

T.C
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÇOCUKLARINDA KELİME DAĞARCIĞI GELİŞİMİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Nigar İPEK

BURSA 2006

T.C
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÇOCUKLARINDA KELİME DAĞARCIĞI GELİŞİMİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Danışman
Doç. Dr. Asude BİLGİN

Nigar İPEK

BURSA 2006

TC.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

..... ait

.....adlı çalışma, jürimiz tarafından

Anabilim / Anasanat Dalı,

Bilim Dalında Yüksek Lisans / Doktora / Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye (Danışman)

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

İmza

Üye

Akademik Ünvanı, Adı Soyadı

ÖZET

İLKÖĞRETİM ÇAĞI ÇOCUKLARINDA KELİME DAĞARCIĞI GELİŞİMİ

Nigar İPEK
(Yüksek Lisans Tezi)

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimine sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini incelemektir.

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Bursa ili sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okulu birinci, üçüncü ve beşinci sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Bursa İli sınırları içerisinde 7 resmi ilköğretim okulunun birinci, üçüncü ve beşinci sınıflarından 120 kız ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimini ölçmek için, asıl formu İngilizce (Peabody Picture-Vocabulary Test) olan, Dunn tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Katz ve arkadaşları tarafından uyarlanan (Öner 1997) Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi bağımsız örneklem için t testi ve Varyans Analizi ile yapılmış olup, anlamlı farkların kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. İstatiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .01 olarak alınmıştır. Bulgular tablolar halinde özetlenmiştir.

Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinin alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. 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.

Araştırma bulguları; sosyoekonomik düzey ile öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda; alt sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarına zengin uyaranlarla dolu bir eğitim ortamı sunamadıkları için Milli Eğitim Bakanlığı, Belediyeler, Üniversiteler, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Sağlık Bakanlığı, Ana-Çocuk Sağlığı Merkezleri, TRT ve sivil toplum örgütleri tarafından önlemler alınmalı, programlar hazırlanmalı ve sunulmalıdır. Okulda öğretmenler sınıf içi etkinliklerle kelime dağarcığını geliştirici etkinlikler hazırlamalı ve aileleri bu konunun önemi konusunda bilgilendirmelidir.

ABSTRACT

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' VOCABULARY DEVELOPMENT

Nigar İPEK
(Master Thesis)

The main target of this research is to analyse the effects of socioeconomic levels, gender differences and class levels on primary school students vocabulary development.

The universe of this research is composed of the first, third and fifth classes primary school students attending to public school inside the borders of Bursa city, within the 200-2005 education year. Sampling of the research is composed of a total 240, 120 female and 120 male students from 7 public schools within the borders of Bursa city. In order to measure the vocabulary development of the students, Peabody Picture-Vocabulary Test, developed by Dunn and adopted to Turkish by Katz and colleagues (Öner 1997), is used.

Data analysis is carried out through "t test" and "Variant Analysis" for independent samples and "Tukey HSD Test" is applied to find out the source of meaningful differences. In statistical comparisons meaningfulness level is taken as .01. Findings are summarized in tables.

As a result of this research, it is concluded that the vocabulary development of the students from lower socioeconomic level is better than the students from upper socioeconomic level. It is further clear that there is not a meaningful difference of the female and male students vocabulary development. Also, the vocabulary development depending on the class level increasing.

The results of this research points the meaningful relationship between socioeconomic levels and vocabulary development.

According to the findings of this research, the parents from lower socioeconomic level can not serve up their children a rich environment for vocabulary development. Consequently, the Ministry of Education, civil governments, universities, Society for the Protection of Children, Ministry of Health, TRT, civil organizations should take precautions, prepare programs and serve them. The teachers should prepare activities for the vocabulary development of children and instruct parents about the importance of this subject.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	Sayfa iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	viii

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1 Giriş.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	46
1.3 Araştırmanın Önemi.....	47
1.4 Problem Cümlesi.....	47
1.5 Alt Problemler.....	48
1.6 Sınırlılıklar.....	48
1.7 Sayıtlar.....	49
1.8 İlgili Tanımlar	49

BÖLÜM II

YÖNTEM	50
2.1 Araştırma Modeli.....	50
2.2 Evren ve Örneklem.....	50
2.3 Verilerin Toplanması.....	51
2.4 Peabody Resim-Kelime Testi	52
2.5 Peabody Resim-Kelime Testinin Uygulanması	53
2.6 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	54

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM	55
3.1 Sosyoekonomik Düzeyin Öğrencilerin Kelime Dağarcığı Gelişimlerine Etkisi	55
3.2 Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyinin, İlköğretim Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Gelişimine Etkisi	56
3.3 Cinsiyetin Öğrencilerin Kelime Dağarcığı Gelişimine Etkisi.....	58
3.4 Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Gelişim Düzeyleri.....	59

3.5 İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kelime Dağarcığı Gelişim Düzeyleri.....	62
3.6 Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kelime Dağarcığı Gelişim Düzeyleri.....	65
3.7 Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kelime Dağarcığı Gelişim Düzeyleri.....	67

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	70
4.1 Özet.....	70
4.2 Sonuç.....	71
4.3 Öneriler.....	72
KAYNAKLAR.....	74
EKLER.....	80
EK 1 Görüşme Formu Örneği.....	80
EK 2 Peabody Resim-Kelime Testi Örnekli Açıklaması.....	81
EK 3 Peabody Resim-Kelime Testi Kayıt Formu.....	86
EK 4 İzin Belgeleri	87

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablolar		Sayfa
Tablo 2.1	Öğrencilerin Okul, Sosyoekonomik Düzey, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	49
Tablo 3.1	Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Öğrencilerinin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları.....	53
Tablo 3.2	Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyindeki İlköğretim Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	54
Tablo 3.3	Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyindeki İlköğretim Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 3.4	Tukey Testi Sonuçları.....	55
Tablo 3.5	Kız ve Erkek İlköğretim Öğrencilerinin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları.....	56
Tablo 3.6	Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	57
Tablo 3.7	Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları...	57
Tablo 3.8	Tukey HSD Testi Sonuçları.....	58
Tablo 3.9	İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyindeki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	60
Tablo 3.10	İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyindeki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 3.11	Tukey HSD Testi Sonuçları.....	61
Tablo 3.12	Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek İlköğretim Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	62
Tablo 3.13	Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek İlköğretim Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 3.14	Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	64
Tablo3.15	Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Varyans Analizi Sonuçları.....	65

KISALTMALAR

SED: Sosyoekonomik Düzey

İÖÖ: İlköğretim Okulu

p : Anlamlılık

X : Aritmetik Ortalama

N : Öğrenci Sayısı

ss : Standart Sapma

KO : Kareler Ortalaması

KT : Karerler Toplamı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş

Dil, insanoğlunun en ayrıcalıklı özelliklerinden biridir.

Bebekler, doğuştan dil ve konuşma yeteneğiyle doğarlar. Araştırmalar, çocuğun nasıl ve ne zaman konuşmayı öğrendiği konusunda, ailesinin desteğinin olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Dili kullanmayı öğrenmek dereceli bir süreçtir. Önce kendisine söylenen şeyleri anlamaya, daha sonra da sözcükleri tek tek kullanmaya başlarlar. Daha sonra bu sözcüklerle basit cümleler kurarlar ve en sonunda da daha uzun ve anlaşılır cümleler kurarak, hangi sesleri kullanacağını doğru olarak öğrenirler (Turan, 2001).

Yapılan çalışmalara göre, çocuğun kelime dağarcığı gelişimini; kalıtım, çevre, zeka, cinsiyet, sağlık, sosyoekonomik düzey, okulöncesi eğitimi, kardeş sayısı, doğum sırası, aile, televizyon, kitaplar gibi pek çok faktör etkilemektedir.

Ebeveynlerin çocuk ile düzenli konuşmaları ve onları dinlemeleri dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Bireyler arasındaki dil gelişim farklılığını kalıtım ve çevre faktörleri etkilemektedir. Ortak bir görüş, çocukların desteklenirse konuşmayı öğrendiğini ileri sürmektedir. Bu görüşe göre, ebeveynler çocuğun çıkardığı sese karşılık verirse, zamanla çocuklar bu destek yolu ile ses dizimlerini söze dönüştürmektedir (Seifert ve Hoffnung 1991).

Çocuğun çevresiyle etkin bir iletişim sağlayabilmesi, dili kullanmadaki becerisine bağlıdır ve dili daha etkili bir şekilde kullanmasını sağlayacak ortamlar, düşünme ve iletişim kurabilme yeteneklerinin gelişmesine yol açar. Zengin uyarıcı çevre koşulları, dil gelişimini hızlandırmakta ve olumlu yönde etkilemektedir (Çubukçu 1991).

Yapılan çeşitli araştırmalar, üst sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına oranla cümle

uzunluğu, soru sayısı, kelime hazinesi bakımından daha üstün olduklarını ortaya koymuştur. Bu fark kısmen daha yüksek bir zeka seviyesine bağlanabilirse de, eşit zekalara sahip çocuklar arasında bile, üst sosyoekonomik düzey grup çocuklarının daha elverişli bir ortam içinde yetiştikleri açıkça görülmektedir (Jersild 1979).

Bu araştırmada, ilköğretim çağı çocuklarının kelime dağarcığı gelişimine; sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve yaş faktörlerinin etkisi incelenmiştir.

A. Dilin Tanımı

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve gelişmiş bir dizgedir (Aksan 2003).

Ergin (1982)'e göre 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 bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş bir müessesedir.

Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın ve kitle olmaktan kurtararak aralarında "duygu ve düşünce birliği" olan cemiyet, yani "millet" haline getirir (Kaplan 1985).

İnsanlar, bir toplum oluşturduktan sonra yaşamlarını sürdürmek, birbirlerine istek, bilgi, düşünce ya da amaçlarını aktarabilmek için zamanın başlangıcından beri birbirleriyle farklı şekillerde de olsa iletişim kurmuşlardır. İlk zamanlar bu iletişim, belki taşlara verilen şekillerle daha sonra kayalar üzerine çizilen resimler yoluyla belki de özel bir işaret yöntemiyle sağlanıyordu. Ya da hayvanlarda olduğu gibi ahenkli sesler veya birtakım özel amaçlı hareketler yoluyla gerçekleştiriliyordu. Fakat insanın evrimi ile birlikte gelişen iletişim becerileri de zamanla dil denilen iletişimin en üst basamağı olan etmeni ortaya çıkarmıştır (Ahioğlu 1999).

Dilin çok çeşitli tanımları yapılmaktadır:

Dil, anladığımız ve aktardığımız şeyleri ve fikirleri temsil etme sistemidir" (Cole 1994).

Dil duygu, düşünce ve dileklerimiz başkalarına aktarmaya yarayan bir işaretler sistemidir (Ateş 1990).

İnsanlar arasındaki karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Korkmaz 1992).

Dil, insan seslerinin bir araya gelmesinden oluşmuş, belirli bir yapısı olan bir sistemdir (Cüceloğlu 1991).

Dil, iletişim sağlama aracı olarak kullanılan ve doğal diller arasında kalan her türlü semboller sistemi ve anlatım yöntemidir. Dil insanı hayvanlardan ayıran az sayıda temel özelliklerden biridir ve soyut düşünme yeteneği ile yakından ilgilidir (Erkan 1990).

Dil, toplumsal bir kurumdur. Dilin oluşumu, gelişimi, değişimi kendi kural ve yasalarıyla birlikte, toplumun koşullarına bağlıdır. Toplumdaki gelişmeler dile yansımaktadır. Dil insanlar arasındaki yakınlaşmayı, bütünleşmeyi sağlayan kurumların başında gelir. Duygu ve düşüncelerimiz dil ile iç içedir. Duygu ve düşüncelerin gelişmesi, uygarlığın ilerlemesi, önemli ölçüde dile bağlıdır. Ulus olmanın gereği olan birlik ancak insanların birbirlerini anlamalarıyla, birbirlerini anlamak ise dil ile olur. Kısacası dil, duygu, düşünce ve dileklerimiz başkalarına aktarmaya yarayan işaretler sistemidir (Ateş 1990).

Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmesini, fikirlerini düzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini, kültürel değerlerin ve bilgilerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan iletişim aracıdır. Dil aynı zamanda, düşünme, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Dil çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını, kendisini kontrol etmesini ve kendine güven duymasını sağlamaktadır (Yavuzer 1993).

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

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

Dil, başkalarıyla iletişime yarayan, sınırsız yaratıcılık, zaman ve mekandan soyutlanabilen, kuralları olan kelime ve sembollerin dizimi olarak tanımlanabilmektedir (Santrock ve Yussen 1992).

Fişek ve Yıldırım (1983)'a göre dil, insana özgü ve en güçlü iletişim aracıdır. Çeşitli düşünceleri, duyguları, tutumları, inançları, değer yargılarını anlatma ve öğrenmede görüp algılanan, yaşanan, olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmada, soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullandığımız bir araç olarak tanımlanmaktadır.

Dil, toplumsal, edilgin ve açığa vurulmamış durumda bir kurallar bütünüdür. Söz ise, dil yetisinin bireysel, etken, seçilmiş, açığa vurulmuş bir biçimidir (Armağan 1992).

Dil, düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede, algılananları deneyimleri, bilgileri aktarmada, soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede kullanılan bir araçtır (Alpöge 1991).

Dil, değişik sembollerin ve işaretlerin nasıl birleştirilmesi gerektiğini gösteren bir kurallar yapısına sahiptir. Aynı zamanda sembollerin ve işaretlerin dil bilgisi içinde kullanılmasını sağlayarak yeni yapılar oluşturur. Böylece insanlar dili kullanırken kelimelerin anlamını bilerek bir bütün oluşturur (Dworetzky 1990).

Dilin kazanılmasında ve kullanılmasında alıcı ve ifade edici dil önemlidir. Alıcı dil, tanıma yoluyla anlama davranışıdır (Gönen1988).

Dil, sözcük denilen göstergelerden oluşan bir dizgedir. Düşünceler, duygular ve hayaller sembollerle söze ve yazıya aktarılmakta, böylece konuşan-dinleyen veya yazan-okuyan ya da gönderen-gönderilen arasında bir şifreleme, kodlama olayı ortaya çıkmaktadır. Bu kodlama olayında nesnelerin, varlıkların sembolü olarak sözcükler kullanılmaktadır (Cemiloğlu 1998).

McWriter ve Voltan-Acar (1985)'a göre "alıcı dil, diğerlerinin konuştuklarını anlama yeteneğidir". Alıcı dil, işitsel olarak sesleri algılama, soyut ve somut kelimeleri anlama, cümlelerin gramatik yapısını anlama, söylenenleri yapma ve eleştirici biçimde dinleme yargılama yeteneklerini içermektedir.

İfade edici (anlatımsal) dil ise diğerleriyle iletişim kurarken kullanılan dildir. Yeterli anlatımsal dil, kavram oluşturma ve anlama yaşantı birimlerini elde etmeye bağlıdır. İfade edici dil, çeşitli sesleri üretebilme, kelime ve cümleleri oluşturabilme, doğru gramatik dil örüntülerini kullanabilme yeteneklerini içerir (McWhirter ve Voltan-Acar 1985).

Dili anlayıştaki gelişme, çocuğun dili kullanmasından önce oluşur. Bu, alıcı dilin, ifade edici dilden önce geliştiği anlamına gelmektedir. Her yaştaki insanda olduğu gibi küçük çocuklarda da anlaşılan sözcük sayısı, kullanılanlardan fazladır. Çocuğun dili kullanabilmesi için sözcük dağarcığına sahip olması gerekmektedir. Çocuk sözcük dağarcığını, yeni sözcükler öğrenerek ve bildiği sözcüklerin yeni anlamlarını öğrenerek genişletir. Sözcükler çocuklar tarafından anlamlı bulunduğu ölçüde öğrenilebilir. Çocukların ilk sözcüklerinin yakın çevresiyle ilgili olduğu hatırlandığında, bu sözcüklerin çocuklar tarafından anlamlı bulunduğu için öğrenildiği sonucuna varılabilir. Sözcük dağarcığını geliştirme, çocuğun konuşmasında kolaylık ve akıcılık sağlar. Konuşma, insanlar arasında dili kullanarak sözlü iletişim kurma yöntemidir. Normal gelişen çocuklar için dil, bildikleri hakkında konuşma aracı olarak ortaya çıkar. Dil düşünme, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Öğrenmenin büyük çoğunluğu dil ile olmaktadır. Dil, çocuğun sosyal bir birey olmasını sağlar (Öztürk 1995).

Dil, çocuğun iletişim kurmanın yanında hayatında birçok işlevi yerine getirmesini de sağlamaktadır. Bilişsel süreçlerde bellek ve sınıflandırma yeteneğinin gelişmesine, özellikle çocuğun karşılaştığı zor ve yeni bir problem karşısında davranışlarını değerlendirmesinde yardımcı olur. Kendi kültüründe ve özel değerlerinde çocuğun sosyalleşmesini sağlamak amacıyla kendini ifade etmesinde rol oynamaktadır (Bukatko ve Daehler 1992).

Dil, insanın toplumsallaşmasını, toplumun diğer bireyleriyle anlaşabilmesini,

maddi ve manevi kültür unsurlarını taşıyabilmesini sağlayan bir anlaşma aracıdır (Cemiloğlu 1998).

B. Dilbilim

Dili inceleyen bilime dilbilim denir (Aksan 2003).

Dilbilim ve dilbilimin alt dalları ile ilgili olarak kesin bir fikir birliği yoktur. Bu yüzden dilbilimin dalları, sınıflandırılması da birbirinden çok farklı olmaktadır. Burada dilbilimin dalları on alt başlık altında toplanacaktır. Bunlar; sesbilim (fonotik, phonetics), fonoloji (phonology), biçimbilgisi (morfoloji), dizimbilgisi (sözdizimi, syntax), anlambilim (semantik), sözcükbilim (lexicology), sözlükbilgisi (lexicography), adbilim (onomastics), lehçebilim (dialectology) ve edimbilim (pragmatics) dir (Aksan 2003, Hetherington ve Parke, 1993).

1. Sesbilim (phonetics)

Sesbilim, insan dilinin seslerinin nasıl meydana getirildiğini, ne gibi nitelikleri olduğunu, ses dalgaları ile nasıl aktarılarak dinleyene ulaştırıldığını, dinleyenin bu sesleri alışı, kısacası dilin ve iletişimin ses yönünü inceleyen bilimdir (Baykoç Dönmez 1986).

Sesbilim bütün dünya dillerindeki sesleri bir bütün olarak ele alır; bütün dillerde ortak olan nitelikleri, eğilimleri, olayları, yasaları araştırır (Aksan 2003).

2. Fonoloji (phonology)

Fonoloji doğrudan doğruya dildeki öğelere eğilerek bu öğelerdeki fonemlerle, onların görevleriyle ve sıralanışlarıyla uğraşır. Sesbilim, konuşma sırasında konuşanda, dinleyende meydana gelen eylemleri ve bildirişmenin fiziksel özelliklerini ortaya koymaya yönelirken fonoloji, seslerin bildirişmede nasıl etkili olduğunu, nasıl anlam farkları doğurduğunu, kısacası ses özelliklerinin anlaşmaya katkısını anlatmaya çalışır. Fonoloji, görevsel ve yapısal sesbilim olarak nitelenebilir.

Dildeki “kayık, kaşık, katık” ya da “yel, sel, kel” sözcüklerindeki seslerin fiziksel özelliklerini incelemek sesbilimin konusudur. Ancak bunları birbirinden anlamca büsbütün ayrı birlikler haline getiren özellikleri, fonem birleşmelerini fonoloji inceler (Aksan 2003). Örneğin; hala ile hala, kar ile kar arasındaki anlam farkını yaratan vurgunun görevini, çeşitli incelik ve ayrıntılarını saptamak fonolojinin görevidir.

3. Biçimbilim (morfoloji)

Dildeki kökleri, ekleri, bunların birleşme yollarını, eklerin çeşitli görevlerini, dilin türeme ve çekim özelliklerini ve biçimle ilgili değişik sorunları inceleyen alt dala biçimbilim denir. Biçimbilim, fonemlerin sözcük yapısı içindeki yerini belli etmek üzere incelemeler yapar.

Örneğin; Türkçe'deki “araban” sözcüğü tek bir “n” sesi, belli bir görevi yerine getiren bir biçimbirim (morfem) dir. Bu biçimbirim “araba”nın sana, 2. tekil kişiye ait olduğunu göstermeye yarar (Aksan 2003).

4. Dizimbilgisi (syntax)

Dizimbilgisi, cümle yapısını oluşturan sözcüklerin cümle içinde sıralanmasıdır. Cümlelerin yapısını oluşturan öğelerin anlamlı bir biçimde birleştirilmesi ile ilgili kuralları inceler.

Cümle içindeki anlam ilişkileri, Türkçe' de isim ve fiillere sistemli bir şekilde takılan eklerle belirtilir. Türkçe'nin sözdizimi kuralları, cümle içindeki öğelerin yerini serbestçe değiştirmeye izin vermekte, bu yüzden önemli bir anlam değişmesi genellikle olmamaktadır. Fakat ekleri, kişi zaman, hal bildiren belirteçleri doğru yerlerde kullanmak gerekmektedir (Çayır Çimen 1999).

5. Anlam Bilim (semantik)

Anlambilim, kelimelerin ve cümlelerin anlamlarının nasıl bulunduğunu ve yorumlandığını inceleyen bilimdir (Moskowitz 1991).

Burada "anlam" basit bir tanımı ifade etmemektedir. Anlamın çeşitli yönlerini bilme, sadece kelimeleri tanımakla değil, aynı zamanda kelimeler, cümleler tarafından

kodlanan anlamların özellik ve birbiri ile ilişkilerini bilmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle anlam bilgisi çocuk geliştikçe gelişmeye devam etmektedir. Kelime dağarcığı yetişkinlik dönemine kadar genişlemeyi sürdürmektedir (Hetherington ve Parke 1993).

Dil, kavram gelişimi ile ilgili incelendiğinde, kavramlar geliştikçe kelimelerin daha fazla anlam kazandıkları ve dilin bilişsel gelişmeden etkilendiği görülmektedir (Alpöge 1991).

6. Sözcükbilim (lexicology)

Sözcükbilim yakın zamana kadar genellikle dilin söz varlığına, söz hazinesine eğilen ve dildeki öğelerin özellikle biçimbilgisi açısından niteliklerini, kökenlerini, tarihsel gelişimlerini, kısacası, başlarından geçenleri inceleyen bilim olarak tanımlanıyordu. Son yıllarda bu dalda da yeni gelişmeler olmuş, yapısalılık akımının yankısı olan “toplumsal sözcükbilim” adlı yeni bir inceleme alanı ve yöntemi ortaya çıkmıştır. Kavram alanı ya da anlam alanı kuramından yararlanan toplumsal sözcükbilimin yöntemi, her sözcüğün, kendisinin de bulunduğu anlam alanı içinde ele alınması ve toplumla sıkı ilişkili bir biçimde, bu alan içinde, bir değer dizgesi olarak düşünülmesi, incelenmesidir (Aksan 2003).

7. Sözlükbilgisi (lexicography)

Sözcükbilimle yakından bağlantılı olan, ancak yalnızca sözlük hazırlanma yolları, yöntemleri ve tekniği konularını işleyen bir daldır (Aksan 2003).

8. Adbilim (onomastics)

Adbilimin çalışmaları iki grupta toplanabilir.

Birinci grup, herhangi bir kavramdan (örneğin; güzellik, balık, zaman) hareket edilerek bu kavramın herhangi bir dilde nasıl anlatım bulduğunu ve anlatımda hangi etkenlerin rol oynadığını inceler.

İkinci grup, genellikle her dilde özel ad sayılan ögeler üzerinde durur, ve özel adları köken bilgisi, tarihsel gelişme yönünden ve çeşitli dil ve kültür sorunları açısından inceler (Aksan 2003).

9. Lehçebilim (dialectology)

Lehçebilim, bir dil içinde, bir ülkede ya da dilin yayıldığı değişik yerlerde, çeşitli etkenlerle meydana gelen değişiklikleri ve bir dilin farklı biçimlerini inceler. Dil olayları ve dilin genel nitelikleriyle olduğu kadar, çeşitli yerleşme, kültür, toplumbilim sorunlarıyla da yakından bağlantısı bulunan bu araştırmalar lehçe, ağız gibi bir birliklerinin incelenmesine yönelir. Bu çalışmalarda değişik yöntemler uygulanarak bir dilin ya da dil grubunun ailesinin belli bir süre içinde ya da tarih boyunca gösterdiği değişimler saptanır; birtakım kuralların konulması geleneği doğar. Bir takım özelliklerin yer yer saptanması ve bunlardan yararlanılarak dil haritalarının, dil atlaslarının hazırlanması yoluyla, yerleşme tarihi, tarih ve kültürle ilgili birçok ipuçları elde edilir.

10. Edimbilim (pragmatics)

Edimbilim, gerçek durumlardan dilin kullanımını yöneten kurallar olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, çocuklar ne zaman kibar konuşmayı öğrenir, daha küçük çocuklar ile konuşurken konuşmalarını nasıl değiştirirler, neden oyun oynarken farklı şekillerde konuşurlar vb. konuları kapsamaktadır. Bu alt dal, dilin içinde bulunduğu bağlam ve ortamı bilmeden dilin anlaşılamayacağı gerçeğinin fark edilmesinden ortaya çıkmıştır. Bağlam kuramı ise, konuşmacının ve dinleyicinin kimliğinden, konuşmacının amacından ve o anki fiziksel ortamdaki bahsetmektedir. Sonuç olarak, edim bilim çocuğun karşılıklı konuşmanın kurallarını nasıl öğrendiğini incelemektedir. Böylece dilin gelişmesine ve iletişim kurulmasına olanak tanımaktadır (Hetherington ve Parke 1993).

C. Dil Gelişim Kuramları

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

1. Psikolinguistik Görüş

1960'ların başından bu yana Chomsky dil bilgilerinin türünü belirleyen çeşitli içsel ilkeler olduğunu savunmuştur. Dilbilimci Noam Chomsky (1957,1963) dil ediniminde içsel bilgilerin rolünü tanımlayan bir kuram geliştirmiştir. Chomsky'nin dil edinimine ait görüşleri genel dil kuramının bir parçasını oluşturmaktadır. Chomsky'ye göre tüm dillerde ortak evrensel özellikler vardır. Bu ortak özellikler insan zihninin evrensel ve doğuştan özelliğini yansıtmaktadır. Chomsky çocukların fonoloji, anlambilim ve söz dizimini ayırt edebilen bir Dil Edinimi Aracı (LAD Language Acquisition Device) ile doğduğu görüşünü ileri sürmektedir. Dil Edinim Aracı, içsel bilgileri içeren bir mekanizmadır. Tüm dillerin temelinde yer alan evrensel kuralları içermektedir. Çocuk doğunca tam olarak oluşmuş bir dile sahip olmasa da çocuk olgunlaştıkça LAD çocuğun yetişkinlerin yetenek düzeyine ulaşınca kadar daha karmaşık dil yapıları geliştirmesini sağlamaktadır (Yayla 2003).

Dilbilimci Chomsky'nin etkisi altında psikologlar dil öğrenmeyle ilgili psikolinguistik (psycholinguistic) kuramı geliştirmişlerdir. Bu kuram, insanların doğuştan dil öğrenme yeteneğiyle doğduğunu, insanın dili konuşmak üzere doğumdan önce programlandığını kabul eder. Böylece hangi çevrede, hangi koşullar altında olursa

olsun, çevresinde konuşan olduğu sürece, insan yavrusu konuşmayı öğrenir (Cüceloğlu 1999).

Psikolinguistik dil kuramına göre, bebekler, dili kurallarına uygun kullanabilmeleri için doğuştan getirdikleri bir yeteneğe sahiptir ve dil öğrenimi için bebeğin programlanmış olduğu belirtilmektedir (Taner 2003).

Psikolinguistik görüşe ve Chomsky'nin çalışmalarına eleştiriler de vardır. Birçok çalışma, çocukların dildeki yapıyı çocukluklarının ortalarına kadar hatta sonuna kadar kavrayamadığı yolundadır. Ayrıca Chomsky'nin bütün dillerin altında ortak bir dilbilgisi vardır görüşü bilim adamları tarafından desteklenmemiştir. Bu eleştirilere rağmen psikolinguistik teori kullanışlıdır. Çocuğun dil gelişiminde de önemli bir yer tutar (Solmaz 1997).

2. Davranışçı Görüş

Bu görüşün savunucularından en önemlisi Skinner' dir. İlk kez Skinner (1957) Verbal Behavior adındaki kitabında davranışçı yaklaşımdan söz etmiştir. Bu yaklaşım çocuğun dil kazanımında çevresel faktörlerin ve değişkenlerin önemli rol oynadığı üzerinde durur. Yetişkinlerin çocuğun doğru söylediği sözcükleri pekiştirmesiyle çocuğun ayırt etmeyi ve doğru olan sözcüğü öğrendiğini varsayar (Solmaz 1997).

Bu görüşün temel hipotezi, çocukların sözel davranışları kazanmalarında biyolojik yapının rolünün çok alt düzeyde olmasıdır. Bu görüşe göre, dili öğrenmede ve kullanmada çevre etkilidir. Dil kazanmada taklit, alıştırma ve pekiştirmenin önemi vurgulanmaktadır. Özellikle dil kazanımında; bebeğin konuşanları taklit etmesi ve erişkinlerin bu çabasını ödüllendirmeleri ve bebeğin çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durmaktadır (Taner 2003).

Bu görüşe göre çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Bebeklerin, kendilerini istedik sonuçlara götürdüğünü keşfettikleri sesleri tekrar etmeleri ile, konuşulan dil öğrenilmeye başlanır. Bebekler sesleri tekrar ederken, günlük dildeki sözcüklere benzeyen sesler çıkardıklarında, çevrelerindeki yakınları tarafından ödüllendirilirler. Böylece bebek, söylediği zaman pekiştirilen sesleri daha sık

kullanmaya başlar. Pekiştirilmeyen seslerin kullanılma sıklığı ise azalır. Sonuçta da konuşma şekillenir (Erden, Akman 1995).

Dil gelişimini "Öğrenme prensipleri" ile açıklayan Skinner'e göre ise çocuklar anlamlı sesler ya da sözleri üretmeyi derece derece öğrenirler ve çevresindeki kişilerin örneklerini izleyerek sözcükleri anlamlı bir şekilde düzenlerler. Çocuklar dili öğrenirken, anne, baba, öğretmenler ve arkadaşlarından yardım görürler. Bu görüşe göre dili kazanmada ödüllendirme temel öğedir (Dönmez 1987).

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

3. Anlamsal-Bilişsel Görüş

Bilişsel görüşü savunan Piaget, çocukla yetişkinin düşünce süreçlerinde bir değişikliği vurgulayan ilk psikologlardan biridir. Bilişsel görüşü benimseyen psikologlara göre dil, bireyin biliş düzeyini yansıtmaktadır. Dil önemli bir iletişim aracı olmakla birlikte düşünmenin gelişimine elverişli değildir. Yapılan çalışmalar dilin ortaya çıkışında sözdizimi bilgisi kadar, daha önceki bilişsel bilginin de önemli olduğunu ortaya koymuştur. Değişik veriler kullanarak yapılan çalışmalarda da aynı sonucun elde edilmesi anlamsal-bilişsel yaklaşımı güçlendirmiştir (Çayır Çimen 1999).

Piaget (1973), çocuğun duyu hareket yoluyla düşüncelerinin geliştiğini ve gelişen bu düşüncelerinin konuşmalarına yansıdığını öne sürmektedir. Dil gelişiminde düşüncenin gelişmesini önemli bir faktör olarak ele almaktadır (Akt. Üİgen ve Fidan, 1991: 152).

Kısaca, Piaget bilişsel kuramında iç yapıların temel olduğunu ancak tam olarak belirleyici olmadığını vurgulamaktadır. Dil, kalıtımın sonucu değil ancak bilişsel

olgunlaşma ile ilişkili bir yetenektir. Piaget'in etkileşimsel kuramını etkileyen pek çok faktör (sosyal, dil ve bilişsel) vardır. Daha da ötesi bu faktörler birbiri ile etkileşim içinde ve birbirlerine bağımlıdır. Diğer bir deyiş ile, Piaget (1954) dil gelişimindeki ilerlemeleri bilişin sınırladığını ancak bilişsel gelişimin tek başına dil kazanımını açıklayamadığını belirtmektedir. 1957' de Piaget, Chomsky'nin kuramına tepki göstererek, karmaşık dil yapılarının kalıtsal ya da öğrenilmiş olmadığını ileri sürmektedir. Aksine dil yapılarının kalıtım, sosyal ve dil ortamı arasındaki süregelen etkileşimin sonucu olduğunu belirtmektedir (Akt. Mecee, 1997 :251).

Bu görüşe göre, dil kazanımında kalıtım, olgunlaşma ve çevrenin etkileşim içinde olduğu belirtilmektedir. Bir başka deyişle "bebekler, konuşmayı öğrenmeye hazır doğarlar ve çevre onlara konuşmayı öğretir" şeklinde açıklanabilir (Dönmez 1986).

Bilişsel gelişimin yalnız başına dilin bütün görünümündeki karmaşıklığı açıklaması pek mümkün olmasa da dil gelişimi için bilişsel gelişim güçlü bir faktördür (Güleryüz 1990).

4. Pragmatik Görüş

Pragmatik yaklaşım, dili sosyal durum içinde inceler. Çocukların dili, sosyalleşmede ve başkalarının davranışlarını yönlendirmek amacı ile öğrendiğini vurgular. Böyle bir sosyal etkileşim içinde çocuklar hangi durumlarda ve ne şekilde dilin kullanılacağını anlamaya başlarlar (Güleryüz 1990).

Jerame Bruner, bebeğin sosyal çevresinin dili öğrenmede çok etkili olduğunu ifade etmektedir. Bu etkiler "dil destekleme sistemi"ni kapsamaktadır. Bu sistem çocuğun anlam yakalama çabalarına ve sonuçta konuşmalarda gramer kurallarını çıkarmasına yardım etmektedir. Dil destekleme sisteminin esas bileşeni format olup format da "rutin" ilişkilerde şekillenmektedir. Birlikte kitaba bakma, "burnun nerede?", "ağzın nerede?" gibi oyunlar oynama, bilinen formatlardır. Format, çocuğun kısıtlı koşullarda sözel dil elementlerini öğrenmesini sağlamakta ve ebeveynler yavaş yavaş formatları değiştirebilmektedirler. Örneğin, aktivitelerde çocuğa daha fazla rol vermek gibi. Bu yolla dil öğrenmenin yanı sıra öğrenilen yanıtlar yeni uygulamalarla pratiğe aktarılabilir. Bu tip iletişimlerle ebeveyn aynı zamanda yanlışlarını düzeltebilir,

tekrarlarla konuşmaları basitleştirebilir ve çocuğun dil edinmesinde gerekli yapının kurulmasında rol oynayabilir (Çayır Çimen 1999).

5. Etkileşimci Görüş

Etkileşimci görüşe göre dilin üç boyutu vardır; içerik, biçim ve kullanım. İçerik, dilin ne olduğudur. Biçim, dilin nasıl olduğudur. Kullanım ise sözcüklerin cümle içinde kazandıkları anlamlardır. Kullanım iletişim ve toplumsal etkileşimle ilgilidir (Taner 2003).

Çocuğun erken dönemdeki konuşmasının büyük bir kısmı gramatik olarak hatalıdır. Gramer kurallarına uymayan konuşmanın anne-baba tarafından teşvik edilmesine rağmen, çocuk yine de doğru konuşmayı öğrenebilmektedir. Duyulan dilin konuşma gelişimini etkilediği açıktır. Bölgesel konuşma farklılıkları kuşkusuz taklit sonucu, belki de sosyal faktörlerle teşvik edilerek ortaya çıkmaktadır (Güleryüz 1990).

Bir etkileşimci olan Piaget, dil ve düşünce arasında önemli bir ilişki olduğunun üzerinde durur. Çocuğun duyu hareket yoluyla düşüncelerinin geliştiği ve bu yolla konuşmasına yansıdığını savunur. Piaget dil ve düşüncenin birbirini etkilediğini savunurken Vygotsky ise Piaget'in bu görüşüne karşı çıkmıştır. Vygotsky'ye göre dil ve düşünce ayrı rotalardadır. Ama güçlerini birleştirdiğinde karşılıklı birbirlerini etkilediğini varsaymaktadır. (Solmaz 1997).

Vygotsky'e (1987) göre; sosyal çevre, kültür, dil çocuğun tüm alanlardaki gelişimini motive eden önemli faktörler arasında yer almaktadır (Akt. Meece, 1997 :151).

Vygotsky (1967), diğer yaklaşımlardan farklı olarak, düşünme ve konuşmayı başlangıçta iki ayrı güç olarak görmektedir. Sonra bunların birbiri ile etkileşerek anlam kazandığını ileri sürmektedir (Akt. Ülgen, Fidan, 1991:154).

Vygotsky, küçük çocukların Piaget'in düşündüğünden daha fazla ölçüde sosyal ve bilişsel işbirliği yapabildiğine inanmaktadır. Vygotsky'nin dil gelişimi kuramı, bireylerin ve düşüncelerinin kültürden bağımsız olmadığına inanmaktadır. Bunlar belli bir kültür tarafından paylaşılan sosyal etkileşimler yoluyla oluşmaktadır (Akt. Meece,1997:252).

D. Çocukta Dil Gelişimi Aşamaları

1. Konuşma Öncesi Dönem

1.1. Yeni Doğan (Ağlama) Dönemi (0-6 hafta)

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

Yeni doğanın davranışlarının çoğu istem dışıdır, refleksidir. Konuşmanın gelişimi içinse en ilginç refleks, ritmik emme, yutma refleksidir. Yaşamın ilk aylarında arama, emme ve yutma gibi yemeye ilgili reflekslerin sürekli tekrarlanması, ayrıca ağlama ve seslenme (dilsel sesleri çıkarabilme) sonucunda; bebek konuşma sesi üretimi için gerekli olan solunumu ve ağız-yüz yapılarını kazanır (Dönmez 1986).

Bebekler ağlarken veya sızlanırken bile konuşma için gerekli bazı alıştırmaları yapmış olurlar. Kısa ve derin soluk alışlar, soluk verişler konuşmanın temelini oluşturmaktadır. Çocuk ağlama sırasında seslerin çıkarılması için gerekli dudak çene ve dil hareketlerini tekrarlama imkanı bulur, ses ve solunum düzenleme becerisini çalıştırır. Ancak bu devrede çocuğu devamlı ağlatmak da doğru değildir. Çünkü devamlı ağlayan bebek belirli bazı sesleri çıkarır, diğerlerini geliştirme imkanı bulamaz. İlk üç haftada çıkarılan sesler henüz farklılaşmamış seslerdir. Bu sesler amaçsız, anlamsız ve rasgele çıkarılır. Çocuğun soğuk, açlık ve acıya karşı henüz farklılaşmış bir tepkisi yoktur. Dördüncü haftadan itibaren çıkarılan sesler uyarıcıyla ilişkilidir ve genellikle açlık ve rahatsızlık ağlamalarıdır. Birinci ayın sonunda ağlamalar farklılaşmaya

başladığı için anne, sesin farklılığına göre ağlamanın nedenini belirleyebilmektedir (Temiz 2002).

Hurlock (1978) araştırmacılar doğum sonrası bebeğin ilk çığlığının iletişim kurmak için yapılan ilk girişim mi yoksa bunun sadece bir refleks olarak mı kabul edilmesinin gerektiği konusunda görüş ayrılığına düşmüşlerdir. Bununla birlikte çocuğun jestleri ve ilk çıkardığı seslerin onun ihtiyaç ve isteklerinin göstergesi olduğu genelde kabul edilmektedir.

1. 2. Gııldama (Cooing) Dönemi (6 hafta-3 ay)

İkinci ve üçüncü ayları kapsayan dönem gülme ve gııldama dönemidir. Bebekler bu dönemde h, k, g gibi yumuşak damak ve gırtlak sesleri çıkarabilirler. U, o, a gibi ünlü sesleri uzatabilirler (Dönmez 1986).

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

1.3. Mırıldanma (Babbling) Dönemi (4-6 ay)

Dördüncü ve altıncı aylarda, dilin kontrolü artar ve bebek dilini çeşitli yönlerde hareket ettirebilir. Sesleri amaçlı olarak çıkarmaya başlar. Bu sesler genelde bebeğin şaşkınlığını ve memnuniyetini bildirir. Bu dönem babbling dönemi olarak isimlendirilir (Taner 2003).

Başlangıçta refleksif olan sesler bu dönemde amaçlı hale gelir, b, m, p gibi dudak seslerinin eklenmesiyle çıkardığı seslerin sayısı gittikçe artar. Bu sesler bir şeyin ifadesinden çok bebeğin ses organları ile oynamasıdır. Uzun oyun sesleri, çığlıklar, seslenmeler geliştirir. Çocuğun çıkardığı seslerin sayı ve türünde artmalar görülmektedir. Çocuk rahat ve neşeli iken kendi kendine konuşmaya başlar ve babıldar (Temiz 2002).

16-20. haftalar arasında bebek seslerle oyun oynamaktadır. İletişim kurma ile ilgili olmayan bu sesler zevk ve merak için üretilmektedirler. Bebek bu dönemde tonlamaları ayırt edebilir, ismine karşılık verir, insan seslerine reaksiyon gösterir, dostça ve kızgın tonlamalara uygun karşılık verir (Taner 2003).

1.4. Mırıldanmanın Tekrarı Dönemi (6-9 ay)

Mırıldanmanın tekrarı diye nitelendirilen bu dönemde çocukta kelime algılama olayı başlar. Çok kullanılan sözcüklerin farkına varır. Seçilmiş, işitilen sesleri tekrar eder ve tekrarlama için uyarım olarak taklit yapar. Ünlü ve ünsüz sesleri birleştirir. Ma-ma, de-de, ba-ba... en sık rastlanılan yapılardır. Bu ses birleşimleri bebek tarafından algılanan ve taklit edinilen hecelerdir (Temiz, 2002).

İlk başlarda bebekler birbirlerine son derece benzeyen evrensel sesler çıkarırlar. Öyle ki yapılan bir araştırmada, sesler yöre, ırk ve dil ayrımına göre kaydedilip sonra da bir grup kişiye bu kayıtlar dinletilerek gruplandırılması istendiğinde, bebeklerin ses kayıtları arasında bir ayırım yapılamamıştır. Bebeklerin çıkardığı seslerin türü ve miktarı bölgeye, ırk ve dil faktörlerinden etkilenmez. Hatta sağır ana babadan doğan ve onların çevresinde büyüyen bir sağır çocuk bile diğer çocuklarınkine benzer sesler çıkarır. Demek oluyor ki çocuk doğduğunda değişik insan dillerini konuşabilecek bir ses hazinesiyle doğar, daha sonra hızla kendi toplumunun dilinde uzmanlaşmaya yönelir (Cüceloğlu 1999).

Altıncı ve onuncu aylar arasında alıcı dil hızla gelişir. Çevresinde duyduğu bazı sesler, bebeğin daha çok ilgisini çeker. Kelime algılama olayı başlar, çok kullanılan sözcüklerin farkına varılır. Altıncı ayın sonuna doğru ünlü ve ünsüz sesleri birleştirmeye başlar. Yedi ile on aylar arasında hece tekrarları beklenir (Taner 2003).

2. Konuşma Dönemi

On bir ve on dördüncü aylar arasındaki ses-sözcük döneminde çocuk sık sık mırıldanır ve yetişkin konuşmasına benzeyen uzun diziler oluşturur. Bunlar, jargon denilen, anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıldılardır ve bu dönemde çocuk için sözcük yerini tutarlar (Dönmez 1986).

2. 2. Tek Sözcük Dönemi (12-18 ay)

Çocuğun ilk yaşlardaki konuşmasının yönü kendisine dönüktür. İlk anlaşılabilen sözcükleri bir yaş civarında üretilir. Bu dönem özelliği çocuğun gerçek konuşmaya geçmesidir. Anne, baba gibi sözcükleri söyleyebilir. Bazı sözcükleri ve basit emirleri anlayabilir. Örneğin "gözlerini göster", "kulağını göster" gibi sözcüklerine jestler eşlik eder. Bu devrede çocuk tek bir sözcükle tüm bir cümlenin anlamını iletebilmektedir. Örneğin çocuk "-ba -ba" dediği zaman, "Ben babamın omzuna binip onunla parka gitmek istiyorum" düşüncesini belirtmek isteyebilir, "hav hav" kelimesi "ben sıkıldım komşunun köpeğini buraya getirin oynamak istiyorum" anlamına gelebilir. Tümcel söz böyle tek kelimeyle karmaşık düşünceleri ifade etmeye verilen isimdir ve bu devrede çocuğun dili anlama yeteneğinin, konuşabilme becerisinden ileri olduğunu gösterir (Temiz 2002).

Genellikle ilk yaş sonuna doğru ilk sözcüğün görünmesiyle dilin başladığı varsayılmaktadır. Çocuğun sözlerinin gerçek bir sözcük olarak kabul edilmesi için, çocuk bu sözcüğü belli bir durum ya da nesneyi belirlemek üzere tutarlı olarak kullanmalıdır. Çocuğun ilk anlamlı konuşmaları "mama", "baba", "dede", "bay bay", "anne" gibi tek sözcüklerden oluşur (Dönmez 1986).

Şahin ve Aksu'ya (1980) göre; çocuğun anlayabildikleri, söyleyebildiklerinden daha fazladır. "Arı" ile "ayı" arasındaki farkı çok iyi bilen çocuk, "r" sesini çıkaramadığı için, ikisine de "ayı" diyebilir.

İlk öğrenilen sözcükler ad ve fiillerdir. Bunu, ünlem ve zarflar izler. Kimi zaman addan sonra ünlemler öğrenilir; fakat, genellikle bu sıra izlenir (Binbaşoğlu 1990b).

2. 3. İki Sözcüklü İfadeler Dönemi (18 ay-2 yaş)

18 ay ile 2 yaş arasındaki çocuklar iki sözcüğü birleştirerek cümle oluşturmaya başlarlar. Dilbilgisel çekim ekleri henüz kullanılmamaktadır. Ses tonu, duraklama ve sözcük düzeni yetişkininkine benzer hale gelmeye başlar. Sözcüklerin sınıflandırılması ve sıralamasının yanı sıra sözcüklerin cümle içindeki işlevleri önemlidir. İki sözcük

birleşimi ile çocuk farklı anlamlar ifade etmeye başlar. Bu ilk cümleler çoğunlukla isim ve fiillerin birleşmesinden oluşur. Edat, sıfat, zarf gibi diğer birleşikler yoktur. Bu nedenle sadece anlam taşıyan kelimelerden oluşan bu cümlelere "telgraf konuşması" denmektedir. Ancak bu iki kelimenin birleşmesinden oluşan konuşma tarzı gelişme göstererek, çocuğun sözcükleri hızla yan yana getirerek kendi anadilinin genel gramer yapısını öğrenmeye başladığı görülür.

Telgraf cümleler kısa, basit ve sıklıkla isim ve eylemleri içerir. "Anne oku" ya da "öykü oku" örneklerinde olduğu gibi ilk önceleri sadece özne ve eylemler vardır. Daha sonra özne, eylem, tümleç biçiminde ya da özne, eylem, yer biçiminde üç sözcüklü cümlelere doğru genişler. Bu devrede çocuğun ne demek istediğini anlamak için konuşmayı hangi anlamda ve ne gibi bir amaçla söylediğini bilmek gerekir. Çocuğun söyledikleri durum içinde değerlendirilmelidir. Çocuğun bu bağlama bağlı, konuşma tarzını bu sebeple en iyi anlayan onun yakın çevresidir. Zihnindeki bağlamı bildiklerinden çocuğun ne söylemek istediklerini çıkarabilirler. Örneğin "anne çorap" cümlesinin anlamı "annenin çorabı" diğeri "anne çorabını giydi" anlamını taşımaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu durum ve uygulama şekli bu yapıların değerlendirilmesinde önem taşımaktadır (Temiz 2002).

Dönmez ve arkadaşlarına (1997) göre; bu dönem dilbilgisi yapısının başlangıç dönemidir. İki sözcüklü cümleler, isim ve fiillerden oluşan cümlelerdir ve dil bilgisel çekim ekleri henüz kullanılmamaktadır. Sözcüklerin sınıflandırılması ve sırasının yanında sözcüklerin cümle içindeki işlevleri önemlidir. Çocuğun söyledikleri durum içinde değerlendirilmelidir (Taner 2003).

2,5 yaş civarında ise çocukta gramer yapısı hızla gelişmektedir. Konuşmalarında zamirler (ben, sen, o) çoğul ve çekim eklerini de kullanırlar (Aydın, Bilgin Aydın 1999).

2. 4. Üç ve Daha Fazla Sözcüklü İfadeler Dönemi (3-5 yaş)

İki sözcük döneminden sonra üç yaşına gelen bir çocuk artık üç sözcüklü cümleler kurmaya başlamıştır. Bu cümleleri diğer evrelerden ayıran nokta bunların artık daha karmaşık dilbilgisel kuralları içeriyor olmalarıdır. Yani bu evreyle birlikte çocuğun

dili gittikçe daha fazla oranda yetişkin dili formuna benzemektedir. Çocuklar konuşma dilinin temellerini kazanmışlardır (Ahioglu 1999).

İki sözcük döneminden sonra, çocuk artık 3-4 sözcüğü yan yana koyarak tek bir düşünceyi bütünüyle ifade etmeye başlar. 2-2,5 yaş civarında çocuğun üç sözcüklü cümleleri yaygınlaşır. Çocuk kısa ve basit cümlelerle konuşur. Kelime dağarcığı hızla gelişmektedir. Nesneleri isimlendirmesinin yanında nitelemek için sıfatları, eylemleri belirtmek için fiilleri kullanır. 2,5-3 yaş arasında çocuk için dil önemli bir iletişim aracı haline gelir ve dili amaçlı olarak kullanır. Yaratıcı bir şekilde konuşur. Ben, benim ve sen gibi kelimeleri kullanır, birkaç ay sonra daha uygun kelimeler oluşturur. Yetişkin, çocukla konuşurken artık fiziksel olarak değil sözlü ifadeyle ona yardımcı olur. Tekrar tekrar aynı hikayeyi dinlemekten hoşlanır (Taner 2003).

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

Çocuğun, hem konuşma organlarının olgunlaştığı hem de çevreden gelen etkilerin en uygun (optimum) olduğu ve temel iletişim becerilerinin iyi bir biçimde yerleştiği yaş, üçüncü yaştır. Çevreden ya da kültürden kültüre değişse de, birçok çocuk, üç yaşında birbirleriyle kolayca anlaşabilirler. Anaokulu çağına gelen birçok çocuğun kullandığı tümce yapılarının yarısı, yetişkin ölçütlerine uygun olmaktadır (Binbaşoğlu 1990b).

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

Genellikle bileşik tümcelerin 3-3,5 yaş arasında gelişmeye başladığı görülmüştür. Bu dönemde görülen ilk gelişmeler, iki basit tümcenin bağlaçlarla birleştirilmesi örneğin; annem kızıyor da ondan ağlıyorum ve bir ana tümcenin, zarf yan tümceciği ile birleştirilmesidir örneğin; bahçeye çıkınca oynarım. Dört yaşından sonra ise karmaşık nitelemelerle bağlanan tümceler örneğin; babamın aldığı bisikleti

istiyorum; isim yan tümcecikleri de örneğin; onu kuruması için dışarı koyduk çocuğun rahatlıkla kullanabildiği bileşik tümce türleri olmaktadır (Şahin ve Aksu 1980).

Dört yaşından sonra ise bağ-zamir cümlecikleri yan cümlecikleri de çocuğun rahatlıkla kullanabileceği bileşik tümce türleri olmaktadır.

Dört beş yaşında ise, dil kolay kullanılan bir araç haline gelir. Kız çocukları dili erkeklerden daha hareketli bir şekilde kullanırlar. Ses üretiminde doğruluk oranı artar. Çocuk anne babasının entenasyon düzenini taklit eder. Cümle yapısı önceki döneme göre daha karmaşıktır. Çoğul kullanımı doğrudur ve birleşik sözcüklerin ayrı birimlerden olduğunun farkındadır (Temiz 2002).

Çocuk ortalama olarak, beş yaşlarında beş sözcüklü cümleler kurmaya başlar. Beşinci yaşın sonuna doğru, pasif sözcük birikimi, aktif biçime dönüşür. Beşinci yaş, pasif sözcük birikimi ile aktif sözcük birikimi arasında sınır teşkil eder. Üç ve dört yaşlarında çocuğun pasif sözcük birikimi fazla olmasına karşın, eşya ve olayları algılaması, usa vurması iyidir. Hatta tanıdığı fakat adını aktif olarak söyleyemediği bazı nesnelere öyle adlar takar ki, taktığı bu adlar ile nesnenin anlamı veya gerçek adı arasında uyum vardır. Örneğin; oyuncak tabancasına cavcav, denize domdom, arabaya babpap gibi... Bu durum beşinci yaştan itibaren değişerek, nesnelere gerçek adlarını kullanmaya başlar (Uysal ve arkadaşları 1984).

Altı yaş çocuğu dili gramere uygun kullanmaya başlar. Sözcük hazinesini genişletir. Zıt analizler yapar. Birçok sözcüğü tanımlar ve okuyabilir. T ve z seslerini çıkarır. Sözcükler hakkında göz belleğini geliştirmeye başlar. Sözcükleri tanımlamaktan ve yazmaktan hoşlanır. Ön takıları (edatları) anlar (Taner 2003).

E. Çocukta Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

1. Kalıtım

Chomsky, çocukların bir dili kolayca öğrenmesinin nedenini genler yolu ile gelmesi şeklinde açıklamaktadır. Dil ediniminin, çocuğun doğuştan getirdiği bir bilgi olduğu görüşündedir (Crain ve Martin 1999).

Bazı görüşlere göre, dil gelişim hızı zeka ve fiziksel gelişim gibi kalımsal bir özelliktir. Yapılan ikiz araştırmaları, dil bilgisi değil ama kelime dağarcığı genişliğinin aynı yumurta ikizlerinde, ayrı yumurta ikizlerine oranla daha benzer olduğunu göstermektedir. Evlat edinilmiş çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar ise, iki yaşındaki bir çocuğun dil becerilerinin, onları evlat edinen ailelerin ya da biyolojik ailelerinin dil becerilerine bakılarak tahmin edilebileceğini göstermektedir. Bilişsel yeteneklerin üzerinde genetiğin etkisi önemli olduğundan dil yeteneklerini de etkilemektedir (Bee 2000).

2. evre

evre uyarılarından yoksun ortamlarda yetişen çocukların dil düzeylerinin düşüklüğü, çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymuştur (Slobin 1979).

evre, çocuğu doğum öncesi, doğum anı ve doğum sonrasında etkileyen durumlardır. Anne karnında iyi beslenememe, doğum anında meydana gelen olumsuzluklar, doğumdan sonra çocuğun hastalanması, beslenememesi, çocukla ilgilenememe, kazalar gibi birçok durumlar çocuğu olumsuz etkileyen evre koşullarıdır.

Yalnız başına kalıtım belirleyicilikten uzaktır. Çocuğun genetik güçleri ne olursa olsun, gelişimine uygun olmayan bir evre, gelişimi geciktirmekte, hatta engellemektedir. Fakat benzer evre şartları altında aynı gelişim sonuçları ortaya çıkmaz, bu da kalıtımın önemini göstermektedir. Dil gelişiminde de evre kalıtımdan bağımsız değildir. Çocuğun doğuştan getirdiği ve sınırı belli olan bir zeka kapasitesi vardır. Bu kapasite evre şartlarına göre üst sınıra ulaşabilir, engellenebilir ya da gecikebilir. Zihinsel gelişimle dil gelişimi arasında paralel bir ilişki vardır; evre şartlarının zihinsel gelişime katkı sağlaması dil gelişimini olumlu yönde etkilerken, dildeki gelişme de zihinsel gelişimi sağlamaktadır (Jersild 1979).

İlk 6 ay içinde aile çevresinde büyüyen çocuklar, bir bakımevinde büyüyen çocuklardan daha fazla ses çıkartmaktadırlar. Bu durum evre şartlarının çocuğun dil gelişimini daha ilk aylarda etkilemeye başladığını göstermektedir (Jersild 1979).

İlk bir yılda çocuklarda dil yapısının gelişimi evrensel bir özellik taşırken, bir yaştan sonra çevresel etmenlerin önemi kendini daha fazla gösterir. Çünkü semantik (anlam) ve sentaktik (sözdizimi) yapılar, dillerde birbirinden farklıdır; çocuk, dili duyduğu ve dille deneyim geçirdiği oranda bu yapıları kazanır (Rice 1989).

3. Zeka

Dil gelişimi bir bakıma zeka ve zihin gelişimidir. Çünkü algı, bellek, imgelem ve uslamlama gibi zihin yetenekleri gereği gibi gelişebilir çalışabilir hale gelmeden dil de gelişemez. Somut algılardan soyut kavramlara yükselmek ve bu kavramları birbirleriyle çeşitli biçimlerde ilişkilendirerek bir düşünceyi ortaya koymak ancak zeka yardımıyla olabilir. Bu nedenle zekanın geliştiği yıllar dilin de geliştiği yıllardır (Binbaşıoğlu 1990a).

Zeka ile dil gelişimi arasında doğru bir orantı olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Burada, her iki değişkenin de standart zeka testleriyle ölçüldüğü belirtilmektedir. Birçok zeka testinde kelime bilgisi ve kullanışı önemli bir rol oynadığı için, bu iki değişken arasında gerçek bağıntının bulunmasını güçleştirmektedir. Çocuk, dili iyi bildiği için mi zeka katsayısı yüksek çıkıyor, yoksa zekası yüksek olduğu için mi dili iyi biliyor? Görüşlerinin ikisinin de doğru olduğu belirtilmektedir (Jersıld 1979).

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

4. Cinsiyet

Bazı çalışmalarda, cinsiyetler arasında dil kazanım hızı açısından farklılıklar olduğu bulunmuş, bazılarında ise bulunmamıştır. Micheal Lewis'in çalışmasında, kız bebeklerin seslendirme konusunda erkeklerden daha iyi olduğu görülmüştür. Örneğin, üç aylık kız bebekler annelerinin "konuş" şeklindeki yönergelerine erkeklerden daha çok sesli yanıt verdikleri, yine aynı şekilde 3-13 aylık kız çocukların yüze ait uyarılara erkeklerden daha çok sesli yanıt verdikleri bulunmuştur. 30 çalışmanın analizi olan bir

çalışmada annelerin kızları ile daha çok konuşup destek oldukları görülmüştür. Başka bir çalışma, annelerin kızları ve oğulları ile farklı şeyler konuştuklarını ortaya koymuştur. Bazı araştırmacılara göre, cinsiyete bağlı bu farklılıklar kültürel faktörlerden kaynaklanmaktadır. Örneğin, erkek çocuklara daha çok değer veren ülkelerde kızlar yerine erkekler ses çıkarmada daha başarılıdır (Akt. Bjorklund, 2000:304).

Kızlar, kısa cümleleri erkeklerden daha önce kurabilmektedirler. Konuşma yeteneği kız çocuklarında genellikle daha ileridir. Erken yaşlarda telaffuzları daha iyi anlaşılır, yanıtları ise daha az sözle çok anlam taşır. Erkek çocuklarından yarı yarıya daha az kekemelik, okumada da daha az bozukluklara sahip oldukları görülmektedir. Yalnız, konuşma bozukluğu ve okuma kusurları dışında bütün bu konularda daha ileriki dönemlerde erkek çocuklar, kızlara yetişmektedirler (Temiz 2002)

Çocuklar başlangıçta annelerini örnek alarak hecelemelerine rağmen bir süre sonra kız çocuklar anneyi, erkek çocuklar babayı örnek almaya başlamaktadır. Baba işi gereği evden daha uzak kaldığı için erkek çocuklar babayı örnek almaya daha az imkan bulmaktadır (Yavuzer 1993).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise ilerleyen yaşlarda cinsiyete göre dil gelişimi açısından önemli bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmalarla kanıtlanmış dili geliştirici ve engelleyici çevresel etkenlerin dil gelişimi üzerinde cinsiyetten daha etkili olması nedeniyle kızlar lehine bir sonuç çıkmadığı düşünülebilir. Çünkü ilk yaşta kızlardaki sözcük üretimlerinin erkeklerden önce yapıldığı hatırlandığında, bu durumun kızlar lehine devam etmemesi ya da erkeklerle arada bir fark olmaması çevresel etkenlerin kızlar için geliştirici olmadığını düşündürmektedir. Fakat kızlar lehine anlamlı sonuçlar da mevcuttur (Öztürk 1995).

Aydoğan ve Koçak (2006)'ın yaptıkları araştırmada cinsiyete göre dil gelişimi açısından kızlar lehine anlamlı bir sonuç çıkarken; Erdoğan ve diğerlerinin (2006) yaptıkları araştırmada cinsiyete göre dil gelişim puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak önemli olmadığı görülmüştür.

5. Sağlık

Öğrenmeyi etkileyen her şey dilin öğrenilmesini ve öğretilmesini etkilemektedir. Bu etkilerin başında sağlık gelmektedir. Biyolojik, fizyolojik 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).

Şiddetli ve uzun süreli hastalıklar çocuğun dili kullanmasını bir ya da iki yıl geciktirebilir. Hastalık nedeniyle başkalarıyla iletişimin azalması da dili kullanımını gecikmesine neden olabilir. Böyle durumlarda, çocuk dili kullanmaya daha az teşvik edilmekte, her istediği hemen yapılmaktadır (Yavuzer 1993).

6. Doğuş Sırası

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).

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

Şahin (1993), anne babalar çocuklarıyla oynamaya, çocukların oyunlarını onlarla paylaşmaya zaman ayırmaktadırlar. Fakat ilk çocuklar için ayrılan zaman daha fazla olmaktadır. Ebeveyn-çocuk etkileşiminin, çocukların sözel ve sözel olmayan dil yeteneklerini geliştirdiği düşünüldüğünde sonuç olarak ilk çocukların dil gelişiminin daha yüksek olması beklenir.

İlk çocuğun kız olması, anne ile daha sıkı bir iletişim içinde olabileceklerinden dil gelişiminin iyi olmasını sağlayacaktır. Küçük ve büyük çocuğun ailede özel bir yeri olmasına karşın, ortanca çocuklar dikkatten kaçıp iki kardeş arasında bocalayabilirler (Öztürk 1995).

Ortanca çocuk, tek çocuk olduğu sırada anne babanın ilgi odağı olan bir ağabey ya da ablaya, aynı zamanda anne ilgisini üzerinde toplamış küçük bir kardeşe sahiptir.

Ortanca çocuk aile içinde yerini bulmakta güçlük çekebilir. Çünkü tek olmaya alışmış abla ya da ağabeyinin baskısı ile karşı karşıya kalabilir. Ayrıca yeni kardeşin de doğmasıyla ikili sorunlarla baş etmek zorunda kalır (Yavuzer 1985).

Erdoğan ve diğerleri (2006)'ne göre doğuş sırası, çocukların dil gelişim düzeyleri üzerinde etkili değildir.

7. Kardeş Sayısı

Kardeş sayısı da dil gelişimini etkileyen faktörlerden biridir. Tek ya da çok çocuk olması, çocukların dil gelişimi üzerinde etkisi olduğu bilinmektedir. Tek çocuklarda dil gelişiminin çok kardeşi olan çocuklara göre avantajlı olduğu bilinmektedir. Tek çocuklu ailelerin genelde sosyoekonomik düzeyi yüksektir. Tek çocuğun kardeşi olanlara oranla deneyim zenginliği azdır. Tek çocuk ev ortamında yetişkin ile konuşmak ve onu dinlemek zorundadır. Kardeş sahibi olmak avantaj gibi görünüyorsa da dil gelişimini etkileyen diğer etkenlerin, tek çocuk ya da kardeşli olmak üzerinde daha fazla etkisi bulunmaktadır. Çünkü asıl neden kardeş sayısından çok, anne babanın tutumu, ilgilenmesi gibi etkenlerdir. Tek çocukların okulöncesi eğitim kurumlarına gitmeleri onların kendilerini merkez olarak görmelerini engeller. Sağladığı uyarıcı zengin ortamla bu çocukların evde bulmaları mümkün olmayan dili öğrenme ve karşılıklı sözlü iletişim ortamından çocukların sözcük dağarcığı ve konuşma deneyimleri geçirmesini sağlar. Az çocuklu ailelerde çocuklar yeterli ilgi ve sevgi görür, daha iyi beslenip, bakılırlar, çok çocuklularda ise bu imkanlar daha az mevcuttur (Öztürk 1995).

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

Aile içi nüfusun az olması durumunda anne babanın çocuklarına göstereceği ilgi ve zaman çok nüfuslu ailelere kıyasla daha fazla olmaktadır. Ancak burada önemli olan kardeş sayısından çok gösterilen ilginin ve harcanan zamanın niteliğidir. Ayrıca çocuklarda sözcük dağarcığı gelişimi aile ve yakın çevreyle ilgili olduğu kadar, çocuğun sahip olduğu kültürel olanaklarla ve zengin uyarıcı bir çevre ile de ilgilidir. Alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların, dille ilgili deneyim geçireceği zengin uyarıcı bir çevrelerinin bulunmaması, ayrıca ailede sözcük dağarcığının kısıtlı oluşu, dili kullanan iyi bir modelin olmayışı ve çocuklarla sözlü iletişimin yetersiz olması bu çocukların dil gelişiminde geride kalmalarına neden olmaktadır (Erdoğan ve diğerleri 2006).

Yeni bir kardeşin dünyaya gelmesi ile bazı çocuklar çok zorluk yaşayabilmektedir. Bu çocuklarla iyi kurulmadığında diğer birçok bozukluk gibi konuşma bozuklukları görülebilir (Özdoğan 1988).

Öztürk (1995) 'ün araştırmasında ise, kardeş sayısına göre çocukların alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Aydoğan ve Koçak (2006)'a göre, kardeş sayısı, çocukların dil gelişim düzeylerini etkilememektedir.

Erdoğan ve diğerleri (2006) de çalışmalarında, kardeş sayısının dil gelişimini etkilemediği sonucunu bulmuşlardır.

8. Aile

Çocuk doğduğu andan itibaren bir etkileşim süreci içerisindedir. Bu sürecin ilk ögesi annedir. Bebek ve anne arasındaki etkileşimin niteliği ve niceliği çocuğun dil gelişimini olumlu veya olumsuz yönde etkiler. Bebeğin ağlama, gülme, agulama gibi tepkilerine annenin dikkat etmesi ve cevap vermesi gerekmektedir. Bebeğin emzirilmesi sırasında bebek annenin sesini duyacak, yüz ifadesini görecektir ve annenin vücudundan konuşmanın bedensel ritmini alacaktır. Özellikle annenin bebekle konuşması sırasında sevecen olması, kısa cümlelerle konuşması çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkiler (Özsoy1986).

Aile içindeki ilişkiler de çocuğun dil gelişiminde etkilidir. Aile ilişkilerinden yoksun olarak bakım evlerinde büyüyen çocuklar, aile içinde büyüyen çocuklara oranla daha fazla ağlamakta, fakat daha az hecelelenmektedirler. Aile bireyleri ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiler dil gelişimini oldukça etkiler (Yavuzer 1993).

Dil kazanımı temelde aynı sırayı izlese de, bu gelişimin hızı sosyal çevreden etkilenmektedir. Erişkinlerin bebekle erken dönemden başlayarak kurdukları sözel iletişim bebeğin anadilini öğrenmesinin temelini oluşturmaktadır. Çevre ve özellikle anne tarafından çocuğa sunulan sözel uyaran zenginliğinin dil gelişimini olumlu etkileyeceği bildirilmektedir. Bakımevlerinde büyüyen çocuklar aile içinde büyüyen çocuklara oranla daha çok ağlamakta ve daha az hecelelenmektedirler. Bu bebeklerin konuşmayı daha geç öğrenmelerinde kişisel ilişkilerin yetersiz olması ve ana baba yakınlığını yaşayamamak önemli etkenler olmaktadır. Aile bireyleri özellikle anne ile çocuk arasındaki sağlıklı ilişkiler dil gelişimini olumlu etkiler. Ayrıca, aile üyelerinin sayısının fazlalığı da çocuğun dil kazanımında önemli bir etkidir. Ailenin tek ilgi merkezi olduğundan dolayı, tek çocuklar kardeşli çocuklara göre daha çabuk ve doğru konuşurlar (Karacan 2006).

Harris'e göre, çocukların kelime dağarcığı gelişimi üzerinde yetişkinlerin konuşmasının olumlu yönde bir etkisi vardır.

Morgan ve Cole (1968)'a göre, çocuğu ile beraber mırıldanan ve konuşan bir annenin çocuğu, bunları yapmayan bir annenin çocuğuna göre daha erken konuşmaya başlamaktadır.

Hampson ve Nelson (1993) 14-20 ayları arası 45 çocuk ve anneleriyle yaptıkları, çocuklarda dil gelişimine annenin katkısını inceledikleri çalışmalarında anne ilgisi ve anne çocuk etkileşiminin çocuğun anlama ve sözcük üretmesini çabuklaştırdığını bulmuşlardır (Öztürk 1995).

Çocuğun en önemli dil öğrenme kaynağı annesidir. Anneler, çocuklarına yönelmiş konuşmalarında önemli ölçüde basitleştirmeler yapmaktadırlar. Basit sözdizimi kuralları kullanmakta sınırlı sayıda sözcük arasında seçim yapmaktadırlar. Telaffuzlar açıktır, vurgular belirgindir. Konuşmanın ritmi yavaşlatılmıştır. Çocukların

annelerini taklit ettiği kadar, hatta ondan daha yüksek oranda, anne de çocuğun söylediklerini taklit etmektedir. Böylece çocuğa, söylediği ifadeleri tekrar duyma olanağı vermektedir. Anne bu taklit sırasında gerekli düzeltmeleri yaparak da çocuğun dili daha iyi anlamasını ve doğru öğrenmesini sağlamaktadır. Genellikle, anne-çocuk etkileşimi, çocuk konuşmayı öğrendikten sonra da çeşitli düzeylerde yoğun olarak sürmektedir. Nesnelerin isimleri, olaylarda neden-sonuç ilişkileri, sosyal değerler hakkında bilgiler vb. konuları çocuk, anneden öğrenebilmektedir. Çocuğun yaşı ilerleyip, dili çok yönlü olarak kullanmaya başlayınca, annenin sağlayacağı bilgi ve örnekler çok önemli olmaktadır. Annenin sözcük dağarcığı, eğitim düzeyi, çocuk yetiştirme konusundaki tutumları gibi etmenler, bu etkileşimden çocuğun ne ölçüde yararlanacağını da belirler. Diğer deyişle, ailenin içinde bulunduğu sosyal sınıf, anne-çocuk etkileşimi yoluyla çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Şahin ve Aksu 1980).

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. Okulöncesi çocuğuna 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. (Temiz 2002).

Bazı anne babalar endişeli bir kişiliğe sahiptirler ve çocuklarının konuşmalarındaki yanlışları hoşgörüle karşılayamazlar. Bu tip yetişkinler kendi aralarında veya çocuklarla uzun, karmaşık cümlelerle konuşmayı benimsemişlerdir. Çoğu kez çocuk daha sözünü bitirmeden, sabırsız davranarak cümleleri onun yerine tamamlar, bir gramer yanlışı yaptığında da hemen konuşmasını keserek müdahalede bulunurlar. Bu durumda çocuk konuşurken kendine olan güven eksikliğinden kaynaklanan tereddüt etme ortaya çıkabilir. Böylece zamansız zorlama sonunda çocuk kekemeliğe başlayabilir. Oysa çocuğa tüm gelişiminin olduğu gibi dil gelişiminin de

sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için, özgürlüğünün kısıtlanmadığı, şefkatin egemen olduğu hoşgörülü bir aile çevresine gereksinimi vardır (Davaslıgil 1982).

Çocukta dil gelişimini etkileyen bir faktör de anne babanın çocuğa olan aşırı düşkünlüğüdür. Bu tür çevrede, çocuğa yeterince konuşma fırsatı verilmez. Çocuk daha istediğini sözel ifade etmeden ihtiyacı yetişkin tarafından karşılanır. Bu şartlar altında çocuk konuşmak için bir gereksinim duymaz. Böyle bir ortamda yetişen çocuk üç-dört yaşlarına geldiği halde daha hala konuşmayabilir (Yavuzer 1990).

9. Sosyoekonomik Farklılıklar

Çocuğun dil potansiyeli, sosyal çevre tarafından desteklenmektedir. Yapılan birçok çalışmada, çevre uyaranlarından uzak bir ortamda yetişen çocukların dil gelişimine olumsuz etkisinden bahsedilmektedir. Sosyoekonomik düzeyde yapılan bir çalışmada, alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerin konuşmadan çok davranışlara yöneldikleri, eğitim düzeyi düştükçe fiziksel uyaran, eğitim düzeyi yükseldikçe sözel uyaranın arttığı dikkati çekmektedir (Karacan 1998).

Toplumsal sınıf ayrılıkları, aile ilişkilerine ve çocuk eğitimine yansımaktadır. Yaşamın ilk yıllarında çevresel etkiler zeka gelişimi üzerinde oldukça etkilidir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının zeka düzeylerinin, sosyoekonomik düzeyi düşük olanlardan daha yüksek olduğu araştırma bulguları arasındadır. Bloom'a göre insan zekasının üçte ikisi ilk altı yılda gelişmektedir. İlk altı yaşta zeka gelişiminin hızlı olması bu yıllarda çevre şartlarının önemini ortaya çıkarmaktadır. Zeka ile dil karşılıklı etkileşim halinde olduğu için, zengin uyarıcı çevrenin çocuklara sunulabildiği üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimlerinin hızlı olacağı açıktır (Öztürk 1995).

Jersild (1979)'e göre; alt sosyoekonomik düzey ve üst sosyoekonomik düzeyde aynı zeka seviyesine sahip olan öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalarda cümle uzunluğu, soru sayısı ve sözcük dağarcığı bakımından üst düzeydekilerin lehinde bir sonuç ortaya çıkmıştır.

Alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimleri yeterince uyarım alamadıkları ve çevre yoksunluğu nedeniyle olumsuz etkilenmektedir. Bu çocuklarda

öğretmenin bilgisinden yararlanabilme, soru sorabilme ve kendi yaptığının doğru olup olmadığını danişabilme güç olmaktadır. Böylece çocukların dil gelişimi kısıtlanmaktadır. Bu çocuklar kısa ya da tamamlanmamış cümleler kullanmakta "sonra" "yani" gibi sözcükleri gereksiz tekrarlamakta, birleşik, sıra ve bağlı cümleleri az kullanmakta, ayrıca sıfat ve zarfları kısıtlı kullanma, kendini ifade de açık olmama özellikleri de göstermektedir (Temel 1999).

Sosyoekonomik durumu iyi ailelerin çocukları, erken ve düzgün konuşmaktadırlar. Çocuğun dil gelişiminde önemli rol oynayan çevresel faktörlerin yanı sıra, çocuğa okunan kitap sayısı, ana babanın onunla meşgul olma derecesi ve oynadığı oyunların da rolü önemlidir. Anne babasıyla uzun süre birlikte olan çocuk, daha düzgün konuşmaktadır. Çünkü sosyoekonomik düzeyi yüksek olan aileler dili iyi kullanmaya önem verdiklerinden, çocuklarına daha iyi model oluşturmakta, çocukların çabuk ve düzgün konuşabilmesi için çaba harcamaktadırlar (Yavuzer 1993).

Biri alt diğeri üst eğitim düzeyinde bulunan iki anne, çocuklarına eşit uzunlukta zaman ayırmış olsalar bile, konuşmaları sırasında sağladıkları uyarıcılar arasında nitelik farkları bulunmaktadır. Üst eğitim düzeyindeki annenin kullandıkları tümcelerde kelime sayısı daha çok ve çeşitlilik bulunmaktadır. Daha zengin bir sözcük dağarcığına dayanmaktadır. Konuşulan konular hakkında çocuğun sorularına daha ayrıntılı yanıtlar verebilmekte, çocuğun merak ve ilgisini uyandırarak, aynı konuda başka sorular sormasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca, uykudan önce çocuğa kitap okuma, resimli kitaplar hakkında çocuğa istediği zaman açıklamalar yapma gibi konularda üst eğitim düzeyindeki bir annenin daha çok yardımcı olması beklenir. Eğitim düzeyi genellikle gelir düzeyiyle de ilişkili olduğundan, evde radyo, TV gibi araçların bulunması, tiyatroya, konsere gitme olanaklarının kullanılması olasılığı yüksektir. Bu etkinliklerde dolaylı olarak çocuğun yeni tecrübeler kazanmasına ve bu tecrübeler hakkında konuşmasına yardımcı olabilirler. Ülkemizde yapılan araştırmalarda, Üst sosyoekonomik düzeydeki annelerin, çocuk yetiştirmede demokratik bir tutumu benimsedikleri gözlenmiştir. Böyle bir tutum, çocuğa kendi istek ve ihtiyaçlarını savunma olanağını vermekte, dolaylı olarak çocuğu daha etkili bir sözel iletişime hazırlamaktadır (Şahin ve Aksu 1980).

Jersild (1979)'e göre alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar dil gelişimi açısından şanssızdır. Bunun nedeni ebeveynlerin öğrenim durumlarının ve gelir düzeylerinin düşük olması, çeşitli nedenlerle çocuğun dille ilgili deneyim geçireceği zengin uyarıcı bir çevrenin bulunmaması, ayrıca ailede sözcük dağarcığının kısıtlı oluşu, dili doğru kullanan iyi bir modelin olmayışı ve çocuklarla sözlü iletişimin yetersiz olmasıdır.

Alt sosyoekonomik düzeyde, evin küçüklüğü, çocuk sayısının fazlalığı, çocuklara karşı tahammülsüzlük ve ilgisizlik gibi durumlar nedeni ile çocuklarda öğrenme güçlükleri daha fazla olmaktadır. Bu durum konuşma ve daha birçok davranışın geç öğrenilmesine ve sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına neden olmaktadır (Öztürk 1995).

Bir çok araştırmaya göre, alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların orta veya Üst olan çocuklara oranla daha az sözlü iletişim kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bazı psikologlara göre bunun nedeni, dil yeteneğini ölçen testlerin birçoğunun çocuğun yaşamına dönük olmamasından, test tekniğine alışık olmadığından ve testi yapan kişilerin yüksek statüde olmasından kaynaklanmaktadır. Cinsiyet faktörü ele alındığında kızların erkeklerden daha hızlı gelişim gösterdiği bulunmuştur. Koruyucu bir ailede büyüyen çocukların konuşmaya daha geç başladıkları görülmektedir (Yayla 2003).

Öğrenim durumu yüksek olan anne baba kendilerini geliştirme, kişisel özellikleri, çocuğa bakış açısı ve çocuk eğitimini bilme gibi birçok yönlerden çocukların gelişmesini olumlu yönde etkileyecek davranışlarda bulunacak, çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini sağlayıcı ortamlar oluşturacaklardır (Öztürk 1995).

10. Okulöncesi Eğitim Kurumları

Okulöncesi eğitim, doğumdan hatta doğum öncesinden (annenin anneliğe hazırlığı ile) başlayarak ilkokulun ilk yıllarına (çocuğun örgün eğitim programına uyumunun sağlanmasına) kadar devam eden; çocuğun, doğuştan getirdiği gelişim potansiyelini azami ölçüde ortaya çıkarması için gerekli aile ortamını, ailede, toplumda ve okulda sağlamayı garantileyerek çocuğun tüm gelişimine katkıda bulunan bir eğitim sürecidir (Ülküer 1993).

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalar daha çok dile dayanmaktadır. Ayrıca çocuğun çevresinde konuşabileceği kişi sayısı çok olduğundan, çocuk başkalarını dinleme ve başkalarıyla konuşma fırsatı bulur. Okulöncesi kurumlarının 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. Anadili etkinlikleri zamanı ise çocuğun anadilini öğrenmek için farklı deneyimle geçirdiği bir 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. Dili 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.

Evdeki çocuğun her zaman yeni bir sözcüğü öğrenme, farklı bir etkinlik içinde bulunma fırsatı daha sınırlıdır. Kuruma devam eden çocuklar her an sözcük dağarcıklarını zenginleştirme, alıcı ve ifade edici dillerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Niteliği iyi olan okulöncesi eğitim kurumlarının, çocuğun dil gelişimine yapacağı katkılar çoktur (Öztürk 1995).

Anaokullarında, uygun oyun ortamlarının yanı sıra, uygulanan anadili etkinlikleri dili kullanma yeteneğini geliştirmekte ve dili kullanma sıklığını artırmaktadır (Bilir ve Bal 1989).

Yinesor (1989) yuvanın dil gelişimi üzerinde etkisini incelediği araştırmasında, yuvaya devam eden çocukların, etmeyenlere oranla dil gelişimlerinin anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur.

Hikaye dinleme, müzik, dramatizasyon, şiir okuma gibi etkinlikler, çocuğun dinleme, anlama, dili kullanma, eleştirme, taklit etme, bağımsız düşünebilme ve sonuç

çıkarma gibi becerilerini geliştirdiği için dil gelişimi etkinlikleri arasında yer alırlar (Gönen 1990).

Buchoff' a (1994) göre; çocuk şarkıları, canlı bir tempoyla ezberlenen belirli sözcükler grubudur. Çocuklar, şarkının mesajını anlaşılır kılmada kendi ses bireşimlerini kullanmaları dolayısıyla açık bir şekilde telaffuzun önemini öğrenmektedir. Şarkı söyleme, yetenek ve dil düzeyini dikkate almaksızın tüm çocuklar için verimli bir dil deneyimi üretir.

Çocuklar, sınıfta, serbest oyun oynarlarken, sınıf içinde, genellikle, uygulanan formal etkinliklere nazaran daha fazla dille ilgili etkileşim içine girerler. Konuşmaya yönelik ihtiyaçlarını tatmin edebileceklerini keşfederler yine konuşmaya yönelik yeterlilik kazanırlar ve dile gereken önemi vermeyi öğrenirler. Karşılıklı iletişimde etkileşim çok önemlidir. Çocuklar hamur, çamur, boyama, bloklarla, çivilerle oynama ya da kum, su etkinlikleri içindeyken hem konuşur hem de karşılarındakini dinlerler. Konuşurken kendilerini rahat hissedersen, dille ilgili deneyimlerden daha da zevk alırlar. Evcilik köşesi gibi alanlarda oynadıklarında bildikleri rolleri taklit eder ve birbirleriyle iletişime girerler. Kahvaltı ya da yemek zamanları doğal konuşma örneklerinin oluşturulmasında önemli rol oynamaktadır. Sınıf dışında öğretmenin çocukların ilgilerine yönelik sağlayacağı deneyimler, çocukların hiç bilmedikleri yeni durumlar hakkında konuşmalar yapmasına olanak sağlayarak dili zenginleştirmeleri yönünde önemli rol oynayacaktır (Seçilmiş 1996).

Parmak oyunları, çocukların kısa bir olayı, bir sürü el ve kol hareketleri ile canlandırdıkları ve çok hoşlandıkları etkinliklerden biridir. Parmak oyunlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin sözcükleri ve buna bağlı hareketleri iyi bilmesi gerekmektedir. Parmak oyunları çocukların göz-el koordinasyonu kurmalarına, yeni kelimeler öğrenmelerine ve dinleme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Çocuklar burada sözcüklerle, hareketleri uyum içinde kullanmakta ve olayı canlandırmakta olduğu için onların yaratıcı dramatizasyona hazırlamada da önemli rol oynamaktadır (Temiz 2002).

Çocukların şiirle ilişkisi önce dinlemekle başlar. Okulöncesi kurumlardaki çocuklar, öğretmenlerinden dinledikleri kısa ve ahenkçe zengin manzumeleri

dinlemekten ve ezberlemekten zevk alırlar. İyi bir atmosfer içinde sunulan her şiir çocukların hoşuna gider. Çocukların yakından tanıdıkları hayvanları, kuşları, balıkları, ağaçları, bitkileri ve eşyaları kısaca hayat tecrübeleriyle yakından ilgili fakat kendilerinin dile getiremedikleri olayları tasvirlerini şiirlerde bulurlar (Oğuzkan 2000).

Dinleme öncelikle okulöncesi dönemde çocukların dil gelişimlerine katkıda bulunan bir aktivitedir. Okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmen çeşitli hikaye anlatma teknikleri kullanarak, çocuklara masallar ve hikayeler anlatır. Çocuklara hikayeler ve masalların okunması, çocukların gelişimlerine ve eğitimlerine katkıda bulunur. Çeşitli dil becerilerini öğrenmede ve bir cümleyi aynı anlama gelen değişik sözcükleri ifade etmede, anlatmada ve anlamlı konuşmada faydalı bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Temiz 2002).

Resim etkinlikleri küçük çocuklar için, çocuğun söylemek istediği kavramlar yerine çok daha etkin, yaratıcı ve problem çözmeye dayalı bir faaliyettir. Bu açıdan resim işi etkinlikleri sözlü dilin kazanılmasındaki gelişim örüntüsüyle dikkate değer benzerlikler göstermektedir (Yavuzer 1998).

Şarkı söyleme yetenek ve dil düzeyini dikkate almaksızın tüm çocuklar için verimli bir dil deneyimi üretir. Ürkek, konuşmayan isteksiz bir çocuk bile, şarkı söyleme sayesinde sınıf korosunda ona katkıda bulunan bir üye olarak öz güven duygusunu ve kendini ifade etme yeterliliğini geliştirebilmektedir. Çünkü her yaşta çocuklar seslerini yüz ifadeleri ve bedensel hareketlerle, kişisel yorumlar ve uygulama eşliğinde bir şarkıyı yönlendirmektedirler. Şarkı öğretimi bilinçli yapıldığı zaman çocukların söylemede zorlandığı kelimeleri daha rahat söylemeye başladığı gözlenebilir (Temiz 2002).

11. Çocuk Kitapları

Çocuk edebiyatı ürünlerinden birisi olan çocuk kitapları, çocukların dili öğrenmelerinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Çocuğa güzel dil ve anlatım yeteneği kazandıran bu eserler, çizgi ve resimlerle daha da etkili olmaktadır. Kitabı okumayı bilmeyen çocuk resimlere bakar, resimleri isimlendirir; bilemediklerini sorarak öğrenir; gördüklerini anlatarak ifade edici dilini geliştirir. Yeni sözcükler öğrenmesi alıcı dil

düzeyini ve sözcük dağarcığını zenginleştirirken ifadesinin de gelişmesini sağlar. Kitaba bakarken çocuğun bütün duyu organları çalışır. Kitap çocuğun zihinsel gelişimini destekler, kavramlar öğrenmesini sağlayarak hayatı tanımaya yardımcı olur. Dili, konusu, konunun işlenişi bakımından çocuk seviyesine uygun olan çocuk kitaplarının çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişimindeki önemi açıktır. Bu tür kitaplar çocuğu kitabı seven, okuyan bir insan olmaya yönelir. Görüntülerin hayal gücünü sınırlamasına karşın kitap hayal gücünü geliştirir (Öztürk 1995).

Gönen (1988)'in anaokuluna giden çocukların dil gelişimine resimli kitaplarla yapılan eğitimin etkisini incelediği araştırmasında, kitaplarla destek eğitim alan çocukların dil düzeylerindeki gelişiminin , destek eğitimi almayanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

12. Televizyon ve Radyo

Televizyonun çocuğun gelişimine sağladığı olumlu etkilerden biri de dil gelişimine sağladığı yararlarıdır. Televizyonun özellikle okulöncesi dönemde çocuğun dil gelişimini olumlu yönde etkileme oranı yüksektir. Çocuğun doğal dil ortamında yararlandığı bazı süreçler, televizyon izleme sırasında da ortaya çıkmaktadır. Örneğin: bir nesneyi göstererek adını söylemek, çocuğa dil öğretirken sık başvurulan bir yöntemdir. Somut nesnelere adı televizyonda kolayca verilebilir. Hatta televizyonun gösterebileceği nesnelere çocuğun günlük çevresinde görebileceklerinden çok daha fazladır (Mangır, İnal 1997).

Çocuklara yönelik kaliteli programları izleyen çocuğun sözcük dağarcığı zenginleşir, ifade edici dili gelişir. Kırsal kesimde bir okul niteliğinde olan televizyon, bu kesimle kent kesimi arasındaki sözcük farklılıklarını gidermede etkili olur. Kaliteli televizyon programları dünya ve ahlak kurallarını çevresini izleyerek öğrenen çocuğa, toplumsal davranışlar konusunda iyi bir model oluşturacaktır (Maldonado 1992).

Televizyonun çocuğu kitaptan uzaklaştırma gibi bir etkisi olabilmektedir. Televizyon, çocuk kitaplarının ve okumanın önemini vurgulayarak çocukları kitap okumaya yöneltilmelidir (Şirin 1988).

Koutsouvanou (1993), okulöncesi çocukların, televizyon seyretmeleri ve özellikle eğitim programlarını izlemelerinin çocukların dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

F. Dil Gelişimi ile Okul Başarısı Arasında İlişki

İlkokul ve ileriki öğretim kademelerinde okul başarısı büyük ölçüde dil düzeyine bağlıdır (Alpay 1985).

Okullar belirli bir kültürel ortam içinde yetişmiş öğrencilere göre düzenlendiğinden okulöncesi eğitim kurumuna devam etmemiş ve dili yeterince öğrenmemiş çocukların aynı öğrenim başarısını gösterebilmesi için ne kadar tedbir alınsa da sonucun eşit olamayacağı açıktır. Özellikle alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar ilkokula başladıklarında, bir kurum eğitimi almış olanlardan geri kalmakta ve başarısız olmaktadır (Davashgil 1985).

G. KONUYLA İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Tural (1977)'in yaptığı araştırmada Ankara'da anaokuluna giden dört-altı yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısına; yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve anaokuluna devam süresinin etkisi incelenmiş ve çocukların sözcük bilgilerinde yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyinin etkili olduğu bulunmuştur. Lise ve lise üstü eğitim düzeyinde anne-babalardan oluşan ailelerin çocuklarının aldıkları puanlar, lise ve lise altı eğitim düzeyinde anne-babalardan oluşan ailelerin çocuklarının aldıkları puanlardan yüksek çıkmıştır. Çocukların sözcük bilgilerinde okula devam süresinin ise anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Ertuğ (1981), ailesi yanında kalan ve okulöncesi eğitimden faydalanan beş-altı yaş çocukları ile çocuk bakım yuvalarında bulunan ve okulöncesi eğitiminden faydalanan aynı yaş gurubundan 40 kız, 40 erkek olmak üzere toplam 80 çocuğu dil gelişimi yönünden karşılaştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ailesi yanında bulunan ve

okulöncesi eğitiminden faydalanan çocukların dil gelişimlerinin, bakım yuvalarında kalan ve okulöncesi eğitimden faydalanan çocukların dil gelişimlerinden daha ileri olduğu saptanmıştır.

Anlar (1983) tarafından yapılan çalışmada, ilk altı yaşındaki dil gelişimine anne baba eğitim düzeyi ve cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Çalışmada altı ay-altı yaş arasında 203 kız, 185 erkek olmak üzere toplam 388 çocuk dil gelişimi yönünden incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak Denver Gelişimsel Tarama Testi'nin dil bölümü uygulanmıştır. Çalışma sonucunda anne-babaları yüksek eğitim düzeyinde olan çocukların dil gelişimlerinin, anne-babaları düşük eğitim düzeyinde olan çocuklara oranla daha ileri olduğu bulunmuştur.

Oktay (1983) farklı sosyoekonomik ve kültürel ortamlarda yaşayan çocuklar üzerinde aile çevresinin, çocuğun okuldaki uyumunda ve okumayı öğrenmesinde yararlı olabilecek deneyimleri kazandırmadaki katkılarını incelemiştir. Çalışma sonucuna göre sosyoekonomik ve kültürel gruplar arasında yaşamın ilk beş yılında farklılıklar önemli bulunmuştur.

Davaslıgil (1985) alt ve üst sosyoekonomik ve kültürel düzeyde bulunan ilkököl birinci sınıfa giden 100 öğrencinin dil gelişimine okulun etkisini incelemiştir. Sosyoekonomik ve kültürel açıdan düşük seviyedeki birinci sınıf öğrencilerinin başarılarının, sosyoekonomik ve kültürel açıdan yüksek seviyedeki birinci sınıf öğrencileri kadar başarılı olamadıkları bulunmuştur. Alt sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki çocukların yıl sonu puanları, üst sosyoekonomik ve kültürel düzeydeki çocukların okula başlama zamanındaki puanlardan düşük olduğu çalışmanın bulguları arasındadır.

Baykoç Dönmez (1986a), 12-30 aylık Türk çocuklarının Türkçe'yi kazanırken geçirdikleri aşamaları incelemiştir. Çalışmanın örneklemini orta sosyoekonomik düzeyde bulunan ailelerin 12, 18, 24 aylık çocukları oluşturmuştur. Örneklem grubuna her yaş grubu için beş kız ve beş erkek olmak üzere 10, çocuk alınmıştır. Çocuklar altı ay boyunca her 15 günde bir izlenmiştir ve anne ve çocuğun sözel ifadeleri 15 dakika boyunca teybe alınmıştır. Çalışma sonucunda ilk sözcüğün ortaya çıkış zamanının, kız çocuklarında 7-8, erkek çocuklarında ise 11-12 'inci aylarda olduğu bulunmuştur.

Çocukların ürettiği ilk sözcüğün aile bireyi, nesne, hayvan, yiyecek, hareket belirten ve sosyal nitelikli sözcükler olduğu; yine bu ilk sözcüklerin genellikle bir veya iki heceli olduğu görülmüştür. Ayrıca cümlelerin çoğunun da olumlu yapıda olduğu bulunmuştur.

Erkan (1988) tarafından yapılan çalışmada, çocukların konuşma yeteneklerinin gelişimine okulun etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme Altındağ ve Mamak ilçelerinin gecekondu mahalleleri ile bu ilçelere bağlı köy ilkokullarının birinci sınıfına devam eden 120 çocuk alınmıştır. Araştırma sonuçları, birinci sınıfta verilen eğitimin elverişsiz sosyoekonomik ve kültürel çevrelerden gelen köy çocuklarının konuşma yeteneği gelişiminin, şehrin gecekondu bölgelerinde yaşayan yaşlıları birinci sınıfa başladığı zamanki düzeyine dahi ulaşamadıklarını göstermiştir.

Bal (1988) tarafından yapılan çalışmada, anaokuluna giden ve gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki çocukların kullandıkları ifadeler sözdizimi yönünden incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme Kütahya Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokuluna giden 4-6 yaşlar arasındaki 24 çocuk ve anaokuluna gitmeyen 4-6 yaşlar arasındaki 24 çocuk olmak üzere toplam 48 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Verileri teybe kaydedilmiştir. Her çocuğun birinci ifadesinden itibaren kullandığı 50 sözel ifade seçilmiştir. Bunlar sözcük sayısı, sözcük çeşitleri, sözcük düzeni, ekler, sözcük grupları, dil öğelerinin sıralanmış düzeni ve cümle çeşitleri yönünden analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, cümlelerdeki sözcük sayısı yönünden anaokuluna giden ve gitmeyen 50-59 ay erkek grupları arasında, ayrıca 60-71 ay erkek grupları arasında önemli farklılık bulunmuştur. Anaokuluna giden ve gitmeyen tüm gruplar iki, üç, dört sözcüklü cümleleri daha yüksek oranda; altı ve daha fazla sözcüklü ifadeleri ise daha düşük oranda kullanmışlardır. Çocuklar sözcük çeşitlerinden en yüksek oranda isim, fiil ve zamir çeşitlerini kullanmışlardır. Sıfat çeşitlerinden, anaokuluna giden grupların gitmeyenlere oranla sayı sıfatını daha yüksek oranda, işaret sıfatını ise daha düşük oranda kullandıkları görülmüştür. Cümle çeşitlerinden tüm grupların yalın, olumlu, kurallı ve fiil cümlelerini en yüksek oranda kullandıkları belirlenmiştir. Fiil kiplerinden ise tüm gruplar tarafından en yüksek oranda şimdiki zaman kipi, en düşük oranda ise şart kipi kullanılmıştır.

Gönen (1988), anaokuluna giden çocukların dil gelişimine resimli kitaplarla yapılan eğitimin etkisini incelemiştir. Çocukların normal gelişim gösterip

gösteremediklerini belirlemek için, örnekleme alınan çocuklara Denver Gelişimsel Tarama Testi uygulanmıştır. Araştırmaya alınan tüm çocuklara Peabody Resim Kelime Testi, Stanford Binet Zeka Testi'nin dil gelişim basamakları, "Top, Tavşan ve Karlı Bir Gün" adlı iki resimli kitaptan dil kullanım stratejilerine göre hazırlanan sorular, ön test ve sontest olarak uygulanmıştır. Sonuçta dört-beş yaş anaokulu çocuğuna resimli kitap okuyup, kitaplar hakkında dil kullanım stratejilerine göre sorular sormanın, bilmedikleri kelimeleri açıklamanın, kitabın resimlerini anlattırmanın, kitabı özetlemenin ve diğer tekniklerle dil eğitimi vermenin, çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, sözcük dağarcığında ve dilin kullanılmasında önemli bir ilerlemeye neden olduğu saptanmıştır.

Güleryüz (1990), tarafından yapılan araştırmada, 48-60 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapıları incelenmiştir. Örneklem grubuna her yaş için 9 kız ve 9 erkekten oluşan 18 çocuk olmak üzere toplam 36 çocuk alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Denver Gelişimsel Tarama Testi ve Peabody Dil Gelişim Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 48-53 ayda kız çocukların, 54-60 ayda erkek çocukların üç sözcüklü cümleleri daha sık kullandıkları, 48-53 ay arasındaki kız çocuklarında ünlem kullanımı, 54-60 ay arasındaki erkek çocuklarında zarf kullanımı açısından fark önemli bulunmuştur. Her iki yaş ve cinsiyet grubunda da cümle içindeki sıfat çeşitlerinden nitelme sıfatlarının kullanım sıklığının fazla olduğu görülmüştür. Her iki grupta da ismin yalın halinin daha fazla kullanıldığı saptanmıştır.

Erkan (1990), sosyoekonomik ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocukları ile sosyoekonomik ve eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin 4-5 yaşlarındaki çocukları, kullandıkları dil yapısını yönünden incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örnekleme sosyoekonomik ve eğitim düzeyi düşük ailelerden 24 ve sosyoekonomik ve eğitim düzeyi yüksek olan ailelerden 24 çocuk olmak üzere toplam 48 çocuk alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Denver Gelişimsel Tarama Testi ve Peabody Dil Gelişim Testi kullanılmıştır. Verilerin bir bölümü araştırmacının etkin olmadan bulunduğu ortamda aynı cinsiyetteki iki çocuğun oyun materyalleriyle karşılıklı oynaması, diğer bir bölümü ise çocuğun araştırmacıya öykü kitaplarını anlatması yoluyla elde edilmiştir. Uygulama süreci boyunca çocukların

kullandıkları sözlü ifadeler teybe alınmıştır. Her çocuktan 50 cümle inceleme kapsamına alınmıştır. Araştırmada çocukların kullandıkları cümledeki sözcük sayısı, sözcük çeşitleri incelendiğinde, üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocuklar lehine farklılık istatistiksel olarak önemli bulunmuştur.

Ekmekçi ve diğerleri (1992) tarafından yapılan araştırmada 4, 5, 6 yaş çocuklarının çocuklardaki gruplama davranışı incelenmiştir. Çocuklara çiçek-bitki-gül şeklinde karışık bir sıralama verilmiş ve çocukların sıralama yapması istenmiştir. Araştırma sonucuna göre küçük yaş grubundaki çocukların doğru sıralama yapma yüzdesi düşükken, yaş ilerledikçe bu yüzdenin arttığı, gruplama davranışı ile yaş arasında doğru orantı olduğu bulunmuştur.

Dereobalı (1994), anaokuluna devam eden 48 aylık çocukların algısal becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan programların dil gelişimi yönünden incelenmek amacıyla yaptığı araştırmasının örneklemini orta sosyoekonomik düzeydeki aileden anaokuluna devam eden 48 aylık 62 çocuktan almıştır. Araştırma deneysel olarak planlanmıştır. Buna göre çocuklar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba bölünmüş, deney ve kontrol grubuna Peabody Resim-Kelime Testi, öntest olarak uygulandıktan sonra deney grubuna üç ay süre ile eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, normal eğitime ek olarak verilen destekleyici algı eğitiminin dil gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Destekleyici eğitim alan deney grubunun, sontest ortalamaları, kontrol grubunun sontest ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.

Uyar (1995) tarafından yapılan araştırmada anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklara destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma deneysel olarak planlanmış ve buna göre çocuklar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba bölünmüştür. 10 kız, 10 erkek olmak üzere 20 çocuk deney grubunu; 10 kız, 10 erkek olmak üzere toplam 20 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Örnekleme alınan tüm çocuklara, normal gelişim gösterdiklerini tespit etmek üzere Denver Gelişimsel Tarama Testi, dil gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla da, Peabody Resim-Kelime Testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, erken çocukluk döneminde çocuğa uygulanacak destekleyici eğitimde drama programında, pandomim, konu kaynaklı drama, dramaya dayalı hikaye, dramatik oyun,

doğaçlama, parmak oyunu, bağımlı dramatizasyon, bağımsız dramatizasyon uygulaması, dil kullanım stratejilerine göre sorular sorarak, bilmedikleri kelime ve kavramları açıklayarak, dil eğitimi vermek, çocuğun alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeyinde, bunlara bağlı olarak sözcük dağarcığında ve tüm bunların sonunda da dil kullanımını ve dil gelişiminde önemli bir ilerlemeye sebep olmuştur.

Öztürk (1995) yaptığı araştırmasında, okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri karşılaştırmıştır. Öğrencilerin alıcı dil düzeylerini ölçmek için Peabody Resim-Kelime Testi, ifade edici dil düzeylerini ölçmek için Lügatçe Dil Testi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen 100 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, okulöncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen öğrencilerin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Okulöncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerin sözcük dağarcıklarının, dili anlama ve kullanma düzeylerinin okulöncesi eğitim kurumlarına gitmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu ve ilköğretime başlamak için daha hazır oldukları bulunmuştur. Cinsiyete göre alıcı ve ifade edici dil düzeyleri bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Erkan (1995) tarafından yapılan çalışmada çocuk yuvalarında kalan beşinci sınıfa devam eden korunmaya muhtaç çocuklar ve ailesi yanında kalan beşinci sınıfa devam eden ilkokul çocuklarını karşılaştırmıştır. Çalışma sonunda çocuk yuvalarında kalan çocukların benlik kavramı düzeyleri, aileleri yanında kalan çocuklardan anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Aydın (1997), yaptığı çalışmada Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumunda bulunan 5-6 yaş grubuna dahil 57 çocuk üzerinde çocuklara uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisini incelemiştir. Çalışmada deney ve kontrol grubu çocuklar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda dil eğitim programının korunmaya muhtaç çocukların cinsiyetleri, kurumda bulunma süreleri, kaçınıcı çocuk oldukları, kardeş sayıları ve anne-babalarının olup olmamalarıyla anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Solmaz (1997) tarafından yapılan araştırmada, altı yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi incelenmiştir. Araştırma deneysel olarak planlanmış ve buna göre çocuklar deney ve kontrol grubu olarak iki gruba bölünmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubundaki kız ve erkek çocukların son testlerdeki başarı yüzdeleri, ön testlerdeki başarı yüzdelerine oranla çok yüksek olduğu belirtilirken, kontrol grubundaki kız ve erkek çocukların ön ve son testlerdeki başarı yüzdeleri arasında çok büyük farkların olmadığı belirtilmiştir.

Çayırçimen (1999), çocuk yuvalarında kalan ve ailesi ile birlikte yaşayan altı-yedi yaş çocuklarının dil gelişimlerini incelediği araştırmasının örneklem grubunu Ankara ve Isparta'da bulunan çocuk yuvalarında kalan altı- yedi yaşlar arasında bulunan korunmaya muhtaç kız ve erkek çocuklarla, düşük sosyoekonomik düzeye sahip semtlerdeki okullara, devam eden ayın yaş grubundaki kız ve erkek çocuklar oluşturmaktadır. Yuvalardan 60 ve ilkokullardan 60 olmak üzere toplam 120 çocuktan alınmıştır. Veri toplama aracı olarak, Goodenough'ın "Adam Çiz Testi", Limbosh ve Wolfun "Lügatçe ve Dil Testi" uygulamıştır. Sonuçta, korunmaya muhtaç çocukların dil gelişimlerinin ailesi ile birlikte yaşayan çocuklara göre geri olduğu saptanmıştır.

Aral ve Diğerleri (1997), tarafından yapılan araştırmada beş-altı yaş grubu çocukların yaratıcı drama eğitiminin alıcı dil gelişimine etkisini incelenmiştir. Araştırma evrenini Ankara İli Merkezindeki üniversitelere ve çeşitli kurumlara bağlı anaokullarına devam eden yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 5-6 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Peabody Resim Kelime Testi" kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen veriler analiz edildiğinde beş-altı yaşındaki çocukların alıcı dil gelişimlerinde yaşın ve yaratıcı drama eğitim süresinin istatistiksel olarak önemli olduğu görülürken, cinsiyet, kardeşi olup olmama durumu, doğum sırası, anne baba öğenim düzeyi, anaokuluna devam süresi ve yaratıcı drama eğitimi alıp-almama durumlarının etkisinin önemli olmadığı belirlenmiştir.

Erdemir (2001), 12-30 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarını anlamsal yönden incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 12-30 aylar arasındaki çocuklardan 4 kız, 4 erkek olmak üzere toplam 152 çocuk oluşturmaktadır. Gözlem aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Alıcı Dil Kontrol Listesi kullanılmıştır. Araştırma

sonucuna göre, çocukların sözcükleri ve bazı dil yapılarını anlama ve kullanmada yaşa göre değişiklikler önemli bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimlerinin bazı boyutlarını etkilediği görülmüştür.

Taner (2003) okulöncesi eğitimi alan ve almayan farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerini karşılaştırmıştır. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim-Kelime Testi'ni kullanmıştır. Araştırmanın örnekleme alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeyden 80'er olmak üzere toplam 240 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin dil gelişim puanları diğer gruplardan fazla çıkmıştır. Ayrıca okulöncesi eğitimi alan grup da testte daha başarılı olmuşlardır. Cinsiyete göre ise, kızlar lehine anlamlı sonuçlar çıkmıştır.

Erdoğan ve diğerleri (2006), alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisini incelemiştir. Verileri toplama aracı olarak "Descoedres'in Dil Testi", "Peabody Resim-Kelime Testi", "Lügatçe ve Dil Testi" olmak üzere üç test kullanmışlardır. Araştırma bulguları, ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların Descoedres'in Dil Testi (DLT), Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT), Lügatçe ve Dil Testi (LDT) puanlarına göre, cinsiyetin, anne eğitiminin, anne mesleğinin, kardeş sayısının ve doğum sırasının çocukların dil gelişim düzeyleri üzerinde etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Ana sınıfına devam süresinin ise DLT puanlarında etkili olmadığı, LDT ve PRKT puanlarında etkili olduğu görülmektedir.

Aydoğan ve Koçak (2006), okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörleri incelemiştir. Araştırmada çocuk ve ailesiyle ilgili bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ve Descoedres'in Lügatçe Testinin "Tamamlama İtemi" kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleme Konya Büyükşehir Belediyesi sınırları içinde bulunan resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarından rastgele küme örnekleme tekniği ile seçilen 204 çocuktan oluşmuştur. Araştırma bulgularına göre; yaşla birlikte çocukların dil gelişim puanlarının arttığı, cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı sonuçlar çıktığı, anne-babaların öğrenim düzeyinin

çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu, kardeş sayılarının ise dil gelişim puanları üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rice (1971) çocukken dil gelişiminde yaratıcı drama eğitiminin etkisini araştırmıştır. Bunun için anaokuluna giden 40 çocuk alınarak, eşit olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Ön-test ve son-test olarak Metropolitan Okuma Testi ve Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Deney grubu bir yıl boyunca drama eğitim etkinliklerine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda deney grubu çocukların dil gelişimine yaratıcı drama eğitim etkinliklerinin belirgin bir şekilde etki ettiği bulunmuştur (Solmaz, 1997, s. 87).

Razon (1976) yaptığı araştırmasında okuma bozukluğu (disleksi) olan çocukların en fazla sosyo-ekonomik ve kültür düzeyi düşük ailelerden geldiklerini saptamıştır.

Jonston (1977) beş yaş çocuklarının geldikleri sosyal düzeye göre dil gelişimleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklerine orta ve alt sosyal düzeyden gelen 36 çocuk alınmıştır. Veri toplama aracı olarak çocuklara Peabody Dil Gelişim Testi uygulanmıştır. Çocuklar sosyal sınıf düzeyine, cinsiyetine, yaşına, sözel becerilerine göre gruplandırılmıştır. Çocuklar öyküleri anlatırken, konuşmaları teybe kaydedilmiştir. Sonuçta her iki grup arasında dil öğelerinin kullanım sıklığı yönünden istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır. Ancak, orta sosyal düzeyden gelen çocukların kullandığı toplam sözcük sayısı, diğer gruptaki çocuklara göre daha fazla sayıdadır. Ayrıca zarfların kullanımında kız ve erkek çocuklarının arasında farklılık gözlenmiştir. Erkek çocuklar kızlara oranla daha çok zarf kullanmıştır.

Bee (1984) tarafından yapılan araştırmaya göre, kızlardaki sözcük bilgisinin erkeklere oranla daha fazla olduğu bulunmuştur. Bunun sebebinin ise tam olarak bilinmemekle birlikte kızların biyolojik olarak daha erken gelişmesi ya da kızların erken yaşta konuşacağına inanılarak ebeveynlerin kızlarla daha çok konuşmaları olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Robert ve arkadaşları (1989) tarafından yapılan araştırmada, sosyoekonomik düzeyleri düşük 5 yaş çocuklarının konuşma yetenekleri incelenmiştir. Çocukları üç

aylıkken üç ayrı gruba ayırmışlar ve bu gruplardan birinci gruba konuşma ile zenginleştirilmiş günlük bakım bilgisi, ayrıca anne-baba eğitimi verilmiş; ikinci gruba yalnız anne-baba eğitimi; üçüncü gruba ise herhangi bir çalışmada bulunulmamıştır. Sonuçlar birinci gruptaki çocukların diğer iki gruptakilere göre anlamlı düzeyde konuları anlama yeteneklerinde artış olduğunu göstermiştir; konuşkanlık bakımından gruplar arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

De Temple ve Beals (1991) yaptığı araştırmasının sonucunda ev ortamının niteliğinin iyi olmasının (anne-çocuk etkileşimi, çocukla konuşma, kitap okuma...) çocuğun dil ve okuma-yazabilme becerisinin gelişmesini olumlu yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Hampson ve Nelson (1993) tarafından yapılan çalışmada, anne ile erken yaştaki çocuğun dili arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemine orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden 45 anne ve çocukları katılmıştır. Çocukların 24'ü kız, 21'i erkektir. Çocuklar evde anneleri ile birlikteyken serbest oyun ve yemek sırasında videoya kaydedilmiştir. Oyun sırasında çeşitli oyuncak ve kitaplar kullanılmıştır. Ev ziyaretlerinde gözlemlere ek olarak annelere çocuklarının sözcük ve kavram gelişmeleri ile ilgili anket uygulanmıştır. Sonuçta, annelerin çocuklara verdikleri sözel yanıtlar çocukların dil yetenekleri üzerinde olumlu etkiler yarattığı ve annelerden destek almayan çocuklarda dil kazanımının daha yavaş gerçekleştiği bulunmuştur.

Cutting ve Dunn (1999) tarafından yapılan çalışmada, farklı sosyo ekonomik ve kültürel ailelerden gelen çocukların duygularını anlamadaki ve dil yeteneklerindeki farklılıklar incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, okulöncesi dönemdeki 128 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, çocukların duyguları anlamasındaki bireysel farklılıkların, dil yeteneğindeki farklılıklarla ve özellikle ebeveynin mesleği, annenin eğitim düzeyi ile ilişkili olduğunu bulunmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimine sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisini incelemektir.

Araştırmanın Önemi

Dil insanoğlunun en ayrıcalıklı özelliklerinden biridir. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, deneyimlerini, kültürlerini, istek ve ihtiyaçlarını birtakım bedensel ve sözel sembollerle anlatırlar. Toplumda kendini ifade edebilen bireyler haline gelebilmek için dilin kullanımını gerekir.

Doğuştan dil öğrenme yeteneği ile dünyaya gelen çocuklar için de dilin öğrenilmesi kaçınılmazdır. Duygularını, istek ve ihtiyaçlarını ailelerine ancak bu şekilde ifade edebilirler.

Çocukların dil öğrenmesi dereceli bir şekilde gelişir. İlk ağlama ve anlamsız seslerle başlayan bu uzun süreç, hecelerin ve kelimelerin ardı ardına kullanılması ile oluşan cümleler dönemi ile devam eder. Büyüdükçe, yaşantı ve deneyimleri arttıkça kelime dağarcıkları da gelişir.

Çocuğun bu dil gelişimi; kalıtım, çevre, zeka, cinsiyet, sağlık, sosyoekonomik düzey, okulöncesi eğitimi, kardeş sayısı, doğum sırası, aile, televizyon, kitaplar gibi pek çok faktörden etkilenmektedir.

Bu araştırmada ise, ilköğretim çağı çocuklarının kelime dağarcığı gelişimine; sosyoekonomik düzey, cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisi incelenmiştir. İncelenen değişkenlerin, çocukların kelime dağarcığı gelişimini ne derece etkilediğini ve hangi değişkenlerin kelime dağarcığı gelişimini olumlu ya da olumsuz etkilediğini ortaya çıkaracağı sanılmaktadır.

Bu araştırmadan elde edilecek bulguların anne baba ve öğretmenlere yardımcı olacağı ve ilköğretim çağı çocukların kelime dağarcığı gelişimlerini etkileyen faktörlerin bilinerek, bunlar ışığında çocuklara yaklaşılması, eğitim öğretim ortamının bu çerçevede hazırlanması umulmaktadır.

Problem Cümlesi

Sosyoekonomik düzeyin, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimlerine etkisi var mıdır?

Alt Problemler

1. Alt ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Birinci, üçüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Cinsiyete göre, ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. Alt ve üst sosyoekonomik düzeye göre, ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. Cinsiyete göre, ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri arasında cinsiyet açısından fark var mıdır?
7. Alt ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri arasında cinsiyet açısından fark var mıdır?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Bursa ili Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçelerinde bulunan 7 ilköğretim okulunda 120 kız ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci üzerinde yapılmıştır.
2. Araştırmaya 7, 9 ve 11 yaşındaki öğrenciler alınmıştır.
3. Araştırmaya alt ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki öğrenciler alınmıştır. Orta sosyoekonomik düzey kapsam dışı bırakılmıştır.
4. Araştırmada elde edilen veriler öğrencilere uygulanan “Peabody Resim-Kelime Testi” ile sınırlıdır.

Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

- 1.** Araştırma örnekleminin, evreni temsil edebilecek yeterlikte olduğu,
- 2.** Araştırmaya alınan öğrencilerin normal zekaya sahip oldukları varsayılmıştır.

İlgili Tanımlar

Dil: Başkalarını anlamak, onlarla iletişim kurmak için düşünce ve kelimeleri gramatik olarak düzgün bir şekilde bir araya getiren bir süreçtir (Gönen 1988).

Sosyoekonomik Düzey: Bireyin toplumdaki sosyal ve ekonomik statüsüdür.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, var olan durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, bir tür araştırma yaklaşımı olan tarama modeli kullanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimlerine sosyoekonomik düzeyin, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bursa ili sınırları içerisinde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okullarına devam eden ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Bursa ili Osmangazi, Yıldırım ve Nilüfer ilçeleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 7 resmi ilköğretim okulunun birinci, üçüncü ve beşinci sınıflarından 120 kız ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulmasında ilk olarak, alt ve üst sosyoekonomik düzeyi yansıttığı düşünülen semtlerden yedi okul belirlenmiştir. Bu okullar Turgut Yılmaz İpek İlköğretim Okulu, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu, Vali M. Orhan Taşanlar İlköğretim Okulu, Çalı İlköğretim Okulu, Setbaşı İlköğretim Okulu, Şahin Yılmaz İlköğretim Okulu ve Kükürtlü Ticaret ve Sanayi İlköğretim Okuludur. Bu okullarda çalışabilmek için gerekli olan izin Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır (EK 4). Araştırmaya katılan 240 öğrencinin okul, sosyoekonomik düzey, sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1: Öğrencilerin Okul, Sosyoekonomik Düzey, Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sosyoekonomik düzey	OKUL	CİNSİYET	ÖĞRENCİ SAYISI					
			SINIFLAR					
			1. Sınıf	3. Sınıf	5. Sınıf	Toplam	Toplam	
Alt	Turgut Yılmaz İpek İÖÖ.	Kız	4	-	6	10	30	
		Erkek	3	-	17	20		
	Ziya Gökalp İÖÖ.	Kız	5	4	-	9	20	
		Erkek	6	4	1	11		
	Vali M. Orhan Taşanlar İÖÖ.	Kız	8	11	9	28	47	
		Erkek	6	11	2	19		
	Çah İÖÖ.	Kız	3	5	5	13	23	
		Erkek	5	5	-	10		
	Üst	Setbaşı İÖÖ.	Kız	7	13	4	24	47
			Erkek	5	13	5	23	
Şahin Yılmaz İÖÖ.		Kız	7	7	7	21	42	
		Erkek	7	7	7	21		
Kükürtlü Ticaret ve Sanayi İÖÖ.		Kız	6	-	9	15	31	
		Erkek	8	-	8	16		
Toplam			80	80	80	240	240	

Verilerin Toplanması

Araştırmanın uygulanmasına başlamadan önce Bursa İli Valiliğinden ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

Örnekleme belirlemek amacıyla önceden saptanan yedi ilköğretim okuluna gidilerek; birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğretmenleri aracılığı ile sınıflarındaki öğrencilere birer görüşme formu (EK 1) verilmiş ve bu formun evde aileleri tarafından doldurulması istenmiştir. İncelenen gözlem formlarına göre örnekleme girecek öğrenci grubu belirlenmiştir. Öğrenciler sosyoekonomik düzeylerine, okul öncesi eğitim alıp

almamalarına, sınıflarına ve cinsiyetlerine göre seçilmiştir. Sosyoekonomik düzeyleri belirleyebilmek için görüşme formunda kendilerini hangi sosyoekonomik düzeyde tanımladıklarına dikkat edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimleri “Peabody Resim-Kelime Testi” ile ölçülmüştür.

Peabody Resim-Kelime Testi

Asıl formu İngilizce (Peabody Picture-Vocabulary Test) olan, Peabody Resim-Kelime Testi, 1959 yılında Dunn tarafından geliştirilmiş ve Türkiye’de uyarlanması Katz ve arkadaşları tarafından 1974 yılında yapılmıştır.

2-12 yaş arası çocukların kelime bilgisinin gelişimini ölçen bu test bir performans testidir ve bireysel olarak uygulanır. Zaman sınırlaması olamayan Peabody Resim-Kelime Testi, ortalama 10-15 dakikada yanıtlanabilmektedir. Testin uygulanabilmesi için özel eğitim gerekmemektedir.

Peabody Resim-Kelime Testinin materyali üzerinde her biri 4 resimden oluşan 100 kart (Ek 2) ve deneklerin verdiği cevapların araştırmacı tarafından kaydedildiği kayıt formudur (Ek 3). Resimler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Kayıt formunda çocuğun adı-soyadı, oturduğu yer, test tarihi, doğum tarihi, takvim yaşı, aldığı puan, alıcı dil yaşı ve testte bulunan toplam 100 resmin adı sırasıyla belirtilmektedir. Her kart için bir sözcük söylenerek, çocuğun kartın üstünde bulunan dört resimden uygun olanı parmağıyla göstermesi veya uygun resmin altındaki sayının söylenmesi istenir. Peabody Resim-Kelime Testinin kartlarında hayvan, eşya, doğa parçaları gibi resimler bulunmaktadır. Peabody Resim-Kelime Testine, testin uygulanışı sırasında arka arkaya gelen 8 soruda 6 yanlış cevap verinceye kadar devam edilir. Çocuğun her doğru cevabı bir puandır. Dolayısıyla, Peabody Resim-Kelime Testinden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100 puandır (Öner 1997).

Peabody Resim-Kelime Testi, Türkiye’de ve yurt dışında birçok araştırmada kullanılmıştır (Duman 1986; Ertuğ 1981; Kök 1991; Ormanlıoğlu 1984; Selçuk 1985; Sezgin 1987; Tazebay 1978; Erkan 1990; Öztürk 1995; Taner 2003; Jonston 1977).

Peabody Resim-Kelime Testinin asıl formunun geliştirilmesi aşamasında, resmedilebilecek kelimeler Webster'in New Collegiate Dictionary adlı sözlükten seçilmiştir. Her yaş seviyesindeki çocukların büyük bir yüzdesinin başarılı olduğu kelimeler teste alınmıştır. Testin paralel-form güvenilirliği Dunn tarafından yapılmıştır. 2-6 ile 0-18 yaşları arasında 4012 çocuğa testin A ve B formları uygulanmış ve elde edilen ham puanlar üzerinden hesaplanan güvenilirlik katsayıları, .64 ve .84 arasında bulunmuştur. Her yaş için ayrı ayrı olmak üzere hesaplanan ölçmenin standart hatası 6.00 ile 8.61 zeka bölümü puanı arasında bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinin ölçüt-bağımlı geçerliği Stanford-Binet Zeka Testi ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği ile test edilmiştir. Peabody Resim-Kelime Testinin Stanford-Binet Zeka Testi ile arasındaki korelatif ilişki .82 ile .86; Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği ile arasındaki korelatif ilişki ise .41 ile .74 arasında bulunmuştur (Öner 1997).

Peabody Resim-Kelime Testinin Türkçe 'ye çevirisi; anadili Türkçe olan 4, anadili İngilizce olan 1 ve her iki dili de iyi bilen 2 olmak üzere toplam 7 kişi tarafından İngilizce-Türkçe sözlük kullanılarak yapılmıştır. Daha sonra test bir grup çocuğa uygulanmış; Türk kültürüne uymayan kelimeler ve resimler değiştirilmiştir. Testin yapı geçerliğini bulmak için 21 kız ve 21 erkeğin puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. Anlamli cinsiyet farkı ortaya çıkmamıştır ve .01 düzeyinde şehir çocuklarının lehine anlamli farklılıklar bulunmuştur (Öner 1997).

Peabody Resim-Kelime Testinin Uygulanması

Peabody Resim-Kelime Testi, örneklem grubuna alınan öğrencilere araştırmacı tarafından bireysel olarak uygulanmıştır. Öğrenciler, arka arkaya gelen 8 soruda 6 yanlış cevap verinceye kadar teste devam edilmiştir. Peabody Resim-Kelime Testine verdikleri her doğru cevabın bir puan olarak hesaplandığı testte, bütün yanıtlardan yanlış yanıtlar çıkartılarak, toplam puan elde edilmiştir. Her bir çocukla yapılan uygulama ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Peabody Resim-Kelime Testinin uygulamaları Mart-Haziran 2005 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları puanların, sosyoekonomik düzey, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Sosyoekonomik düzeyler arasında ve cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanların sosyoekonomik düzey, okul öncesi eğitim alıp almama, cinsiyet ve sınıf derecesi üzerindeki etkisini görebilmek için Tukey HSD Testi kullanılmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .01 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde toplanan verilere bağımsız örneklem için t testi ve Varyans Analizi uygulanmıştır. Varyans Analizi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey HSD Testi uygulanmıştır.

Sosyoekonomik Düzeyin Öğrencilerin Kelime Dağarcığı Gelişimlerine Etkisi

Alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri bağımsız örneklem için t testi ile araştırılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Öğrencilerinin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

SED	N	\bar{X}	ss	sd	t
Alt	120	58,78	14,88	238	-16,28*
Üst	120	83,46	7,35		

*p< .01

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanlarının aritmetik ortalaması 58.78 olarak, üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanlarının aritmetik ortalaması ise 83.46 olarak bulunmuştur. p<.01 anlamlılık düzeyinde p=.00 bulunmuştur. Bu değerler iki grup arasında üst sosyoekonomik düzeydeki grup lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir.

Üst sosyoekonomik seviyedeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları ortalamaları alt sosyoekonomik seviyedeki ilköğretim birinci, üçüncü ve

beşinci sınıf öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksektir. Bu sonuçlara ışığında sosyoekonomik düzeyin çocukların dil gelişimleri üzerinde, üst sosyoekonomik düzey lehine etkili olduğu söylenebilir. Yapılan diğer araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir.

Davaslıgil (1985) yaptığı çalışmasında, normal zeka düzeyine sahip alt ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların dil düzeylerini araştırmıştır. Buna göre, alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların yıl sonu dil düzeylerinin üst sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların öğretim yılı başındaki dil düzeylerine ulaşamadıklarını ortaya koymuştur.

Öztürk (1995), tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil düzeylerinin genel olarak alt sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil düzeylerine göre yüksek olduğu görülmüştür.

Bu sonuç, üst sosyoekonomik düzey ailelerinin çocuklarına kendilerini daha rahat ifade etmeleri için imkanlar tanımalarının, onları daha zengin uyaranlarla dolu bir çevrede yetiştirmelerinin onların kelime dağarcığı gelişimlerine katkısı olduğunu düşündürmektedir.

Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyinin, İlköğretim Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Gelişimine Etkisi

İlköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri Tek Yönlü Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.2 ve Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2: Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyindeki İlköğretim Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}
1	80	60,22
3	80	71,75
5	80	81,40

Tablo 3.3: Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyindeki İlköğretim Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları

Sınıf	KT	sd	KO	F	p
Gruplar arası	17982,10	2	8991,05	41,48	.00*
Grup içi	51364,15	237	216,72		
Toplam	69346,25	239			

*p<.01

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanlarının aritmetik ortalaması 60.22, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanlarının aritmetik ortalaması 71.75, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanlarının aritmetik ortalaması 81.40 bulunmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça ortalamaların arttığı dikkat çekmektedir.

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi ise, F= 41.48 ve p= .00 bulunmuştur. Bu değerler, p<.01 anlamlılık düzeyinde sınıf düzeyine göre gruplar arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir.

Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4: Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: PUAN			
	Sınıf	Sınıf	Ortalama Farkları
Tukey HSD	1	3	-11,52*
		5	-21,17*
	3	1	11,52*
		5	-9,65*
	5	1	21,17*
		3	9,65*

*p<.01

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, Tukey HSD Testine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -11.52 ve ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -21.17 bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde beşinci sınıf lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca üçüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -9.65 bulunmuştur. Yani, üçüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları arasındaki anlamlı fark, birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencileri arasındaki farktan ve birinci sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencileri arasındaki farktan daha azdır. Kısaca, birinci ve üçüncü sınıf, birinci ve beşinci sınıflar arasında daha anlamlı bir fark vardır.

Sonuçta; sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinin de arttığı belirlenmiş ve birinci, üçüncü ve beşinci sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Böylece; yaşça büyümenin, yaşantı ve tecrübelerin artmasının öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Aydoğan ve Koçak (2006)’ın araştırma sonuçlarına göre, 5 yaşından itibaren, sözcüklere doğru cevap verme oranları yaşla orantılı bir şekilde artış göstermiştir. Burada yaşın dil gelişimi üzerinde etkili bir faktör olduğu gözlenmekle birlikte, iyi hazırlanmış eğitim programlarının bu gelişimi daha da hızlandıracağı ve erken dönemde başarıyı arttıracığı düşünülmektedir. Yapılan pek çok araştırma, sözcük kullanımının yaşla birlikte arttığı sonucunu destekler niteliktedir.

Cinsiyetin Öğrencilerin Kelime Dağarcığı Gelişimine Etkisi

Cinsiyete göre ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri bağımsız örneklem için t testi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.5’te gösterilmiştir.

Tablo 3.5: Kız ve Erkek İlköğretim Öğrencilerinin Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t
Kız	120	70,39	17,29	238	-0,66*
Erkek	120	71,85	16,80		

*p >.01

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 70.39 ve erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 71.85'tir. Kız öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında .01 anlamlılık düzeyinde anlamsızdır.

Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Yapılan pek çok araştırma bu sonucu destekler niteliktedir.

Anlar (1983), Davaslıgil (1985) ve Öztürk (1995)'ün yaptığı araştırmalarda, çocukların dil gelişimlerinde cinsiyet açısından bir fark olmadığı bulunmuştur.

Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Dağarcığı Gelişim Düzeyleri

Alt ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda sosyoekonomik düzeye göre ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6: Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

SED	Sınıf	N	\bar{X}	ss
Alt	1	40	43,22	8,44
	3	40	60,50	11,36
	5	40	72,62	5,27
Üst	1	40	77,22	6,37
	3	40	83,00	5,00
	5	40	90,17	3,58

Tablo 3.7: Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları

Değişimin Kaynağı	KT	sd	KO	F
SED	36556,01	1	36556,01	715,28*
SINIF	17982,10	2	8991,05	175,92*
SED*SINIF	2849,03	2	1424,51	27,87*
Hata	11959,10	234	51,10	
Toplam	69346,25	239		

* p<.01

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, alt sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 43.22; alt sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 60.50; alt sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 72.62'dir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 77.22; üst sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 83.00; üst sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-

Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 90.17'dir.

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi Varyans Analizi sonucunda, .01 anlamlılık düzeyinde sosyoekonomik düzey ve sınıf faktörleri bakımından anlamlı farklar bulunmaktadır. Ayrıca sosyoekonomik düzeyin farklı sınıf düzeyleri ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta da $p < .01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8: Tukey HSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: PUAN			
	Sınıf	Sınıf	Ortalama Farkları
Tukey HSD	1	3	-11,52*
		5	-21,17*
	3	1	11,52*
		5	-9,65*
	5	1	21,17*
		3	9,65*

* $p < .01$

Tablo 3.8'de görüldüğü gibi, Tukey HSD Testine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -11.52 ve ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -21.17 bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları arasında $p < .01$ anlamlılık düzeyinde beşinci sınıf lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca üçüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -9.65 bulunmuştur. Yani, üçüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları arasındaki anlamlı fark, birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencileri arasındaki farktan ve birinci sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencileri arasındaki farktan daha azdır. Kısaca, birinci ve üçüncü sınıf, birinci ve beşinci sınıflar arasında daha anlamlı bir fark vardır.

Yapılan bu istatistiklere göre; sosyoekonomik düzeyin farklı sınıf düzeyleri ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta öğrencilerin kelime dağarcığı gelişim puanları

arasında üst sosyoekonomik düzey ve beşinci sınıf lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Jersild (1979), yaptığı araştırmasında alt sosyoekonomik düzey ve üst sosyoekonomik düzeydeki normal zeka seviyesine sahip çocukların kelime dağarcığı gelişimleri açısından üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar lehine anlamlı sonuçlar bulmuştur. Yine aynı şekilde Temel (1994) ve Erkan (1990) da araştırmalarında sosyoekonomik düzey ile dil gelişimi arasında anlamlı farklar bulmuşlardır.

Lempert (1985) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi çocukların cümleyi anlayışı incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaşla birlikte cümle anlayışının arttığı bulunmuştur. 3 yaştaki çocuklar pasif cümleleri daha az anlayabilirken yaş büyüdükçe pasiflerin anlaşılması artmaktadır.

Aydoğan ve Koçak (2006)'ın araştırma sonuçlarına göre, 5 yaşından itibaren, sözcüklere doğru cevap verme oranları yaşla orantılı bir şekilde artış göstermiştir. Burada yaşın dil gelişimi üzerinde etkili bir faktör olduğu gözlenmekle birlikte, iyi hazırlanmış eğitim programlarının bu gelişimi daha da hızlandıracağı ve erken dönemde başarıyı arttıracığı düşünülmektedir. Yapılan pek çok araştırma, sözcük kullanımının yaşla birlikte arttığı sonucunu destekler niteliktedir.

İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kelime Dağarcığı Gelişim Düzeyleri

İlköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olup olmadığı Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki kız ve erkek öğrencilerinin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 3.9'da ve Varyans Analizi sonuçları ise Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9: İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyindeki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

CİNSİYET	SINIF	N	\bar{X}	Ss
Kız	1	40	58,20	18,77
	3	40	72,20	14,14
	5	40	80,77	9,70
Erkek	1	40	62,25	18,54
	3	40	71,30	14,60
	5	40	82,02	10,18

Tablo 3.10: İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Düzeyindeki Kız ve Erkek Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları

Değişimin Kaynağı	KT	sd	KO	F
CİNSİYET	129,06	1	129,06	0,59
SINIF	17982,10	2	8991,05	41,26*
CİNSİYET*SINIF	246,43	2	123,21	0,56
Hata	50988,65	234	217,90	
Toplam	69346,25	239		

* p<.01

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi ilköğretim birinci sınıfa giden kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları aritmetik ortalaması 58.20, ilköğretim üçüncü sınıfa giden kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları aritmetik ortalaması 72.20, ilköğretim beşinci sınıfa giden kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları aritmetik ortalaması 80.77’dir. Aynı şekilde ilköğretim birinci sınıfa giden erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları aritmetik ortalaması 62.25, ilköğretim üçüncü sınıfa giden erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları aritmetik ortalaması 71.30 ve ilköğretim beşinci sınıfa giden erkek öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları aritmetik ortalaması 82.02’dir. Varyans Analizi sonucunda, p< .01 anlamlılık düzeyinde sınıf bakımından anlamlı bir fark bulunmasına rağmen cinsiyet ve cinsiyetin sınıf düzeyi ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark

bulunmamaktadır. Bu durumda kelime dağarcığı gelişimine, cinsiyetin sınıf düzeyi ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11: Tukey HSD Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: PUAN			
	Sınıf	Sınıf	Ortalama Farkları
Tukey HSD	1	3	-11,52*
		5	-21,17*
	3	1	11,52*
		5	-9,65*
	5	1	21,17*
		3	9,65*

*p< .01

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, Tukey HSD Testine göre ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -11.52 ve ilköğretim birinci sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -21.17 bulunmuştur. Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları arasında p<.01 anlamlılık düzeyinde beşinci sınıf lehine anlamlı bir fark vardır. Ayrıca üçüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin ortalama farkları -9.65 bulunmuştur. Yani, üçüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları arasındaki anlamlı fark, birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencileri arasındaki farktan ve birinci sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencileri arasındaki farktan daha azdır. Kısaca, birinci ve üçüncü sınıf, birinci ve beşinci sınıflar arasında daha anlamlı bir fark vardır.

Sonuçta; öğrencilerin kelime dağarcığı gelişim puanları arasında, farklı sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmasına rağmen cinsiyet ve cinsiyetin sınıf düzeyi ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durumda kelime dağarcığı gelişimine, cinsiyetin sınıf düzeyi ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Öztürk (1995) ve Anlar (1983)'in araştırma sonuçlarına göre kız ve erkek çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma bulgularımızı destekler nitelikte olmasına rağmen; Tural (1977) ve Pope (1996) tarafından yapılan araştırmalarda çocukların dil gelişimleri arasında cinsiyet açısından anlamlı farklar bulunmuştur.

Lempert (1985) tarafından yapılan araştırmada, okulöncesi çocukların cümleyi anlayışı incelenmiştir. Araştırma sonucunda yaşla birlikte cümle anlayışının arttığı bulunmuştur. 3 yaştaki çocuklar pasif cümleleri daha az anlayabilirken yaş büyüdükçe pasiflerin anlaşılması artmaktadır.

Aydoğan ve Koçak (2006)'ın araştırma sonuçlarına göre, 5 yaşından itibaren, sözcüklere doğru cevap verme oranları yaşla orantılı bir şekilde artış göstermiştir. Burada yaşın dil gelişimi üzerinde etkili bir faktör olduğu gözlenmekle birlikte, iyi hazırlanmış eğitim programlarının bu gelişimi daha da hızlandıracağı ve erken dönemde başarıyı arttıracığı düşünülmektedir. Yapılan pek çok araştırma, sözcük kullanımının yaşla birlikte arttığı sonucunu destekler niteliktedir.

Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kelime Dağarcığı Gelişim Düzeyleri

Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri arasında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olup olmadığı Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda sosyoekonomik düzeye göre kız ve erkek öğrencilerin tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 3.12'de ve Varyans Analizi sonuçları ise Tablo 3.13'te gösterilmiştir.

Tablo 3.12: Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek İlköğretim Öğrencilerinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

SED	CİNSİYET	N	\bar{X}	ss
Alt	Kız	60	58,01	14,97
	Erkek	60	59,55	14,87
Üst	Kız	60	82,76	8,23
	Erkek	60	84,16	6,34

Tablo 3.13: Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki Kız ve Erkek İlköğretim Öğrencilerinin Varyans Analizi Sonuçları

Değişimin Kaynağı	KT	Sd	KO	F
SED	36556,01	1	36556,01	264,14*
CİNSİYET	129,06	1	129,06	0,93
SED*CİNSİYET	0,26	1	0,26	0,00
Hata	32660,90	236	138,39	
Toplam	69346,25	239		

*p<.01

Tablo 3.12’de görüldüğü gibi, alt sosyoekonomik düzeydeki kız ilköğretim öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 58.01 ve alt sosyoekonomik düzeydeki erkek ilköğretim öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 59.55’tir. Aynı şekilde üst sosyoekonomik düzeydeki kız ilköğretim öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 82.76 ve üst sosyoekonomik düzeydeki erkek ilköğretim öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 84.16’dır. Erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları kız öğrencilere göre ve üst sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin aritmetik ortalamaları alt sosyoekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Varyans Analizi sonucunda, p<.01 anlamlılık düzeyinde sosyoekonomik düzey anlamlı bulunmasına rağmen cinsiyet ve cinsiyetin sosyoekonomik düzey ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda kelime dağarcığı gelişimine cinsiyetin sosyoekonomik düzey ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Davaslıgil (1985), farklı sosyoekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişiminde okulun etkisini incelediği araştırmasında, alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki çocukların kelime dağarcığı ve ifade açısından anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir.

Jersild (1979), yaptığı araştırmasında alt sosyoekonomik düzey ve üst sosyoekonomik düzeydeki normal zeka seviyesine sahip çocukların kelime dağarcığı

gelişimleri açısından üst sosyoekonomik düzeydeki çocuklar lehine anlamlı sonuçlar bulmuştur. Yine aynı şekilde Temel (1994) ve Erkan (1990) da araştırmalarında sosyoekonomik düzey ile dil gelişimi arasında anlamlı farklar bulmuşlardır.

Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Kelime Dağarcığı Gelişim Düzeyleri

Alt ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim düzeyleri arasında cinsiyete açısından anlamlı bir fark olup olmadığı Varyans Analizi ile araştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda alt ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 3.14'te ve Varyans Analizi sonuçları ise Tablo 3.15'te gösterilmiştir.

Tablo 3.14: Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

SED	SINIF	CİNSİYET	N	\bar{X}	ss
ALT	1	Kız	20	41,30	7,75
		Erkek	20	45,15	8,85
	3	Kız	20	60,60	10,12
		Erkek	20	60,40	12,74
	5	Kız	20	72,15	4,73
		Erkek	20	73,10	5,83
ÜST	1	Kız	20	75,10	7,88
		Erkek	20	79,35	3,42
	3	Kız	20	83,80	4,98
		Erkek	20	82,20	5,03
	5	Kız	20	89,40	3,76
		Erkek	20	90,95	3,31

Tablo 3. 15: Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci, Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Çoklu Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken: PUAN				
Değişimin Kaynağı	KT	sd	KO	F
SED	36556,01	1	36556,01	720,30*
SINIF	17982,10	2	8991,05	177,16*
CİNSİYET	129,06	1	129,06	2,54
SED*SINIF	2849,03	2	1424,51	28,06*
SED*CİNSİYET	0,26	1	0,26	0,00
SINIF*CİNSİYET	246,43	2	123,21	2,42
SED*SINIF*CİNSİYET	12,13	2	6,06	0,12
Hata	11571,20	228	50,75	
Toplam	69346,25	239		

*p<.01

Tablo 3.14’te görüldüğü gibi, alt sosyoekonomik düzeydeki birinci sınıf kız öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 41.30, erkek öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 45.15; alt sosyoekonomik düzeydeki üçüncü sınıf kız öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 60.60, erkek öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 60.40; alt sosyoekonomik düzeydeki beşinci sınıf kız öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 72.15, erkek öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 73.10 bulunmuştur. Aynı şekilde üst sosyoekonomik düzeydeki birinci sınıf kız öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 75.10, erkek öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 79.35; üst sosyoekonomik düzeydeki üçüncü sınıf kız öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 83.80, erkek öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 82.20; üst sosyoekonomik düzeydeki beşinci sınıf kız öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması 89.40, erkek öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimi puanları aritmetik ortalaması ise 90.95 bulunmuştur.

Tablo 3.15’te görüldüğü gibi, Varyans Analizi sonucunda, p<.01 anlamlılık düzeyinde sosyoekonomik düzey, sınıf ve sosyoekonomik düzeyin sınıf ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark bulunmasına rağmen cinsiyet, cinsiyetin

sosyoekonomik düzey ve sınıf ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumda kelime dağarcığı gelişimine, cinsiyetin sosyoekonomik düzey ve sınıf ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Özet

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimlerine sosyoekonomik düzeyin, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin etkisini incelemektir.

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Bursa İli sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okulu birinci, üçüncü ve beşinci sınıflara devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Bursa İli sınırları içerisinde 7 resmi ilköğretim okulunun birinci, üçüncü ve beşinci sınıflarından 120 kız ve 120 erkek öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çocukların kelime dağarcığı gelişimini ölçmek için, Dunn tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Katz ve arkadaşları tarafından uyarlanan (Öner 1997) Peabody Resim-Kelime Testi kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi bağımsız örneklem için t Testi ve Varyans Analizi ile yapılmış olup, anlamlı farkların kaynağını bulmak için Tukey HSD Testi uygulanmıştır. İstatistiksel karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .01 olarak alınmıştır. Bulgular tablolar halinde özetlenmiştir.

Araştırma sonucunda; elde edilen bulgulara göre üst sosyoekonomik seviyedeki öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinin alt sosyoekonomik seviyedeki öğrencilere göre daha iyi olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinin de arttığı belirlenmiştir. Erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında kelime dağarcığı gelişimi açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Sonuç

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimlerine sosyoekonomik düzeyin, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin etkisini incelemektir.

Üst sosyoekonomik seviyedeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları ortalamaları alt sosyoekonomik seviyedeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin puanlarına göre daha yüksektir. Bu sonuçlara ışığında sosyoekonomik düzeyin çocukların dil gelişimleri üzerinde, üst sosyoekonomik düzey lehine etkili olduğu söylenebilir.

Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kelime dağarcığı gelişimlerinin de arttığı belirlenmiş ve birinci, üçüncü ve beşinci sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Böylece; yaşça büyümenin, yaşantı ve tecrübelerin artmasının öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirdiği ortaya çıkmıştır.

Erkek öğrenciler ve kız öğrencilerin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişim puanları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Sosyoekonomik düzeyin farklı sınıf düzeyleri ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta öğrencilerin kelime dağarcığı gelişim puanları arasında üst sosyoekonomik düzey ve beşinci sınıf lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin kelime dağarcığı gelişim puanları arasında, farklı sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir fark olmasına rağmen cinsiyet ve cinsiyetin sınıf düzeyi ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durumda kelime dağarcığı gelişimine, cinsiyetin sınıf düzeyi ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Alt ve üst sosyoekonomik düzey bakımından, öğrencilerin kelime dağarcığı gelişim puanları arasında, üst sosyoekonomik düzey lehine anlamlı bir fark olmasına rağmen cinsiyet ve cinsiyetin sosyoekonomik düzey ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durumda kelime dağarcığı

gelişimine, cinsiyetin sosyoekonomik düzey ile etkileşimine dayalı bir ortak etkinin söz konusu olmadığı söylenebilir.

Sosyoekonomik düzey, farklı sınıf düzeyleri açısından çocukların kelime dağarcığı gelişim puanları arasında, üst sosyoekonomik düzey ve beşinci sınıf lehine anlamlı farklar olmasına rağmen; cinsiyet, cinsiyetin sosyoekonomik düzey ve farklı sınıf düzeyleri ile etkileşimine dayalı olarak oluşan grupta anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durumda alt ve üst sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci, üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişim puanları arasında cinsiyet açısından bir fark olmadığı söylenebilir.

Üçüncü sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencilerinin Peabody Resim-Kelime Testinden aldıkları kelime dağarcığı gelişimi puanları arasındaki anlamlı fark, birinci sınıf öğrencileri ile üçüncü sınıf öğrencileri arasındaki farktan ve birinci sınıf öğrencileri ile beşinci sınıf öğrencileri arasındaki farktan daha azdır. Kısacası, birinci ve üçüncü sınıf ile birinci ve beşinci sınıflar arasında daha anlamlı bir fark vardır.

Öneriler

Birçok açıdan olduğu gibi, kelime dağarcığı gelişimi açısından da çocukluk dönemi çok önemlidir. Çocukların zengin uyaranlarla dolu yaşantılarına, tecrübelerine bağlı olarak kelime dağarcıkları da gelişmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki aileler çocuklarına kelime dağarcığı gelişimi açısından elverişli bir ortam sunamadıkları için Milli Eğitim Bakanlığı, Belediyeler, Üniversiteler, Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Sağlık Bakanlığı, Ana-Çocuk Sağlığı Merkezleri, TRT ve sivil toplum örgütleri tarafından önlemler alınmalı, programlar hazırlanmalı ve sunulmalıdır.

Eğitim kurumlarında uygulanmak üzere, kelime dağarcığını geliştirici programlar, Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler tarafından geliştirilmelidir.

Alt sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların bulunduğu sınıflarda öğretmenler, kelime dağarcığı geri olan çocuklar için uygun sınıf içi etkinlikler

düzenlemeli; sınıf kütüphaneleri zenginleştirilerek, çocuklarda düzenli kitap okuma alışkanlığı geliştirilmeli; sınıfta görsel materyallerin kullanımına ağırlık verilmelidir.

Kardeş okullar ve sivil toplum örgütleri elverişsiz çevrelerdeki okulların, kitap, televizyon, VCD, tepegöz, gibi eksikliklerini karşılamada duyarlı olmalıdır.

Sınıf içi etkinliklerle ve özellikle Türkçe derslerinde kelime ve kavram bilgisi geliştirme etkinliklerine önem verilmeli; çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak tanınmalıdır. Çocuklar sınıfta, düşüncelerini serbestçe anlatabilmeli, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından dinlenmeli, arkadaşları ve yetişkinlerle karşılıklı konuşmaları desteklenmelidir.

Ayrıca evde de anne babalar çocuklarına sevgi ve şefkatle yaklaşarak, onların söylediklerini dikkatle dinlemeli, günlük okul etkinlikleri hakkında konuşmalarını sağlamalı, sorularına özenle cevap vermeli, teke tek konuşmalı, kitap okuma alışkanlığı kazandırmalıdır. Öğretmen-veli işbirliği ile bu konunun, çocukların kelime dağarcığına olan olumlu etkisi ailelere aktarılmalıdır.

Çocuğun bir konuyu anlayabilmesi, karşılaştığı bir problemi çözebilmesi, kendini doğru ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesi, kendi dışındaki olayları algılayabilmesi ve yorumlayabilmesi için öncelikle yeterli düzeyde kelime dağarcığına sahip olmalıdır. Çocuktaki kelime dağarcığı gelişiminin bu önemi Eğitim Fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adaylarına hissettirilmeli ve bu bağlamda ilgili derslere önem verilmelidir.

Televizyonun çocuğun kelime dağarcığı gelişimindeki olumlu etkisi de göz önünde bulundurularak, aileler tarafından seçilen ve eğitsel niteliği olan programlar çocuklara izlettirilmelidir. İzlettirilen programlar konusunda aileler seçici olmalıdır. Yine bu konuda da öğretmenler ailelere yol gösterici olmalıdır.

Bunların yanında doğru ve yeterli beslenme çocuğun fiziksel ve zihinsel gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Kelime dağarcığı gelişimini de zihinsel gelişimle yakından ilgili olduğu için çocukların beslenmelerine dikkat edilmeli, öğretmenler çocukları ve aileleri bu konuda bilgilendirmelidir.

KAYNAKLAR

- Ahioğlu, Nihal. "Sembolik Oyunun Dört Yaş Çocukların Dil Kazanımına Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1999.
- Aksan, Doğan. **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Türk Dil Kurumu Yayınları. Türk Hava Kurumu Basımevi İşletmeciliği, Ankara: 2003.
- Alpay, Meral. "Okulöncesi Dönemde Edebiyatın İşlevi" **Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırma Semineri II-III**, İstanbul:1985.
- Alpöge, Gülçin. **Çocuk ve Dil**. Altan Matbaacılık, İstanbul: 1991.
- Anlar, Banu "İlk Altı Yaşta Dil Gelişimi, Anne Baba Eğitimi ve Cinsiyetin Etkisi" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1983.
- Aral, Neriman ve Diğerleri. "Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Eğitiminin Alıcı Dil Gelişimine Etkisi" Okulöncesi Eğitim Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara:1997.
- Armağan, Cahit. **Dil**. İleri Kitabevi, İzmir: 1992.
- Ateş, Kemal. **Türk Dili**. Şahin Matbaası, Ankara: 1990.
- Aydoğan, Yasemin, Nurcan, Koçak. "Okulöncesi Çocukların Dil Gelişimlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi" **Milli Eğitim Dergisi**. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/ata.htm> . 19.01.2006.
- Aydın, F. Özlem. "Başbakanlık Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumunda Bulunan Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklara Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişimine Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1997.
- Aydın, Oktay, Hülya, Bilgin Aydın. "Okulöncesi Çocuğunun Gelişim Özellikleri" **Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul: 1999.
- Baykan, Suna ve Diğerleri. **Kreş Programı**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul:1994.
- Baykoç Dönmez, Necate. "12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara:1986.
- _____. "Çocuklarda Dilin Kazanılması" **4. Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı**. Ya-Pa Yayınları, Ankara: 1986.
- Baykoç Dönmez, Necate, Meziyet, Arı. "12-30 Aylık Türk Çocuklarında Dilin Kazanılması" **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara: 1987.
- Baykoç Dönmez, N.,Ü. Abidoğlu, Ç. Dinçer, N. Erdemir, Ş. Gümüşçü. **Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri**. Sim Matbaacılık, Ankara: 1997.
- Bee, Helen. **The Developing Child**. Allyn and Bacon, Boston: 2000.

- Bee, L.Helen, S.K. Mitchell. **The Developing Person**. Harper Row, Publishers, New York: 1984.
- Bilir, Şule, Servet, Bal. “Kütahya İl Merkezinde Anaokuluna Giden ve Gitmeyen 4-6 Yaşlar Arasındaki Çocukların Kullandıkları İfadelerin Sözdizimi Yönünden İncelenmesi” **Ya-Pa 6. Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitapçığı**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul: 1989.
- Binbaşoğlu, Cavit. **Eğitim Psikolojisi**. Kadioğlu Matbaası, Ankara:1990a.
_____. Gelişim Psikolojisi-Gelişim Süreçleri ve Eğitim İlkeleri. Ankara: 1990b.
- Bjorklund, David F. **Children’s Thinking**. Wadsworth, USA:2000.
- Buchoff, Rita. “Joyful Voices: Facilitating Language Growth Through The Rhythmic Response To Chants” **Young Children**. 1994.
- Bukatko, Danuta ve Marwin W. Daehler. **Child Development**. Houghton Mifflin Company, Boston: 1992.
- Cemiloğlu, Mustafa. **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa: 1998.
- Cole, Barbara. **Herkes İçin Psikoloji**. Çeviren: Çiğdem Ulueren, Düşünen Adam Yayınları, İstanbul: 1994.
- Crain, Stephan ve Diane Lillo-Martin. **An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition**. Blackwell Publishers, USA: 1999.
- Cutting, Alexandra L. ve Judy Dunn. “Theory of Mind, Emotion Understanding, Language and Family Background: Individual Differences and Interrelations” **Child Development**. 1999.
- Cüceloğlu, Doğan. **İnsan ve Davranışı**. Remzi Kitabevi, İstanbul:1999.
- Çayır Çimen, Filiz Aydeniz. “Çocuk Yuvalarında Kalan ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Altı-Yedi Yaş Çocukların Dil Gelişimlerinin İncelenmesi (Ankara ve Isparta Örneği)” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara:1999.
- Çubukçu, Zuhul. “Okulöncesi Eğitimde Öğretmen Davranışlarının Çocuk Gelişimine Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1991.
- Davaslıgil, Ümit. “Sağlıklı Bir Dil Gelişimi İçin Öneriler” **Aile ve Çocuk Yıllık Dergi**. Ak Yayınları, İstanbul: 1982.
_____. **Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişiminde Okulun Etkisi**. Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul:1985.
- Dereobalı, Nilay. “Anaokuluna Devam Eden 48 Aylık Çocukların Algısal Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Programların Dil Gelişimi Yönünden İncelenmesi” Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1994.

- De Temple, J.M. , D.E. Beals. "Family Talk:Sources of Support For The Development of Decantextualized Language Skills" **Journal of Research in Childhood Education**, 1991.
- Dworetzky, John P. **Introduction To Child Development**. West Publishing Company, New York: 1990.
- Ekmekçi, F.Ö., H. Sofu, T. Türeli ve T. Bulut. "Acquisition of Hierarchical Terms in Turkish" **Çukurova Üniversitesi Dergisi**, 1992.
- Erdemir, Nilay. "12-30 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının Anlamsal Yönden İncelenmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara: 2001.
- Erden, Münire, Yasemin, Akman. **Eğitim Psikolojisi**. Arkadaş Yayınları,Ankara: 1995.
- Erdoğan, Samiye, Hatice, Şimşek Bekir, Selma, Erdoğan Aras. "Alt Sosyo-Ekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi" **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**.
<http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi.asp?dosya=208> . 08.01.2006.
- Ergin, Muharrem. **Türk Dil Bilgisi**. Boğaziçi Yayınları, İstanbul: 1982.
- Erkan, Gönül. "Korunmaya Muhtaç Çocuklar" Çocuk Yuvalarında Bir Araştırma. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu ve Sosyal Hizmet Uzmanları Derneği, Ankara: 1995.
- Erkan, N. Semra. "Ankara İli Altındağ ve Mamak İlçeleri İle Köylerinde İlkokul Birinci Sınıf Çocuklarının Konuşma Yeteneklerinin Gelişimine Okulun Etkisi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara: 1988.
- Erkan, Pınar. "Sosyo-Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi" Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1990.
- Ertuğ, Aysel. "Çocuk Bakım Yuvalarında Yaşayan Çocuklar İle Ailelerinin Yanında Yaşayan Çocukların Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara:1981.
- Fişek,Güler Okman, Serap, Maktav Yıldırım. **Çocuk Gelişimi**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1983.
- Gönen, Mübeccel. "Anaokuluna Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara:1988.
- _____. "Çocuğun Gelişiminde Okulöncesi Eğitimin Önemi" **Okulöncesi Eğitimi Dergisi**. Ayyıldız Matbaası, Ankara: 1990.
- Güleryüz, Figen. "48-60 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi" Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1990.

- Hampson, June ve Kathrine Nelson. "The Relation of Maternal Language to Variation in Rate and Style of Language Acquisition" **Child Language**. Cambridge University Pres, 1993.
- Haris, Margeret. **Language Experience and Early Language Development From Input to Uptake**. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hove, Hillsdale (USA): 1992.
- Hetherington, E. Mavis ve Ross D. Parke. **Child Psychology**. McGraw-Hill, Inc, New York: 1993.
- Hurlock, B. E. **Child Development**. Mc Grow Hill Book Company, New York: 1978.
- Jersild, Arthur. **Çocuk Psikolojisi**. Çeviren: Gülseren Günce, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara:1979.
- Kaplan, Mehmet. **Kültür ve Dil**. Dergah Yayınları, İstanbul: 1985.
- Karacan, Elvan. "Yaşamın İlk Bir Yılında Anne-Bebek Etkileşimi ve Bebeklerde Dil Gelişimi" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ankara: 1998.
- _____. "Çocuklarda Dilin Gelişimini Etkileyen Faktörler" Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi. www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6.html. 16 Ocak 2006.
- Kavcar, Cahit. **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara: 1988.
- Katis, Demetra. "The Development of Different Types of Conditionals in Grek: Implions for Issues of Acquisition and Typology" **Perspectives on Language Acquisition**. Boğaziçi University Printhouse, 1996.
- Korkmaz, Zeynep. **Gramer Terimleri Sözlüğü**. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara: 1992.
- Koutsouvanou, Eugenia. **Television and Child Development**. International Journal of Early Childhood:1993.
- Lempert, Henrieta. "Preschool Children's Sentence Compherension: Strategies with Respect To Animacy" **Journal of Child Language**, 1985.
- Maldonado, Nancy S. "Making TV Environmentally Safe For Children" **Childhood Education**, 1992.
- Mangır, Mine, Sezgin, İnal. Televizyonun Okulöncesi Dönemdeki Çocuklar Üzerindeki Etkileri" **10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul: 1997.
- Mc. Whirter, J.J ve N. Voltan-Acar. **Çocukla İletişim**. Nüve Matbaası, Ankara: 1985.
- Meece, Judith L. **Child and Adolescent Development for Educators**. The McGraw-Hill Companies, University of North Caroline: 1997.
- Morgan, John J.B., Luella Cole. **Çocuk ve Gençlik Psikolojisi**. Çeviren: Belkıs Halim, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul:1968.

- Moskowitz, Breyne A. **The Acquisition of Language**. The Emergence of Language Development and Evolution, W. H. Freeman and Company, New York: 1991.
- Oğuzkan, Ferhan. **Çocuk Edebiyatı**. Anı Yayıncılık, Ankara: 2000.
- Oktaç, Ayla. "Okul Olgunluğu" **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları**. İstanbul: 1938.
- Öner, Necla. **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler. Bir Başvuru Kaynağı**. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası, İstanbul: 1997.
- Özdoğan, Berka. **Çocuk ve Oyun Terapisi**. Yargıçoğlu Matbaası, Ankara: 1988.
- Özsoy, Yahya. "Çocukta Dil Gelişimi ve Ailenin Rolü" **Okulöncesi Eğitimi Dergisi**. Yeni-İş Basımevi, Ankara:1986.
- Öztürk, Hamiyet. "Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara:1995.
- Pope, Carol. **Doğumdan Bir Yaşına Kadar Bebeğin Aylık Gelişimi**. Çeviren: Bülent Pancarcı, Doruk Yayınları, Ankara: 1996.
- Razon, N. "Özel Bir Okuma Bozukluğu (Disleksi)" **İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları**. İstanbul:1976.
- Rice, Mabel. "Children’s Language Acquisition" **American Psychologist**, 1989.
- Roberts, J.E., S.Rabinowitch, , D.M. Bryant, M.R. Byrchinal, M.A. Kotch and C.T. Ramey. "Language Skills of Children With Different Preschool Experiences" **Journal of Speech and Hearing Research**, 1989.
- Santrock, John ve Steven R. Yussen. **Child Development**. Wm. C. Brown Publishers, USA: 1992.
- Seçilmiş, Sema. "Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Dil Gelişimi İle İlgili Becerilerinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1996.
- Slobin, Dan Isaac. **Psycholinguistics**. Berkeley Scoot, Foresman and Company, California: 1979.
- Solmaz, Feray. "Altı Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1997.
- Şahin, Fatma Tezel. "Üç Altı Yaş Grubu Çocuklarının Anne Babalarının Çocuk Oyun ve Oyuncakları Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi" Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara: 1993.
- Şahin, Nail, Ayhan, Aksu. "Çocukla İletişim ve , Dil Gelişimi" **TRT Çocuk Yayınları Semineri**. Program Planlama Dairesi Başkanlığı. Can Matbaa, Ankara: 1980.
- Şirin, Mustafa Ruhi. "1987’de Çocuk Edebiyatı" **Çocuk Edebiyatı Yıllığı**. Gökyüzü Yayınları, İstanbul: 1988.

- Taner, Meral. “Okulöncesi Eğitimi Alan ve Almayan Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeylerdeki İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Karşılaştırılması” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa: 2003.
- Temel, Fulya. “Sıfır-Altı Yaş Çocuklarında Dil Gelişimi” İki Yüz Bin ve Üzerinde Nüfuslu Yirmi Bir İl Örnekleme Araştırma Sonuç Raporu. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi, Ankara: 1999.
- Temiz, Gülay. “Okulöncesi Eğitimin Çocuğun Dil Gelişimine Olan Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya: 2002.
- Tural, Ayşil. “Ankara’da Anaokulu’na Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Çocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına Yaş, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi ve Okula Devam Süresinin Etkisi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara: 1977.
- _____. **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi El Kitabı**. Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara: 1979.
- Turan, Figen. “0-6 Yaş Döneminde Dil Gelişimi” **Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi**. Nurol Matbaacılık, Ankara: 2001.
- Uyar, Nursel. “Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara: 1995.
- Uysal, Turhan, N. Dirik, İ. Kaya, K. Cinkılıç, Y. Parlakyiğit, G. Akyürek. **Okulöncesi Eğitim Rehberi**. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yayınları, İzmir:1984.
- Ülgen, Gülten ve Emel Fidan. **Çocuk Gelişimi**. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1991.
- Ülküer, Nurper. “Herkes İçin Eğitim Hedefleri ve Erken Çocukluk ve Okulöncesi Eğitim” **9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri**. Ya-Pa Yayınları, İstanbul: 1993.
- Yavuzer, Haluk. **Çocuk Psikolojisi**. Altın Kitaplar, İstanbul: 1985.
- _____. **Ana Baba Okulu**. Remzi Kitabevi, İstanbul: 1990.
- _____. **Çocuk Psikolojisi**. Remzi Kitabevi, İstanbul: 1993.
- _____. **Resimleriyle Çocuk**. Remzi Kitabevi, İstanbul: 1998.
- Yayla, Şehnaz. “Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ailelerden Gelen 60-72 Aylar Arasındaki Çocuklara Uygulanan Dil Eğitim Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: 2003.
- Yinesor, Esin. “Yuvarın Dil Gelişimine Etkisi” Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul: 1989.

EKLER

EK 1 Görüşme Formu Örneği

GÖRÜŞME FORMU

Sayın veli, yapılacak bir yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere siz ve çocuğunuzla ilgili bazı bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Aşağıdaki soruların cevaplarını karşısındaki boşluklara yazınız.Seçenekli soruları ise yanındaki () içine X işareti koyarak yanıtlayınız.

Teşekkürler

Öğrencinin;

Adı Soyadı:.....

Doğum Tarihi:.....

Cinsiyeti: Kız: () Erkek: ()

Okulu:.....

Sınıfı:.....

Çocuğunuz okulöncesi eğitimi aldı mı? Evet () Hayır ()

Evet ise; kaç yıl okulöncesi eğitim aldı?

Bir yıl () İki yıl () Üç yıl () Üç yıldan fazla ()

Okulöncesi eğitim için nereye devam etti?

Anasınıfı () Kreş () Anaokulu () Özel Anaokulu

Çocuğunuzun kardeş sayısı:

Tek çocuk () İki kardeş () Üç kardeş () Üç kardeşten fazla ()

Annenin;

Eğitim düzeyi:.....

Mesleği:.....

Çalışıyor mu? Evet () Hayır ()

Evet ise; nerede çalışıyor?.....

Babanın;

Eğitim Düzeyi:.....

Mesleği:.....

Çalışıyor mu? Evet () Hayır ()

Evet ise; nerede çalışıyor?.....

Aylık ortalama geliriniz?

0-400 YTL arası ()

400-900 YTL arası ()

900 -2 000 YTL arası ()

2 000 YTL üstü ()

Ailenizin sosyoekonomik düzeyini nasıl yorumlarsınız?

Üst ()

Orta ()

Alt ()

EK 2 Peabody Resim-Kelime Testi Örneklı Açıklaması

PEABODY RESİM-KELİME TESTİ ÖRNEKLİ AÇIKLAMA

Peabody Resim-Kelime Testi özel bir hazırlık gerektirmez. Yalnız testi verecek kişinin her kelimenin söylenişini bilmesi gerekmektedir. Testi verişeye ait bütün özellikler bilindikten sonra konuşma terapisti, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler ve doktorlar tarafından test uygulanabilir.

UYGULAMADA DİKKAT EDİLECEK NOKTALAR

1. Bu test, sessiz bir odada tek olarak verilmelidir.
2. Testi veren kişi destekleyici, işini sever olmalıdır.
3. Test verilen çocuğu harekete geçirmek için hoş sözler söylenmelidir.
4. Yanlış cevaplar için çocuk yerilmemelidir. Eğer test verilen çocuk "Doğru söyledim mi?" diye sorarsa, siz "Verdiğin, iyi bir cevaptı." diyebilirsiniz.
5. Testteki kelimeler ezbere söylemekten çok okunmalıdır.
6. Asıl cevap kelimelerini çocuğa göstermemek, cümle içinde kullanmamak, anlamını açıklamamak veya harflerini tek tek söylememek gerekmektedir.
7. Asıl cevap kelimeler, testi veren kişi tarafından birden fazla söylenebilir.
8. Bazı haller dışında asıl cevap kelimeler tekildir. Onları çoğullaştırmayın.
9. Asıl cevap kelimesi olan isimleri, ipuçlarını vermektan kaçınmak için tek başlarına kullanın.
10. Kişiyeye gerekli seçimi yapması için zaman tanıyın. Yalnız bir dakika içinde gerekli cevabı veremezse "Haydi, bir tanesini göster." diyerek onu harekete geçirin.
11. Bazıları, genellikle küçük çocuklar birbiri arkasına hep sayfaların ucunu gösterebilirler. Onun içinde her seferinde sık sık "Dört resmede dikkatle bak." demek gerekir. Eğer hala çocuk kendi bildiğı gibi yapmakta diretiyorsa, o zaman testi veren kişinin önce 1. resmi gösterip "Buna bak." demesi ve bunu dört resim içinde yapması gerekir.
12. Test verilen çocuk sürekli olarak cevabını değiştiriyorsa ilk söylediğini geçerli sayınız.
13. Uygun resmi gösterme yoluna giden kişilere kelimeyi söylemeden önce "Parmasını üzerine koy.", "Bunu gösterebilir misin?", resmin altındaki sayıları yanıt olarak söyleyen çocuklara da "Hangi sayı?" diye sorun.
14. Beyin hasarı olan çocuklar ne sözel olarak ne de parmakla göstermeyle cevap veremeyeceklerinden testi verenin her dört resmi gösterip çocuktan "Evet" veya "Hayır" cevabını alması yada testi alan çocuğa uygun gelen bir davranışı -kaşlarını kaldırma, indirme gibi- gerekli cevap olarak sayması uygun olur.

TESTİN VERİLİŞİ

1. 8 yaşından küçük çocuklar için teste şöyle başlayınız:

"Seninle bir oyun oynayacağız." Örnek A'yı açın. "Bu sayfadaki resimleri görüyor musun?(Bunu her resmi işaret ederek söyleyin.) Şimdi sana bir kelime söyleyeceğim ve senin, buna uygun resmi göstermeni isteyeceğim. Şimdi bir tanesini beraber yapalım. Parmasını "yatak"ı gösteren resmin üzerine koy." Çocuk uygun cevabı verince Örnek B'ye geçilir. Bunun içinde yukarıda söylenenler yapılır. Sonra Örnek C uygulanır.

Çok küçük ve geri zekalı çocuklar için istenilen cevap verme şeklini kazandırmak için birkaç deneme daha yapılabilir. Bu hallerde aşağıdaki örnekler uygulanabilir.

	<u>Örnek A</u>	<u>Örnek B</u>	<u>Örnek C</u>
Deneme 2	Kaşık (4)	Sandalye(1)	Kalem (2)
Deneme 3	Anne (2)	Baba (3)	Elma (4)
Deneme 4	Kedi yavrusu (3)	Muz (2)	Çorap (1)

Eğer bu denemelerden sonra çocuk ne yapacağını anlayamamışsa teste devam edilmez.

2. 8 yaşından veya daha büyük çocuklar için teste şöyle başlayınız.

"Sana gösterecek bazı resimlerim var." (Daha büyükler için "Ne kadar kelime bildiğini anlamak istiyorum.") deyin. Örnek A'yı gösterin. "Bak, burada dört resim var. Her birine bir numara verilmiş. (Numaraları gösterin.) Ben bir kelime söyleyeceğim ve senden buna uygun resmin sayısını söylemeni (veya resmi göstermeni) isteyeceğim. Haydi, bir tane deneyelim. "Yatak"ı en iyi anlatan resmin sayısını söyle (veya resmi göster)." Çocuk istenen cevabı verdikten sonra Örnek B'ye, daha sonrada Örnek C'ye geçilir.

Gerekli sayıları söyleyerek cevap verme alışkanlığını kazandırmak için diğer bazı denemelerde yapılmalıdır.

	<u>Örnek A</u>	<u>Örnek B</u>	<u>Örnek C</u>
Deneme 2	Kaşık (4)	Sandalye(1)	Kalem (2)
Deneme 3	Anne (2)	Baba (3)	Elma (4)
Deneme 4	Kedi yavrusu (3)	Muz (2)	Çorap (1)

CEVAPLARIN YAZILMASI

Doğru cevaplayamadığı kelimelerin sıra numaralarının üzerine çizin.

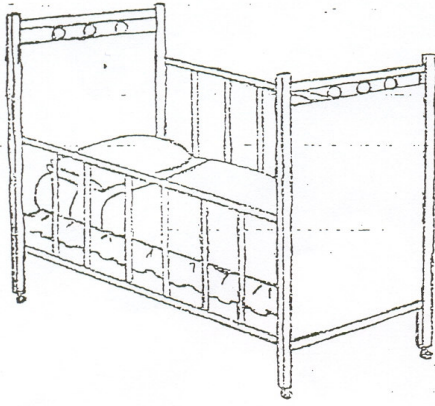
TESTİN UYGULANIŞI

Peşpeşe 8 cevap içinde 6 tane bilemeye kadar teste devam edilir. Bu ölçüye ulaşıncaya kadar test kesilir.

TESTİN PUANLAMASI

Toplam ham puan tüm doğru cevaplardır. Bunu bulmak için de çocuğun en son bildiği kelimenin sıra numarasından, o numaraya kadar yaptığı hataların toplamı çıkarılır. Bu ham puan önceden saptanan çocuğun yaşadığı yere göre (şehir-gecekonduköy) "Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesinden" alıcı dil yaşına çevrilir ve cevap kağıdında yerine yazılır.

ÖRNEK A



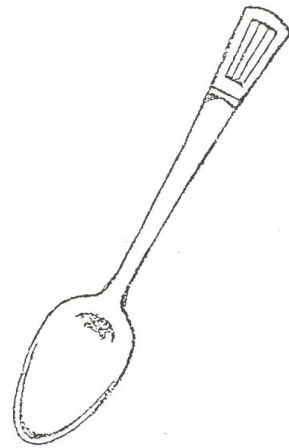
1



2

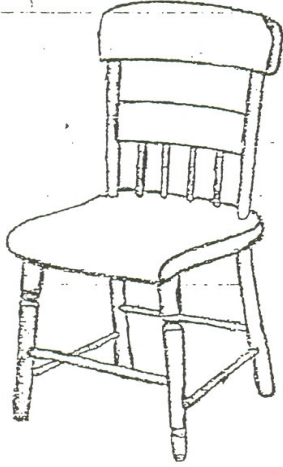


3

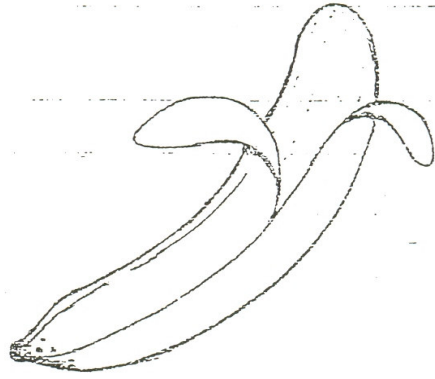


4

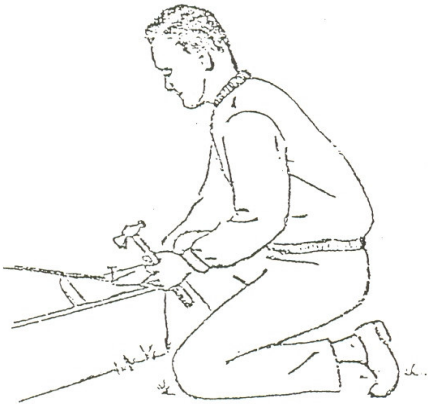
ÖRNEK B



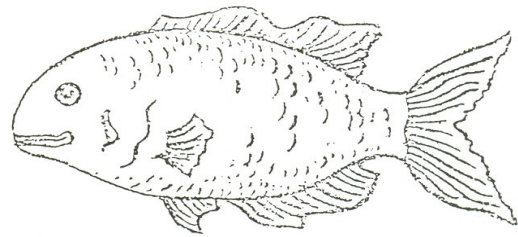
1



2

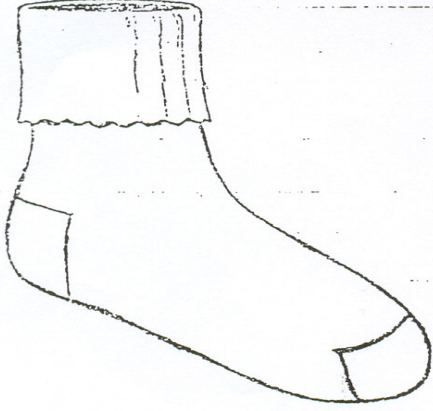


3

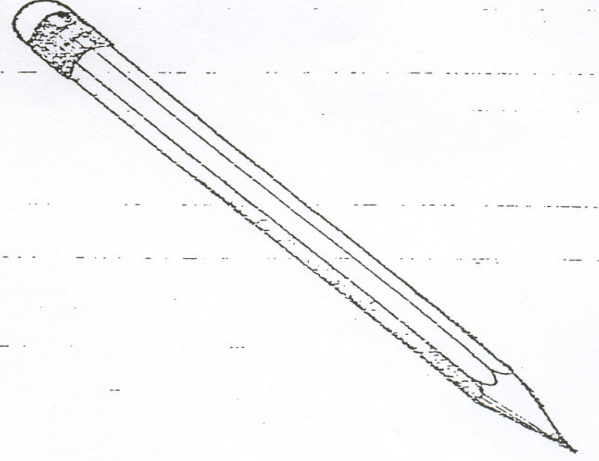


4

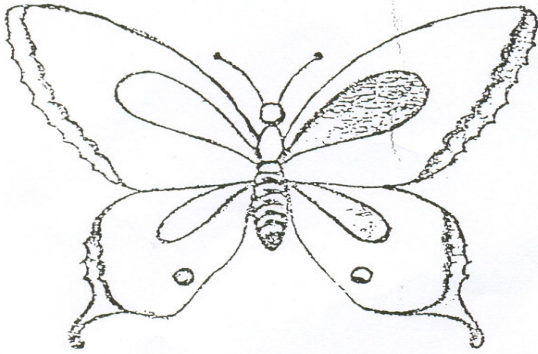
ÖRNEK C



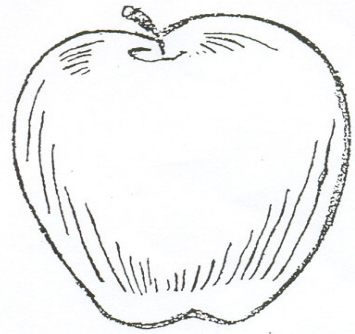
1



10



3



4

EK 3 Peabody Resim Kelime Testi Kayıt Formu

PEABODY RESİM - KELİME TESTİ

Adı ve Soyadı : ,

Test Tarihi : / /19

Oturduğu Yer : Şe. Mrk. Gecekodu Köy

Doğum Tarihi : / /19

Aldığı Puan : Alıcı Dil Yaşı :

Takvim Yaşı : / /19

Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.	Sıra	Kelime	An.
1.	Köpek	(3)	34.	Lamba	(1)	67.	Yaya	(2)
2.	Makas	(3)	35.	Aşçıbaşı	(4)	68.	Kadeh	(4)
3.	Ayakkabı	(4)	36.	Kemiren	(1)	69.	Ambulans	(2)
4.	Parmak	(4)	37.	Sıçan	(1)	70.	Nem	(4)
5.	At	(2)	38.	Toplayan	(2)	71.	Yağlama	(1)
6.	Otobüs	(4)	39.	Tırmanan	(2)	72.	Değerlendirme	(3)
7.	Çocuklar	(2)	40.	Yay	(2)	73.	Dehşet	(1)
8.	Oturan	(3)	41.	Külâh	(2)	74.	Küre	(1)
9.	Masa	(2)	42.	Cımbız	(1)	75.	Profesör	(4)
10.	Para	(4)	43.	İşaret	(1)	76.	Isı	(3)
11.	Merdiven	(3)	44.	Örümcek ağı	(3)	77.	Lehimleme	(4)
12.	Ceket	(2)	45.	Yardım	(4)	78.	Memnuniyet	(3)
13.	Yılan	(1)	46.	Çalan	(4)	79.	Mors	(3)
14.	Çivi	(1)	47.	Esneyen	(2)	80.	Çapara	(1)
15.	Kayık	(3)	48.	Fidan	(2)	81.	Eşek arısı	(3)
16.	Kaplumbağa	(4)	49.	Kanca	(2)	82.	İzleme	(2)
17.	Zil	(1)	50.	Yüklü	(2)	83.	Güveç	(2)
18.	Sandık	(2)	51.	Lokomotif	(1)	84.	İlah	(1)
19.	Lastik	(3)	52.	Balina	(2)	85.	Hayret	(3)
20.	Saklanan	(4)	53.	Saldıran	(4)	86.	Eyer	(4)
21.	Uçurtma	(1)	54.	Sevinç	(3)	87.	Dere	(3)
22.	Yüziük	(2)	55.	Takılan	(2)	88.	Kemer	(3)
23.	Süs	(4)	56.	Kemirici	(2)	89.	Kaptan	(1)
24.	Böcek	(1)	57.	Sonbahar	(2)	90.	Kimyager	(4)
25.	Makara	(4)	58.	Yelkenli	(4)	91.	Hendek	(2)
26.	Vuran	(2)	59.	Petek	(2)	92.	Anfibiyen	(1)
27.	Öğretmen	(2)	60.	Zaman	(1)	93.	Hukuk	(1)
28.	Silah	(2)	61.	Dengeleyen	(1)	94.	Trabzan	(3)
29.	Berber	(2)	62.	İnşaat	(3)	95.	Konut	(4)
30.	Pişiren	(4)	63.	Sıralayan	(1)	96.	İtimat	(3)
31.	Ekin Toplayan	(4)	64.	Engel	(2)	97.	Saz	(2)
32.	Paraşüt	(1)	65.	Stadyum	(1)	98.	Vaha	(1)
33.	Çeken	(1)	66.	Nehir	(1)	99.	Casusluk	(4)
						100.	Safkan	(3)

TEST GÖZLEMLERİ :

Uygulayan Uzman
(Adı, Soyadı ve İmza)

EK 4 İzin Belgeleri



T. C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ



Sayı : B.30.2.ULU.0.E1.00.00.350/ 1310
Konu : Anket

05 MAYIS 2005

Sayın Nigar İPEK

Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 25.04.2005 tarih ve 20337 sayılı yazıda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra anket uygulamasının uygulanılabileceği bildirilmiş olup, yazı örneği ektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Yrd.Doç.Dr.Sertaç SERDAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKİ: Yazı Örneği.(1 adet)

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

06 MAYIS 2005

Sayı : B.08.4.MEM.4.16.00.07-050/ 22369

Konu : Anket Uygulama İzni.

VALİLİK MAKAMINA
BURSA

Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi olan Nigar İPEK'in "İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi" konulu tez çalışmasının İlimiz İlköğretim okulu öğrencilerine anket uygulama isteği Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 02/05/2005 tarih ve 350/1476 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Söz konusu anket çalışması İlimiz Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünde kurulan komisyon tarafından incelenmiş olup; İlimiz İlköğretim Okulu Öğrencilerine eğitim öğretimin aksatılmadan uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğini müsaadelerinize arz ederim.

EKLER:

1) Liste

OLUR
06.05/2005

A.Rıza ÇALIŞIR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Resat KUMBASAR
Millî Eğitim Müdürü V.

UYGULAMA YAPILACAK OKULLAR

- 1) Turgut Yılmaz İpek İlköğretim Okulu
- 2) Kükürtlü Ticaret ve Sanayi İlköğretim Okulu
- 3) Setbaşı İlköğretim Okulu
- 4) Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
- 5) Şahin Yılmaz İlköğretim Okulu
- 6) Vali M.Orhan TAŞANLAR İlköğretim Okulu
- 7) Çalı İlköğretim Okulu

06/05/2005
Osman ÜNAL
Milli Eğitim Şube Müdürü

