

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

İKİNCİ DİL EĞİTİMİ ALMAYAN
TEK DİLLİ OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İLE
İKİ DİLLİ VEYA İKİNCİ DİL EĞİTİMİ ALAN
OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ
ALICI VE İFADE EDİCİ
DİL GELİŞİM DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

HURİYE HAMARAT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ BÜŞRA ERGİN


Konya, 2019

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
---	---	---

Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	HURİYE HAMARAT		
	Numarası	168302021005		
	Ana Bilim/Bilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>	
		Doktora		
Tezin Adı	İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Okul Öncesi Dönem Çocukları ile İki Dilli veya İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması			

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Huriye HAMARAT
 İmzası

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTUSU
---	---	---

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Huriye HAMARAT
	Numarası	168302021005
	Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Büşra ERGİN
	Tezin Adı	İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Okul Öncesi Dönem Çocukları İle İki Dilli Veya İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Alıcı Ve İfade Edici Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Okul Öncesi Dönem Çocukları İle İki Dilli Veya İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Alıcı Ve İfade Edici Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması başlıklı bu çalışma 10/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Büşra ERGİN	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Deniz Gülmez	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Hatice Yalçın	

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramaktır. Ayrıca araştırmada, çocuğa ve anne-babaya ait sosyodemografik değişkenlerin çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarını üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek istenmiştir.

Yüksek lisans eğitimim süresince, çalışmalarımnda her zaman bana destek olan, tezimin her aşamasında bana yol gösteren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Büşra ERGİN'e teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan tüm çocuklara çocuklarla verimli bir şekilde çalışmamı sağlayan öğretmen arkadaşlara, velilere ve okul idarelerine teşekkür ederim.

Beni bugünlere getiren, çalışmamın tüm aşamalarında beni destekleyen, araştırmamın en yoğun aşaması olan saha çalışmasında ilkokul günlerimdeki gibi benimle ilgilenen ANNEM Fatma HAMARAT'a, BABAM Mehmet Emin HAMARAT'a, üniversite sınavına hazırlandığı bu stresli dönemde benim stresime ortak olan, beni destekleyen ve çalışmam için beni motive eden biricik KARDEŞİM Ezgi HAMARAT'a, tezimin her aşamasında bana yol gösteren DAYIM Hikmet ALTUNBAŞ'a teşekkür ederim.

Huriye HAMARAT

Haziran-2019



Dünya'ya
iz bırakmak
umuduyla...

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramaktır. Ayrıca araştırmada, çocuğa ve anne-babaya ait sosyodemografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne meslek, baba meslek, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey, okul türü, ikiz olma durumu) çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek istenmiştir.

Bu çalışma, nicel bir araştırma olup genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Çorum Sungurlu ve Antalya Manavgat ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, özel anaokulu ve ilkokulların anasınıflarında eğitimlerine devam eden 36-76 ay grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiş 36-76 ay grubu 311 çocuktan oluşmaktadır.

Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla, Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), demografik özelliklerini belirlemek amacıyla da araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-76 ay grubu, araştırmaya katılan tüm çocuklara araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Araştırmacı, uygulamadan önce okul idaresiyle görüşerek testin uygulaması için araştırmacı ve çocuğun bireysel çalışabileceği, materyal açısından çocuğun dikkatini dağıtmayacak ve çocuğa uygun masa sandalyenin olduğu bir çalışma odasının hazırlanmasını sağlamıştır. Çocukların öğretmenleriyle görüşülmüş öğretmenlerin çocukları hazırlanan odaya yönlendirmesiyle araştırmacı testi çocuklara bireysel olarak uygulamış uygulama her çocuk için 25-35 dakika sürmüştür. Kişisel Bilgi Formu araştırmanın yapılacağı okullara iki hafta önce gönderilmiş olup çocukların öğretmenleri velilere bizzat doldurtmuştur.

Araştırmaya katılan çocuklara uygulanan testten elde edilen veriler

kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve bu veriler SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Kişisel bilgi formunda verilen demografik özellikleri ölçmek amacıyla yapılacak çözümlenmeler için ise; tanımlayıcı istatistikler hesaplanarak tablo şeklinde verilmiştir. Verilere ilişkin frekans analizlerinin yanı sıra gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada, çocuğa ve anne-babaya ait sosyodemografik değişkenlerin, çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarını üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla da hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- Araştırma sonuçlarına göre; ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukların alıcı ve ifade edici dil puan ortalamaları iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yüksek çıkmıştır.
- Araştırma sonuçlarına göre; ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerden yaş pozitif ilişkili ve anlamlı olarak, ikiz olma durumu ise negatif ilişkili ve anlamlı olarak alıcı dil gelişimini açıklamakta; yaş, baba eğitim düzeyi pozitif ilişkili ve anlamlı olarak ifade edici dil gelişimini açıklamaktadır.
- İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerden yaş, okula gelme süresi, anne eğitim düzeyi pozitif ilişkili ve anlamlı olarak, ikiz olma durumu ise negatif ilişkili ve anlamlı olarak alıcı dil gelişimini açıklamakta; yaş, okula gelme süresi, anne eğitim düzeyi, okul türü pozitif ilişkili ve anlamlı olarak, ikiz olma durumu ile negatif ilişkili ve anlamlı olarak ifade edici dil gelişimini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, ikinci dil eğitimi, ikililik, alıcı dil gelişimi, ifade edici dil gelişimi.

ABSTRACT

The main purpose of this research is; Do the mean scores of the receiving and expressive language scores of the 36-76 month group, preschool children who are not attending the second language education and the bilingual or second language children attending preschool education institution differ significantly? is to search for answers. In addition, sociodemographic variables of the child and parents (gender, age, duration of attendance to preschool education, mother education level, father education level, mother profession, father profession, number of siblings, socioeconomic level, school type, twin status)) the predictive effect of children on the receptive and expressive language scores.

This study is a quantitative research and relational survey model which is one of the general survey models is used. The population of the study consists of 36-76 months old children who are continuing their education in kindergartens, private kindergartens and primary schools of the Ministry of Education located in Çorum Sungurlu and Manavgat districts of Antalya in 2018-2019 academic year. The study group of the study consisted of 311 children in the 36-76 month group, which were determined using criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods.

Turkish Expressive and Recipient Language Test (TİFALDİ) was used to determine the level of development of the recipient and expressive language, and the, Personal Information Form hazırlanan prepared by the researcher was used to determine the demographic characteristics of the children.

The Turkish Expressive and Recipient Language Test (TİFALDİ) was administered by the researcher personally to all children participating in the study. Before the application, the researcher met with the school administration to prepare a study room where the researcher and the child could work individually, which would not distract the child in terms of material and had a table chair suitable for the child. Children were interviewed with their teachers and the teachers directed the children to the prepared room. The researcher applied the test to the children individually and the application took 25-35 minutes for each child. The Personal Information Form was sent to the schools where the research was going to take place two weeks ago,

and the teachers of the children personally filled the parents.

The data obtained from the test applied to the children participating in the study were coded and uploaded to the computer and these data were analyzed by using SPSS 21.0 statistical package program. In order to measure the demographic characteristics given in the personal information form; descriptive statistics are calculated and given in tabular form. In addition to frequency analysis of data, t-test was used in independent groups for comparisons between groups. In addition, hierarchical regression analysis was performed to determine the predictive effect of sociodemographic variables of children and parents on the scores of children 's receptive and expressive language. The level of significance was set at 0.05.

The findings of the research can be summarized as follows:

- According to the results of the research; The mean scores of the expressive and expressive language scores of the monolingual preschool children who did not receive second language education were higher than the mean scores of the preschooler children who received bilingual or second language education, but not statistically significant.
- According to the results of the research; The monolingual preschool children who did not receive second language education were age-related and meaningful, and twin status was negatively correlated and significantly related to the development of receptive language among the sociodemographic variables belonging to them and their parents; Age, father education level positively related and expressively express the development of expressive language.
- Sociodemographic variables of preschool children who received bilingual or second language education, age, duration of schooling, maternal education level were positively correlated and meaningful; age, duration of schooling, maternal education level, type of school positively correlated and significant, and negatively correlated and significantly expressive language development.

Key Words: Pre-School Education, Second Language Education, Bilingualism, Reseptive Language Development, Expressive Language Development

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SASYFASI.....	IV
TEZ KABUL FORMU.....	V
TEŞEKKÜR.....	VI
ÖZET.....	VII
ABSTRACT.....	IX
İÇİNDEKİLER	XI
TABLolar LİSTESİ.....	XV

BÖLÜM I

1.GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın Önemi.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı.....	2
1.3.Alt Amaçlar.....	3
1.4.Varsayımlar	4
1.5.Sınırlılıklar.....	4
1.6.Tanımlar.....	4

BÖLÜM II

2.1.Erken Çocukluk Döneminde Gelişim.....	7
2.2.Dilin Tanımı ve Önemi.....	7
2.3.Dilin Ögeleri ve Kuralları.....	9
2.4.Dil Gelişim Kuramları.....	10
2.4.1.Davranışçı kuram.....	10
2.4.2. Doğuşancı kuram (psikolinguistik, önoluşumcu, doğalcı, biyolojik kuram).....	12
2.4.3. Anlamsal-bilişsel kuram	12
2.4.4.Pragmatik kuram (sosyolinguistik.....	13
2.4.5. Etkileşimci kuram.	14
2.4.6. Kültürel ve sosyal belirleyici kuram.....	15
2.5. Dil Gelişim Basamakları.....	16
2.5.1. 0-1 Yaşta dil gelişimi (konuşma öncesi dönem).	16
2.5.2. Konuşma dönemi (1-6 yaş).	18
2.5.3.Okul çağı dönemi (6-8 yaş).....	21

2.6. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	22
2.6.1. Sağlık.	22
2.6.2. Zekâ.....	22
2.6.3.Cinsiyet.	23
2.6.4. Doğum sırası.	24
2.6.5. Sosyo-ekonomik koşullar.....	24
2.6.6. Anne babanın eğitim düzeyi.	25
2.6.7. Kardeş sayısı.	25
2.6.8. İkiz Olma.	26
2.6.9. Fizyolojik ve yapısal bozukluklar.	26
2.6.10. Olgunlaşma ve öğrenme.	26
2.6.11. Oyun.	27
2.6.12. Aile ilişkileri.	27
2.6.13. Okul öncesi eğitim kurumları.	27
2.6.14.Çocuk kitapları.....	28
2.6.15. Televizyon ve radyo.	29
2.6.16. İki dillilik.	31
2.6.17. Kalıtım.	32
2.6.18. Çevre.	32
2.6.19. Konuşmaya teşvik.....	33
2.7. Alıcı Dil Gelişimi.....	34
2.8. İfade Edici Dil Gelişimi.....	35
2.9. İki Dillilik.....	36
2.9.1. İki Dilin Aynı Anda (Eş Zamanlı) Edinimi.....	38
2.9.2. Dillerin Sırayla (Art Zamanlı) Edinimi.....	39
2.10.Dil Öğretimi.....	40
2.10.1. Dil Öğretiminin Yararları.....	40
2.10.2. İkinci Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	42
2.11. Dil Gelişiminin Diğer Gelişim Alanları İle İlişkisi.....	47
2.12. Dil Gelişimi İle İlgili Araştırmalar.....	47
BÖLÜM III	
3.YÖNTEM.....	60

3.1.Araştırma Modeli.....	60
3.2.Araştırma Grubu.....	60
3.3.Veri Toplama Araçları.....	63
3.4.Verilerin Toplanması.....	65
3.5.Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi.....	65

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUM.....	67
4.1. Alıcı, İfade Edici Dil Ham Puan Ve Yaşa Göre Ortalama, Ortanca, En Küçük, En Büyük, SS Değerleri	67
4.2.İki Dillilik Olma Veya İkinci Dil Eğitimi Alma Ve İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Değişkenine Göre Alıcı ve İfade Edici Dil Ham Puanlarının Ortalama, Ortanca, En Küçük En Büyük, SS, t, p Değerleri.....	67
4.3. İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Çocukların Alıcı Dil Puanlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Tablosu.....	69
4.4.İki Dilli Veya İkinci Dil Eğitimi Alan Çocukların Alıcı Dil Puanlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Tablosu.....	70
4.5.İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Çocukların İfade Edici Dil Puanlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Tablosu.....	71
4.6.İki Dilli Veya İkinci Dil Eğitimi Alan Çocukların Alıcı Dil Puanlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Tablosu	72

BÖLÜM V

5.TARTIŞMA VE SONUÇ	75
5.1.TARTIŞMA.....	75
5.2.SONUÇ.....	80

BÖLÜM VI

ÖNERİLER.....	82
KAYNAKÇA.....	83
EKLER.....	93

ÖZGEÇMİŞ.....99



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma Grubunun Sosyodemografik Özellikleri

Tablo 2: Alıcı, İfade Edici Dil Ham Puan Ve Yaşa Göre Ortalama, Ortanca, En Küçük, En Büyük, SS Değerleri

Tablo 3: İki Dillilik Olma Veya İkinci Dil Eğitimi Alma Ve İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Değişkenine Göre Alıcı ve İfade Edici Dil Ham Puanlarının Ortalama, Ortanca, En Küçük, En Büyük, SS, t, p Değerleri

Tablo 4: İki Dilli Veya İkinci Dil Eğitimi Alan Çocukların Alıcı Dil Puanlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Tablosu

Tablo 5: İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Çocukların İfade Edici Dil Puanlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Tablosu

Tablo 6: İki Dilli Veya İkinci Dil Eğitimi Alan Çocukların Alıcı Dil Puanlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Tablosu

Tablo 7: İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Çocukların Alıcı Dil Puanlarının Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Tablosu

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Okulların İsimleri ve Öğrenci Dağılımları

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Dil, insana özgü en güçlü iletişim aracıdır. Çeşitli düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını, anlatma ve öğrenmede; görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgiler ve kültür birikimini aktarmada, soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullandığımız bir araçtır (Temiz, 2002, s.1).

İnsan iletişim kurmak ve duygu, düşüncelerini ifade etmek için kullandığı dili doğumdan itibaren çevresinden edinmeye başlar. Yaşam alanının gelişmesi ve sosyalleşmesiyle doğru orantılı olarak dili de gelişir. Bireyin zamanla edindiği çevrenin, farklı diller konuşması neticesinde birey ana dilinden farklı olan bu dili ikinci dil olarak edinecektir. Dünyanın küreselleşmesi ile birlikte farklı milletlerin içine karışan insanlar ikinci bir dil edinmiş ve çok dilli insanların sayısı artmıştır. Bu değişim hem farklı milletlerin bir arada yaşamasını sağlamış hem de ikinci dil eğitimi ve bu eğitime başlama yaşı gibi konuların tartışılabileceği bir zemin oluşturmuştur.

Her ne kadar çocuk yaşadığı toplumda dilini şekillendiriyor olsa da; esas dili, içinde yaşadığı kurumdan yani ailesinden öğrendiği dili, anadilidir. Annesinden öğrendiği dildir. Düşünme aracı olan dil, başka bir ulus dilinin de yani ikinci bir dilin öğrenileceği zaman, ana dilinin üzerinde şekillenir ve yön alır. “Birey ikinci dili ne zaman öğrenmeye başlamalı?” sorusu günümüzde çok tartışılan konulardan biri olmakla birlikte, zorunlu olarak ikinci dili kullanmak zorunda kalan bireylerin karşılaştığı güçlükler araştırmacılara yeni bir araştırma alanı açmıştır (Tulu, 2009, s.1).

Bu çalışmayla iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocukların dil gelişimleri dil eğitimi almayan tek dilli akranlarıyla karşılaştırarak okul öncesi dönemde birden fazla dile maruz kalmanın dil gelişimini nasıl etkilediği saptanmak istemiştir. İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuklar ile ikinci dil eğitimi almayan tek dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyleri karşılaştırılan bu çalışmada elde edilen

sonuçlar istatikselsel açıdan anlamlı olmasada ikinci dil eğitimi almayan tek dilli çocuklar lehine çıkmıştır. Alan yazın incelendiğinde, yapılan bazı çalışmalar tek dilli çocukların dil gelişimlerinin dil eğitimi alan ve iki dilli olan akranlarından daha ilerde olduğunu gösterirken, yapılan bazı çalışmalar ise küçük yaşta ikinci dil ediniminin daha kolay olduğunu ve küçük yaşta ikinci dil eğitimi alan çocukların o dil yapısında düşünmeyi öğrendikleri ve o dilin telafuzunu sonradan öğrenenlere göre daha doğru yaptığını ifade etmektedir. Alan yazındaki çalışmalar bizi iki dilli olmanın ya da ikinci dil eğitimi almanın dil gelişimini geride bıraktığından ziyade çocuğun ilk dilini edinme başarısı doğrultuda ikinci dilde de başarılı olduğu sonucuna ulaştırmıştır.

ocuk ana dilini yeterli ölçüde edinemediği zaman ikinci bir dille karşılaştığında iyice bocalamakta ve yarım dilliliğe doğru gitmektedir. Erken yaşta ikinci dil ediniminin verimli olabilmesi için okul öncesi eğitimi alan çocuklara verilen yabancı dil eğitiminin yanı sıra ana dil eğitimine de ağırlık verilmeli ve çocuğun ana dilindeki başarısı doğrultusunda yabancı dil eğitim programı düzenlenmelidir. İki dilli çocuklar için de az karşılaştığı dili destekleyecek programlar hazırlanarak iki dilinde paralel gelişmesi desteklenebilir.

Okul ncesi dönem gelişim alanlarının kritik olduğu dönemdir. Dil gelişiminin de büyük bir kısmı bu dönemde olduğu için bu yaşta verilen doğru dil eğitimi ilerleyen yaşlarda dil eğitimi alan çocuklar için avantaja dnyecektir.

1.1.Araştırmanın nemi

Erken yaşlarda kazanılan davranışlar kalıcıdır. Bu sebeple zengin bir dil rezervuarı ve dili kurallara uygun, akıcı bir şekilde konuşabilme yetisi okul öncesi dönemde kazandırılması gereken önemli becerilerdir. Yapılan alışma ile bu önemli becerileri değerlendirme imkanı elde edilecektir.

Ayrıca ikinci dil eğitimi almayan tek dilli 36-76 ay grubu çocuklar ile ikinci dil eğitimi alan veya iki dilli 36-76 ay grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırıldığı bu çalışma daha sonraki benzer çalışmalara rehberlik etmesi bakımından da önem arz etmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramaktır. Ayrıca araştırmada, çocuğa ve anne-babaya ait sosyodemografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne meslek, baba meslek, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey, okul türü, ikiz olma durumu) çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek istenmiştir.

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı dil puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının ifade edici dil puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.3.Alt Amaçlar

Genel amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevap aranacaktır;

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenler çocukların alıcı dil gelişim düzeylerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
2. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenler çocukların alıcı dil gelişim düzeylerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

3. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenler çocukların ifade edici dil gelişim düzeylerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?
4. Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenler çocukların ifade edici dil gelişim düzeylerini anlamlı düzeyde açıklamakta mıdır?

1.4.Varsayımlar

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde geçerli olabilecek sayıltılar aşağıda belirtilmiştir;

- Araştırmanın örnekleminin, evreni temsil edebilecek yeterlilikte olduğu varsayılmaktadır.
- Katılımcıların, araştırmada kullanılan formları samimiyetle ve gerçekçi doldurdukları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- Çorum ve Antalya illerinde bulunan bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıfları,
- 36-76 ay grubu okul öncesi dönem çocukları,
- Çalışmada kullanılan ölçme araçları,
- Araştırmanın problem ve alt problemleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2003, s.55).

Dil Gelişimi: Dil gelişimi seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir. Bireyin doğasında dil ile iletişim kurma, isteklerini duygu ve düşüncelerini iletme ihtiyacı vardır. Dil gelişimi, doğumdan itibaren başlar ve yaşam boyu devam eder. Dil ve öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Dil, öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme sürecinde ise çocuğun dili gelişir. Dil gelişiminde, sesin duyulması ve dili kullanabilecek ortamın bulunması gerekir. Çocuklar, çevresindeki yetişkinlerin konuşmalarını taklit ederek dili öğrenmeye çalışırlar <http://www.cocukgelisimi.gen.tr/cocuk->).

Okul Öncesi Eğitim: On Dördüncü Milli Eğitim Şurası'nda "0-77 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre imkanları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci" olarak tanımlanmıştır (Atalay, Bozcan, İra ve Yenal, 2011, s.661).

Reseptif Dil (Alıcı Dil, Anlama Dili): Sözel uyarıların duyu-sinir ağı ve işitsel-algısal süreçler aracılığı ile alınması ve anlaşılması olarak tanımlanır (Karacan, 2000, s.263).

Ekspresif Dil (Anlatım Dili): Duyu-sinir ve motor sinir işlevler (nefes alma, ses çıkarma, rezonans, artikülasyon mekanizmaları gibi) ile zihinsel kavramın bir ses imgesi aracılığıyla ifadesidir. "Fonoloji", ses sistemi ya da fonem (dilinin temel sesleri), morfem (fonemlerden oluşan anlamlı ses birimleri) ve kelimelerin ses yapısı; "Sentaks", isim, fiil, cümle kategorileri, söz dizimi ya da gramer;"Semantik" kelime ve cümlelerin anlamı ve birbiri ile ilişkisi; "Pragmatik" ise sosyal iletişimi sağlamada dilin kullanımını için kullanılır (Karacan, 2000, s.263).

İki Dillilik: Bir kişinin iki veya daha fazla dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmesi ve bireyin gerektiği durumlarda bir dilden diğerine sorunsuz geçiş yapabilmesidir (Şimşek Bekir, 2004; Yazıcı, 2007'den akt. Tulu, 2009, s.7).

Ana Dil: Kişinin başlangıçta anneden ve ailesinden, daha sonra da çevreden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumda en güçlü bağlarını

oluşturan dildir (Aksan, 1994'den akt. Rezzagil, 2010, s.26).



BÖLÜM II

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE GELİŞİM

2.1. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim

Doğum öncesinde başlayan gelişim, doğumdan sonra hayatın ilk altı yılında en hızlı şekilde devam eder. Yaşamın ilk altı yılı, çocukların hayati yetileri kazanması açısından temel teşkil eden bir dönemdir. Bu dönemde çocuğa bakım veren birincil kişi (anne, baba, büyükanne, büyükbaba, bakıcı) çocuğa tüm gelişim alanlarını kapsayacak nitelikte bir destek sağlamalıdır.

Erken çocukluk döneminde kişilik oluşumu, alışkanlıkların kazanılması, kendine ait kültürel değerlerin edinilmesi, fiziksel gelişim, dil ve bilişsel gelişim, duygusal-sosyal gelişim, ahlak gelişimi ve cinsel gelişim çocuğun çevresindeki yetişkinler tarafından özenle ele alınmalıdır. Birçok gelişim kuramcısına göre bu dönemin sağlıklı bir şekilde atlatılması, çocuğun ileride sağlıklı bir yetişkin kimliğine sahip olmasının öncüllerindedir.

DİL GELİŞİMİ

2.2. Dilin Tanımı ve Önemi

İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak için keşfettikleri kültür öğelerinin en önemlisi olan dil ile ilgili yapılan tanımlar:

1. Dil, insanın kendisini ve çevresini ifade edebilmesinde, düşünceler geliştirmesinde, görüp algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri, çeşitli kültür birikimlerini aktarmada, diğer insanlarla iletişim kurabilmesinde, isteklerini, umutlarını, üzüntülerini, sevinçlerini, düşüncelerini, hissettiklerini anlatabilmesinde ve başkalarınınkini anlayabilmesinde, diğer insanları etkilemesinde, yönlendirme ve yönetmesinde kullandığı en güçlü iletişim aracıdır (Erdoğan, Bekir ve Aras, 2005; Kerem, 2005'den akt. Kayılı, Koçyiğit ve Erbay, 2009, s.348).

2. Dil, insan hayatının merkezinde yer alan ve onun kendini, evreni ve sosyal çevresini tanımasını, insanlarla iletişim kurmasını, içinde yaşadığı toplumun geçmiş birikimlerini edinmesini, geleceği tasarlamasını sağlayan, doğuştan gelen, biyolojik temelleri olan, nedensiz göstergelerden örülü sesli bir bildirişim sistemidir. Dil,

evreni algılayış ve yansıtmanın ses, sözle göstergesidir. Evren sonsuz ve devingendir. İnsanoğlu evreni bilinci ile algılar, dil ile yansıtır. İnsanoğlu evreni algılama ve yansıtması ölçüsünde dili güçlüdür. Bu bakımdan dil, kişinin evrene açılan aydınlığıdır (Genel Dil Bilimi, 2017).

3. Ergin (1985), tarafından yapılan tanım “ dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” Bu tanım Tekin (1994), tarafından eleştirilmiştir. Tekin (1994), ‘sosyal bir kurum’, ‘temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.’ yargılarına katılırken ‘tabi bir vasıta’ olduğu yargısını eleştirmiş dilin yapıcısı insanoğlu olan yapma bir araç olduğunu ifade etmiştir. Dilin ‘canlı bir varlık’ olduğu ifadesi Saussure’ün ortaya çıkışı ile geçerliliğini yitirmiştir.

Dilin Temel Öğeleri

1) Dil bir sistemdir. Dil herkes tarafından aynı şekilde anlaşılması için belirli kurallara, kalıplara uyar. Her dilin kendine özgü kuralları vardır.

2) Dil seslerden oluşur. Dili kullanan kişinin düşüncesini alıcıya aktarabilmesi için seslerin anlamı ve simgesi vardır.

3) Dil bir iletişim aracıdır. Birey amacına, ortama ve duruma göre dinleyicinin koşul ve beklentilerini de dikkate alarak farklı dil kullanımları sergileyebilir. Her birey toplumsal durumu, konumu, yaşı, cinsiyeti, evreni algılayış biçimi, öğrenim düzeyi gibi etkenlere bağlı olarak belirli dil türü dağarcığına sahiptir (Topbaş, 1998’den akt. Ünal Gürocak, 2007, s.11).

4) Dil bir düşünce aracıdır. Dil bireyin düşüncesini somutlaştıran araçtır.

5) Dil insanların oluşturduğu toplumda kullanılır. Bireyler oluşturdukları toplumda iletişimi sağlamak için kendilerine özgü oluşturdukları dili kullanır.

Çocuğun dil gelişiminde hem insan beyninin biyolojik yapısı, düşünme sisteminin gelişimi, hem de çocuğun içinde bulunduğu çevre ve kültür etkilidir. Aynı zamanda, dil gelişimi de çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal gelişiminde önemli bir

etkiye sahiptir. Dilin, toplumsallaşmada önemli bir yeri vardır. Bunu yanı sıra, kavram gelişimi, düşünme, ilişki kurma, problem çözme gibi bilişsel gelişim alanlarında da etkilidir. Dil gelişimi, diğer gelişim alanlarıyla karşılıklı etkileşim içindedir ve birlikte ilerleme sağlamaktadır (Yıldırım, 2008, s.7).

2.3.Dilin Öğeleri ve Kuralları

Bebeklikte başlayan kural öğrenimi yaşamın ilk yılında belirgin hale gelir. Çocuklar yaşantıları esnasında dili tüm kuralları ile birlikte doğal bir şekilde öğrenir. İleri yaşlarda ise çocuklar dili kendilerine özgü bir biçimde kullanarak, çevrelerindeki diğer bireylerle iletişim kurmaya yönelmektedirler. Kurulacak bu iletişimin sağlıklı ve olumlu bir temele dayanması ise ancak erken çocukluk döneminde geçirilecek olumlu deneyimlere bağlı olmaktadır (Ergin, 2012, s.9).

Dilin Öğeleri

Sesbilim (Fonetik)

İnsan dilinin somut ses olgularıyla ilgili olup, dilin ses yapısını belirler. Dilin en küçük ünitesi ve temel seslerdir (Poyraz, 1995). Ses sistemi; ses dalgaları, nitelikleri, diğer bireyler tarafından sesin alınışı, fonetik ve fonoloji ile ilgilidir. Ses sistemi; bir sesi diğer seslerden ayıran niteliklerin tümüdür şeklinde ifade edilebilir. Her dilin kendine özgü sesleri vardır. Ses birimlerinin bir araya gelerek oluşturdukları biçim, birim, anlam olarak üstlendikleri işlevler açısından hiçbir kurama bağlı değildir. Ses sisteminde, birkaç ayrı özellik değişik biçimlerde birleşip başka ses birimlerini oluşturmakta ve her dildeki (phonem) belli bir sıraya göre öğrenilmektedir. Bu sesleri, dil sistemi içindeki görevleri açısından inceleyen alan ise ses bilimidir (fonoloji) (Alpöge, 1991, s. 65; Cüceloğlu, 1998, s. 203; Çat Şahin, 2009, s.11).

Fonoloji (ses bilgisi); bir dildeki seslerin ve özelliklerinin tanımlanması, hangi seslerin bir araya gelebileceğini belirleyen kurallarla ilgilidir. Seslerin dağılımı ve kurallarını inceler (Ünal Gürocak, 2007, s.11).

Biçimbirim (Morfoloji)

Morfoloji, dildeki kök ve ekleri bunların birleşme şekilleri ve çekim özellikleri ile ilgilidir. Dilin anlam taşıyan en küçük birimi morfemdir (biçimbirim).

Bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki tip biçimbirim vardır. Türkçe eklemeli bir dildir. Yani bir veya daha fazla ek anlam değiştirmek üzere sözcüklerin köküne eklenmektedir (Gençay, 2007, s.29).

Sözdizimi (Dizim bilgisi, Sentaks)

Sentaks, kabul edilebilir cümle ve kelime grupları oluşturmak için kelimenin bir araya getirilmesidir. Her dilin kendine özgü, olumsuzluk, soru hali gibi cümle kuruluşları vardır. Çocuklar dilde gelişme gösterdikçe yeni anlatım yolları, yeni kurallar edinir. Bu kuralların en önemlisi cümle kurmada kelime sırasına dikkat etmektir. Özetle sentaks, dil bilgisini oluşturan iki ana kısımdan bir tanesidir. Söz dizimi ve cümle kurma kurallarını kapsamaktadır (Baykoç Dönmez, 1986, s.36; Alpöge, 1991, s.57; Hetherington ve Parke, 1993, s.254; Kabadayı, 2004, s.29; Çat Şahin, 2009, s.12).

Anlambilim (Semantik)

Anlambilim, kelimelerin ve cümlelerin anlamlarının nasıl bulunduğunu ve yorumlandığını inceleyen aynı zamanda seslerin, semboller aracılığıyla, nesne ve olaylarla ilişkisini belirleyen bilimdir. Sözcükler ve cümleler belli bir anlamı ifade etmek için kullanılır. Çocuk dili anlamlı kullanmaya başladığında, belirli durumlar ve nesnelere kendi düşünceleri arasında anlamlı ilişkiler kurar (Poyraz, 1999, s. 3; Ülgen ve Fidan, 1991, s. 144; Moskowitz, 1991, s. 133; Çat Şahin, 2009, s. 13).

Kullanım (Edimbilim, Pragmatik)

Edimbilim, dilin iletişim için kullanımınıdır. Yani sosyal etkileşim için dil kullanımını ile ilgili kuralları kapsar. Bu bileşen sıra ile konuşma, konuşmayı başlatma, konuşmayı aynı konuda devam ettirme ve bitirme, zaman, durum ve konuya uygun konuşma ve anlatım becerileri gibi konuları içermektedir (Bayhan ve Artan 2004'den akt. Ünal Gürocak, 2007, s.12). Edimbilim dilin kuralları yanı sıra karşılıklı konuşmanın kurallarını, iletişimin nasıl devam ettiğini incelemektedir.

2.4.Dil Gelişim Kuramları

2.4.1.Davranışçı kuram (Skinner)

Dil öğrenimiyle ilgili oluşturulmuş ilk kuramdır. Skinner bu kuramı ortaya koyan ilk kişi ve en önemli savunucularındandır. Davranışçı kuramdan 1957 yılında

“Verbal Behavior” adlı eserinde söz etmiştir (Şahin, 1995, s.65; Solmaz, 1997, s.4; Hopurcuoğlu, 2010, s.22). Bu kuramda dilin kazanılmasında biyolojik yapıdan ziyade çevrenin etkili olduğu söylenir. Bebek çevreyi taklit eder bu taklitler esnasında kendi diline yakın sesler çıkardıkça pekiştirmeler alır ve dili kazanır. Dil taklit, alıştırma ve pekiştirmeyle kazanılır. Kurama göre dil kazanımında bebeğin konuşanları taklit etmesi ve erişkinlerin ödüllendirmelerle bebeğin çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durur. Kuramın temelini, klasik ve edimsel koşullanma, taklit ve sosyal öğrenme kuramı oluşturur (Çat Şahin, 2009, s.16). Dil gelişimi ile ilgili ilk kuram olması ve ilgi görmesine rağmen çocuğu dil ediniminde merkeze almaması, bilişsel süreçlere gereken önemi vermemesiyle eleştirilmiştir.

Geleneksel davranışçılar dil öğreniminin temelinde taklit ve tekrarın yer aldığını söylerler. Çocuklar çevrelerindeki çeşitli sesleri, konuşmaları duyarak modelleri taklit etmeye, doğru dil kullanımına ulaşıncaya, bunu alışkanlık haline getirinceye değin tekrarlarlar. Ancak, çocukların taklit ve tekrarları papağanlarda olduğu gibi aynı şeylerin tekrar tekrar söylenmesinden ziyade daha seçici ve doğru öğrenim üzerine odaklanır, görüşünü savunurlar. Bunun yanında çocukların sadece tekrarlarla da dilde yeni formlar yaratamayacaklarını, tümceleri sadece yetişkinlerden duyduklarıyla oluşturmadıklarını belirtir, dilbilgisine uygun şekilde tümce kurup konuşuncaya dek kendilerine yeni form ve genellemeler yaptıklarını söylerler (Tokgöz, 2006, s.37).

Klasik koşullanmada; bu model içinde çocuğun kelimeleri nasıl öğrendiği şöyle açıklanmıştır. Çocuk değişik sesler çıkarır, bu arada rastgele “nne”, “ann” gibi sesler çıkarır ve kendini besleyen, kucağına alan, bütün rahatlıkların kaynağı olan kişinin o anda kendisine gülümsediğini kendini kucakladığını görür. Böylece çocuğun kendiliğinden çıkardığı ses, belirli bir kişiyle koşullanma durumuna girer. Aynı şekilde çocuk “sıcak” kelimesini, sobaya dokunması, elinin yanması ve annesi ile bağlantı içine sokarak öğrenir (Cüceloğlu, 1997, s.211; Gander ve Gardier, 1998, s.184; Çat Şahin, 2009, s.16).

Edimsel koşullanmada ise; Skinner (1957) ve Rochlin (1976) dil ile çocuğun diğer davranışları öğrenmesi arasında hiçbir fark görmezler. Onlara göre çocuk, diğer davranışlarını nasıl öğreniyorsa, dili de aynı öğrenme süreçleri aracılığıyla öğrenir. Tek fark çocuğun çevresini el ve kollarıyla değil sözle etkilemesidir. Bu görüşe göre,

dil öğrenmenin temelinde pekiştirme, sönme, genelleme gibi edimsel öğrenmenin temel ilkeleri yatar (Erden ve Akman, 1998, s.63; Cüceloğlu, 1997, s.211; Best, 1999, s.23; Çat Şahin, 2009, s.16).

Pekiştirme ve taklitçilik erken dil gelişimine katkıda bulunurken, dil gelişimini kazanmayı tamamen açıklamak yerine daha çok destekleyici görüşler olarak görülmektedir (Bayhan ve Artan, 2004'den akt. Ünal Gürocak, 2007, s.14).

2.4.2. Doğuşancı kuram (psikolinguistik, önoluşumcu, doğalcı, biyolojik kuram) (Chomsky)

Noam Chomsky'nin çocuğun dili öğrenmede doğuştan bir yeteneği olduğunu savunduğu ve dil kuramlarının çoğuna çıkış noktası olan, biyolojik ve psikolojik temellerin bir arada bulunduğu kuramdır. Chomsky, çocukların sadece çevreden duyduklarını taklit ederek dili öğrenemeyeceklerini, beynin boş bir levha şeklinde olmadığını savunur. Chomsky'e göre, organizma her türlü gelişimi sağlayacak şekilde nasıl donanımlı ve öğrenmeye hazır halde dünyaya geliyorsa, dil yetilerinin de doğuştan hazır bulunduğunu ve dil sisteminin kurallarını keşfedip, anlayabilecek özel bir yetenekle çocukların doğduklarını savunur (Tokgöz, 2006, s.38).

Chomsky bu özel yeteneği LAD (Language Acquisition Device) olarak adlandırır. Bu araç genellikle beynin bir yerlerinde bulunan hayali siyah kutu şeklinde tanımlanır. Bu kutu sadece bütün insan dillerinin evrensel kurallarını içerir (Tokgöz, 2006, s.38). Dolayısıyla çocuğun yaşadığı ortam, dil kurallarının keşfini ve hangi dili konuşacağını etkiler. Chomsky her insanın dili bir seviyeye kadar edinebildiğini ve insanlar arasında varolan dil gelişimindeki farklılaşmanın kaynağının dil edinme düzeyi olduğunu savunur.

Chomsky ortaya koyduğu iki kavramla dil edinimini açıklamaya çalışmıştır. Herhangi bir eğitim almaksızın çocuk ana dilini ve kullanım özelliklerini uygun şekilde yerine getirir ancak bilinçli olarak bunun farkında değildir, der. Bilinçsizce uyguladığı dilbilgisine edinç (dil yetisi), bu yetiyi aktif olarak kullanım haline getirmesi de edim (dil kullanımı) kavramlarıdır (Kıran, 2002'den akt. Tokgöz, 2006, s.39).

2.4.3. Anlamsal-bilişsel kuram (Piaget)

Aslında etkileşimci görüşü savunan Piaget "bilişsel yapılar"ın doğumla

başladığını ve çocuklukta içinde bulunulan çevre ile etkileşim sonucu oluştuğunu savunmaktadır. Davranışçuların savunduğunun aksine çocuğun gelişiminde sadece çevre etkili olmamaktadır. Çevre ile bir alışverişin, bir etkileşimin söz konusu olduğu düşünülmektedir. Çok küçük çocukların bile dünya ile baş edebilecek bilgilere sahip oldukları görülmektedir. Konuşmaları çözümlerken sahip oldukları bilgileri kullanmaktadırlar. Bu görüşte Chomsky' nin görüşünden farklı olarak var olan kalıtsal özellikler doğuştan getirilen gramatik yapılarda olduğu gibi dimağa aktarılmamaktadır. Piaget de benzer bir biçimde, insanda öğrenmeyi mümkün hale getiren bilişsel bir güç olduğunu vurgulamaktadır. Zihinsel yapılar, bebeklik döneminden ergenliğe gelene kadar kademe kademe bir gelişim göstermektedir. Piaget'in başlangıç noktası düşüncedir. Çocuğun düşünceleri duyu hareket yoluyla gelişir ve bu düşünceler konuşmaya kılavuzluk etmektedir (Mangır ve Erkan, 1987'den akt. Kazancı, 2017, s.17).

Özetle, Piaget zihin gelişimiyle doğru orantılı olarak dilin kazanıldığını ifade etmiş ve dil gelişiminde en önemli etkenin düşünce gelişimi olduğunu vurgulamıştır. Bilişsel görüşü benimseyen psikologlara göre dil, bireyin biliş düzeyini yansıtmaktadır. Bu görüşe göre çocuğun duyu-motor yoluyla düşünceleri gelişmekte, gelişen bu düşünceler konuşmalara yansımaktadır. Bu durumda dil gelişiminde en önemli faktör düşüncenin gelişimi olmaktadır (Yıldırım, 2008, s.19).

Bilişsel yaklaşımın bir diğer savunucularından olan Bloom'a göre (1974) çocuklar belli anlamlara göre dili yapılandırır. Anlam kategorileri çocuğun zihninde oluşur. Bloom, çocukların dil yapısına ait bilgilerden önce dilin anlamına ait bilgileri kullandığına dikkat çekmiştir (Koni, 1987'den akt. Hopurcuoğlu, 2010, s.24).

2.4.4.Pragmatik kuram (sosyolinguistik) (Morris –Bruner)

Dil kazanımının taklit ve model alma yoluyla gerçekleştiğini ifade eder. Davranışçı yaklaşımın ileri boyutudur. Jerome Bruner gibi etkileşimciler, yetişkinlerin çocuklarla konuşmalarının özellikle dilin kazanımını desteklemeye yönelik özellikler taşıdığını söylemektedirler. Bu destek Vygotsky'nin deyimiyle, çocuğun dil öğrenimi için bir "yapı iskelesi" olarak tanımlanmaktadır (Sayar, 2012, s.18).

Bu kuramı savunanlar, dil kazanımı için bilişsel süreçlerin önemli olduğunu bunun yanı sıra deneyimlerinde önemli olduğunu kanıtladılar. Dilin parça parça taklit edilerek ve geliştirerek öğrenildiğini ifade ederler. Bu görüşe göre, çocukların duydukları kelimeleri hemen taklit etmesi gerekmez. Çocuk duyduğu sözcüğü belli bir süre geçtikten sonra, taklit edebilmektedir. Çocuklar duydukları şekilde olmasa da kelimeleri genelleştirme döneminde, cümle ve yapılar içinde olduğu gibi kullanabilmektedirler. Taklit, geliştirme ve genelleştirme, tüm dillerin genel gramer kullanımının özünü de sözcük dağarcığının gelişmesini de açıklayabilmektedir.

Vygotsky'e (1998) göre çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların ve tutumların kaynağı sosyal çevredir. Çocuğun içinde bulunduğu kültür, onun etkileşime gireceği uyarıcıların türünü ve niteliğini belirler. Vygotsky (1998), çocuğun temelde düşünme ve konuşma kapasitesine sahip olduğunu, iki yaş civarında bu kapasitelerin bütünleşerek *içsel konuşmaya* başladığına dikkat çeker. Dil ve düşünce başlangıçta birbirinden bağımsız olarak gelişmekte fakat sonunda birleşmektedir (Küçükkaragöz, 2012, s.105). İçsel konuşma, çocuğun yapacağı işlere yoğunlaşmasını, bilgiyi hafızasında tutmasını, gerektiğinde bilgiyi ortaya çıkarmasını ve problem çözerken bilgiyi nasıl kullanacağını içeren bir aktivitedir. Çocukların çevreleriyle etkileşime girme süreçlerinde özellikle ifade edici dilin önemi sosyal öğrenme kuramında vurgulanmaktadır. Çünkü çocuklar dili, kendilerini uzmanlaştırmak, düşünce ve eylemlerinde bağımsızlık kazanmak için kullanmakta ve geliştirmektedir (Ersan, 2013, s.15).

2.4.5. Etkileşimci kuram (Bloom-Lahey-Bandura)

Öncülüğünü Vygotsky' nin yaptığı etkileşimci kurama göre, dil kazanımının toplumsal bir süreç olduğu, dilin temel işlevinin ise iletişim olduğu savunulmaktadır. Bu kurama göre çocuğun dil gelişiminin hem anlamsal gelişime hem de toplumsal etkileşime bağlı olduğu üzerinde durulmaktadır. Kuramın savunucularından Vygotsky gelişimin en önemli şartlarından birinin toplumsal etkileşim olduğunu savunmaktadır. Bu gelişimin içinde bulunulan çevre ve bu çevredeki insanların etkileşiminin mahsulü olduğunu savunmaktadır. Toplumun gelişimini sağlayacak bu

etkileşimin ise dil vasıtasıyla mümkün olabileceğini düşünmektedir (Can, 2009'dan akt. Kazancı, 2017, s.19).

Bandura modelin etkilerinden bahsetmektedir. Ona göre model olma her zaman çocukların yeni duydukları cümleleri tam taklit edebilmelerinde geçerli değildir. Bununla beraber, Bandura, modelinin geçerli olduğunu, soyut modellemenin işlediğini belirtmektedir. Çocuklar iyi taklit edebilecekleri kuralları duyduklarında taklit edebilmektedirler. Soyut modelleme, yeniden düzenlemelerde önemli olasılıklar sağlamaktadır. Bununla beraber, çocuklar yetişkin model olmasa da bazı dil yapılarını kullanabilmektedirler. Örn. Çocuk cümlelerin başına ve sonuna olumsuzluk ifadesini yetişkin model olmasa da kullanmaktadır. Daha sonraki dönemlerde olumsuz cümlelerin diğer yapılarını kazanmaktadırlar. Bandura bu tip modellemeyi vurgulamaktadır, ancak yetişkin modellerinin daha etkili olacağı inancındadır. Çok genel bir kanı; çocukların dili diğerlerinden daha duyarlı öğrendikleridir. Ancak Bandura modelin etkilerinden bahsederken, modelin gerçekte çocuğun ifade tarzı üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bazı laboratuvar çalışmaları dikkatli modellemelerin çocukların konuşmalarını etkilediğini belirtmektedir. Daha doğal çalışmalar ise; (bu çalışmalarda çocuğun günlük yaşamında duydukları örnekler ve konuştukları ifadeler incelenmektedir) modellemenin çok az etkisi olduğunu belirten şaşırtıcı sonuçlar vermektedir. Örn. Yetişkin modeller çok önemlidir. Kişi bu modelleri çocukların büyük bir olasılıkla taklit ettiği görüşünde olabilir. Oysa böyle değildir. Bunun yerine çocukların gramer yapıları kendi gelişimsel gidişlerine (ilerlemelerine) bağlı olarak artan bir karmaşıklık sergilemektedir (Seçilmiş,1996'den akt. Tulu, 2009. s.20-21).

2.4.6. Kültürel ve sosyal belirleyici kuram (Sapir-Whorf)

Bu kuram çocukların dil yetisiyle dünyaya geldiklerini ama sosyal gereksinim sonucu dili öğrendiklerini ifade eder. Kalıtım ve bireysel farklılıkları geri plana bırakan bu kuram kültürün önemi üzerinde durmaktadır. Sapir (1921), her dil sisteminin özel olduğunu bir kültürdeki baskın olan temaların başka bir kültürdeki ifadesinin güç olduğunu belirtmektedir. Whorf (1956), öğrenilen her özgün dilin

bireyin zihinsel süreçlerini etkilediğini ve farklı dili konuşan insanların dünyayı farklı algılayarak farklı şekilde düşündüğünü ifade etmektedir (Gençay, 2007, s.25).

Cüceloğlu tarafından özetlenen ve Whorf'a ait örneklerden biri, Eskimo dilinde karla ilgili 40'dan fazla kelimenin olduğudur. Bu gözleme dayanarak Worf, "Eskimo kara baktığı zaman bizim gördüğümüzden daha fazla ayrıntı görür. Çünkü sulu kar, iri kar için onun dilinde ayrı ayrı sözcükler vardır ve bu nedenle Eskimo'nun karla ilgili algısı ve düşüncesi daha ayrıntılıdır." der. Bu varsayım dilin düşünceyi belirlemediğini, ama bizi özel yönlerde düşünmeye daha fazla hazırladığını belirtmektedir (Cüceloğlu, 1999'dan akt. Ünal Gürocak, 2007, s.15).

2.5. Dil Gelişim Basamakları

Doğum öncesinde başlayan dil gelişimi tüm yaşam boyu devam eder. Çocuklar doğdukları andan itibaren duydukları sesleri algılamaya ve ses çıkarmaya başlarlar. Yaşadıkları toplumdaki konuşulan dili ve kurallarını yaşantılarıyla birlikte doğal olarak öğrenirler. Bu doğal süreç çocukların çevresindeki kişileri dinleyerek, onları taklit ederek ve aldıkları pekiştiricilerle gerçekleşir. Çocuğun çevresindeki kişiler ilk başta anne babası iken daha sonra okul ve sosyal çevreninde eklenmesi, okulda sunulan zengin dil çevresi dili kazanmalarında ve yaratıcı şekilde kullanmalarında önemli etkenlerdir.

2.5.1.0-1 Yaşta dil gelişimi (konuşma öncesi dönem)

2.5.1.1. Refleksif/ağlama dönemi(0-2 ay)

Yeni doğan bebeklerde istem dışı ses çıkarma görülür. İlk çıkardığı ağlama sesi refleks olarak oluşur. Bebek uyarana karşı tüm vücuduyla tepki verir. 2. ve 3. Haftada çıkarılan sesler farklılaşmış sesler olarak ortaya çıkar. Çıkarılan bu sesler uyarıcıyla ilişkilidir ve genellikle açlık ve rahatsızlık ağlamalarıdır (Çat Şahin, 2009, s.19-20).

2.5.1.2. Gıgıldama-agulama (cooing: kumru gibi ses çıkarma) (2-4 ay)

Gıgıldama ve ses oyunları yapar. Bebekler bu dönemde s, k, g, gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleri çıkarırlar. Başkalarının konuşmalarını dinlemek için

susabilirler. Bazı sesleri (u, o, a) uzatabilirler. Sözcüklerle sesleri ayırt etmeye ve İnsan sesinin geldiği yöne bakmaya başlarlar (Serhatlıoğlu, 2006, s.37).

2.5.1.3. Mırıldanma –Cıvılda (babbling) (4-6 ay)

Bebeğin bu döneminde ses mekanizması üzerindeki kontrolünün artmasıyla sesli-sessiz harf içeren tek heceler ortaya çıkar. Daha önceden de çıkardığı sesleri tekrar ederek, kendi seslerini taklit eder. Artık bu sürede çıkardığı sesler refleksif değildir. Anadilindeki ünlü sesleri fark ederek ezgi, vurgu, ton, gibi özelliklere ilgi duyar. Ünsüz seslerden “b, m, p” gibi dudak sesleri artmaya başlar. Anlam açısından bu dönemde çocuk anlamla ses arasındaki ilişkiyi, anlamla konuşma ilişkisinden daha önce kazanır (Tokgöz, 2006, s.14). Dili yuvarlama ve ileri uzatma becerisi görülür (Serhatlıoğlu, 2006, s.37).

2.5.1.4. Mırıldanmanın tekrarı (6-10 ay)

Bu dönemde sözcükleri anlamaya başladığı için çok kullanılan sözcüklerin farkına varır. Seçilmiş, işitilen sesleri tekrar eder ve tekrarlama için uyarım olarak taklit yapar. Ünlü ve ünsüz sesleri birleştirir. En sık rastlananları ma- ma, de-de, ba-ba yapılarıdır. Bu ses birleşimleri algılanan ve taklit edinilen hecelerdir (Dereobalı, 1994, Erkan, 1990’den akt. Ergin, 2012, s.22).

Sesli harflere daha çok çeşitli sessiz harfleri ekler (f, v, s, ş, z, n gibi). Cümleyi andıran sesler çıkarır. Çıkardığı sesleri uzun süre devam ettirebilir. Çevresindeki kişilerin konuşmalarını daha dikkatli dinler ve anne-babasının sözcüklerini taklit etmeye başlar. Çocuk kelimeleri söylemeye başlayınca mırıldanmanın tekrarı hareketini teşvik etmek gerekir. Mırıldanmanın tekrarı, çocuğa bütün ses mekanizmasını serbestçe hareket ettirmesini öğreten en iyi yöntemdir (Serhatlıoğlu, 2006, s.38).

2.5.1.5. Ses sözcükleri (vocables) (10-14 ay)

Çocukların bu dönemde çıkardıkları sesler artık ana diline ait seslerdir. Bebek ana dilinin ses örüntülerinin farkına varır ve ses çıkarma sırasında bu sesler üzerinde daha çok durur. Çocuk ilk sözcüklerini söylemeden bu ses sözcüklerden pek çok sayıda geliştirebilir. Bunlar anlamdan yoksun seslerdir ve akıcılık özelliği vardır. “Jargon” diye adlandırılan bu sesler anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen

acele mırıltılar olup bu dönemde çocuk için sözcük yerini tutmaktadır. Bu dönem ses sözcükler dönemi olarak adlandırılır (Temiz, 2002, s.25).

Bu dönemde çıkarılan sözcükler çoğunlukla anlamdan yoksun olsa da aynı hecenin tekrarlanmasından oluşmuş sözcükler üretirler. Bu sözcükleri kullanırken bir anlam ifade etmeye çalışırlar. Bağlama dayalı anlamının başlangıcını yaşarlar. Yetişkinlerin konuşmalarının tümüne değil, en çok vurgu yapılan kısmına tepki verir ve anlarlar, yapılan jestleri de anlamaya başlarlar.

2.5.2. Konuşma dönemi (1-6 yaş)

Bu dönem ilk sözcüklerini konuşmalarından sonraki dönemdir. Dil Öncesi Gelişim; (Konuşmaya Hazır Olma) Dudak ve dişlerin koordinasyonu ile meydana gelen seslerin çıkarılabilmesi için ön dişlerin çıkmasını beklemek gerekir. Konuşmaya zihinsel aralık, motor hazırlıktan sonra gelir. Beyin, çocuğun geçmişte olan olayları hatırlayabileceği ya da olaylarla şimdiki arasında ilişki kurabileceği kadar gelişmedikçe, çocuk zihinsel olarak konuşmaya hazır değildir. Dil gelişimi şekli tüm çocuklar için aynıdır. Öğrenmenin derecesi ise, çocuğun çevresine, organik yapısına ve gelişim hızına bağlıdır (Yavuzer, 1993'ten akt. Çat Şahin, 2009, s.21-22).

2.5.2.1. Tek sözcük dönemi (1-2 yaş)

İlk sözcüklerin anlaşılması çoğu zaman kolay olmaz. Çünkü bu yaştaki bebek bir fikri ifade edebilmek için, çoğunlukla yeni ses birleşimleri kullanır ve bunları birbiri ardınca sıralar. Bu dönemdeki çocukların sözcükleri genellikle duygusal bir anlam taşımakta ve daha çok çocuğun gereksinimleriyle ilgilidir. Çocukların ifadeleri, içinde buldukları durumla birlikte yorumlanmalıdır. Çocuğun ilk sözcük dağarcığının büyük bir bölümü bir ya da iki heceden oluşan isimlerden oluşmaktadır. Genellikle bunlar karşılıklı etkileşime girdiği, ilişki kurduğu, oynadığı nesnelerin ve kişilerin isimleridir. İsimlerden sonra sıra ile fiiller, sıfatlar ve edatlar kullanılmaktadır (Temiz, 2002, s.26).

Dede, anne, baba, mama gibi sözcükleri söyleyebilir. Tümcel sözlerle yani tek kelimeyle cümle kurarak ifade edebileceğini ifade eder. Örneğin “ –de, -de “ demesi “ Dedemin kucagında oynamak istiyorum.” u anlatabilir. Çocuğun dili anlaması ifade etmesinden daha iyidir.

Bu dönemde ses tonunda alçalmalar, yükselmeler ile söylediklerine anlam kazandırır ve yetişkinin çıkardığı sesleri tekrar eder fakat kavramsal gelişimi dil gelişiminden ilerde olduğu için alıcı dilleri ifade edici dillerine göre daha iyi gelişmiştir bu durum tekrar esnasında anlaşılmasız sözcükler sıralamasına neden olur. Kullandığı anlaşılmasız sözcükler konuşmasının akıcılık kazanmasına katkı sağlar. Her çocuk bu aşamadan geçmeye bilir bazı çocuklar anlaşılmasız sözcükler kullanmaz jest ve mimik kullanır. 10 ya da daha fazla sözcük kazandıktan sonra sözcük dağarcığı hızla gelişir. Sözcük dağarcığı isim, fiil, sıfat, edat sıralamasıyla gelişir zamirler sonraki dönemlerde ortaya çıkar.

Bu dönemde biçimsel bakımdan benzer bulduğu nesnelere aynı ismi verebilir (hepsi de dört ayaklı ve tüylü olduğu için kedi, köpek gibi hayvanlara pisi demesi gibi (Tokgöz, 2006, s.16). Tüm bunlara karşın kendisine yöneltilen soruları anlayamayıp cevap veremez. Soruların daha çok tekrarı ve taklidi yoluna gider (Tokgöz, 2006, s.16).

2.5.2.2. İki sözcük dönemi (2-3 yaş)

18 ay ile 2 yaş arasındaki çocuklar anlamlı 20 ile 100 sözcük kullanır, iki sözcüğü birleştirerek cümle oluşturmaya başlarlar. Dilbilgisel çekim ekleri henüz kullanılmamaktadır fakat sözcüklerin sonuna “-yor” veya “-dı” eki getirebilir. Ses tonu, duraklama ve sözcük düzeni yetişkininkine benzer hale gelmeye başlar. Sözcüklerin sınıflandırılması ve sıralamasının yanısıra sözcüklerin cümle içindeki işlevleri önemlidir. İki sözcük birleşimi ile çocuk farklı anlamlar ifade etmeye başlar. Bu ilk cümleler çoğunlukla isim ve fiillerin birleşmesinden oluşur. Bu nedenle sadece anlam taşıyan kelimelerden oluşan bu cümlelere “ telgraf konuşması” denmektedir. Ancak bu iki kelimenin birleşmesinden oluşan konuşma tarzı gelişme göstererek, çocuğun sözcükleri hızla yan yana getirerek kendi ana dilinin genel gramer yapısını öğrenmeye başladığı görülür. Çocuk bu dönemde telgraf konuşmanın yanı sıra arka arkaya verilen üç basit komutu yerine getirebilir. Örneğin; “ odana git, oyuncasını al, bana getir” gibi (Temiz, 2002, s.27).

Newman ve Newman’ın çalışmasında (1990; akt. Temel, 1999), iki sözcüklü (telgraf konuşmanın) ifadelerin on farklı amaca hizmet ettiğinin saptandığı belirtilmiştir: Tavsiye etme (anne+bak), tanımlama (sıcak+çay), ait olma (benim

top), çoğul (iki+top), tekrarını isteme (daha+süt), yok olma (hepsi+bitti), olumsuz (güzel+değil), özne yüklem ilişkisi (baba+uyu), yer (anne+burada), rica etme (topu+ver) (Hopurcuoğlu, 2010, s.31).

2.5.2.3. Üç ve daha fazla sözcüklü cümleler (3-5 yaş)

Çocukların tek, iki, üç sözcüklü birleşimleri edinim ve kullanım zamanları birbirinden kesin çizgilerle ayrılamaz. Türkçe dil yapısını kazanma ile ilgili çalışmalarda çocukların 18–22 aylar arasında birçok iki sözcüklü birleşimi üretirken, birkaç üç sözcüklü birleşimlerinin de olduğu ortaya konmuştur. Çocuğun cümlelerinin aşağı yukarı yarısı iki sözcük içerdiğinde, çocuk üç sözcüklü birleşimler kullanmaya başlar (Baykoç ve Dönmez, 1986'dan akt. Ünal Gürocak, 2007, s.26). Bu arada çocuk dilin temel yapılarını da öğrenmektedir. Çoğul, soru, olumsuz, sıfat, zamir, zarf gibi yapılar basit düzeyde kullanılmaya başlanmıştır (Ünal Gürocak, 2007, s.26).

19–20 aydan, 3 yaşın sonuna kadar zamanların kullanımı başlamaktadır (Baykoç, Dönmez ve Arı, 1992'den akt. Ünal Gürocak, 2007, s.26). İki yaşla birlikte çocuğun sözcük dağarcığında da hızlı gelişme olmaktadır. İki yaş civarında yaklaşık elli, üç yaşın sonuna kadar dört yüzün üzerinde sözcük dağarcığına sahip olabilirler (Avcı, 2004'den akt. Ünal Gürocak, 2007, s.26).

Çocuklar geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek zaman ifadelerini kullanmalarına rağmen, zaman kavramı gelişmediğinden çoğunlukla hata yaparlar. “Bu ne, o kim?” sorularını çok sorarlar.

3,4 yaşında genellikle çocukların ana dillerinin temel yapılarını öğrenip kendilerini çok daha iyi bir şekilde ifade ettikleri dönemdir. Dil kullanımının yanında fısıldama, entonasyon (ses perdesinde yükselme, alçalma), ses tonu ve soluk alıp verme çalışmalarında artış gözlenir. Sesbilgisel özelliklerin farkına varır. Tümce yapısında öğelerin sıralanışını (özne, nesne, yüklem) anlayıp duygu ve düşüncelerini daha doğru bir şekilde ifade eder. Bununla ilişkili olarak artık tümcelerinde geçmiş, şimdiki ve geniş zaman kullanımlarına başlar. Bilişsel gelişimle paralel olarak benmerkezci özellik gösteren çocuğun dil gelişiminde de benmerkezci konuşmalara yer verdiği gözlenir (Tokgöz, 2006, s.18).

5 yaşında zıt sözcükleri - “büyük-küçük”, “doğru-yanlış”, “önce-sonra” gibi...- anlayarak kullanmaya başlar ve karşılaştırma yoluna gider. Kitaplarla çok

ilgilidir. Okunan kitaplarda ses ile kitaptaki semboller arasında ilişki kurar. Gelişimiyle doğru orantılı olarak sözcük sayısında artış, benmerkezci konuşmasında devamlılık söz konusudur. Çoğul kullanımlarını doğru yapabilmekte daha karmaşık tümceler ortaya koyabilmektedir (Tokgöz, 2006, s.18).

2.5.2.4. Gramer kurallarına uygun konuşma dönemi (5-6 yaş)

5-6 yaş dönem çocuğu dil kullanımı noktasında bir yetişkinle rekabet edebilir düzeydedir. 6 yaşında yaklaşık 10.000 sözcüğün anlamını bilebilir. Birkaç kez okunmuş hikayeyi ezberleyip tekrar edebilir. Soruları, önceki yaşına göre biraz daha azalmıştır. 4-7 sözcük kullanarak cümleler kurar. Cümlelerinde bağlaçlar kullanır. Sözcüklerin kişi ve çoğul eklerini doğru olarak kullanır. Çoğu kavramlar (sayı, zıt kavramlar, renk, boyut, şekil vb.) geliştiğinden konuşmalarında sıfatlar dikkatini çeker. Ancak bu dönemde en önemlisi çocukların, dili daha geniş işlevleri anlatmak adına kullanmasıdır; muhakeme, problem çözme, olayları anlatma ve hayali oyunlar oynama gibi. Yeni yürüyen bir bebek dili, ebeveynleriyle sadece ne gördüğü ve ne yaptığını planlama sistemi olarak kullanırken, okul öncesi çocuklarda dil düşüncenin bir aracıdır. Bilişsel ve dil becerileri neredeyse birbirine dolanmıştır. Aynı zamanda dil bu dönemde sosyal ilişki kurma ve sürdürmenin de temel araçlarından (Ersan, 2013, s.16).

2.5.3.Okul çağı dönemi (6-8 yaş)

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

Yukarıda sayılan bu gibi nedenlerden dolayı okul çağındaki çocuklar aynı dil seviyesine sahip değildir. Yedi yaşından sonraki dil gelişiminde sorumluluk aileden okula ve dolayısıyla öğretmene geçer. Okul bu farklılığı eşitlemek için değişik yöntemler uygulamaktadır. Örneğin öğrenciler seviyelerine göre sınıflara ayrılmaktadır. Çünkü okul öncesi eğitimi almış bir çocuk bazı şeyleri (abeceleri

tanıma, okuyabilme gibi) halletmiş olarak okula gelmektedir. Dolayısıyla bu çocukların dil seviyeleri oldukça üst seviyededir.).

2.6. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Dil gelişimi kalıtım ve çevre koşullarından etkilenir. Kalıtım ve çevre faktörlerinin dil gelişimine etkisi maddeler halinde şöyle açıklanabilir.

2.6.1. Sağlık.

Öğrenmeyi etkileyen her şey dilin öğrenilmesini ve öğretilmesini etkilemektedir. Bu etkilerin başında sağlık gelmektedir. Biyolojik, fizyoloji ve psikolojik sağlık önemlidir. Öyleyse aileye sağlık konusunda çok önemli görev ve sorumluluk düşmektedir. Bebek dünyaya sağlıklı gelmeli, büyümesini sağlıklı olarak sürdürebilmelidir. Bu bebeğin kendisine değil ailesine bağlıdır (Özsoy, 1986'dan akt. Temiz, 2002, s.35).

Çocuğun yaşadığı sağlık problemleri şiddetli ve uzun süren hastalıklar çocuğun iletişimini kısıtlar bu kısıtlama çocuğun konuşmasını geciktirebilir. Sağlık bir çocuğun dil gelişiminde en önemli faktörlerden biridir. Dil gelişiminde çocuğun sağlıklı olması, hem psikolojik, hem de fizyolojik yönden olgunlaşmasını sağlar. Sağlıklı çocuklar daha neşeli ve enerjiktirler. Bu sebeple babıldama, gıgıldama, mırıldanma gibi aktivitelere daha çok yönelmektedirler. Bu aktiviteler ise dil gelişimini hızlandırmaktadır (Aydın, 2003'ten akt. Ünal Gürocak, 2007, s.32).

2.6.2. Zekâ.

Zekâ ile dil gelişimi iki yaşına kadar birbirinden bağımsızdır. İki yaşından sonra ise zekâ ile dil gelişimi paralellik gösterir. Dil zekâyâ bağlı olarak gelişir.

Dil yeteneği ve zihin yeteneği arasında doğru orantı vardır. İki yaşına kadar dilin kullanımının zekâyâ bir ilişkisi yok iken, iki yaşından itibaren dil, çocuğun zekâsına bağlı olarak gelişir. Zekâ düzeyi yüksek olan çocuklar, zekâ düzeyi daha düşük olanlara oranla belirgin bir dil üstünlüğüne sahiptirler (Yavuzer, 1993'ten akt. Hopurcuoğlu, 2010, s.36).

Zekâ, zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak tepki verme, öğrenme, anlama ve yeni durumlarla başa çıkabilme kabiliyeti olarak tanımlanır (Williams, 1998'den akt. Ünal Gürocak, 2007, s.30).

Zekâ ile dil gelişimi arasında doğru bir orantı olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Burada her iki değişkenin de standart zekâ testleriyle ölçüldüğü belirtilmektedir. Birçok zekâ testinde kelime bilgisi ve kullanışı önemli bir rol oynadığı için, bu iki değişken arasında gerçek bağıntının bulunmasını güçleştirmektedir. Çocuk, dili iyi bildiği için mi zekâ katsayısı yüksek çıkıyor, yoksa zekâsı yüksek olduğu için mi dili iyi biliyor? Görüşlerinin ikisinin de doğru olduğu belirtilmektedir (Ünal Gürocak, 2007, s.30-31).

2.6.3. Cinsiyet.

Anne kız ilişkilerinin daha sıkı olması kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha çabuk ve yanlışsız konuşmasını sağlar. Erkek çocuklarının kurdukları cümle daha kısa, daha çok yanlışlı, sözcük sayıları ise daha zayıftır.

Yavuzer'in (2010), McCarthy'den (1954) aktardığına göre, çocuklarda ilk yıl dil gelişimi yönünden cinsiyet temelli bir fark yoktur ve çocuklar annelerini örnek olarak heceleme yaparlar. Bir süre sonra kızların anneyi, erkeklerinse babayı rol model alması olayı gerçekleşir. Baba işi gereği evde daha az bulunduğundan erkek çocuk babayı daha az örnek alır. Çocukluktaki daha sıkı olan anne kız çocuk ilişkisi kızların daha çabuk ve daha az yanlışla konuşmalarına yardımcı olur (Ersan, 2013, s.22).

Son araştırmalara göre çocukların ileriki yaşlarında cinsiyete göre dil gelişimleri arasında önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Kızlar, kısa cümleleri erkeklerden daha önce kurabilmektedirler. Erken yaşlarda telaffuzları daha iyi anlaşılır, yanıtları ise daha az sözle çok anlam taşır. Erkek çocuklardan daha az kekemelik, okuma da ise daha az bozukluklara sahip oldukları görülmektedir. Yalnız konuşma bozukluğu ve okuma kusurları dışında bütün bu konularda daha ileriki dönemlerde erkek çocuklar, kızlara yetişmektedirler (Ünal Gürocak, 2008, s.31-32).

Çoğu araştırmalar gösterir ki kızlar sözcük dağarcığının artmasında az da olsa erkeklerden önde gider. En yaygın biyolojik açıklama, dili barındıran sol cerebrahemisferin fiziksel olgunlaşmasının kızlarda daha hızlı olduğudur. Aynı zamanda annelerin kızlarıyla, erkek bebeklerden daha çok konuşmalarının da bu durumu etkilediği bulunmuştur (Bayhan, Pınarsan ve İsmihan Artan, 2004'ten akt. Yıldırım, 2008, s.29-30).

Araştırmalara göre kızlar erkeklerden daha önce konuşmaya başlamakta, daha çok konuşmakta ve dil özürleri daha az görülmektedir. Aynı zamanda kız bebeklerin sözel uyaranlara, erkeklerin ise görsel uyaranlara daha fazla tepki verdikleri dikkati çekmiştir. Annelerin ise kız çocukları ile daha çok konuşarak, erkek çocukları ile dokunarak iletişim kurdukları görülmüştür (Koçak, 2000; Karcan, 200'den akt. Yıldırım, 2008, s.30).

2.6.4. Doğum sırası.

Dil gelişiminde çocukların doğuş sırasından ziyade ebeveynlerle ve diğer yetişkinlerle kurduğu iletişimin ve onların tutum ve tavırlarının etkili olduğu görülmüştür. Yapılan incelemeler çok başarılı insanlar arasında ilk çocuk olma oranının sonra doğanlardan yüksek olduğunu göstermektedir. Küçük ve büyük çocuğun ailede özel bir yeri olmasına karşın, ortanca çocuklar dikkatten kaçıp iki kardeş arasında bocalayabilirler. Doğuş sırası, çocukların dil gelişimi üzerinde doğrudan etkili olmayıp anne baba ve diğer yetişkinlerin tavır ve farklı muamelelerin olumlu ve olumsuz etkilerinin sonucudur (Öztürk, 1995'ten akt. Yıldırım, 2008, s.31).

Doğum sırasının dil gelişimi ile ilişkisini inceleyen araştırmalarda ilk doğan çocukların daha erken konuştuğu ve dil gelişim puanlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bunun nedeni ebeveynlerin ilk doğan çocukları daha çok teşvik etmeleridir (Temel, 2000'den akt. Yıldırım, 2008, s.31).

2.6.5. Sosyo-ekonomik koşullar.

Ailesiyle iletişimi kuvvetli olan çocukların dil gelişimi daha hızlıdır. Sosyo-ekonomik olarak yüksek düzeyde olan aileler çocuklarıyla daha fazla bir arada oldukları için ve çocuklarının konuşmalarına daha çok önem verdiklerinden dolayı bu ailelerin çocukları daha çabuk ve düzgün konuşurlar.

Dil gelişimindeki değişiklikler, sözcük dağarcığının sınırı, dilin doğru kullanışı ve ifade etme becerisi çocuk büyüdükçe artmakta ve sosyo-ekonomik durumu iyi ailelerin çocukları erken ve düzgün konuşmaktadırlar. Çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynayan bu çevresel faktörlerin yanı sıra, çocuğun okuduğu kitap sayısı, ana babanın onunla meşgul olma derecesi ve oynadığı oyunların da rolü söz konusudur. Ayrıca çocuğa model olma yolunda çocuğun düzgün ve çabuk konuşabilmesi için teşvik edilmesi de dil gelişiminde etken olarak kabul edilmektedir (Ersan, 2013, s.22).

Yapılan çeşitli araştırmalar, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip ailenin çocuklarında cümle uzunluğu, soru sayısı, kelime hazinesi bakımından üstün olduklarını ortaya koymuştur. Bu fark kısmen daha yüksek bir zekâ seviyesine bağlanabilirse de eşit zekâlara sahip çocuklar arasında bile yüksek sosyoekonomik düzey grup çocuklarının daha elverişli bir ortam içinde yetiştikleri açıkça görülmektedir (Jersild, 1979'dan akt. Temiz, 2002, s.44).

2.6.6. Anne babanın eğitim düzeyi.

Jersild (1979)'e göre sözel davranışların çocuklar tarafından öğrenilmesinde iletişim kurulan çevrenin önemi büyüktür. Anne babanın öğrenim durumu bu çevrenin düzeyini belirlemektedir. Dil zihinsel bir süreçtir. Dili algılama ve kullanma düzeyi, öğrenim düzeyinin yükselmesiyle artmaktadır (Ünal Gürocak, 2007, s.41).

Dil gelişimi anne babanın öğrenim durumundan olumlu ve olumsuz yönde etkilenir. Eğitim düzeyi yüksek ebeveynler genellikle üst sosyo-ekonomik seviyede bulunurlar. Eğitim düzeyinin yüksek olması çocuk eğitimi konusunda tutum ve davranışlarını olumlu olarak etkiler sosyo-ekonomik koşulların iyi olması ise çocuğa dili öğrenebileceği ve kullanabileceği uygun çevreyi hazırlamalarına yardımcı olur.

2.6.7. Kardeş sayısı.

Tek çocuklu ya da az çocuklu ailelerin genelde öğrenim durumu ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksektir. Öğrenim durumu yüksek olan aileler çocuk yetiştirme konusunda daha bilinçlidir ve çocuklarıyla daha ilgilidir. Ekonomik koşullarının iyi olması çocuklarına zengin uyarıcı bir çevre sunma imkânı verir. Tek çocuk ya da çok çocuk olmak dil gelişimine tek başına etki etmese de diğer etkenlerle birleştiği

zaman tek çocuk olan ya da az kardeşi olan çocukların dil gelişiminde daha avantajlı olduğu görülmüştür.

Bazı çocuklar kardeşleri olduğunda zorluk yaşayabilmektedir. Aile çocukla yeterli iletişim kurmazsa çocukta konuşma bozuklukları görülebilir (Ünal Gürocak, 2007, s.33).

2.6.8. İkiz olma.

Yapılan çalışmalar ikizlerin dil gelişiminin, tek çocukların dil gelişimine göre daha yavaş olduğunu ortaya koymuştur. Bunun sebebi olarak da ikizlerin birbirleriyle daha az kelime kullanarak anlaşmanın yollarını bulabilmeleri gösterilmiştir. Tek olan çocuk ise, ailenin ilgi odağı olduğu için iyi ve düzgün konuşabilme olanağına daha çok sahiptir (Aral, Baran, Bulut, Çimen, 2000'den akt. Hopurcuoğlu, 2010, s.36).

2.6.9. Fizyolojik ve yapısal bozukluklar.

Dereli (2003), konuşma, insan bedenindeki ses organları aracılığıyla seslerin oluşturulup çıkarılması olup larenks ve ses telleri aracılığı ile gerçekleşen fonasyon ve ağız yapıları (dil, damak, dudak ve dişler) ile sağlanan artikülasyon olmak üzere iki temel bileşeni vardır. Konuşma için özel bir tek organ yoktur. Konuşma birçok organın birlikte, eş güdüm içinde çalışmasıyla oluşan bir iletişim biçimidir. Karın zarı, akciğerler, soluk borusu, yutak, dil, çene, dişler, dudaklar, ağız ve burun boşluklarıyla avurtların bu organlarla ilgili sinir ve kasların görev aldığı konuşma bu organların ikinci görevidir. Konuşma zamanla bu çok sayıda organın eş güdüm içinde çalışması sonucu otomatik hale gelir. Fizyolojik koşulların uygun olması dil gelişimi yönünden önemlidir (Ergin, 2012, s.29).

2.6.10. Olgunlaşma ve öğrenme.

Mangır ve Erkan (1987), genel olarak olgunlaşma ve öğrenme ile ilgili öğeler, çocuğun ilk dil gelişiminde önemli rol oynarlar. Çocuğun dili akıcı bir şekilde kullanabilir bir hale gelmesi için bir olgunluk düzeyine gelmesi ve nitelikli bir öğrenme sürecinden geçmesi gerekmektedir (Ergin, 2012, s.31).

2.6.11. Oyun.

Baymur (1978), çocuk için oyunun temel işlevi dünyaya uyum sağlamasını kolaylaştırmaktır. Çocukgerçek dünyanın ne olduğunu oyunla anlar. İstemediği durumlarda oyun oynayarak başaçar. Dil, kavram vb. gelişimlerinin temel taşlarını oyun yoluyla kurar. Çeşitli toplumsalrolleri oyun yoluyla dener. Gerçek dünyada her zaman hazır bulamadığı uyarıcıları oyun yoluyla bulur. Kısacası, oyun herkes için olduğu gibi çocuk içinde çok yararlı olmaktadır (Ergin, 2012, s.32).

2.6.12. Aile ilişkileri.

Çocuğun dil gelişimi doğum öncesi başlayıp doğumla birlikte devam ettiği için dil gelişiminde aile büyük önem taşımaktadır. Çocuk anadilini ailesinden öğrenir. Aile bireyleri ile sağlıklı ilişkisi olan konuştuğu zaman ilgiyle dinlenen konuşmasına fırsat verilen çocukların dil gelişimi sağlıklı bir şekilde ilerlemektedir.

Lasky ve Kloop (1982), çocukların konuşmaları karşısında yetişkinlerin hoşgörülü olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte her isteği anında yapılan ya da çocuğa isteme fırsatı verilmeden her ihtiyacının karşılanması, çocuğun düzgün konuşması için sürekli zorlanması, konuşurken sabırla dinlenmemesi, konuşmasının kesilmesi, alay etme, utandırma, zorlama gibi yetersizlik duygularını pekiştirici tutumların olması ya da çocuk muamelesi yapılarak bebekçe konuşulan çocuklarda sadece konuşma geriliği değil, peltek konuşma, telaffuz hataları, kekemelik, ağızda geveleme gibi konuşma bozuklukları da görülebilir. McBrick ve Levy (1981), çocukların hatalı ya da henüz olgunlaşmamış konuşmalarının sürekli düzeltilmeye çalışılması onların kendilerine olan güvenini azalttığını vurgulamışlardır. Dilin devamlı münakaşa etme aracı olarak kullanıldığı bir ortamda yetişen çocuklar konuşmaya karşı olumsuz bir vaziyet alış içine ve konuşma isteğinde bulunmayabilir. Bu durumda konuşma gecikebilir (Aydın 1997, s.18; Seçilmiş, 1996, s.79; Davaslıgil, 1982, s.24-25; Sargın, 2001, s.61; Temiz, 2002, s.38-39).

2.6.13. Okul öncesi eğitim kurumları.

Okul öncesi eğitim programlarında çocuğun dil gelişimine yönelik konuşma, dinleme etkinlikleri önemli bir yer tutar. Çocuğun dili daha etkili bir şekilde

kullanmasını sağlayacak olan bu ortamlar, çocuğun düşünme ve iletişim kurabilme yeteneklerinin gelişmesine yol açar. Zengin uyarıcı ve çevre koşulları dil gelişimini hızlandırmakta ve olumlu yönde etkilemektedir. Okul öncesi eğitim kurumları aile bireyleri arasındaki ilişkilerin saygın ve seviyeye dayalı güvenli bir ortamda yaşamın ilk yıllarını geçiren bir çocuk için yeni bir oyun ortamı, yeni arkadaşlar, yeni yetişkinlerle tanışma, çocuğun yaşam alanını genişleten zengin deneyim olanağını sağlayan ortamlardır (Çubukçu, 1991, s.49-50; Oktay,1983, s.133; Temiz, 2002, s.51).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalar daha çok dile dayanmaktadır. Ayrıca çocuğun çevresinde konuşabileceği kişi sayısı çok olduğundan, çocuk başkalarını dinleme ve başkalarıyla konuşma fırsatı bulur. Okul öncesi kurumların günlük programlarında çocukların serbestçe değişik artık malzemelerle yapabileceği proje çalışmaları, resim çalışmaları, değişik köşe çalışmaları gibi etkinlikler vardır. Bu etkinliklerde çocuk çok farklı deneyim geçirir ve öğrenir. Yaptığı resmi anlatır. Arkadaşının anlattığını dinler. Köşe çalışmalarında değişik roller üstlenerek ifade edici dilini geliştirme fırsatı bulur. Ana dili etkinlikleri zamanı ise çocuğu ana dilini öğrenmek için farklı deneyimler geçirdiği zaman dilimidir. Şiir, tekerleme, bilmece, parmak oyunu, hikaye anlatma ve hikaye sonrası etkinliklerle alıcı ve ifade edici dilini geliştirir. Müzik, oyun ve daha birçok etkinliklerde gerçek hayatı tanır ve öğrenir. Dil öğrenme sürecinde bol egzersiz yapar, bol deneyim geçirir. Bu ortam çocuk için son derece uyarıcı bir ortamdır. Bu kurumlar, niteliği ölçüsünde çocuklar için faydalıdır. Çocuklara planlı ve sistemli bir yaşantı ortamı sunar. Böyle bir ortamda zengin deneyimler geçiren çocukla ev ortamında yetişen çocuk arasında muhakkak ki fark olması beklenir. Bu iki ortamın çocuğun dil gelişimi üzerine etkisi de farklı olacaktır (Temiz,2002, s.52).

2.6.14.Çocuk kitapları.

Kitabın çocuğun dil gelişimine yardımcı olabilmesi için, ilk yapılacak olan kitap sevgisi aşılmalıdır. Çocuğa bol bol resimli kitap okumak, kitap bittikten sonra kitap hakkında tartışma yapmak, kitapla ilgili soruları cevaplamak, kitabı özetlemeye veya kendiliğinden hikaye üretmeye teşvik edilmelidir. Böylece kitap çocuğun dil

gelişimini ilerletecek, kitaplarla yakınlığını artıracaktır (Gönen, 1990, s.8, Dodson, 1998, s.231; Öztürk, 1995, s.20; Temiz, 2002, s.48).

Çocuk kitapları ile ilgili olarak deneysel bir araştırmada Hayes (2001), hikâye kitaplarının küçük çocukların kelimelerinin ses yapılarına olan etkilerini incelemiştir. Eşit sayıda kız ve erkek çocuğun katıldığı araştırmada, aynı hikâyenin şiirsel ve şiirsel olmayan farklı versiyonu sessiz bir ortamda birebir olarak çocuklara okunmuştur. Ortalama altı dakika süren hikâye okuma etkinliği sonunda çocuklar kafiye/aliterasyona ilgi göstermeye ve fonolojik farkındalık kazanmaya yönelik etkinliklere alınmıştır. Araştırma sonucunda hikayenin şiirsel versiyonunu dinleyen çocukların benzer sesler içeren ve içermeyen kelimelere ayırt ettikleri ve şiirsel öğelerin çocukların kelimelerdeki ses yapılarını anlamaya yönelik gelişimlerini artırdığı saptanmıştır (Hayes, 2001'den akt. Muslugüme, 2016, s.17).

Yine, Sonnenschein ve Munsterman (2002) araştırmalarında, beş yaşındaki çocukların ev ortamında, okuma etkileşimlerinin okuma motivasyonlarına etkisini ve ilk yıllardaki okuryazarlık gelişimini incelemiştir. Araştırmada gelir düzeyi düşük 30 aile ile çalışılmış, ailelerden her gün çocuklarına kitap okumaları istenmiş, ebeveynlerin bu sırada çocuklarla kurdukları etkileşim, eve yerleştirilen bir kamera ile kaydedilmiş ve sonra incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okuma etkileşiminin, hikâye kitaplarının içeriği doğrultusunda olduğu ve okuma yeteneğini etkileyen en önemli olgunun ise okuma sıklığı olduğu saptanmıştır (Sonnenschein ve Munsterman, 2002'den akt. Muslugüme, 2016, s.17).

2.6.15. Televizyon ve radyo.

Televizyonun çocuklar üzerinde yoğun bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Erdoğan (2010) 'a göre, çocukların televizyonla etkileşimleri, çok küçük yaşlarda başlamakta ve iki-üç yaşları arasında televizyon izleyicisi davranışları edinen çocukların araca yönelik ilgileri, beş yaş civarında yetişkinlerin ilgisine benzemeye başlamaktadır. Çocuklar televizyonu; ses ve görüntünün uyumu, çok sayıda hareket ve hız değişiminin olması, renklerin çekiciliği, ses efektlerinin ve müziğin dikkat çekici bir şekilde kullanılması gibi nedenlerden dolayı izlemektedirler (Brown, 2011; Günaydın, 2011). Okul öncesi dönemde çocukların en çok izlediği programların

çizgi filmler olduğu bununla birlikte çocukların; ebeveynlerinin izlediği programları da ebeveynlerini model aldıkları için takip ettikleri söylenebilir. Bu nedenle ebeveynlerin, çocukların; yaş ve gelişim düzeyine uygun olan programları belli zaman dilimlerinde ve ebeveyn denetiminde izlemeleri konusunda titiz olmaları gerekmektedir (Muslugüme, 2016, s.15).

Göksu (2004), altı yaşındaki çocukların kontrollü bir şekilde televizyon izlemeleri ile zihinsel gelişim düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Linebarger ve Walker (2005)'e göre; okul öncesi dönemdeki çocuklar, televizyondan kelimeleri, kendi yaşamlarında olmayan eşyaların çalışması ile ilgili genel bilgileri ve uygulamaları (örneğin ev hayvanları nasıl beslenir veya el nasıl sıkılır) öğrenebilmektedir. Singer tarafından 1998 yılında farklı kültür ve ırklardan olan okul öncesi çocuklarla gerçekleştirilen bir çalışma sonucunda “Barney ve arkadaşları”, “Susam Sokağı” ve “Mister Rogers’ Neighborhood” gibi eğitici programların, bu yaş grubundaki çocukların bilişsel, sosyal ve dil gelişimine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu etkiler; sayı sayma, şekil ve renk bilgilerinde artış, sevgi, saygı, arkadaşlık, paylaşma gibi konularda olumlu duygular hissetme şeklinde sıralanmıştır (Muslugüme, 2016, s.16).

Televizyon izleyen çocuk, bütün konuşmaları anlamasa bile, bazı sözcüklerle tanışıklık kazanmaktadır. Kendiliğinden ortaya çıkan bu kazançların bilinçli olarak yönlendirilip artırılması mümkündür. Okul öncesi dönemde televizyon izleme süresi, özellikle sözcük dağarcığının zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca kırsal kesimde bir okul niteliğinde olan televizyon bu kesimde, kent kesimi arasındaki sözcük farklılıklarını gidermekte de etkili olur (Temiz, 2002, s.49).

Okul öncesi çocuklar televizyon izleme sırasında annesiyle ya da diğer ebeveynleriyle programa ilişkin konulardaki konuşmaları dil öğrenme süreçleri açısından zengin bir etkileşimdir. Bu etkileşimler annesiyle resimli kitap okurken ortaya çıkan dil etkileşimine benzemektedir. Fakat televizyon programlarındaki konuşmalar, günlük konuşmalara benzemek zorunda olduğundan içlerindeki sözcük çeşitliliği sınırlı kalmaktadır. Ayrıca televizyon izleme denetimsiz bırakılırsa, çocuğun zamanını doldurarak, kitaplara olan ilgisini azaltabilir. Öte yandan televizyon kitaplar hakkında çocuklara bilgi aktarmak için kullanılabilir. Bazı

kitaplar televizyondan okunabilir, çocuk klasikleri dramatize edilerek yayımlanabilir, çocuklar televizyon yoluyla kitaplara özendirilebilir. Böylece dil gelişimi ve sözcük dağarcığı geliştirilebilir. Bazı kitaplar televizyondan okunabilir, çocuk klasikleri dramatize edilerek yayımlanabilir, çocuklar televizyon yoluyla kitaplara özendirilebilir. Böylece dil gelişimi ve sözcük dağarcığı gelişebilir (Mangır, İnal, 1997, s.45; Öztürk, 1995, s.20; Temiz, 2002, s.49-50).

Radyo, küçük çocuklar için çok soyut bir iletişim aracıdır. Çocuk yalnızca işitme duygusuna yönelik bu araçtan gelen mesajları ayarlayabilmek için dikkatini yoğunlaştırmayı ve dinlemeyi öğrenmek zorundadır. Normal radyo programlarını anlayabilmek için çocukların dil yeteneklerinin oldukça gelişmiş olması gereklidir. Çocukların yaşlarına ve dillerine göre hazırlanmış radyo programları, onları aynen televizyon gibi etkiler. Radyonun özellikle çocukların dil yeteneklerini, kelime hazinelerini geliştirmede ve onlara iyi dinleme alışkanlıkları kazandırmada büyük yararı vardır. Değişik seslerin çocukta bıraktığı izlenimler çocuğun, hayal gücünün gelişmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca ana dili konusundaki becerilerini özellikle çevresindeki yetişkinlerin konuşmalarını izleyerek geliştiren çocuk için radyo aracılığı ile duyduğu başarılı ana dili örneklerini, yakın çevresindeki yetişkinlerin konuşmalarını dinlemek kadar öğretici olabilir (Çilenti,1976, s.61; Yavuzer, 1990, s.44; Temiz, 2002,s.50).

2.6.16. İki dillilik.

“İki dillilik (bilingualism)”, iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir (Genç İlter ve Yazıcı, 2008, s.49).

Doğdukları andan itibaren iki farklı dilin konuşulduğu oramda büyüyen çocuklar doğal bir yolla iki dili edinebilmektedirler. Bazı durumlarda üç ya da dört farklı dil konuşulan aile ortamında büyüyen çocuklar söz konusu olmaktadır. Bu gibi durumlar “ çok dillilik (multilingualism)” olarak açıklanmaktadır (Genç İlter ve Yazıcı, 2008, s.49).

Eğer ikinci dil, ergenlik öncesi dönemde öğrenilirse erken iki dillilik, eğer ergenlik döneminde ya da daha sonra öğrenilirse sonraki iki dillilikten söz edilir. Eş zamanlı iki dillilikte çocuk 3 yaşından önce aynı anda iki dil öğrenmektedir. 3 yaştan

sonra her hangi bir sebepten ortaya çıkan ikinci dil öğrenimi ise birbirini izleyen iki dillilik olarak bilinir (Özdemir, 1988'den akt. Ergin, 2012, s.34).

Yapılan birçok bilimsel araştırmada (Cummins ve Swift, 1982; Oksaar, 1980) ana dile tam hâkimiyetin ikinci dili ve iki dilliliğin gelişimini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Bekir Şimşek, 2004'den akt. Kazancı, 2017, s.26).

2.6.17. Kalıtım.

Chomsky, çocukların bir dili kolayca öğrenmesinin nedenini genler yolu ile gelmesi şeklinde açıklamaktadır. Dil edinimi, onun görüşüne göre çocuğun doğuştan getirdiği bir bilgidir. Çocukların beyinleri dil edinimi için programlanmıştır (Solso, Maclin ve Maclin, 2011'den akt. Demirkan Baytar, 2014, s.33).

Bilişsel yeteneklerin üzerinde genetiğin etkisi önemli olduğundan dil yeteneklerini de etkilemektedir (Bee, 2000'den akt. Demirkan Baytar, 2014, s.34). Benzer çevre şartları altında aynı gelişim sonuçları ortaya çıkmaz, bu da kalıtımın önemini göstermektedir (Jersıld, 1979'dan akt. Demirkan Baytar, 2014, s.34).

2.6.18. Çevre.

Çocuk kalıtımsal birçok donanımla doğar. Bu özelliklerin her ne kadar geliştirilip geliştirilemeyeceği ise çevrenin özelliklerine bağlıdır. Kalıtımsal ve çevresel özellikler etkileşim halindedir. Çevre uyaranlardan yoksun ortamlarda yetişen çocukların dil düzeylerinin yetersiz oluşu, çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymuştur (Ünal Gürocak, 2007, s.29).

Çocuklara erken yaşta yaratıcı deneyimler sunulduğunda, gelecek dönemdeki gelişimleri önemli ölçüde etkilenir (Gardner, 1993; Fisher, 2003'den akt. Demirkan Baytar, 2014, s.36). Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar (1982), erken destek projesi adı altında yapmış oldukları araştırma sonucunda çocukların bilişsel gelişim ve dil gelişimi üzerinde çevrenin etkisinin anlamlı çıktığını göstermişlerdir. Bu araştırma dört yıl sonrasında değerlendirilmiştir. Okul öncesi eğitim alan çocukların ilköğretim sınıflarında daha başarılı oldukları, Türkçe ve Sosyal derslerinin akademik ortalamasının daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir (Demir, 2006'dan akt. Demirkan Baytar, 2014, s.36).

2.6.19. Konuşmaya teşvik.

Trawick Smith (1994) anne babaların ve diğer yetişkinlerin çocukların konuşmalarına cevap vermelerini, çocuğa sorular sormalarını önerir. Çocukların dil gelişimlerinde yardım için en iyi yolun yetişkinlerin çocuklarıyla yaptıkları anlamlı konuşmalara bağlı olduğunu belirtir (Ünal Gürocak, 2007, s.36).

Yetişkinler tarafından kullanılan dilin kalitesi, çocukla konuşma sıklığı, cevap verme veya soru sorma yoğunluğu bir başka deyişle yalnızca kısa emir cümleleri değil, sıfatlar, zamirler gibi tamamlayıcı sözcüklerin kullanılması çocuğun dil gelişiminde son derece önemlidir. Anne ya da başka bir yetişkinle sürdürülen soru cevap şeklindeki konuşmalar çocuğun bilmediği dil yapılarını öğrenmesini sağlamaktadır. Çevre olanakları içinde kuşkusuz en önemlisi "ana dilin" kullanılması ve çocuğun bunu işitme fırsatıdır. Çocuğun dili ne kadar zengin ve doğru kullanımı duyarsa, konuşması da düzgün, zengin bir ifadeye sahip olma fırsatı bulur. Bunun için evde düzgün bir Türkçenin kullanılması çocuğun sorularına açık ve doğru cevaplanması, çocuğa konuşma fırsatının verilmesi gerekir. Çocuğun bildiği kelime sayısı ifade edebileceklerinden daha fazladır. Ayrıca bildiği kelime ve kavramlarla düşünebilme hızı, düşündüklerini sese dönüştürebilme hızından daha fazla olduğu için konuşma kusuru gibi algılanan ama üç yaş gelişiminde normal sayılabilecek durumlar yaşanır. Bu zaman zaman ailelerin endişelenmesine yol açsa da aslında düşünme hızı ile konuşma hızı dengelendiğinde kendiliğinden kaybolacak bir özelliktir. Çocuğun sözünü bitirdikten sonra yanlış ifadenin doğrusunu hiçbir eleştiride bulunmadan yetişkinin tekrarlama çok yerinde bir davranıştır. Böylece çocuk doğru modeller işiterek düzgün konuşmayı öğrenecektir (Oktay, 1983; Oktay, 1999'dan akt. Ünal Gürocak, 2007, s.36-37).

Dil gelişiminde önemli olan çocuğun yaşantısını zenginleştirmektir. Bunun yolu çocuğun çevresiyle ilişkisini artırmaktır. Aile çocuğun görebileceklerini gösterme, işitebileceklerini işittirme, tadabileceklerini tattırma, zararsız olan nesnelere haşır neşir olma yollarını aramalı ve bunların dil ile bağlantısını kurmalıdır. Bir şey yerken yediğinin adı, kokusu, yeme usulü çocuğun düzeyine uygun olarak söylenmeli, çocuğun tekrar etmesi sağlanmalıdır. Okul öncesi çocuğa kitap okumak, bilinçli olarak televizyon seyretmesine izin vermek, onu oyun grupları

içine sokmak, konuşmaya teşvik etmektir. Çocukla yüz yüze konuşmalar esnasında çocuğun dikkatle izlemesi ve kelimeleri söylemeyi taklit etmesi dil gelişimini desteklemektedir (Oktay, 1983'den akt. Ünal Gürocak, 2007, s.37).

2.7. Alıcı Dil Gelişimi

Çocuğun çevresinde olanları anlamak için kullandığı dil, alıcı dil olarak tanımlanmaktadır. Çocukların henüz sözcük üretmediği, doğumdan ilk 6 aya kadar olan, dönemlerde alıcı dil gelişimi başlamaktadır (Kazancı, 2017, s.12).

Çocukta, alıcı dil ifade edici dilden önce gelişmektedir. Çocuk altı ile onuncu aylarda ilk sözcüklerini üretmeye başlar ve bu arada ürettiğinden daha fazla sözcüğü de anlamaktadır. Sözcüklere durum için de eşlik eden jestler, mimikler ve hareketler çocuğun sözcükleri daha kolay anlamasını sağlamaktadır. İlk dönemde çocuk tarafından anlaşılan sözcükler çoğunlukla isimlerdir (Dönmez, Dinçer, Abidoğlu, Gümüüşü, Pişkin, 2000, akt. Özer, 2013,s.14-15).

Alıcı dil becerileri, bireyin çevresindekilerin ifade ettiklerini anlamak için kullandıkları becerilerdir. Bu becerileri, yönergeleri yerine getirirken ve karşılıklı konuşmalar da söz sıramızı beklerken kullanırız. Alıcı dil becerileri, aynı zamanda, başkalarının ne dediklerini anlamamızı da sağlar (Tekin, 2007, s. 5).

Çocuklarda alıcı dil gelişimi henüz sözcük üretmediği dönemde başlar. Yani alıcı dil, ifade edici dilden daha önce gelişir. Bunu bir örnekle açıklarsak, çocuk önce “top” kelimesini duyduğunda, buna uygun bir tepki (topu gösterme veya eline alma) verir daha sonraki dönemlerde de “top” demeye başlar (Topbaş, 2007, s. 140).

Çocuklarda alıcı dil becerileri her ne kadar ifade edici dil becerilerinden daha önce gelişse de yetişkin bir insan gibi anlamaya geçmeleri oldukça uzun bir zaman alır. Bağlam dışı anlamları çözmek ve farklı durumlarda farklı anlamlara gelebilecek kullanımları yorumlamak oldukça zaman alır. Sözcükleri ve anlamları edininip, aralarındaki bağlantıyı kurmak hemen gerçekleşmez. Çocukların sözcük anlamlarını öğrenme ve birini bir diğerine ilişkilendirme yöntemleri değişiklik gösterir. Çocuğun dili içselleştirme süreci sürekli devamlı gelişir ve bu gelişme esnasında bir çok değişme meydana gelir (Karadeniz, 2013, s.21). Çocuk çevresinde konuşulanları anlar ve yeni öğrendiği kelimelerle ilgili başka kelimeleri de öğrenmeyi istekli olursa alıcı dil yeteneğinin geliştiğini göstermektedir (Erşahin Şafak, 2016, s.17).

2.8. İfade Edici Dil Gelişimi

İfade edici dil becerisi, istek duygu veya düşüncelerin dil aracılığıyla diğer bireylere aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Bir bebeğin annesini görünce sesler çıkarması, konuşması ya da çocuğun bir nesnenin adını söylemesi örnek olarak verilebilmektedir (Yılmaz, 2009, s. 65).

Çocuğun dil gelişimi izlendiğinde, dili anlama ve konuşmada belli aşamalar geçirdiği görülmektedir. Gıgıldama dönemi olarak belirlenen altı hafta ile üç ay arasında bebek ses oyunları ile ses üretiminden zevk aldığını belli etmektedir. Mırıldanma (babbling dönemi) üç-altı aylar arası olup, bebek b-m-p gibi dudak seslerini çıkarmaya başlamaktadır. Altı-dokuz aylar arasındaki mırıldanmanın tekrarı döneminde, bebeğin çıkardığı sesler hece tekrarına doğru değişmektedir. Ses sözcükler döneminde (9-12 ay), tekrarlama ve çeşitlenmiş mırıldanma görülmektedir. 12-18 aylar arasında çocuklar, ilk sözcüklerini söylemektedirler. 18-24 aylar arasında çocuklar tek sözcükleri art arda getirerek iki ve üç sözcüklü birleşimler oluşturmaktadırlar. İki-üç yaş arası, dilbilgisi yeteneğinin ve sözcük dağarcığının en hızlı geliştiği dönemdir. Üç-dört yaşlar arasında çocukların birçoğu kendi ana dillerinin temel yapılarını öğrenmektedirler. Geçmiş, şimdiki ve geniş zaman kullanımı görülmektedir. Çocuklar genellikle, dört-beş yaşlarında kendi dillerinin dilbilgisi yapısını tamamıyla öğrenmiş olmaktadır (Özer, 2013, s.15).

Çocuklarda ifade edici dil gelişimi, çocukların anlayarak veya anlamını bilmeden ürettikleri kelimelerden ibaret olmaktadır. Özellikle ilk üretilen kelimelerin günlük hayatta kullanılan yiyecek, taşıt ve oyuncak isimleri olduğu görülmektedir. Bununla beraber çocuğun içerisinde bulunduğu çevre ve kültürel ortam ayrıca yaşadığı deneyimler çocuğun kelime dağarcığının oluşmasında etkili olmaktadır. Aynı sese farklı çevrelerde yetişen çocuklar farklı anlamlar yüklemektedir (Kazancı, 2017, s.14).

Okul öncesi yıllar çocukların ifade edici ve alıcı dil becerilerini geliştirmek için; çocuğa şiir ve şarkılar dinlettirilip çocuğun sözel dil kullanımı geliştirilmeli ayrıca resimli çocuk kitapları da okul öncesi programlarında yer alarak çocuklarda hem ifade edici hem de alıcı dil gelişimi desteklenmektedir (Gönen ve Arı, 1989'dan

akt.Kazancı, 2017, s.14).

2.9. İki Dillilik

Bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanmasında ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi durumu iki dilliliktir (Aksan, 2000, s. 26)

Dil yeterliliği, kişinin belli bir amaç için dili kullanma yeteneğidir. İki dillilik, sabit olmayan bir olaydır. İki dilliler de kendi yeterlilik derecesi ve dillerini koruma ve devam ettirme konusunda bir birlerinden çok farklıdır. İki dilli çocuklar, çoğu zaman tam dil yeterliliğini dillerinin sadece birinde gösterebiliyorlar. Bu yeterlilik belli bir dil kodunun iç bilgisi ve bunun iletişimde kullanabilmesi anlamına gelebilir (Molali, 2005, s.36).

Ana dili tanımlayabilmek için kritere ihtiyacımız vardır. Bu kriterler:

- Bireyin düşündüğü zaman kullandığı dil
- Bireyin hayal kurduğunda kullandığı dil
- Bireyin saymak için kullandığı dil olabilir.

Rabel-Heymann (1978), bu kriterlerin bireyin ana dilini belirlemek için önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Birey ilk öğrendiği dilde bu işlevleri yapar ve başka dilleri çok iyi öğrense bile hep ilk öğrendiği dilde bu işlemleri yapmaya devam eder.

Ana dilini tanımlamak istersek, bu konuya 4 farklı açıdan bakarak tanımlayabiliriz: Kök, yeterlilik seviyesi, işlevsel ve tutum. Kök açısından belki de annenin konuştuğu dil olarak tanımlayabiliriz. Fakat burada belki de anneden kastettiğimiz daha çok çocuğun ilk iletişim kurduğu kişidir. Böylece çocuk bu kişiden düzenli ve kurallı bir dil öğrenirki daha sonra onun ana dilini oluşturur. Buna göre ana dili belki şöyle tanımlayabiliriz: “Çocuğun öğrendiği ilk dil.”Yeterlilik seviyesine göre ana dili “Bireyin en iyi bildiği dil” olarak tanımlamışlar. İşlevsel olarak ise ana dili “Bireyin en çok kullandığı dil” olarak tanımlamışlar. Tutumlar bakımından ana dili “Bireyi tanımlayan dil” olarak tanımlayabiliriz. Bu dil sosyalleşme sürecinde bireyin normlarını ve değer yargılarını belirler. Bu dil onu bir gruba ayit ve başka bir gruptan ayrı tutmasını sağlayan dildir (Rezzagil ,2010, s.25-26)

İki dilli çocuğun ana dilinden bahsederken ilk akla gelen soru onun iki ana

dili olup olmaması sorusudur. Bu sorunun cevabı ise iki dilliliğin gelişmesinde önemli olan iki teoriye bağlıdır. Bu teorilerinden biri iki dilli çocukların iki ayrı dil sistemine sahip olduklarını ifade ederken, diğer iki dilli çocukların tek dil sistemine sahip olduklarını ifade eder. Eğer iki dilli çocukların iki dil sistemine sahip olduklarını kabul edersek onların iki ana diline sahip olabileceklerini de kabul etmiş oluruz. Tek dil sistemine sahip olduklarına inanırsak iki dilli çocukların tek ana dile sahip olabileceklerini kabuletmek zorundayız (Rezzagil, 2010, s.27).

İki dillilik iki ye ayrılmaktadır; üç yaşından önce iki dile aynı zamanda maruz kalan çocuklar “eş zamanlı iki dilli” (simultaneous bilingual) gelişimine sahiptir, birinciden sonra ikinciyi öğrenen çocuklara “ardıl iki dilli” (sequential bilingual) denilmektedir. Eş zamanlı ve ardıl iki dillilik, normal bilişsel ve dilsel gelişim unsurlarını barındırmaktadır (Canan,2012, s.20).

Tabors ve Snow (1994)’ e göre ardıl (sıralı) ikinci dil ediniminde 4 gelişimsel basamak bulunmaktadır. Bunlar;ev dili, sözsüz/durgunluk dönemi (nonverbal period),telgrafik/ kalıplaşmış konuşma, üretken dil’dir.

1. Ev dili: çocuk yetkin olduğu dilin dışında bir dilin konuşulduğu bir ortama girdiğinde ilk olarak evde kullandığı dili kullanma eğilimindedir ve herkesin onu anlamasını bekler. Bu uzun bir süreç değildir.

2.Sözsüz/durgunluk dönemi: çocuk evde konuştuğu dilin yeni ortamında kullanılmadığını farkettiği zaman çok az konuşmaya başlar ve kendini sözel olmayan yollarla ifade etmeye çalışır. Bu süreç çocuğun yeni dile yönelik farkındalık kazdığı dili aktif olarak öğrenmeye başladığı dönemdir. Çünkü bu süreçte alıcı dil becerileri devreye girmektedir. Bu süreç çocuğun dili öğrenmesinde oldukça önemli bir süreçtir ve bu süreçte uygulanacak dil gelişim testleri doğru sonuçları vermeyecektir.

3.Telgrafik/kalıplaşmış konuşma: Çocuk bu basamakta yeni öğrendiği dil konuşmaya hazırdır. Fakat sözcükleri belli kalıpları içeren telgrafik konuşmalar şeklindedir. Bu süreç tek dilli çocukların basit sözcük ve ifadeleri öğrenmeleri ile aynı şekildedir. Çocuk tek tek kelimelerin anlamını bilmesede duyduğu ve sosyal gruplarda işe yarayan sözcükleri kullanma eğilimindedir. Örneğin, çocuk sıklıkla arkadaşlarıyla oynarken şuna bak diyerek oyunlara dahil

olur ve sosyalleşir. Bu sözcük yapısı arkadaşlarından duyduğu ve anlamını bilmediği bir yapıdır.

4.Üretken dil: Çocuk bu basamakta kendi düşünce ve sözcüklerini üretebilir seviyeye gelir. İlk süreçte basit cümlelerle ve tam olmayan dil bilgisi yapılarıyla kendisini ifade ederken, hızlı bir biçimde yeni dile ait kalıpları öğrenmeye başlar. Bu aşamada dil kullanım hatalarının olması sıklıkla rastlanan bir durumdur (Koşan,2015, s.21-22).

2.9.1. İki Dilin Aynı Anda (Eş Zamanlı) Edinimi

Çocuğun doğumdan itibaren iki dile maruz kalarak büyümesini ifade eder. Anne ve babanın dilleri farklıdır. Çevrede konuşulan dil ise anne ve ya babanın dili olabilir. Dil bilimcilerin bakış açısına göre bu model “bir dil, bir kişi (bir dil, bir ebeveyn)” olarak ifade edilmektedir (Chilla ve Fox-Boyer, 2002’den akt. Temel, Bekir, Yazıcı, 2014, s.202).

İki dilin aynı anda ediniminde “Bütünsel Dil Sistemi (Unitary Language System-USL)” hipotezi temel alınmaktadır. Bu hipoteze göre iki dile aynı anda maruz kalan çocuklar, 3 yaşına kadar iki dilin temsillerini tek bir dil sistemi gibi (ses birimi, söz dizimi, sözcük vb.) kaynaştırmaktadır. Üç yaşından sonra her iki dil sistemini birbirinden ayırma işlemine başlayarak dilleri kendine özgü sistemleri içerisinde kullanmaya başlamaktadır (Garau ve Vidal, 2000; petitto, Katerelos, Levy, Tetreault, Ferraro, 2001; Schelletter, 2002; Macrory,2006’dan akt. Temel, Bekir, Yazıcı, 2014, s.202).

Yapılan araştırmalar, her iki dilinde kendine özgü bir sistemi olduğunu, iki dilli çocukların 3 yaşına kadar iki dil sistemini de karışık olarak kullanmalarına rağmen, 3 yaş civarında iki farklı dil sistemini birbirinden ayırmaya başladığını söylemektedir.

Her ebeveynin çocukla kendi dilinde konuşması, çocuğun her iki dilde detek dilli ya da ana dilinde konuşan çocuklar gibi yetkin olmasını sağlamaktadır. Hem annenin dili, hem babanın dilinin çevrenin dilinden farklı olduğu ve çocuğun sıklıkla çevre diliyle temas halinde bulunmasında da eş zamanlı çok dillilik söz konusudur (Chilla ve Fox-Boyer, 2002’den akt. Temel, Bekir, Yazıcı, 2014, s.203).

Eş zamanlı iki dilli çocukların dil gelişimi de her iki dilde de, tek dilli çocuklarla aynı süreci izler (Temel, Bekir, Yazıcı, 2014, s.203). Ses birim gelişimleri aynı yaş dilimlerinde olmasa da aynı aşamaları izleyerek edinilmektedir. Anlam bilimsel edinim ise iki yaşına kadar çocuğun konuşmalarında, her iki dilden de bir ya da iki sözcük görülmektedir. Sözcük aşamasında çocukların her iki dilin sözcüklerini birleştirmektedir. Çocuklar bu dönemde iki dilden de sözcükleri kullanırken, dili kullanan kişi ile dili özdeşleştirmeden dilleri paralel olarak kullanmaktadır (Temel, Bekir, Yazıcı, 2014, s.203).

2.9.2. Dillerin Sırayla (Art Zamanlı) Edinimi

Dillerin sırayla ediniminde, erken çocukluk döneminde ana dili genel hatlarıyla öğrendikten (yaklaşık 3 yaşından) sonra ikinci bir dil edinimi durumu söz konusudur.

Beyin araştırmaları sonuçlarına göre, beyindeki dil edinim penceresinin yaşamın sadece belli gelişim dönemlerinde aktif olduğu saptanmıştır. Ev dili ve çevre dili farklı olan çocukların ikinci dil edinimi için uygun bir zaman dilimi olduğu yapılan araştırmalarla kabul görmüştür. 4-8 yaş arasında beyindeki edinim penceresinin aktif olduğu ve bu zaman aralığından sonra yavaş yavaş etkisini kaybetmeye başladığı araştırmalarda belirtilmektedir (Chilla ve Fox-Boyer, 2012'den akt. Temel, Bekir, Yazıcı, 2014, s.219-220).

İkinci dil edinimine başlama zamanında çocuklara sunulan dilin niteliği yani nasıl ve ne kadar verileceği çok önemlidir. 3 yaşından sonra ikinci dili doğal yolla öğrenmeye başlayan çocukların, eş zamanlı iki dillilerle ve tek dillilere benzer aşamalardan geçmektedir. Ancak bu art zamanlı iki dil edinen çocukların tüm dilsel alanlarında tek dilli yetişen çocukların dilsel şablonunun kullanılabileceği anlamına gelmemektedir. Art zamanlı iki dilli çocukların dilbilgisel gelişimleri ile eş zamanlı ve tek dilli çocukların dilbilgisel gelişimleriyle karşılaştırıldığında yetersiz ya da daha geç süreçte oldukları da araştırma sonuçlarında görülmektedir. Altı yaşından sonra ise ikinci dil öğrenmeye başlayan çocukların ise farklı yollar izledikleri yani yetişkinler gibi adımlar attıkları gözlemlenmiştir (Chilla ve Fox-Boyer, 2012'den akt. Temel, Bekir, Yazıcı, 2014, s.220-221).

2.10. Dil Öğretimi

İnsanın konuşma yeteneğini kazanması ve dilin doğuşu konusunun yanında, birey için yabancı dil kavramının ne zaman ortaya çıktığı konusunun pek fazla aydınlatılmadığı görülmektedir (Küçük, 2006, s.40).

Dilin öncelikle sözlü olarak ortaya çıktığı ve bugün bile daha pek çok yazıya geçirilmemiş dil olduğu düşünüldüğünde, yabancı dil öğreniminin de başlangıçta yalnızca sözlü olarak gerçekleştirildiği tahmin edilmektedir. Yazı bulunduktan sonra Sümerler (İ.Ö. 5000- 2000) ilk kez heceye dayanan bir yazı sistemini kullanmışlardır. Akadlar (İ.Ö. 2225) Sümerlerin ülkesini ele geçirinca iki ülke arasında zorunlu bir kültür alış veriş başlanmıştır. Akadlar kendilerinden dahaüstün bir uygarlığa sahip olan Sümerlerin dilini öğrenmişlerdir. Böylece insanlık tarihinde ilk kez yazılı ve sözlü yabancı dil öğrenimi başlamış olmaktadır (Küçük, 2006, s.40-41).

Küreselleşen dünya ve teknolojik ilerlemeler sonucunda günümüzde ikinci dil öğrenimi büyük ihtiyaç haline gelmiştir.

2.10.1. Dil Öğretiminin Yararları.

Çocukların dili yaratma, yansıtma ve birden fazla dil öğrenme güçleri vardır. Ana okulu çocukları ana dillerinin genel görünümünü bilmekte ve söylediklerinin doğruya da yanlış olduğunun farkına varabilmektedirler. Küçük çocuklar yeni bir dili kavramada yeteneklidirler. Aksan, ritm ve konuşma biçimini tam olarak yakalayabilmektedirler. Yetişkinler bunu nadiren yapabilmektedir. İki yaşındaki çocuk iki dili ayrı ayrı karıştırmadan kullanabilmektedir (Küçük, 2006, s.42).

Yaşamlarının erken dönemlerinde yabancı bir dili öğrenmeye başlayan çocuklar, başka bir dilin varlığının farkında oldukları için ana dillerini daha iyi anlayabilmektedirler. Yabancı dil öğrenen çocukların kültürel bakış açıları, dünyada sadece kendi kültürlerinin, kendi dillerinin ve kendi adetlerinin önemli olduğuna inanan tek dil konuşan çocukların bakış açılarından daha geniş olmaktadır (Küçük, 2006, s.42).

İlk gençlik dönemi başlamadan dil öğrenen çocukların telaffuzlarının ana dili gibi olması olasılığının yüksek olduğu bilinmektedir. Bir çok uzman bu yeterliliği ergenlik çağına girmekte olan çocuğun olgunlaşmakta olan beynindeki zihinsel ve psikolojik değişikliklere bağlamaktadırlar (Küçük, 2006, s.43).

1960'larda ortayaatılan “kritik dönem” hipotezine göre (Lenneberg, 1967, Penfield &Robert,1959), ikinci dil öğreniminde kritik dönem ergenlik çağına kadar olan dönem olarak kabul edilmektedir. Nörolojik araştırmalara göre insan beyni gelişip olgunlařtıķça beynin iki yarım küresinin görevleri de ayrılmaktadır (Laterizasyon). Sağ yarım küre gelişimini daha önce tamamlamakta, duygusal ve sosyal ihtiyaçları kontrol etmektedir. Sol yarım küre ise analitik ve sıralı düşünmeyi üstlenmektedir. Dil öğrenme fonksiyonları da beynin sol yarısı tarafından kontrol edilmektedir. Laterizasyonun 2 yaş civarlarında başlayıp ergenlik döneminde tamamlandığı iddia edilmektedir (Özer, 2013, s.28).

Bikçenyatev (2005), erken yaşlarda yabancı dilin öğrenilmesi sayesinde, utangaçlığın ortadan kaldırılması, diyalog gücündeki zayıflığın giderilmesi gibi önemli problemlerin ortadan kaldırılacağı görüşünde olduğunu ifade etmektedir. Çocuklar başka işle meşgulken düşüncelerini sesli bir şekilde dile getirmede ve aynı zamanda konuşulanlara cevap hazırlamada oldukça başarılıdırlar. Çocuğun konuşma diline yatkınlığının geliştirilmesinde şiir, şarkı, masalların ezberletilmesi çok faydalı olmaktadır. Bir dilin öğrenilmesi esnasında hafızada en fazla ve en kolay saklanan şeylerin ne olduğunu araştıran bilim adamlarına göre isimler, sayılar ve şarkılar ilk sırayı almaktadır. Özellikle şarkılar neredeyse bir ömür boyu hafızada saklanabilmektedir. Yabancı dil öğrenimi sırasında çocuklar sadece bilgi almakla kalmayıp yaşama daha estetik yaklaşma ve daha estetik algılama kabiliyeti de kazanmaktadırlar (Özer, 2013, s.30).

Dil, çocuğun doğumu ile başlayarak erken çocukluk yıllarında hızla devameden bir gelişimdir. Birey, erken çocukluk döneminde çevresinden ve ailesinden önemli oranda birden fazla dile maruz kalırsa bu dil(ler) aynı doğal süreçte ve çaba gerektirmeden edinilmektedir. Çocuklar ikiya da daha fazla dili aynı anda çevrelerinden duyar ve konuşurlarsa bu çocuklar “iki dilli (bilingual)” ya da “çok dilli (multilingual)” olarak adlandırılır. Bu süreç üç yaşından önce gerçekleşirse o dillerin hepsi ana dil olarak adlandırılır (Troike, 2005, s.13).

Diğer yandan araştırmacılar son zamanlarda iki dili aynı anda edinme sürecinin o dilleri ana dil gibi edinildiği görüşünden ziyade, iki dili aynı ayna edinmenin dilde kelime edinme süresini yavaşlattığı noktasını tartışmaktadırlar. Genel olarak çocuk bu aşamada iki dili eşit şekilde edinmemektedir. Bu durum

çocuğun çevresine göre değişebilmektedir. Çevresinden daha çok duyduğu dili doğal olarak daha fazla kullanacaktır. (McLaughlin, Blanchard, Osanai, 1995, s.7). Zengin uyarıcı ortam, model olma, dile örnekler verme, yeni kelimeler kullanma ve bebeğe bakan kişinin bebek ile konuşması küçük bireylerin dili edinmesinde ve gelişmesinde oldukça önemli unsurlardır (Senemoğlu, 2005, s.11).

2.10.2. İkinci Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.

İkinci dil öğreniminde bireyler çeşitli değişkenlerden farklı şekilde etkilenebilmektedir. Griffiths (2008) bu yüzden ikinci dil eğitiminde tercih edilen öğretim yönteminin, öğrenimin etkililiği üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu belirtmektedir (Çoban Söylemez, 2016, s.22-23).

Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi (Geleneksel Yöntem, Grammer Translation)

Günümüze kadar yaygın biçimde kullanılan en eski yöntemdir. 19. yüzyılda Karl Plötz'ün (1819-1881) geliştirdiği yöntemdir. Bu yöntemde karşılaştırmalı çalışmalar yapılır ve kural öğrenme vardır. Konuşma dilinden ziyade yazım diline önem verir.

- Öğretim sırasında ana dili ve yabancı dil birlikte kullanılmaktadır. Her düzeyde ilgi, kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çevrilerek uygulanmaktadır.
- Temel söz varlığına dikkat edilmemektedir. Sözcüklerin seçimi kullanılan metinle sınırlandırılmıştır.
- Tümce temel öğretim ve uygulamabirimidir.
- Çeviride doğruluk ve kesinlik en çok aranan iki özelliştir.
- Dilbilgisi kuralları öğretilirken tümevarım uygulanmaktadır.
- Öğrencilerin ana dili dersin dilidir. Yeni maddelerin açıklamasında ve yabancı dil ile öğrencilerin ana dili arasında yapılması gereken kıyaslamalarda doğrudan ana dili kullanılmaktadır (Küçük, 2006, s.53).

Doğal Yöntem (The Natural Method)

Geleneksel yönteme tepki olarak doğmuştur. Bu yöntemde konuşma dili temeldir. Dil bilgisine önem verilmez çalışılan metinler içerisinde dil bilgisi kurallarının incelenerek öğrenileceği görüşü hakimdir. Bu yöntemde öğretmen ana dili kullanmaz, sadece öğretilen dile yer verilir.

Bu yöntemde her birey yaş veya eğitim seviyesi ayrımı yapılmadan aynı düzeyde dili öğrenmeye hazır kabul edilmiştir fakat zamanla yöntemde bireysel farklılıklar önem kazanmış ve yöntemin uygulamaları yaş gruplarına göre ayarlanmıştır. Yapılan düzenleme ve geliştirmelere rağmen; diksiyonu düzgün yeterlisayıda öğretmen bulunamaması, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı gibi sebepler ile eleştirilmiş ve yetersiz bulunarak kullanılmamaya başlanmıştır (Çoban Söylemez, 2016, s.24). Günümüzde okul öncesi dönem çocuklarına İngilizce öğretiminde de yoğun olarak kullanılan yöntemlerdendir. Branş dersi olarak verilen İngilizce derslerinde ya da sınıf öğretmeni ile beraber etkinliklere sürekli katılan öğretmenler sadece İngilizce konuşarak çocukların kulak alışkanlığını geliştirmelerini ve doğal olarak ikinci bir dilin içerisinde yer almalarını sağlamaya çalışmaktadırlar (Çoban Söylemez, 2016, s.24).

Berlitz Yöntemi

Bu yöntemde dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma üzerinde durulur. Öğrencinin öğrendiği dilde düşünmesini ve kendi dilini kullanmaksızın yabancı dili kullanmasını hedefler.

Dil öğretimi konusunda uyulması gereken ilkeler;

- Çeviri yapmamalı, göstererek ya da hareketle açıklamalı.
- Açıklama yapmalı.
- Anlatmamalı, sorusormalı.
- Yanlıları tekrar etmemeli, düzeltmeli.
- Sözcük yerine tümce söylemeli.
- Çok konuşmamalı, öğrencileri konuşturmalı.

- Kitap yerine ders planı kullanmalı.
- Öğrencilerin öğrenme hızına ayak uydurmalı.
- Hızlı ya da yavaş konuşmamalı, normal konuşmalı.
- Kitap kullanmamalı, ders planı kullanmalı.
- Hızlı konuşmamalı, doğal konuşmalı.
- Yüksek sesle değil, normal sesle konuşmalı (Küçük,2006, s.55-56).

Berlitz yöntemi öğretmenin ana dilini kullanmayarak zamanını boşa harçayabilme ihtimalini doğurması, sözlü anlatım temelli olması gibi sebeplerle eleştirilmiştir (Çoban Söylemez, 2016, s.25).

Dolaysız Yöntem (The Direct Method)

Bu yöntem dilin kültürden, kültüründe dilden ayrı düşünülmemeyeceği üzerinde durur. Milletler farklı kültürlere, yaşayış biçimlerine sahip oldukları için yabancı dil öğretilirken öğretilen dilden farklı bir kültür içeren anadile yer verilmemelidir.

1990 yılında Leipzig’de yapılan kongrede ise dil öğretimi konusunda aşağıda belirtilen ilkelere uyulması kararlaştırılmıştır:

- Öğretilen dil sınıf içinde etkin biçimde kullanılmalıdır.
- Çağdaş ders kitapları okutulmalıdır.
- Ülke kültürüne ağırlık verilmelidir.
- Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilmelidir.
- Çağdaş edebi eserler okutulmalıdır.
- Yazılı alıştırmalar yapılmalı, ev ödevlerine çok yer verilmelidir (Küçük,2006, s.54).

Yetişkin veya çocuk olarak dil öğrenenler arasında ayırım yapmaması bu yöntemin bir eksikliği olarak değerlendirilmiş olsa da Türkiye’de uzun bir süre yaygın olarak tercih edilen ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da kullanılan bir yöntem olması sebebiyle önemlidir (Çoban Söylemez, 2016, s.26).

İşitsel Dilsel Yöntem (Audolingual Method)

Günlük dile ağırlık verilen bu yöntemde dinleme, anlama ve konuşma ön plandadır. Bu yöntemi belirleyen ilkeler şöyle sıralanabilir.

- Dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama, yazma sırası izlenmelidir.
- Skinner'in edimsel koşullanma kuramına göre taklit ve ezber, tümce kalıplarının sık sık tekrarlanması, yabancı dil öğretiminde oldukça yaralı görülmektedir (Hengirmen, 2002).
- Dil hakkında bilgi vermek yerine dilin kendisi öğretilmelidir.
- Toplumun konuştuğu dil öğretilmelidir.
- Diyaloglar, öğretilirken anadili ile bazı açıklamalar yapılmalıdır.
- Diyalog, metin ve araştırmalar tümevarım yoluyla öğretilmektedir (Küçük,2006, s.56-57).

Öğretilen dilin ana dil gibi sesletilip ezgilenmesi gerekir; olmazsa öğretmenin banttan çalışıp kendini önceden hazırlaması zorunludur (Özer, 2013, s.35).

Telkin Yöntemi (Suggestopadia)

Sınıf düzenlemesi rahat iletişim kurabilecek şekilde gerçekleştirilir. Dersler müzik eşliğinde gerçekleştirilir.

Telkine dayalı eğitim, bellek ve zihin kapasitesi yedeklerinin açılması kaygısının yanında, öğretimin birey açısından rahatlama ve tatmin içeren bir yaşantı olması ve bireysel saldırganlığın ya da saldırganlık eğilimlerinin ortadan kaldırılması ve/veya yumuşatılması gibi ruhbilimsel kaygıları da taşımaktadır (Küçük, 2006, s.59).

Bilişsel Yöntem (Cognitive Code-Learning)

Chomsky'ye göre bir dilde üretilmiş olan tümceleri incelemek yeterli değildir. Yabancı dili öğrenen bir kimsenin yeni tümceler üreterek düzeni kavraması gerekmektedir (Küçük, 2006, s.57).

Bilişsel öğrenme ezbere öğrenmek yerine anlamlı öğrenmenin yapılması gerektiğini savunur. Ezbere öğrenilen bilgiler kalıcı değilken, anlamlı öğrenmede bilgiler daha kalıcı ve öğrenme süreci daha kolaydır.

Bilişsel yöntemin özellikleri

- Ezbere değil anlamlı, öğrenmeye önem verilmektedir.
- Dil bilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğrenilmektedir.
- Dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşan dört temel beceriye önem verilmektedir.
- Ana dil kullanılmakta ve çeviriler yapılmaktadır.
- Eski bilgiler yeni bilgiler ile birleştirilip bir bütünlük içinde öğrenilmektedir.
- İşitsel ve görsel araçlardan ve eğitimle ilgili diğer olanaklardan yararlanılmaktadır (Demircan, 1990; Demirel, 1990, Henirmen, 2002'den akt. Özer, 2013, s.36).

İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)

Bu yöntemde filmler, ses kayıtları, slaytlar, power-point gösterileri ile öğretim yapılarak dil öğretiminin kolaylaştırılması amaçlanmaktadır. Dersler soru-cevap şeklinde yürütülür. Dil bilgisi kurallarından ziyade konuşma becerisi üzerinde durulur.

İletişimci Yöntem (Communicative Method)

Bu yöntem dilin iletişim olduğunu bunun içinde hedeflenmesi gerekenin iletişim yeteneğini geliştirmek olduğunu söyler. Dilin kuralları değil kullanımı üzerinde durur. Yazılı ve sözlü iletişimi sağlamak için sınıf içerisinde diyaloglar, grup etkinlikleri yapılır. Ülkemizde de yakın zamana kadar dil öğretiminde iletişimci yöntem ile İngilizce eğitimi verilmiştir.

Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)

Dil öğretiminde tek bir yöntem kullanmak yerine çeşitli yöntemlerin en iyi kısımları alınarak dil öğretiminin yapılmasını söyleyen karma yöntemdir. Bu yöntem

okuma, yazma, dinleme ve konuşmaya eşit derecede önem verir. Eğitim hedeflenen dilde gerçekleştirilir gerek duyulduğunda ana dilde açıklamalar yapılır.

2.11. Dil Gelişiminin Diğer Gelişim Alanları İle İlişkisi

Gelişim bir bütündür ve gelişim alanları birbirine paralel olarak ilerler. Dil gelişiminin sağlıklı olabilmesi için öncelikle sağlıklı bir bilişsel gelişime ihtiyaç vardır. Bilişsel gelişimde yolunda gitmeyen durumlar yaşanırsa konuşma bozuklukları ya da konuşma da gecikme görülebilir. Çocuğun yaşadığı bu konuşma bozuklukları sosyal gelişimini de doğrudan etkilemektedir. Sosyal çevrede çocuğun konuşması ile yapılan olumsuz yorumlar, okul öncesi dönem çocuklarının bireysel farklılıklara saygılı olma bilincine henüz erişmemiş olması dolayısıyla yaptığı eleştiriler konuşma bozukluğu yaşayan çocuğun iletişimini azaltmasına, içine kapanmasına ve giderek konuşmamayı tercih etmesine neden olabilir.

Fiziksel gelişim, motor becerilerin kullanılması üzerinde etkilidir. Çocuğun konuşabilmesi için konuşmada kullanılan organların (dil, diş, dil kasları vd.) sağlıklı gelişmesi önemlidir. Motor beceriler geliştikçe sesleri daha düzgün çıkarırlar ve daha güzel konuşurlar.

Çocuğun dil gelişiminde hem insan beyninin biyolojik yapısı, düşünme sisteminin gelişimi hem de çocuğun içinde bulunduğu çevre ve kültür etkilidir. Aynı zamanda, dil gelişimi de çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Toplumsallaşmada dilin önemli bir yeri olduğu gibi, kavram gelişimi, düşünme, ilişki kurma, problem çözme gibi bilişsel gelişim alanlarında da etkilidir. Dil gelişimi diğer gelişim alanlarıyla karşılıklı etkileşim içindedir ve birlikte ilerleme sağlamaktadır (Senemoğlu, 2006'dan akt. Ünal Gürocak, 2007, s.42).

2.12. Dil Gelişimi İle İlgili Araştırmalar

Morgan ve Cole (1968), göre çocuğu ile beraber mırıldanan ve konuşan bir Farklı sosyal sınıflara mensup çocukların sahip oldukları anadilin gelişimini incelemek amacıyla Hetzer ve Reindorf (1969), tarafından yapılan araştırmanın örneklemini ana-babaları üniversite öğretim üyesi ve işçi olan 6 aylık ile 2,5 yaş arasındaki toplam 65 çocuk oluşturmuştur. Çocukların dil gelişimini saptamak amacıyla çeşitli resimli kitaplar ve oyuncaklar gösterilmiş; çocukların bu sırada kullandıkları dilsel özellikler saptanmıştır. Sonuçta, her iki grup arasında dil

yapısının gelişimi bakımından 1 yaş fark bulunduğu belirtilmiştir. Ana babaları işçi olan çocukların 15 aydan önce dilek ifade eden sözcük kullanmadıkları buna karşılık akademisyenlerin çocuklarının daha 8. aydan itibaren bu türden sözcükler kullanabildikleri, akademisyenlerin çocuklarının sözcük çeşitlerine 2. yaşta hâkim olurken, işçi çocuklarının buna ancak 2,5 yaşında ulaşabildikleri saptanmıştır (Hetzl ve Reindorf, 1969, s.151; Çat Şahin, 2009, s.49-50).

Martin ve Morfese (1972), yaptıkları araştırmada, çocukların yetişkinler gibi cümlelerinde sıra kullanıp kullanmadıklarını incelemiştir. Araştırmacılar beş sıfat seçmişler ve bunları ikişer ikişer bir isimden önce gelecek şekilde sıralamışlardır. Yetişkinlerin kullandıkları sıra doğrultusunda on cümle kurmuşlardır. Ayrıca sıfatları ters kullanarak bu cümleleri tekrarlamaları istenmiştir. Sonuç olarak sıra ters olarak verildiği zaman çocukların bunu doğru sıraya çevirerek tekrar ettikleri görülmüştür. Bu durumu 4 yaş çocuklarında, 3 yaşındakilere göre daha fazla rastlanmıştır (Dereobalı, 1994, s.24; Yıldırım, 2008, s.28).

Bloom, Lightbown ve Hood (1974), ad ve adılların, ilk sözcüklerle ilişkilerini inceledikleri çalışmalarında, dilleri temelde ad yönelimli olan çocukların, geniş ölçüde adları ya da adları anlatan anlam ilişkilerini kullandıklarını, dilleri adıl yönelimli olan çocukların ise, “bu, su, o” gibi adılları ve bağıntı sözcükleri ile fiilleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Yapılan diğer bir çalışmada, bu iki grup çocuk “ad seven” ve “ad terk eden” çocuklar olarak adlandırılmıştır ve bu ayrıma, çocuklarda okul öncesi yaşa kadar rastlanıldığı belirtilmiştir (Bloom, Lightbown ve Hood, 1974, s.40; Çat Şahin, 2009, s.50).

Johston (1977), tarafından yapılan bir araştırmada 5 yaş çocuklarının sosyal sınıflarına göre dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Orta ve alt sınıftan gelen 36 çocuk araştırmaya alınmıştır. Öncelikle çocuklara Peabody Dil Gelişim Testi uygulanmıştır. Çocuklar sosyal sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş ve sözel becerilerine göre gruplandırılmıştır. Uygulama dört renkli resimli öyküyü içermektedir. Çocuklar öykülerini anlatırken, konuşmaları teybe kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda her iki grup arasında dil öğelerinin kullanım sıklığı yönünden istatistiksel bir fark

bulunmamıştır. Buna karşılık orta sınıftan gelen çocukların toplam sözcük sayısı diğer gruba oranla daha fazla sayıdadır (Temiz, 2002, s.81).

Klee (1985), tarafından yapılan bir araştırmada, 2-4 yaşları arasındaki çocukların kullandıkları soru cümleleri incelenmiştir. Orta sosyoekonomik düzeyde olan ve tek dil bilen ailelerin çocukları araştırma kapsamına alınmıştır. Tüm yaş gruplarındaki çocuklar, en yüksek oranda “değil mi?”(-mi?) sorusunu sormuşlardır. Bu soru şeklinden sonra en çok kullanılan “ne?” olmuştur. “Nerede?”, “nereye?”, “ne zaman?”, nasıl?”, “niçin?”, ”kim?” hangisi?” ve “kimin?” gibi soru şekillerinin kullanım yüzdesi diğer soru şekillerine göre daha düşük bulunmuştur (Erkan, 1990’dan akt. Hopurcuoğlu, 2010, s.10).

Harris, Morris ve Terwogt (1986), büyük (big), uzun boylu (yüksek, tall), uzun (long) sözcüklerinin edinimi aşamalarını incelemiştir. 3-5 yaşları arasında 48 çocuk araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, çocukların bu sözcükleri kullansalar bile bazı temel hatalar yaptıkları, çocuklardan, birçok nesnenin içinden büyük olanı seçmesi istendiğinde, nesne küçük olsa bile, genel olarak uzun boylu olan nesne seçtikleri görülmüştür. Çocukların yaşı arttıkça ‘uzun boylu’ kavramını daha iyi anladıkları halde, bu hatanın tekrarlandığı saptanmıştır (Harris, Morris ve Terwogt, 1986, s.352; Çat Şahin, 2009, s.50).

Andrick ve Tager-Flusberg (1986), okul öncesi çocukta renk terimlerinin edinimini iki çalışma ile incelemiştir. İlk çalışmada; 2, 3 ve 4 yaş çocuklarının iki görevdeki edimleri kavramsal faktörler açısından tartışılmıştır. Sonuçlar; çocukların renk kavramları ve renk sözcüklerini edinmesinde en önemli özelliğin, erken yaşta bu renklere odaklaşmak olduğunu göstermektedir. İkinci çalışmada, 3 çocuğun renk terimleri ve annelerinin kullandıkları renk terimleri bağlamsal olarak incelenmiştir. Her üç denekte de annelerinin renk terimleri ile çocuklarının kullandıkları renk terimleri arasında yüksek korelasyonlar saptanmıştır. Her iki çalışma sonucunda, çocuğun renk kavramlarını ediniminde, kavramsal ve çevresel faktörlerin eşit derecede etkili olduğu yargısına varılmıştır (Andrick ve Tager-Flusberg, 1986, s.134; Çat Şahin, 2009, s.51).

Slobin (1988), Berkeley Kesitsel Dil Edinim Projesi çerçevesinde Türk, Hırvat, İtalyan ve İngiliz çocuklarının dil edinim aşamalarını karşılaştırmıştır. Slobin Türk çocuklarının dil gelişimlerinde ulaçların kullanımını ele aldığı bir diğer çalışmada en sık kullanıldığını düşündüğü dört ulacın (-ip, -ince, -erken, -erek) kullanımsal özelliklerini, çocuklara verdiği bir metin doğrultusunda ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda , -ip, ince ve –erken ulaçlarının kullanımlarının, 3 yaşında başladığı ve 5 yaşında artış gösterdiği, -erek ulacının kullanımının ise 9 yaşından önce gerçekleşmediği belirtilmiştir (Slobin, 1988, s.27; Çat Şahin, 2009, s.41).

Reznick ve Gold Smith (1989), 11-24 aylar arasındaki 25 çocuk üzerinde yaptığı geçerlik çalışmada 123 sözcük içeren 5 adet dil üretim ölçüm listesi kullanılmıştır. 14 aylık çocukların çoğu 5 listenin her birinden 5’den az sözcük üretebilmişken 20 aylık çocuklar 5 listeden toplam 94’ün üzerinde puan toplamışlardır. Her liste için sözcük sayısı ve yaş anlamlı bulunmuştur. 16 aydan küçükler toplam 50’den fazla kelime üretemezken, 18 aylıklar 50’den az kelime üretebilmişlerdir (Öztürk, 1995, s.26; Yıldırım, 2008, s.43).

Erkan (1990), sosyoekonomik ve eğitim düzeyi düşük ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocukları ile sosyoekonomik ve eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocuklarının kullandıkları dil yapısı yönünden incelenmiştir. Araştırmaya toplam 48 çocuk dahil edilmiştir. Veriler, aynı cinsiyetteki iki çocuğun oyun materyalleriyle karşılıklı oynaması ve çocuğun araştırmacıya öykü kitaplarını anlatması yoluyla elde edilmiştir. Çocukların kullandıkları sözlü ifadeler teybe alınmıştır. Araştırmada çocukların kullandıkları sözcük sayısı ve çeşitleri incelenmiştir. Çocukların kullandıkları cümledeki sözcük sayısı, sözcük çeşitleri incelendiğinde, üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar lehine farklılık istatistiksel olarak önemli bulunmuştur.

Kiernan ve Swisher (1990), Arizona Eyaleti’ndeki göçmen çocuklarına alışılmışın dışındaki yeni İngilizce kelimelerin öğretimini inceledikleri araştırmalarında tek dilli (monolingual) ve iki dilli çocukları karşılaştırmışlardır. Çalışmalarına, 4-5 yaşlarında İspanyolca ve İngilizce iki dilli üç kız ve bir erkek

olmak üzere 4 iki dilli çocuk ve 2 İngilizce tek dilli 2 İspanyolca tek dilli çocuk olmak üzere 4 tek dilli çocuk dahil edilmiştir. Araştırma verileri 5 yap-boz figürü ile her çocukla 15 dakika bireysel çalışılarak toplanmıştır. Sonuçta, her iki grubunda yeni kelimeleri öğrendikleri ancak, ilk dil uyarıcılarının, ikinci dil uyarılarından daha kolay öğrenildiği saptanmıştır. İlk dilin aktif olarak kullanılması ve çocukların her iki dilinin de dengeli olarak öğrenilmesi durumunda ikinci dildeki yeni kelimelerin öğreniminin daha kolay kazanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, ikinci dil olan İngilizce’deki yeni kelimelerin öğrenilmesinin de tek dilli çocukların daha başarılı olduğu bulunmuştur (Gül Yazıcı, 2007, s.86).

Lutzer (1991), okul öncesi çocukların genel mecazları yorumlama kabiliyetleri ile yaş cinsiyet arasında fark olup olmadığı araştırılmıştır. 35 tanesi 3-4 yaş, 31 tanesi 5-6 yaşlarında olup toplam 66 çocukla çalışılmıştır. Çocuklara 8 tam cümle mecazın anlamı sorulmuştur. Alınan cevaplar doğruluk derecesine göre dört kategoriye ayrılarak puanlanmıştır. Sonuçta yaşça büyük olan çocuklar küçüklere oranla daha az mecazı doğru yorumlamışlardır. Kızlar erkeklere göre daha çok mecaza doğru cevap vermişlerdir (Öztürk, 1995, s.27; Yıldırım, 2008, s.44).

Tharally (1991), tarafından yapılan çalışmada, farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan farklı dil düzeylerine sahip 4-5 yaşlarında 60 Guyenalı çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çocuklar deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara 30 gün süreyle 25 dakikalık sembolik eğitim verilmiştir. Ayrıca sembolik oyun esnasında çocukların sembolik oyunu desteklemesi amacıyla oyuncaklarla oynamaları sağlanmıştır. Kontrol grubu çocukları anaokulunun etkinliklerine devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarındaki etkinliklerden olan yaratıcı oyunun, çocuğun kullandığı dil ve sembollerini kavramasını, pozitif yönde etkilediği, bu etkinin zihinsel yetenekleri ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan kız çocuklarında daha fazla olduğu bulunmuştur (Temiz, 2002, s. 83-84).

Whitman ve Boyert (1991), araştırmalarında bir kurumda yaşayan 5 ay ve 18 yaş arasındaki evsiz çocuğu, Slasson Intelligence Test Revised (SIT-R) ve Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PVR-T) uygulanmıştır. Bu çocukların dil üretme

ve kullanma kapasitelerinde belirgin bir şekilde gerilik gözlemlendiğini belirtmişlerdir (Whitman ve Boyert'ten akt. Temiz, 2002, s.84).

Swee (1994), Singapurlu okul öncesi çocuklarda oyun ve dil kalpları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yaşları 3-6 yaş arasında değişen 56 çocuk ele alınmıştır. Çocukların oyun ve aileye ilişkin gözlemleri standart bir oyun ortamında hem ev hem de sınıfta yapılmıştır. Gözlemler videoya alınmış, 2 oyun ölçümü ve 5 dil ölçümü kullanılarak analizler yapılmıştır. Sonuçta oyun ve dil düzeyleri arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur (Temiz, 2002, s.84).

Öztürk (1995), okul öncesi eğitimi alan ve almayan 100 ilkokul birinci sınıf öğrencisinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin alıcı dil düzeylerini ölçmek amacıyla "Peabody Resim Kelime Testi", ifade edici dil düzeylerini ölçmek için "Lügatçe Dil Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet, kardeş sayısı değişkenlerinin dil puanlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı, dil puanlarının okul öncesi eğitimi alanlar lehine anlamlı olduğu, anne eğitim düzeyi arttıkça dil puanlarının arttığı ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların dil puanlarının daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Poyraz (1996), Federal Almanya'da yaşayan Türk ailelerinin temel eğitim kademelerine ulaşmamış 4-6 yaş çocuklarının dil gelişim durumlarını inceleyerek, elde ettiği bu bilgileri Türkiye'de yaşayan aynı yaştaki çocukların dil gelişim düzeyleriyle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Yaptığı çalışmada Federal Almanya ve Türkiye'deki çocukların sosyo-demografik özellikleri ile Peabody Resim-Kelime Testi ve PIVerfahren Dil Seviye Testlerinden çocukların aldıkları puanların yaş, cinsiyet, doğuş sırası, ebeveynlerin eğitim durumu, devam ettikleri okulöncesi eğitim kurumu açısından farklılığı olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak Federal Almanya'da yaşayan ve okul öncesi eğitim kurumuna devameden 4-6 yaş Türk çocuklarının dil gelişim seviyeleri, Türkiye'deki yaşlarına göre daha geri bulunmuştur (Tulu, 2009, s.92-93).

Seçilmiş (1996), tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların dil gelişimi ile ilgili becerileri incelemiştir. Araştırmaya 37-72 aylar arasındaki 5 özel anaokuluna giden 150 çocuk, 5 devlet anaokuluna devam

eden 150 çocuk, 3 Ana Çocuk Sağlığı merkezine başvuran anaokuluna gitmeyen 162 çocuk olmak üzere toplam 462 çocuk alınmıştır. Çocuklar, Partage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi ile değerlendirilmiştir. 37-72 aylar arasındaki özel ve devlet anaokullarına devam eden çocukların puanları arasında anlamlı bir fark görünmezken, Ana Çocuk Sağlığı Merkezlerine başvuran ve anaokuluna gitmeyen çocukların puanlarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Denk (2000), Anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, örneklem grubunu 10 erkek, 10 kız olmak üzere 20 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmaya alınan çocuklara Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, uygulanan müzik eğitim programında kullanılan tekniklerin, şarkıların, drama çalışmalarının, dinleme ve dikkat çalışmalarının, müzik öykülerinin, ritmik çalışmaların çocuğun dil gelişiminde olumlu etkisi olduğu belirtilmiştir (Temiz, 2002, s.80).

Temel (2000), 0-72 ay çocuklarının, dil gelişimi ile sosyoekonomik düzey ilişkisini saptamak amacıyla araştırmasını yürütmüştür. Araştırma örneklemini 2520 çocuktan oluşmuştur. Dil gelişimini değerlendirmek amacı ile Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracının (GEÇDA) dil alt testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, dil gelişimi ile sosyoekonomik düzey arasında önemli ilişki olduğunu görülmüş, sosyoekonomik düzey yükseldikçe dil puanları artmıştır.

Temiz (2002), okul öncesi eğitimin 3 yaş dil gelişimine etkisini incelediği araştırmaya 3 yaş grubu 40 çocuk katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “ Peabody Resim Kelime Testi”kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun dil gelişiminin desteklenmesinde okul öncesi eğitim kurumlarının önemli katkılarının olduğu bu katkıların öğretmen davranış ve tutumuna bağlı olarak ortaya çıktığı, okul öncesi programlar doğrultusunda günlük etkinlikler sırasında tesadüfi aldığı dil eğitimiyle, dil eğitimi için özellikler ayrılmış sürelerde aldığı bilgileri birleştirdiği saptanmıştır.

Aydoğan ve Koçak (2003), çocukların dil gelişimini etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalarında, devlet ve özel okullarda okul öncesi eğitime devam eden 204 çocukla çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Descoedures’in Lügatçe

Testinin Tamamlama İtemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların yaşı arttıkça tamamlama iteminde başarılarıda artmıştır. Çocukların devam ettiği kurumun resmi oluşunun ve devam süresinin uzunluğu başarıyı artırdığı gözlenmiştir. Çocukların sahip olduğu kardeş sayısının cevaplar üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Taner (2003), okul öncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini cinsiyete göre karşılaştırmıştır. Araştırmaya Bursa ilinde bulunan ilköğretim okullarında birinci sınıf eğitimine devam eden 240 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dil gelişimlerinin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Orta ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Erkek öğrencilerin dil gelişimlerinin kız öğrencilere göre daha iyi olduğu görülmüştür.

Erdoğan, Erdoğan Aras ve Şimşek Bekir (2005), alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine çeşitli demografik değişkenlerin etkisini etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde alt sosyoekonomik düzeyde olan 5-6 yaş grubu, anasınıfına devam eden 232 çocuk oluşturmuştur. Veriler “Descoeudres’in Dil Testi”, “Peabody Resim Kelime Testi” ve “Lügatçe Dil Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; cinsiyete göre dil gelişimi puanları arasında ki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür. Anne eğitim durumuna göre, elde edilen puanların ortalama değerleri karşılaştırılmış ve gruplar arasında ortalama değerlere göre fark olmasına rağmen bu farkın önemli olmadığı saptanmıştır. Kardeş sayısına ve doğum sırasına göre, değerler karşılaştırıldığında, gruplar arasında farkın önemli olmadığı bulunmuştur.

İpek (2006), araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimine sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini incelemiştir. Bursa ilinde bulunan resmi ilköğretim okulu birinci, üçüncü ve beşinci sınıflarına

devam eden 240 öğrenci ile çalışılmıştır. Veriler Peabody Resim-Kelime Testi ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri ile erkek öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin kelime dağarcıkları gelişimlerinin de arttığı gözlenmiştir.

Serhatlıoğlu (2006), televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimine yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi üzerine çalışmıştır. Araştırmaya 5-6 yaş grubu çocuğu olan 524 veli ve 60 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda velilerin ve öğretmenlerin çoğunluğu, çocukların televizyon programlarında duyduğu argo sözcükleri kullanmadıklarını, fakat televizyon programlarında duyduğu bozuk cümle yapılarından olumsuz etkilendiklerini, çocukların arkadaşlarıyla ve çevresiyle kurduğu diyalogları sürdürdürebilmesinde, anlattığı hikaye, masal ve rüyalarda, sınıf içi etkinliklerde televizyon programlarının etkili olduğunu söylemişlerdir.

Tokgöz (2006), tarafından yapılan okul öncesi dönem çocuklarından 5-6 yaş grubuna hitap eden çocuk kitaplarının dil gelişimi ve anlam bilim açısından değerlendirildiği bu araştırmada 5-6 yaş grubu çocuklarına yönelik farklı nitelikteki 30 kitap incelenmiştir. Araştırma sonucunda 5-6 yaş grubu çocuklarına kitap hazırlarken biçimsel ve içeriksel özelliklere dikkat edilen, dilsel gelişimi güçlendiren ve çocukların yeni anlam kazanımlarıyla anlam bilimsel yönden de destekleyen, nitelikli kitapların yayınlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

İlter ve Er (2007), Okul öncesi dönemde, erken yaşta yabancı dil öğretiminin önemini tartışmak ve erken yaşta yabancı dil öğretiminin nasıl olması gerektiği konusunda veli ve öğretmen görüşlerini almak ve Milli Eğitim Bakanlığına okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi için bazı önerilerde bulunmak amacıyla okul öncesi eğitimde yabancı dilin yeri ve önemini incelemişlerdir. Okul öncesi eğitimde öğretmen ve veli görüşleri alınarak yapılan anket çalışmasında öğretmen ve veli

görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grup da okul öncesinde yabancı dilin gerekli olduğunu düşünmekte olduğu ve her iki grubunda bu yaşlarda daha çok oyun, şarkı ve tekerlemelerle yapılan bir dil eğitiminin daha yararlı gördükleri bulunmuştur.

Argyri ve Sorace (2007), araştırmalarında, iki dilliğin kazanım aşamalarında iki dil arasındaki söz dizimsel örtüşmenin olup olmadığını ve baskın olan dilin zayıf olan dil üzerinde bir etki oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. İngilizce-Yunanca iki dilli 8 yaş çocuklarından oluşan araştırmalarında, Yunanistan'da yaşayan ve Yunanca'nın baskın olduğu 16 çocuk, İngiltere'de yaşayan ve İngilizce'nin baskın olduğu 16 çocuk olmak üzere toplam 32 çocuk araştırmanın deney grubunu oluşturulmuş. Yunanca'da tek dilli 15 çocuk ve tek dilli 22-25 yaş arası 13 yetişkin, İngilizce'de tek dilli 15 çocuk ve 22-25 yaş arası 13 yetişkin olmak üzere toplam 30 çocuk-26 yetişkin araştırmanın kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce'nin baskın olduğu gruptaki çocukların her iki dildeki dilbilgisel yapılarının seçici olarak etkilenebildiğini; her iki dilinde de söz diziminin kısıtlı olduğu, kısıtlı olan söz dizim ortak yapılarının tek yönlü ve uzun süreli olarak zayıf olan dili etkilediği saptanmıştır. Yunanca'nın baskın olduğu grupta ise her iki dil arasında söz dizimsel olarak diller arasında bir örtüşmemenin olmadığı, yalnızca dar kullanımlı söz dizimsel yapılarda bir örtüşme olduğu saptanmıştır (Tulu, 2009, s.108).

Ekizoğlu ve Ekizoğlu (2008), İngilizce farkındalık eğitimi alan ana okul öğrencileri ile almayan öğrencilerin yabancı bir dil olan İngilizceyi öğrenmeye yönelik isteklerinin karşılaştırıldığı araştırmalarında İngilizce farkındalık eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğrencileri ebeveynleri gözetiminde bir ay süreyle ev ortamında, İngilizce eğitim VCD'si izlemiştir. Bu süreç sonunda ebeveynlere gözlem anketi uygulanmış ve anket sonucunda farkındalık eğitimi alan çocukların İngilizce eğitim VCD'sini izlemekten sıkılmadıkları ve ebeveynlerine izledikleriyle ilgili bazen soru sordukları; farkındalık eğitimi almayan öğrencilerin ise VCD'yi izlemekten sıkıldıkları ve çoğu zaman ebeveynlerine izledikleriyle ilgili sorular sordukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tulu (2009), yaptığı çalışmada ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin Türkiye'de bulunma süresi, babanın Türkiye'de bulunma süresi, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süreleri faktörlerinin dil gelişim düzeylerini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Didim ve Kuşadası ilçelerinde okul öncesi eğitim gören 118 çocukla çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler “Peabody Resim Kelime Testi”, “Descoedres Lügatçe Testi”, “Limboş ve Wolf’un Lügatçe ve Dil Testi” ile toplanmıştır. Sonuç olarak çocuğun okul öncesi eğitime devam etme süresi, anne ve baba eğitim düzeyi, yaş, sosyoekonomik düzey, anne ve babanın Türkiye de bulunma sürelerini dil gelişimini etkilediği bulunmuştur.

Ergin (2012), tarafından yapılan araştırmada 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 5-6 yaş grubu 327 çocuk ve onların öğretmenleri katılmıştır. Veriler “ Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeği”nin “Öğretmen Formu” ve “Peabody Resim Kelime Testi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasında anlamlı düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Mechelli (2012), Londra koleji Üniversitesinde 105 kişinin beyinlerini incelemiştir. Bu 105 kişinin 80 tanesi iki dil bilen kişilerdir. Araştırma da yeni bir dil öğrenmenin beyindeki bilgiyi işleyen gri maddede değişiklik oluşturduğu tespit edilmiştir. Daha erken yaşta ikinci dil öğrenen kişilerde bu bölge diğerlerine göre daha gelişmiştir. Bu araştırma sayesinde yeni bir dil öğrenmenin de beyni geliştirdiği görülmüştür. İki dilli kişilerin beyinlerindeki gri maddenin tek dilli olanlara göre daha yoğun olduğu erken yaşta ikinci dil öğrenenlerde gri maddenin dahada yoğun olduğu tespit edilmiş, erken yaşta dil öğrenmenin daha etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Özer (2013), bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasında ilişki olup olmadığını, öğrenmek amacıyla yapılmıştır. Çalışma Adana ilinin, Çukurova ilçesinde, okul öncesinde İngilizce eğitimi veren bir özel okula devam

eden 59 çocuk ile yürütülmüştür. Çocukların ana dil gelişimlerini belirlemek için Portage Gelişim Tarama Envanterinden yararlanılarak hazırlanan dil testi ve düz anlatım yöntemine dayalı dil etkinliği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Portage Gelişim Envanterinden yararlanılarak hesaplanan dil testi puanları ile İngilizce başarı testinden alınan puanlar arasında 48-60 ay yaş grubunda yüksek düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu, 61-72 ay yaş grubunda ise orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Ersan (2013), 36-48 aylar arasında, okul öncesi eğitim almayan çocuğa sahip babalara çocuklarda dil gelişimini desteklemek amacıyla verilen baba eğitim programının, bu çocukların kelime bilgisi bakımından dil gelişim düzeylerine etkisi incelenmiştir. 42 kişi ile gerçekleştirilen bu çalışmada 22 baba deney grubunu 20 baba kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen Baba Dil Destek Programı (BADİDEP) uygulanmıştır. Çocukların dil gelişim düzeyleri “ Peabody Resim- Kelime Testi” ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda Baba Dil Destek Programının çocukların kelime bilgisi yönünden dil gelişimlerini olumlu şekilde etkilediği tespit edilmiştir.

Demirbakan Baytar (2014), tarafından yapılan araştırmada 36-71 ay arasında olan çocuklara bakım veren kişilerin çocukların dil sorunlarının ortaya çıkışındaki rolü incelenmiştir. Araştırmanın deney grubunda dil gelişim sorunu olan 101 kontrol grubunda ise dil gelişim sorunu olmayan 100 çocuk yer almıştır. Araştırmada veriler TİFALDİ testinin (Türkçe Tifaldi Alıcı ve İfade Edici Dil) Alıcı Dil Kelime Alt Testi (TİFALDİ-AD) ve İfade Edici Dil Kelime Testi (TİFALDİ_ID) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dil gelişim sorunları bakıcının kim olduğuna göre değişmiştir.

Kurt (2014), tarafından yapılan araştırmada TRT Çocuk Kanalında yayınlanmakta olan programların 4-6 yaş arası çocuklardaki dil gelişimine etkisi hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri incelenmiştir. Araştırma 22 öğrenci, 22 öğretmen, 22 veli olmak üzere toplam 66 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış mülakatlar ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerle yapılan mülakatlar neticesinde TRT Çocuk Kanalında yayınlanan

programların 4-6 yaş grubundaki öğrencilerin dil gelişimine katkı sağladığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Veliler ve öğretmenler de kanalın dil gelişimini olumlu etkilediği görüşündedir. Öğretmenler kanalda yayınlanmakta olan programları sınıfta materyal olarak da kullanmaktadırlar.

Coyle ve Gracia (2014), ikinci dil ediniminde İngilizce şarkıların İngilizce kelime edinimine etkisini incelemiştir. 25 İspanyol çocuğun katıldığı araştırma 5 yaş grubu çocukların kelime edinimlerine odaklanılarak okul sonrası etkinliği olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim sonrası çocuklara alıcı ve ifade edici dil testleri uygulanmıştır. Sonuçlara göre alıcı dil becerileri hızlı artış göstermiş; ifade edici dil becerileri artış göstermiştir. Çocukların bir ay sonra kelimeleri unutmaları beklenirken daha fazla kelime hatırladıkları görülmüştür. Çocukların yeni dildeki kelimeleri edinmeleri ve hatırlayabilmeleri için zamana ihtiyaç duydukları çıkarımı yapılmıştır.

Muslugüme (2016), dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisini incelediği çalışmasına 36 çocuk katılmıştır. Çocuklar iki gruba ayrılarak deney ve kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubundaki çocukların ebeveynlerine 10 hafta boyunca Dil Gelişimini Destekleyen Ebeveyn Eğitim Programı (DDEEP) uygulanmış kontrol grubuna herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Çocukların dil gelişim düzeyleri “TEDİL” ve Peabody Resim Kelime Testi” kullanılarak ölçülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişiminde artış meydana geldiği, eğitilen ebeveynlerin çocukları ile yaptıkları etkinliklerin çocukların dil gelişimi üzerine olumlu etkisi olduğu bulunmuştur.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

Yöntem bölümünde verilecek bilgilerin detay ölçütü, bir başka araştırmacının o yolu aynen izleyerek aynı araştırmayı yapabileceği şekilde sunulmasıdır (Karataş, 2012, s.41). Yöntem kısmında araştırmacının modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizine ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel bir araştırma olup genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hala süregelen bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan birey ya da olaylar, müdahale edilmeden kendi koşulları içinde gözlenip betimlenir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılır. Bu tür bir araştırmada aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı toplanarak sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değer verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak sağlayacak biçimde yapılmalıdır (Karataş, 2012, s.49).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Çorum İli Sungurlu İlçesi, Antalya İli Manavgat İlçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulları ve ilköğretim okullarının anasınıflarında öğrenim gören amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt (kriter) örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014'den akt. Baltacı,2018, s.254).

Örnekleme oluşturulurken iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuklar için kriterler; okul öncesi eğitime en az bir eğitim-öğretim döneminden beri devam ediyor olması, 36-76 ay yaş aralığında bulunması, herhangi bir engelinin olmaması, dil eğitimi alan çocukların en az bir eğitim-öğretim dönemi dil eğitimi almış olması, iki

dilli çocukların ise ev ortamında her iki dile maruz kalmasıdır. Tek dilli ve dil eğitimi almayan çocuklar için kriterler ise okul öncesi eğitime en az bir eğitim-öğretim döneminden beri devam ediyor olması, 36-76 ay yaş aralığında bulunması, herhangi bir engelinin olmamasıdır. Bu kriterlere uyan 311 çocukla çalışılmıştır.

Çalışmanın gerçekleştirildiği okulların isimleri ve adresleri İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde bulunan okul listelerinden alınmıştır.

Uygulamanın yapıldığı okullar Sungurlu İlçesinde grubu en iyi temsil etme ve isteklilik gösterme durumları dikkate alınarak Manavgat İlçesinde ise iki dilli çocukların bulunduğu ve ikinci dil eğitimi veren okullar içinde grubu en iyi temsil eden ve uygulamaya isteklilik gösterme durumlarına göre belirlenmiştir. Okula yeni başladığı için dil eğitiminde ilerleme kaydetmemiş olan ve herhangi bir engeli olan çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir.

Tablo1: Araştırma Grubunun Sosyodemografik Özellikleri

ARAŞTIRMA GRUBUNUN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ DAĞILIMI			
		N	%
Cinsiyet	Kız	162	52,1
	Erkek	149	47,9
	Toplam	311	100,0
Yaş Aralığı	36-47ay	26	8,4
	48-59 ay	88	28,3
	60-76ay	197	63,3
	Toplam	311	100,0
İL	Çorum	161	51,8
	Antalya	150	48,2
	Toplam	311	100,0
Okula Gelme süresi Yıl	0-1yıl	178	57,2
	1-2yıl	102	32,8
	2-3yıl	31	10,0
	Toplam	311	100,0
Anne Eğitim	İlkokul mezunu ve altı	26	8,4
	Ortaokul mezunu	61	19,6
	Lise mezunu	102	32,8
	Lisans mezunu	98	31,5
	Yüksek lisans mezunu	4	1,3
	Ön lisans mezunu	20	6,4
	Toplam	311	100,0

Anne Meslek	Memur	72	23,2
	İşçi	2	,6
	Çiftçi	0	0,0
	Esnaf	10	3,2
	Serbest Meslek	2	,6
	Ev Hanımı	190	61,1
	Diğer	35	11,3
	Toplam	311	100,0
		N	%
Baba Eğitim	Hiç gitmemiş veya ilkokul terk	22	7,1
	İlkokul mezunu	54	17,4
	Ortaokul mezunu	106	34,1
	Lise mezunu	107	34,4
	Lisans mezunu	11	3,5
	Yüksek lisans mezunu	11	3,5
	Ön lisans mezunu	0	0,0
	Toplam	311	100,0
Baba Meslek	Memur	85	27,3
	İşçi	31	10,0
	Çiftçi	9	2,9
	Esnaf	46	14,8
	Serbest Meslek	25	8,0
	Diğer	115	37,0
	Toplam	311	100,0
	Sosyo Ekonomik Düzey	Alt	60
Üst		72	23,2
Orta		179	57,6
Toplam		311	100,0
İki Dillilik	İki dillilik var ve/veya ikinci dil eğitimi alıyor	78	25,1
	İki dillilik yok ve ikinci dil eğitimi almıyor	233	74,9
	Toplam	311	100,0
İki Dillilik	Var	16	5,1
	Yok	295	94,9
	Toplam	311	100,0
İkinci Dil Eğitimi	Alıyor	68	21,9
	Almıyor	243	78,1
	Toplam	311	100,0
Okul Türü	Okula gitmiyor	1	,3
	Devlet ilkokulu	109	35,0
	Devlet Anaokulu	127	40,8
	Özel Anaokul	74	23,8
	Toplam	311	100,0
İkiz Olma Durumu	İkizi yok	300	96,5
	İkizi var	11	3,5
	Toplam	311	100,0

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla çalışma grubuna alınan çocukların demografik bilgilerini öğrenebilmek için kişisel bilgi formu, Türkçe Alıcı ve İfade Edici Dil Testi (TİFALDİ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacı hazırlamıştır. Kişisel Bilgi Formunda öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, anne eğitim düzeyi, anne mesleği, baba eğitim düzeyi, baba mesleği, kardeş sayısı, sosyo-ekonomik düzey, iki dillilik, ikinci dil eğitimi ve ikinci dil eğitimi alma süresi ile ilgili sorular yer almaktadır.

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) Güven ve Berument (2009) önderliğindeki bir ekiple geliştirilen Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ), Alıcı Dil Kelime Alt Testi, İfade Edici Dil Alt Testinden oluşmaktadır.

TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi

TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinde (Güven ve Berument, 2009) 2-12 yaş arasındaki çocuklar için dili anlama becerisini ve sözcük kazanımını değerlendiren çoktan seçmeli, basitten zora doğru sıralanan toplam 106 karttan oluşmaktadır. Her kartta, biri hedef kelime olmak üzere dört resim bulunmaktadır. İç tutarlılık katsayıları 3-7 yaşları için ayrı ayrı hesaplandığında Cronbach's alpha değerlerinin 0,93 ile 0,95 arasında değiştiği bulunmuştur.

Alıcı Dil Kelime Alt Testi uygulaması Deneme1, Deneme2 kartı ile başlar çocuğa uygulamanın pratiği yaptırılır ve puan değeri yoktur. Daha sonra çocuğun bulunduğu yaş gurubuna geçilir. Çocuğun taban puan oluşturması için ard arda 8 resime doğru cevap vermesi gerekir. Taban puan oluşmadan çocuk yanlış cevap verirse bir alt yaş basamağına (yaş basamakları 1-10 resim 2 yaş, 11-20 resim 3 yaş, 21-32 resim 4 yaş, 33-44 resim 5 yaş, 45-56 resim 6 yaş, 57-68 resim 7 yaş, 69-80 resim 8 yaş, 81-90 resim 9-10 yaş, 91-104 resim 11-12 yaş) geçilir. Testin ilerleyen

kısımlarında birden fazla taban oluşursa ham puan hesaplanırken oluşan son taban baz alınarak hesaplanır. Arka arkaya sorulan 10 sorudan 8 i yanlış olduğunda test tamamlanır. Taban puan ile test sonlandırılana kadar çocuğun verdiği doğru cevaplar toplanır ham puan elde edilir. Oluşan ham puan doğrultusunda standart puan ve eşdeğer yaş hesaplanır. Test çantasında bulunan Alıcı Dil Kelime Alt Testi (TİFALDİ-AD) Kullanma Kılavuzunda bulunan Alıcı Dil Kelime Alt Testti Ham Puanın Standart Puan Karşılıkları Tablosundan standart puanlar, Alıcı Dil Kelime Alt Testti Ham Puanın Yaş Eşdeğer Dil Düzeyine Çevirme Tablosundan eşdeğer yaşlar elde edilir.

TİFALDİ İfade Edici Kelime Alt Testi

TİFALDİ İfade Edici Kelime Alt Testi (Güven & Berument, 2009) dil kullanımını sözcük bilgisi ile değerlendiren, 2-12 yaş gruplarındaki çocuklara bireysel olarak uygulanan ve basitten zora doğru sıralanmış toplam 80 karttan oluşmaktadır. Her kartta yanıtı tek sözcük olarak verilmesi beklenen tek resim bulunmaktadır. İfade Edici Dil Alt Testi İç tutarlılık katsayılarının 3-7 yaşları için ayrı ayrı hesaplandığında Cronbach's alpha değerlerinin 0,94 ile 0,96 arasında değiştiği bulunmuştur (akt. Kınık ve diğ., 2016, s.2147).

İfade Edici Kelime Alt Testi uygulaması çocuğun bulunduğu yaş gurubundan başlar. Çocuğun taban puan oluşturması için ard arda 8 resime doğru cevap vermesi gerekir. Taban puan oluşmadan çocuk yanlış cevap verirse bir alt yaş basamağına (yaş basamakları 1-6 resim 2 yaş, 7-14 resim 3 yaş, 15-26 resim 4 yaş, 27-38 resim 5 yaş, 39-46 resim 6 yaş, 47-54 resim 7 yaş, 55-60 resim 8-9 yaş, 61-80 resim 10-12 yaş) geçilir. Testin ilerleyen kısımlarında birden fazla taban oluşursa ham puan hesaplanırken oluşan son taban baz alınarak hesaplanır. Arka arkaya sorulan 8 sorudan 6'sı yanlış olduğunda test tamamlanır. Taban puan ile test sonlandırılana kadar çocuğun verdiği doğru cevaplar toplanır ham puan elde edilir. Oluşan ham puan doğrultusunda standart puan ve eşdeğer yaş hesaplanır. Test çantasında bulunan İfade Edici Dil Kelime Alt Testi (TİFALDİ-İD) Kullanma Kılavuzunda bulunan İfade Edici Dil Kelime Alt Testti Ham Puanın Standart Puan Karşılıkları

Tablosundan standart puanlar, İfade Edici Dil Kelime Alt Testi Ham Puanın Yaş Eşdeğer Dil Düzeyine Çevirme Tablosundan eşdeğer yaşlar elde edilir.

3.4.Verilerin Toplanması

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-76 ay arası, araştırmaya katılan tüm çocuklara araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Araştırmacı uygulamadan önce okul idaresiyle görüşerek testin uygulaması için araştırmacı ve çocuğun bireysel çalışabileceği, materyal açısından çocuğun dikkatini dağıtmayacak ve çocuğa uygun masa sandalyenin olduğu bir çalışma odasının hazırlanmasını sağlamıştır. Çocukların öğretmenleriyle görüşmüş öğretmenlerin çocukları hazırlanan odaya yönlendirmesiyle araştırmacı testi çocuklara bireysel olarak uygulamıştır.

Kişisel Bilgi Formu araştırmanın yapılacağı okullara “ Veli Onam Formu” ile birlikte iki hafta önce gönderilmiş çocukların öğretmenleri velilere bizzat doldurtmuştur.

3.5.Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Veriler analiz edilirken Kişisel Bilgi Formu doldurulmamış veya eksik olan 39 çocuk araştırma dışında bırakılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara uygulanan testten elde edilen veriler kodlanarak bilgisayara yüklenmiş ve bu veriler SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Kişisel bilgi formunda verilen demografik özellikleri ölçmek amacıyla yapılacak çözümlenmeler için ise; tanımlayıcı istatistikler (yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma, mod, medyan) değerleri hesaplanarak tablo şeklinde verilmiştir. Verilere ilişkin frekans analizlerinin yanı sıra gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada, çocuğa ve anne-babaya ait sosyodemografik değişkenlerin, çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarını üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek amacıyla da çoklu doğrusal regresyon analizlerinden biri olan hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkenin tahmin edilmesine

yönelik bir analiz türüdür. Hiyerarşik yöntemde ise yordayıcı değişkenler araştırmacının daha önce belirlediği sıraya göre analize alınır ve her bir değişken bağımlı değişkene ilişkin varyansa olan katkıları bakımından değerlendirilir (Büyüköztürk, 2011'den akt. Özteke, 2015, s.93). Anlamlılık seviyesi olarak 0,05 belirlenmiştir.

Verileri analiz etmeden önce veri setinin hiyerarşik regresyon analizi için uygun olup olmadığına bakılmıştır. Çoklu regresyon analizinin diğer parametre analizlerinde olduğu gibi bazı temel varsayımları bulunmaktadır (Seçer, 2013'den akt. Özteke, 2015, s.93). Bunlar yeterli örneklem büyüklüğü, çoklu doğrusal bağıntı, tekillik, uç değerler ve dağılımın normalliğidir. Bu sebeple önce uç değerlerin elde edilip çıkarılması için "Mahalanobis" uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri 0.05 anlamlılık düzeyi için kontrol edilmiştir. Veri seti çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) varsayımı açısından da incelenmiş, bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş, VIF (Variance Inflation Factor) ve Tolerans değerlerine bakılmış ve bağımsız değişkenler arasında çoklu doğrusallık problemi bulunmadığı görülmüş ve analiz gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR VE YORUM

4.1. Alıcı, İfade Edici Dil Ham Puan Ve Yaşa Göre Ortalama, Ortanca, En Küçük, En Büyük, SS Değerleri

	n	Ortalama	Ortanca	En küçük	En büyük	ss
Kronolojik yaş (Ay)	311	61,19	63,00	36,00	76,00	8,78
Alıcı dil ham puan	311	63,38	66,00	6,00	106,00	19,38
İfade edici dil ham puan	311	47,29	49,00	2,00	74,00	14,54
Alıcı dil eş değer yaş (Ay)	311	77,90	77,00	27,00	144,00	19,49
İfade edici dil eş değer yaş (Ay)	311	80,69	76,00	25,00	144,00	25,68

Tablo 4.1 incelendiğinde çocukların kronolojik yaş aritmetik ortalamaları 61,19, standart sapma ise 8.78'dir. Kronojik yaş uç değerleri 36, 76'dır. Ham puanlar ele alındığında alıcı dil ham puan aritmetik ortalaması 63,38, standart sapma ise 19,38'dir. Uç değerler 6-106'dır; ifade edici dil ham puan aritmetik ortalaması 47,29, standart sapma ise 14,54' tür. Uç değerler 6-106'dır.

Araştırmaya katılan çocukların alıcı dil eş değer yaşları aritmetik ortalaması 80,69, standart sapması ise 25.68'dir. Araştırmaya katılan çocukların alıcı dil eş değer yaş düzeyi uç değerleri ise 25,144'dür. İfade edici dil eş değer yaşları aritmetik ortalaması 80,69, standart sapması ise 25.68'dir. Araştırmaya katılan çocukların ifade edici dil eş değer yaş düzeyi uç değerleri ise 25, 144'dür. Tabloda görüldüğü üzere çocukların alıcı ve ifade edici eş değer yaşları kronolojik yaşlarından daha ileridir.

4.2. İki Dillilik Olma Veya İkinci Dil Eğitimi Alma Ve İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Değişkenine Göre Alıcı Ve İfade Edici Dil Ham Puanlarının Ortalama, Ortanca, En Küçük, En Büyük, SS, t, p Değerleri

	n	Ortalama	Ortanca	En küçük	En büyük	ss	t	p
--	---	----------	---------	----------	----------	----	---	---

Alıcı dil ham puan	İki dillilik var veya İkinci dil eğitimi alıyor	78	60	62	6	96	23	-1,6	0,098
	İkinci dil eğitimi almayan tek dilli	233	65	68	10	106	18		
	Toplam	311	63	66	6	106	19		
İfade edici dil ham puan	İki dillilik var veya İkinci dil eğitimi alıyor	78	44	45	2	74	18	-1,9	0,058
	İkinci dil eğitimi almayan tek dilli	233	48	49	2	74	13		
	Toplam	311	47	49	2	74	15		

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan çocuklardan iki dilli olan veya ikinci dil eğitimi alan 78 çocuğun TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi) alıcı dil puan ortalamalarının 60 olduğu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli 233 çocuğun TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi) alıcı dil puan ortalamalarının 65 olduğu görülmektedir. TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi) alıcı dil puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde $p>0,05$ olduğu bulunmuştur. İstatiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte tek dilli (iki dilli olmayan) ve ikinci dil eğitimi almayan çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

İki dilli olan veya ikinci dil eğitimi alan 78 çocuğun TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi) ifade edici dil puan ortalamalarının 44 olduğu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli 233 çocuğun TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi) ifade edici dil puan ortalamalarının 48 olduğu görülmektedir. TİFALDİ

(Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi) ifade edici dil puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edildiğinde $p>0,05$ olduğu bulunmuştur. İstatiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ikinci dil eğitimi almayan tek dilli olan çocukların ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Çocukların Alıcı Dil Puanlarının Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli İçin Alıcı Dil Puanı		
Yordayıcı Değişkenler	ΔR Kare	β
I. Adım	.21*	
Kontrol Değişkenleri Yaş Cinsiyet		.39*
II. Adım	.23	
Kontrol Değişkenleri Kardeş Sayısı Okula Gelme süresi yıl		
III. Adım	.25	
Kontrol Değişkenleri Anne Meslek Anne Eğitim		
IV. Adım	.26	
Kontrol Değişkenleri Baba Eğitim Baba Meslek		
V. Adım	.26	
Kontrol Değişkenleri Sosyo Ekonomik Düzey		
VI. Adım	.27	
Kontrol Değişkenleri Okul Türü		
VII. Adım	.30*	
Kontrol Değişkenleri İkiz Olma Durumu		-.16*
$p<0.5^*$		

Tablo 4.3'te alıcı dilin bağımsız değişkenler olan demografik değişkenler açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele 1. Adımda giren yaş ve cinsiyet değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir (R kare=.21, $p<.05$). Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin modele % 21'lik bir katkısı olmuştur. Cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, yaş değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta =.39$, $p<.05$). İkinci dil eğitimi almayan tek dilli çocuğun yaşı arttıkça alıcı dil puanı da artmaktadır. Modele 2. adımda giren kardeş sayısı, okula gelme süresi, 3. adımda giren anne meslek, anne eğitim, 4. adımda giren baba meslek, baba eğitim, 5. adımda giren sosyoekonomik düzey ve 6. adımda giren okul türü değişkenlerinin model içerisinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Modele 7. ve son adımda alınan ikiz olma durumu

değişkeninin modele anlamlı bir katkısı vardır (R kare=.30, $p<.05$). İkiz olma değişkeninin modele % 30'luk bir katkısı vardır. İkiz olma durumu değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta =-.16$, $p<.05$). İkinci dil eğitimi almayan tek dilli çocukta ikiz olma durumu görüldükçe alıcı dil puanı azalmaktadır.

4.4. İki Dilli veya İkinci Dil Eğitimi Alan Çocukların Alıcı Dil Puanlarının Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken; İki Dilli Olan Veya İkinci Dil Eğitimi Alanlar İçin Alıcı Dil Puanı	
	ΔR Kare	β
I. Adım	.31*	
Kontrol Değişkenleri Yaş Cinsiyet		.41*
II. Adım	.44*	
Kontrol Değişkenleri Kardeş Sayısı Okula Gelme süresi yıl		.31*
III. Adım	.46	
Kontrol Değişkenleri Anne Meslek Anne Eğitim		.20*
IV. Adım	.49	
Kontrol Değişkenleri Baba Eğitim Baba Meslek		
V. Adım	.51	
Kontrol Değişkenleri Sosyo Ekonomik Düzey		
VI. Adım	.55	
Kontrol Değişkenleri Okul Türü		
VII. Adım	.58*	
Kontrol Değişkenleri İkiz Olma Durumu		-.21*
p<0.5*		

Tablo 4.4'te alıcı dilin bağımsız değişkenler olan demografik değişkenler açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele 1. Adımda giren yaş ve cinsiyet değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir (R kare=.31, $p<.05$). yaş ve cinsiyet değişkenlerinin modele % 31'lik bir katkısı olmuştur. Cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, yaş değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta =.41$, $p<.05$). İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuğun yaşı arttıkça alıcı dil puanı da artmaktadır. Modele 2. adımda girilen kardeş sayısı ve okula gelme süresi değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlemlenmiştir (R kare=.44, $p<.05$). Kardeş sayısı ve okula gelme süresi değişkenlerinin modele % 44'lük bir katkısı olmuştur. Kardeş sayısı değişkeninin

modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, okula gelme süresi değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .31$, $p < .05$). İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuğun okula gelme süresi arttıkça alıcı dil puanı da artmaktadır. Modele 3. adımda giren anne meslek, anne eğitim değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlemlenmiştir (R kare=.46, $p < .05$). Anne meslek ve anne eğitim değişkenlerinin modele % 46'lık bir katkısı olmuştur. Anne meslek değişkeninin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, anne eğitim değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .20$, $p < .05$). Modele 4. adımda giren baba meslek, baba eğitim, 5. adımda giren sosyoekonomik düzey ve 6. adımda giren okul türü değişkenlerinin model içerisinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Modele 7. ve son adımda alınan ikiz olma durumu değişkeninin modele anlamlı bir katkısı vardır (R kare=.58, $p < .05$). İkiz olma değişkeninin modele % 58'lik bir katkısı vardır. İkiz olma durumu değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = -.21$, $p < .05$). İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuklarda ikiz olma durumu görüldükçe alıcı dil puanı azalmaktadır.

4.5. İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Çocukların İfade Edici Dil Puanlarının Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Yordanan Değişken; İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli İçin İfade Edici Dil Puanı	
Yordayıcı Değişkenler	ΔR Kare	β
I. Adım	.14*	
Kontrol Değişkenleri Yaş Cinsiyet		.39*
II. Adım	.17	
Kontrol Değişkenleri Kardeş Sayısı Okula Gelme süresi yıl		
III. Adım	.20	
Kontrol Değişkenleri Anne Meslek Anne Eğitim		
IV. Adım	.22	
Kontrol Değişkenleri Baba Eğitim Baba Meslek		.15*
V. Adım	.22	
Kontrol Değişkenleri Sosyo Ekonomik Düzey		
VI. Adım	.22	
Kontrol Değişkenleri Okul Türü		
VII. Adım	.23	
Kontrol Değişkenleri İkiz Olma Durumu		
$p < 0.5^*$		

Tablo 4.5'te ifade edici dilin bağımsız değişkenler olan demografik değişkenler açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde, modele 1. adımda giren yaş ve cinsiyet değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir (R Kare= .14, $p<.05$). Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin modele %14'lük bir katkısı olmuştur. Cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, yaş değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta =.39$, $p<.05$). İkinci dil eğitimi almayan tek dilli çocuğun yaşı arttıkça ifade edici dil puanı da artmaktadır. Modele 2. adımda girilen kardeş sayısı ve okula gelme süresi değişkenlerinin ve modele 3. adımda girilen anne meslek ve anne eğitim değişkeninin model içerisinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Modele 4. Adımda girilen baba eğitim ve baba meslek değişkeninin modele anlamlı bir katkısı olduğu görülmüştür (R kare= .22, $p>.05$). Baba eğitim ve baba meslek değişkeninin modele %22'lik bir katkısı olmuştur. Baba meslek değişkeninin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, baba eğitim değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta =.15$, $p<.05$). İkinci dil eğitimi almayan tek dilli çocuğun baba eğitim düzeyi arttıkça ifade edici dil puanı da artmaktadır. Modele 5. adımda giren sosyoekonomik düzey, 6. adımda giren okul türü ve 7. ve son adımda giren ikiz olma durumu değişkenlerinin model içerisinde anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.6. İki Dilli veya İkinci Dil Eğitimi Alan Çocukların İfade Edici Dil Puanlarının Yordamasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişken; İki Dilli Olan Veya İkinci Dil Eğitimi Alanlar İçin İfade Edici Dil Puanı	
	ΔR Kare	β
I. Adım	.19*	
Kontrol Değişkenleri Yaş Cinsiyet		.30*
II. Adım	.31*	
Kontrol Değişkenleri Kardeş Sayısı Okula Gelme süresi yıl		.32*
III. Adım	.36	
Kontrol Değişkenleri Anne Meslek Anne Eğitim		.26*
IV. Adım	.36	
Kontrol Değişkenleri Baba Eğitim Baba Meslek		
V. Adım	.36	
Kontrol Değişkenleri Sosyo Ekonomik Düzey		
VI. Adım	.47*	
Kontrol Değişkenleri		

Okul Türü		.26*
VII. Adım	.58*	
Kontrol Değişkenleri İkiz Olma Durumu		-.40*
p<0.5		

Tablo 4.6’da ifade edici dilin bağımsız değişkenler olan demografik değişkenler açısından incelendiği hiyerarşik regresyon analizinde ise, modele 1. adımda giren yaş ve cinsiyet değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlenmiştir (R Kare= .19, p<.05). Yaş ve cinsiyet değişkenlerinin modele %19’luk bir katkısı olmuştur. Cinsiyet değişkeninin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, yaş değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .30$, p<.05). İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuğun yaşı arttıkça ifade edici dil puanında artmaktadır. Modele 2. Adımda girilen kardeş sayısı ve okula gelme süresi değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlemlenmiştir (R kare=.31, p<.05). Kardeş sayısı ve okula gelme süresi değişkenlerinin modele %31’lik bir katkısı olmuştur. Kardeş sayısı değişkeninin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, okula gelme süresi değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .32$, p<.05). İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuğun okula gelme süresi arttıkça ifade edici dil puanı da artmaktadır. 3. Adımda girilen anne meslek ve anne eğitim değişkenlerinin modele anlamlı bir katkısı olduğu gözlemlenmiştir (R kare=.36, p>.05). Anne meslek ve anne eğitim değişkenlerinin modele %36’lık bir katkısı olmuştur. Anne meslek değişkeninin modele özgün bir katkısı ortaya çıkmazken, anne eğitim değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .26$, p<0.5). İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuğun anne eğitim düzeyi arttıkça ifade edici dil puanı da artmaktadır. 4. adımda girilen baba eğitim, baba meslek ve 5. adımda girilen sosyoekonomik düzey değişkeninin model içerisinde anlamlı olmadığı görülmektedir. Modele 6. Adımda girilen okul türü değişkeninin modele anlamlı bir katkısı olduğu görülmüştür (R kare=.47, p<.05). Okul türü değişkeninin modele %47’lik bir katkısı vardır. Okul türü değişkeninin modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = .26$, p<05). İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuğun okul türü devlet okulundan özel okula geçtiğinde ifade edici dil puanı da artmaktadır. Modele 7. ve son adımda alınan ikiz olma durumu değişkeninin modele anlamlı bir katkısı vardır (R kare=. 58, p<.05). İkiz olma değişkeninin modele % 58’lik bir katkısı vardır. İkiz olma durumu değişkeninin

modele özgün bir katkısı vardır ($\beta = -.40, p < .05$). İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuklarda ikiz olma durumu görüldükçe ifade edici dil puanı azalmaktadır.



BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1. TARTIŞMA

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimlerinin farklılaşmasını incelemektir. Çocukların sahip oldukları çeşitli sosyodemografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne meslek, baba meslek, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey, okul türü, ikiz olma durumu) çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarına etkisi araştırılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı dil puan ortalamalarının karşılaştırılması ile ilgili olarak;

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının ifade edici dil puan ortalamalarının karşılaştırılması ile ilgili olarak;

Araştırma bulgularına göre alıcı dil ve ifade edici dil puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ikinci dil eğitimi almayan tek dilli çocuklar lehinedir. Tek dilli çocuklar ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişiminin kıyaslandığı çeşitli araştırmalar mevcuttur (Cummins,1979; Skutnabb-Kangas, 1981; Cummins, 2001; Yazıcı, 2003; Bialystok ve Martin, 2004; Bekir, 2004; Akdoğan, 2005; Baker, 2006; Caprez, 2007; Tulu, 2009; Caprez, 2010; Demir, 2011; Erdil, 2012; Özer, 2013; Kazancı, 2017). Örneğin, Yazıcı (2003) yurt dışında yaşayan okul öncesi dönemdeki göçmen çocukların ana dil gelişim düzeyleri ve ana dilini kazanım sorunlarını araştırmıştır. Araştırmaya 30'u Norveç, 30'u Avusturya, 30'u Almanya, 30'u Türkiye'den olmak üzere 5-6 yaş grubu 120 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yurt dışındaki

gurbetçi Türk çocuklarının, Türkiye'deki akranlarına oranla dil seviyelerinin çok düşük olduğu görülmüştür.

Demir (2011), okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimlerini araştırmıştır. Bu araştırmada 0-6 yaş döneminde verilen eğitimin önemi ve dil gelişimini olumsuz etkileyen sebepler üzerinde durulmuştur. Okul öncesi dönemde verilen yabancı dil eğitiminin üzerinde durulan bu çalışmada okul öncesi dönemde verilen yabancı dil eğitiminin dil, kültür ve kimlik yok olmasına neden olabileceği söylenmiştir.

Bir diğer araştırmada ise Bialystok, Luk, Peets ve Yang (2010), 3 ve 10 yaşları arasındaki 1738 çocuktan İngilizce Peabody Resim Kelime Testi'ni (PRKT) kullanarak elde ettikleri verinin analizi iki dilli ve tek dilli çocukların alıcı kelime dağarcıkları arasında farklılık olduğunu tek dillilerin iki dillilerden anlamlı şekilde yüksek alıcı kelime dağarcığına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Çeşitli araştırma sonuçları araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerin çocukların alıcı dil gelişim düzeylerini yordaması ile ilgili olarak;

Araştırma bulgularına göre ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet, kardeş sayısı, okula gelme süresi, anne meslek, anne eğitim düzeyi, baba meslek, baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, okul türü ile alıcı dil gelişimini anlamlı olarak açıklamazken, yaş pozitif ve anlamlı olarak, ikiz olma durumu ise negatif ve anlamlı olarak açıklamaktadır. Alıcı dil gelişimi ile yaş arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Tural,1977; Lempert, 1983; Binbaşoğlu, 1990; Aydoğan ve Koçak, 2003; Musollino, 2004; Yıldırım, 2008; Tulu, 2009). Örneğin, Aydoğan ve Koçak araştırmalarında okul öncesi eğitimi alan çocuklarla çalışmışlar ve yaşla birlikte çocukların dil gelişim düzeylerinin arttığını görmüşlerdir.

Bir diğerk araştırmada ise Kılıç (2014) birinci sınıfa devam eden çocuklarla çalışmış 60-66 aylık çocukların dil becerilerinin 66-72 aylık çocukların dil becerilerinden daha geride olduğunu 66-72 aylık çocukların dil becerilerinin de 72+ay çocuklarından geride olduğunu saptamıştır. Çeşitli araştırma sonuçları araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerin çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri yordaması ile ilgili olarak;

İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet, kardeş sayısı, anne meslek, baba meslek, baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, okul türü ile alıcı dil gelişimini anlamlı olarak açıklamazken, yaş, okula gelme süresi, anne eğitim düzeyi pozitif ve anlamlı olarak, ikiz olma durumu ise negatif ve anlamlı olarak açıklamaktadır. Alıcı dil gelişimi ile okula gelme süresi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Yazıcı, 1999; Erdoğan vd., 2005; Taner ve Başal, 2005; Dereli vd., 2005; Damarlı Ocak, 2007; Tulu, 2009). Örneğin, Damarlı Ocak (2007), birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların okuma yazma başarısını okul öncesi eğitimin desteklediğini görmüştür.

Tulu (2009), ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların ve ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların istatistiki açıdan anlamlı olmasa da okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile dil gelişimleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır.

Dereli, Koçak ve Tepeli (2005), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların dil düzeylerini inceleme amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya ana okuluna devam eden ve etmeyen 5-6 yaş arasındaki 180 çocuk deney ve kontrol grubu olmak üzere katılmıştır. Çocukların dil gelişim düzeyleri “ Lügatçe ve Dil Testi” ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş arası çocukların dil puan ortalamalarından önemli düzeyde yüksek olduğu

bulunmuştur. Çeşitli araştırma sonuçları araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Alıcı dil gelişimi ile anne eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Tural,1977; Jersild,1979; Anlar, 1983; Öztürk,1995; Güler,2004; Şahin, 2009). Örneğin, Öztürk (1995), 5-6 yaş grubu birinci sınıf öğrencilerinin alıcı dil düzeylerini ölçmek için Peabody Resim Kelime Testi, ifade edici dil düzeylerini ölçmek için Lügatçe Dil testi kullanılmıştır. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin paralel olarak arttığını gözlemlemiştir. Araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerin çocukların ifade edici dil gelişim düzeylerini yordaması ile ilgili olarak;

Araştırma bulgularına göre ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet, kardeş sayısı, okula gelme süresi, anne meslek, anne eğitim düzeyi baba meslek, sosyoekonomik düzey, okul türü ile ifade edici dil gelişimini anlamlı olarak açıklamazken, yaş, baba eğitim düzeyi pozitif ve anlamlı olarak açıklamaktadır. İfade edici dil gelişimi ile baba eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çeşitli araştırmalar mevcuttur (Koçak ve Dereli, 2005; Davis ve Kean, 2005; Yıldırım, 2008; Tulu, 2009; Can Yaşar ve Aral, 2011). Örneğin, Yıldırım (2008), araştırmasında çocukların dil gelişimini incelemiş babanın eğitim düzeyinin yükselmesinin çocukların dil gelişimine katkı sağladığını görmüş artık babaların çocuk yetiştirmede aktif olduğu sonucuna varılabileceğini söylemiştir. Çeşitli araştırma sonuçları araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerin çocukların ifade edici dil gelişim düzeylerini yordaması ile ilgili olarak;

Araştırma bulgularına göre iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet, kardeş sayısı, anne meslek, baba meslek, baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey ifade edici dil gelişimini anlamlı olarak açıklamazken, yaş, okula gelme süresi, anne eğitim düzeyi, okul türü pozitif ve anlamlı olarak, ikiz olma durumu ile negatif ve anlamlı olarak açıklamaktadır. İfade edici dil gelişimi puanlarının devlet okulundan özel okula geçildiğinde artmasının sebebi özel okulda kullanılan eğitim program ve çocukların üst sosyoekonomik düzeyde olan ailelerin çocukları olması gösterilebilir. İfade edici dil gelişimi ile sosyoekonomik düzey arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Razon,1976; Jersıld,1979; Erkan,1990; Temel, 2000; İpek, 2006; Damarlı Ocak, 2007; Yıldırım, 2008; Tulu, 2009; Kılıç, 2014; Kazancı, 2017).

Kazancı (2017), ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini incelediği araştırmasında Van ilinde öğrenim görmekte olan 355 ilkokul birinci sınıf öğrencisiyle çalışmış ve Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ile çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini ölçmüştür. Sonuç olarak puanlarının sosyoekonomik düzeyle ilişkisini incelediğinde sosyoekonomik düzeyi yüksek çocukların lehine bulmuştur.

5.2. SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil puan ortalamaları anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramaktır. Ayrıca araştırmada, çocuğa ve anne-babaya ait sosyodemografik değişkenlerin (cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne meslek, baba meslek, kardeş sayısı, sosyoekonomik düzey, okul türü, ikiz olma durumu) çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarını üzerindeki yordayıcı etkisini belirlemek istenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara yer verilmiştir.

- Araştırma sonuçlarına göre ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukların alıcı dil puan ortalamaları iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı dil puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yüksek çıkmıştır.
- İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukların ifade edici dil puan ortalamaları iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının ifade edici dil puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yüksek çıkmıştır.
- Araştırma sonuçlarına göre ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet, kardeş sayısı, okula gelme süresi, anne meslek, anne eğitim düzeyi, baba meslek, baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, okul türü ile alıcı dil gelişimini anlamlı olarak açıklamazken, yaş pozitif ve anlamlı olarak, ikiz olma durumu ise negatif ve anlamlı olarak açıklamaktadır.
- İki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet, kardeş sayısı, anne meslek, baba meslek, baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey, okul türü ile alıcı dil gelişimini anlamlı olarak açıklamazken, yaş,

okula gelme süresi, anne eğitim düzeyi pozitif ve anlamlı olarak, ikiz olma durumu ise negatif ve anlamlı olarak açıklamaktadır.

- Araştırma bulgularına göre ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet, kardeş sayısı, okula gelme süresi, anne meslek, anne eğitim düzeyi baba meslek, sosyoekonomik düzey, okul türü ile ifade edici dil gelişimini anlamlı olarak açıklamazken, yaş, baba eğitim düzeyi pozitif ve anlamlı olarak açıklamaktadır.
- Araştırma bulgularına göre iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının, kendisine ve anne-babalarına ait sosyodemografik değişkenlerden cinsiyet, kardeş sayısı, anne meslek, baba meslek, baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzey ifade edici dil gelişimini anlamlı olarak açıklamazken, yaş, okula gelme süresi, anne eğitim düzeyi, okul türü pozitif ve anlamlı olarak, ikiz olma durumu ile negatif ve anlamlı olarak açıklamaktadır.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Bu çalışmanın temel sınırlılığı Çorum ve Antalya illerinde bulunan bağımsız anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden öğrencilerden oluşmasıdır. Dolayısıyla daha geniş, farklı örneklem ve farklı değişkenler ele alınarak alıcı, ifade edici dil gelişimi araştırılabilir.

2. Alıcı ve ifade edici dil gelişimini destekleyecek eğitim programı hazırlanarak iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocukların aldıkları destekleyici eğitim programının alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine etkisi araştırılabilir.

3. Bu çalışmada iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuklar bir grup olarak ele alınmıştır. İki dilli olan çocuklar ile ikinci dil eğitimi almayan çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması çalışılabilir.

4. Bu çalışmada iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuklar bir grup olarak ele alınmıştır. İkinci dil eğitimi alan çocuklar ile ikinci dil eğitimi almayan çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması çalışılabilir.

5. TİFALDİ testi (Türkçe Tifaldi Alıcı ve İfade Edici Dil) çocukların Türkçe dil gelişimlerini ölçmektedir çocukların ikinci dil gelişimini ölçen bir araştırma yapılarak iki dilin gelişimi arasındaki ilişki incelenebilir.

6. İki dilli, ikinci dil eğitimi alan çocukların dil gelişimini ölçecek yeni ölçme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

1. Achkasova, N.(2013). The best ways of teaching English to children: Using children's operas in teaching to 5- to 6- year old children. *David Publishing.US-China Education Review A*, 3(6), 385-390.

2. Andrade, S. A., Santos, D. N., Bastos, A.C., Pedromonico, M. R. M., Almeida-Filho, N., Barreto, M. L. (2005). family environment and child's cognitive development: anepidemiological approach. *Rev Saude Publica*, 39(4), 1-6.

3. Binbaşıoğlu, C.(1990). *Gelişim psikolojisi*. (5.Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.

4. Ahioğlu, N. (1999). *Sembolik oyunun dört yaş çocukların dil kazanımına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

5. Akalın, H., Toparlı, R., Gözaydın, N., Zülfikar, H., Argunşah, M., Demir, N., Aksu, B., Gültekin, B. (2005). *Türkçe sözlük*. (10. Baskı). Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu.

Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim* (Cilt I-II-III). Ankara: TDK.

6. Altay, S., Bozcan, E., İra, N., Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1).

7. Aydoğan,Y. Ve Koçak N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. (12.11.2018) https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/aydogan-kocak.htm

8. Aytar, A., Öğretir, A. (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 13-30.

9. Ayverdi,İ.(2006).*Misalli büyük Türkçe sözlük*. (2.Baskı). İstanbul: Mas.

10. Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.

11. Baker, C. (2004). Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

12. Baykal, G. (2011). *Dil gelişiminde gecikme gösteren çocukların annelerinin çocuğa yöneltilmiş dil kullanım özelliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

13. Bekir, H. (2004). Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

14. Bialystok, E. (2010). Global-laocal and trail-making tasksby monolingualand bilingual children beyond inhibition. *Develop mental Psychology*, 46(1), 93.

15. Bialystok, E., Craik, F.I.(2010). Cognitive and linguistic processing in the bilingual mind. *Currentdirections in psychological science*, 19(1),19-23.

16. Bikçentayev, V.,R. (1999). Çokerken yaşlarda çocuklara yabancı dil eğitimi. <http://dilokulu.com> (03.04.2019)

17. Canan, N. (2012).*Okul öncesi dönem çocuklarında iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Maltepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

18. Caprez- Krompak, E. (2007). *Die bedeutung der erstsprache im integrationsprozess*. <http://www.terra-cognita.ch/10/caprez.pdf> (03.04.2019)

19. Ceyhan, E. (2006). *Yabancı dil öğretim tekolojisi*. İstanbul: Morpa Yayınevi

20. Coyle, Y., Gracia, R.G. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children (Okul öncesi çocuklarda L2 kelime edinimini

gerçekleştirmek için şarkıların kullanılması). *Oxford University ELT. Journal*, 68(3), 276-285. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/68/3/276/455095?redirected-From=fulltext> (24.01.2019)

21. Cummings, K. (2015). *Educating english language learners in early childhood classrooms*. A survey of teachers sense of prepared nessand self-efficacy in Washington state. University of Washington.

22. Çat Şahin, A.(2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

23. Damarlı Ocak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Davaslıgil, Ü. (1985). *Farklı sosyoekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi*. İstanbul: İstanbul Edebiyat Fakültesi Yayınevi

24. Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294.

25. Demirkan Baytar, B.(2014). *Dil Gelişim sorunlarının ortaya çıkışında bakıcının rolü*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

26. Dereli, E. (2003).Okul öncesi eğitime devam eden 4–6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin incelenmesi konya ili örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü , Konya

27. Ergin, B.(2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

28. Ergin, M. (1985).*Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basın Yayın Dağıtım.

29. Ersan, C. (2013). *Baba dil destek programının çocukların dil gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

30. Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

31. Genç İlder, B., Yazıcı, Z.(2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.

32. Gençay, G. (2007). *Üç-dört yaş gelişim özelliği gösteren zihinsel engelli çocukların aldıkları eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

33. Goetz, P. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language And Cognition*, 6 (1), 1–15.

34. Hopurcuoğlu, A.(2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden Türk çocuklarının dil gelişimi açısından fiilimsi kullanmalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

35. Horgan, D. (1976). The development of the full passive. *Journal of Child Language* 5, 65-80.

36. Jahandarie, K.(1999). *Spoken and Written Discourse: A Multi-Disciplinary Perspective*, Ablex Publishing Corporation. Stamford:Conneticut.

37. Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Journalagent Klinik Psikiyatri*, 3, 263-268.

38. Karadeniz, H.K. (2013). *Otizmlili ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

39. Kayılı, G., Koçyiğit, S., Erbay, F.(2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 347-355.

40. Kazancı, E.E. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

41. Kertz-Wezel, A. (2015). Sociological implications of English as an international language in music education. *Eassys From The 9th International Symposium On The Sociology Of Music Education. Action, Criticismand Theory for Music Education*, 15(3), 53-66.

42. Kılıç, S. (2014). *İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelenmesi*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

43. Kırıkgöz,Y.(2007). English language teaching in Turkey:Policy changes and their implementations. *Sage Publications*, 38(2), 216-228.

44. Koşan, Y. (2015).*Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okulda hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

45. Kurt,E.(2014). *TRT Çocuk Kanalının 4-6 yaş grubu öğrencilerinin dil gelişimine etkisi hakkında öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

46. Küntay, A.ve Ahtam, B.(2004). Annelerin çocuklarıyla geçmiş hakkındaki konuşmalarının anne eğitim düzeyi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19, 19-31.

47. Mechelli, A. (20129). *Learning languages boosts brain (Dil öğrenmek beyni güçlendirir)*.<http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/3739690.stm> (01.04.2019)

48. Mergen, F. (2011). Ana dilden sonra öğrenilen dilde dil bilgisel işleme: Geç iki dilliliğin beyin, dil bilimi açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 25-32.

49. McLaughlin, B., Blanchard, A.G., Osanai, Y.(1995). *Assessing language development in bilingual preschool children*. NCBE Program Information Guide Series, Number 22, Summer.

50. Mistry, R. S., Biesanz, J. C., Chien, N., Howes, C. & Benner, A. D. (2008). Socioeconomic status, parental investments, and the cognitive and behavioral outcomes of lowincome children from immigrant and native households. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 193-212.

51. Modiri, I. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığıyla yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.

52. Mohanty, A. K.ve Babu, N. (1983). Bilingualism and metalinguistic ability among kond tribials in Orissa, India. *The Journal Of Social Psychology*, 121, 15-22.

53. Muslugüme, E.(2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

54. Nacak, M., Yağmurlu, B., Durgel, E. S.,Van de Vijyer, F. J. R. (2011). Metropol ve Anadolu'da ebeveynlik: Biliş ve davranışlarında şehrin ve eğitim düzeyinin rolü (The role of city and educationon parenting beliefs and behaviors).*Türk Psikoloji Dergisi*, 26(67), 85-100.

55. Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 270-290.

56. Önkol Şengül, F. L. (2007). *Türkçe ve 2.dilde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

57. Özer, E. (2012). *Normal gelişim gösteren down sendromlu çocukların dil özelliklerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

58. Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

59. Özteke, H.İ.(2015). *Bağlanma, eş seçiminde sınırlandırıcı inançlar ve beden imgesi baş etme stratejileri romantik ilişkilerde mükemmeliyetçiliği yordaması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

60. Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen birinci sınıf çocukların alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

61. Penfield, W., ve Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. NewYork: Atheneum.

62. Piccinni, G. (2012). *English as a second language ge teacher view sand practices regarding teaching English Language learners in a pullout program*. Walden University

63. Reese, E. ve Read, S. (2000). *Predictive validity of the newzealand macarthur communicative development inventory: wordsand sentences*. *Child Development*, 27, 255-266.

64. Rezzagil, M. (2010). *5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin ses bilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

65. Sayar, G.(2012). *Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinde işitme implantı kullanımının zihinsel ve dil gelişimine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.) Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

66. Seçilmiş, S. (1996). Ana okuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

67. Senemoğlu, N.(2005). *Gelişim öğrenmeve öğretim.* (12.Baskı). Ankara: Gazi Yayınevi.

68. Serhatlıoğlu, B.(2006). *Televizyon programlarının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının zihin ve dil gelişimini etkileme biçimlerine yönelik Öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesi (Elazığ ili örneği).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

69. Sevinç, M. ve Sertkaya, B.(2004), *Erken çocukluk döneminde yabancı dil eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimine etkisi.* I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. 30.06-03.07 İstanbul.

70. Skutnabb-Kangas. (1981). *Çok dilli konular.*

https://www.researchgate.net/publication/268279133_Skutnabb-Kangas_Tove_2007_19811984_Bilingualism_or_not_the_education_of_minorities_Clevedon_Avon_Multilingual_Matters_378_p_revised_Southeast_Asian_version_with_an_Introduction_by_Ajit_Mohanty_New_Del (08.03.2019)

71. Şeker, P. T. (2010). *Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin dilsel gelişim alanına katkılarının incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

72. Şimşek Bekir, H., Temel, Z. F. (2006). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.

73. Tekin, G. (2007). *Helping at-risk young children through filialplay therapy.* Association for Childhood Education International (ACEI), Annval

International Conference and Exhibition (may2-5, 2007). Oral presentation. Tampa, Florida, U.S.

74. Tekin, T. (1994). *Türkoloji eleştirileri*. İstanbul: Doruk Yayınları.

75. Temel, F.ve Yazıcı, Z. (2003). İki dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen çocuklar için ana dilin gerekliliği. *Türk dili ve Edebiyatı Dergisi*, 622, 495-505.

76. Temel, Z. F. (2000). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi: sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyet ilişkisi. *GÜGEF Dergisi*, 20(2), 39-53.

77. Temel, F., Bekir, H., Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi* (1). Ankara: Vize Yayıncılık.

78. Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun gelişimine olan etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

79. Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

80. Topbaş, S. (2007). *Sesbilgisel gelişim*. S.Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (s.75-108). Ankara: KökYayıncılık.

81. Troike, M.,S. (2005). *Second language acquisition*. (1.Baskı). New York: Cambridge University Press.

82. Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocuklarının dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

83. Türkbay, T., Akın, R., Söhmen, G. ve diğerleri. (2005). *Aile tutumlarının çocuk gelişimi üzerine etkileri*. <http://triped.com/> (03.04.2019)

84. Ünal Gürocak, S.(2007). *Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocuklarının dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

85. Yazıcı, Z. (1999). *Almanya ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

86. Yazıcı, G. Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe’yi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

87. Yıldırım, A.(2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

88. <http://www.cocukgelisimi.gen.tr/cocuk-gelisimi/dilgelisimi/400-dil-gelisimi-tanimi-ve-onemi.html>

89. <http://www.dilbilimi.net/geneldilbilimi.htm>

EKLER**Tablo 8: Araştırmaya Katılan Okulların İsimleri ve Öğrenci Dağılımları (Ek:1)**

OKULLAR	ÖĞRENCİ SAYISI
SUNGURLU	
Kaledere İlkokulu	7
Atatürk İlkokulu	11
Yavuz Selim İlkokulu(Yavuz Selim İlkokuluna başlayan fakat bırakan 1 çocuk dahil)	71
Şehit İlhan Çaylan Anaokulu	51
İsmet Paşa İlkokulu	21
MANAVGAT	
Özel Hisarlı Akdeniz İncileri Anaokulu	74
Manavgat Anaokulu	76
TOPLAM	311

Ek:2

TIFALDI ALICI DİL KELİME ALT TESTİ(TIFALDI-AD) PUANLAMA FORMU

Adı:
Soyadı:
Cinsiyeti:

Uygulama tarihi:
Doğum Tarihi:
Yaş:
Uygulayan:

Başlangıç Noktası	Sıra	Kelime	Hedef	Cevap	Başlangıç Noktası	Sıra	Kelime	Hedef	Cevap
DENEME 1		Kedi	4			39	Paten	4	
DENEME 2		Yatak	3			40	Vazo	3	
2 yaş başlangıç	1	Televizyon	2			41	Cetvel	2	
	2	Yılan	4			42	Fincan	3	
	3	Kapı	1			43	Çatı	3	
	4	Pasta	3			44	Ceza	4	
	5	Parmak	4		6 yaş başlangıç	45	Yunus	3	
	6	Salıncak	3			46	Bakmak	1	
	7	Mandal	1			47	Keçi	3	
	8	Çanta	2			48	Kask	2	
	9	Kurbağa	3			49	Ok	2	
	10	Simit	1			50	Zarf	4	
3 yaş başlangıç	11	Yastık	3			51	Düdük	4	
	12	Öpmek	3			52	Roket	1	
	13	Tabak	4			53	Orman	4	
	14	Soğan	1			54	Teleskop	1	
	15	Tavuk	4			55	Pervane	3	
	16	Armut	3			56	Şelale	2	
	17	Maymun	3		7 yaş başlangıç	57	Dalmak	2	
	18	Asmak	4			58	Küvet	3	
	19	Sabun	4			59	Doktor	4	
	20	Hortum	2			60	Dalgıç	2	
4 yaş başlangıç	21	Bilezik	3			61	Öğretmen	1	
	22	Yalnız	4			62	Palet	1	
	23	Lastik	2			63	Utangaçlık	3	
	24	Kravat	2			64	Sirk	3	
	25	Güç	2			65	Ceviz	3	
	26	Koyun	3			66	Elips	4	
	27	Koşmak	2			67	Fidan	1	
	28	Sinek	1			68	Vedalaşmak	4	
	29	Ayakkabı	3						
	30	Kemer	4						
	31	Mutluluk	2						
	32	Kilit	2						
5 yaş başlangıç	33	Zincir	3						
	34	Postacı	2						
	35	Yazmak	1						
	36	Papatya	2						
	37	Kafes	1						
	38	Tehlike	4						

Başlangıç Noktası	Sıra	Kelime	Hedef	Cevap
8 yaş başlangıç	69	Silindir	1	
	70	Felaket	3	
	71	Galibiyet	4	
	72	Fabrika	1	
	73	Dikdörtgen	3	
	74	Devirmek	2	
	75	Gitar	3	
	76	Halat	3	
	77	Heyecan	2	
	78	Yelken	3	
	79	Yarım	4	
	80	Verimlilik	2	
9-10 yaş başlangıç	81	Raket	4	
	82	Piramit	4	
	83	Göl	2	
	84	Tır	2	
	85	Ada	1	
	86	Fıçı	3	
	87	Sedye	4	
	88	Vagon	4	
	89	Horon	2	
	90	Şehpa	3	
11-12 yaş başlangıç	91	Baraj	2	
	92	Ekmek	2	
	93	Hamal	1	
	94	Pul	2	
	95	Onarmak	4	
	96	Mezura	2	
	97	Bere	3	
	98	Sal	3	
	99	Zıt	2	
	100	Viyadük	1	
	101	Faraş	4	
	102	Lamba	2	
	103	Pulluk	1	
	104	Radyatör	2	

Kronolojik Yaş	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş

Ek:3

TİFALDİ İFADE EDİCİ DİL KELİME ALT (TİFALDİ-ID) TESTİ PUANLAMA FORMU

Adı:

Uygulama Tarihi:

Soyadı:

Doğum Tarihi:

Cinsiyeti:

Yaş:

Uygulayan:

	Sıra	Kelime	Doğru	Hedef kelime dışı söylemler
-2 yaş	1	Köpek		
	2	Anahtar		
	3	Çatal		
	4	Makas		
	5	Dondurma		
	6	Sandalye		
3 yaş	7	Kelebek		
	8	Şemsiye		
	9	Ağaç		
	10	Yıldız		
	11	Bayrak		
	12	Pantolon		
	13	Üzüm		
	14	Tren		
4 yaş	15	Masa		
	16	Merdiven		
	17	Gemi		
	18	Fil		
	19	Süpürge		
	20	Havuç		
	21	Kaplumbağa		
	22	Yaprak		
	23	Yumurta		
	24	İnek		
	25	Sepet		
	26	Mısır		
5 yaş	27	Otobüs		
	28	Güneş		
	29	Uçurtma		
	30	Eldiven		
	31	Kamyon		
	32	Tavşan		
	33	Bulut		
	34	Mum		
	35	Askı		
	36	Çadır		
	37	Zürafa		
	38	Helikopter		

	Sıra	Kelime	Doğru	Hedef kelime dışı söylemler
6 yaş	39	Gül		
	40	Limon		
	41	Burun		
	42	Kulak		
	43	Atkı		
	44	Mantar		
	45	Dünya		
	46	Dağ		
7 yaş	47	Hemşire		
	48	Timsah		
	49	Çekiç		
	50	Örümcek		
	51	Düğme		
	52	Geyik		
	53	Dürbün		
	54	Köprü		
8-9 yaş	55	Traktör		
	56	Terazi		
	57	Tornavida		
	58	Fermuar		
	59	Piyano		
	60	Yarasa		
10-12 yaş	61	Olta		
	62	Testere		
	63	Paraşüt		
	64	Taç		
	65	Yelpaze		
	66	Kale		
	67	Tank		
	68	Rende		
	69	Astronot		
	70	Değirmen		
	71	Balerin		
	72	Sapan		
	73	Tünel		
	74	Petek		
	75	Makara		
	76	Hamak		
	77	Vantilatör		
	78	Merdane		
	79	Fırça		
	80	Havan		

Kronolojik Yaş	Ham Puan	Standart Puan	Eşdeğer Yaş

Ek:4**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Adı Soyadı:

Cinsiyet:

Kız Erkek

Yaş:

36-48 Ay 48-60 Ay

60-66+Ay

Doğum Tarihi:

Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süresi:

1yıl 2yıl

3yıl

Anne Eğitim Düzeyi:

İlkokul Ortaokul Lise Ön Lisans Lisans

Lisansüstü

Anne Mesleği:

Baba Eğitim Düzeyi:

İlkokul Ortaokul Lise Ön lisans Lisans

Lisansüstü

Baba Mesleği:

Kardeş Sayısı:

Sosyo Ekonomik Düzey: Alt Orta Üst

İki Dillilik:

Var Yok

İkinci Dil Eğitimi:

Alıyor Almıyor İkinci Dil Eğitimi Alıyorsa Süresi: 1yıl 2yıl 3yıl

 <p>KONYA</p>	<p>T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü</p>	 <p>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ</p>
--	---	--

Özgeçmiş

Adı Soyadı: Huriye HAMARAT		İmza		
Doğum Yeri: Bozkır				
Doğum Tarihi: 08.07.1992				
Medeni Durumu: Bekar				
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Vali Kemal Katıtaş İlköğretim Okulu		Bozkır	2006
Lise	Bozkır Anadolu Lisesi		Bozkır	2010
Lisans	Akdeniz Üniversitesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	Antalya	2014
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Okul Öncesi Eğitimi	Konya	2019
İş Deneyimi: MEB’de Öğretmen (2014-)				
E-Posta: huriyehamarat2016@gmail.com				