

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü

175965

Gülçin Alpöge

**TÜRKÇEDE SIFAT SIRALAMASI
ve GELİŞİM AÇISINDAN İNCELENMESİ**

(Doktora Tezi)

Gülçin Alpöge

İstanbul - 1983

2676

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü

TÜRKÇEDE SIFAT SIRALAMASI
VE GELİŞİM AÇISINDAN İNCELENMESİ

| T.C. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ KÜTÜPHANESİ | | | | |
|---|------|----|----------|----------|
| TEZİN TÜRÜ | | | NUMARASI | |
| YL | DOK. | SY | DİPLOMA | DEMİRBAŞ |
| (Doktora Tezi) | X | | 17 | 2676 |

Gülçin Alpöge

İstanbul - 1983

Ö N S Ö Z

Bu çalışmada, Türkçede sıfat sıralaması ele alınarak sıranın saptanmasına çalışılmış ve bu sıranın çocuklar tarafından kazanılması incelenmiştir. Araştırmanın psikolinguistik konusuna, yapıcı değişik bir dil olan Türkçeden, ufak bir katkı getirebilmesini umarım.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin yardımı olmuş, emeği geçmiştir. Öncelikle tezi yürüten hocam Prof.Dr. Belma Üzbaydar'a gösterdiği sabırlı, bilgili ve yapıcı önderliği ve esirgmeden verdiği zaman ve emek için teşekkür borçluyum. Aynı zamanda yardımları için Doç.Dr.Haluk Yavuzer'e teşekkür etmek isterim.

Önerileri ve eleştirileri için Prof.Dr.Hikmet Sebüktekin'e, gösterdiği anlayış için Prof.Dr.Turhan Oğuzkan'a, araştırmanın heyecanını paylaşan tüm bölüm arkadaşlarıma; istatistik çözümlere katkısı için Dr.Ali Baykal'a ve daktilodaki emekleri için İlkay Örer'e teşekkür ederim.

Uygulamanın gerçekleşmesinde gösterdikleri kolaylık için Hasan Âli Yücel İlkokulu, Türkan Şoray İlkokulu,

Boğaziçi Üniversitesi Okul-Öncesi Eğitim Merkezi, İstanbul
Teknik Üniversitesi Yuvası Müdür, Öğretmen ve Öğrencilerine
de teşekkür etmek isterim.

Beni tez yapmaya özendirdiği için eşime, araştırma sı-
rasında uzun çalışma saatlerime katlandığı için oğluma ve ça-
lışmam süresince her türlü desteğini gördüğüm anneme teşekkür
ederim.

Gülçin Alpöge

AÇIKLAMA

Türkçede yapılan akademik çalışmalarda teknik terimlerin tam karşılığının bulunmaması dil konusunda bazı güçlüklerle yol açmaktadır. Bunların arasında bir terimin karşılığı olarak birkaç kelimenin kullanılmış olmasını, bulunan bazı kelimelerin türetilme olanağının olmayışını, bulunan yeni terimlerin yeterince dile yerleşmediği için okunan metnin akıcılığını kösteklemesini sayabiliriz. Bu nedenle özellikle dili konu alan bu çalışmada bazı kurallar benimsenmiştir. Çalışmada kelimelerin seçilmesine özen gösterilmiş, öncelikle Türkçe kökenli kelimelerin kullanılması amaçlanmıştır.

Ancak Türkçeye yeterince yerleşmemiş, günlük konuşma dilinde geçmeyen terimlerin daha iyi bilinen eski karşılıkları kullanılmıştır; (örneğin, saltık yerine mutlak, nitem yerine sıfat gibi). Aynı terim kümesini oluşturan kelimelerin bir bölümünün yeni, bir bölümünün eski olmaması için eskiler kullanılmıştır; (örneğin dilbilgisi terimleri: nitem, tümce, belirteç yerine sıfat, cümle, zarf gibi). Hem eski hem yeni terimlerden ayırım getirebilmek için yararlanılmıştır; (örneğin, "define" karşılığında tanımlamak, "describe" karşılığında ta-

nımlamak, "describe" karşılığında tarif etmek gibi).

Çalışmada kullanılan yeni terimlerin seçimi yapılırken çeşitli üniversitelerde kullanılan sözcüklere bakılmıştır. Bu konuda üniversiteler arasında bir anlaşma görülüyor ve aynı terim kullanılıyorsa o terim benimsenmiştir;(Örneğin, "context" için bağlam ve "syntax" için sözdizimi). Ancak değişim üniversiteler değişik kelimeleri benimsemişlerse Türkçede en iyi türetilebilen seçilmiştir;(Örneğin, stimulate-uyarmak, stimulus- uyaran, stimulation- uyarım, stimulating- uyarıcı gibi). Ayrıca çeşitli araştırmalarda Türkçeye çevrilmeden İngilizce olarak kullanılan kelimelerin Türkçedeki karşılığı kullanılmış ama parantez içinde İngilizcesi de verilmiştir. Örneğin cortex (beyin kabuğu), gibi. Ancak Türkçeye yerleşmiş görünen birkaç sözcük (pragmatik, semantik, stratejik aynen bırakılmıştır).

Çalışmada batıda yapılmış dil araştırmaları aktarılırken Türkçeye çevrilmiştir. Ancak dilbilgisi kuralları çok farklı olduğu için dilbilgisiyle ilgili terimlerin İngilizce-leri de verilmiştir.

T A B L O L A R

- Tablo I- Sıralamada ilk olarak kullanılan sıfatlar
- Tablo II- Yazılı deney kağıdında ölçü renk ve diğer bir sıfatın bulunduğu maddelerin dökümü
- Tablo IIA- Tablo II'ye Kolmogorov-Simirnov uygulaması
- Tablo III- Yazılı deney kağıdında ölçü, zaman ve diğer bir sıfatın bulunduğu maddelerin dökümü
- Tablo IIIA- Tablo III'e Kolmogorov-Simirnov uygulaması
- Tablo IV- Yazılı deney kağıdında ölçü, şekil ve diğer bir sıfatın bulunduğu maddelerin dökümü
- Tablo IVA- Tablo IV'e Kolmogorov-Simirnov uygulaması
- Tablo V- Ölçü, renk, şekil sırasında anlam düzeyleri
- Tablo VI- Çift sıfatlı tamlamalarda sıfat sırasının anlamlılık düzeyleri
- Tablo VII- Anlama Bölümündeki yanlışların yaş ve düzeylere göre dağılımı
- Tablo VIII- Tek sıfatlı cevapların düzeylere ve yaşa göre dağılımı
- Tablo IX- İki yaş grubu arasında tek cevap farkları
- Tablo X- YSED grubunda yaşlar arası tek cevap farklarının anlam düzeyleri
- Tablo XI- DSED grubunda yaşlar arası farkların anlam düzeyleri
- Tablo XII- Tek sıfatlı tamlamalarda "ölçü" sıfatının ağırlık kazanmasının anlamlılık düzeyi
- Tablo XIII- DSED 8 yaş grubunun cevaplarının yetişkinlerin cevaplarıyla kıyaslanması
- Tablo IVX- YSED 7 yaş grubunun cevaplarının yetişkinlerin cevaplarıyla kıyaslanması
- Tablo XV- DSED 7 yaş grubunun cevaplarının yetişkinlerin-kiyle kıyaslanması

Tablo XVI- YSED 6 yaş grubunun cevaplarının yetişkinleriyle kıyaslanması

Tablo XVII- İki sosyo ekonomik düzey arasındaki farkın yaşlara göre anlamlılık düzeyi

ŞEKİLLER

Şekil 1- Ardarda verilen desenler

Şekil 2- İletişimde ayırdetmenin bağlama göre değişimi

Şekil 3- İki sıfatın birden ismi nitelediği durumlar

Şekil 4- İlk sıfatın bir sonraki sıfatı nitelediği durumlar

Şekil 5- Yazılı metinlerden elde edilen tamlamaların frekansları

Şekil 6- Deney resimlerinin sergilenme düzeni

Şekil 7- DSED ile YFED'den gelen çocukların gösterdikleri gelişme

İÇİNDEKİLER

| | <u>Sayfa</u> |
|--|--------------|
| I. GİRİŞ ----- | 1 |
| II. DİLDE DÖZEN ----- | 8 |
| A. Sıfat Sıralarını Saptama Çalışmaları ----- | 10 |
| B. Sıfat Sıralarını Açıklayan Araştırmalar -- | 15 |
| C. Sıralamada Algılamamanın Etkinliği ----- | 31 |
| III. GELİŞİM AÇISINDAN DİL VE SIRA ----- | 41 |
| A. Algısal Gelişme ----- | 44 |
| B. Bilişsel Gelişme ----- | 49 |
| C. Dil Gelişmesi ----- | 54 |
| Ç. Çocuklarda Sıfat Sıralamasıyla İlgili Araştırmalar ----- | 60 |
| IV. PROBLEM VE DENENCELER ----- | 71 |
| V. ÖN ÇALIŞMA ----- | 79 |
| A. Betimsel Çalışma ----- | 79 |
| 1. Türkçede Sıfatlar ----- | 79 |
| 2. Yazılı Metinlerin Taranması ----- | 85 |
| B. Deneysel Çalışma ----- | 89 |
| 1. Deney 1 ----- | 89 |
| 2. Deney 2 ----- | 96 |
| VI. ASIL ÇALIŞMA ----- | 98 |
| A. Denekler ----- | 99 |
| B. Araç ----- | 100 |
| C. İşlem ----- | 102 |
| VII. SONUÇLAR ----- | 105 |

| | <u>Sayfa</u> |
|----------------------|--------------|
| VIII. TARTIŞMA ----- | 117 |
| IX. ÖZET ----- | 127 |
| X. KAYNAKLAR ----- | 131 |
| XI. EKLER | |

I. GİRİŞ

İnsan düşüncesi her zaman bir düzenlemeye yönelmektedir. Kendi açısından çevreyi anlamlı kılabilmek için birey algıladıklarını bir düzene koymak zorundadır. Algıladığı uyaranların benzer yanlarını görmeye, ayrılıkları farketmeye ve bunları sınıflamaya ve kavramsal olarak bütünlemeye yönelir. Birey kurduğu gruplar, sınıflar ve oluşturduğu kavramlar çerçevesinde uyaranlara grup öğeleri olarak tepki gösterir. Bu da çevresi ile etkileşim kolaylığı sağlar.

Düşünme insana özgü bir süreçtir. Düşünmek, düzenleme ve yeniden düzenleme olarak tanımlanacak olursa bireyin devamlı olarak bu işlemi sürdürdüğü görülür. Araştırmalar hayvanlarda da bir ölçüde "düşünümlere" yapılmış davranışlar gözlemlendiğini belirtse de, bunlar insandaki "düşünme" süreçleri ile kıyaslanmayacak kadar basittir (Gibson 1969). İnsan beyninin yapısı karmaşıktır ve girdileri düzenleyip saklamaya uygundur. Beynin, girdileri düzenleyip, güdüsel ve duygusal durumları bu bilgi ile bütünleştirebilme yeteneği vardır. Bu da bireyin yararınadır. Bireye çevresi ile etkileşim kolaylığı getirmesi yanısıra daha iyi uyum sağlamasına yardımcı

olur. Girdiler, duygusal veriler, hafızadaki bilgilerle bütünleşince bireyin tepkileri daha etkili ve verimli olur.

Dilin kazanılmasının zihinsel düzenin sağlanmasında büyük katkısı olur. Dil bir simge düzeni getirir. Billişsel düzenleme sonucu ortaya çıkan kavramların simgelere dönüşmesi bu kavramların kullanımında kolaylık sağlar. İnsan algıladığı bilgiyi dilin yardımı ile daha kolay kaynaştırıp bütünleştirir. Dil, bireyin zihinsel verileri, anlamlı bütünler oluşturacak şekilde birleştirme özelliğini de yansıtır. Örneğin ayrı ayrı cümlelerle verilen bilgiler zihinde kaynaştırılarak bütünleşmiş fikirler oluşturulur. Sonra bunlardan bir bileşim yapılarak aktarılır. Örneğin ayrı ayrı verilen

"Ahmet genç bir çocuktur" cümlesi ile

"Ahmet esmerdir" cümlesi zihinde bütünleşebilir.

"Ahmet genç esmer bir çocuktur" şeklinde bir bileşim haline gelebilir.

Böyle bir düzenlemenin gereken bilgiyi aktarmada yararı olur. Çünkü birey her yeni uyarana tepki göstereceği yerde topluca algılar. Bu da hem algılamayı hem de iletişimi çabuklaştırır.

Yukardaki örnekteki gibi bir bileşime gidebilmek için dilden yararlanıldığı görülmektedir. Bilgiyi düzenleme ve sıralama dilin yapısında da vardır. Tüm dillerin yapısında bir düzen ve cümle içindeki kelimelerin sıralanmasında belli ku-

rallar vardır. Bazı dillerde cümledeki sıralamalar çok önem kazanır. Örneğin İngilizcede, aktarılmak istenenin doğru ve kolay iletilebilmesi için, bu düzene sıkı sıkıya uymak gerekir. İngilizcede "Man bites dog" cümlesinde kelimelerin yeri değiştirilirse cümle anlamını yitirir. Ya anlamsız bir kelime dizisine dönüşür, ya da anlamı değişir. Aşağıdaki yıldızlı cümleler dilbilgisi kurallarına uygun değildir. Son cümle ise dilbilgisi yönünden doğru olmakla beraber anlamı tamamen değişmiştir.

Man bites dog (adam köpeği ısırır)

* Bites man dog

* Man dog bites

* Bites dog man

* Dog man bites

Dog bites man (köpek adamı ısırır)

Bazı dillerde ise, kelime sonlarında takılar kullanarak cümleler oluşturulur. Bu dillerde, çekimler, haller ve benzeri işlemler eklerle belirtildiği için, cümle içindeki sıra önemini yitirir. Ancak gene de belli bir düzen söz konusudur ve bu düzene uymayan durumlarda bazı vurgulamalar belirtilmiş olur. Türkçe de böyle bir dildir. İngilizcede örnek olarak ele aldığımız cümleyi Türkçe olarak incelersek durumun değişik olduğunu görürüz.

Adam köpeği ısırır
Adam ısırır köpeği
Köpeği ısırır adam
Isırır köpeği adam
Isırır adam köpeği
Köpeği adam ısırır

Görülüyor ki yukardaki cümlelerin tümü dilbilgisi bakımından geçerlidir. Anlam da değişmemiştir. Çünkü kelimelerin işlevleri cümle içinde aldıkları yerlere göre değil, öncelikle aldıkları eklere göre belirlenir. Ancak yukardaki cümlelerin tümü de birbirinin aynı değildir. Vurgulanmak istenen değişmiştir. Türkçede vurgulanmak istenen kelime fiilden hemen önce getirilir (Yüzbaşıoğlu, 1979). Örneğin Köpeği adam ısırır cümlesinde adam vurgulanmıştır.

Sıralamanın anlam bakımından daha az önem taşıdığı dillerde bile bir düzen söz konusudur. Bu düzen iletişim bakımından önem taşır. Dilin en önemli işlevi ise iletişimdir. Konuşmalarımızı cümlelerle sürdürürüz. Cümle yapısındaki düzen ise, yalnızca anlamlı bir cümle kurabilmemiz için değil, aynı zamanda sözümüzü aktarmak istediğimiz kişinin algılayabilmesi için gerekli bir sıralamadır (Harris 1980). Cümledeki sıra dinleyenin algılamasını etkiler; kolaylaştırır ya da güçleştirir. Buna göre sözdiziminin dinleyenin anlamasına katkısı olur. Olmasa idi "normal" dediğimiz sıranın değişmesine gerek kalmazdı.

Bu değişiklik sıfatların sıralanmasında da görülebilir. Örneğın, büyüklü küçüklü, mavi ve siyah kitaplar arasından "büyük ve mavi olan" isteniyorsa, "büyük mavi kitap" denir. Bu "normal" sırayı oluşturur. Ancak istenilen kitabın seçilmesinde bir yanlışlık görülürse, "mavi, büyük kitap" diye düzeltilir. Vurgulamak için sıra değiştirilebilir. Bu da dikkati çekmek için yapılan bir değişikliktir, önemli olanı belirtmek, vurgulamak için yapılmıştır.

Bu çalışma, Türkçe gibi cümle yapısı esnek olan bir dilde bile, kelimelerin sırasında bir düzen ve bu düzenin de önemli olduğu düşüncesiyle, bu sıralamayı konu alarak yapılmıştır. Konumuzu sıfat sıraları oluşturmaktadır. Sıfatlar cümle içinde isimleri tarif etmek, sınıflamak ve ayırdetmek görevini yüklenirler. Sıfatlar tek başlarına bulunmazlar; her zaman bir ismi niteleyici durumdadırlar. Tek bir ismi niteleyen birkaç sıfat yan yana geldiğı zaman eğer aralarında bağlaç yoksa bir sıra oluştururlar. Sıfat sıralarında araya "ve", "ama" gibi bağlaçlar girdiğı zaman "sıralama" yani "dereceli bir dizilme" niteliğı ortadan kalkar. Bu nedenle bağlaç kullanılarak dizilen sıralar çalışma kapsamımıza alınmamıştır. Sıfatlar cümle içinde iki türlü kullanılırlar=

1. isimden önce gelir ve isimle birlikte sıfat tamlamalarını oluşturur. Beyaz kedi; büyük kapı gibi.
2. isimden sonra gelir ve ek fiil alırlar. Ayşe çalışkandır; dünya yuvarlaktır gibi. isimden sonra gelen sıfatlar ayrı bir araştırma konusu olduğu için bu

çalışmanın kapsamı dışında bırakılmışlardır.

Çalışmada, Türkçede isimden önce yer alan sıfatların, yan yana kullanıldıkları zaman, diğer dillerde varlığı belirtilen sıfat sıralarının, yapı bakımından değişik olan Türkçede de var olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Sıra varsa nasıl bir düzen izlediği ve gelişmenin hangi döneminde kazanıldığı araştırılmıştır.

Bu amaçla önce yetişkinlerle yapılan araştırmalar ele alınmış, sıfat sırasını saptama çalışmaları ve bu sırayı açıklamaya yönelik araştırmalara yer verilmiştir. Bundan sonra sıfat sıralamasına daha kapsamlı bir açıklama getirmek amacıyla algılama ile ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Sıfat sıralamasının, algılamada da görülen "genelden özele" diyebileceğimiz bir düzenleme prensibinin örneği olduğu belirtilmiştir.

Sonra, gelişim açısından dil ve sıraya değinilmiş, sıfat sıraları araştırmaları incelenmiştir. Bu bilgilere dayanarak araştırmanın problemi belirtilmiş ve denenceler oluşturulmuştur.

Araştırmanın uygulanmasını içeren bölüm ikiye ayrılmıştır. Çünkü "asıl çalışmayı" yapabilmek için bir "ön çalışmaya" gerek görülmüştür. Ön çalışmada başka dillerde varlığı belirtilen "sıra", Türkçede saptanmaya çalışılmıştır. Bunun için önce Türkçede kullanılan sıfat çeşitleri hakkında bilgi

toplanmış sonra basılı metinlerden örnekler taranmış ve Türkçeyi iyi konuştukları kabul edilen deneklere iki deney uygulanmıştır. Böylece Türkçede sıfat sıralamasında bir düzen olduğu saptandıktan sonra asıl çalışmaya geçilmiştir. Asıl çalışma çocuklarda sıfat sırasının kazanılmasıyla ilgili araştırmayı içermiştir.

II. DİLDE DOZEN

Sıfatların sıralanmasına geçmeden önce dilin genel yapısına bakılacak olursa bir düzen, "normal" dediğimiz bir sıra görülür. Dilin yapısındaki düzen ve cümle içindeki sıralamadan söz edildiğinde genellikle özne-yüklem-tümleç ilişkisi konu edilir. Cümlelerin içindeki çeşitli işlevleri yüklenen kelimelerin belli yerleri vardır. Bu sıra da her dilin sözdizimini oluşturur. İngilizcede bu sıra "subject"(S), "object"(O), "verb"(V) yani özne-yüklem-tümleç şeklindedir. Türkçede ise özne-tümleç-yüklem (S-O-V) cümlelerin "normal" yapısını oluşturur. Başka dillere bakıldığında bu sıranın değişik yapılaşmalar göstermediğini ve genelde dillerin $S \begin{cases} VO \\ OV \end{cases}$ yapısından birine uyduğu bilinmektedir. Böyle olunca bu sıralamadan bir dilbilgisi şeması çıkartılabilir. Öyle ki, kelime türlerinin cümle içinde yerlerini bilmek, dilbilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek için yeterlidir. Bu cümle anlamlı ya da anlamsız, ama dilbilgisi bakımından geçerli olur. Yani kulağımıza "düzen" gelir.

küçük Ayşe güzel okula sevinçle geldi
sabırsız + babam + pembe + ağaçtan + yaya + gitti
sarı yaprak yüksek İstanbula yavaşça düştü

niteleyen + özne + niteleyen + tümleç + niteleyen + yüklem
(sıfat) (isim) (sıfat) (isim) (zarf) (fiil)

Yukarıdaki şemadan cümle türetildiğinde şöyle cümleler oluşur:

"Küçük yaprak yüksek ağaçtan yavaşça düştü".

Ya da, "Sabırsız yaprak pembe okula yaya düştü".

Her iki cümle de dilbilgisi bakımından kulağa düzgün gelmekle beraber, ilki anlamlı ikincisi anlamsızdır.

Cümle yapısına daha ayrıntılı bakıldığında isimleri niteleyenlerin de (sıfatların) kendi aralarında sıralandıkları görülmektedir. İsimden önce birden çok sıfat yan yana ve bağlaçsız olarak kullanıldığı zaman, bunların dizilmeleri gelişigüzel olmamaktadır. İngilizcede bir ismi nitelemek için yan yana sıralanan sıfatlar bir düzene göre dizilmektedir. Örneklenecek olursa bu kolayca görülebilir. "koltuk" kelimesini niteleyen dört sıfat bağlaçsız olarak, gelişigüzel dizilirse kulağı rahatsız eden, dilbilgisi kuralına uymayan bir sıra oluşur.

wooden brown large two armchairs
(tahta) (kahverengi) (büyük) (iki) (koltuk)

Bu sıranın düzgünü ise şöyledir:

two large brown wooden armchairs
(iki) (büyük) (kahverengi) (tahta) (koltuk)

Clark'a (1977) göre böyle bir sıralama kuralı her dilde bulunmaktadır. Cümle yapısı SOV da olsa, SVO da olsa dillerde ismi niteleyenler (sıfatlar) aynı sırayı oluştururlar.

İngilizcede: the fast red car (hızlı kırmızı araba)

Almancada: das schnelle rote Auto

Bazı dillerde ise sıfatlar isimden sonra sıralanırlar.

Fransızcada: la voiture rouge rapide (araba kırmızı hızlı).

Bu dillerde sıfat dizisindeki sıra, sıfatın isminden önce yer aldığı dillerdeki sıranın tam karşıtı görünümündedir. Fakat dikkat edilecek olursa, her dilde isme yakın gelen sıfatlar ve uzak kalanlar aynıdır.

Cümle yapısında sıranın önem taşıdığı dillerde (İngilizce gibi) bu konu ile ilgili araştırmalar öncelikle sıranın saptanmasına yönelmiştir. Bu araştırmalar sıfatların kesin bir sıra oluşturduğu fikrinden hareketle yapılmıştır.

Sıfat Sıralamasını Saptama Çalışmaları

Yapılan araştırmalar sonucu İngilizce gibi sözdiziminin kesin bir sıra oluşturduğu bir dilde, cümlelerde sıfatların da yerleri belirlenmiş görülmektedir (Vendler, 1968; Crystal, 1971; Quirk, Greenbaum, Leech ve Svartvik, 1972).

Vendler 1968'de yapmış olduğu araştırmada, sıfatları isimle olan dönüşümsel (transformational) ilişkilerine göre gruplamıştır. Vendler çeşitli yapılaşmaları ayırdeder. Ona göre İngilizcede isimden önce gelen bir sıfat isimden sonra gelen bir cümlecikten dönüşümsel olarak oluşmuştur. Bu en basit olarak "isimden bozma sıfat" olabilir. Ya da çok daha karmaşık cümleciklerden dönüşmüş olabilir. Vendler'in sistemi sıfatların sırasını, sıfatların dönüşümsel karmaşıklığına bağlar. Ona göre basitler isme yakın, karmaşık dönüşüm geçirmiş olanlar daha uzak kalır. Vendler'in yapmış olduğu araştırmada şu sıra elde edilmiştir:

| <u>Sıfatın Türü</u> | <u>Örnek</u> |
|------------------------|---|
| 1. Sıra sayısı: | Birinci (Ordinal numbers: First) |
| 2. Asıl sayısı: | Dç (Cardinal numbers: Three) |
| 3. Olasılık: | Olası (Possibility: Possible) |
| 4. Davranış niteleyen: | muktedir (Behavioral characteristics: able) |
| 5. Ölçü: | Büyük (Size: Large) |
| 6. Yaş: | Yaşlı, eski (Age: old) |
| 7. Gizil güçlülük: | İçilemez (Potentiality: Undrinkable) |
| 8. Eğilim: | Saldırgan (Inclination: Aggressive) |
| 9. Geçmişteki sonuç: | Terkedilmiş (Past result: Abandoned) |
| 10. Şimdiki eylem: | Ufalanan (Present activity: Crumbling) |
| 11. Şekil ve Doku: | Kare, kaba (Shape and texture: Square, rough) |
| 12. Renk: | Gri (Colour: Gray) |
| 13. Benzerlik: | Sirkemsi (Similar object: Vinegery) |

14. Köken: Gotik (Origin: Gothic)
15. Yapıldığı madde: Taş (Material: Stone)

Burada sıfat diye adlandırılan bazı kelimeler aslında isimdir (No 14 ve 15). Ancak niteleyen olarak kullanıldıkları için bu biçimde yorumlanmışlardır. Bazı araştırmacılar ise dönüşümsel dilbilgisine değinmeden sıfat sıralarından söz etmişlerdir. Sıfatların semantik sınıflanmaları ya da semantik işlevlerini inceleyerek sıralamalar yapmışlardır.

Crystal'in (1971) sıra ile ilgili bir çalışmasında denekler belli sıraları seçme eğilimi göstermişlerdir. Bu sırayı seçerken bazı ayırdedici karakteristiklere dayanarak ayırım yaptıkları gözlenmiştir. Bu karakteristikler belli semantik gruplara giren sıfatların niteliklerini içermektedir. Yani, bazı semantik gruplara giren (ölçü-renk-şekil gibi) sıfatları belli bir sıraya koyabilmişlerdir. Böyle belirli bir gruba girmeyen genel niteleme sıfatlarını ise, belli bir yer gözetmeksizin kullanmışlardır. Crystal sıralama ile ilgili sonuçların istatistik bakımdan anlamlı olduklarını bildirmektedir.

Denekler ölçü belirten sıfatların renk sıfatlarından önce yer almasını yeğlemişlerdir. Yaş belirten sıfatları renkten önce, ölçü belirtenleri ise yaştan önce sıralamışlardır. Bütün bu grup, milliyet gösteren sıfatlardan önce gelirken, madde belirten sıfatlar en sonda yer almışlardır. Bu semantik gruplara girmeyen sıfatların, bir sıraya uymadan, yukardaki sıfat gruplarından önce ve sonra kullanılabileceği

anlaşılmiştir. Deneklerin sıfat sıralaması seçiminde bazı sıralar (ölçü-renk) için % 100 bir uyum saptanırken, bazıları (ölçü-yaş) için sonuç anlamlı olmakla beraber, böylesine yüksek bir oran alınmamıştır. Crystalin önerdiği sıra şöyledir:

1. Ölçü: Büyük (Size: Large)
2. Yaş: Yeni (Age: New)
3. Renk: Kırmızı (Colour: Red)
4. Milliyet-Köken: İngiliz (Nationality: English)
5. Yapıldığı madde: Tahta (Material: Wooden)

Bu sıralamaya göre "The large new red English wooden chair" (yani, büyük yeni kırmızı İngiliz tahta iskemle) gibi sıfat tamlamaları türetilebilir.

Quirk, Greenbaum, Leech ve Svartvik (1972) sıfatları belli semantik gruplara ayırmışlardır. İsimden uzaklık derecesine göre bu gruplar şöyle sıralanır:

1. Pekiştirme sıfatları: gerçek, kusursuz
(Intensifying adjectives: real, perfect)
2. Tanımlayıcıdan sonra gelen ve kısıtlayıcı sıfatlar:
tek ve sayılar
(Post determiners including restrictive adjectives:
only both and the numerals)
3. Genel nitelendirme sıfatları, öznel değerlendirme gerektirenler: dikkatli, yaramaz, güzel

(General adjectives susceptible to subjective measure: careful, naughty lovely)

4. Genel nitelendirme sıfatları, nesnel değerlendirme gerektirenler. Ölçü ve şekil gösterenler: zengin, büyük, kare

(General adjectives susceptible to objective measure, including those denoting size or shape: wealthy, large, square)

5. Yaş gösteren sıfatlar: genç

(Adjectives denoting age: young)

6. Renk gösteren sıfatlar: sarı

(Adjectives denoting color: yellow)

7. Yapıldığı maddeyi gösteren isimden bozma sıfatlar: ipekli, metal

(Denominal adjectives denoting material: silken, metallic)

8. Köken ya da stil gösteren isimden bozma sıfatlar: İngiliz, Parisli

(Denominal adjectives denoting provenance or style: British, Parisian)

Bu görüşe göre sıfatlar semantik sınıflara göre cümle içinde yerlerini alırlar. Ancak burada Crystal'in sırasının tersi bir durum vardır. "Köken" ile "yapıldığı madde" yer de-

điřtirmiřtir. Bu son sıra ise Türkçeye daha yakın gelmektedir. rnek: ipek Türk halısı gibi.

Sıfat Sıralarını Açıklayan Araştırmalar

Sıfatların sıralanmalarıyla ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar konuya değişik açılardan bakmışlar ve yorumlarını buna göre yapmışlardır. İleride ayrıntılı olarak inceleyeceğimiz bu araştırmalarda değişik yaklaşımlar söz konusu olmaktadır. Örneğin konuyu ilk araştıranlar olaya sözdizimi açısından yaklaşmışlardır. Bu araştırmacılar dönüşümsel dilbilgisi kurallarını uygulayarak sıfat sıralarını anlatmaya çalışmışlardır. Daha sonra konu semantik açıdan ele alınmış ve sıfatların gruplanmasına semantik bir açıklama getirilmiştir. İngilizcede sıfatlar belli gruplara ayrılmaktadır. Bu gruplar semantik ayırımdan oluşur. Yer gösteren sıfatlar "Türk kahvesi", madde gösteren sıfatlar "ipekli kumaş", renk gösteren sıfatlar "sarı kutu" gibi. Araştırmacılar bazı kurallar getirerek bu semantik grupları sıralamışlardır. Bazı araştırmacılar sıralamanın bir iletişim sorunu olduğunu savunmuşlardır. Onlara göre sıfatların dizilmesi aynı zamanda aktarılmak istenen sözlerin iletişim açısından önemi doğrutusundadır ve bu iletişim bağlam'ına göre değişir. Konuya algılama açısından da yaklaşılmıştır. Ancak, genel algılama olarak bakılmamış, dille ilgili algılama stratejileri çerçevesinde kalınmıştır.

Sıfatların belli bir şekilde sıralanmasına çeşitli yorumlar getiren batılı dilbilimcilerin çalışmaları 1960'larda başlar. Bu konuda ilk açıklamayı Ziff (1960) yapmıştır. Ziff'e göre bazı sıfatlar çok kullanılırlar. Yani bazı sıfatlar hemen her ismi niteleyebilirler. Örneğin "büyük" sıfatı hemen hemen her isimden önce kullanılabilir.

"büyük çocuk" "büyük iğne" "büyük ülke" gibi.

Bunlar ilk söylenen, isme uzak olan sıfatlardır. Isme uzak olan sıfatlar (yani 3 sıfat kullanıldığında en başta olan) çeşitli durumlarda kullanılma ihtimali yüksek olanlardır. Isme yakın gelenler ise ancak bazı isimleri ayırmakta kullanılırlar. Bu açıklamaya göre daha ince ayrıntıları veren sıfatlar isme yakın olanlardır. Daha genel farkları veren sıfatlar başta kullanılırlar.

Bu açıklamanın hemen arkasından Vendler (1963) isme yakın bulunan sıfatların "dar kapsamlı" (low rank) sıfatlar olduğunu ve ancak belli anlama geldiğini söylemiştir. Örneğin "pembe" dar kapsamlı (low rank) bir sıfattır; çünkü "pembe" sıfatı "pembe ev"de de "pembe gezegen"de de aynı renk boyutunu anlatır. Oysa geniş kapsamlı (high rank) bir sıfat olan "büyük" kelimesi böyle değildir. "Büyük ev"de ve "büyük gezegen"de ayrı büyüklük ölçüsü belirtir.

Araştırmacılardan ilk olarak Annear (1964) dönüşümsel dilbilgisi kurallarından yararlanarak sözdizimi yorumu ge-

tirmiştir. Ona göre isimden önce gelen sıfatlar aslında fiilden sonra gelen sıfatların dönüşümsel halleridir. Böyle olunca da, isimden önce gelen sıfatların sıralanmasında, bunların cümlede yerlerini belirleyen bir kuralın gerekliliği söz konusudur. Annear dilbilgisinde böyle bir kuralın başka durumlara geçerli olmayacağını, dolayısıyla sıra konusunun bir dilbilgisi kuralından çok geleneksel bir yöntem olduğunu söylemiştir.

Vendler (1968) de dönüşümsel dilbilgisi kuralından hareket ederek sıralamaya sözdizimi açıklaması getirmiştir. Ama Vendler, isme göre sıfatların dönüşümünün basit ya da karmaşık olduğunu söyler. Basit olanlar isme yakın kullanılırlar. Karmaşık dönüşüm geçirenler isimden uzak kalırlar.

Bu açıklama eleştirilebilir. Eğer olay sözdizimi ile açıklanabilseydi o zaman sıranın öğrenilmesi için önce sözdizimi kurallarının öğrenilmesi gerekirdi. Halbuki sözdizimi kuralları genellikle karmaşık olduğundan sıfat sıralarından daha geç öğrenilmektedir. Ayrıca sözdiziminde dönüşümler basitten karmaşığa doğru öğrenilirler. Böylece isme yakın olan sıfatların basit oldukları için önce, isimden uzak olanların ise sonra öğrenilmesi gerekirdi. Oysa sıfatların öğrenilmesiyle ilgili bazı bulgular bunun tam tersini göstermiştir. Richards (1979) isimden uzak olan sıfatların daha önce öğrenildiğini saptamıştır.

Lockhart (1969) bir başka açıklama getirmiştir. Sıfatların soyut olduğunu, isimlerin ise daha somut olduğunu söylemiştir. Ona göre en soyut sayılabilecek sıfat isimden en uzak olandır. Sıfatlar somutlaştıkça sıradaki yerleri isme yaklaşır.

Örnek: Büyük beyaz naylon torba.

Martin (1969a), sıfatların ayırdedici niteliği üstünde durmuş ve bu niteliğe bakarak yorum getirmiştir. Martin (1973), sıfatların sıralanması sıfatların niteliğinin "mutlaklığına" (absoluteness) ve "kesinliğine" (definiteness) dayanır demektedir. "Kesinlik" ile "somut olmak" (concreteness) anlatılmak istenmektedir. Böylece mutlaklık ile somutluk ayırdedici iki öğeyi oluşturur. "Büyük mavi araba" dediğimiz zaman "mavi" mutlak bir sıfattır. Yâni arabanın "maviliğini" saptamak için bir kıyaslama gerekmez. Oysa arabanın "büyüklüğünü" saptamak için başka bir arabayla kıyaslama yapmak gerekir. Büyük sıfatı mutlak değildir, onun için isimden uzak kullanılır.

Sıfatların ikinci niteliği olan somutluğu (ya da kesinliği) ise şöyle anlatılabilir. "Mavilik" araba için de kitap için de aynıdır. Yâni somuttur. Bir sıfat değişik isimlerle kullanıldığı zaman aynı anlamı veriyorsa kesin ya da somut olduğu söylenebilir ve isme yakın kullanılır. "Büyüklük" ise arabaya ve kitaba göre değişir. "Büyük kitap"taki büyüklük

ölçüsü ile "büyük araba"daki büyüklük ölçüsü aynı değildir, birbirinden farklıdır. Sıfatların mutlaklığı ve somutluğu iki değişik nitelik olmakla beraber genellikle birlikte bulunur. Bir sıfat mutlak ise, aynı zamanda somuttur. Bu iki nitelik arasında bir ilişki vardır. Martin, istatistik bakımdan bu bağlantının yüksek bir korrelasyonu olduğunu saptamıştır ($r > 90$).

Martin'e (1969b) göre sıfat sırası seçmek, semantik bir işlemdir. En ayırtedici sıfat en önce seçilir ve isme en yakın konur. Önce isim söylenir, "araba". Bu yetmiyorsa bir sıfat seçilir, "siyah araba". Bu sıfat da ayırtetmeye yetmiyorsa bir sıfat daha eklenir, "büyük siyah araba". Bu işlem ise şimdiye kadar söylenenlere ters düşmektedir. Çünkü bir ismi en ayrıntılı biçimde niteleyen eğer isme en yakın olan sıfatsa, o zaman en son eklenen de o olmalıdır. Çünkü genel ayırımlar yetmeyince ayrıntılar gerekir. Böylece sıfat ekleme sırası Martin'in söylediğinin tersine uzaktan yakına doğru olur.

"Normal" dediğimiz sıra bozulduğunda bu konuşma dilinde, vurgulamayla ve duraklamayla belirtilir. Bunu Martin (1970) şöyle açıklamaktadır: Normal sıranın bozulması, başa konan sıfatın önemsenmesi gereğini belirtmektedir. Martin'e göre sıfatları seçerken isme en yakın olandan başlayıp dışa doğru gerektiği kadar sıfat eklenebilir. Bu da cümle yapısında çok kollu (multibranching) bir çözümleme gerektirir. Oysa normal sırayı bozunca, başa geçen sıfat, sağda kalan tamlama-

nın tümünü nitelediği için sağ kollu (right branching) bir çözümleme gerektirir. İşte aradaki duraklama bu yeni çözümlemeyi yapabilmek için gereken zaman farkından doğmaktadır.

Clark (1977), sıralama seçimi konusunda Martin'in anlatımına yakın bir açıklama yapmıştır. Sıfat seçerken yapılan işlemin semantik bakımdan ele alınması gerektiğini savunmaktadır. X için sıfat seçerken X'i Y'den ayıran boyutlar düşünülür ve bir sıfat seçilir. Bu sıfat X'i Y'den ayırmaya yetmiyorsa başka bir boyut düşünülür ve bir sıfat daha seçilir. Bu işlem gereği kadar tekrarlanabilir. Ancak Clark, bu işlemlerde her seçilen yeni boyutun isme daha yakın mı yoksa daha uzak mı kullanılacağı konusunda bir açıklama yapmamıştır.

Danks ve Glucksberg'in 1970'deki incelemelerine göre sıfat sıralarında en genel olan en önce söylenir. Örneğin "büyük ipek halı" dediği zaman "büyük" genel bir niteliktir. "İpek" kelimesi ise halının ayrıntılı özelliğini gösterir. Bu nedenle de halı kelimesine yakın kullanılır. Burada genel olan, herhangi bir cismi nitelemekte kullanılan sıfattır. Özel olan ise ancak bazı cisimleri nitelemekte daha kısıtlı olarak kullanılanlardır. Bu açıklama Ziff'in açıklamasına benzemektedir. Ancak açıklamaların her ikisini de kapsıyan eleştiriler yapılmıştır. Eleştiriler, sınıflamaların bir ismin ayrıntısını göstermesine bağlı olarak yapılmasına gelmiştir. Örneğin, "küçük yuvarlak pembe dudak" dediğimizde duda-

ğın ayrıntılı özelliği acaba hangisidir? Küçük olması mı? Pembe olması mı? Yoksa yuvarlak olması mı?

Dank ve Glucksberg (1971), daha sonra Martin'in mutlaklık ve somutluk boyutlarınının tek bir boyutta toplanabileceğini savunmuşlar ve bu tek boyuta "özlük" (intrinsicness) boyutu demişlerdir. İsmi özüne en yakın gelen nitelikleri içeren sıfatlar isme yakın kullanılırlar. Şöyle bir sıra oluşur:

- ipek halı* - Yapıldığı madde: isme yakın kullanılır
----- sarı ipek halı - Renk: yüzeysel bir nitelik olduğu için daha uzak kullanılır
Küçük sarı ipek halı - Ölçü: cismin kapsamı içinde olmadığı ve diğer cisimlerle kıyaslanarak saptandığı için isme en uzak kullanılır

Bu görüşe göre ismin özüne en yakın olan nitelikler şunlardır:

Öznel olmayan nitelikler- (Öznel olanlar ismin önünden uzak olanlardır. Büyüklük öznel olduğu için, isimden en uzakta bulunur).

Kişinin düşüncesine göre değişmeyen nitelikler- (Bazı kavramlar kişiye göre değişir, örneğin yaşlılık çocuk için ayrı, yetişkin için ayrı anlam taşır. Bu tür sıfatlar da ismin özünden uzak olan sıfatlardır.)

Duruma göre saptanmayan nitelikler- (Örneğin bir rengin açık ya da koyu görülmesi ışık durumuna göre değişebilir).

Nesnel olan nitelikler- (Örneğin yuvarlak gibi. Bunlar ismin özüne en yakın olan niteliklerdir).

Danks ve Glucksberg (1971) "özlük" boyutunu ileri sürmekle Martin'le aynı görüşte olduklarını göstermektedirler. Ancak isme en yakın olan sıfatların en az ayırdedenler olduğunu söylemekle Martin'den ayrılırlar, çünkü Martin'e göre en ayırdedici sıfat isme en yakın olanıdır. Danks ve Glucksberg'e göre isme yakın olan sıfat, isimden en çok şey içeren, yani ona en benzeyen ama en az ayırdedendir.

Bir ismi ötekenden ayırdedebilmek için aradaki ayrıntıyı belirtmek gerekmektedir. Böyle olunca ayırdedici sıfatlar sırada en önde yer alır. Danks ve Glucksberg (1971), Danks ve Schwenk (1972) ve Schwenk ve Danks (1974), bu konuyu inceleyen araştırmalar yapmışlardır. Sonuçta bir dizi sıfat kullanıldığı durumlarda hangi sıfatın ayırdedici olduğunu iletişim bağlamının (communication context) saptadığını ortaya koymuşlardır. Danks ve Schwenk araştırmalarında deneklere "normal" ve "çevrilmiş" (yani normal sıranın tersi) sıfat sıraları sunmuşlardır. Bunu değişik durumları içeren dörder resimlik gruplar halinde vermişlerdir. Denekler duruma göre bazen "normal", bazen "çevrilmiş" sırayı seçmişlerdir. Denekler duruma göre bazen "normal", bazen "çevrilmiş" sırayı seçmiş-

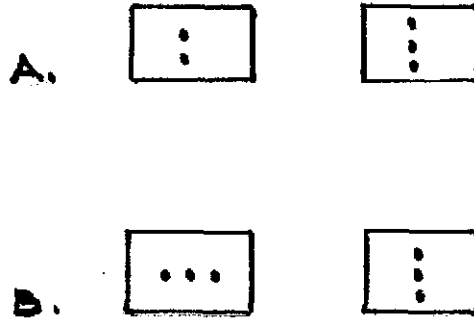
lerdir. Burada savunulan "pragmatik iletişim kuralı", cümle kurma ve iletişim süreçlerinde geçerli genel bir yöntemdir. Bu kurala göre iletişimde dinleyenin algılamasını ve hatırlamasını kolaylaştırdığı için önemli bilgi başta gelir. Sıfat sıralamasında önemli olan sıfatın başa gelmesi ise, bu genel kuralın bir örneğidir.

Daha önce de açıklandığı gibi eğer büyüklü küçüklü kutular arasından "büyük mavi olan" isteniyorsa "büyük mavi kutu" denir. Yok eğer büyük kutular arasından "kırmızı değil de mavi olanı" isteniyorsa "mavi, büyük kutu" denir. Böylece o durum için ayırdedici olan sıfat yer değiştirerek başa geçmiş olur. Bu duruma dilbilgisi açısından bakılacak olursa "mavi" sıfatının "kutuyu" değil de "büyük kutuyu" yâni "büyük kutu" tamlamasını nitelediğini, bunun da kurallara uyduğu görülür. Bu değişim dinleyeni uyarır ve kutunun rengine dikkat etmesi gerektiğini anlatır.

Bu konuda ilginç bir çalışma da Briant Byrne'ye (1979) aittir. Byrne hangi tür sıfatın başa geldiğini şöyle araştırmıştır. Eğer sıfatlar tarif etmek ve ayırdetmek için kullanılıyorsa, iki zıt anlamdaki sıfat yan yana kullanılıncâ anlam-sız bir cümle oluşmalıdır. Akıllı aptal kız gibi. Ancak pragmatik iletişim kuralı doğru ise, yâni önemli olduğunu belirtmek istediğimiz başa geliyorsa, o zaman, bu iki zıt sıfatın değerleri değişecek ve birinci sıfat ağırlık kazanacaktır. Bu durum da cümleyi daha anlamlı kılacaktır. "Akıllı aptal kız"

da, genelde aptal olan, ama aptallar arasında akıllı sayılabilecek bir kızı tarif edecektir. Böyle olunca da öndeki sıfatın işlevi ağırlık kazanmış ve pragmatik iletişim kuralı doğrulanmış olur.

Dilin iletişimdeki tarif edici yanının gerçekleşmesi, yâni bir şeyi en iyi bir şekilde tarif edebilmek, isim ve nitelleyenlerden oluşan kümeye bağlıdır. Bir desenin algılanması da böyledir. Örneğin önce aşağıda Şekil 1A'da gördüğümüz gibi dikey durumda olan iki noktalı bir şekil gösterilse sonra gene dikey durumda olan üç noktalı bir şekil gösterilse, ikinciyi tarif ederken "üç noktalı olan şekil" deriz. Çünkü iki şekli birbirinden ayıran boyut burada sayıdır.



ŞEKİL 1

B örneğine bakacak olursak, yatay durumda olan üç noktalı şekli gördükten sonra ikinciği "dikey düzeni olan şekil" diye tarif ederiz, çünkü burada şekilleri ayırdeden boyut sayı değil yöndür. Görüldüğü gibi A ve B örneklerinde tarif ettiğimiz şekiller aynı olmakla beraber bir öncekinden ayırdedilebilmesi için ayrı kelimeler seçilmiştir. Bu durum dile aktarılacak olursa aynı olay ortaya çıkar. Bir isim ve onu

niteleyenler soyutlaşmış olarak düşünülemez. İsimler ayırd-
edilebilecekleri öteki nesnelere göre tarif edilirler. Aynı
isim çeşitli şekillerde tarif edilebilir. Bu bağlama göre de-
ğişir (Bacharach ve Maisto, 1974).

Çeşitli durum ve konumlarda aynı şeyin değişik şekil-
lerde anlatıldığı deneysel olarak da saptanmıştır (Ford ve
Olson, 1975). Örneğin büyük bir daire küçük bir dairenin ya-
nında gösterilince "büyük olan" denir. Büyük bir daire gene
büyük siyah bir dairenin yanında gösterilirse, "beyaz olan"
diye adlandırılır. Aynı daire büyüklü küçüklü, siyah ve be-
yazlı dörtlü bir grup içinde olursa, ayırdedilebilmesi için
"büyük beyaz olan" diye ifade edilir. Üçgen ve dairelerden
oluşan siyahlı beyazlı, büyüklü küçüklü altılı bir grupta
ise "büyük beyaz daire" şeklinde anlatıldığı görülmektedir
(Şekil 2). Böylece insanların bilgi aktarıırken gerekeni seç-
tikleri, gereğinden fazla bilgi vermediklerini ve duruma uy-
gun şekilde yorumlayıp tarif ettikleri anlaşılmaktadır. İle-
tişimde bilgiyi aktaracak olan, dinleyenin gereksinimini an-
layarak, yollayacağı bilgiyi ona uygun biçimde gönderebilir-
se, o zaman iletişim başarılı olur. Bunu başarmak için de
gerektiği yerlerde önemli olan bilgi başa alınarak aktarı-
lır.

| | |
|---------------------|---------------------------|
| x ○ ○ | Büyük olan |
| x ○ ● | Beyaz olan |
| x ○ ○ ● ● | Büyük beyaz olan |
| x ○ ● △ ○ ● ▲ | Büyük beyaz yuvarlak olan |

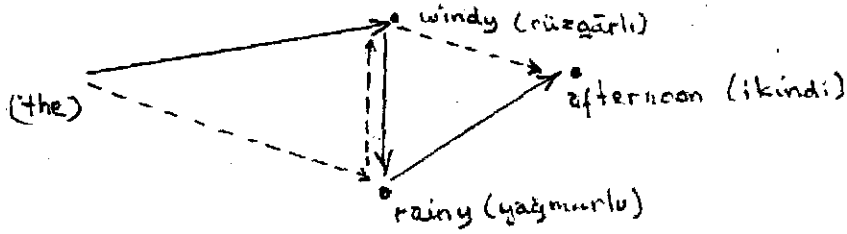
ŞEKİL 2

Bu tür seçimler yapmanın hafıza için de gerektiği anlaşılmıştır. Begg (1978), hafızada saklanacak bilginin algılanmasında sıranın ve içeriğinin önemli olduğunu söyler. İlerde bilginin hatırlanabilmesi için, ayırdedilenin hangi şeylerden ayırdedileceğini bilmekte yarar vardır. Bunun için de ayırdedilen, ayırdedileceklere göre belirlenir.

Birden çok sıfat kullanıldığında bunların birbirine göre yerlerinin gelişigüzel değil, bir kurala dayanarak saptandığını yukarıdaki açıklamalarda gördük. Ancak, yan yana kullanılan sıfatlar da kendi aralarında birbirlerine yakınlık bakımından ayırımlar gösterirler. Yâni yan yana üç sıfat kullanılıyorsa ve en baştaki en önemli ise, bunlar isme doğru eşit aralıklarla, eşit değerde azalmalarla dizilmezler. Bazı kelimeler birbirlerine daha yakın gibi görünürler.

Degerman ve Mather'in 1972'de yaptıkları bir araştırma ile yan yana kullanılan sıfatların birbirlerine olan yakın-

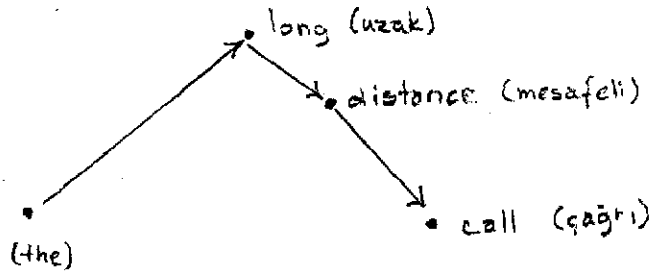
lıkları geometrik bir şekilde ölçülüp ifade edilebileceği savunulmuştur. Bu araştırmaya göre sıfatlar yan yana kullanıldıklarında iki türlü ilişki göze çarpar. Birincisi her iki sıfatın da cümledeki ismi nitelediği durumlardır. Burada sıfatların birbirine olan ilişkisi şöyle gösterilebilir:



ŞEKİL 3

Şekilde düz ya da kırık çizgiyi izleyebiliriz.

İkincisi ise, önde gelen sıfatı bir sonrakini nitelemesi ve sonrakinin ismi nitelemesi durumudur. Şehirlerarası konuşma anlamına gelen "Long distance call" şöyle gösterilebilir.



ŞEKİL 4

Araştırmaya göre birinci türde ilişki gösteren, yani ismi niteleyen sıfatların yerleri değişebilirken ikinci türde ilişkide olanların, yani birinci sıfatın ikinciye nitelediği durumlarda yerleri sabit kalmaktadır. Bu da bize aynı semantik gruba giren sıfatların yan yana geldiğinde daha esnek bir

sıra oluşturabileceklerini gösterir. Örneğin, "sarı kırmızı güller" denebileceği gibi "kırmızı sarı güller" de denebilir. Birinci sıfatın ikinciye nitelendirme durumunda olan sıfatlarda nitelendirilen yeri, vurgulamak için bile olsa, değişmez çünkü böyle bir değişim anlamı değiştirir.

Pragmatik iletişim kuralı önem derecesine göre bir sıralama verse bile "normal" dediğimiz bu sıranın neden böyle bir önem derecesi taşıdığını belirtmez. Diyelim ki, iletişimde ölçü en belirgin, renk daha az, şekil daha da az ayırdedici olmaktadır ve bu nedenle böyle bir sıra oluşmaktadır. O zaman bu sıralamada neden en ayırdedici ögenin ölçü olduğunu cevaplamak gerekmektedir.

Bever (1970) ortaya başka bir öge atmıştır. Ona göre isimden bozma sıfatlar ve isim niteliğinde olan sıfatlar isme yakın kullanılırlar. Örneğin "demir kapı"daki "demir" kelimesi isim olduğu için kapı kelimesinin hemen yanında kullanılır. Bever'e göre isim olan sıfatlar isme en yakın gelir, çünkü isim niteliğine sahiptir. Sonra, isim olmasa bile, isim olarak kullanılabilen kelimeler gelir. Renkler böyledir. "Maviyi seviyorum" dendiğinde "mavi" isim yerine geçtiğine göre isim olarak kullanılabilir demektir. Bu da o kelimenin isim niteliğinde olduğunu gösterir. Isme en uzak olarak isim gibi kullanılmayan kelimeler gelir. İngilizcede "büyük" böyle bir kelimedir. Bu açıklamaya göre "büyük mavi demir kapı" normal sırayı oluşturur.

Bever'e (1970) göre sıfatların sırası onların isme benzemesi, isimden birşeyler içermesi ölçüsünde isme yaklaşılarak gerçekleşir. Ona göre isme en yakın olan ve ismin iç niteliğini gösteren sıfatlar en önce öğrenilir. "Tahta kaşık" taki "tahta" kelimesi gibi. Daha sonra ismin dış niteliğini gösteren kelimeler öğrenilir. Örneğin renkler böyledir. Son olarak ismin kalitesini gösteren sıfatlar öğrenilir. Bunlar artık ismin dışındadır. "Uzun" "büyük" gibi.

Konuya algılama olayı olarak yaklaşan Bever, dilin yapısı incelenecekse dilbilgisine uygun olup olmadığı değil, bu yapının oluş nedenlerinin araştırılması gerektiğini söylemiştir. Dil konusunda bilişsel gelişmeden kopuk olarak yapılan yorumların çok dar kaldığı belirtilmiştir. Bever'e göre sıfat sıralamaları algısal stratejiye dayanır. Algısal bakımdan bir strateji kurulur ve cümle yapısı bu strateji doğrultusunda algılanır. Buna göre cümle yapısı ikiye ayrılır. Önce özne grubu gelir. Bu tek bir isim de olabilir. Sonra fiil grubu gelir. Birey cümleyi böyle algılar. Önce işi yapan, sonra da yapılan iş, şeklinde bir sıra oluşur.

Cümlenin isim takımını oluşturan isim ve sıfatlar için de böyle bir algı stratejisi söz konusudur. Sıfat sıralamalarında sıradaki kelimeler isme benzer olmaları bakımından birbirinden ayırdedilebilirler. Isme benzemeyenlerden (uzak bulunan sıfatlar) benzeyenlere (yakın bulunan sıfatlara) doğru bir sıralama görülür. Böyle bir sıralamada birey nitelleyenle-

ri isimle birlikte algılar. Çünkü bu sıralamada niteleyenler ismin yanına doğru merdiven basamakları gibi bir derecelenme oluşturur. Bu sıra bozulursa algılama da daha değişik olur.

Bever'e göre "büyük pembe ev" normal sırayı oluşturur. Bu sıra bozulursa, "pembe, büyük ev" olursa algılama da değişir. "Pembe" sıfatı isme "büyük" sıfatından daha çok benzediği ve başta geldiği için isim gibi yorumlanır ve kendi başına bir ünite oluşturur. Böylece geri kalan "büyük ev"den ayrı olarak algılanır. İki sıfat arasına da bir duraklama girmiş olur. Bever duraklamayı kendine göre şöyle açıklamıştır. Dil kullanma ve öğrenmede algılamanın rolü büyüktür. Önce algılanması kolay olanlar öğrenilir. Böylece algılama prensiplerinin dili etkilediği söylenebilir. Dilde duraklamalar algılamada gruplama prensibine uygundur. Buna göre algılamada bölünmeler, varolan ilişkinin kesilmesi halinde ortaya çıkar. Örneğin isim takımında "normal" sırayı oluşturan sıfatlar sayısı ile değerlendirilecek olursa düzgün bir sıra elde edilir.

| | | | | |
|------|-------|---------|---------|---------|
| | Büyük | kırmızı | plastik | kalem |
| (The | big | red | plastic | pencil) |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Sıfatların sırada yeri değişirse, sayılardan da anlaşılacağı gibi algılamada iki isim takımı varmış gibi bir durum oluşur.

| | | | | |
|------|----------|-------|---------|---------|
| | Plastik, | büyük | kırmızı | kalem |
| (The | plastic | big | red | pencil) |
| 1 | 4 | 2 | 3 | 5 |

Burada büyük kırmızı plastik kalem cümlesinde sıfatlar isme benzeme bakımından sıralı dizilmişlerdir. Bu benzeme değişirse "plastik, büyük kırmızı kalem" olur. O zaman plastik isim olduğu için isim olarak tek başına yorumlanır ve dışta bulunduğu için de ayrı olarak algılanır. Sonra da "büyük kırmızı kalem" algılanır. Bu nedenle de arada bir duraklama oluşur.

Şimdiye kadar gördüğümüz bütün açıklamaların hepsi de akla yatkın gelebilir, çünkü her araştırma sıfat sıralamasının bir ayrıntısını yakalamıştır. Denebilir ki sıfatlar soyuttan somuta, isme benzemeyenden isme benzeyene, genelden özele, görelî olandan mutlak olana yâni giderek ayrıntıya doğru yönelir. Ancak neden böyle yönelir? Araştırmalar buna bir açıklık getirmemişlerdir.

Sıralamada Algılamanın Etkinliği

Yapılan araştırmaların çeşitli açıklamalarla sıfat sıralarını yorumladıkları görülmüştür. Ancak bu açıklamaların yeterli görülmediği anlaşılmıştır. Bu nedenle sıfat sırası konusundaki kapsamlı bir açıklama getirebilmek için "algılama" konusu üstünde durmak gerektiği kanısındayız.

Sıfat, nesnelere nitelemek ve birbirinden ayırdetmek için kullanıldığına göre, nesnelere nasıl algılandığının incelenmesi, bunları nitelemek için kullanılan sıfatları ve oluşturdukları sıraları açıklamaya bir kaynak oluşturabilir.

Nesnelerin ne şekilde algılandığını incelemek için de önce bilginin bireye nasıl ulaştığını anlamak gerekir. Algılama duyularla başlar. Duyulara gelen fiziksel enerji sinirsel enerjiye dönüşür. Algı çevremiz hakkında birinci derecede bilgi edinme sürecidir. Anderson'a (1975) göre algı iki yönlüdür.

1. Çevreden gelen uyarıcı yönü vardır. Dünyanın bir yapısı, uyarıların da bir yapısı vardır. Uyarının yapısı bireye dünyanın yapısı hakkında bilgi verir. Algılananlar aslında, uyarılar yoluyla bize ulaşan dünya nesnelere dir. Algılama da bu nesnelere hakkındaki bilgiyi uyarılardan çıkarabilme yeteneğidir. Algılamada tek bir duyu ile algılanan nitelikler, insanın kendinden gelen özellikler sayılır. Bir duyudan ötekine değişen nitelikler (koku, renk, ses tonu, tat) böyledir. Yani sınırlardan geçip beynin belli bir bölümüne ulaşan uyarım bireyin mavi görmesini sağlarken, aynı şekilde sınırlardan geçip beynin başka bir bölümüne ulaşan uyarım bireyin gül kokusu duymasını sağlar. Bu daha çok insan beyninin özelliğidir. Algılamada ancak birden fazla duyu ile algılanabilen nitelikler dünyaya atfolunabilir. Bunlar uyarının nitelikleridir denebilir. Uyarının süresi, şiddeti, yeri (zaman, enerji ve mekan) "öncül nitelik" olarak belirlenebilir ve dünyaya atfolunabilir. Bütün duyular bu üç niteliğe duyarlıdırlar ve bunlardan etkilenirler. Tüm alıcılar (receptors) bu niteliklerden etkilenecek şekilde gelişmiştir. Örneğin uyarının şiddetine duyarlıdırlar. Duyusal etkilenmenin

şiddeti enerji yoğunluğuna göre değişir (Bridgeman, 1927).

2. Algının bireyden gelen seçici yanı vardır. Birey çevredeki uyarılara duyarlıdır ve elbette bu uyarıların süresi, şiddeti, yeri bireyin algılamasını etkiler. Ancak algılama seçerek yapılır. Çevredeki uyarıların hepsini aynı anda, aynı biçimde algılamak olanaksızdır. Bu nedenle birey ayırdedip seçmek durumundadır. Birey seçmeden bu uyarıların değerlendiremez. Bu seçme işlevi hayvanlarda ve insanlarda farklıdır. İnsanlarda hayvanlardakinden daha çok farklılaşmıştır. İnsanlarda doğustaki durum da, yetişkininden farklıdır. Doğuşta kaba bir seçim söz konusu iken, gelişim ve deneyim sonucu ayrıntılı ve ayırdedici olur.

Anderson'a (1975) göre algı duyuşal bilgiye dayanır. Algılamamanın bir anlam kazanması ve dünyanın kavranabilmesi için duyuların seçtiğı bu bilginin düzenlenmesi ve birleşmesi gerekmektedir. Yâni bilgi geçmişle karşılaştırılmalı, gelecekle bütünleştirilmelidir. Birey bu işlemi bazı özellikleri seçerek, bazılarını bütünleştirerek ve bunları hafızada olanlarla karşılaştırarak yapar. Bu seçme, bütünleştirme ve karşılaştırma öğrenilir. Bu bakımdan algısal öğrenme, deneyim ve gelişme sonucu çevreden daha çok ve daha işe yarar bilgi edinebilmektedir. Öğrenme belli bir düzen sağlanmadan gerçekleşemediğı için algılananı düzenleme faaliyeti zamanla güçlenir ve otomatikleşir. Birey algılananı düzenleyip ilerde kullanmak için hafızasına yerleştirir. Böylece zamanla bir birikim olur.

Algısal öğrenme, bireyin, çevreden daha çok bilgi edinme durumu olarak belirlendiğinde bu yorum şu anlamı taşır. Uyaranların farklılıkları önceleri ayırdedilmezken zaman ve tekrar sonucu ayırdedilebilir duruma gelir. Bireyin neye tepki göstereceği böylece değişebilir. Bu değişme, daha önce fark edilmeyen ayrıntılara tepki gösterme şeklinde olabilir.

Daha önce de değinildiği gibi, insan düşüncesinde bir düzen, bu düzenin de genelden özele doğru bir yönelimi vardır. Bu fikirden hareketle insan zekasının bir aşamalı sistem şeklinde işlevini sürdürdüğü söylenebilir.

Bilişsel yapıda basit düzenin elemanları birleşerek daha gelişmiş bir düzeni, bunlar da birleşerek en gelişmiş düzeni oluştururlar. Yâni, zekânın üç düzeyinden söz etmek olasıdır. Zekâ, algılanan bilgiyi düzenleme işlemidir (Bellman 1964). Anderson (1975) bu düzeni şöyle açıklar:

Bilme: En alt düzeyde içgüdüsel olarak bilmek vardır. Burada bilginin değişmesi için dıştan bir etkinin gelmesi gerekir. Bu bilgi ancak kuşaktan kuşağa ve uyum sağlamak için değişir. Aslında bu bilginin fazlaca değişmesi gerekmez çünkü zaten yaşam için gereken uyumu sağlamak için edinilmiş bir bilgidir (yaprakların güneşe dönmesi ve insanların içgüdüsel davranışları böyledir).

Öğrenme: Zekânın bir üst düzeyidir denebilir. Burada,

sistemdeki birikmeden, hafızadan yararlanıldığı görülmektedir. Bu düzeyde öğrenme gerçekleşir. Bu düzeyde bitkiler söz konusu değildir. Yalnız hayvanlar ve özellikle insanlarda gelişen bir olaydır. Razan'a (1971) göre deniz anaları ve onlardan daha basit hayvanlarda öğrenme yoktur.

Düşünme: Zekânın en üst düzeyi denebilecek düşünme yeteneği yalnızca memeli hayvanların en üst basamağında olanlarda, (primates) ve tabii insanda vardır. Düşünceyi gerçekleştirebilmek için bireyin bilgisi olması, öğrenebilmesi gerekir. Ancak bundan sonra bu bilgisini ileriye dönük olarak kullanabilir ve ileriye dönük tasarımlar yapabilir. Bu tasarımlar geçmişten çok farklı olabilir (dünyada açlık sorununa karşı önlem almak bu tür bir düşünceyi gösterir).

Algı konusunda Anderson (1975) ayırım getiren aşamalı bir sistem düşünerek açıklamalarda bulunmuştur. Birinci düzeyde bilgi edinmek için bireyin duyu alıcıları ya da organları vardır. Çevreyle ilişkisini bu yolla kurar (yapraklı bitkiler güneşin ışığına, ısısına duyarlıdırlar ve o yöne dönerler). İnsanda da bu düzeyde algılama söz konusudur. Duyusal alıcılarla algılanan bilgi aşamalı süreçler sonucu bütünleşir. Bu sürenin ilk aşamasına "öncül algılama" denir. Öncül algılama bireyin içinde olan ve önceden belirlenmiş mekanizmalara dayanır. Daha sonra başka işlemlerden geçmek üzere kabaca bir fon-şekil belirler. Böylece fiziksel enerji duyuşsal enerjiye dönüşmüş olur. Böylece fiziksel enerji duyuş-

sal enerjiye dönüşmüş olur. Hebb (1963) de bebeğin algısının ilkel bir fon-şekil ayırımı ile başladığını söyler. "Öncül algılamanın" nitelikleri de süre, şiddet ve yer olarak belirlenmiştir (Anderson, 1975). Uyarıların bu niteliklerine bebekler de cevap verir (parlak ışık, tiz sese tepki gösterme gibi).

İkincil algılama ise, zekânın ikinci ve üçüncü düzeyiyle ilgilidir. Öğrenme ve düşünmeyi içerir. Yâni, birey tarafından işine yarayacağını öğrendiği malzeme seçilir. İkincil algılama nesnelere hakkında bilgiyi onları niteleyecek biçimde seçerek alır (örneğin önce kabaca "ot" olarak bilinen bitkiler zamanla renkleri kokularına göre çeşitli bitkiler olarak algılanır). İkincil algılama ayırtetme ve zenginleştirme getirir. Ayırtetme seçmeyi kolaylaştırır. Zenginleşme ise eldeki bilgiye hafızadakini de katarak çoğaltmaktadır. Bu da nesnenin özelliklerini öncül algılamadan edinilen ve hafızaya yerleşilenle karşılaştırarak yapılır. İkincil algılama yalnızca ilk algılamayla edinilenlerle yetinmeyip hafızadaki ile karşılaştırmak demektir. İkincil algılama öncül algılama ile belirlenen şekillere (algılara) ayrıntı ekler. Renk, ses tonu, koku, tat gibi nitelikler ikincil algılama nitelikleridir. Bunlar nesnel dünya ile öznel deneyim arasındaki ilişkiye dairdirler. Bu nedenle daha karmaşıktırlar.

Öncül algılama ile ikincil algılama arasında şöyle bir fark belirlemektedir. Öncül algılama görece genel algılar verir.

Büyüklik ve zaman boyutlarının çözümlenmesini yapar. İkincil algılama ise, kesin ayrıntılı algılamalar verir. İkincil algılamada öğrenme gereklidir.

Anderson öncül algılama ile ikincil algılama arasındaki farkı belirtmek için bazı kanıtlar ileri sürer.

1. Filogenetik Kanıt

Daha gelişmiş canlılarda daha ayrıntılı algılama görülmektedir. Gelişmiş canlılarda ikincil algılama diyebileceğimiz ayrıntılı bir algılama varken, gelişmemiş canlılarda ancak öncül algılama diyebileceğimiz görece kaba bir algılama vardır.

Algılamadaki gelişme canlılardaki gelişmeye paraleldir. Çok genel, çok şiddetli farkları ancak sezebilen ilkel canlılardan çeşitli duyu organları olan canlılara doğru olan gidiş, çevreden kabaca bir uyarım edinmekten, çok ayrıntılı etkilenmeye doğru bir gelişme gösterir. Bir amip yalnızca dokunma, kimyasal ve elektriksel akım, ısı ve ışık değişikliğine tepki gösterirken eklem bacaklılar derinlik, büyüklük ve yaklaşma (yaklaşan cisimlerin büyümeyip yaklaştığını farketme) konusunda ayırım yapabilirler (Gibson, 1969). Hayvanlarda mekan ayırımının şekilden önce geldiği görülmüştür (Bitterman, 1960). Parlaklık değişmezliği balıklarda farkedildiği halde daha gelişmiş bir algı düzeyini gerektiren şekil değişmezliği ancak farelerde belirlenmiştir (Burkamp, 1923; Forgas, 1954).

insanlarda derinlik, büyüklük ve yaklaşma ayırımı doğuştan vardır. Yâni öncül algılama doğuştan vardır. İkincil algılama sonradan gelişir ve çok seçici bir sistem oluşturur.

2. Ontogenetik Kanıt

Yaşam süresi içinde öğrenme insanlarda ve hayvanlarda görülür. Algı da öğrenmeyle daha ayrıntılı, daha seçici olur. Tavuklarda yapılan araştırmalar bize hayvanlarda yaşam süresi içinde algılamanın geliştiğini ve bunda öğrenmenin rol oynadığını göstermiştir. Örneğin tavuklar, gördükleri bir karaltı eğer uzun kuyruklu, kısa boyunlu ise (atmaca tipi) bu karaltıdan kaçarlardı. Karaltı eğer kısa kuyruklu uzun boyunlu ise (kaz tipi) kaçmazlardı. Bu tepkinin tavuklarda doğuştan olduğu sanılmış, ancak araştırma sonucu öğrenildiği anlaşılmıştır (Tinbergen, 1951). İnsanlarda derinlik, büyüklük ve yaklaşan cisimlere duyarlılık ve tepki doğuştan başlar (Gibson, 1969). Yeni doğmuş bebeklerde fon-şekil ayırdedilebildiği görülmüştür. Yeni doğmuş bebeklerin göz hareketlerinden şeklin dış sınırlarını algıladığını ama şeklin içini hiç araştırmadığı anlaşılmıştır. Yâni, bebeklerin böylece fon-şekil ayırımı yapabildikleri ama şeklin içini sistemli bir şekilde gözleriyle taramadıklarına göre ayrıntılı bir algı edinmedikleri belirlenmiştir (Zinchenko ve ark.: 1963; Nelson, 1973; Tampieri, 1974; Starkey, 1981).

2. Mikrogenetik Kanıt

Yetişkinlerde ikincil algılama dediğimiz daha ayrıntılı algının gelişmiş olmasına rağmen süre azaltılırsa bu ikincil algılamanın aslında öncül algılamaya dayandığı ortaya çıkar. İkincil algılama öncül algıdan aldığı bilgilerin üstüne ayrıntıları ekler. İlk, kısa algılamada genel bir görüntü söz konusudur. Çok kısa olarak gösterilen bir görüntüden algılanan, ayrıntılar değildir; yalnızca açıklı koyulu silik bir izlenimdir. Gördüğümüzün ancak parlaklığı, boyutu ve yeri akılda kalır. Daha uzun süreli gösterildiği zaman görüntü anlam kazanır ve ayrıntılar sezilir.

Gördüğümüz gibi Anderson'un açıklamasına göre öncül algılama genel ve belirsiz bir izlenim verir. Ölçüleri görelidir. İkincil algılama daha karmaşıktır. Öncül algılama ile belirlenen şekillere ayrıntıları ekler. Bu açıklamalara dayanarak şöyle bir yorum yapılabilir: Uyaranların ayrıntılı farkları önceleri ayırdedilemezken, zaman ve tekrar sonucu öğrenme gerçekleştiği için, ayırdedilebilirler.

Kanımızca bu bilgiler ışığında nesnelere ilgili ilk ayırımlar "genel" ve "görelî" nitelikler olacaktır. Konumuz olan sıfat sıralamasıyla ilgili olarak da kullanımda ilk bu tür sıfatları beklememiz gerekir. Bunlar yetmediği zaman daha ince ayrıntıyı belirten sıfatlar kullanılacaktır. Bunlar da daha "somut", daha "kesin", daha "dar kapsamlı", daha "öz" olanlardır.

"Genel", "görelî" ve "soyut" dediğimiz sıfatların üzerinde durulacak olunursa bunların sayıca daha çok nesneyi ayırdedici nitelikler oldukları hemen görülür. Buna karşılık, daha az "genel" olan sıfatlar daha az nesneyi birbirinden ayırdedebilmektedir. En somut nitelikler nesneye özgü ayrıntıları en iyi belirliyenlerdir. Böylece genelden özele doğru bir sıra izlenmesinin algısal nedenlere dayandığı söylenebilir. Bilgiyi alan, en büyük ayrıntıdan başlayarak giderek daralan tanımlamada o nesneyi daha kolay algılayabiliyor demektir. Bu bakımdan algılama düzenine uygun bir sıfat düzeni olduğu söylenebilir.

III. GELİŞİM AÇISINDAN DİL VE SIRA

Düşünce ve dilde görülen düzen yetişkinde olduğu kadar çocuk için de söz konusudur. Çevresini kendisi için anlamlı kılabilme ve öğrenebilmek için, düzene, yetişkin kadar çocuğun da gereksinmesi vardır. Yalnız çocuk, yetişkinden farklı olarak, hızlı bir gelişme içindedir. Bu gelişme çeşitli alanları içerdiği ve her bir alan ötekileri etkilediği için, herhangi bir alanın incelenmesi tek başına ele alınamaz. Bunun için dil alanını ya da, daha belirli olarak sıfat sıralamasını incelerken, algı ve bilişsel gelişme konularında da alınacak ve sıfat sıralama dil-algı-bilişsel gelişim çerçevesi içinde açıklanmaya çalışılacaktır.

Greenberg (1963) doğal dillerin büyük bir çoğunluğunun belirgin bir sırası olduğunu, bunun özne-yüklem doğrultusunda bulunduğunu ve öznenin tümleçten önce kullanıldığını göstermiştir. Jacobson (1963) bu bulguyu "ikonik" bir biçimde yorumlamıştır. Yani, bir cümledeki elemanların sırasının algılamadakine paralel bir sıra oluşturduğunu savunmuştur. Çocuğun algısal deneyimlerle edindiği sıra ile cümle içindeki elemanların sırasının paralel bir dizilme gösterdiğini söylemiştir. Chomsky (1965) de buna yakın bir görüştedir. Chomsky, cümle-

deki kelime sırası, dil dışında bazı öğelere dayanabilir demektedir. Ona göre cümle içindeki kelime sıralanışı bazen dilbilgisi kurallarını aşar. Sözdizimi kurallarına göre değil de, "ikonik" öğelere göre sıralanırlar. Yâni, dilin dışında algısal öğelere uyarlar. Belli bir sıranın kullanılmaması dilbilgisi bakımından elverişsiz olduğu için değil de, "ikonik" öğeler bakımından elverişsiz olduğu içindir. Moeser'in (1975) yaptığı araştırmada deneklerin bazı kelimeleri öğrenmeleri istenmiştir. Denekler kelimeleri doğal algılama sırasına (renk-şekil gibi) uyduğu ölçüde iyi öğrenebilmişlerdir. Bütün bu araştırmalar algının dil ile ilişkisini belirtmektedir.

Daha önceki açıklamalardan, algının bir sırası olduğu ve bunun dil sırasını etkilediği görülmektedir. Konumuzla ilgili olarak daha önce görmüş olduğumuz öncül algılama ikincil algılama ayırımının sıfat sıralamasının gelişmesine katkısı olduğu kanısındayız. Sıralama önce algı ile ilgilidir, ama algı bilişsel süreçler çerçevesinde yorumlanmaktadır. Çünkü algı ile edinilen bilgi uzun süreli hafızaya geçerken bir seçme söz konusudur. Seçimi birey yapar; bu cortex (beyin kabuğu) seviyesinde olur. Demek ki, bilişsel süreçle yakından ilgilidir.

Öte yandan dilin kazanılması doğrudan çocuğun bilişsel gelişmesine dayanır. Sinclair de Zwart, (1973) Fransız çocukları ile yaptığı gözlem ve deneyimlerden edindiği bilgiye gö-

re, özne yüklem sırasının çocuklarda var olduğunu kabul etmekle beraber, küçük çocukların kelime sırasının ikonik öğelerden çok, çocuğun bilişsel yapısına dayandığını savunmaktadır. Yaptığı deneyimlerden edindiği bilgiye göre, 4-5 yaşındaki çocukların sıra konusunda tutarlı davranmalarına karşın, 3 yaşındaki çocukların sözel girdilerin çeşitli yorumlarını denediklerini düşündüğünü söylemiştir. Çünkü bu çocuklara "kız oğlan itmek" gibi bir cümle verildiğinde bunun, dilbilgisi bakımından doğru olmadığı için, ya "kız oğlanı itti" ya da "oğlan kızı itti" şeklinde yorumlanacağı düşünüldüğü halde, 3 yaşındaki çocukların ellerindeki bebekleri yan yana yürüterek "kız, oğlan ilerlediler" gibi bir yorum getirdikleri; bazı hallerde de çocukların kendilerinin her iki bebeği de iterek, "ben kızı oğlanı ittim" gibi bir yorum getirdikleri görülmüştür. Demek ki dilbilgisi bakımından düzgün olmayan bir cümle ile karşılaştıkları zaman küçük çocuklar kendini özne yerine koyarak davranabilmektedirler. Bu da cümleye değişik bir yorum getirmekte ve çocukların dil öğreniminde algılama kadar bilişsel yapının da önemli olduğunu göstermektedir.

Her çocuğun, kendi anadilini öğrenirken bu dilin dilbilgisini yeniden kurduğu söylenebilir. Bu çok basit gibi görünen olay, aslında çok karmaşık ve açıklaması zordur. Çünkü dilin kazanılması çocuğun gelişmesiyle ilgilidir. Dil gelişmesi hem biçim (dil girdilerinin düzenlenmesi, sınıflanması, ve saklanması gibi), hem de anlam ve içerik açısından (dilde anlatılan olayları kavrama gibi) bilişsel gelişme ile ilgili-

dir. Slobin, (1973) bilişsel açıdan belli bir gelişme gösteren çocuğun derdini anlatmak için yeni yollar aradığını ve yeni anlatım yolları edindiğini söyler. Bunu yaparken de bazı prensipler, kurallar keşfeder. Bu kurallar da ona dili öğrenmede yardımcı olur. Bu kurallardan en önce edinilenlerden biri, cümlede kelime sırasına dikkat edilmesi kuralıdır.

Dildeki bu düzen daha küçük birimlerde de görülür. Her dilde en küçük ses birimleri (phonem) belli bir sıraya göre öğrenilir. Bu sıra her dilde aynıdır. Ancak bu ses birimleri çıkarılabildikten sonra o dile özgü farklar belirir (Beilin, 1975).

Dilin yapısındaki sıra araştırılırken sıfat sıraları da araştırılmıştır. İngilizcede çocukların sıfatları belli bir sırada kullanıp kullanmadıkları konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca, varsa, saptanan sıranın yetişkinlerin kullandığı sıraya uyup uymadığı araştırılmıştır. Çocukta sıfat sıralarıyla ilgili bu çalışmalara geçmeden önce bu konu ile çok yakın ilgisi olduğunu gördüğümüz gelişim alanları incelenecektir.

Algısal Gelişim

Çocuk doğduğu zaman tümüyle âciz değildir, bazı becerileri vardır. Örneğin, alısal alanda ışığa duyarlıdır, hareketi izleyebilir. Doğduktan sonra da, duyularını kullanarak dünyayı tanımaya çabalar. İlk aylar sonunda çocuğun uyanık

kaldığı süreler artar ve çevreyi tanıma çabaları hızlanır. Duyu organları çevre hakkında bilgi edinmeyi sağlayan alıcılardır. Algı da bu organlara gelen uyaranlara anlam verilmesi ve çevre hakkında bilgi edinme sürecidir. Bir ışığı görmek, onun ışık olduğunu anlamak ve kendi türü içinde ne nitelikte olduğunu belirleyebilmek algılama ile olur. Algılama iki yolla gelişir. Birincisi organların gelişip olgunlaşmasıdır. İkincisi uyaranların yorumlanmalarında yardımcı olacak deneyimlerin çoğalması ile algısal öğrenmenin gerçekleşmesidir. Algısal öğrenme farklılaşmamış algıların farklılaşması olayıdır. Kanımızca daha önce sözünü ettiğimiz öncül-ikincil algılama ayırımı çocuğun algısal gelişmesinde izlenebilir. Çocuğun algısal gelişmesinde ilk görülen kabataslak algılar zamanla öğrenme ve duyuların gelişmesi ile ayrıntılı, dakik algılara dönüşür. Doğduğu zaman var olan algısal becerileri çocuğa öncül algılama verecek niteliktedir. Deneyimler sonucu, gelişme sonucu bu algı ikincil algı diyebileceğimiz düzeye ulaşır.

Çocuk ilk yılı, çevresiyle etkileşim ve dünyayı tanıma ile geçirir. Çeşitli deneyimler sonucu nesnelere seçip ayırmayı, çevredeki nesnelere kalıcılığını öğrenir. Çevredeki düzeni kavrar. Bazı şeyleri de aklında tutabilir. Deneyimler sürerken duyulardaki gelişme de ilerler. Duyularda seçicilik bakımından gelişme olur. Çevremiz uyaranlarla doludur. Duyu organlarına gelen tüm uyaranları aynı anda algılamak olanak-

sızdır. Bunlar arasında bir seçim yapmak gerekmektedir. Çocuk da kendisi için önemli olan duylara yönelmeyi öğrenir. Buna Gibson (1969) ekolojik bir açıklama getirir. Birey çevresiyle etkileşim içindedir. Birey, yaşam savaşı verebilmesi için, algılamada önce nesnelere ayırdedebilmelidir. Dünyada yenmemesi, dokunulmaması, kaçınılması gereken ya da sevilmesi istenen, yenmesi gereken nesnelere vardır. Algı gelişmesi önce nesnelere ayırdetmeyi sonra da nesnelere renk, şekil, doku gibi ayrıntılarını farketmeyi sağlar ve çocuğun çevresiyle etkileşimini kolaylaştırır.

Algılamayı tanımlarken algılamamanın, çevre hakkında bilgi edinme süreci olduğu ve uyaranların bireye dünya nesnelere hakkında bilgi taşıdığı belirtilmiştir. Bu bilgi zaman ve mekân içinde taşınır. Çocuk bir nesneden kaçacak ya da ona yaklaşacak ise mekân içinde konumunu algılayabilmelidir. Bunun böyle olduğu, çocuk daha bebekken derinlik algısının gelişmesinden (6 1/2-12 ay) anlaşılabilir.

Nesne kalıcılığının ve değişmezliğinin öğrenilmesi algılamada bir aşama getirir. Çocuk nesnelere kendinden farklı olarak görmeyi 2 aylıktan sonra öğrenir (Bower, 1974). 6-8 aylık bebeklerin nesnelere kalıcılığını öğrenmesi görüntüden çıkan bir nesnenin yok olmadığını anlamasıyla olur. Üstü örtülen bir oyuncak, örtüyü çekip ortaya çıkarabilen bir bebek oyuncak orada olduğunu bildiğini gösterir. Çocuk nesnelere değişik biçim ya da durumlarda, değişik açılardan göre göre

aynı nesne olarak algılamasını öğrenerek, çok küçük yaşlarda nesne değişmezliğini kazanmış olur. Aynı şekilde çok erken bir yaşta büyüklük değişmezliği de öğrenilir. Göze yansıyan görüntüler farklı olsa da, yâni uzaktan ufak, yakından büyük görünse de nesneyi gerçek boyutlarıyla algılamak da ilk yıl içinde öğrenilir. Böylece çocuğun çok küçükken büyüklük (ölçü) boyutuna duyarlı olduğu anlaşılmaktadır. Çocuk büyüklük boyutuna çok erken yaşta duyarlı olmakla beraber bu boyutla ilgili yargıların kesinlik kazanması uzun yıllar alır. Lambercier (1946) araştırmalarında çocukların yaşı arttıkça büyüklük değişmezliğine verdikleri ölçü cevaplarının daha dakik, gerçeğe daha yakın olduğunu saptamıştır. Demek ki, ilk algıdaki genel yargılar yaş ilerledikçe daha duyarlı olmaktadır. Bu da algılamadaki bir ayırımın çocuğun algısal gelişmesine uygulanabileceği fikrini getirmektedir.

En ilkel görsele yönelim sabit bakıştır. Yâni bakışlar araştırmacı değildir, bir noktaya dikilip kalır. Yeni doğmuş bebekler gözlerini bir noktaya dikerek bakarlar ve şeklin ortasında bir yere bakarlar (Salapatek ve Kesson 1966-1973). Zinchenko ve ark.'nın (1963) çalışması çocukların küçük yaşlarda gözlerini bir noktaya dikerek baktıklarını, şeklin çevresine değil, ortasına baktıklarını ve şeklin özelliklerini araştırmadıklarını göstermiştir. Daha büyük yaşlarda ise çocuk araştıran bir gözle bakar. Şeklin çevresini tarar ve şeklin ayırdedici özelliklerini araştırır. Ricciuti (1963) 3 ila 8 yaş arasındaki çocuklarda yaptığı araştırmada iki şekli birbirine ben-

zetirken şeklin çevresini esas aldıklarını belirtmiştir. Tampieri (1974) ise, 3 yaşında çocukların şeklin dış hatlarına göre, 5 yaşındaki çocukların ise şeklin içindeki öğeleri de farkederek şekli ayırdıklarını söyler.

Ayırdetmedeki artış belirgin özelliklerin farkedilmesi ile olur. Çocuk algı bakımından bir şeklin önce tümüne tepki gösterir ve önce bir bütün olarak algılar. Bu bütünün parçalarını, ayrıntılarını ayırdetmez. Parçaları ayrı ayrı gördüğü zaman tanıyamaz. Bir nesneyi ötekinden farklı kılmaya yarayan belirgin özellikleri farketmediği zaman ayırdetme becerisini geliştirmiş demektir. Bu becerinin gelişmesiyle algılama çabuklaşır.

Ancak çocuklar bilgiyi seçip hatırlayabilseler bile, bunun yanısıra gereksiz olan bilgiyi de hatırlarlar. Örneğin çeşitli renklere boyanmış harfler sunup, bu harfleri hatırlamaları istendiğinde, hatırladıkları harflerin renklerini de bilirler. Oysa bu bilgi istenmemiştir ve yetişkinlerle yapılan araştırmada renklerin hatırlanmadığı görülmüştür (Gibson, 1969). Çocuklar da yaş ilerledikçe bu konuda değişirler ve gereksiz bilgiyi görmezden gelebilirler.

Çocukta ayırdetme becerisinin gelişmesi, ikincil algılamamanın geliştiğini belirler. Yapılan deneyler (Riess, 1946; Gibson ve Gibson, 1957) çocukların ilk çocukluk yaşlarında algılamalarının daha genel olduğunu, 8-11 yaşları arasında

daha ayırdedici bir biçimde davrandıklarını göstermiştir. Bu da algılama ile Piaget'nin bilişsel gelişme devreleri arasında bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir.

Çocukta yaş ilerledikçe dikkat gelişmekte, ben-merkezcil azalmaktadır. Bunlar da algılamayı dolaylı olarak etkilemektedir. Dikkat gelişmesi ayırdetme becerisini ve bu yolla da ikincil algılamanın kazanılmasını sağlar. Ayrıca ben-merkezciliğinin azalması algılamayı etkiler. Örneğin, önceleri çocuk bir resmi belli bir şekilde algılıyor ise bunun başkası tarafından başka biçimde algılanabileceğini düşünemez. Ben-merkezcilik azaldıkça çocuk kendisinden başka kişilerin başka bakış açıları olabileceğini görebilir. Bundan da anlaşılacağı gibi algılama ile bilişsel gelişme arasında bir ilişki kurulabilir.

Bilişsel Gelişim

Bilişsel gelişme tüm zihinsel süreçleri içerir. Çevreyi ve dünyayı anlamaya ve etkileşimi sağlamaya yarayan bilginin algılanıp kullanılmasına katkısı olan tüm süreçlerden oluşur. Bu bakımdan algılama, kavram geliştirme ve dilin kazanılmasıyla yakından ilgilidir. Bever, (1970) de eğer dilin yapısı incelenmek isteniyorsa önce o yapının kazanılması incelenmelidir görüşünü savunur. Dilin kazanılmasında ise, bilişsel gelişmenin rolü vardır. Bilişsel beceriler birbirini ve dili etkiler.

Algılama ile Piaget'nin bilişsel gelişme devreleri arasında bir ilişki kurma ve çocukta sıfat kullanma ve sıralama açıklamalarında Piaget'nin görüşünden yararlanma girişiminde bulunacağımızdan, Piaget'nin bilişsel gelişme ile ilgili açıklamalarını gözden geçireceğiz. Piaget'nin (1953) bilişsel gelişme kuramı bir dengeleme kuramıdır. Denge iki durumu içerir. Bunlardan birisi uyumdur (adaptation). Uyum çevre ile bireyin etkileşimini konu alır. Daha verimli etkileşime yöneltilir. İki şekilde gerçekleşir:

Özümlenme (assimilation) çevreyi kendine uyumlu kılma

Uzlaştırma (accomodation) kendini çevreye uyumlu kılma'

Örneğin bir elmayı yiyen birey ağzını açarak kendini çevreye uyumlu kılar. Yediği elmayı öğütüp, sindirerek de özümlemeler.

Dengeyi sağlayan öteki öge düzenlemedir (organization). Burada söz konusu olan bilişsel düzenlemedir. Bu düzenleme ben-merkezci, algısal bakımdan belirlenmiş, basit bir düzenden gerçekçi, kavramsal ve karmaşık bir düzene doğru bir gelişme gösterir. Piaget bu gelişmeyi devrelere ayırmıştır. Bu devreler kendi içlerinde alt devrelere ya da dönemlere ayrılırlar. Piaget her devre için yaş belirtmekte, ancak bu yaşların kesin olmadığını çocuktan çocuğa değişmeler gösterdiğini söylemektedir. Bazı çocuk bu devreleri daha erken bazı çocuk daha geç geçirir. Ancak her çocuğun bir üst aşamaya gelmesi için ondan önceki devreden geçmesi gereklidir.

1. Duyusal-Devinimsel Devre

Doğumdan 2 yaşına kadar olan devredir. Bu devrede algılama ile algıya tepki gösterme arasında kesin bir ayırım yoktur. Düşünce hareket demektir. Zihinsel işlevlerin esası algısal ve zihinsel becerilere dayanır. Bu devrenin ilk aşamasında "bilmek" nesnenin "şimdiki" durumunu içerir. Çocuk bu devrede yalnızca devinimsel hareketler yapar. Nesnelere deneme-yanılma yoluyla inceler. Zamanla hareketleri uyum kazanır. Bu uyumlu hareketler bir hareket serisi oluşturur (emme gibi) ve bunlar da zamanla "şemalara" dönüşür. Çocuk bu devrede nesne değişmezliğini keşfeder (8-12 ay). İkinci yılda işe artık ortada olmayan nesnelere düşünme yeteneğini kazanır.

2. İşlem Öncesi Devre

2 yaştan 7 yaşa kadar olan devredir. Bu devrede taklit öğrenilir. Taklit edilenin içleşmesi, benimsenmesi simgenin esasını oluşturur. Simgeler, simgeledikleri şeylere benzerler. Simgeler kişi tarafından oluşturulurlar. Simgesel oyun böyledir. Taklide dayanır. Çocuk bu devrede simgesel işlevler edinir. Nesnelere zihninde düşünme esnekliğini edinir. Artık işaretin anlamını kavramıştır. İşaret simgeden farklıdır. İşaret bireysel değildir. İşaretin modeli dışardan, toplumdandır. İşaretin anlamını kavrayan çocuğun dil öğrenimi hızla gelişir.

4 ile 7 yaş arasındaki dönemde çocuk düşüncesi kaypak, görüntüye dayalıdır. Çocuk kendini çevresinden ayırarak düşünebilir. Ancak hâlâ ben-merkezcidir. Kendi görüşünün ve algılamasının herkes tarafından paylaşıldığını sanır. Algısal gelişmesinde de değinilen bu ben-merkezcilik kendi görüş açısından başkasını düşünememesi onun bilişsel gelişmesinde olgunlaşıp değişmesi beklenen bir durumdur. Çocuk bu devrede kendi görüş ve düşüncesinin herkes tarafından benimsendiğini sanır. Örneğin bir öykü anlatırken karşısındakinin bu düşüncüyü izleyip izlemediğini düşünmeden anlatır. Aslında, ben-merkezcilik daha geniş bir özelliğin somut bir örneğidir denebilir. Bu özellik bir boyutu düşünürken başka bir boyutu düşünememektir. Çocuk düşüncesi algısal öğelere dayanır. Aynı anda iki boyutu algılayamaz. İkinciye farketse birinciye unuttur. Örneğin uzun ince bir kaptaki su geniş kısa bir kaba aktarılınca çocuk kapların uzunluğunu düşünerek suyun azaldığını söyler. Kapların genişliğini hesaba katmamıştır. Bu yüzden korunum sorularını çözemez (Yâni bir nesneye birşey katmadıkça ve ondan birşey çıkarmadıkça şekil değiştirse bile aynı kaldığını kavrayamaz). Bu devredeki çocuk düşüncesinin başka bir özelliği de çocuğun, yetişkinden farklı olarak, düşünce zincirini geriye doğru izleyememesidir. Yukardaki örnekte çocuk zihninde suyun ilk kaba geri boşaltıldığı zaman aynı olacağını tasarlıyabilse o zaman maddenin korunumunu da kavrayabilmiş olurdu. Ancak bunu bu devrede başaramaz. Bu devre öğrenme açısından önem taşır. Çocuk yanılabilir ama deneyimler sonucu öğrenecektir.

3. Somut İşlem Devresi

7 yaşla 11 yaş arasındaki devredir. Bu devrede çocuk tutarlı bilissel şemalar kurar. Daha önemlisi düşünce zincirini geriye doğru izleyebilir. Bir boyuta saplanarak şaşırmaz. Artık iki boyutu birden algılayabilir. Korunum sorularını çözebilir. Kendisini başkalarından iyice ayırdetmiş olması, ben-merkezcilikten kurtulmasına yardımcı olmuştur. Bir olayı değişik yönleri ile düşünebilir. Bu devrede gruplama ve sınıflamalar yapabilir. Bu da mantık işlemlerinin temelini oluşturur. Çocuk bu devrede yalnız gruplamalar yapmakla kalmaz gruplar arasındaki ilişkiyi de kavrar.

Soyut-İşlem Devresi

11 yaşla 16 yaş arasındaki devredir. Bu devrede çocuk soyutlamalar yapabilir, denenceler kurabilir, neden-sonuç ilişkilerinden sonuçlar çıkarabilir. Bu devreye kadar deneysel işlemleri anlayamazken bu devrede değişken, ya da bir çok değişkenin etkilerini düşünebilir. Örneğin, köpek eğer ciğer ve kıyma yediği zaman hasta oluyorsa ya ciğerden, ya kıymadan ya da ikisinin karışımından hastalandığını düşünebilir. Böylece problem çözmede de aşama yapmış olur. Bir boyutun ötekile ilişkisini düşünebildiği için bunlardan değişik gruplamalar yaparak sonuçlar çıkartabilir. Çocuk artık iki değişkeni bir arada düşünebilir. Örneğin, bağlama, ayırma, olumsuzlaştırma ve imâ (anıştırma) yoluyla doğru sonuca ulaşabilir.

Dil Gelişimi

Dil, düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede; algılananları, deneyimleri, bilgileri aktarmada; soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmekte kullanılan bir araçtır (Okman ve Maktav, 1979). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi dilin kazanılması çocuğun bilişsel gelişmesi, algısal gelişmesi ile yakından ilgilidir. Problem çözme, kavram oluşturma gibi süreçlerde dil gelişimi ve bilişsel gelişim karşılıklı etkileşim içindedir. Çocuğun dili çözmesinde algısal ve bilişsel gelişimin rolü vardır. Çocuğun anadilini öğrenmesi için dili duyması, dille deneyimleri olması gereklidir. Çocuğa dili öğretmek için özel bir gayret gösterilmediği halde çocuk dilin yapısını çözer ve öğrenir.

Çocuk konuşmayı öğrenirken de önce ses sisteminin gelişmesi gerekmektedir. Dil iki sistemden oluşur. Birisi ses sistemi, öteki anlamdır. Dil kendi çıkardığımız ve duyduğumuz seslerle, anlamak ve anlatmak istediğimiz anlam örüntüleri arasında ilişki kurar. Konuşma, ses birimi denilen ana seslerle gerçekleşir. Her yeni doğmuş bebek bütün dillerde var olan ses birimlerini çıkarabilir. Kendi anadilinin ses birimlerini sonradan öğrenir.

Bebeğin ilk ses çıkarma çabaları devinimseldir. Belirli bir sıra izler. Olgunlaşmaya bağlıdır. Çocuk duyduğu ses birimlerini tekrar ederek çıkarmaya çalışır. Giderek heceleri

söyleyebilir. Daha sonra ses birleşimleri ile bunların kendisi için simgelediği şey ya da olay arasında ilişki kurar. Böylece anlam örüntüleriyle sesler arasında bir ilişki doğmuş ve anlamlı bir iletişimden söz edilebilir bir noktaya gelinmiş olur.

Çocuk ilk önce tek kelime kullanır. Ancak bu tek kelimenin anlamı kelimeyi aşar. Bunlar bir kelimelik cümle sayılabilir. Örneğin, çocuk "anne" dediği zaman, "anne gel" ya da, "anne bana bak" demek isteyebilir.

Bu devrede kelime dağarcığını genellikle isimler oluşturur. Bu isimler çocuğun yakından ilgilendiği kişilerin ve nesnelerin isimleridir. Ancak kelimenin sözlük anlamını değil, çocuğun anlatmak istediğini ifade eder. Bu tek kelimelik cümleler, anlamlarını kullandıkları durumlardan alırlar ve genel, farklılaşmamış anlam ilişkilerini anlatırlar denebilir (Carroll, 1980).

Daha sonra çocuk kelimelerin birbiri ile olan ilişkilerini kavramaya başlar. İki kelimeyi yan yana getirerek kullanmayı dener (18-24 ay). Böylece iki kelimelik cümleler görülmeye başlar. Bu cümlelerin incelenmesi, bir dilbilgisi düzeninin olduğunu ve bunun yetişkinlerinkinden farklı olduğunu göstermiştir. Dil alanında çocuğun ilk iletişim çabaları olan iki kelimelik cümlelerde bir kural olduğu görülür. Örneğin, "anne gitti", "mama bitti" gibi cümlelerde önce isim (S) sonra fiil (V) gelir.

Çocuğun kelimelerin anlamını öğrenmesinde sıranın çok önemi olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırmalara göre, çocuk bir kelimenin çeşitli cümlelerde yerini saptar ve o yerine göre öğrenir (Braine, 1963; Dale, 1972). Çocuğun özne-yüklem sırasını duyduğu dile göre oluşturduğu dünyada 40 değişik dilde saptanmıştır (Slobin, 1973). Çocuktaki kelime sırası çevrede duyulan dil girdisinin aynıdır. Ancak Bowerman, (1973) İngilizce gibi kelime sıralarının önemli olduğu dillerde bu sıranın katı, ek alan dillerde ise (Almanca, Slav dilleri, Fince ve Türkçe) kelime sırasının daha esnek olduğunu belirtmiştir.

Daha sonraki aşamasında çocuk yalnızca özne ve yüklem değil anlatmak istediği olay ve nesne ile ilgili bütün öğelerine değinebilir. Yâni "iş yapan", "yapılan eylem" ve "etken olan" herşey cümlede yer alır. Böylece çocuk, düşüncesini olayda yer alan tüm öğelere değinerek anlatır, cümleler oluşturur. Yalnız bu dönemde başta bulunan kelime genellikle "iş yapan" olarak yorumlanır. Okul-öncesi yaşlarda ve İngilizce konuşan çocuklar:

"the girl pushes the boy" (kız oğlanı itti) ile

"the girl is pushed by the boy" (kızı oğlan itti)

arasındaki farkı görmezler. Bu iki cümleyi de aynı şeymiş gibi yorumlarlar.

Sinclair de Zwart, (1973) araştırmasında Fransız çocuklarının isim-fiil-isim (N V N) gruplamalarında daima ilk gelen

kelimeyi özne olarak kabul ettiklerini saptamıştır.

Le garçon pousser la fille (oğlan itmek kız)

La fille pousser le garçon (kız itmek oğlan)

Le garçon la fille pousser (oğlan kız itmek)

La fille le garçon pousser (kız oğlan itmek)

Pousser le garçon la fille (itmek oğlan kız)

Pousser la fille le garçon (itmek kız oğlan)

Herhangi bir isim-fiil-isim sıralaması fiilin yerine bakmaksızın "işi yapan", "yapılan eylem" ve "etken olan" şeklinde yorumlanmaktadır. Fiil-isim-isim durumlarında ise ilk isim işi yapan, ikinci isim etken olan şeklinde yorumlanmaktadır.

Bundan sonraki aşamada çocuğun kelime dağarcığı hızla gelişir. Aynı zamanda kavramsal gelişmeyle bağlantısı olan neden-sonuç ilişkisine değinen kelimeler (ondan, diye, çünkü) belirir. Zaman anlatan kelimelerin (şimdi, dün, yarın), sınıflandırma getiren kelimelerin (aynı, değişik) ve kıyaslama yapmaya yarayan kelimelerin (daha çok, daha uzun) kullanıldığı görülür.

Hurlock (1972) İngilizcede çocukların sıfatları en erken 18 inci ayda kullandıklarını ve bu sıfatların "cici-kaka" sıfatları olduğunu söyler. Aksu'ya (1978) göre Türkçede 21-30 ay süresinde sıfatlar, sonekler (içinde, üstünde) ve bağlaçlar çocuğun diline girer.

Dil, kavram gelişmesiyle ilgili olarak incelenecek olursa, kavramlar geliştikçe kelimelerin daha fazla anlam kazandıkları ve dilin bilişsel gelişmeden etkilendiği görülür.

Çocuk bir kelimeyi ilk kullandığı zaman onun tam sözlük anlamını bilmez. Genellikle bir tek özelliğe dikkat etmiştir ve ona dayanarak kullanır (Clark,E. 1972). Çocuk kelimenin tam anlamını edinebilmek için başka özellikleri de öğrenmelidir. Örneğin, çocuk bütün erkeklere "baba" diyebilir. Çünkü baba kelimesinin erkeklere söylendiğini duymuştur. Ancak "baba"nın, "çocuğu olan erkek" olduğunu öğrendiği zaman kelimenin gerçek anlamını öğrenmiş olur.

Çocuk önce genel özellikleri sonra ayrıntılı özellikleri öğrenir. Ancak bu aşamadan sonra iki isim arasında kıyaslama yapılır. Semantik bilgi bireyin algısal girdileri nasıl değerlendirdiğine göre değişir. Semantik bilgiler algısal girdilere dayanır. E.Clark'a göre çocuk kelimeler arasında bazı ilişkilerin olduğunu öğrenir. Bu konuda kelimelerin önce benzer yanlarını edinir. Örneğin, koşmak ve yürümek fiilinin ikisi de hareket içeren kelimeler olduğunu öğrenir. Sonra da bu hareketlerin farklı olduğunu öğrenir. Demek ki çocuk önce benzerlikleri sonra farkları algılayabilir. Bu da birşeyin başka birşeyden farklı olabilmesi için önce ona benzemesi yâni, en azından aynı anlam grubu içine girmesini gerektirir. Farklılık aynı zamanda daha ayrıntılı bir bilgi gerektirir. Bu da algısal gelişmeye paraleldir. Yâni, sıfatları kullanmak

için önce nesnelerdeki farkları görebilmek gerekir.

Tomikawa ve Dodd'a (1980) göre kelime anlamları ve kavram oluşturma algılamaya dayanır,. Çocuk topa, yün yumağına ve portakala "top" diyebilir. Bunların her birinin ayrı ismi olduğunu öğrenecektir. Sonra da topun yuvarlak, portakalın yuvarlak, yünün yuvarlak olduğunu öğrenip yuvarlak kavramını soyutlaştıracaktır. Bu da çocuğun bilişsel gelişmesiyle ilgilidir. Yâni, dil gelişmesi bir yerde bilişsel gelişmeden etkilenmektedir.

Çocuğun kavram oluşturma yeteneği somuttan soyuta doğru gelişir (Holmes ve Langford 1976). Önce oyuncak, yiyecek gibi kavramlar oluşur, bunlar nesnelere dir. Sonra sayı, zaman gibi daha soyut kavramlar gelişir; bunlar da niteleyenlerdir. Niteleyenlerin öğrenilme sırası ise şöyle olmaktadır:

Çocukta şekil kavramı 3-6 yaşlar arası gelişir. Ancak çocuğun şekilleri ayırdedebilmesi kavramın geliştiğini göstermez (Okman ve Maktav, 1979). Renk kavramı okul-öncesi yıllarda gelişir. Çocuk önce renkleri ayırdeder sonra da isimlerini öğrenir.

Çocuğun ilk olarak ölçü (büyüklük) kavramını edindiği söylenebilir. Çünkü çocuk algısal boyutlar hakkında bilgiyi görelili olarak edinir. Bunu da algı dayanağına bakarak yapar (Bryant, 1974; Marschark, 1977). Öncül algılamadan edinilen bilgiler bir fon-şekil ayırımı için yeterlidir. Her nesnenin

içinde bulunduğu bir ortam vardır. Bu ortam o nesne için bir fon oluşturur. Bu fon, öndeki şekil (nesne) hakkında bilgi edinilmesine yardımcı olur. Ölçü de bu tür bir çerçeveye, fona dayanarak edinilen görelî bir bilgidir. Bu nedenle çocuk ölçü kavramını kolayca öğrenir. Mutlak değerleri ise hatırlayamaz.

Çocuklarda Sıfat Sıralaması Konusunda Yapılan Araştırmalar

Yapılan çalışmalar öncelikle çocuklarda ilk olarak hangi sıfatların kullanıldığını araştırmıştır. Walters ve Walt (1974), yaptıkları araştırmada çocukların önce ölçü sıfatlarını öğrendiklerini bulmuşlardır. Çocuklar derinlik algısını bir yaşından önce (6 aylık) edinirler. Büyüklük ölçüsü hakkında da algısal bilgileri vardır. Böylece büyüklük sıfatının kullanılmasını Walters ve Walt algısal bir süreç olarak yorumlamışlardır.

Nelson, (1976) 2, 3 yaş arasındaki 18 çocuğun günlük konuşmalarından alınan örnekleri incelenmiştir. Nelson'a göre çocukların kullandıkları sıfatlar nesnelere ayırdetmeğe, sınıflamaya, gruplamaya yarar. Bu ayırdetmeğe, sınıflamaya ve gruplamaya yarayan nesne özelliklerinden hangilerinin çocukların kullandıkları kelimeler arasında yer alacağı önemlidir. Çünkü bu kelimeler çocuğun kavram oluşturma, hatırlama, dikkat etme ve mantıklı düşünme gibi bilişsel süreçleri hakkında bize bilgi verebilir. Bu araştırmada çocukların ölçü ve renk

sıfatlarını nesnelere ayırdetmek için kullandıkları görülmüştür. Yaşca büyük olan çocukların en çok ölçü ve renk sıfatı kullandıkları belirlenmiştir. Küçük olanlar ise sadece ölçü sıfatı kullanmışlardır.

Hovell ve arkadaşları (1978) çocukların dil öğrenmesine annelerin katkısını araştırmak istemişlerdir. Çalışmalarında annelerin çocuklarına örnek vermelerinin ya da çocuklarının sözlerini genişleterek ifade etmelerinin dil gelişmesine bir etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Bu araştırmayı "minik", "kocaman", "mavi", "kırmızı", sıfatlarını kullanarak yapmışlardır. Çalışmada 22 ay ve 24 ay arasında bulunan 4 kız çocuk denek alınmıştır. Doğal bir durum yaratmak için çalışma çocukların evlerinde ve anneler önceden hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Deney için resimler 27,5 cm x 21 cm kağıtlar üzerine, "büyük" sıfatını ifade etmek için kağıdın 3/4'ünü kaplayacak biçimde, "küçük" sıfatını ifade etmek için kağıdın 1/8'ini kaplayacak biçimde yapılmıştır. Renk sıfatlarının resimleri büyük ve küçük olmayıp, bu ikisinin arasında orta boy ve renkli olarak verilmiştir.

Öğretim için kullanılan resimler anneler tarafından ya örneklenmiş ya da genişletilmiştir. Deney resimleri ise, "Bu nedir?" diye sorularak başka sözel örnek verilmeden gösterilmiştir. Deney resimlerinin dördünde ölçü boyutu, dördünde renk boyutu, dördünde de hem ölçü hem renk boyutu kullanılmıştır.

Genişletilmiş konuşmalar sonucunda çocukların resimlere sıfat ve isim kullanarak verdikleri cevap yüzdeleri yükselmiş, "Bu nedir?" sorusuyla verilen deney resimlerine çok az sıfat ve isim cevabı gelmiş ve bu cevaplar artmamıştır. Çift sıfat cevabına ise rastlanmamıştır.

Böylece bulgular annelerin örnek vererek ve çocukların sözlerini tekrarlayıp geliştirerek, çocuklarının dil öğrenmesine yardımcı olabileceklerini göstermiştir. Çocukların sözlerini genişleterek ifade etmenin daha etkin olduğu bildirilmiştir.

Martin ve Molfese (1972) araştırmalarında çocukların da yetişkinler gibi bir sıra kullanıp kullanmadıklarını incelemişlerdir. Araştırmacılar beş sıfat seçmişler (sert, yuvarlak, büyük, temiz, plastik) ve bunları ikişer ikişer bir isimden önce gelecek şekilde sıralamışlardır. Yetişkinlerin kullandığı sıra doğrultusunda 10 cümle kurmuşlardır.

Bu doğrultuda olabilecek bütün şıklar 10 cümlede verilebilmiştir. Ayrıca sıfatları ters sırada kullanılarak 10 cümle daha oluşturmuşlardır. Çocuklardan bu cümleleri tekrarlamaları istenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde Bever'in (1970) daha önce yapmış olduğu bir çalışma tekrar edilmek istenmiştir. Sonuç olarak sıra "ters" olarak verildiği zaman, çocukların bunu "normal" sıraya çevirerek tekrar ettikleri görülmüştür. Bu duruma 4 yaşındaki çocuklarda, 3 yaşındakilere göre daha fazla rastlanılmıştır. Bu bulgunun 4 yaşındaki

çocukta "normal" sıranın yerleşmeğe başladığına işaret ettiği savunulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde aynı çocukların sıfat türetmede bir sıra kullanıp kullanmadıkları araştırılmıştır. Bu amaçla yalnız üç boyut (ölçü-renk-temizlik) kullanılmıştır. Çocukları bu boyutların sıfatlarını kullanmaya zorlayan resimler gösterilmiştir. Örneğin, büyük mavi temiz ev, küçük sarı kirli ev resimleri gösterilmiştir. Bu şekilde hazırlanmış 36 ev resmi gösterilerek çocukların bunlara verdiği cevaplar incelenmiştir. Bu deneyin bulguları 4 yaşındaki çocukların iki ve üç sıfat kullanarak türettikleri tamlamaların 3 yaşındaki çocuklardan daha çok olduğunu göstermiştir.

Verilebilecek 720 tamlamalı cevaptan dört yaşındakiler 565 tamlama 3 yaşındakiler de 490 tamlama türetebilmişlerdir. 0ç yaşındakilerin ölçü-renk doğrultusundaki cevapları % 82 ($p < .01$), ölçü-temizlik doğrultusundaki cevapları % 81 ($p < .01$), renk-temizlik doğrultusundaki ise % 64 ($p < .06$) olarak saptanmıştır. 4 yaşındakilerin de ölçü-renk cevapları % 82 ($p < .01$), ölçü-temizlik % 80 ($p < .01$), renk-temizlik % 64 ($p < .06$) olarak açıklanmıştır. Bu bulgular küçük yaşta çocukların çift sıfta kullanmada zorluk çektiğini belirtirken 3 ve 4 yaşındaki çocukların ölçü-renk-temizlik boyutlarında yetişkinlerinkine uygun sıraları seçtiklerini göstermiştir.

Richards'ın (1979) yaptığı araştırma "taklit", "anlama" ve "türetme" gibi çeşitli yaklaşımlar kullanarak sıfat sırala-

masını incelemeyi amaçlamıştır. Böylece araştırma üç bölümden oluşmuştur. Gelişmede çeşitli sıfatları öğrenme yaşı değişebileceği için, araştırmanın her üç bölümünde kullanılan boyut ve sıfatlar ayrı kalmıştır. Ayrıca yetişkinlerle yapılan araştırmalardan bağlamın sırayı etkilediği bilindiği için çocuklarla yapılan bu araştırmada hep "normal" sıra kullanılmıştır. Bu araştırmaya bir de yetişkin denek grubu eklenmiştir. Böylece yetişkinlerin tercih sırası doğrudan araştırma içinde saptanarak çocuklarıinkiyle kıyaslanmıştır.

Deneyler 3, 4 ve 5 yaşındaki çocuklara uygulanmıştır. Kullanılan sıfatlar ölçü (büyük-küçük) "renk" (beyaz-sarı ya da kırmızı-mavi) ve "temizlik" (pis-temiz) belirten sıfatlardan oluşmuştur. İlk bölümdeki "tarif" deneyinde araştırmacı çocuğa tarif edilecek nesneyi göstermiş ve üç sıfat kullanarak tarif etmiştir. Çocuktan aynı tarifi tekrarlaması istenmiştir. Bu deneylerin sonucunda en küçük çocuklarda bile yanlışlar çok az olduğu için istatistik bir yöntem kullanmaya elverişli olmamıştır. Deney sonuçlarına göre burada dikkate alınabilecek nokta yanlışların genellikle üç sıfatı da tekrar yerine, sadece bir ya da iki sıfatı tekrar etme şeklinde olduğudur. Gene önemli olan ikinci bir husus da, söylenmeyen sıfatların ikinci ve üçüncü yâni, isme yakın sıfatlar olduğudur. İsimden en uzakta bulunan sıfat bir tek kere bile ihmal edilmemiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde "anlama" deneyi yer almıştır. Burada araştırmacı çocuğa 8 nesne göstermiştir. Örneğin 8 top. Bunlar "büyük-küçük" "sarı-beyaz", "pis-temiz" boyutları dikkate alınarak ve birbirlerinden ayırdedilebilmek için üç boyuttan da sıfat kullanmayı gerektirecek şekilde hazırlanmıştır. Çocuktan araştırmacının sözle 3 sıfat kullanarak ifade ettiği topu bulup göstermesi istenmektedir. Sonuçlara göre en az yanlış yapanlar 6 yaşındaki çocuklardır. Bunların hemen ardında 5 yaşındakiler gelmiştir. 3 ve 4 yaşındakiler ise daha çok yanlış yapmışlardır. Böylece büyük çocukların üçlü sıfat tamlamalarını daha iyi anladıkları ileri sürülmüştür.

Çalışmanın üçüncü bölümü "türetme" deneyi ile ilgilidir. Bu bölümü anlama deneyindeki gibi hazırlanmıştır. Ancak burada her defasında çocuğa gösterilen nesnelere boyutlarıyla ilgili bilgi verilmiştir. Örneğin, "yuvarlak olanları göster" "beyazları göster" diye hatırlatıldıktan sonra deneye geçilmiştir. Araştırmacı 8 nesne arasında birisini işaret edip çocuğun bunu tarif etmesini istemiştir. Çocuğun nesneyi öteki 7' den ayırabilmesi için üç sıfat kullanılması gerekmektedir. Sonuçlar, değerlendirilebilecek cevaplar alınarak hesaplanmış, ilgisiz boyutları içeren cevaplar atılmıştır. Sonuçlarda dikkati çeken bulgulardan biri, 3 ve 4 yaşındaki çocukların % 10'nun birden fazla sıfat türetemedikleri ve büyük bir kısmının da yalnız iki sıfat kullandığıdır. 5 ve 6 yaşındaki çocuklar ise üç sıfatı da kullanmışlardır.

Richards çocukların türettikleri cümlelerde şu sonuçları elde etmiştir. Araştırmada 3 yaşındaki çocuk grubu ölçüyü temizlikten önce kullanmıştır ($p < 0.001$). Aynı grup ölçüyü renkten önce kullanmıştır ($p < 0.025$). 6 yaşındaki çocuklardan oluşan grup için de durum aynıdır. 4 ve 5 yaşındaki çocuklarda ise, istatistik bakımdan geçerli olabilecek sonuç alınamamıştır. Ancak 3 ve 4 yaşındakilerin tariflerinin ve kullandıkları sıfat sayısının 3 yaşındaki çocukların oluşturduğu grubun cevaplarından üstün olduğu saptanmıştır. Çünkü 3 yaşındakiler genellikle iki sıfat kullanıp, üç sıfatlı tamlamaları pek denememişlerdir.

Hare'in (1978) araştırmasında ilkokul çocuklarına ölçü-renk-yapılan malzeme boyutlarını içeren sıfatlar karışık olarak verilmiş, kesilip ismin yanına en uygun şekilde dizilmeleri istenmiştir. Kesip dizme işlemi, çocukların, yazılı sırayı tartışmadan kabullenmelerini önlemek için getirilmiştir. Bu araştırma sonucunda dört ve beşinci sınıf çocuklarının 1. 2. ve 3. sınıf çocuklarından daha çok ölçü-renk-yapıldığı madde sırasını kullandıkları görülmüştür ($p < 0.0001$).

Üçüncü sınıf çocuklarının cevaplarında ise, birinci sınıftan daha çok ölçü-renk-yapıldığı madde sırası kullanılmıştır ($p < 0.0001$). Bu da yetişkin sırasına uymaktadır. Demek ki çocuklarda da sıfat sırasından söz edilebilmektedir. Ancak çift sıfat kullanma belli bir yaştan sonra başlamaktadır ve bu yaş araştırmaya göre değişmektedir.

Yapılan araştırmalarda aynı boyutu gösteren sıfatların aynı kolaylıkla öğrenilmediği görölmüştür. Bunu çeşitli araştırmacılar açıklamaya çalışmışlardır. Townsend'e göre (1976), bazı sıfatlar gösterdikleri boyutu ifade ederler. "Uzunluğu ne kadar?" denir, "kısalığu ne kadar?" denmez. Bunları, bütün bir boyutu gösteren sıfatlar oldukları için, boyutun bir ucunda tamamen kutuplaşmış olarak kabul edemeyiz. Bunların karşıtları ise ("kısa") kutuplaşmış sayılırlar ve boyutu değil boyutun bir kutbunu ifade ederler. Townsend bu konuda bir çalışma yapmış, vurgulu vurgusuz sıfatlar kullanarak 2 1/2-4 yaşında çocukların bunları anlayıp anlamadığını araştırmıştır. 2, 1/2-4 yaş arasında, yaşdan gelen anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak vurgulu, vurgusuz sıfatlar arasında anlamlı bir ayırım belirtilmiştir ($p < 0.0001$).

Ehri'nin (1972) açıklaması Townsend'i destekler niteliktedir. İngilizcede sıfatların çoğu karşıt gruplar oluşturmaktadır. Büyük-küçük; sağlam-çürük; uzun-kısa; Bu karşıt anlam taşıyan sıfatların bir tanesi, vurgusuz olan, taşıdığı anlam dışında, ifade ettiği boyutu da anlatmaya yarar. "Ne büyüklükte?" demek, büyük-küçük boyutunun ne noktasında demektir. Büyük kelimesi kullanıldığı halde, büyüklük değil, ölçü boyutu anlatılmak istenmektedir. Yâni olumlu sıfat kullanılarak boyut anlatılmaktadır. Olumlu sıfatlar kullanıldığı zaman olumlu cevap beklenmeyebilir. "Sağlam mı?" dendiği zaman, "Sağlam mı, çürük mü?" demek istenmektedir. Sağlam olması bekleniyormuş gibi bir anlam çıkar. Çünkü olumsuz sıfatlar

vurgulu sıfatlardır. Vurgulu sıfatlar bir önyargıyı belirtir. Vurgusuz sıfatlar ölçüde kullanılabilirler. 70 cm. uzunluğunda denir, 70. cm. kısalığında denmez. Çünkü kısa vurgulu bir sıfat-
tır.

Bazı araştırmacılar (Clark ve Card, 1969), vurgusuz sıfatların karşıtlarından daha iyi hatırlandığını saptamışlardır. Çalışmalarında denekler iyi hatırlayamadıkları durumlarda vurgusuz sıfatları kullanmayı yeğlemişlerdir. Deneklerde iyi hatırlayamadıkları zaman, isimleri cümlenin başına almak eğilimi görülmüştür. Ayrıca isimlerin hatırlanmasında fiiller kadar sıfatların da yardımcı olduğu kanıtlanmıştır.

Bütün bu açıklamalar çocukların bazı sıfatları kullanmakta çektikleri sıkıntıları anlatmaya yeterli değildir.

Clark (1973) sıfatların öğrenilmesiyle ilgili bazı açıklamalar yapmıştır. Beklenen kelimeler o anlamlarının öğrenilirken çocuğun algısal bilgisine dayalı olarak öğrenileceği doğrultusundadır. Aynı zamanda kelime anlamlarını öğrenmedeki sıra da bu algısal stratejilere dayalı olacaktır. Bir boyutun tümünü kapsayabilen kelime önce öğrenilecektir (Örneğin, büyük. Çünkü uzun, geniş, yüksek yerine de kullanılabilir). Herhangi bir boyut söz konusu iken öğrenme bir aşamalar düzeni içinde gerçekleşecektir; genelden özele giden bir anlam gelişmesi doğaldır.

Bu açıklamayı deneysel olarak Bartlett sınanmıştır. Bartlett'in (1976) araştırmasının sonucu en küçük çocukların

(3 yaşında) ölçü boyutunu öteki boyutlardan anlamlı derecede daha iyi bildiklerini, öteki boyutlarda anlamlı bir sonuç almadığını ortaya koymuştur. Büyük çocuklar, ölçü sıfatlarının yanında uzunluk, yükseklik sıfatlarını da kullanmışlar yalnız "genişlik"de zorlanmışlardır. Aynı zamanda olumlu sıfatların daha iyi bilindiği ortaya çıkmıştır. Ancak küçük-büyük sıfatları ile yapılan deneyde bir fark çıkmamış, çocuklar her iki terimi de bilmişlerdir.

Bartlett, çocuğun karşıt sıfatları, birbirinin karşılığı olarak bilebilmesinin zaman aldığını savunur. Çocuk önce sıfatların tek tek niteliğini öğrenir. Her ikisini de kullanabilir. Ancak bunları birbirinin karşıtı olarak görmez. Bunu görebilmesi için ikideğişik, hatta karşıt niteliğin aynı anda tek boyut altında toplandığını anlaması gerekir. Oysa çocuk, örneğin ölçüyü henüz bir boyut olarak görmez.

Berndt (1977) çalışmasında ölçü sıfatlarından büyük ve küçüğün kazanılması ve bunlarla ilgili kavramsal yeteneklerin gelişmesi ve bunlar arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Sonuç olarak ölçünün aralıksız bir boyut olduğunu kavrayan çocukların, kıyaslama gerektiren sıfat kullanımlarında daha başarılı oldukları saptanmıştır. Çocuklar büyükten küçüğe, uzundan kısaya gibi ölçü boyutunda bir sıralama yapabildikleri ölçüde, "kıyaslama getiren sıfatları kullanmada başarılı olmuşlardır. Dil gelişmesiyle bilişsel gelişmenin arasındaki ilişkinin bu yaşlarda çok karmaşık olduğu fakat ke-

limelerin anlam kazanmasının ancak bazı kavram gelişmeleriyle olabileceği vurgulanmıştır.

Ehri'nin (1976), sıralamayı bilen çocuklarla yaptığı araştırmada, sıralamayı bilen çocukların (seriators) daha çok sıfat kullandıkları saptanmıştır. Bu çocukların nesnelere ayırdederken ve nesnelere kıyaslarken kullandıkları anlatımın ve kavrama yeteneklerinin daha iyi olduğu görülmüştür. Ayrıca iki boyutu birden düşünebildikleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan çıkan sonuç da, dilde kavram oluşturma ile bilişsel gelişme arasında bir ilişki olduğu doğrultusundadır.

IV. PROBLEM VE DENENCELER

Bundan önceki bölümlerde ayrıntılı bir şekilde görüldüğü gibi sıfat sıralamasıyla ilgili açıklamaların hiçbiri sıralama olayını tek başına açıklayacak nitelikte değildir. Örneğin bazı sıfatların çok kullanıldıkları, hemen hemen her ismi niteliyebildikleri için başta kullanıldıkları söylenmiştir. Bazı sıfatların "geniş kapsamlı" oldukları, yani aynı boyutun çeşitli ölçülerini verdikleri için başta kullanıldıkları belirtilmiştir. Mutlak ve kesin olmayanların, isme yakın nitelikleri bulunmayan sıfatların başta kullanıldığı savunulmuştur. Bu açıklamalar sıranın doğrultusunu belirlemekte ama bu doğrultunun nedenini açıklayamamaktadır.

Çeşitli araştırmalardan edindiğimiz bilgilerden ve ayrıca dilin niteliği gereği sıfat sıralarınının tek bir öge ile açıklanamayacağı kanısı oluşmaktadır. Dilin algılama ile, bilişsel yapı ile, iletişim ile, yakından ilgisi vardır ve bunların dil ile etkileşimleri söz konusudur. Böyle olunca dilde sıranın daha geniş bir çerçeve içersinde açıklanması gerekmektedir. Kanımıza göre bu çerçeve şöyle oluşturulabilir. İnsan düşüncesinin düzenlemeye yönelik olduğu bilinmektedir. Bu

düzenin bir sırası: bir yönü olup olmadığına bakıldığında genelden özele doğru bir aşamalar düzeni göze çarpar (Piaget, 1955; Gibson, 1969; Clark, 1973). Bu düzeni bütün düşünce sisteminde görmek olasıdır. Clark, E. (1973) öğrenmede genelden özele giden bir gelişmenin doğal olduğunu ve anlam öğrenmenin bir aşamalar düzeni halinde gerçekleştiğini savunur. Aynı şekilde sınıflamalar da genelden özele doğru yönelir. Örneğin; Algı alanında böyle bir düzenin söz konusu olduğunu öncül algılama ile ikincil algılamanın farklarından anlaşılır. Algılamanın bu özelliği iletişimde de görülmektedir. En genel ayırimdan başlanarak giderek daralan bir anlatım, bilgiyi aktardığınız kişinin anlamasını kolaşlaştırır. Böylece bu aşamalar düzeninin insan yapısında olduğu savunulabilir.

Sıfat sırasını algılama ile açıklayabilmek için, algılama iki aşamada ele alınmaktadır: Öncül algılama ani, kabataslak ve genel bir algı verir. İkincil algılama algıya ayırdetme, zenginleştirme getirir, ayrıntıları ekler. Buna göre sıfat sıralarıyla ilgili olarak beklentimiz, önce öncül algılama ile edinilen, kaba ve genel algılamanın sınırları içinde görünen farkların niteleyici olarak kullanılabileceğidir. Bunlar daha genel, daha soyut ya da görelî olanlardır. Bunlar mutlak ve kesin olmayan, isme yakın niteliği bulunmayan sıfatlardır. Bu "genel" sıfatların daha çok şeyi ayırdedici nitelikte, daha geniş kapsamlı oldukları görülmektedir.

Yukarda saydığımız özelliklerin "ölçü" sıfatlarında bu-

lunduğu ve küçük çocuklarda bunların daha sık görüleceği düşünölmektedir. Bunlar yetmediğı zaman ikincil algılamanın getirdiğı ayırımlarda daha ince ayrıntıları belirten niteleyiciler kullanılacaktır. İkincil algılamanın getirdiğı ayrıntıların kendi aralarındaki sıralama da tek bir nedene bağlanamaz. Yâni, bir sıfat sırasında başta ölçü sıfatı kullanılmışsa onu izleyen diğer sıfatların sıralanması tek bir nedene bağlanamaz. Ancak bunlarda da genelden özele prensibinin geçerli olması beklenmelidir. Genel özellikleri içeren semantik gruplara giren sıfatların daha önce gelmesi gerekir. Örneğın "renk" "şekilden" daha genel nitelikte olduğı için ikisinin kullandığı tamlamalarda renk şekilden önce kullanılmalıdır. Bununla beraber araştırmalarda saptanan sıranın değışebildiğı görölmüştür (Crystal 1971). Bunu gene algılamayla açıklayabiliriz. İkincil algılamanın daha ince ayrıntıları ayırdettiğı bilinmektedir. Bu da bireyler arasında farklar getirir. Gibson, (1969) çocukların da yetişkinlerin de belli bir süre içinde ancak bir kısım bilgiyi algılayabildiklerini ve bunu da kendi deneyimlerine dayanarak yaptıklarını daha önce kendilerine yararlı olmuş bilgileri aldıklarını söyler. Bu seçim bireyden bireye değışir.

Bu çalışmada tüm sıfat çeşitleri ele alınmamıştır. Batılı araştırmacılar bazı sıfatların, belli semantik gruplara girenlerin dışında kaldıklarını ve bir sıraya uymadan kullandıklarını saptamışlardır (Crystal, 1971). Belli bir semantik gruba girmiyen sıfatların, sıralanmasında belirgin bir

yerleri olmadığı ve bağlama göre yerlerinin değişebileceği görülmüştür.

"güzel" büyük araba

büyük "güzel" araba

örneğinde görüldüğü gibi güzel sıfatı sırada yer değiştirebilmektedir. Herhangi bir semantik gruba sokulamayan bu tür sıfatlar araştırma dışı bırakılmıştır.

Gelişim açısından olaya bakılınca, yetişkin düşüncesinde gördüğümüz genelden özele doğru olan eğilimin çocuk düşüncesinde, algısında ve dilinde de geçerli olması gerekmektedir. Bu alanlardaki araştırmalar böyle bir düzenin olduğunu kanıtlar durumdadır. Algılamada ayırdetme yaşla beraber gelişir. Zinchenko ve ark.nın çalışması (1963) çocukların küçük yaşta bir şeklin ortasına gözlerini dikerek baktıklarını; ancak daha büyük yaşlarda şekle araştırıcı gözle bakarak ve çevresini tarayarak ayırdedici özelliklerini araştırdıklarını göstermiştir. Bu da çocukta ayırdetme becerisinin geliştiğini belirler. Kavramların oluşturulması da algısal gelişmenin bu doğrultusuna uymaktadır. Çocuk önce benzerlikleri farkederek semantik gruplar kurar, sonra ayırımları görebilir. Önce büyüklük kavramını sonra renkleri ve daha sonra şekil kavramını geliştirir.

Çocuğun dil gelişmesinin, bilişsel gelişmesi ile de yakından ilgisi olabileceği anlaşılmaktadır. Araştırmacılar

çocuğun dil gelişmesi ile Piaget'nin bilişsel gelişme devreleri arasında ilişki olduğunu işaret eder niteliktedir (Sinclair de Zwart, 1973). Örneğin ilk çocukluk devresinde çocuğun en belirgin bilişsel özellikleri düşüncenin görüntüye dayalı olması, düşünce zincirini geriye doğru izleyebilmesi ve bir boyutu düşünememesidir. Bu da, doğrudan sıfat sıralamasına yansıtılabilir. Çocukların iki sıfatı birden kullanabilmeleri en azından iki şeye birden dikkat etmelerini gerektirmektedir. İki sıfatı birden kullanabilmek, sıfatları gruplayabilmek demektir. Böyle gruplar kurarak düşünebilmekte, bazı mantık kurallarına uyabilmeyi gerektirir. Araştırmalardan görüldüğü gibi küçük çocuklar tek sıfatla yetinmektedirler (Martin ve Molfesse 1972). Bu tek sıfatların niteliği de algısal açıklamaya uygun görülmektedir. Araştırmalar tek sıfatlı tamlamalarda ölçü sıfatlarının çok kullanıldığını göstermektedir. Richards'ın (1979) araştırması 3 yaşındaki çocukların ölçü sıfatını doğru olarak kullandıklarını, ikinci bir sıfatı ise ender kullandıklarını göstermiştir.

Açıklamalar ışığında beklentimiz çocukların önce tek sıfat kullanacaklarıdır. Bu dönemde kaba ayırım yaptıkları için ölçü sıfatları ağırlık kazancaktır. İki şeye aynı anda dikkat edebilecek gruplama yapabilecekleri düzeye eriştiği, yani çocuklar iki sıfat birden kullanabildikleri zaman kabaca Piaget'nin somut işlemler dönemi diye belirttiği yaşlara (7-11) rastlayacaktır. İki sıfat kullanabildikleri zaman sıra yetişkininkine uygun olacaktır; çünkü aynı prensip geçerlidir.

Gelişimin herhangi bir alanında çocuklar arasında benzerlikler, farklılardan çok yaygındır. Ancak özellikle dil gelişimini içeren konularda sosyo-ekonomik düzeyin etkisi görülmektedir. Bernstein'a (1971) göre yoksun kalmış bölgelerle, gelişmiş bölgeler arasındaki fark, çocukların dillerine yansımaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde çocuklar yeterince uyarım alamamaktadır.

Bunun yanı sıra ana-babaların çocuklarına ayırdıkları zaman ve onlarla ilişkilerinin niteliği çocuğun gelişmesini etkilemektedir. Yoksun çevrelerden gelen çocuklarda öğretmenin bilgisinden yararlanabilme, soru sorabilme, kendi yaptığının doğru olup olmadığını danışabilme güç olmaktadır. Böylece dil gelişmesi bu çocuklarda kısıtlanmaktadır. Kısıtlanmış dilin özellikleri şöyle özetlenebilir (Bernstein, 1971).

1. Kısa ya da tamamlanmamış cümleler
2. "Sonra", "yani" gibi kelimelerin gereksiz tekrarı
3. Bileşik, sıra ve bağlı cümleleri az kullanma
4. Sıfat ve zarfları kısıtlı kullanma
5. Kendini ifadede açık olamama.

Böyle bir konuşma tarzı da somuttan soyuta geçmekte çocuğu kısıtlar. Bu nedenle beklentimiz, dili kısıtlanmış çocuklarda sıfat kullanma geç başlayacaktır. Aynı şekilde çift sıfat kullanma geç olacaktır. Ancak sıfat sırası yetişkinlerinkine uyacaktır. Çünkü aynı prensip tüm gruplarda geçerli olmalıdır.

Görüldüğü üzere araştırmanın problemi çok yönlü olup, Türkçede sıfat sıralamasının varlığını, çocuklarda belli bir sıra olup olmadığını; varsa bu sıranın yetişkinlerinkine uyup uymadığını ve gelişmenin hangi döneminde çift sıfat kullanıldığını saptamaktır.

Denenceler

I. Türkçede isimden önce ve bağlaçsız olarak birden fazla sıfat kullanıldığında "ölçü" sıfatları başta gelecektir.

II. Türkçede isimden önce ve bağlaçsız olarak ölçü, renk, şekil sıfatları kullanıldığı zaman bunlar kendi aralarında sıralanacaklar ve bu sıra ölçü-renk-şekil doğrultusunda olacaktır.

III. İlk çocukluk dönemindeki çocuklar tek sıfatlı tamlamalar kullanacaklar ve yaş büyüdükçe iki sıfat kullanımı artacak, son çocukluk döneminin başlarında iyice yerleşmiş olacaktır.

IV. İlk çocukluk dönemindeki çocukların kullanabildikleri sıfatlar arasında ölçü sıfatı ağırlık kazanacaktır.

V. Çift sıfat kullanımı başladığı zaman, sıra yetişkinin kullandığı sıraya uygun olacaktır.

VI. Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar sı-

fat ve çift kullanımına daha büyük yaşta başlayacaklardır.

VII. Düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar çift sıfat kullandıkları zaman sıralamada bir fark olmayacak, yetişkinlerin kullandığı sıraya uyacaktır.

V. ÖN ÇALIŞMA

Çocuklarla bir araştırma yapılabilmesi için önce Türkçede böyle bir sıra olup olmadığının saptanması gerekmiştir. Bunun için de asıl araştırmadan ayrı olarak bir çalışma yapılmıştır. "Ön Çalışma" olarak tanımlanan bu kısım asıl araştırmaya temel oluşturacak bir çalışmaya rastlanmadığı için geliştirilmiştir. Asıl çalışmanın önceden yapılmış bir denemesi değildir. Bu nedenle asıl araştırmadan ayrı olarak verilmiştir. Ön çalışma iki kısımdan oluşmuştur. Betimsel olan birinci kısımda dil bilgisi açısından sıfatların incelenmesi ile, Türkçede kullanılan sıfat tamlamalarının metinlerinden saptanması yer almaktadır. İkinci kısım ise, Türkçede sıfat sıralarının saptanması için yapılan iki deneyi içermektedir.

Betimsel Çalışma

Türkçede Sıfatlar

Sıfatların işlevi nitelemektir. Yâni sıfatlar tarif etmek, sınıflamak ve ayırdetmek için kullanılırlar. Türkçede sıfatlar tamlama içinde isimden önce bulunurlar. Bir cümle

içinde bir ismi niteleyen birden fazla sıfat olabilir. Bunların nasıl bir sıra dahilinde kullanıldıklarına gösteren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Dilciler genellikle sıfatların çeşitleri üzerinde durmuşlar ama sıralama konusunu ele almamışlardır. Sıralamaya bir açıklık getirebilmek için sıfatların çeşitleri düşünülerek bir gruplama yapmak ve bu gruplar arasında bir sıra saptaması yapmak gerekmektedir. Bunun içinde araştırmada "sıfat" olarak tanımladığımız niteleyenleri şöyle sıralayabiliriz:

Sıfatlar yapılarına göre ve anlamlarına göre kendi içlerinde bölümlere ayrılırlar (Yüzbaşıoğlu, 1979).

I. Yapılarına Göre

- A. Basit Sıfatlar - Yapım eki almamış sıfatlara basit sıfatlar denir. Basit hallerinde daima sıfat olarak kullanılırlar. Örnek: güzel, mor, doğru, genç.
- B. Türemiş Sıfatlar - Yapım eki alarak oluşan sıfatlara türemiş sıfatlar denir. Fiil, isim, sıfat ve zamirden türetilebilirler.
 - 1. Türkçede fiilden türemiş sıfatlar bulunur. Bunlar değişik zaman nitelikleri gösterebilirler. Örnek: Haşlanmış yumurta, koşan çocuk, solmuş çiçek, gelecek yıl, bildik biri.

Fiilden türemiş sıfatlar -me-im, -ik, -inti, -ek, -gin, -gen, -geç, -ı, -ici, -li, -(in)ç eklerini alarak türetilirler. Örnek: süsleme, yarım, kısık, çalıntı, yuvarlak, gergin, çekingen, utangaç, dolu, yırtıcı, kapalı, ilginç,

2. Türkçede isimden türemiş sıfatlar bulunur. Sonuna ce, ci, li, siz, lik, cil, ki, den ekleri alarak türetilirler. Örnek: insanca, tarımcı, akıllı, bahçesiz, yazlık, evcil, sokaktaki, kardan.

3. Türkçede sıfattan türetilmiş sıfatlar bulunur. Yalnızca yapı olarak değişiklerdir. Aslında sıfattırlar. Örnek: kırmızılı.

4. Türkçede zamirden türetilmiş sıfatlar bulunur. Örnek: Bencil.

C. Bileşik Sıfatlar - İki sözcüğün birleşmesinden oluşan ve bir ismi anlatmaya yarayan sözcüklerdir. Bitişik yazılırlar. Örnek: alçakgönüllü, soğukkanlı, birçok, güleryüzlü. Bileşik sıfatlar da yapılarına göre alt gruplara ayrılırlar.

1. İki yalın isimden yapılmış bileşik sıfatlar. Örnek: can-ciğer.

2. Belirsiz isim tamlaması biçiminde olanlar. Örnek: kahve-rengi.

3. Sıfat tamlaması biçiminde olanlar. Örnek: pis-boğaz, eş-kenar.
4. Bir isimle bir fiilden olanlar. Örnek: sinek-kaydı.
5. İki fiilden olanlar. Örnek: vurdum-duymaz.
6. Belgesiz sıfat biçiminde olanlar. Örnek: bir-kaç.

II. Anlamlarına Göre

İsimlerin önüne gelerek ismin niteliğini (nasıl olduğunu) bildiren, ya da yerini, sayısını belirten sözcükler anlamlarına göre ikiye ayrılırlar: Belirtme sıfatları ve Niteleme sıfatları.

A. Belirtme Sıfatları - Belirtme sıfatları canlı ve cansız varlıkların yerlerini ve sayısını gösterir.

1. Varlıkların yerini işaret ederek gösteren sıfatlara işaret sıfatları denir. Örnek: bu, şu, o.
2. Varlıkların sayısını gösteren sıfatları sayı sıfatları denir. Bunlar da kendi aralarında ayrılarak incelenir.
 - a) Asıl sayı sıfatları. Bunlar varlığın gerçek sayısının kaç tane olduğunu belirten sıfatlardır. Örnek: bir, üç, on.
 - b) Sıra sayı sıfatları varlıkların sıradaki sayıla-

rını belirten sıfatlardır. Örnek: Birinci,
beşinci.

- c) Öleştirme sayı sıfatı. Varlığın kaçar kaçar dağıtıldığını belirten sıfatlar. Örnek: Öçer, beşer.
- d) Kesir sayı sıfatları. Varlığın eşit parçalardan bir kısmını belirten sıfatlar. Örnek: Beşte üç, yedi bölü on.
- e) Topluluk sıfatları. Varlıkların içinde bulunduğu grubu belirtir. Örnek: üçüz, çift, onlu.

3. Belgesiz Sıfatlar (Belirsizlik Sıfatları). Varlıkları tam ve açıkça değil de şöyle böyle belirten sıfatlar. Örnek: birkaç, hiçbir, bütün.
4. Soru Sıfatları. Varlıkları soru yolu ile belirten sıfatlar. Örnek: Kaç? hangi? nasıl? ne kadar? ne biçim?

B. Niteleme Sıfatları , Varlıkların renklerini, biçimlerini, durumlarını gösteren sıfatlardır. Niteleme sıfatlarının anlamları güçlendirilebilir ya da zayıflatılabilir. cik, imsi, ce, imtrak ekleri ile anlamları küçültülebilir. Pekleştirme sıfatları eklenerek güçlendirilirler, ama gene sıfat kalırlar.

Türkçede isim oldukları halde sıfat gibi kullanılan kelimeler bulunur. Bunlar aynı sıfat gibi ismi nitelemeye yararlar. İsim tamlaması oluşturdukları için sıfat olarak bilinmezler. Örnek: demir kapı, gümüş tepsi, tahta kaşık.

Türkçede kendileri isim oldukları halde sıfat görevi yüklenerek kullanılan bu kelimeler isim oldukları için isimle birleşince isim tamlaması oluştururlar. Böylece yerleri hemen isimden önce olarak belirlenmiştir (Dürder ve Edişkun, 1980). Örneğin "ipek halı" bir isim tamlamasıdır ve başka sıfatlar eklense bile "ipek" kelimesi ismin yanında kalır.

Güzel ipek halı

Büyük güzel ipek halı gibi.

Biz araştırmamızda bunları, niteleyen oldukları için sıfat gibi kabul ettik.

Türkçede sıfatlar tamlama içinde ve isimden önce bulunurlar. Sıfatlar (isim yerine kullanılmaları dışında) isim çekim eki almazlar. Fiil ya da isim kökünden gelen sıfatlar da isimden önce bulunurlar. İsimden önce gelen sıfatlar iki, üç, dört ya da daha fazlaysa sıralama sorunu ortaya çıkar.

Türkçede Sıfat Sıralaması

Türkçede de birden çok sıfat yan yana ve bağlaçsız olarak kullanıldığı zaman bir sıranın olduğu ve bunun gelişigüzel olmadığı dikkati çekmektedir. Sıfatlar tek bir ismi

nitelemek için yan yana sıralandıklarında sanki bir düzene göre dizilmektedirler. Örneğin;

irili ufaklı sarı altınlar.

Bunların sırası değişebilir mi?

Sarı ufaklı irili altınlar

Sıranın değişemeyeceği anlaşılmaktadır. Diyelim ki bu bir deyim. Başka bir cümle denenebilir.

Mavi üç büyük tabak

Bu cümle de doğru dizilmemiştir. Düzeltilirse şöyle olur.

Üç büyük mavi tabak.

Başka cümleler de denendiği zaman sıranın bir düzene işaret ettiği görülmektedir.

Yazılı Metinlerin Taranması

Türkçede, tüm araştırma evrenini örnekleyecek ve istatistik sonuçlar verebilecek bir çalışma başlıbaşına bir araştırma konusunu oluşturur. Biz titiz bir örnekleme yapmakla beraber, kapsamlı bir çalışmaya girmedik. Burada amaç, günlük dilde kullanılan sıfat tamlamalarınınin metinlerden saptanmasıydı.

Bir saptama çalışması yapabilmek için yazılı metinler-

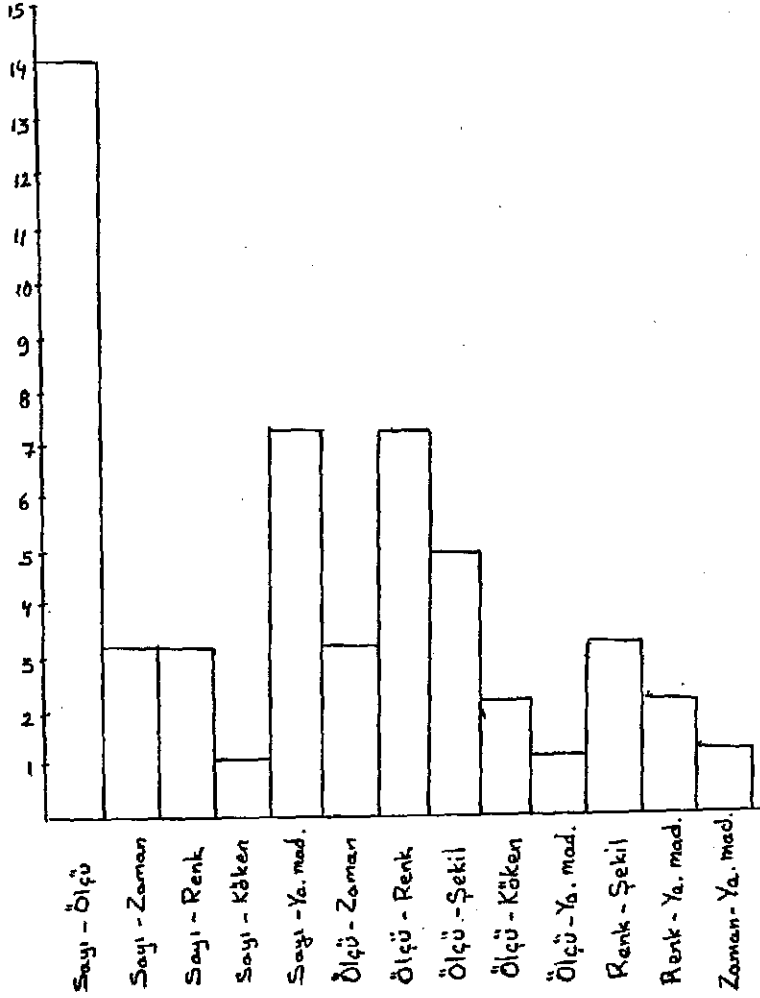
lerde yan yana ve bağlaçsız olarak kullanılan sıfatların listesi çıkarılmıştır. Metinler seçilirken günlük olayları anlatan ve herkesin anlayabileceği bir dili kullanan gazeteler; daha resmi bir dil kullanan ansiklopediler ve ders kitapları; ve edebi bir dil kullanan romanlar incelenmiştir. Çalışmamızın ikinci aşaması çocuklarla yapılacak araştırmadan oluşacağı için, çocuk kitapları da bu incelemeye katılmıştır. Yaptığımız bir dil araştırması olduğu için seçilen metinlerin dilin hertürlü kullanımını kapsamına çalışılmıştır. Bu nedenle metinlerde eski ve yeni dilin yansıtılmasına dikkat edilmiştir. Türkçe ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığının önerdiği kitaplardan oluşmuştur. Ansiklopedilerde ise en çok sıfatı içereceğini düşündüğünüz doğamız-dünyamız konuları benimsenmiştir.

- A. Bir hafta süre ile üç gazetenin (Cumhuriyet, Hürriyet, Tercüman) her birinden bir profesörün ve sürekli yazan en az üç fıkra yazarının yazıları incelenmiştir. Ayrıca üç gün süre ile çıkan Bayram gazetesindeki fıkralar da taranmıştır (Bkz. ek 1).
- B. Çağdaş edebi roman yazarlarından on roman, 10 uncu sayfadan başlanarak on sayfa taranmak şeklinde incelenmiştir (Bkz. ek 2).
- C. Çocuk ansiklopedileri ve "Türkçe" okul kitapları için beş ansiklopedi ve beş kitap taranmıştır. Romanlarda olduğu gibi 10 uncu sayfadan başlayarak on sayfa ince-

lenmiştir (Bkz. ek 3). Çocuk hikaye katıplarından küçük çocuklar için hazırlanmış on resimli kitabın tümü taranmıştır (Bkz. ek 2).

Yazılı metinlerde isimden önce gelmiş ve yan yana kullanılmış iki ya da daha fazla sıfat aranmıştır. Sıfatların bir sıralama oluşturup oluşturmadıklarını saptayabilmek için önce sıfatların gruplaması yapılmıştır. Batıda yapılan araştırmalar gözönünde tutularak sayı, ölçü, renk, zaman, şekil, yapıldığı madde, doku, köken olmak üzere sekiz sıfat grubu belirlenmiştir. Bundan sonra yazılı metinlerin taranmasından elde edilen sıfat tamlamaları listesine bakarak bu gruplardan en az ikisini birden kullanan tamlamalar ayıklanmıştır (Bkz. ek 4). Örneğin sayı-zaman sıfat tamlaması kullanılmışsa, o zaman sıfatlardan hangisinin önce kullanıldığı saptanmıştır. Örneğin "Dört yeni fabrika" tamlamasında sayı önce, zaman sonra kullanılmıştır. İkiden fazla sıfat kullanıldığı hallerde hangi tür sıfatın daha önce kullanıldığına bakılmıştır. Bu incelemeye göre sayı-ölçü, ölçü-renk, ölçü-şekil, sayı-yapıldığı madde: zaman-yapıldığı madde, ölçü-yapıldığı madde, sayı-köken, sayı-zaman, ölçü-zaman, ölçü-köken, renk-şekil, renk-yapıldığı madde, şeklinde tamlamalara rastlandığı halde, bunların tam tersine (Örneğin sayı-ölçü olduğu halde bunun tersi ölçü-sayı tamlamalarına) hiç rastlanmamıştır.

Şekil 1'de tamlamaların frekansları görülmektedir.



ŞEKİL 5

Yazılı metin araştırmasında elde edilen sıfat tamlamaları Türkçede de sıfatların semantik gruplar çerçevesinde belli bir sıraya göre kullanıldıklarına işaret etmektedir. Gazetede olsun, ders kitaplarında ya da çocuk kitaplarında olsun, sıra hep belirmektedir. Görüldüğü gibi, bazı sıfat tamlamaları yüksek frekans göstermiştir. Bu da bizim saptama çalışmamız için gereken sıfat çiftlerinin belirlenmesi için yeterli olmuştur.

Deneysel Çalışma

Yazılı metinlerin taranmasından elde edilen tabloda tamlamaların batıda saptanan sıfat sıralarına uyulduğu sayı ve ölçü sıfatlarının çeşitli tamlamalarında çok kullanıldığı görülmektedir. Ölçü sıfatının (sayı sıfatları dışında) hepsinden önde geldiği dikkati çekmektedir. Yazılı metinlerin taranmasından elde edilen tamlamaların değerlendirilebilmesi için iki deney hazırlanmıştır. Deneyler için yazılı ve resimli deney kağıtları geliştirilmiştir.

Deney 1

Bu çalışmada amaç: sıfatların sıralanmadaki yerlerini saptayabilmek olmuştur. Bunun için, örneğin, ölçü-şekil tamlaması yanı sıra ölçü-renk ve renk-şekil biçiminde tamlamalar kullanmaya zorlanmıştır. Böylece ölçü-renk-şekil sırasının olup olmadığı saptanmak istenmiştir.

Denekler: Örneklememiz çok küçük olduğu için Türkçeyi iyi konuşması beklenen bir grubun denek olarak kullanılması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle denek grubu, ana dili Türkçe olan ve Üniversite öğrenimi görmüş ya da görmekte olan yarısı kadın yarısı erkek olmak üzere 42 denekten oluşmuştur.

Araç ve İşlem: Yazılı deney kağıdı 20 maddeden oluşmuştur (Bkz. ek 5). Yazılı deney kağıdında ölçü sıfatının başa gelip gelmeyeceği sınanmak istendiği için ölçü sıfatlarını

içeren maddeler çoktur. Bu araştırma genel bir kanı edinmek için bir deneme olduğu için semantik gruplara girmeyen sıfatlardan da kullanılmıştır. Her madde bir isim ve bu ismi nitelemek için kullanılabilecek üç sıfatı içermektedir. Sıfatlar alt alta dizilerek sol yanda verilmiştir. Sunuş sırasının etkisini yok etmek amacıyla verilen üç sıfatın yerleri değiştirilerek deney kağıdının altı değişik şekli hazırlanmıştır (Üç sıfat alt alta ancak altı değişik şekilde verilebilir; bu olabilecek tüm şıkları kapsar).

| | | | | | |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| kırmızı | kırmızı | ufak | ufak | yeni | yeni |
| yeni | ufak | yeni | kırmızı | ufak | kırmızı |
| ufak | yeni | kırmızı | yeni | kırmızı | ufak |

Böylece aynı sıfatlardan oluşan, ama değişik sırayla verilmiş altı deney kağıdı geliştirilmiştir. Her üçlü sıfat grubundan sonra ve isimden önce, iki boşluk bırakılmıştır. Deneklerden, bu sıfatlardan ikisini seçip yan yana kullanmaları istenmiştir. Böylece deneklerin dikkati sıralamaya değil seçmeye yöneltilerek olabildiğince normal koşullarda sıralama yapmalarının sağlanmasına çalışılmıştır. Hazırlanan altı tür deney kağıdının her biri, yedi deneğe uygulanmıştır.

Sonuçlar

Uygulanan yazılı deney kağıdının sonuçları şöyledir:

Yazılı deney kağıdında her maddede üç sıfat verilip

ikisinin seçilmesi istenmiştir. 20 maddeden oluşan bu kağıtta 9 soruda ölçü sıfatı kullanılmıştır. Bu 9 sorunun her birinde ilk sıfat olarak en çok ölçünün seçildiği görülmüştür. Frekanslar Tablo I'de görüldüğü üzere 19 ile 32 arasında değişmektedir (Bkz. ek 6).

TABLO I

İlk Olarak Kullanılan Sıfatlar

| <u>Sorular</u> | <u>Ölçü</u> | <u>Diğer</u> | <u>Diğer</u> |
|----------------|-------------|--------------|--------------|
| I | 20 | 15 | 7 |
| II | 19 | 17 | 6 |
| V | 29 | 7 | 6 |
| VII | 24 | 7 | 7 |
| X | 19 | 14 | 9 |
| XI | 32 | 5 | 5 |
| XVI | 30 | 6 | 6 |
| XIX | 24 | 11 | 7 |
| XX | 22 | 14 | 6 |

Verilen üç sıfat içinden seçerek yapılması istenen iki sıfatla tamlamalarda dizimin belli bir sıraya göre yapılıp yapılmadığı incelenmiştir. Bunun için, sıfatların gelişigüzel sıralanacağı (H_0) denencesi sınanmıştır. Ölçü, renk ve üçüncü bir sıfatın bulunduğu maddeleri bu bakımdan sınanmışımızda Tablo II elde edilmiştir. Ölçü sıfatının bulunabileceği üç ayrı konum (başta, sonda ve kullanılmamış) göz önünde tutularak da Tablo IIA hazırlanmıştır. Tablo IIA'daki verilere

TABLO II
Ölçü-Renk

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|-----|----|----|----|----|----|----|
| Ö.R | 16 | 8 | 18 | 15 | 26 | 83 |
| ÖD | 4 | 11 | 11 | 9 | 4 | 39 |
| RÖ | 5 | 0 | 3 | 8 | 5 | 21 |
| DÖ | 2 | 10 | 6 | 6 | 3 | 27 |
| RD | 2 | 6 | 1 | 1 | 1 | 11 |
| DR | 13 | 7 | 3 | 3 | 3 | 29 |

Ö=ölçü
R=renk
D=diğer

122
48
40

TABLO IIA

| | ÖXX | XÖX | XXÖ | NxK |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-----|
| f | 122 | 48 | 40 | 210 |
| $f_o(x)$ | $\frac{70}{210}$ | $\frac{140}{210}$ | $\frac{210}{210}$ | |
| $S_o(x)$ | $\frac{122}{210}$ | $\frac{170}{210}$ | $\frac{210}{210}$ | |
| $f_o(x) - S_o(x)$ | $\frac{52}{210}$ | $\frac{30}{210}$ | 0 | |

$$D_g = \text{Max} [F_o(x) - S_o(x)] = \frac{52}{210} = 0.24$$

$$D_{0.01} = \frac{1.63}{\sqrt{N \times K}} = \frac{1.63}{\sqrt{210}} = 0.12$$

$D_g > D_{0.01}$ ise tercih sırası anlamlıdır

$$0.24 > 0.12$$

$$P < 0.01$$

Kolmogorov-Smirnov tek örneklem testi uygulanmıştır

ve ölçü sıfatının gelişigüzel bir sırada bulunmadığı anlaşılmıştır. Ölçü sıfatının ikili tamlamalarda birinci sırada kullanım frekansı anlamlı düzeyde yüksektir ($p < 0.001$).

Aynı şekilde ölçü, zaman ve üçüncü bir sıfatın bulunduğu maddeler sınındığında Tablo III ve Tablo IIIA elde edilmiştir. Tablo IIIA'daki verilere Kolmogorov-Smirnov uygulandığında, ölçü sıfatının tamlamalarda birinci sırada kullanım frekansının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur ($p < 0.01$).

H_0 'yu içinde ölçü, şekil ve üçüncü bir sıfatın bulunduğu maddeler için sınıdığımızda Tablo IV ve Tablo IVA elde edilmiştir. Gene Kolmogorov-Smirnov uygulandığında ölçü sıfatının şekil ve başka sıfatla ikili tamlamalarda birinci sırada kullanım frekansı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p < 0.001$).

Yukarıda H_0 denencesi anlamlı bir düzeyde reddediği için sıfat sıralamasında birden fazla sıfat kullanıldığında ölçü sıfatının başta geleceği saptanmıştır. Böylece I. Denenmemiz doğrulanmıştır.

TABLO III

Ölçü - Zaman

Ö=ölçü
Z=zaman
D=diğer

| | 1 | 2 | 3 | |
|-----|----|----|----|----|
| Ö-Z | 4 | 14 | 9 | 27 |
| Z-Ö | 16 | 5 | 15 | 36 |
| Z-Ö | 2 | 7 | 6 | 15 |
| D-Ö | 5 | 0 | 8 | 13 |
| Z-D | 13 | 7 | 3 | 23 |
| D-Z | 2 | 9 | 1 | 12 |

} 63
} 28
} 35

TABLO IIIA

| | Ö x x | x Ö x | x x Ö | N x k |
|-------------------|------------------|------------------|-------------------|-------|
| f | 63 | 28 | 35 | 126 |
| $f_o(x)$ | | $\frac{84}{126}$ | $\frac{126}{126}$ | — |
| $S_o(x)$ | $\frac{63}{126}$ | $\frac{91}{126}$ | $\frac{126}{126}$ | |
| $f_o(x) - S_o(x)$ | $\frac{21}{126}$ | $\frac{7}{126}$ | 0 | |

$$D_g = \max [F_o(x) - S(x)] = 0.16$$

$$D_{0.01} = \frac{1.63}{\sqrt{N \times k}} = \frac{1.63}{\sqrt{126}} = \frac{1.63}{11.23} = 0.15$$

$D_g > D_{0.01}$ ise Tercih sırası anlamlıdır

$$0.24 > 0.12$$

$$p < 0.01$$

TABLO IV

Ölçü - Şekil

Ö=ölçü
Ş=şekil
D=diğer

| | 1 | 2 | 3 | |
|-----|----|----|----|----|
| Ö-Ş | 5 | 12 | 16 | 33 |
| Ö-D | 14 | 20 | 8 | 42 |
| Ş-Ö | 0 | 4 | 8 | 12 |
| D-Ö | 7 | 4 | 2 | 13 |
| Ş-D | 9 | 1 | 3 | 13 |
| D-Ş | 7 | 1 | 5 | 13 |

75
25
26

TABLO IVA

| | Öxx | xÖx | xxÖ | Nxk |
|-------------------|------------------|-------------------|-------------------|-----|
| f | 75 | 25 | 26 | 126 |
| $f_o(x)$ | $\frac{42}{126}$ | $\frac{84}{126}$ | $\frac{126}{126}$ | - |
| $S_o(x)$ | $\frac{75}{126}$ | $\frac{100}{126}$ | $\frac{126}{126}$ | |
| $f_o(x) - S_o(x)$ | $\frac{33}{126}$ | $\frac{16}{126}$ | 0 | |

$$D_g = \text{Max} [F_o(x) - S_o(x)] = \frac{33}{126} = 0.25$$

$$D_{0.01} = \frac{1.63}{\sqrt{11 \times k}} = \frac{1.63}{\sqrt{126}} = \frac{1.63}{11.23} = 0.14$$

$D_g > D_{0.01}$ ise tercih sırası anlamlıdır

$$0.24 > 0.12$$

$$p < 0.01$$

Deney 2

Bu deneyde resimli deney kağıtları hazırlanmıştır (Bkz. Ek.7). resimli bir anlatıma yönelmedeki amaç, ilerde okul öncesi çocuklarla yapacağımız araştırmada resim kullanmak gerektiği için, karşımıza çıkabilecek zorlukları önceden saptamak olmuştur.

Denekler: Türkçeyi iyi konuşması beklenen, ana dili Türkçe olan ve üniversite öğrenimi görmüş ya da görmekte olan 15 kadın, 15 erkekten oluşmuştur.

Araç ve İşlem: Resimli deney kağıdında 15 madde yer almıştır. Her madde dört resimden oluşmuştur. Dört resimin her biri sıfatlarla ifade edilecek iki boyut içermektedir. Öyle ki, dört resimden birini tarif ederken, o resmi öteki üçünden ayırdedebilmek için, iki sıfat kullanmak zorunlu olmaktadır. Örneğin, "büyük beyaz yastık", "küçük siyah yastık", "küçük beyaz yastık", "büyük siyah yastık". Deneklerden bütün maddelerdeki resimlerden her birini, ötekilerden ayırdedebilecek biçimde tek tek tarif etmesi istenmiştir.

Ölçü-renk, renk-şekil, ölçü-şekil tamlamaları 15 maddeye beşer kez olmak üzere dağıtılmıştır. Her madde de dört resimden oluştuğuna göre, her tamlama çeşidi 20 kez kullanılabilir.

Sonuçlar

Her resimde belirtilen iki boyut ancak iki şekilde sı-

ralanabileceği için binom dağılımı gösterdiği varsayılmıştır. Deneklerin bu tamlamaları kullanma frekansları sayılmış, ve her deneyin gelişigüzel mi yoksa beklenen sıraya göre mi kullanıldığına bakılmış ve binom dağılımına göre sınıanmıştır. Her deneyin tercihinin anlamlı olup olmadığına tek tek bakılmıştır. Sınamada $p < 0.05$ düzeyinde bir anlamlılığa erişmek için 20 cevaptan 14'ünün beklenen sırada olması gerekmektedir. Cevaplarından 14 veya daha fazlasının beklenen yönde olan deneklere (+) işareti konmuştur. Beklenen yönde cevapları 8-13 arasında olan deneklere (0) işareti verilmiştir. Beklenen yönde cevapları 7 veya altında olan deneklere (Cevapların çoğunluğu ters yönde olduğu için) (-) işareti konmuştur. Böylece deneklerin toplam kararlarının anlamlı olup olmadığı yine binom dağılımına göre (işaret testi) sınıanmıştır. Anlam düzeyi Tablo V'de gösterilmiştir.

TABLO V

| | | |
|------------|------------|--------------|
| ölçü-renk | $z = 2.18$ | $p < 0.015$ |
| ölçü-şekil | $z = 1.82$ | $p < 0.034$ |
| renk-şekil | $z = 2.54$ | $p < 0.0055$ |

Böylece ölçü-renk-şekil ilişkisi belirlenmiş ve bu semantik gruplar kullanıldığında sıfatların ölçü-renk-şekil doğrultusunda dizildikleri görülmüştür. Bu bulgular ikinci denencemizi doğrulamaktadır.

VI. ASIL ÇALIŞMA

Bu çalışmada amaç gelişim açısından sıfat sıralarının araştırılmasıdır. Beklentimiz yetişkinlerdeki sıfat sırasının çocuklarda da bulunacağı ancak çift sıfat kullanmadan önce tek sıfat kullanılabileceği ve bu tek sıfatlar arasında ölçünün ağırlık kazanacağı doğrultusundadır. Düşüncemiz sosyo-ekonomik düzeyin bu gelişmeyi etkileyeceği ve düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların hem tek sıfat hem de çift sıfat kullanımında geriden izleyeceği yolundadır.

Çocuklarda bu gelişmeyi araştırmak ve sırayı yetişkinlerle karşılaştırmak için deneyler önce bir yetişkin grubuna uygulanmıştır. Aynı deney çocuklara uygulandığında çift sıfat kullanmayan çocuklarda kullanılan tek sıfat türüne bakılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin etkileri için iki değişik düzeyden gelen gruplar karşılaştırılmıştır. Araştırmada yüksek sosyo-ekonomik düzey "YSED" olarak, düşük sosyo-ekonomik düzey ise "DSED" olarak anılacaktır.

Yöntem

A. Denekler

Sıfat sıraları gelişim açısından ele alınacağı için geniş bir yaş dağılımı kapsamak istenmiştir. Denek grubu 3'le 8 yaş arasında 264 çocuktan oluşmuştur. Çocuklar sosyo-ekonomik düzey bakımından iki gruba ayrılmışlardır. Yüksek SED'de olan çocuklar Etiler'deki Hasan Ali Yücel Okulundan ve babaları meslek sahibi olanlardan seçilmiştir. Okul öncesi döneminde bulunan çocuklar ise Boğaziçi Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesinin anaokullarından ve öğretim elemanlarının çocuklarından alınmıştır. SED düşük olan çocuklar Rumeli Hisarüstü gecekondü bölgesindeki Türkan Şoray ilkokulunda ve babaları işçi olan çocuklardan oluşmuştur. Bu grubun okul öncesi çocukları genel Boğaziçi Üniversitesi ve İstanbul Teknik Üniversitesi anaokullarından fakat işçi çocuklarından alınmıştır.

Cinsiyetin etkisini sabit tutmak amacıyla, deneklerde kız ve erkek sayısı eşit tutulmuştur. Eğitimin etkisini sabit tutmak için denekler bir eğitim kurumunda bulunan çocuklardan oluşturulmuştur. Araştırma Nisan, Mayıs ve Haziran aylarında uygulanmıştır. Böylece en küçük çocukların bile en az bir yıllık eğitim görmüş olmalarına dikkat edilmiştir.

Çocukların deneyde gördüklerini arkadaşlarına anlatabileceklerini, bunun da araştırmayı etkileyeceği düşünülerek

öğrenciler sınıfların değişik şubelerinden seçilmiştir.

Anadili Türkçe olmayan çocuklar araştırma kapsamına alınmamıştır.

Çalışmada çocuklara uygulamak üzere hazırlanan resimli araç, önce yetişkinler grubuna uygulanmıştır. 15 kadın 15 erkekten oluşan 30 kişilik bir yetişkin grubu deneye katılmıştır. Bu grubun denekleri en az lise bitirmiş, anadili Türkçe olan 18-48 yaşları arasındaki yetişkinlerden oluşmuştur. Burada yapılmak istenen, yetişkin denek grubunda ön çalışmada varlığını saptadığımız sıfat sırasının, bu araç kullanıldığında da belirgin olup olmadığını saptamak ve çocuklardan alınacak sonuçları bu bulgularla karşılaştırma olanağı hazırlamaktır.

B. Araç (Malzeme)

Bu araç üç bölümden oluşmuştur. Her bölüm 12 maddeyi içerir. Her madde dört resimden oluşmuştur. Resimler 16.5 cm. x 22.5 cm. boyutlarındaki kağıtlara çizilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere dört boyut seçilmiştir: Ölçü, zaman, renk, şekil. Resimlenirken ölçü sıfatlarından "büyük", kullanılan kağıdın boyuna orantılı olarak belirlenmiştir. "Büyük" olarak nitelenen resimler kağıdın alanının 1/4'ini, "küçük" olarak nitelenenler ise, kağıdın alanının 1/20'sini kaplayacak şekilde çizilmiştir. Böylece "küçük" ile "büyük" resimlerin birbirine oranı 1/5'dir. Resimler hem ölçülmesi istenen

boyutları yansıtabilen, hem de çok küçük çocukların anlayabileceği nesnelere seçilerek olabildiğince gerçekçi olarak çizilmiştir. Aracın tümü 144 resimden oluşmuştur.

Araştırmada kullanılan dört boyuttan her biri diğerleri ile tek tek çiftleştirilerek altı grup oluşturulmuştur.

ölçü-renk

ölçü-zaman

ölçü-şekil

renk-zaman

renk-şekil

zaman-şekil

Her çift iki kez kullanılmıştır. Örneğin:

1. büyük sarı iskemle
küçük kırmızı iskemle
küçük sarı iskemle
büyük kırmızı iskemle

2. küçük siyah ayakkabı
büyük kırmızı ayakkabı
küçük kırmızı ayakkabı
büyük siyah ayakkabı

Resimleri sunarken boyutları tarif eden özelliklerin aynı sırada verilmemesine dikkat edilmiştir.

Deney üç kısımdan oluşmaktadır; tarif, anlama ve

ayırdetme (bkz. Ek 9).

1. Tarif bölümünde sıfatların tarif amacıyla kullanımları ele alınmıştır. Sıfat ve sıfat yerine geçen niteleyiciler tarif etmek için kullanılabilirler. Herhangi bir şeyi daha iyi kavramamız, daha iyi bir biçimde gözümüzde canlandırabilmemiz için isimleri sıfatlarla tarif ederiz.

2. Anlama bölümünün çift sıfatlı tamlamaları anlamayı ölçmek amacı ile düzenlenmiştir. Dilde anlama her zaman konuşmadan daha üstün düzeyde olduğu için çocukların tarif bölümünde başarısız bile olsalar, sıfatlarla yapılan sözlü anlatımı daha iyi anlayabilmeleri düşüncesiyle bu bölüm oluşturulmuştur. Sıfatlar beklenen sırada sunuldukları zaman çocukların tamlamaları kolayca anlayıp resimleri gösterebilecekleri düşünülerek hazırlanmıştır.

3. Ayırdetme bölümünde sıfatların ayırdetmede kullanıldıkları zaman sıralamanın ne yolda olacağı saptanmaya çalışılmıştır çünkü tarif etmenin dışında sıfatlar grup içindeki bir nesneyi diğerlerinden ayırdetmek için de kullanılırlar. Bu bölüm aynı zamanda çocuğun sıfatları türeten kişi olarak aktif olduğu bölümdür.

C. İşlem

Deney araştırmacı tarafından çocuklara ayrı bir odada, bireysel olarak uygulanmıştır. Bu araç resimlerden oluştuğu

için çocuklar tarafından istekle karşılandığı görülmüş, hatta bazı çocuklar tekrar gelip resimlere bakmak istediklerini belirtmişlerdir.

Anasınıfı ve anaokulunda ilkokuldan farklı olarak araştırmacı önce tanışmak için çocukların sınıfına konuk olmuş, bundan sonra uygulama yapılmıştır. Genel olarak bir çocuğa yapılan uygulama yaklaşık olarak yarım saatlik bir süreyi kapsamıştır. En küçük yaşlardaki çocuklarla yapılan uygulama, çocukların sıkılmasını ve dikkatlerinin dağılmasını önlemek için, iki oturumda tamamlanmıştır. Araştırmacı bir kağıdın üzerine cevapları yazılı olarak not almıştır (bkz. Ek 10).

Deneyin ilk bölümü Tarif Bölümüdür. Bu bölümde araştırılan ikiboyuttan (örneğin ölçü-renk) her ikisi de ayrı ayrı söylenmiştir. Sonra her iki boyutu içeren resim gösterilerek deneğin öncelikle hangisini kullanacağı araştırılmıştır.

Örnek: küçük top (renksiz), kırmızı top (orta boy renkli, büyük top (renksiz), küçük kırmızı top (sorulan resim) (bkz. Ek 11).

Her resim tek tek çocuğa sunulmuş, soru resmi gelince "bu nasıl bir top?" ya da "bu topu nasıl tarif edersin" diye sorulmuştur.

Deneyin Anlama Bölümü olan ikinci bölümünde ikişer boyutu içeren dört resim hazırlanmıştır (büyük mavi çiçek, kü-

çük sarı çiçek, küçük mavi çiçek, büyük sarı çiçek) (bkz. Ek 12). Bu resimler çocuğun önüne dizilerek dört resimden her biri rastgele bir sıra ile ve çift sıfat kullanarak tarif edilmiş ve çocukların her resmi parmakla göstermeleri istenmiştir. Burada her boyut bir kez "normal", bir kez de "ters" sırada sunulmuştur.

Son bölüm olan Ayırdetme Bölümünde resimler önceki bölümdeki gibi hazırlanmıştır (bkz. Ek 13). Ancak burada, çocuğun sıfatları kendi türetmesi ve iki sığata birden dikkat etmesi gerektiği için bu işi nasıl yapacağı test dışı bir madde ile ona öğretilmiştir. Dört resim bir matris oluşturacak biçimde çocuğun önüne konmuştur (bkz. Şekil 6). Bu dört resimde iki boyut olduğu belirtilmiştir. Önce bir boyut açıklanmış (ölçü) boyutu gösteren resimler küçük olanlar, büyük olanlar diye ayrılmıştır. Sonra ikinci boyut hatırlatılmıştır (renk). Resimler bu kez mavi olanlar, sarı olanlar diye ayırılmıştır. Sonra her bir resmi tanımlamak için iki sıfat kullanılması gerektiği gösterilmiştir. Resimler tek tek çocuğa sorulmuş, eksikler belirtilmiş, olayı iyice kavraması için bir kez daha anlatılmıştır.

| | |
|---------------------|---------------------|
| BOYOK MAVİ BALON | Küçük Mavi Balon |
| BOYOK SARI BALON | Küçük Sarı Balon |

ŞEKİL 6

3 yaş çocukları dışında talimatı anlamakta güçlük çeken olmamıştır.

VII. SONUÇLAR

Tarif bölümünde yetişkinlerin kullandıkları sıfatlarda sıra saptaması binom dağılımına göre yapılmış ve belirgin bir sıra olduğu görülmüştür. Tablo VI'da çift sıfatlı tamlamalarda sıfat sırasının anlamlılık düzeyleri gösterilmiştir.

TABLO VI

| | |
|-------------|------------|
| ölçü-renk | (p < .006) |
| ölçü-şekil | (p < .02) |
| ölçü-zaman | (p < .03) |
| zaman-renk | (p < .006) |
| zaman-şekil | (p < .10) |
| renk-şekil | (p < .10) |

Bu sonuç bize daha önce ön çalışmada kanıtlanan sıranın bir kez daha doğrulandığını, dolayısıyla bu aracın çocuklarda sıra saptamasında kullanılabileceğini göstermektedir.

Tarif deneyinin çocuklarla ilgili sonuçlarına gelince, bu deneydeki tüm maddelere iki sıfat kullanarak cevap verebilmiş iki grup çıkmıştır. Birisi yüksek SED grubunun 7 yaş

denekleri, ikincisi de düşük SED grubunun 8 yaş denekleridir. Her iki gruba da sıra sınaması yapıldığında yetişkin grubu doğrultusunda belirgin bir sıra olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçların anlam düzeyleri iki grupta da ($p < .001$) dir. Bu da bize çocukların iki sıfatlı tamlama kullandıkları zaman, bu sıranın yetişkinlerinkine uyduğunu göstermektedir. Böylece V nci ve VII nci denencemiz doğrulanmış olmaktadır.

Çalışmanın Anlama bölümüne bakılacak olursa yetişkinlerde bu bakımdan bir yanlış görülmemiştir. Çocukların yaptıkları yanlışlar Tablo VII'de görüldüğü gibi bir dağılım göstermektedir.

TABLO VII

| DSED Grubu | | YSED GRUBU | |
|------------|---------------------------|------------|---------------------------|
| Yaş | Yanlış Yapan Çocuk Sayısı | Yaş | Yanlış Yapan Çocuk Sayısı |
| 3 | 24 | 3 | 10 |
| 4 | 16 | 4 | 3 |
| 5 | 7 | 5 | 3 |
| 6 | 7 | 6 | 0 |
| 7 | 1 | 7 | 0 |
| 8 | 0 | | |

Burada sınanmak istenen çocukların çift sıfatlı tamlamaları anlayıp anlamadıklarıdır. Bu sınama Ayırdetme Bölümünde çift sıfat türetemiyen çocuklar için önemlidir. Ayrıca bu bö-

lümde her boyut bir kez "normal" sırada, bir kez de "ters" sırada verilerek anlamda sıranın bir etkisi olup olmadığına bakılmak istenmiştir. Cevaplarda yanlışların genellikle "ters" sırada ortaya çıktığı ve çocukların "ters" sıraları daha yavaş cevapladıkları görülmüş ancak bu sonuçların frekansların azlığı nedeniyle istatistik değerlendirilmesi yapılamamıştır.

Tablo VII'de de görüldüğü gibi YSED Grubunda çocuklar çift sıfatlı tamlamaları hiç yanlışsız olarak 6 yaşında anlayabildikleri halde DSED'dekiler ancak 8 yaşında bu düzeye erişebilmişlerdir.

Son bölüm olan Ayırdetme bölümünde çocuklar resimleri ayırdedebilmek için çift sıfat kullanmaya zorlanmışlardır. Böylece alınabilecek en çok çift sıfatlı cevabın bu bölümde alınmış olması Ayırdetme Bölümünü istatistik çözümlemelere elverişli kılmıştır. Ancak bölümün düzenine ve araştırmacının uyarılarına rağmen küçük çocukların tek sıfattaki kaldıkları görülmüştür.

Bu bölümün bulguları öncelikle küçük çocukların daha çok tek cevap verdiği; ilkokul çocuklarında ise daha çok iki sıfatlı tamlama cevapları bulunacağını sınamak için kullanılmıştır. Araştırmada DSED'in 8 yaş ve YSED'in 7 yaş çocuklarının türetme sorularını çift sıfatlı tamlamalar kullanarak rahatlıkla cevapladıkları görülmüştür. DSED grubunda 7, YSED grubunda 5 ve 7 yaşlarındaki çocuklar ise zaman zaman çift sıfatlı tamlama kullanabilmişler, ancak her madde için bun-

ları türetememişlerdir. 3 ve 4 yaşındaki çocuklar ise genellikle tek cevap vermişlerdir. Frekanslara bakılacak olursa verilebilecek 1152 cevabın dağılımı Tablo VIII'de sunulmaktadır.

Görüldüğü gibi küçük yaşlarda tek cevap sayısı artmaktadır.

TABLO VIII

| DSED Grubu | | YSED Grubu | |
|------------|---------------------------------------|------------|---------------------------------------|
| Yaş | Tek Cevap Frekansı (N _{xk}) | Yaş | Tek Cevap Frekansı (N _{xk}) |
| 4 | 1042 | 3 | 1100 |
| 5 | 1002 | 4 | 822 |
| 6 | 837 | 5 | 542 |
| 7 | 431 | 6 | 208 |
| 8 | 3 | 7 | 20 |

Ancak burada çocuk ve madde sayıları (N_{xk}) birlikte görüldüğü için dağılım hakkında açık bir fikir vermemektedir. Bunun için sekiz yaşındaki grupla aynı okuldan yedi yaşındaki grubun cevaplarını karşılaştırmakta yarar vardır.

Tablo IX'da görüleceği gibi küçük yaş grubunda hem tek cevap sayısı hem de tek cevap veren çocuk sayısı artmaktadır.

TABLO IX
Düşük SED Grubu

| 8 Yaş Grubu | | 7 Yaş Grubu | |
|--------------|------------------|--------------|------------------|
| Çocuk Sayısı | Tek Cevap Sayısı | Çocuk Sayısı | Tek Cevap Sayısı |
| 3 | 1 | 2 | 1 |
| | | 1 | 3 |
| | | 1 | 4 |
| | | 1 | 5 |
| | | 1 | 6 |
| | | 1 | 7 |
| | | 1 | 12 |
| | | 1 | 13 |
| | | 1 | 17 |
| | | 1 | 22 |
| | | 1 | 24 |
| | | 1 | 25 |
| | | 1 | 32 |
| | | 1 | 36 |
| | | 1 | 40 |
| | | 1 | 42 |
| | | 1 | 44 |
| | | 2 | 48 |

Bu bulguyu istatistik açıdan incelemek için YSED'den gelen değişik yaş gruplarındaki çocukların tek cevapları saptanmış ve buna göre çocuklar sıralanarak Kruskal Wallis testiyle aradaki fark sınanmıştır. Fark ($p < 0.001$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ancak bu bize beş grubun arasındaki anlamlılık düzeyini verdiği için bu farkın tek bir gruptaki farktan mı geldiği yoksa her grup arasında bir fark mı olduğu

nu arařtırmak gerekmiřtir. Bu kez Mann Whitney U Testiyle her yař arası farka bakılmıřtır. Farklar anlamlı bulunmuřtur. Farkların anlamlılık dűzeyi Tablo X'da verilmiřtir. Fark hep aynı yűndedir, yani kűcűkler daha çok tek sıfat kullanmıřlardır.

TABLO X

| | |
|------------------------|---------------|
| 3 ile 4 yaş arası fark | $p < 0.0083$ |
| 4 ile 5 yaş arası fark | $p < 0.0003$ |
| 5 ile 6 yaş arası fark | $p < 0.0033$ |
| 6 ile 7 yaş arası fark | $p < 0.00003$ |

Bűylece ocukların yařları kűcűldűke daha çok tek sıfat kullandıkları ortaya çıkmıřtır. Çocuklar ya tek ya çift sıfat kullanarak cevap verdikleri ve cevapsız bırakılmıř soru olmadıęı için bu bulgu aynı zamanda çocukların yařları bűyűdűke daha çok çift sıfatlı tamlama kullandıklarını gűstermektedir.

Aynı sınaama DSED grubuna yapıldığında Kruskal Wallis Testiyle ($p < 0.001$) űzeyinde anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Beř grubun arasındaki farkın yaşlar arası incelenmesi gene Mann Whitney U testi ile sınaanmıştır. Anlam dereceleri Tablo XI'de gűsterilmiřtir.

TABLO XI

| |
|---|
| 4 ile 5 yaş arası fark ($p < 0.0197$) |
| 5 ile 6 yaş arası fark ($p < 0.0078$) |
| 6 ile 7 yaş arası fark ($p < 0.0007$) |
| 7 ile 8 yaş arası fark ($p < 0.0013$) |

Böylece her iki düzeyde çocukların yaşları büyüdükçe iki sıfatlı tamlamaları daha çok kullanabildikleri, buna karşılık yaş küçüldükçe daha çok tek sıfat kullandıkları saptanmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyler arasında fark olmakla beraber paralel bir gelişme görülmektedir. Böylece III cü denencemiz doğrulanmış olmaktadır.

Gene Ayırdetme Bölümünde ilk çocukluk dönemindeki çocukların ilk kullandıkları sıfatlar arasında ölçü sıfatının ağırlık taşıyacağı denencesi parametrik bir yöntemle araştırılmıştır. Tek sıfatlı cevaplara ölçü, zaman, renk ve şekil boyutları açısından bakıldığında, ölçü cevaplarının anlamlı bir biçimde ağırlık kazandığı görülmüştür. İncelemede önce yaş gruplarına göre çocukların ölçü, zaman, renk, şekil cevaplarının ortalamaları bulunmuştur. Ortalamada ölçü cevaplarının ortalamasının en yüksek değerde olduğu görülmüştür. Ölçüden sonra en yüksek olan ortalama ile ölçü ortalaması arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Bunun yaparken parametrik bir yöntem olan "Bir grup üzerinde yapılan iki ölçmenin ortalamaları arasındaki farkı sına testi" kullanılmıştır. Sonuç olarak YSED'de 3 ve 4 yaşlarında DSED'de 4

ve 5 yaşlarında anlamlı fark görülmüştür. Tablo XII'de görüldüğü gibi bu anlamlılık daha büyük yaşlarda ortadan kalkmıştır.

TABLO XII

DSED Grubu

4 yaş anlamlılık düzeyi
($p < 0.0005$)

3 yaş anlamlılık düzeyi
($p < 0.004$)

5 yaş anlamlı bulunmamıştır.

4 yaş anlamlılık düzeyi
($p < 0.005$)

5 yaş anlamlı bulunmamıştır.

Böylece ilk çocukluk döneminde küçük yaşlardakilerin daha çok ölçü sıfatı kullandıkları belirlenmiş ve IV cü denencemiz de doğrulanmış olmaktadır.

Araştırmanın Tarif Bölümünde sıfat sıralamasında yetişkinlerle çocuklar arasında benzerlik belirlendiği için bu husus bu bölümde daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Yetişkin grubu ile çocuk grubunun verdiği cevaplarda sıra bakımından benzerlik olup olmadığına her boyuttaki sıfatlar karşılaştırılarak bakılmıştır. Bunun için orantılar arasındaki farkı saptayan testten yararlanılmıştır. Bu teste göre, yetişkinlerle çocukların cevapları madde madde karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak gene DSED grubunda 8 yaşındaki, YSED grubunda 7 yaşındaki çocukların cevaplarının yetişkinlerin cevaplarına uyduğu yetişkinlerinkinden anlamlı bir biçimde

fark göstermediği ($p < 0.05$) görülmüştür.

Tablo XIII ve Tablo XIV'de yetişkinlerin ve çocukların cevaplarının sıfatlara göre yapılan karşılaştırması görülmektedir.

Ö = ölçü

R = renk

Z = zaman

Ş = şekil

TABLO XIII

| | ÖR | ÖZ | ÖŞ | ZR | RŞ | ZŞ |
|---|----|----|----|----|----|----|
| 1 | = | = | = | = | = | = |
| 2 | = | = | = | = | = | = |
| 3 | = | = | = | = | ≠ | ≠ |
| 4 | ≠ | = | = | = | ≠ | ≠ |
| 5 | = | = | ≠ | = | = | = |
| 6 | = | = | = | ≠ | = | = |
| 7 | = | = | = | = | = | = |
| 8 | = | = | = | = | = | = |

DSED
8 yaş

TABLO XIV

| | ÖR | ÖZ | ÖŞ | ZR | RŞ | ZŞ |
|---|----|----|----|----|----|----|
| 1 | = | = | = | = | = | = |
| 2 | = | = | ≠ | = | ≠ | = |
| 3 | = | = | = | = | ≠ | = |
| 4 | = | = | = | = | ≠ | = |
| 5 | = | = | = | = | = | = |
| 6 | = | = | = | = | = | = |
| 7 | = | = | = | = | = | = |
| 8 | = | = | = | = | ≠ | = |

YSED
7 yaş

6 yaşında ve daha küçük çocuklarda ise cevapların (en az $p < 0.05$ düzeyinde) anlamlı fark gösterdiği yani yetişkinlerin sıralamasına uymadığı saptanmıştır (Bkz. Tablo XV ve XVI).

TABLO XV

| | ö-R | ö-z | ö-ş | z-R | R-ş | z-ş |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ |
| 2 | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ |
| 3 | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ |
| 4 | = | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ |
| 5 | ≠ | ≠ | = | ≠ | ≠ | ≠ |
| 6 | = | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ |
| 7 | = | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ |
| 8 | = | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ |

DSED
7 yaş

TABLO XVI

| | ö-R | ö-z | ö-ş | z-R | R-ş | z-ş |
|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ |
| 2 | = | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ | ≠ |
| 3 | ≠ | ≠ | ≠ | = | ≠ | ≠ |
| 4 | = | ≠ | ≠ | = | ≠ | = |
| 5 | ≠ | ≠ | = | = | ≠ | ≠ |
| 6 | ≠ | ≠ | = | = | ≠ | ≠ |
| 7 | ≠ | ≠ | ≠ | = | ≠ | ≠ |
| 8 | = | ≠ | ≠ | = | ≠ | = |

ö - ölçü
R - renk
ş - şekil
z - zaman

YSED
6 yaş

Cevaplara bakıldığında çocukların farklı bir sıra kullanmadıkları ama cevaplardaki farkın çift sıfatlı cevap sayısının çok düşük olduğu için ortaya çıktığı görülmüştür. Bu sonuç daha önceki bulguları desteklemektedir. Çocukların 7 yaşından sonra yanlış yapmadan çift sıfat türettikleri zaman kullandıkları sıranın yetişkinlerinkine uyduğu söylenebilir.

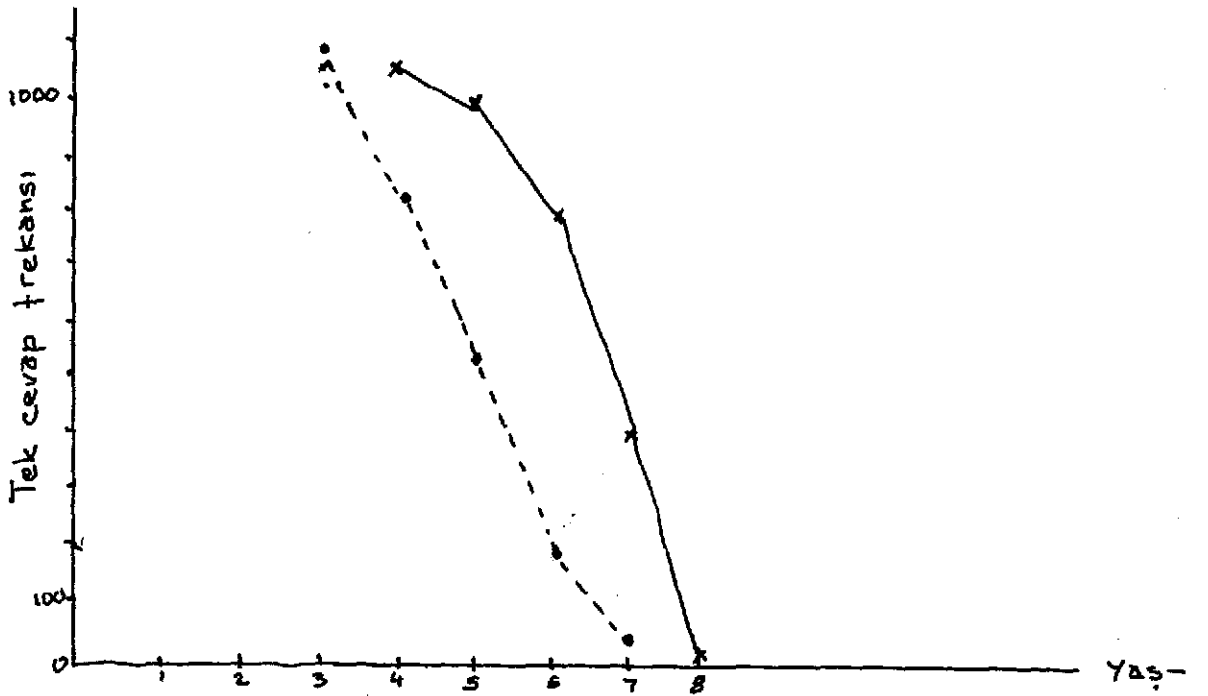
Sosyo-ekonomik düzeyin getirdiği farkları saptayabilmek için bulgulara bakıldığında DSED grubundaki çocukların tek sıfat kullanmaya başlama yaşlarının YSED grubundaki çocuklara göre geç olduğu görülmüştür. DSED'den gelen 3 yaş grubu uygulamada sıfat kullanamamıştır. Bu nedenle bu gruba istatistik bir yöntem uygulanamamış: bu grup sonuçlara katılmamıştır. DSED grubunda 7 yaşındaki çocukların çift sıfatlı cevapları yeterli düzeyde olmadığı için deney 8 yaş çocuklarına da uygulanmıştır. Bu durum da iki düzey arasında fark olduğuna işaret etmektedir. Farkı belirlemek için DSED grubu ile YSED grubu Mann Whitney U Testi ile sınanmıştır. Sonuçta iki grup arasında fark olduğu belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farkın anlam düzeyleri Tablo XVII'de gösterilmiştir.

TABLO XVII

| | |
|-------------------|--------------|
| 4 yaş kıyaslaması | (p < 0.0004) |
| 5 yaş kıyaslaması | (p < 0.0004) |
| 6 yaş kıyaslaması | (p < 0.0004) |
| 7 yaş kıyaslaması | (p < 0.0004) |

Böylece yüksek SED'den gelen çocukların daha erken çift sıfatlı tamlamalara geçtikleri belirlenmiş ve VI cı denencemiz doğrulanmış olmaktadır.

Bununla beraber düşük SED'den gelen çocukların yüksek SED'den gelen çocuklara paralel bir gelişme gösterdiği görülmektedir (Bkz. Şekil 7).



ŞEKİL 7- Deneyin daha önceki bölümlerinde de bu durum görülmektedir.

VIII. TARTIŞMA

İncelediğimiz araştırmaların sıfat sıralarıyla ilgili açıklama girişimlerinin hiçbirinin olayı tek başına açıklayacak nitelikte olmadığı görülmüştür. Sıralamayı etkileyen birden fazla öge olduğunu bu nedenle sıralamayı açıklamak için daha geniş bir çerçeve oluşturmak, daha kapsamlı bir yorum getirmek gerektiğini belirtmiştik. Bütün düşünce sisteminde varlığını kabul ettiğimiz genelden özele doğru yönelimin bu kapsamlı çerçeveyi oluşturabileceğini ve sıfat sıralamasının bu doğrultuda gerçekleşebileceğini önermiştik. Sıranın açıklanmasında daha dar bir çerçeve olarak da algılamayı getirmiş ve genelden özele prensibinin algılamada da geçerli olduğunu belirtmiştik.

Genelden özele prensibi daha önce incelediğimiz bütün diğer açıklamaları kapsayabilmektedir. Örneğin, en soyut sıfatların isimden en uzakta, yâni en başta, kullanıldıkları (Lockhart, 1969) ve somutlaştıkça isme yaklaştıkları doğrudur ve bu bulgu genelden özele prensibine uymaktadır. Martin'in (1969) getirdiği "mutlaklık", "kesinlik" niteliklerini kıyas-

layan, sıfatların, görelî olan sıfatların isimden uzak kullanıldığını belirtir. Bu bulgu da genelden özele prensibine uygundur, çünkü görelî ve soyut olan daha geneldir ve isimden uzak olması beklenir. Danks ve Glucksberg'in (1970) açıklaması genel olan sıfatların isimden uzak, ayrıntıları belirtenlerin isme yakın olacağını belirtir. Bu açıklama genelden özele prensibine en yakın düşendir. Bu araştırmacıların "özlük" boyutu ise, Bever'in isme benzeme boyutunu hatırlatmaktadır. Ismin özüne yakın olan, isme benzeyen sıfatların ismin yanında, benzemeyenlerin isimden uzak olarak kullanıldığı fikri de gene genelden özele prensibinin kapsamına rahatlıkla girmektedir.

Sıfat sırasını Danks ve Schwenk (1972) pragmatik iletişim kuralı ile açıklamışlardır. Bu kurala göre iletişim açısından ayırdedici olan başa gelir. Sıfatlar iletişimdeki önem derecelerine göre dizilirler. Bu ise "normal" sıranın değişebileceği anlamına gelmekte ve bu kuralın genelden özele prensibine uymayabileceğini akla getirmektedir. Ancak, dikkat edilecek olursa pragmatik iletişim kuralı genelden özele prensibine ters düşmemektedir. Örneğin, "mavi büyük kitap" deniyorsa bu, renk niteliğinin anlaşılmadığını ve vurgulanmak için başa alındığını göstermektedir. Yâni, bu durumda "renk" daha önemli olmaktadır, çünkü gene bu durumda yanlışlığı düzeltecek, ayırımı yapacak "renk" boyutudur. Böylece pragmatik iletişim kuralı prensibimize ters düşmediği gibi başta belirtilen niteliklerin daha ayırdedici olduğunu kanıtlamaktadır.

En "genel", en "görelî", ve en "geniş kapsamlı" olan sıfatlar, yâni en fazla ayırım getirenler iletişimde en başa gelmektedir.

Batıda yapılan bazı çalışmaların her zaman aynı sırayı vermediği görülmektedir. Bunun da açıklamamızın çerçevesinde yorumlanması gerekmektedir. Örneğin bir araştırmada "köken" önce, "yapıldığı madde" sonra gelirken (Crystal, 1971), başka bir araştırmada "yapıldığı madde" önce, "köken" sonra gelmiştir (Quirk ve ark., 1972). Bu iki şekilde açıklanabilir. Birincisi sıfatları belirleyen sementik grupların iyi belirlenmemiş olabileceğidir. İkincisi bireysel farklılıklardan gelen ve her kişi için "ayırdedici" ve "önemli" olanın değişebileceğidir. Bu durum da bizim açıklamamıza uymaktadır. Çünkü, o kişi için belirli bir özellik daha "ayırdedici", daha "genel" olduğu için başa gelmektedir. Zaten "normal" dediğimiz sıranın saptanmasında denekler arasındaki uyuşma oranı hiçbir zaman (ölçü sıfatlarının başta gelmesi dışında) % 100'ü bulmamaktadır (Crystal, 1971; Richards, 1979).

Bazı dillerde, örneğin Fransızcada, sıfatların isimden sonra sıralandıklarını ve bu durumda "önemli" olanların sona geldiğine değinmiştik. Demek ki en belirli ayırımı yapan sıfatlar, dillerin yapısına göre ya başa ya sona gelmektedir. Düşünülecek olursa bu durum gene genelden özele prensibine aykırı değildir. Çünkü, genel ayırım yapan sıfatların en başta ya da en sonda olması, en etkin iletişimi sağlaması açısından

dan bir psikolojik prensibe işaret etmektedir. Kısa süreli hafızanın kısıtlı olduğu ve en çok hatırdaki kalan öğelerin başta ve sonda sıralandıkları bilinmektedir. Böylece en önemli niteleyen başta ya da sonda verilmesi hafızada kalması, ayırımı yapması bakımından aynı sonucu veriyor demektir.

Genelden özele doğru bir sıra izlemenin iletişimde önemli olmasının algısal nedenlere dayandığı söylenebilir. İletilen bilgiyi alan, en büyük ayırımdan başlamak üzere giderek daralarak yapılan tanımlamada, söz konusu nesneyi daha kolay anlıyor ya da algılayabiliyor demektir. Böylece algılama düzenine uygun olarak aynı düzenin sıfat sıralamasında da görüldüğü söylenebilir.

Sıfat sıralarını açıklamada genelden özele prensibinin bir örneği ve daha dar bir çerçeve olarak algılamayı önermiştik. Genelden özele prensibinin algılamada öncül algılama, ikincil algılama olarak belirtildiğini görmüştük. Öncül algılamanın âni, kabataslak ve genel bir algı verdiğini, ikincil algılamanın ise ayırdetmeğe, zenginleştirmeğe ve ayrıntı eklemeğe yaradığını belirtmiştik. Buna göre öncül algılamanın yâni, kaba ve genel algıların getirdiği farkların başta kullanılan niteleyiciler (büyüklük gösteren ölçü sıfatları) olacaklarını öne sürmüştük. Daha sonra da ikincil algılamanın getirdiği ayrımlarla daha ince ayrıntıları belirten niteleyicilerin kullanılacağını belirtmiştik. Çünkü ilgili araştırmalarda savunulan genel, geniş kapsamlı, soyut, göreceli, belirsiz olan ve ismin özüne yakın bulunmayan nitelikler öncül

algılama ile algılanabilenlerdir. Böylece "büyük", "küçük", "uzun" gibi ölçü boyutunu getiren sıfatların öncül algılama ile algılandıkları için en başta yer almaları gerekmektedir. Nitekim çalışmamızda ölçü sıfatlarının başta kullanıldığı görülmüştür. Bu konuda yetişkinlerle yaptığımız deneyde (Ön Çalışma-Deney I) ölçü sıfatının (sayı sıfatı dışında) başka bir sıfatla kullanıldığında başta geldiği görülmektedir (Bkz. Tablo I). Aynı şekilde asıl çalışmada çocuklarda sıfat sıralarında en başta yine ölçü sıfatının geldiği görülmüştür. Çalışmanın tarif bölümünden edinilen sonuçlar bunu ($p < 0.001$) düzeyinde doğrulamaktadır. Ayırdetme bölümünün sonuçları da (Tablo XIII ve Tablo XIV) aynı doğrultudadır. Ayrıca çocuklarda ilk kullanılan tek sıfatlar arasında ölçünün ağırlık kazandığı görülmüştür. Bütün bu bulgular açıklamamızı desteklemektedir. Çocukların ilk kullandıkları sıfatlar arasında ölçünün ağırlık taşıması Richards'ın (1979) bulgularını da desteklemektedir. Richards çocukların ilk önce isimden uzaktaki genel sıfatları öğrendiklerini saptamıştır. Açıklamamız başka araştırmacıların bulguları ile de desteklenmektedir. Bulgulara göre ontogenetik bakımdan "büyük", "çok" ve "uzun" ilk öğrenilen sıfatlardır. Çocuklar daha büyük yaşlarda (5 yaşında) görece olarak nesnelere ölçülerinden söz ettikleri zaman bile hep en büyük ve en çıkıntılı olandan başlamaktadırlar (Donaldson ve Wales, 1970).

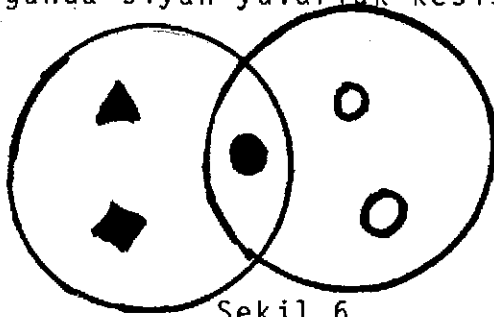
Bu bulgular, sıfat sıralamasını sözdizimi açısından ele alan araştırmacıların görüşlerine ters düşmektedir. Söz-

dizimi kurallarına göre karmaşık dönüşüm geçirerek oluşan sıfatların isimden en uzakta buldukları ve en son öğrenildikleri savunulmaktadır. Böylece örneğin ölçü sıfatları başta kullanıldıkları için, en karmaşık dönüşüm geçiren sıfatlar olarak düşünülmekte ve en son öğrenildikleri kabul edilmektedir. Halbuki araştırmalar ölçü sıfatlarının çocuğun diline ilk giren sıfatlar arasında olduğunu göstermiştir (Richards, 1979). Ayrıca gelişim açısından bakıldığında çocukta öncül algılamanın doğuştan var olduğu bilinmektedir. Gene biliyoruz ki 3 yaşından küçük çocuklarda kelime anlamları işlevsel değil, algısal esaslara dayanır (Tomikava ve Dodd, 1980). Çocuk 3 yaşından önce görelî olarak ölçü hakkında bilgi edinir. Büyüklük değişmezliğini ve derinlik algısını edinir. Yani ilk sıfat kullanma yaşı olan 2-3 yaş arasında bu bilgisi vardır. Böylece sözdizimi kurallarını çözdüğü için değil, algısal bir esası olduğu için ölçü sıfatını kullanabilecek demektir.

Ölçü sıfatının dışında kalan sıfatların kendi aralarındaki sıralanmaları ise ikincil algılama ile açıklanabilmektedir. İkincil algılamada gene genelden özele prensibi görülür. İkincil algılama ayrıntılı bir algı getirir. Bu ayrıntılar genelden özele doğru bir yönelme gösterir. Örneğin önce renk sıfatlarının sonra şekil sıfatlarının kullanılması böyledir. Araştırmamızın çeşitli deneylerinde bu durum görülmüştür (Ön çalışmada Deney II ve Asıl çalışmanın sonuçları).

Çocukların bilişsel süreçlerinde genelden özele prensibi kolaylıkla görülebilir. Bunun sıfat sırasına yansımaları

beklemek çok doğaldır. Nitekim araştırmamızda bu tür beklenti doğrulanmıştır (asıl çalışmanın Tarif Bölümünün sonuçları ile Ayırdetme Bölümünün sonuçları ve Tablo XIII, Tablo XIV). Batıda yapılan araştırmalar da açıklamamızı kanıtlar niteliktedir (Hare, 1978; Richards, 1979). Çocukların da sıfat sıralamasını öncül ve ikincil algılama ve genelden özele prensibine uyarak yaptıkları söylenebilir. Ancak çocuklar bir gelişme içindedirler ve bu bakımdan sıfat sıralamasında zihinsel düzeyin etkisi görülecektir. Çocukların bu sırayı öğrenebilmeleri için, kelimeleri gruplayabilmeleri ve bunu yapmak için de belli bir gelişme düzenine ulaşmış olmaları gerekir. Şu halde yalnız algılama, dildeki sıralamayı açıklamaya yeterli değildir. Çocuk algılama da sınıflamaya ve gruplamaya yönelir. Sınıflamalar yaparak ve gruplar kurarak düşünebilmek, bilişsel gelişmenin belli bir aşama geçirdiğini gösterir. Söz konusu gruplar ikiyi aşarsa bunların birbiriyle olan ilişkisini belirtmek gerekir. Bu da belli bir gelişme düzeyinde gerçekleşir. Grupların birbirleriyle ilişkileri çeşitli şekillerde ele alınabilir. Bunlardan birisi kesişen sınıflamalarla düşünebilmektir. Örneğin siyah şekiller ve yuvarlak şekiller diye iki grup oluşturulduğunda siyah yuvarlak kesişen grubu oluşturur.



Şekil 6

İç içe giren ya da kesişen sınıflamalar belli bir mantık düzeyini içerir. Piaget'ye (1969) göre sınıflama ya da gruplama yalnızca algılama ile gerçekleştirilemez. Sınıflama mantık gerektirir, çünkü sınıflamanın anlam kazanması ya da gerçekleşebilmesi için soyutlama ve genelleme yapılabilmelidir.

Çocuklar sınıflama yapabildikleri zaman sıfat kullanabilirler. Yan yana iki sıfat kullanmak ise yukarıda tarif edilen kesişen gruplar düzeyinde düşünebilmeyi gerektirir. Hem bizim çalışmamız hem de diğer araştırmalar çocukların önce tek sıfat kullandıklarını iki sıfatlı tamlamaların kullanımının yaşla arttığını göstermektedir. Örneğin Richards (1979), 3 yaşındaki çocukların tek sıfat kullandıklarını, tarif etmeğe zorlandıkları zamanlarda ikinci bir sıfatı ender durumlarda kullanabildiklerini görmüştür. Kullanılan tek sıfatlar arasında ölçü sıfatının çok yaygın olduğu, ikinci sıfat kullanıldığı zaman da bunların "ölçü" sıfatından sonra kullanıldıklarını saptamıştır. Bu bulgu bize aslında bu yaşlarda "sıra"dan (taklit, tekrar dışında) söz edilemeyeceğini, 7 yaşına kadar çocuğun genellikle tek boyuta takılıp kaldığını göstermektedir. Gerçi çok küçük çocukların bile ayırdetme yeteneği vardır. Ancak küçük çocuk (7 yaşına kadar/ tek bir niteliğe dikkat edebilir (Hale ve Morgan, 1973; Hale ve Lipps, 1974). 4 yaşındaki bir çocuk bir zaman birimi içinde ancak tek bir boyutu farkedebilir (Potter, 1966). Piaget (1955),

7 yaşından küçük çocukların bir defada ancak bir uyarıcı boyuttan bilgi algılayabildiklerini söyler. Böylece yalnız sınıflayabilmek değil aynı zamanda kesişim kümeleri biçiminde düşünebilme yeteneğinin kazanılması iki sıfat kullanımına yol açar. Bu da 7 yaşına (kabaca somut işlemler dönemine) rastlamaktadır. Sıranın söz konusu olması yâni, birden fazla niteliğe dikkat edilmesinin 7 yaşlarında görülmesi sıfat sıralaması ile Piaget'nin bilişsel devreleri arasında bir ilişki kurulabileceğine işaret etmektedir. Bu ilginç ilişki ayrı bir araştırma konusu olabilir.

Çift sıfat kullanma hafıza ile de açıklanmaya çalışılmıştır (Ehri ve Richardson, 1972). Küçük çocukların anlık hafızası sınırlı olacağından birden fazla niteliği hatırd tutabilecek bir düzeye gelinceye kadar çocukların çift sıfat kullanamayacakları ileri sürülmüştür. Çalışmamızın Anlama Bölümünde 6,7 yaşına kadar olan çocukların hemen hepsi çift sıfatlı tamlamaları hatırd tutabilirken, Ayırdetme Bölümünde çok az çocuk çift sıfat kullanabilmiştir. Bu da çift sıfatın tamamen hafızaya bağlanamayacağını, aksi halde çocukların her iki bölümdeki başarılarının eşit olması gerektiğini göstermektedir. Bu da gene, sıfatlarla ilgili ayrı bir araştırma konusunu oluşturmaktadır.

Yukardaki bulgumuz aasında çocuğun küçük yaşta iki özelliğe birden dikkat edemediğini bir kez daha göstermekte ve Piaget ile kurulabilecek ilişkiye tekrar işaret etmekte-

dir. Çünkü çift sıfat kullanmamak sıfatları bilmemek ya da anlayamamaktan doğmamaktadır. Çocuk iki boyutu da tanıyabildiği halde birine saplanıp kalmaktadır. Anlama Bölümünde iki sıfatı birden hatırdan tutup doğru cevabı bulabildikleri halde, küçük çocuklar Ayırdetme Bölümünde tek sıfatta kalmışlardır. Çalışma sonrası tek boyut kullanan çocuklar üzerinde durularak bunların dikkati ikinci boyuta yöneltilmiş ama çocukların bu kez ikinci boyuta saplandıkları birinciye kullanamadıkları görülmüştür.

Biliş düzeyinin sıfat sıralamasını etkilediğini gösteren bir bulgu da, sosyo ekonomik düzeyden kaynaklanmaktadır. Sıfat sırası YSED çocuklarında 7 yaşında görüldüğü halde DSED'de 8 yaşında yerleşmektedir. Bu bulgu beklenen doğrultudadır. Çocukların sosyo ekonomik düzeylerinin dil gelişmesini etkilediğine çeşitli araştırmacılar değinmiştir (Deutsch, 1963; Bernstein, 1971). Bizim sonuçlarımız da bu bulguyu tekrar doğrulamaktadır (Bkz. Tablo VI, Tablo VII, Tablo XIV ve XV).

Bu da bize açıklamalarımızın dayandığı genelden özele prensibinin evrensel olduğunu bir kez daha göstermektedir. Yani, genelden özele prensibi yetişkinlerde ve çocuklarda olduğu gibi çeşitli SFD'ler için de geçerlidir.

IX. SUMMARY

The purpose of this study was to explore the nature of pre-nominal adjective order in the Turkish language. It was designed to investigate at what stage of development Turkish children could use adjective orderings, and if the adjective ordering preferences of children were similar to the preferences of the adults.

Survey of literature revealed that the order among adults were well documented but, there was no agreement in the explanations. Therefore a general principle that seemed to organize human thought and intelligence, a hierarchial arrangement of going from the general to the particular, was proposed as an explanation for adjective ordering. Further, perception was suggested as a more specific explanation of this general principle. Perception can be observed in two levels. Primary perception with which we can discriminate size and depth, is global, general, fast, and crude. Secondary perception gives a detailed and refined percept, by selecting, combining features and relating these to what is in the memory. Therefore, it was suggested that perception

could have affect on adjective ordering processes. The less definite and the more general adjectives would come first in a multi-adjective string. And that the more specific, more concrete, and more absolute adjectives would be perceived with the aid of secondary perception. Primary and secondary perception is an example of a more general rule of organization, "from the general to the particular", which exists in classifications, in learning, and in all cognitive processes. We therefore proposed that the same principle would hold true for adjective ordering preferences of Turkish adults and children.

It must be remembered, however, that children are still in the process of growth, and their cognitive development could affect their adjective ordering preferences. Children under 7 years (the pre operational stage) are unable to think in terms of sets and intersecting sets, and are unable to think of more than one dimension at a time. This seems to be the reason why they use only one adjective and point to one dimension at a time.

An experiment was designed to examine the proposal and the hypotheses in relation to adjective ordering in children and adults. 264 children between the ages 3 and 8 were used as subjects. There were equal number of boys and girls, and two groups from different socio-economic statuses represented. The experiment consisted of three parts. The first part con-

tained 12 description tasks. Children were given pictures showing two dimensions which could be expressed by adjectives and they were asked to describe these pictures.

The second part was made of 48 comprehension items. Groups of four pictures showing two dimensions were displayed simultaneously. The descriptions of these pictures were made by the experimenter in random order, and orally. The child was asked to point to the correct picture.

The last part of the experiment consisted of the production tasks. The child was required to give forced choice answers to differentiate each picture from the others giving two dimensions and producing phrases containing two adjectives in succession.

The experiment was conducted by the experimenter and the children were seen individually. For the youngest group the experiment was done in two sessions.

The results of the experiment confirmed our hypotheses and seemed to indicate that perception, cognition, and the "from the general to the particular" principle all influence adjective orderings.

The two different SES groups showed significant differences. Children from low SES group started to use two adjectives later than the high SES group. And in acquiring the order the development of the two groups showed parallel

progress.

Children under 7 had difficulty in using two adjectives and most of them were unable to do so.

When children used two adjectives their ordering preferences were significantly similar to the adults'.

X. KAYNAKLAR

- Aksu,A., 1978. Aspect and Modality in the Child's Acquisition of the Turkish Past Tense. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Anderson,B.F., 1975. Cognitive Psychology. N.Y.: Academic Press.
- Annear,S.S., 1964. The ordering of prenominal modifiers in english. Project on Linguistic Analysis, Report No 8, Ohio State Univ. Research Foundation, Columbus, Ohio.
- Bacharach,V.R., ve Maisto,A.A., 1974. Prenominal adjective order and visual descrimination in children. Journal of Experimental Child Psychology, 17: 495,506.
- Bartlett,J.E., 1976. Sizing things up: the acquisition of the meaning of dimensional adjectives. Journal of Child Language, 3, 205-219.
- Begg,I., 1978. Similarity and contract in memory for relations. Memory and Cognition. 6, 509-517.
- Beilin,H., 1975. Studies in Cognitive Bases of Language Development. N.Y.: Academic Press.
- Bellman,R., 1964. Control theory. Scientific American, 211, No 3, 186,201.

- Berndt, R.S., 1977. The acquisition of basic and modified size terms. An interaction of cognitive and linguistic operations. Johns Hopkins University. Dissertation Abstracts International, 38, 1432-1433.
- Bernstein, B., 1971. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. Vol. 1, London: Routledge and Kegan Paul.
- Bever, T., 1970. The cognitive basis for linguistic structures. In J.R. Hayes (Ed.), Cognition and the Development of Language. N.Y.: Wiley.
- Bitterman, M.E., 1960. Toward a comparative psychology of learning. American Psychologist. 15, 704-712.
- Bower, T.G.R., 1974. Development in Infancy. San Francisco: Freeman.
- Bowerman, M.F., 1973. Early Syntactic Development: A cross-linguistic study with special reference to finish. N.Y.: Cambridge University Press.
- Braine, M.D.S., 1963. The ontogeny of english phrase structure: The first phrase. Language. 39, 1-13.
- Bridgeman, P.W., 1927. The Logic of Modern Physics. N.Y.: McMillian Press.
- Bryant, P., 1974. Perception and Understanding Young Children. Great Britain: Methuen and Co. Ltd.
- Burkamp, W., 1923. Versuche über das Farbenwiedererkennen der Fische. Archiv der Sinnesphysiologie 55, 133-170.
- Anderson, B., 1975. Cognitive Psychology kitabında.

- Byrne, B., 1979. Rules of prenominal adjective order and the interpretation of "incompatible" adjective pairs. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18, 73-78
- Carroll, J.M., 1980. Naming and describing in Social Communication. Language and Speech, 23.
- Chomsky, N.A., 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 225.
- Clark, E.V., 1972. On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, 750-758.
- Clark, E.V., 1973. What's in a word? E. More (Ed.), Cognitive Development and Acquisition of Language. N.Y.: Academic Press kitabında.
- Clark, H.H. ve Card, S.K., 1969. The role of semantics in remembering comparative sentences. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 82, 545-552.
- Clark, H.H. -e Clark, E.V., 1977. Psychology and Language. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Crystal, D., 1971. Linguistics. Baltimore: Penguin.
- Dale, P.S., 1972. Language Development. The Dryden Press Inc., Illinois.
- Danks, J.H. ve Glucksberg, S., 1970. Psychological scaling of linguistic properties. Language and Speech, 13, 118 - 140.

- Danks, J.H. ve Glucksberg, S., 1971. Psychological scaling of adjectives. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 10, 63-67.
- Danks, J.H. ve Schlenk, M.A., 1972. Prenominal adjective order and communication context. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, 183-187.
- Degerman, R. ve Mather, R.S., 1972. Statistical representation of noun phrases. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, 66-72.
- Deutsch, M.P., 1963. The disadvantaged child and the learning process. A.H. Passow (ed) Education in Depressed Areas. Teachers College, New York kitabında.
- Donaldson, M. ve Wales, R.J., 197-. On the acquisition of some relational terms. J.R. Hayes (Ed.), Cognition and Development of Language, N.Y.: Wiley kitabında.
- Dürder, B. ve Ediskun, H. 1980. Bizim dilbilgisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ehri, L.C. ve Richardson, D., 1972. Antonym adjective contexts and the facilitation of noun pair learning in children. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 11, 387-397.
- Ehri, L.C., 1976. Comprehension and production of adjectives and variation. Journal of Child Language, 3, 369-384.
- Ford, W. ve Olson, D., 1975. The elaboration of the noun phrase in children's description of objects. Journal of Experimental Child Psychology, 19, 371-382.

- Forgus, R.H., 1954. The effect of early perceptual learning on the behavior organization of adult rats. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 47, 331 - 336.
- Gibson, E.J., 1969. Principles of Perceptual Learning and Development. New York, Appleton.
- Gibson, J.J. ve Gibson, E.J., 1957. Continuous perspective transformations and the perception of rigid motion. Journal of Experimental Psychology. 54, 129-138.
- Greenberg, J.H., (Ed.) 1963. Universals of Language. Cambridge Massachussets: MIT Press.
- Hale, G.A. ve Lipps, L.E.T., 1974. Stimulus matching and component selection: alternative approaches to measuring children's attention to stimulus components. Child Development. 45, 383-388.
- Hale, G.A. ve Morgan, J.S., 1973. Developmental trends in childrens' component selection. Journal of Experimental Child Psychology. 15, 302-314.
- Hare, V.C. ve Otto, W., 1978. Development of preferred adjective ordering in children, grades one through five. The Journal of Educational Research. 191-193.
- Harris, G., Bagg, I., ve Uphold, D., 1980. On the role of speaker's ejections in interpersonal communication. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 19, 597-607.
- Hebb, D.O., 1963. The semiantonomous process: its nature and nurture. American Psychologist. 18, 16-27.

- Holmes, V.M. ve Langford, J., 1976. Comprehension and recall of abstract and concrete. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. No. 15, 559-566.
- Hovell, M.F., Schumaker, X.B., ve Sherman, J.A., 1978. A comparison of parents' models and expansions in promoting children's acquisition of adjectives. Journal of Experimental Child Psychology. 41-57.
- Hurlock, E., 1972. Child Development. 5th edition. New York: McGraw Hill Book Co.
- Jakobson, R., 1963. Implications of language for linguistics. J.H. Greenberg (Ed.) Universals of Language. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, kitabında.
- Lambercier, M., 1946. Recherche sur le développement des perceptions. Arch. Psychol. Genève. 31, 79-282.
- Lockardt, R.S. ve Martin, J.E., 1969. Adjective order and the recall of adjective noun triples. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 8, 272-275 (b).
- Martin, J.E., 1969. Semantic determinants of preferred adjective order. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 8, 697-704 (a).
- Martin, J.E., 1969. Some competence-process relationships in noun phrases with pre-nominal and post-nominal adjectives. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 8, 471-480 (b).

- Martin, J.E., 1970. Adjective order and juncture. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 9, 379-383.
- Martin, J.E. ve Molfese, D.L., 1972. Preferred adjective ordering in very young children. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 11, 287-292.
- Martin, J.E., 1973. Semantic determinants of preferred adjective order. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 12, 618-626.
- Maschark, M., 1977. Lexical marking and the acquisition of relational size concepts. Child Development. 48, 1049 - 1051.
- Moeser, S.D., 1975. Iconic factors and language word order. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 14, 43-55.
- Nelson, K., 1973. Structure and strategy in learning to talk. Social Research in Child Development Monologue. 38, (1-2, serial no 149).
- Nelson, K., 1976. Some attributives of adjectives used by young children. Cognition. 4, 13-3-.
- Okman, G., ve Maktav, S., 1979. Çocuk Gelişiminin temel ilkele-ri, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi.
- Piaget, J., 1953. The Origins of Intelligence in the Child. London: Routledge ve Kegan Paul.
- Piaget, J., 1955. The Language and Thought of the Child. N.Y.: The World Pub. Co.

- Piaget, J., 1969. The Mechanism of Perception. London: Routledge ve Keagan Paul.
- Potter, M.C., 1966. On perceptual recognition. J.S. Bruner, R. Olver, P. Greenfield ve arkadaşlarının Studies in Cognitive Growth. N.Y.: John Wiley kitabında.
- Quirk: R., Greenbaum, S., Leech, G., ve Svartvik, J., 1972. A Grammer of Contemporary English. London: Longman.
- Razan, G., 1971. Mind in Evolution. Boston: Houghton Mifflin.
- Ricciuti, H.N., 1963. Geometric form and detail as determinants of comparative similarity judgements in young children. Cooperative Research Project N. 639, Office of Education, 1-48.
- Richards, M.M., 1979. Adjective ordering in the language of young children: An experimental investigation. Journal of Child Language. 6, 233-277.
- Riess, B.F., 1946. Genetic Changes in Sementic Conditioning. Journal of Ejperimental Psychology. 36, 143-152.
- Salapatek, P. ve Kesson, W., 1966. Visual scanning of triangles by the human newborn. Journal of Experimental Child Psychology. No 3, 155-167.
- Salapatek, P. ve Kesson, W., 1973. Prolonged investigation of a plane geometric triangle by the human newborn. Journal of Experimental Child Psychology. 15, 22-29.
- Schwenk, M.A. ve Danks, J.H., 1974. A developmental study of the pragmatic communication rule for prenominal adjective ordering. Memory and Cognition. 2, 149-152.

- Sinclair de Zwart, H., 1973. Language acquisition and cognitive development. T.E. Moore (Ed.) Cognitive Development and the Acquisition of Language. N.Y.: Academic Press kitabında.
- Slobin, D.I., 1973. Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. Ferguson, C.A. ve Slobin, D.I. (Ed.) Studies of Child Language Development. N.Y.: Holt, Rinehart ve Winston Inc. kitabında.
- Starkey, D., 1981. The origins of concept formation: Object sorting and object preference in early infancy. Child Development. June 1981, 52, No 2.
- Tampieri, G., 1974. How does the weight of the "parts" change in the visual perception of pre-school children: Unpublished report from the Laboratory of Child Psychology of the University of Trieste. Hamilton, V. ve Vernon, M.D. The Development of Cognitive Processes. London: Academic Press kitabında.
- Timbergen, N., 1951. The Study of Instinct. Oxford: Clarendon Press.
- Tomikawa, S.A. ve Dodd, D.H., 1980. Early word meanings: Perceptually or functionally based. Child Development. Vol. 51.
- Townsend, D.J., 1976. Do children interpret "marked" comparative adjectives as their opposites? Journal of Child Language. 3, 385-396.
- Vendler, Z., 1963. The transformational grammar of English adjectives. Transformation and Discourse Analysis. University of Penn.

- Vendler, A., 1968. Adjectives and Nominalizations. The Hague: Moutan Press.
- Walters, C.P. ve Walk, R.D., 1974. Visual placing by human infants. Journal of Experimental Child Psychology. 18, 34-40.
- Yüzbaşıoğlu, N. ve Yüzbaşıoğlu, M., 1979. Uygulamalı Kolay Dilbilgisi. İstanbul: Çetuk Matbaacılık Kollektif Şirketi.
- Ziff, P., 1960. Semantic Analysis. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Zinchenko, V.P., van Chzhi, Tsin ve Taronov, V.V., 1963. The formation and development of perceptual activity. Soviet Psychology and Psychiatry. 2, 3-12.

X I . E K L E R

GAZETELERİN YAZARLARININ LİSTESİ

EK - 1

Cumhuriyet

1. Uğur Mumcu
2. Burhan Arpad
3. İlhan Selçuk
4. Prof.Dr.Gürayten Özyurt
5. Besim Baykal
6. Oktay Akbal

Hürriyet

1. Hasan Pulur
2. Prof.Dr.Haluk Ulman
3. Cüneyt Arcayürek
4. Oktay Eksi

Tercüman

1. Nazlı Ilıcak
2. Ahmet Kabaklı
3. Prof.Dr.F.K.Timurtaş
4. Rauf Tamer
5. Osman Saraç
6. Ergun Göze

Bayram Gazetesi

1. Burhan Felek
2. Oktay Akbal
3. Ahmet Kabaklı
4. Hasan Pulur
5. Sami Kohen
6. Nezih Demirkent
7. Kurtul Altuğ
8. Enver Naci Gökşen
9. İlhan Turalı
10. Selahaddin Karayavuz
11. Orhan Karaveli
12. Abdullah Uraz

Çocuk Kitapları

Bir Kulübe Bir Ev - Can Göknil
Cici Kızla Bici Kız - M.Turan Tekdoğan
Gece Gelenin Ak Unu - Suzan Albek
Güneşe Gidenlerin Öyküsü - Işıl Özgentürk
İki Minik Kentli - Tan Oral
Köylerin En İyisi Bizim Köy - Aziz Nesin
Kulak İki Göz İki - Sema Ulçay
Mahallenin Uçartması - Zafer Sükan
Tarla Kuşlarının Öyküsü - H.I.Sarıyüce
Veli'nin Öküzü - ABC Serisi

Romanlar

Akümülatörlü Radyo - Tarık Buğra
Allı Turnam - Erdal Öz
Bir Akşamdı - Peyami Safa
Bir Düşün Gecesi - Adalet Ağaoğlu
Büyük Gözaltı - Çetin Altan
Çağlayanlar - Ahmet Hikmet Müftüoğlu
Geyikler, Annem ve Almanya - Nursel Duruel
Nasrettin Hoca - Burhan Felek
Sakıncalı Piyade - Uğur Mumcu
Yenişehirde Bir Öğle Vakti - Sevgi Soysal

Türkçemiz 1, 2, 3, 4, 5 , İsmet Tunç, Ali Tunç
Milli Eğitim Bakanlığı
• Devlet Kitapları

ANSİKLOPEDİLER

Anadolu Uygarlıkları - Görsel Yayınlar

Arkın Coğrafya Ansiklopedisi - Cilt 3

Doğan Kardeş Ansiklopedisi

Gelişim Genel Kültür Ansiklopedisi - Cilt 3, Dünyamız

Yeryüzü - Remzi Kitabevi-Fen Bilimleri Serisi

büyük blok yapılar
uzun yuvarlak kapak
büyük blok fay bölgeleri
geniş düz ova

büyük ak yürekliler
kocaman rengarenk uçurtma
iri gri çilli yumurta
koca beyaz gövde
küçük ak çiçek
ulu kara dağ
kalın kara çelik

yüksek yeni nesil
büyük zengin eski tarih
uzun zaman süresi

esmer değirmi çehreli
beyaz ablak yüz

ikinci büyük geleneksel
tekstil kolu
iki büyük pamuk fabrikası
iki büyük sanayi
iki minik kentli
iki büyük olay
iki kocaman kol
bir küçücük kent
iki büyük kitap
bir küçük goncagül
ikinci büyük komutan
iki büyük devlet
ilk büyük dönem
yedi büyük vadi
bir kalın dal

bir altın yay
dört altın zincir
bir altın devir
dokuz tunç kazan
beş kâgir ev
üç gümüş ok

bir sarı altın
bir ak ayı
bir al örtü
bir pembe gül

sekiz genç gazeteci
dört yeni çelik fabrikası
kırk yıllık çiftçi
yüz otuz İngiliz Lirası

kara demir parmaklık
kırmızı ipek saçlar

yüksek Türk kültürü
Büyük Millet Meclisi

kırmızı
yeni
ufak _____ _____ otomobil

rahat
sarı
büyük _____ _____ koltuk

taze
beyaz
yarım _____ _____ ekmek

sarımsın
güzel
genç _____ _____ anne

çalışkan
esmer
küçük _____ _____ çocuk

yürekli
zengin
iyi _____ _____ adam

büyük
yeni
pembe _____ _____ ev

mavi
ağır
iki _____ _____ kitap

kırmızı
yuvarlak
olgun _____ _____ elma

uzun
yaşlı
eğik _____ _____ ağaç

kapalı
yeşil
kare _____ _____ kutu

yumuşak
parlak
büyük _____ _____ top

kumral
süslü
güzel

bebek

iri
güzel
mavi

göz

yumuşak
mor
yuvarlak

yastık

yeni
topuklu
sert

pabuç

soğuk
taze
tatlı

süt

bayat
beyaz
çarpık

ekmek

küçük
yuvarlak
bozuk

saat

bir
renkli
iri

kuş

| | | | | | | | | | |
|----|---------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|----------|----|--|--------------------------------------|--------------------------------------|--------|
| 1 | Kırmızı (R) 7 Ø-5 Z-2 | Yeni (Z) 15 R-13 Ø-2 | Ufak (Ø) 20 R-16 Z-4 | OTOMOBİL | 11 | Kapalı 19 R-17 Ş-2 | Yeşil (R) 16 Ş-7 Karek-9 | Kare (Ş) 7 R-6 Karek-1 | KUTU |
| 2 | Rahat 17 R-7 Ø-10 | Sarı (R) 6 Ø-0 Rahat-6 | Büyük (Ø) 19 R-8 Ebat 11 | KOLTUK | 12 | Yuvarek (Ş) 5 Ø-4 Parlak-1 | Parlak 5 Ø-4 Ş-1 | Büyük (Ø) 32 Ş-12 Parlak 20 | TOP |
| 3 | Taze (Z) 31 R-18 Yarın-13 | Beyaz (R) 3 Z-3 Yarın-0 | Yarın 8 Z-6 R-2 | EKMEK | 13 | Kırmızı (R) 6 Süslü-3 Güzel-3 | Süslü 11 R-0 Güzel-11 | Güzel 25 R-13 Süslü-12 | BEBEK |
| 4 | Sarı (R) 9 Z-5 Güzel-4 | Güzel 5 R-1 Z-4 | Genç (Z) 28 R-8 Güzel 20 | ANNE | 14 | İri (Ø) 30 R-26 Güzel-4 | Güzel 6 R-3 Ø-3 | Mavi (R) 6 Ø-5 Güzel-1 | GÖZ |
| 5 | Çalışkan 9 Ø-6 R-3 | Esmer (R) 4 Ø-3 Çalış-1 | Küçük (Ø) 29 R-18 Çalış-11 | ÇOCUK | 15 | Yuvarek 29 Ş-16 R-13 | Mor (R) 8 Ş-4 Yuvarek-4 | Yuvarek (Ş) 5 R-2 Yuvarek-3 | YASTIK |
| 6 | Yüksekli 7 İyi-6 Zemin-1 | Zengin 6 İyi-4 Zemin 2 | İyi 29 Zindir 24 Zemin 5 | ADAM | 16 | Yeni (Z) 32 Ş-20 Sert 12 | Topuklu (Ş) 5 Z-5 Sert-0 | Sert 5 Z-5 Ş-0 | PABUÇ |
| 7 | Büyük (Ø) 24 R-15 Z-9 | Yeni Z 9 R-3 Ø-6 | Pembe (R) 9 Ø-8 Z-1 | PV | 17 | Sağık 18 Z-16 Tatlı-2 | Taze (Z) 23 Sağık-9 Tatlı-4 | Tatlı 1 Z-1 Sağık-0 | SÖT |
| 8 | Mavi (R) 4 iki-2 Ağır-2 | Ağır 9 R-6 iki-3 | İki 29 R-15 Ağır-14 | KİTAP | 18 | Beyaz (R) 10 Z-3 Ş-7 | Bayat (Ş) 21 Ş-14 R-7 | Çarpık (Ş) 11 Z-10 R-1 | EKMEK |
| 9 | Kırmızı (R) 24 Ş-10 Olgun-15 | Yuvarek (Ş) 3 R-2 Olgun-1 | Olgun 14 R-14 Ş-0 | ELMA | 19 | Küçük (Ø) 24 Ş-16 Bazuk-8 | Yuvarek (Ş) 11 Ø-8 Baz-3 | Bazuk 7 Ş-5 Ø-2 | SAAT |
| 10 | Uzun (Ø) 19 Z-14 Ş-5 | Yaşlı (Z) 14 Ş-7 Ø-7 | Eğik (Ş) 9 Z-9 Ø-0 | AĞAÇ | 20 | Bir 6 R-3 Ø-3 | Renkli 14 Ø-2 Bir-12 | İri (Ø) 22 Bir-15 Renkli-7 | KUŞ |

Aşağıdaki resimlerden her birini özellikleriyle tanımlayınız; öyle ki aynı sıradaki teki ucundan tamamen ayırdedilebilsin.



1.
2.
3.
4.

1.

2.

3.

4.



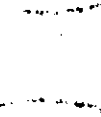
1.
2.
3.
4.

1.

2.

3.

4.



1.
2.
3.
4.

1.

2.

3.

4.



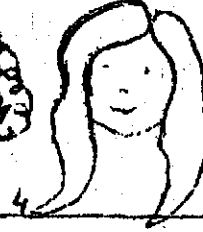
1.
2.
3.
4.

1.

2.

3.

4.



1.
2.
3.
4.

1.

2.

3.

4.



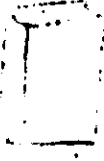
1.
2.
3.
4.

1.

2.

3.

4.



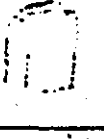
1.
2.
3.
4.

1.

2.

3.

4.



1.
2.
3.
4.

1.

2.

3.

4.



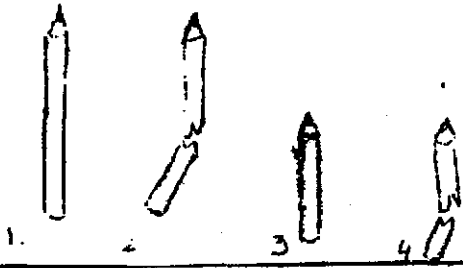
1.
2.
3.
4.

1.

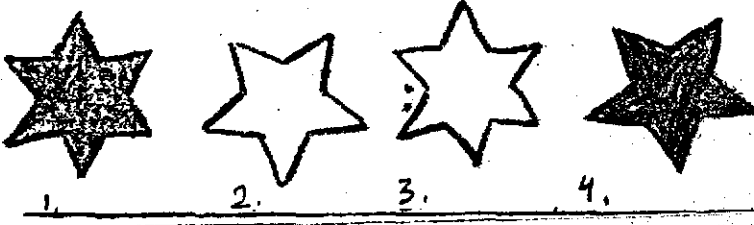
2.

3.

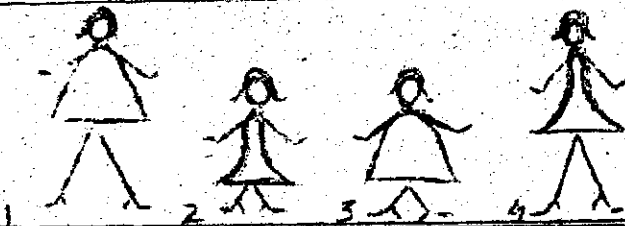
4.



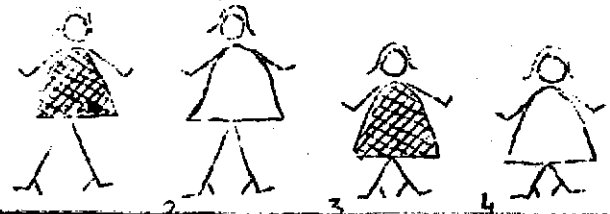
- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



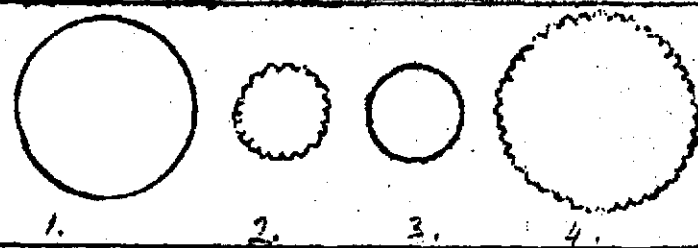
- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



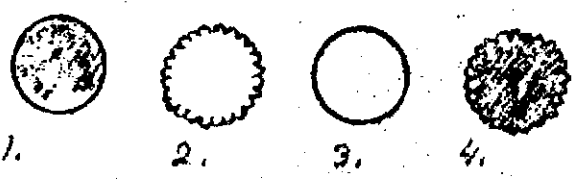
- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.



- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Birinci Deney: Tarif
(Ölçü - Renk)

1. Küçük top
Kırmızı top
Büyük top
Küçük kırmızı top

2. Küçük yıldız
Mavi yıldız
Büyük yıldız
Büyük mavi yıldız

(Ölçü - Zaman)

3. Küçük ev
Eski ev
Büyük ev
Küçük eski ev

4. Küçük kitap
Yeni kitap
Büyük kitap
Büyük yeni kitap

(Zaman - Renk)

5. Yeni terlik
Eski terlik
Kırmızı terlik
Eski kırmızı terlik

6. Eski süpürge
Sarı süpürge
Yeni süpürge
Yeni sarı süpürge

(Ölçü - Şekil)

7. Büyük büsküvi
Yuvarlak büsküvi
Küçük büsküvi
Küçük yuvarlak büsküvi

8. Küçük ayna
Kare ayna
Büyük ayna
Büyük kare ayna

(Renk - Şekil)

9. Yeşil bayrak
Üçgen bayrak
Sarı bayrak
Sarı üçgen bayrak

10. Mavi uçurtma
Yuvarlak uçurtma
Kırmızı uçurtma
Kırmızı yuvarlak uçurtma

(Zaman - Şekil)

11. Kare resim
Eski resim
Yuvarlak resim
Eski yuvarlak resim

12. Eski yastık
Yuvarlak yastık
Kare yastık
Yeni kare yastık

İkinci Deney: AnıTama
(Ölçü - Renk)

1. Büyük sarı çiçek
Küçük mavi çiçek
Küçük sarı çiçek
Büyük mavi çiçek

2. Küçük sarı kuş
Büyük mavi kuş
Küçük mavi kuş
Büyük sarı kuş

(Ölçü - Zaman)

3. Büyük yeni araba
Küçük eski araba
Küçük yeni araba
Büyük eski araba

4. Küçük eski davul
Büyük yeni davul
Küçük yeni davul
Büyük eski davul

(Zaman - Renk)

5. Yeni sarı şemsiye
Eski yeşil şemsiye
Yeni yeşil şemsiye
Eski sarı şemsiye

6. Eski kırmızı salıncak
Yeni mavi salıncak
Yeni kırmızı salıncak
Eski mavi salıncak

(Ölçü - Şekil)

7. Büyük kara toka
Küçük daire toka
Büyük daire toka
Küçük kare toka

8. Küçük yuvarlak tabela
Büyük kare tabela
Büyük yuvarlak tabela
Küçük kare tabela

(Renk - Şekil)

9. Mavi üçgen yelkenli
Kırmızı dörtgen yelkenli
Mavi dörtgen yelkenli
Kırmızı üçgen yelkenli

10. Kırmızı dörtgen yelpaze
Mavi yuvarlak yelpaze
Mavi dörtgen yelpaze
Kırmızı yuvarlak yelpaze

(Zaman - Şekil)

11. Eski yuvarlak örtü
Yeni kare örtü
Eski kare örtü
Yeni yuvarlak örtü

12. Yeni yuvarlak gözlük
Eski kare gözlük
Eski yuvarlak gözlük
Yeni kare gözlük

Üçüncü Deney: Ayırtetme
(ölçü - Renk)

1. Büyük kırmızı iskemle
Küçük sarı iskemle
Büyük sarı iskemle
Küçük kırmızı iskemle

2. Küçük kara pabuç
Büyük kırmızı pabuç
Büyük kara pabuç
Küçük kırmızı pabuç

(ölçü - Zaman)

3. Küçük yeni bisiklet
Büyük eski bisiklet
Büyük yeni bisiklet
Küçük eski bisiklet

4. Büyük eski bebek
Küçük yeni bebek
Büyük yeni bebek
Küçük eski bebek

(Zaman - Renk)

5. Eski beyaz çorap
Yeni sarı çorap
Eski sarı çorap
Yeni beyaz çorap

6. Yeni kırmızı fırça
Eski yeşil fırça
Eski kırmızı fırça
Yeni yeşil fırça

(ölçü - Şekil)

7. Büyük kare saat
Küçük yuvarlak saat
Küçük kare saat
Büyük yuvarlak saat

8. Küçük yuvarlak masa
Büyük kare masa
Küçük kare masa
Büyük yuvarlak masa

(Renk - Şekil)

9. Yeşil kare düğme
Kırmızı yuvarlak düğme
Yeşil yuvarlak düğme
Kırmızı kare düğme

10. Kırmızı yuvarlak tepsi
Mavi kare tepsi
Mavi yuvarlak tepsi
Kırmızı kare tepsi

(Zaman - Şekil)

11. Yeni yuvarlak kutu
Eski kare kutu
Eski yuvarlak kutu
Yeni kare kutu

12. Eski dikdörtgen şişe
Yeni yuvarlak şişe
Eski yuvarlak şişe
Yeni dikdörtgen şişe

İsim _____ Yaş _____ Tarih _____

Tarif:

| | | | |
|-------|----------|-------|----------|
| _____ | top. | _____ | büsküvi. |
| _____ | yıldız. | _____ | ayna. |
| _____ | ev. | _____ | bayrak. |
| _____ | kitap. | _____ | uçurtma. |
| _____ | terlik. | _____ | resim. |
| _____ | süpürge. | _____ | yastık. |

Anlama:

- | | | | |
|---|---|---|--|
| T | 1. Büyük sarı çiçek. Küçük mavi çiçek. Küçük sarı çiçek. Küçük mavi çiçek. | T | 7. Büyük dörtköşe toka. Küçük yuvarlak toka. Küçük dörtköşe toka. Büyük yuvarlak toka. |
| T | 2. Küçük sarı kuş. Büyük mavi kuş. Küçük mavi kuş. Büyük sarı kuş. | T | 8. Küçük yuvarlak tabela. Büyük yuvarlak tabela. Büyük yuvarlak tabela. Küçük dörtköşe tabla. |
| T | 3. Büyük yeni araba. Küçük eski araba. Küçük yeni araba. Büyük eski araba. | T | 9. Mavi üçgen yelkenli. Kırmızı dörtgen yelkenli. Mavi dörtgen yelkenli. Kırmızı üçgen yelkenli. |
| T | 4. Küçük eski bavul. Büyük yeni bavul. Küçük yeni bavul. Büyük eski bavul. | T | 10. Kırmızı dörtköşe yelpaze. Mavi yuvarlak yelpaze. Mavi dörtköşe yelpaze. Kırmızı yuvarlak yelpaze. |
| T | 5. Yeni sarı şemsiye. Eski yeşil şemsiye. Yeni yeşil şemsiye. Eski sarı şemsiye. | T | 11. Eski yuvarlak örtü. Yeni yuvarlak örtü. Eski dörtköşe örtü. Yeni dörtköşe örtü. |
| T | 6. Eski kırmızı salıncak. Yeni mavi salıncak. Yeni kırmızı salıncak. Eski mavi salıncak. | T | 12. Yeni yuvarlak gözlük Eski kare gözlük Eski yuvarlak gözlük Yeni kare gözlük |

Öretme:

1. _____ iskemle.
_____ iskemle.
_____ iskemle.
_____ iskemle.

2. _____ ayakkabı.
_____ ayakkabı.
_____ ayakkabı.
_____ ayakkabı.

3. _____ bisiklet.
_____ bisiklet.
_____ bisiklet.
_____ bisiklet.

4. _____ bebek.
_____ bebek.
_____ bebek.
_____ bebek.

5. _____ çorap.
_____ çorap.
_____ çorap.
_____ çorap.

6. _____ fırça.
_____ fırça.
_____ fırça.
_____ fırça.

7. _____ saat.
_____ saat.
_____ saat.
_____ saat.

8. _____ masa.
_____ masa.
_____ masa.
_____ masa.

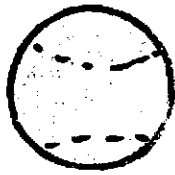
9. _____ düğme.
_____ düğme.
_____ düğme.
_____ düğme.

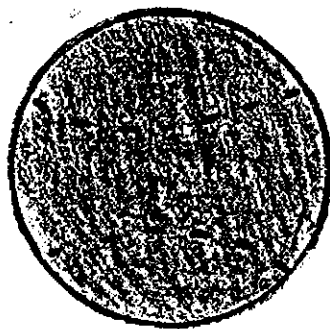
10. _____ tepsi.
_____ tepsi.
_____ tepsi.
_____ tepsi.

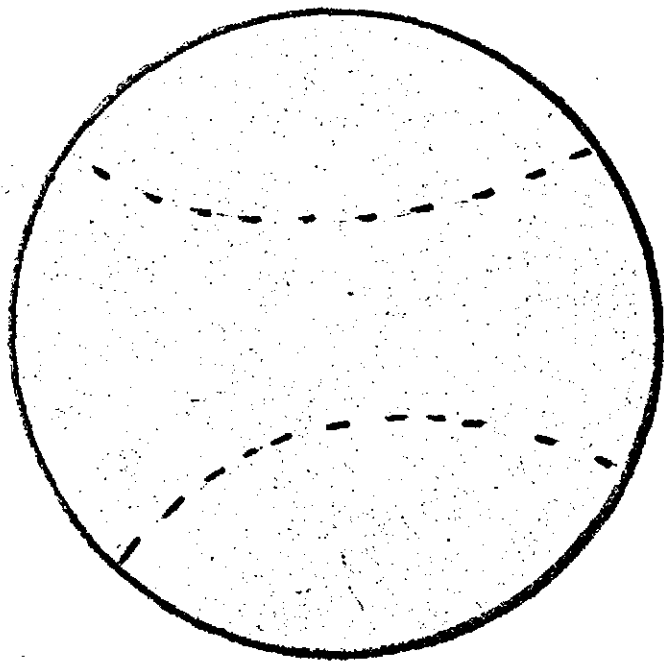
11. _____ kutu.
_____ kutu.
_____ kutu.
_____ kutu.

12. _____ şişe.
_____ şişe.
_____ şişe.
_____ şişe.

EK 11



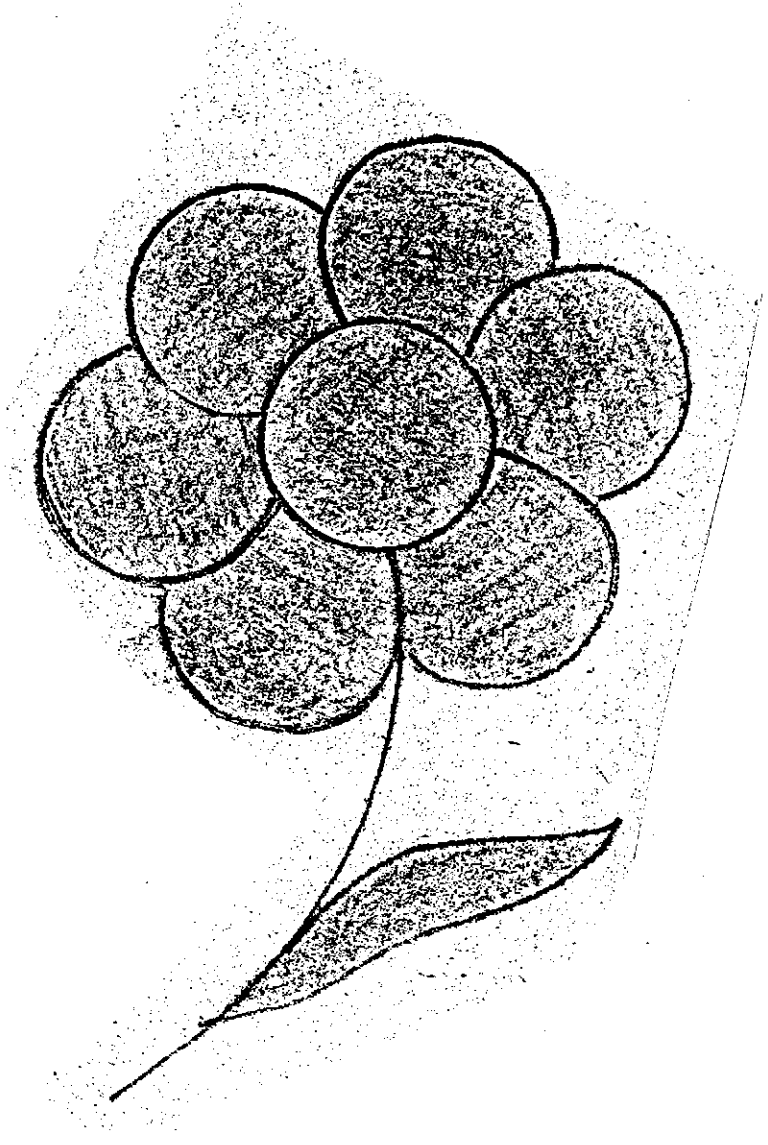




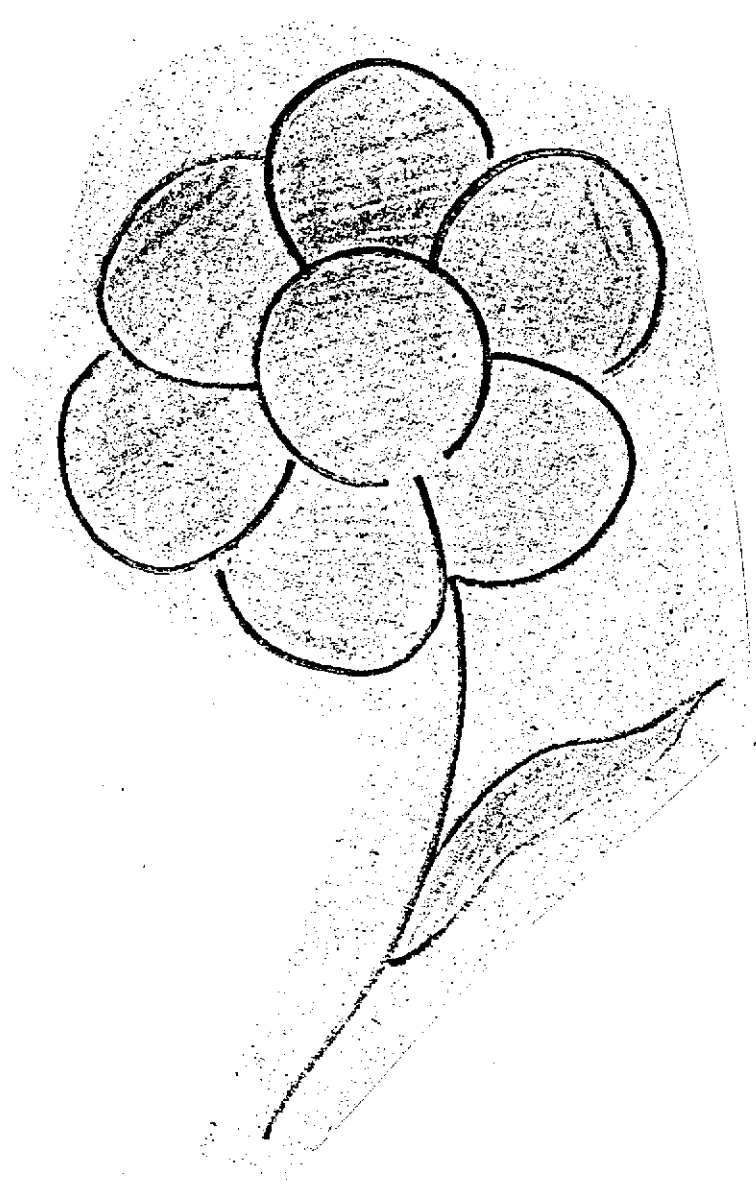


EK 12

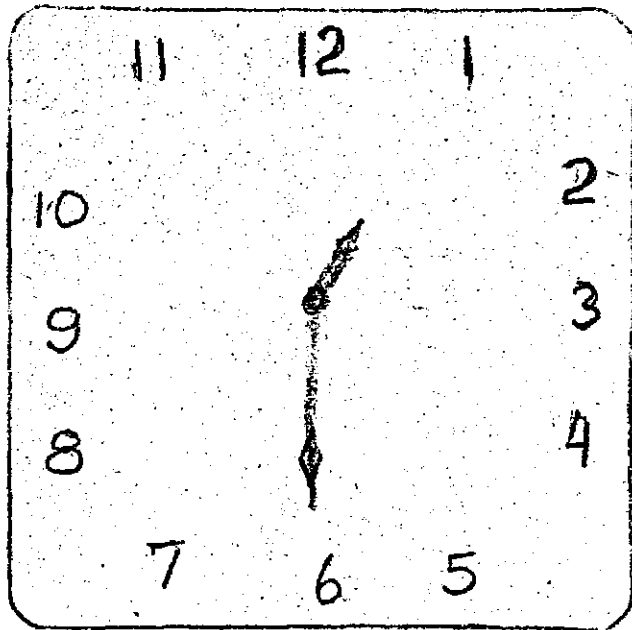




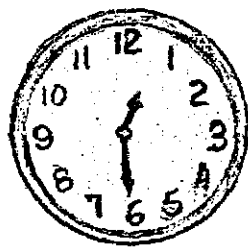


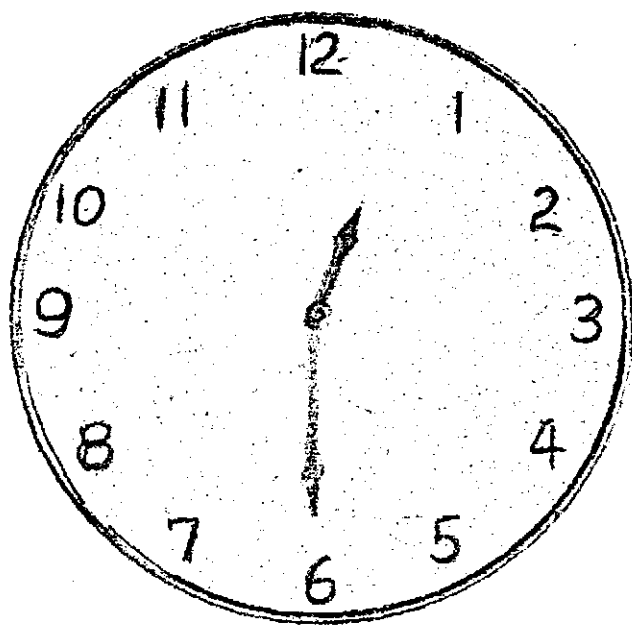


EK 13









Ö Z G E Ç M İ Ş

1935 İstanbul doğumluyum. Evli ve bir çocuk annesiyim. Lise öğrenimimi Amerikan Kız Kolejinde yaptım ve 1955 yılında mezun oldum. 1959 yılında New York Üniversitesinden Uzmanlık diploması aldım. 1959-1963 yılları arasında George Washington Üniversitesi Eğitim Araştırma Proje'sinde çalıştım. 1968-1969 yıllarında Amerikan Kız Kolejinde Psikoloji Öğretmenliği yaptım. 1974-1981 yıllarında Boğaziçi Üniversitesi Gözlem ve Uygulama Merkezi Müdürü olarak çalıştım. 1981'den beri, aynı kurumda Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapmaktayım.

