

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÇOCUKLARDA İLK DİL EDİNİMİ İLE İLGİLİ
SORUNLAR**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmdat DELİCAN

Enstitü Anabilim Dalı : Mütercim - Tercümanlık

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Recep AKAY

HAZİRAN – 2007

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇOCUKLARDA İLK DİL EDİNİMİ İLE İLGİLİ
SORUNLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmdat DELİCAN

Enstitü Anabilim Dalı : Mütercim - Tercümanlık

Bu tez 14 / 06 / 2007 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği ile kabul edilmiştir.

.....
Jüri Başkanı

.....
Jüri Üyesi

.....
Jüri Üyesi

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

İmdat DELİCAN

31.05.2007

ÖNSÖZ

Çocukların dilsel gelişimi konusunda hala keşfedilmemiş birçok yön vardır. Bilim adamları bu konuda birçok araştırmalar yapmış, birçok kitap yazmış olmalarına rağmen, çocukların gözlemlere istenilen tepkileri vermesinin güçlüğünden dolayı, bu araştırmalar henüz tam bir sonuç verememiştir. Bu konunun araştırılması, sağlıklı ve normal yetişen çocukların dil gelişimlerinin saptanmasından çok, dilsel sorunlar yaşayan çocukların, gelişimlerdeki sıkıntılarına çözümler getirebilme konusunda daha aydınlatıcı bilgiler vermekte, daha sağlıklı yöntemler geliştirilebilmesine yardımcı olmaktadır.

Bu çalışmayı yapmaktaki amacım, çocuklardaki ilk dil edinimiyle ilgili sorunları araştırarak, bu konuda Türk çocuklarının yaşayacağı olası sorunların ilerde kendilerini ifade etmede, iletişim kurmada ve ikinci dil öğrenmede olası etkilerinin gözlemlenmesi oldu. İlk dil edinimin sağlıklı olduğu çocukların daha rahat iletişim kurabildikleri yönündeki bilimsel gözlemleri, ilk dil edinimindeki sorunları çözmeye yönelik veriler olarak değerlendirdim. Çalışmamın, çocukların ilk dil ediniminde karşılaşılan sorunlarının çözümünde yardımcı bir kaynak olacağını umuyorum. Bu çalışmanın hazırlanmasında yardımlarını esirgemeyen danışman hocam Yard. Doç. Dr. Recep AKAY'a; yaşam boyu kendime örnek alacağım insanlardan biri olan Yard. Doç. Dr. Muharrem TOSUN'a; bölüm hocalarım Prof. Dr. İlyas ÖZTÜRK ve Doç. Dr. Binnaz BAYTEKİN'e; Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Araştırma Görevlisi Kaan YILMAZ'a; arkadaşlarım Serdar ÇETİN ve Metin ÖZTÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca bu tezin hazırlanması boyunca beni hiç yalnız bırakmayan eşim Gülpınar DELİCAN'a çok teşekkür ederim.

İmdat DELİCAN

31.05.2007

İÇİNDEKİLER

ŞEKİL LİSTESİ	iii
TABLO LİSTESİ.....	iv
ÖZET.....	v
SUMMARY	vi
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: DİLBİLİMSEL ALTYAPI	4
1.1. Sesbilimsel – Sesbilgisel Aşamadaki Gelişim.....	5
1.1.1. Baskın Sesbilimsel Gelişim	5
1.1.2. Sesbilimsel Gelişimler	7
1.2. Anlamsal-Sözlüksel Alandaki Gelişmeler.....	16
1.2.1. İlk Sözcük Edinimi	16
1.2.2. İsim Verme Patlaması.....	19
1.2.3. Anlam biliminin ve Kelime dağarcığının gelişimleri	24
1.3. Biçimsel Ve Sözdizimsel Aşamadaki Gelişim	28
1.3.1. Söz Dizimindeki Öncüler.....	28
1.3.2. İki kelimeli ifadelerin ilk aşamasında gramer.....	29
1.3.3. Diğer Biçim-Sözdizimsel Gelişmeler	34
1.3.4. Biçimsel – Sözdizimsel Aşamaya Bir Genel Bakış	41
1.4. Edimbilimsel-İletişimsel Aşamadaki Gelişim.....	42
1.4.1. İlk Sözlü İletişim.....	42
1.4.2. İlk Dilsel İletişim	46
1.4.3. Edim Bilimin İlk Okul Çağında Geliştirilmesi	47
1.4.4. Okul çağında Edim bilimsel İlerleme	49
1.5. Dil Gelişiminin Kilometre Taşlarına Genel Bakış	53
BÖLÜM 2 : KELİME ANLAMLARININ GELİŞİMİ	55
2.1. Anlam Kurma	55
2.1.1. Hızlı Eşleme.....	55
2.1.2. Aşırı Genelleme ve Aşırı Fark Gözetmenin Koşulları.....	57
2.2. Anlam Değişimi	59

2.2.1. Anlam Yapısının Yatay Süreci	59
2.2.2. Anlam yapısının dikey süreci	60
2.2.3. Sözlüksel Zıtlık (Karşıtlık) Teorisi	61
2.2.4. Seçilmiş bir örnekte anlam değişimleri	63
BÖLÜM 3 : DİL PROBLEMLERİ VE ÖĞRENME ZORLUKLARI	65
3.1. Giriş	65
3.2. Okulda Dil Zorlukları Çeken Çocuklar	65
3.3. Düşünme Ve Dil	66
3.4. Spesifik Dil Gelişim Bozuklukları (SSES)	67
3.5. Schilf'de Bulunan Dil Problemleri Öğrenciler	67
3.6.Özet	69
SONUÇ	70
KAYNAKLAR	71
ÖZGEÇMİŞ	76

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Çocuklardan Genelleme	22
Şekil 2: Kelime Oluşum Süreci	26
Şekil 3: Cümle İçerisindeki Sıralama	29
Şekil 4: Anlam Yapısının Dikey Süreci	60

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1: Ses Birimlerinin Kazanılması	12
Tablo 2: Kelime Dağarcığı Kalitesi	25
Tablo 3: Kelime Dağarcığı Gelişimi	25
Tablo 4: Söz Dizimine Göre Kelime Anlamı.....	28
Tablo 5: İki Kelimeli Birleşimler	30
Tablo 6: Üç Çocuğun Ortalama İfade Uzunluğu ve Kronolojik Yaş Sıralaması	35
Tablo 7: Çocukların Kullandığı Bağlaçlar	37
Tablo 8: Çocuklarda Kelime Çekimi	38
Tablo 9: Dil Gelişiminin Aşamaları	53
Tablo 10: “ Top “ Kelimesinin Yatay Süreç Örneği.....	59

Tezin Başlığı: Çocuklarda İlk Dil Edinimi İle İlgili Sorunlar**Tezin Yazarı:** İmdat DELİCAN**Danışman:** Yrd.Doç.Dr. Recep AKAY**Kabul Tarihi:** 31.05.2007**Sayfa Sayısı:** vi (Ön Kısım) + 77**Anabilim Dalı:** Mütercim Tercümanlık

Dil bir çocuğun hemen öğrenemeyeceği çok karmaşık bir bütündür. Dil, yaşamın ilk yıllarında öğrenilen, fakat bütün yaşama yayılan uzun bir süreçtir. Bu çalışmamda, bir çocuğun dil gelişimini yalnızca, kronolojik olarak yaşına göre değil, dilsel aşamalara ayırarak inceledim.

Dil gelişimi bilişsel gelişim ile yakından bağlantılıdır. Dil gelişimi sınırlı ise, o zaman bilişsel alanda da problemler oluşur. Dil alanındaki bozukluklar sadece izole olarak ortaya çıkmaz. Başka belirtileri de görülür. Bu bulgu çocukların, kendilerinden beklenenleri gerçekleştirmesini zorlar. Buradan çıkan sonuç olarak bozukluk sahipleri, bireysel öğrenme teşviki okullarında ders görmelidir.

Karşılıklı dilsel ve bilişsel kısıtlamayı engellemek için çocuğun erken yaşta uygun teşvik alması gerekir. Bu şekilde, dil olarak dikkat çekici olan tehlikeler ve bununla bağlantılı olan bazı tehlikeler keşfedilebilir. Eğer bir çocuk dil gelişiminde dikkat çekiyor ise özel teşvik ile öncelikli belirtiler aza indirgenebilir ve ikincil belirtiler engellenebilir.

Çocuğun dil gelişimi aşamaları belli zaman sınırlamasına bağlı olamayacağı gibi, bütün çocukların aynı süreçleri aynı zaman dilimleri içinde yaşadıklarını düşünmek yanıltıcı olabilir. Bu yanılgı, çocuğun dil gelişimini tamamlarken ailelerin çocuklardan zamanından önce bazı yetileri kazanmasını beklemelerine yol açabilir. Bu yanılgının bir nedeni de, başka her hangi bir çocuğun belli bir zaman diliminde belli bir düzeye gelmesinin ölçüt olarak kabul edilmesinden kaynaklanabilir. Oysaki dilsel gelişim aşamalarının tüm çocuklar için homojen bir yapıda olduğu düşüncesi, dilsel gelişimin yanlış yönde geliştirilmesine, çocuklara zamanından önce verilen bilgilerin çocukları dengesiz bir dil becerisine sahip olmaya götürebilir. Çocuğun bilişsel gelişimini kavramadan, homojen bir bakış açısıyla yaklaşıldığında, çocukların dilsel gelişiminde yetişkinlik dönümlerine yansiyacak önemli dilsel sorunlar yaşamasına yol açılabilir.

Anahtar Kelimeler: Dil, Dil Gelişimi, Dilbilim

Title of the Thesis: The first language acquisition problems for children	
Author: İmdat DELİCAN	Supervisor: Assist.Prof.Dr. Recep
Date: 31.05.2007	Nu. of pages: vi (pre text) + 77
Department: German Translation & Interpreting	
<p>Language is a komplekses thing which a child can control not immediately. Entwicklung of the language shows a long Prozes which takes place primarily in the first years of a child, however, applies, actually, about the whole life.</p> <p>For a better overview I arranged according to a current approach the linguistic development not chronologically after the age of the children, but examine the development apart after four language levels.</p> <p>To sum up, can be said that the linguistic development stands in narrow connection with the cognitive development. If the linguistic development is impaired, problems often also appear in the cognitive area. Often they are accompanied by other Syntomen which make it to children heavy to fulfil the requirements which are put to her respective age group. These children are impaired by the disturbance picture resulting from it often in her learning.</p> <p>To prevent a vicious circle of mutual linguistic and cognitive interference, an adequate support is necessary in the early infancy. An extensive knowledge about the linguistic development of the child is necessary, so that possible linguistic Auffaelligkeiten and with it a possible danger can be generally discovered early. Support are stimulated to reduce with it primary symptoms and to prevent secondary symptoms.</p>	
Keywords: Language, Language progress, Linguistics	

GİRİŞ

Çocukların dilsel gelişimi konusunda hala keşfedilmemiş birçok yön vardır. Bilim adamları bu konuda birçok araştırmalar yapmış, birçok kitap yazmış olmalarına rağmen, çocukların gözlemlere istenilen tepkileri vermesinin güçlüğünden dolayı, bu araştırmalar henüz tam bir sonuç verememiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sağlıklı ve normal yetişen çocukların dilsel gelişimlerinin saptanmasından çok, dilsel sorunlar yaşayan çocukların, gelişimlerdeki sıkıntılarını çözümler getirebilme konusunda daha aydınlatıcı bilgiler vermekte, daha sağlıklı yöntemler geliştirilebilmesine yardımcı olmaktır.

Çalışmanın Yöntemi

Çocukların dil gelişimini incelemek için öncelikle dil gelişiminin art süremlili bir yöntemle inceleme gereği vardır. Bir çocuğun anadilindeki gelişimi, yabancı dil yöntemleriyle algılamaya çalışmak doğru bir gözlem sonucu vermez. Yabancı dil öğrenen bir çocuk ya da yetişkin, dilsel algılama ve kavrama aşamalarını tamamlamış olup bu yetilere sahip olarak yeni bir dili farklı süre ve farklı yöntemlerle öğrenmeye çalışmış bir bireydir. Oysa çocuklar, ana dillerini öğrenirken, yabancı dil bilgisinde gerekli olan temel becerileri henüz gelişmiş olmadığından, çocuklara dört temel becerinin aynı düzlemde verilmesi olanaksızdır. Çocuklar için dil gelişimi, dil bilgilerinin yan yana verilmeyip, çocuğun yaş gelişimine bağlı olarak hangi tür dil algılaması yaşındaysa ona göre verilmek zorundadır. Çocuktan hangi yaşta hangi dil yetilerini bekleyeceğimizi bilmek ve dil gelişimini bu doğrultuda beklemek zorunluluğu vardır.

Çocukların dil gelişimini salt dilbilgisi gelişimi olarak görmek yeterli bir bakış açısı değildir. Çocukların dilsel gelişimi, dilbilgisi becerisi olmaktan çok, çevreyi algılama ve çevreyle iletişim kurma becerisidir. Bu beceri çocuğun bilişsel yönünün gelişimine bağlıdır. Bir çocuğun bilişsel gelişimi ne kadar hızlı olursa, buna paralel olarak dili algılaması o kadar hızlı gelişir. Çocukların dilsel gelişiminin yavaş olması, ya da dilsel gelişimdeki sıkıntıları, salt dilsel sorun çözüm yöntemleriyle anlayamayıp, çocuğun

bilişsel gelişimindeki sorunların gözlemlenmesi gereği vardır. Çocuğun dilsel gelişimini gözlemlerken, bilişsel gelişiminden bağımsız bir gözlem yapamayız. Dil algılaması, bilişsel algılamadan yansımadır. Çocuklar bilişimlerinde canlandıramadıkları sözcükleri dile getirirler bile, bu sözcüklerle ilgili anlam bağları kuramazlar.

Çocuklar, konuşmaya başlamadan önce sesleri tanımayı öğrenirler. Sesleri birbirinden ayırmaya, seslere aşina olmaya başlarlar. Çocuğun sesleri algılama süreci sağlıklı geliştğinde, çocuklar tanıdık sesleri bilincine yerleştirerek, daha sonra bu seslerin anlamlarını algılama aşamasına geçebilirler. Dilsel gelişimin ikinci aşamasında çocuk, sözcükleri kurmayı, nesnelere adlandırmayı öğrenir. Yine bu aşamada, nesnelere ve çevresindeki somut şeylerin anlamlarını öğrenmeye başlar. Bu iki aşama birbirlerine paralel gelişmeyip, bir önceki aşama tamamlandığında, bir sonraki aşamaya geçilerek gerçekleşebilir. İlk aşama sağlıklı gerçekleşmediğinde çocuk, ikinci aşamada temel eksiklikler çekerek, sözcük kurma ve sözcüklerin yapılarıyla anlamları arasındaki ilişkileri kavramada güçlükler çekebilir.

Çocukta dilsel gelişimin üçüncü aşaması, çocuğun önce sesbilgisi olarak algıladığı ve aşina olduğu sesleri dile getirip, sonra anlamlarını algılaması aşamasında sözcük kurma becerisinden sonra, nesne-özne ve eylem arasında ilişki kurma çabasıyla, cümle kurmaya başlamasıdır. Çocuk bu aşamada, sözcükleri farklı cümle yapıları içinde farklı şekillerde kurmayı öğrenir. Sözcüklerin şekil farklılıklarının anlamlara yansımadaki farkları kavramaya başlar.

Dilsel gelişimin dördüncü aşaması, çocuğun kurmayı başardığı cümlelerle artık iletişim kurduğu, pragmatik olarak kurduğu cümlelerle karşısındakini etkileyebildiği aşamadır. Çocuk artık dili, kendi gereksinimlerini karşılamak, duygularını ve beklentilerini dile getirmek için, karşı tarafla interaktif bir eylem gerçekleştirebilecek bir düzlemde kullanabilmektedir. Bu aşamada daha önce belirttiğimiz gibi, şayet çocuk bir önceki aşamayı sağlıklı bir biçimde geçirememişse, bu aşamada çocuğun iletişim becerisinde sorunlarla karşılaşması doğaldır.

Dilsel gelişimde ilk dört aşama sağlıklı olarak geçirildiğinde çocuklar dile getirdikleri sözcüklerin anlamları konusunda düşünebilecek duruma gelirler. Bir sözcüğün birden

fazla anlamı olabileceğini, bir sözcüğü birden fazla anlamda, birden fazla durumda kullanabilme becerisini geliştirebilirler. Çocuk, anlamları kendi oluşturup, öğrendiği anlamları diğer anlamlarla karşılaştırabilecek yetiye ulaşır.

Çalışmanın Önemi

Çocukların dil gelişimi aşamalarının kavranması, bu aşamaların her bir çocuk için aynı zaman diliminde geçerli olmadığını kavranması anlamına gelir. Bu aşamalar, dil öğretiminde bireysel bir yöntem izlenmesiyle sonuçlanması gereken bir tutuma bağlı olarak gerçekleşir. Şayet, bir çocuk bu aşamaları geçirdikten sonra, dilde sorunlar yaşıyorsa, o zaman bu aşamalara geri dönülerek, dil gelişiminin hangi aşamasında eksiklikler olduğu incelenmelidir. Çocukların yetişme sürecinde, özellikle okul döneminde, tüm çocukların bu aşamaları sağlıklı bir şekilde geçmiş oldukları düşüncesine kapılarak, sorunların temeline inmemek, aynı sorunları yetişkinliğe taşımak anlamına gelmektedir. Aynı zamanda dil sorunlarının salt dil sorunu olmadığını, çocuğun bilişsel ve psikolojik sorunlarının, dil sorunu olarak karşımıza çıktığını unutmamak gerekir. Dil düşüncesinin ve çevreyle ilişkinin bir yansıması olarak kabul edilirse, dilsel sorunlar da, bilişsel ve çevresel sorunların yansıması olarak kabul edilebilir.

Bu yüzden dil sorunlarının çözümünü salt dilsel yöntemlerde aramak yeterli bir çaba olarak görülemez.

Çocuğun ana dil ediniminde yukarıda saydığımız aşamalar normal çocuklarda bir şekilde erken ya da geç dönemde üstesinden gelinecek aşamalardır. Çocuğun dil gelişimi sürecinde öğrenemediklerini yetişkinlik döneminde tamamlaması da mümkündür. Ancak, bu sayılanların dışında, dil sorunları fizyolojik yapısından kaynaklanan çocukları da göz ardı etmememiz gerekir. Bu tür sorunları zamana bırakarak çözmek, ya da bu tür çocukları dili zamanında kullanmaya zorlamak doğru sonuçlar vermez.

BÖLÜM 1: DİLBİLİMSEL ALTYAPI

Dil, çocuğun zamanla edindiği bir olgudur. Dilin geliştirilmesi uzun bir dönemi kapsamaktadır. Dil, çocuğun hayatının ilk yıllarında oluşur ama kendisini hayat boyunca geliştirir.

Dil gelişimini daha iyi gözlemleyebilmek için, dili, çocuğun yaşına göre kronolojik bir sırada değil de, birbirinden ayrı dört aşamada inceleyeceğiz.

Dilin bulunduğu dört aşama şöyledir:

Sesbilgisel – Sesbilimsel Aşama:

Sesbilgisel sesbilimsel aşama, bir dilin seslerine dayanmaktadır. Ses oluşumunun öğrenilmesine ve onun analizine Sesbilgisi denir. Burada seslerin konuşma organları vasıtası ile oluşturulması ve seslerin duyma organları ile algılanması konusu işlenir. Buna karşın sesbilimi, sesbirimlerin konuşma olgusu içerisinde ortaya çıkmaları, birbirlerine bağlanma imkânları ve işlevleriyle ilgilenir. Sesbirimler anlam değişikliklerine yol açan en küçük birimlerdir.

Örneğin, “masa” kelimesinin başındaki “m” sesi, “k” sesi ile değiştirildiğinde bir anlam değişmesi olur. Masa – kasa, sadece bir sesbirim ile ayırt edilebilir. Yani, “m” ve “k” sesleri sesbiliminin inceleme materyali oluyor.

Anlambilimsel – Sözlüksel Aşama:

Bu aşama, dilin anlam bileşenlerine işaret eder.” Cümlelerin ve kelimelerin anlamları ve içeriklerinin eğitimine **anlambilimi**” denir (Reimann 1996: 264). Örneğin: “kedi” kavramının neyi kastettiğiyle anlambilimi ilgilenir. Sözlük ise, insanın kelime dağarcığıyla ve bunların teker teker sesbilimsel açıdan neleri temsil ettiğiyle ilgilenir. Chomsky’ye göre, sözlük, sesbilimsel, anlambilimsel ve sözdizimsel özellikleriyle kaydedilmiş sözlüksel birimlerden oluşmaktadır. Ayrıca, bir kelimenin mümkün olan bütün farklı türleri sözlükte bulunur.

Örneğin: Bir kelime, “dilimin ucunda” dediğimizde, bilinen bir kelimeyi, beyinde kayıtlı olan ama o anda (herhangi bir sebepten dolayı) beyindeki sözlükte bulunamayan kelimeyi kastederiz.

Biçimbilimsel – Sözdizimsel Aşama:

Bu kavramın ardında, dilin, gramer ve sözdizimi özellikleriyle ilgilenen yüzü yatmaktadır. Biçimbilim gramerin biçimbirimleriyle ilgilenen kısmıdır. Bir dilin anlam taşıyan en küçük birimleri biçimbirimlerdir (anlam değişikliklerine yol açan sesbirimler gibi). “Aramak” kelimesi iki tane biçimbirim içermektedir; “ara-” (kelimenin kökü) ve “-mak” (matar hali) çekimi. İkisi de birer anlam içermektedir; öyleyse bunlar birer biçimbirimdir. Gramerin bir diğer ögesi olan sözdizimi ise, cümlenin yapısıyla ilgilidir.

Edim bilimsel – İletişimsel Aşama:

Edim bilim, sosyal metin akışındaki dili, başka bir deyişle dilin yardımıyla bir şeye nasıl ulaşıldığını konu alır. Sadece yukarıda geçen üç dil alanındaki bilgi ile bir kişiden konuşma partneri olmaz. Dilin her zaman için bir “bağlam”a (belirli bir zaman, belirli bir yer, belirli bir amaç ve belirli bir partner) intibak etmesi gerekir. Örneğin, bir çocuk ile konuşmak, işvereninden zam isterkenki konuşmadan çok daha farklıdır. Dilin sosyal etkileşim bileşeni edim biliminin yardımı ile tasvir edilir.

1.1. Sesbilimsel – Sesbilgisel Aşamadaki Gelişim

1.1.1. Baskın Sesbilimsel Gelişim

Çocuğun dil gelişiminde en erken devre sayılan aşama, baskın sesbilimsel gelişimdir. Embriyo, ana rahmindeyken dahi dili algılama yetisine sahiptir.” Embriyo, sesler rahim sıvısından dolayı boğuklaşmış olsa da, annenin kalp atışlarına, plasentanın ve bağırsakların guruldamasına ve annenin vücudunun dışındaki sesler dahil, özellikle annenin sesini duyabilir” (Gross 1985: 46). Bu olay hamileliğin 25. haftasından itibaren mümkündür. Bu olay, duyma organlarının tam anlamıyla gelişiminin tamamlandığı zamana denk gelmektedir ve Ekg (ana rahmindeki bebeklerin beyin aktivitelerinin kaydedilmesine yarayan aygıt) yardımıyla kanıtlanmıştır.

Embriyonun baskın sesbilimsel gelişiminin annenin sesini ayırt edecek kadar tamamlanmış olması şu olaydan anlaşılır: Yeni doğmuş bebekler annelerinin sesini ancak doğal bir perdeleme olduğu zaman ayırt edebilir. Ayrıca yeni doğmuş bebekler, seslerin frekans aralıklarına ve ana dildekine benzeyen seslere karşı çok hassastır. Bu zamanda bebekler, rahimdeyken duydukları, bu sesleri doğumdan sonra tekrar tanıma yetisine sahiptir. Çocukların, kendilerine ana rahmindeyken uzun bir süreye yayılarak anlatılan hikâyeleri, doğumdan sonra da tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Peki, bu kanılara nereden varılmaktadır?

Yeni doğmuş çocuklar üzerinde yapılan araştırmaları, Habituations-Dishabituations programları çerçevesinde yapılan ve yaygın bir yöntem olan emme aktivitelerinin ölçümü oluşturur. Çocuğa, emme aktivitelerini ölçme özelliğine sahip bir emzik verilir. Sonra bir uyarıcı (bu durumda bu bir ses olur) sunulur. Emme şiddeti değişir, ama tekrar eski haline geri döner (Habituation). Sonra farklı bir ses olarak (Dishabituation), tekrar bir uyarıcı sunulur. Emme şiddeti tekrar değişirse, o zaman çocuğun emme şiddetindeki farklılıklar kıstas alınır. Aksi söz konusu olursa, emme şiddetinde bir değişiklik gözlenemeyecektir. Bu araştırma yöntemiyle iki aylık çocukların birbirine benzer sesleri ayırt edebildikleri ortaya çıkmıştır.

Bebeklere Habituation'a kadar sesler sırayla sunulur. (Örn. [bi], [si], li], mi]) ve bir ses daha (Örn. [di]). Bebekler sesbirimsel ayırt etme yetileri sayesinde, bu uyarıcıyı benzer bir uyarıcı olarak tanıyabilir ve bu değişikliğe daha yüksek bir emme aktivitesiyle cevap verirler. Bebeklerin, seslemlerin içindeki ses birimlerini ayırt etme yetileri çok yüksektir. Hatta bu yetişkinlerin yetilerini bile aşar. Çünkü çocuklar birinci yaşlarının ikinci devresinde, çevrelerinde kullanılan dilde geçmeyen ses zıtlıklarını ayırt etme özelliklerini yitirirler.

Örneğin: Japon bebekler "r" sesini ayırt edebilirler. Oysaki birçok yetişkin bu sesi ayırt edemez. Bu ses dillerinde geçmediği için, onu tanıma yetilerini birinci yaşın sonlarında yitirirler. "Bebeklerin bu yüksek ayırt etme yetilerine sebep olarak, konuşma ve anlamları düzenleme isteklerini gösterir" (Klann-Delius 1999: 31).

Bir çocuk pratik olarak doğum itibariyle sesleri duyma ve ayırt etme yetisine sahiptir. Ancak konuşulanları anlam içeren bir sistem olarak algılayana kadar birçok ayın geçmesi gerekir. Bir çocuğun bir dili ilk kez, anlıyor denebilmesi için en az 10 aylık olması gerekir. Bir bebebe dayandırılmadan söylense dahi; çocuklar yasaklara ve emirlere tepki gösterebilirler. Burada aynı zamanda dilin anlambilimsel aşaması söz konusu olduğu için, ayrıntıya anlambilimsel-sözlüksel aşamada gireceğiz.

1.1.2. Sesbilimsel Gelişimler

1. Aşama: Bağırma

Bebeğin ilk çıkardığı ses, doğum esnasında kendi başına nefes almaya başladığındaki ilk bağırmasıdır. Bu olay, bebeğin ilk 6 hafta içerisindeki etkin haberleşme şeklidir. İlk 4-5 haftalık süre içerisinde, 440 Hz şiddetindeki bağırma refleksi gibi tetiklenmektedir. Bebeğin kendini bu şekilde ifade etmesi genellikle acı veya açlıktan kaynaklanır. Yani, yeni doğmuş bebeklerin bağırışları bebebe göre değişiklik göstermektedir. Böylelikle bebeklerin doğum esnasındaki bağırışlarından farklı bağırma şekli, annelerin, ebelerin ya da hemşirelerin, bu bağırışların açlıktan mı yoksa acıdan mı olduğunu anlayabilmelerini sağlar.

4. ve 5. haftalar arasındaki bağırma artık bir refleks olarak ortaya çıkmaz. Hayatta kalma dürtüsü geri plana atılır ve bebekler sebepsiz yere de bağırabilirler. Bu iki farklı bağırma şekli, ancak dikkatle izlendiğinde ayırt edilebilir:

Eğer sebep, açlık ya da rahatsızlık veren bir durum ise sert bir ton kullanılır. Bu bağırma, keyfi olarak gerçekleşiyorsa diğerinin aksine daha yumuşak bir ton kullanılır. Bu bağırışlar konuşmaya hükmetmenin öncülüğünü yapar. Bu yöntemle nefes alırken ve verirken kullanılan kaslar çalıştırılır ve sesler denenir.

Bunun yanında, dil için doğrudan bir öncülük etmeyen ama hayati işlevleri yerine getiren, öksürmek, gaz çıkarmak gibi sesler de üretilir. Bu bağırma ve sesler, dil aşamalarında varlığını korur ama çocuğun gelişmesiyle önemlerini yitirirler.

Çocuk bu aşamada fizyolojik özelliklerinden ötürü daha farklı ifadeler oluşturamaz. İleride konuşma organlarını oluşturacak organların yapısı, yetişkin bir insandan çok, bir primatinkine benzer: Çocuğun gırtlak kapağı, neredeyse yumuşak damağa degecek

kadar yüksektedir. Boğaz boşluğu, bir yetişkininkine göre çok kısa; ona karşın ağız boşluğu, karşılaştırma yapılacak kadar geniştir. Bu durum, bebeklere, yetişkinlerde mümkün olmayan, emerken nefes alabilme avantajını sağlar.

Anne sütü çocuğun yemek borusuna akarken, hava da nefes borusuna dolmaktadır. Ses repertuarının genişlemesi ancak anatomik değişiklikler izin verdiği zaman mümkündür. Örneğin, ağzın genişlemesiyle dil, daha çok hareket ettirilebilir. Tabii, bu da bir sonraki aşamanın başlamasının şartını oluşturur.

2. Aşama: Ünlüleşme

Bebek, 2. ve 3. ayında, kendisini bağırma dışındaki bir şekilde ifade etmeye başlar. Guruldama sesleri çıkarmaya başlar. Oluşturulan bu sesle, genellikle ilk aşamadaki gibi olmayan memnuniyet sesleri üretir. Bu sesler, ilk aşamadaki gibi refleks şeklinde üretilmez, tam aksine buna bebeğin kendisi karar verir. Bu guruldamalar genellikle bir konuşma partnerinin ona gülümsemesine ya da konuşmasına tepki olarak oluşur. Zimmer'e göre bu olay, bir değiş tokuş konuşmasıdır. Burada konuşma sesleri, değişiklik göstererek daha doğrusu annenin sunduğu seslere tepki olarak ve taklit edilmeye çalışılarak oluşturulur.

Grimm (1998) ise, bu yaştaki çocukların, değiş tokuş oyunlarında "a" ve "i" gibi sesleri taklit edebildiklerini söyler. Bazen konuşmanın olmadığı bir ortamda ebeveynlerle karşılıklı olarak bu sesleri üretebilirler. Bu yolla telaffuzu ve şiveyi öğrenirler. Ebeveynlerin çocuklara bu konuda nasıl yardımcı olduklarını 5. Aşama olan edim bilimsel – iletişimsel aşamada göreceğiz.

Çocuk bu sesleri, işlev görmesinin dışında keyfi olarak da üretebilir. Örneğin, yalnız olduğunda sebepsiz yere de ses çıkartabilir. Bunlara örnek olarak: "gu gu", "gr gr", "nga", "ngrr".

Braun (1999) vokal benzeri seslerden bahseder: iki ünsüz, guruldama, şapırdama ve benzerleri. Ayrıca bu seslerin, kullanımı daha zor olan bölgelerde oluşturulduğunu savunur.

Yeni oluşan seslerde ağız içerisinde oluşturulan şapırdama seslerinin biraz daha geriden üretilmesi söz konusudur. Erişkinlerin seslerine benzerlik gösterebilirler de, seslerin uzunluğu ve diğer özellikleri bakımından pek alakaları yoktur. Bunların arasında hiçbir dilde bulunmayan ve yine de bebekler tarafından üretilen sesler mevcuttur. Yukarıda belirtildiği gibi, bebekler sesleri bu özellikte üretirler. Bunlara ek olarak ağızlarını hareket ettirirler, dillerini ileri geri iterler ve dudaklarını oynatırlar. Bu denemeler sayesinde kendilerini, seslerin üretilmesine alıştıırırlar ve değişik sesler üretmekte git gide daha fazla beceri kazanırlar.

Bu safhada bebeğin gülme becerisi de kendini göstermeye başlar. Bu olay, guruldama olduğu gibi bebeğe ya ilgi gösterildiğinde ya da bebeğin kendisini iyi hissettiği zamanlarda ortaya çıkar.

3. Aşama: Genişleme

Guruldamalar 4. ile 5. aylar arasında genişlemektedir. Bebeklerin çıkardığı sesler, mütemadiyen erişkinlerin seslerine benzer. Bu aşamada çocuk, ileride seslerin telaffuzuna yardımcı olacak ağız kaslarını çalıştırır ve konuşma organlarıyla oynar.

Bebek burada, doğuştan var olan organlarının oluşturduğu sisteminin hareket kabiliyetlerini denemeye yönelik hiç bitmek bilmeyen istek duyar: burun, dudak, dil, çene, damak ve gırtlak. Burada bebeğin tepinmeye duyduğu aynı istek söz konusudur. “Kendi devinsel – devinduyumsal muvazaası sayesinde ‘Birincil Dil Sahası’ oluşmaktadır” (Braun, 1999: 207).

Eğer bebekler, kendi ürettikleri seslerden de etkileniyorlarsa burada “İkincil devinsel – devin-duyumsal – Auditiv Dil Sahası” söz konusu olur.

Sağır bebeklerin, çıkardıkları seslerde, başlangıç aşamasında oldukları tespit edilebilir. Kendi seslerini duymaksızın konuşma organlarını büyük bir hevesle denerler. Ama sağır çocuklar, “İkincil Dil Sahası”na geçemez ve kısa zamanda tekrar suskunlaşırlar. Ancak özel bir dil eğitimi aldıklarında dil gelişimleri devam eder. Kendi ürettikleri sesleri duyabilmenin sevinci, sesbilgisel – sesbilimsel gelişimin problemsiz ilerleyebilmesi için çok büyük bir öneme sahiptir.

Bu süreçteki çocukların ifadeleri teker teker neye benzemektedir? Öncelikle sesli harflere benzer sesler /e/, /*/ ve ./ gibi ve ünsüz harflere benzer sesler /h/ ve gırtlaksız dış patlamalı sesler /kare/, bunlara /g/ /k/ sesleri de dâhildir.

4. Aşama: Agulama

Agulama aşaması bebeğin 6. ve 9. ayları arasında olmaktadır. Bu aşamanın bir önceki aşamayla arasındaki en önemli fark, yetişkinlerin diliyle nerdeyse aynı olan ünlü ve ünsüzlerin birbirine bağlanması olayıdır. Burada birbirine bağlanan ünlü ve ünsüzlerin birçok kez tekrarlanması, durmaksızın bir agulamanın ortaya çıkmasına sebep olur.

Sesbirimler, öncelikle /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /m/, /u/, /a/ ünlü ve ünsüz kombinasyonlarından oluşmaktadır. Yukarıda sözü edilen ünsüzler, bu yaştaki çocukların kullandıkları ünsüzlerin %80'ini teşkil etmektedir. Bebekler sayısız monolog denemelerinde birçok çocuksu ifade oluşturmaktadır. Örneğin: “gugu – gugu”, “ma” ya da “bababa”. Birçok genç ebeveyn ise, bunun üzerine, çocuklarının “baba” ve “anne” kavramlarını bildiğine kanaat getirip sevinirler. Çocuklar şüphesiz bu ifadeleri kullanırlar ama henüz o ifadelere uygun içerikle birleştiremezler. Bu ifadelerin, içerikleriyle birleştirilebilmesi, en erken 10. aydan sonra mümkün olabilmektedir.

Agulamanın genetik yolla kontrol edildiğini destekleyen iki nokta vardır:

Birinci olarak, sağır çocuklar, bu yaştayken duyan çocuklarla aynı seslemleri üretirler. Bu sesleri çevrelerinden duymaları mümkün olmadığına göre bunlar genetik olarak isteniyor olmalıdır.

İkinci dayanak noktası ise, “bebek lisani”nın bütün dünyada aynı olmasıdır. Afrikalı bir bebek Çinli bir bebekle aynı seslerle agular. Burada değişik çevresel faktörlerin genetik bir belirlemeden yola çıkılamayacak kadar büyük etki sahibi olmadığı açıkça görülür.

Diğer açıdan, Bysson-Bardies'in araştırmaları gösteriyor ki, bu yaştaki değişik ülkelerden olan çocukların dillerinde açık farklar bulunmaktadır. Farklılığı oluşturanlar ise karakteristik olduğu kadar entonasyon ve ses kalitesidir: "The Algerian babies were found to exhibit abrupt onsets, friction noises in the release of sounds, and stressed syllables. The French babies displayed lengthenings and softer modulations, whereas the abrupt endings of productions with an 'entering tone' found in the Cantonese babies, along with numerous small variations in pitch, prefigured the variation in tones characteristic of their language" 8, (Bysson-Bardies, 1999: 49). Genetik belirlemeyi dayanak noktası olarak gösterebiliriz, ama çevrenin de etkisi olmasından, bu kanıya biraz kısıtlama getirmek gerekir.

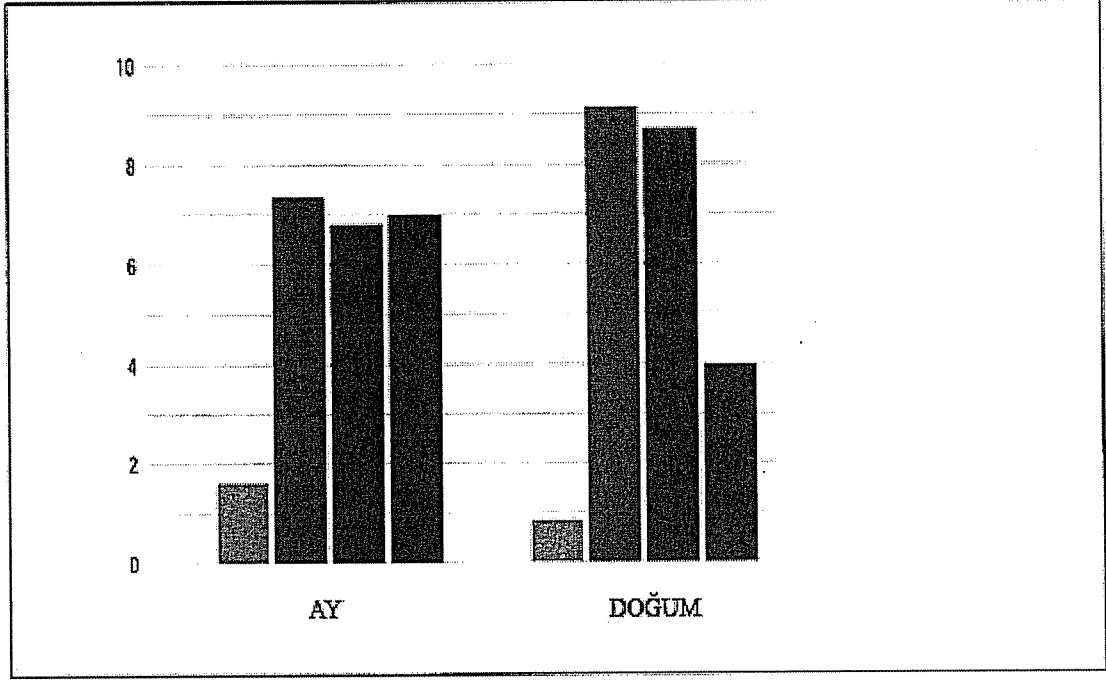
Çocukların ilk ürettikleri seslerin neden bu ünlü-ünsüz-kombinasyonlarından oluştuğu ve neden başka ses kombinasyonlarıyla değil de bunlarla ağulamaya başladıkları, nasıl açıklanabilir?

Burada, seslerin daha bir dikkatli incelenmesi önerilebilir. "mamama" gibi seslerde ağız duruşu incelendiğinde, bu ses üretilirken sadece ağzın açılıp kapanmasının söz konusu olduğunu görebiliriz. Gırtlak, art damak ve dilin duruşunda hiçbir değişiklik olmaz. Ağzın kapanması bakımından "a" dan "m" ye geçilmektedir. Aynı durum diğer ünlü-ünsüz kombinasyonları için de geçerlidir: "A relatively open vocal tract during phonation leads to the production of a vowel, while the production of consonant sounds implies a relatively closed vocal tract" (Bysson-Bardies, 1999:47). – " Ses üretimi aşamasında ağzın açık olması ünlü bir sesin oluşmasına yol açarken, ağzın kapalı olması ünsüz sesin oluşmasına sebep oluyor". Bütün seslemlerin dışa vurumu esnasında devinimsel olarak gerçekteştirilen hareketler tam olarak doğru olmasa dahi, çıkması beklenen sesler elde edilebilir. Üretilmek istenilen bir "s" olsa, "m" ve "b" gibi seslerde olandan çok daha iyi bir ağız-devinimsel-koordinasyon gerekir.

Sesbilimsel sistemin kazanılmasına yönelik en önemli yayın, birçok kez eleştirilmesine ve değişikliğe uğramasına rağmen yine Jakobson'un "Asgari-ünsüzlenme ve Asgari-ünlülenme teorisi"dir (Die Theorie des Minimalkonsonantismus und Minimalvokalismus) (1969).

Jakobson'a göre, çocuklar sesleri hep, farklı telaffuz yerine ya da farklı telaffuz şekline göre özelliklerini belli eden, zıtlık eşleşmelerinden elde ediyorlar.

Tablo 1. Sesbirimlerin kazanılması



Kaynak : Jakobson, (1969:78)

Jakobson'a göre seslerin kazanım sıralaması altıncı ay ile dokuzuncu ay arasında başlar, bu süreç ve dil gelişimleri anaokulu yaşına kadar devam eder.

Agulama süreci başladığında çocuğun ses repertuarı, çevresinin sunduğu dille sınırlı kalmaz. Ana dilinde görülen seslerin üzerinde yetişkinlerin telaffuz edemeyeceği sesler kullanılır. Yalnız 8. ve 10. aylarda dil çehresinde kullanılan seslerin sık sık çocuk tarafından kullanılmaya başlandığı gözlemlenir. Çocuk, dili algılamaya, kendi ifadeleriyle karşılaştırmaya ve bu doğrultuda kullanmaya başlar.

Bu olgunun, çocuk dilinin genel gelişimine katkısı, çocuğun kendi dilini çevre diline uydurmasına yardımcı olmasıdır. Ayrıca bir önceki aşamanın da yardım ettiği gibi, konuşma organını daha iyi hareket ettirmeye ve ilk kelimelerin telaffuzuna hazırlanmaya yardımcı olur. Bununla birlikte, konuşma organının belli varyasyonlarını seslerle bağdaştırmayı öğrenir.

5. Aşama: İlk Kelimelerin Üretilmesi

Onuncu aydan sonra, agu seslemleri tepkisel agulamadan değişken agulamaya döner. Artık aynı seslemler art arda dizilmez, çeşitli kombinasyonlar da denenir. Fransızca konuşan bir kızdaki iki örnek: “Apabouyé oyé oyé Pabouyé” ; “Baepach:ebape’hae chlxo”.

Bununla, ses birikimleri ana dildekilere odaklı olmaya başlar. Zimmer’e göre, bunlar ana dile bağımlı 20 ila 40 Sesbirim olur. Boysson-Bardies, bu değişik ses kombinasyonlarının sistematik şekilde denenmesine, örneğin; telaffuz bölgesine göre denenmesine (örn: “babababa”, “dadadada”, “gagagaga”) “springboard for speech”, yani “dile doğru zıplama tahtası” der.

Bu yaştaki çocuklara kelimeler sunulduğunda, kelimelerin anlamlarını bilmeksizin tekrar etmeye çalışacaklardır. Tekrar etmeleri kesinlikle mükemmel şekilde olmaz. Çocuklardan cevap olarak gelen bu “yankı sesleri”, genellikle orijinalinin çok basitleştirilmiş tekrarlarıdır.

Bu basitleştirilmişlik çocuklarda daha uzun bir süre hâkim olur. Özellikle telaffuzu çok zor olan kelimelerde bu basitleştirmenin birçok yolunu uygularlar. Yetişkinler bir kelimeyi ne kadar çok tekrarlırsa tekrarlasın, o kelimeyi söyleyip söyletemeyecekleri, o kelimenin çocuğa tekrar edilme sıklığına ya da çocuğun sesbilgisel-sesbilimsel yeteneğine bağlı değildir.

Çocuklarda sıklıkla gözlemlenen basitleştirme taktikleri şunlardır:

- **Kelime ve Hece Seviyesinde İndirgeme:** Çoksesli kelimelerde vurgulanmayan kısımları söyleyerek basitleştirme.
- **Çoklu Ünsüzleşmede İndirgeme:** Birçok ünsüzün bir kelimedeki peş peşe gelmesi, çocuğun da bu koordinasyonları devinimsel olarak çalışmamış olması, bunların söylenmesini çok zorlaştırmaktadır. Kelimeler zor geldiğinden bunları telaffuz ederken, içinden ayıklayıp söylemesi gerekir. Örn: “abla” → “aba”
- **İkileme:** Çocukların öğrendikleri ilk kelimeler çift hecelidir (birbirinin aynı olan hecenin peş peşe eklenmesi). “baba” gibi. Böyle kelimeler zaten kendilerinden

ikilemedir. “Bal” gibi kelimeler de çocuklar tarafından yine ikileme haline getirilir. “bal” → “baba”.

- **Değiştirim Süreci:** Çocuklar ilk konuşmaya başladıklarında, telaffuzu zor olan sesleri, telaffuzu daha kolay olan seslerle değiştirirler. Bunu, kısmen sesin olduğu yeri değiştirerek yaparlar. Ama seslendirme yine de aynı kalır. Örneğin “kal” → “tal”. Bazen, sesin oluşum yerini tamamen değiştirirler. Örneğin sürtünmeli bir sesin yerini patlamalı bir ses alır : “sen” → “ten”.

- **Benzeşim Süreci:** Burada, değiştirim sürecinde olduğu gibi, sesler, başka seslerle değiştirilir. Tek farkları, yerine gelen seslerin aynılarının kelime içerisinde bulunmasıdır. Örneğin: “Çikolata” → “titotata” ; buradaki “ç”, “k” ve “l” sesleri kelimenin sonundaki “t” sesine benzetilir.

Bu basitleştirme süreci çocukların dil edinimlerinin başında ortaya çıkar. Yalnız, bunlar belli bir zaman (basitleştirmenin türüne göre değişen zaman aralıkları) sonraya bırakılmamış ise, patolojik bulgulardan söz edebiliriz. Bir “r” ünsüzü ana okul çağına kadar çoğunlukla bir “l” ünsüzüyle ifade ediliyorsa, buna ağız deviniminin karmaşık istekleri sebep oluyordur.

Çocuklar dil yoluyla bir şeyler ifade etmeye çalıştıklarında, dil gelişimi konusunda yeni bir dönüm noktasına varmış olurlar. Sesbilimsel olarak çok daha basit bir noktada olmalarından, yetişkinlerin dilleriyle, fazla ortak noktaya işaret edemezler. Çocukların önce dil kaidelerini ve karmaşık kelimeleri öğrenmeleri gerekir. O zamana kadar sık sık “bebek dilini” kullanacaklardır. Böylelikle ufak çocuklarda “ver” ya da “al” yerine bir “veh” ya da “ah” duyabiliriz. “Tek hecelik agulama ve agulama hecelerinin ikilenmesi pekiştirilmiş belli kişi veya eşya çağrışımla, ilk tek kelimelik dışavurumları oluşturur” (Braun, 1999: 207).

Konuşma partneri olarak çocuğun ne tür bir şey kastettiğini pek anlayamayız. Ama mimikleri ve jestlerinden daha çok şey anlamak mümkündür.

Çocuklar, bazı cisimlerin isimlerini bilseler dahi belli bir süre agulamaya devam ederler. 11 aylık bir çocuk 7 aylık bir çocuğun ürettiğinden neredeyse iki kat daha fazla

ünlü ünsüz kombinasyonuna sahip sesler üretebilir; bu ise 11 aylık çocuğun kapasitesinin %48'ini oluşturmaktadır.

Dil gelişiminin süreci sesbilgisel-sesbilimsel aşamada erken yaşlarda dahi çok farklıdır. Genel geçerlilikler kendilerini zor gösterir. Buna rağmen araştırma sonuçları, ileri sesbilgisel-sesbilimsel gelişiminin bugünden başladığını işaret etmektedir:

Çocuklar 2. ve 3. yaşlarında birçok cisim tasviri öğrenirler. Günlük konuşmalarda onlara belli kelimeler tekrar tekrar söylenir. Bir Çocuk 6 yaşına gelene kadar, günlük ortalama 5 saat dil dersi alsa, toplam 9100 saat dil dersi almış olur. Çocuklar sözlü olarak söyleyemedikleri için cisimlere işaret ederler. Oysaki o cisimler kelime hazinesinde sesbilimsel temsilci olarak kayıtlı bile değildir. Çocuk yavaş yavaş cisimlerin kavramlarını dilin aktif kısmına geçirmeye başlar. Bunda da, yukarıda belirtilen Basitleştirme süreçlerini kullanır. Ebeveynlerle yapılan konuşma denemeleri çocuğun kendi telaffuzunu, cisimlerin doğru telaffuzuna uydurarak daha da düzeltmesine imkân sağlar. Hiç değilse kavramın anlaşılır ya da doğru olup olmadığına dair bir cevap alır. Çocuğun dışavurumları, bazen kısa süreli ve kısmi gerilemeler de olsa, yetişkinlerin diline daha çok benzemeye başlar.

Metraux, sesbilgisel aşamadaki gelişime dair araştırmaları sonucunda: “çocukların ünlü sesleri %90 oranında doğru telaffuz edebilmeyi 2,5 yaşında başardıklarını; ama ünsüzleri aynı oranda doğru telaffuz edebilmeyi ancak 4,5 yaşında başardıklarını saptamıştır”(Metraux,1988:78).

Klan-Delius çocukların sesbilgisel gelişimlerine yönelik şu açıklamada bulunmuştur: “Çocuklar, sessiz harflerin hepsini 3 yaşında kullanabilmektedirler. Bu yaşta kullandıkları sesli harflerle şunları kast etmektedir: Nasal sesler (burundan gelen sesler /m/,/n/), kapalı süreksizler (/p/ , /t/, /k/), Sürekli sessizler (/f/, /s/), kaygan sesler (/w/, /j/ , /h/) ve kapalı sürekli sesler (/b/, /d/, /g/)- kelime sonunda kullanılmamak şartıyla”.

Reimman ise, üç yaşındaki bir çocuğun kelimelerin telaffuzunda çevre diline doğru aşikar bir değişimden bahseder. 4. ve 6. yaşlar arasında ise temel sesbilgisel yapının hâkimiyetinden söz edebiliriz. Burada yazarların ifadeleri, farklılıklar göstermektedir. Wode, çocukların sesbilgisel sistemin tamamına 4 yaşında hâkim olabildiklerini, Locke ise çocukların bunu ancak 7 yaşında yapabildiklerini söyler.

Sesbilgisel gelişimin ne zaman sona erdiği kesin olarak belirlenemez. Çoğu yazılarda bu soruna değinilmez, çünkü sesbilimsel-sesbilgisel gelişim, 10. aya kadar söz konusu olur, bu zamandan sonra konu anlambilimsel-sözlüksel gelişime döner. Çünkü çocuğun monologları (kendi kendine yaptığı konuşmalar) artık agulama olmaktan çıkıp bazı şeyleri temsil etmeye başlar. Bir sonraki aşamada, kelime anlamlarının nasıl geliştiğini tek tek ele alacağız.

1.2. Anlamsal-Sözlüksel Alandaki Gelişmeler

Bazı ebeveynler çocuklarının kelimeleri erken yaşlarda anladıklarından emindirler. Gözlemleri 6. ile 8. ay arasındaki çocukların; örneğin “hoşçakal” kelimesine elini sallayarak tepki verdiklerini veya “bırak onu” denildiğinde gerçekten de yaptıkları şeyi bıraktıklarını gösteriyor (Boysson-Bardies, 1999: 109).

Buna karşılık dilbilimciler, bunun henüz “kelimeyi anlamak”la ilgisi olmadığı konusunda hemfikirlere. Çocuklar onlara söylenen kelimelerin anlamlarını henüz bilmiyorlar. Çocukların tepkilerine daha çok aksan ve özgün durumun yol açtığı kabul edilebilir.

1.2.1. İlk Sözcük Edinimi

Ne zaman bir çocuğun ilk sözcük ediniminden söz edilebilir? Sözcüklerin kendinde her zaman için belirgin, tespit edilmiş sesbilimsel kalıbı ve onunla bağdaşmış bir anlamı vardır. Bunun yanı sıra özellikle çocukların söylediği ilk sözcük farklılığı kabul edilmeli. Çünkü bu ilk sözler resmi sesbilimsel kalıba uymuyor. Küçük çocuklarda o vakit hatasız sözcük yaklaşımından bahsedilir. “Sözcük yaklaşımı, standart sözcüklerin bir veya daha çok unsuru; ya sesli ya da sessiz unsurlardan oluşan sesbilimsel örnek olarak tanımlanıyor. Bunun anlamı standart örneklerin bazı unsurlarının atlanıldığı ve başka unsurların yerine geçirildiği veya eklenildiğidir” (McCurry/Irwin, Kegel, 1987: 48).

İlk Sözcük Öğreniminin Koşulları

Çocuğun sözcük (sesbilimsel uyarımla) ve obje (adlandırılan nesne) ile bir bağlantı oluşturabilmesi için, 1. yaşının son çeyreğinde öğrendiği (öğrenmiş olması gerekiyor) bir takım temel becerilere sahip olması gerekir.

- **Sözcükleri Tekrar Tanımak:** Bir Sözcüğün anlamını kavrayabilmek için, çocuğun zihninde sesli bir kayıt bulunması gerekir. Jusczyk ve Aslin çocukların, kendilerine sunulan sesli tekrarları ne kadar hatırlayabileceklerini araştırmıştır: Sekiz aylık bebeklere 60 dakika boyunca ‘cup’ kelimesi tekrar tekrar söylenir. Daha sonra bebeklere iki hikâye sunulur: birisinde ‘cup’ kelimesi 15 kez, diğerinde ‘dog’ kelimesi 15 kez bulunmaktadır. Bebekler çok açık olarak kendilerine önceden sıkça söylenen kelimenin bulunduğu hikâyeyi tercih ederler. Deneme sırası çocuklara yabancı olan iki heceli “hamlet ve kingdom” kelimeleriyle sürdürülür ki, burada da Jusczyk ve Aslin aynı sonuca ulaşmıştır.

Çocuklar belirli bir ses sırasını hafızalarına kaydederler ve onlara belirli bir anlam verse de vermese de bundan bağımsız olarak tanıyabilirler. Bu sayede kelime ve nesne ilişkisini kurabilmeleri için bir önkoşul kazanmış olurlar.

- **Nesnelerin Kavranması:** Bebeklerin nesnelere daha sonra adlandırabilmesi için nesnelere tanınması ve ayırt edebilmesi için temel yeteneğe ihtiyacı vardır. Dokuz ile on aylık çocuk “tekrarlanan ve değiştirilen hareketler sayesinde [...] değişik nesnelere özelliklerini tanıyabilir” (Zollinger, 1997: 20). Çocuklar için varolan şeyler, belirli bir şekle sahip olması, bir yere dahil edilebilmeleri veya hareket etmeleri olarak gösterilir (Bloom, 1973: 71). Bu nedenle bu “şey” çocuklar tarafından “dokunulur, tutulur, düşürülür, atılır, itilir, görülür ve duyulur”.

“Ayrıca, çocuklarda bu zaman süresinde nesnenin daimliği oluşur” (Szagun, 1991: 100). Bir nesne, çocuğun görüş alanından kaybolmuş olsa bile, çocuğun o nesnenin halen var olduğunu bilmesine nesne daimliği denir. Çocuğun hareketlerinden ilk başta bir nesnenin ayrılması gibi dilsel anlamların yapısında bu çok önemlidir.

Nesne kendinde var olur, öyle ki bir terim onun varlığını hedef alsın. Çocuk bu yaşta bir nesnenin aynen bir terimde olduğu gibi süregelen bir şey olduğunu öğrenir.

Dokuzuncu ayını dolduran bir çocuk, kelime öğreniminde ihtiyacı olan koşulları edinmiş olur. Etkileşimde çocuğa nesnelere için terimler çok kez söylenir, burada konuşma partneri çoğu zaman anne veya baba olur. “ Bu sayede çocuğun düşüncesinde nesne, akustik ses tonuyla bağdaştırılabilir” (Richter 1989, 27). Genellikle nesnelere,

çocuğun deneyim dünyasına yerleşmiş şeyler olduğundan dolayı, çoğu kez, çocuğun terim ile birlikte nesneyi de öğrenme olanağı olur. Artık, çocuğun anlam sıralamasının zihinsel işlevini yerine getirmesi gerekir. “Başlangıçta anlam, durum ile çok sıkı bağlantılıdır. Nesnelerin uygun olaylarla ayrılmaksızın birbirine bağlı olduğu diğer kelimeler, olayların bir parçası olarak algılanacak ve üretilecektir” (Zollinger 1997, 25). Böylece bir çocuk “top” kelimesini duyduğunda, zihninde topun bir resmi hatta top oyunlarının düşüncesini kurmuş olacaktır. Kelime hala olayla bağlantılıdır.

İlk kelimeler

Şimdilik çocuk, kelime-nesne bağlantısını aktif olarak kuramaz. Her ne kadar bazı terimleri zihnine yerleştirmiş olsa da, kendisi henüz bunları kullanamaz. Bazı durumlarda çok kısa cümleler de olsa çocuğun anladığı belli olur. 10 aylık bir çocuğa ayakkabılarının nerede olduğu sorulduğunda doğrudan ayakkabılarını göstermesi olağan bir şeydir. 8 aylık bir çocuğun pasif kelime haznesinde 15 kelime bilmesi abartılmış bir tahmin olsa gerektir. 1994 yılında Fenson ve iş arkadaşlarının bulunduğu bu sayı, ebeveynlerin, dilbilimcilerin belirlediği ölçütleri kullanmadıklarını, sadece çocuklarının anladıkları kelimelerin tahminini esas alır (Bloom 2000, 35). Tartışmasız, çocuklar ilk başta kelimeleri anlar sonra bunları kullanmasını öğrenir. “Yankılı agulama dışında, söylenmiş kelimelerin normalde anlaşıldığı kabul edilir. Buna göre pasif kelime haznesi aktif kelime haznesinden hiçbir zaman daha küçük olamaz” (Kegel 1987, 49).

Çocukların ilk kelimelerini ürettikleri süreç, çoğunlukla 10 ile 14’ncü aya dayandırılır (Klann-Delius 1999, Grimm 1998). Bu sabit bir değer olamaz, çünkü dil gelişimi her çocukta bireysel olarak çok değişiklik gösterir.

Hayret vericidir ki, çocukların ilk söyledikleri kelimeler genelde aynı kelimelerdir. 91 anneden oluşan bir grubun üçte biri, bir araştırmada, 12 aylık bebeklerinin ilk 15 kelimelerinde hem “anne” hem de “baba” kelimelerinin bulunduğunu belirtmiştir (Grimm & Wilde, 1998: 448). “İlk kelimelerin, baba, anne, köpek, bebek, süt gibi çocuklar için özel ya da anlaşılabilir anlamları olan kelimeler” (Mietzel, 1997: 136); kişiler, hayvanlar ve nesnelere ilgili kelimeler ya da “winke-winke” gibi sosyal kelimeler olduğu söylenebilir. Stern & Stern özellikle kelime kategorilerini

derinlemesine inceler: “Çocuk ilk olarak çok fazla özne kullanır ve direkt çevresindeki görünüşleri adlandırır: aile üyeleri, oyuncaklar, hayvanlar, yiyecek ve içecekler, ses çıkaran ve hareketli nesnelere” (Klann-Delius 1999, 37). Kısa süre sonra çocuk, basit oyunlarda sıkça karşısına çıkan ‘gitmiş’, ‘orda’, ‘hayır’ gibi soyut kelimeleri öğrenir.

“Çocuk bir kelimeyi sadece bir nesneye eşlik anlamında söylediğinde değil, bir kelimeyi belli bir amaç için üretmeyi öğrendiğinde, “tek kelimelik cümle” (Zollinger, 1997: 31) seviyesine ulaşmıştır.

Çocuğun söylediği kelime bir yetişkinin cümlesinin tamamının fonksiyonunu karşılar, anlaşmayı sağlar. Anlaşıldığı gibi bu tek kelimelik cümlenin talebi açık bir şekilde belirlenemez. Örneğin, “çocuğunu çok iyi tanıyan bir anne, çocuğun ne istediğini ifadesinin vurgusundan anlar” (Richter, 1989: 28). Örneğin, çocukça bir ifade olan ‘araba’, çocuğun az önce yanından geçen bir araba gördüğü anlamına gelebilir. Belki de çocuğun bir oyuncak araba istemesi anlamına da gelebilir. Yahut çocuk arabayla oynuyor ve bununla sadece bu eylemini dile getirmek istiyor olabilir. Açık olmayan çocukça dil ifadeleri bu erken safhada ancak metnin yorumlanmasıyla anlaşılabilir ki, çocuğun gerçek isteğinin anlaşılması çoğunlukla zor olarak görülür.

1.2.2. İsim Verme Patlaması

Çoğu yaklaşık olarak 18 aylık olan çocuklar “sihirli 50 kelime sınırına ulaşır” (Grimm, 1998: 719). 1.5 yaşındaki çocuklar kelime sınırına ulaştıklarında Grimm & Wilde (1998, 460) bir kritik gelişim noktasından bahseder.

Bu andan itibaren, çocuklar hiç öğrenmedikleri kadar hızlı öğrenirler, dolayısıyla “ad verme patlaması” dediğimiz olay meydana gelir. Daha önceki 6 aylık çocuklar, toplam 50 kelime öğrenirler. Ad verme patlaması çerçevesinde günde 5 ile 6 kelimeye kadar çıkarlar (Boysson-Bardies, 1999: 192). Çocuklar bu ana kadar bütün nesnelere bir isminin olduğunu fark ederler ve mümkün olduğunca çok nesneyi kategorize etmeye çalışırlar. Tabii ki çocuğun 18 aylıkken dil olanaklarında öğrendiği tek değişim bu değildir. Telaffuzları daha hatasız oluyor ve iki kelimelik cümleler ortaya çıkar. İlk çok kelimeli cümleler ile ilişkilendirecek olursak çocuklar burada konuşurken ilk kez gramer kullanmış olurlar. İlerleyen sayfalarda gramer gelişimini ele aldığımızda bu noktadan devam edeceğiz.

Sesbilimsel (Fonolojik) Sözlüğün Oluşturulması

Çocukta, bu değişikliği sağlayan yeni şey nedir?

Boysson – Baries'e göre, dil ifadesinin ve üretim sisteminin değişimi buna sebep olur. Çocuğun kelime dağarcığı, sesbilimsel sözlüğe dönüştürülür. Bu zamana kadar kelimeler fonetik seviyede değil, daha çok aruz ve hece yapısıyla ilişkilendirilerek ve çok nadir olmak üzere eklemlilik özelliğiyle kaydedilmiştir. Söz dizimi ve gramer ayrı olarak kaydedilmemiştir. Tek tek kaydedilen kelimelerin aynı zamanda cümle işlevleri de vardır. Böyle holophrastik (tek kelimedenden oluşan) cümleler hafıza için çok teferruatlı olduğu için ve çok anlamlılığa yatkın olduğu için, başka bir tanesiyle yeri doldurulmuştur. Fonolojik dağarcıkta artık bir kelimenin anlamıyla ilgili olan bilgiler kaydedilmeye başlanmıştır ki, bu aynı zamanda dile getirme şekline ve gramer özelliklerine de yöneliktir.

50 kelime sınırına ulaşıldığında, isimlendirme patlamasının yanı sıra, kelimelerin ses açısından değişimi ve gramer unsuru olarak kullanılması da gözlenmektedir.

Kelimelerin Kalitesi

Çocuklar, yaklaşık 18 aylık iken öğrendikleri 50 kelime, aktif kelime dağarcığına dahildir. Çocukların o dönemdeki pasif kelime dağarcığı yaklaşık 200 kelime olarak tahmin edilir. Kullanılan kelimeler arasında, en çok isimler yer alır. Kessler - Shawn tarafından yürütülen araştırmalara göre, aktif kelime dağarcığında özel isimlerin oranı yüzde yetmiştir. Bunların içine, özel isimler ve hayvan sesleri (ki çocuklar, bir hayvanı isimlendirmek için çok sık hayvan sesi taklidi yaparlar) de dâhil olur ki, bu durum da genel üretimdeki yüksek oranı açıklar. Boysson – Bardies'e göre, erken çocuk dilinde kullanılan diğer kelime türleri, "merhaba" gibi sosyal kelimeler ya da "orda, gitti, daha, fazla" gibi fonksiyonel kelimelerdir.

Hızlı Eşleme

Carey'e göre, bu yaştaki çocuklarda görülen hızlı kelime edinimi Fast-mapping (hızlı eşleme) kabiliyetlerine bağlıdır. Çocuklar, çok az bir bilgiyle, kelime ve kendileri için

henüz tamamlanmamış olan anlam arasında bir bağlantı kurabilirler. Bu kısıtlı bilgi kaydetme sayesinde, hızlı bir eşleştirme mümkün olur.

Carey, çocukların bir kelimeyi öğrenmeden ve kullanmadan önce tam bir taslağın oluşturulması gerektiğinin varsayımını yanlış bulur.

Carey ve Barlett fast-mapping olgusuna yönelik bir araştırma yapmışlardır ve bu araştırmaya ileride ayrıntılı bir şekilde değineceğiz.

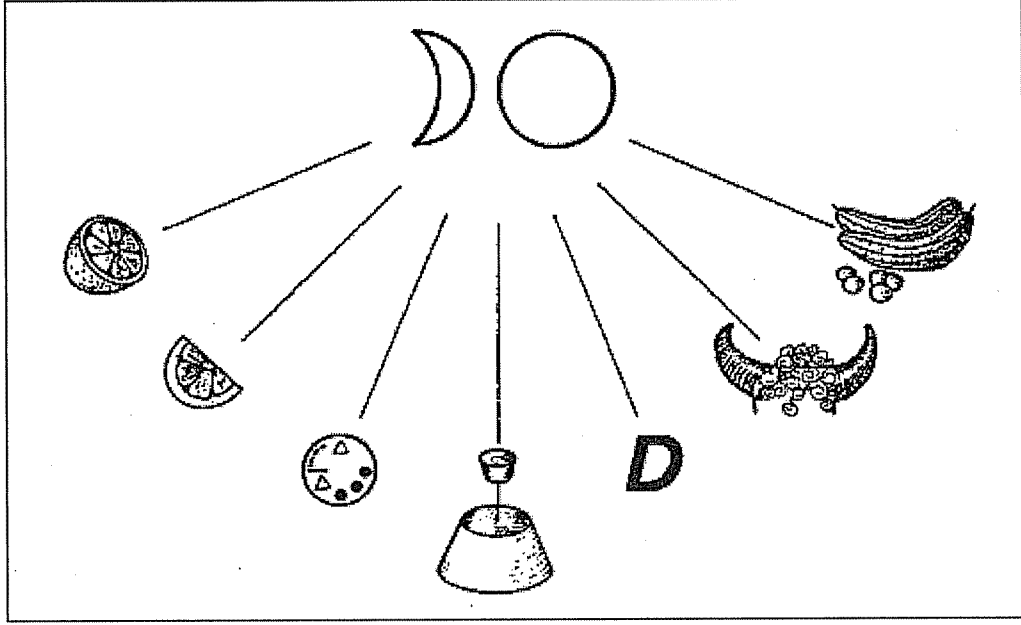
Aşırı genelleme Ve Aşırı Fark Gözetme (Ayrımcılık)

Hızlı Eşlemenin oluşumu, önceden de değindiğimiz üzere, anlamın tamamıyla mümkündür. Bu yüzden de yaklaşık 18 aylık çocukların, yetişkinlerde mevcut olduğu gibi, bir kelime hakkındaki fikirleri henüz tam değildir. Bu yüzden de küçük bir çocukla gezintiye çıktığınızda, çocuk bir kedi görünce “hav hav” derse şaşırılmaması gerekir. Çocuklar, kullandıkları kelimeler için, kendi kafalarında bir fikir sahibi olmuşlardır. Bu da demek oluyor ki, küçük çocukların, henüz tamamlanmamış kelime sunumları vardır. Bunun sayesinde yetişkinlerle aralarında iki kaba farkı ortaya koymuş olurlar:

- **Aşırı Genelleme:** Bir çocuk, bir kediye “wouw wouw” diyorsa, belki de bu kelime ile tüyü olan ve hareket eden bir şeyi ya da dört bacaklı ve kuyruğu olan bir şeyi bağdaştırıyordur. Bu özellikler, iki durumda da bir kedinin özellikleri ile bağdaştırılabilir. Yani, aşırı genellenmenin anlamını şöyle ifade edebiliriz ki, aynı sınıfta bulunan temsilcilerin anlamlarının genişletilmesidir. Clark’ın kelimeleri ile ifade edersek: “overextension entails that the lexical entry for the meaning of a word in the child’s vocabulary is incomplete”(Clark,1983:146).

Çocuklarda aşırı genelleme örneğini “ay” kelimesinde görebiliriz. Bu kelime bir çocuğun kelime haznesinde ilk defa ortaya çıkıyorsa, muhtemelen kastettiği nesne yuvarlak bir şeydir; saatler, pastalar vb. Çocuk, “o” harfini ya da herhangi bir yuvarlak nesneyi de “ay” olarak nitelendirilebilir.

Şekil 1: Çocuklardan Genelleme



Çocuğun aşırı genellemesi için bir başka sebep olarak şunu da gösterebiliriz: Çocuklar doğal olarak çeşitli sınıflardan kelimeleri ayırt edebilirler (örneğin köpek ve kedinin aynı gurubu, “hayvan” sınıfını temsil ettiğini bilirler.) Ancak diğer temsilci bakımından kelimenin kavramı halen bilinmediği için, çocuk, kendi bildiği kelimenin kavramını kullanır. Aslında, prensip olarak kedinin, köpek gibi olduğunu ifade ederler: It is almost as if the child were reasoning, “I know about dogs, that thing is not a dog, I don’t know what to call it, but it is like a dog” (Clark,1983:78).

Aşırı genelleme, sadece çocuğun dil gelişimindeki anlambilimsel-sözlüksel seviyede karşımıza çıkmaz. Biçimsel-sözdizimsel bölümü için de aynısı geçerlidir ki, bu konuya ayrıntılı bir şekilde dördüncü bölümde yani, biçimsel-sözdizimsel seviye bölümünde tekrar girilecektir.

- **Aşırı Fark Gözetme (ayırıcılık):** Bu durumda, çocuklarda tam zıt bir süreç olur. Onlar, yetişkin dilindeki bir kelimenin anlamını çok açmaz, aksine onu çok dar kullanırlar. “Bebek” belki de kendi küçük erkek kardeşidir, aynı zamanda başka bebekler bu kavram ile nitelendirilmez. Yukarıda verilen örneğe göre, şunu da söyleyebiliriz ki, çocuk kendi köpeğini “hav hav” diye nitelendirirken buna benzer başka bir köpeği bu kelime ile nitelendirmez. Çocuğun, o kelime ile kurduğu bağlantı

çok dar kullanılmıştır ve daha da genişletilmesi gerekir ki yetişkin dilindeki kelimenin tam anlamına ulaşabilsin.

Çocuklar dil gelişimlerinde, ilk başta büyüklerin kelimelerini ve anlamlarını anlamayı öğrenmelidir. Bu konuya daha ayrıntılı olarak “Kelime anlamının gelişimi” bölümünde girilecektir.

Kısıtlama:

Çocukların aşırı genelleme ve aşırı ayrımcılık yaptıkları bariz bir şekilde şuradan anlaşılır: Çocuklar kelimeleri biliyorlar ama yetişkinlerin kullandığı şekilde kullanmıyorlar. Peki, çocuklar, önceden bir olay esnasında duydukları kelimeleri nasıl bir anlam ile pekiştiriyorlar? Örneğin, küçük bir erkek çocuğuna halk bayramında kermeste bir atlıkarınca gösterilir ve ebeveyn “Bak, atlıkarınca.” diyebilir. Peki, bu çocuk, ebeveynin ona gösterdiği şeyin atlıkarınca olduğunu nereden bilebilir? Belki de ebeveyn, dönen atları kastetmektedir. Ya da o atların üstünde sevinçli olan çocukları da kastediyor olabilir. Belki de ebeveyn, çocuğun dikkatini atlıkarıncadan gelen müzik sesine çekmek istemişlerdir. Ebeveynlerin bir nesne için kullandıkları kelimeler, bazen sözün gelişinden tam olarak anlaşılabilir. Ama yine de çocuklar tahmin ederken doğru tahminde bulunurlar.

Markmann ve çalışanları çeşitli kısıtlamalar koyarlar ki, bunlar da belli varsayımları kelime anlamlarına indirgerler.

- **Bütünlük varsayımı:** Çocuklar, ilk defa duydukları bir kelimeyi, bir bütün için verilen isim olarak varsayarlar, yani sadece bir bölüm ile kısıtlı belli bir özellik, şekil ya da renk olarak görmezler.
- **Cinsine göre tasniflenmiş varsayım kısıtlaması:** Yeni kelimeler, konu veya içerik bağlarını değil, nesnelere arası sınıfsal bağları ifade eder. (Taxonomie: Belli başlı bir sisteme yerleştirmek belli başlı bir kategoriye yerleştirmek.) Bunlara bağlı olarak Markman ve Kutschison 1984 yılında bir deney yaptılar. Bir çocuğa, üzerinde köpek resmi olan bir resim gösterilir ve aynı zamanda denilir ki: Bu bir Dax (yapay / geçici isim) Bunun üzerine çocuğun yapması gereken, diğer resimlerin arasından bir Dax bulmaktır. Köpeğe uygun olarak gösterilen resimler arasında, sınıfsal bir bağ vardır ve

bu da şu anlama gelir: Tasma ve köpek maması da bulunur. Yeni bir Dax bulma görevi verilen bir çocuk sınıfsal olan seçeneklere karar verecektir. Çocuk yeni kelime öğrenirken cinsine göre tasniflenmiş olarak öğrenir.

• **Ayırım varsayımı:** Bir çocuğun, nesne parçalarını ve özelliklerini isimlendirebilmesi için, bütünlük varsayımı aşılmalıdır ki öğrenebilsin. Yoksa bu çocuk hiçbir zaman bir nesnenin nesne parçaları ve özellikleri ile ilgili bir şey öğrenemez. Çocuklara yeni bir kelime sunulurken önceden bildiği bir nesne gösterilirse, bu nesnenin kavramını önceden bildiği için yeni gördüğü kelimeyi yeni bir nesne olarak değil, eski bilinen nesnenin bir parçası olarak algılar. Çocuklar, bütün nesnelerin sadece bir anlamı olabileceği varsayımına göre hareket etmektedirler ve bu yüzden de bütün hepsini değil o bütünün sadece belli başlı yeni bir bölümünü ararlar ki, bunun ile yeni duydukları kavramı pekiştirmek isterler.

Kısıtlamalar, çocuklara, duydukları kelimelerle doğru anlamı pekiştirme konusunda yardımcı olur. Yine de bir garanti değildirler. Çocuk yine de anlam karşılığını deneme yanılma yoluyla kontrol etmek zorunda kalacaktır.

1.2.3. Anlam biliminin ve Kelime dağarcığının gelişimleri

Kelime dağarcığının kalitesi:

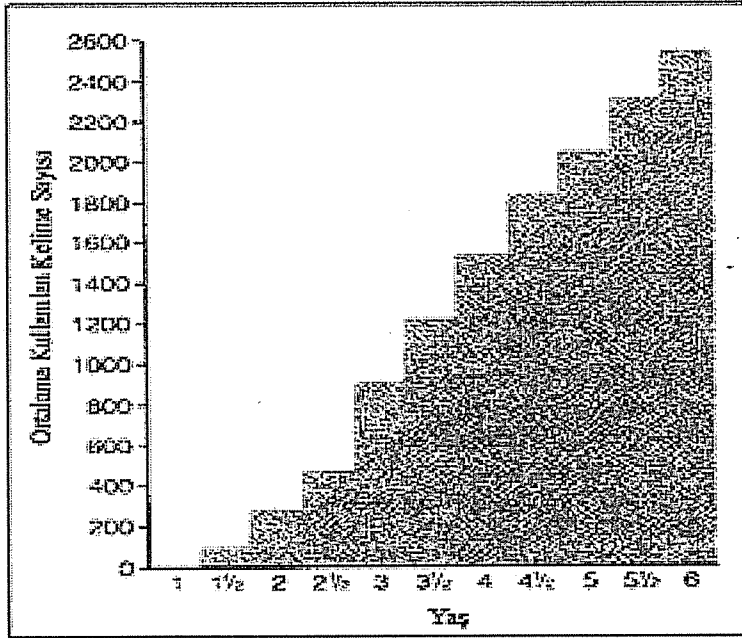
Çocuk 18 aylıkken dil ve isimlendirme yoğunlaşmasından dolayı çabuk bir şekilde birçok kelime edinir. 12 aylıkken ilk kelimesini kullanır, 18 aylık olduğunda artık yaklaşık 50 kelime öğrenmiştir. Bir 12 ay daha geçtikten sonra yani yaklaşık 30 aylıkken çocuğun tahmini kelime dağarcığı 450 kelimedir. Çocuk 4 yaşına girene kadar, kelime dağarcığının ortalama 1500 kelime olduğu düşünülür. Çocuklar ilkokula başladığında, kelime dağarcıklarının yaklaşık 2500 kelime olduğu tahmin edilir. 18. yaş günlerine kadar pasif kelime dağarcığının toplam miktarı yaklaşık 60.000'e ulaşır. Matematik hesabıyla bakılırsa, bütün verilerle şu tabloyu sunabiliriz:

Tablo 2. Kelime dağarcığı kalitesi

Çocukların yaşları	Günlük
12 – 18 ay	0.3 Kelime
18 – 30 ay	1.1 Kelime
30 ay ila 4 sene arası	1.9 Kelime
4 sene ila 6 sene arası	1.4 Kelime

Bu izlenim şekline bakıldığında, 18 aylık çocukların kelime dağarcığı gelişimine ait büyüme oranında aşırı bir yükselme (isimlendirme yoğunlaşması) vardır. Gerçekten de en çabuk, en çok kelime öğrenme yaşının 2,5 ve 4 yaş olduğu saptanmıştır. Altı yaşa kadar olan çocuklardaki kelime dağarcığı gelişimini gösteren niceliksel tabloyu Moskovitz göstermiştir:

Tablo 3. Kelime dağarcığı gelişimi



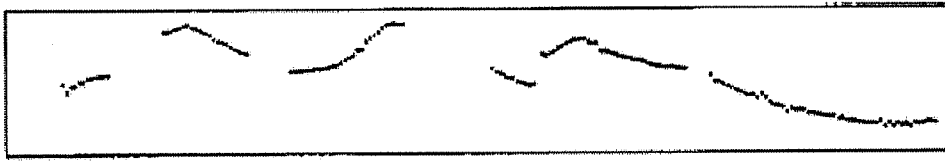
Kaynak : Zimbardo (1988-63)

Yetişkinlerin dilinden seçilmiş kelimeler:

Çocuğun yeni kelimeleri edinmesi hiç de kolay olmamaktadır: İlk kelimeleri, isimlendirme oyunu ile öğrenir ki, bunlar çocuk iki yaşına geldiğinde şiddetli bir şekilde gerilemeye başlar. Çocuk konuştuğu kişinin konuşmasından edindiği kelime ve ifadeler artık kendi başına yeni açılımlar yükleyebilmelidir. Bu da çok basit değildir. Çünkü çocuk sadece dildeki seslerin yarattığı imgeler yardımı ile akustik belirteçleri duyabilir. Artık çocuk, dildeki bu ses imgelerini kendi başına belli kategorilere bölmeye mecburdur ve bu bölünmüş kategorilere bir anlam vermelidir. Bu sorun en iyi, yabancı dilde konuşulan bir sohbet düşünüldüğünde anlaşılabilir. Bu durumda iki kelimeyi birbirinden ayıran aralıklara neredeyse hiç rastlanmaz; sadece büyük aralıklar tespit edilebilir. “Noktasız ve virgülsüz konuşuyorsunuz” ifadesi, bunun, halk ağzında kullanılan karşılığıdır. Bu da çocuğa yöneltilmemiş olan bir dili dinlemeye benzer.

Çocuk yine dinleme yolu ile kelime edinmesini başarır. Buna yardımcı olacak çok nadir kullanılan büyük aralıklardan yararlanır ki, böylece kelimeleri birbirinden ayırt edebilsin. Çocuk söyleneni vurgu kurallarına göre ayırmaya çalışırsa, başarı daha büyük olur. Ritim, tonun yüksekliği ve tonun uzunluğu kelime kısıtlamasını işaret edebilir. Fransızca “bej deve çöle gidiyor” cümlesinde olduğu gibi, kelimeler tek tek rahatlıkla ayırt edilebilir.

Şekil 2: Kelime Oluşum Süreci



Bunlara ek olarak, bazı dillerdeki birtakım kelimelerde ses birleşimleri vardır ki, bunlar için hedef dilde her zaman karşılık bulunamaz. Onları ses diziminde duyabiliyorsanız, o zaman yeni bir kelimenin başladığından emin olabilirsiniz. Yukarıda belirtilen olay için Boysson – Bardies imkânsız olan ve kelimenin içinde geçen “Is” ses bağlantısını örnek gösterir. Çocuklar yetişkin dilinden kelimeler duyarak anlamak zorunda kaldığında, bunların çok küçük bir yardımı olur.

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik kullandıkları dilleri nasıl basitleştirdiğini beşinci madde olan edim bilim çerçevesinde anlatacağız.

Kelime dağarcığının kalitesi:

Dil gelişimini incelerken sadece bilinen kelimelerin sayısı değil, kalitesi de önemlidir. Bu durum 30 aylık bebeklerde belirgin bir şekilde değişmektedir. 18 aydan sonra özel isimlerin öğrenilmesine rağmen, artık özel isimlere değil, fiil öğrenimine doğru bir yönelim başlar.

Fiillerin ediniminin belirtileri:

Yeniliğe açık kelime dağarcığında fiiller uzun zamandır mevcuttur ancak, çocuklar tarafından, asıl söz dizimsel anlaşılma ile birlikte aktif olarak kullanılmaya başlanır. Grimm, Gleitmann ve de Villers & de Villers'in ifadelerinden yola çıkarak 30 aylık çocuklarda, fiillerin daha hızlı öğrenilmesinin sebeplerini şu şekilde açıklar. İlk aşamada birçok birleşik fiilde aynı durum görülür. "Verme" fiilini ele alırsak, üstü kapalı bir şekilde "elde etmek" kastedilir. İki fiili birbirinden ayıran tek şey, bakış açısı ve gerçekleşen olaydır. O zaman çocuklar, ilk başta cümle yapısı yardımı ile fiili belirginleştirmeli ve daha sonra da fiilin gerçek anlamını yerleştirmelidirler. Ayrıca fiiller olaylara göre belli aşamalara bölünür. "Görme" durumunda her zaman bir "algılama, anlama, fark etme" vardır. Bir kavram, diğeri olmadan anlamsızdır ve bu yüzden de fiilleri tek olay ile birbirinden sınırlamak çok zordur. Bir de, herhangi bir eylem ile gözlenemeyen fiiller vardır: "düşünmek", "tahmin etmek" ve "bilmek" gibi. Bu tür fiiller herhangi bir durumdan anlaşılabilir ve söz diziminde yerleştirilmiş olmaları gerekir. Çocuk, yukarıda belirtilen ölçütleri yerleştirmek zorunda olduğunda, cümle çerçevesinden yararlanır ki, bu cümlede fiil geçebilir de geçemez de. Fiillerin söz dizimi uyarılarına yardımcı olarak kullanılmasını, Gleitmann, söz dizimsel başlangıç süreci olarak nitelendirir ki, bu ifade, bu duruma çok uygundur.

Çoğaltılmış kelime edinme, çocuğun kelime dağarcığında belirginleşir. Önceki lügata nazaran fiillerin edinilmesi çoğalır ve bununla paralel olarak da özel isim edinilmesi azalır. 3;0 yaş gurubu çocuklar artık, soyut şeyleri isimlendirebilir ya da nitelikli ifadeler oluşturabilir. Bu da çocuğun artık, fiillerin yanı sıra sıfat, zarf ve edatları

öğrenmeye başladığını gösterir. Çocuk, bu bölümde de kelime edinme sürecindeki söz dizimi durumuna bağlı olarak anlam çerçevesi içinde, kelime anlamını çıkarır.

Tablo 4. Sözdizimine göre kelime anlamı

Syntactic Cue	Usual Type of Meaning	Examples
"This is a <i>fep</i> / the <i>fep</i> ."	Individual member of a category	<i>cat, forest</i>
"These are <i>feps</i> ."	Multiple members of a category	<i>cats, forests</i>
"This is <i>fep</i> ."	Specific individual	<i>Fido, John</i>
"This is some <i>fep</i> ."	Nonindividuated stuff	<i>water, sand</i>
"John <i>feps</i> ."	Action with one participant	<i>sleeps, stands</i>
"John <i>feps</i> Bill."	Action with two participants	<i>hits, kisses</i>
"This thing is <i>fep</i> py."	Property	<i>big, good</i>
"The dog is <i>fep</i> the table."	Spatial relationship	<i>on, near</i>

Kaynak : Bloom (2000-205)

Söz dizimi ve anlambilimi metotları sayesinde, yetişkinlerdeki yeni kelime edinme yolunu öğreniriz. O zaman diyebiliriz ki, anlam ve lügat seviyesinin gelişimi, ileri yaşlara kadar son bulmadan ilerleyebilir ve bu durum çocuklukta olduğu kadar hızlı olamaz.

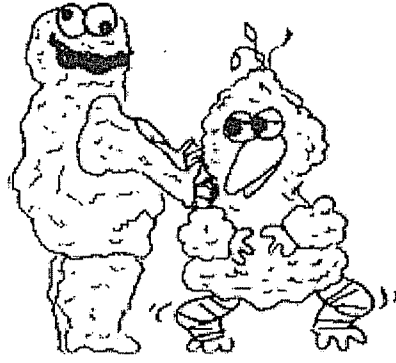
1.3. Biçimsel Ve Sözdizimsel Aşamadaki Gelişim

1.3.1. Söz Dizimindeki Öncüler

Tek kelimelik cümlelerin kullanıldığı aşamada dahi, çocuklarda temel bir gramer bilgisi olduğunu söyleyebiliriz. Çocukların ifadelerinde kelime çeşitleriyle karşılaşılabilir: özel isim ("anne", "araba"), fiil ("mak" = "uyumak", "aç" (kapıyı açmak anlamında), sıfat ("sıcak"), belirteç ("bir daha" = "bida" ya da "şu"). Hatta Hirsh-Pasek ve Golinkoff bir deneyde, çocukların tek kelimeli aşamada, kelime dizimlerini anlayabildiklerini kanıtlamışlardır. Bunun için 16 ve 19 yaşları arasındaki çocuklara -i halinde çekimli fiiller içeren cümleler sunulmuştur. Buna göre, birbirinden farklı durumlarda, özneyle nesnenin cümle içerisindeki yerleri değiştirilir ve cümlelere farklı anlamlar kazandırılır. Test cümleleri şunlardır: "Bak! Kurabiye canavarı minik kuşu gıdıklıyor!"; "Görüyor musun? Minik kuş kurabiye canavarını kucaklıyor!"; "Oh!

Minik kuş kurabiye canavarını yıkıyor!"; "Vay be! Minik kuş kurabiye canavarını besliyor!". Bu cümlelerle aynı anda farklı görüntüler sunulur; bu görüntü, birisinde davranışta bulunan *minik kuş* olur; diğerinde ise, *kurabiye canavarı*. Hirsh-Pasek ve Golinkoff çocukların cümle içeriğine uyan resimleri, bir süre incelediklerini tespit etmişlerdir. Böylece bu kadar küçük çocukların cümle içerisindeki sıralamayı anlayabildikleri kanıtlanmıştır.

Şekil 3: Cümle İçerisindeki Sıralama



Kaynak: Hirsh-Pasek ve Golinkoff: (1996)

1.3.2. İki kelimeli ifadelerin ilk aşamasında gramer

Çocuklarda, bir buçuk yaş itibariyle asıl Dilbilgisi gelişimi başlamaktadır. Bu, kelime dağarcığının da ani bir gelişme gösterdiği zamana denk gelmektedir. Çocuk artık, Dilbilgisi özelliklerini ayırt etmeyi değil, bu özellikleri kendi ifadelerinde uygulamaya başlar.

Telgraf ve Sabit Gramer

Çocukların iki kelimeli kombinasyonlarda belli kelimeleri kullanmama kararlılıkları hayret vericidir. Bu çalışma, genel olarak Almanca üzerine yoğunlaşmış olsa dahi, bütün dillerde bu gibi karakteristik özellikler tespit edilebilir.

Tablo 5. İki kelimeli birleşimler

„net hiemache“	„Frau Hanshans mole“	„kleines Balla“
„net schreibe“	„Maxe weg“	„der müde“
„mehr habe“	„Maxe auf“	„da ein Schönes“
„Müdi schlafe“	„Ange zu“	„mehr Saft“
„Papa schläft“	„Tür auf“	„des auch passt“
„Wauwan bellt“	„Balla Schöß“	„Meike Bank auch“
„Fran mitschreibe“	„Papa Hut“	
„Des Bode mlege“	„Mama Arm“	

Kaynak: Grimm (1998-726)

Çocukların, iki kelimeli cümle kurma aşamasına ve sonraki üç kelimeli cümle kurma aşamasına dair gözlemler sayesinde bu kombinasyonların genellikle isim ve fiillerden oluştuğu tespit edilmiştir. Brown, çocukların bu diline “telgraf dili” der. Yetişkinler telgraf yazarken, işlemin fazla pahalıya gelmemesi için, gerekli olmayan kelimeleri telgraftan çıkartırlar. Birincil isimler ve fiiller kalacak şekilde zamir, edat, artikel, bağlaç ve yardımcı fiiller telgraftan çıkarılır. Çocukların dilinde de benzer durumlar gözlenebilir: “artikeller, yardımcı fiiller, türetme biçimler, bağlaç ve edatlar” pek sık dile getirilmez. Çocuklar bu üslubu, kendi konuşmalarında olduğu kadar, başkalarının sunduğu cümleleri tekrar ettiklerinde de kullanırlar.

Örneğin:

Model Cümle:

“Sana kitabı gösterdim.”

“Bu büyük kutuya konacak.”

“Kitabı okumak istiyorum.”

“Bu nereye gidecek?”

Çocuğun Tekrarı:

“Kitap göstermek.”

“Büyük Kutu.”

“Kitap okumak.”

“Nereye gitmek?”

Yetişkinlerin telgraf üslupları çocukların üsluplarına benzemesine rağmen, bu üsluplar arasında iki ana farklılık tespit edilmiştir. Çocuklar birleşmiş biçimbirimleri yutarlar; hatta telgraflarda daha iyi anlaşılmayı sağlamak için yapılmayacak türden fiil çekimlerini yutabilirler. Yetişkinlerin yaptığı bu tür kısaltmalar, kısalıklarına rağmen, ikilemeye yer bırakmayacak şekilde açıktır; buna karşın, çocukların yaptığı kısaltmalara birçok yorum getirilebilir. Yukarıda belirtilen duruma yönelik şöyle bir örnek verebiliriz: “Anne kol”un anlamı o anki duruma bağlı olarak anlaşılır bir hal alır. Buradan iki farklı anlam çıkarılabilir: “annem kolunu kırdı” ya da “anne beni kucağına al”.

Gerçi Brown, “telgraf dili” kavramıyla, çocukların ifadelerini karakterize etmiş olur ancak, sözdizimi kurallarının öğrenimi hakkında ipucu vermez. Buna karşın Braine çocukların sözdizimi kurallarını edinimini “Pivot(sabit)-Grammer”iyle açıklar. Braine bir kelime gurubunu “sabit-kelimeler” diye adlandırır. Bunlar, ifadenin sadece başında ya da sonunda kullanılabilir ve birbirleriyle uyumsuzlar. Pivot-kelimeler ilk işlev kelimelerini kapsamaktadır: “hepsi”, “çok”, “orda”... Bunlar Braine’nin “X-kelimeleri” dediği diğer kelime sınıflarıyla uyuşur. X-kelimeleri açık kelimelerdir, genellikle objelerin ya da kişilerin ifadeleridir ve bir arada kullanılabilir olurlar. Bazı örnekler Pivot-gramerinin kuruluşunu belirginleştirir:

<u>Sabit X-kelime</u>	<u>X-kelime Sabit</u>	<u>X-kelime</u>	<u>X-kelime</u>
	Su ve	Anne	kaka
	Baba gel	Anne	kol
	Anne kak		

Pivot-grameri, çocuk sözdizimine bir düzen getirmeye çalışır ve böylelikle yetişkinlerin dilini ölçüt almayı gerektirmez. Birçok yazarın, Braine’in sistemini ortaya atmasına rağmen, genel geçerlilik eksikliğinden dolayı bir sınıflandırma yapması mümkün olmaz. Örneğin: Bazı kelimeler, bazı çocuklarda Pivot-kelimesi olarak değil de X-kelimesi olarak kullanılabilir.

Braine'nin dediği gibi: "Pivot-kelimeler, çocuklarda, daima sabit olarak kullanılmaz. "Pivot-kelimeler bir arada kullanılmaz" tespitinin de aynı şekilde savunulur gerçeklik payı yoktur.

Brown, Pivot-gramerini eleştirmesine rağmen Pivot-yapısını inkâr etmez ve buna bağlı olarak da "Pivot-Looks (bakışı - bakış açısı)" kavramını yaratır. Bu kavram, sık kullanılan kelimelerin ufak bir kısmının, nadiren kullanılan kelimelerin oldukça büyük bir kısmıyla birlikte kullanıldığını belirtir. Bu, çocuksu ifade biçimlerinden sadece bir tanesidir. Brain'in Pivot-grameri, evrenselliğini, Brown'un, sözdizimsel yapıların tasviriyle birlikte yitirmiştir.

Kelime Sınıfları

Çocukların ifadeleri, iki kelimeli aşamada bile çeşitli anlamlar içerebilir. Yetişkinlerin ifadelerinin aksine, bunlar çelişkiye yer vermeden anlaşılabilir. Ancak bütünden yola çıkarak, çocuğun neyi kastettiği anlaşılır. Çocukların dilsel ifadelerinde, Pivot-yapılarındaki gibi gramere göre anlam ilişkisi kurulmaz; cümleye göre bir anlam ilişkisi kurulur. Brown'un ifadelerine dayanarak, bu yorumlamaya "rich interpretation (zengin yorumlama)" denir.

Grimm'e göre şu bağıntılar oluşur:

Eylemi gerçekleştiren - Eylem: "baba uyuyor"

Eylem – Nesne: "kapıyı aç"

Nesne – Yer belirtme: "orda güzel"

Sahip olan – Sahip olunan: "baba şapta"

Nesne – Niteleme: "küçük top"

Geri çevirme - Eylem: "yok yazmak"

Tekrarlama – Eylem : "daha istemek"

Brown, çocukların gramerlik kelime kullanımının yetişkinlerinki ile örtüşmediğini, ama zamanla düzene girdiğini altını çiziyor. Örneğin: “daha dışarı” yetişkinler için bir anlam ifade etmese de, çocuk için “tekrar dışarı çıkmak istiyorum” anlamı taşıyabilir.

Grimm, çocukların erken aşamalarda cümlelerini, kendi başlarına anlambilim esasları çerçevesinde kurdukları yönündeki görüşe karşı çıkar:

“Çocuklar, örneğin sıfatları, zamirlerin önüne koyup söylemiyorlar. Bunu neden yapmıyorlar? Oysaki sıralamayı doğru yapıp öyle söylüyorlar. Demek ki, çevre dilinin sözdizimsel kalıp özelliklerine dair bir önsezi edinmiş olmaları lazım.”

Çocuklar sadece söylemek istediklerinin içeriğine yönelik konuşmayla kalmaz, bu içeriği biçimbilimsel ve sözdizimsel kurallara uygun bir kalıba sokmaya çalışırlar.

Kelime Düzeni

Çocukların en baştan beri oldukça iyi kullandıkları sözdizimsel (tümce bilimsel) kural, kelimelerin cümle içerisindeki dizilişleridir.

Kelime dizilişlerine bakıldığında, kendi ürettikleri iki kelimeli cümleler haricinde yetişkinlerin cümlelerinden kendi cümlelerine uyarlamalar bulunmaktadır. Reimann’ın kelime gurupları olarak adlandırdığı ifadeler, genellikle yetişkinlerin sık kullandıkları cümlelerden elde edilmiştir. Çocuklar tarafından bunların sonundaki kelimeler tekrarlanmaktadır:

“geç oldu artık eve gidelim” → “eve gidelim”

Çocuklar bu iki kelimeyi birbirinden ayrı kullanabilecek durumda olmadıkları için, bunu daha çok tek kelimelik cümle şeklinde kullanırlar. Bunlar, bir birimi oluşturmaktadır. İki kelimeli ya da daha fazla kelimeli cümlelerin incelenmesi ilginç bir hal alır. Ebeveynlerin konuştuğu dilin, dil öğreniminde çok önemli bir rol üstlenmesi gerekiyor olsa bile; çocuklar bu aşamada kelimelerle kendi kombinasyonlarını oluştururlar.

Çocuklar, gramerin ilk aşama kurallarına uyum gösterip kelime dizilişlerinde de hassas olduklarını kanıtladıktan sonra; kelimelerin cümle içerisindeki sıralanmaları konusunda büyük başarı gösterirler. Park, çocukların iki kelimeli aşamadaki

ifadelerinin %80'inde nesnenin filden önce geldiğini tespit etmiştir. Bu ise Almanca'nın ana cümle kuruluşlarındaki temel kuralı teşkil etmektedir. "Çocukların, ana dillerindeki doğru sayılan kelime dizilişleri"ni kullandıkları fikrini Grimm, şu şekilde onaylar: "Çocukların kelime dizilişleri, ebeveynlerin dillerindeki kelime dizilişlerini yansıtmaktadır".

1.3.3. Diğer Biçim-Sözdizimsel Gelişmeler:

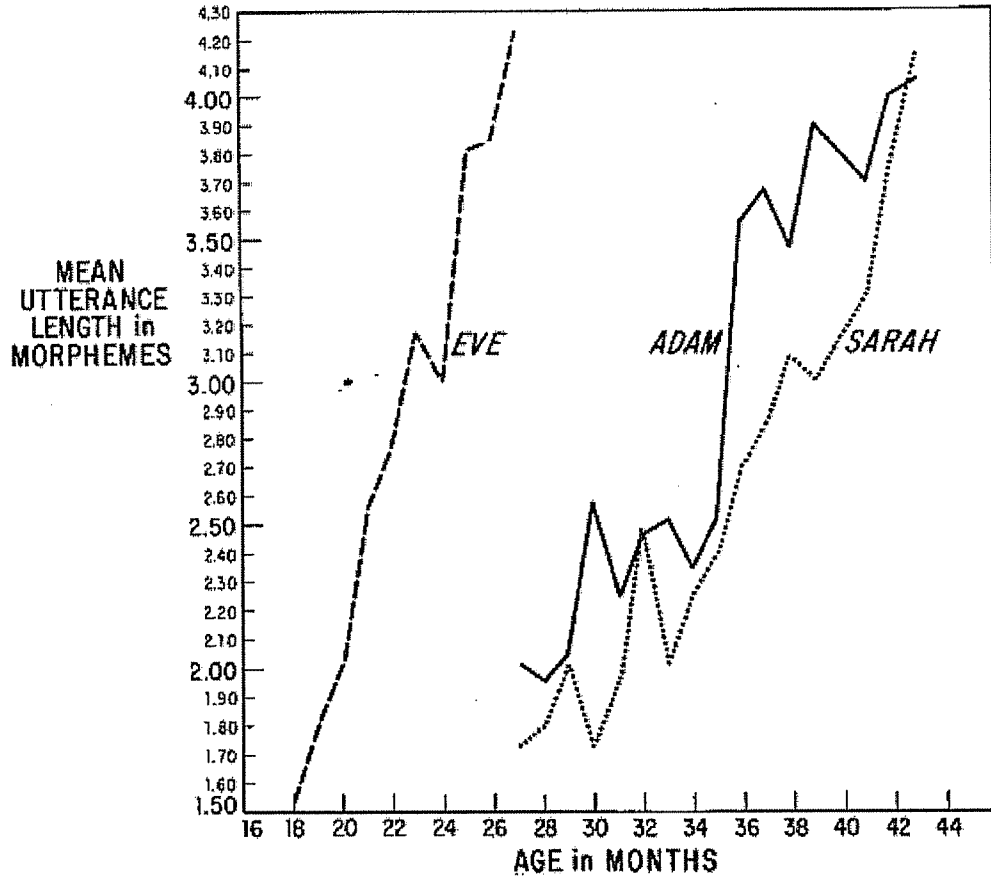
Cümle uzunluğu

Bilindiği gibi bir çocuk, aşağı yukarı 18 aylık olana kadar tek kelimeli cümleler kurar. O zaman sürecinden itibaren iki kelimeli cümleler kurar, yaklaşık 2 yaşına geldikten sonra üç, sonra dört ve daha çok kelimeli cümleler kurmaya başlar. Cümleler iki kelimeli stadyumda "muntazam şekilde uzadığı ve karmaşık hal aldığı için", Oda kendine ait üç kelimeli evreyi kabul etmez.

Çocuklarda ortalama cümle uzunluğu ölçüsü MLU - değerleridir (mean length of utterance). "Bu da çocuğun gramer gelişimi için bir gösterge olarak görülmektedir" (Miller,1976:44). Burada kelimeler her çocuğun ayrı ifadesi olarak değerlendirilmemekte, sadece oluşturulan morfemlere bakılmaktadır. Özellikle Almanca'da, karmaşık eğilim (flexions system) sisteminde kesin olmama problemi ortaya çıkmakta, öğrenmenin gelişme durumuna uygun olmasa da, çocuksu ifadeler sufiks (yapım eki) ile iki morphem (şekil unsuru) olarak sayılmaktadır (Wode 1993: 89).

Brown' un, dili İngilizce olan çocuklar üzerindeki araştırma sonuçları (1973, 55) çoğu kez tekrar verilmiştir. (Wode, 1993, Zimmer, 1997).

Tablo 6. Üç çocuğun ortalama ifade uzunluğu ve kronolojik yaş sıralaması



Kaynak: Brown, (1973: 55)

Her üç çocuğun da kronolojik yaşları ile birlikte MLU değerlerinde belirgin şekilde artış gözlemlenmektedir. Bunun dışında iki nokta da özellikle göze çarpmaktadır: gelişme süreci kişisel açıdan oldukça değişkendir. Evreler üzerinde bağlantılı ifadeler verilememekte iken en fazla evrelerin yönü verilebilir. Sarah iki yaşında ve ifade başı her MLU değeri 1,7 morfem iken Eve bunu 4,2'nin de üzerine kadar getirebilmektedir. Bir diğer anlayış gelişmenin Stringenz (- sert) olduğu ile ilgilenmektedir. Eğilimler yükselse de, ara sıra çocukların MLU değerleri kısa süreli olarak olsa düşmekte, buda cümle uzunluklarında ara sıra azalma durumu olduğunu göstermektedir.

Kelime düzeni

Cümle içerisinde kelimelerin doğru sıralanması, yapı kurallarına bağlı olduğu için kelimeler fiile bağlanır.

Fiil, iki kelimeli cümlelerde doğru şekilde nesneden sonra gelmesine rağmen, üç kelimeli cümlelerde sona doğru kaymakta ve bu pozisyonunu dört kelimeli ifadelerde korumaktadır. Örneğin, Miller “,..üç kelimeli ifadelerde, durumların % 90’ında, dört kelimeli ifadelerde durumların % 75’inde fiili finalde kullanılmaktaydı” (Miller,1976:208). ” Çocuklar ilk defa morfolojik kaideye uygunluğu öğrendikten sonra, – mevcut olan özne – fiil - nesne düzeninde olduğu gibi fiil 2. pozisyona kaydırılmaktadır” (Grimm, 1998: 728). Bundan kısa süre sonra çocuk fiilleri, nerede kullanıldığına bağlı olarak, ifade cümlesinde, davet cümlesinde, soru cümlesinde ya da benzeri şekillerde öngörüldüğü üzere büyüklerin konuştuğu dildeki gibi çekimli olarak kullanabilmektedir. (Reimann 1996: 191). Wode (1993) bunun için 2;6 yaşı verir.

“Çocuk, karmaşık yapıları metinlerde de aşağı yukarı üç yaş gibi belli bir süreden sonra, doğru kelime yapısını; kişiye ve zamana dayalı fiil çekimini gerçekleştirebilmektedir” (Clahsen, 1988: 74).

Karmaşık gramer yapıları arasına düzensiz fiiller de girmekte, çeşitli öğeler, cümle şekilleri ya da ayrılabilen edat fiiller, bunların ön hecesi cümle içerisinde kökten ayrı olarak sonda yer almaktadır.

Bu büküm bilgisini öğrenmeye başlayan çocuk, yetişkinlerin konuştuğu dildeki kelime yapısına ilişkin kullanımda oldukça büyük bir adım atmış olur.

Karmaşık Cümleler

Çocuklarda iki ve üç yaşları arasında daha karmaşık cümleler ortaya çıkmaya başlar. Karmaşık cümleler; örneğin çeşitli yan cümlelere sahip olan ya da bağlaçlarla birbirine bağlanarak oluşturulan cümlelerdir. “Bu durum çocukların, dilsel araçlarla dilsel birimlerin (kelimeler, kelime gurupları ve cümleler) arasında bağ kurabilecek durumda olduklarını gösterir” (Reimann 1996, 255). Dikkat edilmesi gereken Fiillerin ana ve yan cümlelerde doğru yerlerde olmalarıdır.

Çocukların genellikle ilk öğrendikleri “,.. iki ana cümleyi uyumlu bir şekilde birbirine bağlamaya yarayan “ve” bağlacıdır”

Tablo 7. Çocukların kullandıkları diğer bağlaçlar

Yaş	Bağlaç	Anlam Özelliği	Örnek Cümle
2;4	ve	koordineli (sıralamalı,saymalı)	“eğer kek yersen ve şeker karın ağrır”
2;8	çünkü	koordinersiz (sebepl belirtmek amacı ile)	“ben üfledim, çünkü rüzgar çok üzgün ya.”
2;8	ve(sonra)	koordineli (zamansal art ardalık)	“benim dondurma düştü ve sonra kuşlar yedi.”
2;9	yine de	koordinersiz	“o yine de yapabilir mi.”
2;10	ile(bu- duruyor için....)	koordinersiz la birlikte,	“oraya gidebilmesi için polis orda.”

Kaynak : Mussen, (1995: 260)

Çeşitli karmaşık cümlelerin kullanımı giderek artar. Ama karşıtlıklar (zıtlıklar) (“yorgundum, ama artık yorgun değilim”), tanımlamalar (“o adam, kapıyı iyileştiren adam”), bildirmeler (“bak bi (bir), ne yapıyorum (yapıyorum) daha sonraları ortaya çıkmaktadır).

Dört yaşındaki çocuklar ana dillerinin ana cümle yapılarını öğrenmiş olur. Buna rağmen okula başlayanların dilleri, karmaşıklığı ve mükemmelliği açısından, yetişkinlerinkiyle kıyaslanamaz. Bjorklund, “onlar var gitmek” gibi cümlelerin oluşmasına sebep olan özne-fiil tutarsızlıklarından bahseder. Çocukların bu yaşta akim oldukları temel gramer, özellikle yazı dili sayesinde genişler ve kendi içinde farklı şekilde kullanılabilir.

Olumsuz ve soru cümleleri çok yavaş geliştiği için, 6 yaşında, ancak ana hatlarıyla bilinir.

Kelime Çekimi

Jean Berko'nun "Wug" deneyi, çocukların kelime çekimleri ile ilgili bilgilerini ölçmek amacıyla yapılan bir testtir. Çocuklara bilinmeyen cisimlerle ilgili resimler veya bilinmeyen eylemler içeren cümleler sunulur. Örneğin: "Bu bir Wug" ya da "Şu adam Koşuyor.". Deneyi yürüten kişi çocukları "wug" kelimesinin çoğulunun türetilmesi veya "Koşmak" eyleminin geçmiş zaman halinin türetilmesi gereken durumlarda bırakır ve çocukların söyledikleriyle, kelimeleri cümle bütünlüğüne uydurabilme yeteneğini ölçer. Yani burada bir "Özne-Fiil Uygulaması"ndan söz edilir. Çocuklar bunu kesinlikle yetişkinlerin dil modellerinden öğrenmiş olamaz, çünkü yetişkinlerin dillerinde sınırsız sayıda özne-fiil bağlantıları vardır. Onlar Özne-Fiil uygunluğu sağlayabilmek için daha çok çekim kurallarını öğrenirler. Zamanla bu kurallar işlemek zorunda kalacaktır.

Tablo 8. Çocuklarda kelime çekimi



Kaynak : Berko (1995-264)

Çocukların kendiliğinden oluşan dillerinin gözlemi ve bu testler sayesinde, onlardaki kelimeleri çekimleme özelliklerinin gelişimini üç aşamaya bölebiliriz:

1. Aşama: Mekanik Aşama (ezber)

Bu aşamanın başında adılar ve fiiller, sesbilimsel-sözdizimsel bir bağlantı özelliği göstermez. Bunlar tamamen isteğe bağlı olarak ve doğruluğuna dikkat edilmeksizin üretilirler. Burada söz konusu olan, kelimelerin ana biçimleri değildir. Daha çok çocuğa sunulan dildeki kelimelerin tekrar tekrar söylenmesi ve bu günlük konuşmaların ne derecede kelime biçimlerine yansıdığı (etki ettiği) söz konusudur:

...sen yere attın

...aşağıya düştü

...çarptın

...kıırıldı

...top buldun.

Yetişkinler tarafından özellikle bu gerçekleşmiş eylemleri betimleyen fiiller kullanılmaktadır.

“Mekanik aşama ancak kelimelerin tek biçimde, sürekli tekrar edilmesinden ötürü, ezberlenmiştir ve aynı şekilde kullanıldığı zaman başlar” (Grimm, 1998: 729). Eğer Özne-Fiil uygunluğu doğru şekilde ezberlenmişse çekimli özne ardından daima doğru çekimli fiil gelecektir. Böylece çocuk düzensiz fiilleri bazı cümlelere doğru şekilde yerleştirebilir ve özne durumunda doğru çekimi uygulayabilir. Ama bu çekimler henüz kural olarak bilinmez, onların kombinasyonları sadece sözlü şekilde öğrenilmiştir. “Aslında çocuğun bu aşamada yapabileceği en uygun şey budur. Bu kadar kısıtlı bir dağarcıkla yeni bir kural sistemini oluşturmak, daha fazla kalıbı kafasına sokmaktan çok daha masraflı (zor) bir durumdur” (Butzkamm&Butzkamm, 1999:70).

2. Aşama: Kural Aşaması

Bu aşamada ebeveynlerin, çocuklarının gramer gelişimi açısından bir gerileme gözlemlenmeleri söz konusudur. Çocuk önceleri doğru kullandığı fiil şekillerini yanlış

olarak kullanmaya başlar. Sebebi ise, çocuğun, gramerin kurallar bütünü olduğunu kavramasıdır. Öğrendiği bir kuralı bütün cümlelerine uygulamaya çalıştığı için önceden doğru kurduğu cümleler yanlış olur. Kısaca, istisnalara dikkat etmeksizin aşırı genelleme yapar. Almancada, düzensiz belirli geçmiş zamanlı fiillerin sonundaki “ge” sesine ek olarak “-en” gelmektedir. Düzenli fiillerde ise “t” sesi eklenmektedir. Çocuklar yukarıda anlatılan durumda aşırı genelleme yaparak yetişkinlerin kullanmayacağı kelimeler (cümleler) üretirler: “...weggeworft (doğrusu: weggeworfen)”, “die Blumen **hab** ich **dedis**t (doğrusu: gegossen)”, “eine Kugel ist **runtergefallt** (doğrusu: runtergefallen)” (Reimann,1996:98). Bu aşırı genellemeyi fiillerde yaptıkları gibi özel isimlerde de yaparlar. Çoğul eki olan “-s” sesini özel isimlerin sonuna eklerler: “Mädchens” ya da “Tellers” olarak ortaya çıkar. (Wode, 1993: 243).

3. Aşama

Doğru Kelime Biçimleri

Çocukların, Almancada çok bulunan ölçünlü dilin düzensiz kelime biçimlerini tekrar öğrenmeleri gerekir. Hatta bunlar ilkokul çağında bile yanlış öğrenilmiş olabilir. (Wode,1993: 243). “Bu yanlış kullanımların azaltılması gün içerisinde yapılan konuşma ve dinleme idmanları sayesinde veya annelerin yanlışlara işaret edip doğru olanı tekrar etmesiyle atlatılabilir” (Reimann, 1996: 214).

Butzkamm&Butzkamm (1999:215), çocukların ölçünlü dili öncekine nazaran daha bir dikkatli dinlediklerini ve bu dilin doğru kalıplarını daha iyi kavrayabildiklerini söyler. Böylelikle yeni kelime kalıplarını biçimbilim sistemine yerleştirebilir ve ölçünlü dile uygun şekilde kullanabilir.

Üstdil Yeterliliği

Okul çağına gelmiş çocuklar ana dillerini sözlü olarak, birkaç istisna haricinde, gramer açısından tamamı ile doğru şekillendirebilecek seviyededirler. Ama buna zemin olan kural sistemi, bilinçli bir şekilde kullanılmaz. “6 yaşına kadar söz konusu olan durum çocukların, dili içgüdüsel olarak doğru kullandığıdır” (Karmiloff-Smith, 1992:18).

6 yaş itibariyle çocuk kendi kendini düzeltebilir. Düzeltmeye yönelik ödevlerin verilmesiyle de 6 yaşından küçük çocuklarda olduğundan daha fazla başarı elde edilebilir. Ancak bir şeyin yanlış olduğunu henüz bir sebebe bağlayamaz. Gerçi kendine dil kullanımıyla ilgili kurallar oluşturmuştur, ama bunları dile getiremez.

Çocuğun dil kullanımındaki bu değişiklik, çeşitli mümessiller arasında bağlantılar kurmasından; yani, içsel bir bünye değişikliği sürecinden geçer.

8 yaş itibariyle 2. aşama 3. aşamadan ayrılır. Bu aşamada gerçek bir üstdil yeterliliğinden söz edilebilir. “Üstdil yeterliği, dili, kendisini konuşmanın içeriği haline getirmek demektir” (Franke, 1998: 132). Bunun anlamı, onun hakkında düşünmek, onun üzerinden konuşmaya çalışmak ve dile zihinsel olarak nüfuz etmektir. Çocuklara dil bakımından yanlış bir bilgi verildiğinde bunu düzeltebilir ve düzeltme işlemini bir sebebe dayandırabilirler.

Okul çağında olmayan bir çocuk ise bu üstdil bilincine henüz sahip değildir. “Hangi kelime daha uzun, *uğurböceği* mi yoksa *aslan* mı”? sorusuna, yanlış cevap olan *aslan* kelimesi ile cevap verebilir. Çocuk henüz kelimenin içeriğini ses dizimi yönünden ayırt etmeyi öğrenmemiştir; o yüzden kelime olarak uzun olan hayvanı değil, boyut olarak uzun olanı seçebilir. Gramer dersleri ancak çocuklar bu üçüncü seviyeye ulaştığında verimli olmaya başlayacaktır, aksi halde çocuk, dile dışarıdan bakamayacak, dili sadece içerik olarak görebilecektir (explizit aşama – aydınlatıcı aşama).

1.3.4. Biçimsel – Sözdizimsel Aşamaya Bir Genel Bakış

Gelişim süreçlerinin zamana göre ana hatlarıyla sıralanışı:

Aşamalar

I 0;10-1;16 Holophrasen

II 1;6-2;0 **İki Kelimeli Dışavurumlar**

- kelime zincirlerinin başlangıcı

- çekim yok
- söz zinciri çocuğa göre sabit yada hareketli olabilir

III 2;0-2;6 **Basit Sözdiziminin Genişletilmesi**

- hedeflenen dilin söz zincirlerine uymak
- basit cümlelerin kurulması
- dile göre ilk hiyerarşik biçimlendirme
- kelimelerin çekimlenmesi

IV 2;5-4;0 **İlk Şekil Değişiklikleri ve Yancümleler**

- basit cümlelerin söz dizimlerine hakim olmak
- çekimler hala hatalı
- göreceli cümleler, bileşik cümleler, tersine çevirime

V 4;0-12;0 **Karmaşık Sözdiziminin Geliştirilmesi**

1.4. Edimbilimsel-İletişimsel Aşamadaki Gelişim

Sadece sesbilgisinin (fonetik), sözdiziminin (sentaks) ve anlambiliminin (semantik) öğrenilmesiyle bir çocuktan yeterli bir konuşma partneri olmaz. Çocuklar sosyal bütün ile dil arasında bir bağlantı kurmayı öğrenmelidir. “Bu bağlantı dilin edim bilimsel yüzü olarak kabul edilir” (Hörmann, 1981: 24). Çocuklar bu beceriyi geliştirdikten sonra gerçek iletişim geçerli olacaktır.

1.4.1. İlk Sözlü İletişim

Erken Anne-Çocuk Etkileşimi

Çocuğun iletişimsel tutumunun gözlemlenmesi, konuşmasıyla başlamamalıdır. Çünkü “çocuk başlangıçtan itibaren çevresiyle iletişim halindedir [...]” (Grimm, 1977:,39). Bu olay, annelerin veya babaların çocuklarıyla ilgilendikleri zamana bakılırsa, daha da

belirginleşir. Ebeveynler çocuklarının davranışlarının, çok erkenden, anlam ifade ettiği yorumunda bulunurlar. (Reimann, 1996: 20). Değişik araştırmalar, birbirini izleyen tipik iletişim örneklerini ortaya çıkarmıştır:

1. Önce anne ve çocuğun ses sıralamaları gelir. Yani, çocuğun annenin ardından aynı sesi çıkarması ya da annenin, çocuğun çıkardığı sesi tekrarlaması olur.
2. Çocuğun sesler üretmesi, genellikle annenin gülmesine, o yöne bakmasına ya da çocuğa dokunmasına yol açıyor. Annenin ilgi göstereceğini bilerek ses çıkarma olayının bilinçli gerçekleşip gerçekleşmediği henüz açıklık kazanmış değildir.
3. Bakmak, gülmek ya da çocukla oynamak çocuğun tepkisini yaratan sesler olur. Bebek memnuniyetini belli etmek amacıyla da sesler çıkarır.

Bu üç noktanın bir bütün oluşturabilmesi için, konuşmanın kalitesini belirleyen diyalog zincirleri oluşmaktadır.

İlk sözlü iletişimin etkileşim sürecinde, sonraki başarılı iletişimin temeli atılır. Ebeveynler bebeklerine, ileride başarılı bir iletişim için gerekli olan becerileri, bu tip oyunlar sayesinde kazandırabilirler. Etkileşim ve iletişim için çocuğun dikkatle gözlemlenmesi çok önemlidir. Örneğin: Anne, çocuğa, bilmeden de olsa, ileterek ve dinleyerek rol değişimini öğretir:

Anne: “Merhaba, bir gül bakayım! (yavaşça kaburgalarına dokunuyor)

Çocuk: (esniyor)

Anne: Yorgunsun? Bugün çok erken kalktın.

Çocuk: (yumruk yaptığı elini açıyor)

Anne: (çocuğu eline dokunuyor) Ne görüyorsun? Bir şey görüyor musun?

Çocuk: (annenin parmağını kavriyor)

Anne: Hm, demek bunu istiyordun” (Meizel,1997: 134).

Çocuk bu tür durumlar da yavaş yavaş, yaptığı bir harekete anneden tepki geldiğini ya da tam tersini öğrenir.

Buna benzer şekilde, ileride dikkatli bir şekilde dinlendiğini fark eden çocuk, göz temasını da öğrenir.

“Çocuk henüz 12 aylıkken annesine bir şey söyleyecekse ona bakarak söyler” (Meizel, 1997: 135). Sadece bir yıl sonra yetişkinler kadar belirgin bir şekilde bakışlarıyla işaret etme becerisini kullanabilir.

Dil Gelişimine Hazırlık Olarak Jestler

Star, çocukların jestlerinde ileriki sözlü ifadelerin doğrudan bir ön basamağını görür. Ancak jest ile kelime arasında bir doğrusal-nedensellik bağlantısı olmadığını da göz önünde bulundurmak gerekir. Bir jestten belli bir kelime doğmaz. Yalnız, jestleri kullanma becerisi sözlü bir sisteme nakledilir. Jestlere hâkim olabilmek, belli bir bilişsel kazanılmışlığa işaret ettiğine göre; “...bir jest sistemine erken yaşta hâkim olabilmenin, daha hızlı dil öğrenimine yol açtığından emin olabiliriz” (Grimm&Wilde, 1998: 454). Çocuk, jestleri kullanarak çevresindeki insanlarla iletişim kurma imkânları hakkında fikir sahibi olur.

Grimm&Wilde (1998) jestlerin gelişimini birkaç aşamaya böler:

1. Ön-sembolik gösterici jestler; bunların anlamı ancak bütünden yola çıkılarak bulunabilir.

2. İma yollu jestler, kesin bir anlamı olan ve böylelikle sembol kalitesinde olan jestlerdir: Çocuğun bir objeye işaret etmesi.

3. Geleneksel jestler, birbiriyle bütünleşmiş, anlam ve eylem bütünlüğü oluşturan jestlerdir: Kafayı sallayarak hayır demek ya da el sallayarak güle güle demek.

Jestler her zaman belirgin olmak zorunda değildir. Çocuğun bir şey talep edici bakışları da jestlere girmektedir. Çocuk talep edici bakışlarını bir cisimden annesine çevirir: Çocuk cismi elinden bırakır ve bir şey beklercesine annesinin yüzüne bakar; annenin ifadesi gülmeye döner ve “bum!” der. Çocuk böylelikle bir konuşmayı aktif bir şekilde başlatmayı keşfetmiş olur. Eşyaları kullanarak karşısındaki kişiden, işaret edici jestlerle ya da göz bakışlarıyla o cisimleri ya da olayları seslendirmesini (adlandırmasını) ister. Böylece bu cisim “ortak bir kararlarla [...] ortak bir tasvirin

taşıyıcısı olur” (Butzkamm&Butzkamm, 1999: 66). Bunun sürekli tekrar edilmesiyle çocuk, belli cisimlere ve eylemlere uygun kelimeleri ezberleyebilir.

Yetişkinlerin Çocuklar İçin Kullandıkları Dil

Eğer çocuklarla konuşan yetişkinleri gözlemleyecek olursak, normalde kullandıkları dilden çok daha farklı ifadeler kullandıklarını göreceğiz. Genel olarak bu dile “Ammen dili (sütanne dili)” denir. İngilizceye dayandırılarak “baby talk (bebek konuşması)” ya da “motherese (anasal)” da denmektedir. Burada en yakın kişi anne olmasına karşın, “anne” kelimesi ile kastedilen yakın çevredeki herkes olabilir.

Snow, sayısız araştırmalarında, yetişkinlerin çocuklara karşı kullandıkları dili karakterize eden ve “motherese”in tipik özelliklerini oluşturan noktalar tespit etmiştir:

- **Ölçü Tekniği Karakteristiği:** Çocuklara yöneltilmiş bir dildir. Normalinden yüksek bir frekans tabanına ve çok belirgin tonlama modellerine sahiptir. Güçlü tonlama şiddetinin farklılıklarından ötürü kelimesi kelimesine anlaşılabilir.
- **Karmaşıklık Karakteristiği:** Ammen Dili, çok basit cümle modellerine sahiptir. Az kelime, çok az geçmiş zaman biçimleri, çok soru ve çok talep içeren cümlelerdir.
- **Artık bilgi (fazlalık):** Bu kelimeler soyut kavramların yerine kullanılan somut kavramlardır. Bu kelimeleri benimseyip çocuksu ifade biçimlerini geliştirebilirler.

Grimm göre, Ammen dilinin sözlü karakteristiğine ek olarak “jest ve mimik yönelmelerini gösterir.

Ebeveynler, çocuklarının kendi dil gelişimleri için hangi dili tercih ettiklerini içgüdüsel olarak bilirler. Cooper, bir aylık bebeklerin bile, yetişkinlerin dili ile çocuk dili sunulduğunda çocuk dilini tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Papousek’in ortaya çıkardığı gibi, ebeveynler dillerini çocuklarının öğrenme aşmalarına uydururlar. Anneler birkaç aylık olan çocuklarından %10 oranında “hamham”, “hauhau” ya da “gagak” gibi sesler duymaktadırlar. Bu oran 7 ile 15 aylık olduklarında %66’ya kadar çıkar. Ebeveynler çocuklarının normal dili sunduklarında anlayamadıklarını doğaları gereği biliyorlar gibi görünür. Çünkü çocuklarına kelimeleri ezberlemeye başlama

aşamasında önce basitleştirilmiş (çocuk diline indirgenmiş) kelimeler sunarlar. Gerçekten de çocuk ilk kelimelerini ezberler ve söylemeye de başlar. Çocuk iki yaşına geldiği zaman “motherese” dili daha kaliteli bir hale gelir: model bir dildeki doğru cümlelerin sunulması gibi yöntemlerle çocuk dilinde daha fazla düzeltmeye gidilir. Çocuklara doğru sorular sorularak hedeflenen teşvik yaratılır.

1.4.2. İlk Dil İletişimi

10 ile 14 aylar arasında çocuklar ilk kelimelerini söylemeye başlar. Bu ancak kendi dünyasını ve obje dünyasını birbirinden ayırt edebildikleri andan itibaren mümkündür; yani, bu ortalama birinci yaşların sonuna denk gelir (Reimann,1996: 26). Dil sayesinde çevrelerindeki kişilerle, yani anneyle buna bağlı olarak da ebeveynlerle etkileşime girerler. Çocuğun dilsel dışavurumları dil öncesi jestlerin yerini almaz, onları tamamlar ve böylelikle diyalog kurma becerilerine, çocukluğu süresince güçlü şekilde artacak olan, bir kalite katar. “Çocuklar dilin kullanımıyla sadece çevrelerinde aktif bulunan cisim ve olayları değil, çevrelerinde olmayan ya da sonradan gerçekleşmesini istedikleri durumları da ifade edebilirler” (Reimann, 1996: 33).

İlk başta, çocuklarda sadece kısıtlı ölçüde edim bilimsel bir yeterlilikten söz edebiliriz. Dillerini, başkasının mesajlarını kolayca anlayabileceği bir şekilde şekillendiremezler. “Daha çok yeterli bir dinlemeye ve bütünden yola çıkılarak çocukların ifade etmek istediklerini çıkarabilmeye dayanır” (Reimann, 1996: 33).

Çocuk ilk olarak ikinci yaşın ortalarında iletişim esnasında dil yoluyla niyetini belli edebilmektedir (Grimm, 1998: 32): Sorulara cevap verebilir (“top nerede?” → “orda”) ya da aktif bir şekilde, sorgu tonuyla, “baba?” diyerek bilgi aramaktadır. Farklı araştırmacılar, çocukların bir iletişime dahil edildiklerinde bazı edim bilimsel taktikler kullandıklarını tespit etmişlerdir (Bjorklund, 2000: 287): çocuklar konuşma esnasında anlaşıldıklarına dair işaretler ararlar. Ayrıca konuşmanın kalitesini yükseltmek için konuşma esnasında sesli olmayan, kafa sallama, göz teması kurma ya da gülümsemek gibi yanıtlar verirler. Eğer konuşma partneriyle aralarındaki mesafe fazla ise, bu mesafeyi kısaltmaya ya da buna uygun şekilde seslerini yükseltmeye çalışırlar.

Çocuk, fonetik-fonolojik (sesbilimsel-sesbirimsel), anlambilimsel(semantik)-sözlüksel ve biçimbirimsel-sözdizimsel(sentaks) aşamada artan dilsel becerilerin yanı sıra edim bilimsel becerilerini de geliştirmeyi öğrenir. “Çocuk 3 yaşında eylemlerini yorumlamayı belli maksatlar içeren konuşmalarla yapma başlar” (Zollinger, 1997: 57). Bununla birlikte dilsel ifadelerindeki, doğruluk oranı ve bütünlük ilişkisi gibi bilgi miktarlarını göz önünde bulundurmamayı öğrenmelidir. (Bjorklund, 2000, 286).

Bu yaşta, çocukla aralarındaki bir konuşmayı ayakta tutanlar yine yetişkinlerdir. Çocuklar bütün sorulan sorulara cevap verir, ama yetişkinler çocukların cevapları üzerine kendi cevaplarını verip üstüne başka sorular sormasa konuşmalar burada bitmiş olur. (Reimann, 1996:242). “Anneler, tutumları sayesinde, çocuklara bildiklerinden fazlasını sunarlar ve böylelikle çocuklara yetişkinlerin dilinin yapısını öğrenme şansı verirler” (Kaye&Charney in Reimann,996: 242).

1.4.3. Edim Bilimin İlk Okul Çağında Geliştirilmesi

İlk Okul çağı, “**dilsel ego(ben merkezîyetçilik)nun**” atlatılması konusunda çocuksal gelişimin etkisi altındadır. (Piaget 1972).

Piaget (1972: 75) dilsel ego merkezîyetçiliğiyle, çocukların konuşmalarıyla, yetişkinler gibi, karşısındaki kişiye etki etmek istemediklerini belirtmek ister. Yani başkasını harekete geçirmek için değil, kendisini bu şekilde harekete geçirmek için, konuşmaları kendisine yönlendirir. Bu ben merkezîyetçi dil, dışa dönük dilden daha çok içeriğe sahiptir. İlkokul çocuklarının anlatımlarının özel bir karakteri vardır. “Düşündüklerini sesli söyleyerek, kendileri için konuşurlar” (Peter, 1998: 53). Bunu dönüşümlü olarak, ama konuşma partnerlerinin ifadelerine girmeden yaparlarsa; Piaget, bu duruma müşterek monolog olarak isimlendirir der.

“Kum sandığında oynayan beş yaşlarındaki iki çocuğun konuşmaları ilginç olabilir. “Ben kamyonumu buraya sürüyorum, sonra senin uçağının yanına sürüyorum ve deposunu dolduruyorum,” diyor çocuklardan biri. Bu sırada diğeri: “benim uçağım iniş hazırlıkları yapıyor. Bombalarımı senin kamyonunun üzerine atıyorum ve onu parçalıyorum. Bomm!” [...]

Çocuklardan birisinin söylediğiyle diğerinin söylediklerinin birbiriyle hiçbir alakası yok. Çocuklar aralarında konuşuyor ama birbirleriyle değil”(Piaget,1972:67).

Burada Piaget’e göre, çocukların dilinden, çocukların, karşısındaki kişilerin görüş açılarını dahi birbirinden ayırt edemediklerini çıkarabiliriz. *Çocuk, özne ile objenin ayırt edilmesi hususunda daha ustalaşamamıştır.* İlkokul çocukları, çevrelerindeki insanların da dünyayı kendileri gibi gördüklerini düşünme eğilimini gösterirler (Bjorklund, 2000:289). Dilsel ego merkezîyetçiliği ve genel ego merkezîyetçiliği, henüz başka Perspektiflere (görüş açlarına) izin vermez. Örneğin: Bir büyükanne torununa telefonda, doğum gününde hangi hediyeyi aldığını soruyor; çocuk da yanında duran resim albümünü işaret ederek “bunu” diyor. Çocuk henüz büyükannesinin resim kitabını telefonda göremediğini kavrayabilmiş değil; Onun kitabı kendisi gibi görebildiğini düşünmekte. “Bir mesaj iletirken, başkalarının o konuda ne tür tecrübesi olduğunu henüz kestiremiyor ve ona göre ifadelerini ayarlayamıyor” (Peter, 1998: 52).

Piaget, ilkokul çocuğuna henüz ben merkezîyetçi dili yüklemiyor. Piaget ilkokul yaşında, kullanımı yetişkinlerin diline benzeyen daha sosyalleşmiş bir dilin, %50 üstüne ulaştığını doğrular. “Hatta 3 yaşındaki çocuklar dillerini, konuşma partnerlerinin yaşına göre ayarlayabilecek durumdadırlar” (Grimm, 1998: 732). Daha genç çocuklarla konuşuyorlarsa, yetişkinlerle konuşurken kullandıkları tondan farklı tonlar ve daha kısa cümleler kullanırlar.

Çocukların dilleri yaşlılarıyla ya da yetişkinlerle konuşurken sosyalleşir, yani kural diline uyduruluyor ve aynı zamanda dilin kullanımı yoluyla çocuğun sosyalleşmesi ilerletilir (“Çocuğun değerlerinin ve toplumun tipik davranış biçimlerinin içinde büyümesi”) (Peter, 1998: 51).

Çocuklukları süresince bu dilsel ben merkezîyetçilikten kurtulup sosyalleşmiş bir dile geçebilmeleri için, çocukların kendi perspektiflerini mümkün birçok perspektiften biri olarak görmeyi, öğrenmeleri gerekir. Bunu, kendi elemelerinde ve birlikte yaşadıkları insanların eylemlerinde keşfedebilirler;...“kendi istekleri ve düşüncelerinin çevrelerindeki insanlarınkilerle bazen uyuşabildiğini bazen de çakışabildiğini görerek yapabilirler”(Peter, 1998: 50).

1.4.4. Okul çağında Edim bilimsel İlerleme

Çocuklar dilsel ben merkezliyetçiliği ancak 6 ya da 7 yaşında atlatırlar (. Peter, 1998: 53). Bu andan itibaren kendilerini çevrelerindeki insanların yerlerine koyabilir ve onların perspektiflerini üstlenebilirler. Böylelikle okulda başarılı olabilmeyin ön koşulu sağlanmış olur.

Ama başka dilsel beceriler de okul başında belirgin şekilde ortaya çıkmaya başlar.

İstekler

Çocuklar okul çağından önce de sorulan sorulara konu bütünlüğünü bozmadan cevap verebilirler. “Yaş ile dil daha da belirginleşmeye ve anlaşılır olmaya başlar” (Richter, 1989:32). Bu süre zarfında çocuklar, kendi ifadeleriyle başkalarını belli eylemlere yönlendirebilmeye başlar. Bu talepleri kabaca, doğrudan ya da dolaylı yoldan talepler olarak iki guruba ayırabiliriz. Doğrudan talepler, partnere neyi yapması gerektiğini doğrudan söyler. Dolaylı yoldan talepler, cümle içerisinde doğrudan geçmeyen taleplerdir. (örn: Affedersiniz, saatiniz var mıydı acaba? Saatin kaç olduğunu söylemeyi talep etme amacıyla). Okulun başlangıç aşamasında çocukların, istekleri, lütufları ve emirleri doğrudan taleplere yerleştirme yeteneği yükselmektedir. (Garvey, 1979: 156). Garvey, çocukların oyun esnasındaki konuşmalarında özellikle şöyle talepler tespit etmiştir:

- “Baba, bebeği alabilir misin?”
- “Bu çekici benim için yerine koyabilir misin?”
- “Beni neden gıdıklamıyorsun?”
- “Piponu içmeyi unutma.”
- “O kaleme ihtiyacım var.”

Grimm bu konuyla ilgili araştırmasında, 5 ve 7 yaşlarındaki çocuklardan bir oyuncak bebeği belli eylemle yönlendirmelerini ister ve çocukların ifadelerini karşılaştırır. Verdiği direktif örneğin şu yöndedir: “Sen ve Felix [oyuncak bebeğin adı] büyük oyun bahçesindeyiz. O salıncakta oturuyor, sen ise kaydıraktasın. Şimdi sen de salıncakta

biraz sallanmak istiyorsun. O zaman Felix'e ne dersin?" (Grimm, 1998:32). Çocuklar şimdi rica ederek, emir vererek, izin vererek, yasaklayarak ve söz vererek oyuncak bebeğin salıncaktan inmesini sağlamaya çalışırlar. Felix'in sürekli reddetmesi vasıtasıyla çocukların, doğrudan taleplerinin yanında dolaylı yoldan olan talepleri de kayda geçirebilir.

"Tipik bir talep-ret-diyalog örneği"

(Grimm, 1998: 33)

Çocuk: "Felix, ben de bir kez sallanabilir miyim, lütfen?"

Felix: "Sallanmana izin vermiyorum."

Çocuk: "O zaman sen de kaydırdaktan kayabilirsin."

Felix: "Sallanmana izin vermem ki."

Çocuk: "Ben de biraz sallanmak istiyorum, hep sen sallanmayacaksın ya!"

Felix: "Yine de senin sallanmana izin vermem ki."

Çocuk: "Ama vermek zorundasın!"

Grimm, böyle izin alma durumlarında özellikle 5 yaşındaki çocukların kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını saptamıştır. Oyuncak bebeği salıncaktan uzaklaştırmak için söz verme yöntemini 7 yaşındakilerden ancak %57'si ve 5 yaşındakilerden de buna yakın miktardakiler başarabilmiştir. Grimm buna sebep olarak, çocukların verdikleri bu sözü, sadece dinleyiciye söylenmiş bir cümle değil, aynı zamanda kendilerini sorumluluk altına sokan bir şey olduğu için söylemediklerini gösterir.

Öneri ve Açıklamalar

Okul çağında sadece diyalog yürütme becerileri gelişmekle kalmaz, aynı zamanda **anlatma sanatı** da gelişir ya da **anlaşılır açıklama yapma becerisi** daha da genişletilir.

Beş yaşındakiler, anlatılan kısa **hikâyeleri ve masalları tekrar anlatma becerisini** geliştirir (Richter, 1989: 32). Böylece duyduklarını kaydedebilir ve başka bir zaman sözlü olarak tekrar verebilirler. Dört yaşındaki çocukların, birbirine bağlı uzun ifadeleri organize etmede yaşadıkları sorunları göz önüne alacak olursak, sırasına göre tekrar anlatım becerisi, o zaman büyük bir kazanç olur. Piaget, (1972: 144), çocukların bir hikâyeyi doğru sıraya göre anlatabildikleri yaşın yedi olduğunu belirtir. Daha öncesinde ise onlara anlatılan bir hikâyenin ayrıntılarını hatırlayabilirler, ama onları anlam ifade edecek şekilde bir sıraya sokamazlar. Dört kuğunun hikâyesiyle yedi yaşın altındaki ve üstündeki çocukların becerileri gösterilebilir:

Cor(7;6): "Bir zamanlar, bir şatoda yaşayan, üç güzel kızları ve oğulları olan, kral ve kraliçe varmış. Sonra bir peri varmış, çocukları sevmiyormuş, onları göl kenarına çekmiş sonra çocuklar kuğulara dönüştürülmüş sonra kral ve kraliçe çocuklarını bulana kadar aramışlar. Gölün kenarına gitmişler ve çocuklarını kuğulara dönüştürmüş olarak bulmuşlar. Kuğular gölden çıktıklarından sonra şatoya gitmişler ve şatoyu tamamen yıkılmış halde bulmuşlar ve bir kiliseye gitmişler sonra çocukların üçü yaşlı adamlara ve bir yaşlı kadına dönüştürmüşler."

Met (6;4): "bir peri varmış, bir kral varmış ve de bir kraliçe. Sonra bir şato varmış, Peri kötüyümüş [...], Çocukları [...] götürmüş ve kuğulara dönüştürmüştü. Onları gölün kenarına götürmüştü[...]. Kral ve kraliçe eve gelmişler, onları bulamamışlar. Göl kenarına gitmişler ve onları bulmuşlar. Bir şatoya [...] gitmişler, onları küçük yaşlı adamlara çevirmişler. Sonra (!) onları bulmuşlar."

Resimli hikâyelerin tasvir edilmesinde çocukların başka bir becerisi gün ışığına çıkar: "Beş yaşından küçük olan çocuklar, resimleri birbiriyle bağlantılı olmaksızın, zamirleri kesin olarak kullanmadan, tek tek resimlerde ne gördüklerini anlatarak tasvir ederler" (Karmiloff-Smith, 1986: 471).

"Burada bir oğlan ve bir kız var. Oğlan balığa gidiyor ve kız kumdan kaleler yapıyor. Kovaşını alıyor ve... Kız onu geri almaya çalışıyor ama oğlan onunla

kaçıyor ve kız ağacın yanında ağlayarak oturuyor. Oğlan şimdi balık tutabilir. Oğlanın dört tane balığı var.”

Karmiloff-Smith’e göre 6-7 yaş arası çocuklar giderek artan bir başarıyla, hikâyeleri “thematic subject (konusal özne)” bakış açısıyla anlatabilirler. Böylelikle de hikâyeye kahramanından başlayan olay örgüsünü, gramer açıdan sunumunu başarılı bir şekilde olay sırasına göre diğer hikâyeye kahramanına aktarabilirler. Olay akışını, resimlerin detaylarını sırasıyla tasvir ederek bir bütüne yerleştirmeyi başarırlar.

“Burada bir oğlan ve bir kız var. Oğlan balığa gidiyor ve bunun için kızın kovasını alıp kaçıyor ve birçok balık yakalıyor.”

Karmiloff-Smith, ancak 8-9 yaşlarındaki çocukların, parça içerisindeki ilişkileri doğru oluşturabildiklerini söyler. Dilbilimsel özellikler, yavaş yavaş konusal özneye riayet edebilmeyi kolaylaştırır:

“Burada bir oğlan ve bir kız var. Oğlan balığa gitmek istiyor ve bunun için kızın kovasını almaya çalışıyor. Ama kız onun kovayı almasını istemiyor. Böylece oğlan kovayı kızın elinde kapıp kaçıyor ve kız da peşine düşüyor. Ama oğlan kızdan kaçıyor ve kız orada ağlarken o balık tutuyor. Gülümseyerek ve elinde dört balıkla eve gidiyor.”

4-10 yaşlarındaki çocukların hakkındaki başka araştırmalar, bizi, bu yaştaki edim bilimsel gelişim hakkında daha fazla bilgilere götürür (Weissenborn 1984):

4 yaşındaki bir çocuk, henüz bir düşsel göç planı oluşturup bunu dile getiremediği için tarif ederek, sık sık gidilecek bir yeri belirtir. Çocuklar 6-8 yaşları arasında buldukları yer ve gidilecek yer arasında bağlantı oluşturabilir ve buna bağlı olarak “düşsel göç” vasıtasıyla bir açıklama yapabilirler. Kendilerini ifade eksikliklerinden dolayı henüz dinleyicinin anlayabileceği şekle uyduramazlar. Weissenborn, 8-10 yaşları arasına denk gelen çocukların yeterli yol tarifleri yapabildiği başka bir aşamadan daha bahseder. Bu yaştaki çocuklar sağ, sol gibi belli ifadelerle yer ve yönleri belirtebilirler. Etkileşim becerileri, küçük çocuklara nazaran daha çok artar: Anlaşılabilirliği sağlamak ve yanlış anlaşılmanın elbirliği ile ortadan kaldırılması gibi etkileşimli rutinler kontrol edilmeye başlanır.

1.5. Dil Gelişiminin Aşamalarına Genel Bakış

Tablo 9. Dil gelişiminin aşamaları

Gelişim Aşaması	Anlambilimsel – Sözlüksel Aşama	Anlambilimsel – Sözlüksel Aşama	Biçimbilimsel – Sözdizimsel Aşama	Edim Bilimsel – İletişimsel Aşama
Çocuğun Yaşı				
ortalama 6 yaş	- bütün seslerin doğru oluşturulması	- kelime dağarcığı farklı ifadelerle imkan veriyor - dil soyutlaşıyor	- gramersel-sözdizimsel özelliklere büyük ölçüde hakim olma	- konuşma ve açıklamalar daha da anlaşılır oluyor
ortalama 4 yaş	- sadece zor olan ünsüzlerin birbirine bağlanmasında zorlanmalar	- sıfatlar, zamirler ve edatlar oluşturulması giderek artıyor	- yan cümleler oluşturuluyor - zor yapıları cümlelerin oluşturulması genelde hatalı	- anlaşılabilirliğin artması - talepler dilsel yolla ifade edilebiliyor
ortalama 3 yaş	- yinelemeli ünsüzleşmeler geliştiriliyor	- kelime dağarcığı genişliyor özellikle fiillere yönelik olan kısım	- basit cümleler kurulabiliyor - çekim ekleri kesin olarak kullanılmıyor	- Çocuk dili ego (ben) merkezli oluşunun etkisinde
ortalama 2 yaş	- ' başka seslerde ekleniyor	- ortalama 50 kelimelik kelime dağarcığı, genellikle özel isimler ve basit fiiller - sık yapılan aşırı	- iki ve çok kelimeli cümleler - 1. Sorgu yaşı	

		genelleme		
		- kelimeler tek tek oluşturuluyor	- tek kelimelik cümleler	- ilk dilsel iletişim
ortalama 1,5 yaş	- ilk basitleştirilmiş yapıları kelimelerin üretilmesi	-kelimeler anlaşılmaya başlanıyor		- jestlerin kullanımı
ortalama 1 yaş	- hazır olan ses repertuarı			
ortalama 0,5 yaş	- kanonik ve değişken agulama			
	-agulama			
	- bağırma			
	- istem dışı ifadeler			

Kaynak: Grimm (1998) ; Butzkamm (1999)

BÖLÜM 2: KELİME ANLAMLARININ GELİŞİMİ

2.1. Anlam Kurma

Çocuklar, yetişkinlerinkiyle karşılaştırılabilecek anlambilimsel bir lügat kurana kadar çok uzun bir zaman geçer. Bu bölüm çocukların anlam kurmaya başlamalarıyla ilgilenecektir.

Çocuklar tarafından ilk kez kullanılan kelimeler anlamsal açıdan yetişkinlerinkilerle farklılık gösterir. Bundan önceki bölümde (**Anlambilimsel – Sözlüksel Aşamadaki** gelişme) *aşırı genelleme* (bir kavramın genişlemesi) ve *aşırı fark gözetme* (bir kavramı çok dar bir açıdan görme) olaylarına değinmiştik. Çocuklar, hangi taslağın hangi ismin ardında olduğu varsayımlarını kendileri oluştururlar (Szagun, 1983:233). Peki, varsayımları kelimelerle birleştirme olayı, çocuktaki hangi mekanizma aracılığıyla mümkün olur?

Çocuklar yeni bir kelimeyle karşılaştıklarında onu bir eyleme ya da bir cisme bağlamaya çalışırlar. Böylece Carey'in (1978) "Hızlı eşleme" diye adlandırdığı, tamamlanmamış taslağın kelimeye bağlanması olayı gerçekleşmiş olur. Bununla kelimenin anlamı kurulmaya başlar.

2.1.1. Hızlı Eşleme

Carey ve Barlett (Carey,1978: 271) hızlı anlam kurmayı, daha sağlıklı bir şekilde araştırabilmek için şöyle bir deney yaplar:

14, 4 ve 3 yaşlarındaki çocuklara günlük hayatta yeni bir kelime sunulur. Carey ve Barlett, yaklaşık altı hafta sonra çocukların bu yeni sunulmuş kelimeyle ilgili becerilerini kontrol eder. Böylelikle çocukların, kelimeleri anlamsal özellikleriyle birlikte dağarcıklarına ne şekilde, ne kadar çabuk alıp almadıkları denenmiş olur. Carey ve Barlett bu deney için "krom" kavramını kullanırlar. Daha öncesinde yapılan bir araştırmada çocukların "krom" kavramını bilmelerinin mümkün olmadığı tespit edilmiştir.

Anaokulu çocuklarından yemek esnasında başka yerde duran iki tepsinin yanına gitmeleri ve "krom" tepsiyi getirmeleri görevi verilir (tepsilerden birisi mavi diğeri ise

-zeytin yeşili- çocuklara yabancı olan bir renk). Çocuklara zeytin yeşili yerine, bu güne kadar kesinlikle duymamış oldukları bir terim, “krom” kelimesi söylenir: “Bana ‘krom tepsiyi, mavi olanını değil, krom olanını getir” (Carey, 1978: 271). Mavi renk, isim olarak tanıdık geldiği için, çocuklardan bir tanesi haricinde hepsi, mavi olan tepsiyi değil de diğerini getirmeleri gerektiğini idrak edebilirler.

Yabancı kelimenin çocuklara ilk defa sunulmasının üstünden bir hafta geçtikten sonra yapılan ilk kontrol amaçlı incelemede, çocuklar krom rengini altı farklı rengin arasından seçmek zorunda bırakılır. Çocuklardan dokuzu krom için ya zeytin yeşilini ya da normal yeşil rengi seçer. Buradan, deneklerin “krom” kelimesiyle daha ilk karşılaşmalarında başarılı bir şekilde anlam kurabildiklerini çıkarabiliriz. Yalnız bir grupta, ilk deneyim olmadan da aynı sonuca ulaşılır. Buradan çocukların kendileri için en alışılmadık renk olan “krom”u eşleştirdiklerini de çıkarabiliriz (Carey, 1978: 272). Yani ilk kontrol araştırması, pek değerli sonuçlar vermemiştir.

İlkokul çocuklarının krom kelimesini aktif olarak kullanıp kullanamadıklarını, altıncı haftanın sonunda değişik deney ortamlarında araştırırken, bu deney durumlarından önce bu renkle iki farklı tecrübe edindikleri biliniyordu: biri doğrudan denerken, diğeri ise ilk kontrol amaçlı araştırma esnasında. Deneyi yürütenler, çocuklara adlandırmaları gereken farklı renklerdeki kartları gösterirler. Kartlardan birisi, yemekli deneydeki bir tepsiyle ve renk tablosundaki renkle aynı olan zeytin yeşilidir. Denek gruplarının kelime kurma becerileri, “krom” kelimesiyle karşılaştıktan kısa bir süre sonra aktif şekilde kullanabilecekleri kadar gelişmiş değildir. Buna rağmen çocukların, “krom” kelimesiyle ilk kararsız bağlantıyı oluşturabildiklerini, ifadelerinden anlayabiliriz: Deney koşulları aynı olmasına rağmen, zeytin yeşilini adlandırmaları istenilen 8 çocuk ilk deneyde verdiklerinden farklı cevap verirler. Çocuklardan ikisi ilk deneyde yeşil ya da kahverengi olarak adlandırdıkları bu rengi, bu sefer bilmediklerini söylerler. Cevaplardaki değişim, bu rengin yeşil ya da kahverengi olmadığını ve onun kendine ait bir terim olduğunu, bilinçli bir şekilde düşündüklerine işaret eder. Geri kalan altı çocuk ilk deneyde yaptıkları gibi (zeytin yeşiline) “krom”a yeşil ya da kahverengi dememiştir. Daha önce kullanmadıkları ve aralarında sağlam bir bağ bulunmayan başka bir teknik terim kullanırlar.

Deneyi yürütenlerin kelimeyi iki kez tekrarlamasına rağmen, çocuklar “krom” kelimesini aktif şekilde kullanmaya başlayamazlar ama o rengi belirten özel bir terimin varlığından haberdardırlar.

Çocuklara ilk kez sunulmasından itibaren “krom” kelimesinin bir renkle alakalı olduğunu bilirler. Kelimeyle renk arasında hızlı bir bağlantı kurarlar (birbiriyle eşlerler) (hızlı-eşleme). Ancak kelimenin tam anlamıyla sözlüğe (dağarcığa) işlenmesinin (tam eşleme) bu kelimeyle daha fazla karşılaşmalarından sonra olduğu gözlenmiştir. Ama deneklerin tamamında, her hafta, kelime esaslı çalışılmasına rağmen “krom” kelimesinin “tam eşleme” süreci tamamlanamamıştır.

Bu deney bize, çocukların öğrendikleri kelimelere göre düzenledikleri anlamların illâ yetişkinlerinkiyle örtüşmek zorunda olmadığını gösterir. “Belki nesneyle eylem bir birim oluşturur ya da nesneyle konu bütünlüğü ya da bazı olay sırası” (Szagun, 1983: 234). Çocuklar, kelime öğrenilmesinin çabuk ilerleyebilmesi için, onlara sunulan bilgilerden çıkarmaya çalıştıkları ilk kelime anlamlarıyla yetinirler.

“Çocuk bazı kelimelerin tam anlamlarını bilmediği halde, bu durumun farkında olmadığı için, kelimeleri kullanacaktır. Kelimelere birkaç karakteristik özellik kazandırdıktan sonra, o kavram çocuk için o özel anlam taşıyor hale gelir. Bu anlamları ne zaman kullanıp kullanmayacağına kendisi karar verir. Kelime anlamlarıyla kısmi bir karakteristik oluşturduğu için, ilişik kategorileri çoğunlukla yetişkinlerinkinden ayrılır.” (Clark, 1973: 72).

Çocuk kavramalara yönelik oluşturmuş olduğu varsayımları zamanla kısmi olarak onaylar ya da yanlış olduğunu varsayar ki kelime anlamları artık yetişkinlerinkine benzeyebilsin.

2.1.2. Aşırı Genelleme ve Aşırı Fark Gözetmenin Koşulları

Bir çocuk bir kavramı genel geçer şekliyle anlayana kadar, dili aşırı genelleme ve aşırı fark gözetmelerden oluşur.

Çocuklarda bu aşırı genelleme, aşırı fark gözetme ya da hiçbirine rastlanmaması çeşitli etkenlere bağlıdır (Auglin, 1978: 970):

- Bu özellik, öncelikle bireyselliğin etkisindedir. Aynı kavram çocuklar tarafından aşırı genellenip kullanılabilir, buna karşın başkaları aşırı fark gözeterek kullanabilir ya da onu tamamıyla yetişkinlerin dilindeki şekliyle kullanabilirler.
- Sonuçlar, inceleme yöntemiyle belirlenir. Çocuklardaki kelime oluşumuna ya da kelimeyi anlama biçimlerine bakarak farklı sonuçlara varılabilir. Bir alanda aşırı genellemeye giden, başka bir alanda aşırı genellemeye götürmeyebilir.
- Çocuklara sunulan kimi kavramlar aşırı genellemeyi, kimisi de aşırı fark gözetmeyi güçlendirir.
- Yine de aşırı genellemede ya da aşırı fark gözetiminde en çok etki gösteren ölçüt, çocukların kendi taslaklarına göre oluşturdukları tipik temsilcilerdir. Örneğin çocuk, kafasında “hayvan” kelimesin temsilcisi olarak “köpek”, “inek ve “kedi” oluşturmuştur; Buna bağlı olarak bir atı, bu kategoriye bir kelebekten daha kolay koyacaktır. Yani burada “hayvan” kelimesini dört bacaklı ve tüylü olarak benimsediği için bu kelimeye yönelik aşırı fark gözetilmiş olur.

Çocukların ifade ettikleri bir kavramın arkasında yatan taslağı bulmak çok zordur. Yetişkinlerinkine karşın çocukların kelime kullanımlarında, bu aşırı genelleme ve aşırı fark gözetme olayları onların kelimelerinin arkasında yatan taslakların ilk belirtileri olabilir.

2.2. Anlam Değişimi

Çocuklar yetişkinlerin kelime anlamlarını kendi diline aktarabilmeleri için, birçok terimde bir anlam değişimi gerçekleşmesi gerekir. Kelime, ilk öğrenilen “hızlı eşleme”den, kelime anlamını tamamıyla kapsamaya, “tam eşleme”ye kaydırılması gerekir. Bununla birlikte *aşırı genelleme* ve *aşırı fark gözetme* kaldırılmalı ve belirli bir terim için tamamıyla bir lügat kaydı oluşturulması gerekir.

Clark'a göre, çocuklar için, aşırı genellemeyi kaldırmak ve anlamı oluşturan terimin yetişkinlerin diline uydurmak, bir terimin sesbilimsel sistemde yeniden yapılandırılması ve bağdaştırılmasıyla başarılabilir.

Bununla beraber birbirini tamamlayan iki süreç oluşur: yatay ve dikey süreç.

2.2.1. Anlam Yapısının Yatay Süreci

Anlam yapısının yatay sürecinde her kelimeye yeni özellikler verilir. Artık 'top' sadece yuvarlak değil, yumuşak ve renklidir; topu yuvarlayabilir ve atabilirsiniz.

Tablo 10. 'Top' kelimesinin yatay süreç örneği

1. Zaman	2. Zaman	3. Zaman	4. Zaman	5. Zaman
<u>TOP</u> →	<u>TOP</u> →	<u>TOP</u> →	<u>TOP</u> →	<u>TOP</u>
—yuvarlak	—yuvarlak	—yuvarlak	—yuvarlak	—yuvarlak
	—yuvarlanıyor	—yuvarlanıyor	—yuvarlanıyor	—yuvarlanıyor
		—yumuşak	—yumuşak	—yumuşak
			—atılabilir	—atılabilir
				—şiddetle çarpılabilir

Kaynak : Grimm, (1977: 20)

Öngörülen özellikler algısal (yuvarlak, yumuşak, vb.) işlevsel (top yuvarlanıyor, atılabilir ve çarpılabilir, vb.), hissel (bir duyguyla bağlı) veya bölgesel (bir yere bağlı) türden olabilir (Szagun, 1991: 164).

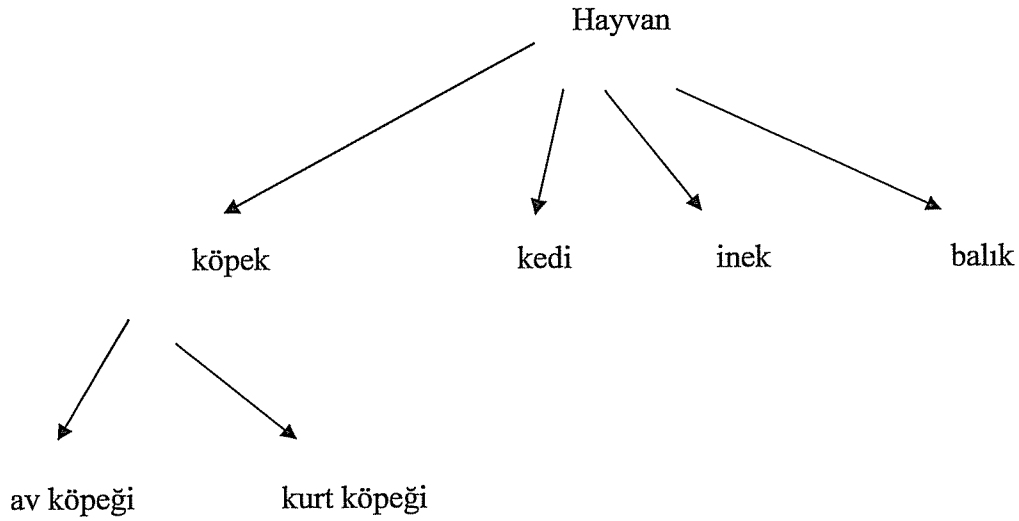
Bir terime eklenen yeni özelliklerin yanında, yeni terimlerin yatay süreçte öğrenildiği gözlenir. Çocuklar nesnelere yeni özelliklerini öğrenirler ve daha çok nesneyi birbirinden ayırt edebilirler. Mesela, bir köpek havlıyor, ama bir kedi havlamıyorsa

ayırt etmek için ilk adım atılmış olur. “Çocuğun kelime haznesi bir şeyler arasındaki farklılıkları gördükçe genişleyecektir ve bu dilsel olarak da uzun sürmeyecektir” (Zimmer, 1997: 38).

2.2.2. Anlam Yapısının Dikey Süreci

Yatay süreç terimleri alt alta bir sıraya konular. “Burada konu yeniden yapılandırma ve gruplaştırma yoluyla oluşturulan hiyerarşik sınıfların yapısıdır” (Grimm, 1977:20). Bundan böyle çocuk, köpeği kediden ayırt edebilir ve ikisini de tüyü olup hareket ettiği için aynı hiyerarşik bölüme koyar. Daha sonra her iki sınıf, hayvan adı altında üst sınıf olarak düzenleyecek ve bu kategoriyi tüyü olmayan hayvanlar olarak genişletecektir. Ayrıca çocuk dilin gelişim sürecinde daha fazla bağların oluşabilmesi için çeşitli cinslerdeki köpek ve kedileri üst terim olarak öğrenecektir.

Şekil 4: Anlam Yapısının Dikey Süreci



Çoğu zaman çocuklar için, değişik kategorileri üst kategorilere toparlamak veya daha başka alt bölümler bulmak, bilhassa sıralanmış bir kategori kısmen sadece az bir uyuma gösteriyorken, kolay değildir. “Örneğin kitap rafları, yataklar, sandalyeler, kilimler, kanepeler ve lambalar hepsi de mobilyanın üst sınıf organları, fakat kilimlerin kitap raflarıyla çok az bir özelliği vesaire vardır” (Clark, 1983: 824). Ters durum ise, örneğin masaların sınıflandırılmasında, alt sınıflandırmaları yapmak, çok ince ayrıntılar olacağından, çocuklar için sorun olur. “Çok ufak ayrıntılarla yemek

masalarının mutfak masalarından, yatağın başucundaki masalardan, kahve masalarından ve sehpalardan ayrıldığını dikkate alın”(ebd.). Sınıflandırmanın hiyerarşik bölümlendirilmesinde, yetişkinlerin sınıflandırmanın benzer temsilcilerini ayırt etme ve sınıflandırmada ne kadar zorlandığı göz önünde bulundurulduğunda, çocukların edinme sürecinin çok uzun sürmesi anlayışla karşılanır.

Mental sözlük (dağarcık) hayat boyunca birbirine örülür. Bu nedenle iki yetişkinin, çok fazla farklı deneyimler edinip ve bunlar üzerinde düzenlemeler yaptığı için, aynı hiyerarşik yapıya sahip olduğu hiçbir zaman söylenemez.

Çocuksu kelime anlamlarında “zayıflık ve esneklik” tipiktir (Szagun, 1991: 166). Her şeyden evvel çocuklar, “...her kelimenin, sürekli belirli bir anlam sunma işlevini” henüz kavrayabilmiş değildir” (Stern & Stern, 1987: 186). Kelime kullanımlarında, yetişkin diline bağlı olmadan ve genel anlamda da çok değişken olabilen terimleri çok az özelliğe bağlı tutarlar. Buna karşın, yetişkin dilinde sağlam taslaklar sunan ve uygunluk tabanında çok esnek olmayan terimler bulunur. Çocuğun, yetişkinlerin fiili yeteneklerini kazanabilmesi için, bir kelimeyi bir sınıfa bağlaması gerekir. Bu da “... çocukların algısında önceden bulunan değişik temsil gruplarının tek bir anlama yol açmasıyla var olur” (Wygotski, 1964: 121). Mesela çocuk zihinsel basamağı edinmeli, öğrendiği çeşitli köpekleri (kendi köpeği, kemik yiyen köpek, gezerken gördüğü köpek) bulunan türün bütün temsilcilerinin, köpek adı altında bir tek terime uyumunu sağlaması gerekir.

Kelime kullanımının soyutlaması gerekli görülür. Çünkü ilk başta, bir dil topluluğunda birlikte bulunacak sembollerin, herhangi bir yanlış anlaşılma olmadan, etkin ve anlaşılır olabilmesi gerekir.

2.2.3. Sözlüksel Zıtlık (Karşıtlık) Teorisi

Çeşitli kategorilerden ayırt edilebilen yeni kavramların öğrenilmesi, Clark’ın (1983) *sözlüksel kontrast* teorisinin temelini oluşturmaktadır. Biz bunu, anlam gelişmesi için üretilen teorilerde deneysel temsilci olarak sunmak istiyoruz.

Clark iki ana durumdan yola çıkmakta, çocukların da yardımı ile kelime anlamları geliştirmektedir (Clark,1983: 820):

- **Karşıtlık (zıtlık) prensibi:** Herhangi iki kelimenin anlamı birbirinden farklı ise onlar bir karşıtlık oluşturmaktadır. Bir dilin sözcük varlığını bir sözlük olarak düşünebiliriz; burada diğerleri ile ayırt edebilmek için her kelimeye bir açıklama getirilmiştir. Çocuklar kelime anlamlarını, iki kelime arasındaki karşıtlığı fark ederek yeni kelimenin temeli olarak gördükleri için öğrenirler.
- **Uzlaşma prensibi:** Bir dil birliği içerisinde kelimelerin anlamı üzerine uzlaşma var ise çeşitli kelime anlamları arasında da uzlaşma mevcuttur. Genel anlamda her kelimenin zaten aynı anlamı taşıması ve iletişimin, bu kelimelerin yardımıyla gerçekleşmesi “uzlaşma” sayesinde garanti altına alınabilir. “Çocuk belirli bir anlama sahip olan kelimelerin yardımı sayesinde yetişkinlerle iletişim sağlayabilmektedir” (Wygotski, 1964: 120).

Çocuklar kelime anlamlarını bu iki partisip ve birkaç teori ile öğrenmektedir. Bu süreç içerisinde kendilerini özellikle iki çeşitli varsayımla yönlendirmektedir:

Öncelikle çocuklar kendi sözcük varlığı içinde bir boşluk fark ettikleri an aktif bir şekilde yeni kelime arayışı içerisinde girerler (Clark, 1983: 821). Bunu en geç başka bir kişi ile bir terim hakkında konuşmak istediklerinde ve bu konuya aktif olarak hâkim olmadıklarında fark ederler. Bu durum da önceden bilindik bir terimin bu yeni konu ile ilgili olarak genişletilmesine varabilir, aynı şekilde her duruma uygun kelimelerin kullanılmasına da başvurulabilir (örn: şu işte) ya da yeni kelime oluşturulur (örn. “Otomobil sinyal veriyor” –yerine– “Otomobil ışıldıyor”, Bu araçların yardımı ile çocuk bu konular hakkında –belirli kelimeleri bilmedikçe de- yetişkinlerin belirli tavırları ile yeni kavramları öğrenebilir ve sohbet edebilir (Clark, 1983: 821).

Çocukların başka bir algılaması da, bilmedikleri kelimeleri bildikleri kelimelerle kontrast olarak görmeleridir. Çocuklar yeni bir kelime duyunca bildikleri kelimelerle aynı anlama gelmediğini varsayarlar. O yüzden bilmedikleri kelimeyi, şimdiye kadar adlandırmadıkları fakat geliştirdikleri kategoriler ile bağdaştırmaya çalışırlar.

Bu iki varsayım, anlam edinme sürecinde bir nevi “two-way street “ (Clark, 1983: 821) oluşturmakta, buna da, ya yeni oluşturulan taslak kelimeler eklenmekte ya da bilindik taslaklı yeni kelimeler bağlanmaktadır.

Clarks'ın Sözlüksel Karşıtlık Teorisi (1983), üzerinden yapılan ilk teori çalışması (Semantik Karakteristik hipotez, 1973) birçok yazar tarafından alıntı yapılmasına rağmen (özellikle Bloom 2000, Szagun 1991) eleştirilmeden kalamamıştır. Szagun (1991, 180) teorinin genel olarak geçerli olduğuna dair şüpheleri olduğunu belirtir. Gelenekselliğin prensibine zıt olarak, çocukların yeni kelime oluşturmalarına itiraz eder. Kelimelerin yeniden oluşturulması (Neologismen) bir konvansiyona bağlı değildir ve böylelikle, ona ait olan bütünlük karine eksik olduğunda, genel olarak uyumadığından anlaşılabilir.

2.2.4. Seçilmiş Bir Örnekte Anlam Değişimleri

Yukarıda verilen zıt kelime örneği ile çocuksu kavramların anlamlarının nasıl değişime uğradığını görebiliriz (Stern ve Stern, 1987: 239) ve bu kavram ikilisini, “daha az – çok”u açıklamak istiyoruz.

Zıt anlamlı kelime eşleri ile kast ettiğimiz, öncelikle sıfat ve zarftır. Bunlar her bir zıt kavramın bir kutbunu oluşturmaktadır: “sıcak-soğuk”, “küçük-büyük”, “burada-orada”, “az-çok” vb.

Öncelikle çocuklar, zihinlerinde bu zıt kavramlar hakkında verilen örnekte de belirgin şekilde anlaşıldığı gibi, bir resme sahip değildiler:

Donaldson ve Balfour çocuklarla, her birine altışar elma asılabilen, iki elma ağacı modeli üzerinde çalışmıştır (Clark, 1973). Buna göre, çocuklara ağaçların üzerinde farklı veya aynı miktarda elmaların bulunduğu durumları gösterirler. Daha sonra da çocukların “daha az-çok” kavramlarını ne ölçüde anladıklarını ölçmek için iki soru yöneltirler. “Does one tree have more/less apples on it than the other?” “Make this tree so that it has more/less apples...”. Test eden kişiyi en çok hayrete düşüren ise şu sonuç olur: test edilen çocuklar “daha az” ve “çok” kelimelerini neredeyse hiç ayırt edememişlerdir. Cevapları bu kelimelerden bağımsız olarak bütün çocuklar aynı şekilde vermiştir. Üç yaşındaki çocuklar belli ki bu kelimeleri eş anlamlı olarak algılamış ve kullanım esnasında onlar için bir farklılık söz konusu olmamıştır. Bu durumu toplamda bir genelleme durumu olarak alabiliriz. Burada bilinmeyen kelime olan “daha az”, bilinen bir kelime olan “çok”un içinde algılanır. Çocuklar nicelikleri (uzun ya da kısa heceli) daha yakından belirleyen kavramlar söz konusu olduğunu

anlar, ama burada yapılması gereken karşılaştırmayı (şundan daha az... şundan daha çok...) henüz anlayabilmiş değıllerdir.

Clark bu kavramın gelişimini aşama aşama sıraya sokmaya çalışır:

İlk aşamada “çok”, “bir miktar şundan” ya da “çoğı” ile aynı anlamdadır. “daha az” da zıt anlam olarak kullanılmaktadır. İkinci aşamada “çok”, pozitif kutuplaşma için kullanılan bir ifade olduğı bilgisine ulaşılır, yani nicelik olarak çok (bizim zihnimizdeki çok anlamı gibi) mevcuttur. Fakat çocuklar açısından “daha az” “çok” ile aynı anlamı taşıdığından yeni anlam da kazanmış olur. Üçüncü aşamada her iki kavramın farklı kutuplarda olduğı anlaşılmaktadır. “Çok” ve “daha az” kavramları artık zıt anlamlı olarak algılanabilmekte ve yetişkinlerin kullandığı anlamda kullanılabilir.

BÖLÜM 3: DİL PROBLEMLERİ VE ÖĞRENME ZORLUKLARI

3.1. Giriş

Çalışmamızın girişinde okuldaki ders vermenin dil olmadan zaten mümkün olmadığını gördüğünü belirttik. Öğretmen de öğrenci de düşünceleri dile aktarma ve karşı tarafın söylediğini anlama becerisinde sahip olmalıdır. Ders içeriğinin dil dışında başka bir araç ile aktarılması durumu çok nadir durumlarda geçerlidir. Bazı konuların taklit yolu ile aktarılması düşünülebilir, fakat soyut kavramlarda dilin hiç kullanılmamasından dolayı aktarımın başarı ile sonuçlanması mümkün görülüyor.

3.2. Okulda Dil Zorlukları Çeken Çocuklar

Toplumumuzda dil kullanımı bakımından eksiklikleri bulunan çocuklar mevcuttur. Bu çocukların okulda ne gibi imkânları var?

Konuşma dili ve ses bozuklukları olan çocuklar alanında çalışan bireysel dil teşvikli okullar dışında bireysel öğrenme teşvikli okullarda da dil problemleri olan çocuklar bulunur.

Normal okullarda da tek tük de olsa dil problemleri olan çocuklar bulunur. Ama onlar bireysel öğrenme teşvikli okullar ile karşılaştırıldığında toplam öğrenci sayısına nazaran daha da azdır. Dil zorlukları olan çocukların dil bozuklukları resmi, hem belirtiler açısından hem dereceleri açısından birbirinden çok farklıdır. Sesbilgisel-Sesbilimsel (Fonetik-Fonolojik) aşamada sorunlar, biçimsel-sözdizimsel bakımdan yaşa uygun gelişmemişlik, sınırlı kelime hazinesi ve edimsel yeterliliğe bağlı olarak anlama güçlükleri, bu çocukların dilinde belirebilen karakteristik özelliklerdir. Çocuklardaki bu dil problemlerinin çoğu, bozuk dil gelişiminden kaynaklanmaktadır. Bu tür çocuklar, okul çağından önce yaşlarına uygun gelişemeyen dil yetenekleri ile kendilerini belli ederler.

Dil bozukluklarının etimolojisi çok yönlüdür. Genetik faktörler olduğu kadar erken yaştaki beyin zedelenmeleri, dinleme bozuklukları ya da teşvik bulunmayan sosyokültürel çevre de etken sayılabilir.

Burada, Bernstein'in çalışmalarına değinmek gerekir. Kendisi özellikle çocukların dil yeteneklerinin okul başarısındaki sosyokültürel etkileri ile ilgili çalışmalar yapmıştır ve önemli buluşları mevcuttur. Bernsteina göre çocukların okul başarılarının dil alışkanlıkları ile bağlantısı çok önemlidir. Alt tabakadan gelen çocuklar için okulda verilen orta tabaka dil eğitimi kötü bir temel sağlar.

3.3. Düşünme Ve Dil

Bireysel öğrenme zorlukları okuluna giden öğrencilere bakıldığında en önemli problem dil değildir. Okulun adı da söylediği gibi, problem daha çok öğrenme yeteneğindeki kısıtlamalardır. Bu kısıtlamalar çok farklı olabilir.

Öğrencilerin bilişsel yetenekleri, dilleriyle nasıl bağlantılıdır?

Piaget ("çocuğun düşüncesi ve konuşması" 1972, orijinal 1968) ve Wygotski ("düşünme ve konuşma" 1961, orijinal 1934) düşünme ve dil problemi ile ilgili; geniş kapsamlı bir çalışma yaptılar.

Burada, asıl içerik olarak birbirinden farklı olan bu iki kitabın ortak söylediğini belirtmek gerekir: dil ve düşünce birbirini etkiler, fakat özdeş değillerdir. "Düşünme ve dil şematik olarak birbirini kesen iki daire biçimi olarak düşünülebilir. Bu durumda gösterilmek istenen ikisinin de bir yerde birbirine bağlı olduğudur: << dilsel << düşünme (Wygotski, 1964: 95).

Dil problemleri olan çocuklarda bu yüzden mi yaşına uygun dil gelişimi bulunmuyor yoksa bunun sebebi dilsel problemler midir, genel olarak açıklayamıyoruz. Kesin olan, iki tür vaka vardır: Bir tarafta, spesifik dil gelişimi bozuklukları çektikleri için dilsel bilgileri algılamakta güçlük çekiliyor ve bu da bilişsel alanda sorunlara yol açıyor. Diğer tarafta, eksikliklerinden dolayı dil ile ilgili soyut derecelendirmeleri güçlükle yapabiliyor ve bu yüzden sembolik işlemler yetersiz sayılıyor. Bireysel öğrenme teşvik okullarına giden çocukların birçoğunda etiolojisi kesin olarak bilinmiyor. Çocukluktan beri düşünme ve dil birbirini etkilemiştir. Dil düşünmeyi etkiler, düşünme de dili.

Bu şekildeki problemler 2 veya 3 yaşında dikkat çeker. Bunu kısıtlı dil yeteneğinden anlayabiliriz. Akranlarına göre bu çocuklar yetenekleri ile diğerlerinin gerisinde kalır.

3.4. Spesifik Dil Gelişim Bozuklukları (SSES)

Dil gelişimde kısıtlamalar bulunan başka bir şekil de spesifik dil gelişim bozukluklarıdır. SSES, İngilizcede SLI (Specific Language Impairment) olarak adlandırılır. Spesifik dil gelişim bozuklukları olan çocuklar konuşmaya geç başlar ve fonoloji (sesbilim), morfoloji (biçimbilim) ve sözdiziminde yani, dilin yapılarında kısıtlamalar bulunur. Alanında uzman birinin yoğun ilgisi ile bu bozukluk aza indirgenebilir ancak, bu dil terapisine erken yaşta başlanırsa. Ama bu durum ile ilgilenilmediğinde problem dile daha çok yansır ve “aşağıya kayan IQ fenomeni” (Dannenbauer, 2001:106) diye adlandırılan olay görülür. Spesifik gelişim bozuklukları bulunan çocuklarda yapılan zekâ testlerinde gözlemlenen şu ki test tekrar yapıldığında başarı düşer. Dilden bağımsız testler ve CFT (culture fair test) gibi testler uygulandığında da bu durum geçerlidir. Tomblin et al.’nın çalışmalarına göre IQ-değeri yetişkin yaşına geldiğindeki puan ile spesifik gelişim bozuklukları bulunur ve çocuk yaştaki puan arasında 10 puan azalma görülür.(Dannenbauer, 2001: 106) Dili anlama ve geliştirme zeka ile doğrudan ilişkilidir. Çocuk yaşta dil gelişimi bozuk ise bilişsel alanda da çoğu zaman kısıtlamalar mevcuttur.

“Birçok çocukta SLI’nin artarak ilerlemesi ve öğrenme engeline dönüşmesi şaşırtıcı değil” Dannenbauer, (2001: 106).

3.5. SchiLf’de Bulunan Dilsel Problemlili Öğrenciler

Eğer özel bir teşvik yok ise dil gelişimi bozuklukları çocuğun kognitiv gelişimini negatif etkiler. Dilsel problemleri aza indirmeye çalışan anaokullarının bulunması dikkat çekmeyen tipte kognitiv gelişimin olmadığı anlamına gelmez. Bazı çocuklar anaokulundan sonra bireysel öğrenme teşviki okullarına (SchiLf) kayıt olması gerekir. Breitenbach’ın çalışması bu konu ile ilgilidir.

80’li yıllarda %10 ve %15 arasında çocuk, SVE okullarından öğrenme özürülleri okullarına gönderildi. Bu öğrenme özürülleri okulları, şimdiki bireysel öğrenme teşviki okullarımıza eş değerdir. Dannenbauer’a göre ilkokul birinci sınıftaki spesifik dil sorunları olan öğrencilerin sayısı %30’dur (2001, 106). Bu rakam SVE’den bireysel öğrenme teşviki okullarına gelen sayı ile eş değer olmamasına rağmen, SchiLf

haricindeki okullarda dil iyileştirme pedagojisine olan ilgiyi göstermektedir. Özellikle de SchiLf'dekini.

Dil kısıtlamaları öğrencinin okul sürecini etkiler ve dördüncü sınıftan sonra öğrencilerin %23'ü daha, öğrenme özürülüler okuluna geçiş yapar. (Breitenbach, 1922)

Bu rakamlardan şunu anlıyoruz ki, birçok öğrenci bireysel öğrenme teşviki okullarında, farklı dil problemleri ile karşı karşıya kalır. Bu problemler tabii ki sadece okuldan bireysel öğrenme teşviki okullarına geçen öğrencilerde gözlemlenmez. Öğrenme konusunda zayıf olan öğrencilerin hepsinde bu durum mevcuttur. "Söz konusu *sürekli dil kavrama zayıflığı* okulda çok daha büyük sorunlara yol açar. Çünkü dil sadece dersin amacı ve aracı değil aynı zamanda da bir medyumdur" (Dannenbauer, 2001: 105).

Bireysel dil bozuklukları okullarından olan öğrenciler normal okullara değil de bireysel öğrenme teşviki okullarına gönderilir. Bu kayıta etkili olan dilin ve bilişsel gelişimin birbirine olan etkileri, öğrencilerin birçok problemidir. Bu problemler sadece dilsel açıdan değil, başka başarı beklenen alanlarda da mevcuttur. "Dil olarak dikkat çekici problemlerin yanı sıra farklı başarı problemleri de olur ve bunlar toplam olarak ele alındığında bozukluklar resmini daha da genişletir ve daha da karmaşık olmasını sağlar" (Breitenbach & Plahl, 1990: 172). Breitenbach özellikle öğrencilerin motorik algılamasında yavaş algılama gözlemlemiştir. Bu durumdan hem görsel hem işitsel algılama etkilenir. Ayrıca beden şeması da yaşa uygunluk göstermemektedir. Bu sebepler bireysel öğrenme teşviki okullarına kaydın önemini gösteriyor. Bu okullarda dil ile ilgili olmayan bozukluklar ile daha yoğun ilgilenilebilir. Özellikle okulun ilk yıllarında bu öğrenciler, ilk kez okuma ve yazma sürecinde dikkat çeker. "Konuşma dilindeki zorlular artık yazı dilinde de görülmektedir" (Dannenbauer, 2001: 105) Spesifik dış gelişimi bozuklukları olan öğrenciler çok zahmetle ya da çok yetersiz bir şekilde (%30 ya da %40) yazı dilini öğrendiklerini söyler.

Okumanın beraberinde getirdiği amaç (dil bilinci, genel kültür, kelime hazinesin gelişmesi), bu çocuklarda fayda göstermez. (ebd.) Okuma ve yazmayı başarı ile tamamlamak için önemli olan fonolojik bilinç bilgisidir. Bu durum, şu yetenek anlamına gelir: "dilini ve yazının ses yapılarını tanıyabilmek ve ses yapıları ile birlikte

çalışabilmek.” (Schulte-Körne, 2001:16) Bu dil yeteneği, fonolojik bilinç okuluna başlayan çocuklarda yok ise, bu durum ilk okuma ve yazmada problemler olacağına dair bir işarettir.

Bu konu ile ilgili olarak ve okul öncesi için Schneider (1994) bir program geliştirmiştir. Sınırlı bir fonolojik bilinç ile sadece ilk okuma ve yazma bağlantılıdır. “Bu problem ile birlikte doğru okuma ve yazmada zayıflık görülür” (Schulte-Körne, 2001:46). Bireysel öğrenme teşviki okullarında, bu da özellikle bir sorun oluşturur. Doğru okuma yazma problemleri öğrencilerin tüm öğrenim hayatları boyunca sürer. Dilsel olarak dikkat çekici durumlar konuşma dilinden çok yazı dilinde görülür. Öğrenciler için, hem metin okuma hem de kelimeleri dil bilgisi olarak doğru yazma problemidir.

Dil alanındaki özel problemler okuldaki öğrenmeyi kısıtlar. Çünkü birçok çalışma yazılı olarak öğrenciye yöneltilir ya da en azından öğrenciden yazılı olarak istenir.

3.6.Özet

Özet olarak söylenebilecek olan şudur: Dil gelişimi bilişsel gelişim ile yakından bağlantılıdır. Dil gelişimi sınırlı ise, o zaman bilişsel alanda da problemler oluşur. Dil alanındaki bozukluklar sadece izole olarak ortaya çıkmaz. Başka belirtileri de görülür. Bu bulgu çocukların, kendilerinden beklenenleri gerçekleştirmesini zorlar. Buradan çıkan sonuç olarak bozukluk sahipleri, bireysel öğrenme teşviki okullarında ders görmelidir.

Karşılıklı dilsel ve bilişsel kısıtlamayı engellemek için çocuğun erken yaşta uygun teşvik alması gerekir. Bu şekilde, dil olarak dikkat çekici olan tehlikeler ve bununla bağlantılı olan bazı tehlikeler keşfedilebilir. Eğer bir çocuk dil gelişiminde dikkat çekiyor ise özel teşvik ile öncelikli belirtiler aza indirgenebilir ve ikincil belirtiler engellenebilir.

SONUÇ

Çalışmamızda, çocukların ilk dil edinimiyle ilgili aşamaları ve bu aşamalar sırasında ortaya çıkabilecek sorunların çocukların ileriki dönemlerde dil kullanımına yapacağı olumsuz etkileri araştırdık. Çalışmanın önemli bir sonucu, sağlıklı yetişkinlerin dil kullanımındaki bazı eksikliklerin, çocukluk dönemindeki dilsel gelişim evrelerini sağlıklı tamamlayamamalarından kaynaklandığıdır. Çalışmanın diğer bir sonucu da, ilk dil deneyiminde karşılaşılan zorlukların yetişkinlik döneminde ortaya çıkmasının nedenin fizyolojik olmaktan çok, pedagojik olduğu, çocuğun dil edinimiyle ilgili önemli bir sorun olduğudur. Dil edinimi sorununun ise, salt dil ediniminden kaynaklanmayıp, çocuğun bilişsel gelişimiyle de ilgili olduğu belirlenmiştir.

İlk dil ediniminde yaşanan sorunların giderilmesi ya da mümkünse en aza indirilebilmesi için, çocukların dil edinimi sürecinde geçirdikleri her bir aşamada dönemselsel dil edinimini kazanmaya yönelik katkıların sağlanması önemlidir. Bu yüzden çocuklara verilecek destek, sadece dil kullanımıyla sınırlı olmayan, çocukların bilişsel yönünü geliştirmeyi, toplum içinde dilsel etkileşimde bulunmasını sağlamayı amaçlamalıdır. Çocukların dilsel sorunlarının salt dilbilgisel değil, çocuğun bilişsel gelişimiyle de ilgili olduğu da bir gerçektir. Çocuğun iletişime katılmasıyla, dilsel edinim süreci daha sağlıklı yürüyebilecek, dilsel edinim iletişimsel edinimle birleşerek çocuğun dil yetisinde yaşadığı sorunları aşmasına yardımcı olacaktır.

Çocuğun ilk dil edinimi ister sağlıklı, isterse sağlıksız olsun, çocukların bu aşamaları nasıl tamamladıklarını kavramadığımızda, gerek zamanlama gerekse çocuğun fizyolojik engelleri nedeniyle oluşabilecek sorunları tanımamış oluruz. Bu yüzden, çocukların eğitimlerini daha sağlıklı sürdürebilmesin, çevreleriyle iletişimini daha sağlıklı devam ettirebilmesi ve kendini daha iyi ifade edebilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- ANGLİN, Jeremy M.(1978), "From Reverence to Meaning", Child development 49, 969-976.
- BJORKLUND, D.F. (2000), "Children's thinking: Developmental function and individual differences", 3. Auflage. Belmont: CA Klett-Cotta.
- BLOOM, Lois (1973), "One Word at a Time. The use of single word utterances before syntax", The Hague, Paris: Mouton.
- BLOOM, Paul (2000), "How children learn the meanings of words", Cambridge, London: A Bradford Book.
- BOYSSON-Bardies, Benedicte de (1999), "How Language Comes to Children. From Birth to Two Years. Originaltitel: Comment la parole vient aux enfants", Cambridge, London: A Bradford Book.
- BRAUN, Otto (1999), "Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik - Therapie - Förde-rung", Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- BREİTENBACH, Erwin (1992), "Strukturvvandel in der Schülerschaft an Sprachheilschulen - Tatsache öder Einbildung?", Die Sprachheilarbeit 37 (1992) 3, S. 111-118.
- BREİTENBACH, Ervvin; Plahl, Christine (1990), "Veränderung im Störungsbild sprachbehinderter Vor-schulkinder innerhalb der letzten 10 Jahre. Heilpädagogische Forschung", Band XVI, Heft 4, 1990, S. 172-177.
- BROVVN, Roger (1973), "A First Language. The Early Stages", Cambridge/London: Harvard University.
- BUTZKAMM, Wolfgang, Butzkamm, Jürgen (1999), "Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entvvick-lung und die Sprachlichkeit des Menschen" Tübingen, Basel: Francke.

- CAREY, Susan (1978), "The Child as Word Learner in: Halle, Morris; Bresnan, Joan; Miller, George A. (Hrsg.): *Linguistic Theory and Psychological Reality*", Cambridge, London: MIT Press.
- CHOMSKY, Noam (1977), "Reflexionen über die Sprache. Titel der Originalausgabe: *Reflections on Language*", Frankfurt/Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbücher Vissenschaft 185).
- CLAHSEN, Harald (1988), "Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie", Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- CLARK, V. Eve (1973), "What's in a word? On the Child's Acquisition of Semantics in His First Language. in: Moore, E. Timothy (Hrsg.): *Cognitive Development and the Acquisition of Language*", London, New York: Academic Press.
- Meanings and Concepts. in: Mussen, Paul H. (Hrsg.), "Handbook of Child Psychology. Volume III: Cognitive Development", New York: Wiley.
- CÜCELOĞLU, Doğan (1991): "İnsan ve Davranışı: Psikolojinin temel kavramları", İstanbul, Remzi Kitabevi
- "Yeniden İnsan İnsana", İstanbul, Remzi Kitabevi
- "Yetişkin Çocuklar, İstanbul", Remzi Kitabevi
- DANNENBAUER, Friedrich Michael (2001), "Chancen der Frühintervention bei spezifischer Sprachentwicklungsstörung" *Die Sprachheilarbeit* 46 (2001) 3, S. 103-111.
- GÖKBERK, M., (1990), "Felsefe Tarihi", İstanbul, Remzi Kitabevi
- GRIMM, Hannelore; Wilde, Sabine (1998), "im Zentrum steht das Wort. in: Keller, Heidi (Hrsg.): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*", Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- "Psychologie der Sprachentwicklung", Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer (Bd. 1. Allgemeine Grundlagen und Entwicklung grammatischer Formen).

- “Psychologie der Sprachentwicklung”, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer
(Bd. 2. Entwicklung der Semantik und der sprachlichen Kommunikation).
- “Sprachentwicklung - allgemeintheoretisch und differentiell betrachtet. In: Oerter, Rolf; Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 4. korrigierte Auflage”, Weinheim: Psychologie Verlag.
- GROSS, Werner (1985), “Was erlebt ein Kind im Mutterleib? Ergebnisse und Folgerungen der pränatalen Psychologie” 2. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- HIRSH-Pasek, Kathy & Golinkoff, Roberta Michnick (1996), “The Origins of Grammar. Evidence from Early Language Comprehension”, Cambridge, London: MIT Press.
- HÖRMANN, Hans (1981), “Einführung in die Psycholinguistik”, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- JAKOBSON, Roman; Waugh, Linda (1979), “The Sound Shape of Language”, Sussex: Harvester Press.
- “Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze” Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KARMILOFF-Smith, Annette (1986), “Some fundamental aspects of language development after age 5. in: Fletcher, Paul; Garman, Michael (Hrsg.): Language acquisition. Studies in first language development”, 2. Aufl. Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- KLANN-Delius, Gisela (1999), “Sprachverw. Stuttgart, Weimar: Metzler” (Sammlung Metzler; Bd. 321).
- MIETZEL, Gerd (1997), “Wege in die Entwicklungspsychologie” Band 1: Kind und Jugend. 3. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- MILLER, Max (1976), “Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchungen und Theoriediskussion” Stuttgart: Klett.

- PETER, Ursula (1998), "Entwicklung sozial-kommunikativer Kompetenzen" In: Zollinger, Barbara (Hrsg.): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- PIAGET, Jean (1972), "Sprechen und Denken des Kindes. Originaltitel: Le langage et la pensée chez l'enfant (1968)" Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann (Band 1; Sprache und Lernen. Internationale Studien zur pädagogischen Anthropologie).
- REIMANN, Bernd (1996), "Die frühe Kindersprache: Grundlagen und Erscheinungsformen ihrer Entwicklung in der kommunikativen Interaktion" Neuvied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- RICHTER, Ervvin (1989), "So lernen Kinder sprechen: die normale und die gestörte Sprachentwicklung" 2. unveränd. Aufl. München, Basel: E. Reinhardt (Kinder sind Kinder; 9).
- SCHNEIDER, W.; Vise, M., Reimers, P.; Blaesser, B. (1994), "Auswirkungen eines Trainings der phonologischen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule" Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 8, 177-188.
- SCHULTE-Körne, Gerd (2001), "Lese-Rechtschreibstörung und Sprachwahrnehmung: psychometrische und neurophysiologische Untersuchungen zur Legasthenie" Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- STERN, Clara; Stern, William (1987), "Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung", Unveränd. reprograf. Nachdr. der 4., neubearb. Aufl. Leipzig 1928. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- SZAGUN, Gisela (1983), "Bedeutungsentwicklung beim Kind. Wie Kinder Wörter entdecken" München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- "Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung" 4., überarb. und erw. Aufl. München: Psychologie-Veri.-Union.

- VEISSENBORN, Jürgen (1984), "Ich weiß ja nicht von hier aus, wie weit es von dahinten aus ist", in: Schweizer, Harald (Hrsg.): Sprache und Raum. Psychologische und linguistische Aspekte der Aneignung und Verarbeitung von Räumlichkeit. Ein Arbeitsbuch für das Lehren und Forschen. Stuttgart: Metzler.
- WODE, Henning (1993), "Psycholinguistik. Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen", Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.
- VYGOTSKI, Lew Semjonowitsch (1964), "Denken und Sprechen", Berlin: Akademie-Verlag (russ. Original 1934).
- ZIMBARDO, Philip G. (1992), "Psychologie. 5., neu übersetzte und bearb.", Aufl. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hong Kong, Barcelona, Budapest: Springer.
- ZIMMER, Dieter E. (1997), "So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherverb, Sprachentstehung und Sprache & Denken", 4. Aufl. München: Heyne.
- ZOLLINGER, Barbara (1997), "Die Entdeckung der Sprache. 3. durchgesehene Auflage", Bern, Stuttgart, Wien: Haupt (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 16).

ÖZGEÇMİŞ

İmdat Delican, 05.12.1980 tarihinde Ünye'de doğdu. Ordu İkizce Lisesinden 1995 yılında mezun oldu. 1996-1998 yılları arasında Niğde Üniversitesi Ulukışla Meslek Yüksekokulu Turizm Otelcilik Bölümü'nde okudu. 1998 yılında Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Alman Dili ve Edebiyatı Bölümünde okumaya hak kazandı. Buradaki öğrenimini 2003 yılında tamamladı. Aynı yıl, Sakarya Üniversitesi, Mütercim - Tercümanlık Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrenimine başladı. Yüksek Lisans öğrenciliğine halen devam etmektedir.