen gerekirdi.

Çocuk: Büyümüş müyüm mü?

Anne: Bak...

Çocuk: Yaa... söylesene..

Bu örnekte çocuk cümlelerinin yalnis olduğunu annenin onayıyla anlamıştır. Ancak çocuk neyin yalnis olduğunun farkında değildir. Çocugun cümlelerini uygun şekilde degistirebilmesi için neyin kabul edilemez olduğunu çocugun anlayıp anlamadığı göz ardı edilen önemli bir noktadır. Ya da çocugun cümlelerinin üretildiği bağlamla ilişkisinin ne bakımdan ürettiğini uygunsuz hale getirdiğini anlayıp anlamaması da önemlidir. İste Skinner'ın kurami bunları açıklayamamaktadır. Clark davranışçılarının hareketleri motive etmek için ödül verme ile hareketlerin yeterliği ya da geçerliği için bilgi verme gibi iki temel ögeyi birbirine karıştırdıklarını belirtmiştir (Topbas, 1990:5 ; Uyar, 1995:39).

Skinner'ın kurami çocugun kendisini dil kazanım süreci içine katmayıp yaratıcılıktan yoksun, distan gelen uyarılarla varlığını ortaya koyan pasif bir canlı olarak göstermektedir. Böyle olunca da dilin düşünceyi etkilediği ve dilin düşünceden önce geliştiği varsayımı ortaya çıkarılmıştır. Davranışçılar kalıtsal özellikleri tamamen reddetmeseler de biyolojik özellikleri ya da düşünce gelişimini ilgi alanlarına almamışlardır. Davranışçı görüş ile Chomsky'nin görüşü arasındaki en önemli farklılık Chomsky'nin dili oldukça kaynasık kurallar dizgesi olarak sunması ve dili kullanan kişinin bu kuralları içselleştirdiğini ifade etmesidir.

Davranışçıların amacı, çocugun davranışlarındaki değişimi izleyerek ya da çocugun çevresindeki gözlemlenebilir durumları açıklayarak bir öğrenme kurami geliştirmektir. Davranışçılık, çocuk ile onu çevreleyen dilsel topluluğun (linguistics community) etkileşiminde gözlemlenebilir olguların varlığını vurgulamaya çalışmaktadır. Bu çerçevede, çocugun , çevre tarafından edilgen bir biçimde kontrol edildiği görülmektedir. Bu saptama, ilk dönem çalışmaları olarak adlandırılan günlük çalışmalarında kabul edilen görüşün karşısında yer almaktadır. Davranışçılar, çocugun yeterliliklerinin (zekâ,vb.) ve doğuştan getirdiği içsel yapısının ölçülemeyeceğini belirtmekte ve bireysel farklılaşmayı vurgulamaktadırlar (Ingram 1989: 12). Bu saptamadan yola çıkıldığında, çocuk dili üzerine yapılan çalışmaların, genellebilir sonuçlara varabilmesinde, örneklemin büyük tutulmasının gerekliliği bir kez daha görülecektir.

1.2.3. Anlamsal-Bilissel Görüş

Temelde bir etkileşimci olan Piaget'e göre "bilissel yapılar" doğumla başlayarak çocuklukta çevre ile etkileşimle oluşurlar. Davranışçıların belirttiği gibi çocuğu yalnızca çevre sekillendirmez. Çevre ile bir alis-veris, etkileşim söz konusudur. Çok küçük çocuklar bile dünya ile bas edebilmeye ilişkin bilgilere sahiptirler. Bu bilgiyi, duydukları konuşmaları analiz etmek için kullanmaktadırlar. Ancak bu kalıtsal özellik Chomsky'nin dediği gibi çocukta doğuştan varolan dilbilgisel yapılar gibi beyine aktarılmamıştır. Piaget'in vurgulamak istediği insanda aynı şekilde öğrenmeyi olanaklı kılan bir zihinsel gücün olduğudur. Evren herkese göre aynıdır. Bilissel yapılar da, bebeklikten ergenlik dönemine kadar asama asama evreler halinde gelişmektedir. Piaget'nin çıkış noktası düşüncedir. Çocuğun duyu-hareket yoluyla düşünceleri gelişmekte, gelişen bu düşünceler konuşmalara yansımaktadır (Topbas, 1990:11 ; Mangir ve Erkan, 1987:13). Bu durum dil kazanımında en önemli faktörün düşüncenin gelişimi olduğunu ve dilin çocuğun sahip olduğu bilissel kavramlarının üzerine yerleştirildiğinde kazanıldığını göstermektedir.

Vygotsky (1985 : 27) Düşünce ve Dil adlı çalışmasında, Piaget'in çocuk diline yaklaşımının nasıl olması gerektiği doğrultusundaki görüşüne yer vermiştir. Piaget, yetişkinlerle karşılaştırıldığında, çocuğun akıl yürütmesinde görülen eksiklikleri alt alta sıralamak yerine, çocuk düşüncesinin ayırt edici özgül nitelikleri üstünde, çocukta eksik olandan çok, çocukta var olan şeyler üstünde yoğunlaşmıştır.

Piaget'in özel bir dil gelişim modeli olmamasına karşın, bazı bilissel dil araştırmacıları Piaget'in kuramından yola çıkmıştır. Temel ilgi alanları, duyu hareket döneminden bir iki kelimeyi bir araya getirerek konuşmaya başlayan işlem-öncesi dönem çocuğuna geçisi incelemektir. Araştırmalardaki genel strateji, bazı zihinsel işlemlerin, ilgili dil formlarının gelişiminden önce gelişip gelişmediğini öğrenmeye çalışmaktır. Örneğin bazı bulgular bebeklerin "hepsi gitti" demeyi öğrenmeden önce, nesne sürekliliği kavramını kazandıklarını göstermektedir. Diğer bir bilissel görüş çocukların erken bilissel kavramları, duydukları dilin kurallarını keşfetmek için kullandıkları şeklindedir. Anlamsal-Bilissel görüş çocuğun konuşmayı anlam

temelinde ya da anlambilimsel açıdan analiz ettiğini, yani; kavramlar, nesneler, hareketler ve olaylar arasındaki ilişkileri ortaya koydugunu savunmaktadır. Bu görüşe göre; çocukların çok erken, belki de doğuştan uygulayan (hareketi yapan kişi), hareket (bir kişi ya da nesneye yapılan bir şey), uygulanan(üzerinde hareket yapılan kişi) ve baskaları gibi kavramlar hakkında bilgileri vardır. Çocuk bir konuşma duyduğunda hemen bunu, bu kavramlarla analiz etmektedir. “Kim kime ne yaptı?” sorusu sorulduğunda çocuk uygulayanın tümünün her zaman basında olduğunu söyleyebilir. Çocuk bu kuralları, daha sonra kendi konuşmasına aktaracaktır (Artar, 1998: 12). Çocuk dilinin yetişkin dilinin daraltılmış biçimi olduğu bilinmektedir. Buna göre yetişkin dili,büyük ölçekli (macro) bir yapı, çocuk dili de yetişkin dilinin küçük ölçekli (micro) bir görüntüsü olarak kabul edilebilir. Ancak Piaget bu bakış açısıyla çocuk dilinin eksikliklerinden söz etmekten kaçınmıştır. Öyle ki, nicel anlamda bir eksiklikten söz etmek mümkün değildir. Bu olumlu yaklaşım çocukla yetişkinin düşünme tarzları arasındaki farkın niceliksel olmaktan çok niteliksel olduğunu göstermiştir (Vygotsky, 1985 : 27). Ayrıca, yetişkin dili ölçüt alınarak yapılacak çalışmaların sonuçlarının da sağlıklı olamayacağı belirtilmektedir (Oksa, 1980a :434).

Birçok dilbilimci ve Piaget ile birlikte çalışan psikologlar dil kazanımı üzerindeki çalışmalarını yoğunlaştırmışlar ve gerek bilissel gelişimin dilden önce geliştiği veya her ikisinin paralel geliştiği yolunda sayısız araştırmalar yapmışlardır. Ancak son yıllarda dil engelli çocuklarla yapılan çalışmalar, dil kazanımında bilissel yeteneklerin gerekli fakat dil ile bilissel gelişimin farklı köklerinin olduğu görüşünü ortaya çıkarmıştır (Özcan ve Topbaş, 1994 : 120).

1.2.4. Etkileşimci Görüş

Etkileşimci görüşte bebeklerin konuşma öğrenmeye hazır olarak doğdukları ve çevrenin onlara konuşma öğrettiği hipotezi hâkimdir.

Vygotsky’ye göre çocuklar yetişkinlerle ve akranlarıyla karşılıklı etkileşim halinde alıştırılmalar yaparak dil öğrenmektedirler. Dil gelişimi zahmetsizce

olusmaktadır çünkü dil gelisimi günlük aktivitelerde ve iletisim sürecinde yer almaktadır (Eggen ve Kauchak, 2001:65).

Bloom ve Lahey gerek normal dil kazanimi gerekse de dil ve iletisim engellerinin her seyden önce dil ve iletisim olgusu içerisinde ele alınmasi gerektigini vurgulamislar ve bir iletisim araci olan dilin biçim ve içerik unsurlarının birbirinden ayılamayacağını dile getirmislerdir. Ayrıca dilin kullanımının sosyal bir eylem olduğu bu nedenle de sosyal etkilesimin önemine değinerek dilin biçim ve içeriğinin daima dilin kullanımıyla da kaynastığını belirtmişlerdir. Wells, etkilesim aracılığıyla dil gelisimi üzerinde durmuş, karşılıklı konuşma ya da diyaloglarda cümlelerin tasdikları anlamı vurgulamıştır. Wells aynı zamanda eğitim ile de ilgilenmiş okulöncesi ve ilkokul çağlarındaki çocuklarda dilsel stratejilerin gelisimi ve geliştirilmesi üzerine çalışmalar yapmıştır (Akt. Mangir ve Erkan, 1987:14).

Çocukta dil gelisimine yardımcı olmak için yetişkinler kendi konuşmalarını düzelterek, çocukların gelisim dönemlerini etkilemelidirler. Bebek, vermek istediği mesajın önemli kısmına dikkat çekmek ve mesajı kolaylaştırmak için konuşur. Bunun için de basit sözcükler, kısa cümleler kullanır ve ses tonunu değiştirir. Dilin gelisimini ve iletisimi kolaylaştıran bu değişiklikler, dile ait yapının şeklini oluşturmaktadır (Eggen ve Kauchak, 2001:65).

Dil edinimi olgusu, son yıllarda ortaya atılan tüm kuramlarda, dil edinim süreci, çocuğun geçirdiği bilissel gelisim ve sosyal etkilesimle birlikte bir bütün olarak ele alınmaktadır. Bilissel süreci ve toplumsal bağlami yeterince dikkate almadığı kabul edilen dogustancılık akiminin, dil edinimi alanındaki gelismelere anlamlı katkılar sağlamadığı düşünülmektedir (Oksaar, 1980a :434).

1.2.5. Sosyolinguistik Görüş

Bu görüş Morris (1938) tarafından ortaya konmuştur. Morris dil’de üç boyut olduğunu belirtmiştir. Bunlar; sözdizimi, anlambilimi ve kullanım bilgisidir. Bu üç boyutun birbirleriyle ilişkisi kabul edilmekle birlikte, Dore (1979) ve bazı araştırmacılar dil’in niteliğini ve dil gelisimini açıklamada kavramsal, dilsel ve

kullanım bilgisini birbirinden ayırmanın önemi üzerinde durmuşlardır (Akt.Baykoç Dönmez, 1986:91).

Bu görüş rol yapmanın, çocuğun yetişkinlerin konuşmasını taklit etmesinin, yetişkin tarafından pekiştirilmenin ve düzeltici geribildirim öneminin vurgulamakta ve sosyal etkileşimde gözleme dayalı öğrenmenin önemli olduğunu belirtmektedir (Selçuk, 2000:104; Eggen ve Kauchak, 2001: 64).

Dil kazanımında sosyal bağlamın önemini vurgulayan bilissel kuramcılar Amerika’da bilissel psikolojiye yeni bir yön vermişlerdir. Kesfetme yoluyla öğrenme ve etkileşimin özellikle de anne-bebek iletişiminin çeşitli yönlerini ele alarak sosyal bağlamın önemini vurgulamışlardır. Bebeği çevreleyen tipik toplumsal çevrenin, dil öğrenmeye uygun birçok ortam sağladığı belirtilmiştir. Bu olanaklar Dil Destek Sistemi (Language Support System, LASS)) olarak adlandırılmaktadır. Dil Destek Sisteminin islevi, konuşma verileri ile çocuğun anlam, gramer kuralları gibi özellikleri kazanmasına yardımcı olmaktır. Dil Destek Sisteminin en önemli parçası “format”tır . Formatlar, yapılanmış toplumsal ilişkiler ya da bebek ile ailesi arasında yer alan yerleşik davranış biçimleridir. Bilinen formatlar daha çok anne ve çocuğun birlikte kitaplara bakması, beden parçaları oyunları oynaması (burnun nerede, ağzın nerede gibi) ya da hareket oyunları (ci-eee ya da saklambaç gibi), birlikte şarkı söyleme olarak sıralanmaktadır. Format, çocuğun temel dil elemanlarını öğrenmesini sağlar. Bu bütünü ile sınırlı bir kapsam içinde olur. Çoğunlukla bebek, hareketlere karşılık gelen sözcükleri ezberlemektedir. Gelimsel olarak çocuk büyüdükçe, aile formata daha fazla eleman ekler ve karmaşıklaştırır. Böylece çocuk da formatını değiştirir. Bu yolla dil becerileri eklenerek öğrenilir. Daha önce kazanılan tepkiler yeni yollara uygulanırlar. Bu formatların ilişkisi içinde aile, dil kazanımı için kolaylaştırıcı ilişkiler hazırlar, dili basitleştirir, tekrarlar kullanır, çocuğun yarım ya da yalnis tümcelerini düzeltir (Artar, 1998: 14-15). Bilissel kuramcılardan olan Bruner’in görüşleri Chomsky ve Piaget ile paralellik göstermektedir. Bruner dil ve bilisin farklı, birbirinden bağımsız geliştiğini kabul etmiş, dilin doğuştan gelen bir özellik olduğunu söylemiştir. Ancak bunları gruplarken sosyal bağlamın kültürel

farklılıklarını, çevresel faktörlerin ve kişinin beraberinde getirdiği bireysel farklılıkları da göz önüne almıştır.

Dilin kazanımı için bilissel süreçlerin gerekli olduğu kabul edilmekte ve gözlemler dil gelişimiyle paralellik göstermekte ise de hala tartışma konusu olarak sürmektedir ve belirtilen görüşlerden hiçbirisi dil gelişimini tam olarak açıklayamamaktadır. Çocuklar dil'i nasıl öğrenirler? sorusuna da bir yanıt verilememektedir. Ancak dilbilimciler, psikolinguistler, sosyolinguistler ve eğitimciler yaptıkları çalışmalara dayanarak dilin kazanılmasında insanın doğuştan getirdiği bilissel kapasitenin etkin olduğu ve bu kapasitenin çevre yasantıları ile geliştirildiği görüşünde birleşmektedirler. Gerçekte de dil gelişiminde kalıtsal ve çevresel etkileri tam olarak birbirinden ayırt etmek oldukça zordur. Değişik alanların, değişik bakış açılarıyla ve yöntemleriyle gerçekleştirilen çocuk dili çalışmaları, özde bilinmeyenlerle dolu bir olgu olan dil edinimiyle ilgili incelemelere büyük katkılar sağlamıştır.

1.3. Dilbilimin Temel Öğeleri ve Dilin Gelişimi

Çocuklar, dili öğrenmek için gerekli ilkeleri, bilgileri, sözcükleri ve kalıpları erken çocukluk döneminde kazanırlar. Çocuğun, bu bilgiyi kazanması özel bir öğrenim görmeden, ana dilini duyarak, tekrarlayarak ve bunlardan farkına varmaksızın birtakım kurallar çıkararak gerçekleşmektedir (Antar, 1983 : 3)

Dilin Kazanımı "kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dil kurallarına uygun olarak kullanılmasının gelişimi" şeklinde tanımlanmaktadır (Basaran, 1994: 81). Çocuklar için yeni bir şeyler öğrenmek her zaman zor olmuştur. Dilin kazanımı da çok kolay olmamaktadır. Daha önce ağlayarak isteklerini, rahatsızlıklarını anlatmaya çalışan çocuk, dil kazanımı yoluyla dünyayı keşfetmeye başlamakta ve ne istediğini kolayca anlatabilmektedir.

İlk dil kazanımı çocukların ana dillerini öğrenme sürecidir. Çocuklar her bir kavramı öğrendikçe dili kazanırlar (Piyade, 1990: 9).

Yeni dogmus bir bebek dil kavramina ve onun islevlerine sahip degildir. Büyük olasilikla insan konusmasi ona yalnızca bir ses türü gibi gelmektedir. Dilin seslerini üretmeyle ilgili kaslar üzerindeki kontrol çok az veya hiç yoktur. Ancak bu bebeklerin iletisim kuramayacagi anlamina gelmez. Bebekler, çok çeşitli yollarla iletisim kurabilmektedirler. (Gander ve Gardiner, 2001: 186).

Bir bebek dogdugu andan baslayarak yemek-içmek gibi dogal ihtiyaçlarini, fiziksel sikintilarini birtakim isaretlerle ya da çıkardigi seslerle bildirmektedir. Bebegi ilk kez gören bir yabancı onun neyi anlatmak istedigini anlamayabilir. Oysa çocuğun yakın çevresinden biri; özellikle de annesi onu hemen anlayacaktır. Çünkü ikisi arasında isaretin ilk verilisinden baslayarak bir anlasma söz konusudur (Özkirimli, 1997: 15).

Her dilin kendine özgü kurallari, egilimleri, sorunlari oldugu gibi bütün dilleri kapsayan ortak yasalar, egilimler ve sorunlar bulunmaktadır. Çocuğun gelismine bakildiginda, refleks tepkiler disindaki davranislari belirli bir sıra ile edindigi gözlenmekte ve buna paralel olarak, dil gelisimi de asamali ve bir sıra-düzen içinde gerçekleşmektedir.

Kuralların öğrenilmesi bebeklik döneminden itibaren baslamakta ve yasamin ilk yilindan itibaren de belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Dil tüm kurallari ile birlikte geçirilen yasantilar sirasinda dogal olarak öğrenilmektedir. İleri yaslarda ise çocuklar dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak çevrelerindeki diğer bireylerle iletisim kurmaya yönelmektedirler. Kurulacak bu iletisimin saglikli ve olumlu bir temele dayanmasi ise ancak erken çocukluk döneminde geçirilecek deneyimlere bagli olmaktadır. Buna bagli olarak denilebilir ki erken çocukluk döneminde dil gelisimi yogunluk kazanmaktadır. Bu nedenle çocuklarda erken yaslardan itibaren dil gelisiminin incelenmesi ve çocuğa katkilarinin bilinmesi büyük yarar saglayacaktır.

Dil denilen birçok yönlü aracın baslica sorunlarına egilinmesine dilbilim adı verilmekte ve en kısa tanimiyla dilbilim “dili inceleyen bilim, dilin bilimi” olarak nitelendirilmektedir (Aksan, 1995:14).

Yüzyilimizda, özellikle de yüzyilimizin ikinci yarısına doğru, dilbilim gelismis ve yeni akimlar, buluslar ve inceleme alanlariyla büyük bir asama geçirerek bilimler arasinda seçkin bir yer kazanmistir.

Dilbilim her ülkede, hatta her üniversitede birbirinden az çok farklı biçimde ele alınmaktadır. Bu yüzden dilbilimin ögeleri, sınıflandırılması da birbirinden aynı olmamaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda dilbilimin ögelerini aşağıda özetleyebiliriz.

1.3.1. Sesbilim (Fonetik, Phonetik ve Lautlehre)

Bugünkü bilimsel çalışmalar, çeşitli incelemeler, araştırma ve uygulamalar göz önüne alındığında sesbilimi şu şekilde tanımlanmaktadır. “Sesbilim, insan dilinin seslerinin nasıl meydana getirildiğini, ne gibi nitelikleri olduğunu, ses dalgalarıyla nasıl aktararak dinleyene nasıl ulaştırıldığını, dinleyenin bu sesleri almasını, kısacası, dilin ve bildirismenin (iletisimin) ses yönünü inceleyen bilimdir”. Sesbilim bütün dünya dillerindeki sesleri bir bütün olarak ele alır; bütün dillerde ortak olan nitelikleri, eğilimleri, olayları, yasaları araştırır (Aksan, 1995: 26).

Dilin anlam farkı meydana getiren sesbirimine fonem (Phonem ve Laut) adı verilmektedir. Diğer bir ifadeyle fonem konuşma dilinde anlami ayırt etmeye yarayan en küçük sesbirimidir. Bütün diller fonem adı verilen temel sesbirimlerinden oluşmaktadır. Konuşma organları ile çıkarılan ses bileşimleriyle konuşma meydana gelmekte ve sesbirimlerinin birleşmesi ile sözcükler, sözcüklerin birleşmesiyle de cümleler oluşturulmaktadır (Güleryüz ve Baykoç Dönmez, 1992: 205) ; Ekmekçi, 1991: 28 ; Cüceloğlu, 1993: 204).

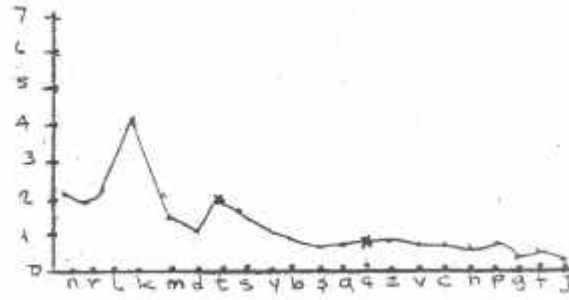
1.3.2. Fonoloji (Phonologie)’ nin Kazanımı

Sesbilim konuşma sırasında konuşanda, dinleyende meydana gelen eylemleri ve iletisimin fiziksel özelliklerini ortaya koymaya yönelirken fonoloji, seslerin iletisimde (bildirismede) nasıl etkili olduğunu, nasıl anlam farklılıkları doğurduğunu,

kisaca ses özelliklerinin anlamaya katkisini aydınlatmaya çalışmaktadır. Dilimizdeki kasık, kayık, katık ya da yel, sel, kel sözcüklerindeki seslerin fiziksel özelliklerini incelemek sesbilimin konusudur. Ancak bunları birbirinden anlamca bütünü ayrı birlikler haline getiren özellikleri, fonem birleşmelerini fonoloji incelemektedir. Örneğin ordu (İlk hecesi vurgulu) ile ordû (ikinci hecesi vurgulu) sözcüklerini kazmâ ile kâzma, yapmâ ile yâpma arasındaki anlam farkını yaratan vurgunun görevini, çeşitli incelik ve ayrıntılarını saptamak fonolojinin görevidir (Aksan, 1995: 28).

Çocuğun ana dilini kazanımı sırasında dilin sesleri ve ses dizgesiyle birlikte, parçalar üstü sesbirimlerde çocuğun zihninde yer etmekte ve konuşmasında temel nitelikler olarak belirlemektedir. Ayrıca bu niteliklerin değiştirilmesi ya da unutulması çok güç olmaktadır. Çocuklar doğduğu andan itibaren konuşma dilini öğrenmeye başlamaktadırlar. Çocuğun dili, bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi için dile ait sembolleri öğrenmesi, belleğinde saklaması ve durumların gerektirdiği biçimde kullanması ise dil gelişimi ile ilgili sistemlere bağlı olmaktadır.

Her yeni doğmuş bebek bütün dillerde var olan sesleri çıkartabilme yeteneğine sahip bulunmaktadır. Fakat bebegın ilk olarak kendi ana dilinde kullanılmakta olan sesleri öğrenmesi gerekmektedir. Bebek zamanla çevresindeki konuşmalardan algılama yoluyla kendi dilindeki ses farklılıklarını ayırt etmekte ve kullanmaya başlamaktadır. Örneğin, İngilizce öğrenmekte olan bir bebegın 12 aylıkken 18 farklı ses kullandığı, yani İngiliz dilindeki ses ayırımlarının yarısını söylediği saptanmıştır. Ancak çocuğun kendi dilinde olmayan sesleri çıkartabilme yeteneği zamanla yok olmaktadır. Çocuğun sesbirimleriyle ilgili öğrenmesi gereken ikinci bir nokta sesbirimlerinin belirgin nitelikleridir (/l/ sesli, /p/ sessiz gibi). Ayrıca dilde sözcüklerin seslendirilmesini kontrol etme (vurgu, ton gibi), hangi hecelerin seslerinin yan yana gelebileceği, hangilerinin gelemeyeceği, bir tümcenin seslendirilmesini etkileyen vurgulama sisteminin de, çocuk tarafından öğrenilmesi gerekmektedir (Fisek ve Yıldırım, 1993: 46). Çocukların çevrelerinde kullanılan 755 sözcükteki sesbirim dağılımı Şekil 1 de verilmiştir.



Sekil 1. Çocugun Çevresinde Kullanılan 755 Sözcükteki Sesbirim Dagilimi

Sekil 1’de görüldüğü gibi, / k / sesi Türk dilinde kullanım yönünden en sık, / t / sesi de orta sıklıkta kullanılan sesler arasındadır. En sık kullanılan sesler arasında bulunan / n, r, l / sesleri sözcük başlarında / k / sesi kadar sık kullanılmamaktadır. Orta sıklıktaki sesler arasında da diğer sesler ya sözcük başında ya da sözcük sonunda / t / sesine göre farklılaşmaktadır (Topbas, 1989: 2).

Dil gelişimi her yasta devam etmektedir. Ancak bazı yaşlar bir diğerinden çok daha önemlidir. Dil gelişiminde bir önceki gelişim dönemi, kendinden sonraki dönemi hazırlamaktadır. Genellikle çocuklar bir dönemi tamamlamadan diğerine geçmemektedirler. Çünkü çocukların davranışları üst üste gelerek gelişme göstermektedir. Tablo 1 her yaş için dile ait baskın olan davranışları göstermektedir. Belirtilen yaşlar, o davranışın başladığı yaklaşık yaşlardır (Best, 1999:318).

Tablo 1. Dil Gelisiminin Evreleri

Dil Evresi	Baslama Yasi
Aglama	Dogum
Gigildama /Civildama (Cooing)	6.Hafta
Mirildanma(Babbling)	6.Ay
Tonlama Modeli/Mirildanmanın Tekrar (Intonation Pattern/Lalling)	8.Ay
Tek Sözcük Dönemi(One-Word Utterances)	1Yas
İki Sözcük Dönemi(Two-Word Utterances)	18.Ay
Fiil Çekimli Kelime	2Yas
Sorular, Olumsuzlar	2Yas 3Ay
Bilesik Yapılar	5Yas
Konusmanın Olgunlaşması	10Yas

Bebeklerin 0-6 haftalık dönemde ilk çıkardığı ses ağlamadır. Bu ses refleksif yani istem dışı olarak çıkmaktadır. İlk üç haftada çıkarılan bu sesler, farklılaşmamış seslerdir. Bunlar amaçsız, anlamsız ve rastgele çıkarılırlar. Bebek, uyarana karşı tüm vücuduyla tepki vermektedir, soğuk, açlık ve acıya karşı henüz belirgin, yani farklılaşmış bir tepkisi yoktur (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992: 115).

Dördüncü haftadan itibaren ise ağlama farklılaşmaya başlar. Çıkarılan bu sesler uyarıcıyla ilişkilidir ve genellikle açlık ve rahatsızlık ağlamalarıdır. Dikkatli

bir anne bebeğinin mutlu, aç ya da acı içinde olduğunu anlayabilmektedir (Erkan, 1990: 5).

Bebegin ilk altı hafta ve üç ay arasındaki dönemdeki çıkardığı en yaygın sesler ağlamayla birlikte cıvılda ve bağırıp çağırmadır (Bee, 1996:298). İki ay civarında sesli harflere benzer sesler çıkarırlar (Berk, 1991: 353). Bu dönemde cıvıdamalar derece derece gelişir ve fonotik (sesbirim) olarak seslendirmeler rastgele değişmektedir (Carroll, 1971:205). “Gigildama” dönemi olarak adlandırılan bu dönemde bebekler cooing adı verilen sesler üretirler. Bunlar basit seslerdir. Ünlü seslerden oluşan bu sesler genellikle bebek rahat ve mutlu iken üretilir. Rastgele çıkarılan seslerde bebek a, u, o seslerini uzatır, ancak s, k, g gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleri çıkarabilir. Çıkarılan seslerin çoğu tekrarlanmaz ve ses üretimi hala büyük ölçüde refleksiftir. Ortalama olarak 13-14 farklı ses-tipi olan bebeğın çıkardığı bu sesler, anlam yönünden incelendiğinde bebeğın memnuniyet ve hoşnutsuzluğunu ifade eden sesler olduğu görülmektedir. Bebek bu dönemde baskalarının çıkardığı seslere tepki göstermekte ve annesinin sesine gülümsemektedir (Yavuzer, 1992: 73 ; Baykoç Dönmez ve Ari, 1992: 116).

Üç-altı ay arasında bebeklerin ses mekanizması üzerinde kontrolleri artar, memnuniyetlerini belirten sesler çıkarırlar ve kendi çıkardıkları bu sesleri taklit ederler. Bu taklit sesler bebek yalnız olduğunda görülür, baskasının karışması durumunda kaybolur. Bebeğın bu dönemde çıkardığı sesler refleksif değildir. Ses çıkarma için uyaran çocuğın kendisidir ve ses çıkarması için isitmesi önemli değildir. Isıtme olmasa da kendi kendine ses çıkarabilir (Erkan, 1990:6 ; Baykoç Dönmez ve Ari, 1992:116). Bu dönemdeki seslendirmeler yetiskine cevap verecek gibi bir fonksiyonda giderek artmaktadır (Bloom, 1978: 93).

Babbling (Mirildanma) dönemi de denilen bu dönemde çıkarılan seslerdeki tonlama biçimleri yetişkinlerin kullandığı tonlama biçimlerine benzemeye başlamaktadır. Anlam bakımından farklı tonlama biçimleri, çocukların dil açısından ilk algılama ve üretme açılarını sergilemektedir (Piyade, 1990:11).

Altı-dokuz aylar arasında alıcı dil hızla gelişmekte ve bebeğin çevresinde duyduğu bazı sesler daha çok ilgisini çekmektedir. Bu dönemde (Lalling Dönem) kelime algılama olayı başlamakta ve sık kullanılan sözcüklerin farkına varılmaktadır. Bebek ünlü ve ünsüz sesleri birleştirir, tekrarlar (Ma-ma, de-de, ba-ba gibi). Bu sesler anlam yönünden incelendiğinde dikkati çekme ve sosyalleşme için kullanıldığı, hoşnutluk verici bir durum veya nesne hatırlandığında sesin yeniden ortaya çıktığı görülmektedir. Bebek insan konuşmasına gülümseyerek veya ses çıkararak cevap verir. Kızgınlık ve memnuniyet ifade eden sesleri ayırt edebilir. Bu dönemde anne-babanın sözcükleri-heceler taklit edilmeye başlanır (Erkan, 1990: 6 ; Baykoç Dönmez ve bask, 1993: 5 ; Oksaar, 1977: 43-52; Slobin, 1972: 197-215). Sekizinci aya kadar bebekler sesli harflerin sesini çıkarabilmekte, sekizinci aydan sonra bebeğin seslendirmeleri aniden ve kökten bir değişikliğe uğramaktadır (Mitchell, 1992: 71).

Ses-Sözcükler (Vocables) dönemi diye adlandırılan dokuz-on iki aylar arasında çıkarılan sesler ana dile ait seslerdir. Bebek ana dilin ses örüntülerinin farkına varır ve ses çıkarma sırasında bu sesler üzerinde daha çok durur. Bunlar, anlamsız sesler olmasına karşın, akıcılık özellikleri vardır (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992: 117). Jargon adı verilen bu sesler anlaşılmaz düz cümle ya da soruya benzeyen acele miriltılardır. Çocuğun kullandığı jargon tamamen uydurma sözcüklerden oluşabilir ve çocuk jargonlardan pek çok sayıda geliştirebilir (Temel ve Bekir Simsek, 1998: 302). Çocuklar bu dönemde yetişkinlerin söylediği cümlelerin tümüne değil, yalnızca bir kısmına, en çok vurgulanan bölümüne tepki vermektedirler. Çocuğun yakın çevresinden dile özgü ses örneklerini güçlü bir şekilde alması on birinci ay ile on ikinci aya kadar olan sürede gerçekleşmektedir (Slobin, 1972: 197-215).

On iki – on sekizinci aylarda çocuklar gerçek konuşmaya geçerler. Mirildanma ile gerçek konuşma arasında bir suskunluk dönemi geçtikten sonra ilk sözcük, sesle oynamanın rastlantısal bir sonucu olarak ortaya çıkar ve tekrarlamalar yoluyla uygun bir şekilde olarak kuvvetlendirilir. Bu ilk kelimeler insanlar, hareketler ve nesneleri ifade etmek için kullanılır. Bu dönemde çocuğun temel kelimeleri

seçmesi ilginçtir. Bu durum çocukların iletişim bağlantılarının çok yönlülüğünü ifade etmekle birlikte, eksik olan gramerin telâfi edilmesi imkanını da sağlamaktadır. Kısa bir süre sonra çocuk tek bir kelime üreterek, bunu bir cümle yerine kullanabilir. Bu tek sözcüğün söylenişinde öyle bir tonlama vardır ki, çocuğun duygusal durumunu belirtir. Örneğin, bir yastaki çocuk belirli bir nesneyi işaret ederek “da” sesini çıkarıyorsa, bu ses anne-baba tarafından “onu bana ver” ya da “onu istiyorum” olarak yorumlanabilir (Slobin, 1972: 197-215; Erkan, 1990: 6). Çocuklar on ikinci aylarda bir veya iki kelime kullanabilirler. On sekizinci aylarda çocukların sözcük dağarcığında on kelime vardır (Rossman, 1996: 95 ; Mitchell, 1992: 71).

Ferguson ve Farwell (1975), Ingram (1987) , dillerin ses dizimi ve ses bilgisel farklılıklarının çocuklardaki hece yapılarını, sözcüklerdeki hece sayısının gelişimini, hece edinimini ve ses bilgisel gelişimi etkilediklerini vurgulamışlardır. Ayrıca tek heceli sözcüklerin daha az karmaşık, buna karşın çok heceli sözcüklerin ise daha zor elde edinildiğine dikkat çekmişlerdir (Akt. Topbas, 1989:88).

Çocukta fonolojik kazanımın nasıl geliştiği ile ilgili dil bilimciler tarafından birçok teori ortaya atılmıştır.

Çocuğun fonolojik kazanıma bir yetişkin gibi adapte olup başladığını iddia eden dil bilimcilerden olan Jakobson’un teorisi çocuğun fonolojik kazanıma zıtlıklar ve ayırt edici özellikleri kullanarak başladığını önermektedir. Çocuğun fonolojik kazanımında yetişkinin özelliklerini içeren bir alt küme kendini göstermektedir. Diğer bir görüşe göre çocuğun kazanım sırasında bir veya daha fazla süreksizlik ve yeniden organize etme bozukluğu gösterdiği. Macken çocuğun kazanıma, sözcüğü temel birim olarak alıp başladığını, daha sonra fonemlere kaydığını ve son olarak da özelliğin ele alındığını savunmuştur. Dil bilimciler fonemlerin kazanılmasına dil kazanımının özünden başlamaktadırlar. Fonolojik süreç, konuşma esnasında kişinin konuşma kapasitesini zorlayan ses veya ses gruplarının yerini tutan, bu zorluktan arındırılmış alternatif ses sınıfı sunan zihinsel bir operasyondur. Konuşmanın algısal özelliklerini maximuma ulaştırmak ve telâffuz zorluklarını minimuma indirmektir. Çocuk fonolojik sunusta sesli ve sessiz son sessiz harflerin arasındaki farkı formüle etmektedir. Sesli harfleri, sesli ünsüzler öncesinde uzatmakta ve son vurgulamada

sözcüğün sonunda yapılmaktadır. ayrıca aynı sözcük bir vurgulu bir de vurgusuz söylendiğinde çocuk vurgulu olanı tercih etmektedir (Ingram, 1989: 384).

Fonolojik kazanım ile ilgili gerek İngilizce’de olsun gerekse de diğer dillerde birtakım çalışmalar yapılmıştır. Fakat bu çalışmalar günümüzden daha önceki dönemlere aittir. O nedenle bu konuyu biraz olsun aydınlatmak ve bir fikir edinmek için en çok başvurulan bir çalışmadan bahsetmek yararlı olacaktır. Templin (1957) tarafından yapılmış olan bu çalışmada 3-8 yaş arasındaki 60 çocuk üzerinde İngilizce’de ki, 176 ses incelenmiştir. Üç-beş yaş arasındaki çocuklardan bir resmi tanımlamaları istenmiş, beş-sekiz yaş arasındaki çocuklardan ise sözcükleri okumaları ve tekrarlamaları istenmiştir. Bu çalışmada önemli olan 176 sesin her birinin sadece bir sözcükle test edilmesidir. Çalışmada alınan sonuçlar herhangi bir bant kaydı kullanılmadan not edilmiştir. Daha sonra bir sözcükte kullanılan sesler puanlanmıştır. Puanlamadan (a) doğru, (b) ihmal etmek, (c) İngilizce’deki diğer seslerle yer değiştirme, (d) diğer seslerle yer değiştirme seçenekleri kullanılmıştır. Bir ses eğer o yaş grubundaki çocukların %75’i tarafından doğru olarak kullanılmışsa o sesin kazanılmış olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın sonunda çocukların 3 yaşından önce bütün genzel sesli harfleri, 4 yaşına kadar da /k/ ve /t/ sesleri hariç ve son sesleri /b, d, g/ olan bunlardan /t/ hariç tamamını edindikleri görülmüştür. Bunun yanında /t/ ve /d/’nin kazanımı geç olmaktadır. /w/, /h/, /j/ seslerinin hepsi 3 yaşından önce edinilmektedir. Çalışmada /w/ ve /h/ seslerinin beklenenden daha erken zamanda kazanıldığı görülmüştür. /l/ ve /r/ gibi yarım sesliler 4 yaşından önce kazanılmasına rağmen, “ear” sözcüğündeki /r/’nin 3,5 yaşından önce kazanımı %80 iken, İngilizce “bell” sözcüğündeki /l/ 6 yaşına kadar kazanılmamaktadır. Kesinlik açısından bu seslerle ilgili daha dikkatli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Olmsted’e göre /r/ bir fonemdir. Fakat fonetik olarak kendinden önce gelen sesliye göre değişkenlik göstermektedir. Ayrıca /l/’nin son hece ve ilk hecedeki yeri de fonetik olarak çok farklılık göstermektedir. Dilin damaga dokunmasıyla çıkarılan damaksil sesler 4 yaşında kazanılmaktadır. Damaksil sesler İngilizce’de en son kazanılan seslerdir. /y/, /z/, /s/ gibi sürtme sesi çıkaranlar bas ve son hece olmaktan ziyade ortada yer alma eğilimindedirler (Akt, Ingram, 1989: 361-365). Templin’in

alışmasından da anlasıldığı gibi çocuklarda fonemlerin buyk bir ogunluğu 4 yasından önce kazanılmaktadır.

Seslerin kullanım sıklığı ve Türk çocuklarının /k/, /t/, /t? / seslerini kazanımı üzerindeki etkilerinin incelendiği bir araştırma yasları 1;3 ve 2;11 arasında 10 kız ve 10 erkek toplam 20 ocuk üzerinde yapılmıştır. Çocukların doğal ortamlardaki 30 dakikalık konuşmaları kayıt edilmiştir. Ayrıca anne ve babanın konuşmayı yönlendirici yardımlarından da yararlanılmıştır. Çesitli oyuncak, resim, hikaye kitabı kullanılarak sorular sorulmuştur. Çocuklar dört yas grubuna ayrılmış ve veriler hem bireysel hem de yas grupları dikkate alınarak incelenmiştir. Sonuçta /k/ sesinin diğer seslere göre daha çok kullanıldığı ve daha doğru retilendiği ortaya çıkmıştır. Ancak /t/ sesi de /k/ sesine gerek doğru üretim gerekse sıklık açısından istatistiksel olarak yakındır. Bir baska deyişle /k/ ve /t/ seslerinin kazanımda en doğru ve en sık kullanılan sesler oldukları saptanmıştır. /t? / sesi ise daha geç yasta doğru olarak retilabilen ve daha az kullanılan bir ses olarak saptanmıştır. Yerine koyma hataları en çok /t? / sesi üretiminde görülmüstür. Özellikle [t], [t], [ʔ ts] ve [ts] en çok ve [ʔs], [d] sesleri de en az hedef sesin yerine konan ses değiskenleridir. Bu sesler diğer dillerde yapılan araştırmalarda da en sık yerine koyma hataları olarak gösterilmektedir ve Türkçe’de konulan seslerle benzerlik göstermektedir. En az yerine koyma hataları /t/ sesinde görülmektedir. /t/ sesi esitli dillerde yapılan dil kazanımı çalışmalarında en erken edinilen ve üretimi kolay olan sesler arasında gösterilmektedir. /t/ sesi Türk çocukları içinde bir sorun olarak gözükmemektedir. /k/ sesinin Türkiye Türkçe’sinde kurallı olarak n ve arka ünlülerden önceki ses iletimlerinin farklı olması nedeniyle, çocukların her iki olusunu da doğru çıkartıp ıkartamadıklarını gözlemek amacıyla </k/ sesi ses değiskenleri> analizi yapılmıştır. Çocukların ogunlukla /c/ ve /k/ değiskenlerini doğru çıkarabildikleri ve hata analiz sonucunda Türkiye Türkçe’sinin Sesil Alfabeti’nde yer almayıp, ağız farklılığını yansıttığı varsayılan [og] sesinin çıkarıldığı gözlenmiştir (Topbas, 1989:1-10).

Baykoç Dönmez (1986) bir yazısında çocukların 2,5 yasına kadar tüm sesli ve sessiz fonemleri çıkarabildiğini, ancak tüm fonemlerin çıkarılmasının 7-8 yaslarına

kadar sürdüğünü belirtmiştir. Ayrıca çocuklarda sesli fonemler sessizlerden önce kazanılmaktadır.

Yapılan bir çalışmada ses iletimi kolay olarak bilinen /d/ sesinin Finli çocuklar tarafından oldukça geç yasta kazanılmasının nedeninin bu sesin Fince’de en az kullanılan, yalnızca yabancı kökenli sözcüklerde bulunan bir ses olmasından kaynaklandığı belirtilmiştir (Topbas, 1989:1).

Velten (1943), kendi kızının (Joan) 11-36 aylar arasındaki fonolojik kazanımını izlemiştir. Burada ilginç olan annenin Amerikan aksanlı İngilizce konuşuyor olması ve ev halkının da Fransızca ve Norveççe’yi sıklıkla konuşmalarıdır. Bu durumda çocuk Fransızca ve Norveççe sorulara İngilizce cevap verecek hale gelmiştir. Joan’ın gelişimi üç bölümde gösterilmiştir. Birincisi 11. – 21. aylar arasındaki ilk 30 sözcüklü yavaş kazanım dönemidir. İkinci dönem ise 22. aydan itibaren olan 5 haftalık 30 sözcükten 150 sözcüğe çıkılan bütün sözcüklerin kazanıldığı dönemdir. Daha sonraki dönem ise bazı detayların geliştiği ve seslilerin özel bir önem kazandığı dönemdir (Akt. Ingram, 1989:368-376).

Çocuklarda fonolojik kazanım ile ilgili yapılmış olan çalışmalar bu konuda genel bir fikir edinilmesine yardımcı olmakla beraber yeterli olmamaktadır. Türk dili kazanımı üzerine ise yapılmış birkaç çalışma ve Ekmekçi’nin (1979) Türk dilindeki sesbilgisel kazanıma değinen uzun süreli çalışması dışında Türk çocuklarında fonolojinin gelişimine ilişkin fazla çalışma bulunmamaktadır.

1.3.3. Morfoloji (Biçimbilgisi ,Morphologie ve Formenlehre)’nin

Kazanımı

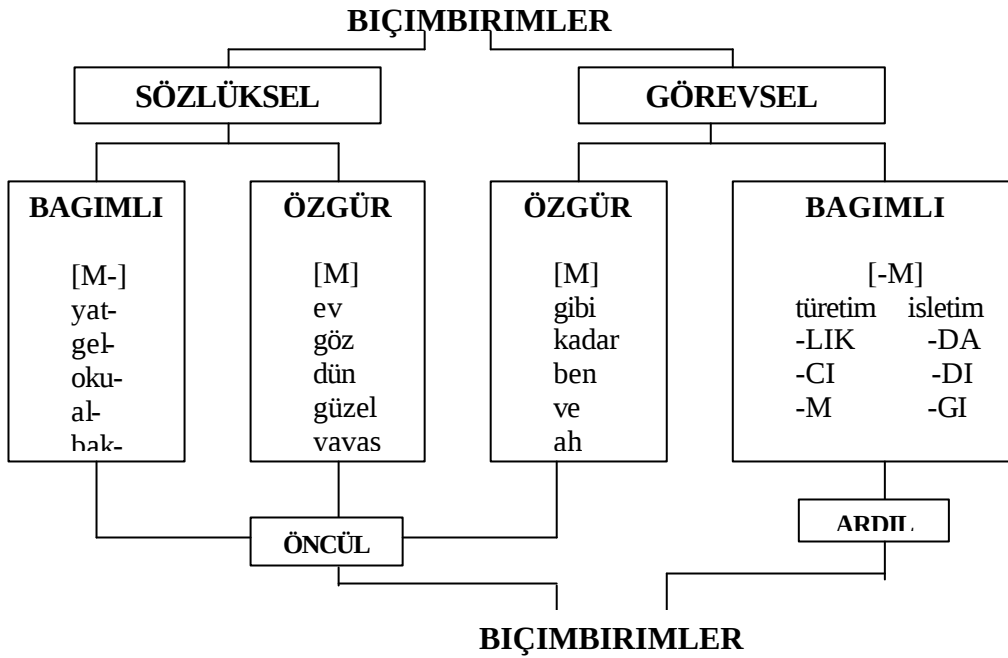
Fonemler (sesbirim) daha geniş birimler halinde düzenlenerek morfemleri oluşturmaktadır. Biçimbirim diğer bir deyişle morfemler sözcüklerin yapısını, bunların ugradıkları anlam ve ilişki değişikliklerini gösteren en küçük birim olarak tanımlanmaktadır (Banguoglu, 1998:20). Biçimbirim en geniş anlamda şöyle tanımlanmıştır: “Prosodem”ler ya da bir sıra sesbirimler aracıyla temsil edilen, en küçük anlam taşıyıcı dil birimi”. Tanımda prosodem terimiyle parçalarüstü

sesbirimler arasında sayılan ton yüksekliği, süre, güç gibi ögeler anlatılmak istenmektedir (Aksan, 1995:60 ; Yinesar, 1989:3).

Biçimbirimler bağımlı (bound) ve bağımsız (free) olmak üzere ikiye ayrılarak incelenmektedir. Türkçe'deki sütçü, taslık, kardeşler, gözüm sözcüklerindeki süt, tas, kardeş, göz ögeleri kendi başlarına kullanılabilen bağımsız biçimbirimler, -çü, -lik, -ler, -üm ise ancak bir başka öğeyle kullanılabilen başka öğelere bağımlı olan biçimbirimlerdir. Bu nedenle dil bilimciler bağımsız biçimbirimleri “sözlüksel”, bağımlıları ise “dilbilgisel” olarak nitelendirmektedirler (Aksan, 1995:271).

Bağılantılı (eklemeli) bir dil olan Türkçe temel alındığında ve sözlüksel olan kiraz, günes gibi biçimbirimlere önde geldikleri, kendilerine başka ögeler eklendiği için “öncül”, ancak bir başka biçimbirimini izleyen, tek başına kullanılamayan -mez, -gin, -cik gibi yalnız sonradan gelen biçimbirimlere ise arkadan geldikleri için “ardıl” biçimbirimler denilmektedir (Aksan, 1995:274).

Adalı'nın belirttiği Türkiye Türkçe'sinde ki biçimbirimlerin türleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Adalı'ya Göre Türkiye Türkçe'sinde Biçimbirimler

(Akt. Aksan, 1995:279).

Dilbilimdeki morfolojinin erken gelismisi ve genellemelerin sik olmayisi, diger dillerde gözlemlenen “çocuk dili” kavraminin, Türkçe’de belirgin sekilde olusmasina sebep olmaktadır. Çocuk telâffuzlari kısa ve basit olmakla birlikte yetiskin dili açisinden gramerin yalnisi ve eksik oldugu gözlenmektedir. Çocuklarda isim ve fiil çekim listesi ile çekim sistemi 24 aylık iken, hatta daha öncesinde gözlemlenmiştir. Ayrıca bu yastan itibaren Türk çocuklariinin isimleri duruma ve zamana göre (-i hali, -e hali, -den hali, iyelik gibi) çektikleri araştırmalarda belirlenmiştir. Çocuklar 15 aylık iken bit-ti ve git-me gibi fiil çekimlerini kullanabilmektedirler. Bu erken dönemdeki son ek kullanımında morfolojik hatalar oldukça nadirdir, çünkü dilde belirli bir düzen bulunmaktadır. Morfolojik ayarlamalar, ses uyumu ve özümsemesi çok erken yaşlarda, doğru sekilde kullanılmaktadır (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 853).

Çocukta kelime siralamasi, yetiskin dilinde oldugu gibi pragmatic fonksiyonlarda yaygın sekilde kullanılmaktadır. Örneğin, 2 yasından küçük çocuklar fiilden önce yeni bilgiler, fiilden sonra ise beklenen bilgileri kullanmaktadırlar. Türkçe’de edilgen ifadeler, nesnenin durumundaki degisikligi vurgulamak için kullanılmaktadır. Örneğin; 2;4 yasında bir kutuyu açmaya çalışan çocuk; böyle “aç-il-ir” ifadesini kullanmıştır. Sartli ifadeler ise fiilin aldığı basit eklerdir ve 2;7 yasındaki bir çocuk bebeğin gözünü kapatarak karanlık “ol-sa gör-mez-sin” demistir. Ettirgen morform, tesvik (veya kiskirtici) anlamı kazandırmak için fiillere konan ekler ile olusmaktadır. Örneğin 2;3 yasındaki çocuk kes fiilini kullanmak istiyorsa, bunu geçişli ve ettirgen hale getirmek için –tir ekini kullanması gerekmektedir. Ismin –de hali olan ekler ise soru kelimeler, zaman ve neden bildiren ifadelerde içinde / üstünde / altında / yanında / ön-arka durumuna uygun nesnelerin arkasında / nesnelerin önünde / arasında / yerlesik olmayan nesnenin arkasına veya önüne seklinde siralamaya göre kullanılabilir. Dört yas sonrasında çocuklar fiil formlarini cümleler içerisinde karmasik yapılar seklinde yerleştirmektedir. Fakat Türk çocuklari için basit cümle ve ana cümleler oldukça açık olmalarına, kolay kazanılmalarına rağmen, sözdizimini ve cümleciklerin durum siralamasi oldukça zordur. Zaman ve sebep iliskisine göre bir araya getirilen cümleler su sirayı izlemektedir. (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 853).

1. 2;6 yasina kadar, gramere belirgin sekilde uymayan, basit cümleleri yan yana getirmekte,
2. Bir yıl sonrasinda baglaçlar kullanilmaya baslanmakta,
3. 4 yasından sonra ise isimden türeyen baglaç ve ana fiiller bazı hatalara ragmen kullanilmaya baslanmaktadır (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 853).

Morfolojik kazanimla ilgili olarak çocuklar tarafından bazı hatalar yapılmaktadır. Morfolojik düzenleme ile ilgili olarak yapılan bu hatalardan biri, kök sonunda bulunan -k'nin sesli bir ek ile basladiginda iptal edilmemesidir. Örneğin, “tabak” kelimesinin doğru -i hali “tabagi”dir. Ekmekçi (1988: 73-79)' nin 15 aydan 28 aya kadar çocuklarla yaptığı çalışmada da yapım eki, daba, daba, daba, dabagi şeklinde gelişmiştir. Benzer çalışmalarda da aynı yaş çocukların bebek kelimesinin -in halini, bebeki (=bebegin) olarak kullandığı belirlenmiştir. 28 ay sonrasında ise çocuklar bu tür hataları azaltarak, kök ve ek ayırımı doğru olarak yapmaktadırlar.

Gelişimin erken safhalarında (2;6 yaş ve altı) çocuklar fiilleri bazen kök ve kisi ekleri arasında ekstra, anlamsız hecelerle telâffuz etmektedirler. Ayrıca anlamadan etken ve edilgen ifadeler çağrıştıran ekler kullanmaktadırlar. Ettirgen ifade geçissiz fiillerin içine yerleştirilerek geçisli hale getirilmektedir. Örneğin, öl ve öldür'de olduğu gibi. Eğer bu morfem zaten geçisli olan bir fiil ile birlikte kullanılırsa (kir-dir'da olduğu gibi) tesvik edici bir anlam kazandırmaktadır. Bazı çocuklar genel bir ettirgen anlam çıkarmakta ve bu morfemi zaten ettirgen olan geçisli fiillerle birlikte kullanmaktadırlar. Örneğin;

Yetişkin : Kim kes-ti onu?

Çocuk (2;3): Ben kes-tir-di-m

Söylenmek istenen anlam: Ben kestim!

Literatür anlamı: Ben kestirdim.

Ayrıca çocuklar hangi fiillerin sözlüksel ettirgen formları, hangilerinin ettirgen türetimleri olduğu konusunda zorluk çekmektedir. Örneğin 3 yasındaki kız çocuğu, acıyan gözünü göstererek “bu-ra-si-ni yan-dir-iyor” demistir. Burada yan fiil

–dir ettirgen eki ile geçisli hale getirilmiştir, ancak sözlüksel olarak yan fiil bu anlamı tek basına zaten sağlamaktadır. Ettirgen ifadenin kullanımı sırasında, sözlüksel olarak geçisli olmayan bir fiili geçisli gibi kullanmakta hatalara yol açmaktadır. Örneğin; küçük bir plastik oyuncagin oyun tahtasından alınmasını isteyen çocuk, deneyi gerçekleştiren kişiye şöyle der;

Çocuk: Su-nu kalk

Yetişkin: Efendim?

Çocuk: Su-nu kalk-sana

Çocuğun burada asıl söylemek istediği ise fiilin ettirgen hali olan kal-dir-sana’dır. İki yasından küçük çocuklar ise olumsuzluk ifadesini basite indirgemektedirler. Olumsuzluk eki –me’nin fiil kökünün hemen ardına getirilmesi ile fiil, olumsuz ifadeye kavusmakta ve vurgulama, olumsuzluk ekinin önünde bulunan heceye kaydırılmaktadır. Örneğin; al-di, al-ma-di. Fiilimsi olmayan yüklemelerin olumsuz hali ise “yok” ve “değil” ile oluşturulmaktadır. Pek çok çocuk başlangıçta bu sözlüksel formları veya “i-ih” (Türkçe’de olumsuzluk bildiren vücut hareketinin beraberinde söylenen sözcük) kelimesini, genel olarak olumsuz model ve fiilimsi olmayan yüklemelere uygulamaktadırlar. Bir çocuk “değil” kelimesini 2;3 yasına kadar olumsuzluk isareti olarak kullanırken, bir diğeri ise “i-ih” kelimesini 2;6 yasına kadar tekrarlamıştır. Çeşitli ortaç formlarında yapılan hatalarda genellikle 3 yas ve yukarisinde baslamakta ve çocuğun iletişim kurmak için kullandığı cümlelerin karmasıklığına bağlı olarak artış göstermektedir. Oysa yeterlilik ve aktivitenin ifadesi farklı uyarlamalar gerektirmektedir. Örneğin, belirleyici cümlecikler için –dik ve yeterlilik cümlecikleri için –me ortacı kullanmak gibi (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 853).

Ahmet-in yüz-düg-ü-nü biliyorum (aktivite)

Ahmet-in yüz-me-si-ni bekliyorum (yeterlilik)

Çocuklar daha çok ikinci kullanımı tercih eğilimindedirler. Fakat bu yastaki çocuklar için yeterlilik ve aktivite arasındaki farklar kolay anlaşılamamakta ve çocukların neden –dik formundan kaçınarak –me formunu kabul ettikleri

belirtilememektedir. Bazen de aynı örneğin sözcük dizimi daha basite indirgenmektedir. Örnekte,öznenin –in halini kullanmaktan kaçınılmıştır.

Ahmet yüz-me-si-ni biliyor.

Ahmet yüz-me-yi biliyor.

Diğer ortaç hataları ise fiilimsilerin türetilmesi sırasında gözlenmektedir. Genelde 4 yasına kadar yapılan hataların çoğu, gelecek zaman ortaci -ecek, mastar eki –mek ve uyarlama eki –me’nin, -mis yapılı ortaçlar ile kullanımı sırasında ortaya çıkmaktadır. Örneğin, isirilmiş bir elmanın resmini tarifleyen tipik ifadeler.

Kes-il-me elma

Isir-il-ma elma

Oysa dil bilgisi yönünden doğru tanımın

Kes-il-mis elma

Isir-il-mis elma şeklinde olması gereklidir.

Burada karşılaşılan zorluklarla, edilgen kullanımında yapılan türetmelerde de karşılaşılmaktadır. Çocuklar, en çok yapılı ortaç sıfatları oluşturunken, geçişli fiiller daha çok göz ardı edilmektedirler. Örneğin; Isir-an elma, yi-yen elma. Dil bilgisi yönünden ise burada edilgen ek ihtiyacı bulunmaktadır. Isir-il-an elma, ye-nil-en elma gibi. Nesnenin yeterliliğini veya kalitesini ismi ile niteleyen –il ekinin kullanımı sırasında da bazı hatalar meydana gelmektedir. Örneğin isirilmiş bir elmayı tarif eden çocuk ye-me-li elma ifadesini kullanmıştır (Aksu Koç ve Slobin 1985: 853). Yukarıda özetlenen hatalara rağmen, morfolojik sistemlerin oldukça düzenli oluşu ve dilin çok az ihtimal tanimasından dolayı, çocukların Türkçe’yi kullanımları diğer dillere göre oldukça az hatalı olmaktadır.

İngilizce’de çocukların, yetişkin dilinde kullanılan birçok ipucu kullanmamaları, onların dilinin anlaşılmasını güçleştirmektedir. Örneğin çocuklar içinde ve üzerinde gibi sözcükleri, onun derken kullanılan iyelik belirten sözcükleri, -yor ekinin kullanımı gibi yetişkinlerin kullandıkları sözcükleri söyleyememektedirler. Özellikle de belirli bir sıralama kuralına uymaları, İngilizce

öğrenenler için daha çok görünmektedir. Bu zorluk sözcük sıralamasının çok çeşitli olduğu diğer dillerde daha da artmaktadır (Dale, 1976: 26).

OSU (Ortalama Sözce Uzunluğu) ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda da yaş ve sıralama arasındaki ilişki %68 iken, OSU sıralama arasındaki ilişki %92 olarak belirlenmiştir. Araştırmalara göre çocuklar dili ilk öğrenmeye başladıklarında bile eski ve yeni bilgileri ayırma konusunda çok duyarlı davranmaktadırlar (Dale, 1976:28).

Türkçe’de çok erken kazanılan edilgen yapı basit ve düzgün fiil son ekleri ile kullanılan ve direkt özneye sahip olmayan bir yapıdır. Bu konuda yapılan bir araştırmada yaşları 2;3 ve 2;4 arasında değişen üç denekte edilgen yapılar incelenmiş ve sonuçta;

- Edilgen ifadenin ilk kullanımının, amacına ulaşamadığı zaman, olumsuz cümlelerde kullanıldığı (2;4 yaşında kutuyu açmayı basaramayan bir çocuğun aç-ıl-mi-yor gibi bir ifade kullanımı) belirlenmiştir.
- Üçüncü sahista kullanılan negatif edilgenin, nesneden gelen engelleme ile amacına ulaşamayan çocuk tarafından kullanıldığı saptanmış ve daha sonraki gelişmeler ise I. şahıs ve III. şahıs edilgen cümlelere yoğunlaşarak izah edilmistir (Böyle aç-ar-im ve böyle aç-il-ir gibi) (Aksu Koç ve Slobin: 1985: 859).

Horgan’ın yaptığı bir çalışma, İngilizce’de kendiliğinden olan konuşmada edilgenlerin kullanımının araştırıldığı en iyi çalışma olarak nitelendirilmektedir. Üç grup üzerinde yapılan çalışmanın örnekleme, temel bilgiler ve veri toplama metodları aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

I.Grup: 2;0 ve 4;2 yaşlarında 54 çocuk 44 resmi üç ay arayla tarif etmişlerdir.

II.Grup: 5,6,7,9,11,13 yaş gruplarından her birinde 30 olmak üzere toplam 180 çocuk kendilerine gösterilen resimler hakkında hikayeler anlatmışlardır.

III.Grup: 262 üniversite öğrencisinden kendilerine gösterilen resmi yapılandırılmış bir ödev içerisinde edilgenlerle tarif etmeleri istenmiştir.

Horgan çalışmasında aşağıdaki edilgenleri incelemiştir.

a) Kısaltılmış edilgenler

- Cansız mantıklı nesnelerle ilgili olanlar; Örneğin “Lamba kırıldı”
- Canlı mantıklı nesnelerle ilgili olanlar; Örneğin “Çocuk kovalandı”

b) Tam edilgenler

- Tersine çevrilebilir olanlar. Örneğin; “Çocuk kız tarafından kovalandı”
- Mantıklı özne olarak vekille birlikte tersine çevrilemeyenler. Örneğin “Lamba kız tarafından kırıldı”
- Mantıklı özne olarak işi yapan araçla birlikte ters çevrilemeyenler. Örneğin “Lamba topla kırıldı”

Bulgularda kısaltılmış edilgenlerin çoğunun mantıklı nesnelerle, tam edilgenlerin ise canlı mantıklı nesnelerle oluşturulduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca tam edilgenlere çoğunlukla hareket bildiren fiillerle birlikte kullanıldığı gözlenmiştir. Edilgen üretimi incelendiğinde ise birinci grubun 32 tam edilgen, ikinci grubun 81 tam edilgen ürettiği ortaya konmuş ve özellikle birinci gruptan toplam 4700 cümle alındığından çocukların çok az edilgen yapıda cümle ürettikleri vurgulanmıştır. Bu bulguların yani sıra çocuklarda 9 yaşına kadar dönüştürülemez özneli edilgen kullanımı olmamış, 11 yaşına kadar ise hem dönüştürülebilir, hem de dönüştürülemez yapıda edilgenler üretilmemiştir. Bu da her çocuğun edilgenleri anlatırken iki yoldan sadece birini tercih ettiklerini göstermektedir. İki-dört yaşlar arasındaki çocukların çoğu ise dönüştürülebilir edilgenleri yalnız sıralamışlardır. Örneğin çocuklar kızı kovalayan kedi resmini “kedi kız tarafından kovalandı” şeklinde tarif etmişlerdir. Bulgularda ortaya konan bir başka sonuçta çocukların edilgenlere etkenler gibi davranmaları şeklinde saptanmıştır. Maratsos ise yaptığı bir çalışma sonucunda Horgan’ın kine benzer sonuçlar elde etmiş ve edilgen yapılarda çocukların kullanma kolaylığından dolayı bulmak, tutmak, yıkmak, sallamak gibi hareket bildiren fiilleri daha çok kullandıklarını belirlemiştir (Akt. Ingram, 1989:468). Ingram’ın özetlediği bu çalışmalar edilgen yapıların kazanımına ışık tutmaktadır.

Baykoç Dönmez ve Ari (1992) 12-30 aylık Türk çocuklarının Türkçe'yi kazanma sürecinde ve üretimlerinde geçirdikleri aşamaları belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırma bulgularında, çocukların ilk sözcüğü üretim zamanının kız çocuklarında genellikle 7-8 aylarda, erkek çocuklarında ise 11-12 aylarda gerçekleştiğini belirtmektedirler. Üretilen ilk sözcüğün hece sayısını incelediklerinde ise hem kız hem de erkek çocuklarında bu sözcüklerin çoğunluğunun iki heceli ve sessiz-sesli, yapısında olduğunu vurgulamışlar ve ilk sözcüğü, buna paralel olarak da ilk 10 sözcüğü nitelik açısından incelediklerinde bu bulgulara ulaşmışlardır; Hem kız hem de erkek çocuklarda kullanılan ilk sözcük aile bireyleriyle ilgilidir. Daha sonra sırasıyla aile bireyi, hareket ile ilgili sözcükler, yiyecek, ünlemler ve sosyal sözcükler yer almıştır. İlk 10 ve 50 sözcük dilbilgisi yapısından incelendiğinde ise, her iki cinsten de sözcüklerin görülme sıklığına göre bu sıra izlenmiştir: Cins isim, yüklem, ünlem, özel isim, sosyal sözcükler, sıfat, zarf, zamir (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992: 150).

Nelson'da benzer bir çalışmada ortalama 19-22 aylarda üretilen ilk 50 sözcüğün dilbilgisi yapısını incelemiş ve genel isimlerin %51, özel isimlerin %14, hareket ile ilgili sözcüklerin %14, kişisel sosyal sözcüklerin %9 olduğunu belirtmiştir. Bu bilgiler Baykoç Dönmez ve Ari'nin araştırmasına paralel olup, destekleyici özellikler taşımaktadır (Akt.Baykoç Dönmez ve Ari, 1992:151).

On sekizinci aydan sonra çocuklar sözcüklerin birbiriyle olan ilişkilerini kavramaya ve iki sözcüğü yan yana getirerek ifade etmeye başlamaktadırlar. Ancak iki kelimeden oluşan ifadelerin cümle olarak nitelenip nitelenemeyeceği, yani bir gramer yapısının olup olmadığı tartışma konusudur. Ayrıca ses tonu, duraklama ve sözcük düzeni yetiskinininkine benzememektedir. (Slobin, 1972: 197-215).

Bu dönemde yemegini kendi kendine yiyen bir çocuk annesine “anne git” diyerek annesinin kendisine karışmasını istemediğini belirtebilir. Yemegi bitince “hepsi bitti” diyerek dışarı çıkmak istediğini söyleyebilir. Çocuğun bu ilk cümleleri çoğunlukla isim ve fiillerden oluşur. Edat, zarf, sıfat gibi sözcük grupları yoktur. Bu nedenle, sadece anlam taşıyan kelimelerden oluşan bu cümlelere “telgraf konuşması” (Telegraphic Speech) denmektedir (Dale, 1976:20 ; Erkan, 1990: 32). Telgraf

cümleler meydana geldiğinde çocuk dili kazanmıştır (Nilsen, 1997:124). Bu asamada cümleler genellikle ön ekleri ve diğer ekleri kapsamaz. Telgraf konuşmasında yetişkinler de aynı şekilde bu ekleri kullanmazlar. Telgraf konuşması “çocuğun konuşmasının basitliği” özelliğini taşımaktadır.

Bu dönemde çocuklar bazı zaman eklerini de kullanabilmektedirler. Fakat gelecek ve geçmiş zaman ekleri on dokuzuncu ayda duyulursa da bu eklerin tam anlamıyla kullanımı yirmi birinci ayda başlamaktadır. Yirmi ikinci aydan sonra ise, bu ekler çocuğun verdiği yanıtlardan çok, tek yönlü yaptığı konuşmalarda görülmektedir. Örneğin, bebegini uyutmaya çalışan çocuk “uyumayacak bu” şeklinde bir cümle kullanabilir (Ekmekçi, 1988:73-79).

Yirmi bir-otuz aylar arasında, çocukların ismin hal-ekleriyle (yalın, -e, -i, -de, -den) ilgili olan yapısal kuralları tamamen sökmüş oldukları bulunmuştur (bana ver, onu at gibi). Ayrıca yirmi bir-otuz aylar arasındaki dönemde görülen en önemli gelişim ise fiillere takılan ekler sistemindedir. Bunlar özellikle kişi ekleri, basit zaman ekleri, çoğul ekleridir (Bu kule düştü, şimdi bunlarda uyuyacak gibi). Türkçe’nin isim ve fiil ekleri yapısının kurallara çok uygun olmasından dolayı, bu dönemde gelişimin ilerlemesi hızlı olmaktadır. Bu dönemde çocuğun konuşmasına sıfatlar, son ekler (içinde, üstünde vb.) ve bağlaçlar girmeye başlamaktadır. Bu dönemin bitiminde çocuk, düşünce ve isteklerini basit olumlu tümceler, soru tümceleri ve olumsuz tümcelerle tam olarak söyleyebilir hale gelmiştir (Özgediz, 1979: 55-56).

Ayrıca bu dönemde farklı tipteki pek çok cümle çocuklar tarafından sıkça kullanılmaktadır. Çocuklar nesneleri ve olayları tanımlamaya ek olarak soru sorarlar ve baskalarına emir verirler. Yerle ilgili soru sormak çocuklara ilginç gelir ve bu tür soruları sormak ilk sırayı almaktadır. Daha sonra ise “bu nedir” gibi isimle ilgili soruları da yaygın olarak kullanmaya başlarlar (Dale, 1976: 22).

İki-üç yaşlar çocuğun dil bilgisi yeteneğinde ve sözcük hazinesinde en hızlı gelişimin olduğu dönemdir. Çocuklar iki-üç yaşlarında dili, dil kullanımıyla yapılaşmış işlerde ve dil ötesi düşüncede yani karar vermede kullanabilmekte ve

böylece dille ilgili ürünler ortaya koyabilmektedirler (Chaney, 1991:18). Üç yasındaki çocuklarda artık telgraf konuşmaları azalmış ve kullanılan cümlelerde bazı gramatik işaretler görülmeye başlanılmıştır. Bu dönemde çocuklar üç ya da daha fazla kelimeden oluşan cümleler kurmaya başlarlar. Gramer yapısı gittikçe karmaşık bir hal alarak yetişkininkine benzer hale gelmeye başlar (Slobin; 1972: 197-215).

Bu dönemde çocuk yetişkin konuşma seslerinin üçte ikisini öğrenmiştir. Çıkarılan ünlülerin %90'ı doğrudur ve çocuk ünsüzlerin bir çoğunu da kendine özgü biçimde söyleyerek, bazı sözcüklere kendiliğinden sesler ekleyebilmektedir. OSU (Ortalama Sözce Uzunluğu) yavaş yavaş artar ve OSU'nun 1.5 olduğu cümleler kurulabilir. Fakat birleşimlerde henüz yardımcı fiiller, tanımlılıklar, belirleyiciler, zamirler, edatlar ve çekim ekleri bulunmaz. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu durum ve vurgulama şekli, bu yapıların değerlendirilmesinde önem taşımaktadır. Örneğin çocuk “anne çorap” dediğinde, bu cümlenin bir anlamı “annenin çorabı” anlamını taşıırken, diğeri “anne çorabını giydi” anlamını taşımaktadır. Bununla birlikte çocuk soru sormak, istek ve emirlerini bildirmek için ses tonunu değiştirmektedir. “Anne sapka” ifadesinde, ses tonu değişikliği ile çocuk “anne bu sapka mı?” sorusunu sorabilir. Bütün bunlar dikkate alındığında, sözcüklerin işlevlerinin anlam içinde değiştiği görülmektedir. Çocuklar iki-üç yaşlarında aynı tür sözcükleri kullanmayı tercih etmektedirler. Fakat belli gramer yapıları nedeniyle bazı dillerde çocukların dil kazanımları daha kolay olmaktadır. Örneğin İngilizce’de çoğul takisi olarak –s kullanılırken, Arapça’da çok karmaşık yapılar kullanılmaktadır. Bu nedenle İngiliz çocuklar çoğul takisini, Arap çocuklara göre daha kolay öğrenmektedirler. Türkçe’de ise çoğul takisinin üretimi genellikle 20-24 aylar arasında görülmektedir. Baykoç Dönmez ve Ari’nin (1992:140) çalışmasına göre 20-30 aylarda kazanım oranı kızlarda %17, erkeklerde %15 iken, 20-27 aylarda çoğul takisi kullanma oranı daha da artmakta, 28-30 aylarda ise hem kız hem de erkeklerde %49 oranıyla daha sık kullanılmaktadır. Yine çocuklar kipler açısından incelendiğinde 3 yaşına kadar tüm kiplerin çocuklar tarafından kazanıldığı belirtilmektedir. Aynı araştırmacıların 15’i kız, 15’i erkek toplam 30 çocuk üzerinde yaptıkları araştırma sonuçları göstermektedir ki, çocuklar sırasıyla emir ve di’li geçmiş zamanı, 20 ay dolaylarında simdiki zamanı, 21-30 aylarda gelecek zamanı

25-27 aylarda mis’li geçmiş ve gelecek zamani, yine aynı aylarda istek ve dilek kiplerini, 30 ay sonrasında ise gereklilik kipini kazanmaktadırlar.

Çocuk cümleciklerinin aşağı yukarı yarısı iki sözcük içerdiğinde, çocuk üç ve dört sözcüklü birleşimler kullanmaya başlamaktadır. Bu iki sözcüklü birleşimler yeniden birleştirme (Baba at + top at + baba top at) ya da iki sözcüklü birleşimlerin genişletilmesi (çok pasta, çok büyük pasta) şeklinde olur. Çocuk bir ya da çok sözcüklü birleşimler yaparken, bir yandan da dilin temel yapılarını öğrenmektedir. İsim sifatlari, isim zamirleri, zarflar, olumsuz yapılar, soru yapisi, çekim ekleri, basit düzeyde kullanılmaya başlanılmıştır (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992:119).

Yirmi iki ve yirmi dört aylar arasında bulunan 4 kız çocuğun denek olarak alındığı başka bir çalışmada ise çocuklara minik, kocaman, mavi, kırmızı sifati kapsayan resimler anneleri tarafından gösterilmiş ve bu nedir? sorusu sorulmuştur. Sonuçta annelerin ayrıntılı konuşmaları sonucunda çocukların cevap yüzlerinin yükseldiği görülmüştür. Bu bulgular annelerin örnek vererek ve çocuklarının sözlerini tekrarlayıp geliştirerek, çocuklarının dil öğrenmesine yardımcı olabileceklerini göstermiştir (Alpöge, 1991: 68). Erken çocukluk döneminde ana dilini öğrenmeye çalışan çocuklar bu zor dönemde kendilerine yardımcı olacak modellere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu modellerin geliştirilmesi çocuğun dil gelişimini olumlu yönde desteklenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Üç yaşındaki çocuklarla yapılan bir diğer çalışmada, çocukların başlangıçta daha kolay, sonra kuralcı ve son olarak ta işlevsel bir dil yapisi kullandıkları belirtilmiştir (Ebeling ve Gelman, 1990: 38). Sifatlarla ilgili olarak yapılan bir çalışmada ise 2-3 yaş arasındaki 18 çocuğun günlük konuşmalarından alınan örnekler sadece sıfat sıralamasıyla ilgili olarak incelenmiştir. Sonuçta yaşça büyük olan çocukların en çok ölçü ve renk sıfatı kullandıkları, küçük olanların ise sadece ölçü sıfatı kullandıkları belirlenmiştir (Alpöge, 1991: 68).

Bever (1970)’in yaptığı bir çalışma sonucunda 3-4 yaşındaki çocukların %10’unun 1’den fazla sıfat üretemedikleri ve büyük bir kısmının ise yalnız 2 sıfat

kullandıkları belirlenmiştir. Sadece 5 ve 6 yaşındaki çocuklar 3 sıfatı bir arada kullanmışlardır (Akt.Alpöge, 1991:70).

Alpöge'nin sıfatların kullanımı ile ilgili olarak aktardığı bu sonuçlar yapılan araştırmaların belli ay ya da yaş gruplarında bütün dil yapılarını kapsamı yerine, daha özel konularda (örneğin sadece sıfat ya da çoğul eklerinin gibi) yapılan incelemelerin daha ayrıntılı ve daha sağlıklı bilgiler edinilebileceğini göstermektedir.

Çocuklar üç-dört yaşlarına geldiklerinde ana dilinin temel yapısını öğrenerek, kendilerini bir biçimde ifade edebilmektedirler. Bu dönemde çocuğun dil kullanımı çok yönlüdür. Çocuk duygularını, düşüncelerini, ilişkilerini kolayca anlatabilir. Fisildamayı da öğrenen çocuk ünlülerin %50'sini ve ünsüzlerin %60'ini doğru olarak söyler (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992:120). Otuz altı-kırk iki aylar arasındaki dönemde çocukta, bilesik tümce kurma yeteneği gelişmeye başlar. Bu dönemde görülen ilk gelişmeler, iki basit tümcenin bağlaçlarla birleştirilmesi (annem kızıyor da ondan ağlıyorum gibi) ve bir ana tümcenin bir zarf-yan tümceciği ile birleştirilmesidir (bahçeye çıkınca oynarım gibi) (Özgediz, 1979: 55-56). Erken çocukluk döneminde özellikle üç ile dört yaş arasında çocuklardaki ses gelişmesi hızlı bir ilerleme kaydetmekte ve sekiz yaşında bu gelişme tamamlanmaktadır (Slobin, 1972: 197-215). Dört yaşlar dilin olgunlaşma periyodudur. Çocuk dört yaşlarında her şey hakkında konuşmaktadır. Kelimelerle oynamaktadır, sorularında ısrarlıdır. Uzun hikayeler içinde ayrıntıları kolay cevaplayabilmektedir. Kendi davranışının üstünde uygun yorumlarıyla dengeleri karsılaştırabilmektedir (Gessell, 1978: 204). Entonasyon (ses perdesinde yükselme ve alçalma) düzenlidir ve hızında artış vardır. Hayali oyunlarda dil kullanılabilir. Kendine dönük açıklamalar yapan çocukta egosantrik konuşma vardır ve çocuk baskalarının bilgi gereksinimi olduğunu kavrayamaz. Kelime hazinesi 900 kadardır. Cümlelerin %48'i dil bilgisi yapısına uygundur. Söz diziminde özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkiler anlaşılabilir ve ifade edilebilir. Bu genişlemiş yapılar, dinleyene daha doğru ve eksiksiz bilgi aktarabilir. Zamanla sözcük ve cümle yapısındaki karmaşıklıkta gittikçe artar ve çekim kuralları görülmeye başlanır. Geçmiş, simdiki ve geniş zaman kullanımı da sıkça görülebilir (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992:120).

Dört yasından sonra bag-zamir tümcecikleri (babamin aldığı bisikleti istiyorum), isim-yan tümcecikleri (onu kurması için dışarı koyduk gibi) çocuğun rahatlıkla kullanabildiği bilesik tümce türleri olmaktadır Dört-bes yaşlarında çocuğun denetleyebildiği farklı yapı kuralları yetişkinlerinkine çok yakın bir seviyeye gelmektedir (Özgediz, 1979: 55-56). Bu yaşlarda dil kolay ve doğru kullanılan bir araç haline gelmektedir. Çocukların bu yaşlarda telâffuzla ilgili zorluklarının büyük bir kısmı çözümlenmiştir. Konuşma anlaşılar cümlelere kavuşmuştur (Temel ve Bekir Simsek, 1998:305). Çocuklar dilin kurallarını kazanmış ve cümleleri gramatiksel olarak doğru kullanmaya başlamışlardır (Wortham, 1998:219). Bu dönemde ünsüzlerin %90'ı doğru olarak üretilmektedir. Sözcük sayılarındaki artışla birlikte çocuklar önceki dönemlere göre daha karmaşık cümle yapıları kullanmaya başlamaktadırlar. Birleşik sözcüklerin ayrı birimlerden oluştuğunun farkında olmamakla birlikte, çoğul kullanımını doğru yapabilmektedirler (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992:35).

Chomsky tarafından 1979'da yapılan ve Ingram tarafından özetlenen bir çalışma zamirsel ilişkilerin kazanılması ile ilgili pek çok veri sağlamıştır. Chomsky zamirleşmeyle ilgili son çalışmasında 4-10 yaşları arasında 40 çocuk ile aşağıda örnekleri verilen 3 özel yapıyla ilgilenmiştir.

- a) Arkaya doğru önlenmiş zamirleşme: "O Mickey'nin yarısı kazandığını anladı".
- b) Arkaya doğru zamirleşme: "O dışarıya çıkmadan önce Pluto sekerleme yaptı".
- c) Yarıya doğru zamirleşme: "Pluto her şeyi bildiğini düşünüyor".

Çalışmada her çocuk, bu üç örneğe benzer beser cümleyi anlama testine tabi tutulmuşlardır. Öncelikle çocuğa Mickey ve Pluto isimlerinde iki oyuncak hediye edilmiş ve test cümleleri okunmuştur. Sonra bunu, cümleyi açıklamasıyla ilgili bir soru takip etmiştir. Örneğin Pluto her şeyi bildiğini düşünüyor. Pluto kimin her şeyi bildiğini düşünüyor? Çocuk daha sonra soruyu, oyuncaklardan birinin ismiyle cevaplamış ve bu cevaplar ayrıntılı olarak kaydedilmiştir. Sonuçta, 40 çocuktan 31'inin birinci örneği kazandığı ve 3 şey hariç 5-6 yaş çocukların genelinin testlere

dogru cevaplar verdigi ortaya konmustur. Çalismada ortaya çikan bulgular çerçevesinde Chomsky, çocukların zamirsel iliski için kullandıkları prensiplerin 5-6 yaşlarda olgunlastigini ileri sürmüs ve bunun çevre etkilerinden bagimsiz oldugunu vurgulamistir (Akt.Ingram, 1989:489).

Bir diger çalismada yaşlari 5;2 ve 8;5 arasında bulunan 36 çocuk üzerinde yapılmistir. Çalisma sonunda çocukların arkaya dogru zamirlesmeyi digerlerine göre daha sik ve basarili bir sekilde kullandıkları ortaya konmustur (Ingram, 1989: 489).

Baska bir çalismada ise annelerin kisisel zamirleri (me, mine, my, you, you, yours, we, I) kullanmadaki performanslarının çocuklarının performanslarını etkiledigi belirtilmis, ancak çocukların bu zamirleri kullanmak için belirli zekâ seviyesine sahip olmaları gerektiği vurgulanmistir (Laks ve bask, 1990:25).

Bloom ve arkadaşlari da (1994:53) çocukların zayıf dil gelişimini, dil kullanım faktörlerine bağlayarak üç çocuğun “ben” ve dönüşlü “kendi, kendim, kendine” zamirleri nasıl kazandıklarına ait uzunlamasına bir çalisma yapmışlardır. Sonuçta 2-3 yaşındaki çocukların bu formlari yetişkinlerin grameriyle bağdasacak şekilde kullandıkları belirtilmistir. Örneğin çocuklar “John bana vurdu” cümlesi yerine hiçbir zaman “John kendine vurdu” şeklinde bir cümle kurmamışlardır. Bu çalismada da görüldüğü gibi çocuklar dil gelişiminin en erken asamalarında bağlama ve es göndermenin prensiplerini anlayabilmektedirler. Fakat özellikle de zamir yapılarının kazanımı için bu tür sinirli örnekleme yapılan araştırmaların yerine konu açısından sinirli, yöntem ve örnekleme açısından zengin araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Çocuklarda ilgi cümlecikleri, fiil tamlamaları ve birlesik cümle yapıları 5 ve daha yukari yaşlarda kurulmaya başlamaktadır. Bu tür cümlecikler oldukça karmasiktir. Fiilin çeşitli ortak yapısında bulunmasından dolayı sözdizimi ve morphem karmasasi yaratan bu ifadeler özel bir takım kazanım problemleri ortaya çıkarmaktadır (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 859).

Yapılan farklı çalışmalarda çocukların cümleleri daha çok yan yana sıralayarak kullandıkları görülmüştür. Bu konuda yapılan bir araştırmada iki buçuk

yasındaki çocukların anlattıkları 360 hikayenin ilk cümleleri incelenmiş ve sonuçta çocukların hikaye anlatmalarında üç farklı yol kullandıkları belirlenmiştir. Bunlar;

- Yan yana sıralama
- Birleştirme
- İlgili cümleleridir.

Bu çalışma sonucunda çocukların sıralı cümleleri ilgili cümlelerinden daha kolay kullandıkları saptanmıştır (Ingram, 1989: 497).

Yapı bakımından Türkçe'ye ters düşen ilgili cümleciklerinin kazanımları oldukça geç olmaktadır. 57 İngilizce ve Türkçe ilgili cümlecik içeren diyalogun yaşları 1;0 ve 4;8 arasında değişen çocuklar üzerinde denendiği bir çalışmada her iki dilde de ilgili cümleciklerinin kullanımının oldukça az olduğu belirtilmiştir. Ancak İngilizce'de Türkçe'ye oranla bu cümleciklerin iki kat daha fazla kullanıldığı ortaya konmuştur (İngilizce'de 96, Türkçe'de 42 ilgili cümlecik kullanılmıştır) (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 860).

Yetişkin dili, geçmiş, simdiki ve gelecek zaman arasında bir ayırımı kapsamaktadır. Simdiki zaman, alışkanlık ve ilerleme, geçmiş zaman ise direkt olarak bilinen ve varsayıma dayanan ifadelerle göre farklılıklar göstermektedir. Çocuklar ise kullanıma kendisi için en basit olan formdan başlamaktadırlar.

Aksu(1978) 1;9 yaşından başlayan üç çocukta zaman formlarının gelişimine ait uzunlamasına bir çalışma yapmış ve 21 ay sonunda iki fiil çekimi belirlemiştir (Geçmiş zaman –di ve simdiki zamanın ilerleyiş –iyor zamanlarına ait). Türkçe'de ki geçmiş zaman sistemi de şahit olunan –di ve şahit olunmayan –mis kipleri ile çeşitlilik göstermektedir. Yetişkin dilinde –mis ifadesi geçmiş zamandaki olayların fiziksel anlatımını ve ayrıca duyumlara dayalı durumları ifade de kullanılmaktadır. Çocuk dilinde ise –mis çekimi daha sonra kazanılmaktadır. 2;3 yaşında kitaptaki resme bakan bir çocuk, “O dur-muş orda”, “adam vur-du esegİ” gibi durum ifade eden zaman çekimleri göstermiştir. İki geçmiş zaman formunun kavramsal gelişimi benzer olmakla birlikte –mis formu, -di formundan üç ay sonra kullanılmaya başlanmaktadır. Ancak iki form arasındaki farkı kolayca ayırt etme 4;0 yaşına kadar

mümkün olmamaktadır. Savasir ve Gee, kavram kadar istek ve etkilesiminde, dil formlarının gelişiminde etkili olduğunu keşfetmişlerdir. Ömegin –ecek gelecek zaman morfeminin çocukların isteklerini ifade etmek ya da davranışlarının sonuçlarını göstermek için kullanıldığını saptamışlardır. Ayrıca araştırmacılara göre 2;4 yaşına kadar çocukların çoğu istek ve sonuç arasındaki farkı söyle ayırt etmişlerdir.

- İstek kipi, yetişkin ve çocuğun gelecek için hazırladıkları oyunda yer almıştır.
- Birinci şahıs gelecek zaman eki “-ecegim” çocuğun kendi başına yapmak istediği kelimeleri göstermiştir.

Geçmiş zamanda –ir çocuğun hareketlerinin sonuçlarını tarif etmek için kullanılmıştır. (Akt, Aksu Koç ve Slobin, 1985: 865).

Türkçe ve İngilizce’de bulunan nezaket gerektiren ifadelerin benzerlik gösterdiği ve bunların konuşma dilinde evrensel olduğu belirtilmektedir (Aksu Koç ve Slobin, 1985: 865).

Baykoç Dönmez ve Ari (1992:142) soru zarflarının kullanım sıklığı ile ilgili yaptıkları çalışma sonucunda soru zarflarının kullanım sıklığının her yaş grubundaki kız çocuklarında, erkek çocuklardan daha yüksek olduğu ve yaş artıkça soru zarflarının kullanım sıklığının daha da arttığını belirtmişlerdir. Çalışmada soru zarflarının kazanımı aşağıda Tablo 2’de belirtilen şekliyle özetlenmiştir.

Tablo 2. Çocukların Soru Zarflarını Kazanım Yaşları

Ortalama Kazanım Yaşı	Soru Zarfları	Örnekler
14-15 ay	Soru tonu içeren tek sözcük?	Anne? (Anne nerede?) Oona? (Oynayalım mı?)
15-17 ay	Nerede? Bu ne?	Dadi? (Nerede?) Mu ne? (Bu ne?)
18-20 ay	Emre nerede? Nerede Emre? Ne oldu?	Amna dadi? (Amca nerede?) Neyde abba? (Nerede abla?) Doddu? / Nodu?
20-23 ay	Kim o? Acaba? Ne yapıyorsun?	Vavu? / Nimo? Aciba dadi? (Acaba nerede?) Naposun?
23-24 ay	Niye? Hangi? Hangisi?	Niye? / Niye vermiyorsun? (Niye vermiyorsun?) Angi?
25-30 ay	Nereye? Ne var? ..mi? ..misin? Ne zaman? Neden? Niçin? Ne kadar?	Neye? / Neye gidiyoruz? Niva? Bunlar benim mi? Lütfen kalemi verir misin? Ne zaman gelecek? Neden ağladın? Niçin gitmiyoruz? Ne kadar seviyorsun?

Tablo 2’de de görüldüğü gibi çocuklar ilk olarak 14-15. aylarda soru tonu içeren sözcükleri kullanarak soru sormaktadırlar. Örneğin ; çocuk babasının nerede olduğunu öğrenmek için bu dönemde soru sorma tonunda “Baba ?” diyebilir. Daha sonra sırasıyla, 15-17. aylarda “Anne nerede?” (Özne+Soru), “Ne oldu?”, 20-23. aylarda “Kim o?”, “Acaba?”, 23-24. aylarda “Niye?”, “Hangi?”, “Hangisi?”, “Nereye?”, “Ne var?” soru zarflarını kullanır. Yirmi bes-otuz ay ve sonrasında uzun soru cümleleri yaparak yetişkininkine benzeyen soru zarfları kullanmaya başlar. Çocuklar önce tek sözcüklü, vurgu kullanarak soru sormakta, daha sonra “Bu ne?”, “Nerede?” sorularını sormaktadır. Üç yas dolaylarında ise “Kim?”, “Kimin?”,

“Niçin?”, “Kaç tane ?” soru yapılarını kullanmaktadırlar (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992: 140-143).

Çapan’ın (1981:88) yaptığı araştırma sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir. Baykoç Dönmez ve Ari’nin özetlediği Brown’un çalışmasında ise İngilizce dilindeki soru yapısının üretiminin 31-39’uncu aylarda sağlandığı belirtilmektedir (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992:142).

Güleryüz ve Baykoç Dönmez (1992: 221) tarafından 4-5 yaş arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelendiği çalışmada çocuklar tarafından en sık olarak soru ekleri ve “Ne?” soru şeklinin, en düşük olarak ise “Kim?” ve diğerleri grubunda yer alan soru şekillerinin (Hangi?, Kaç? vb.) kullanıldığı görülmüştür.

1.3.4. Dizimbilgisi (Sözdizimi, Syntax)’nin Kazanımı

Sözdizimi (Syntax) tümce, yantümce ve sözcük öbeklerini oluşturan sözcüklerin belli bir düzene göre sıralanışı anlamına gelmektedir (Anonim, 1986:586).

Özgediz(1979:55)’e göre sözdizimi, dildeki bütün anlamlı öğeleri (sözcükler, biçimbirimler, ekler, sonekler, zamirler gibi) farklı şekillerde birleştirme yoluyla değişik anlamlı tümceler yaratabilmemizi sağlayan kurallar dizisidir

Yapılan tanımlar ışığında sözdizimi, dilde anlamlı olan sözcüklerden cümle meydana getirme kurallarını belirleyen bir sistemdir denilebilir. Anlamlı öğeler farklı şekillerde bir araya getirilerek farklı anlamları olan cümleler elde edilebilmektedir.

Sözdizimi ile ilgili kurallar her dilin yapısına göre farklılık göstermekte ve bu kuralların öğrenilmesi bebeklik döneminden başlayarak insanın doğuştan getirdiği kapasitenin çevre yasantılarıyla geliştirilmesiyle dil kazanılmaktadır (Acarlar ve Baykoç Dönmez, 1992:163, Güleryüz ve Baykoç Dönmez, 1992:205).

Türkçe’de çocukların sıralama kurallarını uygulamada oldukça az hatalar yaptıkları gözlenmektedir. Üç yaşına ait bir konuşmada olumsuzluk, zaman ve doğru sıralamayı görmek mümkündür. Diğer taraftan sözdiziminin gerektirdiği değişken

sözcük sıralaması da kolayca uygulanmaktadır. Dil seviyesinde bir zayıflama hissedilse de, morfeplerin ses uyumu ve sözcük tonlaması ile sınırlandırdığı sıralamada belirli bir istikrar bulunmaktadır. Ekmekçi yaşları 1;7 ile 2;4 arasında değişen çocuklarda çeşitli sözcük sıralamasının kullanımını incelemiş ve bu sıralamaları gözlemlemiştir.

- Öne getirilen sıfat ek tamlamaları (1;7 yaşında bir çocuğun ifade ettiği “soğuk su” gibi) ve sona getirilen sıfat tamlamaları (2;0 yasındaki bir çocuğun “çorba sıcak” demesi gibi).
- Sıradan nesnelerin daima fiilin önüne konması (kalem getir) ve belirgin direkt nesnelerde ise fiilin önüne veya arkasına getirilmesi (1;10 yaşında kalem-i getir veya getir kalem-i gibi).
- Bu örneklerin, mümkün olduğu kadar fiilden önce bilgi aktarmayı hedeflemesi (üç kız kardeş var-mış gibi) (Akt, Aksu Koç ve Slobin, 1985:856).

İncelemeler sonucunda erken çocukluk döneminde dilin kazanılmasının yaşlara göre çeşitli asamalardan geçerek gerçekleştiği görülmüştür. Ancak dilin kazanılması sürecinde yaş her zaman doğru bir belirleyici olarak kabul edilmemektedir. Çünkü çocuklar gelişim düzeyleri açısından birbirinden farklı özellikler taşımaktadırlar. Bu nedenle etkenlerin hepsini saptamak da oldukça güç olmaktadır.

Dil edinim sürecinin tam olarak betimlenebilmesi için bir takım etkenlerin varlığı öngörülmektedir. Bunlar, bireyi çevreleyen bilissel ve toplumsal etkenler başlıkları altında ele alınmaktadır (Oksaer , 1980a : 434). Edinim ve kullanım süreçlerinde dil yetisinin insan beyninin belirli bölümleriyle ilişkili olması, bu süreçlerde bilissel etkenlerin varlığından söz edilebilmesini sağlar. İnsanın sinir sisteminin işleyişi ve bu sistemin yapısıyla ilgili araştırmalarda ulaşılan nokta, yeni doğan bir bebeğin dil yetisini nasıl kazandığı ve geliştirdiği sorusuna bugün için yeterince açıklık getirebilecek düzeyde değildir. Bu nedenle, edinim süreci üzerine çalışan araştırmacılar, bu süreçte bilissel etkenlerin nasıl işlediğini ancak bazı sayıtlardan yola çıkarak açıklamaya çalışmaktadırlar.

Anlam ilişkileri isimlere ve fiillere sistemli bir şekilde takılan eklerle belirtilmektedir. Örneğin, ismin kimin yaptığı, isten kimin etkilendiği gibi temel anlam ilişkileri ismin bes halini belirten eklerle saptanır. Çocugun iki sözcüklü birleşimler devresinden önce sözdizimi açısından gelişimi, birbiriyle ilişkiye girecek birden fazla sözcük olmaması nedeniyle izlenememektedir. Aksu Koç ve Slobin (1985)'in makalesinde özetlenen Slobin ve Bever'in cümle kavrama çalışmalarında çocukların SOV'ı (Subject + Object + Verb) dildeki standart kelime sıralaması olarak aldıkları belirtilmiştir. Fakat 13 çocuk SOV sıralamasına paralel olan NNV (Noun+Noun+Verb) sıralamasını, 7 tanesi NVN (Noun+Verb+Noun), 4 tanesi ise nadir olarak VNN (Verb+Noun+Noun) sıralamasını kullanmışlardır. Genelde çocuklar kelime sıralamasından çok cümleleri doğru şekilde canlandırmaya çalışmışlardır. Fiilin sona yerleştirildiği cümlelerde yeniden bir sıralama hiç yapılmamış, fiilin ortaya alındığı cümleler (NVN), VNN'ye göre daha az yeniden sıralamaya tabi tutulmuş, fiilin başa alındığı cümleler ise genelde yeniden sıralamaya tabi tutularak, NNV sıralaması daha çok kullanılmıştır.

Erken çocukluk döneminde dilin yapısından oluşan gelişmeler, çocukların yakın çevrelerinde bulunan büyüklerle yaptıkları konuşmalar esnasında gerçekleşmektedir. Çocukların yakın çevreleriyle geliştirdikleri soru-cevap alışverişi, bilinmeyen dil yapılarının öğrenilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle çocuğun tüm yaşamı boyunca etkileneceği ilk öğrendiği dil yapısını kazanmasında yakın çevresinin önemi büyüktür.

1.3.5. Anlambilim (Semantics, Semantik ve Bedeutungslehre)'in

Kazanımı

Anlambilim bugün dilimizde dil çalışmalarının en gelişmiş alanlarından birisi olmaktadır.

Dil gelişiminde anlam bilgisi, konusanın cümleleri anlamak zorunda olduğu ve onları kişinin kendi dağarcığı ile ilişkilendirdiği bilgidir. Diğer bir deyişle sözcüklerin belirli bir anlami ifade etmek için kullanılmasıdır. Anlam bilgisi

nesnelerle semboller arasında nasıl bir ilişki kurulduğunu ifade etmektedir. Anlam bilgisi dil gelişimi içinde en anlaşılamayan alanlardan birisidir. Bu durum birkaç nedene bağlanmaktadır. Bunlardan birincisi çocuğun sözcük dağarcığındaki bir sözcüğün ifade ettiği anlamın, yetişkin için daha fazla bir şey ifade etmemesidir. İkincisi, sözlüğün sözcük anlamları arasındaki ilişkileri dikkate almamasıdır. Oysa sözcük anlamları arasındaki ilişkiler çok daha fazla şeyi ifade etmektedir. Üçüncü neden ise, sözcüğün kendi anlamı, cümle anlamı içindeki birleşimi hakkında bilgi vermemektedir (Dale, 1976:166).

Çocuk büyüdükçe dili anlamlı kullanmaya başlamaktadır. Bunu yaparken de sözcük dağarcığına yeni sözcükler eklemekte, belirli durumlar ve nesnelerle kendi düşünceleri arasında anlamlı ilişkiler kurmaktadır. Çocuk daha önceden öğrendiği sözcüklerin yeni ve değişik anlamları olduğunu öğrenmekte, sözcük ve cümlelerini belli anlamlar oluşturmak üzere ortaya koymaktadır.

Çocuklarda sözcük dağarcığı gelişmesi hızlı artış göstermektedir. Ancak tek başına sözcük dağarcığının gelişimi bize anlam bilgisi hakkında fazla bir bilgi vermemektedir. Çocukların çıkardığı seslerin anlaşılır sözcükler haline getirilmesi işlemi en karmaşık motor yeteneklerden birisidir. Bunun yanında sözcüklerin anlamlarıyla birleştirilerek, dil bilgisi kurallarına uygun hale getirilmesi ise daha da karmaşıktır.

Erken çocukluk döneminde çocuk ilk olarak ihtiyacı olan sözcükleri öğrenmektedir. Çocuk biyolojik konuşma yetkinliğine yirmi iki-yirmi altıncı haftalarda erisebildiği halde, istisnâ bir iki taklit edilebilen sözcük dışında ilk gerçek sözcükleri çıkarması için en erken Otuz sekiz-kırkinci haftaları beklemek gerekir. Bu haftalar arasında çocuk kendine özgü bir tür jargon dil kullanır. Çocuğun kullandığı jargon tamamen uydurma sözcüklerden oluşabilir. Çocuk yumurta için “gogo”, radyo içinde “akana” sözcüklerini kullanabilir. Bazen de çocuk sözcüğü telâffuz edememekten dolayı benzetme yapar ve çevresindeki kişiler tarafından düzeltme yapılmasına rağmen sözcüğü hep aynı şekilde söyler. Bu tip sözcüklerin çocuklar tarafından daha uzun süre kullanıldığı görülmektedir (Altiok, 1971:124).

48-60 aylar (4-5 Yas) arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelendiği bir çalışmada toplam 4320 cümle, sözcük çeşitlerine göre incelenmiş ve 48-53 aylar arasındaki kız çocuklarının fiilleri daha sık kullanmalarının dışında bütün yaş gruplarında en yüksek oranda isimlerin kullanıldığı bulunmuştur. Daha sonra sırasıyla fiil, zamir, zarf, bağlaç, sıfat, edat ve ünlemlerin kullanıldığı saptanmıştır (Güleryüz ve Baykoç Dönmez, 1992: 208). Bu konuda yapılan diğer çalışmalarda da çocukların en sık olarak isimleri kullandıkları bulunmuştur (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992: 127; Erkan, 1990: 48). Aynı çalışmada çocukların kullandıkları cümlelerdeki sözcük sayısı incelendiğinde bütün yaş ve cinsiyet gruplarında en yüksek oranda üç sözcüklü cümlelerin, daha sonra sırasıyla dört sözcüklü, iki sözcüklü, bes sözcüklü, altı sözcüklü, sekizden fazla sözcüklü ve sekiz sözcüklü cümlelerin kullanıldığı bulunmuştur..

Sekiz ay-altı yaş arasındaki 273 çocukla yapılan bir araştırmada, çocukların kelime dağarcığı yaş düzeylerine göre incelenmiştir. İnceleme sonucuna göre, çocuklar bir yaşta üç kelime, iki yaşlarında 272 kelime, üç yaşlarında 896 kelime, dört yaşlarında 1540 kelime, bes yaşlarında 2072 kelime dağarcığına sahip olmaktadır (McCarthy, 1971:105).

Çocuklarda sözcük anlamının gelişimi ve sözcüklerle anlamları arasında ilişkinin kurulabilmesi için çocuğun yeterli sözcük dağarcığına sahip olması ve sözcükleri bir nesneyi temsil edecek şekilde kullanması gerekmektedir.

Çocuklar ilk sözcükleri anlamını bilmeden kullanırlar. Çocuk kullandığı sözcüğün tam anlamını öğrenmek için diğer özelliklerini de öğrenmek zorundadır. Bütün erkeklere “baba” diyen bir çocuk, baba kelimesinin erkeklere söylendiğini duymuştur. Ancak “baba” sözcüğünün, “çocuğu olan erkek” anlamına geldiğini öğrendiği zaman sözcüğün de gerçek anlamını öğrenmiş olmaktadır (Alpöge, 1991:66 ; Köknel, 1987:105).

Ekmekçi (1989:12-19), çalışmasında Türk çocuklarında anlam bağintılarının gelişimini incelemiş ve anlam bağintılarına işaret eden eklerin erken evrede öğrenildiği sonucuna ulaşmıştır.

Waxman ve Senghas (1992: 862-873), erken sözcük gelişiminde sözcük anlamlarının etkisini inceledikleri çalışmalarında, çocukların sözcük anlamlarına ulaşırken, sözcükler arası ilişkilerin farkına varmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmada 2 yaşındaki 12 çocuğa, ilişkili fakat tanıdık olmayan nesne adları öğretilmiştir. Sözcükler arası ilişkilerin belirlenmesine karşın, çocukların ilişkilendirmeleri, nesnelerin benzerliğine bakarak buldukları görülmüştür. Çocukların, benzer olmayan nesnelerde sözcükleri tek tek, ilişkili nesnelerde ise hiyerarşik sıra ile ve karşılaştırarak tanımladıkları saptanmıştır.

Çocuklar tek sözcüklerin anlamlarını anlayabilme yeteneğine dokuz veya onuncu ayda ulaşmaktadır. Dilbilimciler buna kavrama adını vermektedirler (Bee, 1992: 299).

Kavramlar çocukların semantik özelliklerini göstermeleri bakımından önem taşımaktadır. Çocuklarda sözcük anlamı gelişimi bütünüyle kavram gelişimine dayanmaktadır.

Yapılan çalışmalarda kavram gelişiminin sözcük anlamı ve gramere bulgu sağladığı belirtilmektedir. Ayrıca çocuğun dil gelişiminde nesne kavramı ile erken sözcük anlamı arasında özel bir ilişki bulunduğu ve nesne devamlılığının sözcük kazanımı ile ilgili olduğu öne sürülmektedir (Farrar, Friend ve Forbes, 1993: 591).

Yapılan bir çalışmada 3 yaşındaki çocuk için daha çok ve daha azın anlamı araştırılmış ve bunun içinde ağaçtaki elmalar ve bardaktaki su kullanılmıştır. Sonuçta çocukların genellikle daha çok cevabi verdikleri görülmüştür. Diğer bir çalışmada ise çocuklara bana uzun-kısa, büyük-küçük, geniş-dar olanını ver sorusu yöneltilmiş ve çocukların büyük-küçük’de uzun-kısa’ya göre, uzun-kısa’da da geniş-dar’a göre daha az hata yaptıkları saptanmıştır (Dale, 1976: 178). Bu da bize çocuklarda genel terimlerin daha erken edinildiğini göstermektedir.

Çocuklar bir yaşından itibaren bir ya da iki heceden oluşan tek sözcükleri kullanmaya başlarlar. İlk sözcükten sonra sadece iki sözcük, daha sonra üç, dört ve daha fazla sözcük kullanarak bu sözcükleri cümleler halinde dizerler. Çocukların kullandığı ilk sözcüklerin anlamlı jestlerden sonra gelmesi gibi iki sözcüklü cümleler

de jestlerle birlikte gelmektedir. Çocuklar iki sözcüğü bir arada kullanmadan önce tek bir sözcüğü bir jest ile birleştirerek iki sözcüklü bir anlam oluşturlar. Örneğin çocuk elini uzatıp parmaklarını açıp kapatarak “tatlı” derse bunun anlamı “tatlı ver” demektir. Buradaki anlam jest kullanılarak elde edilmiştir. Dilbilimciler bu sözcük-jest birlesiminin On iki-On sekizinci aylar arasında çocuklarda sıkça rastlandığını belirtmektedirler. Çocuklarda iki sözcüklü cümleler On sekiz-Yirmi dördüncü aylar arasında kullanılır. İki yasına gelen çocuk, çoğu tamam olmayan iki sözcüklü kısa cümleler kurabilmektedir. Çocuğun kullandığı iki sözcüklü kısa cümleler telgraflar gibi ya da yetiskinin kullandığı cümlelerin kısaltmasıdır. Bu cümleler isim, fiil ya da sıfatlardan oluşmaktadır. Telgraf cümleler meydana geldiğinde çocuk dili kazanmıştır (Bee, 1992: 300 ; Mussen ve bask, 1990: 230 ; Nilsen, 1997: 124).

Vygotsky çocuğun ikinci yılda nesnelerin bir isme sahip olduğunu fark ettiğini belirtmiştir. Bu da nesnelerin sınıflandırılması yeteneğinin öne çıkmasıyla gündeme gelmektedir. Gopnik ve Meltzoff tarafından yapılan detaylı bir çalışma “isimlendirme patlamasının” çocuğun nesnelere karşı gösterdiği tepkiyle aynı anda başladığını göstermiştir. Sınıflandırmanın varlığını öğrenen çocuk bundan sonra var olan sınıfların ismini büyük bir hızla öğrenmeye başlar. Çocuk sözcüklerle kavramlar arasında birebir bir ilişki olduğunu öğrendikten sonra her sözcük için bir kavram, her kavram için de bir sözcük olması gerektiğini düşünmektedir (Akt. Bee, 1992:309). Bu da yeni sözcüklerin varlığının yeni kavramların yaratılmasında yardımcı olduğunu göstermektedir. Çocuğun erken sözcük kullanmaya başlaması ilk kavramlarına ve sınıflandırmalarına bir pencere açmaktadır.

Son yapılan çalışmalarda çocukların ilk sözcükleri dar sınıflandırmaktan çok geniş sınıflandırdıkları belirtilmektedir. Çocuk gayet düzgün ve anlaşılır bir şekilde köpek sözcüğünü kullanmakta, ancak bununla bütün hayvanları kastetmektedir. Çocuklar yaptıkları sınıflandırmayı kendilerine göre kurallarla belirlemektedir. Bu kurallar çocuğun sözcük dağarcığı genişledikçe değişmektedir. Geniş sınıflandırmalar çocuğun iletişim kurma isteginin bir sonucudur. Bundan çocuğun belirli ayırımlar yapmayı basaramadığı sonucu çıkarılmamalıdır. Clark’a göre çocuklar asamasız olarak özel semantik özelliklerini birleştirerek sözcük anlamlarını

kazanırlar. Çocuk sözcüğü ilk kullandığı zaman bazı özelliklerine dikkat ederek kullandığı için yetişkinlerden daha fazla durumlara genelleme yapacaktır. Örneğin çocukların her gördüğüne baba demesi gibi. Okulöncesi çocuklarının yeni sözcükleri öğrenmede dildeki zıtlıkların etkisi hakkında bilgiyi nasıl kullandıkları ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada, 72 çocuktan bir oyun oynamak için dört grup oluşturulmuştur. Gruplardan 9 farklı nesneden (renk, şekil ve madde bakımından) bilinmeyen elde etmeleri istenmiştir. Birinci gruptakilere nesnenin sadece bir özelliği söylenmiştir. Diğer üç gruba ise nesneler hikayemsi bir şekilde ikisi zıt üç sözcük ile ifade edilmiştir (Yeşil değil, sarı değil, açık mor gibi). Daha sonra çocukların yeni sözcüklerin anlamları hakkında ne düşündüklerini anlamak için bes test uygulanmıştır (Sınıflandırma, ekleme, renk tanımı, madde tanımı, şekil tanımı). Çalışmanın sonunda çocukların sözcük anlamları hakkındaki düşüncelerinde renk, madde ve şekil'in etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca hikayemsi sözcüklerin çocukların daha önce isim olarak bildikleri kavramları gösterdiği sonucuna varılmıştır (Kit-Fong, 1988: 14-22).

Birçok dilbilimci çocuğun çok karmaşık olan anlama görevini içine önceden yerleştirilmiş etkiler ya da sınıflamalar olmadan yapamayacağını savunmaktadır. Bu şekildeki bir etki ya da sınıflama iki ve üç yaşındaki çocukları bahsedilen yeni nesnenin bir alt grup ya da üst grup olduğundan çok, basit seviyede olduğunu anlamak eğilimine iter. Yani köpek sözcüğü basit seviyede köpek demektir, alt grup anlamında kanis, üst grup anlamında da hayvan anlamına gelmemektedir. Birçok dilbilimcinin üzerine basarak söylediği bir başka önceden yerleştirilmiş fikir yürütme ya da sınıflandırma Clark'ın zıtlık prensibi dediği durumdur. Eğer her sözcüğün değişik bir anlamı varsa o zaman her değişik sözcük kullanıldığında başka bir nesneye ya da nesnenin değişik bir özelliğine hitap ediliyor demektir. Geniş bir alanda yürütülen bir çalışmada iki ve üç yaşındaki çocukların oynadıkları oyun kesilerek "bana gümüş tepsiyi getir, kırmızı olanı değil, gümüş olanı" ifadesi kullanılmıştır. Çocuklar kırmızı rengi bilmelerine rağmen gümüş rengini bilmemektedirler. Ancak çocukların yarısı bir hafta sonra gümüş sözcüğünün bir rengi ifade ettiğini o rengin kırmızı olmadığını hatırlamışlardır. Yani çocuklar sözcüğün anlamını zıtlık prensibine göre öğrenmişlerdir (Bee, 1992:314).

Farrar, Friend ve Forbes (1993) tarafından yasları iki-üç arasında onüç çocuk ve anneleri üzerinde yapılan bir çalışmada oldukça karmaşık ve ayrı olayları gösteren 6 oyuncak seti kullanılmıştır. Anneler olay hakkında bilgi verecek kişi olarak kullanılmıştır. Anne ve çocuk kendileri için ayrılmış bir gözlem odasına bes haftalık süre içinde bes defa gelmiş, her gelişlerinde 20 dakika oyuncaklarla (bilinen ve bilinmeyen) oynamışlardır. Bilinen olay oyuncakları bes ziyarette kullanılmış, ancak bilinmeyen olay oyuncakları her ziyarette değiştirilmiştir. Sonuçlar, olay hakkında bilginin dil gelişimini kolaylaştırdığını ve anlam gelişimini aktifleştirdiğini göstermiştir. Özellikle çocuğun sözcük kullanımı, fiil kullanımı ve OSU, bilinen olayda artış göstermiştir (Farrar, Friend ve Forbes, 1993:591-606).

Yapılan araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi çocuklar bir olayda deneyim kazandıkça dil kullanımları, sözcük gelişimleri artmaktadır. Çocuk bir olayı bir kere anladıktan sonra o olayla ilgili diğer uygun sözcükleri de öğrenebilmektedir. Bu nedenle de olayların çocuklara yasanti olarak sunulması gerekmektedir.

Sözcük anlamları arasındaki ilişkiler sözcükler ve onların anlamlarından daha fazla şey ifade etmektedir. Bu nedenle de sözcük anlamları arasındaki ilişkiler üzerinde durmak yararlı olacaktır.

Çocuklar sözcükle anlamı arasındaki ilişkiyi direkt ve indirekt olmak üzere iki yolla kurmaktadır. Direkt yol, çocuğun kendine gösterilen ve ismi söylenen nesneyi, söylenen isimle öğrenmesi, indirekt yol ise çocuğun defalarca duyduğu bazı sözcüklerin anlamlarını somut deneyleri ve çağrışımları ile kendisinin bulmasıdır. Bir yastındaki çocuk genellikle çevresinde kendisi ile ilişkili olan konuşmaların büyük çoğunluğunu tekrar edemez ama anlar. Anlamlar önce belirli bir nesne, kişi veya duruma ilişkin olarak öğrenilmektedir. Çocuk genelleme yapamadığı durumlarda, sözcüğün en sınırlı anlamını benimsemektedir. Çocuk daha sonra sözcüklerin soyut yönlerini, dahil oldukları sınıf özelliklerini keşfetmeye başlamaktadır. Çocukta sözcüklerin soyut ve sınıf açısından değil, somut ve fonksiyonel açıdan anlamlandırıldığının bir kanıtı olarak çocuğun sözcük çağrışımlarının yetişkinlerden farklı olmasını gösterebiliriz. Örneğin “masa” sözcüğü yetiskinde “iskemle”yi çağrıştırırken çocukta yemek’i, erkek sözcüğü yetiskinde

kadin'i çağrıştırırken çocukta is'i çağrıstırmaktadır (Altiok, 1971: 120). Hiçbir çocuk sözcükleri anlamlarıyla ilişkiye getirememektedir. Belirli sözcüklerin belirli anlamlarının olduğunun bilinmesi öğrenme süreciyle olmaktadır. Birden çok anlama olan sözcüklerin öğrenilmesi çocuk için zor bir istir. Karabag (1995: 95-98), 5 ve 6 yaşlarının içinde olan çocuklarda, kavram olusumunu ve sözcükleri anlamlandırmanın nasıl geliştiğini incelemiştir. Anaokuluna devam eden yirmi çocuk ile görüşme ve gözlem teknikleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışma sonucunda, yaşlara göre anlamlandırma eğiliminde bir fark olduğu saptanmıştır.

Çocukların sözcükleri telâffuz etmeleri, birden çok anlama olan sözcükleri öğrenmelerinden daha kolaydır. Çocuga taklit ettiği sözcüklerden seçilmiş bazılarının karşılığı olan nesneler gösterilip, o sözcükle nesne arasında adeta bir şartlı refleks ilişkisi kuruldukça çocuk papagan gibi taklit aşamasından gerçek konuşma aşamasına doğru ilerleyecektir (Dale, 1976:170 ; Altıok, 1971:120).

Bir cümlemin anlamının anlaşılması cümledeki sözcüklerin tek tek anlamlarının cümlemin anlamı ile bütünleşmesidir. Örneğin hisirtili bir telefon konuşması dinlendiğinde sözcüklerin bazısı hisirti nedeniyle anlaşılammamaktadır. Eger konuşulan cümledeki diğer sözcükler anlaşılırsa hisirtili sözcüğü anlama olasılığı artacaktır. Yapılan bir çalışmada gürültülü bir maskeden yetişkinlere üç soru yöneltilmiştir. Bu sorulardan birincisi gramer olarak doğru fakat anlam olarak saçmadır. İkincisi hem gramer hem de anlam olarak doğru yapıdadır. Üçüncüsü ise anlam ve gramer olarak saçmadır. Sonuçlar yetişkinlerin birinci soruyu üçüncü sorudan, ikinci soruyu birinci sorudan daha iyi yaptıklarını göstermiştir. Çalışma 6-7 yaş arasındaki çocuklar üzerinde uygulandığında çocuklar her üç soruyu da birbirine yakın cevaplamışlardır. 7 ve daha ileri yasta olan çocuklar ikinci soruyu en iyi, birinci soruyu ikinciye yakın doğrultuda üçüncü soruyu ise en kötü olarak cevaplandırmışlardır (Dale, 1976: 189). Burada önemli olan gramer kuralından yardım alınarak soruların doğru olarak cevaplandırılmasıdır.

Türkiye'de çocukların dil kazanımına ilişkin çalışmaların yetersizliğinin, araştırmacıları genel kazanımların araştırılmasına ittiği düşünölmekle birlikte, özellikle farklı sosyo kültürel düzeyden, farklı yaş grubundaki geniş örneklem

grubuna uygulanacak ayrıntili çalışmalar Türkçe'nin kazanımına ilişkin daha özel bilgiler sağlayacak ve bu konudaki eğitim çalışmalarını destekleyecektir. Özellikle de eğitim çalışmalarının acil olarak alt sosyo-ekonomik düzeye yöneltilmesi gerektiği pek çok araştırma bulgusuyla ortaya konduguna göre, dil gelişimi konusunda yapılan çalışmaların sürekli olarak orta sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarıyla yapılması yerine, farklı gruplara uygulanacak çalışmalara birinci derecede ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmalarda önemli olan bir diğer nokta ise tercih edilen yöntemin sağlıklı olmasıdır. Gözlem, görüşme, yazılı kayıt veya teyp kaset, kayıt yöntemleriyle elde edilen sözcük çeşitlerinin bildirilen formlara uygun olarak, uzunlamasına sürdürülmüş çalışmalarla elde edilmesi gerekmektedir. OSU (Ortalama Sözce Uzunluğu)'nın hesaplanmasındaki kriterler, ortak veri yada sözcük elde etme, inceleme kriterlerinin ortaya konulması, aynı türde yapılan çalışmalarda objektifliğin sağlanmasına yardımcı olacak ve karşılaştırmalarda daha verimli sonuçlar elde edilebilecektir. Ayrıca dilin kazanımı ile ilgili olarak yapılacak çalışmalar, araştırmacıların da araştırdıkları konular, özellikle de dil bilgisi konusunda yeterli bilgiye sahip olmasını gerektirmektedir.

1.4. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar göstermiştir ki, çocuğun dil gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Ancak bunlar etkilerine, ortaya çıkış durumlarına ve çocuğun yaşına göre dil gelişimini farklı derecelerde etkilemektedirler. Bu faktörler şunlardır.

1.4.1. Sağlık

Çocuğun normal dil gelişimi evrelerini geçirebilmesi için işitme duyusunun doğumdan itibaren ve sonradan sağlıklı olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra sinir sisteminin gelişmesinin normal olması ve herhangi bir organik bozukluğun bulunmaması da dil kazanımında önemlidir.

Dogustan gelen biyolojik faktörlerin disinda çocukun geçirdigi siddetli ve uzun hastaliklar da, çocukun konusmasini geciktirmekte ve hastaligi nedeniyle konusmaya daha az tesvik edilmektedir (Yinesar, 1989:8 ; Yavuzer, 1992:100).

1.4.2. Zekâ

Dil gelisimi ile zekâ düzeyi arasinda iliski oldugu ve zihinsel düzeyin dil gelisimini önemli ölçüde etkiledigi bilinmektedir. Küçük çocuklarda iki yasindan sonra bu iliski oldukça yüksek bulunmustur. Arastirmalara göre erken konusan çocuklar genellikle normal ya da normalin üstü zekâli çocuklar olmaktadır (Yavuzer, 1992:100).

Zekâ düzeyi düstüğünde dil gelisimi gerilemekte, zekâ düzeyi yüksek çocukların dil gelisimlerinde ise kelime dagarcigi, zenginligi ve cümle yapılarının dogrulugu ve uzunlugu belirgin hale gelmektedir (Yinesar, 1989:8; Alpöge, 1991:10).

1.4.3. Sosyo-Ekonomik Kosullar

Dil gelisimindeki degisiklikler sözcük dagarciginin siniri, dilin dogru kullanisi ve ifade etme becerisi çocuk büyüdükçe gelismekte ve sosyo-ekonomik durumu iyi ailelerin çocukları erken ve düzgün konusmaktadırlar. Çocugun dil gelisiminde önemli rol oynayan bu çevresel faktörlerin yanisira, çocukun okudugu kitap sayisi, ana babanın onunla mesgul olma derecesi ve oynadigi oyunların da rolü söz konusudur. Ayrica çocuga model olma, çocukun düzgün ve çabuk konusabilmesi için tesvik de dil gelisiminde etken olarak kabul edilmektedir (Cantekinler ve bask, 1994:264).

Yapılan arastirma sonuçlari, sosyal statünün dil yetenegi ile aile çevresinin konusma-okuma yeteneginin baglantili oldugunu göstermektedir. Ayrica çocukun dil performansinin, davranis degisiminin de aile modelleri ve sosyal ekonomik statüyle

birinci derecede iliskisinin oldugu belirtilmektedir (Montada, 1995: 755 ; Carroll, 1971 : 208).

Jonston'un 5 yas çocuklarinin sosyal siniflarina göre dil gelismelerini karsilastirdigi çalismasinda orta siniftan gelen çocuklarin alt sosyal siniftan gelen çocuklara göre toplam sözcük sayisinin daha fazla oldugu belirtilmistir (Erkan, 1990:32).

Artar'in çalismasinda ise anne-babaları yüksek eğitim düzeyinde olan çocuklarin diger gruptan daha ileri olduklari, aradaki farkin 12-60 aylar arasında istatistiksel olarak da anlamlı bulunduğu vurgulanmistir (Artar, 1983:38). Bu konuda yapılan farkli çalismalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Davasligil, 1980:168 ; Bayrak, 1989:85).

1.4.4. Cinsiyet

Dil gelisini ile ilgili çalismalarda kız çocuklarinin erkek çocuklarından daha fazla kelime bilgisine sahip oldugu gösterilmiştir. McCartney (1954) de yaptigi çalisma ile bunu destekleyici sonuçlar elde etmesine ragmen, Templin ve Winitz'in çalismalarinda cinsiyetler arasında bir farklılık görülmemistir (Akt. Yinesar, 1989:8).

Bu farkin kızların lehine olmasının, konuşma için biyolojik olarak erkeklerden biraz daha erken gelisme ya da anne ve babaların, kızların daha erken konuşacağını düşünerek, daha çok konuşmalarinin bir sonucu olabilecegi halen tartışılmaktadır.

1.4.5. Çocugun Yetisme Sürecindeki Ortam

“Sihirli yıllar” olarak nitelendirilen “okulöncesi dönem” çocugun bedensel ve zihinsel gelişiminin en süratli olduğu yıllar olarak kabul edilmektedir. Yine bu yıllarin, çocugun duygusal ve sosyal gelişimi ile kişiliginin oluşmasında en önemli basamak olduğu savunulmaktadır (Pratt ve bask, 1992:245).

Bu görüs dogrultusunda, okulöncesi dönemdeki etki ve yönlendirmeler sadece çocukun gelişimini sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda toplumların gelişmesine de katkıda bulunmaktadır. İnsan yaşamında çok önemli olan bu ilk yıllar, aşağıda belirtilen iki farklı ortamında geçirilmektedir.

Bunlardan birincisi, çocuğun doğumdan sonra sürekli ve asil olarak değişmez bir şekilde evde ebeveyn, büyük ebeveyn, kardeşler ya da bir bakıcı ile birlikte büyümesidir.

Dil kazanımında ailede kullanılan dil ortamı önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğun dil gelişimindeki değişimlerde, aile ortamının çocuğun dil becerileriyle birinci derecede ilişkili olduğu belirtilmektedir (Carroll, 1971:208). Bebekler sesleri gelişi güzel ya da taklide dayalı olarak kendiliğinden çıkarmaktadırlar. Ebeveynlerin ya da çocuğun yakın çevresindeki kişilerin konuşmaya dayalı tepkileri, pekiştirme yoluyla çocuğa taklit etmeyi öğretmektedir. Ebeveynler verdikleri tepkilerle çocuğun konuşma yeteneğini denemesine imkan vererek çocuğu ödüllendirmekte ve çocuğun dili kullanma becerisini geliştirmektedirler (Mussen ve bask, 1979: 213; Mitchell, 1992: 29).

Aile içindeki bireylerde iyi bir konuşma düzeyinin olması, sağlıklı aile ilişkileri, çocuğa sevgi, kabul edilme duygusu ve güvenlik hissi verilmesi çocuğun sözcük dağarcığı gelişiminde etkili olmaktadır (Jones, 1972: 4). Aile içi ortamdan ayrılmanın çocuğun bakımı, zihinsel, sosyal gelişimi ve eğitimi açısından avantajları olduğu gibi, dezavantajlarının olduğu da kabul edilmektedir. Çocuğun ortamının devamlılığı, temelde denge ve güven sağlar. Ancak, çocuğun diğer çocuklar ve ev dışı dünya ile ilişkilerinin sınırlı olması uyarıcı eksikliğine neden olabilir. Arkadaş ilişkileri ise çocuğun evde karşılanamayacak en önemli gereksinimidir. Çocuğun sosyal yaşamında gerekli olan uyumlu ilişkiler kurabilmeyi öğrenmesi, çevresindekilerle, özellikle diğer çocuklarla etkileşimine bağlıdır ve bu etkileşim onun sosyalleşmesini, başka bir açıdan bakıldığında ise dil gelişimindeki başarısını belirler. Çocuğun çevresinin kısıtlı olması ise gelişimle birlikte dil gecikmesine neden olabilir.

Çocugun kisiliginin gelisminde önemli bir yeri olan ve ilk yıllarda bulunabilecegi diger bir ortam ise okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Bu kurumların çocuk için avantajları olduğu kadar, dezavantajlarının da olduğu halen tartışılmaktadır. Çocuk psikolojisi ve eğitim alanında uzman yetkili personelin bulunması, medikal denetim, emin ortam, çocuğun gereksinimlerini karşılayan organizasyon ile çocuklar ve yetişkinlerle zengin ve değişik deneyim fırsatı elde etme bu kurumlardan yararlanmanın avantajları olarak görülmekte ve bu etkenler dil gelişiminde olumlu bir rol oynamaktadır (Bilir ve Bal, 1989:56). Okulöncesi eğitim kurumları programlarında yer alan etkinlikler çocuğun farklı deneyimler kazanarak dili gelişmesine yardımcı olmaktadır. Özellikle alıcı ve ifade edici dilin gelişmesinde ana dili etkinliklerinin etkisi büyüktür. Kavram ve sözcük dağarcığının zenginliği; düzgün cümleler kurabilme, soru sorma, dinleme, anlama ve iletişim kurmayı sağlamaktadır. Çocuk, okulöncesi eğitim kurumunda alıcı ve ifade edici dili geliştirebilecek zengin deneyimler kazanmaktadır (Alpay, 1987: 49).

Okulöncesi eğitim kurumları dışında zorunlu nedenlerle bakım evlerinde büyüyen çocukların ise, uyarıcı yetersizliği nedeniyle incelemede geri kaldıkları, konuşmayı geç öğrendikleri ve çocuğun sağlıklı ilişkiler kurabileceği yetişkinlerin olmaması nedeniyle iyi ve düzgün konuşma olanagına sahip olmadıkları, pek çok araştırmayla ortaya konmuştur (Yinesar, 1989:12).

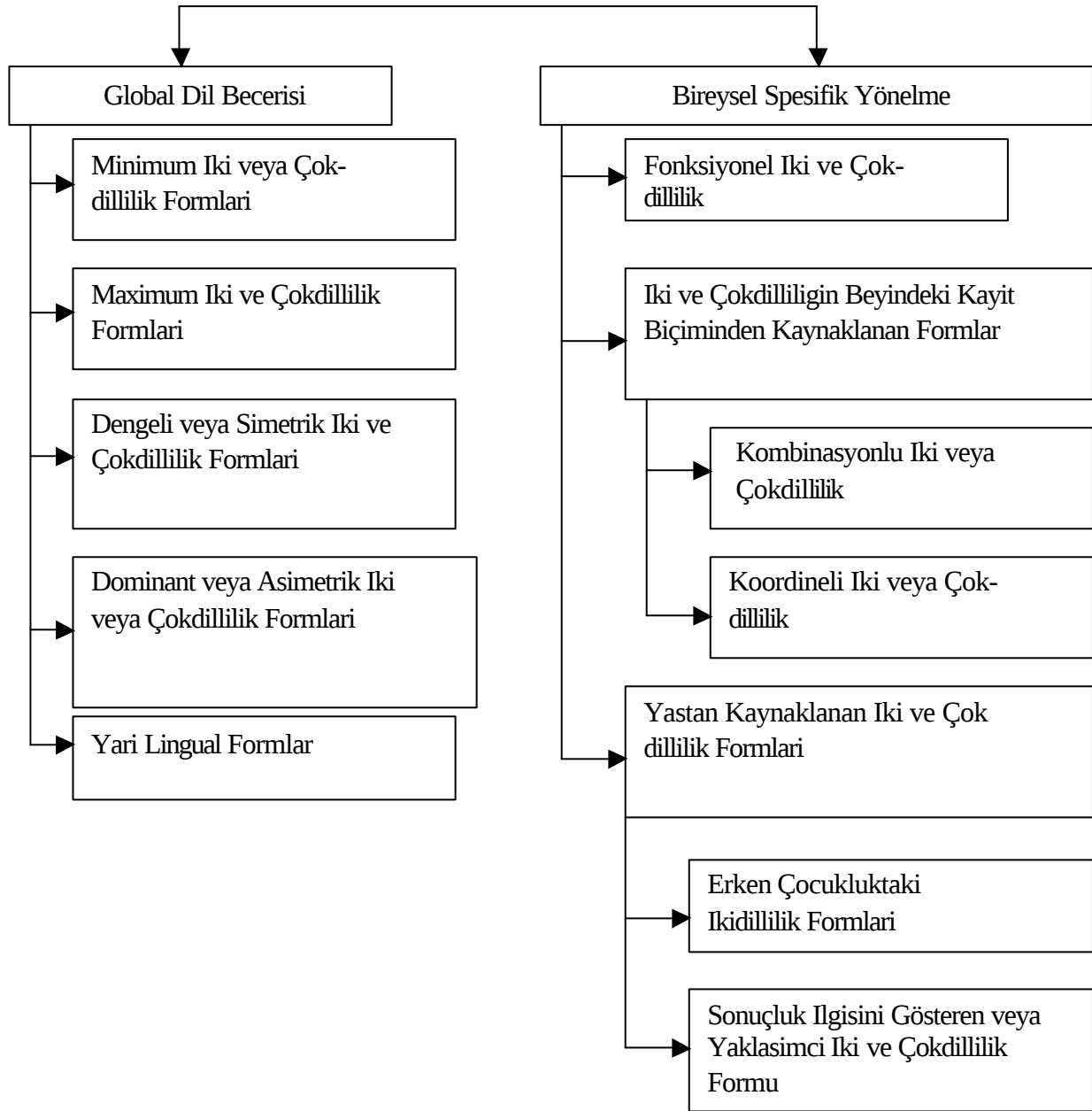
1.5. İkidilli Çocuklarda Dil Kazanımı

İnsanlararası ilişkilerin sürekli olarak arttığı günümüz şartlarında insanların ana dilinden başka bir veya birkaç dil bilmeleri kural haline gelmiştir.

Günümüzde sadece ana dilini bilip konuşmak, “monolingual” kalmak yeterli olmamakta, en azından bir yabancı dil bilerek “bilingual”, iki yabancı dil bilerek “trilingual” olmaya büyük önem verilmektedir (Atabek, 1994:61). Bu durum ana dilini kullanan çoğunluk grubu için olduğu kadar, azınlık grubundaki çocuk ve yetişkinler için de geçerlidir (Malmberg ve Crane, 1981:231). İki yada çokdillilik toplumlarda insanların farklı diller geliştirerek birbirlerini anlayamaz duruma gelisinin yarattığı engelleri ortadan kaldırmak açısından büyük önem tasimaktadır.

“İkidillilik” ve “Çokdillilik” kavramları genellikle literatürde aynı anlamda kullanılmakta bunun nedeni de konunun karmasık olmasına dayandırılmaktadır. Konunun karmasık olmasının dayandırıldığı sebeplerden birincisi iki veya çokdilliliğin insanın bireysel yetenekleri sayesinde gerçekleştiği ve temelde insanda çok dili kazanma, öğrenme ve kullanma yeteneği olduğudur. Ancak bütün dillere tam hakimiyet istisna bir durumdur. İkincisi iki veya çokdilliliğin sıkça bireysel ve aynı zamanda toplumsal bir olgu olarak ortaya çıktığıdır. Bu nedenle sosyoloji, psikoloji, pedagoji ve dil bilimi gibi farklı bilim dallarını aynı derecede ilgilendirmektedir. Üçüncüsü konuyla kesinlik sağlaması bakımından iki veya çokdilliliğin zaman içinde doğal olarak mı yoksa öğrenilerek mi kazanıldığı sorusudur. Burada anlatılmaya çalışılan ikidillilik taniminin veya ispata dayalı ölçümün sadece yaklaşık yapılabilmesidir. Bu durum çokdillilik için daha da önem tasimaktadır. Bundan dolayıdır ki bu zamana kadar yapılan araştırmalar ikidillilik üzerine yapılan analizlere dayanmaktadır (Bausch, Christ ve Krumm, 1995: 81).

İki ve çokdillilik konusunda bilimsel araştırma ve yayınların bugünkü geldiği nokta aşağıda sema halinde sıralanmış olan sistemi içermektedir.



Sekil 3. İki ve Çokdillilik Tiplerleri(Bausch, Christ ve Krumm, 1995)

Sekil 3 ' de ki ilk grupta çeşitli yoğun göç akımları ve birçok toplum katmanlarının hareketli olmaları sebepleri ve bunların tüm dünya insanlarında izlenebildiği göz önüne alınarak tipler yapılmıştır. Minimum iki veya çokdillilik Diebold (1964:44-76) tarafından “incipient bilinguals” (bir veya birkaç dili konuşabilen) adı altında toparlanmaya çalışılmıştır. Burada bir veya birkaç dilde tam

hakimiyet yoktur. İçerisinde anlamayarak konusulan deyim ve selamlama biçimleri bulunur. Maximum iki veya çokdillilikte birey bir veya birkaç yabancı dile hâkimdir. Ancak bu günlük ve normal konuşma olarak algılanmamalıdır. Dengeli veya simetrik iki veya çokdillilikte birey iki dilde de iletişim metinleri de dahil esit derecede dil seviyesine sahiptir. Ayrıca bu bireyler dil yeteneklerini uzun vadede sabit tutabilmektedirler. Dominant veya asimetrik iki veya çok dillilikte birey bir veya birkaç yabancı dile hâkim olmakla birlikte bunun derecesi sosyal ve coğrafi durumlara göre sıkça değişebilir. Yarı lingual formda bireyin kullandığı tüm dillerde tek dili konuşan bireylere kıyasla nitelik ve nicelik bakımından eksiklikler görülmekte olup, sadece günlük yaşamda iletişim sağlayacak düzeyde gerçekleşir.

İkinci grulamada kişiye özel yönelme kriterleri göz önünde bulundurularak (öğrenme ortamı, iletişim hedefleri, iletişim kurulacak birey, seçilmiş dil sırası vs.) tipler yapılmıştır. Fonksiyonel iki ve çokdillilikte dilin fonksiyonel yapısı ele alınmakta ve bireyin iletişim kurma maksadına (kimle, hangi maksatla, ne zaman, nerede, hangi dille) cevap aranmaktadır. Beyindeki kayıt biçiminden kaynaklanan formda iki veya çokdillilik biyolojik olarak ele alınmaktadır. Kombinasyonlu iki veya çokdillilikte yabancı dilin standart tip olarak okul ortamında öğrenimi ancak ilk veya ana dil çerçevesinde ele alınır. Koordineli iki veya çokdillilik dillerin tamamen birbirinden ayrı olarak zihinde muhafaza edilmesini içermektedir. Yaş faktöründen kaynaklanan iki ve çokdillilik tiplerinden biri olan erken çocuklukta iki dillilik yaygın olan “bir insan-bir dil” (“une persone – une langue”) (Ronjat 1913) öğretim metodu iki ilk dil edinme de uygulanır (Bausch, Christ ve Krumm, 1995:81-84). Bu metoda göre çocukla iletişim kuran kişi daima aynı dili kullanmaktadır. Ailede anne, çocuğu ile ana dilinde konuşurken baba, bildiği yabancı dil ile konuşmaktadır. Bunun tersi durum da mümkündür. Bu durum sadece ebeveynlerin yabancı dil bilip bilmemeleriyle ilgilidir. Ebeveynlerin kimin hangi dil ile konuşacağı konusunda aralarında önceden anlaşmaları ve bu kurala da siki sikiya uymaları gerekmektedir (Alan, 2000:4).

Sonuçluk ilgisini gösteren veya yaklaşımcı iki veya çokdillilik tek kültürlü edinme ve öğrenmeyi içermekte ve okul sistemlerindeki dil sırası kuralını

öngörmektedir. Birey kendi ülkesinde hem ana dilini hem de ikinci bir dili öğrenmektedir (Bausch, Christ ve Krumm, 1995:84).

İkidillilik ile ilgili problemlerin çok yönlülüğü ikidillilik tanımlarının çok olması ve ortak bir tanımının olmaması gerçeğini göstermektedir. Literatürde ki ikidillilik tanımları çok olması yanında aynı zamanda birbirinden son derece farklıdır. Psikologlar konunun zihinsel boyutunu ele alırken, sosyologlar kültür ve toplum açısından bakmakta, pedagoglar ise eğitim açısından incelemektedir.

Sosyolinguistik yaklaşıma göre dil ve birey birbirinden nasıl ayrı görülemiyorsa, birey ve toplumda bir bütün oluşturmaktadır. Bu nedenle bireysel ve toplumsal ikidillilik birbirine bağlıdır. Dilin dilbilgisi becerisi yerine, dilin belirli durumlardaki kullanımına ve performansına önem verilmektedir. Bu yaklaşıma göre dilbilgisinin kriter olarak görülmemesi, iki dilli kişilerin tek dillilerle kıyaslanmasını imkansız kılmaktadır. Ayrıca iki dilin nerede ve hangi amaç için kullanıldığı ayırt edici bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Weinrich'e göre iki veya çokdillilikten eğer aynı kişi tarafından değişimli olarak kullanılıyorsa sözedilebilir. Kişilerin dil kullanımı bulunduğu yere bağlıdır. İki dilin değişimli olarak kullanılmasına ikidillilik, bu kişileri kapsayanlara da iki dilli denir (Weinrich, 1967:1). Mackey (1968: 554-555) ikidilliliği iki veya daha fazla dilin aynı kişi tarafından değişimli olarak kullanılması olarak tanımlamaktadır.

Dilbilimciler ikidillilik konusunda iki gruba ayrılmaktadırlar. Bir grup iki dile de ileri düzeyde(maximum) hâkim olmayı ikidillilik olarak kabul ederken, diğer grup az seviyedeki(minimum) iki dil becerisinin ikidillilik için yeterli olabileceğini savunmaktadır.

Bloomfield' e göre ikidillilik iki dilin ana dil gibi kontrolüdür (Bloomfield, 1933: 56) Haugen ise ikidilliliği bir kişinin kendisini bir dilde bütünsel ve içerikli ifadesini, diğer bir dilde de göstermesi olarak tanımlamaktadır (Haugen, 1953:7).Harding ve Riley (1987:31) ikidillikle ilgili asiri(radikal) ve kati tanımlamalar yapmak yerine ikidilliliğin yeterlilik seviyesinin belirlenmesinin daha anlamlı olduğunu savunmaktadır.

Oksaar (1992 :24) ikidilliligi bir kisinin iki veya daha fazla dili iletisim araci olarak kullanmasi ve gerektiğinde bir dilden digerine geçis yapabilmesi olarak tanımlamaktadır. Mahlenstedt'e göre ikidillilik insanin hangi dile daha yakin ya da dillerden hangisinin ana dil olduğu veya hangisini daha kolay kullandigi hatta hangisini düşündüğüdür (Mahlenstedt, 1996: 19).

Oldukça sik rastlanan bir tanima göre ise ikidillilik bireylerin her iki dilde de hayatlarındaki bütün önemli alanlarda ihtiyaçlarını karsilayabilmeleridir. Bu düşünce iki ve daha çokdillilikte çok dili olan kisinin problem olmaksizin bir dilden ötekine gerekli olduğunda geçebilmesini sart kosmaktadır (Heuchert, 1989:22).

Diger bir tanima göre kisi yabancı bir dilde kendisini ifade edemese de o dilde konusulan sözleri anlayabiliyorsa ikidillidir (Heuchert, 1989:22).

Türker'e göre ikidillilik sosyal iletisimde ilk dil ve ikinci dilin birden kullanimi olarak adlandırılmaktadır (Türker, 2000: 13).

Sari'ya göre ikidillilik bir çocuğun her iki dili aynı zamanda öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır (Sari, 1995:46).

Almanya'daki göçmen çocukların iki dilli durum ve davranışlarını açıklama yönünde ideal bir ikidillilikten söz etmek mümkün değildir. Çünkü iki yada daha çok dilin insan hayatının bütün alanlarında tam bir hâkimiyeti (“absolute Parität”) diye bir şey yoktur. Bir dilin bütün önemli kısımlarına (kelime hazinesi, telâffuz, gramer yapısı) tam hâkimiyette yine seyrek olarak görülmektedir. Ikidillilik tanımlarında söz konusu dillere derece yönünden hâkimiyetin yani sıra dillerin akrabalığı, dillerin prestiji ve her şeyden önce dilin nasıl öğrenildiği gibi kriterler de önemlidir. İki dilin birden kazanılması ile ikinci dilin kazanılması arasındaki fark önemlidir. İki dilin birden kazanımı (çifte dil öğrenimi) doğumundan itibaren iki dilli yetistirilen, anne ve babaları farklı ana dilleri konusan çocukları içermektedir. İkinci dilin kazanılmasından kastedilen doğal ikinci dil kazanımıdır. Bu gruba göçmen çocukların çoğunluğu girmektedir. Doğal ikinci dil kazanımından söz etmek için bu kazanımın günlük iletisimlerde doğal şartlar altında gerçekleşmesi gerekmektedir. Eğer ikinci dil yönlendirilerek ya da yabancı dil öğreniminde olduğu gibi, öğretim

metotlarının sistemli kullanımı ile öğretiliyor ise doğal ikinci dil kazanımından söz etmek mümkün değildir. Doğal ikinci dil tanımında yas ilke olarak bir rol oynamamaktadır. Doğal ikinci dil öğrenimi ile ilgili olarak yapılan ayrıntılı çalışmalar (cümle yapısı, olumsuzluk kipi, soru cümleleri vs.) sonucunda ilk dilin kazanımı arasında kıyas yapılabilmektedir. İlk dilin mi yoksa ikinci dilin mi benzer ya da farklı öğrenilebileceğine ilişkin iki görüş mevcuttur. İki dilin kazanım süreci de aynı ya da farklı yönde seyredebilmektedir. İki öğrenme sürecinin çocuklar ne kadar küçükse o kadar benzer yürüdüğüne dair öne sürülen görüş daha fazla tutulmaktadır. İki dil öğrenimi ile ikinci dilin öğrenimi arasındaki sınır ikincisinin zaten ana dile dayandığı yerde bulunmaktadır. O halde sorulacak olan en önemli soru ana dilin hangi safhasından sonra böyle bir tahmin yapılabilir (Heuchert, 1989:22).

İki dilin birden kazanımında çocuğun iki dili de paralel olarak öğrenmesi, dillerin nadiren eşit olarak dağılımını gerektirmektedir. Bunun dillerin değişik alanlarında (kelime hazinesi, cümle yapısı vb.) hâkimiyetin derecesi üzerinde etkili sonuçları bulunmaktadır. Gelişimin paralelligi ise iki dilin de amaçlı bir şekilde aynı yoğunlukta teşvik edildiği ideal durumlarda takip edilmektedir. İlk üç dört yıl içerisinde pek çok gelişme safhası izlenebilmektedir. Bu gelişme safhası İngilizce-Almanca, Almanca-İtalyanca, Fransızca-İngilizce, Fransızca-Almanca, Estonyaca-İsveççe ve benzer iki dilli araştırmalarda gözlenmektedir. George Saunders'ın (1982) Almanca-İngilizce iki dilli çalışması ile ilgili gelişme aşamalarından olan birinci gelişme aşaması konuşmanın başladığı iki yaşına kadar olan bir yada iki kelimeli dönem kapsamaktadır. Çocuğun önce az bir kelime hazinesine sahip olduğu bu dönem iki dilden de bir kelime hazinesi sistemini içermektedir. Eğer çocuk bir dilde bir objeyi isimlendirirse aynı objenin diğer dildeki anlamını çok açık olarak bilse de o dildeki ismini söyleyememektedir. Almanca-İngilizce iki dillisi olan 1,4 (onaltı aylık olan Frank, at kelimesine her iki dilde de tepki vermektedir ("Horse" ve "Pferd")). Odasından baktığında atların bulunduğu bir çayır görebildiği için ve atları gördüğünde çok sevindiğinden bu iki kelime onda çok erken aylardan itibaren önemli bir anlam kazanmıştır. Ama iki yaşına kadar atın Almandasını kullanmıştır. At kelimesinin dışında bu ilk aşamada bir Almanca kelime ile sekiz İngilizce kelime bilmektedir. İki dilde de aktif kelime hazinesinden çok daha fazla kelimeye tepki

vermektedir. Bu karisik (“mixedspeech”) dil asamasinda ebeveynler çocuklarinin her iki dili de dogru dürüst öğrenemeyeceklerine dair endise duymaktadırlar. Karisik dil fenomeni, muhtemelen çocuğun iki dili de bir sey için farklı tanımları olan bir sistem olarak anlamasıyla açıklanabilmektedir. İlk asamanın sonuna doğru çocuk iki dilden de kelimeleri kimin hangi dili konustuguna ve o kisilerin onları anlayıp anlamadığına dikkat etmeden paralel olarak kullanmaya baslar. Frank yirmi iki aylıkken altını degistirmenin anlamını üç ayrı kelime ile (“nass”, “wet” ve “pis”) ifade etmiştir. O bu kavramları herhangi bir seçim yapmadan ebeveynine veya diğer insanlara karşı kullanmaktadır (Saunders, 1982:12; Heuchert, 1989:23).

İkinci gelişme aşaması yaklaşık olarak ikinci doğum günü ile başlamaktadır. Çocuk iki dilde de eylemleri, nesneleri ve fonksiyonları isimlendirmek için daha fazla kelime hazinesine sahiptir ve artan bir şekilde dilleri sahiplara göre ayırmaya başlamaktadır. Frank ikibuçuk yaşında iken konuşmalar esnasında geçen “Lots of, Möwen, Granddad!” gibi kelimeleri sordugunda her iki dilde de isimleri söylenmesine rağmen Frank’ın kelimelerin Almancasına olan ilgisi Almanca konuşan baba ile olan iletişimde İngilizce konuşan anneye göre bu kavramların daha yüksek bir konumlarının olmasından ileri gelmektedir. Burada anne ve baba ısrarla kendi dillerinde konuşmaktadırlar. Bu dönemde çocuk her iki dilin aynı anlama gelen kelimelerini arka arkaya kullanmaktadır. Çocuk hangi dilin hangi kişiyle bağlantılandırıldığını bilse bile bu böyle olmaktadır. Bu özellikle çocuğun anlaşılmadığı, duyulmadığı hissine kapıldığı, bir şeyi vurgulamak istediği ya da bir istekte bulunduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Heuchert, 1989:23; Saunders, 1982:13).

Bu asamada dilbilgisi yönünden bir dilden ötekine geçişler gözlenmektedir. Dilbilgisi yapısı kelime hazinesine paralel olarak öğrenilmektedir. İngilizce-Almanca iki dilliliğinde Ortaç (Partizip) (sifat-fiil)’in Almanca son şekli bas tarafta İngilizce sıra dizimi ile yapılmaktadır. Bu durum Almanca’dan daha zor bir dil olan Fransızca şahıs zamirleri için de geçerlidir. Kaldı ki tek dilli Fransız çocukları bile öğrenene kadar uzunca bir süreye ihtiyaç duymaktadırlar (Kielhöfer ve Jonkeit, 1983:55-56).

Tek tek dillerin kazanilmasindaki zamansal gecikme iki faktöre dayanmaktadır. Birincisi ilgili dilin yapisindaki zorluk ikincisi ise dil kullaniminin yogunlugudur.

Üçüncü gelisme asamasinda çocuk her iki dile de çok az da olsa birinden ötekine yaptigi aktarmalarla hâkimdir. İki dili de yeterli ölçüde birbirinden ayirir. Eger çocuk yetiskinlerin devamlı olarak kendi dillerini konustugu bir atmosferde büyürse kendiliginden yetiskinlere konustuklari dilde hitap edecektir. İkinci basamaktan üçe geçis yavas yavas ve sürtümsüz olmaktadır. Bu safhada bireysel farklılıklar ve bazı dış etkenler kendini göstermektedir. Bunlar arasında söz konusu dilin cins ve kullanım yogunlugu, o dili konusanlarla olan iletisimin sekli ve özellikle çevrenin söz konusu dillere ve ikidillilige olan bakis açisi önemlidir. Yapılan bazı çalışmalarda dilleri kisilere (“bir insan bir dil”) veya belirlenen zamanlara göre ayırmak denenmistir. Ebeveynler bir dilden digerine gelisigüzel geçisten kaçınmislardir. Hala çok sık olarak ikidilliligin, yani iki dilin varliginin çocuğun gelismesi bakımından dezavantajlara neden olacağı, hatta bazı rahatsızlıklari ortaya çıkaracağı kabul edilmektedir. Ancak iki dillilik üzerine yapılan çalışmalarda ve iki dilli dünyanın gündeminde bunun böyle olmadigina dair görüşler vardır. İkidilli çocuk yada yetiskinde dillerin karsilikli olarak etkilesimleri pek çok açıdan kaçınılmazdır. Bu etkilesimin bastan olumsuz değerlendirilmemesi gerekir. İkidilli çocuklardan tekdilli çocuklara göre daha fazla mükemmellik beklenebilmektedir (Saunders, 1982:15 ; Heuchert, 1989:24).

1.6. İkinci Dilin Kazanımı

Yurtdisinda anaokuluna giden göçmen çocukların çoğunluginin ikinci dili öğrenmesi dogal yolla olmaktadır. Bu çocuklar ilk dile sahip ve ikinci dili de dogal yoldan iletisimle öğrendikleri için bu çocuklar için dogal ikinci dil kazaniminden söz edilmektedir. Bu çocuklara anaokulunda dil tesvik ediliyorsa da resmi olarak dil dersi verilmemektedir.

İkinci dil kazanımı alanındaki en önemli sorulardan biri çocuklarda ikinci dilin dogal olarak öğrenilmesinde ana dilin gelisme safhalarının çok küçük yaşlardan

ikinci dilin kazanilmasina nasil etki ettigidir. İlk ve ikinci dil kazanimi ile ilgili yapilan arastirma sonuclarinin (Felix 1978 ve 1982) karsilastirilmesi sonucunda ikinci dili ogrenenlerin temelde ana dil kazanimini belirleyen prensiplerin yolunu takip ettikleri gorulmüstür (Akt.Heuchert, 1989:24). İlk ve dogal olarak kazanilan ikinci dilin temeldeki benzerligi cocugun ikinci bir dilin kazanilmasinda tekrardan ana dilin ogrenilmesinde oldugu gibi ayni asamalardan gecmesi anlamina gelmemektedir.

Çocukların ikidilli yetistirilmelerinde sık tartisilan sorulardan birisi çocukların ne zaman ikinci dille karsi karsiya kalacaklaridir. Çok sik savunulan bir görüs göçmen çocukların ana dilde devamlı ve istikrarlı bir gelişmeyi gerçekleştirebilmeleri için ikinci dille kres yasından önce karsi karsiya kalmalarıdır. Ancak bu görüs Almanya'daki göçmen çocukların durumu açısından uygulanabilirliği zayıf bir durumdur. Çünkü çocuklar hemen hemen her yaş grubunda aniden Almanca ile temas geçmektedirler. İkinci dilde erken karsilasmanın mı (bebeklik döneminde) yoksa dört yasında iken karsilasmanın mı daha dogru olduğuna karar vermek güçtür. Almanya'da yaşanan tecrübeler ilk üç yıl sadece ana dili konusan çocukların Almanca konusulan bir kreşe başladıklarında ana dili konuşmaktan vazgeçmediklerini göstermektedir. Simdiye kadar bebeklik döneminden sonra ikinci dille karsi karsiya kalan çocukların bebek yasında ikinci dili öğrenmeye baslayan çocuklara göre ikinci dili daha kolay öğrenip öğrenemedikleri tespit edilememistir (Heuchert, 1989:50).

İki dilin kazanimi tartisimalarında sıkça birinci dilden ikincisine nakiller olup olmadığı oluyorsa bunun hangi ölçüde gerçekleştigi ortaya atılmaktadır. Bu da Interferenz (semantik olarak aynı kökten olan sözcüklerin yada kulaga benzer gelen sözcüklerin karıştırılması) kavramıyla ifade edilmektedir. Çocukların kullandığı ikinci dilde ana dilin izlerini taşıyan ifadelerle rastlanabilmektedir. Ama bunun tersi de mümkündür. Çocuklar dil yönünden henüz yeterli olmadıkları durumlarda bir şeyi ifade etmek istiyorlarsa değişik yollara basvurmakta ve bazen ilk bazen de ikinci dili kullanabilmektedirler (Felix, 1978:17, 129).

İkinci dil öğrenimi ile ana dil arasındaki ilişki özellikle ilk baslarda ikinci dili öğrenenlerdeki kelime hazinesi zenginliğinin birinci dili öğrenenlere göre kıyaslandığında az olması şeklinde göze çarpmaktadır. Cümle yapısı ve sözcük dağarcığının kazanımı ikinci ve ilk dili öğrenenlerde aynı yoğunlukta olmamaktadır. İkinci dil öğrenirken zamirlerin sıklıkla kullanılması, kapsamlı fiil gruplarının eksikliği ve sıfatların az kullanılması ikinci dil kazanımının ilk aşamasında ağırlığın cümle yapısı kazanımında olduğunu göstermektedir. Ancak literatürde sözcük dağarcığı ile cümle yapısı kazanımı arasındaki ilişkiye dair geniş ve ayrıntılı bilgi yer almamaktadır (Felix, 1978:72, 99).

Telâffuz, ses ve vurgu kazanımı ile ikinci dilin diğer alanlarının kazanımı birbirine paralel gitmektedir. Özellikle küçük çocuklar ikinci dille ilgili telâffuz zorluğu çekmemektedirler (Heuchert, 1989:28). Ana dil üzerine kurulan ikinci dil kazanımında kişinin ana dilini öğrendiği zamanda olduğu gibi, her şeyi bir gözle görürlük ve duygusal bir yüklenme içinde anlamasının doğal ve tek çözümümü gibi düşünmenin gerekli ve zorunlu olmadığı belirtilmekte, bundan dolayı da ikinci dili kazanırken ana dilde olduğu kadar duygusal bir yüklemenin olmayacağı ileri sürülmektedir. Böylece çocuk daha eleştirel olabilecek ve diğer dildeki sözcüklerle aktarılan değer yargılarını daha fazla sezebilecektir. Ana dilinde ifade edilen değer yargıları ile karşılaştırmalar yaparak ikinci dilin daha iyi kavranılacağı görüşü savunulmaktadır (Malmberg ve Crane, 1981:32-34). Çocuklarda doğal ikinci dil kazanımının bütün açılardan incelenmesinde henüz ana dilleri sağlamlaşmamış yada anaokullarında ikinci dil öğreniminde bastırılan ve böylece gelişmesi durgunlaşan göçmen çocukların ikidilliliği bakımından “Bu çocukların iki dilli gelişmesi hangi özellikleri gösteriyor” sorusu cevapsiz kalmaktadır.

Almanya’da göçmen çocuklarla çalışan pek çok eğitim kurumunda ana dil yoğunlukla Almanca’daki öğrenme başarısını engelleyen bir faktör olarak görülmektedir. Bu alanda ana dil öğretim modeli yada ikikültürlü, ikidilli modeli deneyen kurumlar istisnadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında ana dilin yasak edilmesine gerekçe olarak da çocukların ikinci dili ne kadar sık duyarlarsa o kadar hızlı öğrenecekleri görüşü sunulmaktadır. Ancak pek çok göçmen öğrenci ve gençte

ana dilin kullanılmaması sonucunda ikinci dil öğreniminde dil aksaklığı, kavram kullanımında zorluk ve ifade eksiklikleri ortaya çıktığına dair bilgilerde mevcuttur. Ana dilin anlam ve önemini görmemezlikten gelen eksik eğitim ve dil politikalarının yaptıkları yalnis, göçmen öğrencilerin ve gençlerin artan davranış bozuklukları ve köklerinden kopartılmalarından belli olmaktadır (Fritsche, 1985:59).

Ana dilin çocuğun gelişimi için, özellikle de problemsiz ikinci dil kazanımı açısından önemli bir yeri olduğuna dair pek çok bilgi literatürde bulunmaktadır (Heuchert, 1989:28). Buna rağmen ana dilin ikinci bir dil öğreniminde bir engel teşkil ettiğini düşünmek hatalı olmakla birlikte, her şeyin öğreniminde gerekli olan ön bilginin dil alanında da gerekliliği unutulmamalıdır. Hangi dil daha önemlidir sorusuna yanıt aramaktansa iki dili de tek bir süreç olarak görmek ve tesvik etmek çok daha uygun olacaktır.

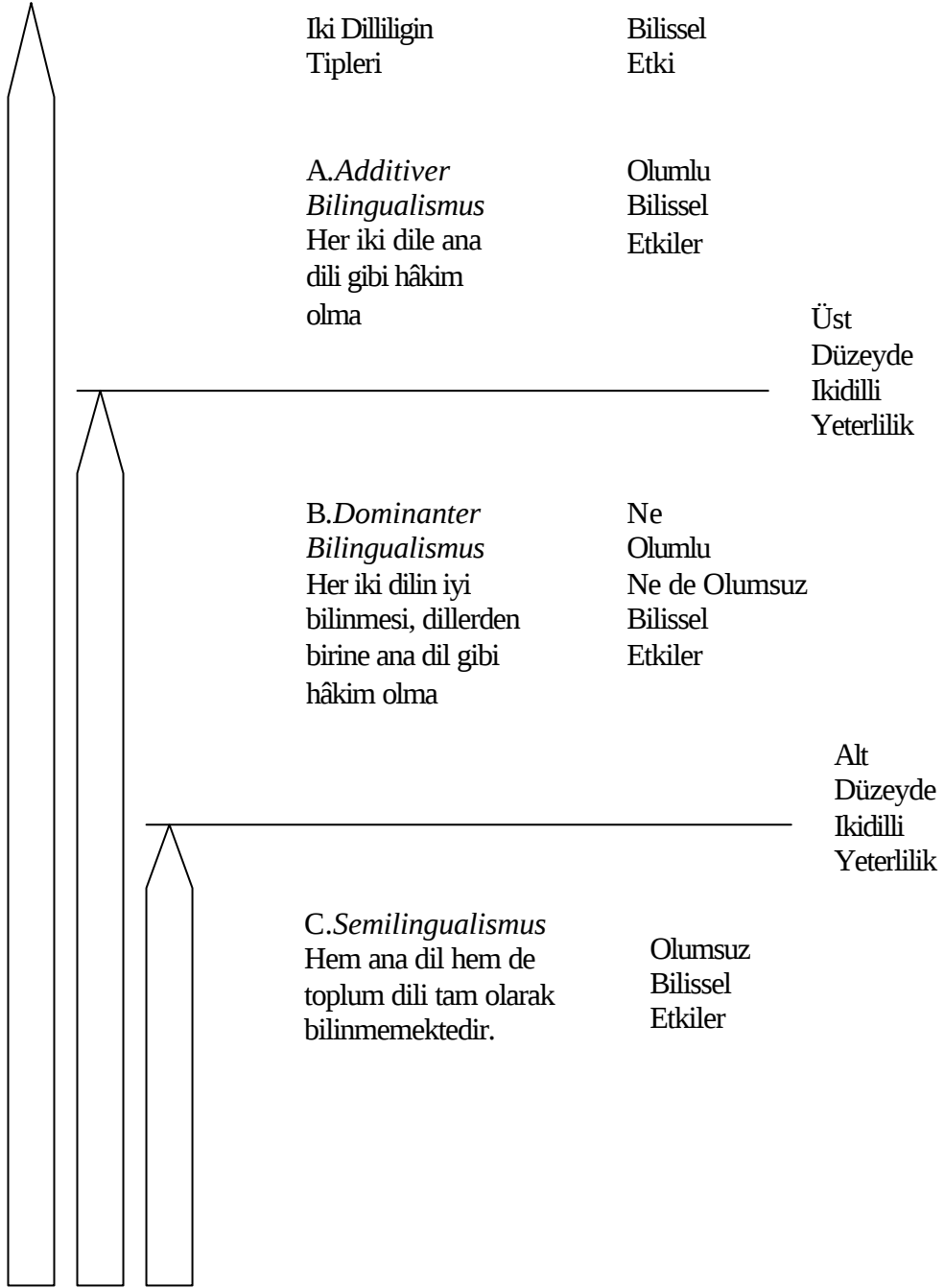
Ana dil çocuğun gelişmesinde farklı yönlerden önemli bir rol oynamaktadır. İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile yada toplum çevresinde öğrendiği dil ana dildir. Ana dilini iyi bilmek dile hâkim olmak, dolayısıyla düşünceye hâkim olmak demektir. Ana dilin kazanımındaki yetersizlik bilgilerin genişletilme ve derinleştirilmesinde olumsuz sonuçlar ortaya koymaktadır. Ana dil temel dildir. İkinci dil ve diğer dillerden önce gelir ve hepsini kusatır. Öğretim yapılan bilim dalı ne olursa olsun çocuğun gelişmesi, yetismesi ve başarısı ana dilden yararlanma yeteneğinin gelişmesine bağlıdır (Saglam, 1992:26 ; Tezcan ve Erimer, 1983:7 ; Uygur, 1984:12). Ana dil grup içi iletişim aracı olarak ailede ve diğer sosyal gruplarda kültürler arası kimliğin gelişmesi ve korunmasında, ayrıca ikinci dilin kullanılmasında öğrenme temeli oluşturmaları bakımından büyük önem taşımaktadır (Heuchert, 1989:29).

Çocuk ana dilini öğrenmeye doğduğu andan itibaren başlar. Ana dilini öğrenirken de o dilin yapısını (sesbirimi, biçimbirimi, cümle kuruluşu) ve kurallarını da öğrenir. Ayrıca çevresinde gördüğü ve görmediği varlıkların birer adı olduğunu, hislerin konuşulan dille anlatıldığını da öğrenmektedir. Kısacası çocuk ana dilini öğrenirken, dilin hem düşünce ve hisleri belirten bir iletişim aracı olduğunu, hem de bir sistem olduğunu öğrenir. Bu da belirli bir düşünme temelinin oluşturur

(Diekmeyer, 1981:103). Buradan ana dili ve toplum dili aynı olmayan çocuklar bu dilleri nasıl öğrenmektedirler sorusu akla gelmektedir. Bu çocuklar hem ana dilinde, hem de toplum dilinde ayrı ayrı dil yeteneklerine sahip olmakta ve okula başlama yaşında ne ana dilinde, ne de toplum dilinde, tekdilli çocukların eriştikleri konuşma ve düşünme düzeyine ulaşamamaktadırlar. Ana dili yeteneği özellikle okula başlama çağında daha yüksek olmakta ve toplum dilinden daha ağır basmaktadır. Bu bakımdan iki dilli ve iki kültürlü ortamda yetişen bir çocuğun ana dilinde de okuma yazma öğrenmesi gerektiği ve ana dilini iyi bilmek ile toplum dilini öğrenmek arasında sıkı bir bağlantı olduğu açıktır (İleri, 2000:29). Fthenakis (1985) ana dilin teşvik edilmesinin bireye olumlu bir kişilik kazandırılması konusunda faydalı olduğunu öne sürmüştür (Akt. Aytemiz, 2000:87).

Cummins (1979) ana diline hakim olan bir çocuğun ikinci bir dili de onun doğrultusunda pozitif olarak öğrendiğini savunarak buna birbirini tamamlayan iki dillilik adını vermiştir (additive bilingualism). Ana diline hakim olmadan öğrenilen ikinci dilin ise olumsuz bir ikidilliliğe neden olduğunu saptayarak bu duruma da yarım dillilik (semilingualism) adını vermiştir (Cummins, 1979:222).

Finli dil bilimciler ikidilliliğin üç aşaması olduğunu ortaya koymuşlardır (Şekil 4). En alt aşamada hem ana dil hem de toplum dili tam olarak bilinmemekte, bu durumda iki taraflı yarım dillilikten söz edilmektedir. İki dile de tam olarak hakim olmamak düşünme yeteneğine ve zekânın gelişmesine olumsuz etki yapmaktadır. Her iki dilinde iyi bilinip dillerden birine ana dil gibi hakim olunması durumunda düşünme yeteneği ne olumlu, ne de olumsuz etkilenmektedir. En üst aşamada ise her iki dile de ana dili gibi hâkim olmak anlamına gelmektedir ki bu da düşünme yeteneğini ve zekâyı artırmaktadır.



Sekil 4. İkidilliligin Farkli Tiplerinin Bilissel Etkileri (Toukoma & Skutnabb-Kangasi' den adapte edilmistir.1977) (Akt, Fthenakis, 1985:100).

UNESCO'nun 1976'daki raporuna dayanan İsveç'te yaşayan Finli göçmen çocukların ikidilliliği üzerine yapılan araştırmaya göre ana diline tam olarak hakim olan çocukların bu başarıyı İsveç dilinde de elde ettikleri tespit edilmiştir. On yaşında aileleri ile İsveç'e göç eden çocuklarla yedi-sekiz (okula başlama yasından hemen sonra yada önce) yaşlarında İsveç'e gelenler arasında yapılan karşılaştırmada iki grubun dil hâkimiyeti üzerine farklı sonuçlar elde edilmiştir. İlk grubun Fince ve İsveç dilinde ulaştığı seviye Fincelerinin Finlandiya'da yaşayan çocukların Finceleriyle, İsveççelerinin de İsveç'te yaşayan çocukların İsveççeleriyle karşılaştırılabilir bir konumda olduğunu ortaya koymuştur. İkinci gruptaki çocukların (yedi-sekiz yaş) İsveç dilinde daha kötü oldukları sonucu elde edilmiştir. Hatta bu çocuklar için yarım dillilikten söz edilebileceği belirtilmiştir (Cummins ve Swift, 1982:34-42).

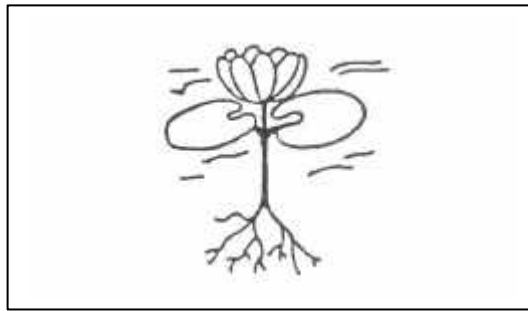
Almanya'da yaşayan Yugoslav çocukların ana dili ve ikinci dili arasında da benzer ilişkiler yapılan bir çalışmayla tespit edilmiştir. Ana dilini Yugoslavya'da yaşadığı sürede iyi bir şekilde geliştiren ve Almanca'yı da iyi öğrenen çocukların iki dilde de tam bir dil hâkimiyetine ulaştıkları görülmüştür. Eger çocuk çok küçükken Almanya'ya gelmiş ve ana dil problemi yanında Alman öğrenci veya arkadaş grubuna da girememişse bu çocuklarda çift taraflı yarım dillilikten söz edilmektedir. Bu tür çocuklar hem ana dillerinde hem de Almanca'da sözcük dağarcığı ile ilgili öğrenme zorlukları ve dil yönünden eksiklikler göstermektedirler. Ayrıca çabuk kazanılan Almanca telâffuzu ve kavrama becerisinin çocukların Almanca'ya olan hâkimiyetini arttıracığı belirtilmektedir (Stöiling, 1980:222).

Ana dilin evde kullanımı ile ikinci dildeki öğrenim başarısı arasındaki bağlantıyı tespit etmek amacıyla yapılan bir araştırmada Estonya ve Letonyalı çocukların İsveç dilindeki başarısı ana dilin evde düzenli bir şekilde kullanılmasına dayandırılmaktadır (Heuchert, 1989:30). Benzer bir durum da Avusturalya'da yaşayan Alman göçmen çocuklarında tespit edilmiştir (Oksaar, 1980b:43-52).

Yapılan çalışmalardan da anlaşılabileceği gibi ana dile tam hâkimiyet ikinci dili ve iki dilliliğin gelişimini kolaylaştırmaktadır. Yurtdışında yaşayan göçmen çocuklar ana dillerine tam hâkim olmadan birdenbire okulöncesine başlayan veya okula

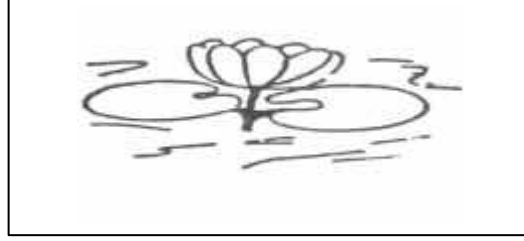
baslama yasındayken ikinci dille karsi karsiya kalan yada ikinci dille iletisime baslayan, bir seyler basarmak zorunda kalan çocuklardır. Ayrıca bu çocuklar okulöncesi eğitim kurumlarında ana dilin sıklıkla bastırılması olayı ile de karsi karsiyadırlar. Bu çocukların dil problemi çoğunlukla içinde yasadıkları toplumun dilini öğrenme problemi gibi görülmektedir. Ana dilin anlam ve önemine fazla değinilmemektedir. Diğer bir deyişle ana dil önemsenmemekte, önemsendiğinde ise içinde yaşanan ülkenin dilinin öğrenme başarısını ve kullanımını engelleyen ve gerekirse kullanımı yasaklanacak bir durum olarak görülmektedir. Aileler ve eğitimciler özellikle de çocuklar okula başlamadan önce baskı altına girmekte ve ana dilin önemini kavrayamamaktadırlar. Ebeveynler çocuklarının başarısız olmasından korkarak çocukları ile yasadıkları ülkenin dilini konuşmakta ve bunu yabancı olmayan çevrelerde de yapmaktadırlar.

Finli bilim adamı Skutnabb-Kangas ana dilin pürüzsüz gelişmesinin ikinci dilin gelişmesindeki önemini bir nilüfer çiçeği örneği ile canlandırmaktadır. Bir çocuk konuştuğu zaman sadece ifade ettiği şey duyulmaktadır. Yani nilüferin suyun üstünde kalan kısmı yüzeyde olanı fark edilmektedir. Ana dilin kökleri aşağılarda derinlerde yer almaktadır. Bu kökler mimik, jest, vücut hareketi, konuşma ritmi, ton değişikliği gibi iletişim biçimlerini de içine alan konuşma sürecini göstermektedir (Resim 1).



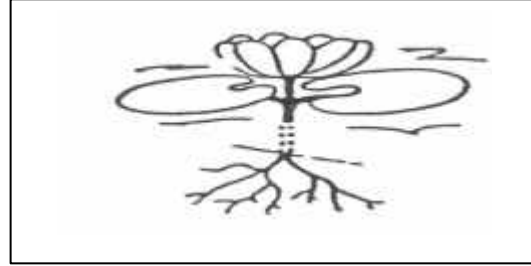
Resim 1

Çocuk öğrendiği ikinci dile günlük iletişimde tam hâkimmiş gibi görünebilir. Somut, günlük konuşmaları aksansız ve akıcı konuşabilir. Bu durum güzel ama köksüz bir nilüferle ifade edilmektedir. Çocuk temel dil yeteneklerinde başarısızlığını gösterene kadar bu böyle devam edebilir (Resim 2).



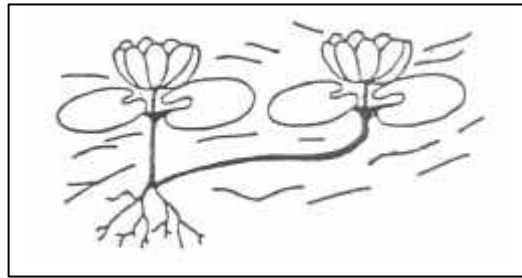
Resim 2

Eger aksansız konuşmanın bu çocuğun ikinci dile yeteri kadar hâkim olduğunu ve bundan sonraki gelişiminin tamamını bu dilde gerçekleştireceğine inanılırsa ve çocuğun ikinci dildeki eğitiminin ana dili sorguladığı bir durum ortaya çıkarsa çocuğun ana dilde gelişimi kolayca kesintiye uğrayabilecektir. Ana dilin kökleri yeteri kadar beslenemediğinden solacak ve yavaş yavaş çiçekten kopacaktır (Resim 3).



Resim 3

Eger ikinci dilde gelişme sağlam temellere dayanmıyorsa ileride çocuğun iki dilli olduğu ancak bu iki dilden hiçbirisinin bir ana dilde olması gerektiği gibi sağlam olmadığı ortaya çıkabilecektir. İyi gelişmiş bir iki dillilik ortak köklere dayanmaktadır. Resim 4 iyi gelişmiş iki dilliliği sembolize etmektedir (Skutnabb-Kangas, 1981:52-53).



Resim 4

1.7. İkidilli Çocukların Özellikleri

Dünyada yaşayan insanların yarısı iki yada çokdillidir. Bu insanlar içinde yer alan göçmenlerin dil teması (Sprachkontakt) durumları bu özellikleri göstermektedir.

- Göçmenlerin evde ve boş zamanlarında devamlı olarak aynı etnik gruptan oluşan insanlarla oturup kalkması, işyerlerinde ve içine girdikleri farklı dili konuşan toplumlarla az temasta bulunmaları, şehirlerde ve getto'yu andıran yerlerdeki yabancı yoğunluğu.

- Kendi içlerinde içinde yaşadıkları ülkenin dilinin cömertçe kullanılması ama kendilerinin de içine girdikleri toplum ve onların diliyle çok sıkı ilişkide oldukları büyük bir göçmen topluluğundan olan aile grupları.

- Hergün içine girdikleri toplumun dilinde dilbanyosu (sprachbad / immersion) yapan ve yaşadıkları ülkenin dilini yalnızca zaman zaman kullananlar yada öğrenim gören gençler (Lüdi ve Py, 1984:14).

Dil teması durumları uyum süreci ile kendini göstermektedir. İlk olarak bu süreç, yani kendi konuşmasının dış şartlara yada karşısındakine uyumu, temeldeki özellikleri itibarıyla tekdilli olanlardan farklı değildir. Tekdilliler dilin kendilerine sunduğu sözcük dağarcığı zenginlikleri ve ifade imkanları içinde bir tercihte bulunmaktadırlar. Bir dilden ötekine yapılan değişikliklerle tamamen homojen bir sistemden başka homojen bir sisteme geçişte bulunmaktadırlar. Bu durum iki dillilikte de böyle olmaktadır. İki dilli durumun hiç karışmadan yan yana varlıklarını sürdürebilmeleri ve konuşan-dinleyenin tamamıyla homojen dil topluluğunda o topluluğun diline tamamıyla hakim olmasıdır. Çok tenkit edilen başka bir görüşe göre de insan için ne kendi diline tamamıyla hâkimiyet vardır ne de tamamen homojen bir dil topluluğudur (Wandruszka, 1984:67).

Bireyin bir başka dil ile temasında / yüzleşmesinde dil tutumundaki değişikliğin yönü, tarzı ve hızı dilsel ve dilsel olmayan etkenlere bağlıdır. Göçmenler ikinci dilden kendi ana dillerine önce sözlüksel (lexikalischen) düzeyde, tek,

genellikle baglantisi olmayan sözcük ve isimler almaktadırlar. Bunlar ana dilde karsiligi olmayan, günlük hayatta yada is hayatında kullanılan sözcükler olabilmektedir. Dil temasında sık olarak tek sözcüklerin bir dilden ötekine alınarak bütünlestigine (integriert), sözcük dagarcigi, gramer, telâffuz gibi alanlarda karsilikli olarak üst üste yigilmalara, karma dillerin (Mischsprachen) farkli degiskenlerine, dilin gittikçe bastirilmesi yani dil dönüşümüne (language shift) rastlanmaktadır (Lüdi ve Py, 1984:94).

İkidilli çocukların dil tercihlerinde kod degistirme (code switching) yöntemine özel bir yer verilmektedir. Kod degistirme yalnızca sasirtici bir çok yönlülük göstermekle kalmayıp bu yöntemin tahlili geniş ölçüde iki dilliliğin nasıl isledigini de göstermektedir (Heuchert, 1989:35).

İkidilli çocuklar bir konuşmanın ortasında, sonunda yada bir cümlelerin ortasında bir başka dile geçiş yapabilmektedirler. Dilin bu şekilde degis tokuslu bir şekilde kullanılması Kod Degistirme olarak nitelendirilmektedir. Çocuk kod degistirme yöntemiyle başka bir dilden sözcük, kavram yada yöntem olarak kopyalama yapabilmektedir. Çocukların bir dilden başka bir dile geçiş yapmasının sebebini dilin doğası ile ilgili olabilmektedir. Konusulan dilde konuşma esnasında bir kavram yada sözcük eksik olabilmektedir. Başka bir dile geçişin dil ile ilgili olmayan degisik sebepleri de bulunmaktadır. Eğer çocuğa o anda diğer dilde anlam daha orijinal geliyorsa geçiş yapabilmektedir. Ayrıca çocuğun yaşıyla birlikte iki dildeki yeterliliğinin artmasına paralel olarak da sıklıkla geçişlere başvurulmaktadır (Heuchert, 1989:35 ; Meisel, 1989:13-23).

Konuşma sırasında yapılan kod degisiklikleri keyfi veya rastgele olmamaktadır. Karma dil ile arasında her zaman net bir farklılık görülemese de karma dil ile kod degistirme birbiriyle karıştırılmamalıdır. Farklı karma formların belirli kuralları bulunmaktadır. Gelisigüzel konuşmak yalnızca bir davranışın ifadesi değildir. Literatürde, ikidilli çocuklarda karma dilin kuralları yeteri kadar araştırılmış değildir (Heuchert, 1989:35).

Amerika Birlesik Devletlerinde yapılan Ispanyolca-Ingilizce kod degistirme arastirmasinda, kod degistirmerinin iki dilli çocukların her iki dili de akici bir sekilde konusmaları gerektiği anlamına gelmediği, ileri derecede bir ikidillilik yeteneği gerektirdiği tespit edilmistir. Arastırmada iki dile de henüz aynı derecede iyi hakim olamayan çocukların daha çok isimlerde, ünlemlerde ve renk tanımlamalarında degistirme yaptıkları saptanmıştır. Bazı çocuklarda da kod degistirmerinin neredeyse hiç kullanılmadığı belirtilmiştir (Heuchert, 1989:35).

Küçük çocuklar dil yeteneklerini ya yada prensibine göre belirlemektedirler. İlgili olan dili ya bilmekte ya da bilmemektedirler. Dil tercihlerini ona göre yapmakta ve o tercihte de kalmaktadırlar. Bes-altı yasından itibaren ise dil tercihinde daha esnek davranabilmektedirler. Bu durum kendisinden daha küçük yasta olan çocukların karsısında kendini belli etmekte ve küçük çocukların dil yetenekleri ve dil tercihlerine göre kendilerini ayarlamaktadırlar. Dil degistirmede rol oynayan pek çok etkenin isigında ikidilli durumlarda her iki dilin de uygun kullanımı (proper usage) için kesin kurallar koymak zordur. Bunu su ana kadar kimse basaramamıştır. Her seyden önce dil seçimi için normlar ve kurallar büyük ölçüde dil öğrenim tarihine bağlıdır. Diğer bir deyişle çocukların ayrı ayrı ikidilli eğitimlerindeki dil dagılım modeline bağlıdır. Eger bir çocuk dogumundan itibaren ikidilli ya da paralel bir sekilde iki dilli yetistiriliyorsa, farklı dillere sahip olan anne ve baba kendi dillerini konusuyor ve evde anne baba ana dilini konusuyor ise çocuk eğitim kurumlarında ya da bakicisinin yanında sadece o ülke dilini konusmak suretiyle ve de her iki dilin de birbirinden disiplinli bir sekilde ayırt edilmesiyle çocuk bu modeli alacak ve dilleri istikrarli bir sekilde birbirinden ayıracaktır. Ayrıca okulöncesi eğitim kurumlarında ana dili konusan eğitimcilerin bulunması ve bu eğitimcilerin çocuklarla disiplinli bir sekilde ana dilleri ile konusması durumunda çocuklar dillerini aynı dil grubuna ait olma prensibine (Zugehörigkeit zur gleichen Sprachgemeinschaft) uyduracaklardır. Eger diller eğitimciler tarafından disiplinli olarak bir modele göre ayırt edilmezse, çocuklar duruma göre kendi dil tercihleri açısından zor ve karisik iki dilli durumlarda yeterli uygun yönlendirmeyi kazanamamaktadırlar. Bunun sonunda da genellikle karma dil ortaya çıkmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarına giden çocuklar yasadıkları ülkenin dilinde belirli bir seviyeye ulaştıktan sonra kendilerini güvende

hissetmektedirler. Eger çocuk ikinci dille gerçeklesmis olan özel oyun durumlarini ana dilini konusan bir baska kisiye yada evde anlatiyorsa kismen yada tamamen ikinci dilde anlatma egilimi gösteriyor demektir. Bir dilden ötekine geçis hareketi çocuğun dil kullanım kurallarini (Evde ana dil okulöncesi eğitim kurumunda Almanca gibi) ve istisna durumları ne kadar tanidigina bagli olmaktadır (Heuchert, 1989:35-36).

İkidilli bireylerde konuşma akisi içerisinde ikinci dilden bir sözcük yada kavram kullanildiginda farkinda olmadan konuşmaya ikinci dilden devam etme durumu ortaya çıkabilmektedir. Bu durum yetiskin ve çocuklarda sık görülmektedir. Her iki dilde de bilinçsiz ve devamlı tesvik edilmeyen çocuklarda bir dilden ötekine yapılan sürekli degistirme, iki dilde de bilinçli ve devamlı tesvik edilen çocuklara göre daha sık meydana gelmektedir. Saunders (1982)'in inceleme yaptigi çocuklarda bu tür kod degistirmenin seyrek görüldüğü ve çocukların her iki dili de (İngilizce-Almanca) iyi telâffuz ettikleri görülmüştür (Saunders, 1982:26). Her iki dilde de aynı anlamlı ve benzer sesli sözcüklerdeki yetersiz ses ayırımı kod degisikligini ortaya çıkartabilmektedir. Çünkü konusan kisi tam bu noktada yönünü sasirmakta ve farkinda olmadan konuşmaya diger dilde devam etmektedir. Saunders'in inceleme yaptigi çocuklarda ses farklıligi yanında çocuklarda her iki dildeki sözcük dagarcigi ayırımına da dikkat edilerek ikinci dilden sözcük ve kavramların imkan dahilinde kullanılmamasına çalışılmistir. Bu sayede de kod degistirme sikliginin azaltılabilecegi düşünölmüştür.

Genelde ikidilli topluluklar ortak bir dil ilkesini tercih etmektedirler. Bir dil yerine getirdigi islev itibariyle belirli bir toplulugun iletisim dili olarak belirlenmisse o zaman diger insanlar da buna uyma egilimi göstermektedirler (Auer ve Luzio, 1981:68).

İtalyan göçmen işçi çocuklarının ana dilleri ile ilgili olarak yapılan bir projede çocukların bir konuşma sırasında konu degisikligi yapmak için kod degistirmeyi nasıl kullandıkları gözlemlenmistir. Çocukların bir grupta yada bir konuşma esnasında belirli bir konu ile ilgili ilgi uyandırmak yada dikkatleri üzerlerine çekmek için gerekli olan yerde degisikligi saglayarak o grupta kullanılmayan dile geçiş

yaptıkları görülmüştür. Kod degistirme konusma ortamı ve konusma yönünün degisikligine yarayan teknik bir araç olarak görülmektedir. Çünkü üzerinde konusulan konunun geçiş yapılan dille hiçbir ilgisi bulunmamaktadır. Konu yada konusulan konunun içeriğı kod degisikligine neden olmamaktadır. Kod degisikligi genellikle konusanların karsit dil tercihleri gösterdikleri durumlarda ortaya çıkmaktadır. Dil degisikligi ogunlukla tercih edilen dilde tatbik edilmektedir (Heuchert, 1989:36-37).

İkinci dilin kazanımında yas, önceki bilgiler, egilim, öğrenim tarzi, öğrenim stratejileri gibi bireysel etkenlerin rolü olduğu belirtilmektedir (Baker, 1993: 84). Diğer bir görüŖe göre de ikinci dilin kazanımında en önemli belirleyici rol oynayan faktörün bireyin sosyal çevresi olduğudur. Sosyo-psikolojik faktörler ikinci dilin kazanılmasında önemli rol oynamaktadır (Taft, 1983: 1,10). Yurtdisında yasayan göçmen çocuklar gerek kreslerde gerekse de nüfusun ogunlukla yasadığı bölgelerde ikinci dili öğrenmek için yeteri kadar imkan bulamamaktadırlar. Ebeveynlerin de öğrenim durumlarının düşük olması sorunu arttırmaktadır. Ancak ebeveynlerin öğrenim durumlarının düşük olmasına rağmen iki dile de iyi bir şekilde hâkim olma örneklerine de rastlanılmaktadır (Heuchert, 1989:33).

Yapılan bir araştırmada orta sosyal sinifa mensup ana babaların çocuklarıyla, daha doğumdan itibaren ayrılmış bir dil yapısı ile iletişimde ve etkileşimde bulundukları, buna karşılık alt sosyal sinifa mensup ana babalarda böyle bir dil özelliğinin bulunmadığı ortaya çıkarılmıştır (Brown ve Bellugi, 1964: 133-151). Templin (1957)'de çocukların dil başarılarıyla mensup oldukları sosyal sınıf arasında siki bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Ona göre çocukların kullandıkları dilsel ifadenin uzunluğu, cümle yapısı ve gramer düzgünlüğü ile çocukların mensup oldukları sosyal sınıf arasında bir ilişki bulunmaktadır (Akt. Yılmaz, 1999:75). Ancak sosyo ekonomik düzey ile ikidillilik arasında doğrudan bir sebep-sonuç ilişkisi olmadığı belirtilmektedir. Her ocuk birinci ve ikinci dili doğal bir şekilde öğrenmek için ilk olarak özel yeteneklerle donatılmıştır. Sık olarak kreslerdeki zevkli ve eğlenceli dil atmosferi ebeveynlerin öğrenim durumlarından çok daha fazla rol oynayabilmektedir (Heuchert, 1989:33).

İkidilliliğin zekâ gelişimi üzerine etkilerinin incelendiği araştırmalarda ise iki dilliliğin avantaj ve dezavantajları gösterilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları çoğunlukla iki dillilikle ilgili olumsuzlukları içermektedir. Weisberger'e göre iki dillilik etnik grupların zekâları üzerinde olumsuz etki yapmakta ve onların yaratıcı kabiliyetlerini nesiller boyu köreltmektedir. İkinci Dünya Savası'ndan önce ve daha sonraları Weisberger'in teorisini savunan birçok yazar bulunmaktaydı. O dönemlerde Almanya'da iki dillilik üzerine olumsuz görüşler hakimdi. 1950 öncesi Literatürde iki dillilikle ilgili geçerli olan düşünceler : İki dilli çocukların ne bir dili ne de ötekini tam öğrenemedikleri, dil yönünden geciktikleri, bu çocukların ana dillerinin olmadığı, dil yönünden üretici olamadıkları, zekâ gelişimi yönünden geri kaldıkları, duygu ve fantezilerinin zayıf olduğu, yalancı, iki yüzlü ve çıkarıcı oldukları, onların bir anavatanının olmadığı, salak, sıkça kekeme ve beceriksiz oldukları, bu çocukların pasif ve asagilik kompleksli oldukları ve bölünmüş kimlikleriyle sizofren eğilimine sahip oldukları şeklindeydi.

1950 sonrası ikidillilikle ilgili olan düşünceler ise: İkidilli çocukların ikinci dili oynayarak daha kolay öğrendikleri, diğer çocukların ise eğitim kurumlarında güçlüklerle öğrendikleri, ikidilli çocukların dile olan ilgileri tek dilli çocuklara göre daha fazla ve dil yönünden daha becerikli oldukları, tekdilli çocuklara göre daha hoşgörülü ve açık oldukları, bu çocukların daha hareketli, uyumlu ve daha akıllı olduklarıdır (Kielhöfer ve Jonkeit, 1983:9).

1950 sonrası ikidillilikle ilgili olan bu düşünceler daha çok Kanada, Amerika ve Belçika literatüründe yer almaktadır. Bugün bile Almanya'da çoğunlukla iki dilliliğin çocuğa fazladan bir baskı, yükleme yaptığı ve çocuğu zihinsel kapasitesini asmaya sürüklediği düşüncesi kabul edilmektedir. İkinci Dünya Savası'ndan sonra göçmen bulunduran ülkelerde çıkan "Melting-Pot-Ideologie" isimli tek taraflı uyum politikası tecrübesinden sonra göçmenlerin ve göçmen işçilerin ikidilliliği ile ilgili olarak olumlu düşünceler yavaş yavaş oluşmaya başlamıştır. Bugün ise ikidillilik ile ilgili olarak yapılan tartışmalarda ön planda yer alan düşünceler şunlardır:

- İkidillilik çocuğun gelişimi için lehine bir durumdur. Çünkü onun farklı kültürleri tanımasına ve bu şekilde de deneyim kazanmasına neden olmaktadır.
- Erken ikidillilik bilissel esnekliği (kognitive Flexibilität) teşvik etmektedir. Bu durum kendini çocuğun kullandığı materyali sembolik olarak yeniden düzenlemesinde (üçgenlerden figürler yapmak gibi), değişik dil yöntemleri kullanmasında ve sözcüklerin farklı anlamları için bir duygunun olmasında kendini göstermektedir.
- Dilin hakimiyetinde ulaşılması gereken bir seviye vardır ki; bu seviyeye iki dilli çocukların, zekâ gelişimlerindeki eksikliği gidermek ve ikidilliliğin olumlu etkilerini elde etmek için ulaşmaları gerekmektedir.
- İkidilli çocuklar çoğunlukla orta sosyo-ekonomik düzeye sahip çocuklardır (Heuchert, 1989:32).

Değişik kültürlerle ve değerler sistemiyle içli dışlı olmak ve böylece deneyim zenginliği kazanmanın çocukların gelişimine olumlu etkileri tartışılmaz. Ancak iki dilli çocukların bilissel gelişimlerinin tek dilli çocuklara göre daha iyi olduğuna dair bir delil bulunmamaktadır. Erken iki dilliliğe başlamış olan çocuklar isimlerin keyfi bir şekilde nesnelere verildiğini ve prensipte değiştirilebilir olduğunun farkına varmaktadırlar. Bir başka deyişle isimler özellikleri ifade etmemektedir. Burada iki dilli çocuklarda dil tahliline (sprachanalyse) yönelik bir yetenekten söz edilebilmektedir. Yapılan bir araştırmada iki dilli ve tek dilli çocuklara eğer ellerinde nesnelere isim verme yetkisi olsaydı bir köpeği inek diye isimlendirirler miydi? sorusu yöneltilmiştir. Tekdilli çocukların çoğunluğu nesnelerin isimlerinin değiştirilemeyeceğini söylerken, ikidilli çocukların çoğu ise bunun prensipte mümkün olabileceğini belirtmişlerdir (Saunders, 1982:17). Bu türden yapılan birçok araştırma olmasına rağmen sonuçlar ikidilli çocukların bilissel gelişimlerinin tek dilli çocuklardan üstün olduğu anlamına gelmemektedir. Ancak ikidilli çocukların bilissel alanda geride kaldıkları düşüncesinin doğru olmadığını ispat etmektedir (Heuchert, 1989:32-33). İkidilli çocuklar, tekdilli çocuklarla karşılaştırıldığında, normal ikidilli

çocukların da kavram üretme ve analitik düşünme testlerinde üstünlük sağladıkları belirtilmektedir (Berk, 1989:131). Yapılan bir araştırmada ana babaları işçi olan ve bu nedenle kreslerde kalan 3 yaşındaki çocukların hem sözel, hem sözel olmayan zekâ başarılarında geri oldukları gözlemlenmiştir (Yılmaz, 1999:74).

İkidiillilik ve zekâ gelişimi ile ilgili olarak yapılan tartışmalarda her iki dilde de dil gelişimi düzeyinin çocukların bilissel gelişimine etki ettiği sıkça dile getirilmektedir. Ancak iki dilli eğitim ile bilissel gelişim arasındaki ilişkinin açıklığa kavuşturulması çözüm beklemektedir.

Almanya'da yaşayan göçmen çocuklar ulusal kimliklerini kazanmak için ana dilleri olan Türkçe'yi bir yandan da Alman öğretim dili olan Almanca'yi öğrenmek durumundadırlar. Bu çocukların yaşam ortamları iki dilli ve iki kültürlü olduğu için ne Türkçe dilinde ne de Alman dilinde tek dilli çocukların ulaştığı dil ve düşünce seviyesine ulaşamamaktadırlar.

İki dile de tam bir hakimiyet İsviçre'de ve Hollanda'da örneklerin görüldüğü iki dilli ailelerde söz konusu olmaktadır. Ayrıca kültür düzeyi çok yüksek, özel sosyalizasyon imkanlarına sahip olan çok sınırlı ve çok şanslı ailelerde ikidiillilik başarılabilmektedir (Turan, 1997:125).

1988 yılında Almanya'da Eğitim ve Bilim Sendikası (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) tarafından yayınlanan 17 numaralı broşürde şu fikirler savunulmaktadır.

- Yabancı çocuklar okula başladığında ana dili bilgileri Almanca'dan daha ağır basmaktadır.
- Okulun görevi çocukların bu iki dildeki seviyesini göz önünde tutarak beceri ve yetkilerini geliştirmektir.
- Okul bu görevi yaparken çocuklara fazla yüklenmemelidir. Onun için ana dilini ve toplum dilini birbirinden ayrı ayrı değil, birbirine bağımlı olarak öğretmelidir.

- Ana dili özellikle okuma-yazma öğretiminde göz önünde tutulmalıdır (İleri, 2000:32).

İkidiillilikte ana dilin yeri ile ilgili olarak yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkmış olan fikirler ve Almanya'daki okul yasasında yer alan okulun görevleri dikkate alındığında Almanya'da yaşayan Türk göçmen çocuklarına uygulanması gereken dil öğretimi açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu da hem Türkçe hem de Almanca öğretim yapılması anlamına gelmektedir (İleri, 2000:33). Ancak gerek toplumsal kurum ve hizmetlerin yetersizliği, gerekse de ikidilli sosyalizasyonun gerekliliğini bir türlü kabul etmek istemeyen Alman Eğitim Politikası, aile şartlarındaki elverişsizliğin geliştirilmesi gereği ile konuya bastan ön yargılı bakmaktadır. İki dile birden tam hâkim olma gerçeğini hükümetler görememiş ve bir türlü de kabul etmek istememişlerdir. İki dile de dengeli olarak hakimiyet Türk aileleri tarafından gerçekleştirilememiştir. Ailelerin içinde bulunduğu özel şartlar, ideal olan çözümlemeleri değil, gerçekçi olan çözümleri gerektirmektedir.

İkidiillilikte gerçekçi olan çözümler sunları gerektirmektedir.

- Ana dilin birinci dil olarak esas alınması ve tam hakimiyet.
- Çocuğun Türkçe üzerinden, Dil ve Düşünce süreçlerinin üç aşamasını da tamamlamasının sağlanması.
- Bu amaca ulaşılabilmesi, çocuk yuvaları dahil, temel ve orta eğitimde yeterli Türkçe derslerinin yanı sıra, bir kısım derslerin de Türkçe üzerinden yapılması.
- Bir yandan Türkçe'ye tam hakim olmada aile yalnız bırakılmazken, diğer yandan da yine çocuk yuvalarından itibaren eğitim süreci boyunca Almanca'nın ikinci dil olarak yerini alması (Turan, 1997:128).

Bu tür gerçekçi çözümler Türk ailelerinin getto tarzındaki yaşam biçimine ters düşmeyeceği gibi, ebeveynin Türkçe'nin ve kültürel kimliğin kaybedilmesi endişelerinin de ortadan kalkmasına neden olacaktır. Ancak ikidiillilik ve ideal çözüm

arama konusundaki belirsizlik ve amaç dağınıklığı gerçekçi çözüm yolunun tıkamaktadır.

Almanya’da yaşayan Türk göçmen çocukları zorunlu eğitim kapsamında yer almakta ve bu zorunluluklarını Alman okullarında yerine getirememektedirler. Çünkü bu okullardaki programlar ana dili ile toplum dili aynı olan tek dilli Alman çocukları için geçerli olan programlardır. Durum böyle olunca göçmen çocukların ve gençlerin Türkçe ve Almanca dil seviyesi çoğunlukla en alt seviyede olmaktadır. Bu da göçmen çocukların çoğunluğunun her iki dilde yarım dilli olduğunu göstermektedir. Bunun dışında tekdilli çocukların genelde öğrenme zorluğu ile iki dilli çocukların toplum dilini öğrenme zorluğu aynı tutulmakta bunun sonucunda da birçok Türk göçmen çocuğu Sonderschule (Özel Eğitim Okulu) diye tanımlanan okullara gönderilmektedir. Türk göçmen çocuklarının Özel Eğitim Okulu’na gönderilmelerinin asıl sebebi ana dillerini bilmemeleri ve bu yüzden de toplum dili olan Almanca’yı öğrenememeleridir (İleri, 2000:34-35 ; Turan, 1997:128).

Almanya’da okula başlayan Türk göçmen çocuklarının üçte ikiden fazlası, daha önce herhangi bir Okulöncesi Eğitim Kurumu’na gönderilmediği için, Alman diliyle yoğun olarak okulda karşılaşmaktadırlar. Bu çocukların Almancalarının yetersizliği yanında ana dil yapılarının da geliştirilmeye ihtiyaçları olduğu gözlenmektedir. Bunun nedeni de, yas olarak kavramlaşmanın henüz ikinci aşamasının ilk basamaklarında bulunmalarıdır (Steinmüller, 1981:89). Bu çocuklar ana dillerinde henüz düşünme süreci geliştirilemeden, yetersiz olan Almanca ile düşünmek zorunda kalmaktadırlar. Bu da psikolojik sorunların önünü açmakta ve çocuklar kişilik problemleri yaşamaktadırlar.

Almanya’da doğup büyüyen göçmen çocuklarında yabancı kültür unsurları ağır basmaktadır. Burada ana dil ikinci plana düşmekte, Almanca ise hakim rol oynamaktadır. İki dile birden hakim olma ve çocuğun bu konudaki yeteneği unutulmakta bu da dilin öğrenilme sürecini etkilemektedir. Kuskusuz burada ailenin etkisi büyüktür. Ancak giderek artan bir şekilde akran gruplarının etkisi ağır basmakta ve Almanca birinci dil, Türkçe yabancı dil konumuna düşmektedir.

Dillerden hangisinin zamanla üstün geleceğine dair genel bir kural koymak zor olmaktadır (Schrader, Nikles ve Griesse 1979:115-116).

3-4 yaşlarında çocuklar oyun arkadaşlarından daha fazla dil unsurları üstlenmektedirler. Eger ebeveyn de Alman dilini yetersiz ve kötü konuşuyorsa, çocuk bunu çok çabuk tespit etmekte ve bu da oyun arkadaşlarının dilin geliştirilmesinde en önemli odak haline gelmesini kolaylastırmaktadır. Oysa dilin geliştirilmesinde odak noktasını aile ve ailenin yakın çevresinin olusturması gerekmektedir (Turan, 1997:134). Ancak Türk göçmen aileleri çocuklarının ana dillerini öğrenmesi gerektiğine inanmamaktadırlar. Almanya’da yaşayan Türk ailelerinin çoğunluğu çocuklarının ana dili konuşması yada öğrenmesinin Alman dilinde ve okulda başarısızlığa neden olacağını düşünerek kaygılanmaktadırlar. Bu da Türk göçmen ailelerinin bu konuda yeteri kadar bilgilendirilmediğini ve ana dil bilincinin gelişmemiş olduğunu göstermektedir.

Federal Almanya’da iki dillilerin eğitim problemlerinin başında dil bilmemeleri gelmektedir. Alman Eğitim Sisteminde okulöncesi eğitim mecburi değildir. Türk göçmen çocukları ailede ana dilleri ile ilgili yeterli ve doğru bir eğitim almamaktadırlar. Bulundukları ülkenin dilini ise hiç bilmemektedirler. Bu durumda olan çocuklar bir de herhangi bir okulöncesi eğitim kurumuna devam etmeyince eğitim ve öğretimde yaşanan sorunlar daha da artmaktadır.

1.8. Göçmen Çocukların Dil Tesvikine İlişkin Modeller

Almanya’da okulöncesi eğitim alanında dil tesvik modelleri üzerine kesin bir bilgiden söz edilememektedir. Ayri ayri önemli modeller üzerinde kısa bilgiler bulunmaktadır. Kurumlar kendilerinin ortaya koydukları amaçlara, uygulama şekillerine ve sonuçlarına göre modeller seçip ortaya koymamaktadırlar. Ortaya konan modellerin büyük bir çoğunluğunda da göçmen çocuklarda tek taraflı eksiklikten yola çıkıldığı göze çarpmaktadır. Okula başlamak üzere olan çocuklardaki dil tesvikine dair Hanauer raporunda ve RAA’nin (Regionalen Arbeitsstelle) okula başlama tedbirleri ile ilgili raporunda, tedbirlerin planlanmasından önce çok pesin hükümlü olduğu anlaşılan bir eksiklik listesi basta

yer almaktadır. Bu da aileleri sorumlu tutma anlayisinden ileri gelmektedir. Okula baslama yasindaki Türk çocuklarinin dil, çevre bilgisi ve el becerilerinde kültüre ve içinde bulunduklari çevre ve aile yapısına bagli eksikliklerinin olduğu öne sürölmektedir.

Bir model denemesi olan Hanauer Modelinin verilen raporu pesin hükümlü olarak hazirlanmis olup, bu raporda düşünölebilecek tüm eksikleri görmek mümkün olmaktadır. Bunlardan bazilari grupta oynama yetenegi eksikligi, ihtiyaç giderme noksanligi, düşük konsantrasyon ve akilda tutma yetenegi, düzensizlik, oyun materyallerine karsi olan davranislarda noksanlik ve eksik sosyalligi içermektedir. Ayrica bu raporda Türk çocuklari Alman yasitlarinin çok gerisindelermis gibi gösterilmektedir (Hanauer Model, 1980:30).

Diger bir model olan “Denkendorfer Model”de de göçmen çocuklarin özellikle de Türk çocuklarinin aile yapılari ve adetleri onlarin dezavantajli olmalarinin sorumlusu olarak gösterilmektedir. Bu modelde de Noksanlik Teorisi (Defizittherorie) ve telâfi eğitim düşüncesi (kompensatorische Erziehungs gedanke) çıkis noktasini olusturmaktadır. Bu modele göre göçmen çocuklar, Alman çocuklarin oldukça problemsiz bir entegrasyon için okulöncesi eğitim kurumuna beraberinde getirdikleri temel sartlardan yoksundur. Ortalama bir işçi ailesinden gelen bir Türk çocuğu krese basladiginda iliski kurma, ihtiyaçlarini söyleyebilme, iletisim kurma gibi yeteneklere sahip olamadigi gibi eğitimcilerin de onlari anlamak, kabullenmek gibi gelistirdikleri bir yöntem de bulunmamaktadır. Böylece çocuklar krese üstesinden gelinemeyen problemler getirmektedirler (Denkendorfer Model, 1980:22). Burada Alman çocuğuyla göçmen çocuk arasında yapılan kiyaslamada çocukta iletisim yeteneginin olmamasi Almanca bilgisine dayandırılmaktadır. Bu da ortalama bir işçi ailesinden gelen bir Türk çocuğunun iletisim yetenegi kazanamadigi anlamina gelmektedir.

Göçmen çocuklarin ikidilliligin üstesinden gelememelerine bir baska neden olarak ta ayni ana dili konusan çocuklarin kendi aralarında Almanca konusmalari gösterilmektedir. Bu durum pek çok model tarafından basarinin ölçüsü olarak kabul edilmektedir. Ancak eger göçmen çocuklarin ikidilliligi önemseniyorsa bu durum bir

amaç degerinde olmamalıdır. Ana dil degisik tartismlarda göçmen çocukların entegrasyonu hususunda kültürün dahil edilmesi gereken bir parçası olarak görülmekte ve kabul edilmektedir. Ancak pratikte birkaç istisna durumun disinda ana dil dikkate alınmamaktadır. Amaçlı bir şekilde ana dilin tesvik edilmesi için çok seyrek denemeler yapılmaktadır. Göçmen çocukların dil durumlarının ele alınmasındaki hataların çoğu ilk olarak dil politikalarında uygun tesvik için gerekli olan eksik imkanlardan kaynaklanmaktadır. İkinci olarak ikidillilik şartları altında dil öğrenme süreçleri üzerine bilgi ve enformasyon eksikliğidir. Bir diğeri de geçen on yıl içerisinde bu konunun ihmal edilmesidir. Okulöncesi eğitim yasındaki çocukların iki dilli gelişmelerinin bazı alanları henüz yeteri kadar araştırılmış değildir (Heuchert, 1989:48).

Almanya'daki dil tesvik modellerinden bir diğeri de Bavyera Modeli'dir. Bu modelde göçmen çocuklar için tüm okul çağı süresince ayrı ulusal sınıf kümeleri halinde eğitim görülen iki dilli ulusal sınıflar oluşturulmuştur. Bu da Bavyera eyaletinin göçmen ailelerin ülkelerine geri dönmelerini tesvik edici bir politika izlemesine dayandırılmaktadır. Diğer bir model olan Kuzey Ren Vestfalya Modelinde göçmen çocuklarına Alman dilini öğrenme ve okul bitirme, aynı zamanda ana dilini koruma ve geliştirme olanagının verilmesi, bu çocukların Almanya'da kaldıkları sürece toplumsal uyumlarını ve dilsel-kültürel kimliklerini koruyarak geliştirmelerine yardımcı olunması gereği savunularak, Almanca bilgilerine göre alındıkları olagan sınıflar yanında altı yıla kadar uzayabilen hazırlık sınıflarının açıldığı bir sistem oluşturulmuştur. Berlin Modeli ise Alman toplumuna tam bir uyum sağlamayı amaçlayan, göçmen çocukların olabildigince kısa bir sürede Alman okullarına uyum sağlaması için iki yıllık hazırlık sınıfından sonra Alman sınıflarına geçişe dayalı sistemi oluşturmaktadır (Saglam, 1992:9-10 ; Özdemir, 1988:57-64).

Model denemelerinin pek çoğu dil tesvikinin başlangıcında ana dilin gelişim durumunu ve bu bağli olarak da sözlü ve sözsüz iletişim yeteneğini tam olarak inceleme zahmetine girmemekte ve Alman dilindeki eksik dil yeteneği, iletişim yeteneğindeki eksiklikle aynı tutulmaktadır. Dordmund raporunun “Sosyal alanda eksiklik” bölümünde pek çok yabancı çocuğun okulda beraber öğrenmenin şartı olan

grup yasantisinin sosyal kurallarini bilmedikleri belirtilmektedir (RAA-Berichte Dordmund, 1983:104).

Aynı raporun bir sonraki bölümünde göçmen çocukların çoğunluğunun krese gitmemeleri gerçeği belirtilmektedir (RAA-Berichte Dordmund, 1983:105). Bu durum çocukların yetersiz Almanca bilgisine sahip olmalarının nedeni olarak görülebilir. Ancak çocukların motor (devinsel), bilissel, iletişim ve sosyal alandaki geri kalmışlıklarının nedeni olarak görülemez. Bunun aksini düşünmek çocukları daha dezavantajlı duruma getirecek ve göçmen çocukların birçok problemi beraberinde getireceği tehlikesi büyüyecektir.

İkidiilli-ikikültürlü IFP-Modeli (Informationdienst für Frühpädagogik) özel, yol gösterici bir karaktere sahiptir. Ancak buna rağmen daha önceki modellerde belirtilen eksikliklerin bazılarına bu modelde de rastlamak mümkündür. Bu model özel model ve örnek karakteri amaç olarak belirlemistir. İkidiilli ve ikikültürlü eğitim normalde yalnızca yabancı olan grupları ilgilendirmektedir. Bunun dışında bu model geniş çaplı bölge üstü ve bu işi yürütenlerin de üstünde on yılı aşan tecrübesiyle, ikidiilli eğitim alanında uluslararası kabul görmüş tanınların bilgi ve tecrübelerini de içine almaktadır. Modelin yabancı çocuklar için öngördüğü hedefler şunlardır:

- Ailenin bütünlüğünü güçlendirmek ve çocuğun istikrarlı bir kimlik gelişimine yardımcı olmak için eğer çocuk temel dil bilgileriyle krese başlıyorsa, ana dilin öğrenimi dolayısıyla dilin sağlamlaştırılması.
- Ebeveynlerin kültürünü tanımak (Adet, gelenek, görenekleri tanıma, şarkılar, şiirler, masallar, vb. tanıma).
- Göçmen çocuğun içinde yetistigi ve Almanca konuşulan çevrede dikkate alınarak Almanca'nın öğrenilmesi.
- Kreteki farklı ulustan olan çocuk grubun entegrasyonu.

Alman ve göçmen çocuklar ikidiilli-iki kültürlü yapıdaki eğitim ortamında bazı tecrübeler kazanmaktadır. Bunlar:

- Baska milletlerden çocuklarla esit hakli beraber yasam,
- Farkli kültürlerle ilgili seçme siir ve sarkilari da içine alan ilgi uyandıran seyler,
- Yabancı olan seye karsi açıklık ve hosgörü,
- Dillerini konusamadıkları çocuklarla iletisim imkani (bu özellikle krese yeni gelen göçmen çocuklar için geçerlidir)
- Alman ve göçmen ailelerini içine alan eglence programlari (IFP-Info, 1/1982:15).

Burada ikidilli modelden bir seyler beklenip beklenemeyecegi sorusu akla gelmektedir. Çünkü bu model çok kültürlü bir grupta ana dili ile ilgili eğitimciler olmasa da uygulanabilir. Ikidilli modelin agirlik noktasini gruptaki Almanca olmayan dilleri ve kültürü Alman çocuklara verme oluşturmaktadır. Bu da modelin birkaç dize siir yada sarki öğretmekten öte bir seyler veremeyecegini akla getirmektedir. Diğer taraftan, bu modelde yüksek bir esitlikçilik ilkesi mevcuttur. Bir diğer konu modelde yabancı eğitimcinin görev ve yetki alaninin olup olmadigidir. IFP'nin ikidilli-ikikültürlü modelinin amaç belirleme kısmından bu modelin göçmen çocuklara yönelik olduğu görülmektedir. Ancak model burada yalnızca Alman çocukların göçmen çocuklardan kaç dil ve kültür öğrendigiyle değerlendirilmemelidir. IFP raporu okundugundan Alman çocuklarını baska grupların dilleri az ilgilendiriyormus gibi bir sonuç çıkmaktadır. Bu da esitlik ilkesine dayanan entegrasyon çabalarına etki etmektedir. IFP modeli, çocukların ait oldukları kültüre göre homojen küçük gruplara ayrılması ve bu sayede göçmen çocukların Alman çocuklardan soyutlanması teşvik ediliyor diye çok sık eleştirilere maruz kalmaktadır. Ancak bu endisenin gereksiz olduğu, grup dağılımının rasgele değil de çocukların ihtiyaç ve gelişim durumları dikkate alınarak, konulara göre yapıldığı belirtilmektedir. Ana dilin tesviki bu küçük gruplarda günde 20-30 dakika olarak gerçekleşmektedir. Arta kalan zamanlarda ise çocuklar diğer küçük gruplarda yada büyük grupta ana dil eğitimcisi ve Alman eğitimciyle beraber vakit geçirmektedirler. Ancak verilen raporlardan ikidilli iletisimin karisik grupların bir

arada bulunduğu durumlarda Alman çocuklar, göçmen çocuklar ve eğitimciler arasında nasıl gerçekleştiğine dair çok az bilgi edinilmektedir. Ayrıca Almanya'daki çok dilliliğin hâkim olduğu şartları yansıtan bu on yıllık çalışmanın somut tecrübeleri, çalışmanın Kanada, Amerika ve İsveç'te bu modelin temel teskil ettiği çalışmalardan yola çıkılarak yapılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Heuchert, 1989:49).

1980 yılında Friesland'da ortaya çıkmış olan Opstap modeli iki dilli eğitime çocuk merkezli bir yaklaşımın uygulanışını göstermektedir. Opstap okullarından Flemenk ve Frizce dilleri öğretim ve iletişim süreçlerinde çocuklar ve öğretmenler tarafından konuşulmakta ve iki dil arasında tercih yapılabilir. Tercih yapmanın kesintili ve devresel dil dönüşümlerine neden olduğu ve geçiş kodlarının ortaya çıkmasıyla karışıklıklara rastlanıldığı belirtilmesine rağmen, opstap okullarında Frizce ve Flemenkçe dilleri teorik olarak eşit bir statüye sahip ve her iki dil de hem iletişim, hem de öğretim aracı olarak kullanılmaya devam edilmektedir (Ytsma, 1988:53-67).

İsveç'te yapılan ikinci dil proje çalışmaları göçmen çocukların okulöncesi öğrenim ve gelişme çevresini etkinleştirici programlar üretmeyi amaçlamaktadır. Bu proje öncelikle ülkeye yeni gelmiş göçmenleri ve hem okulda, hem de evde farklı nedenlerden dolayı İsveç dilinde beklenen gelişmeyi sağlayamayan çocukları kapsamaktadır. Projede, Ev destek programı, okulöncesi çocukların ebeveynleriyle birlikte bilisel gelişimini düzenleme deneyi (Stockholm ve Södertälje'de), çocukların ana dil ve ikidilli gruplardaki dil çevresinin gelişimi, ülkeye yeni gelmiş ailelerin yerleşimini düzenleme (Göteborg'da), göçmen ailelerin yerleştirilmesi, enformasyon, deneyim ve dil eğitim organizasyonu, farklı formlarda ve ulaşılması kolay dökümanlar basılıp dağıtılması, üniversite ve yüksek eğitim kurumlarıyla iletişim kurulması (Malmö ve Küçük Belediyelerde) çalışmaları yapılmaktadır (Britt ve Stockfeld, 1988:225).

1965 yılında Fransa'da St.Lambert Okulu'nda Fransızca konuşan iki dilli öğretmenler tarafından, İngilizce konuşan çocukların bulunduğu iki okulöncesi sınıfında ve Fransızca öğretimiyle başlatılmış olan erken dönem dilbanyosu

(Immersion) programında, öğretim Fransızca yürütülmekte ancak çocuklar ana dilleri olan İngilizce'yi de konuşmaya devam etmektedirler. Öğretmenler çocuklarla konuşurken onların ana dillerini kullanmamakta ancak çocukların ana dilini anlamaktadırlar. Çocuklar kendilerini yeterince emin hissetmeden, ikinci dili kullanmak zorunda degillerdir. Böyle olunca da çocuklar ana dilde konuşmalarını sürdürmektedirler. Öğretmenler programda Fransızca sözcük bilgisi ve dinleme üzerine yoğunlaşmaktadırlar. İlk yılın sonunda çocukların çoğu oldukça zengin bir Fransızca sözcük bilgisine sahip olmakta, bazı Fransızca sözcük ve hatta cümleleri kendileri uygulamaya sokabilmektedirler. Bu modelde çocukların hem kendilerine, hem de başka dilleri konuşan gruplara yönelik tutumları pozitifdir. Genelde bilissel gelişme ve bilissel gelişmenin bazı alanlarında gerçekleştirdikleri başarı düzeyinin, tekdiilli çocuklardan daha iyi veya onlarınkine eşit düzeyde olduğu belirtilmektedir (Poyraz, 1995:21-22).

1.9. Federal Almanya Cumhuriyeti'nin Göçmenlere Yönelik Eğitim

Politikaları

Almanya'nın göçmen çocuklarını okul ve eğitim konusunda yönlendirmesi, Almanya'nın ekonomik ve politik çıkarları göz önüne alınarak yapılmaktadır (Abadan, 1979:14-37). Bu yönlendirmenin, bugünkü eğitim politikasına gelene kadar geçirdiği belli baslı aşamalar şunlardır.

1964'e kadar olan dönemde, Almanya'nın gündeminde henüz, göçmen çocukları ve bu çocukların eğitim sorunları diye bir problem yer almamaktadır. Ancak bu tarihten itibaren okullara gelebilen göçmen öğrencilerinin Almanca bilgilerinin yetersizliği fark edilmiş ve Hazırlık Sınıfları (Vorbereitungsklasse) oluşturulmaya başlanmıştır. Göçmen ebeveynlerin isteği üzerine Hazırlık Sınıflarına ana dil dersleri de ilâve edilmiştir. Ancak bu ilâve, eğitimcilerin ana dilin önemini kavradıkları için yapılmamıştır. Almancasız Almanya'da bulunmakla bir şey yapılamayacağını, ana dil olmadan ise memleketleri ve memleketleriyle iletişim yürümeyeceği için her iki dilde öğretilsin denmiştir. Fakat bu kararı veren yetkililerin, o günkü şartlarda İki Dilli Eğitim konusunda herhangi bir tecrübe ve bilgileri bulunmamaktadır. 1964-1971 tarihleri arasındaki dönemde göçmen çocuklar

için, yabancı okullar mı kurulsun yoksa bu çocuklar Alman okul sistemine entegre mi edilsin tartışmaları yapılmıştır. Sonunda okul ve eğitim sistemi için de entegrasyona karar verilmiştir. Ayrıca Türkiye ve bazı ülkelerin çabalarıyla, seçime tabi olan, Ana Dil ve Kültürü derslerinin konmasına karar verilmiştir. Yani politikanın prensipleri 3 Aralık 1971 tavsiye kararlarıyla açıklanmıştır. Gereken yönetmelik ve talimat boşlukları giderilmeye çalışılmıştır. Ancak, bu yeni düzenlemeler de beklenen sonuçları vermekte başarısız kalmıştır (Rist, 1980:167-170).

Alınan kararlar tüm göçmen ailelerinin, Alman toplumunun bütününe entegre edilmesine ilişkin, sosyo-ekonomik ve sosyo-politik içerikli alındığı için bu bütünün tamamlayıcı parçası olarak göçmen öğrencileri Alman okul ve eğitim sistemine entegrasyonu da aynı kararlar paketi içinde yer almıştır. Almanca dili aracılığıyla entegrasyona ulaşılabilceği düşünüldüğünden dış göç ve göçmenlerin Alman şehirlerindeki yerleşimini hükümetlerin kontrol altına alması zorunluluk kazanmıştır. Bu genel politikalar nedeniyle özel yabancı okullar, yabancı öğretmenler, ana dil dersleri, ana vatanın etki ve etkinlikleri gibi unsurlar entegrasyon politikasını engelleyici olarak kabul edilmiştir. Bunlara rağmen ne asimilasyon ne de entegrasyon konusunda elle tutulur bir görüş bulunmamaktadır. Aynı zamanda göçmen ailelerinin yalnız bırakılması ve gettolasmanın dil konusundaki etkileri de amaçlanmış ve planlanmış değildir (Turan, 1997:205-206).

Göçmenlerin eğitimi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında çoğunluğunun başlangıçta Alman dili üzerine yoğunlaştığı, ancak 1980'li yıllardan sonra ana dile ve ana dilde derse yönelindiği görülmektedir (L. Harkort, 1990:4).

Almanya'da 1971 yılında alınan kararlar gerçekte terk edilmemekle birlikte 1976 yılında Kültür Bakanlığınca yeni bir perspektif belirlenmiştir. Buna göre ana dilin kaybedilmesinin, kültürel ve tarihi özelliklerin de kaybına yol açacağı düşüncesi kabul edilmiştir. Göçmen öğrenciler Almanca'yi öğrenip, okullarını bitirmeye çalışırken, ana dillerini de korumalı ve geliştirebilmelidirler. Almanca'nın, Almanya'da yaşayabilmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri için gerekli olduğu, aynı zamanda, ana dillerini ve kültürlerini de koruyabilmeleri gerektiği ifade

edilmektedir (Kultusministerkonferenz, 1976:1). Burada Almanya’da süresiz olarak yerlesip, göçmen konumunu benimseyenlerle, geçici olan bir gün geri dönecek olanlar arasında, amaç ve strateji açısından hiçbir ayırım yapılmaksızın, çifte amaç ve çifte strateji herkes için geçerli tek model olarak düşünülmüştür. Bu durum akla su soruları getirmektedir. Öğrenci yada genç, ailesiyle birlikte bir gün ülkesine dönecekse; ana dil ve kültürü dersleri niçin bu kadar dar düşünülmüştür? Yerlesip göçmenliği benimseyenler için bu derslerin anlami ne olmaktadır? Bu, çifte amaç, çifte strateji ve çifte standart ile Alman okul ve eğitim sistemi göçmen öğrencilerin entegrasyon arzularına adeta karşı olmaktadır (Müler, 1971:5).

Her iki Kültür Sistemi ve onlara dayalı bilinçler ve kimliklerin, aynı bireyin kişiliğinde bölünme ve çatışmalara dönüşmeden, uyum içinde ve bir arada bulunmasını beklemek yada istemek politik endiselerden dogmaktadır. Ve hiçbir pedagojik temele dayanmamaktadır. Uzman ve araştırmacılara göre Alman Okul ve Eğitim Sisteminin göçmen öğrencilerin eğitimi konusundaki başarısızlığı çeliskili Eğitim Politikası’ndan kaynaklanmaktadır (Rist, 1980:173).

Almanya’daki bu çeliskili Eğitim Politikası hiçbir zaman pedagojik açıklaması yapılamayan eğitimde çifte stratejiyi zorunlu olarak ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, çifte strateji, eğitim sorununa, pedagojik olmasa da ekonomik ve dolayısıyla politik olan resmi görüşün gizlenmesine yardımcı olabilmektedir. Göçmenlere ne gidin ne de kalın diyemeyen Rotasyon’u yada Asimilasyon’u öneremeyen politik bir yaklaşım, eğitim politikasını kendine uygun düştüğü sekliyle belirlemistir. Okula gitmek isteyenlere, okul serbesttir. Sistemin büyük fırsat eşitsizliği içinde, göçmen öğrencilerin başarısızlığı görüldüğü ve bilindiği için, Alman öğrencilerle asla rekabet edemeyeceklerinden okula gitme serbest bırakılmistir. Asimile olmak istemeyen, ana dili ve kültürü ile ilgili dersler almak isteyenlere de olumlu bakılmistir. Çünkü çocuk ve gençlere asimile olmamaları için, farklı bir etnik grubun üyesi olduklarını unutturmamak gerekir. Geri dönen göçmenlerin ülkelerine yeniden entegrasyonu için göçmenlerin ana dil ve kültürleriyle ilgili ders taleplerinin kabul edilmesi kolaylık sağlamaktadır. Türkiye’deki Alman lobisini güçlendirmek için bu gereklidir (Turan, 1997:210-211). Bütün bunlardan eğitimde amaç ve stratejinin belirtildiği gibi çift

olmadığı anlaşılmaktadır. Göçmen ailelerin çocukları için açık seçik bir okul ve eğitim amacından söz edilememektedir.

2. KONU İLE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde çocuklarda ana dil kazanımı ve ikinci dil kazanımına ilişkin çalışmalar sunulmuştur.

Ana Dil Kazanımı (Yurt içi)

Aksu Koç ve Slobin (1985) tarafından çocukta meta-dilsel bilinçlenmenin Türkçe'nin -di'li ve -mis'li geçmiş zaman eklerini kullanma açısından orta sınıf yuvalara devam eden 3-6 yaş arası 60 çocuk üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada, 3 yaş 7 aylık çocukların meta-dilsel açıdan cevaplarında farklılaşma bulunmamıştır. (Çocuğun bir olay hakkında söz edebilmesi için o olayı doğrudan algılaması gerekmektedir.) 5-6 yaş dönemindeki çocukların meta-dilsel gelişimini, dilsel biçim ile kavramsal içeriğini farklılaştırılması düzeyinde tamamlamış oldukları ve bulgulara göre meta-dilsel bilinçlenmenin, birbirini izleyen farklılaşmalar ve birleşmeler sonucunda olacağı ve yaş faktörünün meta-dilsel gelişimde anlamlı etkisinin olduğu belirtilmektedir (Aksu Koç ve Slobin; 1985: 43-47).

Davasligil (1985) İstanbul'da alt ve üst sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf Türk çocuklarının dil gelişimine okulun etkisini incelemiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden beş-altı yaş arası 50 çocuk, üst sosyo-ekonomik düzeyden de yine aynı yaş grubu arası 50 çocuk alınarak toplam 100 çocuk üzerinde araştırma yapılmıştır. Arastırma Andre Rey'in Resim Testi, Descouedres'in Dil Testi, Limbosch ve Wolf'un Lûgatçe ve Dil Testi ve McCrthy'den esinlenerek Semin tarafından geliştirilen Objelerle Sözlü Tepki Testleri kullanılmıştır. Alınan sonuçlardan alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların sekiz aylık bir öğrenim yılı sonunda üst sosyo-ekonomik düzey çocuklarının sağladıkları başarıyı yakalayamadıkları görülmüştür (Davasligil, 1985:16-29, 123-125).

Baykoç Dönmez (1986), 12-30 Aylık Türk çocuklarında Dilin Kazanılması adlı uzunlamasına sürdürdüğü araştırmasında, 30 çocuğu, 6 ay süre ile her 15 günde

bir saat düzenli olarak izlemiştir. Sonuçta ilk sözcük, ilk iki sözcük birleşimi, ilk üç sözcük birleşiminin, kız çocuklarda erkek çocuklardan daha önce üretildiği, ilk sözcüklerin, genellikle bir ya da iki heceli olduğu, ilk sözcüklerin, nitelik yönünden, çocuğun yakın çevresini ve bildiği dünyayı (aile bireyi, yiyecek, nesne, hayvan) ifade eden adlar olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada araştırmacılar, çocukların edinim sürecinde geçirdikleri aşamaları saptamayı ve elde edilen bu bulgulardan yola çıkarak, konuşma özürü Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada; tek ögeli sözcüklerin, iki ya da daha fazla ögeli sözcüklerin, ad-durum eklerinin, çoğul ekinin, tümcelerinin anlamsal özelliklerinin, soru-yer-yön belirteçlerinin, bağlaçların ve ünlemlerin edinimlerinin, hangi aşamalarda gerçekleştiği betimlenmiştir. (Baykoç Dönmez ve Ari, 1992 :150-154).

Slobin (1980), Berkeley Kesitsel Dil Edinim Projesi çerçevesinde Türk, Hırvat, İtalyan ve İngiliz çocuklarının dil edinim aşamalarını karşılaştırmıştır. Slobin Türk çocuklarının dil gelişimlerinde ulaçların kullanımını ele aldığı bir diğer çalışmada en sık kullanıldığını düşündüğü dört ulacın (-ip, -inca, -erken, -erek) kullanımsal özelliklerini, çocuklara verdiği bir metin doğrultusunda ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda , -ip, inca ve –erken ulaçlarının kullanımlarının, 3 yaşında başladığı ve 5 yaşında artış gösterdiği, -erek ulacının kullanımının ise 9 yaşından önce gerçekleşmediği belirtilmiştir (Slobin, 1988:27-54).

Ekmekçi (1988), 15 aydan 28 aya kadar, bir kız çocuğun sözcük edinimini incelediği araştırmasında Dore (1975) tarafından ortaya atılan tek sözcüklü dönem gelişiminin 9 pragmatik grupta toplandığı varsayımını Türkçe açısından incelemiştir. On beş aylık, çocuğun üretimleri, haftada bir kere, 30 dakikalık süre ile kayıt edilmiştir. Grupların biri dışında bütününün, 15-16 aylık Türk çocuğun üretimlerine uygun olduğu görülmüştür. Selamlama grubu sözcük bu ay içinde hiç üretilmemiştir. Çünkü, Türkçe’de ki selamlama sözcükleri uzun ve tekrarlama zor sözcüklerdir. Bunun yerine, Türk Dili’ne ait bir ilişki sözcükleri grubu oluşmaktadır (Ekmekçi, 1988, 73-79).

Ekmekçi (1990) Türkçe'nin ilk dil olarak kazanılmasında altanlamli (superordinate) sözcükler ve temel düzey sözcükleri (basic level terms) arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örneklemleri anaokuluna devam eden 4,5-6 yaş arası 30 çocuk oluşturmıştır. Çalışmada bitki, hayvan ve yiyecek temel sözcüklerinin alt anlamli (örneğin papatya, ot, çiçek, böcek, kaplumbaga, kus, sebze, dondurma, meyve, vs.) sözcüklerinden oluşan resimler kullanılmıştır. Sonuçta Türkçe'de alt anlamli ve temel düzey sözcüklerinin ediniminin aşamalı bir sıra izlediği saptanmıştır (Ekmekçi, 1990:63-79).

Topbas (1990), yaptığı çalışmada ana dili Türkçe olan dil ve konuşma sorunlu çocuklar sesbilgisel yaklaşıma dayalı bir yöntem ile değerlendirilerek, bu çocukların konuşma örüntülerindeki sesbilgisel özellikler betimlenmiştir. Dil ve konuşma sorunlu çocukların sesbilgisi sistemlerinin nasıl bir özellik gösterdiğinin değerlendirildiği bölümde çocukların sesbilgisi sisteminde hangi sentagmatik ve paradigmatik sesbilgisel işlemlerin ortaya çıktığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda araştırmaya alınan dil ve konuşma sorunlu çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemlerin çoğunun, normal çocuklarda gözlenen sesbilgisel işlemler olduğu ortaya çıkmıştır (Topbas, 1990: 254-257).

Erkan (1990), sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi yönünden düşük ve yüksek olan ailelerin 4 ve 5 yaşlarındaki çocuklarının kullandıkları cümlelerdeki dil yapısını incelemiştir. Araştırmanın sonucunda alt sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinden gelen 48-54 aylardaki kız ve erkek çocukların toplam sözcük sayısı, üst sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinden gelen çocuklarına oranla daha düşük olarak gözlemlenmiştir. Elli dört-altmış ay arasındaki alt sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinden gelen kız çocuklarının toplam sözcük sayısının ise üst sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyinden gelen çocuklarına oranla fazla olduğu görülmüştür (Erkan , 1990: 91).

Acarlar ve Baykoç Dönmez (1992), 30-47 aylar arası Türk çocuklarının dil yapılarının incelendiği çalışmada, çocukların sözcük türlerini, ad-durum eklerini, bileşik zamanları, ortaç, ulaç ve eylemlikleri, tümce türlerini ve soru biçimlerini

kullanma sıklıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Örneklem olarak Ankara’da orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin anaokuluna devam eden 30, 36, 42 aylık çocukların içerisinde bir yaş grubu için 10 çocuk olmak üzere toplam 30 çocuk alınmıştır. Denver Gelişim Tarama Testi uygulanarak normal gelişim gösteren çocuklar örnekleme dahil edilmiştir. Çocuklar altı ay boyunca her ay bir saat düzenli olarak izlenmişlerdir. Gözlem süresince standart bir etkinlik uygulanmış ve 20 dakika çocukların sözel ifadeleri kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmaların belirlediği etkinlikler ev ortamında da uygulanarak çocukların kullandıkları ifadeler teyp-kasete alınmıştır. Ev ortamında yapılan uygulama ayda üç kez 20 dakika kaydedilmiştir. Araştırmanın sonunda; bütün yaş gruplarındaki çocuklar tarafından iki ve üç sözcüklü cümlelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca da en fazla isim ve fiillerin en az ise edat ve ünlemlerin kullanıldığı saptanmıştır (Acarlar ve Baykoç Dönmez, 1992:164-176).

Güleryüz ve Baykoç Dönmez’in (1992), 48-60 aylar arası Türk çocuklarının dil yapılarını inceledikleri araştırmalarında örnekleme Ankara il merkezinde anaokuluna devam eden orta sosyo-ekonomik düzeye sahip 48 aylık 18 çocuk, 54 aylık 18 çocuk oluşturmıştır. Çalışmada tümce öğelerinin kullanım sıklıklarına ağırlık verilmiştir. Uzunlamasına sürdürülen araştırmada çocuklar altı ay boyunca her ay bir saat boyunca gözlemlenmişlerdir. Çalışmada standart bir etkinlik uygulanmış ve çocukların sözel ifadeleri 15 dakika teyp-kasete kaydedilmiştir. Ev ortamında da ebeveyn ve çocukla dört ayrı çalışma yapılmıştır. Sonuçta çocukların en çok üç sözcüklü cümleler kullandığı, daha sonra bunu dört, beş, altı ve sekiz sözcüklü cümlelerin takip ettiği tespit edilmiştir (Güleryüz ve Baykoç Dönmez, 1992:206-214).

Özcan ve Topbaş (1994:120) normal ve özel eğitime gereksinim duyan çocukların adıl kullanımlarını karşılaştırmıştır. Çalışmada, iki grubun adıl kullanım sıklıkları, özne ve nesne durumundaki adılar, özne konumunda belirgin adıl (overt pronoun) ve gizli ad (null noun), nesne konumundaki belirgin adıl ve gizli ad kullanımı karşılaştırılmış, farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bulguları; normal çocuklarda gönderge ve adıl kullanımında, yaş ile birlikte bir artış

oldugu, özel gereksinimli çocuklarda ise, adillarda artis olduğu, ancak göndergelerde yasa birlikte bir artis olmadığı biçimindedir.

Karabag (1995:95-97), 5.ve 6. yaslarinin içinde olan Türk çocuklarının dil edinim süreçlerinde sözcüklerin anlamlandırilmasinin ve kavram gelismelerinin nasıl gelistigini incelemistir. Çalışmada önce, 6 resimli masal kitabındaki tüm kavramlar, 8 sözcük türüne göre siniflandırılmış, sonra da, öncelikli olarak edinildiği üzerinde uzlaşılan ve ad, sıfat ve eylemlerden olusan 3 sözcük türüne ait 20’ serden 60 kavram tesadüfi olarak seçilmiştir. Bu kavramlar, evrenden tesadüfi olarak seçilmiş,10’u 5. yasin içinde, 10’ u da 6. yasinin içinde bulunan 20 çocuk üzerinde sorgulanmıştır. Sonuç olarak okulöncesi dönemindeki çocukların, daha önce pek çok kez dinledikleri masallarda bulunan kavramların çoğunu, bildiklerini kabul etmelerine karsin anlamlandıramadıkları belirtilmiş ve yasa göre anlamlandırma eğiliminde bir fark olduğu saptanmıştır.

Aydin (1997), Basbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunda bulunan 5-6 yas grubu çocuklara uygulanan dil eğitim programinin dil gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 5-6 yas grubuna dahil 57 çocuk oluşturmıştır. Bu 57 çocuğa ön ve son test olarak Denver Gelişimsel Tarama Testi, Peabody, Resim Kelime Testi, Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi ve Objelerle Sözlü Tepki Testi olmak üzere dört tip test uygulanmıştır. Sonuçta deney ve kontrol gruplarının ön ve son test ortalamaları farki karşılaştırıldığında Peabody Resim Kelime Testi, Portage Dil Gelişimi Kontrol Listesi ve Objelere Sözlü Tepki Testinin birinci nesneler bölümünde aradaki fark önemli bulunmuştur. Denver Gelişimsel Tarama Testi ve Objelere Sözlü Tepki Testinin ikinci nesneler, üçüncü nesneler, dördüncü nesneler ve resim bölümünden deney ve kontrol grubunun almış olduğu ön test – son test puan ortalamaları arasındaki fark ise önemsiz bulunmuştur (Aydin, 1997: 35-36, 92).

Aktan ve Oktay (1997), farklı alfabetik yazı sistemine sahip olan Türkçe ve İngilizce’de çocukların okuma öncesi dönemde geliştirdikleri fonolojik duyarlılık ile okuma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma, Türkiye’den 94, Amerika’dan (Minnesota Eyaletinden Duluth Şehri) anaokuluna devam eden 44

çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Harf Tanıma Testleri, Harf Kullanma Testi ve Kelime Çözümleme Testi ve Fonolojik Duyarlılık Testleri kullanılmıştır. Arastırmanın sonucunda Türk anaokulu öğrencilerinin Kelime Düzenleme Testinde, Amerikalı anaokulu çocuklarına göre daha başarısız oldukları bulunmuştur. Ancak, ilkokul düzeyindeki, Türk öğrencilerin, Amerikalı akranlarına göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Ayrıca, fonolojik duyarlılık puanlarında Türk öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de Amerikalı akranlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Fonolojik duyarlılık ile okuma becerisi arasında bir bağ olduğu belirtilmiştir (Aktan ve Oktay, 1997: 1-28).

Ege, Acarlar ve Güleriyüz (1998) Türkçe kazanımında yas ve ortalama sözce uzunluğu ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, 17 ile 59 ay arası yaşlarda, 95 çocukla çalışmışlardır. Arastirmalarında doğal konuşma örneği doğal ortamda çocuk merkezli bir anlayışla oluşturulmuştur. Ayrıca ortalama sözce uzunluğu (OSU) hesaplamasını kullanmışlardır. Sonuçta, yas arttıkça sözce uzunluğunun arttığını saptamışlardır (Ege, Acarlar ve Güleriyüz; 1998: 19-27).

Artar (1998: 87-89)'in Ankara'da yaşayan 9-26 aylık bebeklerin dil normlarının aile bilgisine dayalı olarak saptanması amacıyla yaptığı araştırma yapılan istatistiksel çözümler sonucunda, edinimin ilk aylarında, sözcüklerin niteliği; Aile üyesi: Baba, dede, anne, hala; Eylem: Gel, ver, git; Hayvan: Hav hav, miyav; Yiyecek: Mama, muz, elma; Nesne: Saat, top, bebek; Ünlem: Alo, hadi; şeklinde olduğu belirtilmiştir. Arastirmada her ayda edinilen sözcük sayılarında ve türlerinde gelişimsel bir ilerleme olduğu, ayrıca her ayda edinilen sözcük sayılarında ve türlerinde cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeye bağlı bir değişim görülmemiştir.

Zembat ve Yurtsever (2002) bes-altı yas çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Arastirmada ön test – son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Örneklem 32 çocuktan oluşmuştur. Çalışmada Kelime Dağarcığı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Arastirma kapsamında hazırlanan bes-altı yas grubu çocukların kelime dağarcığı gelişimine yönelik ana dil eğitim programı, 6 hafta boyunca her gün, günde ortalama 30-40 dakika kadar süren etkinliklerden oluşturulmuştur. Bulgulara göre örnekleme

yer alan bes-altı yas grubu çocukların kelime dağarcığı gelişimine, uygulanan ana dil eğitim programının olumlu etkisi olduğu görülmüştür (Zembat ve Yurtsever, 2002:122).

Ana Dil Kazanımı (Yurt dışı)

Farklı sosyal sınıflara mensup çocukların sahip oldukları anadilin gelişimini incelemek amacıyla Hetzer ve Reindorf (1969) tarafından bir araştırma yapılmıştır. Örnekleme ana babaları üniversite öğretim üyesi ve işçi olan 6 aylık ile 2,5 yas arasındaki toplamı 65 çocuk oluşturmıştır. Çocukların dil gelişimini saptamak amacıyla çeşitli resimli kitaplar ve oyuncaklar gösterilmiş; çocukların bu sırada kullandıkları dilsel özellikler saptanmıştır. Sonuçta her iki grup arasında dil yapısının gelişmesi bakımından 1 yas fark bulunduğu belirtilmiştir. Ana babaları işçi olan çocukların 15 aydan önce dilek ifade eden sözcük kullanmadıkları buna karşılık akademisyenlerin çocuklarının daha 8.aydan itibaren bu türden sözcükler kullanabildikleri, akademisyenlerin çocuklarının sözcük çeşitlerine 2.yasta hâkim olurken, işçi çocuklarının buna ancak 2,5 yasında ulaşabildikleri saptanmıştır (Hetzer ve Reindorf, 1969: 151-165).

Brown ve Bellugi (1964), yaptıkları bir çalışmada orta sosyal sınıfa mensup ana babaların, çocuklarıyla, daha doğumdan itibaren ayrılmış bir dil yapısı ile iletişimde ve etkileşimde bulunduklarını; buna karşılık alt sosyal sınıfa mensup ana babalarda böyle bir dil özelliğinin bulunmadığını ortaya çıkarmışlardır (Brown ve Bellugi, 1964: 133-151).

Bloom, Lightbown ve Hood (1974), ad ve adillerin, ilk sözcüklerle ilişkilerini inceledikleri çalışmada dilleri temelde ad yönelimli olan çocukların, geniş ölçüde adları ya da adları anlatan anlam ilişkilerini kullandıklarını, dilleri adil yönelimli olan çocukların ise, “bu, su, o” gibi adilleri ve bağinti sözcükleri ile fiilleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan diğer bir çalışmada, bu iki grup çocuk “ad seven” ve “ad terkeden” çocuklar olarak adlandırılmıştır. Ve bu ayrıma, çocuklarda okulöncesi yasa kadar rastlanıldığı belirtilmiştir (Bloom, Lightbown ve Hood, 1974: 40).

Harris, Morris ve Terwogt (1986), büyük (big), uzun boylu (yüksek, tall), uzun (long) sözcüklerinin edinimi aşamalarını incelemiştir. 3-5 yaşları arasında 48 çocuk araştırmaya katılmıştır. Sonuçlar çocukların bu sözcükleri kullansalar bile bazı temel hatalar yaptıklarını göstermektedir. Çocuklardan, birçok nesnenin içinden büyük olanı seçmesi istendiğinde, nesne küçük olsa bile, genel olarak uzun boylu olan nesne seçilmektedir. Çocukların yaşı büyüdükçe, uzun boylu kavramını daha iyi anladıkları halde, bu hatanın tekrarlandığı görülmektedir (Harris, Morris ve Terwogt, 1986: 335-352).

Andriek ve Tager-Flusberg (1986), okulöncesi çocukta renk terimlerinin edinimini iki çalışma ile incelemiştir. İlk çalışmada; 2,3, ve 4 yaş çocuklarının iki görevdeki edimleri kavramsal faktörler açısından tartışılmıştır. Sonuçlar; çocukların renk kavramları ve renk sözcüklerini edinmesinde en önemli özelliğin, erken yaşta bu renklere odaklanmak olduğunu göstermektedir. İkinci çalışmada, 3 çocuğun renk terimleri ve annelerinin kullandıkları renk terimleri bağlamsal olarak incelenmiştir. Her üç denekte de annelerinin renk terimleri ile, çocuklarının kullandıkları renk terimleri arasında yüksek korelasyonlar saptanmıştır. Her iki çalışma sonucunda, çocuğun renk kavramlarını ediniminde, kavramsal ve çevresel faktörlerin eşit derecede etkili olduğu yargısına varılmıştır (Andriek ve Tager-Flusberg, 1986: 119-134).

Lundberg ve arkadaşları (1988) tarafından bir öğretim programı geliştirilmiştir. Meta dilsel çalışmalar ve oyunların yer aldığı bu program günlük seanslar şeklinde sekiz aylık bir dönemde deney grubu 235, kontrol grubu 155 olmak üzere toplam 390 anaokulu çocuğuna uygulanmıştır. Çocuklar farklı iki coğrafi bölgeden seçilmiştir. Deney grubundaki çocuklara ses birimlerine karşı daha duyarlı olmaları öğretilmiştir. Kontrol grubuna eğitim uygulanmamıştır. Deney grubuna uygulanan alıştırma programı dinlemeye yönelik basit oyunlardan ve alıştırılardan oluşturulmuştur. İkinci aşamada çocuklara sözcüklerin başlarında ve sonlarında sesbirim benzesimlerini tespit etmek için, şiirler, hikâyeler ve kafiye üretme oyunları verilmiştir. Daha sonra cümlelerin sözcüklere, sözcüklerin hecelere, hecelerin de sesbirimlerine nasıl ayrıştığı öğretilmiştir. Eğitim öncesinde ve sonrasında sözcük,

hece, sesbirim ve sesbirim benzesimlerini fark etme becerilerini ölçmek amacıyla fonolojik duyarlılık testleri uygulanmıştır. Alınan sonuçlardan fonolojik duyarlılık ile okuma becerisi arasında nedensel bir ilişkinin olduğu ve fonolojik duyarlılığın okulöncesi dönemde geliştirilebileceği belirtilmiştir (Lundberg, Frost ve Petersen, 1988: 263-279).

Huttenlocher ve arkadaşları (1991) tarafından erken dil ediniminde çocuğun maruz kaldığı konuşmaların etkisinin incelendiği çalışmada, 14-26 aylık, 22 çocuğun sözcük gelişimini saptamaya çalışmıştır. Sözcük ediniminde ve edinim yasındaki bireysel farkların, annelerin çocukları ile konuşmalarındaki farklardan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçları, cinsiyet farklarının da yadsınamayacağını göstermektedir. Erken asamalarda, kız çocukların her koşulda, erkek çocuklardan daha çok sözcük sayısına sahip oldukları görülmektedir (Huttenlocher ve bask, 1991: 236-248).

Waxman ve Senghas (1992: 862-873), erken sözcük gelişiminde sözcük anlamlarının etkisini inceledikleri çalışmada, çocukların sözcük anlamlarına ulaşırken, sözcükler arası ilişkilerin farkına varmaları gerektiğini söylemektedir. Çalışmada 2 yaşındaki 12 çocuğa, ilişkili fakat tanıdık olmayan nesne adları öğretilmiştir. Sözcükler arası ilişkilerin belirlenmesine karşın, çocukların ilişkilendirmeleri nesnelerin benzerliğine bakarak buldukları görülmüştür. Çocukların, benzer olmayan nesnelerde sözcükleri tek tek, ilişkili nesnelerde ise hiyerarşik sıra ile ve karşılaştırarak tanımladıkları saptanmıştır.

Walker ve arkadaşları (1994) sosyo-kültürel ve biyolojik faktörlerin çocuğun dil gelişimine etkisini incelemek amacıyla uzunlamasına süren bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın ilk beş yıllık döneminde bu araştırmanın özelliği olan çocuklar arasındaki farklılıkların çocukların etnik ve kültürel kökenine göre değil yalnızca sosyo-ekonomik faktörlerce elde edilen veriler çerçevesinde çalışılmıştır. Sonuçlara göre düşük sosyo-ekonomik çevrelerde, düşük dil gelişimi olan ailelerden gelen çocukların, ilkökul yılları boyunca dil ve okuma ilintili alanlarda zayıf bir performans sergilemeye devam ettikleri gözlenmiştir. Böyle çocukların erken dönem dil deneyimlerine çok az sahip olduğu, ebeveyn kaynaklı ortamlarda, çocukların dil

gelisimine konan sinirlamalar nedeniyle okuma-yazma becerisini etkiledigi gibi erken dönem kavrayis ve dil gelisimini de tehlikeye soktugu saptanmistir (Walker, 1994: 614).

Ikinci Dil Kazanimi (Yurt içi)

Temel (1993), Danimarka Kopenhag’da iki ve çok dilli Türk göçmen çocuklarının sözcük ve dil kavrayislarini incelemistir. Arastirmanin örneklemini anaokuluna devam eden 6-7 yaslar arasindaki 54 iki dilli, 40 çok dilli Türk göçmen çocuklari olusturmuster. Çalismada Peabody Resim Kelime Testi ve Thurston SRA Ilkokul Zihinsel Yetenek Testi kullanilmistir. Sonuçta iki dilli çocuklarla çok dilli çocuklarin sözcük dagarcigi arasindaki fark istatistiksel olarak anlamlı ancak dil kavrayislarini arasindaki fark anlamlı bulunmamistir. Düşük sözcük dagarcigi ve dil kavrayis düzeylerinin, ebeveynlerin düşük eğitim ve alt sosyo-ekonomik düzeyleriyle ilişkili olabilecegi belirtilmistir (Temel, 1993: 530-537).

Poyraz (1995)’in F.Almanya ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi alan 4-6 yaslar arasi Türk çocuklarinin dil gelişim düzeylerini karsilastirdigi arastirmasinda F.Almanya’dan 143 (70 kız 73 erkek), Türkiye’den 152 (73 kız 79 erkek) olmak üzere toplam 295 çocuk örneklemini olusturmuster. Arastirmada Gelişim Testi, Peabody Resim-Kelime Testi ve PI Verfahren Dil Seviye Testi kullanilmistir. Sonuçta F.Almanya’daki Türk çocuklarinin uygulanan dil testlerindeki basari durumlarinin Türkiye’deki yasitlarindan geri oldugu bulunmuster (Poyraz, 1995: 85-88, 150-152).

Yazici (1999: 109-112), Almanya ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasindaki Türk çocuklarinin dil gelişimi ile okuma olgunlugu arasindaki ilişkiyi incelemistir. Çalışmanın örneklemini 96 Almanya’da, 100 Türkiye’de olmak üzere toplam 196 Türk çocuğu olusturmuster. Çalışmada Kisisel Bilgi Formu, Descoedres’in Lügatçe Testi (DLT), Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT) ve Metropolitan Olgunluk Testi (MOT) uygulanmistir. Sonuçta Almanya ve Türkiye’de yasayan Türk çocuklarinin DLT, PRKT ve MOT puanlari karsilastirilmis ve puanlar arasinda anlamlı bir farkin oldugu görülmüştür. Almanya’da yasayan Türk

çocuklarının DLT, PRKT ve MOT okuma olgunluğu, sayı olgunluğu ve genel olgunluk puanlarının Türkiye'deki çocukların puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır.

İkinci Dil Kazanımı (Yurt dışı)

Verhoeven ve Boeschoten (1986), Hollanda'da doğmuş olan 4-5 ve 6-8 yaşlar arasındaki Türk göçmen çocukların Türkçe'deki yeterlilik düzeyini, Türkiye'deki yasitlarıyla karşılaştırdığı araştırmasında Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk göçmen çocuklarının Türkçe'deki dilsel ilerlemesinin Türkiye'deki tek dilli yasitlarından daha yavaş olduğunu ve çocuklar büyüdükçe de farklılıkların azalmadığını belirtmiştir (Akt. Schaufeli, 1991:18).

Meisel 1980-1988 yılları boyunca süren araştırmasında, iki dilli çocukların linguistik sistemlerini ne ölçüde geliştirdiklerini incelemiştir. Anaokulunda 50-60 dakika süren etkinlikler sırasında iki çocuğun diğer çocuklarla ve yetişkinlerle olan etkileşimleri ve video kayıtlarından şu sonuçları elde etmiştir. Annesi Fransız babası Alman olan çocuk, evde konuşulan dilin Almanca olması ve 9 aylıkken Alman anaokuluna başlaması nedeniyle 3 yaş başlangıcında Fransızca konuşmayı bırakmıştır. İki yaş 8 aylıkken Fransız okuluna gitmeye başlayan diğer denegin kız kardeşiyle de genellikle Fransızca konuştuğu, ailesinin yılda 6-7 hafta Fransızca konuşulan bir ülkeye gittiği ve bu haftalar boyunca hep Fransızca konuşulduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre; birinci denegin Almanca'ya doğru kaydığı, ikinci denegin iki dilliliğini ortalama bir düzeyde tuttuğu saptanmıştır (Meisel 1989: 13).

Kiernan ve Swisher (1990) Arizona Eyaleti'ndeki tek dilli ve iki dilli 4-5 yaşlar arasında, üç kız ve bir erkek toplam 4 göçmen çocuğu alımlısin dışındaki yeni İngilizce sözcükleri öğrenmeye başladıkları dönemde karşılaştırmışlardır. Bu çocuklar İspanyolca'yi aktif kullanan ayrıca hem İspanyolca'yi hem de İngilizce'yi evde ve okulda aktif kullanan çocuklardır. Çalışmada bes puzzle kullanılmıştır. Puzzle figürleri tek dilli ve iki dilli çocukların durumlarına göre ayrı ayrı kullanılmış ve her çocukla 15 dakika çalışılmıştır. Alınan sonuçlardan her iki grubun da yeni sözcükleri öğrendikleri belirlenmiştir. Fakat ilk dil uyarıcılarının ikinci dil

uyaranlarından daha kolay öğrenildiği saptanmıştır. Çocuk ana dilini aktif kullanıyorsa ve her iki dile de hâkimse ikinci dildeki yeni sözcüklerin öğreniminin kolaylastığı söylenmektedir (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. Amerika'nın 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. Birinci ve ikinci gruptaki çocuklar kardeşleri olan çocuklardır. Kardeşi olanlar ve olmayan çocukların anadillerini korumaları ve ikinci dil olan İngilizce'deki değişimleri incelenmiştir. Çok dillilik üzerinde yoğunlaşmıştır. Birinci gruptaki çocuklardan biri, ikinci gruptaki çocuklardan dördü, üçüncü gruptaki çocuklardan biri, ev ve okul aktivitelerin de, gözlenmiştir. Bu gruplardan seçilen çocukların altısı da aynı çevre koşullarında yer almaktadırlar ve aynı okullara devam etmektedirler. Sınıf ortamlarında iki dilli eğitim (İspanyolca ve İngilizce olarak) yapılmaktadır. Örneklemeye 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 görülmüştür. 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'yi kullandıkları tespit edilmiştir. İkinci doğum sırasına

sahip çocukların büyük kardeşleriyle konuşurken İngilizce'yi, küçük kardeşleriyle konuşurken İspanyolca'yi kullandıkları tespit edilmiştir (Alvarez, 1993: 1-19).

Bremer ve arkadaşları (1993: 153-157,200) yaptıkları çalışmada ikinci dil gelişiminde anlamayı çocuğun bilissel gelişim süreci tarafından belirlenen bir aktivite olarak değil de, iki konuşmaci arasındaki iletişimsel ilişkiyle sürdürülen bir etkileşim süreci olarak ele almışlardır. Örneklemin 21 olduğu çalışmada anlama problemleri nelerdir, nasıl gösterilir ve çözülür gibi sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır. Sonuçta anlama zorluğu olusan durumlarda, ikinci dile sahip olandan bir işaret alınmadığında ana dilini konuşanların yetersiz kaldığı, buna karşılık sorunun yavaş yavaş ve birlikte açıklandığı, uzun, ardisik cümlelerin ortaklaşa düzenlendiği karşılıklı etkileşimlerde asimetrisinin zayıfladığı ve çocukların iletişim sağladığı görülmüştür.

Karasu(1995), Almanya da ki Türk göçmen çocuklarının aile ortamından okul ortamına geçişte sözcük dağarcığı gelişimini ve bu durumun göçmen çocukların ana dil ve iki dilli gelişimine etkisini incelediği çalışmasında okulöncesinde Türkçe'nin daha fazla kullanıldığı ve Türkçe sözcük dağarcığının Almanca'dan fazla olduğu, okulun başlaması ile birlikte hem ana dilin hem de Almanca'nın sözcük dağarcığı gelişiminin devam etmesine rağmen Türkçe sözcük dağarcığının daha yavaş geliştiği ve gerilediği Almanca'nın ise özellikle kavram alanlarında (esya, hayvan, okul) öne geçtiği tespit edilmiştir. Ayrıca okulöncesi eğitimi almış olan çocukların Almanca sözcük dağarcığının daha iyi olduğu belirtilmiştir (Karasu, 1995: 13, 253-259).

Oller ve arkadaşları (1997), iki dilli bebeklerde konuşma belirtilerinin gelişimini inceledikleri araştırmalarında yaşları 0;4 ile 0;6 arasında değişen tek dilli ve iki dilli ortamlarda bulunan toplam 73 çocukla çalışmışlardır. Uzunlamasına sürdürülen çalışmanın sonunda iki dilliliğin dil performansı üzerinde olumsuz etkilere yol açtığı belirtilen hipotez ile iki dilliliğin bilissel ve linguistik avantajlar sağladığını öne süren hipotez desteklenmemiştir. İki dilli yada tek dilli ortamlarda büyüyen bebeklerin, konuşma gelişimiyle ilişkili olduğu bilinen “ses çıkarma” (babbling, bebek sesleri) ya başlamalarının birbirine yakın dönemde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca vokal performansın (hecelerin ve ünlü benzeri seslerin

kullanimi) niceliksel ölçümü de tek dilli bebeklerle iki dilli bebekler arasında benzerliklerin olduğunu göstermiştir. Bu benzerlikler orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin bebeklerinde, vaktinde yada erken doğan bebeklerde de gözlemlenmiştir. Bu da göstermiştir ki bebeklerin ilk yıllarındaki ses gelişimi büyüme koşullarından güçlü bir biçimde etkilenmemektedir (Oller ve Bask, 1997: 407).

3. TANIMLAR VE AÇIKLAMALAR

Entegrasyon (Integrasyon)

Kendi basına buyruk ve parçalar halindeki unsurların birlesip kaynasmasi, birlesik bir bütünlük olusturmasi sürecidir. Eger bir grup ya da çeşitli sosyal gruplar bir araya gelerek, toplumsal bir birlige dogru yönelmiş bir sistem meydana getiriyorsa, bu sistemin üyesi olmak yolunda iseler, bu sürece “Integration” denmektedir.

Sosyolizasyon (Sozialisation)

Sosyal çevre ve ortamda, insanların sosyal sekillenmeleri için kullanılan genel kavram ya da konu olarak tanımlanmaktadır. Hem kültürel gelisme olarak aile içindeki terbiyeyi (okulöncesi eğitim), hem plânlanmış eğitim ve öğretimi (okul eğitimi), hem de kisisel yaraticiligin gelistirilmesi olarak kisilik olusmasi konu edilmektedir. Yaygin anlamıyla Sosyolizasyon insanin toplumsallasmasiyla birlikte, çeşitli farklılasmaların sürecidir.

Akültürasyon (Akkulturation)

Bir kültürün baskin olduguna karar verilerek kabul edilmesi, onunla aynilasmaya, benzesmeye çalışilmasidir.

Asimilasyon (Assimilation)

Etnik esitlenme süreci veya sosyal bir grubu digerine benzetme veya disardan gelen etkenlerin tesiriyle sosyo-kültürel benzesme süreci.

Dil Dönüşümü : Bir dilin gittikçe bastirilmesi.

Dil Degisimi : Diller arasi temas sonucu meydana gelen degismelerdir.

Dil Akrabaligi : Bir ana dilden türeyen diller arasindaki yakınlık.

Sonderschule : Federal Almanya’da özürlü çocuklara özel eğitim veren okuldur.

Kavram : Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarımlar.

Kavramlaşma : Kavram durumuna gelme.

Toplum Dili : Aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların kullandığı dil.

Dilsel Topluluk : Dille ilgili topluluk.

Nesne Sürekliliği : Nesnenin zaman ve uzay içinde görülmediği veya üzerinde işlem yapılmadığında bile varlığını sürdürdüğünün farkına varılmasıdır.

Getto : Bir şehrin herhangi bir azınlıkça yerleşilen bölümü

4. ARASTIRMANIN AMACI

Çocugun dil gelisminin desteklenmesi, diger gelism alanlarinin desteklenmesi acısından son derece önem kazanmaktadır. Özellikle de iki dil arasında kalmis ve her iki dil yönünden de yetersiz olan çocuklar için dil gelisminin desteklenmesi daha büyük önem tasimaktadır. Almanya’da yasayan Türk çocuklarının içinde bulunduklari toplumsal gerçeklik bu çocukların iki dilli olmalarıdır. Bu çocuklar ana dillerini sadece aile ortamı içerisinde ve yetersiz bir şekilde öğrenmektedirler. Alman dili ile Okulöncesi Eğitim Kurumunda karsilasmaktadırlar. Bunun sonucunda hem ana dillerinde hem de Alman dilinde yetersizlik yaşamaktadırlar. Bu durumda olan çocukların dil gelişimleri ile ilgili olarak, seviyelerine uygun düzeyde hazırlanmış dil eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır.

Dil eğitimine erken çocukluk döneminde başlanması, çocuğun hem ana dilini hem de bulunduğu ülkenin dilini öğrenmede önemli rol oynayacaktır. Akademik başarı ile dil arasındaki yakın ilişki düşünüldüğünde bu durum eğitim-öğretim aşamalarında başarılı olmayı sağlayacaktır. Ayrıca yapılan birçok bilimsel araştırmada da çocukların yaşadıkları ülkenin kültürünü kendi kültür anlayışlarını zedelemekten kabul edecekleri ve sağlam bir ana dil temelinden kaynaklanan ikinci dil öğrenmelerinin de daha kolay olacağı desteklenmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarına devam eden Türk çocuklarına uygulanacak olan Dil Eğitim Programının dil gelişimine etkisi bu tezin amacını oluşturmaktadır.

4.1. Alt Amaçlar

1. Dil Eğitim Programının Almanya’da Okulöncesi Eğitim kurumlarına devam eden Türk çocuklarının dil gelişimine etkisi cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Dil Eğitiminin Almanya’da Okulöncesi Eğitim kurumlarına devam eden Türk çocuklarının dil gelişimine etkisi kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

3. Dil Egitiminin Almanya’da Okulöncesi Egitim kurumlarına devam eden Türk çocuklarının dil gelişimine etkisi doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?
4. Programın Almanya’da Okulöncesi Egitim kurumlarına devam eden Türk çocuklarının dil gelişimine etkisi anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
5. Dil Eğitim Programının Almanya’da Okulöncesi Egitim kurumlarına devam eden Türk çocuklarının dil gelişimine etkisi anne meslek durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Dil Eğitim Programının Almanya’da Okulöncesi Egitim kurumlarına devam eden Türk çocuklarının dil gelişimine etkisi anaokuluna gitme süresine göre farklılık göstermekte midir?

5. ARASTIRMANIN ÖNEMİ

1960 yılından başlayarak yurtdışına, özellikle Almanya'ya Türk İşçi göçü başlamıştır. Bu da işçi gönderen ülke ile, işçi çalıştıran ülke arasında kültürel ve eğitsel bağlamda kapsamlı girişimleri beraberinde getirmiştir. Eğitim sorunu Türk işçilerinin gittikleri ülkelerde karşılaştıkları önemli sorunlardan birisidir. Türk çocuklarının eğitim sorunlarını doğuran nedenlerden biri ve en önemlisi dil bilgisinin yetersizliğidir. Dil topluma uymanın en önemli aracıdır. Yabancı ülkelere giden işçiler herhangi bir uyum programına katılmadan, gittikleri ülkenin dilini, geleneklerini ve törelerini bilmeden gitmektedirler. Bu nedenle gerek çalışma hayatında gerekse sosyal hayatta büyük sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar.

Yurt dışındaki Türk çocukları dil bilgisi eğitimi yönünden yeterli bilgiyi genellikle tamamlamamaktadır. Bu eksiklik hem ana dilleri yönünden, hem de onların bulundukları ülkelerde konuşulan dil yönünden söz konusudur. Bu durum çocukların eğitim aşamalarında başarısız duruma düşmelerine neden olmaktadır. Bu çocuklar her iki dil yönünden de eğitimleri sağlanamamış, eğitim basamaklarında başarısız duruma düşmüş, iki kültür ve dil arasında kalmış olan çocuklardır. Problem çok yönlü ve büyüktür. Problemin çok yönlü ve büyük olması, araştırma sonucunda elde edilen verilerin yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının dil problemlerinin çözümünde ilgililere yardım sağlaması bakımından son derece önemlidir.

BÖLÜM II

6. ARASTIRMA YÖNTEM VE ARAÇLARI

6.1. Evren

Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde Okulöncesi Eğitim kurumlarına devam eden Türk çocukları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

6.2. Örneklem

Örnekleme Almanya'nın Duisburg şehrinde Okulöncesi Eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 80 çocuk alınmıştır. Duisburg şehri yerel yönetimlerine başvurularak, Türk çocuklarının yoğun olduğu okullardan tesadüfi örnekleme yöntemi ile çocuklar seçilerek iki grup oluşturulmuştur. Daha sonra yine tesadüf yöntemiyle bu iki gruptan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Örnek okullarda eğitim ve öğretimi aksatmamak ve çalışma kolaylığı sağlaması bakımından deney grubu olarak Türk çocuklarının yoğun olduğu tek okul belirlenmiştir. Deney grubu 40 çocuktan (15 kız, 25 erkek), kontrol grubu 40 çocuktan (18 kız, 22 erkek) oluşmaktadır. Örneklem grubunun sayıları cinsiyete göre Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Testlerin Uygulandığı Okulların Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Okul Adı	Cinsiyet		KIZ		ERKEK		TOPLAM	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Kontrol Grubu	Dieselstr, 66-70	8	20.0	7	17.5	15	37.5		
	Julius-Birckstr.27	4	10.0	8	20.0	12	30.0		
	Beim Knevelshof	6	15.0	7	17.5	13	32.5		
	TOPLAM	18	45.0	22	55.0	40	100.0		
Deney Grubu	Kurt-Spindler-str.866	15	37.5	25	62.5	40	100.0		
	GENEL TOPLAM	33	41.2	47	58.8	80	100.0		

6.3. Sayıtlar

1. Kullanılan testler dil gelisimini ölçmektedir.
2. Okulöncesi Eğitim kurumlarından elde edilen bilgiler dogrudur.
3. Ailelerden elde edilen bilgiler dogrudur.
4. Okulöncesi Eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yas grubu çocukların normal zekâ yasinda oldukları kabul edilmistir.

6.4. Sinirliliklar

1. Arastirma Okulöncesi Eğitim kurumlarına devam eden çocuklarla sinirlendirilmistir.
2. 5-6 yas grubu çocuklarla sinirlidir.
3. Normal zekâ yasindaki çocuklarla sinirlendirilmistir. Özel eğitim gerektiren çocuklar arastirma kapsamı disinda tutulmustur.

6.5. Veri Toplama Teknigi

Arastirma deneysel nitelik tasimaktadır. Arastirma modeli örneklem ve kontrollü, ön ve son test model olarak belirlenmistir. Deneysel yöntem dikkatle kontrol edilmiş kosullar altında, belirli bir etkiye hakete (girdi) karşılık nasıl bir tepkinin, davranisin (çikti) meydana geleceğini saptamaya yönelik bir süreçtir (Kaptan, 1993:73).

Bes-altı yas grubundan 80 çocuga ön test olarak Peabody Resim-Kelime Testi, Descoedres'in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi uygulanmış, daha sonra tesadüfi yöntemle 4 gruba ayırarak olusturulan deney grubundaki 40 çocuga 10'ar kişilik gruplar halinde 12 hafta süreyle haftanın iki günü (20 dakikalık) 40 dakikadan toplam 8 saat, arastirmacı tarafından danışman rehberliğinde hazırlanmış olan Dil Eğitim Programı (DEP) uygulanmistir. Kontrol grubu bu programa dahil

edilmemistir. 12 haftalik süre sonucunda deney ve kontrol grubunu olusturan 80 cocuga son test olarak Peabody Resim-Kelime Testi, Descoeudres'in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi tekrar uygulanmistir.

Arastirma için ön testte ve son testte kullanılan üç adet test formu disinda her çocuk için bir adet bilgi formu düzenlenmistir. Bilgi formu çocuk ve ailesi hakkında bilgileri içermektedir (Ek-I).

Arastirmanın yapılabilmesi için yerel yöneticilerle ön görüşmeler yapılmis, testlerin uygulanmasi için gerekli izin alınmistir. Okul yöneticileri ile bir toplantı düzenlenerek arastirma ile ilgili bilgi verilmiş ve test uygulama saat ve yerleri belirlenmistir.

Arastirmaci çocuklarla birlikte kendisine ayrılan bir odada çalışmalarını sürdürmüştür. Deney ortamı o gün yapılması planlanan etkinliklerin içeriğine uygun olarak düzenlenmiş, gerektiğinde diğer etkinlik odaları da kullanılmıştır.

6.6. Uygulanan Testler ve Analizleri

6.6.1. Bilgi Formu

Çocuk ve ailesi hakkında gerekli bilgilerin elde edilmesi için arastirmaci tarafından konu ile ilgili kaynakça taranarak hazirlanan bilgi formu açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bilgi formu çocuk ve ailesi hakkındaki bilgileri içermektedir.

6.6.2. Peabody Resim-Kelime Testi

Asil formu ingilizce (Peabody- Picture-Vocabulary Test) olan Peabody Resim-Kelime Testi, Amerika Birlesik Devletleri'nde Peabody Öğretmen Koleji'nde Dunn (1959) tarafından hazirlanmış ve Katz, ve arkadaşları(1972) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (Katz ve bask, 1974:129-140). Türkçe formun çeviri işlemi ana dili Türkçe olan dört, ana dili İngilizce olan bir ve her iki dili de iyi bilen iki olmak üzere toplam yedi kişi tarafından İngilizce-Türkçe sözlük kullanılarak yapılmıştır. Türkçe çeviri her iki dile de hakim çeşitli kişilerce kontrol edilmiştir.

Daha sonra test bir grup çocuga uygulanmis; Türk kültürüne uymayan kelimeler ve resimler degistirilmistir. Sehirde (N=599), köyde (N=679) ve gecekondu (N=162) yasayan 2-12 yas arsinda 735 erkek, 705 kız olmak üzere toplam 1440 çocuktan elde edilen ortalama puan ve standart sapma degerleri verilmistir. Ayrica çocukların testten aldıkları ham puanlara göre kelime yasini gösteren bir tablo hazirlanmistir. Güvenirlik ve geçerlilik çalismasinda 21 kız ve 21 erkegin puanları t testi ile karsilastirilmistir. Ancak beklentiler dogrultusunda anlamlı cinsiyet farki çikmamistir. Sehirde ve köyde yasayan çocukların puanları da t testi ile karsilastirilarak sehir çocuklarının lehine .01 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmustur (Öner, 1996: 103-105; Özgüven, 1994:234).

Peabody Resim-Kelime Testi kelime bilgisinin gelismisini ölçmektedir. İki-on iki yas arasi çocuklara bireysel olarak uygulanabilir. Uygulamada zaman sinirlaması olmayip, 10-15 dakikada yanitlanabilmektedir. Testte resimlerle kelime (kavram) gelismisini saptamayı amaçlayan sorular bulunmaktadır. Her biri 4 resimden olusan 100 kart ve kayıt formu vardır (Öner, 1996: 103 ; M.E.B. Özel Egt. ve Reh.Daire Bask, 1972).

100 adet karttan olusan testte, çocuğun her kartta bulunan dört adet resim arasından kendisine söylenen kelimeye uygun olan resmi bulup göstermesi istenmektedir. Her doğru yanıtı 1 puan verilir. Teste son sekiz sorudan altı tanesine yanlış cevap alınana kadar devam edilir. Puanların toplamı testin ham puanını oluşturmaktadır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği kelimenin sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı yanlışların toplamı çıkartılır. Elde edilen bu ham puan, önceden saptanmış olan çocuğun yaşadığı yere (köy, şehir, gecekondu) göre “Alici Dil Yasını Bulma Çizelgesi”den alıcı dil yasına çevrilir. Doğum tarihi (gün/ay/yıl) testin yapıldığı tarihten çıkartılarak takvim yası bulunur (Peabody Resim-Kelime Testi Kullanma Kılavuzu, 1972).

Peabody Resim-Kelime Testi, kelime bilgisinin gelişimini ölçmesi, alıcı dil yasını belirlemesi bakımından ayrıca da bireysel olarak uygulanabilme özelliğine sahip olmasından dolayı araştırmada kullanılması uygun görülmüştür.

6.6.3. Descoedres'in Lügatçe Testi

Descoedres'in Lügatçe Testi'nin asıl formu Fransızca'dır. Descoedres tarafından geliştirilen test Refa Ugurel-Semin tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Test çocukların günlük kelime bilgisini ölçmektedir. 4-6 yaş arası çocuklara bireysel olarak uygulanabilen testte zaman sınırlaması yoktur. Descoedres'in Lügatçe Testi dokuz alt testten oluşmakta ve toplam 106 maddeyi içermektedir (Öner, 1996; 196).

6.6.3.1. Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler İtemi : Testin bir kısmı resimlerden, bir kısmı objelerden meydana gelmiştir. Bu testte, çocuğun iki obje veya iki resim arasındaki ayrılığı idrak etmesi ve bunu sözlü olarak ifade etmesi gerekmektedir. Kartpostal büyüklüğünde 9 kartonun her birinin üzerine aşağıda belirtilen resimler ikiser ikiser yapılır veya objeler yapıştırılır. Onuncu, kutulardan oluşmaktadır. Test büyük bir ördek ile küçük bir ördek resmi, eski bir çorapla yeni bir çorap, demir anahtar ile sünger parçası (sert-yumusak), yüksek bir evle alçak bir ev resmi, zımpara kagidi (pütürlü) ile elisi kagidi (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 renkte ve biçimde biri ağır biri hafif iki kutu materyallerinden oluşmaktadır.

6.6.3.2. Tamamlama İtemi : Bu test "Boncuk" isimli bir kediden bahseden bir öyküden oluşmaktadır. Öykünün bazı yerleri eksiktir. Çocuktan eksik bırakılan yerlerin tamamlanması istenmiştir. Çocuğun eksik yerleri bulmasını sağlayacak yönergeler verilmektedir.

6.6.3.3. Sayıların Tekrari İtemi : Test 0-10 arası sayıların tekrarından oluşmaktadır. Seriler 0 ile 9 arasında birbirini izlemeyen sayılarla düzenlenir. Dikkate bağlı bir bellek testidir.

6.6.3.4. Meslekler İtemi : Çocuğun günlük hayatta karşılaştığı meslek sahiplerinin isimlerini bilip bilmediğini araştırarak bir testtir. Bazı hallerde çocuğun daha kolay anlaması için sorular telkin yapmayacak şekilde değiştirilir.

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

6.6.3.6. Objesiz Zit İlişkiler İtemi : Bu test birinci teste benzemektedir. Ancak burada resim gösterilmeden, çocuktan belirtilen sıfatların karsitini söylemesi beklenmektedir. Çocuğun karsit kelimesinin anlamını bilmeyeceği düşünülerek, sıfatın karsiti bir cümle içinde sorulmaktadır. Böylece somut bir örnekten hareket edilmiş olur.

6.6.3.7. On Rengin Adını Söyle İtemi : 10 renk çocuklara gösterilerek isimlendirmeleri istenmektedir. Ara renklerin kullanılmamasına dikkat edilmiştir.

6.6.3.8. On İki Master İtemi : Bu test, çocuğun bazı masterları tanıyıp tanımadığını araştırmak üzere hazırlanmıştır.

6.6.3.9. Lügatçe İtemi : Bu testte, çocuktan sözcüğü tanımlaması istenmez. Çocuğun kelimeyi anlayıp anlamadığını, manasını bilip bilmediğini anlamak için, içinde sorulacak kelimeyi içeren bir soru sorularak uygulanmaktadır. Testin bu bölümünde günümüz koşullarına uygun olması açısından 3. ve 19. maddelerde değişiklik yapılmıştır (Davasligil, 1985: 17-24).

Testin değerlendirilmesi dokuz itemden elde edilen ham puanlar üzerinden yapılmıştır. Her doğru cevaba bir puan verilmiştir. Yanlış olan cevaplara ise sıfır puan verilmiştir.

Descouedres'in Lügatçe Testi Aydogmus (1982) tarafından, "Bir grup disleksili çocukta tanı ve tedavi sonuçları", Davasligil (1980) tarafından, "Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocukların dil gelişimine okulun etkisi", Razon (1976) tarafından, "Okuyamayan çocuklarda disleksi belirtilerinin araştırılması" araştırmalarında kullanılmıştır (Öner, 1996: 197).

Descouedres'in Lügatçe Testi günlük lügatçede rastlanan sıfat ve masterlardan renklere kadar her tür kelimeyi içerdigi için araştırmada kullanılması uygun bulunmuştur.

6.6.4. Lügatçe ve Dil Testi

Limbosch ve Wolf tarafından tombala oyunu örneğine göre 4.5-7 yaş arası çocuklar için düzenlenmiş olan bu testin asıl formu Fransızca olup, Refia Ugurel-Semin tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Çocuğun dil yeteneğini ve kelime bilgisinin zenginliğini ölçer. Ayrıca çocuğun, kendisine sorulanları ne oranda tam, kesin ve doğru olarak yanıtlayabilme gücüne sahip olduğunu saptamaya yaramaktadır. Bireysel olarak uygulanabilen testte zaman sınırlaması yoktur. Test 2 alt test ve 42 maddeden oluşmaktadır (Davasligil, 1985: 24; Öner, 1996: 202).

6.6.4.1. Resimleri Isimlendirme

Bu testte çocuktan kartona yapıştırılmış olan obje resimlerinin isimlerini söylemesi beklenir.

6.6.4.2. Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama

Bu bölümde çocuktan seçilmiş olan bazı obje resimlerinin nerede, nasıl kullanıldığını, ne işe yaradığını bilmesi istenir.

Testin birinci bölümünün değerlendirilmesinde çocuğun verdiği her doğru cevaba 1 puan verilir. Kazanılacak azami puan sayısı 42'dir. İkinci bölümünde, cevabın niteliğine göre, her madde 0 ile 3 puan arasında değerlendirilir. Kazanılacak en fazla puan sayısı 30'dur.

Lügatçe ve Dil testi Davasligil tarafından 1980 ve 1985 yıllarında yapılan "Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi" araştırmalarında kullanılmıştır (Davasligil, 1985: 25-26; Öner, 1996:202-203).

6.7. Veri Toplama İşlemi

Araştırmacı tarafından ilk olarak çocukların dil gelişimlerine ve programı yapılandırmaya yönelik gözlem yapılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubunu oluşturan 80 çocuga ön test olarak Peabody Resim-Kelime Testi, Descoedres'in

Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi uygulanmıştır. İlk gün Peabody Resim-Kelime Testi tüm çocuklara uygulanmış ardından Descoedres'in Lügatçe Testi, Objeli ve Resimli Zıt İlişkilerin birinci bölümü uygulanmıştır. İkinci gün Descoedres'in Lügatçe Testinin tamamı yapılmıştır. Son olarak Lügatçe ve Dil Testi uygulanmıştır. Daha sonra haftanın iki günü sabah 10.00-11.00 saatleri arasında, 12 hafta süreyle deney grubuna dil eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama 10 kişilik dört grup halinde deney grubunu oluşturan toplam 40 çocuğu kapsamıştır. Dil Eğitim Programı sonunda 80 çocuğa son test olarak Peabody Resim-Kelime Testi, Descoedres'in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi tekrar uygulanmıştır.

Veri toplama işleminde deney ortamı araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

6.7.1. Deney Ortamı

Araştırmacı çalışmalarını okul yöneticileri tarafından kendisine ayrılan bir odada sürdürmüştür. Odada çocukların oturabileceği yükseklikte sandalyeler ve bir masa bulunmaktadır. Çalışma çocuklarla aynı göz hizasında olacak bir konumda gerçekleştirilmiştir.

Deney ortamı araştırmacı tarafından düzenlenmiş ve o gün yapılması planlanan etkinliklerin içeriğine uygun düzenleme yapılmasına özen gösterilmiştir.

6.7.2. Deney Materyalleri

Kullanılan materyaller araştırmacı tarafından bizzat hazırlanmıştır. Materyaller aşağıdaki şekilde gruplandırılabilir.

1. Gerçek objeler (cüzdan, bardak, ayakkabı, tahta kasık, çorap, atkı, eldiven, gözlük, tarak, fırça, kolye, bilezik, dergi vb.)
2. Hikaye kitapları (Ek-II)
3. Etkinlik kartları
 - Eşleştirme kartları
 - Bul-yap'lar

- Hikaye'nin kisimlarini gösteren kartlar
- Hikaye olusturma kartlari
- Sayi kartlari
- Olay kartlari
- Elya resimlerinin oldugu kartlar
- Hayvan resimlerinin oldugu kartlar
- Tasit resimlerinin oldugu kartlar
- Fiil resimlerinin oldugu kartlar
- Degisik yuz ifadelerinin oldugu kartlar
- Geometrik sekil kartlari
- Renk kartlari
- Degisik zaman ifadelerini içeren kartlar
- Nesne resimlerini içeren kartlar
- Meslek gruplarini içeren kartlar

4. Bilmeceler
5. Tekerlemeler
6. Müzik aletleri
7. Ses kasetleri
8. Sayılabilir nesneler
9. Renkli kagitlar
10. Renkli kalemler ve resim kagitlari

6.7.3. Dil Egitim Programi

Dil Egitim Programi olusturulurken önce dünyada iki dilli çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla geliştirilmiş programlar araştırılmış ve incelenmiştir. Sonra Türk çocuklarının dil gelişim özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelenerek, bunların sonuçlarından yararlanılmıştır.

Daha sonra okulöncesi dönemde semantik (semantics), sentaktik (syntax), morfolojik (morphology), fonolojik (phonology) gelişim alanları, bu alanların içeriği, çocukların bu alanlara ilişkin olarak sıkça yaptıkları hatalar ve bu alanları destekleyecek etkinliklerle ilgili araştırma yapılmıştır. Ayrıca Türkiye’de okulöncesi dönemde çocukların dil gelişim alanına yönelik olan etkinlikleri kapsayan kitaplar incelenmiştir.

Yapılan çalışmalar sonucunda çocukların kazanması gereken dil gelişim becerileri saptanmış ve araştırmacı tarafından çocukların düzeyine uygun dil eğitim programı danışman rehberliğinde hazırlanmıştır.

Program hazırlanırken önce hedef ve hedef davranışlar belirlenmiştir. Hedef ve hedef davranışların belirlenmesinde 5-6 yaş grubu çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmıştır. Daha sonra hazırlanan hedef ve hedef davranışlara yönelik yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Yöntem ve teknikler hazırlanırken bir hedefe yönelik birden fazla yöntem planlanmasına dikkat edilmiştir. Yöntem planlanırken çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak aşamalı planlama yapılmıştır. Deneyde semantik, sentaktik, morfolojik ve fonolojik gelişimle ilgili 73 etkinlik hazırlanmıştır (Ek-III). Etkinliklerin doğru sıralanmasına, çocukların aktif ve pasif olduğu etkinliklerin dengeli dağılımına, çocuklara sadece bilgi aktarmak yerine zevkli ve eğlenceli olmasına dikkat edilmiştir. Uygulama sırasında oyun, müzikli oyunlar, ipucu verme, soru-cevap, resim yapma ,vb. teknikler kullanılmıştır.

Eğitim materyalleri çocukların günlük hayatları ile ilişkili ve yakın çevrelerinde bulunan somut nesnelerden oluşturulmuştur. Çocuğun öncelikle kazanması gereken kavramlar dikkate alınmıştır. Somut nesnelerin ardından aynı

nesnelerin benzer iki boyutlu resimleri sunulmuş, böylece kavramların pekiştirilmesine çalışılmıştır.

6.8. Verilerin Analizi

Arastirmaya dahil edilen çocuklardan anket ve dil testleri puanlariyla elde edilen veriler SPSS 10.0 istatistik programi kullanilarak analiz edilmistir. Çocuklar ve ebeveynlerine ait bilgiler frekans ve yüzde kullanilarak verilmiştir. Arastirmanin alt amaçlarini yanitlayabilmek için analizde su teknikler kullanilmistir.

1. Kontrol ve deney grubunu olusturan çocuklarin Peabody Resim-Kelime Testi, Descoeudres'in Lügatçe Testinin 9 alt boyutu, Lügatçe ve Dil Testinin 2 alt boyutu ön ve son test puanlari ortalama ve standart sapma kullanilarak betimlenmiştir.
2. Peabody Resim-Kelime Testi, Descoeudres'in Lügatçe Testinin 9 alt boyutu, Lügatçe ve Dil Testinin 2 alt boyutu ön ve son testler için kontrol ve deney grubunun karsilastirilmesi iki ortalama arasindaki farkin önemlilik testi kullanilarak incelenmiştir.
3. Kontrol ve deney grubunu olusturan çocuklarin Peabody Resim-Kelime Testi, Descoeudres'in Lügatçe Testinin 9 alt boyutu, Lügatçe ve Dil Testinin 2 alt boyutu ön ve son test puanlarinin karsilastirilmesi iki es arasindaki farkin önemlilik testi kullanilarak incelenmiştir.
4. Kontrol ve deney grubunu olusturan çocuklarin Peabody Resim-Kelime Testi, Descoeudres'in Lügatçe Testinin 9 alt boyutu, Lügatçe ve Dil Testinin 2 alt boyutu ön ve son test puan ortalamalari arasindaki farkin cinsiyet, anaokuluna gitme süresi ve anne meslek durumu ile iliskisi iki ortalama arasindaki farkin önemlilik testi ile karsilastirilmistir.
5. Kontrol ve deney grubunu olusturan çocuklarin Peabody Resim-Kelime Testi, Descoeudres'in Lügatçe Testinin 9 alt boyutu, Lügatçe ve Dil Testinin 2 alt boyutu ön ve son test puanlarinin kardes sayisi, dogum sirasi ve anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği iliskisi örneklemeler için bir boyutu

tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizinin önemli çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için ve grupların ortalama puanları için Tukey çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

6. Peabody Resim-Kelime Testi, Descoeudres'in Lügatçe Testinin 9 alt boyutu, Lügatçe ve Dil Testinin 2 alt boyutu ön ve son test puanları arasındaki ilişki korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir.
7. Önemlilik düzeyi $\alpha = 0.05$ olarak alınmıştır, ancak $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olan ilişki ya da farklarda gösterilmiştir.

BÖLÜM III

7. BULGULAR VE TARTISMA

Bu bölümde örnekleme oluşturan çocukların ebeveynlerine uygulanan anketlerin ve çocuklara uygulanan dil testlerinin sonuçları tabloleştirilerek tartışma ile birlikte verilmektedir.

Tablolarda ifade kolaylığı bakımından, Peabody Resim-Kelime Testi PRKT, Descoeudres'in Lügatçe Testi DLT, Descoeudres'in Lügatçe Testi'nin objeli ve resimli zıt ilişkiler bölümü DLT1, tamamlama bölümü DLT2, sayıların tekrarı bölümü DLT3, meslekler bölümü DLT4, maddeler bölümü DLT5, objesiz zıt ilişkiler bölümü DLT6, on rengin adını söyleme bölümü DLT7, on iki master bölümü DLT8, Lügatçe bölümü DLT9, Lügatçe ve dil testinin resimleri isimlendirme bölümü LDT1, resimleri işlevlerine göre tanımlama bölümü LDT2 olarak belirtilmiştir.

Örnekleme oluşturan çocuklar doğum yeri, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okula devam süresi frekans ve yüzde dağılımlarına göre Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4. Almanya'da Yasayan Türk Çocuklarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Doğum Yeri	Türkiye	1	2.5	1	2.5	2	2.5
	Almanya	39	97.5	39	97.5	78	97.5
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Cinsiyet	Kız	15	37.5	17	42.5	32	40.0
	Erkek	25	62.5	23	57.5	48	60.0
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Kardeş Sayısı	1	6	15.0	7	17.5	13	16.2
	2	18	45.0	18	45.0	36	45.0
	3	10	25.0	7	17.5	17	21.3
	4	6	15.0	8	20.0	14	17.5
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Doğum Sırası	1	22	55.0	17	42.5	39	48.7
	2	8	20.0	13	32.5	21	26.3
	3	10	25.0	10	25.0	20	25.0
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Okula Devam Süresi	1 yıl	10	25.0	14	35.0	24	30.0
	2 yıl	30	75.0	26	65.0	56	70.0
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0

Tablo 4’de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen çocukların %2.5’i Türkiye’de, %97.5’i Almanya’da doğan Türk çocuklarından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların %40.0’ini kız (%37.5’i deney grubu, %42.5’i kontrol grubu) %60.0’ini (%62.5’i deney grubu, %57.5’i kontrol grubu) erkek çocuklar oluşturmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen çocukların kardeş sayısına göre, %16.2’sini bir kardeşi olan çocuklar (%15.0’i deney grubu, %17.5’i kontrol grubu), %45.0’ini iki kardeşi olan çocuklar (%45.0), %21.3’ünü üç kardeşi olan çocuklar (%25.0’i deney grubu, %17.5’i kontrol grubu), %17.5’ini dört ve daha fazla kardeşi olan çocuklar (%15.0’i deney grubu, %20.0’si kontrol grubu) oluşturmaktadır. İki kardeşi olan çocukların deney ve kontrol grubunda eşit olduğu görülmektedir (%45.0).

Araştırmaya katılan çocukların doğum sırasına göre, %48.7’sini ilk çocuklar (%55.0’i deney grubu, %42.5’i kontrol grubu), %26.3’ünü ikinci çocuklar (%20.0’si deney grubu, %32.5’i kontrol grubu), %25.0’ini üçüncü çocuklar oluşturmaktadır. Doğum sırası üçüncü olan çocukların deney ve kontrol grubunda eşit olduğu görülmektedir (%25.0).

Araştırmaya dahil edilen çocukların anaokuluna devam süresine göre, %30.0’ünü bir yıl anaokuluna devam etmiş olan çocuklar (%25.0’i deney grubu, %35.0’i kontrol grubu), %70.0’ini iki yıl anaokuluna devam etmiş olan çocuklar (%75.0’i deney grubu, %65.0’i kontrol grubu) oluşturmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan çocukların ebeveynlerinin demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 5’de verilmektedir.

Tablo 5. Almanya’da Yasayan Türk Çocuklarının Anne Babalarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Anne Yas	20-25	6	15.0	6	15.0	12	15.0
	26-30	21	52.5	25	62.5	46	57.5
	31-35	13	32.5	9	22.5	22	27.5
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Anne Doğum Yeri	Türkiye	36	90.0	38	95.0	74	92.5
	Almanya	4	10.0	2	5.0	6	7.5
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Anne Meslek	Ev Hanımı	28	70.0	27	67.5	55	68.7
	Vasıfsız İşçi	12	30.0	13	32.5	25	31.3
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Anne Çalışma Durumu	Hiç	28	70.0	27	67.5	55	68.7
	1-5 Yıl	7	17.5	7	17.5	14	17.5
	6-10 Yıl	5	12.5	6	15.0	11	13.8
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Anne Almanca Bilme Durumu	Çok iyi	4	10.0	5	12.5	9	11.3
	İyi	11	27.5	13	32.5	24	30.0
	Az	19	47.5	15	37.5	34	42.5
	Bilmiyor	6	15.0	7	17.5	13	16.2
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Anne Eğitim	İlk	17	42.5	18	45.0	35	43.7
	Orta	16	40.0	16	40.0	32	40.0
	Lise	7	17.5	6	15.0	13	16.3
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Annenin Almanya’da Oturma Süresi	1-5 yıl	-	-	3	7.5	3	3.7
	6-10 yıl	13	32.5	13	32.5	26	32.5
	11-15 yıl	7	17.5	7	17.5	14	17.5
	16-20 yıl	6	15.0	6	15.0	12	15.0
	21-25 yıl	9	22.5	7	17.5	16	20.0
	26-30 yıl	5	12.5	4	10.0	9	11.3
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Baba Yas	20-25	2	5.0	1	2.5	3	3.7
	26-30	14	35.0	14	35.0	28	35.0
	31-35	20	50.0	18	45.0	38	47.5
	36-40	4	10.0	7	17.5	11	13.8
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Baba Doğum Yeri	Türkiye	38	95.0	38	95.0	76	95.0
	Almanya	2	5.0	2	5.0	4	5.0
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Baba Meslek	Vasıflı işçi	8	20.0	13	32.5	21	26.3
	Vasıfsız işçi	28	70.0	22	55.0	50	62.5
	Serbest	2	5.0	4	10.0	6	7.5
	Memur	2	5.0	1	2.5	3	3.7
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0

Tablo 5'in devamı

		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	24	60.0	36	90.0	60	75.0
	Çalışmıyor	3	7.5	2	5.0	5	6.3
	1-5 yıl	5	12.5	2	5.0	7	8.7
	6-10 yıl	8	20.0	-	-	8	10.0
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Baba Almanca Bilme Durumu	Çok iyi	12	30.0	10	25.0	22	27.5
	İyi	15	37.5	21	52.5	36	45.0
	Az	8	20.0	7	17.5	15	18.8
	Bilmiyor	5	12.5	2	5.0	7	8.7
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Baba Eğitim	İlk	8	20.0	7	17.5	15	18.8
	Orta	15	37.5	26	65.0	41	51.2
	Lise	13	32.5	6	15.0	19	23.7
	Yüksek	4	10.0	1	2.5	5	6.3
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Babanın Almanya'da Oturma Süresi	1-5 yıl	1	2.5	2	5.0	3	3.7
	6-10 yıl	10	25.0	3	7.0	13	16.3
	11-15 yıl	4	10.0	4	10.0	8	10.0
	16-20 yıl	10	25.0	16	40.0	26	32.5
	21-25 yıl	7	17.5	7	17.5	14	17.5
	26-30 yıl	8	20.0	8	20.0	16	20.0
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Ailede Konusulan Dil	Türkçe	18	45.0	20	50.0	38	47.5
	Her ikisi	22	55.0	20	50.0	42	52.5
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0
Ençok İzlenen Televizyon Yayını	Türkçe	12	30.0	12	30.0	24	30.0
	Almanca	5	12.5	8	20.0	13	16.3
	Her ikisi	23	57.5	20	50.0	43	53.7
	Toplam	40	100.0	40	100.0	80	100.0

Tablo 5 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan çocukların annelerinin yaşlarına göre, %15.0'ini anneleri 20-25 yaş arası olan çocuklar oluşturmaktadır. Anneleri 20-25 yaş arası olan çocukların deney ve kontrol grubunda eşit olduğu görülmektedir (%15.0). Anneleri 26-30 yaş arası olan çocukların %57.5 (%52.5'i deney grubu, %62.5'i kontrol grubu) anneleri 31-35 yaş arası olan çocukların ise %27.5 (%32.5'i deney grubu, %22.5'i kontrol grubu) olduğu görülmektedir.

Arastirmaya dahil edilen çocukların annelerinin doğum yerine göre, %92.5'ini (%90.0'i deney grubu, %95.0'i kontrol grubu) anneleri Türkiye doğumlu, %7.5'ini (%10.0'u deney grubu, %5.0'i kontrol grubu) anneleri Almanya doğumlu çocuklar oluşturmaktadır. Arastirmaya katılan çocukların anne mesleğine göre, %68.7'sini anneleri ev hanımı çocuklar (%70.0'i deney grubu, %67.5'i kontrol grubu) %31.3'ünü anneleri vasıfsız işçi olan çocuklar (%30.0'u deney grubu, %32.5'i kontrol grubu) oluşturmaktadır.

Arastirmaya dahil edilen çocukların annelerinin çalışma durumuna göre, %68.7'sini anneleri hiç çalışmamış çocuklar (%70.0'i deney grubu, %67.5'i kontrol grubu) %17.5'ini anneleri 1-5 yıl çalışan çocuklar, %13.8'ini anneleri 6-10 yıl çalışan çocuklar (%12.5'i deney grubu, %15.0'i kontrol grubu) oluşturmaktadır. Anneleri 1-5 yıl çalışan çocukların deney ve kontrol grubunda eşit olduğu görülmektedir (%17.5).

Örneklem grubunu oluşturan çocukların annelerinin Almanca bilme durumuna göre, %11.3'ünü anneleri çok iyi Almanca bilen çocuklar (%10.0'u deney grubu, %12.5'i kontrol grubu) %30.0'unu anneleri iyi Almanca bilen çocuklar (%27.5'i deney grubu, %32.5'i kontrol grubu) %42.5'ini anneleri az Almanca bilen çocuklar (%47.5'i deney grubu, %37.5'i kontrol grubu) %16.2'sini anneleri Almanca bilmeyen çocuklar (%15.0'i deney grubu, %17.5'i kontrol grubu) oluşturmaktadır.

Arastirmaya katılan çocukların anne eğitim düzeyine göre, %43.7'sini anneleri ilköğretim mezunu olan çocuklar (%42.5'i deney grubu, %45.0'i kontrol grubu) %40.0'ini anneleri ortaokul mezunu olan çocuklar, %16.3'ünü annesi lise mezunu olan çocuklar (%17.5'i deney grubu, %15.0'i kontrol grubu) oluşturmaktadır. Anneleri ortaokul mezunu olan çocukların deney ve kontrol grubunda eşit olduğu görülmektedir (%40.0).

Arastirmaya dahil edilen çocukların annelerinin Almanya'da oturma süresine göre, %3.7'sini anneleri 1-5 yıldır Almanya'da oturan çocuklar (%7.5'i kontrol grubu) %32.5'ini anneleri 6-10 yıldır Almanya'da oturan çocuklar, %17.5'ini anneleri 11-15 yıldır Almanya'da oturan çocuklar, %15.0'ini anneleri 16-20 yıldır

Almanya’da oturan çocuklar, %20.0’sini anneleri 21-25 yildir Almanya’da oturan çocuklar (%22.5’i deney grubu, %17.5’i kontrol grubu) %11.3’ünü anneleri 26-30 yildir Almanya’da oturan çocuklar (%12.5’i deney grubu, %10.0’u kontrol grubu) oluşturmaktadır. Anneleri 6-10 yildir Almanya’da oturan çocuklar (%32.5), 11-15 yildir Almanya’da oturan çocuklar (%17.5) ve 16-20 yildir Almanya’da oturan çocukların (%15.0) deney ve kontrol grubunda esit olduğu görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde örneklem grubunu oluşturan çocukların babalarının yaşlarına göre, %3.7’sini babaları 20-25 yaş arası olan çocuklar (%5.0’i deney grubu, %2.5’i kontrol grubu) %35.0’ini babaları 26-30 yaş arası olan çocuklar, %47.5’ini babaları 31-35 yaş arası olan çocuklar (%50.0’si deney grubu, %45.0’i kontrol grubu) %13.8’ini babaları 36-40 yaş arası çocuklar (%10.0’u deney grubu, %17.5’i kontrol grubu) oluşturmaktadır. Babaları 26-30 yaş arası olan çocukların deney ve kontrol grubunda esit olduğu görülmektedir (%35.0).

Araştırmaya katılan çocukların babalarının doğum yerine göre, %95.0’ini babaları Türkiye’de doğmuş çocuklar, %5.0’ini babaları Almanya’da doğmuş çocuklar oluşturmaktadır. Babaları Türkiye’de (%95.0) ve Almanya’da (%5.0) doğan çocukların deney ve kontrol grubunda esit olduğu görülmektedir. Araştırmaya dahil edilen çocukların baba mesleğine göre %26.3’ünü babası vasıflı işçi olan çocuklar (%20.0’si deney grubu, %32.5’i kontrol grubu) %62.5’ini babası vasıfsız işçi olan çocuklar (%70.0’i deney grubu, %55.0’i kontrol grubu) %7.5’ini babası serbest çalışan çocuklar (%5.0’i deney grubu, %10.0’u kontrol grubu) %3.7’sini babası memur olan çocuklar (%5.0’i deney grubu, %2.5’i kontrol grubu) oluşturmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan çocukların babalarının çalışma durumuna göre, %75.0’ini babaları çalışan çocuklar (%60.0’i deney grubu, %90.0’i kontrol grubu) %6.3’ünü babaları çalışmayan çocuklar (%7.5’i deney grubu, %5.0’i kontrol grubu) %8.7’sini babaları 1-5 yıl çalışan çocuklar (%12.5’i deney grubu, %5.0’i kontrol grubu) %10.0’unu babaları 6-10 yildir çalışan çocuklar (%20.0’si deney grubu) oluşturmaktadır.

Arastirmaya dahil edilen çocukların babalarının Almanca bilme durumuna göre, %27.5'ini babaları çok iyi Almanca bilen çocuklar (%30.0'u deney grubu, %25.0'i kontrol grubu) %45.0'ini babaları iyi Almanca bilen çocuklar (%37.5'i deney grubu, %52.5'i kontrol grubu) %18.8'ini babaları az Almanca bilen çocuklar (%20.0'si deney grubu, %17.5'i kontrol grubu) %8.7'sini babaları Almanca bilmeyen çocuklar (%12.5'i deney grubu, %5.0'i kontrol grubu) oluşturmaktadır.

Arastirmaya katılan çocukların baba eğitim düzeyine göre, %18.8'ini babaları ilkokul mezunu olan çocuklar (%20.0'si deney grubu, %17.5'i kontrol grubu) %51.2'sini babaları ortaokul mezunu olan çocuklar (%37.5'i deney grubu, %65.0'i kontrol grubu) %23.7'sini babaları lise mezunu olan çocuklar (%32.5'i deney grubu, %15.0'i kontrol grubu) %6.3'ünü babaları yüksekokul mezunu olan çocuklar (%10.0'u deney grubu, %2.5'i kontrol grubu) oluşturmaktadır.

Arastirmaya dahil edilen çocukların babalarının Almanya'da oturma süresine göre, %3.7'sini babaları 1-5 yıldır Almanya'da oturan çocuklar (%2.5'i deney grubu, %5.0'i kontrol grubu) %16.3'ünü babaları 6-10 yıldır Almanya'da oturan çocuklar (%25.0'i deney grubu, %7.0'si kontrol grubu) %10.0'unu babaları 11-15 yıldır Almanya'da oturan çocuklar, %32.5'ini babaları 16-20 yıldır Almanya'da oturan çocuklar (%25.0'i deney grubu, %40.0'i kontrol grubu) %17.5'ini babaları 21-25 yıldır Almanya'da oturan çocuklar, %20.0'sini babaları 26-30 yıldır Almanya'da oturan çocuklar oluşturmaktadır. Babaları 11-15 (%10.0), 21-25 (%17.5) ve 26-30 (%20.0) yıldır Almanya'da oturan çocukların deney ve kontrol grubunda esit olduğu görülmektedir.

Örnekleme dahil edilen çocukların ailelerinde konuşulan dil durumuna göre, %47.5'ini ailelerinde Türkçe konuşulan çocuklar (%45.0'i deney grubu, %50.0'si kontrol grubu) %52.5'ini ailelerinde hem Türkçe hem de Almanca konuşulan çocuklar (%55.0'i deney grubu, %50.0'si kontrol grubu) oluşturmaktadır.

Arastirmaya dahil edilen çocukların evlerinde en çok izlenen televizyon yayınına göre, %30.0'unu evlerinde Türkçe televizyon yayını izleyen çocuklar, %16.3'ünü evlerinde Almanca televizyon yayını izlenen çocuklar (%12.5'i deney

grubu, %20.0'si kontrol grubu) %53.7'sini evlerinde hem Türkçe hem de Almanca televizyon yayini izlenen çocuklar (%57.5'i deney grubu, %50.0'si kontrol grubu) oluşturmaktadır. Evlerinde Türkçe televizyon yayini izlenen çocukların deney ve kontrol grubunda esit olduğu görülmektedir (%30.0). Buna göre örneklemin yaridan fazlası evlerinde Türkçe ve Almanca yayınları karışık izlemektedirler.

Televizyonun çocukların dil gelişimine doğrudan etki ettiği ve dili ilerlettiği iddia edilmese de anadilin ve ikinci dilin ebeveynler tarafından yeterince iyi kullanılmadığı aile ortamlarında televizyon çocuklar için önemli bir eğitim aracı olabilmektedir.

Tablo 5'deki bulgulara göre Almanya'da yaşayan annelerin eğitimlerinin daha çok ilkökul düzeyinde babaların ise ortaokul düzeyinde olduğu görülmektedir. Tablo 5'deki verilere göre Almanya'daki ailelerde annelerin yaridan fazlasının ev hanımı, babaların ise yaridan fazlasının vasıfsız işçi olduğu söylenebilir. Bu durumda eğitim ile meslek dağılımı arasında bir bağlantı olduğu görülmektedir. Almanya'ya ilk gidenlerin eğitim düzeylerinin düşük olması yanında ikinci ve üçüncü kuşağın da eğitim ihtiyaçlarının devam ettiğini söyleyebiliriz. Ayrıca araştırmaya dahil edilen çocukların ebeveynlerinin çoğunluğunun Türkiye doğumlu olması nedeniyle eğitimlerini yarım bırakarak aile birleşimi yada para kazanma amacıyla Almanya'ya gitmeleri ve orada eğitimlerine devam edememeleri, ailelerin erkek çocuklarını erken yaşlardan itibaren çalıştırmaya yönelik tutumları, kız çocuklarının eğitimlerine izin verilmemesi Almanya'daki ikinci ve hatta üçüncü neslin eğitim imkanlarından yararlanmada hala çok şansız olduklarını düşündürmektedir.

Federal Almanya'daki birinci ve ikinci kuşak Türk aileleri vasıfsız işçi olarak çalışıp günümüze kadar gelmişlerdir. Ancak Federal Almanya'daki ekonomik durum artık vasıfsız işçiyi ise alma imkanlarını ortadan kaldırmıştır. Bu durum Federal Almanya'daki Türk işçi aileleri için birçok sorun oluşturmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde Federal Almanya'daki Türk ailelerinin yarıya yakınının (%47.5) evlerinde Türkçe, yaridan fazlasının (%52.5) ise Türkçe ve Almanca karışık konuştukları görülmektedir. Ayrıca annelerin %11.3'ü, babaların ise

%27.5'i çok iyi Almanca bilmediklerini belirtmiştir. Buna göre evde kullanılan Almanca'nın çocuklar için yeterli olmadığını söyleyebiliriz. Araştırmalara göre Federal Almanya'daki Türk ailelerinde Türkçe'nin düzgün ve zengin sözcüklerle kullanılmadığı, yeterli Almanca bilenlerin sayısının da az olduğu bu nedenle de çocukların hem Türkçe hem de Almanca dilinde yeterli düzeyde olmadıkları belirtilmektedir (Schaufeli, 1991:5-20).

Tablo 6'da kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden almış oldukları puanların ortalamaları ile kontrol ve deney grubunun karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 6. Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Testler İçin Kontrol ve Deney Gruplarının Karşılaştırılması (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

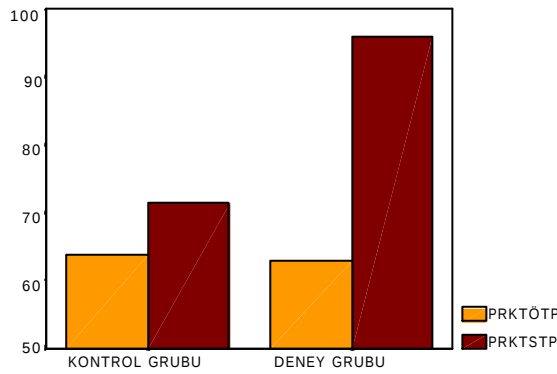
Testler	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	t	p
Ön Test	Kontrol Grubu	40	63.65	9.88	.368	.714
	Deney Grubu	40	62.82	10.14		
Son Test	Kontrol Grubu	40	71.40	10.40	9.242*	.0001
	Deney Grubu	40	96.02	13.25		

* $p < 0.01$

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubunda olan çocukların Peabody Resim-Kelime ön test puan ortalaması değeri 63.65, son test puan ortalaması değeri 71.40'tır. Deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön test puan ortalaması değeri 62.82, son test puan ortalaması değeri 96.02'dir. Ön ve son testlerin uygulanması sırasında geçen sürede kontrol grubunda da puan artışı olduğu görülmektedir. Ancak bu puan artışı deney grubundaki artış kadar belirgin değildir. Kontrol ve deney grubunun Peabody Resim-Kelime ön testinden aldıkları puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bunun nedeni çocukların kurumda bulunma sürelerinin birbirine yakın olmasından kaynaklanmış olabilir (Tablo 4). Kontrol ve deney gruplarının araştırmada kullanılan Peabody Resim-Kelime ön testinden aldıkları puan ortalamaları farkının önemli olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Kontrol

grubunda yer alan çocukların son test ortalama değeri, deney grubunda yer alan çocukların son test ortalama değeri ile karşılaştırılmış ve gruplar arasında önemli bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0.01$). Bu bulgu ile kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim-Kelime Testi puanlarının, deney grubundaki çocukların Peabody Resim-Kelime Testi puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Mississippi’de yapılan bir çalışmada dezavantajlı okul öncesi çağı çocukları dört gruba ayrılmıştır. Programa katılan birinci gruba Peabody Language Development Kit: Preschool (PLDK-P), ikinci gruba Ginn Language Development Program: A (GLDP-A), üçüncü gruba the open Court Language Program: (OLLDP-K) ve dördüncü gruba Distar Language Program: (DLP-I) uygulanmıştır. Altmış günlük uygulama sonunda çocuklar test edilmiş ve dört programın da çocukların uygulamadan öncesi test puanlarını yükselttiği saptanmıştır (Mosley, 1981:15). Bu araştırma elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Sekil 5. Kontrol ve Deney Gruplarının Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Test Puan Ortalamalarının Dağılımı



Sekil 5’de kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların ön ve son test puan ortalamaları arasında fark olduğu, ancak bu farkın deney grubunu oluşturan çocuklarda daha belirgin olduğu görülmektedir. Deney grubu ön ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Aydın (1997: 91) tarafından Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunda bulunan 5-6 yaş grubu çocuklara dil eğitim programının uygulandığı çalışmada deney grubuna uygulanan ön ve son testler arasındaki fark Peabody Resim-Kelime testi için ön test 5.06, son

test 6.59 olarak bulunmuştur. Ön ve son test arasındaki farkın istatistiksel açıdan önemli olduğu saptanmıştır.

Tablo 7’de kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Descoeudres’in Lügatçe ön ve son testlerden almış oldukları puanların ortalamaları ile kontrol ve deney grubunun karşılaştırılması sunulmuştur.

Tablo 7. Descoeudres’in Lügatçe Ön ve Son Testler İçin Kontrol ve Deney Gruplarının Karşılaştırılması (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

Testler	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	t	p
Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	44.37	13.73	.648	.519
	Deney Grubu	40	42.37	13.86		
Son Test	Kontrol Grubu	40	49.75	14.71	3.611*	.0001
	Deney Grubu	40	62.25	16.20		
Tamamlama						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	10.25	12.90	.943	.348
	Deney Grubu	40	13.25	15.42		
Son Test	Kontrol Grubu	40	17.50	19.31	5.198*	.0001
	Deney Grubu	40	41.50	21.90		
Sayıların Tekrari						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	58.57	11.57	.302	.763
	Deney Grubu	40	59.28	9.45		
Son Test	Kontrol Grubu	40	60.71	10.60	.985	.328
	Deney Grubu	40	63.21	12.05		
Meslekler						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	42.08	23.26	1.087	.280
	Deney Grubu	40	48.33	27.93		
Son Test	Kontrol Grubu	40	47.91	24.22	4.942*	.0001
	Deney Grubu	40	72.91	20.90		
Maddeler						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	32.50	34.37	.590	.557
	Deney Grubu	40	37.08	35.10		
Son Test	Kontrol Grubu	40	42.50	31.56	3.810*	.0001
	Deney Grubu	40	67.49	26.94		
Objesiz Zıt İlişkiler						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	31.56	20.41	1.116	.268
	Deney Grubu	40	26.56	19.64		
Son Test	Kontrol Grubu	40	36.56	21.62	4.465*	.0001
	Deney Grubu	40	59.68	24.59		

Tablo 7'nin devamı

Testler	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	t	p
On Rengin Adini Söyleme						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	53.00	25.43	.574	.568
	Deney Grubu	40	49.50	28.99		
Son Test	Kontrol Grubu	40	61.25	24.30	1.924	.058
	Deney Grubu	40	73.25	31.08		
On İki Mastar						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	60.41	17.06	1.468	.146
	Deney Grubu	40	65.41	13.14		
Son Test	Kontrol Grubu	40	69.58	12.16	3.853*	.0001
	Deney Grubu	40	80.83	13.89		
Lügatçe						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	36.20	10.94	1.076	.285
	Deney Grubu	40	33.60	10.67		
Son Test	Kontrol Grubu	40	34.90	9.88	6.788*	.0001
	Deney Grubu	40	53.90	14.68		

* p<0.01

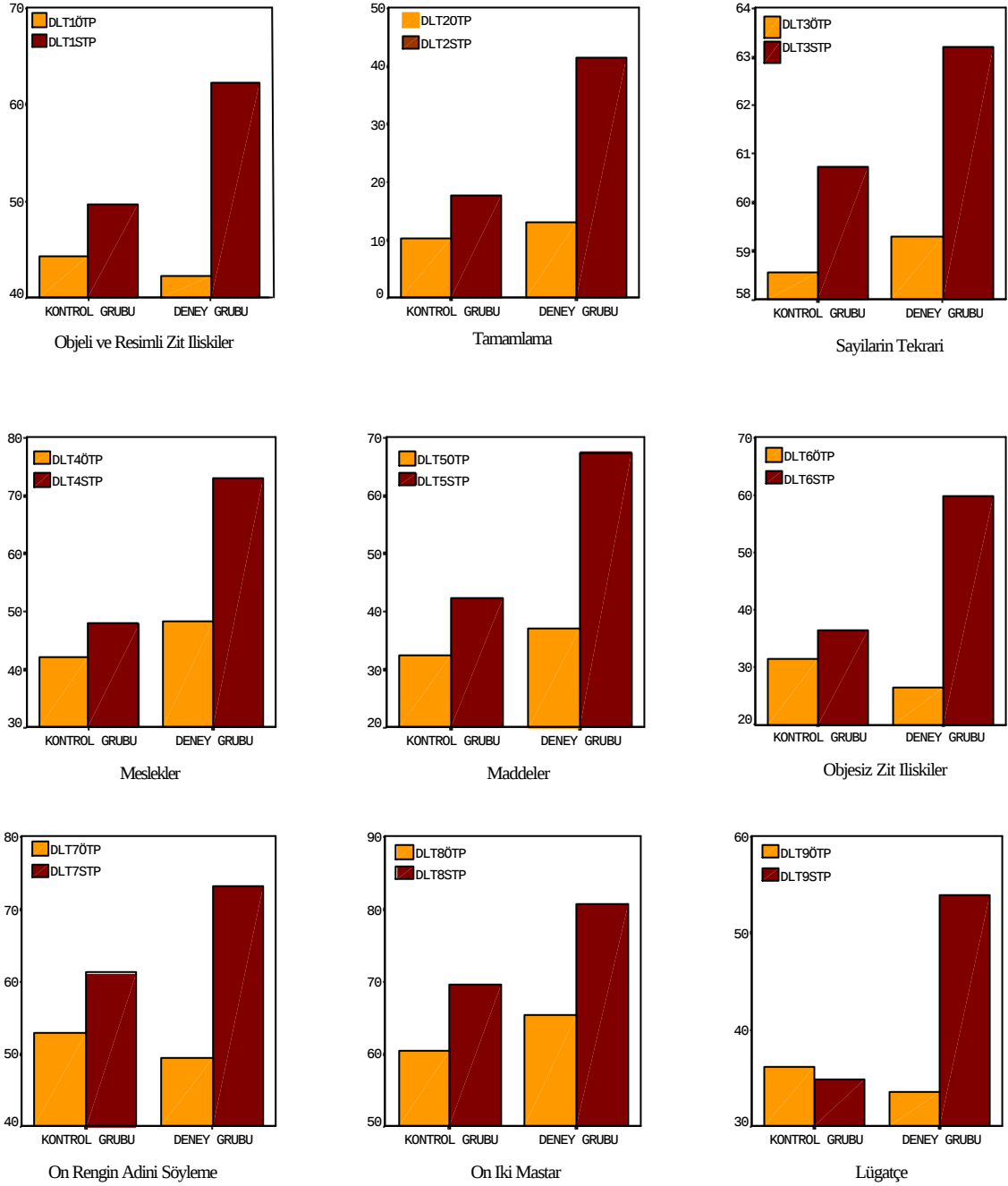
Tablo 7 incelendiğinde kontrol grubunda olan çocukların Descoeudres'in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit iliskiler* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması değeri 44.37, son test puan ortalaması değeri 49.75'dir. Descoeudres'in Lügatçe testinin *tamamlama* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 10.25, son test puan ortalaması 17.50, *sayıların tekrarı* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması değeri 58.57, son test puan ortalaması değeri 60.71, *meslekler* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 42.08, son test puan ortalaması 47.91, *maddeler* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 32.50, son test puan ortalaması 42.50, *objesiz zit iliskiler* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 31.56, son test puan ortalaması 36.56, *on rengin adini söyleme* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 53.00, son test puan ortalaması 61.25, *on iki mastar* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 60.41, son test puan ortalaması 69.58, *lügatçe* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 36.20, son test puan ortalaması 34.90'dir. Deney grubunu oluşturan çocukların Descoeudres'in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit iliskiler* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması değeri 42.37, son test puan ortalaması değeri 62.25, *tamamlama* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 13.25, son test puan ortalaması 41.50, *sayıların tekrarı* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 59.28, son test puan ortalaması 63.21, *meslekler* bölümünden almış

olduklari ön test puan ortalamasi 48.33, son test puan ortalamasi 72.91, *maddeler* bölümünden almış olduklari ön test puan ortalamasi 37.08, son test puan ortalamasi 67.49, *objesiz zit iliskiler* bölümünden almış olduklari ön test puan ortalamasi 26.56, son test puan ortalamasi 59.68, *on rengin adini söyleme* bölümünden almış olduklari ön test puan ortalamasi 49.50, son test puan ortalamasi 73.25, *on iki mastar* bölümünden almış olduklari ön test puan ortalamasi 65.41, son test puan ortalamasi 80.83, *lügatçe* bölümünden almış olduklari ön test puan ortalamasi 33.60, son test puan ortalamasi 53.90'dir.

Ön ve son testlerin uygulanması sırasında geçen sürede deney grubunda belirgin bir artisın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda da puan artışı olmasına rağmen, bu artis deney grubundaki puan artışı kadar belirgin değildir. Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Descoedres'in Lügatçe ön testinden aldıkları puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının araştırmada kullanılan Descoedres'in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objetosiz zit iliskiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar, lügatçe* bölümlerinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının önemli olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Kontrol ve deney grubunun Descoedres'in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, maddeler, objetosiz zit iliskiler, on iki mastar, lügatçe* bölümlerinden aldıkları son test puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.01$). Buna göre deney grubundaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının Descoedres'in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, maddeler, objetosiz zit iliskiler, on iki mastar, lügatçe* bölümleri üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Descoedres'in Lügatçe testinin *sayıların tekrarı ve on rengin adini söyleme* bölümlerinden aldıkları son test puan ortalamaları arasındaki fark önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Bu durum testin *sayıların tekrarı* bölümünün dikkate bağlı bir bellek testi olmasından, *on rengin adini söyleme* bölümünün ise öğrenmeye bağlı olarak okulöncesi eğitim kurumlarındaki eğitim sisteminden kaynaklanmış olabilir.

Sekil 6. Kontrol ve Deney Gruplarının Descoedres'in Lügatçe Ön ve Son Testlerinin Puan Ortalamalarının Dağılımı



Sekil 6’da kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Descoedres’in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit ilişkiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objesiz zit ilişkiler, on rengin adını söyleme, on iki mastar* bölümlerinin ön ve son test puan ortalamaları arasında fark olduğu, ancak bu farkın deney grubunu oluşturan çocuklarda daha belirgin olduğu görülmektedir. Aynı testin *lügatçe* bölümünün ön ve son test puan ortalamalarının farklı olduğu, ancak kontrol grubunda ön test puan ortalamalarının, deney grubunda ise son test puan ortalamalarının fazla olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların *lügatçe* bölümü son test puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.01$). Davasligil (1985:120)’in sansli ve sanssiz sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen iki grup birinci sınıf çocukları üzerinde yaptığı incelemede, ilk olarak birinci sınıfın başında uyguladığı testlerle çocukların lügatçelerini nicelik ve nitelik bakımından incelemiş ve sözcük türlerinin kullanılma oranlarını ve cümledeki işlevlerini belirlemiştir. Daha sonra birinci sınıfın sonunda testleri tekrar uygulamış, çocukların dil gelişimine okulun etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda Descoedres’in Lügatçe testinin *maddeler* bölümü dışındaki bütün bölümlerinde ikinci grubun ortalama puanlarının birinci gruptan düşük olduğu ve testin *lügatçe, renkler, meslekler ve objesiz zit ilişkiler* bölümlerinde birinci grup lehine önemli fark bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Tablo 8’de kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil ön ve son testlerden almış oldukları puanların ortalamaları ile kontrol ve deney grubunun karşılaştırılması sunulmuştur.

Tablo 8. Lügatçe ve Dil Ön ve Son Testler İçin Kontrol ve Deney Gruplarının Karsılaştırılması (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

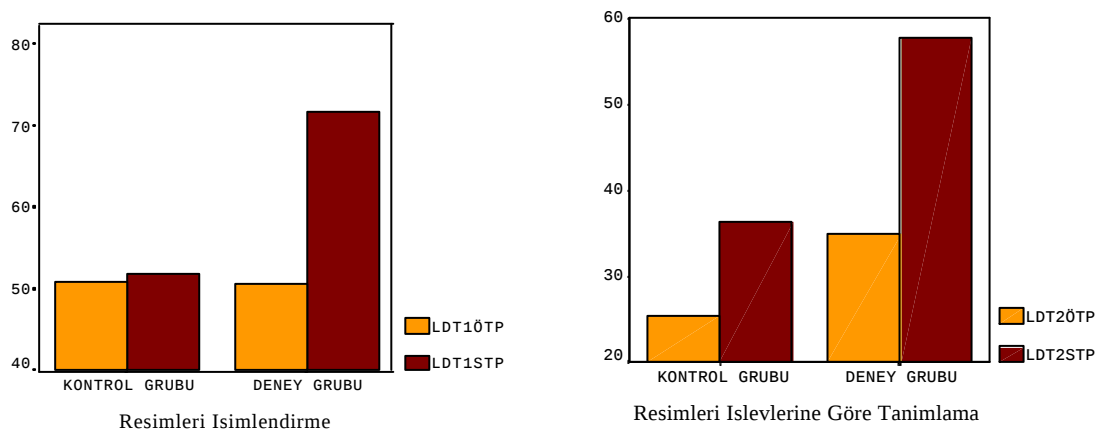
Testler	Gruplar	n	$\bar{x}$	S	t	p
Resimleri Isimlendirme						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	50.83	7.18	.111	.912
	Deney Grubu	40	50.65	7.25		
Son Test	Kontrol Grubu	40	51.78	7.86	8.301*	.0001
	Deney Grubu	40	71.72	12.99		
Resimleri Islevlerine Göre Tanımlama						
Ön Test	Kontrol Grubu	40	25.41	9.23	4.776*	.0001
	Deney Grubu	40	34.99	8.70		
Son Test	Kontrol Grubu	40	36.25	9.18	9.477*	.0001
	Deney Grubu	40	57.50	10.80		

* $p < 0.01$

Tablo 8 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil testinin *resimleri isimlendirme* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 50.83, son test puan ortalaması 51.78'dir. Kontrol grubunun *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 25.41, son test puan ortalaması 36.25'dir. Tablo 8'de, kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme* bölümünden almış oldukları ön test puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir (Kontrol grubu için 50.83, deney grubu için 50.65). Kontrol ve deney grubunun *resimleri isimlendirme* bölümünün ön testinden aldıkları puanların farkı önemsiz bulunmuştur ($p > 0.05$). Kontrol ve deney grubunun Lügatçe ve dil testinin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünden aldıkları ön test puan ortalamaları kontrol grubu için 25.41, deney grubu için 34.99'dur. Kontrol ve deney grubunun *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünün ön testinden aldıkları puanların farkı önemli bulunmuştur ($p < 0.01$). *Resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünde çocuktan gösterilen resmi tanımlaması değil, o resimdeki sözcüğü anlayıp anlamadığını, manasını bilip bilmediğini öğrenmek için bir takım sorular yöneltilerek çocuğun konuşması istenmektedir. Kontrol ve deney grubundaki çocukların testin bu bölümünden almış oldukları ön test puanları farkının önemli çıkması bu gruptaki çocukların sözlü ifadenin daha yoğun olduğu ortamlarda bulunmasından kaynaklanmış olabilir.

Deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması 50.65, son test puan ortalaması 71.72'dir. Deney grubunun *resimleri islevlerine göre tanımlama* bölümünden almış oldukları ön test puan ortalaması değeri 34.99, son test puan ortalaması değeri 57.50'dir. Ön ve son testlerin uygulanması sırasında geçen sürede deney grubunun puan ortalama değerlerinde belirgin bir yükselmenin olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimlerini isimlendirme* ve *resimleri islevlerine göre tanımlama* bölümlerinden almış oldukları son test puanlarının ortalama değerleri karşılaştırılmış ve iki grup arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır ($p<0.01$). Buna göre, kontrol ve deney grupları son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tüm bu bulgulara göre, örnekleme yer alan 4-6 yaş grubu çocukların dil gelişiminde, uygulanan dil eğitim programının olumlu etkisinin olduğunu söyleyebiliriz. Zembat ve Yurtsever (2002:127), tarafından okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden bes-altı yaş grubu çocuklara uygulanan kelime dağarcığı gelişimine yönelik anadil eğitim programı sonucunda deney ve kontrol grubu son test sonuçları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve çocukların kelime dağarcığı gelişimine, uygulanan ana dil eğitim programının olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlar araştırmacı tarafından elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Sekil 7. Kontrol ve Deney Gruplarının Lügatçe ve Dil Ön ve Son Testlerinin Puan Ortalamalarının Dağılımı



Sekil 7’de kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların ön ve son test puan ortalamaları arasında fark olduğu, ancak bu farkın deney grubunda daha belirgin olduğu görülmektedir.

Aydin (1997:83)’ nin çalışmasında uygulanan dil eğitim programı sonucunda deney grubundaki puan artışının kontrol grubundaki artıstan daha ileri düzeyde olduğu ve uygulanan programın dil gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir. Gönen tarafından anaokuluna giden dört-bes yaş çocuklara dil gelişimlerini ilerletmek amacıyla resimli kitaplarla eğitim verilmiş, araştırma sonunda dil eğitimi alan çocukların test ortalamalarının yükseldiği belirtilmiştir (Gönen, 1988:43). Elde edilen bu sonuçlar araştırmacı tarafından elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Tüm bu bulgulara göre, örnekleme yer alan 5-6 yaş grubu Türk çocuklarının dil gelişimine, uygulanan anadil eğitim programının olumlu etkisinin olduğu sonucuna varılabilir. Böylece okulöncesi eğitiminin ve bu ortamda uygulanan destekleyici nitelikte kullanılan öğretim yöntemlerinin, etkin öğrenme yasantılarının sağladığı etkinliklerin çocukların dil ve sözcük dağarcığı gelişiminde önemli olduğu görülmüştür.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları puan dağılımları ve iki es arasındaki farkın önemlilik testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı

Gruplar	Testler	n	$\bar{x}$	S	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	40	63.65	9.88	4.739*	.0001
	Son Test	40	71.40	10.40		
Deney Grubu	Ön Test	40	62.82	10.14	17.658*	.0001
	Son Test	40	96.02	13.25		

* $p < 0.01$

Tablo 9 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim Kelime ön test ortalama değeri 63.65, son test ortalama değeri 71.40 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim Kelime testinden aldıkları ön ve son test puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.01$). Deney grubunu oluşturan çocukların ön test ortalama değeri 62.82, son test ortalama değeri ise 96.02 olarak bulunmuştur. Deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim Kelime Testinden aldıkları ön ve son test puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.01$). Dil eğitim programının uygulandığı süre içerisinde hem kontrol grubu hem de deney grubu çocukları okulöncesi eğitimlerine devam etmişlerdir. Bu nedenle hem kontrol hem de deney grubunu oluşturan çocukların ön ve son test ortalama değerleri arasında fark bulunmuştur. Ancak bu farkın deney grubunu oluşturan çocuklarda daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol grubunu oluşturan çocukların ön ve son test ortalama değerleri arasındaki farkın, önemli olması bu çocukların okulöncesi eğitimlerine devam etmeleri yanında yakın çevrelerinde testte yer alan nesnelerin isimleri ile sık karşılaşmalarından kaynaklanmış olabilir. Deney grubunu oluşturan çocukların ön ve son test ortalama değerleri arasındaki farkın dil eğitim programından kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Descoeudres'in Lügatçe ön ve son testlerden aldıkları puan dağılımları ve iki es arasındaki farkın önemlilik testi sonuçları Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Descoeudres'in Lügatçe Ön ve Son Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı

Gruplar	Testler	n	$\bar{x}$	S	t	p
Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	44.37	13.73	3.370*	.002
	Son Test	40	49.75	14.71		
Deney Grubu	Ön Test	40	42.37	13.86	12.078**	.0001
	Son Test	40	62.25	16.20		
Tamamlama						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	10.25	12.90	2.572*	.014
	Son Test	40	17.50	19.31		
Deney Grubu	Ön Test	40	13.25	15.42	7.934**	.0001
	Son Test	40	41.50	21.90		

Tablo 10'un devamı

Gruplar	Testler	n	$\bar{x}$	S	t	p
Sayıların Tekrari						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	58.57	11.57	1.098	.279
	Son Test	40	60.71	10.60		
Deney Grubu	Ön Test	40	59.28	9.45	2.718*	.010
	Son Test	40	63.21	12.05		
Meslekler						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	42.08	23.26	1.663	.104
	Son Test	40	47.91	24.22		
Deney Grubu	Ön Test	40	48.33	27.93	5.607**	.0001
	Son Test	40	72.91	20.90		
Maddeler						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	32.50	34.37	2.532*	.015
	Son Test	40	42.50	31.56		
Deney Grubu	Ön Test	40	37.08	35.10	6.642**	.0001
	Son Test	40	67.49	26.94		
Objesiz Zit İlişkiler						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	31.56	20.41	1.567	.125
	Son Test	40	36.56	21.62		
Deney Grubu	Ön Test	40	26.56	19.64	7.865**	.0001
	Son Test	40	59.68	24.59		
On Rengin Adini Söyleme						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	53.00	25.43	2.839*	.007
	Son Test	40	61.25	24.30		
Deney Grubu	Ön Test	40	49.50	28.99	7.251**	.0001
	Son Test	40	73.25	31.08		
On İki Mastar						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	60.41	17.06	4.150**	.0001
	Son Test	40	69.58	12.16		
Deney Grubu	Ön Test	40	65.41	13.14	6.695**	.0001
	Son Test	40	80.83	13.89		
Lügatçe						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	36.20	10.94	1.067	.293
	Son Test	40	34.90	9.88		
Deney Grubu	Ön Test	40	33.60	10.67	11.227**	.0001
	Son Test	40	53.90	14.68		

* p<0.05

**p<0.01

Tablo 10'da kontrol grubundaki çocukların Descoeudres'in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit ilişkiler, tamamlama, sayıların tekrari, meslekler, maddeler, objesiz zit ilişkiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar, lügatçe* bölümlerinden almış oldukları ön test puan ortalamalarının sırasıyla 44.37, 10.25, 58.57, 42.08, 32.50, 31.56, 53.00, 60.41, 36.20 olduğu deney grubundaki çocukların ön test puan ortalamalarının sırasıyla 42.37, 13.25, 59.28, 48.33, 37.08, 26.56, 49.50, 65.41, 33.60

oldugu kontrol grubundaki çocukların Descoedres'in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, sayilarin tekrari, meslekler, maddeler, objesiz zit iliskiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar, lügatçe* bölümlerinden almış oldukları son test puan ortalamalarının sırasıyla 49.75, 17.50, 60.71, 47.91, 42.50, 36.56, 61.25, 69.58, 34.90 olduğu Deney grubundaki çocukların son test puan ortalamalarının sırasıyla 62.25, 41.50, 63.21, 72.91, 67.49, 59.68, 73.25, 80.83, 53.90 olduğu görülmektedir.

Tablo 10 incelendiğinde kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların ön ve son test ortalama değerleri arasında fark olduğu, ancak bu farkın deney grubunu oluşturan çocuklarda daha belirgin olduğu görülmektedir. Puanlar arasında fark olup olmadığı t testi ile test edildiğinde kontrol grubunun Descoedres'in Lügatçe ön ve son testlerinin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, maddeler, objesiz zit iliskiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar* bölümlerinden almış oldukları puan farkının önemli ($p<0.05, p<0.01$), *meslekler, objesiz zit iliskiler ve lügatçe* puanları arasındaki farkın önemsiz olduğu bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunun Descoedres'in Lügatçe testi ön ve son testlerin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, sayilarin tekrari, meslekler, maddeler, objesiz zit iliskiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar ve lügatçe* bölümlerinden almış oldukları puan farkının önemli olduğu görülmektedir ($p<0.01, p<0.05$). Buna göre deney grubundaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının Descoedres'in Lügatçe testinin tüm bölümlerinde etkili olduğunu ve çocukların kelime bilgisi gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna varılabilir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil ön ve son testlerden aldıkları puan dağılımları ve iki es arasındaki farkın önemlilik testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Lügatçe ve Dil Ön ve Son Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı

Gruplar	Testler	n	$\bar{x}$	S	t	p
Resimleri Isimlendirme						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	50.83	7.18	0.863	.394
	Son Test	40	51.78	7.86		
Deney Grubu	Ön Test	40	50.65	7.25	12.721*	.0001
	Son Test	40	71.72	12.99		
Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama						
Kontrol Grubu	Ön Test	40	25.41	9.23	6.946*	.0001
	Son Test	40	36.25	9.18		
Deney Grubu	Ön Test	40	34.99	8.70	14.060*	.0001
	Son Test	40	57.50	10.80		

* $p < 0.01$

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme* bölümünden aldıkları ön test puan ortalaması 50.83, son test puan ortalaması ise 51.78'dir. Kontrol grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme* bölümünden aldıkları ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark önemsiz bulunmuştur ($p > 0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme* bölümünden aldıkları ön test puan ortalaması 50.65 iken son test puan ortalaması 71.72'dir. Deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme* bölümünden aldıkları ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p < 0.01$). Lügatçe ve dil testinin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümü kontrol grubu ön test puan ortalaması 25.41, son test puan ortalaması 36.25'dir. Deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünden aldıkları ön test puan ortalaması 34.99, son test puan ortalaması ise 57.50'dir.

Tablo 11'de hem kontrol hem de deney grubu çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünden aldıkları ön ve son test puan ortalamaları arasında fark olduğu ancak bu farkın deney grubu çocukların ön ve son test puan ortalamalarında daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney

grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri islevlerine göre tanımlama* bölümünden aldıkları ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.01$). Bu durum deney grubu gibi kontrol grubunun da dil eğitim programı uygulandığı sürede okul öncesi eğitim kurumuna devam etmesinden kaynaklandığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 9, 10 ve 11’den elde edilen bulgular ön ve son testlerin uygulanması arasında geçen 12 haftalık sürede deney grubunda belirgin bir puan artışı olduğunu göstermektedir. Buna göre çocuklara uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ve test puanlarını yükselttiğini söyleyebiliriz. Dil gelişiminde yetersiz olan çocukların sistemli bir eğitim sonunda dil gelişimlerinde gözlenebilen gelişmeler olduğu belirtilmektedir (Baykoç Dönmez ve bask, 1993:23). Kefi (1999:226), etkin öğrenme amaçlı High Scope programının 36-72 ay arası çocukların dil gelişimi becerilerinde geleneksel programa göre daha etkili olduğunu belirtmiştir. (Beals, 1997: 673-694) 3, 4 ve 5 yaş çocuklar tarafından seyrek olarak kullanılan kelimelerin, yemek zamanlarında eğitici olarak kullanılması sonucunda yaşanan eğitim etkinliklerinin etkisinin olumlu olduğunu belirtmektedir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

Testler	Gruplar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	t	p
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	60.88	7.97	1.550	.129
		Erkek	23	65.69	10.79		
	Deney Grubu	Kız	15	62.26	10.16	.266	.791
		Erkek	25	63.16	10.33		
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	68.05	8.79	1.794	.081
		Erkek	23	73.86	10.98		
	Deney Grubu	Kız	15	97.93	8.37	.701	.488
		Erkek	25	94.88	15.51		

Tablo 12 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan kız çocukların Peabody Resim-Kelime ön test puan ortalamaları 60.88, erkek çocukların 65.69'dur. Kontrol grubunu oluşturan kız çocukların son test puan ortalamaları 68.05, erkek çocukların 73.86'dır. Deney grubunu oluşturan kız çocukların Peabody Resim-Kelime ön test puan ortalamaları 62.26, erkek çocukların 63.16'dır. Deney grubunu oluşturan kız çocukların son test puan ortalamaları 97.93, erkek çocukların 94.88'dir. Tablo 9'da kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları puan ortalama değerleri arasında fark olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edildiğinde kontrol ve deney grubundaki çocukların ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyete göre önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Tablo 12'de erkek çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testinden aldıkları puanların kız çocukların puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Sadece deney grubunu oluşturan kız çocukların son test puan ortalaması erkek çocukların son test puan ortalamasından yüksektir. Antar (1983: 27) 6 ay- 6 yaş arasındaki 388 normal çocuğa Denver Gelimsel Tarama Testi'nin Dil bölümünü uyguladığı çalışmada kız ve erkek çocukların, 18 ay dışında dil gelişimi yönünden benzerlik gösterdiklerini saptamıştır. Poyraz (1995:137) F.Almanya ve Türkiye'de okulöncesi eğitimi alan 4-6 yaşlar arası Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerini karşılaştırdığı çalışmada cinsler arasında erkek çocukların dil testlerinden aldıkları puanların yüksek olduğunu bulmuştur. Temel (1993:530-538) Danimarka'da ki iki ve daha çok dilli 6-7 yaşlarındaki Türk çocuklarının sözcük ve dil kavrayışlarını incelediği çalışmada iki dilli kız ve erkeklerin sözcük bilgileri arasındaki farkın anlamlı, çok dilli kız ve erkeklerin ise sözcük bilgileri arasındaki farkın anlamsız olduğunu bulmuştur. Dört-beş yaşlarında kız çocukların dili daha alıcı ve rahat kullandığı iddialarına karşılık yapılan çalışmalarda, (Gülyüz ve Baykoç Dönmez, 1992 : 205-225 ; Acarlar ve Baykoç Dönmez, 1992 : 163-203) okulöncesi eğitime devam eden kız-erkek çocuklar arasında böyle bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Cinsiyete bağlı yetenek farklılıkları konusu günümüzde henüz kesin değerler tasimamaktadır. Bu nedenle bu konuda geniş ve uzunlamasına çalışmalara gereksinim vardır.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Descoeudres'in Lügatçe ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Descoeudres'in Lügatçe Ön ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

Testler	Gruplar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	t	p
Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	41.17	14.74	1.276	.210
		Erkek	23	46.73	12.75		
	Deney Grubu	Kız	15	47.66	11.15	1.934	.061
		Erkek	25	39.20	14.55		
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	49.41	17.30	.123	.902
		Erkek	23	50.00	12.88		
	Deney Grubu	Kız	15	67.66	11.78	1.674	.102
		Erkek	25	59.00	17.79		
Tamamlama							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	9.41	11.44	.349	.729
		Erkek	23	10.86	14.11		
	Deney Grubu	Kız	15	17.33	14.86	1.309	.198
		Erkek	25	10.80	15.52		
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	18.23	18.78	.204	.839
		Erkek	23	16.95	20.09		
	Deney Grubu	Kız	15	46.66	20.58	1.161	.253
		Erkek	25	38.40	22.48		
Sayıların Tekrari							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	59.66	9.08	.508	.614
		Erkek	23	57.76	13.26		
	Deney Grubu	Kız	15	59.99	9.65	.366	.717
		Erkek	25	58.85	9.51		
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	56.66	9.08	.533	.597
		Erkek	23	61.48	11.74		
	Deney Grubu	Kız	15	63.80	10.61	.238	.813
		Erkek	25	62.85	13.04		
Meslekler							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	38.23	19.33	.897	.375
		Erkek	23	44.92	25.83		
	Deney Grubu	Kız	15	47.77	24.28	.096	.924
		Erkek	25	48.66	30.39		
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	49.01	27.30	.245	.808
		Erkek	23	47.10	22.27		
	Deney Grubu	Kız	15	78.88	16.01	1.417	.165
		Erkek	25	69.33	22.91		

Tablo 13'ün devamı

Testler	Gruplar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	t	p
Maddeler							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	25.49	29.53	1.112	.273
		Erkek	23	37.68	37.34		
	Deney Grubu	Kız	15	27.77	29.32	1.311	.198
	Erkek	25	42.66	37.60			
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	38.23	30.48	.730	.470
		Erkek	23	45.65	32.65		
	Deney Grubu	Kız	15	70.00	29.00	.450	.655
	Erkek	25	65.99	26.12			
Objesiz Zit İlişkiler							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	33.08	18.71	.402	.690
		Erkek	23	30.43	21.91		
	Deney Grubu	Kız	15	35.83	21.05	2.456*	.019
	Erkek	25	21.00	16.81			
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	38.23	20.94	.416	.680
		Erkek	23	35.32	22.50		
	Deney Grubu	Kız	15	64.16	24.94	.890	.379
	Erkek	25	57.00	24.49			
On Rengin Adini Söyleme							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	52.94	25.68	.012	.990
		Erkek	23	53.04	25.83		
	Deney Grubu	Kız	15	59.33	24.63	1.701	.097
	Erkek	25	43.60	30.26			
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	65.88	20.93	1.307	.306
		Erkek	23	57.82	26.45		
	Deney Grubu	Kız	15	90.66	9.61	3.017**	.005
	Erkek	25	62.80	34.82			
On İki Mastar							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	66.66	14.12	2.075*	.045
		Erkek	23	55.79	17.84		
	Deney Grubu	Kız	15	71.66	7.58	2.477*	.018
	Erkek	25	61.66	14.43			
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	72.05	12.82	1.110	.274
		Erkek	23	67.75	11.59		
	Deney Grubu	Kız	15	84.99	8.45	1.492	.144
	Erkek	25	78.33	15.95			
Lügatçe							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	34.82	9.87	.679	.501
		Erkek	23	37.21	11.78		
	Deney Grubu	Kız	15	35.20	9.58	.730	.470
	Erkek	25	32.64	11.35			
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	33.64	8.72	.685	.498
		Erkek	23	35.82	10.75		
	Deney Grubu	Kız	15	54.13	8.92	.077	.939
	Erkek	25	53.76	17.43			

* p<0.05

** p<0.01

Tablo 13 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların Descoedres'in Lügatçe dil testinin *sayıların tekrarı* bölümü dışında tüm bölümlerinin ön testlerinden almış oldukları puanlar arasında erkekler lehine bir fark olmasına rağmen bu farkın istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı test edildiğinde kontrol grubunun Descoedres'in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit ilişkiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objesiz zit ilişkiler, on rengin adini söyleme, lügatçe* bölümlerinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamalarının çocukların cinsiyetleriyle ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Kontrol grubunu oluşturan çocukların testin *on iki mastar* bölümünün ön testinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetle ilişkisi önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre kontrol grubunu oluşturan erkek çocukların testin *on iki mastar* bölümünün ön testinden kızlara göre daha yüksek puan aldıklarını söyleyebiliriz. Deney grubunu oluşturan kız ve erkek çocukların Descoedres'in Lügatçe dil testinin tüm bölümlerinin ön testlerinden almış oldukları puan ortalamaları farklı olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı test edildiğinde deney grubunu oluşturan kız ve erkek çocukların testin sadece *objesiz zit ilişkiler ve on iki mastar* bölümlerinin ön testlerinden almış oldukları puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Buna göre deney grubunu oluşturan kız çocukların testin *objesiz zit ilişkiler* bölümünün ön testinden, erkek çocukların ise testin *on iki mastar* bölümünün ön testinden daha yüksek puan aldıkları sonucuna varılabilir.

Kontrol grubunu oluşturan kız çocukların Descoedres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinden aldığı son test puan ortalamalarının sırasıyla (49.41, 18.23, 56.66, 49.01, 38.23, 38.23, 65.88, 72.05, 33.64) erkek çocukların aldığı son test puan ortalamalarının ise sırasıyla (50.00, 16.95, 61.48, 47.10, 45.65, 35.32, 57.86, 67.75, 35.82) olduğu görülmektedir. Descoedres'in Lügatçe testinin *tamamlama, meslekler, objesiz zit ilişkiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar* bölümlerinden kız çocukların aldığı puan ortalamalarının erkek çocukların aldığı puan ortalamalarından yüksek olduğu, testin *objeli ve resimli zit ilişkiler, sayıların tekrarı, maddeler ve lügatçe* bölümlerinden erkek çocukların aldığı puan ortalamalarının kız çocukların aldığı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların Descoedres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinin son

testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyetleriyle ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$).

Deney grubunu oluşturan kız çocukların Descoeudres'in lügatçe testinin bütün bölümlerinden aldığı son test puan ortalamalarının sırasıyla (67.66, 46.66, 63.80, 78.88, 70.00, 64.16, 90.66, 84.99, 54.13) erkek çocukların aldığı son test puan ortalamalarının ise sırasıyla (59.00, 38.40, 62.85, 69.33, 65.99, 57.00, 62.80, 78.33, 53.76) olduğu görülmektedir. Descoeudres'in lügatçe testinin bütün bölümlerinden kız çocukların aldığı son test puan ortalamalarının erkek çocukların aldığı son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların Descoeudres'in lügatçe testinin *objeli ve resimli zit ilişkiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objesiz zit ilişkiler, on iki mastar, lügatçe* bölümlerinin son testlerinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetleriyle ilişkisi istatistiksel açıdan önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların testin *on rengin adını söyleme* bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetleriyle ilişkisi önemli bulunmuştur ($p<0.01$). Davaşlıgil (1985: 137)'in çalışmasında cinsiyetin dil gelişimi açısından etkisi incelenmiş, hem birinci hem de ikinci uygulamada Descoeudres'in lügatçe testinin genel puanında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Testin bölümleri teker teker incelendiğinde ise, birinci uygulamada *maddeler* bölümünde erkeklerin lehine, *objesiz zit ilişkiler ve renkler* bölümlerinde ise kızların lehine anlamlı farklara rastlanmıştır. İkinci uygulamada ise *sayılar ve renkler* bölümlerinde kızların lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Lügatçe ve Dil Ön ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

Testler	Gruplar	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	t	p
Resimleri Isimlendirme							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	51.67	8.14	.636	.528
		Erkek	23	50.20	6.49		
	Deney Grubu	Kız	15	51.58	5.44	.625	.536
		Erkek	25	50.09	8.20		
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	52.94	6.65	.795	.432
		Erkek	23	50.93	8.69		
	Deney Grubu	Kız	15	72.85	9.34	.422	.676
		Erkek	25	71.04	14.91		
Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama							
Ön Test	Kontrol Grubu	Kız	17	24.31	9.41	.645	.523
		Erkek	23	26.23	9.22		
	Deney Grubu	Kız	15	36.00	9.85	.558	.580
		Erkek	25	34.39	8.09		
Son Test	Kontrol Grubu	Kız	17	32.74	8.67	2.171*	.036
		Erkek	23	38.84	8.85		
	Deney Grubu	Kız	15	59.77	9.55	1.034	.308
		Erkek	25	56.13	11.45		

* $p < 0.05$

Tablo 14 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan kız çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme* ve *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümlerinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkı sırasıyla 51.67, 24.31, erkek çocukların aynı bölümlerden aldıkları ön test puan ortalamaları sırasıyla 50.20, 26.23'tür. Kontrol grubundaki çocukların ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyetleriyle ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p > 0.05$). Deney grubunu oluşturan kız çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme* ve *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümlerinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkı sırasıyla 51.58, 36.00, erkek çocukların aynı bölümlerden aldıkları ön test puan ortalamaları sırasıyla 50.09, 34.39'dur. Deney grubundaki çocukların ön testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyetleriyle ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p > 0.05$).

Kontrol grubunu oluşturan kız çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümlerinin son testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkı sırasıyla 52.94, 32.74, erkek çocukların aynı bölümlerden aldıkları son test puan ortalamaları sırasıyla 50.93, 38.84'dür. Kontrol grubundaki çocukların testin *resimleri isimlendirme* bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyetleriyle ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Testin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyetleriyle ilişkisi ise önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Kısmi bir sözdizimi testi olan *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünde çocuğun objenin neye yaradığını bilmesi yeterli olmayıp, düzgün bir ifade ile de belirtmesi gerekmektedir. Kontrol grubunu oluşturan çocukların testin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyetleriyle ilişkisinin önemli bulunması çocukların yakın çevrelerinde bulunan kişilerle daha fazla sözlü iletişim içinde olmalarından ve bu nedenle daha düzgün ifade kullanmalarından kaynaklanmış olabilir. Deney grubunu oluşturan kız çocukların Lügatçe ve dil testinin her iki bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamalarının (72.85, 59.77), erkek çocukların aldığı son test puan ortalamalarından (71.04, 56.13) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puanlar arasında kızlar lehine bir fark olsa da bu fark istatistiksel açıdan önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Davasligil (1985 : 65, 123)' in yaptığı incelemede kız ve erkek çocukların ortalama puanları karşılaştırılmış, lügatçe ve dil testinin uygulanmasında hem genel sonuçta hem de testi oluşturan bölümlerde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde kızların erkeklerden daha ileri düzeyde olduğunu göstermektedir. Ancak bunun nedenleri arasında dil gelişimi ile doğrudan doğruya ilgili olmayan etmenlerin olduğu düşünülmektedir (Jersild, 1972:62).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamalarının anaokuluna gitme sürelerine göre dağılımı Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anaokuluna Gitme Sürelerine Göre Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

Testler	Gruplar	Anaokuluna gitme süresi	n	$\bar{x}$	S	t	p
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	63.71	10.35	.03	.976
		2 yıl	26	63.61	9.82		
	Deney Grubu	1 yıl	10	60.90	11.34	.688	.496
		2 yıl	30	63.46	9.83		
SonTest	Kontrol Grubu	1 yıl	14	70.35	8.89	.460	.648
		2 yıl	26	71.96	11.26		
	Deney Grubu	1 yıl	10	93.80	10.52	.608	.547
		2 yıl	30	96.76	14.12		

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubuna seçilen çocukların anaokuluna gitme süresine göre bir yıl anaokuluna gitmiş olan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testten aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 63.71, 70.35’dir. İki yıl anaokuluna gitmiş olan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testten aldıkları puan ortalamaları ise sırasıyla 63.61, 71.96’dir. Kontrol grubundaki çocukların ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$).

Deney grubunu oluşturan çocukların anaokuluna gitme süresine göre bir yıl anaokuluna gitmiş olan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testten aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 60.90, 93.80’dir. İki yıl anaokuluna gitmiş olan çocukların puan ortalamaları ise sırasıyla 63.46, 96.76’dir. Deney grubunu oluşturan çocukların ön ve son testlerden aldıkları puanlar anaokuluna gitme süreleriyle ilişkilerine bakıldığında iki yıldır anaokulunda bulunan çocukların Peabody Resim-Kelime testinden almış oldukları puanların anaokulunda bulunma süresi bir yıl olan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Ön ve son testlerin uygulanması sırasında geçen sürede hem kontrol grubunda hem de deney grubunda puan artışı olduğu, ancak bu

artisin deney grubunda daha belirgin olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu fark hem kontrol (%65.0) hem de deney (%75.0) grubundaki çocukların çoğunlukla 2 yıl anaokuluna devam etmelerinden (Tablo 4) kaynaklanmış olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Yazıcı (1999:111)'nin çalışmasında da Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Peabody Resim-Kelime puanlarında anaokuluna devam süresinin etkili olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmaya dahil edilen çocuklar Almanya'da Almanca eğitim veren anaokuluna devam etmekte ve Almanca dili ile eğitim almaktadırlar. Ayrıca Almanya'da ki anaokullarında özel bir anadil eğitim programı uygulanmamaktadır. Bu nedenle çocuklar anadil etkinliklerinden yararlanamamaktadırlar. Peabody Resim-Kelime testi günlük lügatçede sık kullanılmayan bazı kelimeleri içerdiğinden bu çocuklarda düzgün Türkçe konuşulan ortamlarda fazla bulunamadıklarından bazı Türkçe kelimelerin anlamları ile yüz yüze gelememektedirler. Bu nedenlerle de anaokuluna gitme süresinin çocuğun anadil gelişmesinde olumlu etkileri olmadığı sonucuna varılabilir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan Descoeudres'in Lügatçe ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamalarının anaokuluna gitme sürelerine göre dağılımı Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anaokuluna Gitme Sürelerine Göre Descoeudres'in Lügatçe Ön ve Son Test Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

Testler	Gruplar	Anaokuluna gitme süresi	n	$\bar{x}$	S	t	p
<i>Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler</i>							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	42.85	9.94	.508	.614
		2 yıl	26	45.19	15.52		
	Deney Grubu	1 yıl	10	36.00	15.23	1.720	.094
		2 yıl	30	44.50	12.95		
Son Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	50.35	14.60	.189	.851
		2 yıl	26	49.42	15.05		
	Deney Grubu	1 yıl	10	54.00	11.00	1.922	.062
		2 yıl	30	65.00	16.86		

Tablo 16'nin devamı

Testler	Gruplar	Anaokuluna gitme süresi	n	$\bar{x}$	S	t	p
Tamamlama							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	8.57	10.99	.599	.553
		2 yıl	26	11.15	13.95		
	Deney Grubu	1 yıl	10	11.00	14.49	.528	.601
		2 yıl	30	14.00	15.88		
SonTest	Kontrol Grubu	1 yıl	14	12.85	16.83	1.119	.270
		2 yıl	26	20.00	20.39		
	Deney Grubu	1 yıl	10	34.00	20.11	1.260	.215
		2 yıl	30	44.00	22.22		
Sayıların Tekrari							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	62.24	12.02	1.496	.143
		2 yıl	26	56.59	11.05		
	Deney Grubu	1 yıl	10	54.28	9.03	2.003	.052
		2 yıl	30	60.95	9.13		
SonTest	Kontrol Grubu	1 yıl	14	59.18	5.18	.665	.510
		2 yıl	26	61.53	12.62		
	Deney Grubu	1 yıl	10	61.42	13.55	.536	.595
		2 yıl	30	63.80	11.70		
Meslekler							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	38.09	13.75	.792	.433
		2 yıl	26	44.23	27.05		
	Deney Grubu	1 yıl	10	41.66	23.89	.869	.391
		2 yıl	30	50.55	29.19		
SonTest	Kontrol Grubu	1 yıl	14	42.85	16.93	.969	.339
		2 yıl	26	50.64	27.27		
	Deney Grubu	1 yıl	10	63.33	17.21	1.715	.095
		2 yıl	30	76.11	21.29		
Maddeler							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	35.71	35.71	.429	.670
		2 yıl	26	30.76	34.21		
	Deney Grubu	1 yıl	10	20.00	34.96	1.830	.075
		2 yıl	30	42.77	33.81		
SonTest	Kontrol Grubu	1 yıl	14	40.47	32.49	.294	.770
		2 yıl	26	43.59	31.65		
	Deney Grubu	1 yıl	10	51.66	33.74	2.256*	.030
		2 yıl	30	72.77	22.52		
Objesiz Zıt İlişkiler							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	28.57	14.23	.675	.504
		2 yıl	26	33.17	23.16		
	Deney Grubu	1 yıl	10	22.50	15.36	.751	.457
		2 yıl	30	27.91	20.93		
SonTest	Kontrol Grubu	1 yıl	14	42.85	21.76	1.365	.180
		2 yıl	26	33.17	21.19		
	Deney Grubu	1 yıl	10	46.25	22.85	2.078*	.044
		2 yıl	30	64.16	23.83		

Tablo 16'nin devamı

Testler	Gruplar	Anaokuluna gitme süresi	n	$\bar{x}$	S	t	p
On Rengin Adini Söyleme							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	59.28	21.64	1.151	.257
		2 yıl	26	49.61	27.05		
	Deney Grubu	1 yıl	10	38.00	33.26	1.470	.150
		2 yıl	30	53.33	26.95		
SonTest	Kontrol Grubu	1 yıl	14	60.71	19.40	.101	.920
		2 yıl	26	61.53	26.93		
	Deney Grubu	1 yıl	10	58.00	41.04	1.846	.073
		2 yıl	30	78.33	25.87		
On İki Mastar							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	60.11	13.93	.08	.937
		2 yıl	26	60.57	18.79		
	Deney Grubu	1 yıl	10	64.16	15.73	.343	.733
		2 yıl	30	65.83	12.44		
SonTest	Kontrol Grubu	1 yıl	14	70.23	10.69	.247	.806
		2 yıl	26	69.23	13.07		
	Deney Grubu	1 yıl	10	82.50	10.72	.433	.667
		2 yıl	30	80.27	14.92		
Lügatçe							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	36.85	9.03	.275	.785
		2 yıl	26	35.84	11.99		
	Deney Grubu	1 yıl	10	29.60	9.08	1.385	.174
		2 yıl	30	34.93	10.96		
SonTest	Kontrol Grubu	1 yıl	14	36.00	6.65	.512	.612
		2 yıl	26	34.30	11.32		
	Deney Grubu	1 yıl	10	47.60	13.39	1.597	.119
		2 yıl	30	56.00	14.70		

* $p < 0.05$

Tablo 16'da kontrol grubunu oluşturan çocukların anaokuluna gitme süresine göre Descoeudres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinin ön ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı saptanmıştır. ($p > 0.05$)

Deney grubuna seçilen çocukların anaokuluna gitme süresine göre bir yıl anaokuluna gitmiş olan çocukların Descoeudres'in Lügatçe testinin, bütün bölümlerinden almış oldukları ön test puan ortalamaları sırasıyla 36.00, 11.00, 54.28, 41.66, 20.00, 38.00, 64.16, 29.60'dır. Son test puan ortalamaları sırasıyla 54.00, 34.00, 61.42, 63.33, 51.66, 46.25, 58.00, 82.50, 47.60'dır. İki yıl anaokuluna gitmiş olan çocukların Descoeudres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinden almış oldukları ön test puan ortalamaları sırasıyla 44.50, 14.00, 60.95, 50.55, 42.77, 27.91, 53.33, 65.83,

34.93'dür.son test puan ortalamaları sirasiyla 65.00, 44.00, 63.80, 76.11, 72.77, 64.16, 78.33, 80.27, 56.00'dir.deney grubunda Descoedres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinden iki yıl anaokuluna gitmiş olan çocukların aldığı ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir.son test puan ortalamalarında ise on iki master bölümü dışında tüm bölümlerde iki yıl anaokuluna gitmiş olan çocukların aldığı son test puan ortalamaları bir yıl anaokuluna gitmiş olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

Deney grubu oluşturan çocukların Descoedres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamalarının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$).Testin *objeli ve resimli zit iliskiler,tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, on rengin adını söyleme, on iki master, lügatçe* bölümlerinin son testlerinden alınan puan ortalamalarının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemsiz bulunurken ($p>0.05$), deney grubunu oluşturan çocukların *maddeler ve objesiz zit iliskiler* bölümlerinin son testinden aldıkları puan ortalamalarının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemli bulunmuştur($p<0.05$) Buna göre iki yıl anaokuluna gitmiş olan çocukların, bir yıl anaokuluna gitmiş olan çocuklara göre bir objenin (anahtar, masa, kasık vs...) neden ,ne ile yapıldığı ve herhangi bir objenin bulunmadığı (yemek sıcak olmadığı zaman nasıldır?) sıfatların karşılığını söyleyebilmede başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Tharally (1991) okul öncesi eğitim kurumlarındaki etkinliklerden biri olan yaratıcı oyunun, çocuğun kullandığı dil ve sembollerini kavramasını pozitif yönde etkilediğini belirtmiştir(Akt.Öncel, 1985:29).Yazıcı(1999:111) yaptığı çalışmada Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Descoedres'in Lügatçe testi puanlarında anaokuluna devam süresinin etkili olmadığını bulmuştur.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamalarının anaokuluna gitme sürelerine göre dağılımı Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Kontrol ve Deney Grubunu Olusturan Çocukların Anaokuluna Gitme Sürelerine Göre Lügatçe ve Dil Ön ve Son Test Puanlarını Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

Testler	Gruplar	Anaokuluna gitme süresi	n	$\bar{x}$	S	t	P
Resimleri Isimlendirme							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	52.89	5.91	1.343	.187
		2 yıl	26	49.72	7.65		
	Deney Grubu	1 yıl	10	49.28	8.76	.684	.498
		2 yıl	30	51.11	6.78		
Son Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	52.04	7.86	.148	.883
		2 yıl	26	51.64	8.01		
	Deney Grubu	1 yıl	10	69.04	9.45	.748	.459
		2 yıl	30	72.61	14.00		
Resimleri İşlevlerine Göre Tanımlama							
Ön Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	26.66	9.95	.623	.537
		2 yıl	26	24.74	8.95		
	Deney Grubu	1 yıl	10	32.66	8.72	.978	.334
		2 yıl	30	35.77	8.70		
Son Test	Kontrol Grubu	1 yıl	14	34.52	10.26	.869	.390
		2 yıl	26	37.17	8.62		
	Deney Grubu	1 yıl	10	55.00	4.23	.842	.405
		2 yıl	30	58.33	12.18		

Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubu çocukların Lügatçe ve Dil testinin *resimleri isimlendirme* ve *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümlerinin ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalama değerleri karşılaştırılmış ve anaokuluna bir yıldır gidenlerle iki yıl gidenler arasında ortalama değerlere göre fark olmasına rağmen bu farkı istatistiksel önemli olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Deney grubunu oluşturan çocukların anaokuluna gitme süresine göre bir yıl anaokuluna gitmiş olan çocukların Lügatçe ve Dil testinin *resimleri isimlendirme* bölümünü ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 49.28, 69.04'dür. İki yıl anaokuluna gitmiş olanların puan ortalamaları sırasıyla 51.11, 72.61'dir. Deney grubuna seçilen çocukların testin *resimleri isimlendirme* bölümünün ön ve son testlerinden aldıkları puanların anaokuluna gitme süreleri ile ilişkilerine bakıldığında bir yıldır anaokulunda bulunan çocuklarla iki yıldır bulunanların arasında ortalama değerlere göre fark olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların aynı

testin *resimleri islevlerine göre tanımlama* bölümünün ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla bir yıldır anaokulunda olan çocuklar için 32.66, 55.00'dir. İki yıldır anaokulunda olanlar içinse puan ortalamaları 35.77, 58.33'dür. Deney grubu çocukları *resimleri islevlerine göre tanımlama* bölümünü ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları farkının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Bu durum Almanya'da ki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin Almanca yapılması ve özel bir ana dil eğitim programının olmayışından kaynaklanmış olabilir. Almanya'da eğitim Almanca dilinde yapıldığı için ayrıca çocuklar düzgün Türkçe konuşulan ortamlarda fazla bulunamadıklarından birçok sözcüğün Türkçe ifadelerini ve bunların nerede, nasıl kullanıldıklarını, ne işe yaradıklarını bilmiyor olabilirler. Bu nedenle de anaokuluna gitme süresinin anadil gelişiminde olumlu etkileri olmadığı düşünülebilir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime testi puanlarının kardes sayısına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Kardes Sayısına Göre Peabody Resim-Kelime Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı

Testler	Gruplar	Kardes sayisi	n	$\bar{x}$	S	F	p	TUKEYHSD p
Ön Test	Kontrol Grubu	1	7	65.57	7.93	1.141	.346	-
		2	18	64.94	9.32			
		3	7	59.00	8.73			
		4	8	61.37	12.89			
		Toplam	40	63.65	9.88			
	Deney Grubu	1	6	64.50	15.03	.690	.564	-
		2	18	64.72	10.55			
		3	10	60.80	6.10			
		4	6	58.83	9.34			
		Toplam	40	62.82	10.14			
Son Test	Kontrol Grubu	1	7	70.00	5.32	.765	.521	-
		2	18	70.27	11.75			
		3	7	76.85	11.61			
		4	8	70.37	9.59			
		Toplam	40	71.40	10.40			
	Deney Grubu	1	6	101.16	9.86	2.702	.06	-
		2	18	100.38	9.45			
		3	10	88.60	14.68			
		4	6	90.16	18.10			
		Toplam	40	96.02	13.25			

Tablo 18 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların kardeş sayısına göre bir kardeşi olan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testten aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 65.57, 70.00, iki kardeş olan çocuklar için 64.94, 70.27, üç kardeş olan çocuklar için 59.00, 76.85, dört kardeş olan çocuklar için 61.37, 70.37 olduğu görülmektedir. Kardeş sayısına göre Peabody Resim-Kelime testi ortalama değerleri karşılaştırılmış ve kontrol grubundaki çocukların ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının önemli olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Kontrol grubunu oluşturan ve bir kardeşi olan çocukların ön test ortalama puanlarının iki kardeşi olanlara, dört kardeşi olanlara ve üç kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu, aynı grupta üç kardeşi olan çocukların son test ortalama puanlarının dört kardeşi olanlara, iki kardeşi olanlara ve bir kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Deney grubunu oluşturan çocukların kardeş sayısına göre bir kardeşi olan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testten aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 64.50, 101.16, iki kardeş olan çocuklar için 64.72, 100.38, üç kardeş olan çocuklar için 60.80, 88.60, dört kardeş olan çocuklar için 61.37, 90.16 olduğu görülmektedir. Deney grubunu oluşturan çocukların ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının kardeş sayısı ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan ve iki kardeşi olan çocukların ön test ortalama puanlarının bir kardeşi olanlara, üç kardeşi olanlara ve dört kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu, aynı grupta bir kardeşi olan çocukların son test ortalama puanlarının iki kardeşi olanlara, dört kardeşi olanlara ve üç kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ön ve son testlerin uygulanması sırasında geçen sürede hem kontrol grubunda hem de deney grubunda puan artışı olduğu, ancak bu artışın deney grubunda daha belirgin olduğu görülmektedir. Puan ortalamaları arasındaki bu fark hem kontrol hem de deney grubundaki çocukların ailelerinde kardeş sayısının az olmasından (Tablo 4) ve bu nedenle de annelerin çocuğa daha fazla zaman ayırıp daha fazla sözel iletişim kurmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca çocukların beş-altı yaşlarında dil gelişimleri açısından hızlı bir dönemde olmaları bu artışın nedenlerinden olabilir. Temel (1993:535) iki dilli ve çok dilli Türk çocuklarının sözcük ve dili kavrayışı üzerine yaptığı çalışmada kardeş sayısına göre, sözcük

dagarcinin farklılaşmadığı sonucunu saptamıştır. Bu bulgu, araştırmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Descoeudres'in Lügatçe testi puanlarının kardeş sayısına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Kardeş Sayısına Göre Descoeudres'in Lügatçe Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı

Testler	Gruplar	Kardes sayisi	n	$\bar{X}$	S	F	p	Tukey HSD P
Objeli ve Resimli Zıt Iliskiler								
ÖnTest	Kontrol Grubu	1	7	37.14	14.10	.938	.433	-
		2	18	46.38	15.69			
		3	7	42.85	11.49			
		4	8	47.50	9.63			
		Toplam	40	44.37	13.73			
	Deney Grubu	1	6	48.33	9.83	1.197	.325	-
		2	18	44.16	14.77			
		3	10	36.00	15.95			
		4	6	41.66	8.16			
		Toplam	40	42.37	13.86			
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	49.28	15.66	.524	.669	-
		2	18	51.38	16.52			
		3	7	43.57	10.29			
		4	8	51.87	13.87			
		Toplam	40	49.75	14.71			
	Deney Grubu	1	6	74.16	8.61	4.327*	.011	1-3 (p=0.019) 2-3 (p=0.044)
		2	18	66.66	14.65			
		3	10	51.00	18.07			
		4	6	55.83	10.68			
		Toplam	40	62.25	16.20			
Tamamlama								
ÖnTest	Kontrol Grubu	1	7	8.57	14.63	.744	.533	-
		2	18	12.22	12.62			
		3	7	4.28	11.33			
		4	8	12.50	13.88			
		Toplam	40	10.25	12.90			
	Deney Grubu	1	6	25.00	20.73	2.090	.119	-
		2	18	13.88	13.34			
		3	10	6.00	12.64			
		4	6	11.66	16.02			
		Toplam	40	13.25	15.42			
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	18.57	21.93	.177	.912	-
		2	18	19.44	21.27			
		3	7	15.71	17.18			
		4	8	13.75	16.85			
		Toplam	40	17.50	19.31			
	Deney Grubu	1	6	56.66	17.51	3.616*	.022	1-3 (p=0.044) 1-4 (p=0.045)
		2	18	47.22	18.40			
		3	10	30.00	24.03			
		4	6	28.33	19.40			
		Toplam	40	41.50	21.90			

Tablo 19'un devamı

Testler	Gruplar	Kardes sayisi	n	$\bar{X}$	S	F	p	Tukey HSD p
Sayıların Tekrari								
ÖnTest	Kontrol Grubu	1	7	53.06	6.96	1.863	.153	-
		2	18	57.14	8.48			
		3	7	59.18	20.91			
		4	8	66.07	7.39			
		Toplam	40	58.57	11.57			
	Deney Grubu	1	6	59.52	10.75	1.043	.386	-
		2	18	59.52	10.10			
		3	10	55.71	8.10			
		4	6	64.28	7.82			
		Toplam	40	59.28	9.45			
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	59.18	9.85	1.438	.248	-
		2	18	61.11	10.74			
		3	7	55.10	5.39			
		4	8	66.07	13.08			
		Toplam	40	60.71	10.60			
	Deney Grubu	1	6	66.66	14.75	3.005	.063	-
		2	18	65.07	10.06			
		3	10	54.28	11.26			
		4	6	69.04	10.75			
		Toplam	40	63.21	12.05			
Meslekler								
Ön Test	Kontrol Grubu	10	7	40.47	28.63	.290	.832	-
		2	18	45.36	20.45			
		3	7	35.71	22.42			
		4	8	41.66	28.17			
		Toplam	40	42.08	23.26			
	Deney Grubu	1	6	58.33	36.13	.679	.571	-
		2	18	47.22	23.74			
		3	10	40.00	31.62			
		4	6	55.55	27.21			
		Toplam	40	48.33	27.93			
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	47.61	22.41	.855	.473	-
		2	18	53.70	21.81			
		3	7	45.23	28.40			
		4	8	37.49	27.81			
		Toplam	40	47.91	24.22			
	Deney Grubu	1	6	86.11	19.48	2.289	.095	-
		2	18	76.85	18.20			
		3	10	63.33	23.30			
		4	6	63.88	19.48			
		Toplam	40	72.91	20.90			
Maddeler								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	7	35.71	42.41	.150	.929	-
		2	18	31.48	30.72			
		3	7	26.19	44.98			
		4	8	37.50	30.53			
		Toplam	40	32.50	34.37			
	Deney Grubu	1	6	52.78	32.34	2.066	.122	-
		2	18	36.11	33.94			
		3	10	18.33	31.86			
		4	6	55.55	37.51			
		Toplam	40	37.08	35.10			

Tablo 19'un devamı

Testler	Gruplar	Kardes sayisi	n	$\bar{x}$	S	F	p	Tukey HSD p
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	40.47	31.70	.139	.936	-
		2	18	39.81	32.40			
		3	7	45.23	44.83			
		4	8	47.91	18.76			
		Toplam	40	42.50	31.56			
	Deney Grubu	1	6	66.66	29.81	3.405*	.028	2-3 (p=0.024)
		2	18	75.92	27.54			
		3	10	46.66	20.48			
		4	6	77.77	13.60			
		Toplam	40	67.49	26.94			
Objesiz Zit Iliskiler								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	7	41.07	23.62	1.132	.349	-
		2	18	32.63	19.24			
		3	7	21.42	17.25			
		4	8	29.68	22.09			
		Toplam	40	31.56	20.41			
	Deney Grubu	1	6	33.33	27.00	2.241	.100	-
		2	18	25.69	16.86			
		3	10	16.25	17.72			
		4	6	39.58	16.61			
		Toplam	40	26.56	19.64			
Son Test	Kontrol Grubu	1	7	32.14	18.89	2.778	.055	-
		2	18	46.52	22.19			
		3	7	25.00	19.09			
		4	8	28.12	17.35			
		Toplam	40	36.56	21.62			
	Deney Grubu	1	6	79.16	20.41	2.947*	.046	1-3 (p=0.041)
		2	18	63.19	23.27			
		3	10	46.25	25.71			
		4	6	52.08	18.39			
		Toplam	40	59.68	24.59			
On Rengin Adini Söyleme								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	7	52.85	30.93	1.151	.342	-
		2	18	60.00	22.22			
		3	7	40.00	32.14			
		4	8	48.75	19.59			
		Toplam	40	53.00	25.43			
	Deney Grubu	1	6	48.33	31.88	1.885	.150	-
		2	18	57.22	26.52			
		3	10	32.00	32.24			
		4	6	56.66	19.66			
		Toplam	40	49.50	28.99			
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	60.00	36.05	.501	.684	-
		2	18	63.88	20.04			
		3	7	51.42	32.36			
		4	8	65.00	13.09			
		Toplam	40	61.25	24.30			
	Deney Grubu	1	6	88.33	11.69	3.526*	.024	2-3 (p=0.043)
		2	18	83.88	21.45			
		3	10	53.00	42.70			
		4	6	60.00	28.98			
		Toplam	40	73.25	31.08			

Tablo 19'un devamı

Testler	Gruplar	Kardes sayisi	n	$\bar{x}$	S	F	p	Tukey HSD P
On İki Mastar								
ÖnTest	Kontrol Grubu	1	7	55.95	20.24	1.653	.194	-
		2	18	63.42	12.50			
		3	7	49.99	25.46			
		4	8	66.66	11.78			
		Toplam	40	60.41	17.06			
	Deney Grubu	1	6	72.22	11.38	3.880*	.017	1-4 (p=0.022) 2-4 (p=0.021)
		2	18	68.51	8.36			
		3	10	64.16	14.18			
		4	6	51.38	17.00			
		Toplam	40	65.41	13.14			
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	71.42	14.31	1.044	.385	-
		2	18	72.22	9.47			
		3	7	67.85	16.26			
		4	8	63.54	11.73			
		Toplam	40	69.58	12.16			
	Deney Grubu	1	6	84.72	8.19	4.568**	.008	2-3 (p=0.006)
		2	18	87.03	10.39			
		3	10	70.00	18.51			
		4	6	76.38	6.27			
		Toplam	40	80.83	13.89			
Lügatçe								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	7	31.42	7.80	.966	.420	-
		2	18	38.66	12.03			
		3	7	33.14	9.99			
		4	8	37.50	11.30			
		Toplam	40	36.20	10.94			
	Deney Grubu	1	6	36.66	11.97	2.798	.054	-
		2	18	37.55	9.71			
		3	10	28.00	11.46			
		4	6	28.00	4.38			
		Toplam	40	33.60	10.67			
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	34.28	7.60	.088	.966	-
		2	18	35.77	11.91			
		3	7	33.71	5.08			
		4	8	34.50	11.09			
		Toplam	40	34.90	9.88			
	Deney Grubu	1	6	62.00	9.38	4.458*	.009	2-3 (p=0.025)
		2	18	59.33	12.36			
		3	10	44.00	12.36			
		4	6	46.00	18.54			
		Toplam	40	53.90	14.68			

* p<0.05

** p<0.01

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların Descoeudres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinin ön ve son test puanları, kardes sayisi arasındaki farka bağlantılı olarak karşılaştırılmış ve istatistiksel olarak önemli bulunmamıştır (p>0.05).

Deney grubundaki çocukların kardes sayısına göre bir kardesi olan çocukların Descoedres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinden almış oldukları ön test puan ortalamaları sırasıyla 48.33, 25.00, 59.52, 58.33, 52.78, 33.33, 48.33, 72.22, 36.66'dir. Son test puan ortalamaları sırasıyla 86.11, 66.66, 79.16, 74.16, 56.66, 66.66, 88.33, 84.72, 62.00'dir. İki kardesi olan çocukların Descoedres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinden almış oldukları ön test puan ortalamaları sırasıyla 44.16, 13.88, 59.52, 47.22, 36.11, 25.69, 57.22, 68.51, 37.55'dir. Son test puan ortalamaları sırasıyla 66.66, 47.22, 65.07, 76.85, 75.92, 63.19, 83.88, 87.03, 59.33'dür. Üç kardesi olan çocukların ön test puan ortalamaları sırasıyla 36.00, 6.00, 55.71, 40.00, 18.33, 16.25, 32.00, 64.16, 28.00'dir. Son test puan ortalamaları sırasıyla 51.00, 30.00, 54.28, 63.33, 46.66, 46.25, 53.00, 70.00, 44.00'dir. Dört kardesi olan çocukların ön test puan ortalamaları sırasıyla 41.66, 11.66, 64.28, 55.55, 55.55, 39.58, 56.66, 51.38, 28.00'dir. Son test puan ortalamaları sırasıyla 55.83, 28.33, 69.04, 63.88, 77.77, 52.08, 60.00, 76.38, 46.00'dir. Deney grubunu oluşturan çocukların kardes sayısının Descoedres'in Lügatçe dil testinin tüm bölümlerinin ön testlerinden almış oldukları puan ortalamaları farkının önemli olup olmadığı istatistiksel açıdan test edildiğinde deney grubunu oluşturan çocukların kardes sayısına göre sadece testin *on iki mastar* bölümünün ön testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Fiilleri öğrenmek belirli nesnelerin isimlerini öğrenmekten daha zordur. Çocugun bazı fiilleri isimlendirememesinin nedeni, o fiile yabancı olmasından değil, kelime ile işaret ettiği şey arasında belirli ilişkiyi kuramamasıdır. Bu ilişkinin kurulabilmesi için çocugun yakın çevresinde bulunan kişilerle sözlü iletişimi gereklidir. Buna göre deney grubunu oluşturan çocukların kardes sayısına göre testin *on iki mastar* bölümünün ön testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın önemli çıkması bu çocukların yakın çevrelerinde bulunan kişilerle daha fazla sözlü etkileşim içinde olduklarını düşündürmektedir.

Deney grubundaki çocukların sayısının Descoedres'in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit ilişkiler, tamamlama, maddeler, objesiz zit ilişkiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar, lügatçe* bölümlerinin son testlerinden aldıkları puan ortalamalarının kardes sayısı ile ilişkisi istatistiksel açıdan önemli bulunmuştur

($p<0.05, p<0.01$). Bir kardeşi olan çocukların Descoedres'in Lügatçe testinin *objeli ve resimli zit ilişkiler, tamamlama, maddeler, objesiz zit ilişkiler, on rengin adını söyleme, lügatçe* bölümlerinden aldıkları ortalama puanların iki kardeşi olanlara, üç kardeşi olanlara ve dört kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Testin *maddeler* bölümünden dört kardeşi olan çocukların almış oldukları ortalama puanların bir kardeşi olanlara, iki kardeşi ve üç kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu, *on iki master* bölümünde ise iki kardeşi olan çocukların ortalama puanlarının bir kardeşi olanlara üç ve dört kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre erken çocukluk döneminde çocuğa uygulanan destekleyici dil eğitim programının çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, bunlara bağlı olarak da sözcük dağarcığında ve tüm bunların sonucunda dil kullanımı ve dil gelişiminde önemli bir ilerlemeye sebep olduğunu söyleyebiliriz. Testin *sayıların tekrarı ve meslekler* bölümlerinin son testlerinden alınan puan ortalamalarının kardeş sayısı ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Bu durum çocukların aile ortamı içinde kardeşleriyle fazla bir arada bulunmaması ve karşılıklı etkileşimlerinin yeterli olmamasından kaynaklanmış olabilir.

Yazıcı (1999:89) çalışmasında Almanya ve Türkiye'de yaşayan Türk çocuklarının kardeş sayısına göre Descoedres'in Lügatçe testi ortalama değerlerini karşılaştırmış ve farkın anlamlı olduğunu bulmuştur. Bir kardeşi olan çocukların Descoedres'in Lügatçe testi ortalama puanlarının, tek çocuk olanlara, iki kardeşi olanlara ve üçten fazla kardeşi olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların ortalama puanlarının ise tek çocuk olanlara, bir kardeşi olanlara ve iki kardeşi olanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgular araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil testi puanlarının kardeş sayısına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Kardes Sayısına Göre Lügatçe ve Dil Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı

Testler	Gruplar	Kardes sayisi	n	$\bar{x}$	S	F	p	TUKEY HSD p
Resimleri Isimlendirme								
ÖnTest	Kontrol Grubu	1	7	52.03	9.56	.392	.760	-
		2	18	50.92	6.06			
		3	7	52.03	8.84			
		4	8	48.51	6.60			
		Toplam	40	50.83	7.18			
	Deney Grubu	1	6	51.98	5.71	1.421	.253	-
		2	18	51.71	5.52			
		3	10	46.66	9.73			
		4	6	52.77	7.73			
		Toplam	40	50.65	7.25			
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	46.93	9.29	1.937	.141	-
		2	18	54.62	6.80			
		3	7	50.00	8.90			
		4	8	51.19	6.48			
		Toplam	40	51.78	7.86			
	Deney Grubu	1	6	76.98	7.77	2.567	.070	-
		2	18	75.79	10.07			
		3	10	64.52	15.32			
		4	6	66.27	16.03			
		Toplam	40	71.72	12.99			
Resimleri Islevlerine Göre Tanimlama								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	7	24.28	10.83	.651	.587	-
		2	18	27.59	9.13			
		3	7	24.28	10.12			
		4	8	22.50	7.71			
		Toplam	40	25.41	9.23			
	Deney Grubu	1	6	33.33	5.96	1.144	.344	-
		2	18	36.48	9.53			
		3	10	31.33	7.56			
		4	6	38.33	9.60			
		Toplam	40	34.99	8.70			
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	40.00	12.17	.560	.645	-
		2	18	35.18	9.37			
		3	7	37.14	5.91			
		4	8	34.58	8.89			
		Toplam	40	36.25	9.18			
	Deney Grubu	1	6	60.55	4.90	.638	596	-
		2	18	58.70	10.29			
		3	10	53.66	14.77			
		4	6	57.22	9.28			
		Toplam	40	57.50	10.80			

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin her iki bölümünün ön ve son test puanlarının kardes sayısı ile ilişkisi istatistiksel açıdan önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubundaki çocukların Lügatçe ve dil testinin her iki bölümünün ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasında kardes sayısına göre fark olmasına rağmen bu farkın önemli olup olmadığı test edildiğinde, fark önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Bu durumda Lügatçe ve dil testi puanlarını kardes sayısı etkilememekte ve dil puanlarını farklılaştırmamaktadır. Bu bulgular Peabody Resim-Kelime ön ve son testi puanlarından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamalarının farkının kaçinci çocuk olma durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 21’de verilmistir.

Tablo 21. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Doğum Sirasına Göre Peabody Resim-Kelime Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı

Testler	Gruplar	Doğum sirası	n	$\bar{x}$	S	F	p	TUKEY HSD p
ÖnTest	Kontrol Grubu	1	7	65.11	10.95	.315	.732	-
		2	18	62.61	7.11			
		3	7	62.50	11.61			
		Toplam	40	63.65	9.88			
	Deney Grubu	1	6	64.00	11.77	1.125	.336	-
		2	18	64.75	7.44			
		3	10	58.70	7.36			
		Toplam	40	62.82	10.14			
SonTest	Kontrol Grubu	1	7	74.35	10.87	2.261	.118	-
		2	18	66.61	7.44			
		3	7	72.60	11.57			
		Toplam	40	71.40	10.40			
	Deney Grubu	1	6	99.59	10.56	2.006	.149	-
		2	18	93.50	18.19			
		3	10	90.20	12.98			
		Toplam	40	96.02	13.25			

Tablo 21’de kontrol ve deney grubuna seçilen çocukların araştırmada kullanılan Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerinden aldıkları puanların doğum sırasıyla ilişkisi incelenmiştir. Kontrol grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının doğum sırasıyla ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların ön test puan ortalamaları birinci çocuk için 64.00, ikinci çocuk için 64.75, üçüncü çocuk için 58.70 olduğu, son test puan ortalamaları ise birinci çocuk için 99.59, ikinci çocuk için 93.50, üçüncü çocuk için 90.20 olduğu görülmektedir. Üçüncü doğum sırasına sahip olan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son test testi ortalama değerlerinin birinci ve ikinci çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Deney grubundaki çocukların doğum sırasına göre Peabody Resim-Kelime ön ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve farkın önemli olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Temel (1993:534) yaptığı incelemede doğum sırasına göre iki dilli ve çok dilli çocukların sözcük dağarcı arasındaki farklılığın önemli olmadığı sonucunu saptamıştır. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Descoeudres’in Lügatçe ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının doğum sırasına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Doğum Sırasına Göre Descoeudres’in Lügatçe Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı

Testler	Gruplar	Kaçinci Çocuk	n	$\bar{x}$	S	F	p	TUKEY HSD p
Objeli ve resimli Zıt İlişkiler								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	17	47.35	13.36	1.073	.352	-
		2	13	40.00	16.95			
		3	10	45.00	8.49			
		Toplam	40	44.37	13.73			
	Deney Grubu	1	22	42.50	13.34	.085	.919	-
		2	8	43.75	17.47			
		3	10	41.00	13.29			
		Toplam	40	42.37	13.86			

Tablo 22'nin devamı

Testler	Gruplar	Kaçinci Çocuk	n	$\bar{x}$	S	F	p	TUKEY HSD p
SonTest	Kontrol Grubu	1	17	52.35	14.48	1.014	.372	-
		2	13	45.00	16.07			
		3	10	51.50	13.13			
		Toplam	40	49.75	14.71			
	Deney Grubu	1	22	65.68	15.14	1.296	.286	-
		2	8	60.62	24.26			
		3	10	56.00	8.43			
		Toplam	40	62.25	16.20			
Tamamlama								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	17	9.41	11.97	.098	.907	-
		2	13	11.53	14.63			
		3	10	10.00	13.33			
		Toplam	40	10.25	12.90			
	Deney Grubu	1	22	15.00	15.35	.512	.603	-
		2	8	13.75	16.85			
		3	10	9.00	15.23			
		Toplam	40	13.25	15.42			
SonTest	Kontrol Grubu	1	17	18.82	19.64	.351	.706	-
		2	13	19.23	20.60			
		3	10	13.00	18.28			
		Toplam	40	17.50	19.31			
	Deney Grubu	1	22	48.18	18.93	2.765	.076	-
		2	8	37.50	27.64			
		3	10	30.00	19.43			
		Toplam	40	41.50	21.90			
Sayıların Tekrari								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	17	58.82	13.25	2.482	.097	-
		2	13	53.84	8.55			
		3	10	64.28	10.10			
		Toplam	40	58.57	11.57			
	Deney Grubu	1	22	59.73	9.49	.249	.781	-
		2	8	57.14	13.22			
		3	10	59.99	6.02			
		Toplam	40	59.28	9.45			

Tablo 22'nin devamı

Testler	Gruplar	Kaçinci Çocuk	n	$\bar{x}$	S	F	p	TUKEY HSD p
SonTest	Kontrol Grubu	1	17	59.66	7.55	1.595	.216	-
		2	13	58.24	12.31			
		3	10	65.71	12.04			
		Toplam	40	60.71	10.60			
	Deney Grubu	1	22	65.58	12.20	.950	.396	-
		2	8	60.71	14.78			
		3	10	59.99	9.03			
		Toplam	40	63.21	12.05			
Meslekler								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	17	46.07	20.85	.985	.383	-
		2	13	43.58	23.11			
		3	10	33.33	27.21			
		Toplam	40	42.08	23.26			
	Deney Grubu	1	22	52.27	25.86	.522	.598	-
		2	8	45.83	34.21			
		3	10	41.66	28.59			
		Toplam	40	48.33	27.93			
SonTest	Kontrol Grubu	1	17	50.98	23.91	.707	.499	-
		2	13	49.99	20.41			
		3	10	39.99	29.60			
		Toplam	40	47.91	24.22			
	Deney Grubu	1	22	80.30	19.67	3.963*	.028	1-3 (p=0.025)
		2	8	68.74	24.29			
		3	10	60.00	14.05			
		Toplam	40	72.91	20.90			
Maddeler								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	17	41.17	40.87	.948	.397	-
		2	13	26.92	25.94			
		3	10	25.00	31.67			
		Toplam	40	32.50	34.37			
	Deney Grubu	1	22	45.45	33.79	2.111	.136	-
		2	8	16.66	32.11			
		3	10	35.00	36.38			
		Toplam	40	37.08	35.10			

Tablo 22'nin devamı

Testler	Gruplar	Kaçinci Çocuk	n	$\bar{x}$	S	F	p	TUKEY HSD p
Son Test	Kontrol Grubu	1	17	48.03	36.74	.469	.629	-
		2	13	39.74	29.29			
		3	10	36.66	25.82			
		Toplam	40	42.50	31.56			
	Deney Grubu	1	22	70.45	29.06	.302	.741	-
		2	8	62.50	31.81			
		3	10	64.99	18.34			
		Toplam	40	67.49	26.94			
Objesiz Zit İlişkiler								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	17	37.50	22.53	1.658	.204	-
		2	13	24.03	17.27			
		3	10	31.25	18.86			
		Toplam	40	31.56	20.41			
	Deney Grubu	1	22	24.43	20.22	.401	.672	-
		2	8	26.56	25.38			
		3	10	31.25	13.50			
		Toplam	40	26.56	19.64			
SonTest	Kontrol Grubu	1	17	43.38	23.84	1.528	.230	-
		2	13	30.76	16.62			
		3	10	32.50	22.20			
		Toplam	40	36.56	21.62			
	Deney Grubu	1	22	68.18	24.61	3.260	.06	-
		2	8	50.00	29.12			
		3	10	48.75	12.43			
		Toplam	40	59.68	24.59			
On Rengin Adini Söyleme								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	17	60.00	23.97	1.175	.320	-
		2	13	49.23	28.12			
		3	10	46.00	23.66			
		Toplam	40	53.00	25.43			
	Deney Grubu	1	22	48.18	29.05	.064	.938	-
		2	8	52.50	31.95			
		3	10	50.00	29.43			
		Toplam	40	49.50	28.99			
SonTest	Kontrol Grubu	1	17	64.70	29.60	.295	.746	-
		2	13	59.23	21.00			
		3	10	58.00	19.32			
		Toplam	40	61.25	24.30			
	Deney Grubu	1	22	78.18	26.30	1.919	.161	-
		2	8	80.00	33.38			
		3	10	57.00	36.22			
		Toplam	40	73.25	31.08			

Tablo 22'nin devamı

Testler	Gruplar	Kaçinci Çocuk	n	$\bar{x}$	S	F	p	TUKEY HSD p
On İki Mastar								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	17	59.80	21.89	.337	.716	-
		2	13	58.33	10.75			
		3	10	64.16	15.24			
		Toplam	40	60.41	17.06			
	Deney Grubu	1	22	69.31	11.61	2.721	.079	-
		2	8	63.54	12.54			
		3	10	58.33	14.69			
		Toplam	40	65.41	13.14			
SonTest	Kontrol Grubu	1	17	73.52	10.30	2.031	.146	-
		2	13	68.59	11.36			
		3	10	64.16	14.72			
		Toplam	40	69.58	12.16			
	Deney Grubu	1	22	84.84	12.50	2.223	.123	-
		2	8	77.08	19.28			
		3	10	75.00	9.62			
		Toplam	40	80.83	13.89			
Lügatçe								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	17	36.00	12.80	.436	.650	-
		2	13	34.46	9.59			
		3	10	38.80	9.62			
		Toplam	40	36.20	10.94			
	Deney Grubu	1	22	36.00	10.97	1.817	.177	-
		2	8	33.50	11.89			
		3	10	28.40	7.64			
		Toplam	40	33.60	10.67			
SonTest	Kontrol Grubu	1	17	35.76	10.90	.265	.768	-
		2	13	33.23	9.14			
		3	10	35.60	9.69			
		Toplam	40	34.90	9.88			
	Deney Grubu	1	22	60.36	12.76	6.279**	.004	1-3 (p=0.006)
		2	8	48.50	17.81			
		3	10	44.00	8.43			
		Toplam	40	53.90	14.68			

* p<0.05

** p<0.01

Tablo 22 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların doğum sırasına göre Descoeudres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinin ön ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve farkın önemli olmadığı saptanmıştır (p>0.05).

Deney grubundaki çocukların doğum sırasına göre Descoedres'in Lügatçe dil testinin bütün bölümlerinin ön testlerinden almış oldukları puan ortalamaları farkının önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların doğum sırasına göre Descoedres'in Lügatçe dil testinin tüm bölümlerinin son testlerinden almış oldukları puan ortalamaları farklı olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı test edildiğinde deney grubunu oluşturan çocukların doğum sırasına göre sadece testin *meslekler ve lügatçe* bölümlerinin son testlerinden alınan puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.05, p<0.01$). Birinci doğum sırasına sahip olan çocukların Descoedres'in Lügatçe testinin *on rengin adını söyleme* bölümü dışında diğer bölümlerinden aldıkları son test puanları ortalama değerlerinin ikinci ve üçüncü doğum sırasına sahip çocukların ortalama değerlerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna göre birinci doğum sırasına sahip olan çocukların testin *meslekler ve lügatçe* bölümlerinde daha başarılı oldukları düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Bu durum ilk doğan çocukların ebeveynleriyle geçirdikleri zamanın daha fazla olmasından ve kardeşleriyle aralarında daha fazla sözlü etkileşim yaşanmasından kaynaklanmış olabilir.

Çocukların dil gelişimindeki farklılıklarını anlamada doğum sırası önemli bir değişken olma özelliği taşımaktadır. Doğum sırasının zihinsel gelişim üzerinde etkili olduğu, ilk doğan çocukların yetenek testlerinde daha yüksek puan aldığı ve başarılı kişiler olduğuna ilişkin görüşler bulunmaktadır. Ancak Baykan ve arkadaşları (1995:112) tarafından yapılan bir çalışmada çocukların gelişim maddelerini basarma oranlarının düşük ya da yüksek olması ile doğum sıraları arasındaki farklılık önemsiz bulunmuştur. Diğer bir çalışmada doğum sırası büyük olan çocuğun konuşmalarını küçük kardeşine göre ayarladığı, diyalogların kapsamlı olduğu bulunmuştur. Fakat doğum sırasına göre aralarında yaş farkı çok olan büyük kardeşlerin, küçüklerin sorunlarına kapsamlı cevaplar vermedikleri saptanmıştır (Dahlback, 1988:12-25). Yapılan başka bir çalışmada ise büyük kardeşlerin, yeni doğan kardeş ile, birinci yılın sonuna kadar anne-bebek iletişimi şeklinde, 2 yaşındaki kardeş ile daha kısa ve anlaşılır bir dil ile, 4 yaşındaki kardeş ile uzun ifadelerle karşılıklı olarak ilgi çekici ve oyun niteliği taşıyan davranış ve ifadeleri

daha yoğun kullanarak, iletişimi sürdürdükleri bulunmuştur (Brown ve Dunn, 1992:337).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamaları puan ortalamaları farkının doğum sırasına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 23’de belirtilmiştir.

Tablo 23. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Doğum Sırasına Göre Lügatçe ve Dil Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı

Testler	Gruplar	Dogum sirasi	n	$\bar{X}$	S	F	p	TUKEY HSP p
Resimleri Isimlendirme								
ÖnTest	Kontrol Grubu	1	17	53.35	7.34	1.920	.161	-
		2	13	49.08	6.55			
		3	10	48.81	7.02			
		Toplam	40	50.83	7.18			
	Deney Grubu	1	22	51.29	5.58	.187	.830	-
		2	8	49.99	9.35			
		3	10	49.76	9.21			
		Toplam	40	50.65	7.25			
SonTest	Kontrol Grubu	1	17	52.80	8.79	.673	.516	-
		2	13	52.38	7.71			
		3	10	49.28	6.45			
		Toplam	40	51.78	7.86			
	Deney Grubu	1	22	75.21	9.59	2.518	.094	-
		2	8	71.12	17.70			
		3	10	64.52	13.62			
		Toplam	40	71.72	12.99			
Resimleri Islevlerine Göre Tanimlama								
Ön Test	Kontrol Grubu	1	17	27.45	8.12	2.480	.098	-
		2	13	26.92	11.42			
		3	10	20.00	5.87			
		Toplam	40	25.41	9.23			
	Deney Grubu	1	22	34.69	6.39	1.122	.336	-
		2	8	38.75	10.06			
		3	10	32.66	11.63			
		Toplam	40	34.99	8.70			
SonTest	Kontrol Grubu	1	17	38.43	8.67	.840	.440	-
		2	13	34.35	10.48			
		3	10	34.99	8.35			
		Toplam	40	36.25	9.18			
	Deney Grubu	1	22	58.03	11.15	.123	.885	-
		2	8	57.91	12.84			
		3	10	56.00	9.13			
		Toplam	40	57.50	10.80			

Tablo 23 incelendiğinde kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların araştırmanın Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine*

göre tanımlama bölümlerinin ön ve son testlerinden almış oldukları puan farklarının doğum sırasına göre önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu bulgular Peabody Resim-Kelime testinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime testlerinden almış oldukları puan ortalamaları farkının anne eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 24’de sunulmuştur.

Tablo 24. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Peabody Resim-Kelime Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı

Testler	Gruplar	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	TUKEY HSD p
ÖnTest	Kontrol Grubu	1.İlk	18	62.72	11.38	Gruplar arası	63.718	2	31.859	.315	.732	-
		2.Orta	16	65.18	7.32	Grup içi	3743.382	37	101.172			
		3.Lise	6	62.33	12.14	Toplam	3807.100	39				
		Toplam	40	63.65	9.88							
	Deney Grubu	1.İlk	17	61.47	10.67	Gruplar arası	206.361	2	103.181	1.002	.377	-
		2.Orta	16	62.12	10.41	Grup içi	3809.414	37	102.957			
		3.Lise	7	67.71	7.73	Toplam	4015.775	39				
		Toplam	40	62.82	10.14							
SonTest	Kontrol Grubu	1.İlk	18	74.00	12.86	Gruplar arası	257.829	2	128.915	1.202	.312	-
		2.Orta	16	70.06	8.55	Grup içi	3967.771	37	107.237			
		3.Lise	6	67.16	3.37	Toplam	4225.600	39				
		Toplam	40	71.40	10.40							
	Deney Grubu	1.İlk	17	91.00	14.66	Gruplar arası	838.609	2	419.304	2.581	.089	-
		2.Orta	16	101.06	9.11	Grup içi	6010.366	37	162.442			
		3.Lise	7	96.71	14.84	Toplam	6848.975	39				
		Toplam	40	96.02	13.25							

Tablo 24 incelendiğinde kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerinden almış oldukları puan ortalamaları arasında fark olmasına rağmen, bu farkın anlamlı olup olmadığı test edildiğinde anne eğitim durumuna göre Peabody Resim-Kelime ön ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Yazıcı (1995:99) araştırmasında Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının anne öğrenim düzeyine göre Peabody Resim-Kelime testinden elde ettikleri puanların ortalama değerlerini

karsılastırmis ve anne öğrenim düzeyine göre Peabody Resim-Kelime testi puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. İki ve çok dilli Türk çocukları üzerinde yapılan diğer bir çalışmada iki dilli çocukların sözcük dağarcığı ile anne eğitim durumu arasındaki ilişki önemli bulunmamıştır (Temel, 1993:535). Almanya'daki Türk çocuklarının annelerinin büyük çoğunluğu (Tablo 5) Türkiye'de dogmalarına rağmen, çok küçükken ya da eğitimlerini yarım bırakarak aile birleşmesi ya da evlenme nedeni ile Almanya'ya gittiklerinden, Almanya'da da eğitimlerine devam etmemeleri, edenlerin ise Almanca eğitim almalarından dolayı Türkçe sözcük dağarcıkları yeterli olmamaktadır. Bu nedenle de annelerin çocuklarının sözcük dağarcığının gelişmesinde buna bağlı olarak da anadillerini kullanma ve dil gelişimlerinde fazla yardımcı olamadıkları düşünülebilir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan Descoeudres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Descoeudres'in Lügatçe Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı

Testler	Gruplar	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	TUKEY HSD p
<i>Objeli ve Resimli Zıt İlişkiler</i>												
Ön Test	Kontrol Grubu	1. İlk	18	44.72	15.19	Gruplar arası	277.431	2	138.715	.725	.491	-
		2. Orta	16	46.25	9.91	Grup içi	7081.944	37	191.404			
		3. Lise	6	38.33	18.34	Toplam	7359.375	39				
		Toplam	40	44.37	13.73							
	Deney Grubu	1. İlk	17	41.17	16.15	Gruplar arası	326.253	2	163.126	.841	.439	-
		2. Orta	16	40.93	12.00	Grup içi	7173.122	37	193.868			
		3. Lise	7	48.57	11.80	Toplam	7499.375	39				
		Toplam	40	42.37	13.86							

Tablo 25'in devami

Testler	Gruplar	Anne Egitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	Varyansin Kaynagi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalamasi	F	p	TUKEY HSD p
Son Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	49.16	17.08	Gruplar arasi	14.167	2	7.083	.031	.969	-
		2.Orta	16	50.00	11.10	Grup içi	8433.333	37	227.928			
		3.Lise	6	50.83	18.00	Toplam	8447.500	39				
		Toplam	40	49.75	14.71							
	Deney Grubu	1.İlk	17	55.29	17.98	Gruplar arasi	1908.792	2	954.396	4.235*	.022	1-3 (p=0.021)
		2.Orta	16	64.37	8.92	Grup içi	8338.708	37	225.370			
		3.Lise	7	74.28	18.12	Toplam	10247.500	39				
		Toplam	40	62.25	16.20							
Tamamlama												
Ön Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	11.11	12.31	Gruplar arasi	25.972	2	12.986	.074	.929	-
		2.Orta	16	9.37	13.40	Grup içi	6471.528	37	174.906			
		3.Lise	6	10.00	15.49	Toplam	6497.500	39				
		Toplam	40	10.25	12.90							
	Deney Grubu	1.İlk	17	9.41	15.19	Gruplar arasi	1368.204	2	684.102	3.200	.052	-
		2.Orta	16	11.87	11.08	Grup içi	7909.296	37	213.765			
		3.Lise	7	25.71	19.88	Toplam	9277.500	39				
		Toplam	40	13.25	15.42							
Son Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	17.22	21.64	Gruplar arasi	63.889	2	31.944	.082	.922	-
		2.Orta	16	18.75	15.86	Grup içi	14486.111	37	391.517			
		3.Lise	6	15.00	23.45	Toplam	14550.000	39				
		Toplam	40	17.50	19.31							
	Deney Grubu	1.İlk	17	34.70	21.54	Gruplar arasi	2825.756	2	1412.878	3.291*	.048	1-3 (p=0.038)
		2.Orta	16	41.25	17.46	Grup içi	15884.244	37	429.304			
		3.Lise	7	58.57	25.44	Toplam	18710.000	39				
		Toplam	40	41.50	21.90							
Sayıların Tekrari												
Ön Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	60.31	10.45	Gruplar arasi	99.824	2	49.912	.360	.700	-
		2.Orta	16	57.14	12.77	Grup içi	5124.458	37	138.499			
		3.Lise	6	57.14	12.77	Toplam	5224.282	39				
		Toplam	40	58.57	11.57							
	Deney Grubu	1.İlk	17	57.14	10.10	Gruplar arasi	333.834	2	166.917	1.957	.156	-
		2.Orta	16	58.92	8.84	Grup içi	3156.085	37	85.300			
		3.Lise	7	65.30	7.63	Toplam	3489.919	39				
		Toplam	40	59.28	9.45							

Tablo 25'in devami

Testler	Gruplar	Anne Egitim Durumu	n	$\bar{X}$	S	Varyansin Kaynagi	Kareler Toplami	sd	Kareler Ortalamasi	F	p	TUKEY HSD p
Son Test	Kontrol Grubu	1.ilk	18	62.69	11.10	Gruplar arasi	351.582	2	175.791	1.612	.213	-
		2.Orta	16	57.14	7.37	Grup içi	4036.021	37	109.082			
		3.Lise	6	64.28	14.98	Toplam	4387.602	39				
		Toplam	40	60.71	10.60							
	Deney Grubu	1.ilk	17	62.18	10.02	Gruplar arasi	145.693	2	72.847	.488	.618	-
		2.Orta	16	62.49	12.64	Grup içi	5522.240	37	149.250			
		3.Lise	7	67.34	15.89	Toplam	5667.933	39				
		Toplam	40	63.21	12.05							
Meslekler												
Ön Test	Kontrol Grubu	1.ilk	18	43.51	26.28	Gruplar arasi	2155.316	2	1077.658	2.104	.136	-
		2.Orta	16	46.87	13.90	Grup içi	18949.101	37	512.138			
		3.Lise	6	25.00	29.34	Toplam	21104.417	39				
		Toplam	40	42.08	23.26							
	Deney Grubu	1.ilk	17	38.23	29.32	Gruplar arasi	8234.630	2	4117.315	** 6.859	.003	1-3 (p=0.002) 2-3 (p=0.015)
		2.Orta	16	45.83	21.51	Grup içi	22210.216	37	600.276			
		3.Lise	7	78.57	15.85	Toplam	30444.846	39				
		Toplam	40	48.33	27.93							
Son Test	Kontrol Grubu	1.ilk	18	49.07	27.09	Gruplar arasi	582.512	2	291.256	.483	.621	-
		2.Orta	16	49.99	19.24	Grup içi	22298.877	37	602.672			
		3.Lise	6	38.88	29.18	Toplam	22881.389	39				
		Toplam	40	47.91	24.22							
	Deney Grubu	1.ilk	17	64.70	24.21	Gruplar arasi	2827.586	2	1413.793	3.679*	.035	1-3 (p=0.030)
		2.Orta	16	75.00	17.21	Grup içi	14219.886	37	384.321			
		3.Lise	7	88.09	8.13	Toplam	17047.473	39				
		Toplam	40	72.91	20.93							
Maddeler												
Ön Test	Kontrol Grubu	1.ilk	18	31.48	33.76	Gruplar arasi	1625.353	2	812.676	.676	.515	-
		2.Orta	16	38.54	36.87	Grup içi	44456.648	37	1201.531			
		3.Lise	6	19.44	30.58	Toplam	46082.000	39				
		Toplam	40	32.50	34.37							
	Deney Grubu	1.ilk	17	27.45	33.81	Gruplar arasi	3865.276	2	1932.638	1.618	.212	-
		2.Orta	16	39.58	34.89	Grup içi	44183.580	37	1194.151			
		3.Lise	7	54.76	35.63	Toplam	48048.856	39				
		Toplam	40	37.08	35.10							

Tablo 25'in devamı

Testler	Gruplar	Anne Eğitim Durumu	n	$\bar{x}$	S	Varyansın Kaynagi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalamasi	F	p	TUKEY HSD p
Son Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	38.89	33.33	Gruplar arası	782.143	2	391.071	.380	.687	-
		2.Orta	16	47.91	32.13	Grup içi	38078.713	37	1029.154			
		3.Lise	6	38.89	27.21	Toplam	38860.856	39				
		Toplam	40	42.50	31.56							
	Deney Grubu	1.İlk	17	60.78	26.96	Gruplar arası	1343.973	2	671.987	.922	.407	-
		2.Orta	16	72.91	26.43	Grup içi	26960.855	37	728.672			
		3.Lise	7	71.42	28.40	Toplam	28304.828	39				
		Toplam	40	67.49	26.94							
Objesiz Zıt İlişkiler												
Ön Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	31.25	21.96	Gruplar arası	22.135	2	11.068	.025	.975	-
		2.Orta	16	31.25	15.81	Grup içi	16223.958	37	438.485			
		3.Lise	6	33.33	29.22	Toplam	16246.094	39				
		Toplam	40	31.56	20.41							
	Deney Grubu	1.İlk	17	27.20	22.20	Gruplar arası	24.127	2	12.063	.030	.971	-
		2.Orta	16	26.56	18.18	Grup içi	15034.467	37	406.337			
		3.Lise	7	25.00	19.09	Toplam	15058.594	39				
		Toplam	40	26.56	19.64							
Son Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	36.11	24.21	Gruplar arası	504.123	2	252.062	.526	.596	-
		2.Orta	16	39.84	21.02	Grup içi	17741.970	37	479.513			
		3.Lise	6	29.16	15.13	Toplam	18246.094	39				
		Toplam	40	36.56	21.62							
	Deney Grubu	1.İlk	17	50.73	24.79	Gruplar arası	3474.872	2	1737.436	3.196	.052	-
		2.Orta	16	61.71	21.14	Grup içi	20114.972	37	543.648			
		3.Lise	7	76.78	24.39	Toplam	23589.844	39				
		Toplam	40	59.68	24.59							
On Rengin Adını Söyleme												
Ön Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	46.66	26.78	Gruplar arası	2406.667	2	1203.333	1.950	.157	-
		2.Orta	16	62.50	20.16	Grup içi	22833.333	37	617.117			
		3.Lise	6	46.66	30.11	Toplam	25240.000	39				
		Toplam	40	53.00	25.43							
	Deney Grubu	1.İlk	17	45.88	32.98	Gruplar arası	392.521	2	196.261	.224	.800	-
		2.Orta	16	52.50	23.80	Grup içi	32397.479	37	875.608			
		3.Lise	7	51.42	32.87	Toplam	32790.000	39				
		Toplam	40	49.50	28.99							
Son Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	59.44	25.54	Gruplar arası	109.722	2	54.861	.089	.915	-
		2.Orta	16	62.50	20.16	Grup içi	22927.778	37	619.670			
		3.Lise	6	63.33	33.86	Toplam	23037.500	39				
		Toplam	40	61.25	24.30							
	Deney Grubu	1.İlk	17	64.70	35.37	Gruplar arası	2307.542	2	1153.771	1.207	.311	-
		2.Orta	16	81.25	23.62	Grup içi	35369.958	37	955.945			
		3.Lise	7	75.71	34.08	Toplam	37677.500	39				
		Toplam	40	73.25	31.08							

Tablo 25'in devamı

Testler	Gruplar	Anne Egitim Durumu	n	$\bar{x}$	S	Varyansin Kaynagi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalamasi	F	p	TUKEY HSD p
On İki Mastar												
Ön Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	61.11	19.38	Gruplar arası	167.718	2	83.859	.277	.759	-
		2.Orta	16	61.45	12.12	Grup içi	11186.908	37	302.349			
		3.Lise	6	55.55	22.76	Toplam	11354.625	39				
		Toplam	40	60.41	17.06							
	Deney Grubu	1.İlk	17	60.29	15.45	Gruplar arası	893.117	2	446.558	2.825	.072	-
		2.Orta	16	67.70	95.62	Grup içi	5849.361	37	158.091			
		3.Lise	7	72.61	10.44	Toplam	6742.478	39				
		Toplam	40	65.41	13.14							
Son Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	68.98	14.51	Gruplar arası	201.778	2	100.889	.670	.518	-
		2.Orta	16	71.87	7.97	Grup içi	5568.080	37	150.489			
		3.Lise	6	65.27	14.35	Toplam	5769.859	39				
		Toplam	40	69.58	12.16							
	Deney Grubu	1.İlk	17	72.54	14.36	Gruplar arası	2084.139	2	1042.070	** 7.081	.002	1-2 (p=0.008) 1-3 (p=0.011)
		2.Orta	16	85.93	9.96	Grup içi	5444.783	37	147.156			
		3.Lise	7	89.28	10.44	Toplam	7528.923	39				
		Toplam	40	80.83	13.89							
Lügatçe												
Ön Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	36.88	13.82	Gruplar arası	37.622	2	18.811	.150	.861	-
		2.Orta	16	36.25	7.37	Grup içi	4632.778	37	125.210			
		3.Lise	6	34.00	10.65	Toplam	4670.400	39				
		Toplam	40	36.20	10.94							
	Deney Grubu	1.İlk	17	29.41	11.04	Gruplar arası	544.054	2	272.027	2.582	.089	-
		2.Orta	16	36.00	7.72	Grup içi	3897.546	37	105.339			
		3.Lise	7	38.28	13.23	Toplam	4441.600	39				
		Toplam	40	33.60	10.67							
Son Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	35.11	12.61	Gruplar arası	14.822	2	7.411	.072	.930	-
		2.Orta	16	34.25	6.19	Grup içi	3792.778	37	102.508			
		3.Lise	6	36.00	10.11	Toplam	3807.600	39				
		Toplam	40	34.90	9.88							
	Deney Grubu	1.İlk	17	44.70	12.90	Gruplar arası	2546.213	2	1273.107	** 8.026	.001	1-2 (p=0.004) 1-3 (p=0.008)
		2.Orta	16	59.75	12.85	Grup içi	5869.387	37	158.632			
		3.Lise	7	62.85	11.00	Toplam	8415.600	39				
		Toplam	40	53.90	14.68							

* p<0.05

** p<0.01

Tablo 25 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumuna göre Descoudres'in Lügatçe testinin bütün bölümlerinin ön ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Deney grubundaki çocukların anne eğitim durumuna göre annesi ilköğretim mezunu olan çocukların Descoudres'in lügatçe testinin bütün bölümlerinden almış oldukları ön test puan ortalamaları sırasıyla 41.17, 9.41, 57.14, 38.23, 27.45, 27.20, 45.88, 60.29, 29.41'dir. Son test puan ortalamaları sırasıyla 55.29, 34.70, 62.18, 64.70, 60.78, 50.73, 64.70, 72.54, 44.70'dir. Annesi ortaokul mezunu olan çocukların testin bütün bölümlerinden aldıkları ön test puan ortalamaları sırasıyla 40.93, 11.87, 58.92, 45.83, 39.58, 26.56, 52.50, 67.70, 36.00'dir. Son test puan ortalamaları sırasıyla 64.37, 41.25, 62.49, 75.00, 72.91, 61.71, 81.25, 85.93, 59.75'dir. Annesi lise mezunu olan çocukların testin bütün bölümlerinden aldıkları ön test puan ortalamaları ise sırasıyla 48.57, 25.71, 65.30, 78.57, 54.76, 25.00, 51.42, 72.61, 38.28'dir. Son test puan ortalamaları ise sırasıyla 74.28, 58.57, 67.34, 88.09, 71.42, 76.78, 75.71, 89.28, 62.85'dir. Deney grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumuna göre Descoudres'in lügatçe dil testinin bütün bölümlerinin ön testlerinden elde edilen puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve anne eğitim durumuna göre sadece testin *meslekler* bölümünün ön testinden alınan puan ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır ($p<0.01$). Bu durum çocukların bu yaşlarda dil gelişimi yönünden hızlı bir dönemde olmalarının doğal sonucundan ya da çocukların mesleklerle ilgili konularda yakın çevreleri ile daha çok sözlü iletişimde bulunmalarından kaynaklanmış olabilir.

Deney grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumuna göre Descoudres'in lügatçe dil testinin bütün bölümlerinin son testlerinden almış oldukları puan ortalamaları arasında fark olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığı test edildiğinde anne eğitim durumuna göre testin *objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, meslekler, on iki mastar, lügatçe* bölümlerinin son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark önemli ($p<0.05, p<0.01$) testin *sayıların tekrarı, maddeler, objesiz zıt ilişkiler, on rengin adını söyleme* bölümlerinin

son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise önemli bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu durum testin özelliğinden ya da programdaki etkinliklerin test etkinlikleri ile uymamasından kaynaklanmış olabilir. Annesi lise mezunu olan çocukların Descoedres'in lügatçe dil testinin *maddeler ve on rengin adını söyleme* bölümleri dışında diğer bölümlerinden almış oldukları son test puanların, annesi ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların son test puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Deney grubunu oluşturan çocukların Descoedres'in lügatçe testinin bütün bölümlerinden almış oldukları son test puanlarının en düşük olduğu grubun annesi ilkokul mezunu olan çocukların olduğu görülmüştür. Buna rağmen annenin eğitim durumu yükseldikçe çocukların testlerden aldıkları puanların arttığını söyleyebiliriz. Üç-yedi yaşları arasında 300 çocuk ile yapılan bir çalışmada ebeveynlerin eğitim durumlarının çocuklara uygulanan yetenek testlerindeki puanları ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Griesel ve Richter, 1986: 145). Türkiye'de 0-6 yaş farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların gelişim durumlarının incelendiği bir çalışmada çocukların gelişim maddelerini basama oranının düşük ya da yüksek olması ile annelerin öğrenim düzeyleri arasındaki fark önemli bulunmuştur (Baykan ve bask, 1995: 113).

Yapılan çalışmalar eğitilmiş ebeveynlerin çocuğun yaşına göre, onun sözcük kapasitesini artırıcı çok heceli cümleler kurarak çocukların oldukça etkili bir dil kullanma ve geliştirmelerine yardımcı oldukları yönünde bulgular sunmaktadır. Bu tür ailelerde çocukların, kendilerini kendi sözcükleriyle ifade etmelerine özen gösterme ve böylece ana dillerini doğal olarak genişleten eğitim anlayışı önem kazanmaktadır (Wishon, Brazee ve Eller, 1986:90-94). Yapılan bazı çalışmalarda çocukların kelime bilgilerinde buna bağlı olarak da dil gelişimlerinde ailenin eğitim düzeyinin etkisi önemli bulunmuştur (Antar,1983:27;Aysil,1977:92). Tüm bu bulgular araştırma bulgularını destekler nitelikte görünmektedir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil testinin iki bölümünün ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamalarının anne eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Kontrol ve Deney Grubunu Olusturan Çocukların Anne Eğitim Durumuna Göre Lügatçe ve Dil Testi Grup Ortalamalarının Dağılımı

Testler	Gruplar	Anne Egitim Durumu	n	$\bar{x}$	S	Varyansin Kaynagi	Kareler Toplami	sd	Kareler Ortalamasi	F	p	TUKEY HSD p
Resimleri Isimlendirme												
Ön Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	50.92	6.73	Gruplar arasi	81.543	2	40.772	.781	.465	-
		2.Orta	16	51.93	6.39	Grup içi	1930.538	37	52.177			
		3.Lise	6	47.61	10.43	Toplam	2012.081	39				
		Toplam	40	50.83	7.18							
	Deney Grubu	1.İlk	17	49.71	7.52	Gruplar arasi	68.346	2	34.173	.638	.534	-
		2.Orta	16	50.44	7.38	Grup içi	1982.922	37	53.592			
		3.Lise	7	53.40	6.56	Toplam	2051.268	39				
		Toplam	40	50.65	7.25							
Son Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	53.83	7.53	Gruplar arasi	173.767	2	86.884	1.436	.251	-
		2.Orta	16	50.89	8.00	Grup içi	2238.256	37	60.493			
		3.Lise	6	48.01	7.88	Toplam	2412.024	39				
		Toplam	40	51.78	7.86							
	Deney Grubu	1.İlk	17	66.52	14.61	Gruplar arasi	962.431	2	481.216	3.164	.054	-
		2.Orta	16	73.80	10.92	Grup içi	5626.511	37	152.068			
		3.Lise	7	79.59	8.34	Toplam	6588.942	39				
		Toplam	40	71.72	12.99							
Resimleri Islevlerine Göre Tanimlama												
Ön Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	23.33	7.49	Gruplar arasi	497.551	2	248.775	3.255	.060	-
		2.Orta	16	29.58	10.10	Grup içi	2828.227	37	76.439			
		3.Lise	6	20.55	8.27	Toplam	3325.778	39				
		Toplam	40	25.41	9.23							
	Deney Grubu	1.İlk	17	34.70	9.28	Gruplar arasi	11.316	2	5.658	.071	.931	-
		2.Orta	16	35.62	8.49	Grup içi	2944.228	37	79.574			
		3.Lise	7	34.28	8.96	Toplam	2955.545	39				
		Toplam	40	34.99	8.70							
Son Test	Kontrol Grubu	1.İlk	18	33.33	5.93	Gruplar arasi	293.942	2	146.971	1.813	.177	-
		2.Orta	16	38.12	11.22	Grup içi	2999.470	37	81.067			
		3.Lise	6	40.00	10.11	Toplam	3293.411	39				
		Toplam	40	36.25	9.18							
	Deney Grubu	1.İlk	17	54.51	11.66	Gruplar arasi	279.929	2	139.964	1.213	.309	-
		2.Orta	16	59.16	10.64	Grup içi	4270.522	37	115.420			
		3.Lise	7	60.95	8.10	Toplam	4550.450	39				
		Toplam	40	57.50	10.80							

Tablo 26 incelendiğinde kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumuna göre Lügatçe ve dil testinin her iki bölümünün ön ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Bu durum annelerin büyük çoğunluğunun (Tablo 5)

ilk ve ortaokul mezunu olmalarından ve ana dil yetersizliklerinden kaynaklanmış olabilir. Elde edilen bu bulgu, Peabody Resim-Kelime ön ve son testi puanlarından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Baytekin (1992:122) tarafından yapılan bir araştırmada, F.Almanya'daki ebeveynlerin %60'ının genel kültüre ihtiyacı olduğu, %52'sinin hiçbir şey okumadığı ve hiçbir özel ilgilerinin olmadığı belirtilmektedir. Aynı çalışmada F.Almanya'ya göç eden kent kökenli ailelerin Türkçelerinin iyi olduğu, ancak çeşitli sebeplerle bunu çocuklarına iyi aktaramadıkları vurgulanmaktadır. Yazıcı (1999:99) çalışmasında Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının dil testi puanlarında annenin öğrenim düzeyinin etkili olmadığını saptamıştır.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden almış oldukları puan ortalamalarının anne meslek durumuna göre dağılımı Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anne Meslek Durumuna Göre Peabody Resim-Kelime Ön ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

Testler	Gruplar	Anne Meslek Durumu	n	$\bar{x}$	S	t	p
Ön Test	Kontrol Grubu	Ev Hanımı	27	62.25	10.66	1.294	.203
		Vasıfsız İşçi	13	66.53	7.58		
	Deney Grubu	Ev Hanımı	28	63.03	11.23	.198	.844
		Vasıfsız İşçi	12	62.33	7.41		
Son Test	Kontrol Grubu	Ev Hanımı	27	71.51	11.39	.102	.919
		Vasıfsız İşçi	13	71.15	8.39		
	Deney Grubu	Ev Hanımı	28	97.35	12.76	.970	.338
		Vasıfsız İşçi	12	92.91	14.39		

Tablo 27 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son test puanları ortalama değerleri annenin meslek durumuna göre karşılaştırılmış ve farkın önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları

puan ortalamaları farkının annenin meslek durumu ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunda annesi ev hanımı olan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testinden almış oldukları puanların, annesi vasıfsız işçi olan çocukların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yazıcı (1999:112)'nin çalışmasında da Almanya 'da yaşayan Türk çocuklarının Peabody Resim-Kelime testi puanlarının annenin çalışma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Temel (1993:535)'de yaptığı çalışmada iki dilli ve çok dilli Türk çocuklarının sözcük bilgileri ile annelerinin çalışma durumu arasındaki farkı anlamsız bulmuştur. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Descoedres'in lügatçe ön ve son testlerden almış oldukları puan ortalamalarının anne meslek durumuna göre dağılımı Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anne Meslek Durumuna Göre Descoedres'in Lügatçe Ön ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

Testler	Gruplar	Anne Meslek Durumu	n	$\bar{x}$	S	t	p
Objeli ve Resimli Zit İlişkiler							
Ön Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	45.00	13.72	.410	.684
		Vasıfsız İşçi	13	43.07	14.22		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	43.92	14.36	1.085	.285
		Vasıfsız İşçi	12	38.75	12.45		
Son Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	48.88	14.69	.528	.600
		Vasıfsız İşçi	13	51.53	15.19		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	64.28	14.82	1.221	.230
		Vasıfsız İşçi	12	57.50	18.88		
Tamamlama							
Ön Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	11.11	13.39	.603	.550
		Vasıfsız İşçi	13	8.46	12.14		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	13.92	15.23	.421	.676
		Vasıfsız İşçi	12	11.66	16.42		

Tablo 28'in devami

Testler	Gruplar	Anne Meslek Durumu	N	$\bar{x}$	S	t	p
Son Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	17.40	19.33	.043	.966
		Vasıfsız İşçi	13	17.69	20.06		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	40.35	20.27	.499	.621
		Vasıfsız İşçi	12	44.16	26.09		
Sayıların Tekrari							
Ön Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	57.14	10.48	1.129	.266
		Vasıfsız İşçi	13	61.53	13.53		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	58.67	8.98	.621	.539
		Vasıfsız İşçi	12	60.71	10.76		
Son Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	60.84	11.61	.112	.911
		Vasıfsız İşçi	13	60.43	8.56		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	62.24	9.69	.773	.444
		Vasıfsız İşçi	12	65.47	16.63		
Meslekler							
Ön Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	40.73	23.72	.521	.605
		Vasıfsız İşçi	13	44.87	22.95		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	49.99	29.04	.571	.571
		Vasıfsız İşçi	12	44.44	25.95		
Son Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	47.53	24.76	.143	.887
		Vasıfsız İşçi	13	48.71	24.01		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	73.21	20.95	.136	.893
		Vasıfsız İşçi	12	72.22	21.70		
Maddeler							
Ön Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	29.62	31.80	.757	.454
		Vasıfsız İşçi	13	38.46	39.89		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	38.09	33.90	.275	.785
		Vasıfsız İşçi	12	34.72	39.22		
Son Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	39.50	31.74	.862	.394
		Vasıfsız İşçi	13	48.71	31.52		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	69.64	24.86	.764	.449
		Vasıfsız İşçi	12	62.49	31.88		
Objesiz Zıt İlişkiler							
Ön Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	31.48	19.72	.036	.972
		Vasıfsız İşçi	13	31.73	22.60		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	27.67	18.11	.544	.590
		Vasıfsız İşçi	12	23.95	23.51		
Son Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	35.64	20.12	.381	.705
		Vasıfsız İşçi	13	38.46	25.23		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	59.82	24.61	.052	.959
		Vasıfsız İşçi	12	59.37	25.63		

Tablo 28'in devami

Testler	Gruplar	Anne Meslek Durumu	N	$\bar{x}$	S	t	p
On Rengin Adini Söyleme							
Ön Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	48.51	26.84	1.640	.109
		Vasifsiz İşçi	13	62.30	20.06		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	52.85	28.91	1.122	.269
		Vasifsiz İşçi	12	41.66	28.86		
Son Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	58.51	25.82	1.025	.312
		Vasifsiz İşçi	13	66.92	20.56		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	76.42	29.96	.988	.330
		Vasifsiz İşçi	12	65.83	33.69		
On İki Mastar							
Ön Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	59.87	17.14	.285	.777
		Vasifsiz İşçi	13	61.53	17.52		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	66.07	11.76	.476	.637
		Vasifsiz İşçi	12	63.88	16.41		
Son Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	68.20	11.79	1.030	.310
		Vasifsiz İşçi	13	72.43	12.90		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	81.84	9.63	.699	.489
		Vasifsiz İşçi	12	78.47	21.16		
Lügatçe							
Ön Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	35.55	11.22	.532	.598
		Vasifsiz İşçi	13	37.53	10.65		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	34.14	10.00	.487	.629
		Vasifsiz İşçi	12	32.33	12.47		
Son Test	Kontrol Grubu	Ev Hanimi	27	33.92	10.48	.896	.376
		Vasifsiz İşçi	13	36.92	8.50		
	Deney Grubu	Ev Hanimi	28	54.14	13.91	.158	.876
		Vasifsiz İşçi	12	53.33	16.99		

Tablo 28 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların Descoeudres'in lügatçe testinin bütün bölümlerinin ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının annenin meslek durumu ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların Descoeudres'in lügatçe testinin bütün bölümlerinin ön ve son testlerinden aldıkları puanların ortalama değerleri annenin meslek durumuna göre karşılaştırılmış ve farkın önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Bu bulgular Peabody Resim-Kelime ön ve son test puanlarından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Buna göre anne meslek durumunun çocukların Descoeudres'in lügatçe

testinden aldıkları dil puanlarını farklılaştırmadığını ve etkili bir dil eğitim programı uygulanmadığı sürece anne meslek durumunun çocukların günlük kelime bilgisi gelişiminde etkili olmadığını söyleyebiliriz.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil ön ve son testlerden almış oldukları puan ortalamalarının anne meslek durumuna göre dağılımı Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Kontrol ve Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Anne Meslek Durumuna Göre Lügatçe ve Dil Ön ve Son Testler Ortalamaları Arasındaki Farkın Dağılımı (İki Ortalama Arasındaki Farkın Önemlilik Testi)

Testler	Gruplar	Anne Meslek Durumu	n	$\bar{x}$	S	t	p
Resimleri Isimlendirme							
Ön Test	Kontrol	Ev Hanimi	27	49.99	6.36	1.059	.297
	Grubu	Vasifsiz Isçi	13	52.56	8.66		
	Deney	Ev Hanimi	28	51.78	7.05	1.532	.134
	Grubu	Vasifsiz Isçi	12	48.01	7.30		
SonTest	Kontrol	Ev Hanimi	27	52.20	7.35	.481	.634
	Grubu	Vasifsiz Isçi	13	50.91	9.09		
	Deney	Ev Hanimi	28	74.65	10.57	2.297*	.027
	Grubu	Vasifsiz Isçi	12	64.88	15.86		
Resimleri Islevlerine Göre Tanimlama							
Ön Test	Kontrol	Ev Hanimi	27	23.95	8.37	1.468	.150
	Grubu	Vasifsiz Isçi	13	28.46	10.50		
	Deney	Ev Hanimi	28	35.95	8.38	1.058	.297
	Grubu	Vasifsiz Isçi	12	32.77	9.41		
SonTest	Kontrol	Ev Hanimi	27	34.93	9.07	1.314	.197
	Grubu	Vasifsiz Isçi	13	38.97	9.16		
	Deney	Ev Hanimi	28	60.00	9.64	2.364*	.023
	Grubu	Vasifsiz Isçi	12	51.66	11.50		

* $p < 0.05$

Tablo 29 incelendiğinde kontrol grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin her iki bölümünün ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının annenin meslek durumu ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p > 0.05$). Deney grubunu

olusturan çocukların anne meslek durumuna göre annesi ev hanımı olan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme* bölümünün ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 51.78, 74.65'dir. Annesi vasıfsız işçi olan çocukların puan ortalamaları ise sırasıyla 48.01, 64.88'dir. Deney grubundaki çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri isimlendirme* bölümünün ön testinden almış oldukları puan ortalamalarının anne meslek durumu ile ilişkisi istatistiksel açıdan önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Aynı testin *resimleri isimlendirme* bölümünün son testinden almış oldukları puan ortalamalarının anne meslek durumu ile ilişkisi ise önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubundaki çocukların anne meslek durumuna göre annesi ev hanımı olan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünün ön ve son testinden aldıkları puan ortalamaları sırasıyla 35.95, 60.00'dir. Annesi vasıfsız işçi olan çocukların puan ortalamaları ise sırasıyla 32.77, 51.66'dir. Deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve dil testinin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünün ön testinden almış oldukları puan ortalamalarının anne meslek durumu ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Aynı testin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünün son testinden alınan puan ortalamalarının anne meslek durumu ile ilişkisi ise önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubunda annesi ev hanımı olan çocukların Lügatçe ve dil testinin her iki bölümünden aldıkları ön ve son test ortalama puanlarının annesi vasıfsız işçi olan çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum annenin ev hanımı olması nedeniyle evde çocuklarına karşı göstereceği ilgi ve zamanın daha fazla olmasından dolayı daha çok sözlü etkileşimde bulunması ve bununla çocukların dil gelişimine olumlu katkılar sağlanmasından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca çocuklara uygulanan dil eğitim programının da çocukların sözcük dağarcığında ve dili kullanmalarında önemli bir ilerlemeye sebep olduğunu söyleyebiliriz.

Deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime (PRKT), Descoeudres'in Lügatçe (DLT), Lügatçe ve Dil (LDT) ön test puanlarının basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Peabody Resim-Kelime, Descoeudres'in Lügatçe, Lügatçe ve Dil Ön Test Puanlari Arasındaki İlişkiler

TEST PUANLARI ÖN TESTLER	LDT 2	LDT 1	DLT 9	DLT 8
PRKT	.11	.41**	.55**	.06
DLT 1	.37*	.49**	.48**	.22
DLT 2	.23	.27	.54**	.20
DLT 3	.22	.36**	.31*	.07
DLT 4	.14	.46**	.50**	.27
DLT 5	.31	.53**	.51**	.13
DLT 6	.40**	.40*	.40**	.15
DLT 7	.29	.51**	.53**	.19
DLT 8	.08	.19	.44**	-
DLT 9	.18	.40**	-	.44**
LDT 1	.34*	-	-	-
LDT 2	-	-	-	-
	DLT 7	DLT 6	DLT 5	DLT4
PRKT	.43*	.20	.20	.35*
DLT 1	.63**	.43**	.28	.45**
DLT 2	.25	.24	.32*	.48**
DLT 3	.37*	.30	.45**	.61**
DLT 4	.44**	.21	.55**	-
DLT 5	.35*	.40*	-	-
DLT 6	.48**	-	-	-
DLT 7	-	.48**	-	-
DLT 8	-	-	-	-
DLT 9	-	-	-	-
LDT 1	-	-	-	-
LDT 2	-	-	-	-
	DLT 3	DLT 2	DLT 1	PRKT
PRKT	.30	.44**	.45**	-
DLT 1	.46**	.22	-	-
DLT 2	.32*	-	-	-
DLT 3	-	-	-	-
DLT 4	-	-	-	-
DLT 5	-	-	-	-
DLT 6	-	-	-	-
DLT 7	-	-	-	-
DLT 8	-	-	-	-
DLT 9	-	-	-	-
LDT 1	-	-	-	-
LDT 2	-	-	-	-

* p<0.05

** p<0.01

Tablo 30 incelendiğinde PRKT (Peabody Resim-Kelime Testi)' nin ön test puanları ile LDT (Lügatçe ve Dil Testi)' nin *resimleri isimlendirme* bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların ve aynı testin ön test puanları ile DLT (Descouedres'in Lügatçe Testi)' nin *lügatçe, tamamlama ve objeli ve resimli zit iliskiler* bölümlerinin ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir.

DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, on rengin adını söyleme ve lügatçe* bölümlerinin ön test puanları ile LDT'nin *resimleri isimlendirme* bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların, aynı testin *objesiz zit iliskiler* bölümünün ön test puanları ile LDT'nin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu saptanmıştır.

DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, maddeler, objetosiz zit iliskiler, on rengin adını söyleme, on iki mastar* bölümlerinin ön test puanları ile DLT'nin *lügatçe* bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *lügatçe* bölümünün ön test puanları ile aynı testin *on iki mastar* bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler, meslekler, objetosiz zit iliskiler* bölümlerinin ön test puanları ile aynı testin *on rengin adını söyleme* bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler ve on rengin adını söyleme* bölümlerinin ön test puanları ile aynı testin *objesiz zit iliskiler* bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *sayıların tekrarı ve meslekler* bölümlerinin ön test puanları ile *maddeler* bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, sayıların tekrarı* bölümlerinin ön test puanları ile, *meslekler* bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler* bölümünün ön test puanları ile *sayıların tekrarı* bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir.

Deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime (PRKT), Descoeudres'in Lügatçe (DLT), Lügatçe ve Dil (LDT) son test puanlarının basit korelasyon analizi sonuçları Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31. Deney Grubunu Oluşturan Çocukların Peabody Resim-Kelime, Descoeudres'in Lügatçe, Lügatçe ve Dil Son Test Puanları Arasındaki İlişkiler

TEST PUANLARI SON TESTLER	LDT 2	LDT 1	DLT 9	DLT 8
PRKT	.61**	.66**	.75**	.52**
DLT 1	.67**	.61**	.70**	.70**
DLT 2	.40**	.49**	.60**	.52**
DLT 3	.10	.21	.33*	.14
DLT 4	.44**	.48**	.66**	.58**
DLT 5	.30	.38*	.49**	.42**
DLT 6	.44**	.48**	.66**	.55**
DLT 7	.22	.48**	.40**	.17
DLT 8	.48**	.58**	.65**	-
DLT 9	.46**	.74**	-	.65**
LDT 1	.53**	-	-	-
LDT 2	-	-	-	-
	DLT 7	DLT 6	DLT 5	DLT 4
PRKT	.35*	.51**	.35*	.47**
DLT 1	.39*	.78**	.55**	.63**
DLT 2	.39*	.76**	.35*	.54**
DLT 3	.25	.27	.15	.20
DLT 4	.31	.59**	.45**	-
DLT 5	.44**	.43**	-	-
DLT 6	.26	-	-	-
DLT 7	-	.26	-	-
DLT 8	-	-	-	-
DLT 9	-	-	-	-
LDT 1	-	-	-	-
LDT 2	-	-	-	-
	DLT3	DLT2	DLT1	PRKT
PRKT	.19	.44**	.62**	-
DLT 1	.29	.68**	-	-
DLT 2	.38*	-	-	-
DLT 3	-	-	-	-
DLT 4	-	-	-	-
DLT 5	-	-	-	-
DLT 6	-	-	-	-
DLT 7	-	-	-	-
DLT 8	-	-	-	-
DLT 9	-	-	-	-
LDT 1	-	-	-	-
LDT 2	-	-	-	-

* p<0.05

** p<0.01

Tablo 31 incelendiğinde PRKT'nin son test puanları ile LDT'nin *resimleri islevlerine göre tanımlama ve resimleri isimlendirme* bölümlerinin son test puanları arasındaki ikili korelasyonların ve aynı testin son test puanları ile DLT'nin *lügatçe, on iki mastar, objesiz zit iliskiler, meslekler, tamamlama ve objeli ve resimli zit iliskiler* bölümlerinin son test puanları arasındaki ikili korelasyonların pozitif ve $\alpha=0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir.

DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, objesiz zit iliskiler, on iki mastar, lügatçe* bölümlerinin son test puanları ile LDT'nin *resimleri islevlerine göre tanımlama ve resimleri isimlendirme* bölümlerinin son test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *on rengin adini söyleme* bölümünün son test puanları ile LDT'nin *resimleri isimlendirme* bölümünün son test puanları arasındaki ikili korelasyonların pozitif ve $\alpha =0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir.

DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, maddeler, objesiz zit iliskiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar* bölümlerinin son test puanları ile DLT'nin *lügatçe* bölümünün son test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, maddeler, objesiz zit iliskiler ve lügatçe* bölümlerinin son test puanları ile DLT'nin *on iki mastar* bölümünün son test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *maddeler* bölümünün son test puanları ile, aynı testin *on rengin adini söyleme* bölümünün son test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, maddeler* bölümlerinin son test puanları ile aynı testin *objesiz zit iliskiler* bölümünün son test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler ve meslekler* bölümlerinin son test puanları ile testin *maddeler* bölümünün son test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama* bölümlerinin son test puanları ile aynı testin *meslekler* bölümünün son test puanları arasındaki ikili korelasyonların, DLT'nin *objeli ve resimli zit iliskiler* bölümünün son test puanları ile, DLT'nin *tamamlama* bölümünün son test puanları arasındaki ikili korelasyonların pozitif ve $\alpha =0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir.

LDT'nin *resimleri isimlendirme* bölümünün son test puanları ile aynı testin *resimleri işlevlerine göre tanımlama* bölümünün son test puanları arasındaki ikili korelasyonların pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu bulunmuştur.

Tablo 30 ve 31'den elde edilen bulgular Peabody Resim-Kelime ön ve son testinde puan yüksek olan bir çocuğun, DLT ve LDT'nin alt bölümlerindeki ön ve son test puanlarının da yüksek olacağını, ayrıca DLT ve LDT'nin alt bölümlerinin herhangi birinde ön ve son test puanları yüksek olan bir çocuğun, diğer alt bölümlerdeki ön ve son test puanlarının da yüksek olacağını gösterebilmektedir. Yazıcı (1999:76) yaptığı çalışmada Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının DLT (Descouedres'in Lügatçe Testi), PRKT (Peabody Resim- Kelime Testi) ve MOT (Metropolitan Olgunluk Testi) puanları arasındaki ikili korelasyonların pozitif yönlü ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğunu bulmuştur.

BÖLÜM IV

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

8.1. SONUÇ

Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 5-6 yas grubu Türk çocuklarına uygulanacak olan Dil Eğitim Programının dil gelişimine etkisi bu tezin amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örnekleme Almanya’da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yas grubundaki 80 çocuk tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilerek alınmıştır. Örnekleme oluşturan çocuklar yine tesadüfi yöntemle deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney grubu 40, kontrol grubu 40 çocuktan oluşmuştur. Deney grubunu oluşturan çocuklara 12 hafta süreyle dil eğitim programı uygulanmıştır. Dil eğitim programı araştırmacı tarafından danışman rehberliğinde hazırlanmıştır. Program uygulanmadan önce ve uygulama bittikten sonra Peabody Resim-Kelime Testi, Descodres’in Lügatçe Testi, Lügatçe ve Dil Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırma kapsamındaki çocukların hem deney hem de kontrol grubunda %2.5’ini Türkiye’de, %97.5’ini Almanya’da doğan Türk çocukları oluşturmıştır. Örnekleme seçilen çocukların deney grubunda %37.5’i kız, %62.5’i erkek, kontrol grubunda %42.5’i kız, %57.5’i erkektir. Hem deney hem de kontrol grubunda bulunan çocukların %45.0’i iki kardestir.

Deney grubunda bulunan çocukların %55’i ilk çocuk, kontrol grubunu oluşturan çocukların ise %42.5’i ilk çocuktur.

Örnekleme seçilen çocuklardan deney grubundakilerin %75’inin okula devam süresi iki yıl, kontrol grubunda bulunan çocukların ise %65.0’inin okula devam süresi iki yıldır.

Deney grubunda bulunan çocukların % 52.5’inin anneleri 26-30 yas, % 50.0’sinin ise babaları 31-35 yas, kontrol grubunda bulunan çocukların % 62.5’inin

anneleri 26-30 yas, % 45.0'inin ise babalari 31-35 yaslar arasindadir. Örnekleme seçilen çocuklardan deney grubundakilerin % 90.0'inin annesi, % 95.0'inin babasi Türkiye dogumlu, kontrol grubundakilerin ise % 95.0'inin hem annesi, hem de babasi Türkiye dogumludur.

Örnekleme seçilen çocukların deney grubunda % 70.0'inin annesi ev hanimi, babaların ise % 70.0'i vasıfsız işçi, kontrol grubunda ise % 67.5'inin annesi ev hanimi, % 55.0'inin babasi ise vasıfsız işçidir. Deney grubunda bulunan çocukların % 70.0'inin annesi hiç çalışmayan, % 60.0'ini ise babasi çalışan çocuklar, kontrol grubunda ise % 67.5'ini annesi hiç çalışmayan, % 90.0'ini ise babasi çalışan çocuklar oluşturmaktadır.

Deney grubunda bulunan çocukların % 47.5'inin annesi az Almanca, % 37.5'inin babasi iyi Almanca, kontrol grubundakilerin ise % 37.5'inin annesi az Almanca, % 52.5'inin ise babasi iyi Almanca bilmektedir. Örnekleme seçilen çocuklardan deney grubundakilerin % 42.5'inin annesi ilkokul mezunu, % 65.0'inin babasi ortaokul mezunudur.

Örnekleme seçilen çocuklardan deney grubundakilerin % 32.5'inin annesi Almanya'da 6-10 yıldır, % 65.0'inin ise babasi 6-10yıl ve 16-20 yıldır Almanya'da oturmaktadır. Kontrol grubundakilerin ise % 32.5'inin annesi Almanya'da 6-10 yıldır, % 40.0'inin ise babasi 16-20 yıldır Almanya'da oturmaktadır.

Deney grubunu oluşturan çocukların % 55.0'inin ailesinde konuşulan dil hem Türkçe hem de Almanca, kontrol grubunda bulunan çocukların % 50.0'inin ailesinde konuşulan dil Türkçe ve hem Türkçe hem de Almanca'dır. Örnekleme seçilen çocuklardan deney grubundakilerin % 57.5'inin ailesinde hem Türkçe hem de Almanca televizyon yayınları izlenmekte, kontrol grubunu oluşturan çocukların ise % 50.0'sinin ailesinde hem Türkçe hem de Almanca televizyon yayınları izlenmektedir.

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son test puanları karşılaştırılmış, kontrol ve deney gruplarının araştırmada kullanılan Peabody Resim-Kelime ön testinden aldıkları puan ortalamaları farkının önemli

olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Kontrol grubunda yer alan çocukların son test ortalama değeri, deney grubunda yer alan çocukların son test ortalama değeri ile karşılaştırılmış ve gruplar arasında önemli bir fark olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

Kontrol ve deney grubundaki çocukların Descoedres'in Lügatçe ön ve son test puanları karşılaştırılmış ve kontrol ve deney gruplarının araştırmada kullanılan Descoedres'in Lügatçe Testinin objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objesiz zıt ilişkiler, on rengin adını söyleme, on iki master, lügatçe bölümlerinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının önemli olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Kontrol ve deney grubunun Descoedres'in Lügatçe Testinin objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, meslekler, maddeler, objesiz zıt ilişkiler, on iki master, lügatçe bölümlerinden aldıkları son test puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.01$).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil ön ve son test puanları karşılaştırılmış ve kontrol ve deney grubunun resimleri isimlendirme bölümünün ön testinden aldıkları puanların farkı önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Kontrol ve deney grubunun resimleri işlevlerine göre tanımlama bölümünün ön testinden aldıkları puanların farkı önemli bulunmuştur ($p<0.01$). Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil testinin resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama bölümlerinden almış oldukları son test puanlarının ortalama değerleri karşılaştırılmış ve iki grup arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır ($p<0.01$).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime testinden aldıkları ön ve son test puanları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.01$).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Descoedres'in Lügatçe ön ve son test ortalama değerleri arasında fark olduğu, ancak bu farkın deney grubunu oluşturan çocuklarda daha belirgin olduğu görülmektedir. Puanlar arasında fark olup olmadığı t testi ile test edildiğinde kontrol grubunun Descoedres'in Lügatçe ön ve son testlerinin objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, meslekler, maddeler,

objesiz zit iliskiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar bölümlerinden almış oldukları puan farkının önemli ($p<0.05, p<0.01$), meslekler, objetosiz zit iliskiler ve lügatçe puanları arasındaki farkın ise önemsiz olduğu bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunun Descoedres'in Lügatçe Testi ön ve son testlerin objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objetosiz zit iliskiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar ve lügatçe bölümlerinden almış oldukları puan farkının önemli olduğu görülmüştür ($p<0.01, p<0.05$).

Kontrol grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil Testinin resimleri isimlendirme bölümünden aldıkları ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil Testinin resimleri isimlendirme bölümünden aldıkları ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.01$). Hem kontrol hem de deney grubu çocukların ön ve son test puan ortalamaları arasında fark olduğu ancak bu farkın deney grubu çocukların ön ve son test puan ortalamalarında daha fazla olduğu görülmektedir. Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil Testinin resimleri işlevlerine göre tanımlama bölümünden aldıkları ön ve son test puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.01$).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların cinsiyetlerine göre Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları puan ortalama değerleri arasında fark olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel olarak önemli olup olmadığı test edildiğinde kontrol ve deney grubundaki çocukların ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyete göre önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Kontrol grubunun Descoedres'in Lügatçe Testinin objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objetosiz zit iliskiler, on rengin adini söyleme, lügatçe bölümlerinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamalarının çocukların cinsiyetleriyle ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Kontrol grubunu oluşturan çocukların testin on iki mastar bölümünün ön testinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetle ilişkisi önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubunu oluşturan kız ve erkek çocukların Descoedres'in Lügatçe Dil Testinin tüm bölümlerinin ön testlerinden almış oldukları puan ortalamaları farklı olmasına

ragmen, bu farkın istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı test edildiğinde deney grubunu oluşturan kız ve erkek çocukların testin objesiz zıt ilişkiler ve on iki master bölümlerinin ön testlerinden almış oldukları puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Kontrol grubundaki çocukların Descoeudres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin son testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyetleriyle ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubundaki çocukların Descoeudres'in Lügatçe Testinin objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, maddeler, objesiz zıt ilişkiler, on iki master, lügatçe bölümlerinin son testlerinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetleriyle ilişkisi istatistiksel açıdan önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların testin on rengin adını söyleme bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyetleriyle ilişkisi önemli bulunmuştur ($p<0.01$).

Kontrol ve deney grubundaki çocukların Lügatçe ve Dil Testinin resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama bölümlerinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyetleriyle ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Kontrol grubundaki çocukların testin resimleri isimlendirme bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyetleriyle ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Testin resimleri işlevlerine göre tanımlama bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamaları farkının cinsiyetleriyle ilişkisi ise önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubunu oluşturan kız çocukların Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünün son testinden aldıkları puan ortalamalarının (72.85, 59.77), erkek çocukların aldığı son test puan ortalamalarından (71.04, 56.13) daha yüksek olduğu görülmektedir. Puanlar arasında kızlar lehine bir fark olsa da bu fark istatistiksel açıdan önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$).

Kontrol grubundaki çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların ön ve son testlerden aldıkları puanların anaokuluna gitme süreleriyle ilişkilerine bakıldığında iki yıldır anaokulunda bulunan çocukların Peabody Resim-Kelime testinden almış oldukları

puanların anaokulunda bulunma süresi bir yıl olan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$).

Kontrol grubunu oluşturan çocukların anaokuluna gitme süresine göre Descoedres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin ön ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Deney grubu oluşturan çocukların Descoedres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin ön testlerinden aldıkları puan ortalamalarının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Testin objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, sayıların tekrarı, meslekler, on rengin adını söyleme, on iki master, lügatçe bölümlerinin son testlerinden alınan puan ortalamalarının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemsiz bulunurken ($p>0.05$), deney grubunu oluşturan çocukların maddeler ve objesiz zıt ilişkiler bölümlerinin son testinden aldıkları puan ortalamalarının anaokuluna gitme süresi ile ilişkisi önemli bulunmuştur ($p<0.05$).

Kontrol grubu çocukların Lügatçe ve Dil Testinin resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama bölümlerinin ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalama değerleri karşılaştırılmış ve anaokuluna bir yıldır gidenlerle iki yıl gidenler arasında ortalama değerlere göre fark olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Deney grubuna seçilen çocukların testin resimleri isimlendirme bölümünün ön ve son testlerinden aldıkları puanların anaokuluna gitme süreleri ile ilişkilerine bakıldığında bir yıldır anaokulunda bulunan çocuklarla iki yıldır bulunanların arasında ortalama değerlere göre fark olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Kardeş sayısına göre Peabody Resim-Kelime Testi ortalama değerleri karşılaştırılmış ve kontrol grubundaki çocukların ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının önemli olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının kardeş sayısı ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$).

Kontrol grubunu oluşturan çocukların Descoedres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin ön ve son test puanları, kardeş sayısı arasındaki farka bağlantılı olarak

karsilastirilmis ve istatistiksel olarak önemli bulunmamistir ($p>0.05$). Deney grubunu olusturan çocukların kardes sayisinin Descoeudres'in Lügatçe Testinin tüm bölümlerinin ön testlerinden almış oldukları puan ortalamaları farkının önemli olup olmadığı istatistiksel açıdan test edildiğinde deney grubunu olusturan çocukların kardes sayısına göre sadece testin on iki master bölümünün ön testinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmustur ($p<0.05$). Deney grubundaki çocukların sayisinin Descoeudres'in Lügatçe Testinin objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, maddeler, objesiz zıt ilişkiler, on rengin adını söyleme, on iki master, lügatçe bölümlerinin son testlerinden aldıkları puan ortalamalarının kardes sayısı ile ilişkisi istatistiksel açıdan önemli bulunmustur ($p<0.05$, $p<0.01$). Testin sayıların tekrarı ve meslekler bölümlerinin son testlerinden alınan puan ortalamalarının kardes sayısı ile ilişkisi önemsiz bulunmustur ($p>0.05$).

Kontrol grubunu olusturan çocukların Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünün ön ve son test puanlarının kardes sayısı ile ilişkisi istatistiksel açıdan önemsiz bulunmustur ($p>0.05$). Deney grubundaki çocukların Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünün ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasında kardes sayısına göre fark olmasına rağmen bu farkın anlamlı olup olmadığı test edildiğinde, fark önemsiz bulunmustur ($p>0.05$).

Kontrol grubunu olusturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının doğum sırasıyla ilişkisi önemsiz bulunmustur ($p>0.05$). Deney grubundaki çocukların doğum sırasına göre Peabody Resim-Kelime ön ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve farkın önemli olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Kontrol grubunu olusturan çocukların doğum sırasına göre Descoeudres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin ön ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve farkın önemli olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$). Deney grubundaki çocukların doğum sırasına göre Descoeudres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin ön testlerinden almış oldukları puan ortalamaları farkının önemli olmadığı bulunmustur ($p>0.05$). Deney grubunu olusturan çocukların doğum sırasına göre Descoeudres'in Lügatçe Testinin tüm bölümlerinin son testlerinden almış oldukları

puan ortalamaları farklı olmasına rağmen, bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı test edildiğinde deney grubunu oluşturan çocukların doğum sırasına göre sadece testin meslekler ve lügatçe bölümlerinin son testlerinden alınan puan ortalamaları arasındaki fark önemli bulunmuştur ($p<0.05$, $p<0.01$).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların araştırmanın Lügatçe ve Dil Testinin resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama bölümlerinin ön ve son testlerinden almış oldukları puan farklarının doğum sırasına göre önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerinden almış oldukları puan ortalamaları arasında fark olmasına rağmen, bu farkın anlamlı olup olmadığı test edildiğinde anne eğitim durumuna göre Peabody Resim-Kelime ön ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Kontrol grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumuna göre Descoedres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin ön ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumuna göre Descoedres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin ön testlerinden elde edilen puanların ortalama değerleri karşılaştırılmış ve anne eğitim durumuna göre sadece testin meslekler bölümünün ön testinden alınan puan ortalamaları arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır ($p<0.05$, $p<0.01$). Deney grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumuna göre Descoedres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin son testlerinden almış oldukları puan ortalamaları arasında fark olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edildiğinde anne eğitim durumuna göre testin objeli ve resimli zıt ilişkiler, tamamlama, meslekler, on iki master, lügatçe bölümlerinin son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark önemli ($p<0.05$, $p<0.01$), testin sayıların tekrarı, maddeler, objesiz zıt ilişkiler, on rengin adını söyleme bölümlerinin son testlerinden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark ise önemli bulunmamıştır ($p>0.05$).

Kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların anne eğitim durumuna göre Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünün ön ve son test puanları ortalama değerleri karşılaştırılmış ve farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Kontrol grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son test puanları ortalama değerleri annenin meslek durumuna göre karşılaştırılmış ve farkın önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların Peabody Resim-Kelime ön ve son testlerden aldıkları puan ortalamaları farkının annenin meslek durumu ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$).

Kontrol grubunu oluşturan çocukların Descoedres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının annenin meslek durumu ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların Descoedres'in Lügatçe Testinin bütün bölümlerinin ön ve son testlerinden aldıkları puanların ortalama değerleri annenin meslek durumuna göre karşılaştırılmış ve farkın önemli olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

Kontrol grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil Testinin her iki bölümünün ön ve son testlerinden aldıkları puan ortalamaları farkının annenin meslek durumu ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Deney grubundaki çocukların Lügatçe ve Dil Testinin resimleri isimlendirme bölümünün ön testinden almış oldukları puan ortalamalarının anne meslek durumu ile ilişkisi istatistiksel açıdan önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Aynı testin resimleri isimlendirme bölümünün son testinden almış oldukları puan ortalamalarının anne meslek durumu ile ilişkisi ise önemli bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubunu oluşturan çocukların Lügatçe ve Dil Testinin resimleri işlevlerine göre tanımlama bölümünün ön testinden almış oldukları puan ortalamalarının anne meslek durumu ile ilişkisi önemsiz bulunmuştur ($p>0.05$). Aynı testin resimleri işlevlerine göre tanımlama bölümünün son testinden alınan puan ortalamalarının anne meslek durumu ile ilişkisi ise önemli bulunmuştur ($p<0.05$).

Deney grubunu oluşturan çocukların PRKT ön test puanları ile LDT 'nin resimleri isimlendirme bölümünün ön test puanları arasındaki ikili korelasyonların ve

ayni testin ön test puanlari ile DLT 'nin lügatçe, tamamlama ve objeli ve resimli zit iliskiler bölümlerinin ön test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir.

DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler , sayilarin tekrari, meslekler, maddeler, on rengin adini söyleme ve lügatçe bölümlerinin ön test puanlari ile LDT'nin resimleri isimlendirme bölümünün ön test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, ayni testin objesiz zit iliskiler bölümünün ön test puanlari ile LDT'nin resimleri islevlerine göre tanımlama bölümünün ön test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu saptanmistir.

DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler , tamamlama, meslekler, maddeler, objesiz zit iliskiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar bölümlerinin ön test puanlari ile DLT'nin lügatçe bölümünün ön test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin lügatçe bölümünün ön test puanlari ile ayni testin on iki mastar bölümünün ön test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler, meslekler, objesiz zit iliskiler bölümlerinin ön test puanlari ile ayni testin on rengin adini söyleme bölümünün ön test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler ve on rengin adini söyleme bölümlerinin ön test puanlari ile ayni testin objesiz zit iliskiler bölümünün ön test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin sayilarin tekrari ve meslekler bölümlerinin ön test puanlari ile maddeler bölümünün ön test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, sayilarin tekrari bölümlerinin ön test puanlari ile, meslekler bölümünün ön test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler bölümünün ön test puanlari ile sayilarin tekrari bölümünün ön test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir.

Deney grubunu olusturan çocuklari PRKT son test puanlari ile LDT'nin resimleri islevlerine göre tanımlama ve resimleri isimlendirme bölümlerinin son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari ve ayni testin son test puanlari ile DLT'nin lügatçe, on iki mastar, objesiz zit iliskiler, meslekler, tamamlama, objeli ve resimli

zit iliskiler bölümlerinin son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir.

DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, objesiz zit iliskiler, on iki mastar, lügatçe bölümlerinin son test puanlari ile LDT'nin resimleri islevlerine göre tanımlama ve resimleri isimlendirme bölümlerinin son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin on rengin adini söyleme bölümünün son test puanlari ile LDT'nin resimleri isimlendirme bölümünün son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir.

DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, maddeler, objesiz zit iliskiler, on rengin adini söyleme, on iki mastar bölümlerinin son test puanlari ile DLT'nin lügatçe bölümünün son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, maddeler, objesiz zit iliskiler ve lügatçe bölümlerinin son test puanlari ile DLT'nin on iki mastar bölümünün son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin maddeler bölümünün son test puanlari ile, ayni testin on rengin adini söyleme bölümünün son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama, meslekler, maddeler bölümlerinin son test puanlari ile ayni testin objesiz zit iliskiler bölümünün son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler ve meslekler bölümlerinin son test puanlari ile testin maddeler bölümünün son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler, tamamlama bölümlerinin son test puanlari ile ayni testin meslekler bölümünün son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari, DLT'nin objeli ve resimli zit iliskiler bölümünün son test puanlari ile, DLT'nin tamamlama bölümünün son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir.

LDT'nin resimleri isimlendirme bölümünün son test puanlari ile ayni testin resimleri islevlerine göre tanımlama bölümünün son test puanlari arasindaki ikili korelasyonlari pozitif ve $\alpha = 0.01$ düzeyinde önemli olduğu bulunmustur.

Sonuç olarak Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan Dil Eğitim Programının çocukların dil gelişim düzeylerinde etkili olduğu bulunmuştur.

8.2. ÖNERİLER

Eğitimcilere;

- Alman okul sisteminin sadece Almanca'nın geçerli olduğu, diğer dil ve kültürlerin dışlandığı bir sistemi içerdigi görüşü birçok kişi tarafından paylaşılmaktadır. Ancak kendi dil ve kültürünü üstün, diğer dil ve kültürleri aşağılayan bir sistemin hâkim olduğu toplumda çok kültürlü bir eğitimin gerçekleşmesinden söz edilemez. Bu nedenle Almanya'da ki Türk çocuklarının ana dillerini bilerek ve kendi kültürlerini koruyarak eğitilmeleri için yeterli önlemler alınabilir.
- Türkiye'de ve Almanya'da ikidilliliğe olumlu bakış açısına sahip iki dilli eğitimci ve öğretim kadrosu oluşturulabilir. Bu kişilerin yeterlilikleri ve kamuya ait eğitim ve öğretim kurumlarına atamalarının yapılması sağlanabilir.
- Türk ve Alman eğitimciler arasında iyi bir iş birliğinin olması ve uyum içinde çalışmalarını sağlanabilir.
- Almanya'da yaşayan Türk çocukları için anadil eğitimine erken dönemde başlanabilir ve okulöncesi eğitim kurumlarında ana dil aktif olarak desteklenebilir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında sıkça söylenen "bu ailelerin işi" yerine ailelerle birlikte çalışılıp, onların desteği alınabilir. Bu yapılırken de kurumun mevcut imkanları kullanılarak ya da yeniden bir yapılanma ile anne-baba-çocuk ve kurumun katılımı ile okulöncesi eğitim programları gerçekleştirerek çeşitli modeller kullanılarak dil eğitim programları uygulanabilir. Bu uygulamalar Türk çocuklarının eğitimi yönünde katkılar sağlayabilir.
- Türkiye'den Almanya'ya Türk çocuklarının ana dil eğitimleri için gönderilen öğretmenler iki ya da çok dilli, alanında yeterli ve bu çocukların beklentilerine cevap verebilecek niteliklere sahip öğretmenlerden seçilebilir.

- Göçmen çocuklarına eğitim ve öğretim veren Alman öğretmenler iki ya da çok dilli olmaları, ana dilin önemini anlamaları ve eğitim verdikleri çocukların dilini öğrenme istegi duymaları için tesvik edilebilir.
- Almanya'da birçok çocuga ilkokula başlamadan önce uygulanan testler eğitim ve öğretim açısından büyük yanlışlara sebep olduğundan ve özellikle Türk göçmen aileler tarafından siddetle eleştirildiğinden bu testlerin iki kültürü de içeren testlerden oluşturulması için gerekli çalışmalar yapılabilir. Testlerin uygulanması ve değerlendirilmesinde, alanında yeterli uzman Türk ve Alman eğitimcilerin görevlendirilmesi sağlanabilir.
- Türk göçmen ailelerin okulöncesi eğitim kurumlarına duydukları güvensizliği ortadan kaldırmak ve çocuklarını kres ve yuvalara göndermelerini sağlamak için gerekli çalışmalar yapılarak ebeveynler yönlendirilebilir.
- Aileleri tarafından okulöncesi eğitim kurumlarına gönderilmeyen çocuklar için erken çocukluk eğitimi modelleri uygulamaya sokulabilir, uygulamada olan modeller ise yaygınlaştırılabilir. Böylece çocukların ev ortamlarının geliştirilerek, gelişim alanlarının desteklenmesi sağlanabilir.

Anne ve Babalara;

- Aile toplumdaki çok dilliliğin bir aynasıdır. Bu nedenle anne-baba ve ailede bulunan diğer bireylerin çocuğun gelişiminin farkında olmaları, çocuğun eğitiminde aktif görev almaları, ana dil ve okulöncesi eğitimin önemi konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bunun için anne-baba eğitim programları uygulanabilir, uygulanan programların ise yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Anne ve Babalar kendi dil yeteneklerinin çocuklarının dil gelişiminde etkileri konusunda bilinçlendirilebilir.

- Almanya’da yaşayan Türk ailelerinin Türkçe dilini kullanma yeterliliklerinin tam olmaması ve yerel konuşma biçimlerini kullanmaları, çocuğun düzgün Türkçe kullanımını engellemektedir. Burada anne-babalara büyük görev düşmektedir. Anne-babalar çocukla konuşurken onu dikkatle dinleyip, çocuğun kendisini ifade etmesine özen gösterebilirler.

İdari Makamlara;

- Yeni ve köklü bir Avrupa’da yaşayan Türk Göçmen Dil ve Kültür Politikasının oluşturulması yönünde daha çok çaba gösterilmelidir.
- İki dilin esit olarak görülmesini sağlamak için dil planlaması ve çok dillilik siyasetinin yanında azınlık dillerini korumaya yönelik bir tüzüğün oluşturulması için çaba sarfedilebilir.
- Hem okulöncesi eğitim alanında ki hem de diğer sivil toplum örgütlerinin (dernekler, çalışma grupları, cemaatler) etkili bir biçimde örgütlenmeleri ve birlikte çalışmalarını sağlanabilir.
- Ana dil eğitim ihtiyaçları resmi, denetimli ve prensip sahibi kurum ve kuruluşlarca yapılabilir veya bu kuruluşlar teşvik edilebilir.
- Türkiye’den Almanya’ya Türk çocuklarının ana dil eğitimleri için gönderilen öğretmenler arasında okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapacak öğretmenlerin sayısı artırılabilir.
- Basın-Yayın organları (Televizyon, Radyo, İnternet, Gazete, çeşitli Türkçe yayınlar) Türkçe’nin konumunun sağlamlaştırılması bakımından büyük önem taşımaktadır. Özellikle Almanya’da yaşayan Türk göçmen ailelerin ana dil ve kültürlerinin gelişmesi için özel olarak Televizyon programları hazırlanabilir.

- Türk Dil Kurumunun Avrupa’da yaşayan Türk göçmen ailelerin ana dil ve kültür ile ilgili problemlerine daha çok eğilmesi ve bu konuda çeşitli projeleri uygulamaya sokması için çaba gösterilebilir.

Arastirmacılara;

- Bu arastirmada Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarına devam eden Türk çocuklarına uygulanan Dil Eğitim Programının dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Türkiye’de ki iki dilli Türk çocuklarına ana dili ile eğitim verilerek, eğitimin dil gelişim düzeyine etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Erken çocukluk döneminde verilen ana dil eğitiminin Almanya ve Türkiye’de ki Türk çocuklarının ileriki akademik başarılarına etkisi karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- Bu çalışmada Dil Eğitim Programının Almanya’da Okulöncesi Eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarının dil gelişimine etkisinin kardeş sayısı, anne eğitimi, anne mesleğine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Kardeşlerin ve ebeveynlerin çocukların dilini ve dil gelişimlerini nasıl etkilediğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

ANONİM. (1986). **Ana Britannica**. İstanbul: Ana Yayıncılık.

ABADAN, U. (1979). **Göçmen İşçi Çocuklarının Sosyo-Psikolojik ve Eğitimsel Sorunları.Yurt Disindeki Türk Çocuklarının Eğitim Sorunları**. A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Arastırma Merkezi Yayını.

ACARLAR, F ve B.DÖNMEZ, N. (1992). *30-47 Aylar (2.5-4 Yas) Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi*. **G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8(3), 163-203.

AKSAN, D. (1993). **Türkçenin Gücü**. Ankara: Bilgi Yayınevi. 3. Basım.

AKSAN, D. (1995). **Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 439, 5. Baskı, c.1.

AKSU KOÇ, A ve SLOBIN, I.D. (1985). **The Acquisition of Turkish. The Crosslinguistic Study of Language Acquisition**. London: I.D.Slobin (Ed.). Vol.1, The Data, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

AKTAN, E. (1996). **Çocuğun Dil Gelisiminde Fonolojik Duyarliliğin (Sesbirim Duyarliliği) Karsılastırmalı Olarak İncelenmesi**. İstanbul: M.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AKTAN, E ve OKTAY, A. (1997). *Çocuğun Dil Gelisiminde Fonolojik Duyarliliğin (Sesbilgisel Duyarliliğin) Karsılastırmalı Olarak İncelenmesi*. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. 9, 1-28.

ALAN,Y. (2000). *Çok Erken Yaslarda Çocuklarda Dil Eğitimi*. <http://www.Bergisiu.Net> **Kültür Sanat Dergisi**, (15.06.2000).

ALPAY, M. (1987). *Çocuk Kitaplarının Okulöncesi Dönemde Dil Gelismine Etkisi ve Okul Döneminde Okul Basarisina Katkisi*. **YA-PA 5. Okulöncesi Eğitimi ve Yayginlastirilmesi Semineri**. Istanbul: YA-PA Yayinlari. 48-55.

ALTIOK, F. (1971). **Çocukta Dilin Olusumu ve Gelisimi**. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayinlari, c.4.

ALPÖGE, G. (1991). **Çocuk ve Dil. Türkçe’de Sifatların Kullanımı ve Çocugun Gelisimi Açısından İncelenmesi**. Istanbul: Yapi Kredi Yayinlari, 1. Baski.

ALVAREZ, L.P. (1993). *Moving in and Out of Bilingualism. Investigating Native Language Maintigatin and Shift in Mexicandescent Children*. **National Center For Research on Cultu-ral Diversity and Second Language Learning**, <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdsl/r6/>.

ANDRICK, G.R ve TAGER FLUSBERG, H. (1986). *The Acquisition of Colour Terms*, **Journal Child Language**. Vol.15,119-134.

ANTAR, B. (1983). **İlk 6 Yasta Dil Gelisimi Anne-Baba Eğitimi ve Cinsin Etkisi**. Ankara: H.Ü. Tıp Fakültesi Pediatri Anabilim Dalı. Uzmanlık Tezi.

ARTAR, M. (1998). **Ankara’da Yasayan 9-26 Aylık Çocuklarda Aile Bilgisine Dayalı Dil Normlarının Saptanması**. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı. Doktora Tezi.

ATABEK, E. (1994). **Çocuklar, Büyükler ve Tavsanlar**. Altın Kitaplar Yayınevi, 1. Basım.

AUER, J.C.P ve ALDO DI LUZIO. (1981). *Three Types of Linguistic Variation And Their Interpretation*. in: **European Science Foundation**. Vol.4, 67-100.

AYDIN, F. Ö. (1997). **Basbakanlik Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunda Bulunan 5-6 Yas Grubu Çocuklara Uygulanan Dil Egitim Programinin Dil Gelismine Etkisi.** Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

AYSIL, T. (1977). **Ankara’da Anaokuluna Giden 4-6 Yas Çocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına Yas, Cinsiyet, Ailenin Egitim Düzeyi ve Okula Devam Süresinin Etkisi.** Ankara: H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

AYTEMİZ, A. (2000). *Almanya’da Türkçe. Avrupa’da Yasayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı.* 24-26 Eylül 1998. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları:734, 85-100.

BAKER, C. (1993). **Foundations of Bilingual Educational Bilingualism** New York: Multilingual Matters Ltd.

BANGUOGLU, T. (1998). **Türkçe’nin Grameri.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları: 528.

BASARAN, I.E. (1994). **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Kadioglu Matbaası.

BAUSCH, K.R, CHRIST, H ve KRUMM, H.J. (1994). **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** in: Karl- Richard Bausch (Hrsg.). 3. überarb. und erw. Aufl, A. Francke Verlag Tübingen und Basel.

BAYKAN, S. TEMEL, F.Z. ÖMEROĞLU, E. BULDUK, S. ERSOY, Ö. AVCI, N ve TURLA, A. (1995). **Ankara’da Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 0-6 Yas Çocuklarının Gelişim Durumlarının İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma.** Ankara: M.E.B. Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ve G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi.

BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (1986). *Çocuklarda Dilin Kazanilmasi*. Ankara: **YA-PA 4. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlastirilmasi Semineri**. 90-97.

BAYKOÇ DÖNMEZ, N ve ARI, M. (1992). *12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanilmasi*. **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8 (3), 115-161.

BAYKOÇ DÖNMEZ, N. DINÇER, Ç. DEROBALI, M. GÜMÜSCÜ, S ve PISKIN, Ü. (1993). **Okulöncesi Dönemde Dil Gelisimi Etkinlikleri**. Ankara: Sim Matbaasi.

BAYRAK, A. (1989). **Katmanlara Göre Çocuklara Göre Çocuklarda Dil Kullanım Farklılıkları**. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzmanlık Tezi.

BAYTEKİN, Ç. (1992). **Yurt Disinda Öğrenim Gören Öğrencilere Uygulanan Türk Dili Öğretimi**. Ankara: Ankara Üniversitesi. Doktora Tezi.

BEALS, D. E. (1997). *Sources of Support For Learning Words In Conversation: Evidence From Mealtimes*. **Journal of Child Language**. United Kindom: Cambridge University Press. Vol. 24, 673-694.

BEE, H.(1992). **The Development Child**. New York: Sixth Edition. Harper Collings Callage Puplishers.

BEE, H. (1996). **The Growing Child**. New Jersey: Second Edition. Harper Colligs Collage Puplishers.

BERK, L. E. (1989). **Child Development**. Boston: Illinois State University. Important Issues in Language Development. Copyhing 1989 by Allayn and Bacon.

BERK, L. E. (1991). **Child Development**. Boston: Allyn and Bacon Inc.

BEST, J.B. (1999). **Cognitive Psychology**. 5th Edition. USA: Wadsworth Publishing Company.

BILIR, S ve BAL, S. (1989). *Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Sözdizimi Yönünden İncelenmesi. 6.Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.* 11-13 Mayıs. İstanbul:YA-PA Yayınları, 56-76.

BLOOM, L, LIGHTBOWN, P VE HOOD, L. (1974). *Structure and Variation in Child Language. Monographs of the Society for Research in Child Development,* No.160, Vol. 40.

BLOOMFIELD, L. (1933). **Language.** New York/Chicago/Jan Francisco/Toronto: Holt, Rinehart and Winston.

BLOOM, L ve LAHEY, M. (1978). **Language Development and Language Disorders.** New York: John Wiley & Sons.

BLOOM, P. BARSS, A. ve CONWAY, L. (1994). *Children's Knowledge of Binding and Coreference: Evidence From Spontaneous Speech .* S.G. Thomason. (Ed.). **Language. Journal of the Linguistic Society of America,** 70(1), 53-71.

BREMER, K. BROEDER, P. ROBERTS, C. SMANOT, M ve VASSEUR, M.T. (1993). *Ways of Achieving Understanding.* C.Perdue (Ed.). **The Crosslinguistic Study of Second Languages.** Cambridge University Press, Vol. 2, 153-157.

BRITT, I ve STOCKFELT, H. (1988). **Bilingualism in Society and School.** D. SHARP (Ed.). Multilingual Matter Ltd 42, Vol. 5, 225,276.

BROWN, R ve BELLUGI, U. (1964). *Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax.* Cambridge: **Harvard Educational Review,** Vol. 34, 133-151.

BROWN, R. J ve DUNN, J. (1992). *Talk with Your Mother or Sibling? Developmental Changes in Early Family Conversations About Feelings.* **Child Development,** Pennsylvania State University. Vol. 63, 336-349.

CANTEKINLER, S ve bask. (1994). **Çocuk Gelisimi ve Eğitimi.** Konya: Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları. 14.

CARROLL, J.B. (1971). *Language Development*. New Jersey: **Child Language A Book of Reading**. Prestice Hall Chiffsi. 201-211.

CHANEY, C. (1991). **Language Development**. Metalinguistic Skills and Emergent Literacy in Three-Yerar-Old Children. April. ED 333988.

CHOMSKY, N. (1973). **Aspects of Theory of Syntax**. Massachusettes: Massachusettes Teknoloji Enstitüsü Yayinlari.

CUMMINS, J. (1979). *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*. **in: Review of Educational Research**, 49(2), 222-251.

CUMMINS, J ve SWIFT, J. (1982). **Die Schwellenniveau und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung**. in: James Swift (Hrsg.). *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*. Verlag Königshausen & Neumann.

CÜCELOGLU, D. (1993). **İnsan ve Davranisi**. Istanbul: Remzi Kitabevi, 4.Baski.

ÇAPAN, S. (1981). **A Comparative Study on The Acquisition of English And Turkish With Special Reference to The Language Act Development of Two Turkish Children**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Doktora Tezi.

DAHLBACK, H. (1988). *Children's Questions to Children and Adults in a Second Language*. D. Sharp (Ed.) **Bilingualism and the Individual**, Multilingual Matters Ltd 42, Vol. 4. 12-25.

DALE, P. S (1976). **Language Development, Structure and Function**. New York by Henry Holt, Rinehart and Winston: Second Edition.

DAVASLIGIL, Ü. (1980). *Farkli Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelisimlerini Etkileyen Faktörler*. Istanbul: **Istanbul Üniversitesi Pedagoji Dergisi**.1.

DAVASLIGIL, Ü. (1985). **Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi**. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. Doktora Tezi, No.3306.

(1980). **Denkendorfer Modell**.

DIEBOLD, A. R. (1964). *Incipient Bilingualism*. New York: in: Dell Hymes et al. (Ed.) **Language in Culture and Society**. 44-76.

DIEKMEYER, U. (1981). **Das Elternbuch**. Hamburg: Unser Kind im 3. Lebensjahr

EBELING, K. S ve GELMAN, S. A. (1990). **Flexibility in Semantic Representations: Children's Ability to Switch Among Different Interpretations of "Big" and "Little"**. ED 338645.

EGGEN, P. D ve KAUCHAK, D. (2001). **Educational Psychology: Windows on Classrooms**. Ohio: Merrill Prentice Hall. 5. Edition.

EGE, P. ACARLAR, F ve GÜLERYÜZ, F. (1998). *Türkçe Kazanımında Yaş ve Ortalama Sözce Uzunluğunun İlişkisi*. **Türk Psikoloji Dergisi**. 13(41). 19-31.

EKMEKÇİ, Ö.F. (1988). **Coinage of words in child's lexicon in acquiring studies on Turkish linguistics**. Ankara: ODTÜ Yayınları. 73-79.

EKMEKÇİ, Ö.F. (1989). **Türk Dili Ediniminde Anlam Bağlantılarının Gelişimi**. Dilbilimi Uygulamaları. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.

EKMEKÇİ, Ö.F. (1990). *Acquisition of Hierarchical Terms in Turkish*. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (8), 63-79.

EKMEKÇİ, Ö.F. (1991). *Dilin Tanımı*. **Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(6), 23-33.

- ERKAN, P. (1990). **Sosyo-Ekonomik ve Egitim Düzeyleri Farkli Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasindaki Çocuklarının Dil Yapilarinin Incelenmesi**. Ankara: H.Ü. Saglik Bilimleri Enstitüsü. Bilim Uzmanligi Tezi.
- FARRAR, J.M, FRIEND, M. J ve FARBES, N. J. (1993). **Event Knowledge and Early Language Acquisition**. J. Child Long. Cambridge University Press.
- FELIX, W.S. (1978). **Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweistspracherwerb**. München: Wilhelm Fiske Verlag.
- FISEK, O.G ve Yildirim, M. S. (1993). **Çocuk Gelisimi**. Istanbul: Milli Egitim Basimevi. 2.Baski.
- FRITSCH, M. (1985). *Für einen koordinierten Muttersprachenunterricht*. in: **Deutsch Lernen**. (3). 57-65.
- FTHENAKIS, W.E. (1985). **Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes**. München: Ein Handbuch für Psychologen. Pädagogen und Linguisten.
- GANDER, M. J ve GARDINER, H. W. (2001). **Çocuk ve Ergen Gelisimi**. (Çev. Dönmez, A. Çelen, N ve Onur, B.). Imge Kitabevi, 4. Baski.
- GENCAN, T. N. (1976). **Dilbilgisi**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayinlari.
- GESSELL. A. (1978). **The First Five Years Of Life A Guide To The Study of The Preschool Child**. London: Methueng Go Ltd.
- GÖNEN, M. (1988). **Anaokuluna Giden Dört-Bes Yas Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapilan Egitimin Dil Gelisimine Etkisinin Incelenmesi**. Ankara: H.Ü. Saglik Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- GRIESEL, R. D ve RICHTER, L. M. (1986). **Preschool Children in South Africa**. ERIC. ED282685.

GÜLERYÜZ, F ve B. DÖNMEZ, N. (1992). 48-60 Aylar (4-5 Yas) Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8 (3). 205-225.

(1980). **Hanauer Modell.**

HARDING, E ve RILEY, P. (1987). **The Bilingual Family.** New York: Cambridge University Press.

HARRIS,P.L, MORRIS,J.E ve TERWOGT,M.M. (1986). *The Early Acquisition of Special Adjectives, A Cross-Linguistic Study.* **Journal of Child Language**, 13, 335-352.

HAUGEN,E. (1953). **The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, Vol.1.

HETZER, H ve REINDORF, B. (1969). **Sprachentwicklung und Sozial Milieu, zur Sprache des Kindes.** Darmstadt, 151-165.

HEUCHERT, L. (1989). **Materialien zur Interkulturellen Erziehung im Kindergarten** Zweisprachigkeit, Herausgegeben von der Robert. Bosch Stiftung, Band 3, VWB-Verlag für Wissenschaft und Bildung.

HUTTENLOCKER, J. HAIGHT, W. BRYK, A. SELTZER, M ve LYONS, T. (1991). *Early Vocabulary Growth, Relation to Language Input and Gender.* **Developmental Psychology**, 27(2), 236-248.

IFP-Informationsdienst 1/1982 Hrsg. Staatsinstitut für Frühpädagogik, München.

INGRAM, D. (1989). **First Language Acquisition.** Method, Description and Explanation, Cambridge University Press, Cambridge First Publised.

ILERI, E. (2000). *Avrupa Topluluğu'nun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asilli Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları.* **Avrupa'da Yasayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı.** Ankara: 24-26 Eylül 1998, Türk Dil Kurumu Yayınları, 734, 7-67.

JERSILD, A. (1972). **Dil Gelisimi**. (Çev. Gülseren Günçe), Çocuk Psikolojisi, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayinlari, c.III, N. 27.

JONES, M. V. (1972). **Language Development The Key To Learning**. Illinois-U.S.A: Thomas Books.

KAPTAN, S.J. (1993). **Bilimsel Arastirma ve Istatistik Teknikleri**, Ankara: Tekisik Web Ofset Tesisleri.

KARABAG, S. (1995). **Dil Edinim Sürecinde Sözcüklerin Anlamlandırılması ve Kavram Gelisimi**, Ankara: A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

KARASU, I.(1995). **Bilinguale Wortschatzentwicklung türkischer Migrantenkinder vom vor-bis ins Grundschulalter in der Bundesrepublik Deutschland**. Peter Lang GmbH, Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.

KATZ, J, ÖNEN, F, DEMIR, N, UZLUKAYA, A, ULUDAG,P. (1974). A Turkish Peabody Picture-Vocabulary Test. **Hacettepe Sosyal ve Beseri Bilimler Dergisi**, 6(1-2), 129-140.

KEFI, S. (1999). **Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 36-72 Aylık Öğrencilerin Dil Gelisimi Düzeylerine Bu Kurumlarda High / Scope Modeli Eğitim Almalarıyla Klasik Model ile Eğitim Almalarının Etkisinin İncelenmesi**. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

KIELHÖFER, B ve JONKEIT, S. (1983). **Zweisprachige Kindererziehung**, Stauffenberg Verlag.

KIERMAN,B ve 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.

KIT-FONG, T. (1988). *Children's Use of Information in Word Learning*. **Papers and Reports on Child Language Development**, Vol. 27, 14-22.

KÖKNEL, Ö. (1987). **İnsani Anlamak**, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

KULTUSMINISTERKONFERENZ. (1976). **Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer**. Bonn: KMK.

LAKS, R. D, BECKWITH, L ve COHAN, E. (1990). *Mothers Use of Personel Pronouns When Talking With Toddlers*. **The Journal of Genetic Psychology**.111(1).

L.HARKORT, K. (1990). *Muttersprachenunterricht ein Recht nicht nur für Deutsch*. in: **Leben in Deutschland**. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider. Heft 1, 4-6.

LUNDBERG, I. FROST, J ve PETERSEN, O.P. (1988). *Effects of an Extensive Program for Stimulating Phonological Awareness in Preschool Children*. **Reading Research Quarterly**. XXIII (3), 263-284.

LÜDI, G ve PY, B. (1984). **Zweisprachig durch Migration**. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in **Neuenburg (Schweiz)**, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

MACKEY, W.F. (1968). **The Description of Bilingualism**. In Fishman, J.

MAHLENSTEDT, S. (1996). **Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachigen Familien, eine Analyse der erfolgsbedingenden Merkmale**. Frankfurt am Main [u.a.] Lang.

MALMBERG, L ve CRANE, D . (1981). **The Education of Minorities**. Sweden: Crane, D (Ed.). Bilingualism or Not. Tove Skutnabb-Kangas and Liber Förlag.

MANGIR, M ve ERKAN, S. (1987). **0-4 Yas Arasındaki Çocuklarda Dil Gelisimi**. Ankara: A.Ü.Ziraat Fakültesi Yayinlari. 1006-30.

MC CARTHY, D. (1971) *Language development*. In: Bar-Adon, Aaron and Werner F. Leopold: **Child Language : A Book of Reading**. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall, 104-115.

- MEISEL, M. J. (1989). **Aspect of Acquisition, Maturity, and Loss.** H, Kenneth and L. Obler (Ed.) Bilingualism Across The Life Span. City University of New York. Cambridge University Press.
- MITCHELL, P. (1992). **The Psychology of Childhood.** London: The Falmer Press.
- MONTADA, D. (1995). **Entwicklung Psychologe.** Weinheim: 3. Vollständig Überarbeitete Auflage.
- MOSLEY, B. (1981). **A Comparative Study of Four Curriculum Programs for Disadvantaged Preschool Children.** ED 226852.
- MUSSEN, P.N, CONGER, J.J ve KAGAN, J. (1990). **Child Development And Personality.** Sevenfthedit London Harper Collins Publishers. 249.
- MÜLLER, H. (1971). **Gutachten zur Schul- und Berufsbildung der Gastarbeiterkinder.** Bochum.
- NILSEN, B. (1997). **Weekm by Week Plans for Observing and Recording Young Children,** New York: Delmer Publishers.
- OKSAAR, E. (1977). **Spracherwerb im Vorschulalter.** Einführung in die Pädinguistik. Stuttgart.
- OKSAAR, E. (1992). **Mehrsprachigkeit.** Sprachreport. IDS Mannheim, 2-3.
- OKSAAR, E. (1980a). **Spracherwerb, Lexicon der germanistischen Linguistik,(Der.).** Tübingen.H.P.Althaus, H.Henne, H.E.Wiegand, Neimeyer. 433-439.
- OKSAAR, E. (1980b). *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. 43-52.

OLLER, D.K. PEARSON, B.Z. FERNANDEZ, S ve LEWEDAG, V. (1997). *Input Factors in Lexical Learning of Biligual Infants*. **Applied Psycholinguistics**, Vol. 18, 41-58.

ÖNCEL, N. (1985). **Federal Alman Okulöncesi Eğitim Sistemi ile Türk Okulöncesi Eğitim Sistemi Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar**. Ankara: G.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

ÖNER, N. (1996). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler**. İstanbul.Bogaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. N.584, II.Basım.

ÖZCAN, H., TOPBAS, S. (1994). *Dil Ediniminde Adil Kullanimi-Normal ve Özel Gereksinimli Öğrenciler Arasında Bir Karsilastirma*. İstanbul: **VII. Dil Bilim Kurultayı**. I.Ü. İletişim Fakültesi Yayınları.120-140.

ÖZDEMİR, Ç, M. (1988). **Federal Almanya’da ki Türk İşçi Çocuklarının Eğitim Sorunları Açısından İki Dillilik ve İki Kültürlülük ile İlgili Eğitim Modelleri**, Ankara: G.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

ÖZGEDİZ, S. (1979). **Çocuk Gelişiminin Temel İlkeleri**. Ankara. Bogaziçi Üniversitesi Yayını.

ÖZGÜVEN, İ.E. (1994). **Psikolojik Testler**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Yeni Dogus Matbaası.

ÖZKIRIMLI, A. (1997). **Dil ve Anlatım**. Ankara: Ümit Yayıncılık.

PIYADE, Z.G. (1990). **The Bilingual First Language Acquisition of A Turkish Child. A Comprative Case Study**. Middle East Technical Universty, Ankara: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

POYRAZ, H. (1995). **F. Almanya ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitimi Alan 4-6 Yaşlar Arası Türk Çocuklarının Dil Gelişim Düzeylerinin Karsilastirilmesi**. Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.

PRATT, W.M. KERIG, P.K. COWAN, P.A VE COWAN, C.P. (1992). *Family World: Couple Satisfaction, Parenting Style and Mothers' and Father Speech to Young Children*. **Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology**, Vol. 38 (2), 245-262.

(1983). **RAA-Berichte Dordmund**.

RIST, R. C. (1980). **Die ungewisse Zukunft der Gastarbeiter, Eingewanderte Bevölkerungsgruppen verändern Wirtschaft und Gesellschaft**. Stuttgart: Übers. G. Binning Klett-Cotta Verlag.

ROSSMANN, P. (1996). **Einführung in Die Entwicklungs Psychologie Des Kindes Und Jugendalters**. Bern: Gottingen Toronto, Seattle.

SAGLAM, M. (1992). **F.Almanya Ilkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programinin Etkinligi**. Kuzen Ren Festfalya Örneği. Eskisehir Anadolu Üniversitesi Yayinlari.

SARI, M. (1995). **Der Einflup der Zweit Sprache (Deutsch) Auf Die Sprachentwicklung türkischer Gaster beiterkinder In Der Bundesrepublik Deutschland**. Berlin: Peter Lang.

SAUNDERS, G. (1982). **Der Erwerb einer zweiten "Muttersprache" in der Familie**. in: James Swift (Hg): *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*. Verlag Königshausen & Neumann.

SCHAUFELI, A. (1991). **Comparative Study of The First Language of Monolingual and Bilingual Turkish Children Turkish in an Immigrant Setting**, Amsterdam University,

SCHRADER, A., NIKLES, B.W., GRIESE, H.M. (1979). **Die Zweite Generation, Sozialisation und Akkulturation auslândischer Kinder in der Busdesrepublik**. Regensburg. Athenâum Verlag.

SELÇUK, Z. (2000). **Gelisim ve Öğrenme**. Ankara: 7.Baski, Nobel.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). **Bilingualism or Not.** The Education of Minorities, Clevedon. Multilingual Matters.

SLOBIN, D.I. (1972). *Seven questions About Language Development*, in: F.P.C-Dodwell (Ed.). **New Horizons in Psychology**. Bd.2. Harmondsworth.197-215.

SLOBIN, D.I. (1988). *The Development of Clause Chaining in Turkish Child Language*. **Studies on Turkish Linguistics**. Ankara.: ODTÜ Yayinlari. 27-54.

STEINMÜLLER, U. (1981). **Begriffsbildung und Zweitsprachenerwerb.**, in: (Hrsg.) H. Essinger- A. Hellmich- G. Hoff: *Ausländerkind im Konflikt*. Königstein. Athenäum Verlag.

STÖLTING, W. (1980). **Die Zweisprachigkeit Jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland**. Wiesbaden / Berlin: Verlag Otto Harrassowitz.

TAFT, R. (1983). *The Social And Ideological Context of Multicultural Education In Immigrant Countries*. **Wenner Grensymposium Series. Vol..38, 1-12.**

TEMEL, F. Z. (1993). *Vocabulary And Language Comprehension of 6-7 Year Old Bilingual Bilingual And Multilingual Turkish Immigrant Children*. **International Shocol Psychology Colloquium**. Slovakia: Matej Bel University Banska Bystrica . 530-537.

TEMEL, F.Z ve BEKIR SIMSEK. H. (1998). *Erken Çocukluk Döneminde Anlam Bilgisinin Gelisimi*. **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**. S.562, 301-306.

TEZCAN, N ve ERIMER, G. (1983). **Türk Dili I**, Ankara: Uzman Matbaacilik.

TOPBAS, S. (1989). *Seslerin Kullanım Sikligi ve Türk Çocuklarının /k/, /t/, /t?/ Seslerinin Edinimi Üzerindeki Etkileri*. Adana: **Çukurova Üniversitesi IV. Dilbilim Kurultayı Bildirisi**.1-11.

TOPBAS, S. (1990). **Dil Gelisimi ve İletişim Ders Notları**. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalı.

TOPBAS, S. (1990). **Dil ve Konusma Sorunlu Çocukların Sesbilgisel Çözümleme Yöntemi ile Değerlendirilmesi ve Konusma Örüntülerindeki Sesbilgisel Özelliklerin Betimlenmesi**. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.

TURAN, K. (1997). **Almanya’da Türk Olmak**. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Bilim Serisi 103.

TÜRKER, E. (2000). **Turkish-Norwegian Codeswitching Evidence From Intermediate and Second Generation Turkish Immigrants in Norway**. Faculty of Arts, Universitetet i Oslo.

UYAR, N. (1995). **Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi**, Ankara: H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Bilim Uzmanlığı Tezi.

UYGUR, N. (1984). **Dilin Gücü**. IIIB Birim. 1.Baskı.

VYGOTSKY, L.S. (1985). **Düşünce ve Dil** (Çev. Semih Koray), İstanbul: Kaynak Yayınları.

YALÇIN, M. (1990). *Dil ve Yazın Alanında Bilimsellik*. Sivas: **Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 13, 45-61.

YAVUZER, H. (1992). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: 8.Basım.

YAZICI, Z. (1999). **Almanya ve Türkiye’de Anaokuluna Devam Eden 60-76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Ankara: G.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Master Tezi.

YILMAZ, T. (1999). **75 Yılda Eğitim**. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. 1. Basım.

YINESAR, E. (1989). **Yuvarin Dil Gelisimine Etkisi**. Istanbul: Istanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

YTSMA, J. (1988). *Bilingual Classroom Interaction in Friesland* D. SHARP (Ed.) **Bilingualism and the Individual**. Multilingual Matters Ltd 42, Vol. 4, 53-57.

WALKER,D. GREWOOD,C. HARD,B ve CARTA.J. (1994). *Prediction of School Outcomes Based on Early Language Production and Socioeconomic Factors*. **Child Development**. 615-618.

WANDRUSZKA, M. (1984). *Sprachkontakt* bedeutet Sprachmischung, in: Oskar, Els (Hg.): *Spracherwerb, Sprachkontakt, Sprachkonflikt*. Berlin / New York: Verlag Walter de Gruyter, 65-75.

WAXMAN, S.R ve SENGHAS, A. (1992). *Relations Among Word meaning in Early Lexical Development*. **Developmental Psychology**. 28 (5), 862-873.

WEINRICH, U. (1967). **Languages in Contact**. Mouton: The Hague.

WISHON, P.N, BRAZEE, P ve ELLER, B. (1986). *Facilitating Oral Language Competence*. **Childhood Education**. December. 90-94.

WORTHAM, S.C. (1998). **Early Childhood Curriculum. Developmental Bases For Learning And Teaching**. New Jersey: Prentice Hall Upper Saddle River.

ZEMBAT, R ve YURTSEVER, M. (2002). *Bes-Alti Yas Çocukların Kelime Dağılımı Gelisimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi*. **Erken Çocukluk Gelisimi ve Eğitimi Sempozyumu**. Ankara: 17-18 Ekim 2002. Kök Yayıncılık. 122-131.

EK - I**Sayın Veli,**

Size verilen bu anket Almanya’da okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden Türk çocuklarının dil gelişimlerinin tespit edilmesi amacıyla hazırlanmış bilimsel araştırmaya temel olusturacaktır.

Dil eğitimine erken çocukluk döneminde (0-6 yas) başlanması çocuğun hem ana dilini hem de Almanca dilini öğrenmesinde önemli rol oynayacaktır. Böylelikle çocuklar Almanca dilini daha doğru ve daha kolay öğrenebileceklerdir. Ayrıca çocuklar kendi anadillerini iyi öğrendikleri takdirde kendi kültür anlayışlarını daha iyi geliştirebilecekler ve yerleşik kültürü anlamaları da kolaylaşacaktır.

Özellikle Türkçe ve Almanca dilleri arasında kalmış ve her iki dil yönünden de yetersiz olan çocuklar için dil gelişiminin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak Türk çocuklarının ana dili gelişimleri önce üç çeşit farklı test uygulanarak belirlenecektir. Ardından okulöncesi Türk çocukları için müessesemizde hazırlanmış olan dil eğitim programı uygulanacaktır. Yaklaşık üç veya dört ay sonra çocukların ana dili gelişimleri tekrar teste tabi tutulacak ve dil gelişimlerinde bir değişiklik olup olmadığına bakılacaktır.

Bu önemli çalışma için desteğinizi ve rızanızı vermenizi rica ederiz.

Saygılarımızla

.....
Çocugum’nin bu çalışmaya katılması için izin veriyorum.

Tarih

İmza

BILGI FORMU

Size gönderilmiş olan bu anket formundaki soruları size en uygun cevabi parantez içine (X) isarete koyarak, bazı sorularda ise cevabinizi yazarak belirtiniz.

ÇOCUGU TANITICI BİLGİLER

Çocugun Dogum Tarihi:
 Çocukun Dogum Yeri:
 Çocukun Cinsiyeti () Kız () Erkek
 Çocukun Gittiği Anaokulun Adı:

Kardes sayısı:

- a. () Tek çocuk
- b. () İki
- c. () Üç
- d. () Dört
- e. () Bes ve daha fazla

Çocugun kaçinci çocuk olduğu:

- a. () İlk
- b. () İkinci
- c. () Üçüncü
- d. () Dördüncü
- e. () Besinci ve daha fazla

Çocugun kaç yıldır anaokuluna gittiği:

- a. () Bir yıl
- b. () İki yıl
- c. () Üç yıl
- d. () Dört yıl

EBEVEYNLERİ TANITICI BİLGİLER

Annenin Dogum Tarihi:
 Annenin Dogum Yeri:
 Annenin Meslegi:
 Anne Çalışmıyorsa Kaç Yıldır Çalışmıyor:
 Annenin Almanca Bilme Durumu:

() Çok iyi

() İyi

() Az

() Bilmiyor

Annenin Eğitim Düzeyi:

() Okur-yazar değil

() İlkokul

() Ortaokul (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule)

() Lise (Abitur, Fachoberschule, Kollegschule, Berufsschule)

Annenin Kaç Yildir Almanya'da Oturdugu:

Babanin Dogum Tarihi:

Babanin Dogum Yeri:

Babanin Meslegi:

Baba Çalışmıyorsa Kaç Yildir Çalışmıyor:

Babanin Almanca Bilme Durumu:

☐ Çok iyi

☐ İyi

☐ Az

☐ Bilmiyor

Babanin Eğitim Düzeyi:

☐ Okur-yazar değil

☐ İlkokul

☐ Ortaokul (Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule)

☐ Lise (Abitur, Fachoberschule, Kollegschule, Berufsschule)

Babanin Kaç Yildir Almanya'da Oturdugu:

Aile İçi Konusulan Diller Nelerdir?:

.....

Aile İçinde Hangi Dilin Televizyon Kanalları Daha Fazla İzleniyor?:

.....

EK - II

DİL EĞİTİM PROGRAMINDA KULLANILAN HİKAYE

KİTAPLARI LİSTESİ

- Kirpi'nin Rüyası
- Süslü'nün Doğum Günü
- Ses
- Uyku Güzeli Oyuncak Sehrinde
- Güle Güle! Nereye?
- Çiçek Hasta Olur mu?
- Trafik- Tasitlar 1
- Trafik- Tasitlar 2
- Hayvanlar
- Nilay'ın Doğum Günü
- Murat'ın Hikayesi
- Mehmet'in Evi

EK-III

DİL EĞİTİM PROGRAMINDA KULLANILAN ETKİNLİKLER

ALAN	HEDEF	HEDEF DAVRANIS	ETKİNLİK
SEMANTİK GELİŞİM	-Sözcük dağarcığını geliştirebilme	-Nesnelerin isimlerini söyleme -Nesneleri eşleştirme	OYUN LOTTO
SEMANTİK GELİŞİM	-Sözcük dağarcığını geliştirebilme	-Nesneleri tanıma ve isimlendirme-Nesneleri eşleştirme	BUL-YAP
SENTAKTİK GELİŞİM	-Dilbilgisi kurallarına uygun konuşabilme	-Sık kullanılan nesnelerin ne ile yapıldığını söyleme	OYUN NE İLE YAPILMIŞTIR?
SEMANTİK GELİŞİM	-Sözcük dağarcığını geliştirebilme	-Nesnelerin işlevsel özelliklerini ayırt etme -Nesneleri işlevsel özelliklerine göre eşleştirme	OYUN NE İSE YARAR?
SENTAKTİK GELİŞİM	-Resim yaparak kendini ifade edebilme	-Çizdiği resmi kendi cümleleri ile ifade etme	SERBEST RESİM
SEMANTİK GELİŞİM	-Sözcük dağarcığını geliştirebilme.	-Evin değişik bölümlerindeki eşyaları tanıma. -Eşyaların fonksiyonlarını ifade etme.	SOHBET DRAMA
FONOLOJİK GELİŞİM	-Kafiyeli sözcükleri düzgün telaffuz edebilme	-Sorulan bilmecenin cevabı ile ilgili fikirlerini söyleme -Bilmecenin cevabını bulma	BİLMECE
SENTAKTİK + SEMANTİK GELİŞİM	-Nesneleri tanıma ve ismini söyleyebilme.	-Rengi söylenilen nesneyi tanıma. -Renkleri tanıma, isimlendirme. -Nesnelerin özelliklerini söyleme. -Yaratıcı hayal güçlerini kullanma.	OYUN BİLMECE OLUSTURMA
SEMANTİK GELİŞİM	-Sözcük dağarcığını geliştirebilme	-Özellikleri belirtilen sözcüğü gösterme -Özellikleri belirtilen sözcüğün ismini söyleme	SESSİZ OYUN
SENTAKTİK GELİŞİM	-Sözcük dağarcığını geliştirebilme	-İstenilen rengi seçme -Resimleri istenilen renge boyama	HIKAYE
SENTAKTİK + MORFOLOJİK GELİŞİM	-Türkçe'yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme	-Belirtilen sıfatı resimde işaretleme -Cümle içinde uygun yerde kullanma	HIKAYE

SEMANTİK GELİŞİM	-Sözcük dağarcığını geliştirebilme	-Hayvanların isimlerini söyleme -Hayvanların özelliklerini söyleme	MEMORY
MORFOLOJİK GELİŞİM	-Edatları yerinde kullanabilme.	-Söylenen edatlara uygun olan nesneyi seçme. -Söylenen edatlara uygun olan resmi boyama.	OYUN ÜSTÜNDE-ALTINDA
SEMANTİK GELİŞİM	-Belirli nesneleri tanıyabilme	-Karttaki nesneyi tanıma İsmi söyleme	OYUN
SEMANTİK GELİŞİM	-Belirli nesneleri tanıyabilme	-Karttaki nesneyi tanıma. -Karttaki nesnenin ismini söyleme. -Karttaki nesneyi eşleştirme.	OYUN
MORFOLOJİK GELİŞİM	-Edatları yerinde kullanabilme	-Edatları doğru kullanma (söyleme) -Söylenen edatlara uygun resim yerleştirme	OYUN
SEMANTİK GELİŞİM	-Alici ve ifade edici dil gelişimini destekleyebilme	Hayvanları tanıma, özelliklerini söyleme -Tasitleri tanıma, özelliklerini söyleme	OYUN HEYKEL OLUSTURMA
SEMANTİK GELİŞİM	-Alici ve ifade edici dil gelişimini destekleyebilme	-Hayvanları tanıma, özelliklerini söyleme -Tasitleri tanıma, özelliklerini söyleme	OYUN PANDOMİM
SENTAKTİK + MORFOLOJİK	-Anlamli ve düzgün cümleler kurabilme	-Resimdeki manasızlıkları ve saçmalıkları söyleme	RESMİ ANLATMA
FONOLOJİK GELİŞİM	-Sayıları bilinçli sayabilme	-1'den 9'a kadar olan sayıları sayma	SAYILARI TANIMA
FONOLOJİK GELİŞİM	-Belirli sayıları oyun ve etkinliklerde kullanabilme	-Sayı sembollerini tanıma -Elindeki sayı sembolüne göre sıradaki uygun yeri seçme -Bilinçli olarak sayma -Sayı sembolleri ile on parmak arasındaki ilişkiyi kavrama	PARMAK OYUNU
FONOLOJİK GELİŞİM	-Belirli sayıları kavrayabilme	-Dinlediği bir hikayede (1-9) sayıları fark etme -Sayıları yazma -Sayıları söyleme	SAYILARI TANIMA

SEMANTİK GELİŞİM	-Zit kavramları kavrayabilme	-Uzun-kısa kavramlarını tanıma -Uzun-kısa kavramlarını ayırt etme -Uzun-kısa kavramlarını gösterme -Sorulan sorulara cevap verme -Renkleri tanıma	KAVRAM EĞİTİMİ MASKE YAPIMI
SEMANTİK GELİŞİM	-Düşüncelerini ifade edebilme	-Sesleri ayırt etme -Dinlediği seslerle ilgili öykü anlatma	ÖYKÜ YARATMA
FONOLOJİK GELİŞİM	-Sesleri ayırt edebilme	-Dinlediği sesle ilgili nesneyi söyleme	SESLERİ TANIMA
FONOLOJİK GELİŞİM	-Resim ile ilgili ifadeyi eşleştirebilme -Benzer sesleri birbirinden ayırt edebilme	-Benzer sesleri ayırt etme -Benzer sesli iki sözcükten resme uygun olanı seçme	SES EĞİTİMİ
SENTAKTİK GELİŞİM	-Türkçe'yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme	-Kavramları tanıma -Kavramları ayırt etme	KAVRAM EĞİTİMİ
FONOLOJİK GELİŞİM	-Seslerin anlamını ifade edebilme	-Verilen seslerin hangi resme ait olduğunu söyleme -Seslerle ilgili resmi gösterme işaretleme	OYUN BU NEYİN SESİ?
SEMANTİK GELİŞİM	-Türkçe'yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme	-En büyük, en küçük ve orta büyüklükte kavramlarını tanıma ve ayırt etme	OYUN BÜYÜK-KÜÇÜK
FONOLOJİK GELİŞİM	-Seslerin anlamını ifade edebilme	-Sesin kime ait olduğunu söyleme -İyelik ekini söyleme	OYUN BU KİMİN SESİ?
FONOLOJİK GELİŞİM	-Sözcüklerin başlangıç seslerini ifade edebilme	-Sözcüklerin hangi ses ile başladığını söyleme -Aynı sesle başlayan sözcükler bulma -Söylenen sese uygun olan sözcüğün resmini bulma	OYUN “BASLANGIÇ SESİNİ BULMA”
SEMANTİK GELİŞİM	-Zit kavramları kavrayabilme	-Az-çok kavramlarını ayırt etme ve gösterme -Sorulara cevap verme	KAVRAM EĞİTİMİ
FONOLOJİK GELİŞİM	-Sözcüklerin başlangıç seslerini ifade edebilme	-Sözcüklerin başlangıç sesini bulma -Aynı başlangıç sesinde olan sözcükleri seçme	OYUN “BİTİS SESİNİ BULMA”
SEMANTİK GELİŞİM	-Belli kelimelerin anlamlarını kavrayabilme	-Zit anlamlı kelimeleri söyleme -Cümlede boş bırakılan yere uygun kelimeyi söyleme	OYUN

SEMANTİK GELİŞİM	-Dilbilgisi kurallarına uygun ve anlamlı cümleler kurabilme	-Cümlede boş bırakılan yere uygun olan sözcüğü söyleme -Mantıklı cevaplar verme	CÜMLENİN ÖGELERİNİ TAMAMLAMA
FONOLOJİK GELİŞİM	-Seslerden sözcük üretebilme	-Verilen sese uygun resmi seçme -Verilen sese uygun sözcükler üretme	SES EĞİTİMİ
SEMANTİK GELİŞİM	-Anlamlı cümleler kurabilme	-Sorulara uygun cevaplar verme -Soru sorma	OYUN ARKADASIMI ARİYORUM
FONOLOJİK GELİŞİM	-Sözcüklerin başlangıç sesini söyleyebilme	-Sözcüklerin hangi ses ile başladığını söyleme -Aynı sesle başlayan nesneleri eşleştirme	OYUN
MORFOLOJİK GELİŞİM	-Türkçe'yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme.	-Soru eklerini (mi, mi, mu, mü) kullanma.	OYUN
MORFOLOJİK GELİŞİM	-Dilbilgisi kurallarına göre konuşabilme	-Simdiki zamanla ilgili cümle kurma -Simdiki zaman ekini yerinde kullanma	OYUN RESİMDEKİ ÇOCUKLAR NE YAPIYOR?
SENTAKTİK GELİŞİM	-Dilbilgisi kurallarına uygun cümle kurabilme	-Hikaye ile ilgili olarak sorulan sorulara uygun cevaplar verme -Hikaye ile ilgili yarım bırakılan cümleyi tamamlama	HIKAYE ANLATMA
MORFOLOJİK GELİŞİM	-Hikaye oluşturma	-Resimdeki olayı ifade etme -Olus sırasına göre resimleri sıralama	HIKAYE OLUSTURMA
SENTAKTİK GELİŞİM	-Resimde gördüklerini anlamlı şekilde anlatabilme	-Doğru-yanlış davranışları ayırt etme -Yanlış davranışın neden yanlış olduğunu anlatma	SOHBET
SEMANTİK GELİŞİM	-Sözcük dağarcığını geliştirebilme	-Söylenenleri işaret ve hareketlerle yaratıcı bir şekilde ifade etme	OYUN PANDOMİM
SENTAKTİK GELİŞİM	-Düzenli cümleler kurabilme	-Öyküde eksik bırakılan yerleri resme bakarak tamamlama	HIKAYE OKUMA

SENTAKTİK GELİSİM	-Resimde gördüklerini anlamlı şekilde anlatabilme	-Olus sirasına göre resimleri dizme -Resimlere bakarak öykü oluşturma	HIKAYE OLUSTURMA
SEMANTİK GELİSİM	-Türkçe’yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme	-Sifatlari kullanma	OYUN
SEMANTİK GELİSİM	-Türkçe’yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme	-Sifatlari kullanma	OYUN
SENTAKTİK GELİSİM	-Günlük yapılan işleri anlatabilme.	-Sabahtan akşama kadar yapılan rutin işleri tanıma ve olus sirasına göre ifade etme -Dramatik deneyim yoluyla kendini tanıma ve ifade etme	PANDOMİM
FONOLOJİK GELİSİM	-Değişik sözcükleri telâffuz edebilme	-Söylenen tekerlemeyi tekrarlama -Sözcükleri doğru telâffuz etme -Tekerleme söyleme	TEKERLEME
SEMANTİK GELİSİM	-Türkçe’yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme	-İyelik ekini cümlede doğru yerleştirme	OYUN “BU KİMİN?”
SENTAKTİK GELİSİM	-Türkçe’yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme.	-Resimdeki olayı ifade etme. -Resme bakarak hikaye oluşturma.	RESİM ANLATMA
SEMANTİK GELİSİM	-Türkçe’yi dilbilgisi kurallarına uygun olarak kullanabilme	-Duyduğu sözcüğü yada cümleyi bozmadan iletme Dolaylı anlatım cümleleri kurma	OYUN “FİSİLTİ”
SEMANTİK GELİSİM	-Tekil ve çoğul ifadeleri ayırt edebilme	-Belirli hayvanları tanıma -Söylenen tekil ve çoğul ifadenin resmini gösterme -Sorulan soruya göre tekil veya çoğul ifadeyi söyleme	TEKİL-ÇOGUL İFADELER
SENTAKTİK GELİSİM	-Fiilleri kavrayabilme	-Fiilleri tanıma -Fiilleri hareketle ifade etme	OYUN

SENTAKTİK GELİSİM	-Resimde gördüğü hareketleri anlamlı ve akıcı bir şekilde anlatabilme. -Fiilleri kavrayabilme.	-Günlük yaşamda en çok kullandığı fiilleri ifade etme. -Mekansal farklılıkları ayırt etme.	RESİM ANLATMA
MORFOLOJİK GELİSİM	-Türkçe’yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme	-Geçmiş zamanla ilgili cümle kurma	SOHBET DÜN NELER YAPTI?
SENTAKTİK GELİSİM	-Belli fiillerin anlamlarını kavrama	-Yapılan hareketi fiille ifade etme -Söylenen fiille uygun hareket etme	OYUN
SEMANTİK GELİSİM	-Değişik yüz ifadeleri ile ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edebilme	-Farklı yüz ifadelerini tanıma -Kızgınlık, üzüntü ve mutluluk (sevinç) gibi duyguları ifade etme	OYUN “YÜZ İFADELERİ”
SENTAKTİK GELİSİM	-Soruya düzgün ve mantıklı bir şekilde cevap verebilme	-Soruları evet-hayır kelimelerini kullanmadan anlamlı cevaplandırma	OYUN EVET-HAYIR
SENTAKTİK GELİSİM	-Dilbilgisi kurallarına uygun cümle kurabilme.	-Fiillerle ilgili olarak sorulan sorulara anlamlı cevaplar verme.	OYUN
MORFOLOJİK GELİSİM	-Türkçe’deki sözcük gruplarından edatları kullanabilme	-Yer bildiren edatlara uygun olan şekli yerleştirme -Daire, kare ve üçgeni tanıma ve söyleme	ÜSTÜNDE ALTINDA
SENTAKTİK GELİSİM	-Ekleri doğru kullanabilme	-Çogul takisini cümle içinde kullanma	OYUN
SENTAKTİK GELİSİM	-Gramer kurallarına uygun cümle kurabilme	-Yeni sözcüklerin anlamlarını söyleme ve uygun cümlede kullanma -Öğeleri doğru yerde kullanarak konuşma	HIKAYE ANLATMA
MORFOLOJİK GELİSİM	-Nesnesi tekil-çogul olan cümleleri ayırt edebilme -Öznesi tekil-çogul olan cümleleri ayırt edebilme	-Resim ile ilgili ifadeyi seçme -Nesnesi tekil-çogul olan cümleleri seçme -Öznesi tekil-çogul olan cümleleri seçme	OKUMA-YAZMA HAZIRLIK ÇALIŞMASI
SEMANTİK GELİSİM	-Özelliklerine göre meslekleri tanıyabilme	-Mesleklerin isimlerini söyleme -Görevi söylenen mesleği bilme	ÖYKÜ ANLATMA

MORFOLOJİK GELİŞİM	-Türkçe'yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme.	-Söylenen edilgen cümleyi anlama ve uygun cevabi söyleme.	OYUN
SENTAKTİK GELİŞİM	-Hayal gücünü kullanabilme	Özgün fikirleri düzgün cümlelerle ifade etme	SOHBET
MORFOLOJİK GELİŞİM	-Yapılan islevi ifade eden cümleyi seçebilme.	-Olumlu-olumsuz cümle yapılarını ayırt etme.	OYUN
MORFOLOJİK GELİŞİM	-Türkçe'yi dilbilgisi kurallarına uygun kullanabilme	-Gelecek zamanla ilgili cümle kurma -Sorulan sorulara gelecek zaman ifadesi ile cevap verme	SOHBET HAFTA SONU NELER YAPACAKSIN?