

T. C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

2,5-5 YAŞ ARASI ÇOCUKLARDA TÜRKÇE EDİNİMLERİN
BİÇİMSÖZDİZİMSEL ÇÖZÜMLEMELERİ

DOKTORA TEZİ

Emine Serap GÜVENEK

1700001192

Ana Bilim Dalı: TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI

Programı: TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ

OCAK 2022

T. C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

2,5-5 YAŞ ARASI ÇOCUKLARDA TÜRKÇE EDİNİMLERİN
BİÇİMSÖZDİZİMSEL ÇÖZÜMLEMELERİ

DOKTORA TEZİ

Emine Serap GÜVENEK

1700001192

Ana Bilim Dalı: TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
Programı: TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI

Tez Danışman: Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ
Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Vahit TÜRK
Prof. Dr. Ayşe Melek ÖZYETGİN
Prof. Dr. Bayram BAŞ
Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR

OCAK 2022

ÖN SÖZ

Dil, gerçekliğini kendi sistemi içerisinde var eden bir dizgedir. İnsanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyendir. İnsana özgü niteliklerin en başında gelen kıvrımlı bir beyin bir de dildir, çünkü dil, insanı diğer canlılardan ayıran gerçek bir yetenektir. İnsanın doğuştan getirdiği ve sonrasında edindiği kavramlarla daha da yücelen dil hem içgüdüsel hem de kültürel bir gerçekliktir. Dil, biyolojimize kayıtlı derin bir tarihe sahip en canlı olgudur.

Kültürlerin aynası, insanlığın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve ifade gücü olan dilin nasıl ortaya çıktığı, nasıl kazanıldığı, nasıl geliştiği ve dil gelişiminin nelerden etkilendiğinin anlaşılması için üzerine düşünülmemiş olması mümkün değildir. Bir devinim hâlinde her bebeğin doğumuyla tekrar ve tekrar kendi varlığını bir kez daha ortaya koyan dil adı verilen olgu, bilgi iletmek için sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir iletişim sistemidir.

Dile ve edinimine ait birtakım meraklar neticesinde yola çıkılan bu çalışmada, belki bir şeyler icat edilmemiştir, lakin bir keşif yapıldığı aşikârdır. Hayallerin ve hayal gücünün gerçekliğin bir parçası olduğu kabul edilirse dünyaya gelen bir çocuğun dünyanın kurallaşmış sisteminin bir parçası olmadan önce imkân dâhilinde yaşattığı hayal gücü dil ediniminin en önemli kaynağıdır.

Çocuk, dünya gerçekliğini kavramaya hayal dünyasıyla başlar. “Mış gibi” davranarak başlayan çocuğun ilk dönemleri taklitten ve tekrardan ibarettir. Tabi ki bu davranış şekli bir anda ortaya çıkmaz. İşaretler önceden gözlemlenebilir. Bebek, birinci yaşını tamamlarken “oyun” diye adlandırılan davranışlar silsilesi sergiler. “Oyun” adı altında oyuncaklarını atar, geri alır ya da kendisine verilmesini ister. Henüz iki ayağının üzerine kalkamayan vücudunun emeklemesi zihni için de geçerlidir. Ne zaman bedenini dik duruma getirir ve ellerini özgür kılsa hareket ve iletişim de ilkel hâliyle başlamış olur. Bebek, agulama döneminde yetişkinlerce “anlamsız” kabul edilen seslerle dünya ile iletişime geçmeye çalışırken bu düzensiz seslerin bebeğin zihin gelişimine paralel olarak anlam kazanması sayesinde kelimelere de ilk adım atılmış olur. Dolayısıyla, bir bebek aracılığıyla canlının dünyadaki benzersiz ve olağanüstü kabul edilebilecek insan olma

yetisinin kazanılma serüvenine de tanıklık edilmiş olunur. Böylece, aslında, dilin de başlangıcı ve gelişme evreleri bir çocuk üzerinden keşfedilebilir. Elbette ki bahsi geçen keşif, memeli olduğu bilinen insanın olağan olarak homo sapiens döneminden itibaren yapılan bir keşif değildir.

Bir içgüdü olan dil, insanoğlunda bilişsel ve motor edinimleriyle varlığını devam ettiren, insanın çıraklık dönemi geçirmesini gerekli kılan bir dizgedir.

Yürümeyi öğrendiği gibi konuşmayı da öğrenen insan yavrusu başarılı kimliğini kazandıktan sonra kimlik bilgilerini toplumun diğer bireyleriyle paylaşma gayreti içerisine girer, çünkü dil bir kültürün saf bir ürünü ve toplumsallığın en üstün işaretidir. İnsanı insan yapan bu yapıya gelişim aşamaları her bir çocukta yeniden dirilir ve bu sayede dil bir kez daha varlığını görünür kılar.

Bebek dünyaya tüm dilleri konuşabilme yetisiyle gelir, lakin maruz kaldığı ve diğer dil merkezlerinden daha ön plana çıkan ana diliyle kimlik kazanır. Çocuk, kimlik kazanırken geçirdiği her evreyle dilin üretken ve yaratıcı yönünü incelenabilir kılan bir laboratuvar da olmaktadır. Çocuk bireyler iyi dinlenirse onlar insanoğluna dilin şifre ve gizemini başarılı şekilde çözen uzman şifre çözücüler olduğunu gösterir, çünkü çocuklar toplumsallaşan ve standartlaşan dilin kurallarıyla değil, dilin öz benliğiyle konuşur ve dil sistemlerini de bu mantıkla işletirler.

İnsanoğlunun, daha özelde her bir çocuğun yaklaşık üç yıl içinde agulamadan masallar anlatabilen, okumayı sökmeden fiil çekimlerini yapabilen, yazamazken küçük bir dil bilgisi profesörü olan hâlleri bir mucize olmasının yanında incelenmesi şart olan bir gerçekliği de yansıtmaktadır. Bu durum hem dilin gerçekliği hem de insanın mucizesidir. Çocukların psikolojik, fizyolojik, çevresel vb. farklılıkları dil kullanımlarına ne denli yansıttıklarını araştırılarak -onların kelime ediniminden cümle kurmalarına kadar- parçadan bütüne tüm dilsel aşamalarına ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Bebeklikten başlayan düşünce ve konuşma çabalarının doğru bir çizgi ile ilerleyen zihinsel gelişimleriyle farklılaşan ve giriftleşen dil kullanımları morfolojik, semantik ve sentaktik başlıklarında incelenmiş ve çocukların kurdukları dil dünyasının bir ‘uydurmaca’ değil, dilin varlığını ve oluşumunu tekrar sahneye çıkardığı bir zemin olduğunu kanıtlamak çalışmanın yegâne amacı olmuştur.

Uzun süreli bir merakın ve araştırmanın neticesinde ortaya çıkan bu çalışmada her zorluğu aşmama yardım eden ve konuma inanan, hevesime ve çabama asla ket vurmuyıp hep ama hep destek olan saygıdeğer danışman Hocam Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ’a kalpten gelen en derin hürmetimi ve teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam boyunca en az bir danışman hoca titizliğiyle beni sürekli yüreklendiren ve heyecanımı diri tutan sayın Prof. Dr. Ayşe Melek ÖZYETGİN Hocam’a ve değerli fikirleriyle katkıda bulunan Prof. Dr. Vahit TÜRK’e saygılarımı ve teşekkürlerimi iletirim.

Manevi desteklerini ve bana olan inançlarını hiçbir zaman esirgemeyen değerli Hocalarım Erdoğan ve Nazire ERBAY’a teşekkürü bir borç bilirim. Bütün bilimsel çalışmalarımda fazlaca uğraştığım ve yorulmama sebep olan çevresel faktörleri aşmamda yardımcı olan, çalışma boyunca fikirlerimi açıkça paylaşıp, tartışabildiğim bana hep destek olan dostlarım Pelin SEÇKİN, Kuban SEÇKİN, Mahmut DEMİRBAŞ’a ve doktora boyunca evini bana açan değerli dostum Güler UĞUR MELİKOĞLU’na teşekkürler. Ayrıca desteklerini hep yanımda hissettiğim mesai arkadaşlarım Halil KARABULUT’a ve Ayşe Nur ÖZDEMİR’e de teşekkür ederim.

Son olarak; dünyadaki şansınızın doğmuş olduğunuz aileyle belirlendiği gerçeğini benim daima yaşamamı sağlayan, bana hep inanan, güvenen, her sıkıştığımda sevgi dolu kucaklarını açıp saran sarmalayan asla ama asla desteklerini esirgemeyen canım anneme, babama ve canım kardeşlerime o kadar minnettarım ki... Bu denli güçlü bir kadın ve bir birey olabildiysem şayet hepsi onların ve bana olan sonsuz inançlarının sayesinde. En son söz olarak hayatta elde ettiğim şansını devam ettiren ve beni bu zorlu süreçte sabırla, desteğiyle ve sonsuz sevgisiyle sağaltan yol arkadaşım Hüseyin’e teşekkürler...

Serap GÜVENEK

Ocak, 2022

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR VE İŞARETLER	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Tezin Problemi ve Amacı	2
1.2. Araştırma Soruları	3
1.3. Tezin Çalışma Grubu	4
1.4. Veri Toplama Yöntemi ve Tezin Değişkenleri	4
I. ANA BÖLÜM	6
1. Gelişimle İlgili Temel Kavramlar, Gelişim İlkeleri ve Dönemleri	6
2. Çocuğun Toplumsallaşma Süreci	8
3. Dilin Varlığı ve Gelişim Aşamaları	13
4. Çocukta Dilin Oluşum Aşamaları	15
5. Çocuk Düşüncesinin Üç Dizgesi: Hareket Zekâsı, Benmerkezcil Düşünce, Akılcı Düşünce	20
a. Hareket Zekâsı	21
b. Benmerkezcil Düşünce	21
c. Akılcı Düşünce	22
6. Dilin İşlevsel Kullanımı ve Sözeylemler	23
6.1. Söz Edimleri; Edimsöz ve Etkisöz Edimleri	24
7. Sözcük Öğrenme Aşamaları ve Ad Hamlesi	28
8. Okul Öncesi Dönem	33
II. ANA BÖLÜM	37

9. Dil-Düşünce Gerçekliği ve Konuşmanın Kökenleri	37
10. Somut ve Soyut Algılama	45
10.1. Somut İşlemler Dönemi.....	49
10.2. Soyut İşlemler Dönemi.....	58
11. Gramer-Dil bilgisi ve Çocuk Dilinde Türkçenin Bazı Gramatikal Özellikleri.....	61
11.1. Edinç ve Edim	64
11.2. Kabuledilebilirlik ve Dil bilgisellik.....	65
11.2.1. Kelime Gelişimi.....	70
11.2.1.1. Kelime Türetim Yolları.....	71
11.2.1.1.1. Birleştirme-Türetme-Dönüştürme ya da Tipik Deyiş-Uydurma -Değiştirim...71	
11.2.1.1.2. Analoji (Analogy)/Örneksime	72
11.2.1.1.3. Bireysel Eşleştirme.....	73
11.2.2. Gramer Gelişimi	86
11.2.2.1. Kelimelerde Kök ve Ek kavramları	87
11.2.2.2. İyelik Kavramı, İyelik Ekleri ve Kullanımı	88
11.2.2.2.1. Hâl Ekleri ve Çokluk Eki Kullanımları	97
11.2.2.2.2. Bağlaçlar ve Kullanımları.....	110
11.2.2.2.3. Fiilimsiler ve Kullanımları	126
11.3. Edimsel Gelişim	134
11.4. Akademik Yetilerin Gelişimi	135
III. ANA BÖLÜM	136
12. İnceleme-Biçimsözdizimsel Çözümleme Yöntemi	136
13. Çocuklardan Derlenen Cümleler Üzerinde Biçimsözdizimsel Çözümlemeler....	141
13.1. Bağlama Öbeklerinin Farklı İşlevlerde Kullanıldığı Cümle Örnekleri	143
13.2. Tanımlı Görevlerde Bulunan Dil Öğelerinin Farklı İşlevlerde Kullanıldığı Cümle Örnekleri / Gönderme / İkame	155
13.3. Mantıksallaştırma / Öyküleme ile Kurulan Cümle Örnekleri	163
13.4. Çatı/Bina/Görünüş Örnekleri.....	181
13.5. Anlam – Üretim Farklılığı Örnekleri.....	193
IV. DEĞERLENDİRME	201
SONUÇ.....	224
KAYNAKÇA	229

KISALTMALAR VE İŞARETLER

Ø	: İşaretsiz biçim birimi	+ilg	: İlgi hâli
+	: İsim soylu öge	+iye	: İyelik eki
-	: Fiil soylu öge	+k	: kemiyet (çokluk) eki
[...]	: Metinde eksiktir veya işaretli değildir.	-kp	: Kip eki
/.../	: Fonolojik transkripsiyon	M	: Mastar (isim-fiil) grubu
└┐└┐	: Anlam ilişkisi (niteleme/belirtme)	-m	: Mastar (isim-fiil) eki
└┐└┐	: Bağlama ilişkisi.	+ns	: Nesne (yükleme) hâli eki
↓	: “x”, “y” kümesinin bir ögesi olarak yazılır	Ns	: Nesne
⇒	: “x”, “y” olarak yazılır	Ö	: Özne
Akt.	: Aktaran	+ö	: Özne hâli eki
+ayr	: Ayrılma hâli	P	: Partisip (sıfat-fiil) grubu
Bağ	: Bağlama öbeği	-p	: Partisip (sıfat-fiil) eki
+bl	: Belirlilik eki	S1	: Belirtme sıfatı
+bs	: Belirsizlik eki	S2	: Niteleme sıfatı
+bln	: Bulunma hâli	SebepT	: Sebep tümleci
BF-	: Birleşik fiil	ST	: Sıfat tamlaması
C	: Cümle	+ş	: Şahıs eki
+c	: kopula (kuvetlendirme) eki	+tF-	: Tasvirî fiil
CB	: Cümle bağlacı	+tyn	: Tamlayan eki
e	: Edat	+tnn	: Tamlanan eki
+e-	: Ek fiil	Tm	: Tamlama
F1-	: Geçişli fiil	TYF-	: Tümleçleriyle birlikte yüklem fiili
F2-	: Geçişsiz fiil	Ünl.	: Ünlem
-ff-	: Fiilden fiil yapan ek	+vs	: Vasıta hâli eki
-fo-	: Fiilden olumsuz fiil yapan ek	Y	: Yüklem
-g	: Gerindium (zarf-fiil eki)	YF-	: Yüklem fiili
G	: Gerindium (zarf-fiil) grubu	+yF-	: Yardımcı fiil
HedefT	: Hedef Tümeci	Yİ	: Yüklem ismi
İ1	: Belirli isim	+yi	: Yüklem ismi hâli eki
İ2	: Belirsiz isim	+yr	: Yer/yön hâl eki
+i	: İsimden isim yapan ek	YrT	: Yer tümleci
+if-	: İsimden fiil yapan ek	+z	: İsimden zarf yapan ek
		zrf	: Zarf
		ZT	: Zaman tümleci
		zm	: Zamir

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1: Maslow'un gereksinim çizelgesi.....	36
Tablo 2: Çocukların atasözlerini yorumlama şekli	54
Tablo 3: “Hava güzel değil ama yağmur her yeri sulayacak.” cümlesine verilen cevaplardan birkaç örnek (her bir örnek bir başka çocuğa aittir.).....	57
Tablo 4: Bireysel Eşleştirme ile Çocukların Ses Düzeyinde Üretimleri.....	76
Tablo 5: Bireysel Eşleştirme ile Çocukların Sözcük Düzeyinde Üretimleri	81
Tablo 6: Bireysel Eşleştirme ile Çocukların Cümle Düzeyinde Üretimleri.....	85
Tablo 7: Çocukların İyelik Eki Kullanımları	95
Tablo 8: Hâl Eklerinin Çocuklar tarafından Kullanım Şekli.....	102
Tablo 9: Çocukların Çokluk Eki Kullanım Şekli.....	110
Tablo 10: Ulama ve Sıralama Bağlaç Kullanım Örneklerinden Seçkiler	118
Tablo 11: Karşıtlama Bağlacı Kullanım Örneklerinden Seçkiler	121
Tablo 12: Örnekleme Bağlacı Kullanım Örneklerinden Seçkiler	123
Tablo 13: Sebep Bağlacı Kullanım Örneklerinden Seçkiler	125

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1: Bağlaçların Kullanım Şekilleri	113	
Grafik 2: Fiilimsilerin toplam kullanılma oranları	129	
Grafik 3: Fiilimsilerin Yaşlara göre Oranları	129	
Grafik 4: İsim-fiillerin sıklık değerleri	Grafik 5: Sıfat-fiillerin sıklık değerleri	132
Grafik 6: Zarf-fiillerin sıklık değerleri	133	
Grafik 7: Bağlaç ve Edatlar	202	
Grafik 8: İsim ve fiil cümlesinin kullanım oranları	204	
Grafik 9: İsim ve fiil cümlelerinin sıklık değerleri	205	
Grafik 10: Tasvirî fiil kullanımlarının yaş oranlarına göre dağılımları	206	
Grafik 11: Fiilimsi gruplarının kullanılma oranları	209	
Grafik 12: Fiilimsilerin yaş gruplarına göre kullanım oranları	209	
Grafik 13: İsim-fiil eklerinin kullanım sıklığı	210	
Grafik 14: Sıfat-fiil eklerinin kullanım sıklığı	210	
Grafik 15: Zarf-fiil eklerinin kullanım sıklığı	211	
Grafik 16: Fiilimsilerin yaşlara göre yüzdelik dilimleri	211	
Grafik 17: Çatı eklerinin yaşlara göre dağılımları	215	

Üniversite : İstanbul Kültür Üniversitesi
Enstitü : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Dalı : Türk Dili ve Edebiyatı
Programı : Türk Dili ve Edebiyatı Doktora
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ
Tez Türü ve Tarihi : Doktora – Ocak 2022

ÖZET

2,5-5 YAŞ ARASI ÇOCUKLARDA TÜRKÇE EDİNİMLERİN BİÇİMSÖZDİZİMSEL ÇÖZÜMLEMELERİ

Emine Serap GÜVENEK

Bu tezde 2,5-5 yaş arası çocukların Türkçe edinimlerinin biçimsözdizimsel incelemesi yapılmaya çalışılmıştır. Örneklemde Edirne ili içerisindeki altı kreş ve gündüz bakımevi ve yakın çevredeki çocuklardan seçilen 151 çocuktan derlenen veriler kullanılmıştır. Tez metni Giriş ve üç ana bölümden oluşmaktadır.

Giriş bölümünde tezin konusu, amacı, araştırma soruları ile tezin evreni ve örnekleme açıklanmış, veri toplama yöntemi ve tezin değişkenlerine değinilmiştir.

Birinci ana bölümde çocuğun gelişim ilkeleri ve dönemleri, çocukta dilin oluşum aşamaları ve sözcük öğrenme yöntemleri yer almaktadır.

İkinci ana bölümde dil-düşünce gerçekliği, somut ve soyut algı açıklandıktan sonra çocuklardaki birtakım gramatikal özelliklere ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Son bölüm olan üçüncü kısımda ise Türkçenin öbek yapısı, cümlelerin derin ve yüzey yapısı, cümle çözümleme yöntemleri açıklanmış ve sonrasında örneklem metninden seçilen örnekler ışığında çocuklardan elde edilen cümleler biçimsözdizimsel bir yöntemle analiz edilmiştir.

Değerlendirme kısmında ise, 2,5-5 yaş arasında ana dilleri Türkçe olan çocuklarda dilin ulamsal gerçekliği ve tüm aşamaları parçadan bütüne dil bilimsel metotlarla; çocuklardaki dilsel kullanımlar yaş aralığına göre tasnif edilmiş ve yaşsal farklılıklar üzerinden karşılaştırmalı olarak elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Örneklem metnindeki niceliksel veriler maddeler şeklinde verilmiş, tespitler istatistiklerle desteklenmiştir.

Sonuç bölümünde kelimelerin oluşumu, morfolojik yapıların ilerleme aşaması ve sıklığı, son olarak da kullanılan sentaks yapıları biçimsözdizimsel bir çözümleme ile ortaya konularak varılan sonuçlar, 21 madde altında değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil edinimi, çocuk dili, morfoloji, sentaks, biçimsözdizimsel çözümleme.

University : Istanbul Kültür University
Institute : Institute of Graduate Education
Department : Turkish Language and Literature
Program : Turkish Language and Literature PhD
Supervisor : Prof. Dr. Hacı Ömer KARPUZ
Degree Awarded and Date : PhD – January 2022

ABSTRACT

MORPHOSYNTACTIC ANALYSIS OF TURKISH ACQUISITIONS IN CHILDREN AGED 2,5-5

Emine Serap GÜVENEK

In this thesis, morpho-syntactic analysis of the Turkish acquisition of children aged 2,5-5 has been tried to be made.

The data collected from 151 children selected from six nursery in Edirne province and children in the immediate vicinity were used in the sample.

Thesis text consist of Introduction and three main parts.

In the introduction part, the subject, purpose, research questions of the thesis, the universe and the sample of the thesis are explained, the data collection method and the variables of the thesis were mentioned.

In the first main part, the development principles and periods of the child, the formation stages of the language in the child and the methods of learning vocabulary are included.

In the second main part, after explaining the reality of language-thought, concrete and abstract perception some grammatical features of children are given in detail.

In the third part which is the last part, the phrase structure of Turkish, the deep and surface structure of the sentence analysis methods are explained and than the sentences obtained from the children in the samples selected from the corpus text were analyzed with a morpho-syntactic method.

In the evaluation part, children between the ages of 2,5 and 5 whose native language is Turkish were examined by linguistic methods from part to whole linguistic uses in children were classified according to age range and were examined comparatively over age differences. The quantitative data in the corpus text were evaluated as items and the findings were supported by statistics.

In the conclusion part, the formation of words, the progression stage and frequency of morphological structures and finally the syntax structures used were revealed with a morpho-syntactic analysis and the results were evaluated in 21 items.

Keywords: Language acquisition, child language, morphology, syntax, morphosyntactic analysis.

1. GİRİŞ

Çocuk dili, dil bilimi ile ruh bilimi arasında yer alan ve incelenmesi gereken önemli bir konudur. Bu konu önemini, bir dilin doğuşunu baştan itibaren takibini sağlama ve dilin gizli kalmış noktalarını gözler önüne serebilme yetisinden almaktadır. Montaigne'nin de belirttiği gibi çocuklar kendilerini ifade etmek için doğanın tüm imkânlarını kullanırlar, tıpkı dilin sosyal âlemin tüm imkânlarını kendisi için seferber etmesi gibi.

Piaget'e göre (2008; 71) çocuk benmerkezcil ve çevresine karşı duyarsızdır. Çocuk nesneleri olmaları gerektiği gibi algılamasına engel olan henüz bilinçlendiği benliği tarafından yanıltılmıştır. Peki bebek neye ulaşabilir? Piaget bebeği şu şekilde tanımlar (2008; 71):

“Eğer kendini beğenmiş bir bebek, düşüncesinin gücünün bütününe inanıyorsa, kuşkusuz bu onun kendi düşüncesini başkasınıkinden, kendi benliğini dış dünyadan ayırt edememesi demektir. Gerçi yeni doğanın yaşamı başlangıçta annesininkinden farklı değildir. Arzu ve temel gereksinimleri annesinin veya yakın çevresinin karşılık vermesiyle sonuçlanır. Bebeğin her bağıışı ebeveynlerin yapacağı eyleme kadar sürer ve hatta en belirsiz istekler bile daima önceden sezilir. Kısacası, eğer küçük çocuk dıştan gelen davranışları iyi algılayamıyorsa onun için ebeveynlerin yaşamıyla bireysel etkinlik arasında sürekliliğin olması gereklidir.”

Bebeklikten çocukluğa geçiş hikâyesi ve çocuklukta hem kimliğini hem de dilini kurma çabası içerisinde olan bireyin dil serüveni ve geçirdiği aşamaları vermek çalışmanın ele alınacak spesifik başlıklarına bir zemin teşkil etmesi ve bu gelişim aşamasını belirlemek bakımlarından oldukça mühim olacaktır.

Çocukluk dönemini yetişkinlikten ayıran en önemli özellik sürekli bir büyüme ve gelişim içinde olmasıdır. Büyüme ve gelişimin daha iyi anlaşılması hem çocukların

şifresinin çözülmesini sağlayacak hem de ilgili kavramları, gelişim ilkelerini ve gelişim dönemlerini ayrıntılı bir şekilde verilmesine katkı sağlayacaktır.

1.1.Tezin Problemi ve Amacı

Dil her bebeğin doğumuyla kendini tekrar görünür kılan toplumun üstünde yer alan ve insanoğlunun biyolojisine kazılı en üst seviyedeki işaretlerin başında gelmektedir. Bebeklikten çocukluğa geçen her birey dilini ve kimliğini kazanma çabasıdadır. Dil öğrenme yetisiyle dünyaya gelse de edindiği kavramlarla dildeki bağımsızlığını ilan etmek için ciddi bir mücadele vermektedir. Dil edinimi ve varlığını oluşturma çabasını çocuklarda gözlemleyebilme imkânına sahip olabilme şansı ve merakıyla yola çıkılan bu çalışmada çocukların dili edinirken hangi süreçlerden geçtikleri, nasıl bir gelişim sergiledikleri ve dahası yetişkin dünyasıyla aralarında büyük farklar olan çocukların dili ve dil öğrenme mantığını nasıl işlettiği gerçeğini ortaya koymak ana amaç olmuştur. Bu amaç doğrultusunda yetişkin diliyle çocuk dili arasındaki büyük farklılık ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çocukların dil kullanımlarındaki işlevselliklerinin biçimsözdizimsel düzeyde ele alındığı bu çalışmada sadece dilin yüzey yapısı değil, derin yapısı incelenmeye çalışılmıştır. Dil edinim aşamasında bu iki yapı da standart yapıdan oldukça farklı ve uzaktır. Bunun için de çocukların nasıl düşündüğü, nasıl konuştuğu, ifade etmeye çalıştıkları düşünceleri sırasında tercih ettikleri sözcük ve cümle çeşitleri birçok yönüyle ele alınmış iletişim boyutunda etkilendikleri zihinsel ve çevresel faktörlerle birlikte işlenmeye özen gösterilmiştir.

Çocuklar tek bir sözcüğü, birçok farklı durumu aktarma amacıyla kullanabilmektedir. Bu dönemde çocuk tarafından kullanılan sözcükler, sözcelem anı sözcükleri olduklarından, cümlenin yapısı açısından olmasa da içeriği açısından her biri tamamen birer cümle, birer sözce değerindedir (Baştürk, 2005; 11). Çocukların ifade ettikleri ve anlamsız olarak nitelendirilen sözcelerdeki cümleler hatta cümle üstü parçalar “uydurmaca” olarak görülmeyp, üzerine düşünülmesi gereken üretimler olarak ele alınmalı ve çocukların dil işletme sistemlerinin basamaklarıyla değerlendirilmelidir. Bu şekilde bakış açısı dilin saklanmış katmanlarının kilitlerini açacak ve çocukların

dünyasının keşfini kolaylaştıracaktır. Çocuklar dil hazinesinin keşfi için iyi birer rehber aynı zamanda önemli birer kâşiftirler. Dil gerçekliği, her çocukla kendini tekrar doğurur ve gerçekleştirir. Bunun izlerini sürmek de dil için yapılması gereken bir vazifedir.

Dilin tüm imkânlarından faydalanan ve bu faydalanmayı kendi dünyalarının mantık süzgecinden geçirip üretimler yapan çocuklarda dilin tüm sınırları, sınırsız bir şekilde kullanılır ve üretimler işte bu sınırsızlığın etkili bir kanıtı olarak ortaya çıkar. Sınırlı dilbilgisi ile sınırsız üretimler dikkatiyle değerlendirilen çocukların her aşamadaki ve belirlenen yaş aralığındaki üretimleri açıklanmaya ve deşifre edilmeye muhtaçtır.

Bu çalışmanın ana konusu, dil edinim sürecindeki (2,5-5 yaş arasındaki) çocukların Türkçeyi edinme aşamasında ürettikleri sözceden cümleye tüm üretimlerini dil bilimsel bir bakış açısıyla incelemek ve birçok yönleriyle göstermektir. Bu doğrultuda dil bilgisel ulamlar kullanım şekilleri ve sıklıklarıyla ele alınmış sözcükten cümleye uzanan her aşama ayrıntılarıyla gösterilmeye çalışılmıştır.

Çalışmada işlem öncesi çocukların, sözceleri üretme şekilleri ve bu üretim sırasındaki amaçları derin yapıda incelenme yöntemiyle ele alınmıştır. Sözcük türleri ve dil bilgisel ulamlar niceliksel değerleri ile ele alınarak örneklem metninden seçilen örnekler ile gösterilmeye çalışılmıştır.

1.2.Araştırma Soruları

Araştırmada yukarıdaki konu ve amaç kapsamında şu soruların cevaplandırılması hedeflenmiştir:

1. 2,5-5 yaş aralığında bulunan ve ana dilleri Türkçe olan çocuklarda dil gelişimi nasıl bir seyir izler?
2. Dil bilgisel ulamların gelişimi belirlenen yaş aralığında ne şekildedir ve standart dil kullanımı ile çocuk dili arasındaki mantıksal fark ne boyuttadır? - Ses-sözcük ve cümle düzeylerindeki üretimlerin yüzey ve derin yapıları çocuklarda nasıl şekillenir ve nasıl bir farklılık gösterir?
3. Bağlamsal ve mantıksal kurgular yaş aralığına göre nasıl bir farklılık gösterir? - Cümle düzeyinde derin yapıda var olan ama yüzey yapıya çıkarılmayan dilsel unsurların çocuk dilindeki işlevi standart dildeki gibi midir?

1.3.Tezin Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini 2,5-5 yaş aralığında bulunan ve ana dilleri Türkçe olan tüm çocuklar oluşturur. Çalışma grubu ise evrenden rastlantısal olarak seçilmiş 151 çocuktan oluşmaktadır. 2,5-5 yaş aralığındaki 151 çocuktan 48'i 5 yaş grubuna, 48'si 4 yaş grubuna, 48'ü 3 yaş grubuna ve 7'si de 2,5 yaş grubundaki çocuklara aittir¹. Denekler, Edirne ili içerisindeki 6 adet kreş ve gündüz bakımevindeki² ve yakın çevredeki çocuklardan seçilmiştir. Tezde çocukların isimleri hiçbir şekilde kullanılmamıştır. Çocuklar Ç1, Ç2, Ç3... olarak kodlanarak verilmiştir.

1.4.Verİ Toplama Yöntemi ve Tezin Değişkenleri

Doğrudan gözlem, dolaylı gözlem, içerik çözümlemesi ve analiz yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmada; kreş ortamında ve kendi evlerinde (ebeveynlerin yardımıyla) ses kayıt cihazıyla resimli öykü kitaplarının yorumlanmasıyla ve serbest oyun zamanlarında elde edilen sözlü dil verileri deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ayrıca sözlü dil verilerinin yanı sıra sözel olarak ifade edilmeyen dil dışı gösterimler de gözlemlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığından alınan izinler eşliğinde Kreş yöneticilerinden de izin alınarak her bir çocukla ayrı ayrı özel olarak yaklaşık 45 dakika görüşülmüştür. Dil edinim sürecinin objektif bir şekilde ve bilimsel olarak ele alınması, deneklerin doğal ortamlarında gözlemlenmesi ile çalışmanın daha güvenilir sonuçlara ulaşabilmesi için çocuklar oyun zamanlarında da gözlemlenmiş kendi içlerindeki diyalogları ve monologları da kayda alınmış ve bu verilere değerlendirme içinde yer verilmiştir. Çünkü çocuklar en çok bu zamanlarda öğrendiklerini çekinmeden sergilemekte ve oyunlarında yer vermektedir.

Elde edilen örneklem metnindeki dikkat çekici dil özellikleri ve sözce üretimleri çalışmada belirlenen başlıklar ile verilmiş ve incelenmiştir. Bu incelemeler deneklerden

¹ Verilerde objektif sonuçlar elde edebilmek için denek sayıları her grupta eşit tutulmuştur. 2,5 yaşında olan çocuk sayısının bu denli az sayıda olmasına rağmen çalışmaya alınma sebebi dil gelişimi açısından az sayıda denek bulunsa da önemli bulgular elde edildiği ve nihayetinde katkıda bulundukları için çıkarılmak istenmemiştir.

² Çalışmada, elde edilen verilerin kaynak kişileri olan çocukları aşikâr etmemek için çalışmaya yardımcı olan kreş ve gündüz bakım evlerinin adlarının verilmemesi uygun görülmüştür.

elde edilen örneklerle desteklenmiştir, böylelikle niteliksel değerleri açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda da tüm bu dil ulamları istatistiksel olarak grafiklere dönüştürülmüş niceliksel değerleri gösterilmiştir.

Verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesi aşamasında göz önünde bulundurulan değişkenlerin yaş aralıklarına göre incelenen dil verileriyle nasıl bir bağ kurduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bundan ötürü bu dil verilerinin yaş aralıklarıyla kurmuş olabileceği doğru ya da ters orantı niceliksel olarak değerlendirilmiştir.



I. ANA BÖLÜM

1. Gelişimle İlgili Temel Kavramlar, Gelişim İlkeleri ve Dönemleri

Gelişimin temel kavramları genel itibarıyla birbirine karıştırılan beş kavramdan ibarettir. Bunlar, *büyüme*, *gelişme*, *olgunlaşma*, *öğrenme* ve *hazırbulunuşluktur*.

Özellikle büyüme ve gelişim kullanım yönünden birbiriyle karıştırılmaktadır. Büyüme bedenle gerçekleşen, sayısal değişiklikleri; gelişim ise niteliksel yönden değişimleri belirtmek için kullanılmaktadır. Büyüme göstergeleri olan vücut ağırlığı ve boy uzunluğu kolay bir şekilde saptanarak, hormonlarla karşılaştırılarak yorumlanabilir (Rathus, 2006; Atay 2007). Gelişme ise organizmanın büyüme ve olgunlaşması sonucunda sürekli olarak değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek düzeye ulaşmasıdır. Gelişme, büyüme, olgunlaşma ve öğrenme etkisiyle oluşan bir ürün olarak ele alındığında gelişim bu ürünün süreç yönü olarak tanımlanabilir. (Rathus, 2006; Senemoğlu, 2007).

Süreç ilerledikçe ve çocuk hem büyüyüp hem de geliştikçe organlarının da görevini yapabilecek düzeyi artmaktadır. Geçirdiği bu biyolojik ve psikolojik değişkenlerin toplamı olgunlaşmayı yansıtmaktadır. Olgunlaşma, öğrenme ve hazırbulunuşluğun temelini oluşturan ve her bir çocuğun geçirdiği evredir ve çocuk bu beş kavramın kapsadığı süreçlerde gelişmeye devam eder. Aslında, gelişme yukarıda bahsi geçen tüm kavramların evrensel kümesidir.

Çocuğun biyolojik ilerlemesine paralel olarak gelişen zihinsel ilerleme, organlarını yeterli düzeyde kullanabilme yetisiyle birlikte, çocuğu öğrenme aşamasına taşımaktadır. En genel anlamda öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir (Senemoğlu, 2007). Gelişimin devam edebilmesi için çocuğun çevresiyle etkileşime girmesi gerekmektedir. Toplumsallaşma süreci de denilen bu evrede çocuk, olgunlaşma ve öğrenmeye devam eder ve bunun neticesinde bazı davranışları yapabilecek düzeye erişir.

Çocukların bir davranışı yapabilmesi için gereken bilgilere ulaşmasının yanında davranışla ilgili gerekli bilgi ve becerileri de öğrenmiş olması hazırbulunuşluk kavramı altında değerlendirilir (Ülgen ve Fidan, 1991; Aral ve ark., 2001). Örneğin, çocuğun

yürümesi için hem bir olgunlaşma hem de yürümenin gerektirdiği bazı hareketleri öğrenmiş olması şarttır. Bu kavramlar ışığında Feldman (2004), Novak ve Pelaez (2004), Atay (2007), Bayhan ve Artan (2007) isimlerinden derlenen çocuğun gelişim ilkeleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Gelişim, kalıtım ile çevre etkileşiminin bir ürünüdür.
2. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır. Kişilerin kalıtsal özellikleri ve yaşadıkları çevre koşulları birbirinden farklı olduğu için gelişimlerinde de farklılıklar bulunmaktadır.
3. Gelişim belirli bir sıra izler. Baştan ayağa doğrudur. Doğum öncesi dönemde bebeğin önce başı gelişir daha sonra başa yakın bölgelerden ayaklara doğru bir gelişme görülür.
4. Gelişim döllenmeden başlayan ve yaşamın sonuna kadar devam eden bir süreçtir.
5. Gelişimin hızı her yaş grubunda aynı değildir. Gelişimin en hızlı olduğu dönem çocuğun anne karnında geçirdiği dönemdir. Dünyaya geldikten sonra ise gelişim alanının yavaşlamasına neden olabilir. Yani, her bir gelişim alanları sırasını bellemek durumundadır. Örneğin, konuşmaya başlayan çocuk yürümeye başladığında dil gelişimi yavaşlar ya da duraklar. Yürümeye başladıktan sonra konuşma tekrar hızlanır.
6. Gelişiminin hızlı olduğu dönemlerde çevresel faktörlerin etkisi çok, yavaş olduğu dönemlerde ise azdır. Yaş ilerledikçe çevrenin etkisi giderek azalır.
7. Gelişim bir bütündür. Gelişim olanları birbirleriyle ilişki içerisinde. Görüldüğü üzere belli ilkelere sahip olan gelişimin dönemlerini ise niceliksel değerlerle verilirse beş alt dönemde toplamak mümkündür (Berk, 2006): Doğum öncesi dönem (gebelikten doğuma kadar olan dönem), yenidoğan ve oyun çocukluğu dönemi (doğumdan 2 yaşına kadar olan dönemdir), erken çocukluk dönemi (2-6 yaş arası), orta çocukluk dönemi (6-11 yaş arası) ve ergenlik dönemidir (11-18 yaş arası).

Çalışmanın inceleme alanına giren dönem erken çocukluk dönemidir. Burada gelişen ve öğrenen çocuk çok şey de öğretir ya da daha başka bir ifadeyle hayat içinde var olan birçok kavramın ve olgunun üzerinde farkındalık yaratır.

Dil edinimi ve çocuklardaki dil gelişimine dikkat çekmek isteyen bu çalışmada dilin varlığına ve çocuk dünyasındaki gelişimine değinmeden önce çocuğun bağlı

kimlikten başarılı kimliğe geçiş (toplumsallaşma süreci) evrelerine bakmak bilgilerin sıralı ilerleyişi açısından da faydalı olacaktır.

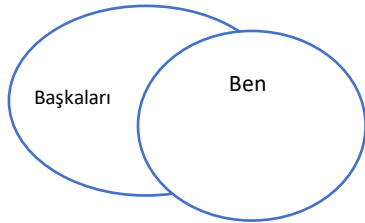
2. Çocuğun Toplumsallaşma Süreci

İnsanlar toplum içinde yaşayan ve onlarla iletişim hâlinde bulunan canlılardır. İletişim, bazen bir yakın ilişki bazen kişisel bir bağın yansıması bazen de bir insanın başka bir insana aktardığı belli bir mesajı içermektedir.

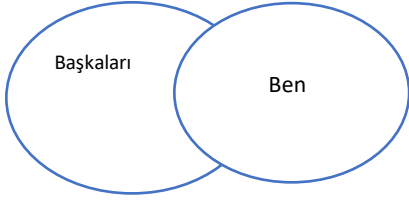
Bir bebek dünyaya geldiğinde savunmasız ve toplumun kendi içinde kurduğu iletişim zincirinden habersiz ve kopuktur. Tarihsel-kültürel ve bilişsel bir olgunun neticesinde oluşan iletişim çocuğun da toplum karşısında bireyselleşmesi ve aynı zamanda toplumsallaşması anlamına gelmektedir. Yani, iletişim ve dil sayesinde çocuk bir toplumun üyesi olabilmektedir.

Toplumsallaşmaya ilişkin ortaya atılan açıklamalardan ilki, “ayrılma ve bireyleşmeyi tamamlama” olarak gelişim psikolojisi literatüründe geçen açıklamadır. Bu iki kavram, gelişim psikolojisindeki bazı psikodinamik kuramlarda özerklik ve bağımsızlık gelişimini açıklamak için kullanılan kavramlardır (Sprinthall ve ark. 1998).

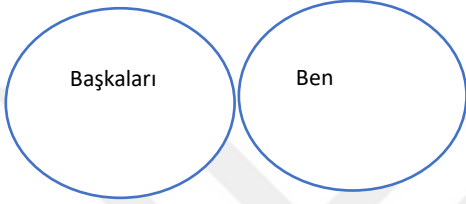
“Ayrılma ve bireyleşme” kavramlarını gelişim psikolojisine Mahler kazandırmıştır. Mahler, gelişim sürecinde çocuğun, kendi isteklerinin farkına varışıyla birlikte, ilk iki yıl içinde ilk birey olma duygusunun oluştuğunu ifade etmektedir. Bu durum, “birinci ayrılma ve bireyleşme krizi” olarak tanımlanmaktadır (Atak, 2017; 165). Blos (1966, akt. Arnett 2004) ise, bireyselleşme sürecini şu şekilde açıklar:



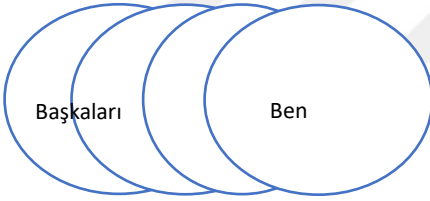
Süreç A: Ben annemden farklıyım ama içimde onun imgesini taşıyım ve ben onsuz var olamam (ipotekli kimlik)



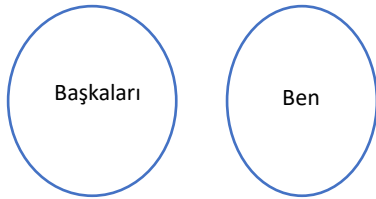
Süreç B: Kendi başıma varım ama annemle doğruyu sürekli test ederim (askıya alınmış kimlik)



Süreç C: Kendi başıma varım, kontrollü olduğumu anneme gstermeliyim (askıya alınmış kimlik)



Süreç D: Eğer kendi başıma olursam tamamen yalnız olurum. Böyle olmayı hem istiyor hem de istemiyorum (askıya alınmış kimlik)



Süreç E: Kendi başıma varım ve annem de var. Bu yolda olmak daha iyi (başarılı kimlik)

Görüldüğü üzere dünyaya gelen bir insanın bireyselleşme olgusu bu şekilde gelişir. Birey kendi kimliğini kazanırken toplumun varlığını da yavaş yavaş kanıksamaya başlar.

İlk önce varlığını özümsemişti anne kişisi zaten bebeğe yeni var olduğu bu mekânda (dünyada) tek başına olmadığını ilk gösteren ve kanıtlayan bir gerçektir.

Çocuğun toplumsallaşma sürecini geniş ve kapsamlı şekilde ele alan iki isim vardır: Piaget ve Vygotsky. İki kuramcının farklılaştığı konu “birey ve toplum” arasındaki ilişkinin kökeni üzerinedir. Vygotsky bilişsel gelişim sürecindeki toplumsal köken üzerinde ayrıntılı biçimde dururken Piaget bu kökeni toplumsal dengelenme kavramı ile açıklamakla yetinmiştir. Piaget’ye (1976) göre birey ve toplumsal arasındaki ilişki iş birliğine dâhil olan tüm işlemlerin etkileşiminden yani toplumsal dengelenmeden kaynaklanır ki, bu oldukça simetrik bir açıklamadır (Akt. Cole ve Wertsch 1996, akt. Atak, 2017; 169). Vygotsky’e göre ise birey üzerinde toplumsal dünyanın, çok özel anlamda bir önceliği vardır. Toplum, kültürel mirasın taşıyıcısıdır ve ana-babalar yeni doğan için hem yetişkinin kültürel geçmişini hem de çocuğun geleceğine ilişkin ön varsayımları taşır ve somutlaştırır (Cole ve Wertsch 1996, akt. Atak, 2017; 170).

Vygotsky çocuğun toplumsallaşma sürecini tarihsel-toplumsal-kültürel ilişki içinde ele alırken Piaget bu süreci bilişsel olarak tanımlar. Vygotsky’e göre birey dil aracılığıyla toplumsallaşırken bunun belli başlı aşamaları vardır. Bunlar üç başlık altında toplanabilir:

1. Anlamlandırma: Kişinin içinde yaşadığı toplum ve kültür, bilgiyi anlamlandırmasında etkilidir. Çevremizdeki insanlar ve kültür, olayları algılamamızı ve anlamlandırmamızı etkiler. Bilgilerimiz bunların aracılığıyla oluşur.

2. Bilişsel Gelişim Araçları: Çocuğun bilişsel gelişimini sağlayan araçlar vardır: Bunlar kültür, dil ve çocuğun çevresindeki (çocuk için) önemli kişilerdir. Bu araçların şekli ve kapasitesi, bilişsel gelişimini biçimlendirir ve bilişsel gelişimin hızını etkiler.

3. Yakınsak Gelişim Alanı: Vygotsky’ye göre, kişinin gelişimi sonu olmayan bir silindire benzer. Bu silindir üzerinde, kişinin problem çözme becerileri geliştikçe yukarılara doğru kayan bir yakınsak gelişim alanı oluşur. Bu gelişim alanının tabanını, kişinin yardım almadan çözebileceği problemler; tavanını ise kişinin yardım alsa da çözemeyeceği problemler oluşturur. Tabanı ile

tavanı arasında ise kişinin yardım alarak çözebileceği problemler yer alır (Miller, 1994, 5).

Piaget, çocuğun aktif olarak toplumsallaştığını, çevrenin neden olduğu sorunları çözmekte olduğunu, dünyayla sürekli etkileşim içinde bulunduğunu ve öğrenmenin de bu sorun çözme işleminden kaynaklandığını düşünmektedir. Dahası bu etkinliklerden kaynaklanan bilgi de ne taklit edilir ne de doğumdan gelir, çocuk tarafından etkin bir şekilde oluşturulur (Çeçen, 2000). Böylece düşünce etkinlikten doğar; etkinlik içselleştirilir ya da zihne yerleştirilir ve düşünce gelişir. Bilişsel gelişim için etkinlik temel faktördür; gelişim özümleme ve uymaya bağlıdır. Çocuk yeni bir kavramla karşılaştığında bu kavramı kafasında var olan bilgilerle karşılaştırır ve onu özümsemeye çalışır, başarısız olduğu durumda ise zihnini bu yeni duruma uydurmaya çalışır (Maury, 2008; 26). Bu açıdan bakınca bilişsel gelişim, çevreyi özümsemek ya da çevreye uyum sağlamayı gerektiren sürekli bir çabanın ürünüdür. Çocuğun düşünme becerisi bilgisinin ve zihni becerisinin artmasıyla gelişir. Dolayısıyla yeni bilgiyi sahip olduğu bilgiden etkilenecek oluşturur. Gelişen zihin sürekli bir dengelenme (equilibrium) sürecindedir. Zihnin dengelenmesi için önceden bilinen bilgi ve aynı anda deneyim sürecinde karşılaşılan yeni bilginin özümsemesi veya uyumlu hâle getirilmesi gerekmektedir. Çocuk etkin bir öğrenen ve düşünen, bilgisini nesneler ve düşüncelerle etkileşim içinde oluşturur; sürekli soru sorar, bilmek ister ve çok erken yaşlarda bile bazı amaçları vardır (Maury, 2008; 29).

Piaget bilginin, öğrenen tarafından etkin bir biçimde oluşturulduğunu, edilgen bir şekilde çevreden alınmadığına işaret eder. Bilgi kazanımı bir uyum sürecidir ve bireysel olarak öğrenen tarafından aktif katılımı sonuçlanır. Piaget oluşturmayı, bireyin biliş süreçleriyle bilgi arasında bir haberleşme olarak kabul eder. Bilginin oluşturulmasında bireyin gelişme ve hazırbulunuşluluk düzeyi önemlidir. Piaget, bilgiyi yapılandırmada mantık kurallarına uygun düşünmenin önemini vurgular ve dil gelişimi ile ilgisine işaret eder (Maury, 2008; 71-72).

Bu başlıkta verilen bilgiler özetlenirse; çocuk toplumsallaşma sürecinde bilişsel, duygusal ve davranışsal boyut süreçlerini aktif olarak geçirir. Bilişsel boyut çocuklukta başlar ve aslında yaşam boyunca artarak devam eder. Ama ergenlik döneminden sonra artan bir ivme ile ilerler. Duygusal boyutta daha çok cinsiyet algısı ile ortaya çıkar. Son

olarak davranışsal boyutta da çağdaş yetişkinlik, kişisel kontrol ve toplumsal durumlara uyum ile kendini gösterir. Davranışsal boyutta yukarıda da belirtildiği gibi bilişsel düzey artmış ve başarılı kimlik oluşmuştur.

Bu çalışmaya konu edilen 2,5-5 yaş aralığındaki çocuklar; dil, bilişsel, sosyal ve duygusal olarak geliştikçe anneden bağımsızlaşır ve bağılı kimliklerinden kurtulur. 2 yaşından itibaren sosyal gelişim şu şekilde özetlenebilir: 2 yaşındaki çocuk yetişkinlerle birlikte basit faaliyetlerde bulunabilir. Böylece edilgen bir eleman olmaktan kurtulup aile faaliyetlerine katılan ve sosyal ilişki kurabilen etkin bir üyeye dönüşür. Ayrıca aile dışındaki bireylerle ve kendi akranlarıyla da beraberlikten zevk almaya başlar.

2 yaşının başlaması ile birlikte çocuklar, bağımsız bir varlık olmaları gerektiğini öğrenirler. Yine onlar, birtakım davranış türlerinin belirli ortamlarda uygulanması gerektiğini öğrenmeye başlarlar. Anne babanın da etkisi ile gelişen bu davranış türlerinin tümü “sosyalleşme olgusu”nun ilk aşamalarını oluşturur (Yavuzer, 1997).

2 yaşından sonra çocuk, çok güç bir döneme girer. Bu dönemde dengesiz, olumsuz, kararsız ve isyankâr olan çocuk yetişkinlerin sözlerini dinlemek istemez ve tersini yapar. Özgürlüğü kısıtlandığında öfkelenir. Çevresinden yardım istemeden bir işi kendisi yapmak ister. Bu döneme “başkaldırma” dönemi denebilir. İnatçılığın ilk belirtileri bu yaşlarda kendini gösterir. Çocuğun gelişimsel seviyesi, anne, babanın ona neden engel olduğunu anlamada ve kendi duygularını açıklamada yetersizdir. Bu nedenle, çocuk bağırarak, öfkelenerek ve direnerek hayal kırıklıklarını ifade eder (Yavuzer, 1997; Gizir, 2002).

3 yaş çocuğu kazandığı güven ve özerklik duyguları oranında yavaş yavaş çevresini keşfetmekte ve çevre üzerinde bir denetim gücü kazanmaktadır. Bu amaçla kendi bedenine, cinsel farklılıklara ve çevrede olup biten her şeye karşı bir merak ve öğrenme eğilimi gösterir. 3 yaş cinsel benlik duygusunun başladığı, cinsel rollerin belirlendiği bir dönemdir. Toplumun cinsiyete karşı tutumları da bu dönemde dikkatle izlenir ve öğrenilmeye başlanır. Bu dönemde çocukta ailesini memnun edici davranış değişikliği meydana gelmeye başlar. Bu evrede rastlanan ani öfke nöbetleri eşyaya yönelmiştir. 3-4 yaşlarında çocuklar grup hâlinde oynamaya, oynarken birbirleriyle konuşmaya ve grup içinde oynamak istediklerini seçmeye başlarlar (Yavuzer, 1997).

4 yaşındaki bir çocuk çevresindeki yetişkinlere sunduğu sorular ile girişimcilik ve atılganlık eylemlerini açıkça göstermeye başlar. Korkutma, suçlama, ceza ve atılganlığın kısıtlanması çocukta girişimcilik davranışını engeller. Bu yaş grubunda çocuk yetişkinlerin davranışlarını gözlemleyip taklit ederken arkadaşlarının yaşantısından da etkilenir. Arkadaşları ile daha uzun süre birlikte olmaya başlar. Ancak oyun sırasında her çocuğun kendi isteğinin yerine getirilmesi ile ilgili talepleri bazen çatışmalara neden olur. Çocuk bu dönemde isteklerinin anında yerine getirilmesini anlayışla karşılamayı öğrenmeye başlar. Kendi dışındaki dünyanın kuralları olduğunu ve başkalarının da hak ve isteklerini fark edip beklemeyi öğrenir. Kazanılan bu yaşantı onun sosyalleşmesine büyük katkı sağlar (Yavuzer, 1997; Giriz 2002).

5 yaş döneminde çocuk, çevresine karşı olumlu bir yaklaşım içindedir. Bireysel-toplumsal ilişkilerin, benlik kavramının evde, okulda ve toplum içinde uyumun daha belirli olduğu görülür. Arkadaşlarını kendi seçer ve çoğunlukla onlarla iş birliği yapar. Yetişkinler ya da kendisinden küçükler yerine akranlarıyla bir arada olmayı tercih eder. Sıkıntılı ya da üzgün arkadaşlarının duygularını paylaşmaya ve onları rahatlatmaya çalışır. Çocuk, 6 yaşına geldiğinde 2,5 yaşında görülen olumsuz evrenin etkilerini göstermeye başlar. Çocuk yine iki buçuk yaşında yaşamış olduğu karar verme güçlüklerine uğrar ve bir şeyin olumlu ve olumsuz iki yüzü arasında hızla gelip gider (Yavuzer, 1997; Giriz, 2002).

3. Dilin Varlığı ve Gelişim Aşamaları

Farklılaşmaları ve özellikleri belli bir zamana kadar takip edilebilmelerine karşılık dil veya diller, temeli bilinmeyen zamanlarda ortaya çıkmış, kendine özgü kuralları olan sistemlerdir. Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan 2009: 11). Dil, kültür dairesinin en önemli parçasıdır. İnsanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen odur. İnsanoğlu konuşma yeteneğiyle, yani diliyle, zihninde

gizli kalmış her şeyi açığa çıkarabilir, dil aracılığı ile kendisini diğer insanlarla aynılaştırırken aynı zamanda da farklılaştırabilir.

İnsanlığın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve ifade gücü olan dilin kendi varlığını ortaya koyan, sınırsız birleşimi olan, sembollerin kullanıldığı ve bunların işletildiği bir sistemsel bir dizgedir.

İnsanımsı-insansı-dik insansı-mağaracı insansı ve bilge/tam insansı aşamalarından günümüze gelmiş insan türünün gelişmesine paralel olarak insanları diğer canlılardan tamamen ayıran, dil de yerinde saymamış, o da insan ırkıyla birlikte gelişmiştir. İlk dönemler “çığlık dili” ile kurulan iletişim, gelişmeyle birlikte kendi sistemini ve ifade şeklini bulmuştur. Canlılığını da bu gelişimle kanıtlayan dilin bir bebekte oluşma şekli de ilk insanın çığlık dilinden sistemli bir dile kavuşmasındaki serüveninden farksızdır. Şöyle ki her iki grup da kelimelerini yaratma bakımından bir benzerlik göstermektedir. İlk başta rastgele çıkarılan sesler, zaman içerisinde bu seslerin karışımıyla belli anlamlar kazanır (Başkan, 1968; 151-152).

Belki geçmişin derinliklerinde olan ilk insanın ilkel sesleri bizatihi keşfedilemez, ama bunu bir bebekte gözlemlene imkânı her zaman mevcuttur. Örneğin, Türkçede “pisi pisi” genel olarak bebeklerin kurduğu ilkel dil oluşumunda “kedi” varlığının karşılığıdır. Bu adlandırma şimdilerde yaygınlaşmış ve bilinen bir eşleştirme olsa da ilk zamanları düşünülürse rastgele şekilde bir bebeğin “kedi” türünün her yanına yaklaştığında çıkardığı “pisi pisi” göstergesi zamanla çevresindekilerin yoz-inançla “pisi pisi” göstergesi ile “kedi” nesnesi arasındaki ilgiyi kurmasını sağlar ve böylece bebeğin de ilk rastlantılı sesli göstergesi oluşmuş olur.

Dildeki sesli-göstergelerin rastgelelikten rastlantılı bir şekle bürünmesi, yani dildeki sesli-göstergelerin bu şekilde soyutlaşarak birer sözlü-gösterge hâline gelmesi insan dilinin doğumu anlamına da gelmektedir (Başkan, 1968; 153).

İnsanoğlu için önce ihtiyaçları ve ihtiyaçlarını karşılayacak çözüm yolları gelmektedir. ‘Oluşturulan tüm gerçeklik ihtiyaçtan hâsıl olmuştur’ söylemi, insan ve kurmuş olduğu sistemi gözlemlendiğinde, çok da yanıltıcı payı içermemektedir. Dildeki kelimeler de bir ihtiyaç doğrultusunda hâsıl olmuş bu sebeple gelişim seyirleri somuttan soyuta doğru ilerlemiştir. Örneğin, ilk insanımsılardan birinin çeşitli seslerden oluşan örtülü bir sesli-göstergeyle betimlediği bir durum ya da nesne daha sonralarda “tehlike”,

“şaşkınlık”, “neşe”, “sandalye, masa, ağaç, güneş...” anlamlarına gelmiş, sözlü-göstergeler hâlini almıştır.

Çocuklar da dilin sistemine, yani kural ve kaideler ile karşılaşmadan önce, kendi sistemleriyle ve çıkarabildikleri ses karışımlarıyla kendi dillerini kurar sonra genellemeyle çeşitli sözlü-göstergeler meydana getirirler. Gözlem ve taklit aşamasıyla maruz kaldığı anadilinin sistemini çözmeye başladığında da üretimden vazgeçmez, üretmeye devam eder. Ta ki tam olarak standart dil öğrenme becerisine kavuştuğunda üretim sonlanır var olan kelimelerin kavram alanlarını öğrenme başlar. Bu sebeple birçok ebeveyn den çocuklarının ilk iletişim kurma çabalarını anlatırken verdikleri örneklerin “bizim çocuk suya ‘buv’ derdi, onda çikolata demek ‘koko’ demektir” gibi cümleler üzerinden gerçekleşmesi şaşırtıcı değildir. Standart dilde anlamsız olan bu sözcükler daha sonraları, yani gözlem aşamasına geçildiğinde ve çocuk, anadilinin sistemini çözmeye başladığında sözcükler daha anamlanacak ve dilin öz sistemini yansıtır duruma gelecektir. Örneğin kaleme “yazaç”, merdivene “çıkak” denilebilecektir. Çünkü anadili Türkçe olan çocuk, dilinin eylem merkezli bir dil olduğunu çözecek, eylemini gerçekleştirdiği hareketi adlaştırmakla kendi diline kazandıracaktır.

4. Çocukta Dilin Oluşum Aşamaları

Dil, öğrenilen değil, edinilen bir dizgedir. Öğrenme bilinçli bir şekilde oluşurken, edinme kendiliğinden oluşma sürecidir. Dil de öğrenilmez, zamanla kendiliğinden oluşur (Eker, 2006; 17).

“Evrensel Dil Bilgisi” de denilen dil edinme merkezinin doğuştan olduğunu, başka bir deyişle dilin öğrenilmediğini, doğuştan edinildiğini savunan görüş; genel itibarıyla yaygınlaşmış ve kabul görmüştür. Çocuk, içinde yaşadığı toplumda dili duyarak bir düzen içinde öğrenir. Dil gelişimi sembolik oyunlar, tasarım ve taklit ile iç içedir. *Doğallık* da denilen bu kuram şunu söylemek ister ki çocuk dil edinim sürecinde, dili kendisinin içinde yaşadığı ortamın vazgeçilmez bir parçası olarak görür (Baştürk, 2004; 7). Nasıl yemek yiyor, su içiyor ve bunları sindiriyorsa tıpkı dili de bunlar gibi zamanla sindiriyor ve yaşamının vazgeçilmez unsuru hâline getiriyor. Aynı zamanda doğallığın yanında *uysallık* olgusu da dil edinim sürecinde oldukça önemlidir. Şöyle ki çocuğun

uysallık göstermesi ve dışarıdan gelen herhangi bir aracı olduğu gibi kabullenmesi dil edinimini kolaylaştırır (Baştürk, 2004; 7).

Dil gelişimi yönünden yaşamın ilk bir yılı dilin gelişimi öncesi (*prelenguistic*) dönem, okul öncesi yıllar ise temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönemler olarak tanımlanır (Karacan, 2000; 264).

Çocuklar dili belli aşamalardan geçerek öğrenirler. Delacroix, dil gelişiminin üç aşamalı olduğunu belirtir ve bunları sırasıyla *ağlama (cri)*, *cıvildama (babillage)* ve *gerçek anlamda kullanılan dil yani konuşma (langage proprement dit)* olarak sıralar (Baştürk 2004: 1):

6a. Ağlama (Cri): Ağlama öncelikli olarak solunum refleksidir. Daha sonraları sırasıyla gereksinimlerin ve duyguların sessel anlatımı, oyun ve son olarak da doğal bir tepkinin istemli kullanımı olarak karşımıza çıkmaktadır. Başlarda bir iletişim aracı olmayan bu dönemde, çevresindeki kişilerin çocuğun ağlamasına verdikleri tepkiler ile zamanla onun bu bağırma işlemini bir ileti olarak algılamasına sebep olur. Hatta daha sonraki dönemlerde ağlama bazen gereksinimlerin karşı tarafa iletilmesi anlamından çıkıp isteklerin “zorla yaptırılmasına” kadar giden bir yapı kazanır. Çocuklar doğumdan hemen sonraki bu dönemde tüm seslere karşı duyarlıdırlar. Her bebek çevresinden duyduğu sesler içinde annesinin sesini ayırt edebilir. Doğan her bebek normal şartlar altında bütün dillerde var olan sesleri çıkarabilme yeteneğine sahiptir (DeCasper ve Fifer 1980; Bertoncini vd. 1988). Kısacası bu dönem, konuşmada kullanılacak seslerin alıştırtmasının yapıldığı bir dönemdir.

6b. Cıvildama (Babillage) ve Sözcük Edinimi: Çocuk, doğumdan itibaren dilin iletişim değerini anlar, ancak dilin kullanımı açısından sadece bazı sesler çıkarır. İlk ayda çıkarılan sesler genellikle doğaçlamadır. Başlangıçta refleksif olarak çıkardığı sesleri bu dönemde amaçlı hâle getirir (Aral, 2000; 13). “b, m, p” gibi dudaksı sesleri çok rahat çıkarırlar. Nedeni ise, annelerini emerken dudak yapılarının bu sesleri çıkaracak düzeye gelmesidir.

Cıvildama ya da *mırıldanma* evresinden sonra altıncı ve onuncu aylar arasında *Mırıldanma Tekrarı* denilen bir devre yaşanır ve bu devrede ünlü ve ünsüz sesler birleştirilerek heceler kurulur. Bebeğin çıkardığı sesler çevredeki dilin niteliklerini kazanır (Acarlar, 1991; 11). Çocuk kendisi için kolay olan *mamamama*, *dadadada* gibi

sesleri öncelikli olarak çıkarır, daha sonra iki veya üç heceli sesleri çıkarmaya başlar. Böylece sözcüğün oluşumuna doğru adım atmış olur (Baştürk, 2004; 3).

Yani bu dönem çocuğun konuşmak için yoğun alıştırma yapıldığı, dile hazır olduğunu gösteren aşamalardan biridir.

Bu dönemden sonra da bir diğer dil öğrenme aşaması olan *ses-sözcükler dönemi* gelir. Bu dönemde bebek, sesleri sözcükler gibi kullanır. Yani sesler sözcüklerin işlevini görür (Kermis 1995, akt. Louw, 1998; 200).

Bebeklerin, yetişkinlerin konuşmasına benzeyen uzun diziler oluşturdukları dönem de ses-sözcükler dönemidir. Bu dizilere “jargon” denir ve jargonlar; anlaşılmayan, düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılardır. Bu dönemde çocuk için sözcüklerin yerini jargonlar tutar (Uyar, 1995; 44) ve çocuklar çok heceli kelimeleri de tek hece ile (örneğin, piyano için po) ifade ederler (Karacan, 2000; 265).

Çocukların ilk anlaşılır sözcüklerini türetmeleri 1 yaş civarındadır. Çocuk dilinde sözcükler cümle değerindedir. Ancak bu cümle, yapı bakımından değil, bir cümlemin dile getirilmesi gerektiği anlamlar itibarıyla cümle özellikleri gösterir (Baştürk 2004: 3). Çocuk dilinde sözcük önceleri belirsiz bir anlam içermektedir. Bir başka deyişle sözcük değişik değerler anlatabilmektedir. Sadece bir nesneyi bir varlığa değil, söz konusu nesne veya varlığın kullanımından hareketle işittiği, bildiği veya istediği ne varsa onu işaret eder, dile getirir ve anlamlandırması ancak ilerleyen zamanlarda açıklık kazanır (Delacroix, 1930; 296).

6c. Gerçek Anlamda Kullanılan Dil – Konuşma (Gerçek Anlamda Dil ve Cümle): Bu dönemin ilk basamağını iki sözcüklü ifadeler dönemi oluşturur. On sekiz ve yirminci ayları kapsayan dönemdir. Çocuk, bu dönemde iki sözcüğü birleştirerek cümle oluşturur ve aynı zamanda çocukların ses tonu, duraklama ve sözcük düzeni yetişkininkine benzer hâle gelmeye başlar (Erkan, 1990: 7). Çocuklar, bu dönemde dil ile ifade edebilecek her şeyi iki sözcükle ifade etmeye çalışırlar. İsim+isim, isim+fiil, fiil+isim, sıfat+fiil şeklinde olan konuşma yapılarında edat, bağlaç ya da zarflar yoktur (Temel, 1999).

Daha sonraki aşama ise *iki sözcükten daha fazla sözcüğü birleştirerek kurduğu cümleler* dönemidir. Çocuğun cümleleri başlangıçta her ne kadar iki sözcükten oluşsa da cümlede yer alan sözcük sayısının çok çabuk geliştiği görülmektedir. Çocukların birçoğu

üç yaşına geldiklerinde artık dilin temel yapılarını öğrenmişlerdir ve kendilerini ifade edebilmektedir. Yine de yetişkin konuşması gibi gramer yapısına tam uygun olarak konuşamazlar (Dönmez, 1986; 94-95; Aral vd., 2000; 135). Ayrıca, çocuktan çocuğa dil gelişimi ve dilin kullanılması açılarından büyük farklılıkların gözlemlendiği dönem, bu dönemdir (Temizyürek, 2007; 4).

Sonuç olarak tüm bebekler dili öğrenmeye öncelikle kullanılan dildeki sesleri öğrenmekle başlarlar. Dil gelişiminin, beynin olgunlaşması (matürasyon) ile yakın ilgisi olup beynin olgunlaşmasının üçte ikisinin kazanıldığı 3 yaşında belirgin dil kazanımı beklenir. Üç yaşından sonra ise çocuklardan dilin sistemlerini oluşturan dil bilgisel kuralların kullanımının daha da belirgin olması beklenir.

Çocuk, dil gelişim sürecinde ebeveynlerinden ve çevresinden sınırlı sayıda cümle duymasına karşın sınırsız sayıda cümle üretebilmektedir. Bunun nedeni ise, dilin belirli sayıda cümlelerden oluşan bir yapı değil, açık uçlu ve sonsuz üretim gücüne sahip bir sistem olmasıdır (Pinker, 1989; 5).

J. J. Rousseau (2008)'ya göre çocuğun ilk hareketleri, çevresindeki her şeye karşı ilgi duymak, gördüğü her şeye uzanmak, yakalamak, dokunmak için çabalamaktır. Çocuk, düşünme yeteneğini ancak bu şekilde kazanır. Başka bir deyişle, düşünmeyi öğrenmek bedensel faaliyetlerde bulunmak ve duyu organlarını kullanmakla mümkündür. Dolayısıyla çocuğun düşünme yeteneği ders biçiminde yapılan anlatım yoluyla geliştirilemez. Çocuk düşünme yeteneğini ancak kendi başına aktivitelerde bulunarak geliştirebilir.

Piaget de çocuğun doğumunun ilk gününden itibaren çevresini keşfetme çabasına girdiğini savunur. Ona göre, çocuğun keşif çabasında kullandığı temel araçlar, doğuştan getirdiği duysal ve hareketsetel yeteneklerdir. Dokunma gibi basit duysal veriler ile tutma ve emme gibi basit hareketlerden işe başlayan çocuk, temel süreçlerin üzerine yenilerini koyarak çevresini anlayabilecek bilişsel bir sistem geliştirir (Piaget, 1969; akt. Maury, 2008: 19).

Çocuklar doğdukları andan itibaren konuşmaya başlamazlar. Konuşma edinimi de tıpkı diğer bilişsel ve gelişimsel süreçler gibi belli bir süreç isteyen bir edinimdir. Şöyle ki dil edinimi sözce anlama ve sözce üretme olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Sözce üretim aşamasının ilk basamağı olan babıllama evresinde çocuklar, ünlü-ünsüz sesleri düzensiz bir şekilde yan yana ve tekrarlayarak kullanırlar. Bunlara anlam atfetmeye çalışan çevresindeki yetişkin bireylerdir. Oysa bu dönemde çocukların çıkardıkları sesler hep aynı nitelikte ve anlamsızdır.

10-11. ayda çocuklar bildiri, soru, haykırış aktaran tonlarda agulamaya başlamaktadırlar. Bebekler, edinmeye başladıkları dilin, öncelikle bürün dizgesini içselleştirmektedirler. Bir dil edinilirken ya da öğrenilirken önce ezgiye aşına olunmakta, daha sonra konuşulanları anlamaya, en son da üretime başlanmaktadır. Bu bağlamda bebeklerin henüz sözcük üretimine bile başlamadan önce ezgi örüntülerini edinmeleri şaşırtıcı değildir. Yetişkinler de bilmedikleri bir dille karşılaştıklarında ilk önce o dilin ezgisine, vurgularına dikkat etmektedirler. Örneğin sözcük sınırlarının tam olarak nerede ayrıldığı bilinmemekte; ama konuşan kişinin ezgisine dikkat edilerek soru cümlesi mi yoksa bildiri cümlesi mi kurduğu, bu cümleyi kızgın mı yoksa mutlu bir ses tonuyla mı oluşturduğu anlaşılabilir (Eken, 2008; 38).

Sözce üretiminin ilk aşaması tek sözcüklü sözce dönemidir. Çocukların ilk sözcükleri ne zaman söyledikleri bir genelleme dâhilinde değildir ve genelleme de kolaylıkla yapılamaz. Çünkü bu durum, çocuktan çocuğa değişim gösterebilmektedir. Şu bir gerçektir ki zekâ gelişimi ile sözce üretimi paralel ilerleyen süreçler değildir. Ama şu söylenebilir ki sağlıklı bir çocukta en erken 4, en geç 18 ayda ilk sözceler duyulmaktadır. Yani, ortalama 10 ayda ilk sözceler meydana gelmeye başlamaktadır.

Bir dilin seslerini çıkarmak o dilin ilk sözcüklerini üretmek anlamına gelmemektedir. Çocuk, daha önce de söylendiği gibi, dilin ünlü-ünsüz seslerini rastgele kullanarak öncelikle tepki vermeyi öğrenir. Örneğin arka arkaya çıkardığı “ba” hecesi öncelikle sadece birer sesli-gösterge boyutundadır. Ebeveynler tarafından konuştu olarak dillendirilen bu durumlar eğer çocuk babayı gördüğünde ya da görmediğinde o kişiyi ya da o sözceyi eşleştirdiği şeyi söylemek istiyorsa o zaman sesli-gösterge sözlü-göstergeye dönüşmüş olacaktır; bu durum çocuğun da anlamaya ve dolayısıyla anlamlandırmaya başladığını göstermektedir. Algılama ile üretim eşsüremlidir, algılama daha öncesinde başlamışken, üretim daha sonraki bir sürece tekabül eder.

Sesli-göstergeden sözlü-gösterge dönemine geçen çocuk bundan sonra ise iki-üç sözcüklü sözce dönemi geçer. Burada gözlemleri ve edinimleri daha çok sözcükte can

bulur. Yansıma sözcüklerle başlayan süreç algılamının gelişmesiyle taklide ve dilin ilkel hâlini yansıtmaya doğru gider. Eksilteli yapılar oluşmaya başlar. Standart dile en çok yaklaşan dönem ise 6 yaş sonrasıdır. Aşama aşama gelişen dil olgusunun çocukta iki-üç sözcüklü sözceler şeklinde görülmesiyle artık çocuğun çevresindeki yetişkin bireylerle kurmaya çalıştığı iletişim ve iletişim sırasında taşıdığı niyet süreci ortaya çıkmaktadır. Bu iletişim şeklinde taşınan niyet iki boyutludur kılıcının taşıdığı niyet ve alıcının anladığı niyet. Şöyle ki iletişimsel yetinin en temel iki spesifik bileşeni vardır: *paylaşılan inanç/niyet* ve *iletişimsel niyet/amaç* (Bosco ve Tirassa, 1998; 2). Burada paylaşılan inançta konuşucunun tek başına anlamlandığı ve kendi zihninde taşıdığı, aktarmaya çalıştığı yorumlama yetisidir; iletişimsel amaçta ise; iki tarafta aktif olarak görev almaktadır. Konuşucunun aktarmaya çalıştığı zihnî faaliyetinin alıcı tarafından da aynı anlam paralelliğinde algılanması ve buna bir karşılık üretmesidir. İşte verici ile alıcı arasındaki kod aynı anlam çizgisinde buluştuğunda iletişim gerçekleşmektedir. İletişimsel amacı Bosco ve Tirassa (1998; 3) da şu şekilde açıklar: “İletişimsel bir davranışın anlamı, ortak katılımcılardan herhangi biri tarafından üretilen belli bir olaya yüklenen anlam olarak açıklanabilir.” Başka bir deyişle iletişimsel davranışlar salt anlamlar taşımamakta; anlamları, katılımcılardan her birinin bir diğeriyle paylaştığı zihinsel süreçler içerisinde bulunmaktadır.

5. Çocuk Düşüncesinin Üç Dizgesi: Hareket Zekâsı, Benmerkezcil Düşünce, Akılcı Düşünce

Tüm insanlığın dil noktasında birleştiği ortak bir evre vardır ki o evre de çocuklukta konuşma evresinden önce çıkardıkları seslerdir. Bu sesler ilkel olmanın yanı sıra aslında doğanın imkânlarının gözlemlendiği ve kullanıldığı ortak bir evredir. Gelişigüzel değil, bir aksanı bir tonu ve ezgisi vardır; yansıma sözcüklerde bu ilkelliğin gelişmiş olana taşındığı ve hâlâ yaşatıldığı zemindir.

Çocukların bu sesleri bilinçsiz çıkarmadığının, doğayı gözlemleyerek onun desteğiyle oluşturduğu ilk dilin bilinçli olduğunun en bariz göstergesi dördüncü aydan itibaren ağlama tonlarının değişmesidir. Annelerin bu ağlama tonlarının çeşitli istekleri

anlattığını fark etmesi de tam olarak bu zamanlara denk düşmektedir. Bu sadece bir ağlama değil, iletişime geçmenin bir çabasıdır.

Sonrasında çocukta düşüncenin üç dizgesi ile akılcı dönem devreye girer ve konuşmayla iletişim eylemi gerçekleşmeye başlar.

Bu üç dizge Piaget'in gözlemlediği ve çalışmalarında yer verdiği aşamalardır. Akıl ve davranış arasındaki bu süreklilik tam olarak iş işten geçtikten sonra gerçekleşir. Aslında ilkel hareket düşüncesi ile akılcı düşünce arasında uzun bir benmerkezcil düşünce aralığı vardır. Başka bir deyişle, hareket düşüncesinden akla giden yapı çizgisel bir sıra izlemez: Eylem ile düşünce arasına hareket uyum dalgalarını başka yöne çeviren ve adına ben denen kırıncı bir ortam girer (Piaget, 2008; 34).

a. Hareket Zekâsı

Organizmanın nesnelere uyumuyla, nesnelerin organizmaya uyumunun karışımından ibarettir. İki etken grubundan bahsedilir:

- a. Organizmanın nesnelere uyumunu sağlayan etken; her tür düşünce ve dil yetisinden önce çocuk hacmi büyük olan nesnelerin küçük olanlardan daha ağır olduğunu öğrenir.
- b. Nesnelerin organizmaya uyumunu sağlayan etken; çocuk nesneleri kendi eylemleri gereğince algılar. Ağırlık bir güçtür, güç ise çabadır vb. (Piaget, 2008; 35).

Hareket zekâsı ile akılcı düşünce arasında nesne-öznellik-nesnellik gibi ilişki basamakları kendi içlerinde bir uyum oluşturmaktadır. Birtakım unsurların çizgisel ilerlemesinden ibaret olup bu dönemde bazı unsurlar devam ettirilirken bazılarının vazgeçilerek geride bırakılır.

b. Benmerkezcil Düşünce

Etkinliğe hayal gücü katılır, dil davranışla bir araya gelir, yani anlatı, iç konuşma ve iç düşünce hâllerini de kapsar. Benmerkezcil düşünce iki temel nitelikle anlatılabilir:

- a. Yapı bakımından bu kuralsız bir düşüncedir. Doğrulama ve inanç vardır, ama kanıt yoktur. Kuşkusuz nesnelerden ileri gelen bir denetim vardır ama üstü kapalıdır. Diğer bir yandan dil varsa başkalarının düşüncesiyle çarpışma da

vardır. Fakat bilinçsiz olduğu için çocuğun benmerkezciliği evrensellik yanılımasını ortaya çıkarır.

- b. İçerik bakımından, benmerkezcil düşünce evreni ben'e uyumlu kılmaktan ibarettir. Burada birçok itirazı belirtmek gerekir. Bütün çocukluk boyunca eylem, organizmanın nesnelere her zaman artan zoraki bir uyumunu sağlar. Bu uyum çok fazla olmasa da nesnel bir algılamaya ulaşsın diye çocuğun kendisi ve nesneler arasındaki her tür ilişkide nesneler arasındaki ilişkiden doğan şeyle, kendi bedeninin bu ilişkiye girmesine neden olan temel bakış açısından doğan şeyi birbirinden ayırt edebilmesi gerekecektir. Başka bir deyişle benmerkezciliğin ayırıcı niteliği bilinçsiz olmaktır. Eylemden benmerkezciliğe ondan da akla giden yol, her yeni buluşun önce ve sonrasında düşüncenin kendi içine kapandığı yerdeki zorunluluğun yeni bir görünümüdür (Piaget, 2008; 36-38).

c. Akılcı Düşünce

Etikte olduğu gibi bilimde de akılcı olmak F. Rauh'un derin ifadesine göre "bir yere yerleşmek"ten ibarettir. Sorun bu yerleşmeyi çocuğun nasıl başaracağıdır. Burada önemli üç sonuç çıkmaktadır:

- a. Kendi benliğiyle başkasının benliğini karşı karşıya koyan çocuk, kendi öznelliğinin farkına varır ve içsel olanı dışsal olandan ayırt etmeyi başarır. Böyle bir hazırlık bir yandan bilinçlenmeyi kolaylaştırır, düşüncenin kendini göstermesini ve sonuçta kendi işlevini düzenlemesini sağlar.
- b. Başka biriyle tartışan çocuk, kendi bakış açısını olası olan diğerleri için de özel bir bakış açısı olarak kabul etme sonucuna varır ve bir uyum zorunluluğu onun aklına karşılıklılık kavramını getirir. Karşılıklılık bir inanç değil, bir ülkü, kısıtlı bir içeriği zorunlu kılmaksızın düşünceyi denetleyen kurallı bir koşuldur.
- c. Nesnelliğin ve karşılıklılığın iki koşuluyla yetinmek için her kavram ilişki kurmak için kendi mutlak niteliğinden vazgeçmek zorundadır (Piaget, 2008: 38-39).

O hâlde tüm bu açıklamalardan çizgisel bir gerçeklik oluşturmak mümkündür:

Hareket zekâsı	- Benmerkezcil düşünce	- Akılcı düşünce
<i>Canlı-nesne</i>	<i>Öznellik</i>	<i>Nesnellik ve uyum</i>
<i>Nesne-canlı</i>		<i>şeklinin algılanması</i>
(=uyum)		

Canlı ve nesne arasında karşılıklı kurulan bağ, aklın devreye girmesiyle uyumun sağlanmasını ve bu uyumu bireysel düşünce zemininde sağlayan kurallar dizgesi olarak ortaya çıkmasını sağlar. Akıl etkisi arttıkça bireysel değişim daha çok gerçekleşir. Öncelikle benmerkezcî, yani öznel başlayan benlik, akılla birlikte yeni formlar kazanır. Yeni formlar kazanırken de bir önceki formu kurban eder. Bu zihinsel sıçrayışlar anlamına da gelmektedir. Bu sıçrayışların her birinde kurban edilen benlik yeni oluşumuyla bireyin oluşumuna biraz daha katkıda bulunur. Böylece bu kurban edilişlerde zihinsel alanda özerklik kurulurken akıl-düşünce arasındaki bağ daha da sıkılaşır ve devamlılık kazanır. En sonda da tamamen öznellik dairesi içerisinde oluşan düşünce akılcı düşünce ile nesnellığe, yani sosyalliğe kavuşur.

Tüm bu dizgelerin katmanlarında dil farklı seviyelerde varlığını devam ettirmiş ve kendini gerçekleştirmiştir. Dilin varlığı ve gelişim aşamaları tüm bu katmanların arasında ve aşikâr bir şekilde olmaktadır ve bu katmanlar bilinir hâle geldikçe dilin işlevsel kullanımı da daha görünür olmaktadır.

6. Dilin İşlevsel Kullanımı ve Sözeylemler

İletişimin en temel aracı olan dilin Malinovsky'e göre iki temel işlevi vardır: edimsel işlev ve törensel işlev. Bühler ise dilin işlevlerini *anlatım işlevi*, *çağrı işlevi*, *betimleyici işlev* olmak üzere üçe ayırmıştır. Britton'a göre yine dilin üç işlevi söz konusudur: *belgesel*, *yazınsal* ve *çağrı işlevi*. Jakopson ise dilin işlevlerini altı başlıkta toplamıştır: *Anlatım işlevi*, *çağrı işlevi*, *ilişki işlevi*, *betimleme işlevi*, *üstdil işlevi* ve *yazınsal işlev* (Harris ve Taylor, 2002; 176).

Anlatım işlevi genel olarak konuşucuya/göndericiye yönelik bir işlevdir. Çağrı işlevi ise gönderici tarafından oluşturulan dilsel üretimlerin bir metin içerisinde yer alması ve bu üretimlerin alıcıda oluşturduğu tepkileri içermektedir, dolayısıyla, tamamen,

alıcıya/okuyucuya yöneliktir. İlişki işlevi verici ile alıcı arasındaki kodun çözülmesiyle ortaya çıkan iletişimin göstergesidir. Betimleme işlevinde, bilgi vermek ve alıcının tepkisini ölçmek ön plandadır. Betimleme işlevi aynı zamanda dilin yine dili açıklaması gerektiği bağlamlarda ortaya çıktığı için bu işlevine üstdil işlevi de denilebilir. Çünkü bu işlevde kod üzerinde bir yoğunlaşma söz konusudur. Yazınsal işlevde ise, dilin yaratıcı ve sanatsal yanı yansıtılır.

Halliday ise -diğerlerinden ayrılan- daha farklı bir sınıflandırma yapar. Dilin işlevlerini; *düşünsel*, *metinsel* ve *bireylerarası* olmak üzere üçe ayırır. Bunlardan düşünsel işlevi, konuşucunun çevresi ve iç dünyasındaki deneyimlerini yansıtmak ve bunlarla zihinde oluşturduğu gerçeklik algısını dil aracılığı ile dışa vurmak olarak açıklar ve açıklamasına dilin gerçek işlevinin de bu olduğunu ekler. Metinsel işlevi, metindeki yargılar arasında bütünlüğü yaratmaya yaran işlev olarak tanımlarken bireylerarası işlevi de dilin değiş-tokuş işlevi olarak tanımlamaktadır. Bireylerarası işlevde konuşucu bilgi akışını sağlayan dinleyici ise bilgi alan ve aktaran taraftır. Yani, konuşucu bir bağlam merkezinde konuşmayı üstlenmişken dinleyiciyi de bu bağlama ya da konuşmaya ikna etme, dolayısıyla, kendini kabul ettirme derdindedir (Halliday, 1985; 120).

Foster (1990 akt. Eken, 2008; 20) da Halliday'in belirlediği bu üç temel işlevden her birinin okul öncesi dönem çocukları tarafından üretilen sözcelerde yer aldığını belirtmektedir. Örneğin, çocuklarda konuşma sırasını bekleme ya da değiştirme gibi metinsel işlevler; konuşmanın konu kontrolünü üstlenebilme, ilgili konularda dinleyiciler için anlaşılabilir bilgi sağlama gibi düşünsel işlevler; sorular, yanıtlar ya da ricalar gibi çeşitli söylemlerin kullanılmasını içeren bireylerarası işlevler bir arada bulunabilmektedir. O hâlde söylem kavramını ve bu kavramın alt başlıklarını oluşturan edimsöz ile etkisöz kavramlarını açıklamak çalışmayı daha anlaşılır kılacaktır.

6.1.Söz Edimleri; Edimsöz ve Etkisöz Edimleri

Söz edimleri değişik türlerde ortaya çıkabilmektedir: Bir soru sorarken, ricada bulunurken, geleceğe yönelik tahminde bulunurken ya da bilimsel bir problemi çözümlerken... İngiliz felsefeci J. L. Austin tüm bunları *edimsözler* olarak adlandırmıştır.

Edimsöz insanın dille iletişiminin eksiksiz en küçük birimidir. Ne zaman birbirimizle konuşsak ya da yazıssak edimsözde bulunmuş oluruz (Austin, 1962).

Farkındalık kazanılması gereken şey edimsöz ile eylemlerimizi ayırmaktır. Edimsözler niyetleri açık ederken eylemler aslında o niyetlerin sonuçlarıdır. Konuşan kişi bir şey söyleyip, söylediği bu şeyle bir şey kastediyor ve dinleyen kişiye söylediği şeyi iletmeye çalışıyorsa, başarılı olması kaydıyla, bir edimsöz gerçekleştirir. Örneğin;

Lütfen odayı terk ediniz.

Odayı terk eder misiniz?

Odayı terk edeceksiniz.

Dile getirilen bu sözler ortak bir sonuca sahiptir; sizin odayı terk edeceğiniz şeklindeki önermenin bir beyanıdır. Yalnız, her birinde farklı bir anlam katmanı ortaya çıkmaktadır. İlki, bir ricadır; ikincisi bir soru, üçüncüsü ise bir tahmindir. Buradaki niyetlilik çalışmada kurulan niyetli durumun içeriğiyle niyetli durumun bulunduğu tür arasındaki ayrıma paralel olarak bir edimsöz ediminin içeriğiyle sahip olduğu edimsöz gücü veya aynı şey demek olan edimsöz ediminin bulunduğu tür arasında ayrım yapılması gerekmektedir. Analizimizin amaçları açısından, edimsöz edimlerin yapısını F (p) olarak gösterebiliriz. Burada F, edimsöz gücü; p ise önerme mahiyetindeki içeriği göstermektedir. Söz ediminin, önerme mahiyetindeki içeriğini oluşturan parçadan, edimsöz türünü ya da gücünü oluşturan parçayı ayırabiliriz.

Şimdi sorulması gereken soru “Çıkarılan seslerden edimsözler neticesinde elde edilen edimlere nasıl ulaşılır?” Bu soruya verilecek cevap dilin gerçeklikle olan ilişkisini açıklayacaktır ve kullanabilecek 'anlam' kavramının bir analizini verecektir. Dil gerçeklikle anlam vasıtasıyla ilişki kurar. Fakat anlam da dile getirilen sözleri edimsöz edimlerine dönüştüren özelliştir. Edimsöz edimleri sözcüğün özel kavram alanında anlamlıdır. Dilin gerçeklikle ilişki kurmasını mümkün kılan da anlamlılığın bu türüdür. Bu yüzden, derinlere inildiğinde ve uygun şekilde anlaşıldığında 'Anlam nedir?', 'Dil gerçeklikle nasıl ilişki kurar?' ve 'Edimsöz edimlerinin doğası nedir?' şeklindeki üç soru da aynı sorudur. Görüleceği üzere, bu üç sorunun her biri, zihnin seslere ve işaretlere nasıl niyetlilik yüklediği ve bu suretle onlara nasıl anlamlar kazandırdığıyla, bunu yaparken de onları gerçeklikle nasıl ilişkilendirdiğiyle ilgilidir.

Edimsöz amaçlarının sadece beş farklı türü vardır ve bunlar anlam içinde gizlidir (Searle, 2006; 171-172):

a. Birinci edimsöz amacı, iddia edici türdür. İddia edici edimsözlerin amacı, dinleyeni önermenin doğruluğuna mecbur bırakmaktır. Önermeyi dünyadaki şey durumlarını temsil ediyor olarak ortaya koyar. Beyanlar, betimlemeler, sınıflandırmalar, açıklamalar bu türün bazı örnekleridir. Her türlü iddia sözcükten dünyaya uyma yönüne sahiptir ve iddia edilen şeylerin içtenlik şartı daima inançtır. Her iddia edilen şey, bir inancın ifadesidir. İddiayı teşhis etmenin en basit testi, dile getirilen şeyin kelime manasıyla doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu sormaktır. Çünkü iddia edilen şeyler sözcükten dünyaya uyma yönüne sahiptirler; dolayısıyla doğru ya da yanlış olabilirler.

b. İkinci edimsöz amacı, yönlendirici türdür. Yönlendiricilerin edimsöz amacı, dinleyeni, davranışının yönlendiricinin önerme niteliğindeki içeriğine uymasını sağlayacak bir tarzda, davrandırmaya çalışmaktır. Emirler, komutlar, ricalar bunun örnekleridir. Uyma yönü daima dünyadan söze doğrudur, her yönlendirici, dinleyenin yönlendirilen eylemi yapmasına karşı duyulan arzunun bir ifadesidir. Yönlendiriciler doğru ya da yanlış olamazlar; itaat edilebilirler, karşı konulabilirler, kabul edilebilirler, reddedilebilir.

c. Üçüncü edimsöz amacı, taahhüt edici türdür. Her taahhüt edici tür, konuşan kişinin, önerme niteliğindeki içeriğinde temsil edilen eylemin seyrini üstlenmek için yapılır. Söz vermeler, yeminler, yalvarmalar, sözleşmeler ve garanti etmeler birer taahhüt edici tür örnekleridir. Tehdit de bir taahhüt edicidir; fakat diğer örneklerin tersine dinleyen kişinin çıkarına ve yararına değildir. Taahhüt edici türün uyma yönü her zaman dünyadan söze doğrudur ve ifade edilmiş olan içtenlik şartı da her zaman niyettir. Örneğin her vaat ya da tehdit bir şeyi yapma niyetinin bir ifadesidir. Sözler ve yeminler, tıpkı emirler ve komutlar gibi, doğru ya da yanlış olamazlar; ancak gerçekleştirilebilirler, tutulabilirler, bozulabilirler.

d. Dördüncü edimsöz amacı, ifade edici türdür. İfade edici türün edimsöz amacı sadece söz ediminin içtenlik şartını ifade etmektir. Teşekkürler, özürler kutlamalar, karşılamalar ve teselliler bunun birer örneğidir. İfade edicilerde önerme niteliğindeki içerik tipik bir biçimde etkisiz uyma yönüdür; çünkü önerme niteliğindeki içeriğin doğruluğu tamamen tartışmasız olarak kabul edilmiştir. Eğer size, 'Size vur-duğum için

özür diliyorum' ya da 'Ödülü kazandığınız için tebrikler' dersem size vurduğumu ya da ödülü kazandığınızı kabul ediyordumdur ve bu yüzden de önerme niteliğindeki içerikle gerçekliğin birbirine uyduğunu kabul etmekte ya da varsaymaktayım. Ancak ifade edici türlerin içtenlik şartı türüne göre değişiklik gösterir. Dolayısıyla, eğer konuşan kişi özür dilediği şey konusunda hakikaten üzüntü duyuyorsa özür samimidir. Eğer konuşan kişi, dinleyen kişiyi kutladığı şey konusunda hakikaten memnuniyet duyuyorsa kutlama samimidir.

e. Beşinci edimsöz amacı, bildirim türüdür. Bir bildirimdeki edimsöz amacı dünyayı değişikliğe uğramış, olarak temsil etmek suretiyle dünyada bir değişim oluşturmaktır. Hem edimseller hem de diğer bildirimler şey durumlarını oluşturmuş olarak temsil etmek suretiyle şey durumları oluştururlar. 'Sizi karı koca ilan ediyorum', 'Savaş, ilan edilmiştir', 'kovuldunuz', 'İstifa ediyorum' gibi ifadeler en uygun örneklerdir. Bu örneklerde, çift yönlü uyma söz konusudur. Çünkü dünya insan tarafından değiştirilir ve böylelikle de dünyayı değişikliğe uğramış olarak temsil etmek suretiyle dünyadan söze uyma yönü hedeflenmiş olunur ve bunun sonucunda da sözcükten dünyaya uyma yönünde başarı elde edilmiş kabul edilebilir. Bildirimler, sözedinimleri arasında benzersizdirler; çünkü söz ediminin sadece başarılı bir biçimde gerçekleştirilmesiyle, dünyada gerçekten de değişiklikler meydana getirirler. Eğer başarı ile sizi karı koca ilan edersem ya da savaş, ilanında bulunursam, o zaman dünyadaki işlerin durumları daha önce olmadıkları bir durumda olur.

Edimsel sözler ile kurumsal gerçeklik oluşturma'nın nasıl mümkün olduğu gösterilirse; oluşturulmuş gibi göstermek suretiyle “şey” durumları kurgulanabilir. Bu, hem sözden dünyaya doğru olan uyma yönünü hem de dünyadan söze doğru olan uyma yönünü birleştirir. Burada bu çalışma için önemli olan edimsöz ve etkisöz ayrımındaki anlam ve niyetliliğin aynı çizgide birleştirmektir. Lakin çocuklar edimsözler içindeki niyetliliği anlam ile karıştırabilir ve birbirinden ayırt edemedikleri için niyetlerini her söylemek istediklerinin gerçek zeminleri olarak düşünürler. Yalnız şunu da belirtmek gerekir ki niyetlilikleri de kaygan bir zemin üzerinde bulunmaktadır. O sebeple çalışmanın temelini teşkil edecek resimli öykü kitaplarından oluşturulan örneklem metninde, yer alacak olan anlam ve niyetliliği birbirinden ayırt etmek gerekmektedir. Yorumlama güçleri çocukların her anlatmak istedikleri anlamları değil, niyetliliği yansıtabilir. Bu

sebeple resimleri yorumlama konusunda çocuklardan elde edilen örneklem metnini edimsöz ve etkisöz ayrılığı ile değerlendirmek daha başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Derleme sonucu elde edilecek olan örneklemde deşifresi biçimsözdizimsel açıdan ortaya konulurken cümlelerin edimsöz ve etkisöz aşamaları da değerlendirilecektir. Lakin cümle boyutuna geçmeden dilin ilk aşamalarından olan sözcük edinim aşamasını dile getirmek cümleye giden yola da ışık tutmuş olacaktır.

7. Sözcük Öğrenme Aşamaları ve Ad Hamlesi

Çocuğun konuşmayı öğrenme döneminde iki aşamadan bahsedilebilir. İlk aşama, çocuğun kelimeleri anlaşılır bir biçimde çıkarması ya da konuşması, ikinci aşama ise kelimeler ile anlamları arasında gerekli bağlantıyı kurabilmesidir. Çocuk ilk başta anlamsız olarak çıkardığı seslerle varlığını dünyaya ve diğer yetişkin bireylere gösterir. Fakat burada yaptığı anlamlı sesler çıkarmak değil, duyduğu seslere anlamsız seslerle iştirak etme çabasıdır. Çocuk, anlamlı sesleri çıkarmadan önce toplumdaki ses vurgusunu, sesin artış ve azalışını gözlemler sonra taklit aşamasına geçer. Ancak 6. aya doğru bazı ilkel hece taklitlerini çıkarmaya başlar. Bunlara bilinçsiz dil-damak egzersizleri demek yerinde olacaktır. Gerçek taklidin başlaması 1 (bir) yaşının sonuna doğru başlar. Bu taklitlerin aslına kavuşması zamanla ve tekrarlanan pratiklerle olur.

Bebeğe taklit ettiği kelimelerin somut karşılıkları olan nesneler gösterildikçe ve bu nesne ile bebek arasında şartlı refleks ilişkisi kuruldukça bebek papağan gibi tekrarlamaktan kurtulur ve zaman içinde göstergedeki gösteren ve gösterilen boyutunu kavramaya başlar. Bu da bebeğin konuşma evresine denk gelmektedir. Ama bu birleştirmede tam olarak yine bir bilinçten bahsetmek söz konusu olamaz.

Çocuk gösteren ile gösterilen arasındaki bağı doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki yoldan öğrenir. Doğrudan öğrenilen yol, çocuğa gösterilerek adı söylenen nesneyi o adla bellemesi, dolaylı yol ise çocuğun defalarca duyduğu bazı kelimelerin anlamlarını somut deneyler ve çağrışımlar ile kendisini bulmasıdır.

Dil; yalnızca, konuşana, bir konuşucuya, söylemi için bir nesneye ve konuya ihtiyaç duyar. Çünkü dil insanın kendini ifade etme, yani nesneleştirme ihtiyacından doğar. Dilin özü aslında beynin manevi yaratıcılığından geçmektedir. Şu bir gerçektir ki

dil bir kod çözme eylemidir. Her dil dünyadaki nesneleri, olguları, olayları farklı işlevlerle ve değerlerle sınıflandırır ve farklı dil ögeleri (sözcükler) ile adlandırır, kodlar. Harmer (1997; 153) “Dilin iskeleti dil yapılarından oluşuyorsa, sözcük dağarcığı en önemli organı ve etini temin etmektedir” demiştir. Lewis (1981, akt. Dilidüzgün, 2014; 231), “Zengin ve dinamik bir sözcük hazinesi kadar kuvvetli bir silah yoktur.” der. Anlama ve anlatma becerisi sözcük dağarcığı ile doğru orantılı bir ilişki içindedir. Öğrenilen sözcükler boyutunda hayatla hesaplaşılır, başarı kazanılır; ayrıca ağızdan çıkan sözcüklerin niteliği insanların eğitim ve kültürlenme düzeyini ve sosyal statüsünü açığa çıkarır.

Çocuk da kendisini ifade edebildikçe toplumsallaşma sürecini geliştirir ve tamamlamaya doğru yol alır. Söz varlığı iki türden oluşmaktadır: Etken sözvarlığı ve edilgen sözvarlığı. Bireyin tanıdığı, anlamını bildiği ve iletişimde kullanabildiği, yani anlatma becerisi bağlamında bilişsel süreçler işleterek zihninde yapılandırabildiği sözcüklerin tümü etken sözvarlığını oluştururken edilgen sözvarlığı bireyin tanımını ve anlamını bildiği ancak anlama becerisi bağlamında bilişsel süreçler işlettiği, kendisinin kullanmadığı sözcüklerden oluşmaktadır. Dünyaya gelmiş her bireyin -hangi yaş döneminde olursa olsun- anlama becerisindeki gelişme, sözcük dağarcığını zenginleştirerek bireyin anlatma becerisini de iyi yönde etkilemektedir (Dilidüzgün, 2014; 235-236). Kelime bilgisi; derinlik (kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek), genişlik (çeşitli konularda kelimeler bilmek), ağırlık (bir konuda oldukça çok kelime bilmek) olmak üzere üç boyutta tanımlanmaktadır (Özbay-Melanlıoğlu, 2008; 17). Çalışmanın örneklem grubuna dâhil olan 2,5-5 yaş arasındaki çocuklarda kelime bilgisinin derinlik yönü çok gelişmez ve daha çok ilk anlamda kalır. Amaçları daha çok derinlikten ziyade genişlik yönünü geliştirmektir. O sebeple gözlem aşamaları hiç bitmez ve yeni duydukları her sözcüğü ses kayıt cihazı gibi dimağlarına kazır ve onu bağlam dışı da olsa kullanmak isterler. Buradaki amaç hem kendilerini daha iyi ifade etme gayeleri hem de yetişkin bireyler tarafından daha çok saygı görme ve toplumda saygınlık kazanma çabalarıdır.

Dildeki bir sözcüğün üç farklı ulam özelliği vardır: biçim, anlam ve dil bilgisel ulam (Günay, 2007; 12). Dil sonuçta genelleme ya da ulam koşulları ile işlemektedir. Çocukların en çok çözmek için çabaladıkları ve anadillerini öğrenme sürecinde en çok çaba sarf ettikleri ulam dil bilgisel ulamdır. Dil bilgisel ulam, sözcüğün cümledeki görevine göre farklı biçimde (ad, sıfat, belirteç, adıl, edat, bağlaç, ünlem ve eylem)

tanımlanmaktadır. Sözcüklerin dil bilgisel ulamları da kullanılan bağlam içinde belirginleşir ve anlam oluşturmada bu ulamlar çözümlenir. “Güzel” sözcüğünün ad mı, eylem mi ya da sıfat mı olduğu kullanıldığı cümle içinde anlaşılır. Çocuk dil bilgisel ulam özelliklerini öncelikle taklit, sonra gözlemlerini uygulama ile sözcelerine yansıtır ve zamanla söylemsel iletişimlerinde kullandıkları sözceleri yerli yerine koymaya başlar (Günay, 2007; 13). Buna örnek olarak 5 yaşındaki Bahar, dayısıyla iletişime geçtiği bir gün dayısının müsait olup olmama durumunu sorgularken “... *meşgul müsün yoksa meşgulsüz mü?*” diye sorabilmektedir. Bahar’a “meşgulsüz” sözcüğünü neden bu şekilde kullandığını açıklaması istendiğinde de cevap olarak “*annem yapmamı istemediğim her şeyi bu şekilde söylüyor da ondan*” der. Yokluk ulamı olan “-sİz” Bahar’da bir genellemenin yansıması olarak tüm olumsuzlukların göstergesi olmuştur. İşte bu ulamların süreçleri ve öğrenme boyutları, çocukta dil aşamalarını gözlemlerken ve dilin genel özelliklerinin çizelgesini çıkarırken araştırmacılar için oldukça önemli olmaktadır. Bu sebeple çocuk dili standart dilin oluşma aşamalarını çok olağan gözlemleme zeminidir, çünkü çocukta dil ulamları -dilnin özü bozulmadan- kendi sistemlerini işleterek oluşurlar. Böylece dilin oluşum aşamaları bir silsile hâlinde gözlemlenir.

Sözcük öğrenme ve üretim aşamasında çocuklar öncelikle “ad”la başlarlar. Bu duruma “ad hamlesi” de denmektedir. Şöyle ki adlar eylemlere ve diğer sözcük türlerine göre daha çabuk edinilir, adlar çocukların sözcük dağarcığının çoğunu oluştururlar, çocukların erken dönem sözcük dağarcığını oluşturan adlar büyük oranda nesnelere atıfta bulunurlar ve çocuğun ilk önce ad öğrenmesi onun dil gelişimini de kolaylaştırır. Çünkü çocuk dünyaya geldiği andan itibaren içinde bulunduğu mekânı -zaman algısı çok daha sonraları oluşur, hatta, yeni doğan bebekte gece ve gündüz ayrımı bile bulunmamaktadır- bir realiteye kavuşturma, başka bir deyişle, somutlaştırma gayesindedir. Bundan dolayı da etrafında daha somut olarak var olan nesneleri kabullenirken onlara da birer ad verme gayesindedir. Aslında burada dilin dünyayı algılayışta en büyük etken olduğu da kanıtlanmış olmaktadır. Çünkü insan dil aracılığıyla düşünür, dil aracılığıyla ifade eder, dil aracılığıyla kimlik kazanır ve var oluşunu dil ile kavrar.

Nelson (1973)’un da iddia ettiği gibi çocukların nesnelere atıfta bulunması aslında göstergesel bir iletişime geçmek istediklerinden kaynaklanır. İlk sözcüklerini 10-16 aylıkken üretmeye başlayan çocuklar genellikle göndergesel (referential) öğreniciler ve

üreticilerdir. Yine burada tekrarlanması gereken gerçek, çocuğun dünyayı kavrayışındaki somut algıdır. Somutlaştırma eğilimi ad hamlesini de açıklamakta bize oldukça büyük bir dayanak olur.

Ad hamlesine farklı bir bakış açısı getiren Ferguson ve Farwell (1975) ise sözcük edinimi ile sesbilimsel ilişkinin altını çizmiştir. Bunlara göre, çocuklar ilk olarak kolayca seslendirebilecekleri sesleri içeren sözcükleri seçerler. Eylemlere daha çok ulamın gelmesi ve bunların başta hem çocuğun öğrenmemiş olması hem de sesletiminin zor olmasından ziyade çocuklar ad'a yönelmişlerdir. Ayrıca şunu da dillendirmekte fayda vardır; dünyaya gelen çocuk genellikle durağandır ve çok az hareket etmektedir. Hareket, yani eylem, bedenlen yeterliliğini kazandıkça ortaya çıkar. Bundan öncesinde daha çok “durma” pozisyonunda olduğundan eylemleri adlara göre daha geç algırlar. Gelman ve Markman (1986; 187) çocukların dört yaşından itibaren dillerindeki ulamları öğrendiklerini söylemektedir. Çocukların bilişsel düzeyde tuttıkları bu ulamlar çocuklar tarafından büyük oranda nesnelerden yola çıkılarak oluşturulurlar, yani çocukların oluşturdukları ilk ulamlar nesnelere dolayısıyla adlara ait olan ulamlardır. Markman (1986; 188), çocukların önce bütün bir nesneyi zihinlerinde şekillendirdiklerini daha sonra da bu nesneye ait adları öğrendiklerini belirtmiştir. Bunu yapmayı öğrenen çocuklar ise eylemleri ve onların anlamlarını saf dışı bırakırlar dolayısıyla eylemlerin edinimi adlardan daha geç ortaya çıkar. Markman (1989), ayrıca, çocukların öğrendikleri yeni sözcüklerin bir nesnenin alt parçalarına değil, o nesnenin bütününe işaret ettiğini belirtmektedir.

Çocuğun ad'a yönelmesindeki bir başka sebep de eylem ile ad arasındaki bilişsel farklılıktan kaynaklanmaktadır. Adlar nesne-gönderimsel (*object-reference*) bir kavram alanına sahipken eylemler bağıntısal (*relational concept*) bir kavram alanına sahiptir (Gentner, 1981, akt. Yıldızlı, 2019; 3). Gentner (1982, akt. Yıldızlı, 2019; 4) ise bu varsayımını doğal ayırım (*natural partition*) kavramına dayandırmaktadır. Doğal ayırım çocuğun bilişsel dünyasında adların ve eylemlerin farklı şekillerde algılandığına dayanmaktadır. Bu şekilde de ad ve eylemlerin kullanılması farklı süreçleri gerektirmektedir. Gentner'in düşüncesine paralel olarak O'Grady (1987, akt. Yıldızlı, 2019; 5) de çocukların öncelikli olarak adlara yönelik savlar geliştirdiğini, eylemlerin ise adlara yönelik savlar ortaya konulması için kullanıldığı için eylem ediniminin adlardan

daha sonra geldiği görüşünü ortaya atmıştır. Yani bir çocuğun eylemleri kullanması için adlar hakkında öncesinde çeşitli yargılar oluşturması gerekmektedir.

Çocuklardan elde edilen örneklem metnine bakıldığında da ad kullanımının ağırlıkta olduğu çocukların birçok şeyi öğrendiği adlar üzerinden ifade etme derdi güttükleri görülmüştür. 2 yaşından itibaren eylem ulamlarını öğrenen çocuklar eylemleri kullanmada daha cesur ve isteklilerdir. Daha önceki yaş gruplarında ise birçok nesne kendi dünyalarında adlaştırılmış ve bir kimliğe bürünmüştür. Çocuk dünyasında bir şeyin var olabilmesi için adının olması gerekmektedir. Aslında bu, dilin özünü yansıtmaktadır. Dilde de bir nesnenin algılanabilmesi ve zihinde canlandırılabilmesi için o nesnenin ya da durumsal gerçeğin bir ad'a kavuşmuş olması gerekmektedir.

Ayşe, Fatma, köpek, sandalye... vb. nesneleri öğrenmek hem basit, hem ifade edilmesi daha kolay hem de genel olarak temel ihtiyaçlara karşılık geldiği için adlar eylemlere göre daha erken dönemlerde çocuklar tarafından öğrenilir. Eylemler hem daha karmaşık ve bağlama yönelik olduğu için hem de daha değişken ulamlara sahip olduklarından öğrenme sırasında adlardan sonra gelmektedir.

Çocuklar sözcükleri öğrenirken öncelikle tanımlayıcı bilginin (eşanlamlı, karşıt, yakın anlamlı, değişmece... vb.) verilerini kullanır ve bunu temel ihtiyaçlarını tanımlatarak başlar. Yukarıda da bahsi geçtiği üzere temel ihtiyaçlar öncelikle adları kapsamakta eylem sonrasında gelmektedir. Çevresindeki nesneleri öğrenmeye başladıkça kullanımsal/bağlamsal bilgi ile ilişkilendirme aşaması başlamaktadır. Bu aşamada çocuk sözcüğü kendi cümlesi içinde kullanmayı, aynı sözcüğün farklı cümlelerdeki anlamını kavramayı, sözcükle ilgili senaryo kurmayı ve bu sözcük ile diyalog geliştirmeyi öğrenir. En son aşamada ise çoklu karşılaşma bilgisini kullanarak aralıklı ve farklı şekilde sözcük ile karşılaştırma yapar. Son aşama artık çocuğun dilsel gelişiminin tamamlandığı aşamadır ve burada sadece ad değil, eylemler de tüm çekimleriyle mevcuttur (Ülper ve Karagöl, 2012, akt. Dilidüzgün, 2014: 238).

Şöyle ki bilgi işleme modeline göre de öğrenmede (sözcük öğrenmede) zihinsel yapılar yoluyla (duyusal kayıt, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek) çevreden gelen uyarıcılar algılanır, anlamlı bilgilere dönüştürülür, bilgiler bellekte saklanır, yeniden kullanılmak üzere geri çağırılır ve davranışa dönüştürülür (Senemoğlu, 2000; 276, akt. Dilidüzgün, 2014; 238). Ad ve eylemin öğrenilme sırası, aslında dil ediniminin sadece bir

parçasını vurgularken bu durum araştırmacı ve gözlemci için özelden genele bilgi akışını verebilmesi için oldukça aydınlatıcı ve bütüncül bir kesittir. Şöyle ki kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçilirken çocukta birikmeye başlayan bilgiler de artık kodlanıp bir davranış şekline bürünür. Çünkü tüm bu seviyeler gerçekleşirken biliş gelişmeye devam eder. Çocuk artık sadece temel ihtiyaçlarını karşılayabilme muhtaçlığında değil, çevresinde olan her şeyi öğrenme gayretindedir.

Dünyaya gelen bebekte dilin aktifleşmesine ve gelişmesine paralel olarak bilinç seviyesi de artış göstermektedir. Bilinç ve dil kullanımının artması bebeğin çocukluğu ve bireyselliğe geçişinin bir göstergesidir. Dil ile birey olma özelliğini kazanan çocuk aynı zamanda dil ile toplumsallaşma sürecine de girmiştir.

8. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, motor, sosyo-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, verilen eğitimle şekillendiği, gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Aral vd., 2002).

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren hızla öğrenmeye başlarlar. Okul öncesi dönem öğrenmenin en hızlı olduğu dönemdir. Bu dönemde kazanılan alışkanlıklar tüm hayat boyu devam eder (Yavuzer, 1997; Yörükoğlu, 2003). Okul öncesi yıllar diğer yaşam yılları ile karşılaştırıldığında gelişimin farklı yönlerinin birbiriyle ilişkisinin en fazla olduğu dönem olarak görülür. Bu yıllar çocuğun gelişimindeki en önemli yıllardır. Okul öncesi dönemde temeli atılan kişilik yapısı, psiko-sosyal gelişim ve beden gelişimi ilerleyen yıllarda yön değiştirmekten çok aynı yönde gelişmeye devam etmektedir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte, bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlemlenmiştir (Oğuzkan ve Oral 1992; Aral vd., 2002). Bu dönemde kazanılan yaşantılar gelecekte çocukların hayata bakış açısını büyük ölçüde etkilemektedir. Bu sebepten ötürü okul öncesi eğitim eğitimin en önemli basamaklarından biridir.

Okul öncesi eğitim, isteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 36–72 ay grubundaki çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları fiziki kapasitesi uygun örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde ana sınıfları olarak açılmaktadır (Poyraz, 2001).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nin 7. maddesi “Çocuk eğitimle aynı amaçlara yönelik oyun ve eğlenme konusunda tüm olanaklarla donatılır, toplum ve kamu mekânları çocuğun bu haktan yararlanma olanaklarını arttırmaya çaba gösterir” der (Tuğrul, 2005, 62).

Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını sağlamaktır. 2-6 yaş arası kabul edilen okul öncesi eğitimin amacı, sosyal bir varlık olmaya başlayan çocuğun her yönden sağlıklı gelişmesini sağlamak ve onları hazırlamaktır.

Çocukları her yönden hazırlamayı amaçlayan bu dönemde çocukların biyolojik, güvenlik, ait olma, saygınlık, kendini kanıtlama entelektüel, duygusal ve estetik gereksinimleri baş göstermektedir. Ayrıca okul öncesi eğitim veren kurumların da bu gereksinimleri karşılayacak donanımda olmaları gerekmektedir. Aksi hâlde çocuklarda baş göstermeye başlayan bu gereksinimler kalıcı sonuçlara yol açabilmektedir.

Maslow'a göre (Yılmaz, 1994; akt. Baran-Yılmaz-Yıldırım, 2007; 29), bu gereksinimler biyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimleri, ait olma gereksinimleri, saygınlık gereksinimleri, kendini kanıtlama gereksinimleri ve entelektüel-duygusal-estetik gereksinimlerdir. Çocuk 2,5-6 yaş arasında kendi kimliğini kazanırken bu gereksinimlerini de tamamlamaya çalışır. Bu gereksinimler psiko-sosyal ve kültürel gereksinimlerdir. Çocuk bu gereksinimlerini oluştururken bu dönemde dünyaya dair birçok eksik bilgiyi de tamamlamaya çalışır.

Maslow'un belirlediği ve altı başlık altında topladığı belli başlı gereksinimler şu şekilde tablolastırılabilir:

<i>Biyolojik Gereksinimler</i>	Barınma, soy sürdürme, bütünlük, düzen, süreklilik, kalıcılık, bağlamlılık
<i>Güvenlik Gereksinimleri</i>	Can-mal güvenliği ve mahremiyet sağlanması; kalabalık veya yalnızlık duygularının önlenmesi, egemenlik alanının belirlenmesi; kendini savunma mekanizmalarının sağlanması, kolay yönelme ve yol bulma olanaklarının sağlanması
<i>Ait Olma Gereksinimleri</i>	Sosyo-kültürel uygunluğun, insan örgütlerine katılma, sosyalleşme, toplumsal etkileşimler kurma gibi olanakların sağlanması; ortak mekânların yaratılması; yer ile özdeşleşme olanaklarının sunulması (toplumsal belleğe göndermeler yapma; simgesel değerleri yansıtma vb. yollarla)
<i>Saygınlık Gereksinimleri</i>	Kimlik-benlik arayışı, farklılık arayışı, mekânı kişiselleştirme özgürlüğü, birey sınıf veya gruba ait statü sembolleri yoluyla kendini dışa vurma, kolay algılanma, imgelenebilir olma, akılda kalıcı olma, iz bırakma vb.
<i>Kendini Kanıtlama Gereksinimleri</i>	Toplumsal örgülerde görev alma, katılma ve seçme özgürlüğüne sahip olma, üretme yoluyla kendini dışa vurma, mekânda esneklik, geliştirilebilirlik, dinamiklik ve tamamlanmamışlık özellikleri arama
<i>Entelektüel, Duygusal ve Estetik Gereksinimleri</i>	Estetik kavramların çeşitlenmesi; karmaşıklık; enerji ve canlıya gösterilen duyarlılık; geleceğin sorunlarına eğilme; toplumsal bilincini pekiştirme

Tablo 1: *Maslow'un gereksinim çizelgesi* (Yılmaz, 1994, akt. Baran-Yılmaz-Yıldırım, 2007; 29)

Bu gereksinimlerin oluşma ve tamamlanma sırası da göstermektedir ki dünyaya savunmasız olarak gelen bebek, çocuk olma aşamasına gelirken birçok aşamadan geçerken her adımda gereksinimlerinin boyutları da gittikçe derinleşmekte ve sadece fiziki olmaktan çıkmaktadır. Tarihsel boyut yanına kültürel ve toplumsal etmenleri de alarak bir bireyin dünyada kendini var etme çabası hem kendini güçlendirmekte hem de varlığını daha anlamsal kılmaktadır.



II. ANA BÖLÜM

9. Dil-Düşünce Gerçekliği ve Konuşmanın Kökenleri

Dil ve düşünce birbirinden ayrılmaz iki gerçekliktir, başka bir ifadeyle bir levhanın iki yüzüdür. Onlar ayrılamaz ve farklı yollara sevk edilemezler. Dil ile düşünce insanoğlunu yeryüzünde diğer canlılardan ayıran ve daha da önemlisi üstün kılan en önemli birlikteliktir. Düşünce dediğimiz aslında ses çıkarmadan bilincimizde konuşmanın başka bir ifadesidir. Vygotsky, *bilinç dilin hem öznesi hem de nesnesi konumundadır. Yani hem onu biçimlendirir hem de onun tarafından biçimlenir*, demektedir (2018; 8). Dil ve düşünce de birbirinin öznesi ve nesnesidir. Wittgenstein “dilimin sınırı dünyanın sınırlarıdır” (Wittgenstein, 2016) cümlesinden yola çıkılarak düşüncenin dili biçimlendirdiği, dilin de düşüncenin aktarılmasını ve bu aktarım sırasında nasıl biçimlenmesi gerektiğini belirleyen ve sağlayan gerçekliğin diğer yüzü olduğu yorumlaması yapılabilir.

Dilde iki boyut vardır: Gösteren ve gösterilen. Dilde karşılığını bulabilen her nesne dünyada da var olarak kabul edilirken adı olmayan hiçbir yapının varlığı kabul edilemez, çünkü adı olmayan yani dil ile ifade edilmeyen bir varlık aslında yoktur. Gösteren (kavram) ve gösterilen (anlam) boyutlarının en küçük yapı çekirdeği kelimelerdir. Vygotsky, *dilin dünyaya her kelime ile yaratılmış bir gerçeklik bıraktığını* ileri sürer (2018; 9).

Kelime asla tek bir anlamı ifade etmez; doğası gereği birçok nesneyi tanımlar. Ve her kelime başlı başına bir genelleme sayılabilir. Genelleme sözel düşünme biçimidir, algı ve duyularla yakından alakalıdır. Her kelime ile yaratılmış gerçeklik oluşturulur. Yaratılmış gerçekliğin kaynağı algılar ve duyulardır (Vygotsky, 2018; 9).

Kelimelerin çağrıştırdığı anlamlar iletişimi doğurur. Şöyle ki konuşmanın ve seslerin fonetik değerlere sahip olmaları için semantik görevlendirmelere de sahip olmaları gerekmektedir. Yani, sarmal bir ilişki anlam ve fonetik arasında da mevcuttur. Herhangi bir anlam içermeyen sesler konuşma olarak kabul edilemez, çünkü orada herhangi bir iletişimden söz etmek mümkün değildir. Örneğin bebeklerin “agulama”

dönemlerinde çıkardıkları ilkel sesler herhangi bir anlam içermez ve bundan dolayı da bu durumlarda “bebek konuştu” ya da “(şunu) söylemek istedi” ifadeleri kullanılamaz, çünkü bebek kendi dünyasındaki ilkelliği, primitif yapıyı, tabir-i caizse gelişi güzel sesler çıkartarak belirtmiştir ve bu herhangi bir anlam barındırmamaktadır. Aslına bakıldığında burada çocuk içsel düşüncesini henüz gerçekliğe nasıl büründüreceğini bilmez. Zihinsel gelişimi bunu daha karşılayacak seviyede değildir. Buradan yola çıkarak düşüncenin de kendi içinde ayrımlar gösterdiği söylenebilir.

Düşünce, direkt ve içsel düşünce olmak üzere ikiye ayrılır. Direkt düşünce nesneye bağlı, amacı olan ve bir neden içeren sosyal bir düşünme şeklidir. Dışsaldır ve tüm aşamaları bilinçle oluşturulmuştur. İçsel düşünce ise çoğu zaman farkında olmadan yapılan, ilkelliği temsil eden, direkt düşünce gibi açık bir şekilde anlam barındırmayan ve bilinçle yapılmayan düşünce biçimidir (Piaget, akt. Vygotsky, 2018; 14).

Çocukta düşünme bir sıraya tabidir ve dil gelişimi gibi bu da zihinsel gelişim ile tamamen paralel bir çizgide ilerlemektedir. Çocuğun düşünce sisteminde, bu iki biçimin benmerkezci düşünme yapısıyla birleşip dönüşme esası vardır. Çocuk zihin gelişimi sürecinde egosantrik davranmaya devam ederken deneyim kazandıkça ve mantıksal ilerleyişini sürdürdükçe düşüncenin iki boyutu daha işlevsel olarak çocuğun dünyasında yerini almaya başlayacaktır. Piaget (akt: Vygotsky 2018; 14) bu durumu şu şekilde ifade eder:

“Çocuğun düşüncesi ilkelidir ve benmerkezcidir. En basit düşünme şeklidir bu. Buna göre çocuk her şeyin merkezine kendisini koyar ve ilk ortaya çıkan düşünce şekli budur. Egosantrik düşünme şekli çocuğun tüm zihinsel süreçlerinde ön plandadır. Çocukların erken yaşlarda en çok zorlandığı şeyler nesneler arasındaki bağıntıları çözmektir. Öznesi olmadıkları yani başka bir deyişle merkezinde olmadıkları ilişki ve süreçleri adlandırmakta güçlükler yaşarlar.”

Şöyle ki çocuk hâkim olduğu her şeyin merkezine kendisini koyarken hâkim olamadığı şeyleri de ötekileştirir, çünkü o hâkim değilse o varlık onun için yoktur. Tıpkı dilin oluşum aşamasında nesneler nasıl adlandırılarak varlık dünyasında yerini alıyorsa,

çocukta da öyledir. Aslında dünya ve dil her bir çocukta kendi doğumlarını tekrar ve tekrar yaşatır ve anlaşılması anlaşılır kılmayı hedefler. Çocuklar gerçekliğin kavranmasındaki en büyük ve en önemli laboratuvarlardır.

Çocuk, içsel düşünce evresinde sadece kendisi ve kendi dünyası için düşünür ve bunun farkında da değildir. Aslında herhangi bir mantık da kurmak zorunda değildir. İçsel düşünce için ilkel ve bilinçten uzak dense de aslında kendi içinde bir tutarlılık ve çocuğun kendi dünyasıyla şekillendirdiği bir anlam örüntüsü mevcuttur. Zamanla bilinç düzeyi arttıkça içsel olan tüm düşünce sistemi zamanla sosyalleşecek ve gerçekle kesişecektir. Çocuklardaki bilişsel gelişim ilkelikten yavaş yavaş sıyrılırken bir bitkinin tomurcuklanması ve çiçek açması gibi kapalıdan açığa doğru bir ilerleyiş sergiler. İlkel ve yabani benlik gerçekliğe ve sosyalliğe maruz kaldıkça önce dinginleşir, sonra yaşamı kabul eder ki bu kabulleniş dünyaya adapte olmak demektir. Dinginleşen ve yaşama uyum sağlayan çocuğun sıradaki bilişsel eylemi deneyim kazanmaktır. Çocuk büyüdükçe ve çevresine uyum sağladıkça deneyimi artacak, ilkelikten ve bağlı kimlikten uzaklaşmaya başlayıp bağımsız kimliğini kazanmaya bir adım daha yaklaşıacaktır. Deneyim kazanan çocuk yaşamdaki bağları anlamlandırmaya başlayacak, onları tasnif edip örgütlebilecek ve sonunda bir dengeye oturabilecektir. Kapalıdan açığa giden yol; dinginlik-kabulleniş+uyum-deneyim-tasnif+örgütlenme-denge şeklinde ilerleyecektir.

Bilişsel ilerleme aşamasında çocuk aslında benmerkezci özelliğinden sosyalleşen bir insan formuna dönüşmektedir. Bir diğer deyişle çocuk somuttan soyuta doğru bir ilerleme kaydeder. Benmerkezci döneminde tamamen bencil olan çocuğun amacı ne iletişim kurmak ne de kendini anlatmaktır. Tamamen kendi için yaşar kendi zihnî dünyası için nesneleri algılar ve nitekim nesneleri algılama şekli de tamamen kendi hayalinde şekillendirdiği gibidir. Dış dünyadaki bütünlüğün bir parçası olan nesneleri bükerek yani bir dönüşüme tabi tutarak özde düzenleme ile (kendinin yönettiği ve sadece kendi için yaşadığı dünyada) egosunun istediği şekle büründürür.

Bu gelişim şekli aslında “yapı”nın üç temel ögesi olan dizge-düzenleme ve işlemin kuruluş aşamasıdır. Platonik düzeneklere benzer işlemsel düzenekler veya zamana bağlı olmayan işlemsel düzenekler algının tabanını oluştururlar. İlk önce biçimsel ve sayısal özelliklere sahip olan yapılar daha sonra bir sistemi olan düzene dönüşürken en sonunda “benzerlikler”, “farklılıklar”, “devamlılık” ve “sınırlı olma hâli”ne kavuşur. Kurulan bu

düzen sonrasında bir bebeğin zihinsel gelişimi ile içsel düşüncenin kaynağı olan dış dünyaya bağlanır (Piaget, 2007). İçsel düşüncenin kaynağının dış dünya olduğu kabul edilirse, “iç” ve “dış” arasındaki örtüşüm de “anlama”yı aşikâr bir şekilde meydana getirir.

Dış dünyayı algılamanın tek yolu zihindir. Bu nedenle de aslında içsel dünya ve dışsal dünya bir bakıma eşit ölçüde gerçektir ve önemlidir, biri diğerine yeğlenemez (Piaget, akt. Vygotsky, 2018; 23). Çocuk dünyaya geldiği andan bilişsel gelişimini tamamlayana kadar geçen sürenin en başlarında zevk ve fayda ilkesi ile hareket eder ve yetişkin bir bireyi de kendi dünyasının isteklerine göre yönlendirme arzusu güder. Güder yüklemi istenerek seçilmiştir, çünkü burada bilinçten söz etmek imkânsızdır; burada güdüler vardır; güdülerin temelinde zevk ve faydaları bükerek kendi egosuna göre hizmet ettirme amacı yatmaktadır. Zaman geçtikçe ve zihinsel gelişimi arttıkça çocuk zevk ve faydadan aşamalı olarak vazgeçer ve sosyal bir birey olma yolunda ilerler.

Zihin lineer bir çizgide kümülatif, yavaş ve sürekli olarak gelişir. 3 yaşın sonuna kadar belirli aşamalarla zihinsel sıçrayışlar yaşayan çocuğun dildeki en büyük kırılma noktası nesnenin kalıcı bir sembole sahip olduğunu kavramasıyla ortaya çıkar. Nesnenin ismini bu sembol belli bir ses patternini takip eder ve bu pattern nesne ile özdeşiktir. Bu aşamadan itibaren işte artık mantık gelişmeye başlar. İlk adım budur (Stern, akt. Vygotsky, 2018; 26). Bu biraz uykudan uyanmaya benzer. Bir insanın uykudan uyandığında algı seviyesi nasıl hemen dış dünyayla birleşemez ve bunun için zihinsel uyanmanın da şart olduğu gerçeği yadsınamazsa, çocuk da dış dünyadaki gerçekliğe zihinsel gelişimi arttıkça daha çok vakıf olacaktır.

Konuşma da işte bu uyanışın başlangıç evresinde filizlenen ve gelişime tabi olan bir işlemdir. Çocuk benmerkezci döneminde anlamsız sesli betimlemelerle kendi için konuşurken ve iletişim kurma eğilimi asla yokken zaman içerisinde sosyalleşme gerçeğinin bir gereği olarak kendi dışındaki insanlarla iletişime geçmek isteyecektir. Çünkü zihinsel sıçrayışlarla beraber “anlam”, “benmerkezci” dünyaya karşı mücadele etmeye başlamış olacaktır. Stern’e göre konuşmanın üç temel dayanağı vardır:

- a. Dışavurumsal
- b. Sosyal
- c. Kasti

İlk ikisi sınırlı ve oldukça ilkel bir şekilde hayvanlarda da mevcuttur. Belirli ve özelleşmiş bir niyet ve amaç doğrultusunda, yani kasti olarak iletişim kurmak insana özgü bir durum olarak dikkat çekmektedir. Üçüncü beceri insana tanımlar yapma, kavramlar ortaya çıkartma, zihnimizi yönlendirme ve erek gözeterek düşünme yetenekleri kazandırır. Stern'e göre çocuğu insan yapan da bu üçüncü beceriyi geliştirdiği andır (Stern, akt. Vygotsky, 2018; 25). Konuşma evresinin öncesinde yani henüz üçüncü aşamayı gerçekleştiremeyen çocuk “yakınsama” ile kendini ifade etmektedir. Yakınsama jest ve mimikle iletişim kurma şeklidir. Bu dönemde çocuk, istediği her şeyi ilkel olarak çıkardığı sesli ama anlamsız ifadelerle dile getirmeye çabalar. Ebeveynlerle iletişime geçme şekli, önce sesli çığırma ile dikkati kendine yöneltmek sonra da istediği şeyi göstererek dile getirmektir. Örneğin annesinin bacaklarına yapışıp yüzüne doğru bakması kucağa alınmak istediğini ya da ağzındaki lokmanın bittiğini ve tekrar yemek istediğini ağzını açarak belirttiği gibi. Yani aslında çocuk konuşmadan önce jest ve mimiklerle iletişime başlamıştır ve bu dönem Stern için “yakınsama” dönemidir.

Yakınsama dönemine örnekler genel itibariyle iletişimin başlangıç aşamasında verilmektedir; 14 aylık (1,2) olan Tuna'nın³ tüm istekleri ve yetişkinlerle iletişime geçme şekli “yakınsama”nın en büyük tanıklığını oluşturmaktadır. Anneden ulaşamayacağı bir yerde bulunan herhangi bir oyuncakını isterken “boo” diye sesli bir komut ile annenin dikkatini öncelikle kendine çeker ve sonrasında istediği oyuncakı göstererek onu istediğini belirtir. Mama istediğinde sesli komutu farklılaşır ve “mamamama” şeklinde acıktığını belirtir. Yürümeye başladığında ise açlık hissini belirtmek için sergilediği davranış annenin elinden tutup mutfığa götürme şeklinde gerçekleşir. Aslında bu da şunu göstermektedir: öznenin duyuşal-motor becerisi geliştikçe zekâsı da artmakta ve isteklerini hareketli bir şekilde karşı tarafa aktarmaya başlamaktadır. Bilişsel gelişim evreleri oldukça önemli ve çocukların zihinsel faaliyetlerini açıklamak için oldukça etkindir. Piaget bu gelişimi dört ana döneme ayırmıştır -duyuşal motor dönemi, işlem öncesi dönem (a. sembolik dönem, b. sezgisel dönem), somut işlemler dönemi, soyut işlemler dönemi- ve bu çalışmada da bu sınıflandırma kabul edilmiştir, lakin uzun uzadıya

³ Ebeveynlerinin izni doğrultusunda isim kullanılmıştır. Tuna bebek, çalışma yaptığımız herhangi bir kreşte kayıtlı değildir. Yakın çevrede yer alan bir çocuktur.

anlatılmayacak genel hatlarıyla somutluk ve soyutluğa giden yolun haritası bu tasnif ile çizilmeye çalışılacaktır.

Çocuklar 0-2 yaş aralığında, yani duyuşal motor dönemlerinde, refleksif dönemden amaçlı döneme geçerler. Kol, bacak ve başını hareket ettirdikleri bir dönemdir. Kendinin varlığını dünyada net bir şekilde algılayamaz, yani kendisi de dâhil olmak üzere nesnelerin deviniminden bihaberdir. Yapabildiği şeyler sınırlıdır; küçük nesneleri eline alabilir, her şeyi merak eder, ayrıntıları çok fark edemese de yakınındaki nesneleri işaret parmağıyla gösterir, iter ya da onu istediğini anlatabilir (Bayhan ve Artan, 2017).

Bilişsel gelişim, çocuklarda dünyayı algılamayı kolaylaştırdığı gibi dil öğretimini de hem kolaylaştıracak hem de girift bilgileri de kavrama yeteneği kazandıracaktır, çünkü çocuk zihninin ürettiği düşünceler birbirinden kopuk ve habersizdir aslında. Yani, çocuk bir düşündüğünü tekrar düşünemeyebilir, herhangi bir zamanda ürettiği fikri tekrarlanması istendiğinde aynı kanıya varamayabilir. Bu da düşüncelerinin birbirinden kopuk ve bütüncül olmadığını kanıtlar. İşte zihin geliştikçe işlemler, yani çocuğun fiziksel olarak yapmadan önce zihnen, akıl yoluyla kabul ettiği faaliyetlerin bütünü içselleştirilir. Aynı zamanda mantık ilkelerini ve kesin kuralları üst derecede kendine uydurur ve organize etmeye başlar. Bu dönem yaklaşık bir çocuğun 2-7 yaş dönemini kapsamaktadır. Bu dönemin başlarından yaklaşık 5 yaşına kadar çocuk aslında neyi bilip neyi bilmediğini pek de kapsamlı bir şekilde zihninde tasnifleyemez ve bunu dile getiremez. Şöyle ki ismini yaşını, kaç kardeş olduğunu söyler, yani kendisi ile ilgili genel çerçeveyi çizebilir, lakin öğretilmemişse annesi ve babasının mesleğini bilemez, öğretilse de analitik düşünce seviyesine geçmeden ebeveynlerinin mesleklerinin içeriğini, neleri kapsadığını ya da tam olarak onların neler yaptığını anlayamaz ve anlatamaz. Yani verdiği cevaplar bilinçli değil, ezberedir.

İşlem öncesi dönemde bahsedilmesi gereken ve bu tezin üzerinde durmak istediği asıl konu soyut ve somut algıdır. Çünkü soyutluk ve somutluk bir çocuğu yazıya, daha kapsamlı olarak gramere, dilin kurallarına ve neticede analitik düşünce ile çocukluktan çıkarıp bireyliğe ulaştırır.

Çocuklar, somut ve soyut döneme hazırlayan geçişlerini kolaylaştıran iki bilinçsel aşama daha geçirirler. Bu geçişler yine çocuğun 2 ile 7 yaş arasındaki dönemde gerçekleşir ve bu bilinçsel aşama belirtilen bu yaş aralığını ortadan ikiye böler. İlki,

sembolik dönem 2-4 yaş aralığını kapsarken, 4-7 yaş aralığı ise sezgisel dönemi kapsamaktadır.

Bahsi geçen ilk dönemde çocuğun dil gelişimi çok hızlı bir seyir gösterir, zihinsel sıçramalarla neredeyse her gün yeni bir şey öğrenir. Ancak çocuğun öğrendiği kavramlar da nesneler de kendi dünyasının rengine bürünür. Algıları tamamen kendi dünyalarına özgü bir durumdur. Etrafında bulunmayan nesneleri, renkleri, hayalî ürünleri sembolik olarak yaratır ve her biri onun dünyasının bir parçası olur ve o dünyanın tek sahibi vardır o da çocuğun kendisidir. Müdahale kabul etmez, müdahaleye izin vermez ve bunu zaten çok da dillendirmez, yani jest ve mimikle de olsa anlatma çabasına girmez. Ancak ve ancak yetişkin bir birey o dünyanın varlığını sessiz ve dikkatli bir şekilde gözlemlerse görebilecektir, zira o dünya seyircilere kapalıdır.

O dönemin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- a. Ben merkezlidir. Bu, bütün yaşam alanına yansır. Oyunlarda, bütün oyuncakların istediği her an elinin altında olmasını, dilediğinde verilmesini ister.
- b. Dili hızla gelişmeye devam etmekle birlikte, henüz tam olarak, duygu ve düşüncelerini ifade edecek bilişsel ve fiziksel olgunlaşma gerçekleşmemiştir.
- c. Birden fazla boyutu olan ilişkileri anlamlandıramaz. Örneğin, Ayşe, Fatma'dan uzun, Fatma da Şenay'dan uzun. Yalnız, çocuk en uzun boylu kim sorusuna cevap veremez. Ama bu ilişkiyi sembolleştirip kâğıda çizdiğinizde, bu ilişkiyi doğru anlamlandırdığı görülebilir.
- d. Sınıflama yapamaz. İlk öğrendiği hayvan dört ayaklı bir köpek ise bundan sonra gördüğü bütün ayaklılara köpek diyecektir.
- e. 3 yaş civarında akranları ile birlikte oyun oynayacak bir sosyalleşme içine girer. Bu andan itibaren, benmerkezciliğinin düzeyinde giderek azalma olur. Ama sosyal ben'in tam olarak gelişimi bir sonraki dönem olan sezgisel dönemde başlar.
- f. 2-4 yaşlarında çocuk, gözünün önünde bulunmayan ya da hiç var olmayan nesne, olay, kişi ve varlıkları temsil eden semboller geliştirmeye başlar. Örneğin; bir çubuğu at, cetveli tabanca, tabağı araba gibi kullanabilir. Bu yaş grubunda sembolik oyun sıkça görülür. Sembolik oyunlar aracılığıyla

çocuklar, çatışmalarını ortaya koyabilir ve dengelerini sağlayabilirler. Çocuklar büyüdükçe sembolik oyunları anlaşılabilir hâle gelebilir. Çocuklar, sembolik oyunlarda yetişkinleri ya da çevrelerindeki olayları, varlıkları taklit ettikleri gibi oyunu tamamen kendilerine özgü sembollerle de oynayabilirler (Yapıcı ve Yapıcı, 2006, akt. Kol, 2011; 5).

Tüm bu açıklamalar ışığında zihinsel sıçrayış döneminde olan 1,6 yaşındaki (18 aylık) İdil'in tüm davranışsal tutumları bu dönemin en iyi örneğidir. Pazar arabasıyla gelen dedeyi evin kapısından girerken görmesi ve o anın fotoğrafını zihninde çekmesi iki gün sonra eline aldığı bir poşete mutfakta yerde bulunan patates sepetinden bir adet patates koyup gelmesi ve bunu yemekleri yapan babaannesine vermesi sembolik oyununu gösterirken gerçekliği de sembolize ederek yaşadıklarını kanıtlar aslında. Yine bu döneme bir örnek de 15 aylık Meriç ve Tuna adlı ikizlerden verilecek olunursa, büyükten küçüğe doğru sıralı kutulardan oluşan oyuncakları ile oynarken Tuna orta büyüklükteki kutuyu masa gibi düşünüp meyvelerden oluşan diğer oyuncaklarını onun üzerine yerleştirirken Meriç de en büyük kutuyu hiçbir zaman kutu olarak görmemiş onu her zaman şapka olarak sembolize etmiştir. O kutular onların dünyalarında kendi nesne karşılıklarından çıkıp başka bir nesnenin yerini sembolize etmiştir.

Sembolik dönemi, sezgisel dönem takip etmektedir. Bu dönem daha önce de belirtildiği gibi 4-7 yaş aralığını kapsamaktadır. Bu aşamada, çocuğun kendini ifade etme imkânı genişlemiş, bilinç seviyesi artmış, çocukta kimlikler bağımsızlaşmaya başlamıştır.

Çocuk olayları yalnızca geçirdiği yaşantılara bağlı olarak tek yönlü düşünebilmeye başlamıştır. Çocuk bu dönemde hızla eksik gruplama yapma durumundan yeterli bir sınıflama yeteneğine doğru ilerler. Toplama yapabilir hâle gelir. Buna ek olarak, büyük gruplar içinde alt bölmeler ve gruplamalar yapabilir. İkisini birden, büyük grup içinde küçük grup yapması istenir ise yapamaz. Bu onun bütününe bilgisi ve alt parçalarının bilgisini aynı anda zihninde tutamadığı anlamına gelir. İfade edilen bu yetersizliğin matematik öğretimi için çok önemli olduğu açıkça görülmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2006, akt. Kol, 2011; 6). Çocuklar bu dönemde görüntü ile gerçekliği her noktada kesiştiremezler onlar için gerçeğin çerçevesi net ve keskin değildir. Örneğin bir nesne farklı bir renge boyanıp çocuğun karşısına tekrar konulsa çocuk bunun aynı nesne olduğunun ayırımına varamaz. Yani nesnenin farklı görüntülere sahip olabileceği fikri

henüz çocuklarda mevcut değildir. Tabi burada tamamen primitif aşamadan ya da prelinguistik dönemdeki toy ve tecrübesiz psikolojiden ve zihinsel algıdan bahsedilemez. Bu dönemde gramer mantığının önünde olsa da ve buna karşın gramer kuralları standart dilin kurallarına henüz tam anlamıyla ulaşamasa da çocuk her nesnenin bir adı olduğunun farkına varır ve bunları öğrenir. Bağlaçlar basit anlamda kullanılmaya başlanmıştır. Dilin gelişmesine bağlı olarak da mantık da hızlı bir şekilde gelişmeye başlamıştır. Mantık ve mimikler daha bilinçli olarak kullanılmaya başlanmıştır. Aynı zamanda daha kolay öğrenir ve nesneler arasındaki ilişkileri daha hızla kavrar hâle gelmiştir. Böylelikle mantıklı bir şekilde düşünebilme ve benmerkezcil olmayan içsel ve sessiz konuşma başlamıştır (Vygotsky, 2018; 39-40).

Sembolik ve sezgisel dönem çocuğu olarak nitelendirdiğimiz küçük bireylerin, aslında, dil, mantık, kabullenme, dönüştürme ve dengeleme dönemlerinin önemli bir kısmını kapsamakta ve gelişimlerinin diğer basamaklarına da çok ciddi bir zemin teşkil etmektedir. Somut ve soyut algı ise en başından itibaren var olan, ama tam anlamıyla sezgisel dönemden sonra kendini daha belirgin bir şekilde gösteren algısal dönemleri kapsamaktadır.

10. Somut ve Soyut Algılama

Algılama zihinsel bir süreçtir ve çevresel uyaranlara verilen cevapların alıcı tarafından yorumlanarak ortaya konmasıdır.

Algılamayı alıcının bireysel deneyimleri ile dış dünya gerçekliği etkilemektedir. Nesnelerin öz değerleri dünya üzerinde değişkenlik göstermezken alıcının bireysel deneyiminde, edindiği kültürde ve yaşadığı toplumda bu öz değerlerin algılanışı değişiklik gösterebilmektedir. O halde, dünyanın gerçekliği özü barındırırken ve nesnel gerçekliği temsillerken, algılama şahsi ve dış etkenlere oldukça açık bir süreçtir.

Öznenin algılamasında üzerinde kendinden bağımsız ve önceden düzenlenmiş otomatik dengelemeli, fiziksel yasaların sergilendiği zaman ve mekândan daha fazlası olması gerekmektedir. Özne kavramlar ve durumların dâhilinde algılamayı yönetir ve kurgular. Zihinsel sıçrayışlar yaşadıkça da bu kurmacayı kendisi yönetmeye başlar. Bunlar hayata geçirildikçe özne dıştan kaynaklanan rahatsızlıkları gidermek için ayarlamalar

yapan bir dengeleme (dönüşüm ve özde düzenleme kavramlarını içerir)⁴ ögesi olarak görev yapacak ve özde-düzenleme süreçlerinin içinde yer alacaktır.

Zihin gelişmeye devam edip seçicilik, ayırt etme, nesne değişmezliği ve devamlılığı, benmerkezcilikte azalma özelliklerini kazandıkça duyuşal motor becerileri kazanmış zeki özne (refleksif dönemden amaçlı döneme geçen çocuk) hareketlenecek ve priori zamanındaki gibi nesnelerle bağı sadece “benzerlik” “farklılık” tanımlamalarıyla sınırlı kalmayacak, “komşuluk”, “devamlılık” gibi ilişki bağları da ortaya çıkacaktır. Böylece kendisinden önceki ögeye içerik, kendisinden sonraki ögeye de biçim açısından bağı olan her öge çocuk zihni tarafından aydınlatılmaya başlanacaktır (Piaget, 2007; 54).

3-6 yaş aralığında hızlı bir gelişme gösteren algı geliştikçe tabi olarak değişim aşamalarına da sahip olacaktır. Algısal gelişim aşamaları aşağıdaki maddelerle özetlenebilir:

- a. **Seçicilik:** Algının sürekli olarak gelişme gösteren bir özelliğidir. Çocuk hem uyarıcılara hem de uyarıcıları birbirinden ayırt etmeye yardımcı olacak belirgin özelliklere yönelmeyi öğrenmektedir. Fazla ve gereksiz bilgileri önemsememeye başlar. Seçicilik dikkati belirli bir şekilde yönlendirmeyi içermektedir (Kidd ve Rivoire, 1966: Fişek ve Yıldırım, 1983, akt. Mangır ve Aral, 1990: 4).
- b. **Ayırt Etme:** Önceden bir bütün olarak görülen bir nesne ya da durumun zamanla parçalarını, ayrıntılarını ve özelliklerini algılamayla benzer nesneleri birbirinden ayıran özellikleri belirleyerek algılama eğilimi olarak tanımlanmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuk, özellikle karmaşık bir şekli bütün olarak algılamakta ayrıntılara dikkat etmemektedir. 6 yaşından sonra ise

⁴ *Dengeleme*, bir dizgenin içindeki dönüşüm ve özde-düzenleme kavramlarını içerir. Dengeleme bir yapının üst birleşimini anlatmaktadır. Bu çatının altında yapının üç ana düşüncesi yer almaktadır: bütünlük, dönüşüm ve özde-düzenleme (kendi kendini yönetme) (Piaget, 2007).

Bütünlük: Yapılar, bütünlerden oluşurken bir araya getirilmiş, kümeler içinde bulundukları toplamdan bağımsız olan öğelerden oluşan karmalardır (Piaget, 2007).

Dönüşüm: Eğer, dönüşüm kavramı olmasa yapılar devinimsiz olacaktır ve yapıyı, işlevi açıklamanın hiçbir önemi kalmayacaktır. Yapının kendisindeki dönüşümler hiçbir zaman dizgenin dışına çıkmaz ve her zaman dizgenin içinden öğeler kullanarak yasalarını korur.

Özde-düzenleme (Kendi kendini yönetme): üç temel düzeneği vardır; dizem-düzenleme ve işlemdir. Tersten bir okuma yapılsa burada varlığı zamana bağı olmayan işlemsel düzenekler, sonradan oluşmasına katkı sağladığı öteki düzeneklerin bir şekilde türetildiği bir taban olarak kullanılır. Burada artık özne sadece “benzerlik” ve “farklılıktan” bahsetmez, artık “komşuluklar”, “devamlılık” ve “sınırlar” açısından sınıflar ortaya koyarak topolojik (evrendeki küme oluşumları) yapılarla örtüştürür (Piaget, 2007: 14-21).

ayrıntılara dikkat etmeye, ayrıntıları birleştirmeye ve bütünleyici bir algılamaya yönelmektedir. Bu durumda bütünü, parçaları, parçaların birbirleriyle ve parçaların bütünüle olan ilişkilerini aynı anda algılamaya başlayabilir. Şekil-zemin ayrımı algı gelişimi için ön koşuldur. Şekil-zemin ayrımı, yalnızca görsel değildir. Şeklin zeminden ayırt edilmesi daha karmaşık materyalin algılanmasına temel oluşturmaktadır. Parçayı bütünden ya da şekli zeminden ayırt etme, ergenliğe kadar gelişme göstermektedir. Şekiller gibi seslerin de ayırt edilebilmesi, belirgin özelliklerin fark edilmesi, okul öncesi yıllarda gelişimini sürdürmektedir (Fişek ve Yıldırım, 1983, akt. Mangır ve Aral, 1990: 4).

- c. **Nesne Değişmezliği ve Devamlılığı:** Nesne değişmezliği, kişinin değişik biçim ve durumlarda gördüğü nesne ya da insanı, aynı nesne ya da insan olarak algılamasıdır. Nesne değişmezliği ve devamlılığı öğrenme sonucu gelişmektedir. Nesne devamlılığı öğrenilmeden önce çocuk saklanan nesnenin yok olduğunu sanmaktadır. Bir yaştan sonuna doğru çocuk örtüyü çekip nesneyi bulur. Böylece görüş alanının dışına çıktığı hâlde nesnenin var olduğu düşüncesi çocukta gelişmektedir (Kidd ve Rivoire 1966; Fişek ve Yıldırım, 1983, akt. Mangır ve Aral, 1990; 5).

13 aylık ve ikiz bebekler olan Tuna ve Meriç, nesne değişmezliği ve devamlılığı yasasına yerinde bir örnek teşkil etmektedir. İkizler, pandemi süreci bebeği oldukları için çevreyle ve doğayla fazlaca iç içe olamamışlar ve çoğu vakitlerini, evde, anneleri ve anneanneleriyle geçirmişler ve hâlâ da geçirmektedirler. Zaman ilerledikçe ve bilişsel gelişim gösterdikçe, özellikle, sürekli gördükleri ve oynadıkları oyuncaklardan çabuk sıkılmaktadırlar. Anneleri oyuncakları daha çeşitli göstermek ve tüm oyuncaklardan aynı anda sıkılmalarını önlemek amacıyla bir müddet oynadıkları oyuncakları sırayla kaldırmış ve daha sonra yine oynamaları için meydana çıkarmıştır. İkizler bir müddet oynadıkları ve sonradan kaldırılan oyuncaklarını tekrar gördüklerinde daha önce onunla hiç oynamamış ya da daha önce o oyuncacı hiç görmemiş gibi tepki vermiş ve o oyuncacı yeni bir nesne olarak tekrar tanıma çabasına girmişlerdir. Bu, nesne değişikliği ve devamlılığına güzel bir örnektir. 2 yaşının başlarında olan İdil ise oyuncaklarını artık tam anlamıyla bilmekte ve kaybolan ya da saklanan oyuncaklarını (gözünün önünde

olmamasına rağmen) hatırladığında istemekte ya da tarif edebilmektedir. Zihinsel gelişim aşamasının en önemli aşamalarından biri olan nesne değişikliği ve devamlılığı kısa bir sürede öğrenilip sonlanan bir süreç değildir. Zihinsel gelişimin son aşamalarına kadar devam etmektedir. 3-4 yaşındaki çocuklar da resimli öykü kitaplarında devamı olan bir görselin renklerinde yapılan değişikliği algılamakta ve tanımakta zorluk çekebilmektedir, nesne devamlılığını çocuk daha çok hiçbir değişiklik olmadığı müddetçe sağlayabilir.⁵

d. Benmerkezcilikte Azalma: Zihinsel olgunlukta ve dolayısıyla algı gelişimindeki değişiklik çocuğun dünyaya bakış açısında da olmaktadır. Küçük çocuklar kendi görüş ve algılarının herkes tarafından aynı şekilde paylaşıldığını düşünmektedirler. Çocuğun top diye çizdiği bir resmin top olmadığı söylenirse sinirlenebilir. Çünkü çocuk çevresindekilerin çizdiği resmi top olarak görebileceğini düşünmektedir. Bu yaklaşıma benmerkezcilik denir. Çocuğun kendisini başkalarından ayırt etmeye, onların bakış açılarını, görüşlerini benimsemeye başlamasıyla benmerkezcilikte azalma olmaktadır. Okul öncesi dönem çocuğu başka bir kişinin görüş açısını kolayca benimseyememektedir ve çocukta benmerkezcilik yoğun bir şekilde görülebilmektedir (Kidd ve Rivoire, 1966; Fişek ve Yıldırım, 1983, akt. Mangır ve Aral, 1990, 5).

Tüm bu aşamalar bilişsel gelişim için bir basamak ve algının artmasını sağlayan süreçler olarak okul öncesi çağda bulunan çocukların yaşadıkları sıçrayış ve dalgalanmalardır. Bu süreçler geçerken çocuk birey olma yolunda hızla ilerlemekte, kendi varlığı diğer varlıklardan ayrılmakta ve içsel gelişim dışsal gerçeklerle çarpışarak bütünleşmekte ve dengelenme yavaş yavaş sağlanmaktadır. Yalnız bu çarpışmada her öğrenilen gerçek, kendisini oluşturan ayrıntılardan bağımsız olarak çıplak bir şekilde çocuğun dünyasına sirayet etmektedir. Burada devreye somutluk ve soyutluk girmektedir. Somut ve soyut işlem dönemi bilişsel gelişimin son basamağını oluşturmaktadır.

⁵ Örnek olarak verilen çocukların (İdil, Tuna ve Meriç) isimleri ebeveynlerinin izinleri dahilinde kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan herhangi bir kreşte kayıtları bulunmamaktadır. Adı geçen bu üç çocuk yakın çevremizde yer almaktadır.

10.1. Somut İşlemler Dönemi

Bu dönem bebeklikten çocukluğa geçiş aşamasının tamamını kapsarken okul öncesi dönemi de aşıp 11 yaşına kadar devam eden bir süreçtir. Çocuklar bu süreçte sayı kavramlarını, toplumsal ilişkilerini, gelişen süreçleri ve benzerlerini geliştirir. Zihinsel olarak problemleri düşünme yeteneğini geliştirir, ama soyut değil her zaman somut objeler ifadesinde düşünürler. Onlar büyük ölçüde kuralları anlama yeteneğini geliştirirler (Selçuk, 2007; 82, akt. Kol, 2011: 6). Bu dönemde çocukların karşılaştıkları problemlerin çözülmesi somut nesnelerle ve problemleri somutlaştırarak daha olanaklı hâle gelir. Çocuk bütünü, parçalarının birbirinin yerine geçişini ve birbirine nasıl uyduğunu görebilir. Özellikle ilköğretim aşamasının başlarında bu dönemi soyutluğa doğru geliştiren çocuklar artık toplamayı, toplamamanın tersi olan çıkarmayı, bölmeyi ve çarpmayı ya da bir şeyin şekilsel değişiminin onun özünü değiştirmediğini bilirler (Yapıcı ve Yapıcı, 2006, akt. Kol, 2011; 8).

İnsanoğlu başlangıcı ve sonu belli bir oyunun içine doğar. Ne yaşarsa yaşasın oyunun sonu bellidir. Yani içine doğduğu yaşam denilen gerçekliğin nasıl sona ereceğini daha doğrusu bir gün elbet sonlanacağını bilerek bu gerçekliği sürdürür. Bu da insanoğlunu hep bir netlik, kesinlik ve somutluk isteğine götürmektedir. Dilde de kelimeler, önce somut olarak elde var olan ihtiyaçlardan yola çıkılarak yapılmakta sonra oluşturulan o kelime, anlamın derinleşmesi ile soyutluk boyutunu da kazanmaktadır.

Somitluk algısı, ana dilini konuşmaya başlayan ve iletişim için artık aktif olarak dili kullanan çocuklar ile yetişkinleri ayıran en bariz özelliktir. Yetişkinler dil ve düşünce arasındaki köprüyü kurmuş sözel düşünce⁶ evresinde algılarını yönetebilir, anlamı değiştirme ve çarpıtma için kullanacakları çok daha karmaşık silahları vardır. Hele bir de nükte ve mizah işin içine girince daha da çetrefilli bir hâl alacaktır (Vygotsky, 2018; 88-89). Çocukta ise direkt ve somut ilişki vardır. Tezin metin kısmında çocuklardan elde edilen verilerden somutluk algının örnekleri verildiğinde anlatılmak istenen teorik bilgiler, pratikte de karşılığını bulmuş olacaktır. Örneğin 4 yaşındaki G kodlu kız çocuğu oyuncaklarının saklanması kendisinde uyandırdığı duygu durumunu şu şekilde

⁶ *Sözel düşünce*: Analitik düşüncenin zihinde kelimeler aracılığı ile dile dökülmüş ve dil tarafından alıcıya aktarılmış hâlidir, yani dil ve düşüncenin birleşmesinden ortaya çıkar. Dil ve düşüncenin bütünleşmiş, iç içe geçmiş hâlidir (Vygotsky, 2018: 85).

aktarmıştır: “...annem saklayınca oyuncaklarımı ben çok acılı oluyorum çünkü.” Bu çocuk, yaşadığı üzüntüyü ve bu üzüntünün hissettirdiği duyguları tamamen somutlaştırarak anlatmaya çalışmıştır. Bunu tabi ki bilinçli olarak yapmamakta, o duygu hâlini anlatacak soyut kelimelere henüz sahip olmadığı için bu durumun “acıklı” duygusallığını “acılı” duygusallığıyla anlatmıştır. Yine başka bir örnekte 3 yaşındaki A kodlu öğrencinin yorumladığı kitapta baş kahraman başkalarının karşısında konuşma korkusu yaşamaktadır ve bu durumu öğrendiğinde verdiği tepki şu şekilde olmuştur: “*ben korkmuyorum konuşmaktan neden korkuyum ki benim ağzım var.*” Örnekten de anlaşılacağı üzere her şey birinci anlamıyla zihinde işlenerek karara bağlandı ve kendi içinde bu durum tartıldı, neticede korkmaması gerektiğine, çünkü onun bir ağzı olduğu sonucuna vardı. Durumun hissettirdiklerinden ziyade tamamen varlığa sahip olma ve olmama durumu üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Soyutluk bu örnekte de asla mevcut değildir.

Dilsel ifadeler, hiçbir zaman bir matematiksel kavram kadar netliğe/kesinliğe sahip değildir. Çünkü kelimeler tek ve sapmaz bir anlama kayıtlanmamıştır. İnsani ilişkiler, kültürel etkileşim, çağın değişen koşulları, topolojik tüm etmenler kelimenin anlamını derinleştirmekte ve çeşitlendirmektedir. Buna bağlı olarak da analitik düşüncenin dil aracılığı ile görünür kılınan sözel düşüncenin yapıları da daha büyüyecek ve karmaşıklaşacaktır. İşte bu gelişme çocuklukta tek düze bir mantık içerisinde devam eder ve anlam bir müddet (yaklaşık 11. yaşın sonuna değin) tek boyutlu ilerler. Mesela bu mantığın gelişmediğinin en bariz göstergesi bağlaçların çocukta en son oturan dilsel ögeler oluşudur, çünkü bağlaçlar, belli bir seviyede biliş düzeyine ihtiyaç duyarlar. Devamlılığın, karşıtlığın, olumsuzluğun, olumluluğun, desteklemenin ifade alanları olan ve cümleler üstü yapıları bile birbirine iliştiren bağlaçlar için ciddi bir anlam yeteneğini kullanma becerisi gerekmektedir. Çünkü dilsel ibareler, birbirleri ile fazlaca ilişki kurabilecek, anlam bölünmeden akış sağlayabilecektir. Bu da doğal olarak kavrayışı güçleştirecektir. Tüm bu yapıların soyutluk algısı oluşmamış çocuklarda oluşması imkânsızdır.

Çocuklar kelimelerin anlamlarını değiştirmekte epey zorlanırlar. Onlara göre bir kelimenin farklı bir anlamda kullanılabilmesi için karakteristik özellikleri de kökten değişmelidir, ikisinin ayrımını yapamazlar. Örneğin mürekkep ve süt kelimelerini birbiri

yerine kullandığımızı varsayalım. Böyle bir durumda çocuk epey zorlanacak ve bu problemi çözemeyecek, mürekkep yerine süt, süt yerine mürekkep sözcüğünü kullanamayacaktır (Vygotsky, 2018; 89).

Çocuğun anlam ve sözel verileri ayırt etmekte ne denli zorlandığı açıktır. Yaş ilerledikçe, yani bilişsel gelişim arttıkça kelimelerin semantik ve vokal değerleri birbirinden ayırmaya başlar. Yetişkin bir birey rahatlıkla anlam ve sembol bilgilerini ayırt edebilirken bu bilgi çocukta mevcut değildir. Dildeki gelişime benzer bir durumdur aslında bu. Şöyle ki insanlar ilk önce adlandırmayı öğrenir; adı olmayan nesne varlık âleminde de yer alamaz. İsimler vardır önce, içeriklerini ve anlamlarını ilk başta dolduramadığımız, nedenselliğini algılayamadığımız isimler. Onlar, tüm dünyasal algılamamızın temelindedir. Daha sonra bilinçle birlikte anlam gelmektedir. Lakin bu süreç öyle hızla geçen bir süreç değildir. Bilişsel gelişimin basamakları ile birlikte o ismin anlamı, kavram alanı ve diğer isimlerle bağı yavaş yavaş insanın dimağında yer alır. Çocukta bu anlam ile isim bir bütündür, yani aynı kimlikte dirler. Bu kimliğin ayrışabilir olması çok sonra gerçekleşir.

Somut algı geç çocukluk dönemine kadar devam etmektedir. Soyut işlem dönemi 7 yaşından sonra başlamaktadır. Bunun en güzel kanıtı atasözleridir. Atasözleri ve deyimler bir milletin uzun yıllara dayalı tecrübelerinin sonucu olarak ortaya çıkardıkları ve dillerinin el verdiği ölçüde, dili kullananların ifade kabiliyetlerine bağlı olarak oluşturdukları, kalıplaşmış yargılı anlatımlar ile kalıplaşmış söz birlikleridir (İlhan, 2005: 761). Aksoy (1991: 15-16) ise atasözlerini şu şekilde anlatır: “1. Atasözleri kalıplaşmış sözlerdir. Sözcükler değiştirilip yerlerine -aynı anlamda da olsa- başka sözcükler konulamayacağı gibi sözdiziminin biçimi de bozulamaz. 2. Atasözleri kısa ve özlüdür. 3. Atasözlerinin çoğu bir iki cümledir.”

Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan 3-5 yaş aralığındaki çocuklara anlamı sorulan birtakım atasözlerinin taşıdıkları soyut anlamlar hiçbir çocuk tarafından anlatılamamış, atasözleri çocuklar tarafından kelimelerin ilk anda akla gelen somut anlamları ile açıklanmaya çalışılmıştır. Tabi ki bu anlamlandıramama durumu bizzat seçilmiş atasözünün derin anlamda kastettiği anlamı çocuğa öğretme durumunu kapsamamaktadır. Sözel düşünce zemini henüz tam anlamıyla oluşmamış çocukta bu anlamlandıramama durumu oldukça doğal bir sonuçtur. Çünkü, somut ve soyut algı, bir

bütünün henüz iki parçası olamamıştır. Madalyonun tek tarafı zihinde canlı yaşarken diğer tarafı olan soyutluk zihninin bir üst seviyeye ulaşmasını beklemektedir. Çocuk, isim ve isimle birlikte gelen anlam boyutunu kazanmış, lakin derinleşen anlamın kavram alanlarını henüz tamamlayamamıştır. Başka bir deyişle yapboz tamamlanamamış eksik parçaların yeri hâlâ işaretlenememiştir.

Çocuklara anlamları sorulan bazı atasözleri ve alınan cevaplardan birkaç örnek aşağıdaki tabloda özetlenmeye çalışılmıştır:

Yorumlanması İstenen Atasözü	Çocuğun Yaptığı Yorum
Ayağını Yorganına Göre Uzat.	3 Yaş Grubundan Alınan Birtakım Cevaplar - Kaplumbaaları anlıyorum çünkü ayaklarıyla yürüyor. - Yorgan anlıyorum. Benim yorganım var gece olunca. - Uyku. - Herkes uyusun. - Masal anlıyorum ben. - Kediler de yorganın altına girebilir. (Evde beslenen evcil hayvan söz konusu)
	4 Yaş Grubundan Alınan Birtakım Cevaplar - Çiçek aklıma geliyor. Uyunca büyüyor da ondan aklıma geliyor. Uyku geliyor aklıma bi de. - Sümük - Büyümek. - Üşümek. - Gece yatarken yorgan alırsız üstümüze.

	- Anneler yorgan örter çocuklarının üzerine. - Büyük yorgan demek. - Yorganım artık bana küçük geliyor. - Odama gidiyorum uzanıyorum yatıyorum.
	5 Yaş Grubunda Alınan Birtakım Cevaplar - Ben bunu biliyorum hatırladığım kadarıyla büyümek demek. - Uyurken yorganla uyumak. - Babam bunu öğretti bana. Paran ne kadarsa o kadar oyuncak alabilirsin. - Akşam olmuş demek. - Pikniğe gidip ayağını suya sokmak demek. - Ayakları yorgana sığmamış. - Rahatlama. Böyle oh diye rahat etmek. - Ayağımı uzattığımda ayağım birden çıkıyor. - Uyu yat demek.
Çalışan demir ısıldar.	(Genel olarak alınan cevap yaş grubu fark etmeksizin iki gruba ayrılır;) a. -Isıldamak -Yıldızlar -Lamba -Güneş vb. ışık kaynakları b. -Çelik -Demir

	-İnşaat -Çalışmak vb. cevaplar -Paslanmayan testere demek.
Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var	- Alkış - Dostluk - Sesli el çırpma - İnsanın iki eli vardır - Bir el bir de iki tane el - Kol - Sesli oynamak - Gürültü
Üzüm Üzüme Baka Baka Kararır	- Meyve çürütür. - Üzüm yiyen kararır. - Üzümü sevmem ben ondan da bakmam - Çürümek - Meyve yememiz lazım. - Bir tane yeşil üzüm var bir tane de mor
Sakla Samanı Gelir Zamanı	- Bilmiyorum ben bunu. Anlamadım ki - Oyuncak. Çünkü annem oyuncaklarımı saklayınca ben acılı oluyorum.

Tablo 2: *Çocukların atasözlerini yorumlama şekli*

Bu tablodaki verilere bakıldığında şu şekilde özet bir bilgi sunulabilir: İlk sırada yer alan atasözü yaş gruplarına göre farklılık gösterirken diğer atasözlerinde yaş gruplarının verdiği cevaplar genel olarak bir eksen etrafında toplanmıştır. Sadece

kullanılan kelime boyutları değişmiştir, lakin soyutluk belirtisi bulunamamıştır. Çocuklar bir kalıp hâlinde bulunan atasözlerinin derin yapılarında yatan gerçek anlamı görememektedirler, daha doğrusu soyutluktan gerçekliği çıkarma yetilerine henüz kavuşamamışlardır. Onlar için henüz her şey somut ve olduğu kadarıyla değerlendirilmeye tabidir. İstisnai olarak eğer bu atasözleri, ebeveynler tarafından önceki bir zamanda, çocuğa anlatılıp derinde yatan gerçek anlamı öğretilmişse ancak o zaman çocuktan doğru cevap alınabilmektedir. Bu da aslında soyutluğu bildikleri anlamına gelmez, tıpkı ezberden şiir okumak gibidir. Çocuğa okuma yazma bilmeden bir şiiri ezberletebilirsiniz ve o sürekli onun üzerinde çalışarak ezberleyebilir, ama ne şiirin çözümlemesini yapabilir ne de konunun bütününe tam anlamıyla hâkimdir denilebilir. Doğru yorumlanan atasözleri konusu da bu örnek gibidir. Öğretilmişliğin tekrarından başka bir şey değildir. Aslına bakıldığında öğretilmişliğin tekrarı da oldukça nadir ve az rastlanılan bir olaydır. Bilişsel gelişim ile öğretilmişlik ortadan kalkar ve öğrenileni yansıtmaya gerçekliği başlar, ama o da bir süreç gerektirecektir. Çünkü doğadaki her olgu bir sürecin oluşumudur ki en karmaşık canlı olan insanın yetişmesi, bu sürecin en başında yer alır.

Çocuk, dünyaya geldikten sonraki ilk günlerinde kolunu ve bacağına kendi parçası olarak görmeyip bu iki uzvundan korkabilir, hatta bu iki uzvunu hareket ettirirken onlardan korkup ağlayarak kendisini uyandırabilir, çünkü el ve ayaklarını kendi uzantısı olarak görmez. Görüldüğü üzere, kendinin bile farkında olmayan bebek zamanla büyür, bilişsel gelişimle birlikte, anneye bağlı olan kimliğini arındırıp bağımsız kimlik hâline getirir ve bu gelişimin beraberinde ise dil de onun, aklının ve duygularının bir uzantısı olur. Jean Paul Sartre'nın (1982; 26) dediği gibi dili hissetmek ve bir uzantı gibi kullanmak da zamansal ilerleyişle alakalı bir durumdur. Bilişsel gelişim arttıkça dilin tüm yönleri de birey olma yolunda olan çocuk tarafından tüm özellikleriyle algılanmaya ve kullanılmaya başlanır.

Soyutluğun 7 yaş ve sonrasındaki çocuklarda daha belirgin algılanması ya da başka bir deyişle somutluğun 7 yaşa kadar daha baskın olmasının sebebi kelimelerin dünyasının çocuk zihninde her yönüyle açılmamasıdır. Şöyle ki sözcenin edimsöz gücü, anlamın örtük oluşu, bir konuşucu tarafından iletilen kodun derin yüzeydeki karşılığının çocuğa yüzey anlama yakın bir boyutta yansması, yani cümle içinde her bir sözcüğün gerçek

anlamıyla yer almaması ve “bağıntılayan”⁷ denilen kavramların cümle içinde değişken işlevlere karşılık verebilme yeteneğine sahip olmasını çocuğun zihninin çözmemesi somutluk-soyutluk karşıtlığını oluşturur (Günay, 2013; 127).

“Hava güzel değil ama yağmur her yeri sulayabilir” (Günay, 2013; 127)⁸ cümlesi bu çalışmanın araştırma grubunda yer alan 5 yaşındaki bazı çocuklara yöneltilmiş ve onlardan yorumlanması istenmiştir. Elde edilen sonuçları dile getirmeden bu cümlenin derin yapısı çözümlenirse bir yetişkinin zihninde olumlu bir anlama bürünür. Açıklamak gerekirse “ama” bağlacı olumsuz anlam taşıyan bir sözceden sonra geliyorsa neticedeki anlamı olumluya, olumlu bir sözceyi başka bir sözceye bağlayacaksa olumsuza dönüştürmektedir. Burada da olumsuz olan ilk ibareden (hava güzel değil) sonra gelerek neticedeki anlamı (*her yeri sulayacak* sözcesi ile) olumluya dönüştürmüştür. Bu örnek, 5 yaş grubundaki bazı çocuklara yorumlatıldığında “ama” bağlacının akan ifadeyi bölmesi, başka bir anlam alanına çekilmesi ve ilk ibarenin olumsuz olmasından dolayı çocuklar, bu örnekte yer alan sözcenin olumsuzluk ifade eden bir cümle olduğu sonucuna varmışlardır. Çünkü çocuklar sözcükleri bir bağlam içinde değerlendirmemiş modüler (parça parça) ele almış ve onların zihinlerinde olumsuz anlam taşıyan sözcüklerin fazlalığı sözcenin anlamını olumsuz kılmıştır. Bu durum da dil bilgisi, mantık ve zihin etkileşiminin hâlâ gelişmekte olduğunu ve henüz kelimenin diğer anlamlarının çocuklarda oluşmadığı ya da çocukların bu sözceyi algılamaktan yoksun olabileceği gerçeğini gösterir. Çocukların yorumlamada kullandıkları en çarpıcı örnekler bir tabloda verilirse ne demek istenildiği aşikâr hâle gelecektir:

<i>“Hava güzel değil ama yağmur her yeri sulayabilir.” Örneğine Verilen Cevaplardan Birkaç Örnek</i>
Burası soğudu demek.
Her yer çamur olacak.

⁷ İlişki araçları yoluyla yalnızca kanıtlamalarda var olan sözcelerdeki söylenmiş ya da söylenmemiş ilişkilere *bağıntılayan* denir. Bağlaçlar, edatlar, belirteçler ve deyimler gibi... (Amossy, 2003: 159, akt. Günay, 2013: 127).

⁸ Doğan Günay’ın *Söylem Çözümlemesi* (2013) kitabından alınan bu örnek tarafımızdan bazı değişiklikler yapılarak kullanılmıştır. Örneğin kitapta yer alan şekli “Hava güzel değil ama yağmur her yeri sulayacak”. Çalışmada ise, “Hava güzel değil ama yağmur her yeri sulayabilir” değişikliği yapılarak kullanılmıştır.

Baksana yağmur her yeri batırdı.
Islaklık...
Sıcaklık değil.
Sıcak severim ben.
Yağmur hep çamur yapıyo ayakkabılarımı
Her yer fazla ıslanacak
Güneşsiz işte.
Yazın tatile gideceğiz biz yağmur gelmesin.
Berbat olacak
Bizim evin önünden hep sular akıyor.
Ananem dedi ki yağmur yağınca gök ağlıyormuş. Ağlamak kötü bir şey.
Göl gibi ıslak olacak her yer.

Tablo 3: “*Hava güzel değil ama yağmur her yeri sulayacak.*” cümlesine verilen cevaplardan birkaç örnek (her bir örnek bir başka çocuğa aittir.)

Bu tablodaki örneklere bakıldığında yorumlamaların olumsuzluğu barındırdığı görülür. Çocuklardaki genelleme özelliği 5 yaş da dâhil dilin en küçük ögesinden cümleye kadar uzanır. Hatta anlamada da genelleme söz konusudur ki yukarıdaki örnek bunun göstergesidir. Bu cümle anlamsal açıdan olumlu bir yapıya sahipken edimbilimsel açıdan söyleme şekli ve çocukların edinçleri bu sözceden çıkarılacak ana anlamı olumsuza çok rahat çevirmiştir. Crain’in 1994’te ortaya koyduğu *Semantic Subset Principle (SSP)* (Crain, 1994, akt. Hendek, 2017; 133), yani *Anlamsal Alt küme İlkesi* ile açıklanabilir. Bu görüşe göre güçlü ve zayıf olumsuz epistemik (bilgiye dayalı) sözceler alt küme ve üst küme ilişkisi gösterir ve çocuklardaki genelleme özelliği burada da ortaya çıkmaktadır. İlk sözce olan “*hava güzel değil*” bu ifadede alt küme birliğini oluşturur. Şöyle ki olumsuz epistemik olan bilgi açık bir ifade ile verilmiş anlamda hiçbir muğlaklık bulunmamaktadır. Tek bir ihtimal dâhilinde kurulmuştur, ayrıca kesin bir yargı bildirilmekte ve bu duyusal olarak da kanıtlanabilecek bir gerçekliktedir (yani çocuk gökyüzüne baktığında havanın güneşli olmadığını görebilecektir). Güçlü ama tek bir ifade olduğu için alt kümeyi oluşturur. İkinci sözcenin “*yağmur her yeri sulayabilir*” barındırdığı anlam; hava güzel

değil ve çok yüksek olasılıkla yağmur yağacak ve her yer bu sebeple ıslanacak ama küçük bir ihtimal de olsa yağmur yağmayabilir ve yerler ıslanmayabilir. Bu sözce iki ihtimal barındırdığı için üst kümede yer alır, yalnız kesin bir ifade barındırmadığı için aynı zamanda zayıf anlam çemberindedir. İşte bu iki sözce arasındaki asimetrik öğrenme sırası çocuğun zihnini bulandırmaktadır. Çocuk her zaman basit olanı öncelikle öğrenir ve tercihleri de o yöndedir. Henüz ne sosyal ilişkilerinde ne de öğrenme yetisinde giriftlik, kapsamlı kavrama becerisi yetişkinlerin umduğu boyutlarda değildir. Çünkü aslına bakıldığında soyut işlem dönemi tam anlamıyla oluşmadığı sürece de çocuk her zaman basiti tercih edecek ve onu çok daha kolay öğrenecektir. Bu örnekte de güçlü ve tek bir yargı bildiren ilk sözcenin taşıdığı olumsuzluğu cümlelerin geneline yansıtmışlar ve olumsuz anlam taşıdığını bildiren ifadeler kullanmışlardır.

Özetle, bu örnekten de yola çıkarak, dil sisteminin bir bütün olarak algılanması bu bütünün birliğini sağlayan, destekleyen anlamsal ve bağlamsal sürekliliği ifade eden kavramların ilişkisinin yorumlanmasını sağlamaktadır. Saussure'nin ifade ettiği gibi dil göstergelerden oluşan bir dizgedir. Bu bağlamda belli bir bildirişim için üretilen bir dil dizgesi bütünü içinde dilsel yapıya ait soyutluğun ya da somutluğun farklı düzlem ilişkilerinde oluşacağı açıktır (Balcı, 2017; 562) ve birbirinden farklı düzlemler olan bu iki işlem döneminin tamamlandığı yerde anlam da çocuk zihninde rüştünü her yönüyle ispat etmiş olacaktır.

10.2. Soyut İşlemler Dönemi

7 yaşından itibaren tam anlamıyla başlayan, 12 yaş ve ötesindeki süreci kapsayan bu dönemde çocuk, -özellikle 12 yaşından sonrası ergenlik dönemi olduğu için- kendi düşüncelerinin ve söylediklerinin en doğru olduğunu, herkesin kendisiyle uğraştığını ve onu takip ettiğini, kimseye yaranamadığını düşünür. Bu dönem, çocuğun yetişkin gibi problem çözdüğü ya da yeni karşılaşılan durumlarda yetişkine eş değer kararlar aldığı anlamına gelmez. Bu, tam olarak onun yetişkine benzer bir düşünme sürecine girdiğini ifade eder (Ceyhan, 2002, akt. Kol, 2011; 6). Ergen olan lakin gençlik yolunda hızla ilerleyen çocuk, soyut olan hakkında düşünme ve somut dokunabilir olmayan soyutlamaları kullanarak işlemleri uygulama gücünü geliştirir. Soyutlamalarla ilgili olan

bu yetenek, bireye kendi dünyasını kurması için yeni güçlü malzemeler verir. O, kendi içinde bulunduğu zamanın (gerçek dünyanın) ötesinde düşünebilir. Çocuk-ergen artık gerçek nesnelere uyan sembollerle kendi kendini sınırlamaz. Sevgi, nefret, inanç, olumsuz sayılar, güçler, hız, zaman ve atomik konuşmalar gibi kavramları etkili bir şekilde kullanabilir. Başka bir deyişle, düşünceler hakkında düşünür. Ortalama 15 yaş civarında birey entelektüel olgunluğa erişir. Zihinsel faaliyetleri gelişmenin en üst noktasına ulaşır (Yapıcı ve Yapıcı, 2006, akt. Kol, 2011; 6).

Çocuğun özellikle 7 yaşa kadar bilgi aktarma ve algılama şekli somut işlemler döneminde de ayrıntılı bilgi verildiği gibi somutlaştırma çabasına dayanır ve somutlaştırılarak anlatılmasını ister. Bu duruma örnekleme de yer alan şu üç örnek ifade gösterilebilir: 3 yaş grubunda yer alan Ç1 kodlu kız çocuğu *Noa*, *Kirpi* ve *Sarı* adlı kitapta yer alan ayağını suya sokmuş çocuğu anlatmak için kullandığı ‘*aaa ayağına su giymiş*’ ifadesiyle, 3 yaş grubunda yer alan Ç2 kodlu erkek çocuğu hastalandığını ve hastalığı neticesinde ishal olma durumunu ‘*kakam eridi*’ ifadesiyle ve 4 yaş grubunda yer alan Ç3 kodlu erkek çocuğu ise akşam olurken havanın kararmasını ‘*burası siyaldı*’ ifadesiyle içinde bulundukları durumu anlatma girişiminde bulunmuşlardır. Burada ‘girişim’ bilinçli seçilen bir kavramdır, çünkü bu durumları anlatmak için uzun denilebilecek bir süre düşünmüşlerdir. Aslında bu kadar düşüncelerinin sebepleri de durumu sadece somut gerçeklik ile anlatma yeteneklerinden dolayıdır. İlk örnekte “ayağına su giyme” gündelik hayatta sürekli yaptığı “çorap giymek” eyleminin bir yansımasıdır, ‘çorap giymek’ duyusallıkla ifade edilebilen bir eylem olduğundan suyun içinde kalan ayaklarını ifade etmek için de annesinin her sabah, her akşam ya da günün sıkça bir bölümünde kendisi üzerinde gerçekleştirdiği bir eylem üzerinden değerlendirmiş ve somut verilerle resmi yorumlamıştır. Ayağını suya sokmak eylemindeki sok- fiilini henüz öğrenmeyen ve kavram alanını henüz kavrayamayan çocuk için gördüğünü anlatmasının tek yolu somutlaştırarak ve o vakte kadar maruz kaldığı gerçek durumlarla karşılaştığı yeni durumu anladığını anlatma çabasıdır başka bir şey değildir. “Kaka erime” örneğinde de hastalığını benzetme yönteminden faydalanarak ve yine somutlaştırarak anlatma isteği vardır. Son örnekte ise çocukların ilk öğrendiği kavramlardan birisini ifade etmek için kullandığı, çocuk dünyasının erken öğrenilen ve en çok kullanılan öğelerinden olan renkler üzerinden bir somutlaştırma (siyah<siyah) söz konusudur. Çocuk siyahı çok net

bilir ve bildiği için onu anlatması da çok daha kolay olur. “Karar-” fiili daha soyut bir anlama sahip olduğundan çocuk bunu bildiği ve somut olarak gördüğü bir renk üzerinden anlatmayı tercih eder. “Siyah” bildiği ve duyuşsal olarak yaşadığı bir kavramdır, çünkü akşam olunca içinde bulunduğı oda bu renge bürünmüştür, bu sebeple kendi algısına göre bu durum oldukça somut bir olaydır ve bu somutluk içinde durumu anlatabilecek tek eylem de siyahlaşmaktır.

Bilinç gelişim sürecinde yukarıda da belirtildiğı üzere bahsedilen dört aşamadan geçen çocukların bu süreçlerinin tamamlanması ta ki 15 yaşa kadar devam etmektedir. İnsan beyni kendi kendisine öğrenmeye eğilimlidir. Edinilen yetenekler bu amaca hizmet eden araçlardır. İnsan bir alanda bir yetenek kazandığı zaman onu diğer başka alanlarda da kullanmaya çalışır. Yeni akıl yürütme yöntemleri edinir ve bu yeni akıl yürütme yöntemleri sayesinde yeni şeyler keşfeder ve bu keşifler de başka yeni buluşlara yol açar. İnsan zihni bu girift ilişkiler ağı içerisinde sürekli yenilenerek gelişir ve dönüşür. Buradan çıkartılacak en büyük sonuç zihnin işletilmesinin ona bir şekilde mutlaka genel ve bütüncül bir katkıda bulunacağıdır (Vygotsky, 2018; 76-77-78). Çocuk zihinsel gelişimi ile birlikte öğrendiğı en ufak bir şeyi bile değerlendirme çabasına girer. Öğrendiğini biliş seviyesinin elverdiği ölçüde bağıntılamayı, yani bir önce öğrendiğı “şey” ile yeni öğrendiğini bütünleştirerek genele varmaya bir adım daha yaklaşır. Böylelikle topyekûn daha gelişmiş bir zihne sahip olma hususunda ileriye doğru bir adım daha atılmış olacaktır.

Düşünme hız ve erinliğı artan çocuk dil öğrenmede de kurallara daha çok dikkat etmeye ve her şeyin sistemli bir bütünün parçası olduğunu algılamaya başlar, ama bu çocuğun henüz sistemin çarklarına girmemiş ve tek düzeliğe indirgenmemiş hayal dünyasını, ruhunun barındırdığı renkleri yansıttığı “çocukça dil”i de kullanmasına engel teşkil etmeyecektir. Çocuk biliş seviyesinin önemli bir eşiğı olan 7 yaşa değin karakterinin temel özelliklerini oluşturmıştır. Bu yaş aralığına kadar yarı bilinçli bir şekilde hâl bilincindeki kuralları kendince işletmekten vazgeçmez. O, hep kendi dünyasının sınırlarında -aslında sınırsızlığında demek çok daha doğru olacaktır, çünkü onların hayallerinin ucu bucağı yoktur ve bu kelime oluşumlarına fazlaca yansımaktadır- yaşamayı tercih edecektir.

Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan yaş grubu, hâlâ kendi dünyalarını korudukları ve dil kurallarında bile yeri geldiğinde kendi kurallarını işlettiğı bir dönemi

kapsar. Bu sebeple aslında her bir çocukta dilin bambaşka bir gizemi çözülür, felsefesi bambaşka bir esneklikle yetişkinlerin hem duyularına hem de zihinlerine sunulur. Analitik düşüncenin henüz tam gelişmediği bu yaş grubundaki çocuklar için aslında birçok şey otonom bir süreçtedir. Konuşurlarken aslında tüm çevrenin idrak kudreti onların en büyük yardımcılarıdır. Farkında olmadan kullandıkları gramer kuralları bile onların sorumluluğunda değildir.

Örneğin, yazma aşamasına geçiş çocuklarda konuşma aşamasından çok daha zorludur. Yazmak çok daha analitik bir süreçtir. Çocuklar düşüncelerinin farkında olmak ve onları doğru bir şekilde sıraya sokmak zorundadırlar. Çünkü konuşurken farkında olmadıkları gramer kuralları, yazma aşamasında tüm ciddiyetiyle karşılarında belirir. Bu aşamada kendi kurallarının işlemediğini fark edecek olan çocuk sistemin çarklarında kendi kurallarını öğütürken standarda kendini kabul ettirme gayesine bürünmüş olacaktır.

Gramer öğrenmek oldukça önemlidir, çünkü gramer soyutluk ile somutluğun kesiştiği noktada dilin mantığını işleterek o dilin kavrayış düzeyini de artırır.

İyi bir gramer bilgisi doğa bilimleri ve sosyal bilimlerde hatta matematikte bile başarıyı artırır ve kavrayışı güçlendirir. Sonuçta tüm bilimsel bilgiler dil sayesinde öğretilir ve yazılı dilin genel mantık örüntüsü ancak iyi bir gramer bilgisi sayesinde kavranabilir. Gramer bilgisinin konuşmaya olan katkısı da yadsınamayacak boyuttadır. Çocuk konuşma dilindeki seslerin hangi sembollerle ifade edildiğini kavrar ve böylelikle tek başına seslerin nasıl sembolize edildiğini kavramış olur (Vygotsky, 2018; 80). Çocukların dil gelişimini, özellikle gramer kurallarını kullanma ve dönüştürme yöntemlerinin derinine inildiğinde karşılaşılan gerçeklik, dilin özünden başka bir şey olmayacaktır.

11. Gramer-Dil bilgisi ve Çocuk Dilinde Türkçenin Bazı Gramatikal Özellikleri

Bilim insanoğlunun ihtiyaçları ve keşfetme arzusundan doğmuş bir gerçekliktir. Bilim dalları da bu ihtiyaçların çeşitlenmiş şekillerinin keşfi neticesinde ortaya çıkmıştır. Her ihtiyaç, toplumu yeni bir düzene ve yaratıcı çalışmalara yöneltmiştir. Bu bölümde ele

alınacak olan gramer çalışmaları da bu ihtiyacın en başında kendini göstermiş bir gerçekliktir.

Dil aracılığıyla anlaşılan ve tüm dünyasını dil ile kuran insan, en canlı ve en bariz olan dil olgusunu incelemek, mantığını çözmek ve sorularına cevap bulmak için ana dilinden yola çıkarak dilin mantığını irdeleme ve ona daha çok hükmetme ihtiyacı gütmüş ve bu ihtiyaç neticesinde gramer bilimini ortaya çıkarmıştır.

“İnsanı biriktiren bir varlık hâline getiren, gelenek ve tarih sahibi kılan dil” (Karaağaç, 2002; 7) öncelikle somut kuralların incelenmesine ve çözümlenmesine ihtiyaç duymuştur. Aynı zamanda birikim kazandıran bir olgunun deşifre edilmek istenmesi kaçınılmaz bir gerçekliktir. Dilde de ilk olarak ihtiyaçtan hâsıl olan kelimeler dünyası ve bu kelimelerin bir kural neticesinde dil dizgesinin içinde yer alması mevcuttur ve her dilin kendine has kurallarının olması dilleri birbirinden ayırmış ve bu farklılık her birinin kendi kurallarını oluşturmaya sebep olmuştur. Bu kuralların deşifre edilmesi ve sistemleştirilmesine “gramer, dil bilgisi, dil bilimi” vb. adlandırmalar yapılmıştır. Bu eserler kaleme alınarak dilin zenginliği gözler önüne serilmek istenmiştir.

Toplumun şekillenmesinde ve toplum bilincinin korunmasında dil ne kadar önemli bir ana unsur ise dilin şekillenmesinde ve korunmasında da gramer kurallarının devamlılığı o derece önemlidir. Dilaçar (1989; 123) bu konuyu şöyle özetler: “*Gramer, eğitimde, kültürde, ana dilinin ve ulusçuluğun korunmasında son derece önemli bir rol oynar. Ana dili, onu konuşanın dil bilincini belirttiği gibi, onda, çocukluk çağından başlayarak dil duygusu da yaratır. Her ana dilinde, şimdikiliği geçmişe, ulusal geleneklere bağlayan gizemli bir güç vardır. Her dil, kendi kuruluş düzeni, işleme mekanizması, yapı ve diziliş düzeni ile bir düşünüş ve anlatış kalıbı, yapısal bir düzeni, biçim özelliği olan bir yapıdır. Ana dili, topluluk bilincini yansıtan, dünya görüşünü kalıplayan ulusal bir varlık, gramer de eğitimde bu varlığın en güçlü ve güvenilir koruyucusudur.*”

Gramer, dilin sisteminde oluşan ve çok da insan etkisine bağlı olmayan bilinse de bilinmese de varlığını devam ettiren bilgilerin toplandığı bir üst kümedir (Dilaçar, 1989).

Bugün birçok toplulukta kullanılan gramer teriminin ana anlamı, Yunancada “yazı” demek olan *gramma* köküne dayanır. Bundan Yunanca *grammatike*, Latince

grammatica, Fransızca *grammaire*, İngilizce *grammar*, Almanca *grammatik* sözleri türemiştir (Erenoğlu, 2006; 142).

Asya’da grameri kuran Hintliler, MÖ IV. yüzyılda buna bir bilim ve sanat olarak *vyakarana* “ayırma, çözümleme” demişlerdir; gramerin Avrupa’daki kurucuları olan Yunanlılar da aynı yüzyılda grameri tekhne grammatike “yazı ile ilgili sanat” olarak kavramışlardır. Romalılar bu adı Latinceye *ars grammatica* şeklinde aktarmışlar, bu ad Ortaçağlarda ufak değişikliklerle Avrupa dillerine geçmiştir: İtal. *grammatica*, İsp., Port. *gramaticá*, Rus. *grammatika*, Pol. *gramatyk*, Fel. *grammatica*, Dan., Norv., İsveç. *grammatik*, İrland. *gramadach*, Gal. *gramadeg* v.b. Avrupa’da kimi uluslar gramer için “dil bilgisi” anlamına kendi söz dağarcıklarından terimler yaratmışlardır: Çek. *mluvnice*, İz. *malfraedi*, Mac. *nyelvtan*, Fin. *kielioppi* gibi. Bizde gramere çoğunca dil bilgisi denmekte ise de bu terim “dil bilgisi” (Alm. *Sprachkundi*, yani türlü diller bilme) ile öz gramer (Alm. *Grammatik*, *Sprachlehre*), kavramları arasındaki kesin ayrımı belirtmemektedir (Dilaçar, 1989; 84).

Günümüzdeki genel kabul, dil bilgisi, dilin kurallarını öğretme aşaması ve öğretmeye kaynaklık edecek kitapları kapsarken; gramer ise dil bilgisi öğretimini de kapsayan daha geniş bir kavram alanı için kullanılır; lakin bu kullanım ayrımı genelde aynı tanım altında toplanmış ve birbirini yerine kullanılır olmuştur. Gramer; dilin kurallarını inceleyen ses, şekil, cümle bilgisi ve anlam yönünden inceleyen bilim dalıdır. Keza Zeynep Korkmaz da *Gramer Terimleri Sözlüğü’nde* (1992) bu ayrıma yer vermiş dil bilgisi ve grameri ayrı maddeler olarak ele almıştır.

Bu ayrımın ana sebeplerinden biri aslında dil kuramı ile dil edinim kuramının birbirinden farklı kavramlar ve olgular oluşundandır. Edinilen dil ile dilin edinilmesi arasında bir ayrım yapılmalıdır, çünkü biri belirli bir olguya diğeri bir oluşum sürecine dayanmaktadır. Evrensel dilbilgisi dilin bu özelliklerine koşut olarak iki kuramsal düzlem önermektedir: *Dil Kuramı* ve *Dil Edinim Kuramı* (Uzun, 2000; 4). Buradan yola çıkarak dil bilgisinin kurallarını oluştururken ya da incelemeye alıp nasıl oluştuğuna dair bilgi elde etmeye çalışırken bilim insanlarının dilin edinim süreçlerini sorgulaması da aslında dilin özüne inme, ayrıntılarındaki sırrı ortaya çıkarma isteğinin neticesidir denilebilir.

Henüz temel toplumsallaşma sürecinde bile sorunu olduğu bir dönemde -söz gelimi, kalabalık içinde çikolata için avaz avaz bağırarak bir çocuk düşünün bu denli

karmaşık ve sistemli bir yapıyı edinmesi, çocuğun doğuştan bir dil edinim düzeneği getirdiğini kabullenme sonucunu doğurmalıdır. İşte dil bilgisinin gerçekte resmetmesi gereken de çocuktaki bu düzeneğe ait olan sezgisel dil bilgisidir (Uzun, 2000: 4).

Dilin sezgisel yollarla edinilen bu yöntemlerine değinmek dil bilgisi kurallarının mantığının işleyiş tarzını da yetişkinlere vermenin en aşıkâr ve en dolaysız yollarından biridir. Dilin mantığı bir bireyin zihninde çözüme ulaştığında dünyadaki gerçeklik de zihinde daha berraklaşır. Çocuktaki bu sezgisel dönemi anlamlandırmak için Uzun'un fikri doğrultusunda (2000) *edinç ve edim, kabuledilebilirlik ve dil bilgisellik* kavramlarını da dile getirmek şarttır.

11.1. Edinç ve Edim

Dil kuramı kurallarını ve onların formüllerini ortaya koyarken ideal bir konuşucu ve dinleyiciyi baz alarak dizgesini meydana getirir. Subjektif durumlar kuralları oluştururken göz ardı edilmek zorundadır yoksa bir standarta ulaşmak söz konusu olamaz. Bu ideal konuşucu ve dinleyici gerçekte yaşayan ve standarta en yakın biri ya da birilerini kastetmemektedir. İdealliği de oradan gelmektedir. Dilin kendi sisteminin içinde oluşturduğu “olması gereken”in hayalidir. İşte bu noktada edinç herhangi bir konuşucunun, sözelimi, söz varlığı zenginliği, sesletme özellikleri, konuşma biçimi gibi bireysel özellikler içeren dili kullanım boyutlarından, yani edimden ayrılır (Uzun, 2000; 4). Edinç ideal olanın yansıması, edim ise edinçle oluşturulan yasaların bireyde yansıma şekli ve bireyselleşmiş hâlidir, çünkü her kural tüm açıklığıyla ortaya konsa da uygulayıcı tarafından yorumlama illaki işin içine girecek ve objektifliğin bir ucu yine sübjektifliğe dayanacaktır, çünkü uygulayıcı ideal olana en yakın olsa da asla tam olarak idealize edilen olamayacaktır.

Edinç ve edim özetlenirse edinç dil kuramıyla, edim ise dil edinim kuramıyla bağlantılıdır. Yetkin bir dil kuramı, belirli ana dili konuşucularının ürettiği cümlelerde sınırlı kalamaz, dilin üreticiliğine paralel olarak olası cümleleri de açıklama içine almalıdır. Buna karşın dil edinim kuramı dilin nasıl edinildiğini anlamak üzere dil edinim sürecindeki çocukların üretimlerine dayanmak hatta onlarla sınırlı kalmak zorundadır (Uzun, 2000; 5). Çocuk dilinin incelenmesinin eksik kalmışlığı ya da yüzeysel

incelenmesi “uğraşmak istememenin ya da görmezden gelmenin” başka bir şeklidir. Çocuklar şekillenen zihinleriyle dil kuramını öğrenmeye çalışırken kendi edim süreçlerini de kendileri yönetmektedir. “Zayıf” olarak nitelendirilecek bir edim örneği bile aslında edincin bir ayrıntısını sergilemektedir. Yalnız çocuk dili, işte sadece yetişkin dilini temellendiren varsayımlardan hareketle incelenir, anlam bilimi ve daha da gerekli edimbilim inceleme alanına dâhil edilmezse varılacak sonuç eksik ve yanlış bir dil edinim kuramına varmaya çalışmak olacaktır. Çocukların zihinleri ve dil algılama merkezleri görüldüğü kadar basit değildir ya da bunu tanımlarken kullanılacak kelime “basit” değildir. Şöyle ki her bir çocukta dil yeniden doğmakta ve yeniden standardını oluşturmaktadır. Bir çocuk bir öncekinin devamı bir sonrakinin atasıdır.

11.2. Kabuledilebilirlik ve Dil bilgisellik

Dil kuramının temel hedefi olan kuramsal dil bilgisi tabii ki edinç düzlemini temel almalıdır, ama edim ile ilgili tartışmalardan tamamıyla soyutlanmış değildir. Edim, dilbilgisinin sezgisel dil bilgisine başvurduğu doğal konuşucularla bağlantılı ve doğal konuşucuların ürettikleri ile bağlantılı bir düzlemdir (Uzun, 2000; 5). Kabuledilebilir olma, sözcelerin bir doğal konuşucu tarafından tam anlamıyla doğal bulunması, “kalem kâğıt olmaksızın” doğrudan anlaşılır olması, doğal konuşucuya tuhaf gelmemesidir (Uzun, 2000; 6).

Ana dili konuşan bireyler günlük hayatlarında gündelik bir dille iletişim kurarlar, lakin bilim insanı bir kongrede kendi ile eşit olan diğer bilim insanlarıyla bir konuyu tartışırken kullandığı tüm sözceler bireysel algı ile oluşturulur. Bu sözceler standarda en yakın olan, en düzgün ve kurallar açısından en doğru olarak derecelendirilir ve bu tarz cümleler toplum tarafından da daha kabuledilebilir olarak sayılır. Kabuledilebilirlik, bir derecelendirme meselesidir aslında. Dilbilgisi kurulabilecek tüm sözcelerin kurallarını içermez, bu hayal ürünüdür. Dil bilgisinin cümle kurma formülü vardır. Bu formül etrafında birey esnetebildiği kadar kuralları esnetir ve kendi zihin yapısını, algısını, dünya görüşünü bu cümlelere yansıtır. İşte kabuledilebilirlik, kurallardaki bireyselliktir.

Düzgün cümle, daha az düzgün, daha az bozuk ve bozuk cümle (Uzun, 2000; 8) sınıflandırılması yetişkin dilinde yapılan bir kabuledilebilirlik tasnifidir. Yetişkin bunu

sadece kendi hedef kitlesine de yapmaz. Ebeveynler gözlemlenirse, dil edinim sürecindeki çocukların kurdukları cümleleri fazlaca düzeltme çabalarına girerler ya da “çocuk işte ‘çocukça’ konuşuyor” diyerek üzerinde durmaz ve çocuklara karşı kabuledilebilirlik derecelendirmesi genel olarak “bozuk cümle” seviyesinde kalır. Hâlbuki kabuledilebilirlik dilin edinç düzleminde değil, edim düzleminde olduğu için bireyselliğin izlerini doğal olarak taşıyacaktır. Burada konuşucu ve dinleyici faktörü onu dil bilgisellik gibi edinç düzleminde tutamaz.

Dil bilgisellik, kabuledilebilirliği saptamada pay sahibi olan pek çok etmenden yalnızca biridir. Yani bir cümlemin kabuledilebilir olması için tabii ki dil bilgisel olması gerekir, ama çeşitli derecelerde kabuledilemez (veya kabuledilebilir) olan cümleleri dil bilgisel terimlerle karakterize etmek imkansızdır, çünkü hafıza sınırları, ezgi, stilistik biçimlendirmeler vs. kabuledilebilirlikte rol oynayan ve kolay kolay ölçülemeyecek özellikler sunan etmenlerdir. Özetle, dil bilgisellik bir dil kuramı çerçevesinde “kullanabilir” olması, onun “somut” görünümlere indirgenmesiyle gerçekleşir. Bu “somut”laştırma dilin dizilme, yorumlama ve sesletilme gibi farklı yapılanmalarına bağlanarak dil bilgiselleştirilir (Uzun, 2000; 7-8).

Çocuklarda dil yetisi dilin dizgesel düzenlenişine henüz olması gerektiği boyutlarda ulaşamama söz konusudur. Bu çalışmanın örneklem grubunu oluşturan 2,5-5 yaş aralığındaki çocuklarda bu dizgesel yapı ana hatlarıyla kavranmış olsa da kurallar daha esnek, kelimeler “kendi dünyalarınca (çocukça)” yeni bir üretim aşamasındadır.

3,5 yaşındaki E kodlu kız çocuğu annesi ve babası ile alışverişe çıktığında babasının kısa bir iş için yanlarından ayrılması durumunda babasına şöyle bir cümle kurmuştur:

“Buluştta burda buluşuruz babacım.”

Bu cümle Chomsky’nin ayırımıyla edimbilimsel edinç ve dil bilgisel edinç çerçevesinde ele alınırsa dil bilgisel edinç, yani “kullanılabilirlik”, “kabuledilebilirlik” ilkelerine göre bozuk cümle olarak nitelendirecek hatta ve hatta bazı yetişkinler tarafından üzerinde durulmaması gereken çocukça kurulan anlamsız bir yığıntı olarak karar verilecektir. Hâlbuki, bu cümle $(T+T+Y+kişi/özne)+Seslenme\ Ögesi$ dizilimini gerçekleştirmiş kurallı bir cümledir. Dil bilgisel açıdan herhangi bir yanlışlıktan söz edilemez, lakin sosyal kabulde bu cümle denildiği gibi “bozuk bir cümle”dir. Ama

semantik açıdan cümlelerin derin yapısına inildiğinde “buluşta” tümleci “dönüşte burada buluşuruz” kurallı cümlesindeki “dönüşte” zarfının yerini almış ve aslında zaman kavramı yerine kullanılmıştır. Anne Ç4’e “buluşta” kelimesinin anlamını sorduğunda zaten zaman ifadesini destekler nitelikte bir açıklama yapmıştır: “*Annecim, biz oyuncak bulduktan sonra babamla buluşabiliriz.*” Görüldüğü üzere yüzey yapıda “buluşta” olarak yer alan zaman zarfı derin yapıdaki “oyuncağı bulduktan sonra” ifadesinin karşılığı olarak kullanılmıştır. Ama burada tabi ki bir analogiden de bahsetmek mümkündür. “*Dönüşte buluşuruz*” cümlesini duyan ve zihnine bu cümleyi nakşeden çocuk, zihin dünyasında “kendi algısınca” tekrar şekillendirmiş ve “buluşta” olarak bir üretim gerçekleştirmiştir. Özetle şunu diyebiliriz ki, örnekte yer alan cümlelerin kabuledilebilirliği standart dile göre gerçekleşmezken, edimbilimsel edince göre Ç4’ün kurmuş olduğu cümle, dilin edim sürecinin incelenmesinde mühim bir yer teşkil etmektedir.

Chomsky’nin sözdizimini anlamdan ayırttığı ve cümleleri söz dizimi ve anlam açısından üçe ayırdığı bilgisi çocukların cümlelerinin tartışıldığı boyutta dile getirilmesi gereken en önemli sınıflandırmalardan biridir. Bu tasnife göre cümleler;

- a. Dil bilgisel – anlamlı (Standart dilde yetişkinlerin kurduğu genel itibarlı cümleler)
- b. Dil bilgisel – anlamsız (Çocukların kurduğu çoğu cümle bu kategoridedir)
- c. Dil bilgisi dışı – anlamsız (Boz, 2020; 4) cümleler olarak ayrışabilir.

Yukarıda yer alan örnek tam olarak b sınıfının cümlesine dâhildir ve belirtildiği üzere çocukların kurmuş oldukları cümleler genelde bu sınıfta yer almaktadır.

Çocukların kurmuş oldukları cümleler, aslında sınırlı dil bilgisi ile sınırsız dil gerçekliğinin en güzel örneğidir. Dil bilgisi, dilin tüm düzgün cümlelerini üretebilmeli ama bozuk olanlarını da engellemelidir! Yani, dil bilgisi, hem dilin cümle ürettiğini sağlayacak kuralları hem de bozuk cümleleri engelleyecek kuralları içermelidir (Uzun, 2000; 8). Çocukların oluşmaya çalışan mantıklarıyla kurulan cümlelere “bozuk cümle”, “kurallara uymayan cümle” yaftası tamamen kolaycılıktan ve dilin özünü görememekten kaynaklanmaktadır. Şöyle ki nasıl sonsuz sayıdaki cümleye aynı oranda sonsuz kural üretilmemişse ve bu cümleler belli kurallar çerçevesinde sınırsız üretilebilme olanağına sahip kelimelerle kurularak sınırsız sayıya ulaşan cümlelerde genişleme, yerine koyma, yer değiştirme gibi dönüşümsel işlemler işte bu sınırsızlığı oluşturmaktadır. Zaten bir

çocuğun dil edinim süreci göz önünde tutulduğunda, birkaç yıl içinde duyduğu cümlelerden hareketle dil edinimini mükemmelen gerçekleştirmesi, sonsuz sayıda kurala gereksinim olmadığını göstermektedir. Çünkü çocuklar dil edinim sürecinde dönüşümsel işlemleri fazlaca kullanarak standart dilin imkânlarını bile zorlayan, kuralların nasıl böyle kıvrakça kullanıldığını gösteren örneklerle karşısındakilerin hayret ve dikkatlerini çekmektedir (Uzun, 2000; 9).

Dilin yazılan kuralları çocukta gelişen bilinç ile birlikte örtük olan kuralların zamanla yansması ve kendilerince farklı bir şekilde kullanılması dil bilgisinin sınırlılığı cümlelerin sınırsızlığını kanıtlar.

Dil bilgisinin düzlemleri ses bilimi, anlam bilimi ve söz dizimi düzlemlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın en üst düzeyi sözdizimini ele almak olacağından sözdiziminin derin yapısını çözümlmek bu çalışmanın esas amacını oluşturmaktadır. Çünkü Chomsky'e göre (1957), üretici olan sözdizimine göre ses bilimi ve anlam bilimi bileşenleri yorumlayıcı bileşenler olarak görülür. Başka bir deyişle sesler ve anlam üretilen gerçekliğe yorumlayıcı bir düzlem olarak eşlik etmektedir.

Çocuklarda daha çok sezgisel olarak üretilen sözdizimi yapıları incelenmeye muhtaçtır. Çünkü üretimin gücünü nasıl oluşturduğunu ve nasıl köklendiğini görmek dilin de şifresine bir adım daha yakınlaşmak demektir. Lakin sözdizimi yani kelimelerin birbirine bağlandığı cümleye gelmeden önce kelimelerin ve kelimeleri oluşturan eklerin dünyasını ele almak silsile ve ilerleme süreci açısından daha sağlıklı olacaktır.⁹

Kelimeler ses veya seslerin topluluğu olduğu dil unsurlarıdır. En az iki sestem müteşekkildir. Tek sesli kelimeler dilimizde azdır, tek sestem oluşanlar daha çok ünlem niteliği gütmektedir.

Ergin (2005; 95) kelimeyi “mânâ veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur” diye tanımlamaktadır ve kelimeleri mânâlı ve

⁹ Dil bilgisinin ilk aşaması olan fonolojiye bu çalışmada yer verilmeyecektir. 2,5-5 yaş aralığındaki çocukların fonolojik gelişimlerine bakmak oldukça zor olacaktır ki daha da önemlisi bir çocuktaki sessel gelişimi izlemek devamlılığı esas alır. Belli bir döngüyle izlense bile çalışma sağlıklı ilerlemeyebilir. Çalışmada yer alan çocukları da 7/24 izlenmesi mümkün olmadığından fonoloji bu çalışmaya objektif sonuçlardan ziyade daha subjektif sonuçlar sunacaktır bu da tezin gerçekliğine bir katkıda bulunmayacaktır. Yer alacak olan bu aşamalar ise “gramatikal inceleme” ile ortaya konulacaktır, çünkü öğretim aşaması olmadığı için ve genel olarak dil kuramının ilerleyişiyle birlikte dil edinim kuramı çerçevesinde edinç-edim ayrımı gözetilecektir.

vazifeli olmak üzere ikiye ayırır. Ergin, kelimeyi “tek başına kullanılma” özelliği içinde toplarken şekil ve anlam çatıları altında da birleştirme çabasında olmuştur. Anlam ifade edenleri isim ve filler olarak belirlerken, vazifeli olanlar için de edatları belirlemiştir.

Korkmaz (2003; 6) “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut veya soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir.” şeklinde tanımlamıştır kelimeyi. Korkmaz bu tanımlamada yine şekil ve anlamı bir tanımda toplamayı amaçlamıştır.

Martinet de (1985; 97-98) kelimeyi anlam birimlerini oluşturan özerk bir dizim olarak tanımlar. Edat gibi cümle içinde işlev ve anlam kazanan birimleri de kelime sınıfına dahil eder.

Şu gerçek kabul edilmeli ki dünyada insanın nasıl bir işlevi ve anlamı varsa dil için de kelimenin öyle bir işlevi ve anlamı vardır. Kelimeler hem bağımsız hem de anlamlı birliklerdir. Sadece yazı üzerinden kelime tanımlanırsa konuşma anında her kelime arasında es verilmez dolayısıyla yazı kuralları üzerinden kelime tanımı eksik ve yanlış olacaktır. Kelimeyi tanımlarken anlamı da biçimi de göz ardı etmemek gerekir.

Kelime her dilde başka ölçülere göre tayin edilen bir birimdir (Bayrav, 1998; 77-78, akt. Kurudayıoğlu-Karadağ, 2005; 302). Bu ölçülere göre;

1. Vurgu (kelimenin başını ve sonunu açıklar, sınırlar)
2. Ögelerin arasına yabancı bir ögenin yerleştirilememesi
3. Ses uyumu
4. Kelime sayılamayacak bir ögenin ona bağlanması (İngilizcedeki *door's*)
5. Morfoloji bağlamaları, bitleştirme
6. Tek başına cümle olarak kullanılabilmesi
7. Bölümlerinin bütünden çok kullanılması
8. Bölümlerin anlamı bütünün anlam parçaları olmaması.

Bu ölçütlerin ise Türkçedeki kelime kavramının sınırlarını belirlemekte yeterli olmadığı görülmektedir (Uzun, 2004; 51).

Kelimenin sınırları çekim unsurları çıkarıldığında anlam ile biçimin kesiştiği ilk nokta olarak belirlenebilir. Kesişme bazen kelime kökünde bazen kelime gövdesinde

bazen de birleşik kelime tabanında gerçekleşebilmektedir. Yani, kelime, anlamı veya görevi bulunan çekimlenmeye hazır bir tabandır (Kurudayıoğlu-Karadağ, 2005; 305).

“Taban” kavramı “*kelime kök ve gövdelerinin çekim eki almamış yalın hâlidir*” (Korkmaz, 1992; 145). O hâlde kelimeye bu şekilde bir sınır çekmeye çalışmak ki aslında bu sınır bir tanımlamadan uzak daha belirleyici olması açısından bir somutlaştırma çabasıdır denilebilir.

Çocuklar dil ve iletişim becerilerini geliştirirken dile maruz kalma şekilleri doğal olarak kelime öğrenme yetilerini de etkileyecektir. Dış etken denilen çevresinden (ebeveyn, bakıcı, anneanne-babaanne etkeni) duyduğu dilin kullanım şekli çocuğun da dil gelişiminin sınırlarını, istisnalarını, doğruluğunu ya da yanlışını belirleyecektir.

İletişim becerileri dil gelişimine bağlı olarak artarak ilerleyen bir süreçtir ve bu Demir ve Küntay’a göre (2013) *kelime gelişimi, gramer gelişimi, edimsel gelişim ve akademik gelişim* olmak üzere dört basamakta gerçekleşir.

11.2.1. Kelime Gelişimi

Çocuk en çok bu süreçte bir ayna görevi görmektedir. Kelime edinimi ve gelişiminde ailevi etkenler oldukça önemli rol oynamaktadır. Kelime edinimi aslında çocuğun dil ile ilk ciddi teması ve nesneler dünyasına da ilk bilinçli girişi denilebilir, çünkü çocuk kabul ettiği ve öğrendiği nesneyi kendi merkezinden ayırır ve onu ayrı bir varlık olarak görmeye başlar böylece onun adı kendisinin adından farklılaşır. Dil gerçekliği ile karşılaşan çocuk anne-babanın ilgisini, evde konuşulan dilin kalitesini, iletişimin somutluk ve soyutluk derecesini bir sünger gibi emmekte ve olduğu gibi çevreye aktarmaktadır.

Çocuğun ana diline ilişkin ilk kelimeler dinleme yoluyla oluşmaya başlamaktadır. Daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerileri kullanılmaya başlandıkça sözcük dağarcığındaki zenginlik de artmaktadır (Temur, 2006; 12). Kelime sayısı yaşla birlikte artmaktadır. Yaşlara oranla çocukların konuşabildikleri kelime sayısı daha çok yabancı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla edinilmeye çalışılmıştır. Lakin bu tarz çalışmalarla genel bir veri tablosuna ulaşmak pek mümkün olmamakla beraber sağlıklı bir sonuç da ortaya çıkarmayabilir. Gramer kurallarının yaşlara oranla gelişimi ya da kelime

türetme yollarının yaşlara oranla tercihi genel bir tabloya yerleştirilebilir. Yaşlara oranla kelime sayısı ya da fonolojik çalışmalar daha sübjektif kalabilecek olan çalışmalardır. Çünkü çocukların kelime gelişimleri değişkenlik gösterir. Şöyle ki bu olgu birçok etken tarafından yönetilmekte ve yönlendirilmektedir. Çocuğun zekâ yapısı ve gelişimi, ailesinin etkisi ve ilgisi tüm bu süreci baştan başa değiştiren faktörlerdir.

Çocuk 0-1 yaş aralığında kelime sayısı oldukça düşüktür, lakin 1 yaştan başından sonuna kadar çocuk, artık söylenenleri algılamaya buna yönelik tepki geliştirmeye de başlayacaktır. Bu dönem özellikle parmakla işaret etme ve ilkel seslerle isteklerini bildirme dönemi olduğu için daha henüz basit kelimelerin oluşumundan net bir şekilde söz edilemez, fakat resimli öykü kitaplarının çocuğa gösterilmesi, parmak oyunları gibi çeşitli etkinliklerle çocukların sözcük dağarcığının oluşumuna katkı sağlamak oldukça önemlidir.

11.2.1.1. Kelime Türetim Yolları

Kelime türetme yolları çeşitli ve oldukça farklı yöntemlere sahiptir. Lakin bu çalışmada sadece çocuk diline odaklanıldığından çocukların kullandığı iki yöntem ayrıntılarıyla ele alınacak ve örneklendirilmeye çalışılacaktır.

11.2.1.1.1. Birleştirme-Türetim-Dönüştürme ya da Tipik Değiş-Uydurma - Değiştirim

Bebeklik çağından itibaren dil ile temasları başlayan çocukların tüm istek ve dertleri çevre ile iletişim ve kendilerini görünür kılmaktır. İşte bu sürecin en başından sonuna kadar çocuklar kendi dünyalarının tüm oluşum ve mantık silsilesini kurdukları cümlelerde ya da kelimelerde sıklıkla kendilerinin algıladıkları ve işlettikleri dilin kurallarını sergilerler.

Literatürde, yeni kelimeler türetmek için üç araç kaydedilmiştir: Bunlar *birleştirme*, *türetim* ve *dönüştürme*dir. *Birleştirme* dildeki en üretken araçtır. Çocuklar basit taksonomileri kendileri inşa edebilirler. *Türetim* de çocukların kelime dağarcığını genişletmeleri için ayrı bir seçenek olup son eklerin yardımıyla yeni bir varlığı

isimlendirip bunun sözlükteki bir boşluğu doldurmasını sağlayabilirler. *Dönüştürme* ise aynı zamanda bir *sıfır türetme* olarak bir sözcüğün yalın hâlinde hiçbir değişiklik olmadan farklı bir kategoriye geçmesi hâlinde sözcük oluşumunun meydana gelmesidir. Bunlardan farklı olarak araştırmalar sonucunda elde edilen verilerde tespit edilen *tipik/karakteristik deyiş* (*characteristic expression*), *uydurma/atmasyon* (*made-up words*) ve *değiştirim* (*substitution*) sözcük oluşturma yöntemleri bulunmuştur (Bal ve Sofu, 2014; 80, akt. Baykal, 2018; 73).

Çocukların sözcük üretiminde aslında bu kuralların birçoğunu birleştirip işlettiği bir gerçektir. Çocuk kelimeyi üretirken tamamen kendi zihinsel algısına göre hiç duymadığı bir kelimeyi de uydurabilir, yani kendince bir kelime oluşturabilir. Örneğin Ç5, 3,5-4 yaş civarında kıvrık olarak gördüğü her halka parçasını “hüvel” olarak adlandırmış, anne ve babasına da bunu kabul ettirmek için çabalamıştır. Yine 4 yaşındaki Ç6, kaval nesnesini “payesto” olarak adlandırmış “Payesto diyerek kavalı mı anlatmaya çalışıyorsun?” diye çevreden gelen düzeltmeleri kabul etmemiş “Hayır, o payesto siz yanlış biliyorsunuz.” diyerek de kendi sözcüğünün doğruluğunu savunmuştur. Bu örneklerin hepsi *uydurma/atmasyon* (*made-up words*) grubuna örnekken aslında kendi karakter özelliklerine ve algılama seviyelerine göre *tipik/karakteristik deyiş* (*characteristic expression*) grubuna da örnek teşkil etmektedir. Yine örneklem grubumuzdan alınan örneklerden Ç7’nin kendince değiştirdiği ve ürettiği “salatalık ağacı” kendisi tarafından “tüm sebzeleri doğuran ağaç” olarak tanımlanmıştır. Bu bir değiştirim örneğidir aslında, çünkü doğada gözlemlediği birçok eylemi bir nesnede birleştirmiş ve ona da kendince bir ad koymuştur.

11.2.1.1.2. Analoji (Analogy)/Örnekseme

Kelime türetme yollarından en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Vardar (2002) örneksmeyi, dil bilgisel ya da sözlüksel örneklere uygun yeni öğeler yaratılmasına, dilsel birimler arasındaki bağıntı aracılığıyla kurulan bir orantıdan kalkılarak yeni biçimler oluşturulmasına, kimi öğelerin anlıkta ilişki kurdukları başka öğelerin etkisiyle onlara benzer bir biçime girerek değişmesine yol açan süreç olarak tanımlamıştır.

Demirci ise (2014, akt. Baykal, 2018; 73), bu konuda bir kelimenin veya yapının şekli örnek alınarak kelimeye benzer yeni yapıların türetilmesine örneksme denileceği açıklamasını yapmıştır. Analoji olarak da ifade edilen bu olayın temeli kıyas yoluyla türetmeye dayanır. Örneksme yapmak için bir örnek bile yeterli olup yerli ve yabancı sözcüklerin tamamından örnek alınarak yapılabilmektedir.

Örneksme dilimizde birçok kelimenin oluşumunda yer alan bir kural olduğu gibi çocukların dünyasında da kelime türetme yollarından en önemlisi ve en sıklıkla kullanılan kurallardan biridir. Şunu belirtmekte fayda vardır tabii standart dil çerçevesinde örneksme ile kelime türetilme bilinçli bir şekilde özümlemeli, yaratıcı, orantılı ve anlamsal bir şekilde yapıldığı hâlde, bu, çocukta bir öğrenileni genele yansıtarak daha çok kullanılacak kelime elde etme amacı ile gerçekleşir ya da anlatmak istediği durumu anlatacak kelimeye henüz sahip olmadığı için öğrendiği bir kelimeyi o duruma örnekser ve yeni bir türetim oluşturur. Lakin burada bahsedilmesi gereken önemli bir ayrıntı da çocukların yaptığı örneksmede bireysel eşleştirme gerçekliğidir.

11.2.1.1.3. Bireysel Eşleştirme

Bebekler sık duydukları kelimeleri, kendi isimlerini ve basit tek heceli sözcükleri altı aydan itibaren anlamaya başlarlar, 1 yaş civarında sözcük üretir, 2 yaşından sonra çok hızlı şekilde sözcük dağarcıklarını artırırlar (Muslugüme, 2016; 19).

Dil ediniminde özellikle 2-3 yaş aralığında çocukların öğrendikleri kadar türettikleri kelimeler de ön plandadır. Burada “bireysel eşleştirme”den bahsetmek gerekir.

Bireysel eşleştirmenin çocuğun dil gelişimi sürecinde önemli bir yer tuttuğu gözlenmektedir. Bénédicte de Boysosns Bardies (akt. Sarıca, 2014; 556) çocuğun özellikle 2-3 yaş aralığında ürettiği sözcüklerde görülen bu bireyleştirme çabasının kendi dil dizgesini oluşturmada önemli bir aşama olduğunu belirtmektedir. Wolfgang Klein (1989; 17) ana dili edinimindeki bu durumu çocuğun toplumsal bir kimlik içerisinde bireysel bir kimlik oluşturma çabası olarak değerlendirmektedir. Lonis Nehaoua çocuğun yapmış olduğu bu tarz kullanımların hatalı veya yanlış olarak değerlendirilmesi yerine edinim sürecindeki engelleri aşmasında trampelen görevi yapan unsurlar olarak görülmesi gerektiğini ileri sürmektedir (Nehaoua, 2010; 83, akt. Sarıca, 2014; 556).

Araştırmacılar çocuğun kendine özgü bir sistemle oluşturduğu bu dile “aradil” (*interlangue*) demektedirler. Bu aradilin ortaya çıkmasında dili öğrenen kişinin psikolojik, bilişsel ve toplumsal olarak kendi bireysel durumlarından kaynaklanan farklı kullanım şekilleri de önemli bir etkidir (Sarica, 2014; 557).

Çocuğun kendine has bu dili oluştururken ve kelimeleri türetirken başvurduğu bazı yöntemler vardır. Araştırmacılar (Richards, Nemser, Selinker, Coder, Nehaoua: 87’de belirtmişlerdir, akt. Sarica, 2014; 557) bu yöntemleri şu şekilde sınıflandırmış ve sıralamışlardır:

- a. Genelleştirmeler: Örneğin çokluk yapma durumlarında çokluk bildiren sıfatlardan sonra gelen isimleri de çoğullaştırmaları. “*Burada bissürü oyuncaklar var.*”
- b. Bazı kuralların göz ardı edilmesi: Öğrendiği bazı kuralları tüme uygulama çabası vardır, özel durumları göz ardı eder. “*Benim annesi oyuncaklarımı toplar*”
- c. Basit kurallarla yetinme: Özellikle yardımcı fiil kullanımında görürüz. Yardımcı fiil kullanımları ilk başta çok düşüktür. “*Ben geldim, o geldi sonra gitmiş*”
- d. Kuralı yanlış öğrenmekten kaynaklanan kullanımlar: Zihinlerinde yanlış yerleştirdikleri birtakım kuralları genele uygulamadan dolayı ortaya çıkan kullanımlar söz konusu olabilir. “*Biz bunları beraberinde paylaşmıştıktı.*”

Ara dil denen bu geçiş aşamasındaki dilin özellikleri hakkında şunları söylemek yanlış olmayacaktır; öncelikle sistemli bir yönü vardır, aynı hatalar aynı durumlarda tekrarlanır; çok durağan değildir, yani yanlış bir kullanım düzeltildikten sonra başka bir yanlış kullanım ortaya çıkabilir ve geçirgenlik özelliği vardır (Sarica, 2014; 557).

Bireysel eşleştirme (*idiosyncrasique*) sayesinde 2,5-5 yaş aralığında olan inceleme grubunda oldukça dikkate değer kelime üretimleri ile karşılaşmıştır. Oluşturulan örneklerden alınan örnekler ses düzeyinde, sözcük düzeyinde ve cümle düzeyinde olmak üzere üç gruba ayrılmış, çocukların kendi dünyalarınca ürettikleri kendi dil sistemlerinin ürünlerinin en dikkat çekenleri sergilenmiştir. Bunları yanlış kullanım olarak lanse etmek yerine üretim olarak adlandırmak dilin mantığının çocuklarca nasıl işletildiğini görmek açısından oldukça etkili olacaktır.

Ses Düzeyinde Üretimler¹⁰

Çocukların Sözcükleri	Yetişkin Dilinde Karşılığı
<i>Yuvalanma</i>	<i>Yuvarlanma</i>
<i>Ayaba</i>	<i>Araba</i>
<i>Kaanılar</i>	<i>Karınlar</i>
<i>Karalmış</i> (Havanın kararmasından bahsediyor)	<i>Kararmış</i>
<i>Babay tırtıl</i>	<i>Baba tırtıl</i>
<i>Balık somonu</i>	<i>Somon balığı</i>
<i>Demiz kokusu</i>	<i>Deniz kokusu</i>
<i>Kaptüs</i>	<i>Kaktüs</i>
<i>Kipat</i>	<i>Kitap</i>
<i>Kanguru ayvanları</i>	<i>Kanguru Hayvanları (Kangurular)</i>
<i>Röport / saport</i>	<i>Röportaj</i>
<i>Bilezek</i>	<i>Bilezik</i>
<i>Tuyayet</i>	<i>Tuvalet</i>
<i>Macao</i>	<i>Mağara</i>
<i>Tahterelli</i>	<i>Tahterevalli</i>
<i>Ezdane</i>	<i>Eczane</i>
<i>Kipri</i>	<i>Kirpi</i>
<i>Lebaleb</i>	<i>Leblebi</i>
<i>İttaye</i>	<i>İtfaiye</i>
<i>Kammon</i>	<i>Kamyon</i>
<i>Medeven</i>	<i>Merdiven</i>

¹⁰ Örneklerde de görüleceği üzere, metatez ve seslerin tam olarak çıkarılamamasından dolayı telaffuz açısından zorlanmadıkları sesi kullanma ve başka bir sesle çıkaramadıkları sesi karşılama eğilimi bu sözcüklerin sessel boyutta üretimlerinin altında yatan başlıca sebepler olarak göze çarpmaktadır. Ses düzeyindeki üretimler sözcük ve cümle düzeyindeki üretimlere göre bir üretimden daha çok “hatalı” ya da “yanlış kullanıma” örnek teşkil ediyor gibi görülebilir. Ama burada da bir seçim söz konusudur. Çocuk, bu seçimi bilinçli yapmasa da “hata” olarak da yapmaz. Sesler tamamlandıkça doğru adlandırma da çocuk tarafından yapılır.

<i>Mediyen</i>	<i>Merdiven</i>
<i>Kirçin</i>	<i>Çirkin</i>
<i>Balıkmala</i>	<i>Balıklama</i>
<i>Karpot</i>	<i>Kartopu</i>

Tablo 4: Bireysel Eşleştirme ile Çocukların Ses Düzeyinde Üretimleri

Sözcük Düzeyinde Üretimler

Çocukların Sözcükleri	Yetişkin Dilinde Karşılığı
İyi metre “Evet, evet biberon iyi metre, yaşasın.”	Ağızına kadar dolu biberon
Hamuruyorum “Hamuruyorum, hamurar mısın?”	Yoğurmak
Uyuyuk “Ben seni uyuyuk görmüştüm ama”	Uyanık
Serinti “Bak balkondan serinti geliyor”	Esinti
Mısır patlası “Mısır patlası alalım mı?”	Mısır patlağı/Patlamış mısır
Açılı “Pencere açılı mı?”	Açık
Acıntı “Baba acıntımı geçirdi.” (Düştükten sonra ağrıdığı yeri babasının temas etmesinden sonra bu cümleyi kurmuştur)	Acı, ağrı
Yaratıyorsun “Sen beni yaratıyorsun.”	Yaralamak
Nimanım “İlaç almaya nimanimle gittik.”	Babaanne
Ağlak “Bak burası ağlak ağlak oldu”	Ağlamaktan dolayı ıslanan yanak için kullanılmıştır.

Siyalmak <i>“Hep bu zaman siyaldı buralar.”</i>	Havanın kararması.
Koyalmak <i>“Bak gökyüzü koyaldı baba.”</i>	Havanın kararması.
Işık sıçrısı <i>“Çekilin yoldan ışık sıçrısı geliyor.”</i>	Işıklı oyuncağının hareket eden ışıkları.
Koyuk <i>“Bu lambaların biri koyuk diğeri açık.”</i>	Koyu renk için kullanılan bir ifade.
Küçükkenlik <i>“Ben küçükkenliğimi hatırlıyorum.”</i>	Daha küçük olduğu zamanlar.
Susalık <i>“Benim susalığım geçmedi.”</i>	Susuzluk
Yoruluk <i>“Hayır uyumayacağım benim yorulduğum yok.”</i>	Yorgunluk
Bozukçu <i>“Babam bozukçuya mı götürdü yine arabayı”</i>	Tamirci
Şımarık yapmak <i>“O daha da küçük çünkü çok şımarık yapıyor.”</i>	Şımarık
Kafadan sallamak <i>“Ben onun ismini kafamdan salladım.”</i>	Uydurmak
Kakam eridi. <i>“Ben hastalandım çünkü benim kakam eridi.”</i>	İshal olmak
Uyuyatmak <i>“Yemek yemişler sonra uyuyatmışlar sonra da kalkmışlar.”</i>	Uyuyakalmak
Zıplamaç oyunu <i>“Oyun oynadık zıplamaç oyunu.”</i>	Zıplamak

Çalışım “İşte benim işim başladı. Benim işim çalışım.”	Çalışmak
Sütledim “Ben çok sütledim.”	Canının süt istemesi.
Süslüsüz el “Bak bu elin süslüsüz el diğerindeki gibi değil.”	Takı olmayan el. (Takı olan el ise süslü el olarak ifade edilmiştir.)
Taşık “Bu şişe çok taşık.”	Şişenin ağzına kadar dolu olması
Koşgan “Bak bu çocuk benden daha koşgan.”	Çok koşan
Uçak istasyonu “Anne, dedemleri almak için uçak istasyonuna gitcez mi?”	Havaalanı
Doing “Doing tavşancık beyaz ve siyah tosbaya doing”	Çarpmak
Hayallemek “Hayallersek ‘arkadaşım orda bi insan var’ der.”	Hayal etmek
Yalangaç “Teyzemin kedisi de çok yalangaç.”	Yalayan
Üst katlı ev “Ben sana Dila’nın evi gibi üst katlı ev alacam annecim.”	Villa
Ağaç küllüğü “Bence bunlar bir ağaç küllüğü anne.”	Sıralı ve yoğun bir şekilde olan ağaçlar için kullanılmıştır.
Dıgı dıgı “Gel buraya dıgı dıgı.”	At
Kayıkçekerler	Kayığa binen insanlar

<i>“Bütün insanlar denize girmişti bissürü gemi vardı, kayıkçekerler de vardı ve balık tutanlar da”</i>	
Batık <i>“Yağmur yapınca her yer batık olmuş.”</i>	Berbat/çamur
İzleme kamerası <i>“Böyle izleme kamerası böyle bazı filmleri, çocuk filmlerini izletiyor.”</i>	Televizyon
Su ekiltisi <i>“Buraya su ekiltisi koymuşlar.”</i>	Göl
Bebek yemeği <i>“Neyse ben şimdi biraz yemek yapayım da bebek yemeği vereyim kardeşime biberonuyla.”</i>	Süt
Ses tutmak <i>“Çünkü fareler bu insanın peşinden gidiyo çünkü insan ses tutuyo bu fareler de peşinden gidiyo.”</i>	Kaval (Yorumladığı resimde kaval çalan bir çoban vardır.)
Çıkıl çıkıl <i>“Yolun sonuna gelmişle çıkıl çıkıl böyle çıkılmışlar”</i>	Yavaş yavaş ya da zorluğu anlatan bir ikileme (sıfat görevinde kullanılmıştır) Bu benzetmeyi 3,4 yaşındaki bir çocuk yapmıştır ve dikkat çeken nokta ise yüklemde kullandığı eylemden bir yansıma ses türetmiş ve bunu da sıfat görevinde kullanmıştır.
Hemşire yeri <i>“Annem hemşire babam da hemşire yerinde bir banka yeri var onun alt kısımında bankacı.”</i>	Hastane (Hastane binasının altında yer alan bankayı anlatırken hastane yerine annesinin mesleğinden yola çıkarak o binayı isimlendirir.) (5 yaş)
Yüzmeçi	Yüzücü

<i>“Ben büyünce ne olacağıma kesin karar verdim ya astronot ya yüzmeci olacam öğretmenim. Ya da başka bir şeyler. ”</i>	
Sabahsı <i>“Resim çok yapıyoruz. Çok erkenden yani sabahsı yapıyoruz.”</i>	Sabahın çok erken bir vakitleri. (5 yaş)
Ölümlü meslek <i>“+Sen büyüyünce ne olmak istiyorsun? -Ölümlü istemem, ben ölmek istemiyorum”</i>	Asker ya da polis Çocuğun babası askerdir ve bu meslekleri ölümle eşleştirmektedir. Bu sohbetin geçtiği esnada da çocuğun babası Doğu bölgesinde görev yapmaktadır. (5 yaş)
Otları öğreten öğretmen <i>“Babam şeeeeyyy otları öğreten bir öğretmen.”</i>	Biyoloji öğretmeni.
Bitki tozu <i>“Ben şu anda Enes’le birlikte biraz bitki tozu atıyorum. Her yere atmamız gerekiyor.”</i>	Tohum Tohuma ‘bitki tozu’ tabirini bilinçli olarak kullanmaktadır. Devamında bu tabirin uydurmaca olduğunu söyler ve şöyle devam eder: <i>“Uydurmaca evet ama doğalar daha çok büyüsün diye yapıyorum.”</i> (3 yaş)
Çimen bataklığı <i>“Evet ama toprağı farklı yerlere dökerseniz her yer çimen bataklığı olur.”</i>	Sayılamayacak derecede çimen Burada çocuk (4,8 yaş) bu tabiri olumsuz bir anlamda kullanmamaktadır. Bataklık olumsuzluk çağrışırsa da burada onun yapmak istediği şey; sayılamayacak derecede çok çimen kavramını tanımlamaktır. Sonrasında da kendisi şöyle bir açıklama yapar: <i>“Ben çimen bataklığı derken çimen yatağı demek istedim. Yani çok çok çok çimen demek.”</i>

Sevim “Çok kızgın bakıyor. Bu şaşırmış. Bu üzgün bakıyor. Bu da sevim bakıyor.”	Sevimli / Sevinçli
Bacak “Bunun bacağından tutup parmağında döndürdüm ben gördün mü?”	Sopanın sapı
Denize gitme tişörtü “Ben doğumgünü hediyesi ona denize gitme tişörtü verdim.”	Mayo
Tutulacak dondurma “Ben külahta dondurmaya sevyorum bi de tutulacak dondurmaya severim.”	Hazır paketli dondurma
Canavar tekerlek “Bunlar çok büyükler anladın mı canavar tekerlek bu benim kamyonumda olacak.”	Kamyon/tır tekerleği
Yazaç “Ben bu yazaçla yazdım.”	Kalem
Çıkak “Bak bu çıkak. Burdan üst kata gidebilirsin.”	Merdiven
Bağırıklı “Bu çocuk çok bağırıklı.”	Gürültülü Ağlayan ya da mızızlanan bir çocuğu tanımlama şeklidir.
Havlatış “Köpek havlatışı geliyor.”	Köpek havlaması
Üstletler “Anneee, üstletlerim nerde?”	Kazak ya da bluz.

Tablo 5: Bireysel Eşleştirme ile Çocukların Sözcük Düzeyinde Üretimleri

Cümle Düzeyinde Üretimler

Çocukların Sözcükleri	Yetişkin Dilinde Karşılığı
<i>“Sonra da bütün gemiler, bütün fırtınalar yola çıkmamış, durmuş.”</i>	Tatilde tekne turuna o gün yağın yağmur yüzünden çıkamamışlar ve bu durum üzerine kurulan bir cümle. (Anneden bu bilgi elde edilmiştir.)
<i>“Soona deniz çok siyah olmuş, karalmış.”</i>	Havanın kararmasıyla denizin de kararması.
<i>“Benim vücudum nasıl baba? Kare şeklinde mi?”</i>	Geometrik şekilleri öğretmeye çalışırken babasına sorduğu soru cümleleri.
<i>“Kelebek kurumuş vak aşağı dökülen kelebek, çünkü kurumuş. Ne yani toprak mı olacak? O zaman neden bir gün yaşamış.”</i>	Öğrenilen bir bilgi karşısında kelebeğin ölümünü sorgulaması. Resimli öykü kitabında hareketsiz kalan kelebek görseli üzerine bu söylemi gerçekleştirmiştir.
<i>“Baba dünyada neden buz rengi yokmuş?”</i>	Renklerle ilgili bir çalışma yapılırken bu söylem gerçekleşmiştir.
<i>“Anneme sağlıklı tabak, çünkü annem diyetli ya ondan.”</i>	Kitaptaki sebze resimlerinin üzerine sebze tüketen annesine piknikte hazırladığı tabağı örnek göstermek için bu cümleyi kurmuştur.
<i>“Uzaktan beni karınca gibi görcem en çok yüksek dağya çıktım. Sona ayıyla karşılaşırız korkma ama bu huylu ayı bir şey yapmaz.”</i>	Burada “en çok yüksek dağya” zarf ögesi dikkat çekmektedir. “En yüksek dağa çıktım” anlamını barındırmaktadır. Ayı için kullanılan “huylu” ibaresi de “iyi/uslu” anlamında kullanılmıştır.
<i>“Oley, çorbayı çok severim, çorba çok sağlıklı bir meyvedir.”</i>	Birkaç gün önce meyvelerin çok sağlıklı yiyecekler olduğunu öğrenmiş ve bu öğrendiği “meyvelerin sağlıklı olma durumu”nu sevdiği her yiyeceğe yansıtmıştır.

<i>“Anne makarnadan yağmur yağıyo.”</i>	Dumanı üstünde tüten makarna için kullanmıştır tanımlamayı.
<i>“Anne: Öğretmenine bir şeyler anlatır mısın? Çocuk: Hayır, ben çok duyarlıyım şu an.”</i>	“Duyarlı” kelimesini “meşgul” anlamında kullanmıştır. (Annenin çocuğu okula bıraktığı bir gün başından geçen bir olaydır. Bu örnek ve anneden bizzat alınmıştır.)
<i>“Ben sportif değilim EA’yım.”</i> (EA çocuğun isminin kodlanarak verilmiş hâlidir.)	Sıfat olarak kendisine yakıştırılan kavramın anlamını bilmediği içi kabul etmemiş ve kendi ismini söyleyerek o yakıştırmayı asla kabul etmeyeceğini belirtmiştir.
<i>“Evin yanına kaktüs var. Kaktüsün üstünde çiçek var dikenleri ona yapışmış.”</i>	Kaktüs çiçeğinin dikenli olma durumunu anlatmaya çalışmıştır.
<i>“Sonya uzak kulaklı bi’ tavşan meyveli pastaları yemesine yardım etti.”</i>	“Uzak” sıfatı çocuk tarafından “uzun” yerine kullanılmıştır.
<i>“Aaa bak, bu çocuk ayağına su giymiş.”</i>	Resimli öykü kitabında ayağını suya sokmuş bir çocuk görselini anlatırken bu ifadeyi kullanmıştır.
<i>“Bunların tümüsü Momo’nun arkadaşları.”</i>	“Bunların hepsi” ifadesi yerine “bunların tümüsü” ifadesini üretmiştir.
<i>“Yanlışlıkla geri geri giderken ayaklarını tutmuş dışarıda ama kafası suya düşmüş çünkü ayakları kayganlı geldiği için düşmüş.”</i>	Eğilerek suya bakan bir görselin sudaki yansımasını anlatmaya çalışmaktadır. Görselde resimdeki çocuğun başı sadece suya yansımıştır o da tersten görünmektedir. Bu görselin anlatımı çocuğun kendi dünyasındaki dil sisteminde açıklanması bu kelimeler aracılığı ile gerçekleşmiştir.

<i>“Birbirimize yığınalım, yoksa bataklık üstüme yığılıyor.”</i>	Odasında oyuncak bebekleriyle oyun oynarken hepsini bir araya getirmiş ve “birbirimize sarılalım ve sığıalım” anlamında “yığınalım” kelimesini üretmiştir.
<i>“Bir daha odanı dağıtmayacağına dahil söz ver.”</i>	“Dair” kelimesini öğrendiği “dahil” kelimesiyle yer değiştirmiştir.
<i>“Koştum koştum üşüdüm, soğuk üfledi bana.”</i>	Terlemesinin sonucunda teninde hissettiği esinti ya da rüzgâr yerine “soğuk üfledi” olarak tanımlamış ve kendince bir üretim yapmıştır.
<i>“Uyuycağım var. Uyumıcağım yok. Uyumıycam değil yani.”</i>	Uykuya direnme hâlini anlatmıştır.
<i>“Bu bir tesadüf mü yoksa isabet mi?”</i>	“İsabet mi?” ibaresi bu cümlede “kendi isteğinle mi geldin” anlamında üretilen bir kavramdır.
<i>“Çünkü arabası yoktuğu için onlarla gelememiş”</i>	“Yoktuğu için”: Standart dilde var olanı anlatan “ol-” fiili çocukta olumluluğu temsil ettiği için var olmama durumunu da zıttı olan “yok” kelimesi temsil etmektedir. İşte tamamen bu anlamsal temsillerden yola çıkan çocuk olumsuz bir durumu anlatacağı için zihninden seçtiği olumsuz anlamın temsilcisi kelime ile öğrendiği gramatik yapıyı birleştirmiş ve yeni bir üretim ortaya koymuştur. “olma-” durumu “yok” kelimesi ile karşılanmıştır.
<i>“Koşuyo koşuyo dıdıdık yapıyo, ben de biraz dıdıdık yapayım geliyorum.”</i>	“Dıdıdık yapmak” tamamen bir isim ve yardımcı fiil ile oluşturulan bir yüklem öbeğidir. Dıdıdık kelimesinin derin yapısına baktığımızda “At gibi koşan

	insan” tamlaması yerine kullanıldığı görülecektir. “Dıgıdığ” kelimesi çocuklarda “at” yerine kullanılan aslında Türkçede çocuk diline ait bir kullanış biçimidir. Lakin burada çocuğun bunu yüklem öbeği yapması ve kendisi için kullanması dikkat çekicidir.
<i>“Aslında ben de ne olacağımı tarafsız kaldım.”</i>	Büyüyünce ne olacağı konusunda kararsızlığını anlatmaya çalışırken kullandığı fiil grubu “tarafsız kal-” olmuştur.
<i>“Beni en çok eğlendiren Tv izlemek ama fazla Tv izlemek beni hoşlandırmıyor.”</i>	Yormak anlamına gelen fiilin yerine anlamda vermek istediği olumsuzluğu, yine olumsuz bir fiille -hoşlanmamak- ile vermek istemiştir. Yor- fiilinde fiil olumsuzluk eki olmadığı için ekin olumsuzluğunu daha vurgulu görmüş ve bu eki kullanılabileceği bir fiili tercih etmiştir.
<i>“+ Annanle baban çalışıyorlar mı B? -Hı hı. +Nerede çalışıyorlar peki? -Para kazanmada.”</i>	4 yaş grubundan alınan bu örnekte çocuğun ebeveynlerinin meslek açılımlarını oldukça somut bir şekilde verdiği görülür. Para kazanmak için çalışılır ve çalışmanın adı da <i>para kazanmada</i> olur.

Tablo 6: Bireysel Eşleştirme ile Çocukların Cümle Düzeyinde Üretimleri

Ses düzeyindeki üretimlerin dışında sözcük ve cümle düzeyindeki üretimler oldukça dikkat çekici ve dile getirilesi örneklerdir. Bunlara “uydurmaca” diyip geçmek dilin edinimi meselesini derinlemesine irdelemek yerine kolaycılığa sığınmaktan başka bir şey değildir, çünkü tüm bu üretimlerde dilin sistemi tüm işlevselliği ile işlemektedir.

11.2.2. Gramer Gelişimi

Alıcının vericiye gönderdiği kodun verici tarafından çözülebilmesi iletişimin ilk basamağıdır. Gramerin öğrenilmesi çocuğun duyduğu konuşmalardan kendince anladıkları ve bunları soyutlayarak ortaya çıkardığı bilgilerden oluşmaktadır. Dil yeteneğinin gelişimi ile gramer gelişimi arasında ciddi bir bağ vardır. Sözcük gelişimi ile benzerlik göstermekle birlikte gramer gelişimi bakımından çocuklar arasında ciddi farklılıklar görülmektedir. Çocukların kurduğu cümlelerdeki sözcük sayısı, anlam düzgünlüğü, kurallara uygunluk ve cümle uzunluğu gibi etkenler çocuğun gramer becerisini göstermektedir (Yapıcı, 2004).

Çocuklar çevrelerinden özellikle anne-babalarından bir kuralı öğrendiklerinde bunu dilin diğer oluşumlarına da yansıtırlar, yani bir genelleme ile gramer kurallarını öğrenme aşamasını kat ederler. Yaşlarıyla birlikte, bilişsel seviyeleri de gelişen çocuklarda soru cümleleri, fiilimsi kullanımı, basit cümleden (tek ifadeli cümle) ziyade birkaç ifadeyi barındıran girift yapıdaki cümleleri kullanma becerileri artacaktır.

Çocukların en son öğrendikleri ulam bağlaçlardır denilebilir. Bağlaçlar, dile kıvraklık kazandıran, dilin tüm yapılarını birbirine bağlayan, bağlamda akıcılık ve bütünlük sağlayan dilsel öğelerdir ve çocuklar tarafından hemen edinilemezler. Çocukların ilk olarak öğrendikleri ve genelleyerek kullandıkları bağlaç “çünkü”dür ve zamansal bağlayıcı olarak kullandıkları “sonra” zarfı çoğu yerde yine bağlaç olarak kullanılmaktadır. Çocuklarla çalışmamızda 3 yaş grubunda yer alan çocuklar ve 4,5 yaşa kadar olan kesimin en çok kullandığı bağlaçlar “çünkü” ve “sonra” olmuştur. Hatta “sonra” zarfını her sayfa değiştirdiklerinde resimlerde gördükleri hikâyeyi birbirine bağlamak için kullananlar bile olmuştur. Bağlaçların gelişmesi de kategorize etme yetisiyle ilgilidir aslında.

Başlarda bir aile oluşumunu o evde yaşayan insan sayısı ile eşit tutan çocuk algılama ve gruplama yetenekleri geliştikçe bireylerin arasındaki kompleks ilişki yapısını da çözmeye başlayacaktır. Bu aslında dilin kurallarını içeren gramer sistemini işletmeyi öğrenirken aynı zamanda algılama seviyesini de geliştirecektir. Örneğin çocuk; çatal, bıçak, kaşık, tabak ve bardak gibi nesnelerin belli bir grubun parçaları olduğunun idrakine

nasıl zamanla varırsa dilin kurallarını işletmeyi de zihinsel gelişimine paralel olarak önce basitten daha sonra da daha karmaşık ve yüksek seviyede bilgi gerektiren gruplamaları yapabilmektedir. (Vygotsky, 2018; 80).

Çocukluk çağının en büyük ikilemi bu dönemde anlık ve kavramsal zekânın çatışmasıdır. Anlık zekâ içgüdüsel ve benmerkezcidir. Çocuğu anlık istek ve arzular fısıldar. Kavramsal zekâ ise karmaşıktır, öğrenmek ve kullanmak çaba ve zaman gerektirir (Vygotsky, 2018; 67). İşte gramer gelişim evresi kavramsal zekânın artık aktifleştirildiği ve geliştirildiği bir evredir. Edimsel gelişim ve akademik aklın işletildiği en üst döneme değinmeden önce gramer aşamasında kelimelerin kök ve ek yapılarının çocuktaki tezahürüne ve oluşum şekillerine değinmek yerinde olacaktır.

11.2.2.1. Kelimelerde Kök ve Ek kavramları

Çocukların ek kullanımları 1-2 yaş sınırlarında başlar ve hızlı bir şekilde gelişmeye devam eder. Tabii bu gelişim sadece dil gelişimiyle alakalı değildir. Dil gelişiminin en bariz göstergesi aynı zamanda eşzamanlı gelişime tabi olan zihnin de gelişimidir. Bir dilin en ilkel dönemi de bilindiği üzere adlandırma ile başlar. İdeaların zihinde şekillenmesi ve bunların vericiden alıcıya bir kod olarak çözümü için gönderilmesi hem iletişimin hem de dilin konuşma evresinin başlangıcını sembolize eder. İşte çocuğun da konuşmaya başladığı dönem hem iletişdiği hem de dünyayı ve etrafındaki tüm somutluğu adlandırarak benimseme dönemidir. Vygotsky'nin de dediği gibi çocuğun konuşma evresi belirli bir dönemde gerçekleşen keşfidir. Bu keşfi düşünce olmadan yapamayacağı için zihin geliştikçe dil, dil geliştikçe de zihindeki düşünceler çeşitlenecek ve keşfin derinliği artacaktır. Biz yetişkinlerin bu keşfin derinleştğini anlama şekli, çocuğun kullandığı kelime sayısının artmasını gözlemlemektir. Ancak ve ancak bir çocuk üzerinde gözlemlerimizi bu şekilde yapabiliriz. Çocuk önce çevresindeki nesneleri gözlemler ve benimser, özümseme aşamasında ise çevresinde onun adlandırılma şekline kulak kesilir; yani sesleri taklit ederek aslında o nesnenin bir adı olduğunu keşfeder. Bunun sağlaması da o nesnenin kendisine her gösterilişinde aynı sesleri kullanmasıdır. Böylece taklit ederek nesneleri adlandırmaya başlar ve böylece de ilk konuşma eylemini gerçekleştirmeye çalışır.

Adlandırma döneminde çocuklarda ilk ortaya çıkan yukarıda da bahsedildiği üzere adlar ön planda olacaktır. Eylemler, daha çok hem fiziki olarak kendi hareketliliği başladığında hem de nesnelerin varlığını kabul edip onların adını öğrenerek onları zihnine yerleştirmeye başladığında ortaya çıkacaktır. Yani, dil gelişiminde adlar ilk sırayı alırken eylemler ikinci sırayı alır. Ekler ise 2 yaş civarında yavaş yavaş ortaya çıkacaktır. Eklerin gelişimi oldukça karmaşık ve çocuğun öğrenmekte zorlandığı bir dönemdir. Bir nevi maruz kalarak öğrendiği ana dilinin de şifrelerini çözmeye başladığı bir dönem de olduğu için oldukça zorlu ve heyecanlı bir süreçtir.

Türkçede isimlerin gramer kategorileri ve bu kategorileri çekimleyen ekler mevcuttur. İsim kök ve gövdeleri temelde dört çeşit çekim eki alırlar. Bunlar, çokluk eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru ekidir.

11.2.2.2. İyelik Kavramı, İyelik Ekleri ve Kullanımı

Ek gelişiminde ilk olarak yer verilecek olan kategori, çocuğun kendisi ve çevresindeki nesnelerle bağlantı kurmasını sağlayan ve bu durumu sözlü olarak ifade ederken ortaya çıkan iyelik ekleridir. İyelik ekleri dil gelişimini izlerken oldukça mühim bir ek gelişim dönemidir. Anneye bağımlı karakteri yavaş yavaş bağımsızlığını kazanırken bu ruhsal ve psikolojik gelişim doğal olarak dilsel gelişimine de yansır ve iyelik ekleri kullanımında nesne ve şahıs, nesne ve kendisi, nesne ve cansız varlıklar arasında yerinin bağıntısını kurmada zorlanır.

İyelik ismin kendisine tabi olan unsurla kendisinin ilgili bulunduğu kelimelerle münasebetini ifade eden gramer kategorisidir (Ergin, 2005; 129). İyelik ve iyelik ekleri adı üstünde bir aidiyetliği ifade etmek için kullanılır.

Türkçede iyelik kategorisi çekim ekleri grubunda yer alan şahıslara göre değişen eklerle ifade edilir. Yani, iyelik kategorisi çekimlidir. İsmin kendisi dışındaki isimlerle olan bağlılığını -hangi şahıs ya da varlık üzerinden bağlı olduğunu- gösterir.

İyelik kategorisinin dilde kullanılma şekli ve anlamı dilin gelişim sürecinde zaman içinde genişlemiş ve ekler zaman içerisinde bağlamsal ve birleşimsel değişikliklere uğrayarak bugünkü şeklini almıştır. Bugün kullanılan iyelik ekleri kısaca şu şekilde gösterilebilir:

Teklik		Çokluk
1. Şahıs	/+(I)m/	/+(I)mIz/
2. Şahıs	/+(I)n/	/+(I)nIz/
3. Şahıs	/+(s)I/	/+(s)I/

İyelik ekleri asıl anlatılmak istenene ya da başka bir ifadeyle görevli isme eklenir. Yani tamlanan ismin üzerine getirilerek o isimle işaret edilenin kim(ler)e ait olduğunu gösterir.

“benim evim”, “senin arzun”, “onun sevinci”

Türkçede iyelik, şahıslar hâlinde karşıladığı, temsil ve işaret ettiği varlıkla nitel ve nicel olarak mutlak bir uyum ve uygunluk içinde olmalıdır. Sahip olan, malik olan şahıs kimse, onun sahibi, maliki ve ilişki kurduğu varlık da odur. Yani varlık ona aittir. Şahısla varlık aynı anlam alanında ve aynı anlam halkasında buluşur (Güven, 2017; 665).

İyelik öbeklerinin çocuklardaki edinim boyutuna geçmeden baştan şunu belirtmekte fayda vardır: Çocuklarda iyelik kategorisinin bir düzene kavuşması zaman almaktadır. Bunun başlıca sebebi -ki standart dilde bile çözümlerken hâlâ karışır- söz-kelam, söz-meram, söz-maksat denkliliğinin zihinde henüz tam olarak oluşmamasıdır. Annesinin bağlı kimliğinden yavaş yavaş sıyrılıp kendi benliğini ve kimliğini oluşturmaya çalışan çocuğun merkezinde kendi benliği olması kadar doğal bir durum yoktur. Bu sebeple de çocuk ifade etmek istediği her şeyi kendi benliği üzerinden değerlendirecek ve konumlarını kendi mülkiyeti üzerinden okuyacaktır. İşte bu sebeple 1. teklik şahıs dışındaki iyelik ekleri özellikle söz-maksat ve söz-kelam karmaşasının ortasında kalabilmektedir.

Çocuğun iyelik ilişkisini ifade etmek için kullandığı dilsel üretimler altı başlık altında değerlendirilebilir (Sarıca, 2007; 340):

1. Bir bütünün parçaları arasındaki organik bağın ifadesi (*İdil’in başı*)
2. Sahip olan kişiyi sahip olunan nesneye bağlayan ilişkinin ifadesi (*Tuna’nın kalemi*)

3. Bir elemanı sınıflandırma veya benzer özelliklere sahip farklı ögeler sınıfına koymaya yarayan ilişkinin ifadesi (*kırmızı bir elma meyve sınıfına ait bir ögedir*)
4. Bir nesneyi belli bir yere yerleştirmeye yarayan ilişki ifadesi (*Boğaziçi Köprüsü*)
5. Bir kişi veya bir nesneyi belli bir olaya göre imleme ifadesi (*evi süpüren anne*)
6. Söyleyen kişi tarafından bir değerlendirme veya seslenmenin belirlenmesi (*Meriç'im, boncuğum*)

İyelik eklerinin öğrenimi ve gelişimi bir çocukta ağırlıklı olarak 2-3 yaş civarında görülür. Çocuklarda iyelik ilişkisini algılamının başlangıç evresi aslında duyu organlarını öğrenme sürecinde başlıyor denilebilir. Altı başlığa ayrılan iyelik ilişkisiyle ilgili dilsel edinim sürecine bakıldığında da bir bütünün parçaları arasındaki organik bağ bunun kanıtıdır. Yeni doğanın ellerini ve kollarını bile kabullenmesi ilk iki ayı alır. Bebeklikten zihnin gelişme sürecinin başlangıcı olan 1 yaşından itibaren çocuk kendi uzuvlarının, yani bir bütün olan bedeninin parçalarını da zamanla kabul eder ve bir sırayla benimser. İşte 1-2 yaş civarında öğrenilen duyu organlarının adları ve yerleri çocukta yavaş yavaş iyelik ilişkisinin organik bağını da oluşturur. Ebeveynlerin genellikle, oyun biçiminde, çocuğun gözünün, burnunun, ağzının, kulağının yerini öğretmesi çocuklarda özelden (çocuğun kendi benmerkezciliği) genele yansıtma sürecinin başlangıcı anlamına gelmektedir. İlk olarak kendi gözünün adını ve yerini öğrenen çocuk kısa bir süre sonra önce annesi ya da babasının da bir göze sahip olduğunun ayırımına varacak sonra da diğer canlılarda bir gözün olduğunun farkına varacaktır. Sahip olma fikri böylece önce 1. şahıs ve 3. şahısla başlarken sonra 2. şahsa yansımaktadır. “Neden 3. şahıs?” diye sorulursa sebebi şöyle açıklanabilir: Çocuğun bu genellemeyi öğrenmesi zaman almaktadır, çünkü şahıslarda iyeliği belirten eklerin değişmesi çocuğun zihninde hemen oluşmayacaktır. Bir kitaptaki kedinin gözü ile kendi gözünü gösterirken aynı iyelik ekiyle ifade edişler olabilecektir. Kendi gözü için “gözüm” derken kitaptaki kedinin gözü için de “gözüm” ibaresini kullanabilir.¹¹

¹¹ Buradaki ses değişimlerine değinilmemiştir. Yani, çocuk gözüm yerine “dözüm” gibi adlandırmaları yapabilir. Bu çocuktan çocuğa değişiklik gösterebildiği ve örneklem grubunda yer alan çocuklarda bu ses karmaşası genelde ortadan kalkmaya başladığı için bunu dillendirmek bu çalışmanın kapsamında yer

Çocuğun bu dönemde henüz kişisel gönderme sağlayan iyelik eklerini kullanma gelişimini tam sağlayamamasından dolayı parçanın hangi bütüne ait olduğu ya da bunun farkına varsa bile hangi ekle ifade edeceğini tam kestiremeyebilir. Çocukların bu aidiyeti kullanım eğilimleri, tüm parçaları ifade ederken, sıklıkla 1. teklik şahıs iyelik ekiyle (-m ekiyle) ifade etmesi şeklindedir. Çocukların iyelik ve fiillerde de şahıs eklerindeki farklılığı öğrenme aşamalarının uzaması ya da karışmasının nedeni kendisini odak olarak görmesi ve nesnelere sahip olma isteğidir. Kendisinin odak noktası olduğu bu zaman diliminde diğer şahıs ve varlıkları da hep kendi üzerinden değerlendirmeye başlayacağından 1. teklik ve çokluk şahıs en erken öğrenilirken diğerleri daha geç öğrenilmiş olur ya da diğer şahıs ya da iyelik eklerinin ifadesinde karışma söz konusu olabilir. Buradaki en önemli şey aidiyet duygusudur. Bir de şu önemli noktayı atlamamak gerekir ki çocuklarda dil edinimi öncelikle taklitte başladığı ve öğrendikleri şeyi genelleme güdüsü eklerin ediniminde de geçerlidir. Bu konuya; 34 aylık Oğuz Kaan'ın¹² sevdiği bir şeyin evde bitmesi üzerine annesinin “üzülme baban marketten alır” demesinden sonra babasına dönüp “evet baba, sen marketten alırsın” demesi oldukça berrak bir örnek olacaktır. Oğuz “alırım” fiil çekiminde kendi şahsının çekimini genele yansıtmış ve alırım, alırsın, alır çekimini kendi zihin dünyasının mantık silsilesine dil gelişimin genelleme yapma eğilimi sebebiyle yerleştirmiştir. Yine başka bir örnek; 2 yaşındaki Bahar'a annesinin ve babasının Bahar'ın söz konusu olduğu konularda birbirlerine hitap şekilleri “annesi” ya da “babası” şeklinde olduğu için Bahar kendi çevresindeki herkesi 3. teklik şahıs iyelik ekiyle genelleştirmiş ve tüm hitaplarını bu şekilde yapmaya başlamıştır. Annesine “annesi”, babasına “babası”, dayısına “dayısı”, dedesine “dedesi” vb. şeklinde hitap etmiştir. Analoji bir çocuğun dil öğreniminde görülen en değerli ve en sık uygulamalardan biridir. Bu sayede öğrenmeyi hem kolaylaştırmış hem de kendine göre bir mantık silsilesine yerleştirmiş olacaktır.

İyelik ilişkisinde dikkat edilmesi gereken ikinci bir husus sahip olanla olunan arasındaki bağıdır. Bu bağıntı çocuklarda 1-12 ay içerisinde oluşmaya başlar. Genellikle 6

almamaktadır. Şunu eklemekte fayda var ki iyelik ekinin oluşumundaki ilk aşamada çocuktaki parçalar ile kendisi dışındaki varlıkların parçaları arasındaki isimlendirme farklılık gözetmeyebilir.

¹² Ebeveynlerinden izin alınmıştır ve yakın çevremizdeki çocuklardan biridir. Herhangi bir kreşe kayıtlı değildir.

aylık bir bebek öncelikle oyuncaklarından başlayarak nesnelerle olan bağı hem arttırmaya hem de kuvvetlendirmeye başlar. İdil 1 yaşında pisi pisiyi çorabıyla ilişkilendirmiştir. Kedi işleminin olduğu bir çorabı giydiğinde annesi kediyi “pisi pisi” adıyla çorabından göstermiş ve İdil “pisi pisi” nesnesini çorapla bağdaştırmaya başlamıştır. Yetişkinler bu bağı şuradan anlamaktadır: İdil’e ne zaman “kedi/pisi pisi nerede?” diye sorsak İdil’in ayağında kedili çorabı olsun ya da olmasın İdil ayağını kaldırarak kediyi göstermeye çalışmaktadır. Böylelikle bu nesne diğer nesnelerden ayrılmış ve bir nesne İdil tarafından tanımlanmıştır. Anıştırma yoluyla da çoraplar “pisi pisi”nin göstergesi hâline gelmiştir. Tabi ki yaş arttıkça ve konuşma devreye girdiğinde “kedi” nesnesi sadece çorabın üzerindeki resimle sınırlı kalmayacak ve genelleşerek tüm kediler İdil için hayvan kategorisinde yer almaya başlayacak ve sokaktaki kediler de onun için artık bir nesne olma hâlini alacaktır.

Bunu başka bir örnekle açıklamak gerekirse 3 yaşındaki Bahar’la¹³ yapılan sabah kahvaltısında masanın sol tarafında oturan misafir, akşam Bahar’ların evinde olmamasına rağmen Bahar sabah misafirin oturduğu aynı yere oturan babasına “orası Seyap’ın yeri” demiştir. Bu cümle şunu gösteriyor ki Bahar (çocuk) nesne ile kişi arasında hem bir aitlik ilişkisi kurmuş hem de bu aitliği geçmişe yönelik bir anıştırmayla sağlamıştır.

İyelik bağlantısı çocuklarda öncelikle benlikten başlar daha sonra çevresindeki diğer kişilere ve nesnelere doğru ilerleme gösterir. İlk başlarda tüm çocuklar, kendi adları ne ise o ada sahiptirler ve ancak o isimle adlandırılabilirler. Mesela İdil için kendi yaşlılarının hepsi İdil’dir ve çevresindeki tüm kişiler ve nesneler İdil’in dünyasının nesneleridir.

Dikkat çeken bir diğer husus ise çocukların 3 yaş sonuna kadar kendi benliklerini de dışarıdan izleyebildikleri ve kendilerinden 3. şahıs zamiri ile bahsetmeleri sık görülen bir durumdur. Çünkü henüz bağımsız/başarılı kimliklerini tam olarak kuramamış olmalarından dolayı kendilerini de kurdukları dünyada kendilerinden bağımsız bir nesne/birey olarak görebilmektedirler. Bu şu şekilde anlaşılır: “İdil’in bayonu”, “İdil’in çoyabı”... gibi söylemleri bunu ele vermektedir. Aslında bu bir anıştırmanın sonucudur. Etrafındaki ebeveynleri çocuk söz konusu olduğunda genelde “annesi, babası Ali’nin

¹³ Ebeveynlerinin izni dâhilinde ismi kullanılmıştır. Yakın çevremizde yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan herhangi bir kreşle bağı bulunmamaktadır.

elbisesi, Ali'nin dolabı" şeklinde ifadeler kullandıkları için çocukta da iyelik algısı 3. şahıs üzerinden gelişir sonra 1. şahsa dönüş sağlanır.

Çocuklar iyelik ilişkilerini "bilinen, sahip olunandır" fikriyle kurdukları için hep bu fikirle yola çıkarak bilinmeyene ulaşmaya çalışırlar. Çocuk nesnelerle kişiler arasındaki aitlik ilişkisini kendisi oluşturmaktadır. Sadece kendisinin oluşturduğu bu ilişkinin sınırlarını yine kendisi koyar. Neyin kime ait olmasına karar veren çocuktur (Sarica, 2007; 345). 3,5 yaşındaki Ömer Efe'nin¹⁴ ışıklara ve dönen nesnelere (özellikle pervane) karşı zaafı olduğu bilinmektedir. Ömer Efe bir akşam babasının bir arkadaşına misafirlğe gittiklerinde mekânda sahiplendiği ve asla kimseyle paylaşmadığı iki şey olmuştur. Bunların ilki fazlaca ışığı olan bir avize, ikincisi ise dönen bir koltuktur. Tüm akşam boyunca bunlarla oynamış ve sürekli de "bunlar Efe'nin" demiştir. Annesi ya da babası "hayır, onlar senin değil, bu evin" diye her seferinde ikazlarının neticesinde Efe'nin iyelik algısı şöyle değişmiştir; "o zaman bu mekâna gelince bunlar benim." Örnekte de görüleceği üzere sahipleniş kendi üzerinden başlayıp daha sonrasında sahip olunanla sahip olanın bağlantısı mekân ile değişmiş zamansal bir iyeliğe taşınmıştır. Yalnız burada çocuğun bakış açısı anne ve babanın güdülemesiyle daha somut bir hâle gelmiş ve sözel olarak başka yöne evrilmiştir. Neticede bir sahipleniş vardır. Dönen ve ışıldayan her şey sadece Efe için var olmuştur algısı asıl baskın olan iyelik ilişkisidir.

Dil ediniminde özel bir yere sahip olan iyelik ilişkisinde de diğer dilsel kavramların edinimi gibi parçadan bütüne bir ilişki söz konusudur. İlk aşamada parça bütün ilişkisi dikkat çeker, çocuğun başladığı yerle başlar, hatta ve hatta bu genelde yüzdeki kaş, göz, burun, dudakla sahiplenme başlar. Çocuk önce bunların yerini öğrenir ve sahiplenir. İyelik ilişkisinin ilk aşaması duyu organlarının sahiplenilmesidir. Daha sonra sahip olan ile olunan arasındaki bağı kurmak ve yönetmekle devam eder. Bu aşamadan sonra ilginç olan çocuğun tüm nesneleri kendi üzerine vakfetmesidir. En son aşama ise nesnenin işlevinin algılanmasıyla kişilerle olan bağlantısının da realiteye yerleştirilmesidir.

Gerek parça ve bütün ilişkisi gerek bitmiş bir eylemin eyleyeniyile olan ilişkiye dönüşümlü (masa örneği) ve değişken iyelik ilişkisi olsun, çocuk kendisini çevreleyen dış

¹⁴ Ebeveynlerinin izni dâhilinde ismi kullanılmıştır. Yakın çevremizde yer alan bir çocuktur. Çalışma grubunda yer alan herhangi bir kreşte kaydı bulunmamaktadır.

dünyayı algılamakta ve bunun sonucunda nesneleri zihninde kodlamaktadır. Bu kodlama her yaş grubunda farklı boyutlarda yer almaktadır. Zihinsel gelişime paralel olarak iyelik eklerinin ve algısının da yaşa oranla geliştiği görülmüştür. Örneklem grubundaki çocuklar bunun bariz bir delili olmuştur. İyelik ilişkisi algısı 1-3 yaş civarında gelişir ve 3 yaşından itibaren çok daha kurallı bir kullanımdan söz edilebilir. Tabii özel durumlar vardır ve dikkat çekicidir bu da bir bütünün organik bağının algılanmasından değil, sahip olan kişiyi sahip olunan nesneye bağlama konusunda bazen ayırt edemeyişten ya da bir genelleme örneği olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Bu yanlış kullanımlar da 2,5-3-4 yaş grubunda görülmüş 5 yaş grubunda iyelik kullanım hatasına rastlanmamıştır.

2-2,5 Yaş İyelik Eki Kullanım Hataları	• “<i>Sen aytık büyüdün neden hâlâ kakasını donuna yapıyorsun.</i>” • “<i>Babası da tuyavete çişisini yapalım demiş.</i>” • “<i>Soona evisinin önünde keskin tıynaklı.... kuut çıkmış.</i>” • (Kendisinden bahsederek) “<i>Aytık konuşmak istemedi Oğuz.</i>”
3 Yaş İyelik Eki Kullanım Hataları	• “<i>Akşam yemeeni ye.</i>” • “<i>Annesinin dişlerini gördün mü?</i>” (Diyalog hâlinde bulunduğu 2. teklik şahsın annesini kastederken ‘Annenin’ ibaresi yerine ‘annesinin’ ibaresini kullanmıştır. O sebeple kullanım hatası vardır. • “<i>...Ormanın için</i>” (Ormanın içi) • “<i>o evim altımdaki evimde oturuyor</i>” alt (Komşusunun çocuğunun evini tarif ederken bu

	cümleyi kurmuştur. ‘altındaki’ ibaresi yerine bir genelleme örneği sergileyerek ‘alt’ kelimesini de kendi evinin bir parçası olarak gördüğü için orada da 1. teklik şahıs iyelik eki kullanma gereği duymuştur.) • “<i>Yemek yiyelim mi? çorba içelim yanınızda da yoğurt</i>”
4 Yaş İyelik Eki Kullanım Hataları	• “<i>O bebek tırtıl, istediği dünyasına kavuşmuş.</i>” • “<i>.... biri ayaanı böle yapmış.</i>” (Belirtme eki ile iyelik ekini birleştirmiştir.) • “<i>Eski Atatürk’ün resmi.</i>” • “<i>... kedinin kucasından...</i>” • “<i>Bunların tümüsü Elif’in.</i>” • “<i>Annesi çocuğunu uyutuyomuş.</i>” • “<i>Burda uzay kaplumbaası var.</i>” • “<i>Burda annesi ve yavrusu kediler var.</i>”

Tablo 7: Çocukların İyelik Eki Kullanımları

Tablodaki verilerden bir analiz çıkartılırsa genel bir ifade ile bu örneklerde değişken iyelik ilişkisi söz konusudur. Çocuk burada aslında iyelik ilişkilendirmesini tamamen kendi merkezinden yaptığı için sahiplenme oranını da göstermiş olur. Yani çocuklar kendilerini odak noktası olarak görür ve nesneleri ya da kişileri benimseme ilişkisine göre onlara 2. şahıs ya da 3. şahıs kadrosundan bir iyelik ilişkisi oluşturmaktadır. Şunu da belirtmek gerekir ki burada bir pekiştirme durumu söz konusudur. “*Atatürk’ün resmi, annesi çocuğunu uyutuyomuş, bunların tümüsü, kedinin kucaası*” örneklerinde olduğu gibi çocuklar, dil edinim aşamasının başlarında öğrendikleri bilgiyi diğer örneklerle

de yansıtarak genel bir kural şablonu çıkarma gayretindedirler. Bu bilgi ışığında yukarıdaki örnekler değerlendirilecek olunursa çocuk, +sI 3. teklik şahıs iyelik ekini öğrenmiş ve bunu zihnine tek örnekli olarak kaydetmiştir. Kelimenin ve kelimenin ses özelliklerinin -kelimenin ünlü ya da ünsüz ile bitme durumlarına göre ekin varyasyonlarının işleme durumu- değişimi göz ardı edilerek çocuk tarafından ilk öğrenilen şekli uygulanmaya devam edilebilir. *Resm+i+si, çocuğu+u+su, tüm+ü+sü* vb. örneklerinde de görüldüğü üzere aynı eki üst üste kullanmasının sebebi hem pekiştirme olarak hem de aslında kullanmış olduğu +I ekini kelimeye ait olarak görüp sahiplenmeyi vermediğini düşünmesinden dolayıdır.

Gerek parça ve bütün arasındaki ilişki gerek bitmiş bir eylemin eyleyiyle olan ilişki gerek dönüşümlü ve değişken iyelik ilişkisi olsun, birçok ilişkide çocuk kendisini çevreleyen dış dünyayı algılamakta ve bunun sonucu olarak nesneleri zihinsel düzeyde belirli şekilde kodlamaktadır. Zaten nesnelerin zihinsel tasarımı olan kavramlar arası ilişkilendirmeler de sözel olarak oldukça küçük yaşlarda bile ifade edilebilmekte ve dil gelişim düzeyinin zihinsel gelişime paralel olarak ilerleme kaydettiği görülmektedir (Sarica, 2007; 345-346).

Tamlayan unsur birinci ve ikinci şahıslar daima tek olduğu için hep aynı kalır; yani hep şahıs zamiri olur. Fakat üçüncü şahıslarda tamlanan unsur gibi tamlayan unsur da değişebilir, çünkü üçüncü şahıs tek olmayıp birinci ve ikinci şahıslar dışındaki her şahıs ve her şeydir (Ergin, 2005; 382). Bu sebeptir ki üçüncü şahıs tamlanan eki “onlar” dışındaki her şeyi anlattığı için tamlanan eklerine ekleme gereği duymuştur. Bu durum, “Baharın dayısı” (dayısını hitap şeklidir), “Kedinin kucası”, “bunların tümüsü” örneklerinde açıkça görülmektedir. Çünkü iyelik eklerindeki algılamayı yansıtan örneklerden de görüleceği üzere tamlama eklerinde bir eksiklik bulunmamaktadır. Tamlayan ve tamlanan ilişkisi çocukta çok erken yaşlarda oluşmaktadır. Birinci yaşın başlarından itibaren nesnelerin birbirine bağlı olma ve tamamlama durumunu daha doğrusu dünyadaki her bir gerçekliğin birbirine bağlı olma durumunu annesi ve kendisi üzerinden okuduğu için, her şeyi birbirine bağlama ve tamlama güdüsüyle dil bilinci oluşmaktadır. Sadece bu gerçekliği okuma şekli ya tamamen kendi (1. teklik şahıs) üzerinden ya da kendisi ve ötekiler olmak üzere her şeyi ötekileştirerek “o/onlar” (3. şahıs) çerçevesinde olur.

11.2.2.2.1. Hâl Ekleri ve Çokluk Eki Kullanımları

a. Hâl Ekleri ve Kullanımları

Türkçe bitişken bir yapıya sahiptir. Bu dil bilgisi özelliği pek çok işlevin sondan ekleme ile yapılacağı anlamına gelmektedir. Türkçede işte bu ekler iki büyük kategoriye ayrılmaktadır: Çekim ve yapım ekleri. Hâl ekleri diğer bir deyimle isim hâl ekleri çekim ekleri grubuna ait olup isme gelen isimle isim ve isimle fiil arasında şekil ve anlam ilişkisi kuran eklerdir. Bu ekler, çekim eklerinden oldukları için kelimenin kökünde herhangi bir değişime sebep olmazlar. Bir kelimenin öncesindeki ve sonrasındaki kelime ile ilişki kurarlar, yani anlamsal ilerleyişi hem geriye hem de ileriye doğrudur.

Efrasiyap Gemalmaz'ın (1982: 111) bu konuda fikri şu şekilde özetlenebilir: Anlam bloklarının en alt seviyesini “kavram işaretleri” temsil etmektedir. Bu işaretler geliştikçe “kavram münasebetleri” ortaya çıkar. Hangi seviyede olursa olsun görevli dil işaretlerinin bir değer taşıyabilmesi için bir metnin içinde yer almaları gerekmektedir. Görevli dil öğeleri diğer bir deyişle morfemler birçok hâllerde işaretli olabileceği gibi bazen de işaretsiz (ø) olabilmektedir. Bir ismi tümleç bloku hâline getirmek için isim hâl ekleri ve son çekim edatları kullanılır. Örneğin yükleme hâli için akuzatif (yükleme) ekini /+(n/y)I/, yer-zaman-sebep-vasıta vb. bildiren tümleç blokları ise diğer hâl eklerini ve son çekim edatlarını alırlar.

Hâl eklerinin işlevselliğini kullanıcıların ne denli işlettiği tartışılması gereken konulardan biridir. Lakin dil bilgisi kurallarının öğretiminde -hâlihazırda dilin her aşamasında işleyen bir mantık silsilesi mevcut olduğu için- her zaman izlenmesi gereken yöntem işlevsel olanı tercih etmektir, zira bu şekilde dil ezberden çıkacak anlaşılır bir hâle gelecektir.

Türkçede varlıkların birbiriyle olan ilişkilerini oluşturan dil ilişkilerini oluşturan dil işaretleyicileri “ek, edat, ek+ek, ek+edat şeklindeki gramatikal ilişkiler neticesinde oluşmaktadır” (Alyılmaz, 1994; 72). Hâl eklerinin asıl işlevi üzerine geldiği isimlerin (özne/nesne) yer-zaman-sebep-vasıta gibi tümleçlere bağlayarak yüklem dışındaki kalan diğer cümle öğelerinin bütünlüğü kurmak ve aralarındaki bağlayıcı unsuru oluşturmaktır.

Türkçede hâl eklerinin sınıflandırılmasında gözetilen yapısal faktörler genel itibariyle biçimsel özellikler olmuştur. İşlevsel yan pek dikkate alınmamıştır. Genel itibariyle sınıflandırma Ergin'in (1990) ışığında dokuz başlıkta yer almıştır.

1. Yalın (nominatif) hâl eki (/ø/)
2. İlgi (genitif) hâl eki (/+(I)n/, /+(I)m /, /+ø/)
3. Yükleme (akkuzatif) hâl eki (/+(y)I/, /+ ø/)
4. Yönelme (datif) hâl eki (/+(y)A/)
5. Bulunma (lokatif) hâl eki (/+DA/)
6. Çıkma (ablatif) hâl eki (/+DAn/)
7. Vasıta (instrumental) hâl eki (/+IA/)
8. Eşitlik hâl eki (/+CA/)
9. Yön Gösterme hâl eki (/+ArI/, /+rA/)

Bu sınıflandırmada ek kategorisinde gösterilen işaretsiz biçim birimi ya da sıfır biçim birimi açıklamak gerekirse (+ø), bu ulamın sadece bugünkü Türkçemizde değil, Eski Türkçe döneminde de kullanıldığı bilinmektedir. Orhun Yazıtlarında isim çekimi ve hâl çekimi bağlamında sıfır biçim birimi; isim çekimi olarak belirten/tamlayan ve belirtelen/tamlanan eklerinin yanı sıra, özne hâli, nesne hâli, zamanda ve yerde bulunma hâlleri, sebep hâli, nicelik/miktar hâli ve seslenme hâlini de karşıladığını tespit etmiştir (Mert, 2008; 9-15). Sıfır biçim birimi cümle çözümleme yöntemleri bölümünde cümlelerin biçimsözdizimsel çözümlemesi aşamasında daha ayrıntılı bir şekilde yer alacak ve örneklerde belirtilen görevlerde de işlevsel olarak kullanılacaktır.

Bu sınıflandırmalar genel dil bilgisi çalışmalarının birçoğunda zaten yer almaktadır. Bu çalışmanın maksadı bu sınıflandırmayı tüm ayrıntılarıyla verip çoktan kanıtlanmış ve her yönüyle işlenmiş konuyu tekrar ve tekrar anlatmak değildir. Bu çalışmanın ilgilendiği boyut çocuklardaki hâl eklerinin işletim şekli ve yöntemidir. Nitekim çocuklarda hâl kategorisi “dil hataları” diyebileceğimiz boyutta örneklerle temsil edilmektedir. Tabi ki bu “hatalar”a mantıksız deyip geçmemek gerekir. Çocukların oluşturdukları ve standart dilden farklılık gösteren örnekler, açıklanmaya muhtaçtır.

Çocuklarda hâl eklerinin kullanımında iki önemli nokta söz konusudur: Bunlardan ilki bulunma (lokatif) hâl eki ile çıkma (ablatif) hâl ekinin birbirinin yerine kullanılması,

ikincisi ise yönelme hâl eki ile yükleme hâl ekinin birbirinin yerlerine kullanılmasıdır. Bu kullanımlar dil kurallarına göre tabii birer hatadır, ama bu durumu standart dilde olmayan mantıklı dil hataları olarak adlandırmak, çocuğun dil gelişimini ve psikolojisini anlamak için çok daha olumlu bir bakış açısıyla yapılmış bir adlandırma olacaktır.

Doğuştan konuşma yeteneğine ve organlarına sahip olarak dünyaya gelen çocuk, içinde bulunduğu toplumun dilini taklit yoluyla öğrenir ve toplumda da bu dille iletişim kurar. Bu iletişim sırasında bazen kullanılan dilin kelimeleriyle kendi kavrayış ve üretim gücüne bağlı olarak oynar. Bu bir kısım farklı kullanımlar standart dildeki kullanımlarından farklılık arz edebilir. Ancak zaman içerisinde, çocuk mantığıyla üretilen bu saf kullanımlar, dilin standart kuralları çocuğa öğretildikçe, çocuk da maruz kaldığı dilin kuralları çerçevesinde kalır (İlhan, 2005; 159). İşte bu standarda erişmeden hemen önceki evrede yer alan çocukların hâl ekleri boyutundaki “dil hataları” genelleştirmeye tabi tutulacak olunursa “birbirinin yerine geçme” yöntemiyle açıklanabilir. Basit bir açıklama ile de zihinde eklerin tam anlamıyla yerleşmeyen görevsel boyutları karışmakta ve birbirlerinin yerini alabilmektedir, denilebilir. Bu “karışma” ya da “birbirinin yerine kullanma” durumu aşağıdaki gibi sınıflandırabilir:

- Bulunma ↔ çıkma hâl ekleri
- Yönelme ↔ yükleme hâl ekleri
- Bulunma/çıkma → yönelme hâl eki arasında bu nöbetleşme durumu gerçekleşmektedir.
- Diğer örnekler

Bulunma ↔ Çıkma Hâl Ekleri Nöbetleşmesine Örnekler	• “Karanlık ormanın içinden tilki görmüş.” (3 yaş) • “Tırtıl kabuğu içinden yaşıyor.” (3 yaş) • “Boz ayı ağaç dallarında sallandı.” (3,9 yaş) • “Ağaca bakıyo burda, ördek yüzüyolar sudan.” (3 yaş)
---	--

	• “Ormanın yanından durunca kuşları duyuyorum.” (3 yaş)
Yönelme ↔ Yükleme Hâl Ekleri Nöbetleşmesine Örnekler	• “Battaniyesinin içine gösterdi.” (3 yaş) • “Soona kaptan gemiye kullanmış.” (3,2 yaş) • “Biz en iyisi burayı da gökyüzü yapalım mı?” (4 yaş) • “Kalbiyle güneşi görmeye ısrar ediyor.” (3,5 yaş) • “Sonra annesine yemiş yemiş bitirmiş.” (3,9 yaş) • “Balık dışarıyı nasıl çıkıyor?” (2,5 yaş) • “Yumurta dökülür, sonra karıştırılır ve sonra bunları (kek kalıplarından bahsediyor) dökülür.” (3 yaş)
Bulunma/çıkma ↔ Yönelme Hâl Ekleri Nöbetleşmesine Örnekler	• “Battaniyenin içine uyudum.” (2,5 yaş) • “[Evin] üstüne çubuk var.” (3 yaş) • “Evin yanına kaktüs var.” (2,8 yaş) • “Kediler aşşadan korkuyo, aşşadan inemezler.” (2,6 yaş) • “Çocuk denizde bakıyor.” (3 yaş) • “Ama okul dersinde pasta getirilmez.” (3 yaş) • “O, hayatta gözlerini yumdu.” (3 yaş)

	• “Akşam babaanneme de otuyduk.” (2,9 yaş) • “Sonra da fareden teşekkür etti.” (5 yaş)
Hâl Eklerinde Diğer Nöbetleşme Örnekleri	• “Sona kıyıyla birlikte bir şey yapıyorlarmış.” (3,2 yaş) {Kullanılan ‘kıyıyla birlikte’ kastedilen ‘kıyıdan’} • “Çünkü o yatağı var.” (2,8 yaş) {İlgi hâl eki eksikliği ‘onun’ olarak kullanılmalı.} • “Bulutlarla yağmur yağınca yapraklar ıslanabilir.” (4 yaş) {Kullanılan ‘bulutlarla’ kastedilen ‘bulutlardan’ Vasıta hâl eki, ayrılma hâl eki yerine kullanılmıştır.} • “En çok bebek oyuncağı oynamayı severim.” (3,8 yaş) {Kullanılan ‘bebek oyuncağı’ kastedilen anlam ‘bebekle’ Bebek oyuncağı belirtisiz isim tamlaması vasıta hâl eki yerine kullanılmıştır.} • “Öğretmen resimlerinin iyi olanlar için bakıyo.” (3,9 yaş) {Kastedilen anlam ‘Öğretmen resimlerin iyi olanlarına bakıyor.’ İfade edilen cümlede tümleş bir tamlamadan oluştuğu ve tamlamanın üzerine yönelme hâl

	eki gelmesi gerektiğinden çocuk bu anlamı derin yapıda oluşturmuş olabilir lakin yüzey yapıya çıkarırken üst üste ek getirmesi gerektiği için kafasının karışması ve vermek istediği anlamı vermekte zorlanmasından dolayı vermek istediği anlam ilişkisini yüzey yapıda oluşturamamıştır. Bu yaş aralığında normal karşılanmalıdır. ‘Resimlerinin’ kullanımında da ilgi hâl eki pekiştirilme amacıyla iki kere kullanılırken “iyi olanlar” ifadesinde yönelme hâl eki eklenmemiştir. Örnekte hâl eklerinin tekraren kullanılması ve eksikliğinden dolayı biçimsel ve anlamsal olarak standarda aykırı bir cümle ortaya çıkmıştır.}
--	--

Tablo 8: *Hâl Eklerinin Çocuklar tarafından Kullanım Şekli*

Bilişsel düzey arttıkça, kavramlar nicelik olarak fazlalaştıkça ve dil kullanım gereksinimi yoğunlaştıkça, farkındalığını daha da geliştiren çocuğun tüm bu yükselişe paralel olarak anlam bilgisi ve sözcük dağarcığı bilgisi de gelişir. Bu gelişmeler sayesinde kurallaştırılan ya da genelleştirilen dil kullanım hataları da yerlerini olması gereken kullanımlara bırakır. Hâl eklerinin de kullanım örneklerine bakıldığında dil hataları denilen tüm bu kullanımların ortalaması alınacak olunursa 2,5-3,3 yaş aralığında olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. 4 yaş civarında yapılan dil hataları iki örneği geçmemektedir. Yaş ortalamasının en düşük olduğu grup, yönelme hâl ekinin bulunma/çıkma hâl eki nöbetleşmesindedir.

Kullanımsal bu hatalar gelişimin bir parçasıdır ve kesinlikle olumsuz karşılanmamalıdır. Çünkü çocuğun yapmak istediği şey kendinde var olan bilgisel şemayı genişletme ve sınırlarını zorlama arzusudur.

b. Çokluk Eki ve Kullanımı

Çokluk eki isim işletim eklerinden biridir. Türkçede çokluk eki +*lar*'dır ve teklik ifade eden bir varlığa, kavrama geldiğinde o varlığa ya da kavrama çokluk katar.

Bir isim hiçbir ek almadan normal şekliyle tek bir nesneyi karşılar. İsmi tek bir nesneyi karşılayan bu asıl ve normal şekline teklik şekli adı verilir. İşte ismin karşıladığı nesnenin sayısının birden fazla olduğunu ifade etmek için teklik şekline çokluk eki getirilerek ismin çokluk şekli yapılır. Demek ki çokluk eki ismin karşıladığı nesnenin sayısının birden çok olduğunu ifade eden ektir. Çokluk eki eklendiği ismi diğer kelimelerle münasebete geçirmez, yalnızca eklendiği ismin içinde kalır. (Ergin, 2005; 220-221). Bu ek, tabii fiillerde de çokluk şahıs çekimlerini karşılayan ek mahiyetindedir.

Çocuklarda çokluk ekinin işletimi de yetişkinlerden farklıdır. Okul öncesi dönemde hızlı bir zihinsel gelişime tabi olan çocuk her gün yeni bir kavram, yani bir gerçeklik öğrenirken nicelik kavramının varlığı da zihinsel gelişime paralel bir gelişim göstermektedir. Çocuklarda sayılar aslında daha çok somut işlemleri algılama döneminde başlayan ve aritmetik bir seviyeye ulaşana kadar devam eden bir süreçtir. Birçok çocuk okul öncesi dönemde 2-6 yaş aralığında 1'den 100'e kadar eksiksiz ya da hatasız sayabilir, ama bu durum onların yüzey yapıda sayısal kavramlarla derin yapıda miktar, ölçü, tekillik ve çoğulluk bağlarının nasıl kurulması gerektiği bilgisini eksiksiz taşıdıkları anlamına gelmez. Sayıları eksiksiz ya da hatasız saymaları ezbere dayalı bir saymadır ve ritmik olması da çocuklar tarafından sayıların öğrenimini kolaylaştırmıştır.

Aritmetik düşünmeyi temsil eden sayılar dünyası çocukta 5 yaşından itibaren daha net bir şekilde gerçekliğine kavuşur. Çocuklardaki eş güdüm eksikliği aslında sayıları tanımadığı değil, sayılar ile nesneler arasında bağları kurarken ortaya çıkmaktadır. Teklik-çokluk kavramlarını ekler ile belirtmesini öğrenen çocuk bunu uygularken sayı sıfatları ile isimleri birleştirirken zorlanmaktadır. Bunun aslında başlıca sebebi Piaget'in dediği "sürekli niceliklerin korunumu" durumudur. Çocuk sayısal verilerin çıplak ifadesini net

bir şekilde algılayamadığı için değişen tekillik ve çoğulluk durumunu da bir bağlam içinde ifade etmesi gerektiğinde karıştırabilir ve yanlış bir kullanım sergileyebilir. Bu eş güdümü sağlayabilmek analitik düşünceyi de gerektirmektedir. Piaget'e göre (1941, 2008; 85) (1941 ile Çocukta Sayıların Oluşumu kitabı kastediliyor) niceliklerin korunumu her zaman aynı sorundur, yani parça ve bütün sorundur. Eğer bir nicelik korunuyorsa bu bütünün parçalarının tamamıyla uygun olmasındandır. Bu parça bütün ilişkisi zihinsel gelişimin her aşamasında bir koşuldur.

Kavram gelişimi bebeklikte başlar. Bebekler dünyayı duyuları ile keşfederler. Bakar, dokunur, koklar, duyar ve tadarlar. Çocuklar merakla doğarlar ve etraflarında olup bitenleri öğrenmek isterler. Çevrelerini keşfettikçe ölçü, ağırlık, şekil, zaman ve alan gibi kavramlarla ilgili fikirleri öğrenmeye başlarlar. Etraflarına baktıklarında, kendilerinin görece küçüklüklerini hissederler. Kavrıdıkları eşyaların bazılarının minik ellerine sığıdığını bazılarının ise sığmadığını fark ederler. Aynı boyutta iki eşyadan birini kımlıdatamadıklarında, ağırlıklarına ilişkin farkındalıkları gelişir. Bazı eşyalar bırakıldıkları yerde durup bazıları yuvarlandığında şekilleri öğrenirler. Bebekler hareket etmeye başladıklarında, mekânsal algılarını geliştirirler. Yatağa, oyun alanına veya oturma odasında yere bırakıldıklarında etraflarına bakar sonra hareket eder ve alanı keşfederler. Bazı alanlar büyüktür. Bazı alanlarsa küçüktür. Emeklemeye, sıralamaya ve yürümeye başladıklarında kendi başlarına daha çok keşfeder ve kendileri ile ilgili daha çok düşünmeyi öğrenirler. Ayrıca eşyayı tutar ve daha da çok incelerler. Büyük eşyaların üstüne, altına ve içine girerek kendi görece boyutlarını keşfederler (Charlesworth ve Lind, 2007, akt. Tarım, 2019; 214).

Okul öncesi dönemde bu algı daha da artar ve ayrıntılanır. Hayalî ölçü birimleri oluşturabilir ya da hayalî oyun kurduklarında ölçüleri kendilerince ve kelime dağarcığının izin verdiği sınırlar içinde belirleyebilirler. 3,5 yaş grubundaki Ç8 kek tarifi verirken "...üç tane şeker, birazcık da un koyalım" derken sayılabilen ve sayılamayan nesneler için ölçü verirken bu farkı bildiğini ortaya koymuş ve buna göre ölçü birimleri seçmiştir. Çünkü Charlesworth ve Lind'in (2007, akt. Tarım, 2019; 215) de belirttiği gibi bu dönemde çocuklar karşılaştıkları sorunlara cevap bulmak için temel kavramları kullanarak bilgi toplamaya başlarlar. Bilgiyi toplamak; gözlem yapmak, saymak, kaydetmek ve düzenlemek gibi bir dizi bilişsel beceriyi gerektirir.

Piaget’e göre (2008) zihinsel gelişimin farklı alanlarında ortaya çıkan yine aynı zorluklardır. Belirli bir nesnenin doğrudan kullanımından -bir nitelikten bir kavram hakkında düşünceye ve ölçülür bir niceliğe- geçişe tanık olunacaktır ve hatırlandığı üzere, bebekte bu geçiş öznenin nesneden ayırttırılmasına dayanır ki bu durum öznenin değil nesnenin gözlemlenmesine olanak verir. Aynı şekilde öznenin nesneye oranla “dikkat dışı” kalması, nesnenin değişkenliğinden ileri gelir ve nesneyle ilgili deneme yapmayı sağlar.

“Korunum” deneyleri adı ile çocuktaki parça-bütün ilişkisindeki karmaşıklığı ortaya koymaya çalışan Piaget (1941), çocukların niceliksel verilerinin geliştiği dönemin somut işlemler döneminde geliştiğini belirtir, bu dönem 5-7 yaş arasına denk gelmektedir.

Çocuk öncelikle sayı korunumu ile başlar. Bu nesnelerin sıralaması veya yerleri değiştirilse bile nesne sayısının aynı kalması durumudur (Piaget, 1941, akt. Tarım, 2019; 217). Şöyle ki zihinsel algı geliştikçe çocuk çevresindeki ayrıntıları fark etmeye başlar. Nesnenin ve nesnelerin varlığı çocuğa bilişsel gelişim ile sayısal görüntüler de vermeye başlar. Lakin çocukta, 5 yaşa kadar bu nesnelerin niceliksel değerlerini dilsel olarak ifade ederken sorunsuz bir şekilde yerleşememesinin sebebi toplama, bölme ve tüm bu ilişkileri kimliklendirme problemidir. Çünkü nicelikteki bütüncül ilişkinin parçalarını birleştiremeyen (toplayamayan-bölemeyen) çocuk tekillikteki çokluk olabilme yetisini ya da çokluğun tekilleşebileceğini ve bunların aynı ifadede yer alabileceğini idrak edemez.

Örnekleme üzerinden rastladığımız çokluk algısı sayı sıfatlarını takip eden isimlerdeki çokluk ekinin kullanımı ile ilgili algının henüz dilin kuralsal evresine gelmediğini gösterir. Bu örneklerde de görüleceği üzere çocuk çoğulluk katan ifadenin sonrasında gelen ismin tekrar çoğulluk eki taşınamaması gerektiği kuralını benimseyemez, çünkü ona göre çoğulluk ifadesi o nesnede (isimde) olmalıdır, onun ölçüsünü (niceliksel değerini) veren sıfatta (ölçü biriminde) değil. Bu niceliksel verilerin tam anlamıyla birleştirilememesi ya da bölümlenememesinden kaynaklanmaktadır.

Çocukların çokluk ekini kullanım şekillerine örnekler:

“ <i>Su kumun aşığalarına inmedi anne.</i> ”	4 yaş grubundan alınan bu örnekte çocuk “kum” sözcüğünü teklik olarak kullansa
--	--

	da onu ölçemediği için çokluk olarak nitelendirir ve ardından gelen, tamlanan olarak kullanılan “aşağı” sözcüğünü tekil olarak kullanması gerekirken çoğul biçimde kullanmıştır.
<i>“Bi’ ayak sesleri duydu.”</i> <i>“Bir varmış bir yokmuş işte bi’ oyuncu kediler varmış.”</i> <i>“Evvel zaman içinde kalbur saman içinde bi’ dört kere çocuklar varmış.”</i> <i>“Bunlar bir tane arkadaşlarmış.”</i>	Çocuk, “bir” sıfatını bir belirteç (belirtme işlemi) ya da söylemek istediği ifadeyi daha da belirginleştirmek için kullanır. Lakin bu Türkçenin kurallarına uymaz. Çoğulluğu anlattığı için “bir” sayı sıfatının bu ve benzeri cümlelerde kullanılması uygun değildir. Bu durum örnekte de görüldüğü üzere çocuklarda sayı algısını belirtmez.
<i>“Dışarıda yağmurlar yağıyor.”</i>	Yağmur standart dilde çokluk olarak kullanılmaz, çünkü sayılamaz ve çokluğu içinde taşır. Lakin çocuk hissettiği bu çokluğu yüzey yapıdaki cümlesinde de kullanmıştır.
<i>“Bilezek versem onlara? Bir, iki üç taneler kadar.”</i>	Türkçede sayı sıfatlarından sonra gelen isimler çokluk eki almaz. Çocuk ise ifadesinde “tane” ismine de çokluk eki getirmiştir. Çünkü sayılar ile anlattığı isim tekil değildir ve çokluğu dilsel olarak da gösterilmelidir.
<i>“İki kollarını da annesi giydirdi.”</i>	Kol uzvu tek değildir ve teklik barındırmayan nesne çocukların mantığına göre her zaman çokluk eki ile anlatılmalıdır.
<i>“Anne ben çişlerimi yaptım.”</i>	Kaka yaptım ifadesinde tekil kullanıyor. “Çiş” sıvı olduğu için doğal olarak onu

	çokluk olarak düşünür ve dilsel ifadesine de yansır.
<i>“Benim pek yorgunluklarım yok.”</i>	“çok yorulmadım” ifadesini kendi mantığınca yorumlayan ve bunu sözcesine yansıtan 4,5 yaş grubundaki bu çocuk için yorgunluk, ne derece hissedildiği ile ilgilidir. Kendini çok yorgun hissetmez, ama bu hissin yokluğundan da bahsedilemeyeceği için yorgunluk seviyesini çokluk ile ifade etmiştir. Aslında niteleme sıfatıyla vermesi gereken hissetme derecesini isme yüklemiş ismin kendini çoğullaştırmıştır.
<i>“Zehra bak, bissürü bissürü yollar var.”</i> <i>“Bissürü bunlardan var.”</i> <i>“İnsanlar bissürü bütün kedileri seviyodular.”</i> <i>“Müzükler vardı ve bissürü kediler toplandı.”</i>	Kullandıkları “bissürü” sıfatının arkasından gelen isimleri çokluk yapmışlardır. Çünkü isimden önce gelen sıfat çokluk ifade
<i>“Kardeşler, sütler ve biberonlar içerler.”</i>	Birden fazla kardeş sayısından dolayı somut ve sayılabilir olan biberonlar çoğul kullanılırken, süt de sayılamadığı ve biberonda çokça olduğu için çoğullaştırılmıştır.
<i>“Evvel zaman içinde kalbur saman içinde bi’ dört kere çocuklar varmış.”</i>	Burada dikkat çeken nokta “dört kere” kullanımının bir ismi nitelendirmesi ve dört sayı sıfatıyla bir ismin miktarını belirtmesi, kendinden sonra gelen ismi çoğullaştırılması, doğal olarak, çocuğun dil kurallarında ve mantığında geçerli olabilmektedir. 3,8 yaş grubundan alınan

	bu örnekte miktar belirtmek için “tane” yerine “kere” tercih edilmiş ve birden fazla sayı olduğu için de ismi çoğullaştırmıştır.
“Önce birazcık güneşe benzeyen soora çokça güneşlere benzeyen sarıya bakmış.”	Çocuklardaki genel eğilim niteleyici çokluk barındırıyorsa nitelenen isim de çokluk olmalıdır. Bu örnek de bunun bir göstergesidir.
“ Su ıslatırlar bizi.”	Su sayılamayan bir nesnedir ama teklik ile de ifade edilmez. Çünkü bir birikintinin neticesinde oluşur. Nesnenin özünde bulunan çokluk bu örnekte eyleme de yansıtılmıştır.
“Çocuk denizlere bakıyor.”	Deniz, büyük bir su kütesidir ve çokluğu özünde taşımaktadır. Bu örneği oluşturan çocuk da bu büyüklüğü dilsel ifadesinde çokluk eki ile vermiştir.
“ İnsanların hepsileri eve gitsinler.”	Çokluk eki taşıyan ismin (insanlar) pekiştireci olan “hepsi” zamiri de çokluk eki almıştır. Çünkü “insan” ismi çoğuldur ve onun yerini tutan “hepsi” zamiri de çokluk eki almalıdır. Çocuk “hepsi” kavramındaki çokluğu henüz bilememektedir.
“Otobüs çok kişiler aldığı için az para alıyo, taksiler az kişicikler aldığı için çok paralar alıyo.” “Çünkü o zamanlar çok pastalar istemiş.” “ Çok oyuncaklarım var benim.” “Odasından çıktı ve çok yerlere oturdu.”	“çok” niteleme sıfatının sonrasında gelen isimler çocukların ifadelerinde genel çokluk ile pekiştirilmektedir. Anlatılmak istenen çokluk böylece daha da vurgulanmıştır.
“Sonra onlar geldiler buralara .”	Özne olan 3. Çokluk şahıs zamirinin (onlar) bulunduğu mekân da çokluk ile

	ifade edilmiş böylece çokluk barındıran ismin tüm tümleyenleri de çokluk ile ifade edilir algısı kurulmuş olan cümlede de gösterilmiştir.
<i>“Onlar birazcık çok kötü davranmışlar.”</i>	“davranışlar” niteleyenin çokluk eki almasının tek sebebi “çok” sıfatı ile nitelenmesidir. “çok” sıfatı kullanılıyorsa sonrasındaki isim de çocukların algısında çokluk ile ifade edilmelidir.
<i>“Birazcık çikolata var üstlerinde pastanın.”</i>	Buradaki “üstlerinde” yer tamlayıcısının çokluk eki almasının sebebi; pasta ile bağlantı kurulması gerekirken üzerinde yer alan çikolatalar ile bağlantılı kullanılmasından ötürüdür. Dolayısıyla çikolataların birden fazla olması ve pastanın üzerinde yer almasından dolayı “üst” kelimesi de çokluğu gösteren ek almıştır.
<i>“Oyuncakların tümülerini topladım.”</i>	İsim ve ismin yerini tutan zamirin arasındaki bağın varlığından ötürü isim çokluk barındırıyorsa yerine geçen zamir de çokluk ifade etmelidir. Çünkü, zamirin özünde olan çokluk ifadesi çocuk tarafından algılanamaz.
<i>“Parklara da biniyorduk.”</i>	Parktaki tüm oyuncakları ya da nesneleri kastediyor “parklar” derken. Hepsini anlattığı için çoğulluğun farkında ve bunu “parklar” ifadesi ile kullanıyor. Park bir küme olarak düşünülürse içinde salıncak, kaydırak, tahteravalli gibi oyuncakları barındıran bir mekânın ismidir ve bundan

	dolayı tekil olarak kullanılır. Lakin çocuk içindekilerle birlikte düşündüğü için ve ona göre birden fazla nesne olduğu için “park” ifadesini çoğullaştırmıştır.
“Neredeyse elleri dokunacak larmış .”	Çocuk algısında “eller” ismi çokluk barındırdığı için yaptığı eylem de çokluk barındırmalıdır.

Tablo 9: Çocukların Çokluk Eki Kullanım Şekli

Genel bir değerlendirme yapılırsa çocuklar, ifade edecekleri sözcük çoğulsa bunu hem nitelme sıfatları ile çoğullaştırırken hem de o sözcüğe çokluk eki getirerek tekrarlı bir şekilde çoğullaştırırlar. “Önce **birazcık güneşe** benzeyen soora **çokça güneşlere** benzeyen sarıya bakmış.”, “**İnsanların hepsileri** eve gitsinler.”, “Odasından çıktı ve **çok yerlere** oturdu.” 3,5-4 yaş arasındaki gruptan alınan bu sözcelerde de açıkça görülür ki azlığı belirten “birazcık” vb. nitelme sıfatlarından sonra gelen isim tekil kullanılırken “çokça” vb. sıfatlardan sonra gelen aynı isim çoğullaştırılmıştır, çünkü sayısı artmıştır. Standart Türkçede sayı sıfatlarından sonra gelen isimlerin tekil kullanılma kuralı çocuk dilinde ve mantığında aynı şekilde işletilmez. Sayıda görülen artış o sayının belirttiği isimde de görülmelidir, çünkü bahsedilen isim artmıştır ve çoğul ifade edilmelidir. Artan sayısal derece ile nitelenen sözcüğün çokluk değeri de çocuklarda aynı artış ile gösterilmektedir.

11.2.2.2.2. Bağlaçlar ve Kullanımları

Çocuklar doğdukları andan itibaren yakın çevresinin ilgisi, baskısı, ilgisizliği gibi çeşitlendirilebilecek yaklaşımlarına maruz kalmaktadır. Bu durum çocuğun tamamen dil gelişimini etkileyen ve şekillendiren bir baskılamadır. J. J. Rousseau’nun (2019; 38) da dediği gibi “çocuk grameri bizden iyi sezer.”

Dil ve düşünce gelişiminde bir başka önemli kronolojik sıralamaya değinmek gerekirse rahatlıkla söylenebilir ki kesinlikle gramer mantıktan önce gelişir. Burada kastedilen husus şudur: Önce dil gelişir, bireyin hayatındaki ilk ve belki de en önemli keşif her nesnenin bir ismi olduğunu keşfetmesidir. Her nesnenin ayrı bir isme sahip olduğunu

kavrayan çocuk daha sonra bağlaçları kullanmaya başlar (Vygotsky, 2018; 40). Çocuğun dil yetisinin artması mantığı işletme yetisini de artıracaktır. Şöyle ki çocuk içine doğduğu ve çok iyi bir şekilde sezinlediği gramer kuralları ile önce dilin bağlantılarını kurar sonra da bu sayede daha girift düşünmeye başlar. Dil yetisinin de artması ile nesnelerin arasındaki ilişkiyi daha kolay çözer ve kavrar hâle gelir.

Başlarda tek başına bile sesler çıkaran ve dil ile bir iletişim kurmaya çalışan çocuk zaman içinde yetişkinlere anlamsız gelen bu cıvıdamalarını anlamlı hâle getirir ve onlarla basitten karmaşığa doğru bir iletişim ağı kurmayı amaçlar. Bu akış çocukta içgüdüsel olarak başlar gelişim sağlandıkça bilinçli bir isteğe dönüşür.

Bierens de Haan'a göre (1979, akt. Bozavlı, 2016; 242) bir insan topluluğu içerisinde sözel iletişimin gerçekleşmesi için “dilini sözel, vurgulu, uzlaşım sal bir anlamlandırmaya sahip olması, bir şeyi işaret etmesi, bir iletişim niyeti sergilemesi ve bireye yeni dilsel kombinezonları uygulama imkânını sunması” gereklidir. Bu yetişkinlerin dil yetisine denk düşmektedir.

Dilsel gösterge olarak adlandırılan yapı çerçevesinde dilin birimleri bir araya getirilirse, bu yapılar birbirleriyle ilişkilendirilir ve böylece kendine ifade alanı oluşturur. “Dilsel birimler basit düzeyde kelime, sıfat, fiil olabileceği gibi sözcelemenin ileri düzeydeki anlamlandırması içerisinde çözümlenebilecek, karmaşık dilsel ilişkileri ortaya koyabilecek edatlar ve bağlaçlar da olabilir” (Bozavlı, 2016: 242). Bu başlık altında çocukların edat ve bağlaçları ne denli kullanabildikleri, etkinlik oranı ve hangilerini kullandıklarının tespiti yapılacaktır.

Birçok dilci (Karahan, Karaağaç, Ergin, Hacıeminoğlu, Eker, Korkmaz, Mansuroğlu) bağlaçları “bağlama edatları” başlığı altında edat grubunun içinde sayarlar. Bu çalışmada başlıktan da anlaşılacağı üzere bağlama öbeği altında her iki öge de değerlendirilecektir. Aslına bakılırsa bu dilcilerin savunduğu gibi bağlaçlar Türkçede sonradan ortaya çıkmış ve diğer dillerle etkileşim sonucunda kazanılmış dil unsurlarıdır. Hacıeminoğlu (1984; 12, akt. Gümüşatam, 2019; 125) Karahanlı devresinden itibaren başka dillerle temas sonucu bağlaçların görülmeye başladığı fikrini benimser. Bu evreden itibaren Türkçe kökenli fiiller, isimler ve eylem gruplarından yeni bağlaçların oluşturulduğunu vurgular; böylece kendi yapısı içinde bağlaçların ortaya çıkışını Türkçenin gelişmiş ve işlenmiş bir dil oluşuyla açıklar.

Banguoğlu (2007: 390) ise bağlaç ve edatları *bağlama ilişkileri* başlığı altında ele alır ve şu şekilde bir tanımlama yapar: “*Bağlamlar*¹⁵ *pek çeşitli yönlerden kelime ve yargılar arasında ilişkiler kurarlar. Söz içinde iki kavramı veya düşüncüyü bütünleştiren bu ilişkilerdir.*”

İlgeçler yani edatlar da Türkçede tek başlarına öbek kuramayan sözlüksel öğelerdir, yani öbek yapıda her zaman tümleçleri bulunmalıdır (Uzun, 2000; 138). İlgeçler kendinden önceki sözcüğe bağlanırken kendinden sonraki sözcüğü de önceki sözcüğe isnat eder. Aslında bağlaçlar da edatlar da bağlama öbeğinin iki unsurudur ve bu sebeple tek başlık içinde alınmalarında herhangi bir sakınca görülmemelidir.

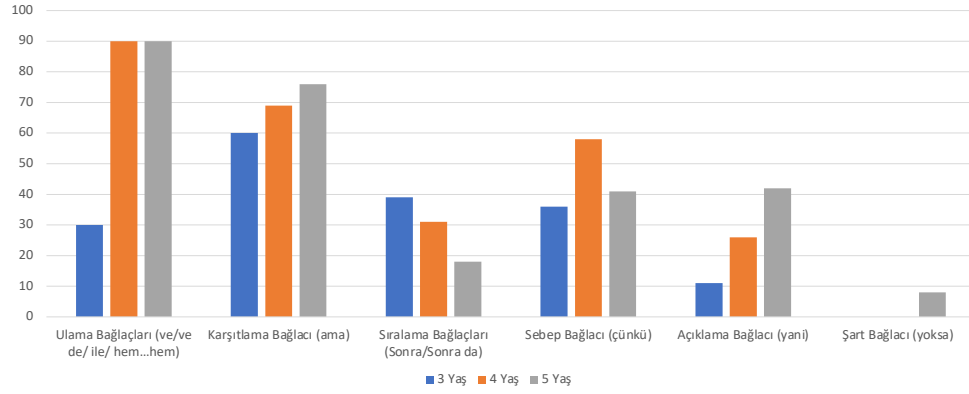
Bağlaçlar *bulunma, ulama, yön, sınır, karşıtlama, üsteleme, açıklama, neden-sonuç, sebep, amaç* vb. işaret eden sözcükleri, ifadeleri birbirine bağlarlar.

Çocuklarda bağlaç kullanımı basit cümlelerin kurulumu başladıktan ve bu süreç kendi içinde biraz daha gelişme gösterdikten sonra başlar. Bu bilgi ışığında bağlaç kullanımı çalışmanın örneklem grubunda yer alan çocuklarda gelişimini henüz tamamlamamıştır. Şöyle ki bağlaçların kullanımı gelişen ve artan dil unsurlarını birbirlerine ulayarak bağlamda bir akış sağlar. Bu sebeptendir ki bağlaçlar, kullanıcıdan analitik düşünmeyi gerektiren ve girift dil unsurlarını kurabilecek bir yeti ister. Bu yeti de 2,5-5 yaş grubu içerisinde tam anlamıyla gelişmez, bu yaş grubunda bağlaç kullanımı tabii mevcuttur, lakin tüm boyutlarıyla oluşmamıştır.

Kullanılan bağlaçların sayısal verileri ve kullanılan bağlam türleri aşağıda tablolastırılmıştır. Bağlaçların tasnifinde kullanılan adlandırmada Banguoğlu’nun (2007: 391-393) tasnifindeki tür isimleri örnek alınmıştır. Lakin bu tasnife, sıralama ve örnekleme bağlama öbeklerine bu çalışmanın örneklem grubundan elde edilen bilgiler doğrultusunda, iki yeni öbek grubu daha eklenmiştir.

¹⁵ Söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde iki cümle unsurunu, iki yargıyı ve bazen de iki paragrafı bağlamaya yarayan kelimelere bağlam (conjunction) adını veriyoruz (Banguoğlu, 2007: 390).

Bağlaçların Yaşlara Göre Kullanımları Oranları



Grafik 1: *Bağlaçların Kullanım Şekilleri*

Yukarıdaki tablo değerlendirilip ve okuması yapılırsa şunları söylemek mümkündür: Bağlaçlardan en çok ulama (165), karşıtlama (131) ve sebep (96) bağlaçları kullanılmıştır.

11.2.2.2.1 Ulama ve Sıralama Bağlaçları

Ulama bağlaç örneğinde ve/ve de örneği özellikle 3-3,11 yaş grubunda neredeyse virgül yerine kullanılmış cümleleri birbirine bağlayan neredeyse tek bağlaç grubu denilebilir. Çünkü 3 yaş grubunun genelini dil kurallarının işletilmesinde hazırlık sınıfı olduğu göz önüne alınırsa bağlaç kullanımının en düşük bu grupta yer alması ve belli başlı bağlaçlarda odaklanmaları oldukça olası ve beklenenin gerçekleşmesidir. Bu gerçekliğe *sıralama bağlacı* olarak adlandırılan bağlaç da en büyük şahitlerden biridir. Şöyle ki örneklemin oluşum aşamasında çocuklar “sonra/sonra da” bağlacını cümleleri sıralamak ve bir bütün oluşturmak için kullanmışlardır, özellikle 3 yaş grubunun geneli bu şekilde bir kullanımı neredeyse kural hâline getirmişlerdir. Hatta anlattıkları resimli öykü kitaplarının sayfalarını değiştirirken nefeslenmek için bile “sonra/sonra da” bağlacını tercih etmişlerdir. “Sona sabah olmuş soona kakmışlar. Soona deniz çok siyah olmuş

karalmış. Hava karalmış. Sona deniz siyah siyah olmuş.” örneğinden de anlaşılacağı üzere bağlaç görevindeki dil işaretleyicisi neredeyse virgül işlevinde cümleleri sıralamak için kullanılmıştır. Fiilimsilerin ve diğer bağlaçların edinimi henüz gelişmediği için ya da bu iki dil unsurunun başlangıç aşamasında olduklarından bildikleri her kuralı genele yayma telaşı gütmüşlerdir. Şunu da belirtmekte fayda vardır ki “ve/ve de” gibi bağlaçların 4 yaş grubunun sonundan başlayıp 5 yaş grubunda doğru ve gerekli yerde kullanılması ve diğer dil birliklerinin edinimi de başladığından dolayı kullanım oranı azdır. Her cümleyi birbirine bağlamak için neredeyse çaresizce “ve” bağlacı kullanılmamış onun yerine diğer bağlaçlarla ve özellikle bağlamanın devamlılığı fiilimsiler ile sağlanmaya başlanmıştır.

Ulama Bağlaçları (ve/ve de/ile/hem...hem) “ile” bağlacı örneklemin geneline bakıldığında daha az kullanılmıştır. Bunun sebebi bu bağlacın ediniminin gerçekleşmemesinden dolayı değildir, çocukların geneli bu bağlacı ek hâlinde (/+la/ şeklinde) zarflaştırarak kullanmışlardır.	(2,5-3-3,5 Yaş Aralığında Verilen Örneklerden Seçkiler) + <i>Ve de neydeyse yatma vakti gelmişti</i> + <i>Dışayı küçük bir yüz ve patıcık çıktı</i> + <i>ötüşley ve kanat sesleyi çığlıklar ve havlamayalar duyuluyodu</i> + <i>Ağustos böceği ona şapka vermiş. Ve ab ama onun yeniden çok buz gibi olmuş ama yine de çok üşümüş ve giymek zorundaymış kapı tık tık diye kapıyı çalmış ve ab kim o? -ben demiş</i> + <i>Oturuyo ve çiçekler büyüyo ve çocuklar anane ile birlikte kekler yapmış</i> + <i>Baykuşu ve yılanın bi anda pörtledi gözleri kookudan</i> + <i>Yemek ve su yerken donuna kaka yapmış</i> + <i>soona annesiyle paka gitmişlee oynamisla oynamisla ve yine kakası gelmiş</i> + <i>Tavşancık ile gece macerası</i>
--	---

	(4-4,5-4,11 Yaş Aralığında Verilen Örneklerden Seçkiler) + Burda tilki var bir de karga ve peynir + İnsan var burada ve flüt çalıyo peşinde fareler var + Kedi bunları görmüş ve sona yatağa girmiş anne kedi masal okumuş + Baykuş izliyormuş onu ve yeşil olan çimende kaplumba var + yumurta dökülür ve karıştırılır ve sonra bunları dökülür ve bunu yapmış olur + Rüyasında Atatürkle buluştuğunu görüyo ve oyun oynuyorlar + Onlarla oyunlar oynuyo ve hayatta gözlerini yumdu + Bir çocuk evden geri dönmüş okula ve eşyasının olduğu çantasını alıp gitmiş ve sandalyesini de böyle masaya itmiş ve gitmiş bu kadar örtmenim + pinokyo kedinin tüyünü koparacak ve sert yapacak ve sonra böyle çizecek + Şurda da balık var kirpi ve çocuk balık izliyolar + köpekle eve gidiyo ve eve gidiyo + Ben ördek gördüm hem de çiftlikte. Bembeyaz gördüm bi de yeşil kafalı + Ben havuç yiyorum hem de sade havuç. + evet hem de ikinci doğum günüüm gelecek ben bir kere doğum günü yapmıştım hem de Elisa'lı pasta
--	--

	(5 Yaş Grubundan Elde Edilen Örneklerden Seçkiler) + İpi bağlayıp uçmaya çalıştı ve uçamadı ve ayağı sıkıştı + Sonra da fareden teşekkür etti ve arkadaş oldular + Bi de beni ararken zıplamış ve tom da çeriye kovalamış vee kedi de yani tom da onu kovalamaya başlamış +Ayıcık ve de fare bi de timsah bi de fil + Biraz çanta ve ayakkabı severim ikisini de severim + Çocuklar oyuncaklarını birbirlerine götürüyorlar ve birbirleriyle oyuncaklarını paylaşıyorlar + Tilki ile kedi var bunlar tilki gidiyo böyle bence ormana gidiyo + Hikayemizin adı ağustos böceği ile karınca + Ben kurtarıcı şirini de seviyorum hem de onun poposunda yazı yazıyo. Şu yanaklarında kahverengi şeyler var onlar ne? + Ben savaşçılar çok seviyorum hem de savaşçılar birbirlerini yenebilir hem de Metal Bakugan'la.
Sıralama Bağlaçları (Sonra/Sonra da)	(2,5-3,11 Yaş Aralığındaki Çocuklardan Elde Edilen Örneklerden Seçkiler) + Mediyenle kediyi kutamışla. Sona da kutulmuş. Sona annesine gitmiş yani evine. Bi daha yoya çıkmıycakmış.

	+Soona Baba hayıy demiş Elif de biyaz üzölmüş. Timsay soona ayabaya sığmış. + Sona da hikaye bitmiş. Efe uyumak istemedi gece oyunca (olunca). Sona uyumuş. Sona bi hayvan olmak istiyomuş. Yarasa mı olsam acaba kipi mi olsam acaba? Sona da gece olmuş (4 Yaşındaki Çocuklardan Elde Edilen Örneklerden Seçkiler) + su, ev ayakkabısı, mont getiririm, sonra çanta getiririm + Bi iki tane bebek alıyom ben sona da emziği de var sonra da bissürü oyuncak var başka köpek oyuncağım var köpek oyuncağımın elbisesi de var + En sonrasında büyükanane kedisi yavrusu kedisini uyutuyo. Dedesi kedi de masal anlatıyo. Sonra hepsi uyumuş + Hayalimde kuruyorum yangın çıkıyo ondan sonra ben de annemle kaçıyoruz ondan sonra ağaçlar oluyo ondan sonra da denize gidiyoruz hep beraber +buraya geliyo sonra bunlar şaşıriyo sonra bu derin dondurucudan bu bezelyeleleri çıkariyo diğer bezelyeleri. Sonra o çıkarttığı bezelyeler de bunlara saldırıyo bu yiyeceklere. Sonra bu armut da imdat diye bağıriyor bezelyeler de şeylerin üstünden işte bunun yakalamaya çalışıyo
--	--

	(5 Yaşındaki Çocuklardan Elde Edilen Örneklerden Seçkiler) + ... sona da ayakları suya girmişti. Sonra babanesine gitmişlerdi babanesi pastasından vermişti sona da uyumuştı. Sona da rüyasında bulutların üstünde + Bir çocuk varmış. Soona ayıcığını almaya gitmiş. Annesi ona izin vermemiş soona çilek görmüş yerde soona balon yukarılarda uçmuş mesela soona muz görmüş onu hapul hapul yemiş. Bitti bu kadar +Sonra kuşlar işte sonra oynadılar sen gelsene bizimle dediler. Çok tatlıymış seninle konuşalım dedi. Kabul edemezsin dedi karga da. Sonra karga uçtuğunda sonra bütün hayvanlarla oynadı sonra onlarla oyun oynadılar
--	---

Tablo 10: Ulama ve Sıralama Bağlaç Kullanım Örneklerinden Seçkiler

11.2.2.2.2 Karşıtlama Bağlacı

Karşıtlama bağlacı olan “ama” bağlacı çalışmanın örneklem grubunu oluşturan, belirlenen yaş aralığındaki tüm çocuklar tarafından işlevine uygun bir şekilde kullanılmıştır. Lakin bazı noktalarda karşıtlama yerine sıralama işlevi de kazanmıştır. Yani, çocukların genelinde “ama” bağlacı standart dildeki kullanımla benzeşirken bazen başka bir bağlacın yerini ikame etmiş ve cümleleri sıralama işlevinde kullanılmıştır.

Karşıtlama Bağlacı (ama)	(2,5-3,11 Yaş Aralığındaki Çocuklardan Elde Edilen Örneklerden Seçkiler)
-------------------------------------	---

	+ E ama su rengsiz ama gökyüzünün rengi yansıyor. + Minder gibi ama minderde napıyor yer zıplıyor mu tavşan gibi? +Tabi ki kuut düşmüş ama ölememiş. + Kediler uyuyo ama bi tanesi uyumuyo + Kocaman kedi olur anne kedi ama neden yavrularla aynı boyda + Kitaplar koskocaman ama çok kocaman Selim Ali + Biz tatilde ormanın yanına gittik ama içine girmedik + İğne vurmak lazım bana ama istemedim hiç + cevap verdi prence ama eve de gitmeyeceğini vakti kalmayacağını düşününce hemen son süratli gidecekti + Ve ateş böceğine ama onun yeniden çok buz gibi olmuş ama yine de çok üşümüş ve giymek zorundaymış kapı tık tık diye kapıyı çalmış ve ab kim o? -ben demiş. Ama ağustos böceği (ab diye kısaltım) evine girmemiş çok çok sıcaklı olmuş. (4 Yaşındaki Çocuklardan Elde Örneklerden Seçkiler) + Nerdeyse elleri dokunacaklarmış ama dokunamamış bir şeyler yediği için +ilki yapmış yorulmuş ama yine de çok iyi gitmiş
--	---

	+ Ailemle işte ama büyük bi şey görünmedi deyip keolan çıkmıştı + Ama sadece kuzu vardı görmemişti lastiğe bin gel ama binemedi düştü. + bi yemeklerini yemişler ama tilki acıtamamış + ben seni uyuyuk görmüştüm ama (4;0) + bu bitti ama susalığım bitmedi (4;5) + Tabi daha büyük olabilirim ama iki olmayı seviyom + İki olabilir o da ama o şımarık yapıyor biraz + Su ama biraz soğuktu + Yapraklar yeşil olur ama değişebilir bulutlarla yağmur yağınca yapraklar ıslanabilir + Ama dersinde pasta servisi yok de mi? + Otobüs çok kişiler aldığı için az para alıyo ama taksiler az kişicik aldığı için çok paralar alıyo + Aaa kamyon geçti camdan ama sen göremedin onu bak bak yine geçti ama bu kez dozer geçti (5 Yaşındaki Çocuklardan Elde Edilen Örneklerden Seçkiler) + Kitapları seviyorum ama şu anda sana anlatmayacam + Ne yaptığımı bilmiyorum ama + Okula gitmişler ama nasıl bir yer bilmiyorum
--	--

	+ Evet ama bazen dinliyo + sürekli uyumak isterim evet ama akşamları bi de sabahları uyuyom + Para güzel ama para kutusuna atıyoz + kardan adam etkinliğini seviyorum ama kar yağamamıştı + Çorap vermiş ama kız bu hediyeden üzgün olmuş + bir bakmış ve korkmuş arı onu sokmak istiyormuş ama arılaaa ondan kaçır + Ayı kookmuş sona da teyzelerden kaçmış ama örtmenim benim evde bi sürü kitap var bi tanesini okula getiricem + onu kovalamaya başladı ama kapıyı da kapamadı + bu kitap çok kolay değildi ama ben biraz da kafamdan salladım hı hı + Çekilin dedi ama çekilmediler + kırmızı kanatlı baykuş vardı ama o tam olmamıştı kırmızı kanatlı baykuş. Sonra yanına farecik geldi noldu dedi ama nolduğunu anlatmadı bay kırmızı kanatlı baykuş
--	---

Tablo 11: Karşıtlama Bağlacı Kullanım Örneklerinden Seçkiler

11.2.2.2.3 Örnekleme Bağlaçları

Ulama bağlaçlarındaki durumun bir üst seviyesi ise örnekleme (mesela) bağlacında 4 yaş grubu içinde görülmüştür. Bu yaş grubu da bazen örneklemeden daha çok sıralama için ‘mesela’yı kullanmıştır; “Ben okulda ders yapıyorum mesela etkinlik yapıyorum mesela. Mesela damperli kamyon boyuyorum mesela beton mikseri boyuyom” örneği de bunu ispatlamaktadır. Fakat 5 yaş grubunun geneli bu bağlama öbeğini yerinde

ve örnekleme için kullanmıştır; “*Babam ve annemle de oynuyorum birazcık. Top oynuyoruz mesela*” gibi.

Örnekleme Bağlacı (Mesela)	(4 Yaşındaki Çocuklardan Elde Edilen Örneklerden Seçkiler) + <i>Ben okulda ders yapıyorum mesela etkinlik yapıyorum mesela. Mesela damperli kamyon boyuyorum mesela beton mikseri boyuyom</i> + <i>Burda mesela kaplumbağa köpekler ayıcıklar pastalar çiçek mesela mantar var mesela ağaç var ve otlar var</i> + <i>mesela benim evimin benim bi tane oyuncaklarımla oynarım.</i> + <i>Mesela cips sağlıklı. (cips sağlıklı mı?) mesela sağlıklı aslında.</i> + <i>Çünkü yaramazlık yapmış mesela da yalan söylemiş (örneğin yerine)</i> + <i>Mesela kitaplarda bizzürü bunlardan var.</i> + <i>Bu öğretmen bir şey öğretebilir mesela</i> + <i>Mesela kedi kurtarabilir, yangın söndürebilir her şeye bir çözüm bulabilirler</i> + <i>Mesela top oynarken, mesela dışarı parkta oynarken</i> + <i>mesela ben bir defa denize gittim denizde ayaklarımı uzattım bi de oturdum</i> + <i>Dedem getiriyo bana ananem mesela bana yapıyo domates</i>
---------------------------------------	---

	+ <i>Kulakları kediye benziyor. Mesela aslanın da olabilir. Ama tavanın da kulakları var</i> (5 Yaşındaki Çocuklardan Elde Edilen Örneklerden Seçkiler) + <i>hazine büyük değil. (Biz hazine bulursak napaız peki sence?) içine bakarız. Büyüyo mesela içindeki para.</i> + <i>soona balon yukarılarda uçmuş mesela soona muz görmüş onu hapul hapul yemiş</i> + <i>Babam ve annemle de oynuyorum birazcık. Top oynuyoruz mesela</i> + <i>Sona sincap böyle yapmış ağzına açmış mesela böyle kaşlarını da indirmiş ama neden ben de bilemedim yani</i>
--	---

Tablo 12: Örnekleme Bağlacı Kullanım Örneklerinden Seçkiler

11.2.2.2.4 Sebep Bağlacı

Açıklama bağlacında gelişim doğru orantılı olarak ilerlerken yani yaşa göre kullanımı artarken sebep bağlacının kullanım oranının 4 yaş grubunda fazlaca çıkmasının sebebi aslında örnekleme bağlacında gerçekleşen olaydan farksızdır. Nefeslenme için bile “çünkü” bağlacını kullanmaları sayıyı arttırmıştır; “*Sonradan sakın dışarı çıkmayın yoksa kaybolursunuz demiş çünküden çok demiş. Çünkü o da böyle yapmıştı demiş. Ben de geleceğim demiş annesine çünküden. Sona annesine yemiş yemiş bitirmişler. Çünküden kediler batırmışlar*” örneği bu durumun en güzel kanıtıdır.

SebeP Bağlacı (ünkü)	(2,5-3,11 Yaş Aralığındaki ocuklardan Elde Edilen rneklerden Seçkiler) + Otobüste su içmek lazım diyomuş çünkü öyle yapmıştı. Şöle pamuk her şeyi dağıtmış çünkü bu kuş bu geyk + kakasını donuna yaptığı için kaanı aarımış çünkü bebek olduğu için kakasını donuna yaptığı için çünkü ağlamış. + Sona da inmekten kokmuş çünkü kediler kokuyo aşaaadan, aşaaadan inemez çünkü yani patiyeyi kullanmış +Kardeşler çünkü sütler ve biberon içerler ünküm + Kaplumbaaları anlıyorum çünkü ayaklarıyla yürüyor çünkü yavaşlar çünkü korkuyorlar bizden. (4 Yaşındaki ocuklardan Elde Edilen rneklerden Seçkiler) + Babalar çünkü yaramazlık için kızar + bu benim kardeşim çünkü ikiziz biz + Ormana gidince ayakları suya girmiş çünkü üşümüş + O zaman ısındım çünkü + Ananem beni eve götürüyo arabayla annem babam işte çünkü + çünkü annesini istiyo işe gitmiş. Annesi işe gitmek zorunda çünkü birazcık işi gelmiş + işte nolmuş sonra köör. Çünkü iğnesi gözüne saplanıverdi
--	---

	+ yine çocuk ağlıyo çünkü annesini istiyio çünkü işten çıkması gerek var + Okulda yemek yiyemem bugün çünkü evde yedim + İkiz olmak güzel bir şey çünkü biz denizde beraber yüzdük (5 Yaşındaki Çocuklardan Elde Edilen Örneklerden Seçkiler) + Kardeşim var çünkü kardeşim benim arkadaşım + Ben daha alamadım çünkü her gün yılbaşı gelemiyio + Annesi yapmış bunu. Çünkü momonun doğum günü + bilmiyorum tabiki de çünkü orda değilim + Bak kendini getirmiş (oyuncak için söylüyor) bu cansız çünkü ipten yapılmış + Neden üzülüyor acaba Momo. Çünkü neden üzülmüş + Çünkü okullarına ayrılacakları için, çünkü de arkadaşları onunla oynamıyor +. Yalnız savaşçılara avcı denir neden biliyor musun? Çünkü savaşmak için avcı deniliyor çünkü bu savaşçı elinde tüfek var.
--	---

Tablo 13: Sebep Bağlacı Kullanım Örneklerinden Seçkiler

Bu verilerin yanında “veya, fakat, yahut, yalnız, hâlbuki, oysa, bundan dolayı, bunun için, bu sebeple, öyleyse, eğer ve rağmen” bağlaçları hiç kullanılmamıştır. Yer verme bağlaçlarından “gerçekten” bağlacı da bir kere kullanılmış o da 4,2 yaşında olan

Ç9 tarafında “gerçektende” şeklinde kullanılmıştır. Şart bağlaçlarından olan “yoksa” bağlacı ise sadece 15 kere kullanılmış ve 4-5 yaş grubunda yer alan çocuklarda örneklenmiştir. 3 yaş grubunda bu bağlacın kullanımına rastlanmamıştır.

Bağlaçların bir diğer ögesi olan edatlarda durum ise tamamen +/-mAk için ve -dİğl için yapılarında örneklenmiştir. Bu yapıları da genel anlamda tanımlamak ve sebep-sonuç ilişkisini bildirmek için kullanmışlardır.

Vygotsky (2018; 64) bağlaçlar konusunda ‘çünkü, rağmen, ama, ile’ gibi bağlaçları uygun yerlerde kullanabilen çocukların dile hakimiyet seviyelerinin daha yüksek olduğunu söyler. Çocukların anlatıcı konumundayken gerçekleşen olayları ya da hayal ürünlerini anlatırlarken bu olayların sıralamasını, amacını, karşıtlığını, örneklemesini, ulamasını verebilmesi bağlaçları aktif olarak kullanabilme yetisiyle alakalıdır aslında. Bu sürecin özetlenmesi şöyle yapılabilir: *“Çocuklar geçmiş olaylar hakkında ilk anlatılarını 2 yaş civarında ebeveynlerinin desteği ile kurarlar; 3 yaşında da hayal ürünü hikâyeler kurgulamaya başlarlar. Bu ilk hikâyelerinde çocuklar el işaretleri, hareket ve mimiklere sıklıkla başvururlar; hikâyeler rastgele ardı ardına sıralanan olaylardan oluşup henüz iyi yapılandırılmamıştır. 3-6 yaş arasında çocuklar, hikâyenin arka planı ve zamanı hakkında daha iyi bilgi vermeye, hikâyelerini daha çok detaylandırmaya, kahramanların amaçlarını ve isteklerini onların davranışlarıyla bağdaştırmaya başlarlar.”* (Küntay, 2017; 10). Standart dilde olduğu gibi mekâna, zamana, neden-sonuç ilişkisine bağlanan ve akışı dâhilinde verilmeye çalışılan anlatılar nasıl bağlaçlarla sağlanır ise bu durum çocuk dilinde de aynı mantıkla işlemektedir. Lakin bağlaçların kullanımı hemen ya da kısa bir sürede standara ulaşmaz, bu bağlaçların yaş gruplarına göre kullanım oranları ve türleri artar ya da azalır.

11.2.2.2.3. Fiilimsiler ve Kullanımları

Türkçe için ayırıcı bir özellik olan fiilimsiler, Türkçenin gelişmişliğinin ve işlevsel bir dil olduğunu gösteren en temel kanıtlarından biridir. Dil bilimcilerin ve Türk dilleri uzmanlarının bu konudaki görüşleri¹⁶ burada uzun uzadıya verilmeyecektir, ama

¹⁶ Gencan (1979: 379), fiilimsileri “Eylemden türedikleri hâlde ad, sıfat ve bağlaç görevinde de kullanılan ve yan önerme kuran çifte sözcüklere fiilimsi denir.” şeklinde tanımlamıştır.

fiilimsiler kısaca şu şekilde açıklanabilir: Fiillerin ve cümlemsilerin isimleşmiş, sıfatlaşmış ve zarflaşmış şekilleridir.

İnsanın kullandığı dil onun düşünce yapısını yansıtmaktadır. Bir insanın konuşmasına ve yazdıklarına bakarak düşünce yapısı hakkında ve bilişsel gelişmişliği hakkında fikir yürütülebilir. Çocuğun konuşmasında da fiilimsi kullanması düşünce yapısının bir göstergesidir. Basit düşünen çocuk basit cümleler kurar. Daha gelişmiş düşünen çocuk daha karmaşık cümleler kurar (Hopurcuoğlu, 2010; 66). Çünkü dil bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli birçok unsur vardır. Bu unsurların bir araya gelmesi, düzenlenişi, benlikte sindirilip kullanılması bir olgudur. Fiilimsiler de bu düzen ve kavrayış içerisinde geç dönem dil edinim boyutunda kazanılan ulamlardır. Fiilimsiler, daha karmaşık cümle kurmaya yardımcı olduğundan konuşmasında fiilimsileri yoğunlukla kullanan çocuğun dil gelişimi yönünden daha iyi durumda olduğu söylenebilir.

Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklarda fiilimsilerin kullanım şekilleri ve sıklığını 21.678 kelimelik bir metin üzerinde değerlendirilmiştir. Bu metinde yer alan fiil sayısı, 4746'dır. İnceleme konusu olan fiilimsilerin sayısı ise; isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil olarak, 536'dır. Genel itibarıyla bakıldığında fiilimsiler metinde % 21,89 oranında yer almıştır.

Bu çalışmada fiilimsilerin kullanılma oranlarına ayrı ayrı bakılmış isim-fiillerin oranı (%46,2), sıfat-fiillere (%36,9) ve zarf-fiillere (%34,8) göre daha yüksek çıkmıştır.

Çağatay'a göre fiilimsiler "Birer fiil müştakıdır ve bu fiil müştaklarının en bariz özellikleri hem isim hem fiil olabilmeleridir". (Çağatay, 1947; akt. Bayraktar, 2004: 5).

Ediskun'a göre (1985: 283), "Bir eylem adı oldukları için isim, bir ismi niteledikleri için sıfat, iki cümlecici bağladıkları için bağlaç olan; özne, nesne, tümleç aldıkları için de cümlede yüklem görevinde bulunan kelimelere fiilimsi denir."

Korkmaz (2003: 863), fiilimsileri "Çekimsiz Fiiller" başlığı altında inceler ve ona göre fiilimsiler, "Fiil kök ve gövdelerinden belirli eklerle türetilen, ancak şahıs ekleri alarak çekime girmedikleri için yargı bildirmeyen, dolayısıyla da bitmemiş fiil niteliğinde olan fiillerdir."

Başdaş, sözlüksel değer taşımayan fiil ile isim arasında ayrı ve geçici bir gramer kategorisi oluşturduklarını söyler.

Üstünoğlu (2004: 4), "Geçmişleri eylem, gelecekleri ad olan yapılardır. Bir yüzleri eyleme, diğer yüzleri ada dönüktür. Bu nedenle nesneleri, geçici hareket vasıflarıyla karşıladıkları gibi, soyut hareket hâlini ve hareketi de karşılayabilirler."

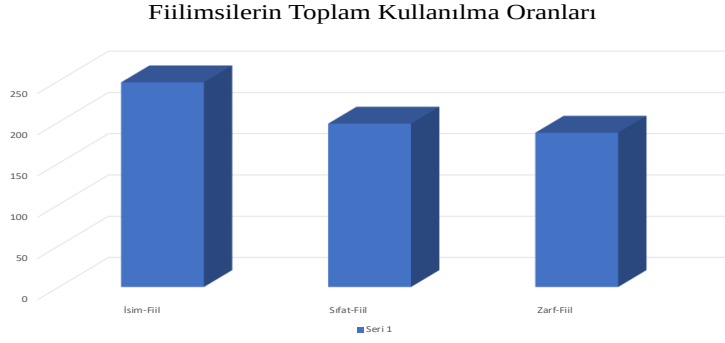
Koç'a göre (2002), fiilimsiler, "Fiil gibi olan fiil özelliği taşıyan sözcüklerdir. Fiil kök ve gövdelerinden özel eklerle türetilirler ve yan cümlelerin yüklemi olarak özne ve tümleç alabilirler."

Karahan'a göre (2000: 19) fiilimsilerde yargı, yani bitmişlik anlamı yoktur. Fiilimsili yapılar cümle oluşturamaz. Bir cümlede fiilimsi bulunması, basit cümlelerin yapısını etkilemez.

Bebeğin ilk ses çıkarma çabaları devinimseldir. Belirli bir sıra izler. Olgunlaşmaya bağlıdır. İlk önce duyarak ve tekrar ederek oluşturduğu ses birimler zaman içinde hecelere döner ve daha sonra ise ses birleşimleri ile bunların kendisi için simgelediği şey ya da olay arasında ilişki kurar. Böylece anlam örüntüleriyle sesler arasında bir ilişki doğmuş ve anlamlı bir iletişimden söz edilebilir bir durum ortaya çıkmıştır (Alpöge, 1991; 64).

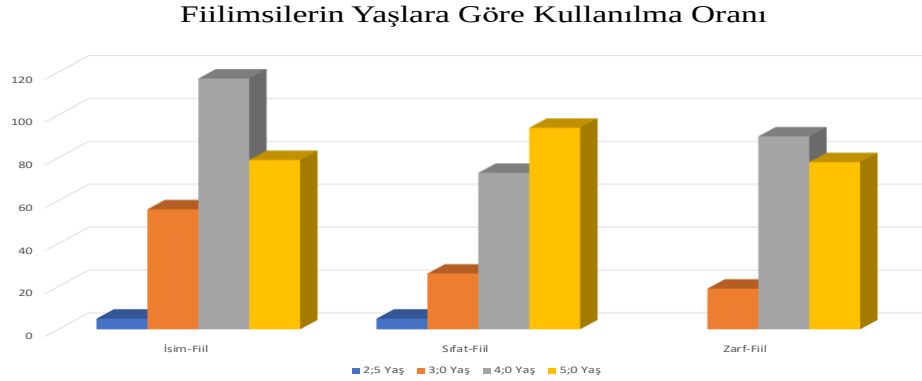
İletişim başladığında ise hangi ulamın öncelikle geliştiği tartışma konusudur. Erken dönem dil edinimi çalışmalarının çoğunda çocukların kullandığı sözcüklerin nesne ve insanlara gönderim yapan ad ulamına ait olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yalnız bu bulgular, Gökmen (2005), Choi ve Gopnik'in (1993; 105) çalışmalarında veri tabanının temel alındığı dilin özelliklerine ve çalışmanın yöntemine göre değişiklik gösterdiği ortaya çıkarılmıştır. Nitekim Türkçe bu dillerden biridir. Çünkü yapılan çalışmalarda Türkçenin edinimi ve kullanımında eylemlerin adlardan daha fazla kullanıldığı sonucuna varılmıştır (Gökmen, 2005; 154-171). Yalnız bu verilerin evrenselleşebilmesi için diğer dillerde de benzer çalışmalar yapılmalıdır.

Her çocuğun kendi ana dilini öğrenirken bu dilin dil bilgisini yeniden kurduğu söylenebilir. Bu çok basit gibi görünen olay, aslında çok karmaşık bir yapıya sahiptir. Çünkü dilin kazanılması çocuğun gelişmesiyle ilgilidir. Dil gelişmesi hem biçim hem de anlam ve içerik açısından (dilde anlatılan olayları kavrama gibi) bilişsel gelişme ile ilgilidir. Slobin (1973), bilişsel açıdan belli bir gelişme gösteren çocuğun derdini anlatmak için yeni yollar aradığını ve yeni anlatım yolları edindiğini söyler. Çocuk bunu yaparken de bazı prensipler, kurallar keşfeder. Bu kurallar da ona dili öğrenmede yardımcı olur (Alpöge, 1991; 57). İşte bu kurallar ve prensipler bütünü, dilin dil bilgisini oluşturur. Çocuk, kuralları öğrenirken belli bir öncelik sırasına göre kavramları öğrenir ve kullanmaya başlar. Taklitte başlayan dil, edinim aşamasından çıkıp öğrenim aşamasına geçerken belli bir olgunlaşma süreci geçirmek zorundadır.



Grafik 2: Fiilimsilerin toplam kullanılma oranları

Fiilimsilerin yaşlara göre dağılımına bakıldığında ise aşağıdaki gibi bir grafik çıkmıştır:



Grafik 3: Fiilimsilerin Yaşlara göre Oranları

Buradaki veriler değerlendirilir ve tekrar okunursa bazı sonuçlara varmak ve fiilimsiler hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olacaktır. *Grafik 2*'de gördüğümüz üzere fiilimsilerin yaşlara göre dağılımı beklenildiği gibidir. Her yaş grubunu kendi içinde değerlendirecek olursak dilsel gelişim normal seyrindedir ve alışılmışın dışında değildir. Şöyle ki 5 yaş grubu çocuklarda toplam fiilimsi kullanımı 251, 4 yaş grubu çocuklarda 216 ve 3 yaş grubu çocuklarda ise 69 adettir. Yani çocukların fiilimsi kullanımları yaşlarıyla doğru orantılıdır.

2 ile 7 yaş arasında standartlaşan, davranışların toplumsallaştığı, dilin *benmerkezcil* yapıdan, yani iç dünyadan çıkıp iletişime dönüştüğü bu zaman aralığı oldukça önemlidir. Sistemli bir şekilde dilin unsurlarını öğrenen çocukta fiilimsilerin oluşumu geç dönem dil edinimi sürecine rastlamaktadır. Daha karmaşık yapıları ifade etme imkânı veren fiilimsiler dilin gelişmişliğinin göstergesidir. İletişim için bir verici, bir alıcı ve vericinin alıcıya bildirmek istediği ileti ve bunu gerçekleştirmeyi sağlayacak dilsel göstergeler gerekmektedir. İşte çocuklar, iç dünyalarında kurdukları dünyadan çıkıp çevresindekilerle iletişime geçtiklerinde iletişimi, öncelikle o zamana kadar oluşturdukları ya da öğrendikleri dilsel malzemeyle gerçekleştirirler. Ama bu kendilerini sınırladıkları anlamına gelmemektedir. Hatta günden güne zihinsel ve dilsel gelişimleri değişmekte ve ilerleme kaydetmektedir. Buna göre 5 yaş grubu çocuklarının 4 ve 3-2,5 yaş grubu çocuklarına göre kendilerini ifade ederken daha karmaşık dil ulamlarını kullanmaları normal bir gelişim seyridir. Dikkat çekici olan -kendi içinde bakıldığında- 4 ve 5 yaş grubunda birçok çalışmanın aksine sıfat-fiillerin oranının daha fazla olmasıdır.

Dilde iki boyut vardır: anlam ve şekil boyutu. Dil bu iki boyutuyla birlikte bir bütünlük teşkil etmektedir. Dilin bir bütün olduğu, dil birimlerinin birbirleri aracılığıyla varlık kazandığı göz önünde bulundurulunca her gösterenin değerini yani gösterilen yanını yalnız gösterenin nitelik ve biçiminden değil, aynı zamanda bütün içindeki yerinden ve bağıntılarından aldığı gerçeği ortaya çıkar (Üstünoğlu, 2010; 699). Zeynel ve Ayşe Kıran'a (2000) göre bir ileti söze ya da yazıya aktarıldığında derin yapıdan yüzey yapıya doğru bir süreç başlar. Yani sözlüklerde rastgele yer alan kelimeler, ilk olarak derin yapıda dizgeye dönüşmekte ve yüzey yapıdaki kullanım için hazır bekletilmektedir. Konuşucu, derinde tek bir yapıda iken dönüşümler ile aynı derin yapıdan çok çeşitli yüzey yapılar elde edebilmektedir. Dil kullanıcısı, bunu da dizge içerisindeki bazı öğelerin (taşınım ve dönüşümlerle birlikte gösterenin gösterilene dönüşüm aşamasında) yerlerini değiştirerek ve bazı öğeleri silerek yapar. Çünkü derin yapıdaki oluşum tam anlamıyla yüzey yapıya yansımaz. Türkçe de diğer diller gibi ekonomiklik ilkesi ve az emek çabası içerisinde olan bir dildir ve tekrarlanan öğeleri sevmez, bunları birbirine bağlama telaşı içerisinde. Derin yapıda var olup da yüzey yapıya taşınmayan bu unsurların yok olduğunu tabii ki söylemeyiz. Derin yapıda bırakılan dil birimleri, söylenmeseler bile iletişim anında zihinde anlam olarak yüzey yapıdaki boşluğu tamamlarlar.

Çocuklarda erken dil edinim sürecinde hem dil unsurları standartlaşmamıştır hem de sözcük dağarcıkları çok kısıtlı durumdadır. Tek bir sözcük bile cümle düzeyinde olabilirken, yani çocuk “anne” dediğinde aslında “anne gel / mama ver” v.b anlamlarına gelen cümleler kurmak isterken geç dönem dil edinim sürecinde bu dil unsurları gelişmiş, çocuğun söz dağarcığı da artmıştır. Edatlar, zarflar, sıfatlar, bağlaçlar, zamirler ve fiilimsiler çocukların zihinlerinde oluşmuştur ve oluşmaya devam etmiştir ki böylece derin yapı daha da güçlü hâle gelmiştir. İşte bu genişleyen ve daha çok işlev kazanan derin yapı, yüzey yapıya taşınırken bazen olduğundan daha basit şekliyle bazen de olduğu gibi yansımaktadır. Dil unsurları geliştikçe çocuk daha karmaşık yapıları ifade edebilir duruma gelir. Yalnız standart dile ulaşmadan da çocuklar kelimeleri zihin süzgecinden geçirip dilde az emek çabasını tam olarak uygulayamazlar:

“Evet ama benim saçlarım böyle düz olduğu için biraz da uzun olduğu için tam burnuma kadar değebiliyor.”

“...Her yere her gün bir kez daha yaparsak (toprak serpmekten bahsediyor) her yere yaptığımız yerleri onlar (çimler) dünya kadar uzun olur.”

“Marketçi olunca para kazanıyorsun. Para kazanınca da birazcık şeyler alıyorum sonra da birazını da kasada bırakınca da gerektiğini kullanmış oluyorum.”

“Evet izledim sinemasına gittik. Ellerini böyle yapıyo ağlar atıyo karşıya sonra tırmanıyor böyle oraya böyle yapıştırıyor böyle tutunuyo onu bir ağ atıyo yapışıyo adam. Bir tane daha yaratık var, o yeşil. Onu yenmeye çalıştı. Onu yendi.”

Örnek verilen bu cümlelerden de anlaşılacağı üzere çocuklar zihinlerinde canlanan ifadeleri yüzey yapıya taşırken silmeleri ya da dönüştürmeleri gereken yapıları olduğu gibi yüzeye taşımaktadırlar. Bu aslında dilin birincil yani ilkel işlevlerine dayanmaktadır. Şöyle ki 2 ile 7 yaş arasındaki çocukların söyledikleri ve yaptıkları ilginçtir, çünkü kendisini çevreleyen ailesi ve diğer yetişkinler ona büyük ve güçlü, beklenmedik etkinliklerin kaynağı ve çoğu zaman anlaşılamayan varlıklar gibi görünürken bu süreçte, yine aynı varlıklar düşüncelerini ve istemlerini açığa vurma şekilleriyle yeni bir dünyanın kapısını aralarlar. İşte çocuklar, bu yeni dünyanın saygınlığına kendilerini ifadeleri ile de kabul ettirmek isterler. Bu baskı altında da öğrendiği her şeyi söylemlerine yansıtmamanın telaşını güderler ve her şeyi gereğinden fazla betimleme ihtiyacı duyarlar. Bu betimleme sıfatlarla olabileceği gibi sıfat özelliği taşıyan dilin diğer bir ulamı olan isim-fiiller ve

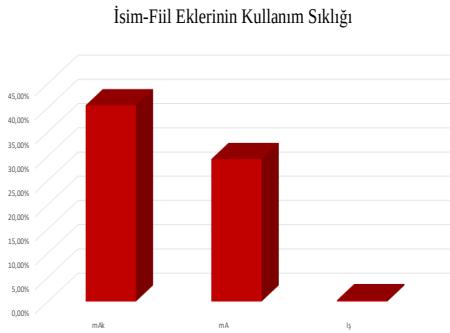
sıfat-fiillerle de olabilmektedir. Bu sebeple betimleme fazlalığından dolayı ve bu yaş grubunda ana dili Türkçe olan çocuklarda eylem baskınlığından dolayı betimleme yapabileceği ve bunu hareket tarzı olarak ifade edebileceği sıfat-fiilleri fazlaca kullanmalarına sebep olmaktadır.

Sonuç olarak bakıldığında fiilimsilerin ve fiilimsi türlerinin yaşlara göre dağılımı beklendiği gibidir. En son gelişme gösteren zarf-fiiller en çok 5-4 yaş grubunda kullanılırken en az 3-2,5 yaş grubunda kullanılmıştır.

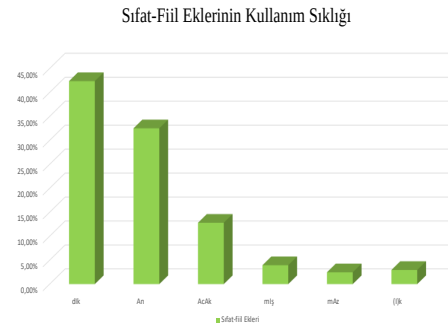
Sıklık, bir dilsel ögenin bir örneklem içinde kaç defa geçtiğini gösteren sayısal değerdir. Bir örneklem bağlamında sıklıktan söz edildiğinde burada anlatılmak istenen örnekçe, çeşit ve başsözcük ve benzeri ögelerin bu örneklemde kaç kez gerçekleştiği, bu örneklemde bu ögelerle kaç kere karşılaşıldığıdır. Dilsel bir ögenin örneklem içindeki sıklığı, sayısal bir değerle verilirse, bu değere ham sıklık adı verilir. Bu sıklık değeri çoğunlukla yüzdelik olarak ifade edilmektedir (Aksan- Yaldır, 2009; 378).

Sıklık değerleri ise fiilimsi türlerinde en çok hangi eklerin kullanıldığı ortaya konulmuş bu da fiilimsiler hakkında yine bir fikir beyan etmek için önemli bir veri olmuştur.

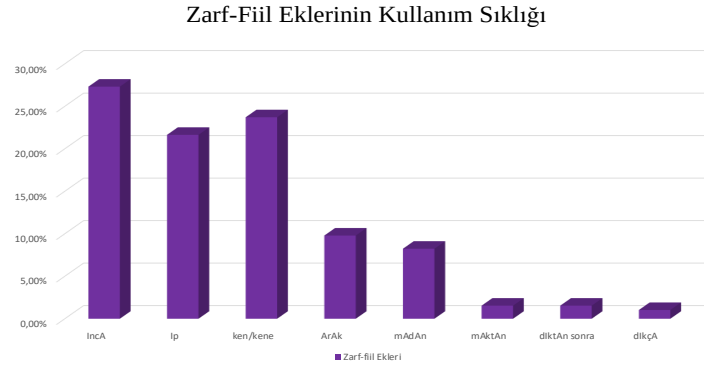
Yapılan bu örneklemede fiilimsilerin sıklık değeri aşağıdaki grafiklerin göstergelediği şekilde vuk'u bulmuştur:



Grafik 4: İsim-fiillerin sıklık değerleri



Grafik 5: Sıfat-fiillerin sıklık değerleri



Grafik 6: Zarf-fiillerin sıklık değerleri

Görüldüğü üzere fiilimsilerin hepsi tam anlamıyla oluşmamıştır. İsim-fiillerde, fiillerin hareket adını yapan *-mAk* (54) ve fiillere kılınış özelliği kazandıran *-mA* (51) isim-fiilleri kullanılan isim-fiiller arasında yer alırken yine fiildeki oluş ve kılışı belirten *-Iş* isim-fiil eki hiç kullanılmamıştır. Sıfat-fiillerde ise geçmiş zaman anlamı veren *-dIk* (57) sıfat-fiili ile şimdiki zaman anlamı taşıyan *-An* (36) sıfat-fiili en çok kullanılanlar arasındadır. Kullanılan diğer sıfat-fiiller ise sırasıyla *-AcAk* (18), *-mIş* (3) ve *-mAz* (3) şeklindedir. Zarf-fiillerde de durum isim-fiillerde ve sıfat-fiillerde olduğundan farksız değildir, henüz hepsi oluşmamıştır. Zarf-fiillerde sıklık oranı en yüksek olan *-Inca* (26) zarf-fiilidir, bunu hemen arkasından *-Ip* (15) zarf-fiili takip eder.

“Türkçenin gelişmişlik düzeyini gösteren fiilimsiler geç dönem dil edinim sürecinde olan çocukların dilinde mi hayat bulmuştur?”, “Erken dönem dil edinim sürecinde genelde karşılaşmadığımız fiilimsiler geç dönem dil edinim sürecinde ne aşamadadır?”, “Hangi tür (isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil) fiilimsinin kullanımına dönük baskınlık vardır?” gibi soruların cevaplarının arandığı bu çalışmada sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Erken dönem dil edinim sürecinde olmayan fiilimsilerin geç dönem dil edinim sürecinde olduğunu, ancak tüm şekilleriyle yer almayıp bazı fiilimsilerden oluştuğunu ve baskın olarak kullanılan fiilimsi türünün genel itibarıyla isim-fiiller ve sıfat-fiillerden müteşekkil olduğunu tespit edilmiştir. Çocuklar, dil mantığını çok iyi kavramışlardır. Yetişkinlerin dilinde az çaba gayesiyle silinen, dönüşen, eksiltelen ve geçici kullanım sonrasında derin yapıda (zihnimizde) asıl yerlerini tekrar dolduran ulamlar, çocukların ifadelerinde (yüzey yapıda) olduğu şekliyle yer alabilirler. Bunun

sebebi hem söz varlıklarının daha tam gelişmemesinden dolayı zihinlerindeki nesneleri ve ifadeleri fazlasıyla betimleme ihtiyacından hem de saygınlık kazanma telaşlarından dolayı, bildiği tüm dilsel malzemeyi kullanma ihtiyaçlarından kaynaklanmaktadır.

Çocuklarda, dil becerilerinin genel olarak 5-6 yaşa kadar kazanıldığını görmekteyiz (Hopurcuoğlu, 2010; 68). Çocuklar bu yaşlarına kadar en çok ailesiyle iletişim içindedirler. Bu sebepten ötürü çocukların dil edinimlerinde ve dil becerilerini kazanma sürecinde en büyük ve en önemli sorumluluk ailelere düşmektedir. Anne ve babalar bilinçli olup bu süreçte çocuklarıyla bir yetişkinle iletişim kurarcasına özenli ve dikkatli davranmalı ve çocuklarının dil gelişimlerine yardımcı olmalıdırlar.

Son olarak şunu yinelemek gerekir ki aileler çocuklarıyla *çocukça* bir dil kullanarak değil de *yetişkin* diliyle iletişim kurmalıdırlar ve dil gelişim sürecine önem vermelidirler.

11.3. Edimsel Gelişim

Çocukluğun bilinç seviyesi arttıkça ve dili kullanmada ustalaştıkça dilin işlevselliğini kavrar ve bunun neticesinde dili sadece basitçe iletişim kurma amacına hizmet etmekten çıkarır ve nüktelerini, arkadaşlarıyla geçen diyalogları, hikâyeleştirmeyi, arzu ve isteklerini dile getirirken hissettikleri duygusal durumları ve dilin başka bir boyutu olan nükteleme için kullanır.

Bu tarz kullanım becerilerinin gelişimi ömür boyu devam etmekte, üzerine gidildikçe gelişmeye devam etmektedir. Ebeveynler çocuklarının dil gelişimini içinde yaşadıkları toplumun yazılı ve yazısız kurallarına uygun olacak şekilde geliştirmek isterler. Çocukların hikâye anlatırken olay sırasına dikkat etmeleri, olayın yerini ve zamanını bilmeleri, kahramanları tanımaları, kahramanların amacını ve duygularını doğru olarak ifade etmeleri edimsel dil becerilerinin gözlenmesi için gereklidir (Demir ve Küntay, 2013; 307).

3 yaşından itibaren hikâyeler anlatan ve hayal kurmayı öğrenen ve bu hayallerini anlatmaya başlayan çocuğun üslubu işin içine katması işte edimsel gelişimin göstergesidir. Bu dönem bu çalışmanın örneklem grubunun ancak ve ancak 5,5 yaş grubundan sonrasını kapsamaktadır. Aslına bakılırsa çocuğun bir şeyi anlatırken bir üslup

geliştirmesi, bağlamı bir sıra dahilinde kurgulayarak vermesi 6 yaş ve sonrasında gözlemlenmektedir.

6 yaşından sonra hikâyeler düzene girmeye başlar, kahramanlar ve amaçları tutarlı olur. Biraz daha uzun ve detaylı hikâyeler anlatırlar ve gelişim üzerine gidildikçe de gelişime devam eder ve oldukça da açıktır (Muslugüme, 2016; 25, akt. Baykal, 2018; 44).

11.4. Akademik Yetilerin Gelişimi

Bu aşama son aşamadır ve artık tamamen analitik düşünme gelişmiş mantık ve matematik her yönüyle bireyi işletmeye başlamıştır. Bu dönem okul öncesi dönemin bitirildiği artık ilköğretim ve ortaöğretim aşamasına geçildiği anlamına da gelmektedir. Okul yaşamı başlayınca çocuğun akademik anlamda bazı beceriler edinesi gerekir. Çocukların okuma, yazma ve hesap yapma gibi beceriler açısından birbirinden farklı olduğu görülür. Eğitim yaşamını geleceği bu farklılıklara bakılarak tahmin edilebilir. Okumayı çabuk öğrenen çocukların üniversiteyi bitirme oranının yüksek olduğu gözlenmiştir. Çocuklar arası farklılığın sebebine bakıldığında ebeveyn ile çocuk arasında etkileşimin ne zaman başladığı ve nasıl olduğu karşımıza çıkmaktadır. Çocuğuyla çok erken etkileşime geçip harflerin karşılığı olan sesleri doğru telaffuz etmeyi öğreten, dil gelişimini destekleyen ebeveynlerin çocukları, akademik becerilerini daha çabuk geliştirebilmektedir (Demir ve Küntay, 2013; 313).

Vygotsky'nin (2018) deyimiyle bilimsel düşünce konseptini oluşturmak tamamen çocuğun neden-sonuç ilişkisini ne derece kurabildiğine bağlıdır. Bu ilişkiyi daha etraflıca ve hazırlıksız olduğu durumlarda da kurabilen çocuk bilimsel konsept geliştirmeye çok daha müsait demektir. Başlangıçta çocuklar bütün düşünce sistemlerini yetişkinlerin isteği doğrultusunda şekillendirir, çünkü çocuk savunmasızdır ve kolay etkilenir. Lakin çocuk, sosyalleşme arttıkça ve benmerkezci düşünce sisteminden koptukça nesnelerle ve diğer insanlarla olan bağı arttıkça bağlamı da bütün olarak görmeye başlayacak ve bütün ile parça arasındaki neden-sonuç ilişkisini geliştirmeye başlayacaktır. Bu da analitik düşünme ile gerçekleşeceği için akademik yetilerin geliştiği dönemin okulla birlikte başladığını söylemek yanlış olmayacaktır.

III. ANA BÖLÜM

12. İnceleme-Biçimsözdizimsel Çözümleme Yöntemi

Dil bir karşıtlıklar, bağıntılar ve bu bağıntıların belli kurallar çerçevesinde birbiriyle kurduğu bağın oluşturduğu sistemsal bir yapıdır.

Dilde her şey Saussure'ün de dediği gibi ikilikle mevcuttur. Dil-söz, gösteren-gösterilen, anlam-değer, töz-biçim vb. Yani, dilin içinde yer alan her bir öge gerçekliğini diğer ögelerle kurduğu bağlar ile kazanır ve bu dil dizgesinin gerçekliğidir.

Dil bir dizge olmasının yanı sıra aynı zamanda incelenmeye ve açıklanmaya, çözümlenmeye ve görünür kılınmaya muhtaç bir olgudur. Bu durum gerekliliği insanın kendini anlamlandırma çabasından başka bir şey de değildir. Dilin incelenebilir yanı aynı zamanda onun iç formunu da oluşturur. Dilin içi formu, sözcük dağarcığına, sentaks şekillerine ait muhtevaların tümüdür. İnsanoğlu, dilin iç formu sayesinde başka bir kimse ile iletişim kurabilir ve onu anlayabilir.

Değişen ve canlı bir varlık olan dilin iç formunu oluşturan kurallar bütününe gramer/dil bilgisi denir. Dil bilgisi daima “niçin?” ile değil, “nasıl?” ile ilgilenir. İnsan anlamlandırmak ve öğrenmek için bilgileri ya da etrafındaki gerçekliği bölmek ve tasniflemek mecburiyetindedir. Nasıl bir bütün olan zamanı anlamlandırmak için yıllara, aylara, günlere vs. böldüyse ve zamanı bilinir kıldıysa dil bilgisini de anlamak ve anlamlandırmak için zamanla kendi içinde düzlemlerini oluşturmuştur. Dil bilgisinin düzlemleri; ses bilimi, anlam bilimi ve söz dizimidir. Bu düzlemler arasında söz dizimi ana bileşenlerden biridir.

Söz dizimi, ses bilimi ve anlam bilime göre üretime daha yakındır. Şöyle ki dilin sözcüklerini bilmek ya da o sözcüklere sahip olmak o dilin sezgisel bilgisine sahip olunduğu anlamına gelmez, ama bunların yanında sesletip anlaşılan sözcükleri uygun dizilişlere sokabiliyorsa artık farklı bir düzleme geçilmiş demektir (Uzun, 2000; 12). Söz sınırlı sayıdaki kuralla sayısız üretim gerçekleştirebildiği için aynı zamanda da dönüşümseldir. Basit bir şekilde anlatılırsa söz dizimi bir yapılandırma işlemidir.

Sistemi oluşturan parçalar arasındaki bir düze olan yapının iki boyutu vardır; derin ve yüzey yapı. Yüzey yapı bir cümlelerin sentaktik olarak üretilmiş ve son hâlini almış şeklidir. Derin yapı ise cümlelerin zihinde oluşmuş henüz söze dökülmemiş soyut boyutudur. Zihin/düşünce düzleminde yer aldığı için derin yapı evrensel bir boyuta sahiptir. Yüzey yapıda zihindeki düşünce artık görünür (göze hitap etmesi) ve duyulur (kulağa hitap etmesi) olmuştur. Bu sebeple cümle çözümlemesinde yapının bu iki boyutu da göz önünde bulundurulmalı ve anlam deşifresi sadece yüzeyde olanla yetinmemelidir. Yapının her iki boyutuyla ele alınan çözümlemeler işlevsellik kazanmış demektir.

Cümle işlevsel olarak çözümlenirken aslında bu işlem cümleyi tekrar yazma işinden başka bir şey değildir. Cümle (C), iki ana öbeğe ayrılarak ad öbeği (AÖ) ve eylem öbeği (EÖ) üzerinden tekrar yazılır. Türkçede ise cümlelerin yeniden yazılımlarından elde edilen formül $C=AÖ+EÖ$ şeklindedir. Ad öbeği, cümlede dönüşümlerle sıfat öbeği (SÖ), zarf öbeği (ZÖ), edat öbeği (EÖ) şeklinde isimlendirilir ve bunlar cümlelerin tümleci görevindedir. Buradaki dönüşüm biçimbilimsel ve sıfır türetim sürecidir.

Öbek yapılar, cümle çözümlemeleri için gerekli olan bir ayrımıdır, çünkü Türkçedeki öbeklerin yapısal özelliklerini vermek cümle çözümlemesindeki yataysal çizgiyi oluştururken, kod çözücü için bu öbek yapılarına dair bilgiler deşifre işlevini kolaylaştırır.

Bu çalışmada 2,5-5 yaş aralığındaki çocuklardan oluşturulan örnekleme yer alan cümleler dizisel ve dizimsel (biçimsözdizimsel) bir şekilde çözümlenecektir.

Ağaçlama, parantezleme gibi cümle çözümleme yöntemlerinden ziyade biçimsözdizimsel/oklama yönteminin tercih edilme sebebi ise; Türkçenin cümle yapısının çocuklarda (yaş oranlarına göre) ne denli geliştiği, yaş aralığındaki farklar ve genel olarak derin yapının yüzey yapıya taşınırken ortaya çıkan örnekler standart dil ile ne kadar benzeşmekte ya da ayrılmakta sorularına çok yönlü bir cevap aramaktır. Çünkü çalışma grubunda yer alan çocuklarda derin ve yüzey yapı ilişkisi değişkenlik göstermekte ve dilin cümlesel boyutunu gözler önüne serecek örnekler yer almaktadır. Bu sebeple çalışmada sadece yüzey yapıdaki cümleler alınıp öğelerine ayrılırdı derin yapıda var olan ama yüzeye farklı çıkartılan ya da çıkartılmayan yapılar hem atlanmış hem de dil gelişiminin boyutlarının yaşlara göre dağılımı değerlendirme dışında kalmış olacaktır.

Biçimsözdizimsel yöntemi Gemalmaz (1997; 3) şu şekilde açıklamaktadır: “*Bir dildeki anlam ve görev ögeleri, hangi düzeyde olursa olsun, birbirleriyle ikişer ikişer tamlayan ve tamlanan ilişkisi içerisinde bulunurlar. Oklama yönteminde **tamlayan** (belirten vy niteleyen) ögeden **tamlaman** (belirtilen vy nitelenen) ögeye doğru bir **açık ok** (→) yönlendirilir. Bu ilişkilerin bazıları art zamanlı olarak sadece sıra ilişkisine dönüşmüş vy kalıplaşmış olabilir. Sıra ilişkileri bir **kapalı ok** (↪)’la gösterilir.*”

Biçimsözdizimsel yöntemde önce kelime, sonra kavram ilişkileri, daha sonra da cümle ögeleri seviyesinde bir ilgi kurulur ve çözümsel-tümevarımlı bir yol izlenir (Kara, 2001; 246-247).

Oklama yönteminde, dili oluşturan iki tür ilişki oklarla gösterilir. Birleştirme eksenini oluşturan *yatay/dizimsel ilişki* yatay bir okla ($\square \uparrow / \uparrow \square$), seçme eksenini oluşturan *düşey/dizisel ilişki* ise düşey bir okla ($\downarrow$) temsil edilir. Yani, yatay ok biçim birimleri ve anlam blok/grupları arasında nasıl bir birleştirme ilişkisinin olduğunu, düşey ok ise seçme işleminin hangi üst kümeden yapıldığını gösterir (Daşdemir, 2015; 12).

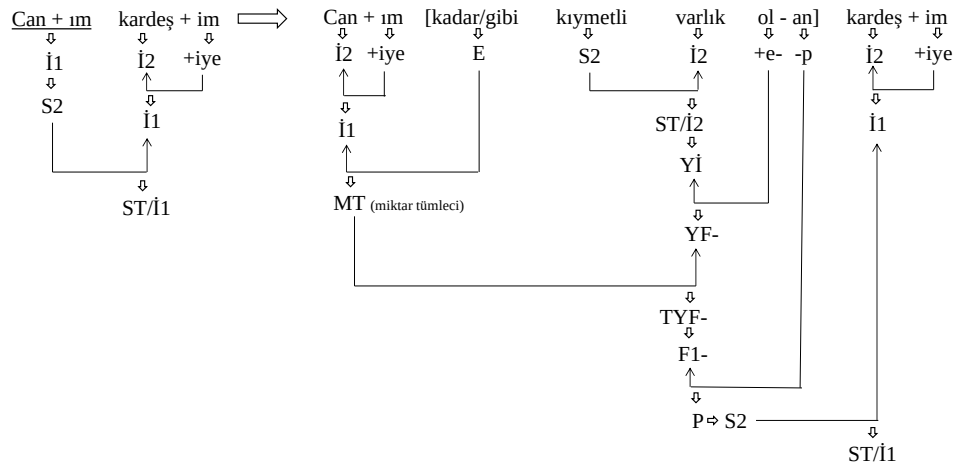
Dizimsel olarak yazılan ve yatay ekseninde morfolojik olarak ayrılan sözlük birimleri, düşey ekseninde anlamın da içine dâhil edildiği işlevsel bir şekilde çözümlenir. Bu çözümlemelerde grup/blok/öbek olarak adlandırılan bir bağıntılar sistemi kurulu. Chomsky’nin üretici-dönüşümsel dil bilgisinde “cümle” ile başlayıp ortaya koyduğu adeta ters çevrilmiş bir ağaç ve dallarına benzeyen cümle çözümleme sistemi, biçimsözdizimsel çözümlemede tümdengelimli olup en altta “cümle”ye ulaşmayı amaçlar. Yani, biçimsözdizimsel çözümlemede önce öbekler ve öbekler arasındaki bağıntılar verilip sonrasında birleştirilir.

Biçimsözdizimsel çözümlemede niteleme grupları ile belirtme grupları arasında fark gözetilmiştir. Niteleme grupları her zaman belirtme gruplarından önce gelmektedir. Bu silsile gruplar arasındaki yapısal ilişkilerin sırasını da açığa çıkarmaktadır. Yani, çekirdeğe¹⁷ önce niteliyiciler sonra belirticiler bağlanmaktadır. “İlk yeşil elbisem” örneği

¹⁷ Çekirdek; çeşitli sözlük birimlerin bir eltron gibi çevresinde topladığı tamlayanlarından ayrıştırılmış özdür. Yani, kelimenin ya da bir özne-yüklem grubunun merkezinde yere alan kök ya da özdür (Gemalmaz, 2010).

Grup/blok/öbek; çekirdeğin tamlayanları ile oluşturduğu bağıntının geneli bir gruptur. “Kırmızı arabasıyla oynamaya devam eden Meriç, dışarıdan gelen sesle irkildi.” Cümlesinde “kırmızı arabasıyla oynamaya devam eden Meriç” özne grubu, “dışarıdan gelen sesle irkildi” yüklem grubunu oluşturmaktadır. Ama bu grupların çekirdeklerinin gösterilmesi gerekirse “Meriç” özne grubunun çekirdeği, “irkildi” yüklem grubunun çekirdeğidir.

“Canım kardeşim” gibi bir sıfat tamlamasının derin yapısı ile yüzey yapısının arasındaki fark biçimsözdizimsel çözümleme yöntemi ile deşifre edildiğinde var olan ama yüzeye çıkarılmayan yapıların görünür kılınması dil incelemeleri açısından oldukça kıymetlidir. Hele ki çocukların kurmuş olduğu cümlelerin çözümlemeleri yapılacak bu çalışmada bu çözümlemeler çok daha anlamlı ve kıymetlidir.



Burada belirtilmek istenen şudur: Dönüşümlere açık olan “temel yapı” daha soyut bir düzlem olarak “derin yapı” kavramı ile değişir. Derin yapı öbek yapı kuralları ile üretilen yapıdır. Bu yapı anlam bilimsel bileşene bir girdi oluşturur ve anlam olarak tekrar yorumlanır. Yorumlama işlemi de cümlenin anlamlandırılmasından başka bir şey değildir, çünkü derin yapılara uygulanan dönüşümlerin¹⁸ çıktısı yüzey yapıdır (Uzun, 2000; 55-56).

139

Derin yapı ve yüzey yapıdaki bu farklılıkların inceleneceği örneklem grubunu bu çalışmada 2,5-5 yaş arasındaki çocuklar oluşturmaktadır. Elde edilen veriler resimli öykü kitaplarının çocuklar tarafından yorumlanması neticesinde oluşmuştur. Burada önemli olan unsur çocuğun resimli öykü kitaplarındaki bağlamı kendi dünyalarınca ve sözcük dağarcığıyla algılaması ve nasıl anlamlandıracağıdır. Bu çalışmada örnekleme oluşturacak olan bu çalışmanın neticeleri oldukça önemli ve çocuktan çocuğa da farklılık göstereceği kesindir. Subjektif bir yaklaşımla elde edilecek olan örneklem bilimsel sonuçlara göre şekillendirilirken çocuğun yaş grubu ve içinde bulunduğu sosyo-ekonomik yapı da bu neticeleri doğal olarak şekillendirecektir. Şöyle ki çalışmanın inceleme alanında olan çocukların sözcük dağarcıkları nicel ve nitel olarak değerlendirileceğinden çalışma materyali olarak seçilen resimli öykü kitapları çocukların sözcük dağarcığını ölçmek, canlandırmak ve zihinlerini zorlayarak geliştirmeleri için oldukça önemlidir. Çünkü çocuk bu kitapları yorumlarken kendini etken rolde tutmaya çalışacak ve etken rolde tutarken karşıdaki edilgen durumdaki alıcıya kodu en anlamlı şekilde sunmaya çalışacaktır. Anlamanın ve niyetliliğin karışacağı bu yorumlamada ortaya çıkacak olan sonuçlar dilin ulamlarının oluşum ve gelişim süreçlerini yansıtacak ve önemli bir katkıda bulunacaktır.

Yorumlamalar daha önce de değinildiği gibi çocuğun literatür bilgisi ve dil gelişimiyle oldukça yakından ilgilidir. Bu örneklemede odak noktası kelime ya da resim değil, çocuğun bir bağlamı nasıl anlattığı ve anlamlandırdığıdır. Yazısı olan resimlerden daha çok sadece konu anlatımlı resmin olduğu kitaplar çocuk üzerinde daha etkili olmuştur. Şu açıdan daha etkilidir ki çocuk daha çok bağlama odaklanır ve yazıdan bağımsız olan resmi daha özgürce yorumlama isteği duyar. Yazı barındıran resimler çocuğun odak noktasını dağıtacak merakını başka bir noktaya çekecektir. Böylelikle kendi anlattığı ile kitabın anlattığının örtüştüğü ya da örtüşmesi gerektiğini düşüneceğinden yetişkin bireyden onaylama bekleyecektir. Zihinde canlandırma deneyiminde çocuğu özgür kılmak oldukça önemlidir.

13. Çocuklardan Derlenen Cümleler Üzerinde Biçimsözdizimsel Çözümlemeler

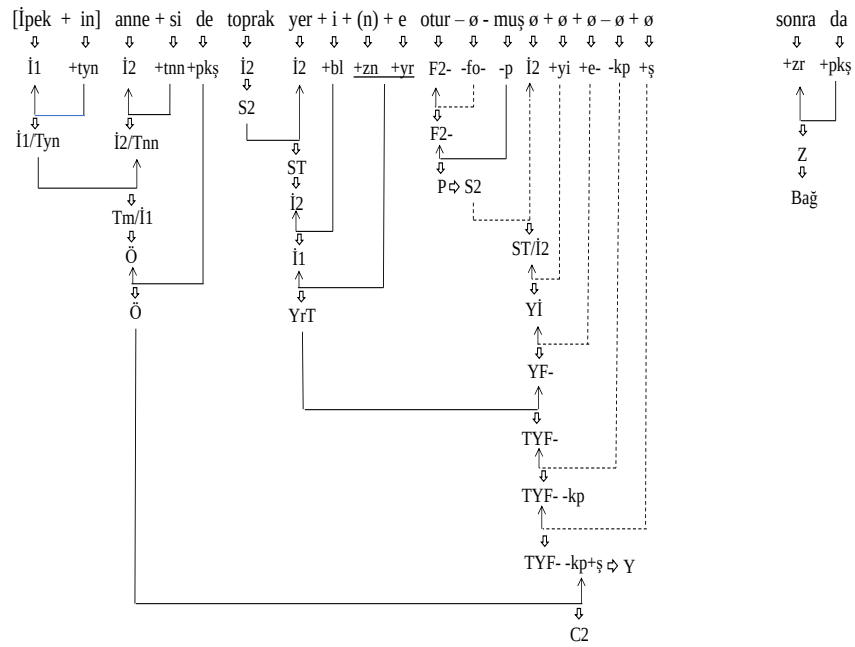
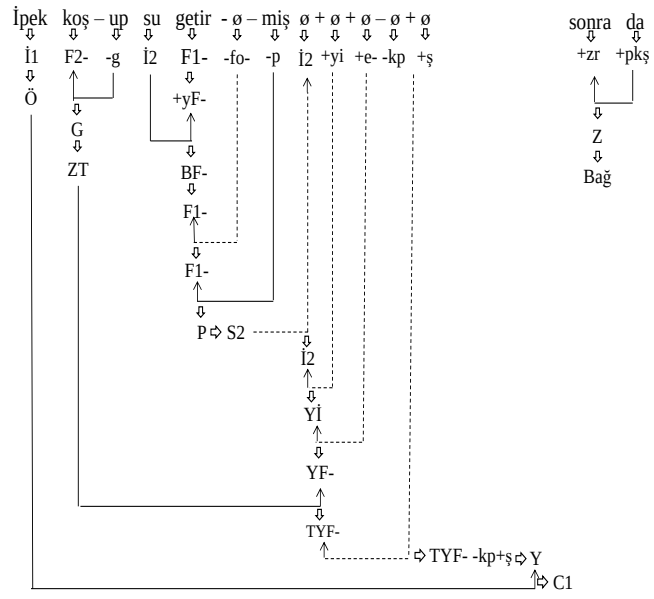
Çocukların zihinlerinde (derin yapıda) oluşturdukları ve dil kullanımlarına taşıdıkları cümleler standart dil algısında anlaşılabilir olabilmektedir. Lakin durum bu kadar basit değildir, çocukların kurgulamış oldukları cümleler kendi dünyalarından çıkmış ve zihinsel farklılıklarını dillerine de yansıtmışlardır. Bunun yegâne sebebi ise bir sözcüğün bile farklı bağlamlarda farklı işlevsellikte ve farklı iletişimsel kaygılarla kullanılmış olmasıdır. Çünkü çocuklar dili sadece düşüncelerini alıcıya iletmek için kullanmaz, sözcüklerini bir alıcı olmadan da üretmekte iç monologlarını oluştururlar. Bu, aslında, üretimin daha kıymetli ve incelenebilir olan kısmıdır. Çocuklar kendi geniş ve renkli dünyalarında kendilerine yetebilen büyük ruhlardır. Bu sebeple derin yapıda kurdukları cümleleri dış dünyanın kurallarına uydurma gereği pek duymazlar. Zihinlerinde oluşan yargıları olduğu gibi ifadelerine yansıtmaları çocukların en bariz cümle kurma özelliklerinden biridir. “*Evet ama her yere her gün bir kez daha yaparsak her yere yaptığımız yerleri onlar dünya kadar uzun olur.*” (5 yaş örneği) cümlesi aslında derin yapının değişmeden ve dönüşmeden yüzey yapıya çıkışının en bariz örneğidir. Bu cümle yetişkin dilinde tekrar inşa edilmiş olsa “*Eğer biz toprağa bu tohumları düzgün bir şekilde ekersek bu çiçekler kısa sürede filiz verirler.*” şeklinde olacaktır. İki cümle arasındaki derin yapının yüzeye yansımaları oldukça farklılık arz etmektedir. Çocuk dilinde nesneler ve özneler daha gelişigüzel gibi yerleştirilmiş gibi görünse de aslında çocuğun zihin yapısının adeta bir resmidir. Çocuk her şeyi ayrıntılarıyla zihninde oluşturur ve bu ayrıntıları yüzey yapıda bir ifadeye büründürürken eksiltmez ya da standartlaşma telaşı gütmeyen, olanı olduğu gibi yansıtır. Çocuğun kurmuş olduğu hâliyle bu cümlelerin deşifresi yapılacak olursa aslında dilsel ulamların dizilişinde herhangi bir kural ihlali olmadığı görülecektir.

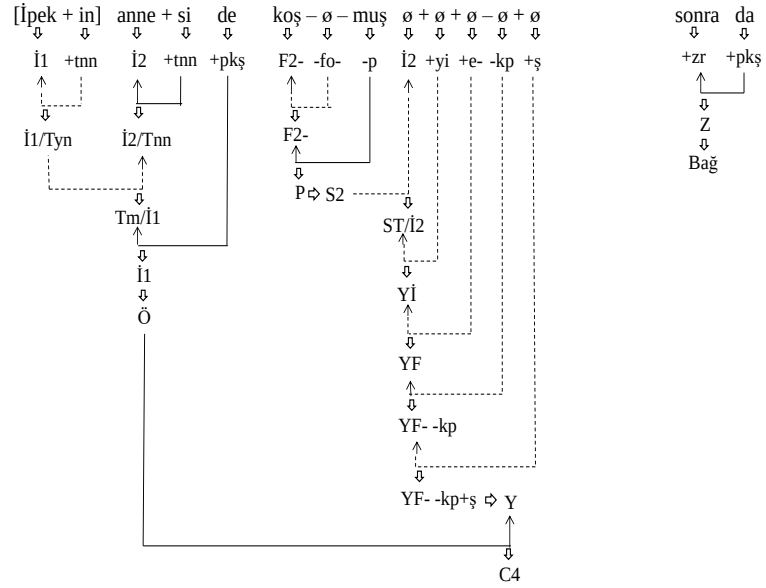
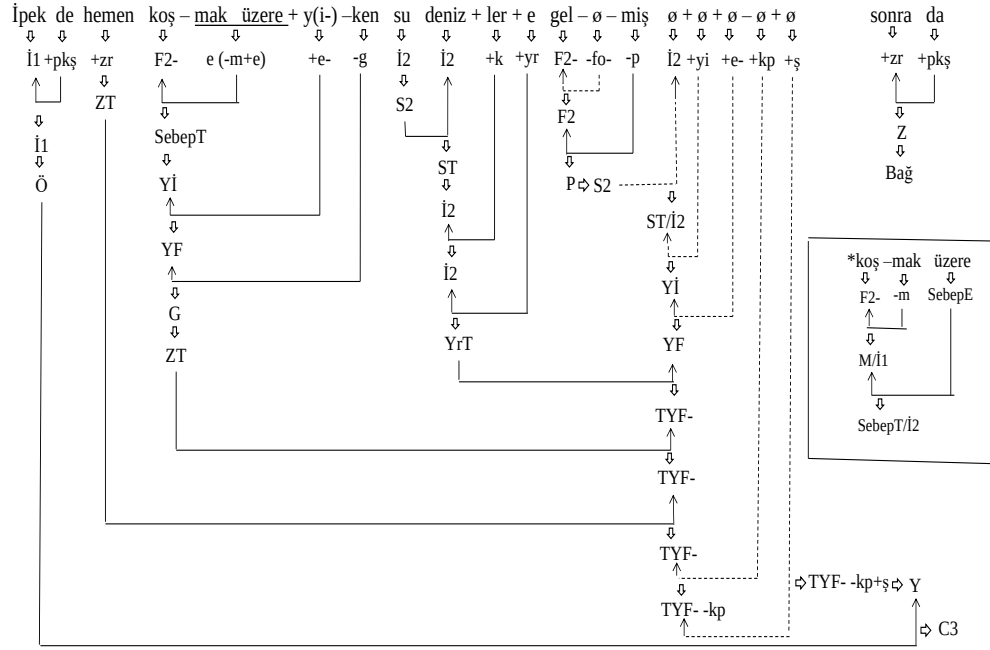
etkinliklerin kaynağı ve çoğu zaman anlaşılamayan varlıklar olarak yansımaktadır. Bu süreçte yine aynı varlıklar, çocuklar için, düşüncelerini ve istemlerini açığa vurma şekilleriyle yeni bir dünyanın kapısını aralarlar ve çocuklar bu yeni dünyanın saygınlığına kendilerini ifadeleri ile de kabul ettirmek isterler. Bu baskı altında da öğrendiği her şeyi söylemlerine yansıtmanın telaşını güderler ve her şeyi gereğinden fazla betimleme ihtiyacı duyarlar.

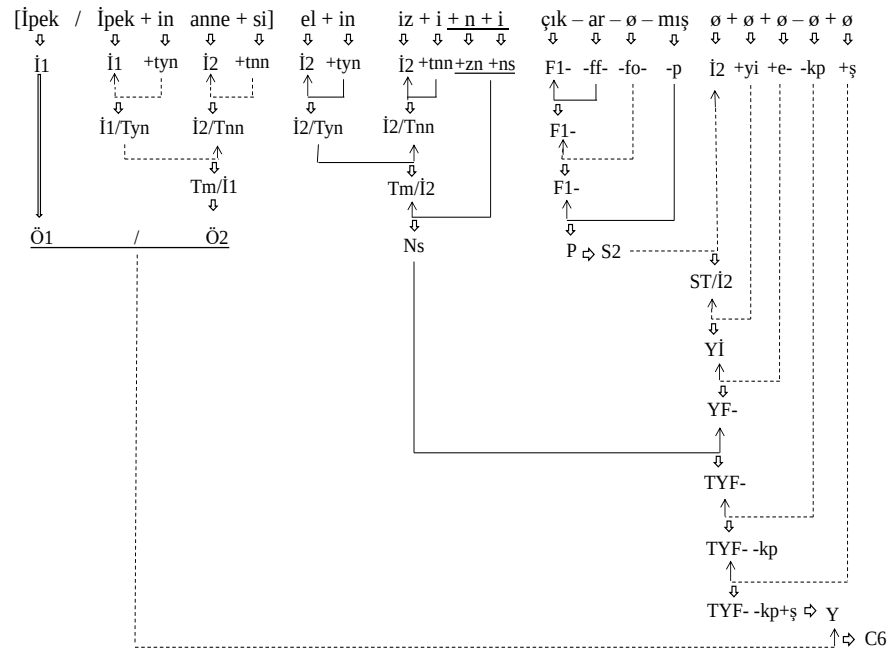
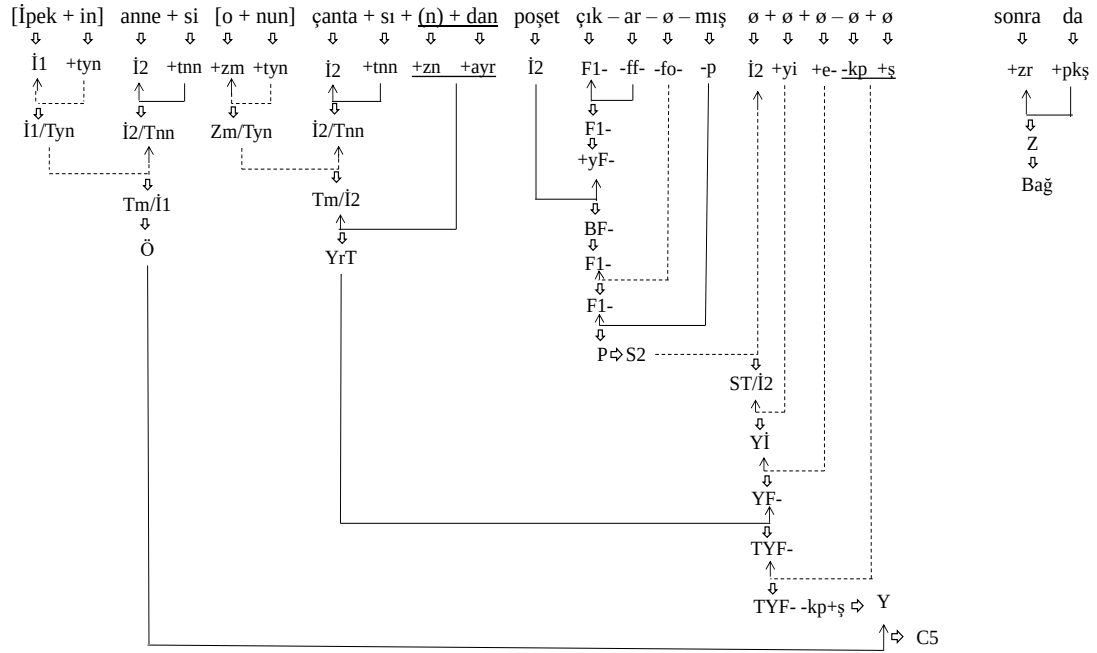
Çocuklardaki cümle kurulumunu incelemek dilin gelişme düzeyini ortaya koymak için oldukça önemlidir. Çocuklar cümlelerin iki yapısını (derin ve yüzey yapı) da birbirine harmanlayarak kullanmakta ve aslında bunu gerçekleştirirken de dilin kurallarını işletmektedirler. Yetişkinlerin dilinde derindeki yapının yüzeye yansıma şeklinde dilin ekonomiklik ilkesi ne kadar mevcutsa çocuklarda da derin yapıdaki tüm unsurların yüzeye çıkarma istekleri o kadar mevcuttur ve çocuklar tarafından gerekli görülmektedir. İşte çocukların dilinde bu fikir yapısıyla oluşan cümle örneklerini belli başlıklara ayırıp incelemek bu çözümlemeleri daha anlaşılır ve işlevsel kılacaktır.

13.1. Bağlama Öbeklerinin Farklı İşlevlerde Kullanıldığı Cümle Örnekleri

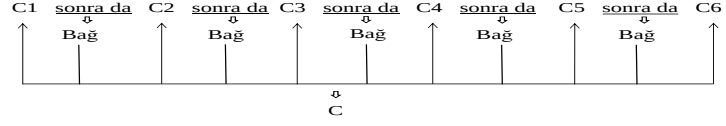
“İpek koşup su getirmiş sonra da annesi de toprak yerine oturmuş sonra da İpek de hemen koşmak üzereyken su denizlere gelmiş sonra da annesi de koşmuş sonra da annesi çantasından poşet çıkarmış sonra da elin izini çıkarmış.” Örneği 4 yaşındaki Ç10 kodlu kız çocuğundan edinilmiştir. Kayıt babası tarafından alınmıştır ve Ç10 kendine ait bir resimli öykü kitabında gördüğü resimleri yorumlarken yukarıdaki örnek elde edilmiştir. Cümlelerin ayrıntılı yorumu biçimsözdizimsel çözümlemesi verildikten sonra yapılacaktır.







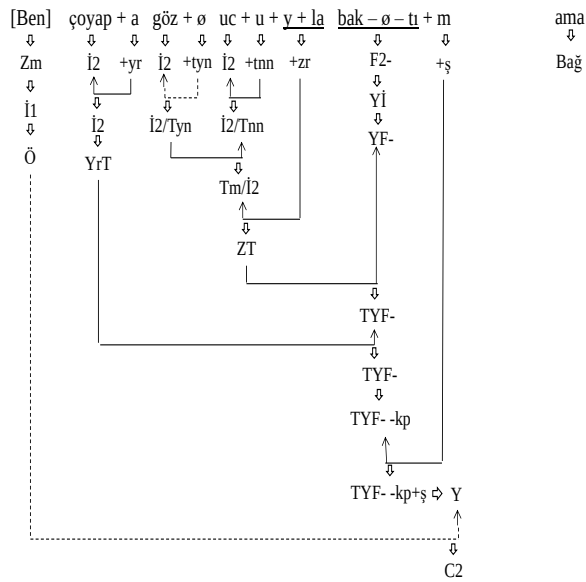
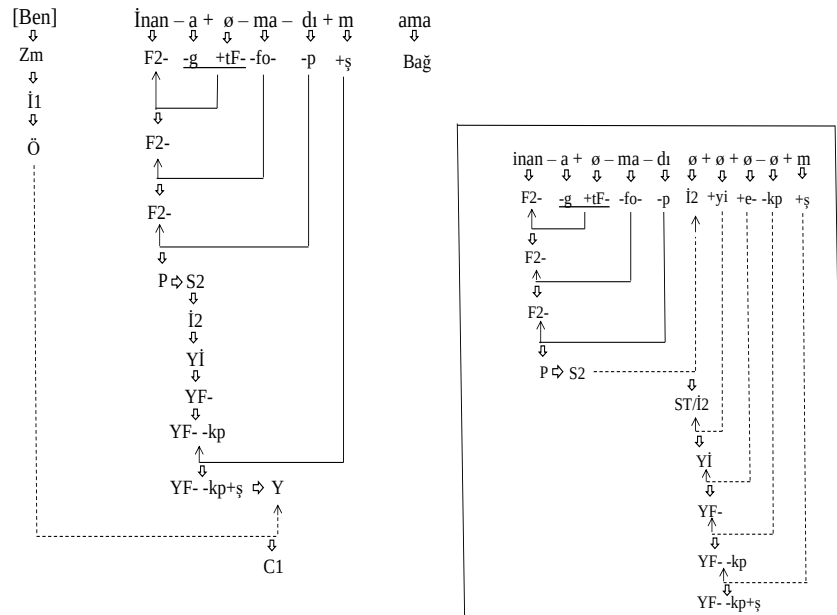
Parçalar hâlinde çözümlenen altı cümleden oluşan ve *sonra da* bağlama unsuru ile bağlanan altı cümlenin genel görüntüsü aşağıdaki gibidir:

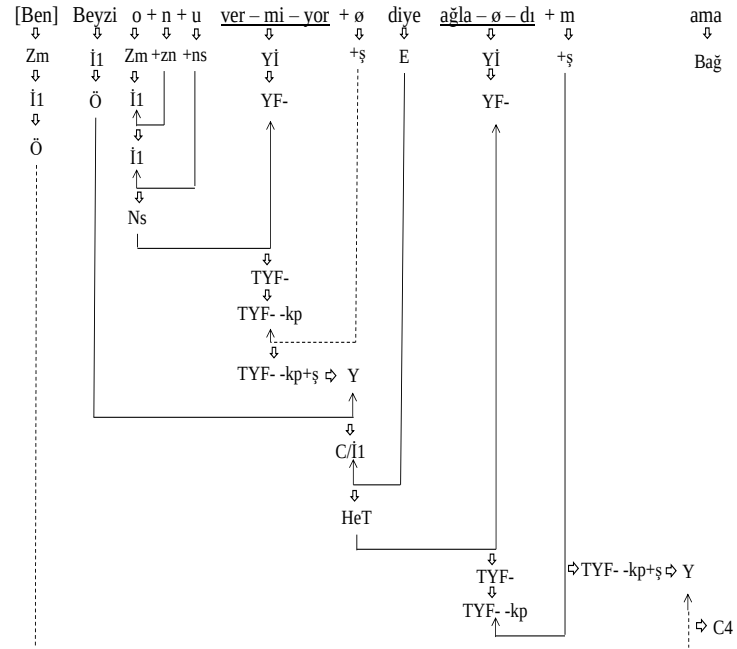
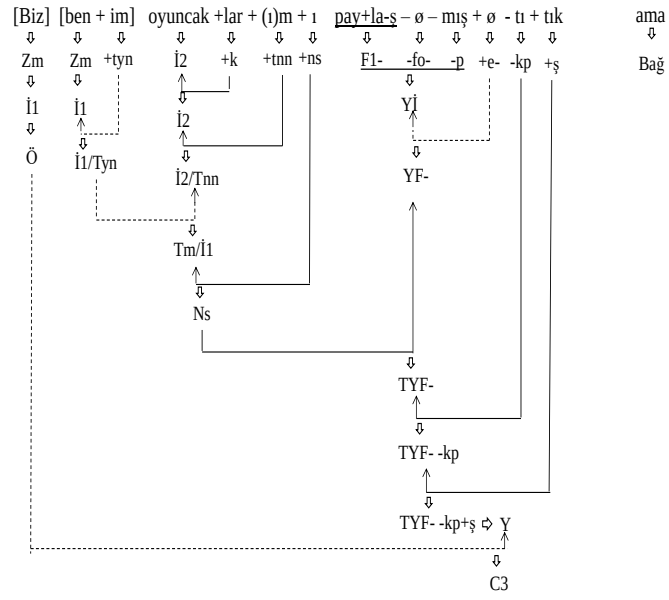


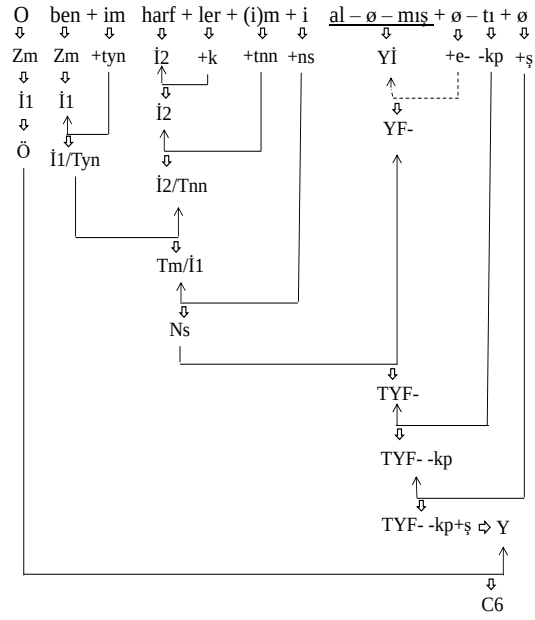
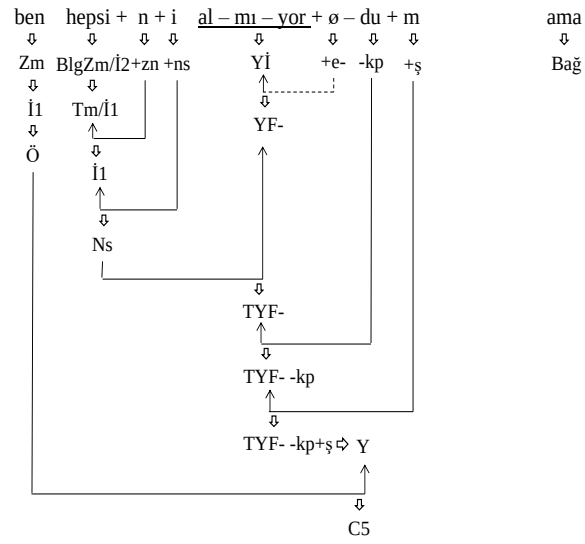
Ç10 kodlu çocuk, *sonra da* zarf tümlecini bu cümlede bağlama unsuru olarak kullanmış ve altı cümleyi birbirine bağlamıştır. *Sonra da* adeta virgül yerine kullanılarak bu cümlede virgül görevini üstlenmiş ve büyük parçada bu cümleyi sıralı bağlı cümle kategorisine sokmuştur. Çocuklar bağlayıcı unsurları işlevlerinden farklı görevlerde kullanmış kimi zaman zarf kimi zaman bağlaç işlevinde kullanarak dildeki ulamları sınırlara hapsedmemiş ve dilin tüm imkânlarını dil kullanımlarında itina ile kullanmışlardır.

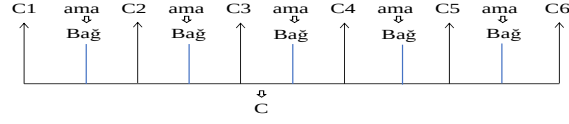
Yine Ç11 kodlu 4,5 yaşındaki bir kız çocuğunun kurmuş olduğu aşağıdaki örnekte *ama* bağlama edatı çok sayıda kullanılmış, hem çocuğa nefeslenme imkânı vermiş hem de uzun bir cümle kurmasını sağlamıştır. Örnekte de görülecek ki *ama* bağlacı gerekli gereksiz kullanılmıştır. Bağlamda kullanması gereken farklı bağlama unsurları olması gerekirken Ç11, *ama* bağlacını nefes durakları olarak kullanmıştır.

“İnanamadım ama çoyaba göz ucuyla baktım ama oyuncaklarımı paylaşmıştık ama Beyzi onu vermiyor diye ağladım ama ben hepsini almıyordum ama o benim harflerimi almıştı.”





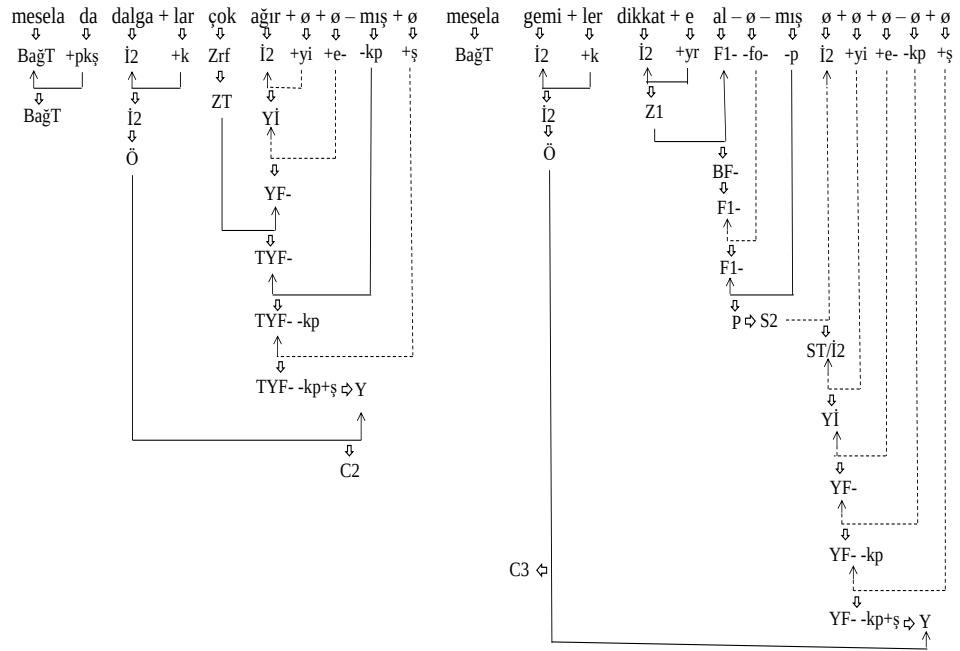
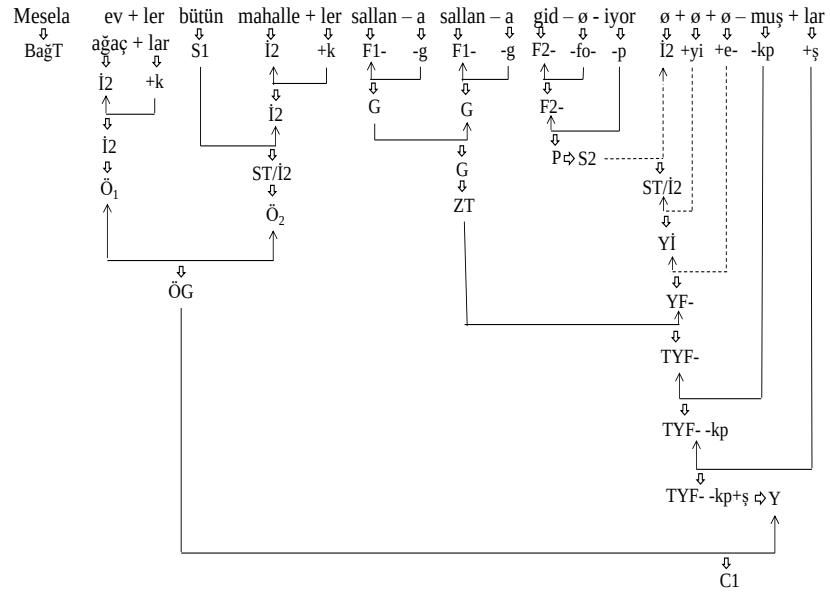




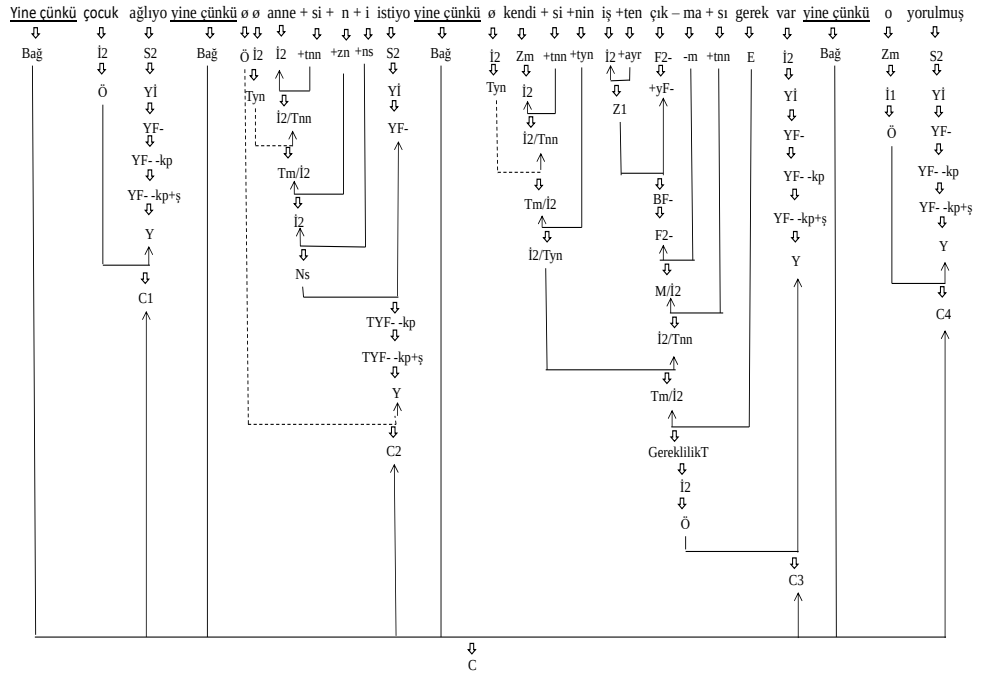
Yukarıdaki cümlede dikkat çeken ve açıklanması gereken bir nokta vardır ki o da *paylaşmıştı* çekimli yüklemde yer alan birinci çokluk şahsı temsil eden *-tık* ekidir. Özne konumundaki ad, kişi-sayı özelliğini yüklem üzerine kopyalar. Biçimsesbilim kuralları da bu özelliği ile örnekte olduğu gibi biçimsesbilimsel görünüme çevirir. Cümleyi üreten Ç11 kodlu 4,5 yaşındaki çocuk da yüklem sonuna eklediği birinci çokluk şahsın izini daha önce duyduğu ve kaydettiği *-tık* ekinde göstermiştir. Burada ayrıca analogiden de söz etmek yanlış olmayacaktır. *-tık* eki eylemin gerçekleştiği zamanı ve şahsı taşımasına rağmen çocuk *-tık* ekini sadece şahıs eki olarak düşünüp önüne yinelemeli olarak kip ekini tekrar koyma gereği görmüştür. Çünkü onun için *-tık* eki “biz”i temsilen yerleştirilmiştir. Bu sebeple yüklem *paylaşmıştı* şeklini almıştır.

5 yaşındaki Ç12 kodlu bir kız çocuğu açıklama bağlacı olan ve kendisinden önce gelen cümleyi açıklayıcı olarak kendisinden sonraki cümleye bağlayan *meselayı* adeta sıralayıcı olarak kullanmış ve arka arkaya sıraladığı cümleleri bu bağlama tümleci ile bağlamıştır. Bağlamanın tümüne bakıldığında bu bağlama tümlecinin uygun olmadığı ve anlam olarak bağlamla bağdaşmadığı görülmektedir, lakin Ç12 *meselayı* öğrenmiş ve durumu izah etmek için kurduğu tüm cümleleri öğrendiği bu örneklendirici bağlama unsuru ile kurgulamıştır.

“*Mesela evler, ağaçlar, bütün mahalleler sallana sallana gidiyormuşlar mesela da dalgalar çok ağırmiş mesela gemiler dikkate almış mesela bütün gemiler bütün fırtınalar yola çıkmamışlar, durmuşlar.*”



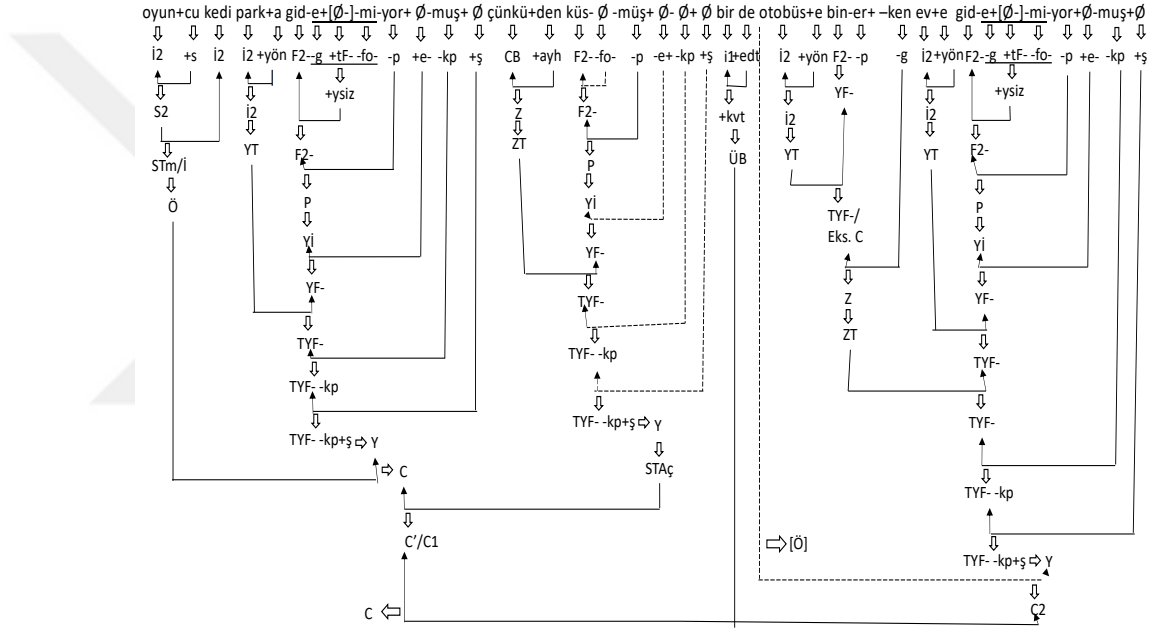
üretmesinin sebebi, anlatmak istediği durumun hem tekrarlanmayı hem de yapılma amacını vermektir. “Yine” ve “çünkü”yü ayrı ayrı öğrenmiştir lakin anlatmak istediği şeyi anlatmak için biçimsözdizimsel bir birleşim meydana getirmiştir. Burada bir diğer açıklanması gereken nokta “kendisinin işten çıkması gerek var” cümlesidir. Bu cümlede yer alan ve gereklilik anlamını taşıyan çıkması gerek yapısına bildirme eki *+dır (copula)* gelip yüklemleştirebilecekken çocuk bunu bir isim olarak düşünmüş ve isme bir yüklem eklemesi güdüsüyle yüklem rolünü üstlenecek “var” ismini ekleme gereği duymuştur. Öbek yapı konumları sadece üyeler açısından değil, rol yüklenme açısından da değer kazanır. Burada “var” yüklemine üyeliği söz konusu olsa da burada üstlendiği rol yabana atılmamalı ve öbek yapısı etkilediği rol da dile getirilmelidir.



Bu başlığa son olarak verilecek örnek 4,1 yaşında Ç14 kodlu bir erkek çocuğunun ürettiği cümledir. “soona” zaman zarfını bağlaç olarak kullanmış ve beş cümleyi birbirine bağlayarak sıralı eylemlerden oluşan bir cümle öbeği oluşturmuştur.

görev tanımlamalarına maruz bırakılır. Burada işleyen kati kuralların dışından dile bakılacak olunursa işlevsellik ve anlam dairesinde aslında bu görevlerin de kendi içinde ikame ile birbirlerini temsil ettikleri görülebilir. Çocukların dilinde ise ikame oldukça işlevsel olarak kullanılır. Çünkü çocuklardaki dil algısında dilin tüm ulamları iletişim kurulurken onların hizmetindedir ve mantıksal bir hata da mevcut değildir.

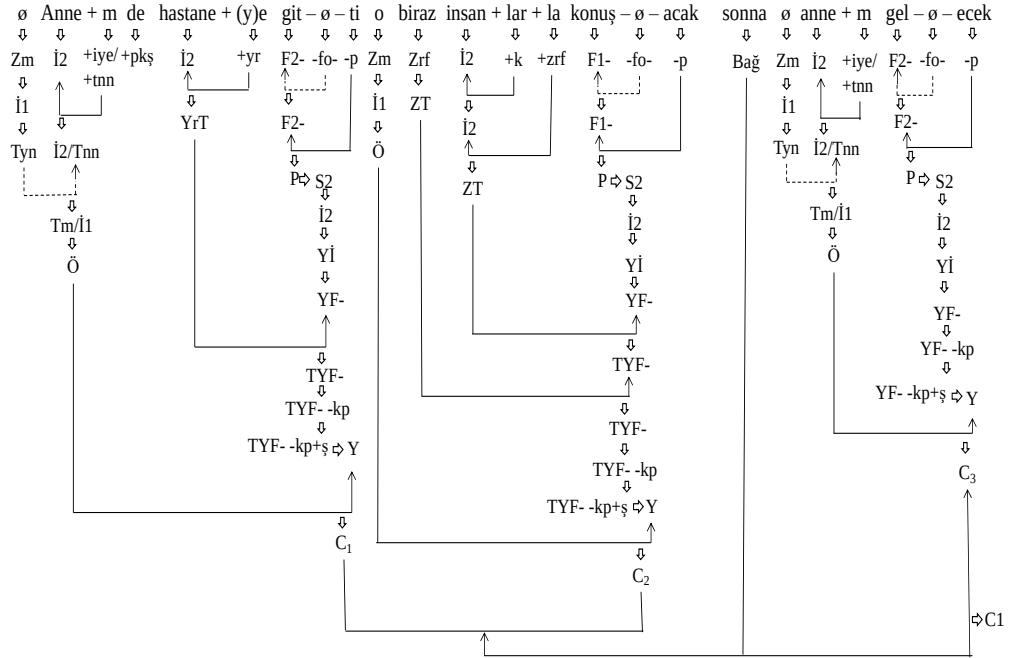
4,1 yaşındaki Ç15 kodlu kız çocuğu ikamenin çocuklar tarafından aktif olarak kullanıldığını kanıtlamıştır.

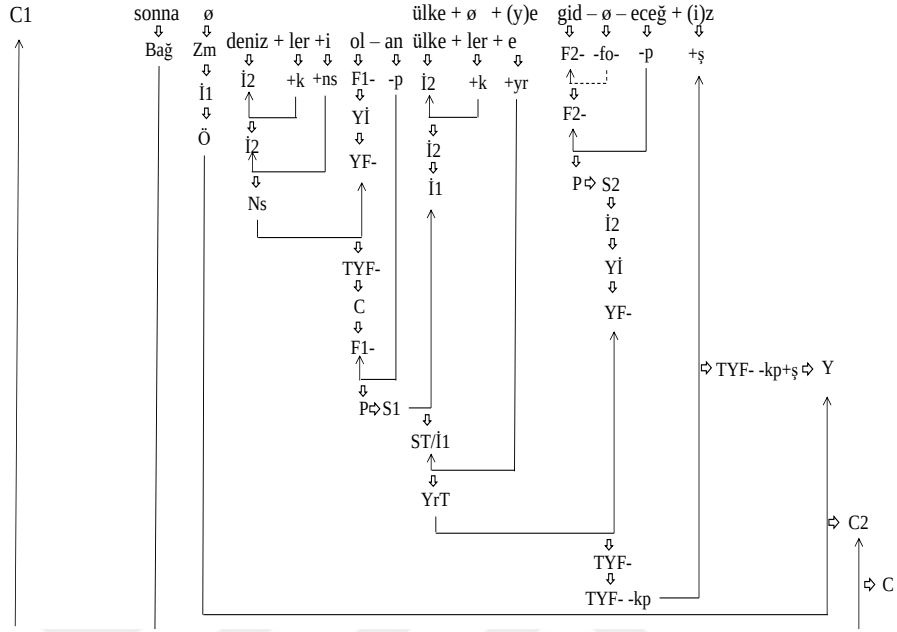


Bu cümle diğerlerine göre zarflarla birbirine bağlanmış ve tamlamalarla uzatılmış, fiilimsilerin kullanıldığı dolayısıyla dil gelişiminin standart dile daha yakın olduğu gözlemlenebilen bir cümle örneği oluşturmaktadır. İlk dikkat çeken unsur zarf-fiillerin fazlalığı ve işlevsel olarak birçok yerde kullanılmasıdır. Hatta işlevinin dışında bir bağlacın üzerine (çünkü bağlacı) +den ayrılma hâl eki getirilerek yerine geçme kuralı uygulanmış ve çünkü bağlacı “çünküden” şekliyle cümlede sebep tümlecî görevini üstlenmiştir. “çünküden küsmüş” ibaresi kendisinden önce gelen cümlede sebep açıklama tümlecî olmuş ve önceki cümlede üzerine bağlanarak cümle üstü birim oluşturmuştur. İki ana cümleden oluşan bu örnek “bir de” üsteleme bağlacıyla birbirine bağlanmıştır. Sıralı cümlelerde yüklem aynı zamanla çekimlenmiş ve yeterlilik fiilinin olumsuzunu kullanarak öznenin eyleme olan güçsüzlüğünü tasvirî fiil ile pekiştirmiştir.

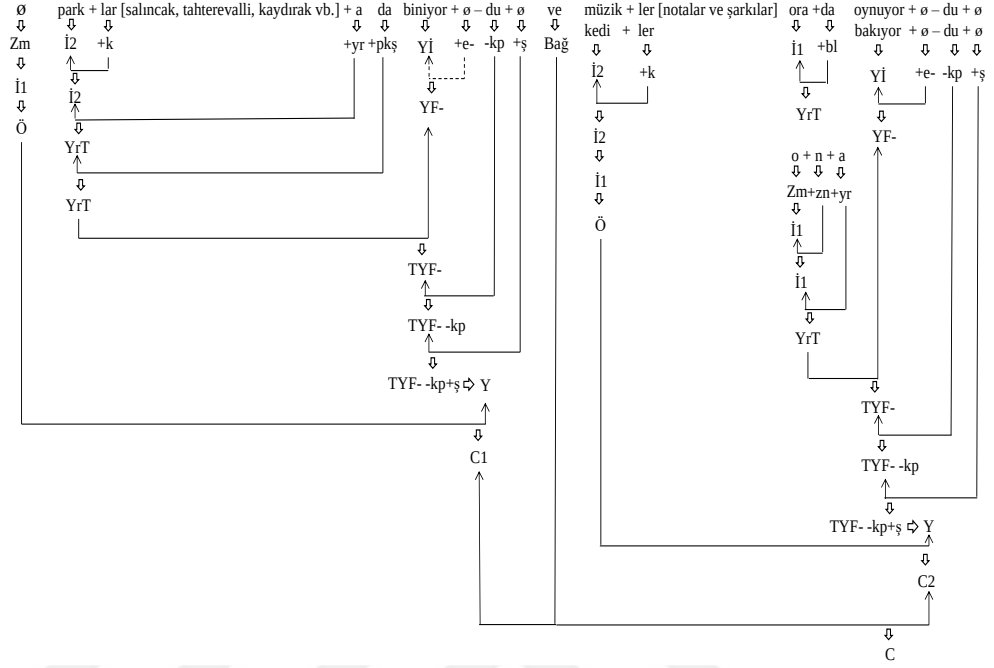
Çocuklar kavram boyutunda da ikame yapabilmektedir. Örneğin, aşağıdaki çözümlemede de görüleceği üzere çocuk, mesafe olarak uzak olanı ve büyüklüğü anlatmak için daha büyük olarak bildiği “şehir” kavramı yerine “ülke” kavramını kullanmıştır. Lakin burada kastedilen anlam şehir ve şehrin içinde yer alan denizdir. Kavram boyutunda ikame yapan bu çocuk, Ç16 kodlu 4 yaş grubunda yer alan bir kız çocuğudur.

“Annem de hastaneye gitti o biraz insanlarla konuşacak sonra annem gelecek sonra ülkeye gideceğiz, denizleri olan ülkeye gideceğiz.”

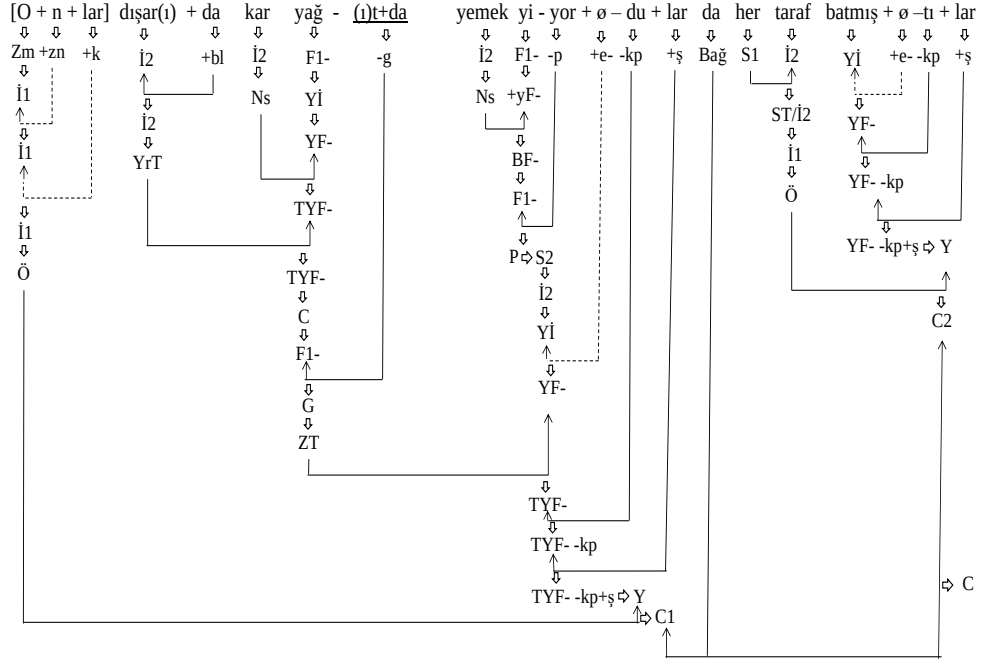




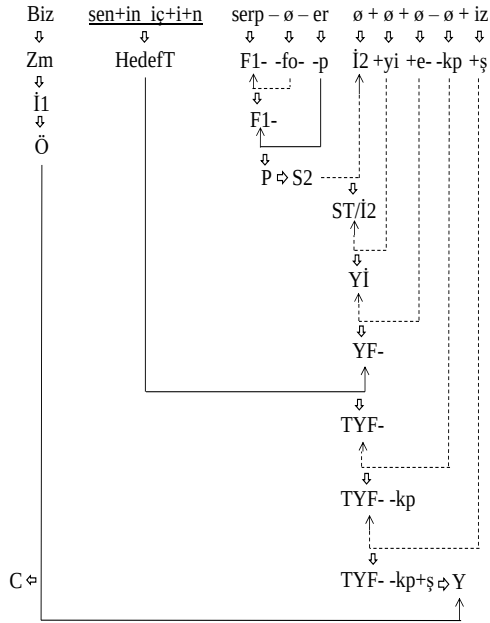
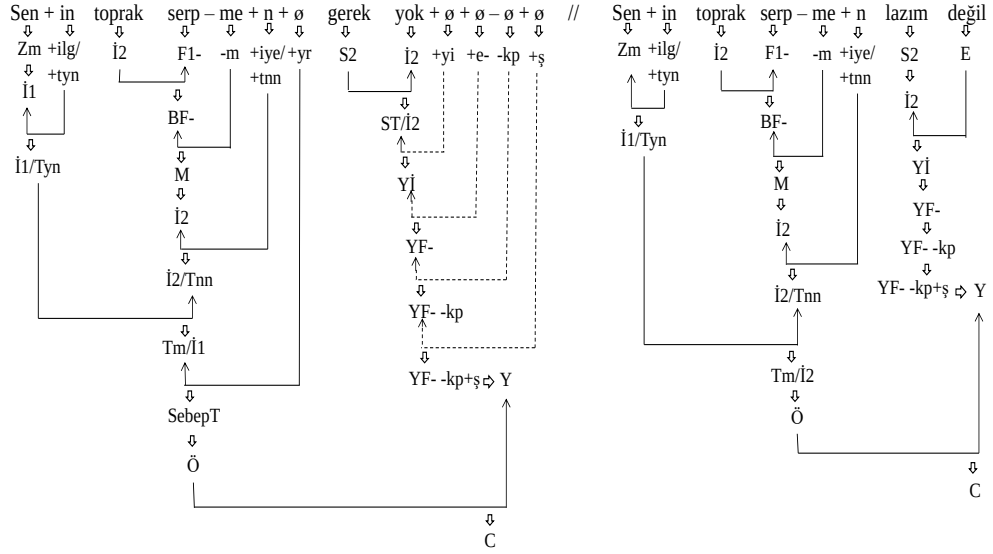
3,5 yaşındaki Ç17 kodlu çocuk “Parklara da biniyordu ve müzikler orada oynuyordu, kediler de ona bakıyordu.” ifadesiyle isim aktarma yoluyla ikameye örnek teşkil edecek cümleyi kurduğunda zihnindeki tüm ayrıntılar aslında onun yaptığı ikamede yer almakta ve ona göre bu cümlede herhangi bir eksiklik bulunmamaktadır. Çünkü çocuk anlatmak istediğini anlatmış bulunmakta ve ona göre iletişim başarılı bir şekilde tamamlanmıştır. Lakin yapılan bu ikame örneği, yüzey yapıda eksiktir, fakat derin yapıda çocuk mantığıyla düşünüldüğünde kurulan cümlede dilsel açıdan herhangi bir mantıksal hataya rastlanamamaktadır. “Parklar” kavramının derin yapısında salıncak, tahterevalli, kaydırak vb. unsurlar yer almakta ve tüm bunlar çocuğun zihninde canlanırken yüzey yapıda “parklar” olarak yer almaktadır ki bu ayrıntıyı da zaten tercih ettiği fiil (bin-) ile de kanıtlamaktadır, çünkü salıncak, kaydırak ya da tahterevalliye binilirken parka gidilir. Zihninde parkta yer alan tüm nesneleri “parklar” ifadesi temsil etmekte ayrıntıya yer vermesi gerektiğini düşünmemektedir. Yine aynı şekilde “müzikler” ifadesinde -ki burada şu ayrıntıyı vermek yerinde olacaktır: Öykü kitabında yorumladığı resimde çoban kaval çalmakta ve kavaldan çıkan nağmeler notalar şeklinde resmedilerek göstergelenmiştir-birden çok nota resmedildiği için müziği doğal olarak çoğul olarak nitelendirmiş ve çalınan parçayı ikame etmesi için “müzikler” ifadesini kullanmıştır.



4 yaş grubundaki Ç18 kodlu erkek çocuğunun ürettiği “*Dışarda kar yağıtıda yemek yiyodular da her taraf batmıştı.*” cümlesinde yer alan ikame örnekleri ise, oldukça dikkat çekici boyuttadır. Analoji yoluyla “yağıtıda” kullanımındaki “-ıtıda” zarf-fiili ile “da” kuvvetlendirme edatı ikamesi hem de bağlaç ikamesi yer almaktadır. Ç18, bu cümleden bir önceki cümlesinde kâğıttan bahsediyordu ve kâğıttaki sessel özellikleri *yağ-* fiiline yansıtarak bir *-anda/-ende* zarf-fiili anlamında kullanılacak *-(ı)tda* zarf-fiilini oluşturmuş ve böylece hem analoji yapmış hem de *-anda* zarf-fiilinin yerine kendi türettiği eki kullanmıştır. Yine bu analojinin etkisini *da* kuvvetlendirme edatında da kullanmış “ve” bağlacı yerine *-diğer* kelimelerin son hecesi *-da* ile bittiğinden- *da* kuvvetlendirme edatını kullanmıştır. *da* kuvvetlendirme edatı kendisinden önceki ifadeyi kuvvetlendirici ve onun anlamını pekiştiren bir dil unsurudur ve iki ifadeyi birbirine bağlama özelliği taşımamaktadır.

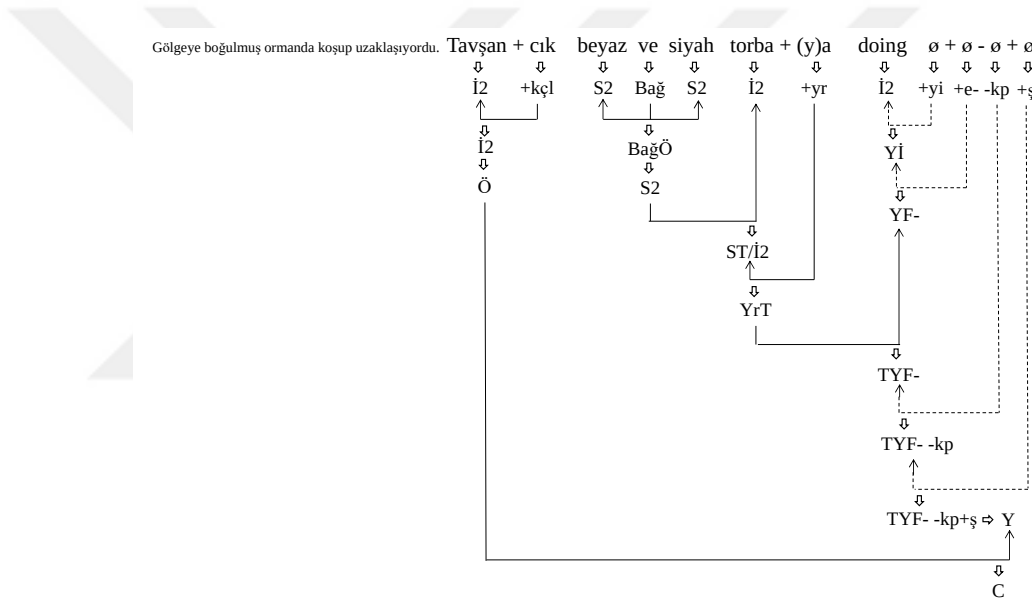


4 yaş grubundan Ç19 kodlu erkek çocuğu serbest oyun zamanında kreşin bahçesinde arkadaşlarıyla toprak toplamış ve topladıkları toprakları ağaçların dibine serpmiş ve bu toprağa da “sihirli tohum” adını vermiştir. Daha sonrasında oluşan diyalogda ise şöyle bir cümle sarf etmiştir: “*Senin toprak serpmen gerek lazım değil, biz senin için serperiz.*” Örnekte de görüleceği üzere çocuk ‘gerek yok’ ve ‘lazım değil’ tersinleme durumunu birleştirip tek bir ifadede toplamak istemiş ve ortaya ‘gerek lazım değil’ gibi bir üretim çıkmıştır. Burada yapmak istediği tersinleme algısını daha vurgulu bir şekilde ortaya koymaktır. Bu sebeple “*gerek*” ve “*lazım*”la gerçekleştirilecek işlevi *değil* olumsuzluk edatı ile karşılamıştır. “*değil*” edatı aynı zamanda “*yok*” sıfatının yerine de ikame edilmiştir.

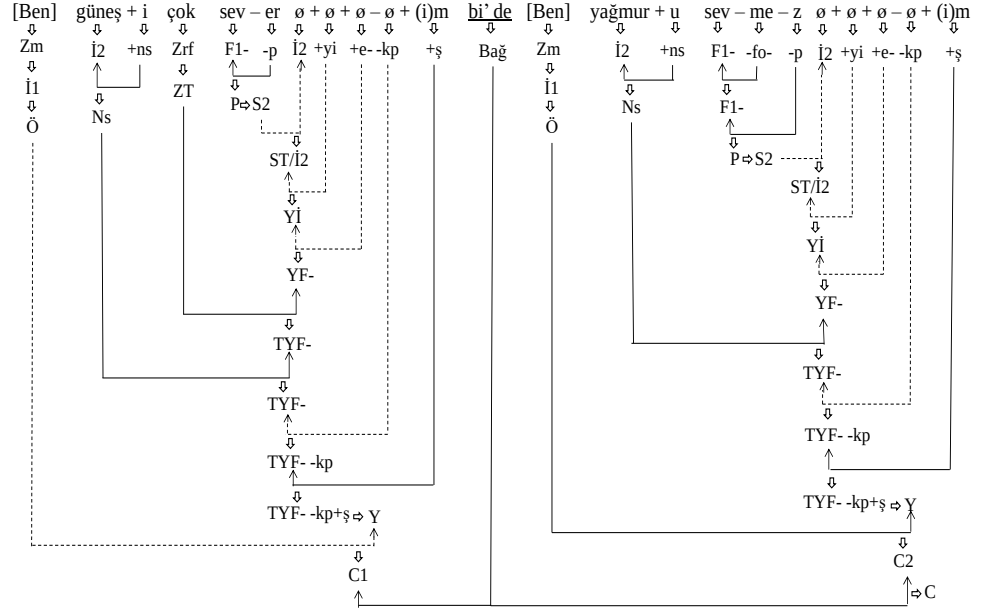


3,4 yaşındaki Ç20 kodlu erkek çocuğunun “Gölgeye boğulmuş ormanda koşup uzaklaşıyordu. Tavşancık beyaz ve siyah torbaya doing.” cümlesinde vermiş olduğu ikame örneği cümlenin yüklem grubunda gerçekleşmiştir. Yansıma sestten üretilen ve bir yere çarpma neticesinde oluşan etkiyi ve sesi vermek için kullanılabilen “doing” sesi bu cümlede bir fiili ikame etmiştir. Ç20 kodlu çocuk İ+yF- (isim+yardımcı fiil) şeklinde

oluşturulabileceği yüklem grubunu sadece bir isimle ifade etmiştir. Aslında bu cümlede bir isim bir fiili ikame etmiştir. Derin yapıda var olan +yF- yapısını yüzey yapıya çıkarmamıştır. Ayrıca bu ikame örneğinde dikkat çeken boyutlardan biri de “ekonomiklik” ilkesidir. Genelde yetişkin dilinin vazgeçilmez bir kuralı ve çocukların uygulayamadığı bir dil ilkesi olan “ekonomiklik” bu örnekte 3,4 yaşındaki bir çocuk tarafından uygulanmış ve derin yapıdaki bir dil unsuru yüzey yapıya çıkarılmamıştır. Anlatmak istediği eylemi kısaca anlatma şeklini tercih etmiştir ve bu tercihi yaparken de bir ikame örneği sergilemiştir.



3,5 yaşındaki Ç21 kodlu kız çocuğu ise ikame örneğini bir bağlaç üzerinden gerçekleştirmiştir. “Güneşi çok severim bi’ de yağmuru sevmem.” cümlesinde sevip sevmediği bir durumdan bahsederken oluşturmak istediği karşıtlık ilişkisini karşıtlık bağlacı ‘ama’ ile değil, sıralama bağlacı ‘bir de’ ile yapmıştır. Yani, karşıtlık bağlacını ikame eden sıralama bağlacının bu cümlede yer alması zihindeki düşüncelerin öncelik ilişkisinden kaynaklı yüzeye çıkarken belli bir sırayla verilmesi mecburiyetidir. Çocukluk bu sıralamaya odaklandığından vermesi gerektiği karşıtlık anlamını odağından çıkarmış olabilir. Çünkü 3,5 yaşındaki çocukların zihinlerine hükmetme oranı tamamen bilinçli değil, daha çok sezgiseldir.



Bu grup için seçilen örneklem grubundaki yaş oranı 3,5-5 yaş arasında oluşmakta çoğunluğu 4 yaş grubu teşkil etmektedir. Şöyle ki 4 yaş grubu hem dil yetisini tamamlamaya daha yakın bir gruptur ve dil ulamları daha yerleşik bir düzen almaya başlamıştır, lakin henüz geçiş evresini de tamamlamamıştır. 5 yaş grubunda yer alan çocuklarda ise dil ulamları işlevlerini daha da belirginleştirmiş ve ögeler daha yerinde kullanılmaya başlanmıştır.

13.3. Mantıksallaştırma / Öyküleme ile Kurulan Cümle Örnekleri

İnceleme alanını kapsayan yaş aralıklarında çocuklar yazılı dilden bağımsız olup sözel dilin etkisi ve konforu çerçevesinde yer almaktadır. Konfor kelimesi bilinçli seçilmiştir. Şöyle ki özellikle 4-5 yaş arasındaki çocuklar sözel karmaşık bir dile sahiptir. Sözcük dağarcıkları artık binlerce sözcükten oluşmakta ve bunları oldukça etkili kullanmaktadırlar. Sözel dil kullanımı; yazılı dile göre daha esnek, daha kıvrak, ekonomiklik ilkesine dayalı, daha pratik ve daha işlevseldir ve şahsi kullanıma göre de rengini değiştirebilmektedir. İşte çocuklar henüz dilin gramer kurallarını sezinleyerek kullansa da yazılı dilin daha az esnetilebilen kuralları ile henüz yüz yüze gelmemiş ve kendini bir sınır dâhiline yerleştirmemiştir. Durum bu şekilde iken çocuk da zihnindeki

tüm bu sözcükleri kendi mantık çerçevesinde öyküsünü oluşturarak kullanmakta ve konfor alanından çıkmamaktadır.

Çocukların gelişiminin erken döneminden itibaren kendini ifade etmek için en sık kullandığı sözel dili ifade biçimlerinden biri öyküler /anlatılardır. Öykü, kişinin ifade ettiği cümlelerin birleştirilmesinden oluşmaktadır. Öyküleme “cümle düzeyinin ötesinde konuşma metni birimleri” olarak tanımlanmaktadır (Roth, Speece, Cooper ve De La Paz, akt. Akmeşe, 2015; 294). Başka bir tanımda öyküleme, eylem ve olay serilerini nedensel ilkelere göre açıklamak olarak ifade edilmektedir (Graesser, Millis ve Zwan, akt. Akmeşe, 2015; 294).

Öyküleme becerisi çocukların sözel dil ve dinleme becerilerini desteklemektedir. Bu iki temel beceri, çocukların okuma yazma becerilerinin desteklenmesi için büyük önem taşımaktadır. Öyküleme, çocukların yaşı ile doğru orantılı olarak bir gelişim sergilemekle beraber kendileriyle ve gelişen zamanla karmaşık sözdiziminin farklı sözcüklerin kullanıldığı daha girift öyküler oluşturabilmekte ve çocuğun dil alanlarına ait bilgileri daha etkili kullanabilme yetisini sergilemektedir.

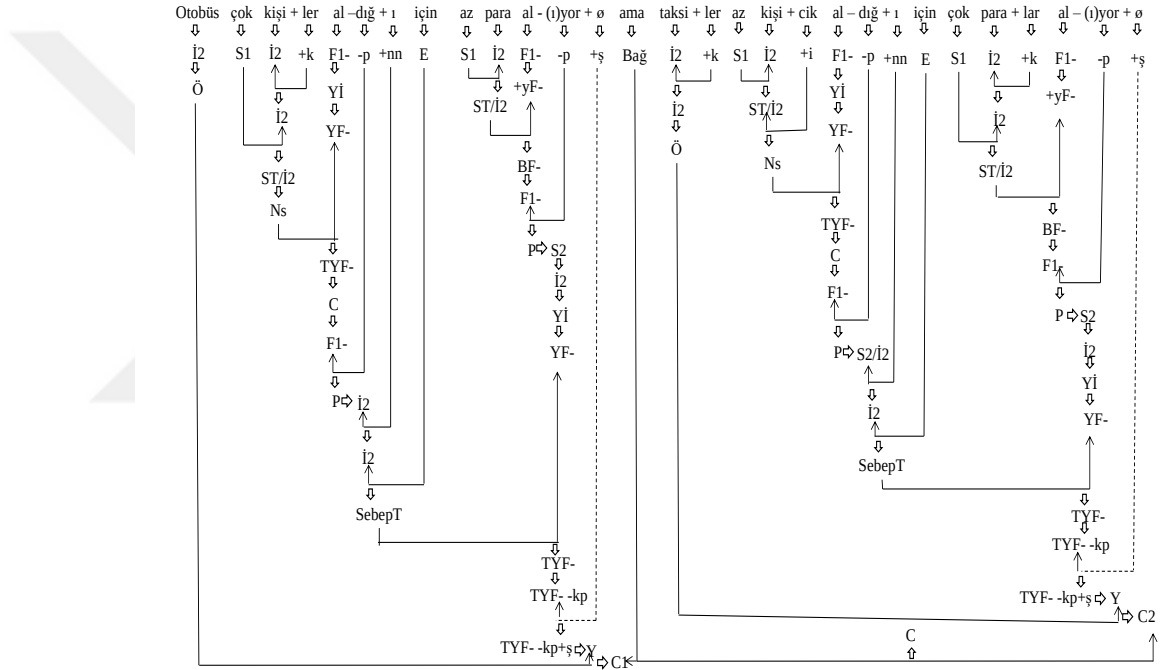
Öykülemede dil bilgisel yapıyı oluşturma bilşsel ve dil kullanım becerilerinden, dünya hakkındaki bilgi ve bellek becerilerinden, kelime ya da cümle seviyesindeki dili kullanabilme becerisinden daha zor olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenlerden dolayı öyküleme, sözcük ve cümle kullanımının değerlendirilmesinde kullanılabilir. Çünkü öykülerde çocukların özel bir amaç için sözcükleri birleştirmeleri ve cümleler kullanmaları gerekmektedir. Böylece öyküleme, çocukların dil becerilerini nasıl kullandıkları hakkındaki bilgi sağlamaktadır (Albrecht ve O'Brien, 1993; Boudreau, 2007; Schneider ve diğ., 2005, akt. Akmeşe, 2015; 294).

Bu başlıkta anlatılmak ve tanımlanmaya çalışılan öyküleme, salt bir öykü ya da hikâye kitabının yazılarının ya da görsellerinin çocuklar tarafından aktarılması anlatılmamaktadır. Bahsedilmeye çalışılan çocuğun güncel hayatında herhangi bir olayı ya da durumu anlatırken tercih ettiği cümle şekilleri, bu cümleleri kendi mantık dairesinde değerlendirerek kurma ve tercih sebebi yapmasıdır.

Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan 2,5-5 yaş aralığında yer alan çocuklarda öyküleme diğer bir deyimle mantıksallaştırma ile kurulan cümle örnekleri çok belirgindir. Çocuklar kendi dünyaları ile dilin ulamlarını şekillendirir ve bazı zamanlar kendilerine

göre yeniden yorumlarlar ve bunun neticesinde kurulan cümlelerde aslen hiçbir mantık hatası bulunmamaktadır. Sadece, yetişkin dilinden biraz farklıdır. Bunu ispat etmek için çalışmanın genel veri toplama aracı olan resimli öykü kitaplarındaki resimlerin çocuklar tarafından yorumlanmasıyla oluşturulan örneklem metni bu başlığa birçok veri sağlamıştır.

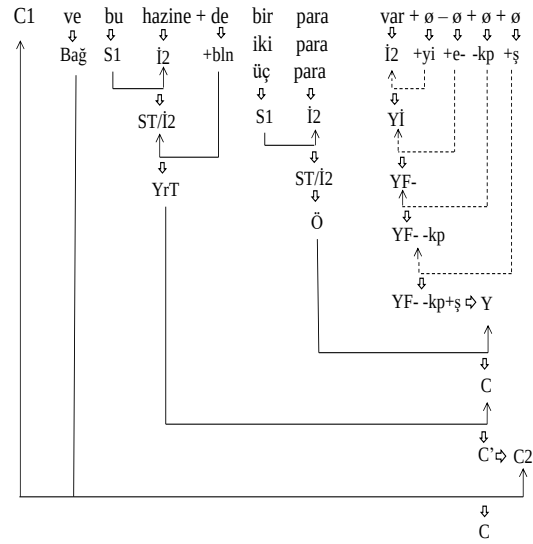
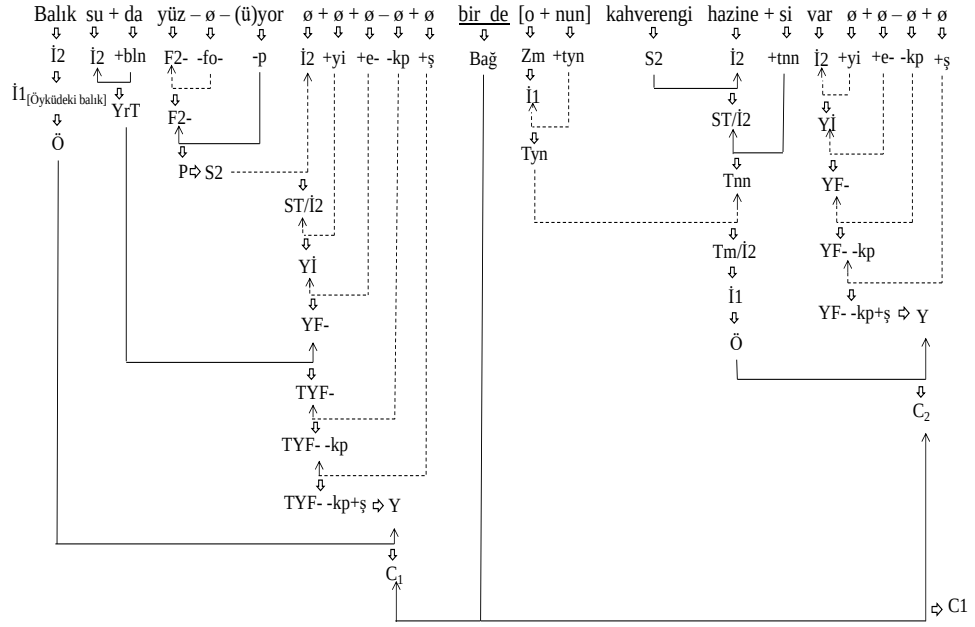
Örneğin, 4 yaş grubunda yer alan Ç22 kodlu erkek çocuğunun kendi mantığınca kurduğu “Otobüs çok kişiler aldığı için az para alıyor ama taksiler az kişicik aldığı için çok paralar alıyor.” cümlesi mantıksallaştırma açısından dikkat çekicidir.

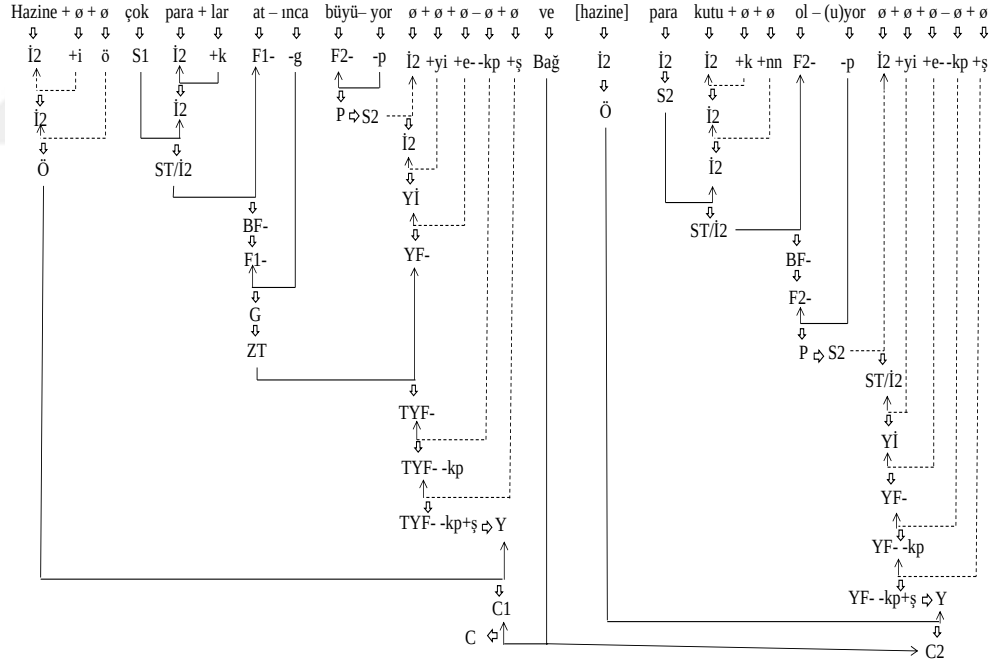
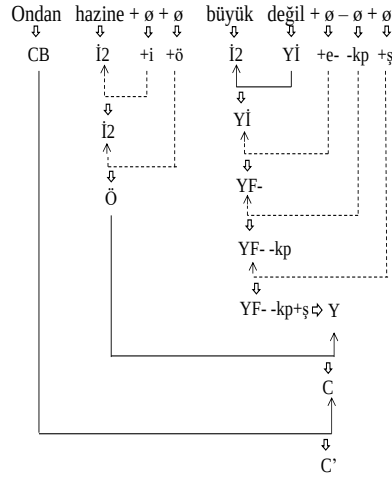


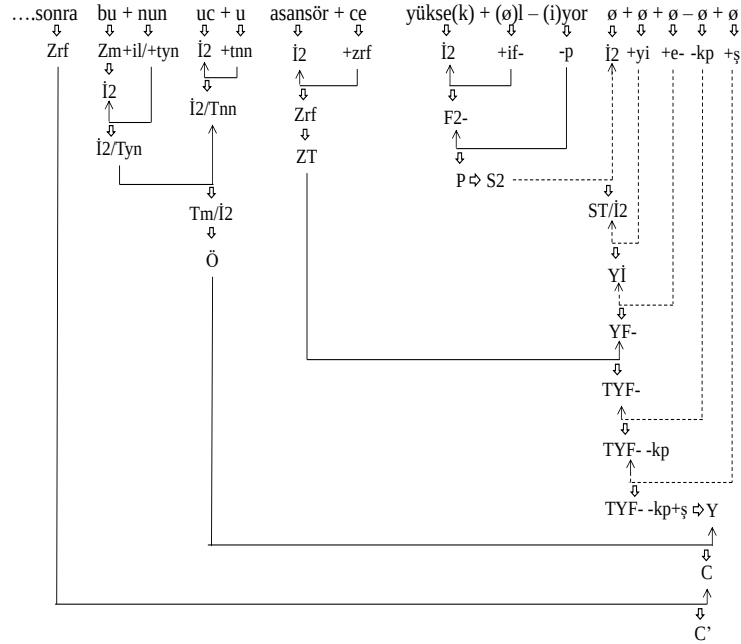
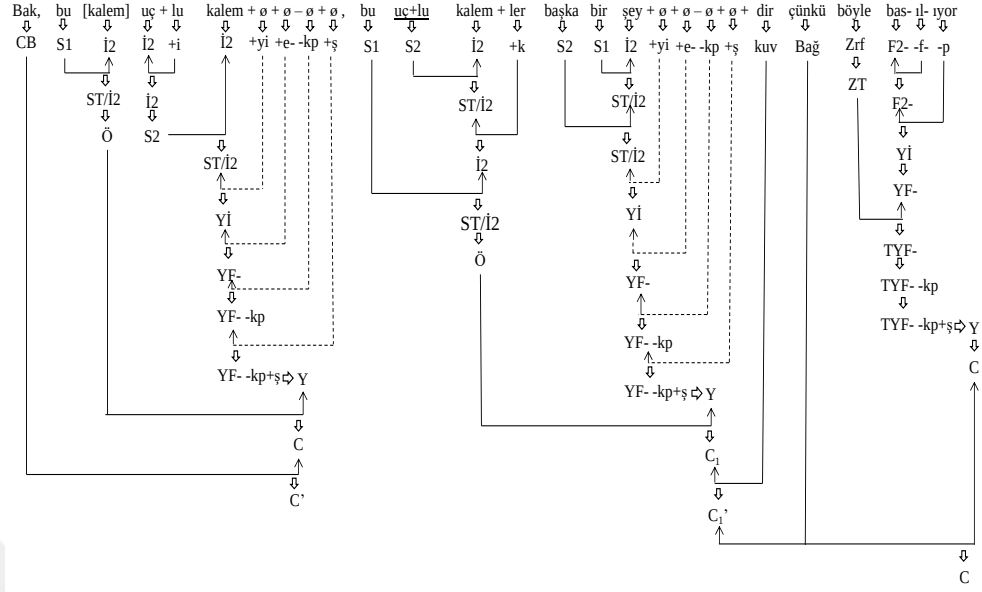
Bu örnekte dikkat çeken durum, nesnelerin boyutlarına göre çoğullaştırılması ve tekilleştirilmesinde tercih edilen kelimelerin kullanılma şekilleridir. “çok” ve “az” kelimeleri çocuğun zihninde şekillendiği hâlini o kadar aktif bir şekilde bu örnekte yaşatmıştır ki okuyucuda/dinleyicide hayranlık uyandıracak bir işlevselliktedir. Otobüs, boyut olarak büyük ve “çok” insan taşıma kapasitesine sahip bir taşıma aracıdır. Çokluğu temsil ettiği için bu nesneyle ilişkili kılınan kavramlarda “çok”luğun temsilcileridir. Fazla sayıda insan taşıyabilme kapasitesi çokluğun varlığını daha net bir şekilde hissettirmesi açısından çocuk tarafından “çok kişiler” olarak kullanılmıştır. Taksi ise daha özel bir alana hitap ettiği ve daha az sayıda kişi taşıdığı için “az”lığın temsilcisidir ve çocuk bunu aktarırken öğrendiği tüm verilerle bu azlığı anlatmaya çalışmıştır. “az” kelimesini

kullanmakla yetinmemiş “az”lığı vurgulamak için “az kişicik” demiştir. Küçültme ekini fikrine hizmet etmesi açısından oldukça etkili ve işlevsel kullanmıştır. Mantıksallaştırma ilkesini cümlesinin her aşamasında işleten 4 yaşındaki bu denek öykülemesini oluştururken zihin yapısını dil unsurlarıyla oldukça başarılı yansılamıştır.

3,5 yaşındaki Ç23 kodlu erkek çocuğu, kumbarası olan bir balığın resmini yorumlarken kendi mantığıyla ilginç bir örnek kurgulamış ve bunu şu cümle ile ifade etmiştir; *“Balık suda yüzüyor bir de kahverengi hazinesi var ve bu hazine büür para ikiii para üç para var. Ondan hazine büyük değil. Çok paralar atınca hazine büyüyor ve para kutu oluyor. Benim de iki tane paralar kutum var. Bunlar en büyük olunca hazine kumpara olacak. Çünkü kum kadar çok para olacak.”* Burada dikkat çeken durum büyük miktarların toplandığı yere ya da şeye “hazine” denilirken çocuk hazine kavramını başlangıç evresi olarak görmekte, artan oranı ise hazinenin “para kutu”ya dönüşmesi olarak öykülendirmektedir. Kendisinin kumbarasını da “iki tane paralar kutusu” olarak tanımlamaktadır. Sayı adetini para ile eşleştirdiği için para nesnesini çoğullaştırmaktadır, yani burada sayısal olan her şey para ile ilgilidir. Bir sonraki cümlede de en büyük hazine ise *kumpara* -bu kavramı bilinçli seçer, kelimenin doğrusunun kumbara olması onu ilgilendirmez çünkü kendi mantığında doğru olan kumparadır- der ve açıklamasını da yine kendisi yaparak sayılamayacak kadar çok para olduğunda yine sayılamayan kum ile sayısal verileri eşleştirir ve öyküsünü mantık zeminine yerleştirir. Ç23’ün mantık silsilesinde para şu sırayı izlemektedir; hazine < para kutu < paralar kutusu < kumpara.

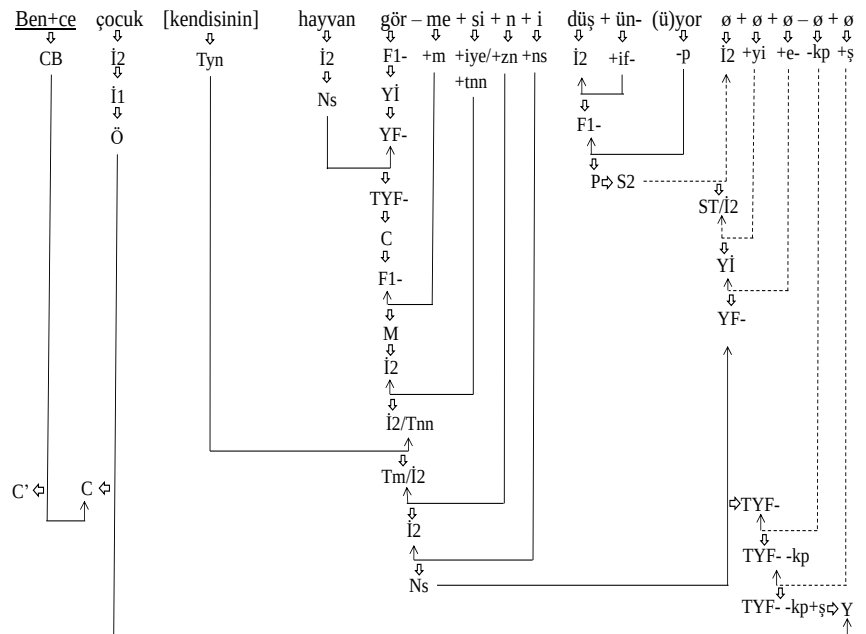


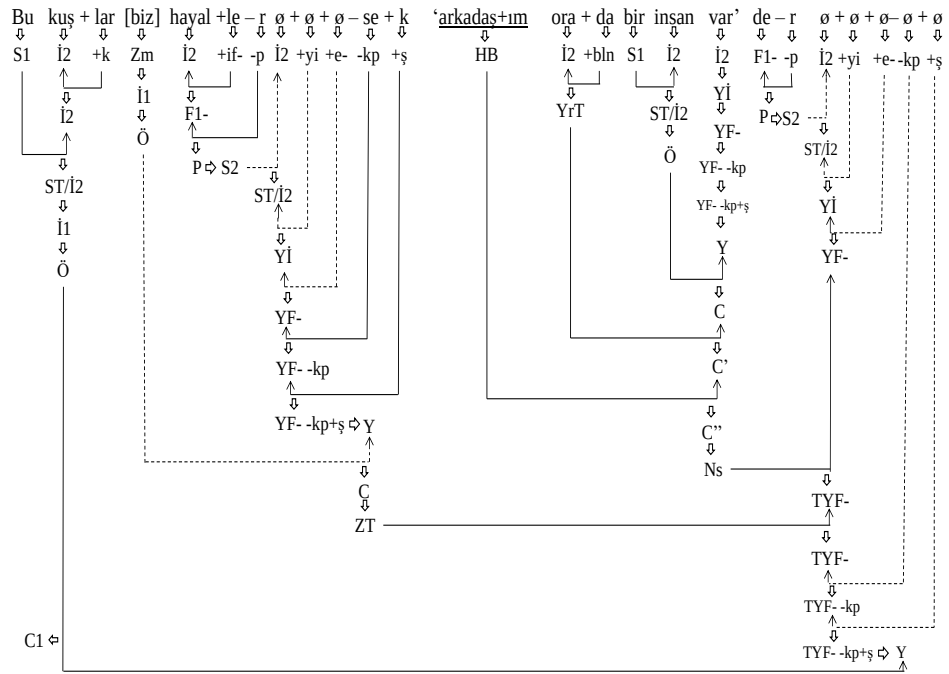
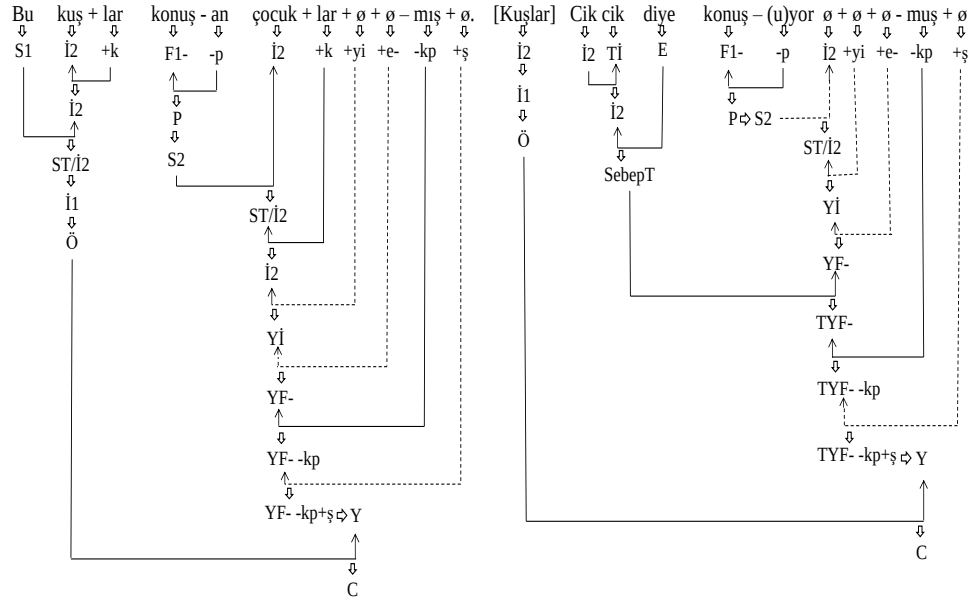


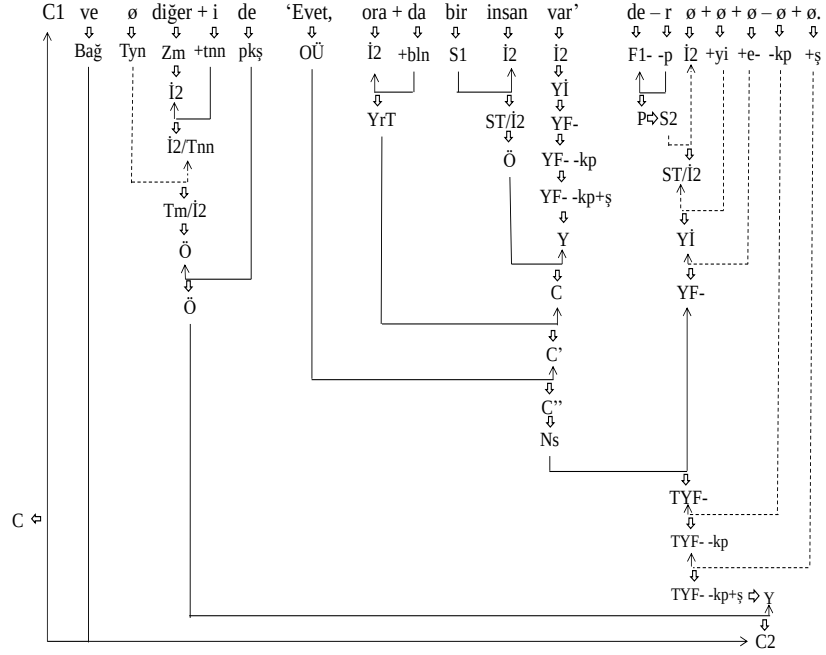


Çocuklar mantıksallaştırma çerçevesinde öyküleştirmeyi bazen rol değişimleri ve bunun neticesinde yansıtma ilkesiyle oluştururlar. Örneğin 4,9 yaşındaki Ç25 kodlu çocuk bu ilkeyi olabildiğince işlevsel kullanmış ve kurgusunu bu çizgide oluşturmuştur. “*Bence, çocuk hayvan görmesini düşünüyor. Bu kuşlar konuşan çocuklarmış. Cık cık diye konuşuyormuş. Bu kuşlar, hayallersek ‘Arkadaşım orda bir insan var’ der ve diğeri de ‘evet, orada bir insan var’ der.*” Öyküleştirdiği bu kurguda rol değişimleri insan ve

faydalanıp -kendince- sağlıklı bir cümle kurmuştur. Hatta bu cümlede üretimi de yapmış burada da dilde bir tasarruf örneği ortaya koymuştur. “gizle-”, “iş”ten “işle-” yapılıyorsa Ç25 de burada isim+yF- şeklinde kurulan birleşik fiilini öbeğini “hayalle-” şeklinde oluşturmuş analogi yoluyla ilkesini de işletmiştir. Ayrıca bu üretim, dil kurallarına da herhangi bir aykırılık içermemektedir. Deşifre için de iç içe geçmiş cümle örneği açısından di-

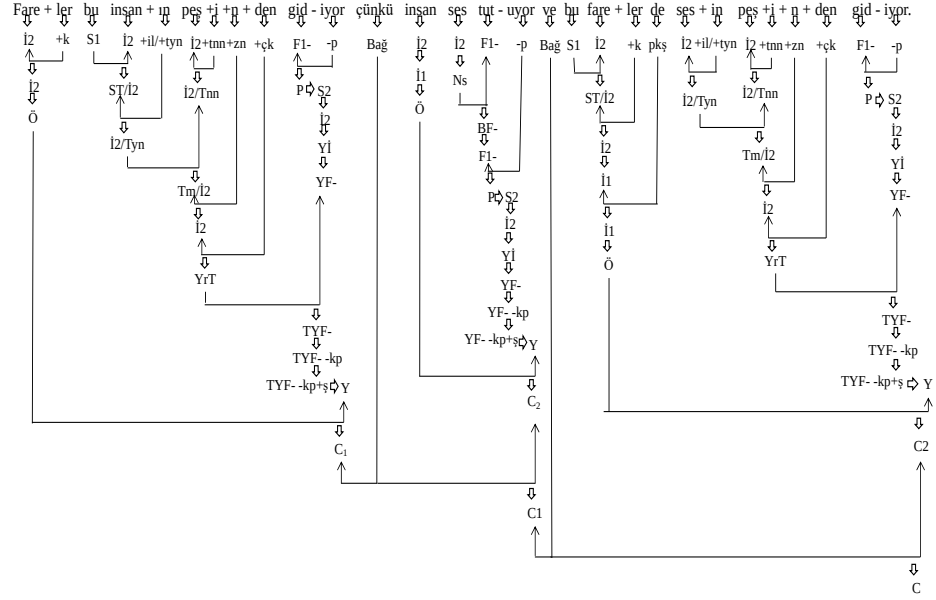






4 yaşındaki Ç26 kodlu erkek çocuğunun öykü kitabında gördüğü bir görseli yorumlama şekli ve resmi mantık zeminine oturturken kullandığı ifade oldukça ilginçtir. Görselde kaval çalan bir çoban vardır ve peşinden fareler gelmektedir ve kavaldan çıkan nağmeleri görselleştirmek için kullanılan notalar vardır. Çocuk bu görseli cümleleştirirken şöyle bir örnek oluşturmuştur: “... fareler bu insanın peşinden gidiyor çünkü insan ses tutuyor ve bu fareler de sesin peşinden gidiyor.”

Görüldüğü üzere “kaval” sözcüğü yerine onunla anlatılan müzik aletini çalarken çıkan “ses”i ifade etmeye çalışmış ve “ses tut-” fiilini üretmiş ve “kaval çal-”la eşleştirmiştir. Çünkü öyküleştirme yolunda kaval nesnesinin ismi bilinmiyorsa yaptığı işleyle nesne yeniden adlandırılabilir ve yapılan eylem ile nesne tek bir ifadede buluşturulabilir.

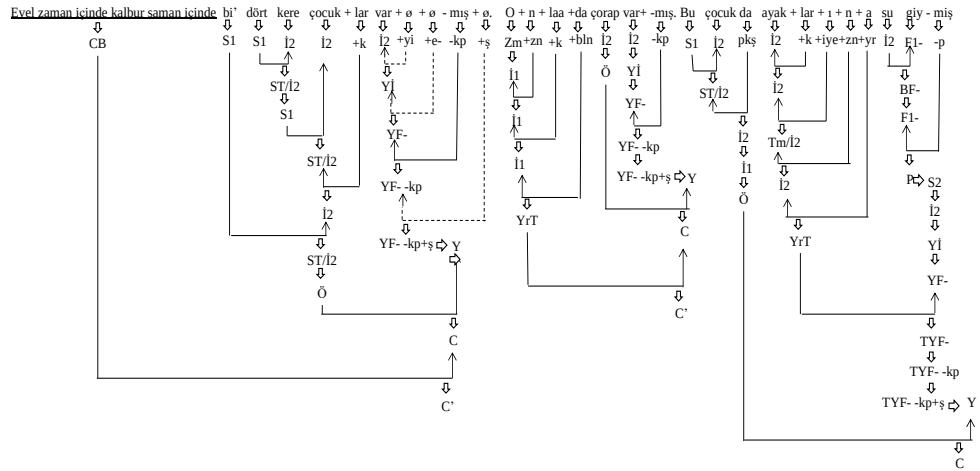


Aşağıda deşifresi yapılmış örnekte yer alan “ayağına su giymiş” ifadesi hem 3 yaşındaki bir erkek çocuğundan (Ç27) hem de 4 yaşındaki bir kız çocuğundan (Ç28) duyulmuştur. Dikkat çeken durum, çocukların birbirinden etkilenmedikleri ve birinin 3, diğerinin 4 yaşında olmasıdır. Lakin her iki çocuğun da mantıksallaştırma şekli kelime bazında aynıdır. Tıpkı “ayağına çorap giymek” gibi ayağını suya koyan çocuk görseli için kurdukları ifade “ayağına su giymiş” olmuştur. Öyküleştirmeyi yaparken kullandıkları ifade aynı olsa da kurdukları mantık yolunda -doğal olarak- ayrılık söz konusudur. Erkek çocuğu tamamen benzetme ilişkisi ile bu mantığı kurarken kız çocuğu daha önce deneyimlediği suya girince ısınması neticesinde su giymek = çorap giymek (sıcak tutması) açısından bir mantık ilişkisi oluşturmuştur. Bu örnek özelinden çıkıp genele varılacak olunursa çocuklarda mantıksallaştırma ve dolayısıyla yansıtma olayının ne kadar muazzam olduğu aşîkârdır. Şunu da belirtmekte fayda vardır; /r/ ve /y/ sesinin karışma ihtimaline karşı her iki çocuğun da ses kaydı deşifre edilirken dikkatlice ve defalarca dinlenmiş lakin bu kullanımlarda herhangi bir sessel karışımın olmadığı görülmüştür. Ayrıca diğer cümlelerine de bakıldığında her iki çocukta da /r/ sesinin sesletilmesinde herhangi bir problem olmadığı gözlenmiştir. Sadece kurdukları öyküleştirmede mantıksallaştırma farklıdır:

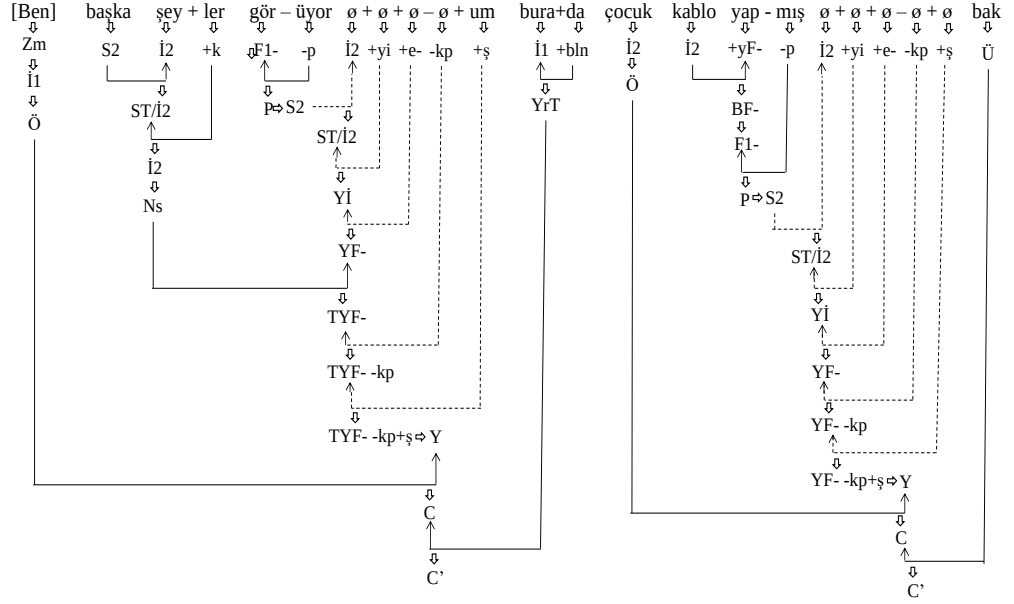
3 yaşındaki erkek çocuğunun (Ç27) vermiş olduğu örnek:

4 yaşındaki kız çocuğunun (Ç28) vermiş olduğu örnek:

“Ormana gidince ayaklarına su giymişler çünkü üşümüş ısınmak için ayaklarına su giymişler. Mesela ben bir defa denize gittim denizde ayaklarımı uzattım bi de oturdum. O zaman ısındım çünkü.”



3 yaşındaki Ç29 kodlu erkek çocuğunun mantıksallaştırdığı örnek Pinokyo'nun uzayan burnu ile kablo benzetmesidir. Görselde uzayan burnu kablo gibi kıvrılan Pinokyo vardır. Mantıksallaştırma başlığı altında almamız çocuk bu benzetmeyi yaparken benzetme edatı olan “gibi” ile bir bağlantı oluşturmamıştır. Doğrudan burnu kablo ile eşleştirmiş ve bunu “kablo yapmak” şeklinde ifade etmiştir. Çünkü onun mantığında burun o şekilde uzamaz, uzayan ve uzadıkça kıvrılan kablodur. Bunun gerçeğini görmesi çok daha olağan ve mümkün olduğundan gerçekleştirme ve gerçeğe büründürürken de mantıksallaştırma söz konusu olmuştur. Örnek: “... *çocuk babasını istiyor olabilirmiş belki uzağa gidebilirmiş. Başka şeyler görüyorum burda, çocuk kablo yapmış bak.*”

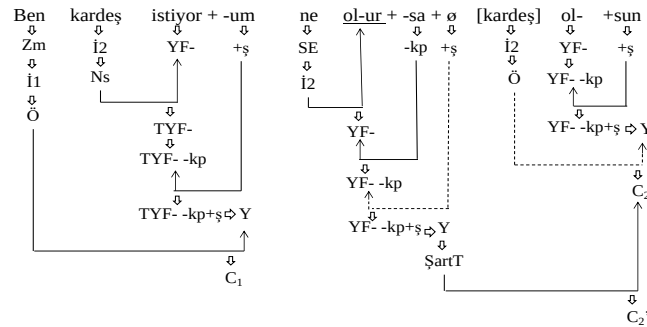


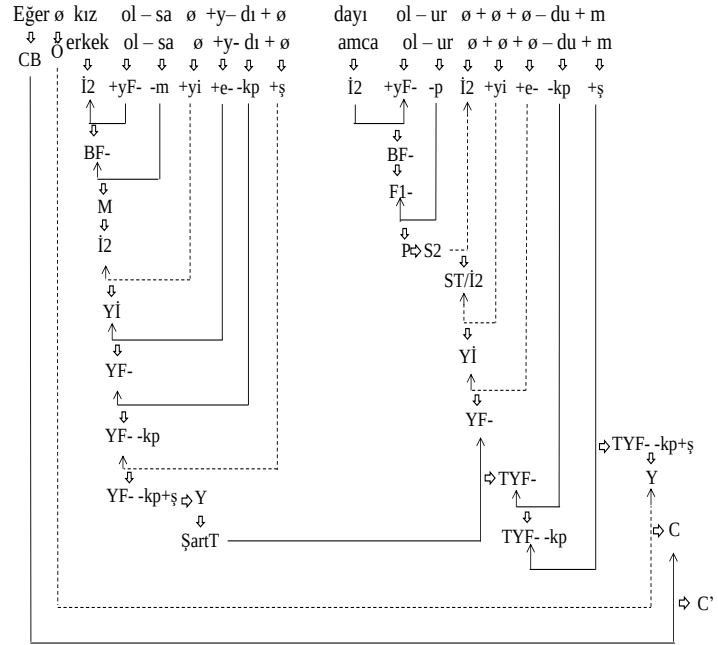
5 yaşındaki Ç30 kodlu erkek çocuğun kurmuş olduğu “*Ve yumurtadan yavrular çıkmak üzereydi onlar kırmızı olacak mı acaba? Ve onların üstüne yemek bulaştırmazlarsa kırmızı olabilirlerdi*” bu cümlesindeki mantıksallaştırma şu şekildedir: Bahsedilen canlılar civcivlerdir. Civcivler genellikle sarı renkli olmaktadır. Doğuma şahit olunabileceği mümkün görünmeyen bu çocuğun civcivleri kırmızı ile bağdaştırmasının sebebi kendisinden küçük olan ve doğumdan sonra gelen kardeşinden ötürüdür. Annesi ile görüşüldüğünde kardeşi ilk defa eve geldiğinde vermiş olduğu tepkiyi de benzer bir cümleyle ifade etmiştir: “Aaa bu bebek kırmızı ama anne. Ben ne renktim?” yeni doğan kardeşinin yüzü doğum esnasında yaşanan durumlardan dolayı normalden koyu bir renge sahipmiş daha sonra normal rengine dönmüş. Ç30 da bundan dolayı her doğan bebeği ya da doğacak her canlıyı kırmızı rengi ile bağdaştırmayı mantık açısından doğru bulmuştur. Kardeşinin yüzünün rengini yemek yemesiyle ilişkilendirmesinin sebebi de annesinin bu durumu “Kardeşin karnımda çok yemek yemiş ondan bu şekilde bir rengi olmuş birkaç hafta sonra düzelecek” açıklamasından kaynaklanmaktadır. Çocuğun bu eşleştirmesi bir sonuçlandırmaya bağlanan denklemsel bir gerçeklik hâlini almıştır.



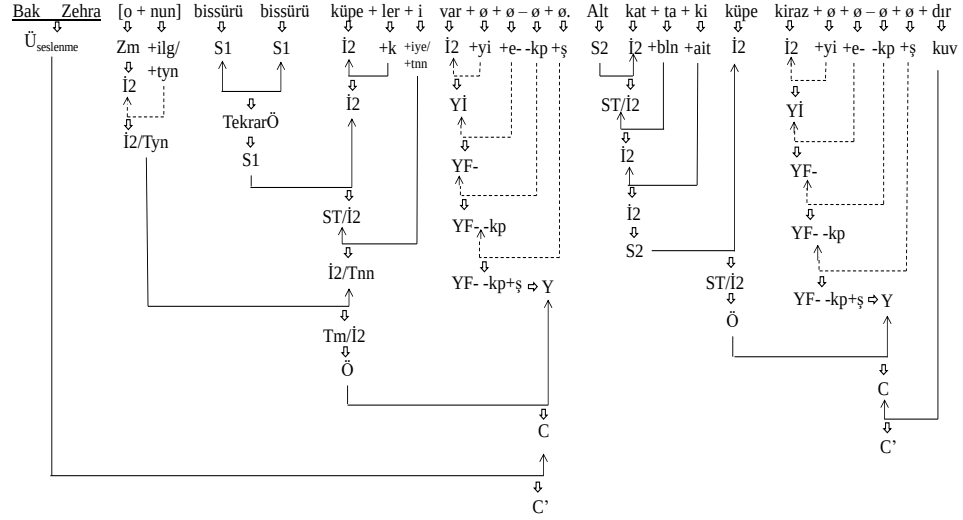
yola çıkararak kendi içinde bir mantıksallaşma örneği sergilemiştir. Şöyle ki Türkçede

akraba isimlendirmeleri oldukça çeşitli ve ince farklarla ayrılmış, her çeşit akraba bağı farklı isimlerle adlandırılmıştır. Bu Türk aile yapısının gücünü ve Türklerin aileye verdiği önemi gösterirken aynı zamanda bunları karşılayan ve her bir akraba bağını isimlendirme gücüne sahip olan Türkçenin de gücünü sergilemektedir. Dişilik ve erilliğe bağlı bu isimlendirmeler (amca, teyze, bacanak, kayınço, yenge, dayı, enişte... vb.) dilin oluşum aşamasında bulunan çocuklar tarafından da dikkatli bir şekilde gözlemlenmektedir. Erkek olan bireye ‘amca’, kadın olana ise ‘teyze’ dendiği ya da karşısındaki bireyin erkeğin ‘dayı’ ya da ‘amca’ sözcüklerinden birisiyle ifade edilme durumu çocuğun zihinsel gelişimi arttıkça dilsel kullanımına da yansiyacak ve çocuk doğru kullanımı zamanla kazanacaktır. Verilecek örnekte Ç32, ‘amca’ ve ‘dayı’ ayrımındaki cinsiyet kavramını kardeş boyutuna taşımış ve şöyle bir cümle kurmuştur: *“Ben kardeş istiyorum ne olursa olsun kardeş olsun. Eğer kız olsaydı dayı olurdu, erkek olsaydı amca olurdu.”* Çocuk bu isimlendirmeleri kendi cinsiyeti ve çocukluğu üzerinden okumuş, kardeşinin olması durumunda kendisi ondan daha büyük olacağı için tıpkı kendisi nasıl ‘dayı’ ve ‘amca’ diyorsa bu akrabalık bağındaki insanlara, kendisini de kardeşi karşısında ‘ağabeylik’ten önce bu kavramlarla eşleştirmiştir. Çünkü M’nin kardeşi yoktur ve dolayısıyla ‘ağabeylik’ ve ‘ablalık’ kavramları onda oluşmamıştır. Ç32 de oluşturduğu düz bir mantıkla diğer insanlarla kurduğu bağı kardeşi üzerinden okumuştur. Şöyle ki çocuklar dünyalarında var olan kavamlar üzerinde bir aktarım yapar ve bu kavamlar üzerinden mantıksal bir ilke edinirler.





4 yaşındaki Ç33 kodlu kız çocuğunun vermiş olduğu “*Bak, Zehra bissürü bissürü küpeleri var. Alt kattaki küpesi kirazdır.*” örneğinde mantıksallaştırma “alt kattaki” üretimindedir. Çocuğun muhatabındaki kişinin birden fazla olan küpeleri sıralanırken birinci, ikinci... vb. şeklinde adlandırma yerine bunu sanki bir apartman katı gibi düşünülüp birinci sıradaki küpenin konumu çocuk tarafından alttaki olarak düşünülmüş ve ifadesine “alt kattaki küpe” olarak yansımıştır. Kurulan mantık yine somut olarak gördüğü bir veri üzerinden gerçekleşmiştir.



13.4. Çatı/Bina/Görünüş Örnekleri

Zaman, insanın anne rahmine düştüğü andan itibaren içine doğduğu, boğuştuğu, yarıştığı, ortaklık kurduğu ve en çok da anlamlandırmaya çalıştığı bir kavramdır. Platon’a göre zihnin var olanları bir bütün olarak birdenbire kavrayamamasının sonucu olarak değişmez ve zaman dışı olan zaman yetkin idealar dünyasının yetkinlikten yoksun bir taklididir (Cevizci, 1999; 943). Anlamlandırmakta ve anlatmakta belki de en zorlandığımız şeydir, zaman. Aristoteles’in (1996; 11) “zaman var mıdır, eğer var ise onun doğası nasıldı?” sorusu boşuna sorulmuş bir soru değildir. İnsanoğlu zamanı anlamak için bölümlere ayırmış ve böylelikle onunla ortaklık kurabilme imkânını da artırmıştır.

İnsan aslında adlandıramadığı hiçbir şeyin varlığı hakkında bilgi sahibi olamaz. Bu bilme işi dil ile mümkündür. Ad verdiği şeyin varlığı ortaya çıkmış, adı olan varlığın da bilinmesi mümkün kılınmıştır. Zaman da dil aracılığı ile bölümlenmiş ve bu her bir bölümüne (yıl, ay, gün, saat, dakika, saniye, salise...) ayrı bir ad verilerek yaşamın parçası hâline getirilmiştir.

Aristoteles’in harekete bağlı döngüsel zaman anlayışından farklı olarak ünlü düşünür ve teolog Aurelius Augustinus, zamanın yaratıcısı olarak Tanrı’yı görmektedir.

Augustinus “zaman nedir?” sorusunu ‘*Bunu bana kimse sormasa bile biliyorum, ama biri sorarsa nasıl açıklayacağımı bilmiyorum. Ama kesin olarak söyleyebilirim ki hiçbir şey geçmeseydi (zamanda), geçmiş zaman olmazdı; hiçbir şey olacak olmasaydı gelecek zaman olmazdı; hiçbir şey olmasaydı şimdiki zaman olmazdı.*’ (1997; 255, akt. Karadaş, 2015; 326).

Peki dildeki zaman nedir? Üçok (2004; 129) bunu şu şekilde ifade eder: Fiillerin ifade ettikleri işin ne zaman vukua geldiğini çekimlerden veya daha doğrusu çekim eklerinden anlamak kabildir. Fiillerin ifade ettikleri, iş, durum, hüküm vs. esas itibariyle dört zamanda vukua gelirler; *şimdiki zaman, geçmiş zaman, gelecek zaman, geçmiş zaman.*

Dil, zamanı kendi içinde kategorilendirerek ve bunu belli ulamlarla aktarır. Eylem zamanı (tense), bir dil bilgisel kategori olarak zamandaki (time) yerleşimle ilgili bilgi veren bazı yollardan bir tanesidir. Herhangi bir dildeki zaman yerleşimi hakkında bilgi veren sözlüksel kaynakların, dil bilgisel türevlerden fazla olması şaşırtıcı değildir (Asher, 1994; 4558-4559, akt. Demirgüneş, 2007; 5)

Comrie (1985) dillerde zamanı üç aracı ile verir:

- a. Sözcük birleşmesiyle oluşan belirteçler: Bir dilde bu şekilde oluşturulan örnekler sayısız olabilmektedir. Örn, *geçen yıl, bu akşam, yarın sabah...*
- b. Tek sözcüklü belirteçler: dün, yarın, sabah, akşam... gibi sözcükler. Bu sözcükler aynı zamanda eyleme de yön vermektedir.
- c. Zaman ulamları: Dillerde eylem zamanları çeşitlenmektedir. Çünkü şu ana göre geçmişin ve geleceğin uzaklık derecesi dilden dile farklılık gösterebilmektedir. Yani, ifade şekilleri değişmektedir.

Gerek Türkçede gerek başka dillerde zamanları göstermeye yarayan ekler ve takılar, sadece ve mutlak olarak zamanı göstermezler; kiplerin belirmesine de az çok yardım ederler (Üçok, 2004; 129-130). Türkçede fiil ile fail arasındaki bağı kuracak edat ve eklerin sayısı hayret uyandıracak şekilde fazladır ve hepsinin bir karşılığı da mevcuttur.

Fiillere gelerek zaman bilgisi veren eklerin ve bu eklerin geldiği fiili zaman bakımından tamamlayan, ondaki zaman anlamını belirginleştiren, sınırlandıran zaman

zarf tümleçlerinin incelenmesi, dilin zamanı ifade ediş kudretini ortaya çıkarmak için gereklidir (Akçataş, 2015; 26).

Yalnız, Türkçede zamanı ele alınırken dikkat edilmesi gereken boyut biçimsel değildir, anlamsal zamana da dikkat edilmelidir. Bu şekilde dilin ulamları ve sistemi incelenirken bu inceleme daha işlevsel boyutta olacaktır. Bu işlevselliği de sağlayan kaynak ‘cümle’dir. Cümle içindeki zaman unsurları birbirleri arasında kurdukları sınırlama, açıklama, tamamlama gibi anlam ilişkileriyle fiilin gerçekleşme zamanını belirler (Kocaman, 1983; 81). Zaman eklerinin fiilin olduğu zamanı değil, biçimsel zamanı bildirmesi fiilin zamanını yalnız biçim olarak değil, anlam olarak da belirleme gerekliliğini gösteriyordu. Bunun için de cümlenin tamamından çıkarılacak zamana dayalı bilgi incelenmelidir. Çünkü cümle düzeyinde belirlenen zaman işleyişleri, cümlede bir araya gelen unsurların kurduğu anlam bütünlüğüyle kurulur. Bu da çok farklı, ayrıntılı zaman bilgilerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Akçataş, 2015; 28).

Türkçede fiillerden yola çıkılıp cümle düzeyine yayılan zaman kavramını değerlendirecek dil unsurlarından biri de fiil çatısıdır. Karpuz (2004; 1673-1674), fiillerdeki çatıyı şu şekilde açıklamıştır: *“Var olma, varlık alemini oluşturan bütün nesnelerin ilk ve en önemli durumudur. Nesnelerin dışsal bakımdan eylemsel ilişkileri öncelikle dıştan kendilerine doğruluk, ikincil olarak da kendilerinden dışa doğruluk ilişkileri olarak ayrılabilir. Çoğunlukla yapısal bakımdan değerlendirilen eylem çatılarının -işte bu temel ilişkiler göz önüne alındığında- çok yüzeysel ve eksik bir oluşuma sahip oldukları görülmektedir. Yapısal özellikler yanında işlevsel ve kullanımsal özelliklerin de dikkate alınması eylem çatılarının belirlenmesinde düşülen yanlışlığı ortadan kaldırmaya ve eksikliği gidermeye yardım edecektir.”*

Çatı; -TDK Türkçe Sözlük’e göre- “Özne, nesne durumlarına göre belirli çatı eklerinin fiil kök veya gövdelerine getirilmesiyle oluşturulan türev, bina.” olarak tanımlanmıştır. Kara ise (2015; 1205) çatı kavramını; “Fiillerin kendilerine mahsus niteliklerinin, sözlük anlamlarının ve aldıkları belli başlı eklerin (kimi kez zamirlerin yardımıyla) cümledeki eyleyenleri (özne, nesne, tümleç) nasıl değiştirdiğini, söz dizimine, anlama nasıl etkide bulunduğunu inceleyen bir dil bilgisi kategorisidir.” olarak tanımlamıştır.

Türkçe dil bilgisinde de çatılar özneleri bakımından etken, edilgen, ettirgen, işteş, dönüşlü; nesneleri bakımından geçişli ve geçişsiz olarak sınıflandırılmıştır.

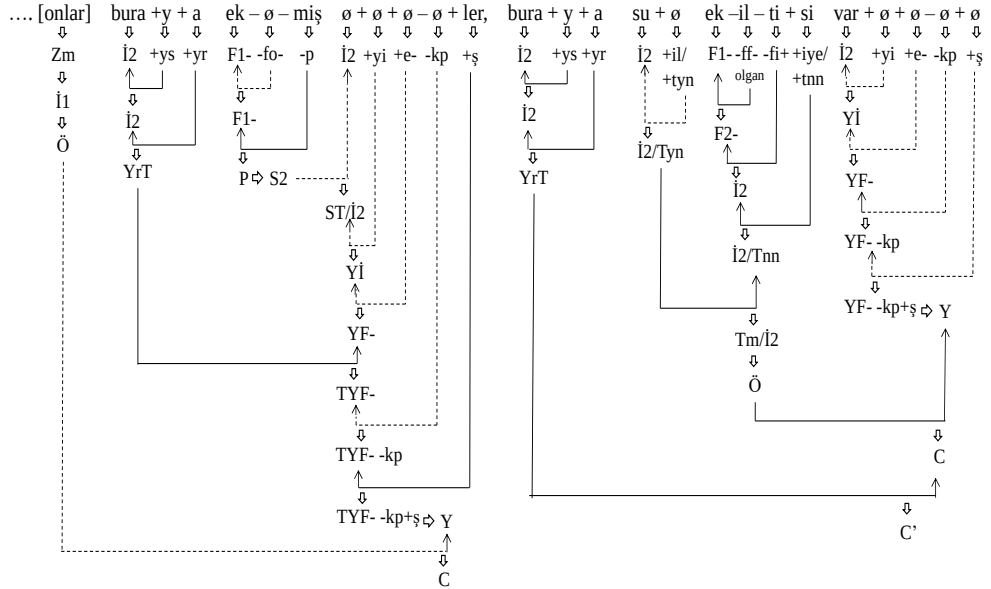
Lakin, Karpuz (2004) için “Olma Bildiren Eylemler İçin Bir Terim Önerisi: Olma Çatı” başlıklı çalışmasında olma bildiren eylemler ve çatı için yeni bir terim önerisinde bulunmuştur. Bu çalışmanın yapılmasının ana gayesi *olma* ile *etme* özelliği gösteren eylemlerin çatı işlevlerini birbirinden ayırmak gerektiğini vurgulamaktır. Ayrıca *etme* ve *olma* özelliğinin arasındaki farkı da şöyle ortaya koymuştur: “...*etme* özelliği, içten dışa doğruluk ilişkisini anlatırken *iş, kılış, eyleme, yapma, hareket* ve *yargıyı* kapsar. *Olma* özelliği ise dıştan içe doğruluk ilişkisini anlatmak için kullanılmaktadır. Birbirinin tam karşısında olan ve çok kolaylıkla ayrılabilen bu iki özelliğin nasıl karıştırıldığını anlamak mümkün değil.”

Bu olma ve etme özelliğini ayırabilmek bu çalışma için de oldukça önemlidir. Çünkü çocuklarda çatı eklerinin¹⁹ kullanımı duyularak öğrenilen bilgi çerçevesinde olup bilinçten tam olarak söz etmek mümkün değildir. Çocukların kullandıkları ve çatı biçim birimleri olarak kabul edilen unsurların geneli sezgisel bilgi alanına hizmet ederler. Olma ve etme özelliklerini sezgisel olarak ayırmakta ve eylemde de çatı ekini getirirken daha çok kendi zihin dünyasındaki işlevsellikten bir rol biçmektedir ve çocuklardaki bu kavramların eklerle birleşip çatı kategorisinde değerlendirilmesi ve incelemesi yapılırken asla ama asla bağlamdan kopulmaması gerekmektedir. Çünkü seçtiği biçimbirimi ne sebeple kullandığını bağlamın genelinde bir şekilde vermekte ya da sezdirmektedir. Çocukların zihin dünyasının izlerini taşıyan kelimeler onların kurdukları cümleler içinde standart dilden farklı da kullanılabilir ya da bambaşka bir dünyanın kapısını da aralayabilir. O sebeple zamanı da zaman kavramını ortaya koyan çatı kavramını da incelerken cümle düzeyinde ele almak gerekir.

4,2 yaşındaki Ç34 kodlu kız çocuğunun kurduğu cümlede kullandığı çatı eki oldukça dikkat çekicidir. Ormanın içinde otların arasında gördüğü gölcük için kullandığı ifade “su ekiltisi” olmuştur. Uçsuz bucaksız gördüğü denize benzemeyen bu su birikintisini *ekil-* fiili ile eşleştirmesindeki kurduğu mantığı otların arasında olması ve otların ekildiğini bilmesi ve bundan dolayı da bir yansıtma örneği yapabileceği şeklinde

¹⁹ Genel kabul görmüş çatı biçim birimleri; /-(I)n-/ , /-(I)l-/ , /-(I)ş-/ , /-(I)t-/ , /-Dir-/ , /-DAr-/ , /-°r-/ , /-(I)z-/ , /-(I)k-/ ve sıfır /-Ø-/ şeklindedir. Bunlardan /-(I)z-/ ettirgenlik eki, Türkiye Türkçesinde işlek olarak kullanılmaz (Kara, 2015; 1205-1206).

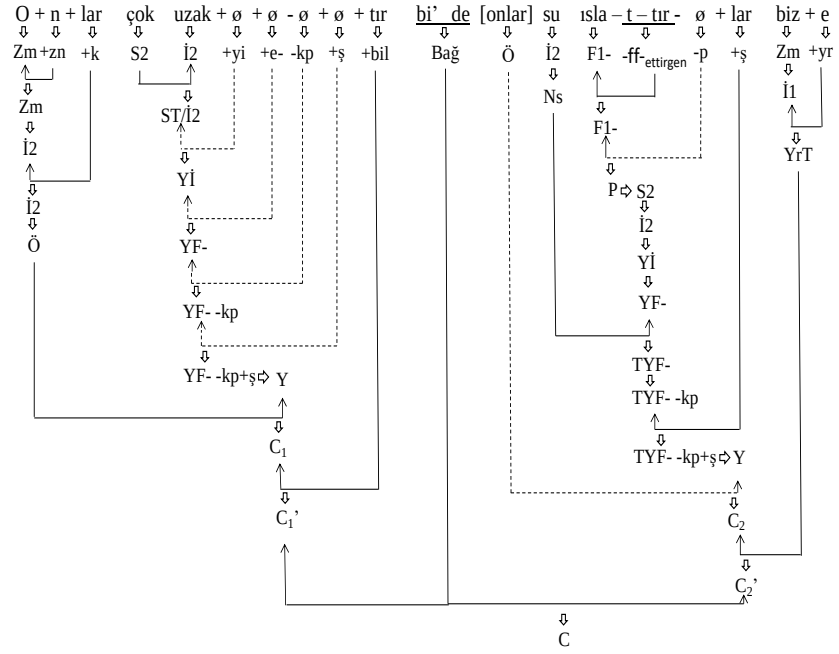
açıklanabilir ya da kurmuş olduğu cümleye bakıldığında “buraya ekmişler, buraya su ekiltisi var.” bu gölcüğün belki insan eliyle²⁰ yerleştirildiğini anlatmak istemiştir, ama bundan tam olarak emin olamayacağı için de daha önce bu durumlar için kullanılan eki buraya yansıtmış ve öğrendiğini etkili bir şekilde kullanmıştır. Çocuğun düşüncesini yansıttığı cümle morfolojik ve semantik olarak incelendiğinde *ekil-* fiilinde edilgenlikten daha ziyade bir *olma* anlamı vardır. Edilgen çatı olarak değil, olgan çatı özelliği altında bu örneği değerlendirmek doğru olacaktır. Ayrıca çocuk, bulunma hâl eki işlevinde yönelme hâl ekini kullanmıştır. Burada bir yanlışlık yaptığı kanısına varılmamıştır. Bir önceki cümlede yer alan “buraya” ifadesini değiştirmeden kopyalayıp kullanmıştır. Çocuğun diğer cümlelerinde bulunma hâl ekini kullanmada herhangi bir eksik ya da yanlış kullanıma rastlanmamıştır.



2,9 yaşındaki Ç35 kodlu kız çocuğu denizden ve denizin içindeki balıklardan - özelinde yunuslardan- bahsederken onlar için şu şekilde bir cümle kurmuştur: “Onlar (yunuslar) çok uzaktır bi’ de su ıslattırlar bize.” Burada *sıçra-* fiili yerine suyun ilk ve genel özelliği olan *ısla-* fiilini kullanmıştır. Muhtemelen *sıçrat-* fiilini henüz bilmediği için ve doğal olarak bildiği bir eylemle gerçekleşen durumu dile getirmiştir. Çatı bakımından

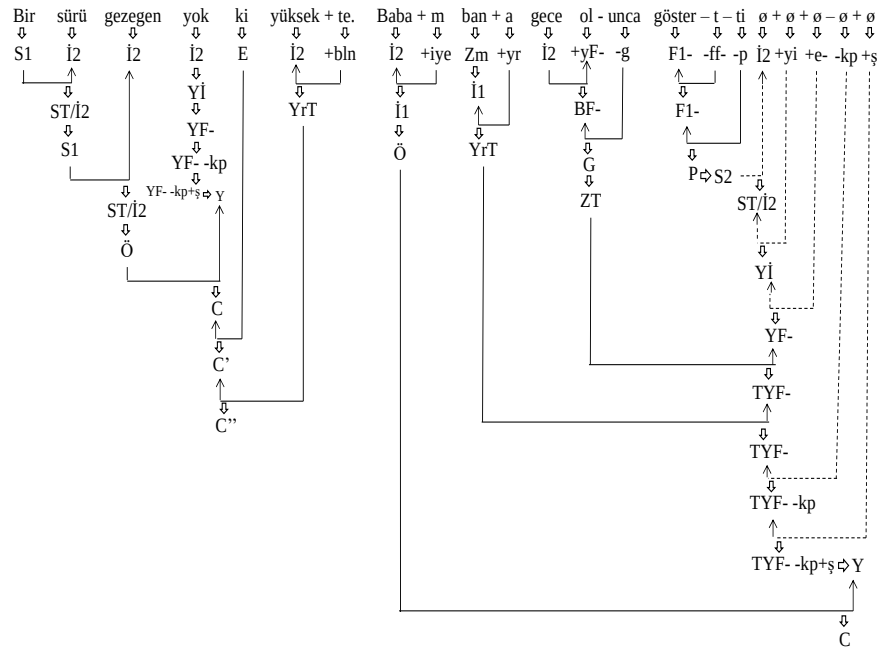
²⁰ Ön koşul olarak kurduğu “buraya ekmişler” ifadesi insan tarafından yapılan fikrini uyandırmıştır. Çocuklar, zihin dünyalarını ifadelerine olduğu gibi yansıtmaya eğilimindedir. O sebeple yapılan çıkarımlar, yine incelenecek olan asıl cümlelerin öncesinde ve sonrasında yer alan destekleyici cümlelerden yararlanılarak oluşturulur.

burada art arda gelen iki çatı eki mevcuttur; /-t-/ ve /-tır-/ ettirgenlik ekleri üst üste kullanılarak ikincisi pekiştirme görevini üstlenmiştir, lakin çocuğun yaşına oranla zihin dünyasına mercek tutulacak olunursa çocuğun eylemin ilk hâlini *ıslat-* olarak kodlaması ve bunun üzerine ettirgenlik ekini getirmiş olması çok daha olasıdır. Ayrıca eylemde geniş zaman ekine /-r/’ye benzer bir ek olduğu için çocuk, /-tır-/ ettirgenlik ekinin bünyesine zaman kavramını da yerleştirmiştir.

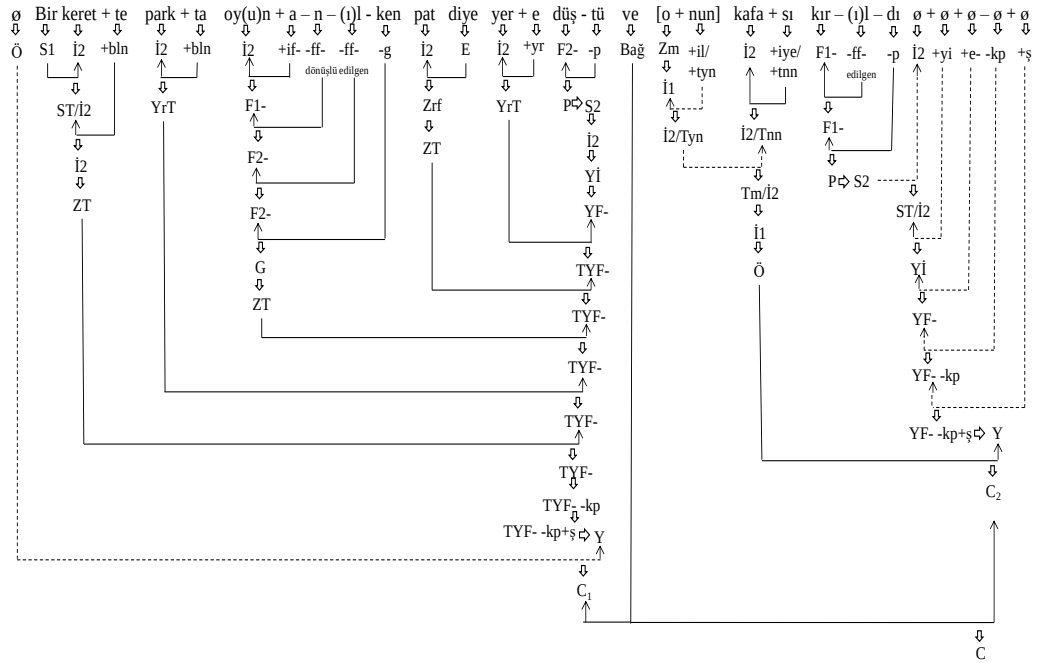
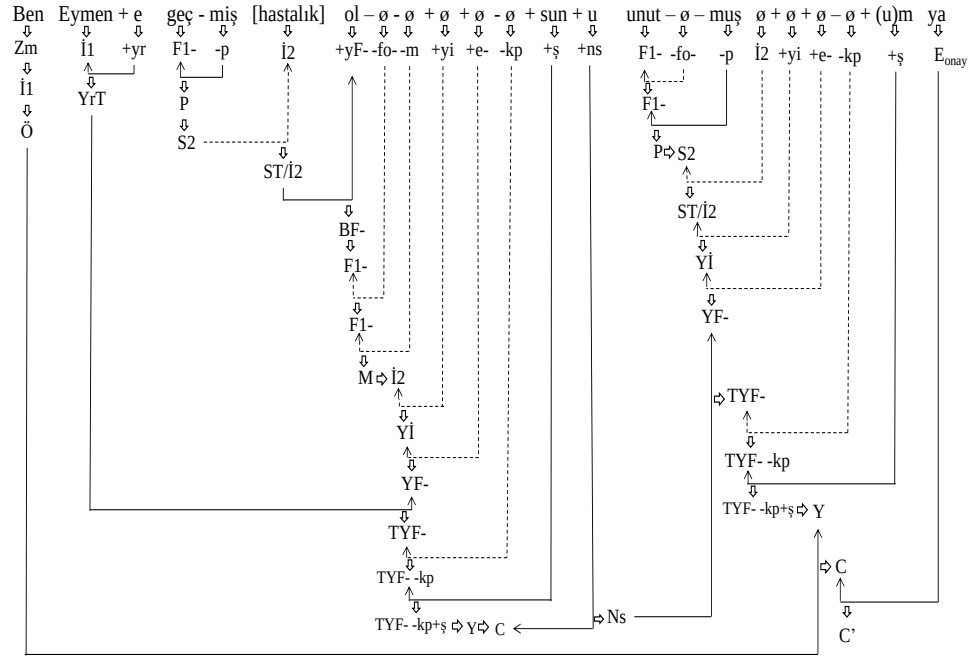


Yukarıdaki örneğe nazire olarak *ısla-* fiilinin çocuklarda bir kalıp olarak *ıslat-* şeklinde öğrenildiği gerçeği 5 yaş grubunda yer alan başka bir çocuk üzerinden gösterilebilir. Ç36 kodlu kız çocuğunun kurduğu cümlesinde “*Yapraklar yeşil olur ama değişebilir bulutlarla yağmur yağınca yapraklar ıslattırabilir.*” görüldüğü üzere burada da yukarıdaki gibi çift ettirgenlik eki kullanılmıştır. Çocuğun amacı burada bir pekiştirme yapmak ve anlamı kuvvetlendirmek değildir, *ısla-* fiilini *ıslat-* şekli ile öğrendiği için kalıpsal bir ifadenin üzerine bu eki getirdiği için bu şekilde bir kullanım ortaya çıkmıştır.

4 yaşındaki Ç37 kodlu kız çocuğunun kurmuş olduğu “*Bir sürü gezegen yok ki yüksekte. Babam bana gece olunca gösteretti.*” cümlesinde ettirgenlik eki tamamen pekiştirmek ve vurgulamak amacıyla kullanılmıştır. İkinci şahıs ile üçüncü şahıs arasında geçen ve bu bağ birinci şahıs tarafından ifade edilirken kullanılabilecek olan ettirgen çatı bu cümlede birinci ve ikinci şahsın arasında geçen bir olayı anlatan ifadede kullanılmıştır.

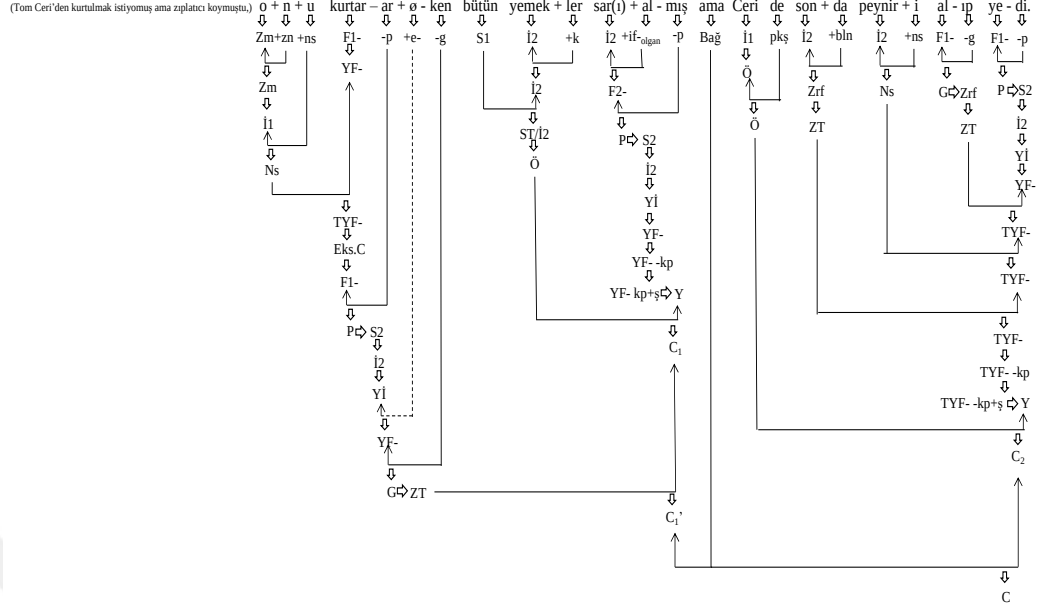


Başka bir örnekte (4 yaş grubuna ait Ç38 kodlu erkek çocuk) d



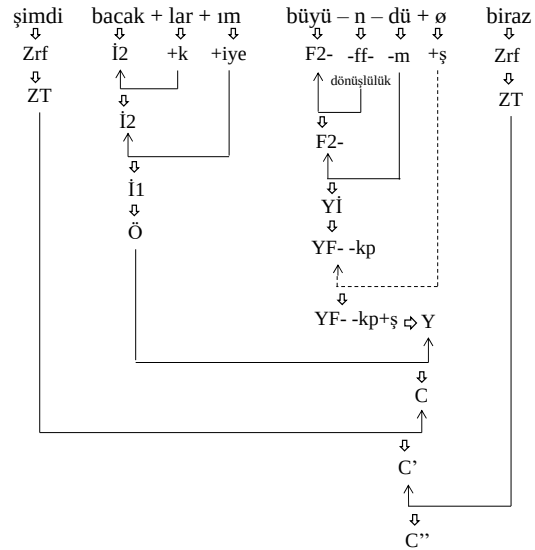
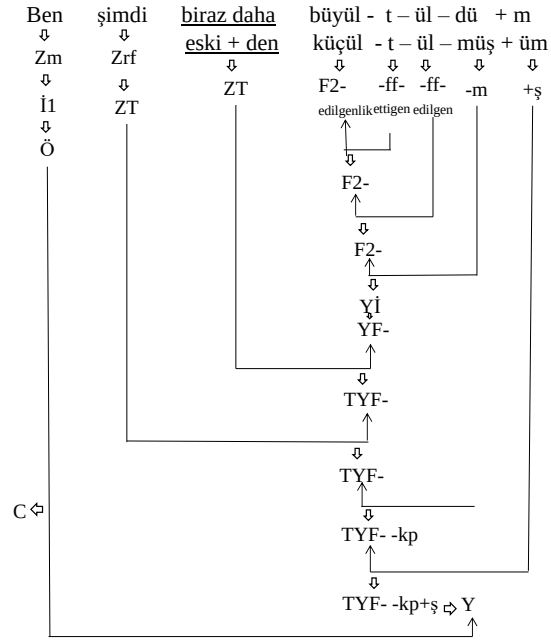
5 yaş grubundan Ç39 kodlu kız çocuğunu kurmuş olduğu cümlede kullandığı çift çatı ekiyle zihnindeki kurguyu şu şekilde aktarmıştır: “*Çocuklar oyuncaklarını birbirlerine götürüyorlar ve birbirleriyle oyuncaklarını paylaşıyorlar.*” Semantik olarak cümle incelenecek olsa bağlama uygun yüklem “paylaşıyorlar” değil, “paylaşıyorlar” olmalıydı. Lakin çocuğun işteşliğin yanı sıra ettirgen çatı ekini kullanması paylaşımın dışarıdan gelen bir komutla uygulandığı verisini zihinlerde uyandırmaktadır. *Paylaş-* eylemi aslında bir kalıp niteliğinde olup işteşlik ekini bünyesinde eritmiş bir fiildir, çünkü *paylaş-* eylemi karşılıklı yapılan bir eylem niteliğindedir. Bu sebeple işteşlik seçilen eylemle doğrudan gelen bir dil belirteci iken ettirgenlik ile eylemi geliştirmesi çocuğun zihin yapısını yansıtmaktadır. Kreşlerde öğretmenleri, evde aileleri tarafından çocuklara, bu yaşlarda, sürekli vurgulanan davranış kalıplarından biri de paylaşmak zorunda olduklarıdır. Bu sebeple paylaşma fikri çocuklara, sıklıkla, dışarıdan gelen bir komut niteliğindedir adeta. Çocuk da bu komutu ifadesine yansıtmış ve dışarıdan gelen bu mecburi davranış kalıbını iletişim kurduğu sırada cümlesinin yüklemine açıkça belirtmiştir. Burada iki çatı ekinin birleşimiyle bir edıştırigenlik²¹ söz konusudur.

²¹ “edıştırigenlik” terimi Hacı Ömer Karpuz’un (2009), “Türkiye Türkçesi Eylem Çatılarının Yeniden Yapılandırılması” başlıklı çalışmasında kullanılmaktadır. Hoca, bu çalışmasında birden fazla çatı eki almış eylemlerin adlandırılışı için 28 yeni terim önerisinde bulunmuştur. Amaç, dil bilgisi öğretiminde hem eylemlerin hem de yüklendikleri işlevsel özelliklerinin gösterimlerini daha yeterli bir seviyeye getirmektir. Edıştırigen adlandırması da işteş ve ettirgen çatı ekini bir arada barındıran eylem adlandırmaları için önerilen bir terim önerisidir. Bu çalışmanın da ana amaçlarından biri dilin işlevselliğini daha aşikâr kılmak olduğundan, burada da yenilik temsilcisi bu terime yer vermenin uygun olacağına karar verilmiştir.



Yine 4 yaşındaki Ç41 kodlu erkek çocuğunun kurmuş olduğu “Ben şimdi biraz daha büyültüldüm eskiden küçültülmüşüm şimdi bacaklarım büyüdü biraz.” bu cümle örneğinde çatı ekleri fonksiyonel olarak ilginç bir şekilde kullanılmıştır. Ç41, *büyül-* ve *küçül-*²² eylemlerinin bir olma eylemi olduğunun içgüdüsel olarak bilincindedir ve bunun kendisinin yetkisi dışında gerçekleştiğini, sezgisel olarak algılayışını doğrudan dilsel kullanımına da yansıtmıştır ve bunun için olganlık ve ettirgenlik eklerini arka arkaya kullanarak bu sezgisini kuvvetlendirmiştir. Ayrıca art arda kullandığı iki çatı ekiyle kendinden bağımsız gerçekleşen bu eylemleri tamamen bağımsızlaştırmış ve etkisinin olmadığını söylemiyle desteklemiştir. Lakin daha da ilginç olan *büyün-* şeklinde kullandığı eylemdir. Buradaki dönüşlülük eki o kadar yerinde kullanılmıştır ki burada bilinç devre dışıdır demek doğru değildir. Olma olgusundan etkilenen özne etkilendiği olayı dönüşlülük ekiyle kendine uyarlamıştır.

²² *Küçül-* eyleminin etkisiyle *büyül-* eylemi oluşturulmuştur. Buradaki etkilenme tamamen bir analogi örneğidir.



Çatılar başlığında dikkat çeken örnekler buraya taşınırken örneklemede tabi ki bu kadarla kısıtlı değildir. Lakin çatı eklerinin işlevsel kullanılma yaş aralığı -nadir olsa da 3-4-5 yaş aralığındadır. Çocukların *etme* ve *olma* arasındaki farkı sezgisel olarak ayırabildikleri ve bunları efektif bir şekilde kullandıkları dikkati çeken ilk noktadır. Standart dildeki kullanımla ayrılan farklı örnekler buraya taşınmış ve çatıların dil

bilgisinde daha işlevsel işlenmesi gerektiği konusu bir kez daha ortaya çıkmıştır. Sistemin çarkında erimemiş örneklem grubunu oluşturan çocuklarda bu eklerin işlevselliği nefes alırken, okula başlayan ve dilin kurallarıyla karşılaşılacak çocuklarda çatı, dolayısıyla zaman kavramı, bilgisi anlaşılması zor bir konu başlığı hâlini almaktadır. Sebebi ise dilin kurallarının işlevsellikten uzak sadece biçimsel olarak verilmeye çalışılmasıdır. Bu durum öğreticinin de öğrenenin de işini hem zorlaştırmakta hem de dilin seviciliğinden çocukları uzaklaştırmaktadır.

13.5. Anlam – Üretim Farklılığı Örnekleri

Dil edinim sürecinde anlam ve üretim birbirinden farklı zamanlarda gerçekleşen evrensel özelliklerdir. Üretim aşamasından önce gerçekleşen anlama çocuklarda yaş artışı ile paralellik göstermektedir. Çocuk 2 yaşına yaklaştıkça anlama ile üretim arasındaki farklılık azalmakta lakin hala varlığını korumaktadır. Bu iki kavram arasındaki gelişim hızı yaş arttıkça kapanmaktadır. Lakin iletişimin gerçek anlamda gerçekleşmeye başladığı 2 yaşının başından standart dil kurallarını kullanma yetisini kazandığı 7 yaşın başına kadar anlam ve üretim farklılığı farklı oranlarda devam etmektedir.

Çocuklar sözcük ve cümle üretimlerinde genel itibariyle sözcük ve cümlelerin sonuna dikkat eder ve sonrasında kullandığı sözcük ve cümleyi bir öncekine göre şekillendirir. Bağlamdaki bütünlük yaş arttıkça kavranmakta ve kullanım hataları azalmaktadır. Bu başlık altında verilecek örnekler 2,5-3,5 yaş aralığındaki çocuklar tarafından verilmiştir. 4 yaşından itibaren anlam ve üretim arasındaki farklılığı gösteren örneklere örneklem metninde rastlanmamıştır.

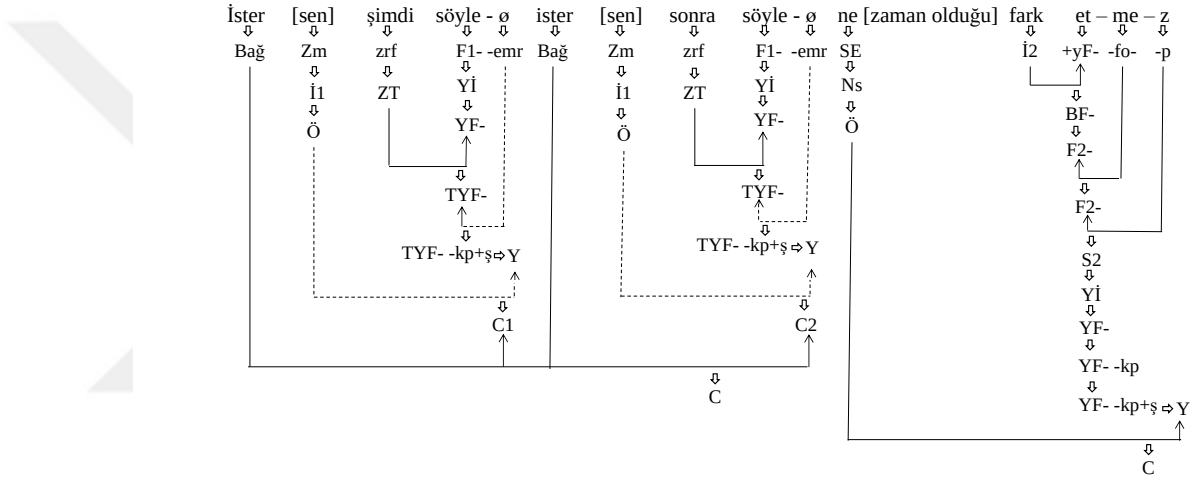
2,5 yaşındaki Ç42 kodlu kız çocuğunun dahil olduğu aşağıdaki diyalogda görülmektedir ki zaman ibareleri önceki cümlede kullanıldığı için çocuk zaman kavramını vermesi gerektiği bir sonraki cümlesinde vermez. Çünkü burada Ç42'nin dikkat kesildiği nokta bir önceki üretiminde verilmesi gereken kavramların hepsinin verilmiş olmasıdır ve o sebeple tekrar vurgulama gereği duymaz. Lakin bu üretimi standart dilde eksik bir ifadeyi göstermektedir. Çocuğun derin yapıda oluşturduğu kavramı yüzey yapıya yansıtamaması, anladığı nokta ile üretim noktası arasındaki farkın henüz daha birbirinden uzak olmasından kaynaklanmaktadır.

“Ç42: -Alican, kargocu gelirse söyle İdil Seçkin desin.

A: +Tamam

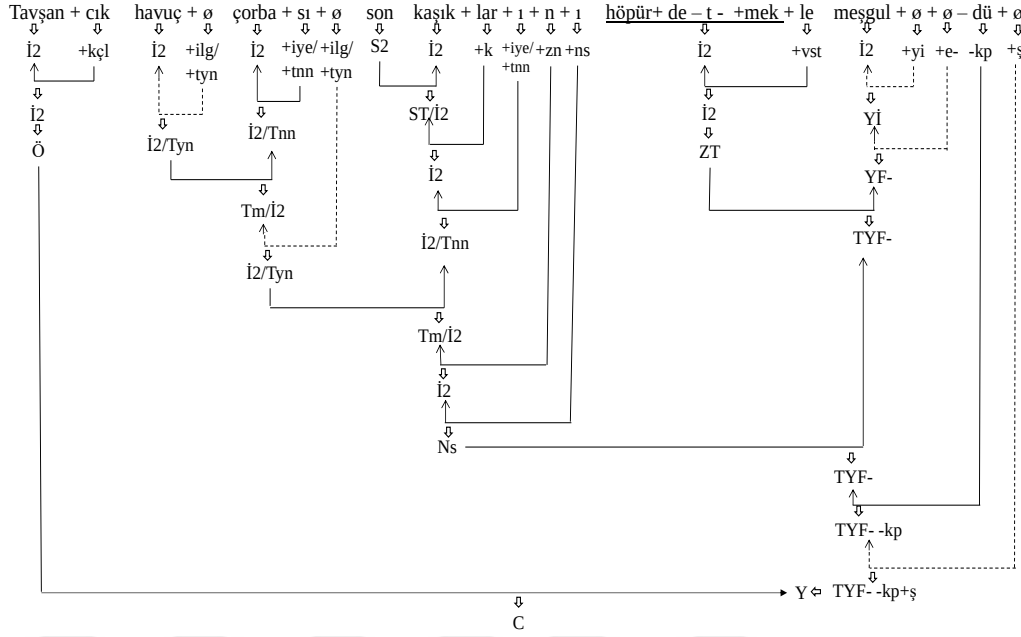
Ç42: -İster şimdi söyle, ister sonra söyle ne fark etmez.”

Örnekte de görüldüğü üzere Ç42 “ne zaman olduğu fark etmez” söylemi yerine “ne fark etmez” gibi bir söylem gerçekleştirmiştir. Ç42’nin eksik ifadesinde aslında zaman kavramı vardır, lakin Ç42 bunu yüzey yapıya taşıdığı ifadesinde tekrarlama gereği duymaz, çünkü hâlihazırdaki anlama kapasitesi onun bir önceki cümlede ürettiği zaman kavramlarına işaret eder.



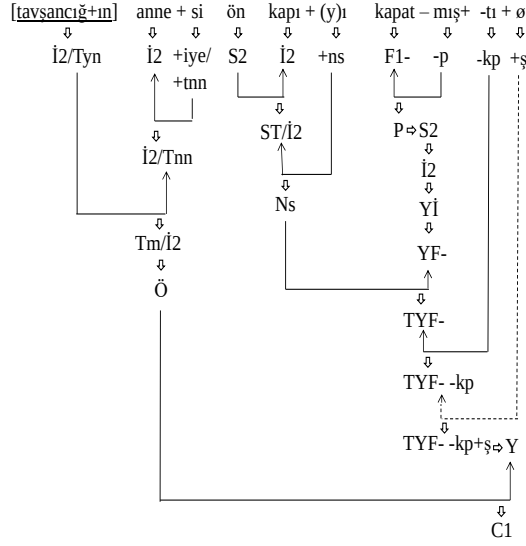
3,4 yaşındaki Ç43 kodlu erkek çocuğunun “Tavşancık havuç çorbası son kaşıklarını hüpürdetmekle meşguldü.” üretmiş olduğu bu örnekte isim tamlamasında bir anlam-üretim farklılığı görülmektedir. Çocuk burada yine derin yapıda kurmuş olduğu isimler arasındaki tamlama bağlantısını yüzey yapıya çıkarırken standart dilin kurallarına göre tamlayan ekinin eksikliği ile oluşturmuştur. Lakin bu yaştaki bir çocukta bu durum eksiklik değil, bir tercihtir. Çocuk burada bütüne odaklanmıştır, onun odak noktasında önemli olan cümlenin nesnesini ortaya çıkarmaktır ve çocuk üretim aşamasında bu bütün dâhilinde nesneyi görünür kılmıştır. Bunu yaparken de algısındaki bütünlüğü parçalamamıştır. Çünkü onun algısında bu bir bütündür parçalanamaz, bu sebeple bütün ile parça arasına herhangi yeni bir üretim (ek) girmemelidir. “havuç çorbasının son

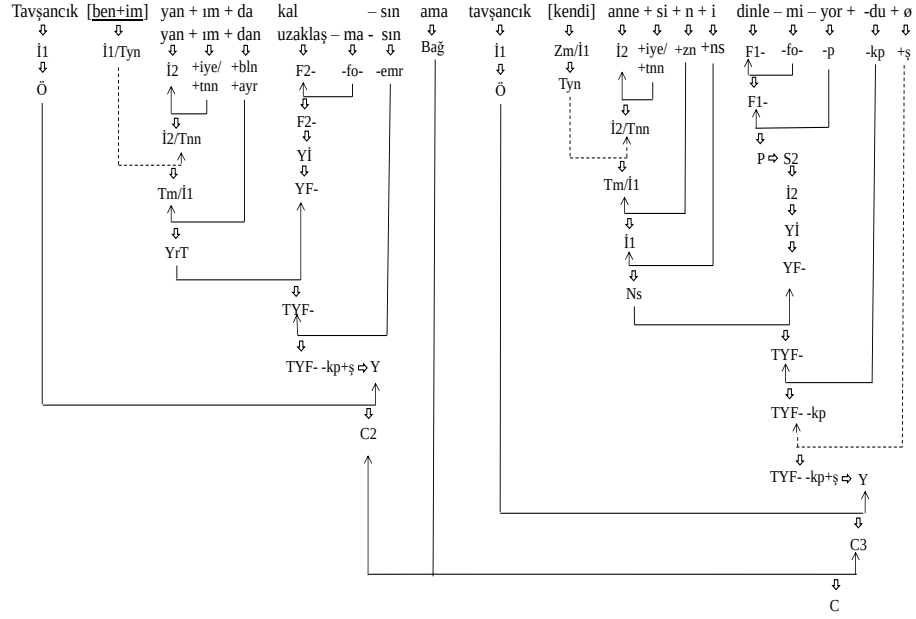
kaşıkları” onun algı dünyasında “*havuç çorbası son kaşıkları*”dır ve bu anlama şekli üretimine de olduğu gibi yansımıştır.



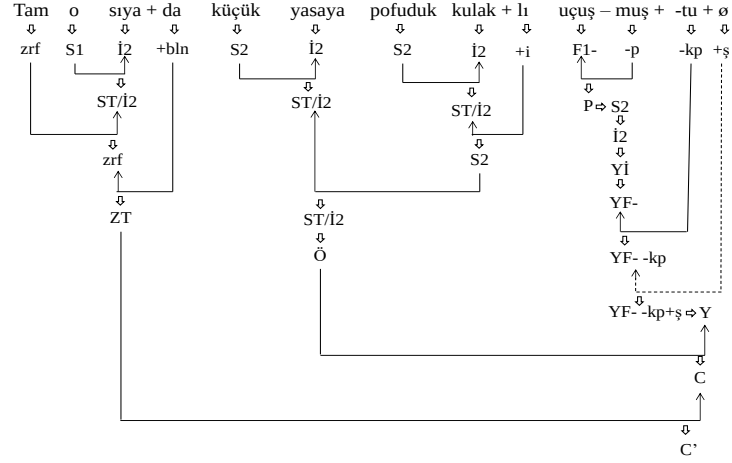
3 yaşındaki Ç44 kodlu kız çocuğu anlama ve üretim arasındaki farklılığı “*Annesi ön kapıyı kapatmıştı, tavşancık yanımda uzaklaşmasın ama tavşancık annesini dinlemiyordu.*” örneği ile sergilemiştir. Burada dikkat çeken iki anlam-üretim farklılığı vardır; ilki bulunma hâl ekinden kaynaklı hatalı bir kullanımdır. İlk bakışta hâl eklerinin nöbetleşmesi gibi görünse de burada ekler birbirinin yerine geçmemiştir. Seçilen eylemden kaynaklı hatalı hâl eki kullanımı söz konusudur. Çocuk zihninde “kal-” ve “uzaklaş-” fiillerinin ikisini de düşünmüş, lakin birini yüzeye çıkarabileceği için o sırada, muhtemel, uzaklaşmaması gerektiği durumu daha ön plana çıkmış ve “uzaklaşma-” eylemini tercih etmiştir, ama zihnindeki bu ikilik yüzeye taşınırken tercihlerin birbiri içinde erimesinden dolayı diğer eylemde (kal-) kullanılacak hâl eki tercih ettiği eylemde (uzaklaş-) kullanılmıştır. Böylece zihnindeki ikiliğin izleri ifadesine yansımıştır. İkinci anlam-üretim farklılığı ise, tavşancığın annesinin iç konuşması olarak verilmesi gereken “*tavşancık yanımda uzaklaşmasın*” ifadesidir. Yüzey yapıya taşınırken, çocukta henüz bileşik cümle kullanımı gelişmediği için, tek bir ifadenin içinde verilmeye çalışılmıştır. Bu durum, cümle içinde iki anlatıcının varlığı ile hissedilmektedir. Cümlenin geneline bakıldığında çocuk, anlatıcı olarak 3. teklik şahsı seçmesine rağmen, bahsedilen ifadede annenin iç konuşmasını 1. teklik şahıs ile vermiştir. Bu izler aslında bu cümlenin bileşik

bir cümle olması gerektiğini göstermektedir. Burada iç içe geçmiş iki anlatım söz konusudur, ama çocukta bu anlam ilişkisini kurabilecek üretim yeteneği olmadığından cümle tek bir ifade şeklinde dile getirilmiştir. Ama özne değişikliği verilmek istenen girift anlamın izlerini aşikâr etmiştir. Anlam-üretim arasındaki farklılığı oldukça iyi gösteren bu örneğin asıl üretimi şu şekilde olmalıdır: “*Tavşancığın annesi ‘Tavşancık yanımda kalsın/yanımdan uzaklaşmasın’ diye düşünerek ön kapıyı kapattı ama Tavşancık annesini dinlemiyordu.*” Ama anlam, çocuktaki üretim yeteneği ölçüsünde yüzey yapıya taşınabilmektedir. Bu sebeple Ç44 bu üretimi üç basit cümle ile gerçekleştirmiştir.

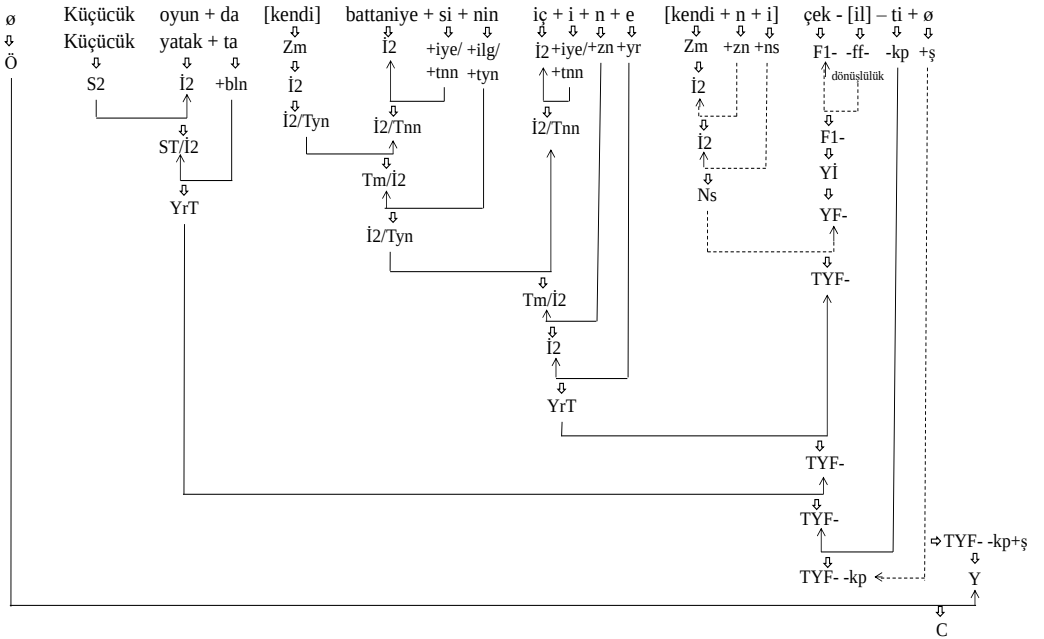




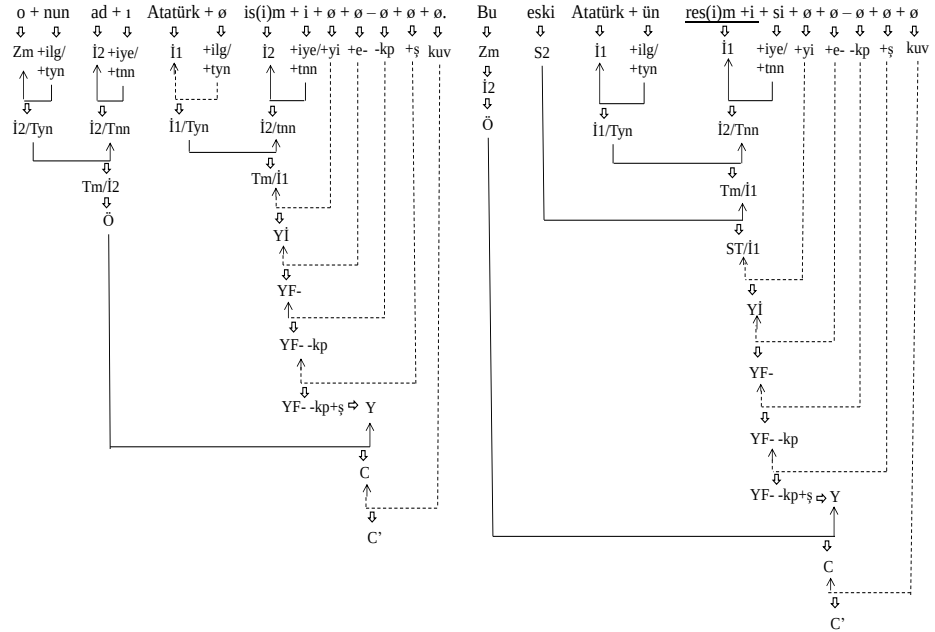
3,5 yaşındaki Ç45 kodlu kız çocuğunun “*Tam o sıyada küçük yasaya pofuduk kulaklı uçuşmuştu.*” kurmuş olduğu bu cümlede anlam-üretim farklılığı tamlamadaki sıralamada oluşmuştur. “pofuduk kulaklı” ifadesi “küçük yarasa”nın sıfatı konumundayken çocuk bunu isimden sonra getirmiştir. Buradaki anlam-üretim farklılığı öncelik sırasında gerçekleşmiştir. Çocuğun vurgulamak istediği iki ana unsur vardır; 1. Küçük yarasa, 2. Yarasanın pofuduk kulaklı oluşu. Standart dil kurallarına göre niteleyen unsur her zaman nitelenen ismin önünde yer almaktadır. Lakin çocuğun odak noktası ikiye bölündüğü için niteleyici-nitelenen ilişkisindeki bağı da zihinde kursa bile yüzeye taşıyamamıştır. Anlam ilişkisini kurmaya çalışırken üretim aşamasındaki oluşum, içinde bulunduğu yaşın algı gelişimine göre şekillenmiştir.



3,2 yaşındaki Ç46 kodlu erkek çocuğunun “*Küçücük oyunda, küçücük yataкта battaniyesinin içine çekti.*” kurmuş olduğu cümlede anlam-üretim farklılığı özne-yüklem uyumsuzluğunda görülmektedir. Çocukta çatı eklerinin oluşumu henüz başlangıç seviyesinde olduğu gerçeği aşikârdır. Bu sebeple cümlelerin gidişatına göre kullanılması gereken yüklem çekil- (dönüşlülük) şeklinde olmalıdır. Ama Ç46 cümledeki nesne ilişkisini kurgu ile yüzey yapıda tam anlamıyla kurgulayamadığı için ortaya dönüşlülük ekinin kullanılmadığı bir cümle üretilmiştir. Zihinde oluşmayan dilsel olguların hâliyle üretimde de yeri olamayacaktır ve bu örnek bunun göstergelerinden biridir.



Son olarak verilecek örnek yine 3 yaşındaki Ç47 Kodlu bir kız çocuğu tarafından üretilmiştir: “Onun adı Atatürk ismi. Bu eski Atatürk’ün resmi.” Bu örnekte anlam-üretim farklılığı üst seviyededir. Tamlamaların oluşumuna ışık tutan bu örnekte görülmektedir ki çocukların tamlayan ve tamlanan parçalarından oluşan tamlayan ilişkisini bütünden yola çıkarak parçaya ulaşırlar ama 2,5-3 yaşın başında çocuklar parçaları henüz tam olarak algılayamaz ve parçaları bir kalıp olarak öğrenmekte ve bütünü görebilmektedirler. “Atatürk’ün resmi” tamlamasında kalıp öğrenme açısından önemli bir üretimdir. Çocuk öncelikle iki kere tamlanan eki kullanmıştır. “Atatürk’ün resmi” tamlamasında tamlayan ve tamlanan ekleri mevcutken çocuk bunu bir bütün olarak düşünüp /+sI/ tamlanan ekini tekrar getirmiş ve kendince tamlamayı kurmuştur. Çocuktaki anlama ilişkisi ne boyuttaysa üretim de o boyuttadır. Anlam ve üretim arasındaki farklılık yaş ilerledikçe ve zihinsel yapı geliştikçe azalmakta ve standart dil kullanımına kavuşmaktadır.



Bu başlıkta incelenen örnekler 2,5-3,5 yaş aralığındaki çocuklar tarafından verilmiştir. Bu durum göstermektedir ki belirtilen yaş aralığında anlam ve üretim farklılığı üst seviyede varlığını sürdürmektedir. İletişimin yeni yeni başladığı 2 yaşın başlarında zihinsel gelişim de hızlı bir şekilde devam etmektedir. Lakin bu gelişim süreci devam ederken çocuğun zihinsel yapısıyla dilsel üretimi aynı hızda ilerlemeyebilir. Bu da anlama

ve üretim arasında bir farklılık oluşturmaktadır. Bu farklılık çocukların oluşturmuş olduğu dilsel üretimlerde standart dil kurallarına göre hatalı üretimler olarak kabul edilir. Lakin çocuğun bu gelişim sürecinde zihni daha hızlı gelişirken dilsel üretimi daha basit üretimlerden oluşmaktadır. Yukarıdaki örneklerden de görüleceğı üzere niteleyici-nitelenen arasındaki sıralama oluşumu, girift anlamları barındıran cümleleri zihin dünyasında (derin yapıda) oluştursa bile yüzeye basit cümleler olarak yansıtabilmesi tamamen üretim alanında kazandığı yeterlilikle alakalıdır. Anlama ve üretim arasındaki fark bu yaş aralığında fazla iken ilerleyen yaşlarda azalmakta ve 7 yaşın başlarında iki kavram arasındaki birlik sağlanmaktadır.

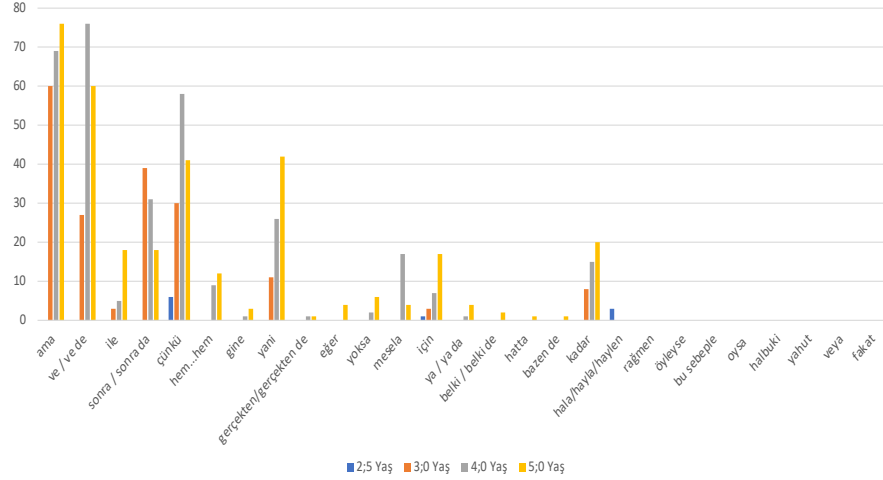
IV. DEĞERLENDİRME

2,5-3-4 ve 5 yaş aralığındaki deneklerden alınan -resimli öykü kitaplarının yorumlanması ve doğal iletişim ortamında elde edilen veriler- kayıtlar sonucunda elde edilen veriler şu şekilde değerlendirilebilir:

1. Çocukların iletişim amacıyla gerçekleştirdikleri dilsel eylemler -ister resimli öykü kitaplarını yorumlarken ister doğal iletişim ortamında- tamamen dışsal etkilerle bağlantılı olup dil dışı gösterimler de mevcuttur. İletişimsel kaygılarla üretilen ve kaydedicinin bir yabancı olmasından dolayı heyecanlanmaları mevcuttur. Bu da ifadelerinde bazı zamanlar seçiciliği, hatayı, eksik ve bolca tekrarlı ifadeleri ortaya çıkarmıştır. İzin/onay bekleme, eylem isteği, bilgi edinme, meraklılık, tanımlama/betimleme sözcelerini oluştururken onları bazı dilsel ulamları fazlaca kullanmaya yönlendirmiştir. İlk maddede ele alınacak olan bağlaçlar ve edatlar incelenen yaş aralığındaki çocuklarda özellikle bağlamın devamlılığını sağlamada oldukça önemli olmuş *sonra/sonra da, çünkü, ama, ve/ve de, mesela* bağlaçları özellikle her yaş grubunda sıralı cümle oluşturmak mantığıyla neredeyse virgül yerine kullanılmıştır. Özellikle *mesela* bağlacı 4 yaşa grubunda yerli yersiz birçok yerde kullanılmış bu yaş grubunda ana işlevi bağlamın devamlılığını sağlamak olmuştur. *İle* bağlacı ise genel itibarıyla tüm yaş gruplarında ünlüsünü kaybedip önündeki kelimeye iliştilerilerek ve zarf oluşumunda kullanılmıştır. Yalnız bağlacı ise hiçbir şekilde cümle başı edatı ya da bağlaç olarak değil, sadece zarf görevinde kullanılmıştır. Aşağıdaki grafikte de görüleceği üzere *oysa, rağmen, hâlbuki, bu sebeple, öyleyse* bağlaçları ile hiç karşılaşılmamıştır. *İçin* edatı ise tek başına kullanılsa da genelde *-dığı için* şeklinde kullanılmıştır. Kadar edatı ise genel itibarıyla -A

kadar ve ne kadar biçimlerinde kullanılmıştır.

Bağlaçlar ve Edatlar



Grafik 7: Bağlaç ve Edatlar

2. Sentaks düzeyinde elde edilen verilerin sayısal değerleri çıkartıldığında şöyle bir istatistiksel bilgi ile karşılaşılır: Bu çalışmada toplam 151 denek ile çalışılmış bunlardan 48 denek 5 yaş grubunu, 48 denek 4 yaş grubunu, 48 denek 3 yaş grubunu, 7 denek ise 2,5 yaş grubunu oluşturmaktadır.
3. Örneklem metni toplam 4739 cümleden müteşekkildir. 4739 cümlelerin 3470'i fiil cümlesini; 1269'u isim cümlesini oluşturmaktadır. İsim ve fiil cümlelerinin yaş gruplarına göre dağılımı ise 5 yaş grubu: 346 isim cümlesi-948 fiil cümlesi; 4 yaş grubu: 613 isim cümlesi-1763 fiil cümlesi; 3 yaş grubu: 223 isim cümlesi-655 fiil cümlesi; 2,5 yaş grubu: 87 isim cümlesi-104 fiil cümlesi şeklindedir. İsim cümlelerini genel bir çerçeve ile değerlendirilirse bunun için şu şekilde bir özet çıkarılabilir: İsim cümleleri 2,5 yaş grubundan 5 yaş grubuna göre doğrusal oranda azalmış yaş grubunun sözel yetileri arttıkça fiil cümleleri çok daha ön plana çıkmıştır. İsim cümleleri var, yok, evet, hayır, değil dil ulamları ile kurulmuş ve ortak özellikleri eksilteli yapılardan oluşmalarıdır. Eksilteli yapılar; sadece tümleçten, öznenen ya da yüklemenden oluşan yapılardır.

Eksiltili yapılara örnek:

S: D, bize resmini anlatır mısın?

D: Şekerlemeler dünyası.

S: E, senin doğum günün ne zaman?

E: Benimkisi seneye.

S: Ç, neler yapıyorsun?

Ç: Evlerini.

S: Neyin ya da kimin evlerini yapıyorsun?

Ç: Trenlerin.

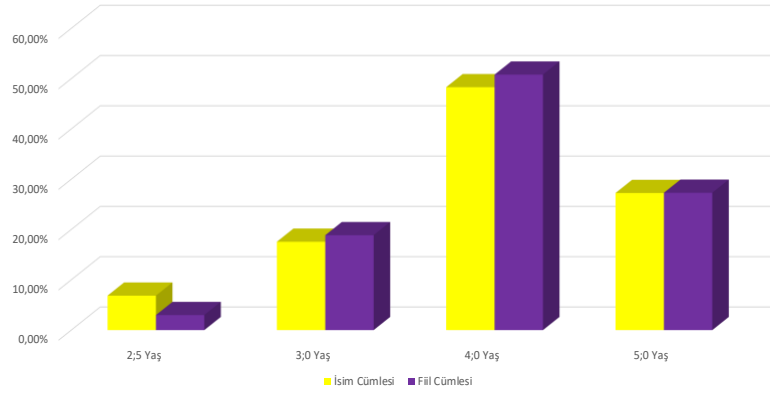
S: Tren nereye gidiyor? (E kodlu kız çocuğu trenle oynamaktadır)

E: Raylara.

Aşağıdaki grafik ise çalışılan yaş gruplarındaki isim ve fiil cümle kullanım istatistiğini vermektedir. Yüzdelik oranla ifade edilirse 5 yaş grubunda %27,31 fiil cümlesi, %27,26 isim cümlesi kullanımı söz konusudur. Yüzdelik dilimler neredeyse eşit sayılacak dilimlere sahiptir, çünkü bu yaş grubunda dil ulamları artık neredeyse tamamlanmış ve dil becerileri her şekilde gerektiği gibi kullanılmaktadır. 4 yaş grubunda %50,80 fiil cümlesi, %48,30 isim cümlesi kullanımı hâkimdir. Bu yaş grubunda da yüzdelik dilimler arası fazla açılmamıştır. 4 yaş grubu teşbih yerindeyse tam olarak dilin Eski Anadolu Türkçesi dönemine benzemektedir. Bu dönem tamamen bir geçiş dönemidir. Dilsel yetiler 3 yaş grubu kadar kısıtlı değil, lakin 5 yaş grubu kadar da ergin değildir. Öğrenme çok hızlı ve çeşitlidir. Bu sebeple her öğrendiklerini kullanma telaşları hat safhadadır. Prestij kazanma meseleleri sadece psikolojik bir boyut olmayıp bu tamamen iletişim boyutunda da yaşanmaktadır. Bu sebeple bu endişe ve kazanımları hemen hemen her cümlelerine hatta ve hatta her kelimelerine yansımaktadır. 3 yaş grubunda %18,87 fiil cümlesi, %17,57 isim cümlesi kullanımı gözlemlenmiştir. Burada da fark çok açılmamakla

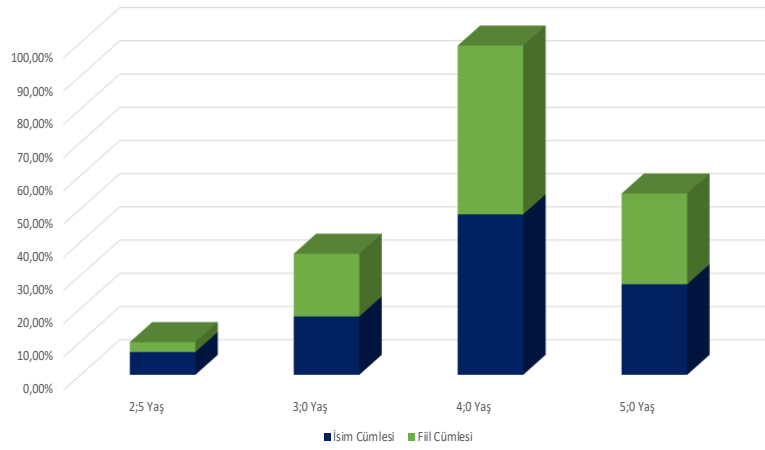
beraber aslında yaşı küçülmesiyle doğru orantılı olarak (4 yaş bir istisnadır ve ayrıca 4 yaş grubundaki denek sayısı diğer yaş grubundaki deneklerden çok daha fazladır) azalmaktadır, çünkü ifade alanları ile iletişim istekleri tamamen paralel bir yapıda seyretmektedir. İsim cümlesi ile fiil cümlesinin yüzdelik oranlarının en çok arttığı grup 2,5 yaş grubudur. Cümle yapısı özne ve yüklemden müteşekkilen ilk başlarda; 2,5-3'e doğru *özne+tümleç+yüklem* kurallı kullanım ortaya çıkar. Çalışmada 2,5 yaş grubundaki deneklerden elde edilen cümlelerin %6,85'i isim cümlesi %2,99'u fiil cümlesidir; çünkü bu yaş aralığında nesnelerin anlatılması çok daha ön planda iken hareketin tanımlanması daha o kadar önem kazanmamıştır.

İsim ve Fiil Cümlesi Kullanım Oranları



Grafik 8: *İsim ve fiil cümlesinin kullanım oranları*

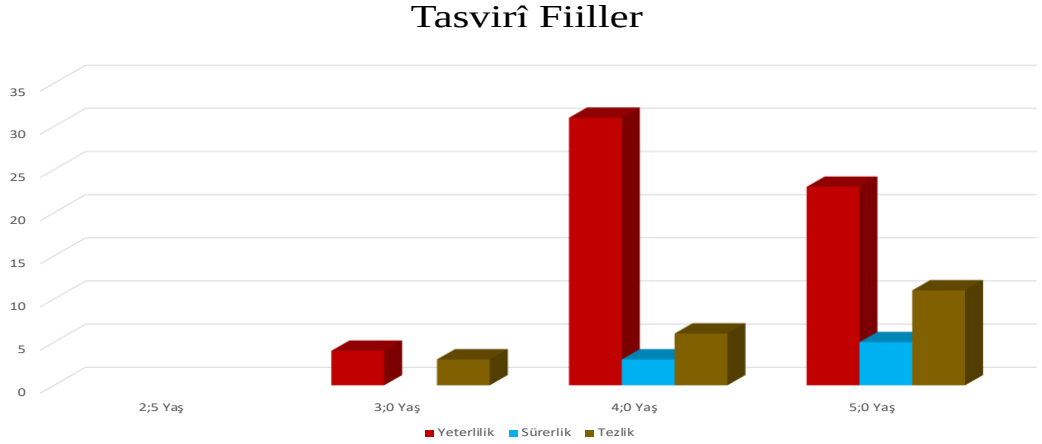
İsim ve Fiil Cümlelerinin Sıklık Değeri



Grafik 9: *İsim ve fiil cümlelerinin sıklık değerleri*

4. Fiiller, dillerdeki iş, oluş ve hareketleri karşılayan kelimelerdir. Fiiller arasında tasvirî fiiller önemli bir yer oluşturmaktadır. Tasvirî fiiller Türkçede anlatım zenginliğini artırır ve çeşitli anlam bloklarını karşılar. Dil, anlatım zenginliğini karşılamak için oluşturduğu bir oluşumdur bu. Tasvirî fiillerin oluşum şekli *-I* ve *-A* zarf-fiil (gerundium) eklerinin üzerine *ver-*, *bil-*, *dur-*, *kal-*, *gör-*, *yaz-* gibi fiiller gelir. Bu oluşum şekli ile tasvirî fiiller *yeterlilik* (*u-/A bil-*), *tezlik* (*-I ver-*), *uzaklaşma* (*-Ip git-*), *sürerlik* (*-A kal-*) gruplarına ayırmıştır. Çalışma alanımız olan yaş grubundaki çocuklarda da tasvirî fiil oluşumları mevcuttur. Yeterlilik ve tezlik kullanım oranı diğer gruplara göre çok daha ön plana çıkmıştır. Sürerlikte ise kullanım az olmakla beraber yeni bir türetim söz konusudur. 4 yaş grubundan bir çocuk “uyuyat-” (*-u yat*) şeklindeki türetimi sürerlik kategorisine örnek teşkil etmektedir. Yeterlilik kategorisinin olumsuzuna örnekler de anlat- (anlatamaz) ve ol- (olamaz) fiilleri üzerinde yoğunlaşmış ve bu örnekleri 3-4-5 yaş grubundaki çocuklar vermiştir. Yeterlilik kategorisinde oluşturulan toplam 45 örneğin 4’ü 3 yaş grubuna; 31’i 4 yaş grubuna ve 10’u da 5 yaş grubuna aittir. 4 yaş grubunda bu sayının fazla olmasının sebebi tamamen ifade tercihindendir kaynaklanmakta iken 5 yaş

grubunda ifadeler oluşturulurken daha bilinçli ve seçkin tercihlerden kaynaklanmaktadır. En çok kullanılan tasvirî fiillerin ikinci basamağını tezlik kategorisi oluşturmaktadır. Toplam 20 örneğin 3'ünü 3 yaş grubu, 6'sını 4 yaş grubu ve 11'ini de 5 yaş grubu oluşturmuştur. Yaklaşma kategorisinde hiç örnek verilmezken sürerlik kategorisinde toplam 4 örnek verilmiş bunlardan 3'ü 4 yaş grubuna 1 tanesi de 5 yaş grubuna aittir. Yaş aralığıyla alakalı sistemli artış mevcuttur lakin ifade çeşitliliği bu sayıları değiştirebilmektedir. Neticede şunu demek doğru olacaktır: Tasvirî fiillerin oluşum aşaması 3 yaşının başlarına denk gelmekte ve yaş aralığının artmasıyla tüm kategoriler tercihli bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır.



Grafik 10: *Tasvirî fiil kullanımlarının yaş oranlarına göre dağılımları*

5. Fiilimsi ve fiilimsi yapıları sayesinde farklılık arz eden Türkçe için fiilimsilerin önemli bir yeri ve görevi vardır. Fiilimsiler kısaca şu şekilde açıklanabilir: Fiilin isimleşmiş şekilleri sayılırlar ve kişi ekleri almazlar, tamamlanmamış ya da bitmemiş fiil kategorisi olarak bilinmekte ve kabul edilmektedir. Dil, bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli birçok unsur vardır. Bu unsurların bir araya gelmesi, düzenlenişi, benlikte sindirilip kullanılması bir olgudur. Fiilimsiler de bu düzen ve kavrayış içerisinde geç dönem dil edinim boyutunda

kazanılan ulamlardır. Fiilimsiler, daha karmaşık cümle kurmaya yardımcı olduğuna göre, konuşmasında fiilimsileri yoğunlukla kullanan çocuğun dil gelişimi yönünden daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim çağındaki (2,5-5 yaş aralığı) çocuklarda fiilimsilerin kullanım şekilleri ve sıklığını 21.678 kelimelik bir metin üzerinde değerlendirilmiştir. Bu metinde yer alan fiil sayısı 4746'dır. İnceleme konusu olan fiilimsilerin (isim-fiillerin, sıfat-fiillerin ve zarf-fiillerin) sayısı ise 536'dır. Genel itibarıyla bakıldığında fiilimsiler metinde %21,89 oranında yer almıştır. Çalışmada fiilimsilerin kullanılma oranlarına bakıldığında aslında beklenen bir sonuç ortaya çıksa da ayrıntıda şaşırtan sonuçlar elde edilmiştir. Metinde yaş aralıklarına dağılım dikkate alınmadan toplam kullanılma yüzdeleri; isim-fiilin %46,2, sıfat-fiillerin %36,9 ve zarf-fiillerin %34,8'dir.²³ 4 yaş grubunda zarf-fiil kullanım oranı yüksek çıkarken 5 yaş grubunda sıfat-fiiller daha yüksek çıkmıştır. Burada aslında doğru bir orantıdan ya da farklı bir gözlemden daha çok 4 yaş çocuklarının kendilerini ifade ederken daha fazla cümle kurmaları ya da kelime sayılarının daha fazla olmasından kaynaklanır. 5 yaşından sıfat-fiillerin fazla çıkması ise, beklenenin aksine şaşırtıcı bir sonuçtur. Şöyle ki zarf-fiil kullanımı 4 yaşından itibaren daha kuralcıca kullanılmaya başlanır ve bu 5 yaşında standarda yakın bir hâle gelir. Bu standartlaşma, tüm zarf-fiil eklerinin düzenli kullanılması anlamında değildir, çünkü hâlâ aktif öğrenme ve edinme süreci devam etmektedir, ama öğrenilen zarf-fiil ekleri 5 yaş grubunda kurallı ve amacına yönelik kullanılmaktadır. Bu kullanım henüz 4 yaş grubunda standarda kavuşmamıştır. Fiilimsilerin edinimi aslında diğer dil ulamları gibi her zaman sahnede vardır, lakin çocukların bunları bilinçli kullanma seviyesi 3 yaşının sonlarında başlamakta 5 yaşında standarda yakın hâle gelmektedir. 2,5-3 yaşlarında kullanılan fiilimsiler tamamen sezgisel bir boyutta ya da kalıplaşmış bir şekilde öğrenileni bilinçsiz bir şekilde dışa vurmaktan başka bir

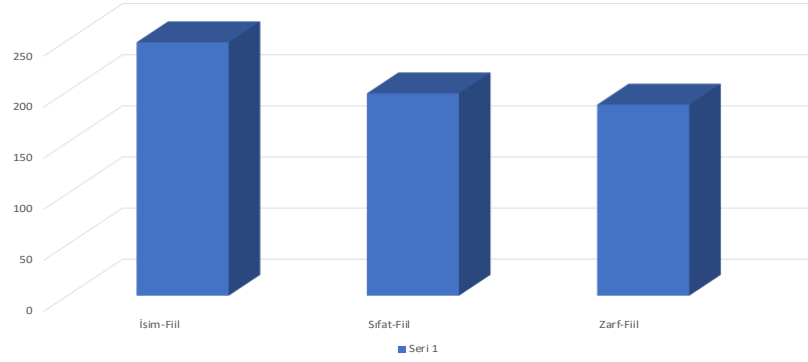
²³ 5 Yaşındaki Çocukların Fiilimsi Kullanım Yüzdeleri: İsim-fiil; %31,4 (79 adet) – sıfat-fiil; %37,45 (94 adet) – zarf-fiil; %31,07 (78 adet).

4 Yaşındaki Çocukların Fiilimsi Kullanım Yüzdeleri: İsim-fiil; %54,16 (117 adet) – sıfat-fiil; %33,7 (73 adet) – zarf-fiil; %41,6 (90 adet).

3 Yaşındaki Çocukların Fiilimsi Kullanım Yüzdeleri: İsim-fiil; %81,15 (56 adet) – sıfat-fiil; %37,68 (26 adet) – zarf-fiil; %27,53 (19 adet).

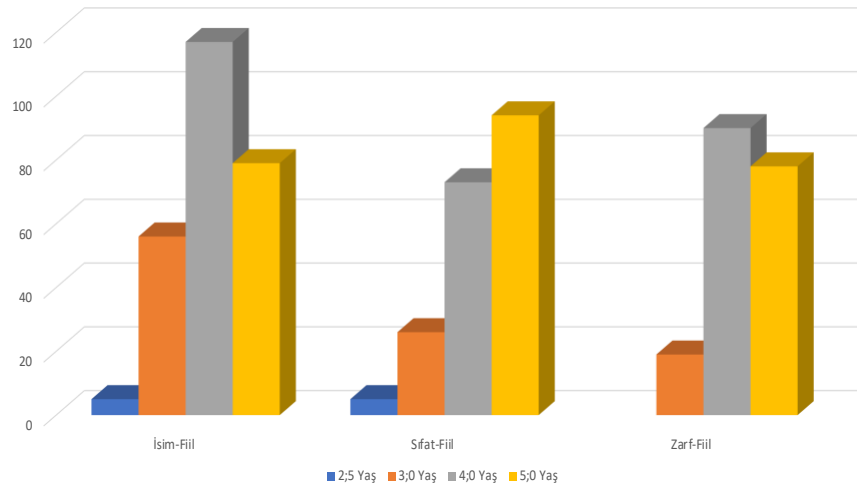
şey değildir. Örneklem metninde genel itibarıyla 2,5-2,6-2,9 yaş aralığındaki çocuklar tarafından üretilen –(I)k “*boyanık* (balık), *yapışık* (diken), *ağlak* (ıslak yer), *batık* (yer), *bağırıklı* (çocuk)” sıfat fiil eki fiilden isim yapan başka bir ekin analojisinden başka bir şey değildir. Bu analogi ile bu çocuklar yeni bir sıfat-fiil eki türetmişler ama bunu tamamen sezgisel ve içgüdüsel olarak ortaya çıkarmışlardır. 5 yaşındakiler sıfat-fiillerin fazlaca çıkmasının sebepleri şu şekilde açıklanabilir: Çocuklar zihinlerinde canlanan ifadeleri yüzey yapıya taşıırken silmeleri ya da dönüştürmeleri gereken yapıları olduğu gibi yüzeye taşımaktadırlar. Bu aslında dilin birincil, yani ilkel işlevlerine dayanmaktadır. Çünkü kendilerini çevreleyen ailesi ve diğer yetişkinler çocuklara büyük ve güçlü, beklenmedik etkinliklerin kaynağı ve çoğu zaman anlaşılamayan varlıklar gibi görünürken bu süreçte yine aynı varlıklar düşüncelerini ve istemlerini açığa vurma şekilleriyle yeni bir dünyanın kapısını aralarlar. İşte çocuklar, bu yeni dünyanın saygınlığını kendileri ile ifadelerini de kabul ettirmek isterler. Bu baskı altında da öğrendiği her şeyi söylemlerine yansıtmanın telaşını güderler ve her şeyi gereğinden fazla betimleme ihtiyacı duyarlar. Bu betimleme sıfatlarla olabileceği gibi sıfat özelliği taşıyan dilin diğer bir ulamı olan isim-fiiller ve sıfat-fiillerle de olabilmektedir. Bu sebeple, betimleme fazlalığından dolayı bu yaş grubunda ana dili Türkçe olan çocuklarda eylem baskınlığından dolayı betimleme yapabileceği ve bunu hareket tarzı olarak ifade edebileceği sıfat-fiilleri fazlaca kullanmalarına sebep olmaktadır. Neticede, fiilimsilerin ve fiilimsi türlerinin yaşlara göre dağılımı beklendiği gibidir. Yaş artışı ile doğru bir orantı söz konusudur. Sıklık değerlerine de bakılan fiilimsilerde en çok hangi eklerin kullanıldığı ortaya konulmuş bu da fiilimsilerin hakkında yine bir fikir beyan etmek için önemli bir veri olmuştur.

Fiilimsilerin Toplam Kullanılma Oranları



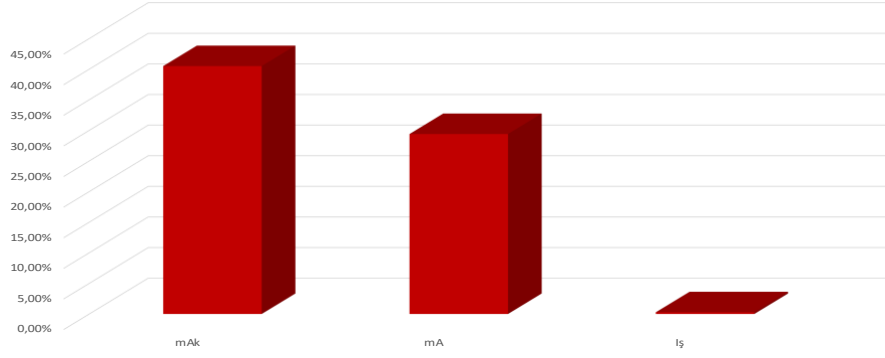
Grafik 11: Fiilimsi gruplarının kullanılma oranları

Fiilimsilerin Yaşlara Göre Kullanılma Oranı



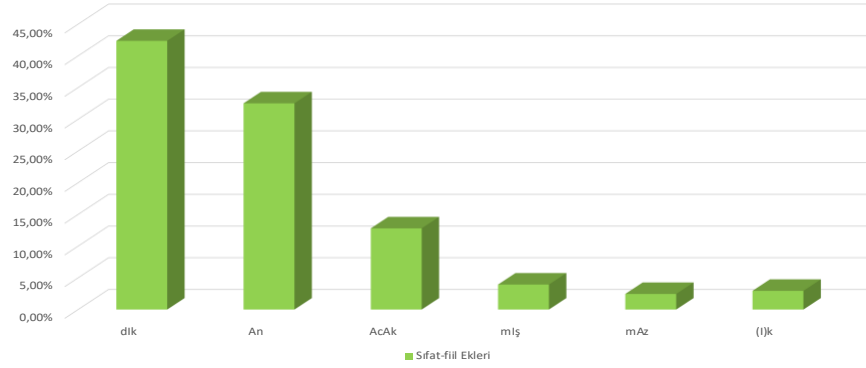
Grafik 12: Fiilimsilerin yaş gruplarına göre kullanım oranları

İsim-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

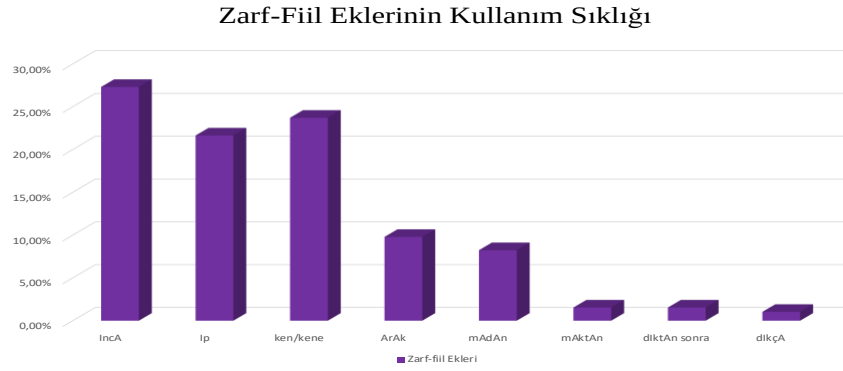


Grafik 13: İsim-fiil eklerinin kullanım sıklığı

Sıfat-Fiil Eklerinin Kullanım Sıklığı

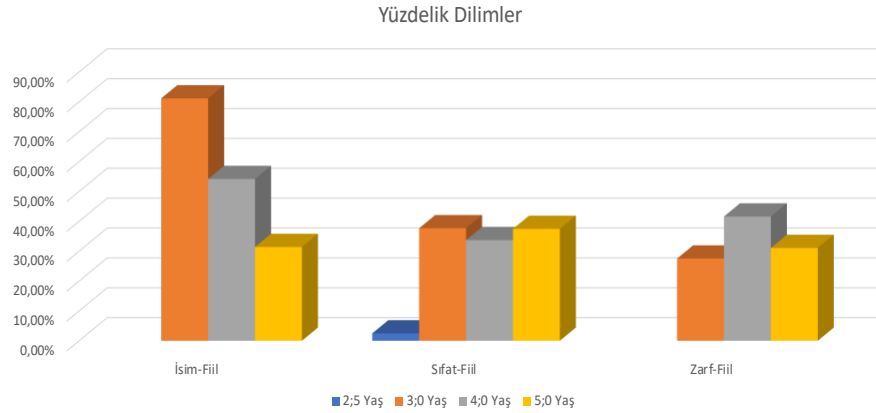


Grafik 14: Sıfat-fiil eklerinin kullanım sıklığı



Grafik 15: *Zarf-fiil eklerinin kullanım sıklığı*

Fiilimsilerin Yaşlara Göre Yüzdelik Dilimleri



Grafik 16: *Fiilimsilerin yaşlara göre yüzdelik dilimleri*

6. Çalışmada çocuklardan serbest oyun zamanlarında elde edilen verilerdeki sözcelerin iletişimsel amaçlarının kullanımı, aktarılış biçimi ve sözce türleri 2,5 yaş ile 5 yaş aralığında belirgin farklarla ortaya çıkmıştır. 2,5 yaş grubunda en çok iletişimsel bir amaç güden ifadeler genel olarak soru cevap türünde ilerlerken kullanılan yüklem türü emir çekimindedir. Fiiller ya emir kipi çekiminde ya da cevap ulamları şeklindedir. Bu grupta çoğunlukla monolog

üretimler ve öznel yargılar içeren ifadeler vardır. *Rica, tanımlama/betimleme, araç ve amaçları düzenleme, istek ve arzuların* ifadeleri 3 yaşından 5 yaşa göre orantısal artmış 4 yaşında tüm bu iletişim türleri harmanlanarak kullanılmıştır. *Tanımlama/betimleme* türüyle oluşturulan ifade şekilleri 4 yaşından itibaren artarak 5 yaş grubunda en üst boyuta ulaşmıştır.

7. Dil dışı gösterimlerde kullanım sıklığı ile yaş aralığı arasında doğru bir orantı bulunmaktadır. 2,5-3 yaş aralığında bu 31 kullanım sıklığına sahipken; 4 yaş grubunda 20'ye düşmüş, 5 yaş grubunda (15) dil dışı gösterimlerin yerini daha çok kelimeler almıştır.
8. Somut ve soyut algıda ise durum neredeyse eş değerdir. İnceleme alanında bulunan yaş aralığındaki çocuklarda somut algı tüm gerçekliğiyle devam ederken soyut algı henüz tam anlamıyla gelişmemiştir. Atasözleri²⁴ üzerinden yapılan değerlendirmelerle açığa çıkartılmaya çalışılan somut ve soyut algıda her yaş grubundan çocuklar tamamen zihinsel yapıları ve kendi dünya renkleriyle ne algıarlarsa bu şekilde ifade etmişlerdir ve hiçbirinde somutluk elde edilememiştir. “Ayağını yorganına göre uzat.” atasözünün anlatmak istediği gerçeğin sorgulanması üzerine ortaya çıkan cevaplardan seçkiler şu şekildedir:

5 Yaşındakiler: *yorgan küçük geldi, ayağım büyüdü, yatak küçükmüş, uyku, gece...*

4 Yaşındakiler: *uyumak, uykusu gelmek, yastık ve yorgan, çorap...*

3 Yaşındakiler: *yıldız ve ay, gece, uyku, büyümek, yatak...*

2,5 Yaşındakiler: hiçbir şekilde anlamlandıramamış ve bir cevap verememiştir.

Bu sonuçlara bakıldığında her yaş grubunda ortak cevaplar bulunmakta somutluk tüm katılığıyla devam ederken kelimelerin soyutluğu henüz bu yaş aralığındaki çocukların dünyalarına sirayet edememiştir.

9. Türkçede fiillerden yola çıkılıp cümle düzeyine yayılan zaman kavramını değerlendirecek dil ulamlarından biri de çatı ekleridir. Çalışmada *işteşlik*,

²⁴ *Ayağını yorganına göre uzat, Sakla samanı gelir zamanı, Çalışan demir ısıldar* atasözleri üzerinden bir sorgulama gerçekleştirilmiştir.

dönüşlülük, edilgen ve ettirgen çatı yapılarının edinimleri ele alınmıştır. İşteşlik eki toplamda 30 kere kullanılmış bunun 6'sı 3 yaş grubuna, 9'u 4 yaş grubuna ve 15'i de 5 yaş grubuna aittir. Dönüşlülük eki toplamda 48 kere kullanılmış 5'i 3 yaş grubuna, 16'sı 4 yaş grubuna, 27'si 5 yaş grubuna aittir. Edilgen çatı eki toplamda dönüşlülük eki gibi 48 kere kullanılmıştır. 3'ü 2,5 yaş grubuna, 10'u 3 yaş grubuna, 16'sı 4 yaş grubuna, 19'u 5 yaş grubuna aittir. Ettirgenlik eki ise, toplamda 23 kere kullanılmıştır. 4'ü 3 yaş grubu, 13'ü 4 yaş grubu, 6'sı 5 yaş grubu tarafından kullanılmıştır. Ettirgenlik dışında diğer çatı ekleri yaş aralığı ile doğru orantılı iken ettirgenlikte 4 yaş grubunda fazlaca kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu sayının fazlalığında doğru kullanımlar mevcut olsa da birçoğu ezberden kullanılan yapılar da sergilemiştir.

Birkaç örnek verilecek olunursa;

İşteşlik

3 Yaşındakiler

+ **Görüşürüz** demiş biraz daha kalsaydınız demiş o da yine geliriz demiş.

4 Yaşındakiler

+ *İnanamadım göz ucuyla baktım çoyaba. Oyuncaklarımı **paylaşmıştıktı**. Onu veymiyo diye Beyzi ağladım.*

5 Yaşındakiler

+ **Çarpışmış** bulutlara kavga etmeyin demiş ama yağmur yağdırmamız gerek demiş.

Dönüşlülük

3 Yaşındakiler

+ *şimdi bacaklarım **büyündü** biraz.*

+ *Balıklarla ağaç var. **Görüldüyolarmış**. Üzüliüyomuştı.*

4 Yaşındakiler

+ *kediler **toplanmış**, bi şey söylemek için*

5 Yaşındakiler

+ *Sonra da kuyruğundan tutun demiş hayal kuran çocuk kuyruğundan **tutunmuş***

+ Sonra da **gizlenelim** yağmur yağcak fırtına çıkacak dedi babası.

Edilgenlik

2,5 Yaşındakiler

+ (bu botları giydirmek kolay bunları giy İdil bugün) – tamam **koşturulması** da kolay.

+ Çocukların çocuk olur oyuncakları. Yine **küçülmüş** burda

3 Yaşındakiler

+ Ben şimdi biraz daha **büyültüldüm** eskiden küçültülmüşüm

+ Bunlar bunun içinde bi tane silah **kuruluyor** kalkan

4 Yaşındakiler

+ Hayır ben rüya görmüyorum sadece kafamın içinde radyo var radyo çalışıyor kendiliğinden **açılıyor** otomatik vız vız vız vız **kapanıp açılıyor**, kapanıp açılıyor.

+ yumurta **dökülür** ve **kariştirilir** ve sonra bunları **dökülür** ve bunu yapmış olur

5 Yaşındakiler

+ Bu uçlu kalem bak. Uçlu kalemler başka bi şey. Böyle **basılıyo** sonra bunun ucu asansörce **yükseliyor**.

+ Burası şekerlemeler dünyası. Tüm şekerlemeler bir araya toplanıp bir toplantı yapıyo sonra şekerleme dağıtıcı oluyo. Tüm insanlara gidiyorlar Edirne'ye. Sonra şekerlemeler **dağıtılıyor**.

Ettirgenlik

3 Yaşındakiler

+ Balıklarla ağaç var. **Göründüyolarmış**. Üzüliüyomuştı.

4 Yaşındakiler

+ Onlar çok uzaktır bi de su **ıslattırlar** bize

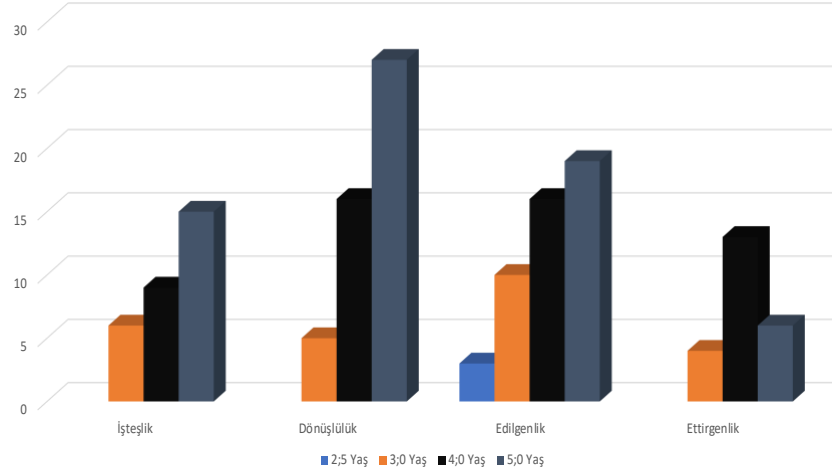
+ Yapraklar yeşil olur ama değişebilir bulutlarla yağmur yağınca yapraklar **ıslattırabilir**.

5 Yaşındakiler

+ Çocuklar oyuncaklarını birbirlerine götürüyorlar ve birbirleriyle oyuncaklarını **paylaşıyorlar**.

+ Ve yumurtadan yavrular çıkmak üzereydi onlar kırmızı olacak mı acaba? Ve onların üstüne yemek **bulaştırmazlarsa** kırmızı olabilirlerdi.

Çatı Eklerinin Yaşlara Göre Dağılımı



Grafik 17: Çatı eklerinin yaşlara göre dağılımları

Görüldüğü üzere yaş aralığı ile kullanma oranı arasında doğrusal dağılım mevcuttur. Sadece ettirgen çatı ekinde bu dağılım değişse de bu tamamen 4 yaş grubundaki çocukların eki yerli yersiz kullanmalarından ibarettir. Şöyle de bir gerçeklik vardır ki 4 yaş grubunda kullanılan ettirgenliğe eğilecek olunursa aslında bu ekin dış etkenli bir otorite bildirgesi taşıdığı görülmektedir. Örneğin özellikle “paylaşmak” fiili üzerinde beliren ettirgenlik ekinin varlığı aileden ve öğretmenlerden sürekli bir kural şeklindeki paylaşma fikrinin öneminin çocuk üzerindeki dışsal baskının bir göstergesi olarak bu ek kullanılmıştır.

10. Örneklem metni, resimli öykü kitaplarının yorumlanması ya da serbest oyun saatlerinde çocuklarla kurulan iletişim neticesinde oluşturulmuştur. Bu örneklem metninde yer alan yaş gruplarına göre ilgi çekici verilerden seçkiler sergilenirse aşağıdaki örnekler bunun bir gösterimi olması bakımından oldukça yeterli olacaktır.

Resimli Öykü Kitaplarının Yorumlanmasından Elde Edilen Örneklemeler:

Ç48 – 2,5 Yaşında

(Tuvalet eğitimine yardımcı olması için alınan Kaka Kitabı'nı babasına anlatırken ortaya çıkan metin)

Yemek ve su yerken donuna kaka yapmış. Annesi demiş ki sen ayтік büyüdüñ neden hâlâ kakasını donuna yapıyosun annem demiş. Şona annesi kızmış. Soona annesiyle paka gitmişlee oynamisla oynamisla ve yine kakası gelmiş. Gene söölememiş. Sen artık büyüdüñ neden hâlâ kakasını donuna yapıyosun demiş. Babası da tuyavete çışisini yapalım demiş annesi de muttakta yemek pişiriyomuş. Kaanı aarımış. Çünkü kakasını donuna yaptığı için kaanı aarımış. Soona süper kahraman olmuş. Kakasını tuyayate yapması gerekiyomuş. Çünkü bebek olduğu için kakasını donuna yaptığı için. Ablalar donuna yapmaz.

Ç49 – 3,4 Yaşında

(Tavşancık ve Gece Macerası: Türkiye İş Bankası Yayınları)

Tavşancık ile gece macerası. Tavşancık küçük bi küçük bi' oyukta tavşancık akşam yemeeni yiyoodu. Ve de neydeyse yatma vakti gelmişti. Tavşancık havuç çorbası son kaşıklarını höpürdetmekle meşguldü. Anneciğim hava kararınca bütün hayvanlar uyuyor mu? – Hayır dedi annesi. Bazıları gün boyunca uyur gece oluncaya kadar. Gece tavşancık gece uyanık kalmayı heyecan verici bir şey olduğunu düşündü. Annecim gece dışarı çıkıp hayvanları görebilir miyim? Lütfeen, lütfeen. Annesi dişleri tık tık birbirne çarpıyoodu. Olur dedi annesi. Senle gece hayvanlarını görmek için bi' yürüyüşe çıkalım. (Sayfaları net göremediği için babasına itiraz ediyor) Ama göyünmüyo ki. Gökyüzü pembe tuyunculuya boyanmıştı. Ne güzel dedi tavşancık. Annesi ön kapıyı kapattı. Tavşancık yanımda uzaklaşmasın ama tavşancık annesini dinlemiyodu. Hoppa

da koşup uzaklaştı. Offf. Hoppadak koşup uzaklaştı. Çalılardan arasında çiçeklerin arasında tuhaf tuhaf bi' diken topu yatıyoodu. Tavşancık o diken topu kokladı. Diken topu açılivedi. Dışayı küçük bir yüz ve patıcık çıktı. Meyhaba ben kiipi. Kiipi yerleri yuvaalanmaya başladı. Tavşancık duyuydu o da kiipiye katıldı. Kıkırdıyarak Bu çok eğlenceliymiş dedi. Ama kiipinin üstü yuvarlanınca dikenleyi tavşancığın patisine battı. gece tuhaf seslerle doluydu. Uyumalar (uluma), ötüşley ve kanat sesleyi çığlıklar ve havlamayalar duyuluyoodu. Bunlaaar ne dedi tavşancık biraz korkmuştu annesi dedi ki bunlar sadece gece hayvanlarının sesi. Kokucak hiçbi şey yok. Hemen o tavşancığın üstüne büyük bir gölge uçtu, huk huk huuukk huk huk huk. Annecim canavar. Canavaaa deil. O sadece bi baykuş. Kendini çalılardan arasına attı. Annecim canavay, o sadece bir baykuş, sana hiç zayay veemez. Baba Tavşancık canavar mı sanıyo? Tavşancık annesini dinlemiyoodu. Gölgeye boğulmuş ormanda koşup uzaklaşıyodu bi yere çıkardı. Doing tavşancık beyaz ve siyah tosbaya doing. Bu bi poosuk. Önüne baksana. Tam o sıyada ne yazıyo buuda tavşancık hiç hayvan canlısı görmemişti. Tam o sıyada küçük yasaya pofuduk kulaklı uçuştı. Tavşancık onları kahkaha atarak kaçıydı. Anneciim neydesin diye oğluna seslendi. Hangi yoldan geldiğini çıkaramıyoodu. Ayaçların arasında gözüne çok tuhaf bi şey çarptı tupturuncu. Tıyunc bir adım attı ay ışığına çıktı. Bak sen bu minik bir tavşan değil mi? bu gecenin vaktinde tek başına napıyooosun? Tek başına değil ben varım yanında. Korkuya kapılan tilki oomana daldı. Kaçan tilkinin arkasından annesiyle tavşancık baktı. Uykum geldi gözleei kapanıyoodu. Uykum geldi. Evimize gidelim aatık annecim yatağımı istiyolum. Annesi tavşancığa bi güzel sarıldı ve öptü. Küçükçük oyunda küçükçük yatağında battaniyesinin içine çekti. Gece göödüğü hayvanları düşündü. Bence gündüz tavşan olmak çok iyi dedi. Bitti ya.

Ç50 – 4 Yaşında

(Kitabın resminde tırtıl var) üzülüyor, gülüyo. (Baba: elinde ne var?) – Bebek tırtıl kabuğu içinde. (Karşısındaki çiçeğin yaprakları için) işte onlar da oyun

oynar diye çingirak. (Diğer sayfada elinde hediye paketi olan mavi giysili bir adam var) (Baba: Bu kim peki?) – *o hediye getiren temiz kokuyla yayılan ışık. Hediye getirmiş içinde sanırım ışık var. İşte koku işte güneş. Biz en iyisi burayı da (sayfanın üstünü gösterip kendi hayal dünyasıyla tamamlıyor) gökyüzü yapalım mı unutmuşlar? (Üç tırtıl var ikisi yan yana gülüyorlar diğeri de kabuğunun içinde uyuyor) – burada somurtuyor (uyuyan tırtıl için kullanıyor) bunlar gülüyor. (Baba: peki bunlar kimler?) – Anne ve babay tırtıl. Bu anne tırtıl hem de kocaman. Yumurtaya bakıyor kararmış ama. O bebek tırtıl istediği dünyasına kavuşmuş. Oraya tırmanıyor. Böyle yeşil yaprakları yiyecek. Kelebek pembe bu tırtılın vücudu mu? Benim vücudum öyle midir? (Baba: Hayır değildir.) – Nasıl? (Baba: Sen kelebek misin?) -yok neye benziyor benimki. Kare şeklinde mi benimki? Kelebek kurumuş. Bu aşağı dökülen kelebek. Ne yani toprak mı olacak? O zaman neden bir gün yaşamışlar. Sanırım bu gördüğüm resim yok. Mavilikler var burada yok. Anne tırtıl burada yumurtanın kararmasına bakıyordu (önceki sayfalara geri dönmüştür). Gülen amca var yine burada yine koku getiriyor gökyüzü işte. Baba dünyada buz rengi neden yokmuş? Onlar, hangisi buz o zaman (Kitapta su görüyor ve burada bağlamdan koparak kafasındaki soruyu yöneltiyor babasına) (Baba: buz nasıl oluyor?) – suyu donduruyorlar. (Baba: Suyun rengi var mı?) – var, deniz onlar var ya denizler mavi görüyorum o bir su. (Baba: Peki neden deniz mavi?) – E ama su rengsiz ama gökyüzünün rengi yansıyor. (Kitaba tekrar dönüyor) – köstebek burada korkmuş kartal böle yapmış ya ondan korkmuş. Kartal kahverengi koyu. Kelebek var burada. Kelebek gülüyor. Kartal durmuş kelebeğe bakıyor. Kirpi var. Herkesi korkutuyor havada dönmüş dönmüş kör olmuş, ağlıyor. İğnesi dönmüş. (Baba: Kirpi nasıl bakıyor?) – Kızıyor. Bak iğnesi dönmüş işte nolmuş sonra köör. Çünkü iğnesi gözüne saplanıverdi. Kirpinin iğnesi kötüymüş. Kör oldu diye öğretmeye başladı. (Baba: ne öğretiyor?) – Kalbinle gör diyor. Kalbiyle güneşi görmeye ısrar ediyö. Köstebek diyo. Deniz şelale köstebek bu taraftan hoop.*

Ç51 (5 Yaş)

Kitabımızın ismi Kırmızı Kanatlı Baykuş. Ay yukardaykene gece karanlıkkene kırmızı baykuş uçuyodu. Sonra bir tane daha kırmızı kanatlı baykuş vardı ama o tam olmamıştı kırmızı kanatlı baykuş. Sonra yanına farecik geldi noldu dedi ama nolduğunu anlatmadı bay kırmızı kanatlı baykuş. Sonra noldu dedi fare benim kanatlarım neden hâlâ kırmızı olmadı? Hemen farecik gülleri alıp kırmızı kanatlı baykuşun yanına gitti. Sonra gülleri kanatlarına yapıştırıp uçmaya çalıştı ama olmadı. Sonra elmaları kollarına bağlayıp uçmayı denedi ama olmadı. Az sonra uçamadığında da yerlere sarıldı. Fare yine bir yere gitti ip yumağını kedilerden sefil bir şekilde alıp kırmızı kanatlı baykuşun yanına gitti. İpi bağlayıp uçmaya çalıştı ve uçamadı ve ayağı sıkıştı. Sonra kanatlarını çıkardıktan sonra kırmızı kanatlı kuş olmuştu. Sonra da fareden teşekkür etti ve arkadaş oldular. Ve yumurtadan yavrular çıkmak üzereydi onlar kırmızı olacak mı acaba? Ve onların üstüne yemek bulaştırmazlarsa kırmızı olabilirlerdi.

Serbest Oyun Zamanlarında Derlenen Metin Örneği: (Farklı Yaş grupları bir aradadır)

Serap : (Ç52 çalan şarkıya eşlik eder) -Sen bu şarkıyı biliyor musun?

Ç52 : -Bilmiyoruz desek yalan olur.

Serap : -Çok güzel oldu benim için çizdiğin bu ev. Ben bu resimde ne yapıyorum peki?

Ç52 : -Çiçek topluyorsun, çiçekleri de yapıcaz. Ama ilk önce elbiseni boyamaya geçsek iyi olur. Hangi renkle boyayalım?

Serap : -Mor güzel olabilir.

Ç53 : -Bak öğretmenim bu da benim resmim.

Serap : -Çok güzel olmuş D. Ne çizdin peki?

Ç53 : -Oturan bir koltuk.

Serap : -İlginç.

Ç53 : Bu da elektrik çarpması.

Serap : -Kimi çarpmış?

Ç53 : -Yaramaz bir kız varmış elini değdirmiş elektrik çarpmış.

Ç52 : -Bi' de bronzlaşma makinesi içine girenler. Bir keresinde korku filminde onu seyretmiştim. Bacaklarını ne renk yapalım?

Serap : -Sen seç onu da. Sen ne yapıyorsun E. M.?

Ç54 : -Ben Sünger Bob'un resmini çizdim.

Ç52 : -Beni hep sinek ısırıyor.

Ç55 : -Evet benim her tarafımı ısırđı, pişirdi yani beni. Gözümü bile ısırđı.

Ç52 : -Aaa evin çatısını boyamayı unuttuk.

Serap : -Hangi renge boyayalım?

Ç52 : -Kırmızı yapalım. Abla kapı zilini de yapalım.

Ç55 : -Kapı zilini nasıl yapacaksınız ki?

Ç52 : -Sadece bir nokta koyacaz.

Ç54 : -Benim bitti öğretmenim. Ama turuncuyla ne çizebilirim?

Serap : -Çiçek çizebilirsin.

Ç54 : -Turuncu çiçek türü yok ki.

Ç55 : -Papatya çizebilirsin.

Ç54 : -Onun için beyaz da gerekiyor amma.

Serap : -E. M. turuncuyla Sünger Bob'a araba çizebilirsin.

Ç55 : -Nasıl olmuş abla? Güneş batıyor bak.

Serap : -Çok güzel olmuş Z. Hadi resmini bize anlat.

Ç55 : -Daha tam bitmedi ki güneş batsın mı?

Serap : -Batsın.

Ç55 : -Güneşi batırmıycam kelebek yapıcam.

Ç52 : -Aaa kelebek de ekleyeyim mi?

Serap : -Ekleyelim ama onun rengini sen belirle.

Ç54 : -Abla kırmızıyla ne çizebilirim?

Ç52 : -Onu kendin düşüneceksin.

Serap : -F. Sen ne çiziyorsun?

Ç56 : -Çizgiler yaptım.

Serap : -Çizgilerle ne yapacaksın?

Ç56 : -Çizgilerle şimdi yazı yazacam. Sonra gölge hayaleti yapacam. Bi' de ama çok korkunç zombi yapacam.

Ç52 : -Gerçektende bu okulun içine davet edecekmiş F. zombileri.

Ç56 : -Bunu çekiyorsun silah sokuyorsun kötü böyle canavarlar geliyor sonra böyle dişlerini saldırıyorlar sonra onlara ateş ediyorsun. Dişleri böyle uzun uzun sivri. Ama batırduğında ölmüyor adam. Batırduğında ölüyo adam. Çok korkunç.

Serap : -Bir tane de kahraman çiz bu canavarı yakalasın. Mesela bu kahraman da sen ol.

Ç56 : -Ben asker olacam, polis olacam sonra komutan olucam.

Serap : -Neden askerleri bu kadar çok seviyorsun?

Ç56 : -Çünkü onlar savaşıyorlar başka şeylerle

...

Ç57 (5 Yaş Grubundan Serbest İletişim Örneği)

Yanardağ öğrenemeyiz. Bi de dünyanın çekirdeği olmasa dünya dönmez. Dünyanın çekirdeği yuvarlak bir top. Ayın çapının üçü kadar bir şey. Yuvarlak, sıcak bir toptur. O kadar sıcak o kadar çooooo sıcak ki jüpiterin çekirdeğince ondan daha sıcak. (Jüpiterin çekirdği ile dünyanın çekirdeği birbirine benziyor mu?) Yani biraz. Şekli aslında çok güzel. Jüpiterin çekirdeğinin sıcaklığı bir kere daha sıcak 50.000 sıcaklık var. Yaşayamayız biz orada. Ben gidicem eğer ben erimezsen size haber veririm orada piknik yapabiliriz. Jüpiterin yüzeyine iniş yapabiliriz o hâlde. Eğer sıcaksa satürne gideriz uzat roketiyle gidicez. Ben de şimdi yok ama büyüyünce alacağım. Çay kahve yapabiliriz. Jüpiter de dünyaya çok benzemiyor mu? Venüs ve Mars dünyaya çooook uzak. Venüsün de çekirdeğine ulaşamamışlar. Ulaştıydılar biraz bilirdik. Jeologlar ulaşamadılar. Çok uzaklar çünkü. Marsın çekirdeği biraz soğuk biraz buz. Ama marsta kimse yaşamıyo ama kimse jüpiterin yüzeyi daha sıcak ve aya çok benzeyebilen bir gezegendir. Gri bir rengi var. Ve yüzeyinde kraterler bile var. (Krater nedir?) Göktaşı çarpıyo orda bir krater oluşabiliyor. Ve krater çıkıyo.

Dünyadaki krater gölü var. Yanardağlar sönünce yanardağlarda yüzülür biliyor musun? Orası sönünce orada bir suyun birikintisi oluyor zamanla sönüyor orada bir su birikiyor ve insanlar orada yüzüyor. Türkiye’de Erciyes var. Dedem orada sucak yemiş ben de oraya gidip sucuk yiyeceğim. Erciyesin tepesine biraz kar koymuşlar. Ben dünya çekirdeğine kazı yapacağım belki kazma kürek yanımda olursa. Mantoyu da babamın aletleri ile deliyor. Çapayla. Bunlar yoksa elimle kazarım sonra pıt diye çekerim elimi yakmadan. Benim kardeşim itfaiyeci olacak onu yanımda alırım. Dünya çekirdeğine biraz yaklaşınca toprak pembe oluyor. Çünkü sıcak ya. Bunlar yanıcı şeyler. Ben küçükken babamla okula geliyordum belki o zaman bir yaşında olabilirdim. Şimdi beş yaşındayım biraz büyüdüm sanki. Ben ayrıca dönen şeyleri çok severim. Çünkü dünya da dönüyor. Dünyanın çekirdeği yanmış siz biliyor musunuz? Siz de dünya çekirdeği var mı peki neden dünya çekirdeği yediniz mi? içinde güçlü bir titreşim mi var. Kalp mi dünyanın çekirdeği. Kalp kaç derece? Benim zaten kalbim kentrilyon derecede.

Ç58 (4 Yaş Grubundan Serbest İletişim Örneği)

O ağacı tarıyorum. Ağaç böylece temizlenecek. Ağacın içinde turuncu turuncu kökler vardı. Ben büyüyünce itfaiyeci olucam. Ben çünkü itfaiye rengini seviyorum. Evet ama bu büyüyünce olacak. Yandır söndürme işi yaparlar. Bir haberde gördüm. Babam da yangın yakıyor ama o bu ormanı yakmaz. Ben Kuzey’le itfaiyecilik oynuyom. Kamyonlarla lego taşıyoruz. Bir sürü vinçle makine alet tasarımı yapıyoruz. Aaa abim düğüne doğru gidiyo. Ama çokça uzağa gidiyo. Ama biraz fazla yakın. Beni kedilerim var adları minik ve kadife. Renkleri gri siyah beyaz biraz daha gri. Kadifenin ismi üçe bölündü kadife duman çünkü biraz da gri. Pofuduk bir kedi. Bizim okulda da beyaz turuncu bir kedi var. Anne ben acıktım abur cubur yiyebilir miyim? Benim karnum da acıktı bak şimdi ama çayı da severim. Benim sevdiklerimi annem mi anlattı? Ben büyüyünce gibi sıcak çay içebilirim. Şeker de koymuyorum çayıma babam gibi içmek istiyorum çünkü. Ben sabah erken kalkıyorum çünkü benim akşam çok uykum geliyor. Oradaki düğün oyununa ben de gidebilir miyim? Abur

cuburdan biraz daha yiyebileyim de. Siz beni küçükken görmüşsünüz bize bir daha gelmezseniz ben 10 yaşında olurum. Ben 7 yaşından sonra 8 yaş olacağım. Bak bu su soğuk biraz soğuk azıcık kaynatsak ısınır mı? Ben yılan yolundan yürüdüm babam da beni koşarak kaçırıyordu. Ben onu küçücük tren zannetmiştim. Kocaman bir yılanı 10 kez kesersem 10 kez yılan elde ederiz. Sonra onlar yıllarca büyürler. Abi cehennem çukurunun içinde yılan olur mu? Cehennem demek çok ayıp. Cehennem çok kötü bir cennet. Kötüler ceza alıp cehenneme gidiyor. Ben çukur diyecektim toprak çukur çıktı. Kazdığımız toprak çukur oldu sonradan. Çukur kalın kalın sosis solucanları var. Onlar kıvrılarak çıkıyo. Ben patlayıcı bir şey biliyorum. Patlayan şeyleri ben iyi bilirim. Gaz mesela. Bi de helyum gazı. Bi de benzin. Ben gazlı şeyleri söylüyorum patlayıcılardan. Bak sinekler kalabalık geldiler ve ben sinekleri hiç sevmem. Pıspıs var mı sinekler korkarlar. Ama burada yiyecek var pıspıs yapınca biz yemeklerden yiyemeyiz yoksa. Mesela

SONUÇ

Kendilerini ifade etmek için doğanın tüm imkânlarını kullanan çocuklar, dilin ve sosyal âlemin tüm imkânlarından istifade etmesi sistemini de ustalıkla işleten varlıklardır. Annesiyle harmanlanmış olan kendini beğenen bir bebeklikten çocukluğa geçiş hikâyesini ve çocuklukta hem kimliğini hem de dilini kurma çabası içinde olan her bir çocuğun doğumuyla dil de kendini bir kez daha doğurur.

Yetişkin dünyasını ve iletişim şeklini anlamlandırmaya çalışan çocuk bilişsel gelişim ve yakınsak (çözülmesi gereken problemler ve denklemler) gelişim ile kendinin dışındaki varlıklara yakınlaşır, benimser ve çözümler. Bir süreci ifade eden bu yakınlaşma, benimseme ve çözümleme aşamasında dil her zaman varlığını devam ettiren ve çocuklara bu süreci anlamlandırması için yardımcı olan kılavuzların başında yer almaktadır. Çocukların dünyayı algılamadaki kılavuzluğunu yapan dilin çocuklardaki edinim ve gelişim aşamaları ele alınan bu çalışmada ana dili Türkçe olan çocukların dil kullanımları standart dilden ayrışırken dilin tüm sistemini tüm gerçekliğiyle işletebilme yetenekleri mercek altına alınmıştır.

Çağdaş dil bilimi yöntemleri kullanılarak üretici-dönüşümsel dil bilgisi kuralları ışığında Türkçenin 2,5-5 yaş aralığındaki çocuklar tarafından biçimsözdizimsel düzeydeki edinimlerinin incelenmeye çalışıldığı bu tezde şu sonuçlar elde edilmiştir:

1. Tüm bebekler dili öğrenmeye öncelikle kullanılan dildeki sesleri öğrenmekle başlar ve bu öğrenme taklitle başlar. Bu sebeple ilk oluşan sözcükler yansıma seslerden müteşekkildir.
2. Dil gelişiminin beynin olgunlaşması (matürasyon) ile yakın ilgisi olup bu olgunlaşmanın üçte ikisinin kazanıldığı 3 yaş civarında belirgin bir dil kazanımı olmuştur.
3. Dilin işlevleri olan *anlatım işlevi-çağrı işlevi-ilişki işlevi-betimleme işlevi-üstdil işlevi* ve *yazınsal işlev*lerden ilk dördü çalışma grubunda yer alan 2-5 yaş aralığındaki çocuklarda -bazıları tamamen bazıları kısmen- oluşsa da üstdil ve yazınsal işlev henüz gerçekleşmemiştir.

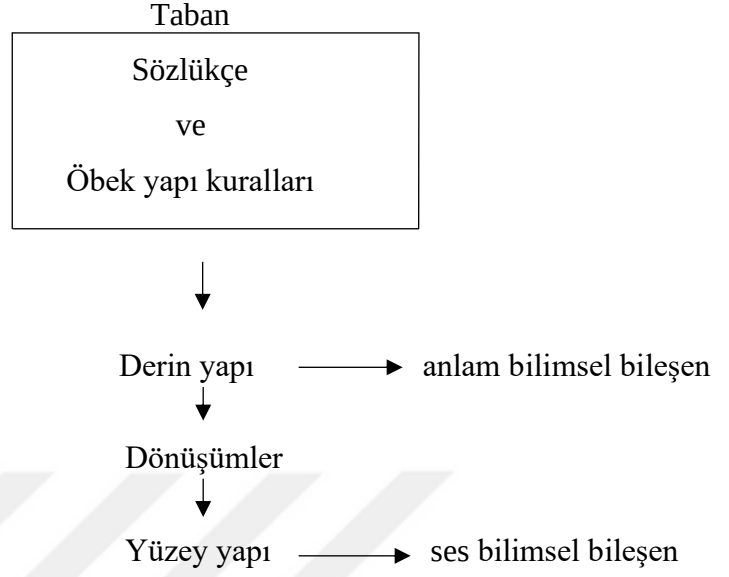
4. 2,5-5 yaş arasındaki çocuklarda kelime bilgisinin derinlik yönü çok gelişmez, daha çok kelimenin ilk ve somut anlamında kalırlar. Amaçları, daha çok derinlikten ziyade genişlik yönünü geliştirmektir. Bu sebeple gözlem aşamaları hiç bitmez ve yeni duydukları her sözcüğü ses kayıt cihazı gibi dimağlarına kazır ve onu bağlam dışı da olsa kullanmak isterler. Buradaki amaç, hem kendilerini daha iyi ifade etme hem de toplumda saygınlık kazanmadır. Bu bilginin kanıtı olarak edindikleri bilgileri bir yığın şeklinde kurdukları her cümlede üst üste istiflemeleri ve bazen yeri olmasa da bilgiyi elemeye tabi tutmadan kullanma telaşları gösterilebilir.
5. Sözcük öğrenme ve üretim aşamasında çocuklar öncelikle “ad” ile başlamaktadır. Çocukların erken dönem sözcük dağarcığını oluşturan adlar büyük oranda nesnelere atıfta bulunmaktadır. Bundan dolayı da çocuklar etrafında daha somut olarak var olan nesneleri kabullenirken onlara da birer ad verme gayesindedirler.
6. Çocukların bilişsel düzeyde tuttukları ulamlar büyük oranda nesnelere yola çıkılarak oluşturulur, yani çocukların oluşturdukları ilk ulamlar nesnelere dolayısıyla adlara ait olan ulamlardır. Hareket merkezi geliştikçe adları eylemler takip etmektedir. Fiziksel yeterlilik çocukların dildeki öğrenme sıralamasını belirlemektedir. Nesne-gönderimsel bir kavram alanına sahip olan adlar ilk öğrenilen ulamlarken bağıntısal bir kavram alanına sahip olan eylemler, 2 yaş civarında aktif olarak kullanılmaya başlanmakta ve kullanılma oranları bu yaşından itibaren isimleri geçmektedir. Eylemleri öğrenen çocuklarda bu öğrendiklerini kullanmak ve uygulama konusunda oldukça cesur ve isteklilerdir.
7. Bilişsel ilerleme aşamasında çocuk aslında benmerkezci olan zihin yapısından sosyalleşen bir insan formuna dönüşmektedir. Bir diğer deyişle çocuk somuttan soyuta doğru bir ilerleme kaydetmektedir.
8. Mantık ilkelerini ve kesin kuralları üst derecede kendine uydurduğu ve organize etmeye başladığı dönem 2-7 yaş dönemini kapsamaktadır. Bu dönemin başlarından yaklaşık 5 yaşa kadar çocuk aslında neyi bilip neyi bilmediğini pek de kapsamlı bir şekilde zihninde çözümleyememekte ve dile

getirememektedir. Şöyle ki ismini, yaşını, kaç kardeş olduğunu söyler, yani kendisi ile ilgili genel çerçeveyi çizebilir, lakin öğretilmemişse annesi ve babasının mesleğini, mesleklerinin içeriklerini, neleri kapsadığını ya da tam olarak onların neler yaptığını anlayamamakta ve anlatamamaktadır.

9. Çocuklarda 7 yaşa kadar soyut algı tam anlamıyla oluşmaz. Özellikle çalışmanın kapsadığı yaş aralığında bulunan çocuklarda soyut algı henüz oluşmamıştır. Atasözleri üzerinde yapılan deneylerde çocukların 5 yaşındaki çocuklar da dâhil olmak üzere soyut kavramları algılayamadığı belirlenmiştir. Seçicilik-ayır etme-nesne değişmezliği ve devamlılığı ve benmerkezcilikte azalma sağlandıkça soyut algı da bilişle birlikte artmaktadır. Lakin, bu durum 6 yaşının sonunu bulmaktadır.
10. Çocukların kurmuş olduğu cümleler aslında sınırlı dil bilgisi sınırsız dil gerçekliğinin en güzel örneğidir ve bunu dilin her boyutunda işletirler.
11. Çocuklar dil bilgisindeki sınırlılığını genişleme-yerine koyma-yer değiştirme ilkeleriyle rahat bir şekilde ortadan kaldırırlar ve kendilerine sınırsız, kuralsız gibi görünen ama tam aksine dilin mantığının tüm katmanlarını işlettikleri-yeni bir dil dünyası kurarlar.
12. Çocuklar iletişime tek tek kelimelerle başlarlar ve bu kelimeleri öğrenme ve türetme yolları olarak analogi, atmasyon ve bireysel eşleştirme gibi yolları kullanırlar. Bireysel eşleştirmeyi ses-sözcük ve cümle düzeyinde yapmaktadırlar.
13. Çocukların ek kullanımları 1-2 yaş sınırında başlar ve hızlı bir şekilde gelişmeye devam eder. Bu gelişim sadece dil gelişimiyle alakalı değildir. Dil gelişiminin en bariz göstergesi aynı zamanda eşzamanlı gelişime tabi olan zihnin de gelişimidir. Başlangıç seviyesinde ortaya çıkan ekler de tam olmamakla beraber iyelik ekleri, hâl eklerinin bazıları (belirtme ve yönelme) zaman eklerinden de görülen geçmiş zaman ekidir. Zaman eklerinin gelişiminde en son sırayı gelecek zaman eki almaktadır.
14. İyelik eklerinin öğrenimi ve gelişimi bir çocukta ağırlıklı olarak 1,5-2 yaş civarında görülür. 2 yaşın son evrelerinden 3 yaşın başına kadar iyelik ilişkisi genel kurallarıyla bir çocukta oluşmaktadır. Kullanım eğilimi tüm parçaları

ifade ederken sıklıkla kullandığı 1.teklik şahıs iyelik ekiyle ya da (kendisini bile bütünün bir parçası görmeyerek her şeyi üçüncü şahısla ifade etme şeklini seçmesinden ötürü) 3. teklik şahıs iyelik ekiyle ifade etmesi karşılaşılan bir gerçek olmuştur.

15. Çocuklar, hâl ekleri konusunda nöbetleşmeye ciddi örnekler vermiştir. Bulunma-çıkma hâl ekleri nöbetleşmesi (*tırtıl kabuğu içinden yaşıyor, ormanın yanından durunca kuşları duyuyorum... vb.*), yönelme-yükleme hâl ekleri nöbetleşmesi (*soona kaptan gemiye kullanmış, biz en iyisi burayı da gökyüzü yapalım mı?...*), bulunma/çıkma-yönelme hâl ekleri nöbetleşmesi (*evin yanına kaktüs var, çocuk denizde bakıyor, kediler aştadan korkuyo aştadan inemezler...*) örnekleri dikkat çekici boyuttadır.
16. 2,5-5 yaş aralığındaki çocuklarda çokluk eki ile nesne arasındaki bağ kurumu kurallı bir şekilde ilerlemez. Çocuklarda çokluk ekiyle ifade edilecek nesne ya da bir kavram eğer çokluk barındırıyorsa bunu hem belirtme/sayı sıfatlarıyla hem de çokluk ekiyle yapmaktadırlar.
17. Fiilimsilerde ise kullanım yaş aralığı 3 yaşında çok az olmakla beraber 4 yaşından itibaren yaygınlaşmaya başlamıştır. Türkçenin gelişmişliğini ve ifade zenginliğini gösteren fiilimsiler çocuklarda da dil gelişimlerinin basit kullanımdan çıkıp daha girift/bileşik yapıları kullanabilir seviyeye geldiğini göstermektedir.
18. Dilin iç formu ve incelenebilirliği kuralından yola çıkılarak gramerde işlevselliği (biçim ile anlamın harmanlandığı gramer bilgisi) savunan bu çalışmada çocuklardan elde edilen örneklem metninde yer alan cümleler de bu işlevselliği yansıtacak üretici-dönüşümsel dil bilgisi çerçevesinde biçimsözdizimsel bir yöntemle incelenmiş; çocuklardaki derin yapı ile yüzey yapı arasındaki üretim farklılığının standart dildeki kadar fazla olmadığı sonucuna varılmıştır.



Bu düzlemde incelenen cümlelerde derin yapıda olan lakin yüzey yapıya çıkarılmayan işaretsiz morfeimler de gösterilmiş standart dilde kurulan cümlelerin çocuk dilinde farklılaştığı ve bu farklılığı oluştururken çocukların, aslında, dilin işletim sistemine ve mantığına aykırı davranmadığı sonucuna varılmıştır.

KAYNAKÇA

- ACARLAR, İ. F. (1991). *2.5-4 Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- AKÇATAŞ, A. (2010). “Türkiye Türkçesinde Fiil Kökleri Arası İlişkilerde Etkili Unsurlar Üzerine”, *Turkish Studies*, Volume 5/1, s. 137- 153.
- AKÇATAŞ, A. (2015), “Türkiye Türkçesinde Zaman Belirleme”, *Turkish Studies*, Volume 10/16, s. 17-72.
- AKMEŞE, P. Piştav (2015). “Çocuklarda Öykülemenin Gelişimi ve Dilin Değerlendirilmesinde Kullanımı”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 293-305.
- AKSAN, D. (2003). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yay.
- AKSOY, Ö. A. (1991). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1-2*. İstanbul: İnkılap Kitabevi, Genişletilmiş 6. Baskı.
- AKYOL, T. (2012). *Resimli Çocuk Kitaplarında Yer Alan Değerlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ALPÖGE, G. (1991). *Çocuk ve Dil, Türkçede Sıfatların Kullanımı ve Çocuğun Gelişimi Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yay.
- ALYILMAZ, C. (1994). *Orhun Yazıtlarının Söz Dizimi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ALYILMAZ, C. – MERT, O. (2010). *Efrasiyap Gemalmaz – Türkçenin Derin Yapısı*. Ankara: Belen Yay.
- ALTIOK, F. (1974). “Çocukta Dilin Oluşumu ve Gelişimi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(311), 163-166.
- ARAL, N., GÜLEN B., ÇİMEN S. (2000). *Çocuk Gelişimi I*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- ARNETT J.J. (2004). *Emerging Adulthood: The Winding Road From The Late Teens Through The Twenties*. New York, Oxford University Press.

- ATAK, H. (2017). “Piaget ve Vygotsky’nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 9(2): 163-176.
- AUSTIN, J.L. (1962). *Sense and Sensibilia*. Oxford: Oxford University Press.
- BALCI AŞKIN, H. (2017). “Edimbilim ve Gramer İlişkisi”, *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, Volume 5, Issue 4, ss. 556-566.
- BANGUOĞLU, T. (2007). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- BARAN, M.- YILMAZ, A.- YILDIRIM, M. (2007). “Okul Öncesi Eğitimin Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri-Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği”, *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- BAŞKAN, Ö. (1968). “İnsan Dilinin Doğuşu”, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, Cilt 16, ss. 143-156.
- BAŞKAN, Ö. (2003). *Lengüistik Metodu*. İstanbul: Multilingual Yay.
- BAŞTÜRK, M. (2004). *Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- BAYKAL, M. (2018). *2-6 Yaş Arası Çocukların Dil Kullanımı Üzerine Bir İnceleme: Denizli Örneği*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Denizli.
- BLOOMFIELD, L. (1984). *Language*. University of Chicago Press.
- BOSCO, F. M. - TIRASSA, M. (1998). “Sharedness as Innate Basis for Communication in the Infant”, *Proceedings of the 20th Annual Conference of Cognitive Science Society*. Madison, WI, August 1-4, Italy: Erlbaum Associates
- BOZ, E. (2020). “Dilbilgisel ve Dilbilgisi Dışı Kavramları Üzerine”, *Uluslararası Disiplinler Arası Dil Araştırmaları Dergisi (DADA)*.
- BOZAVLI, E. (2016). “İlkokul Çağındaki Çocuklarda Bağlaçların Söylemsel Değerleri”, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 10, ss. 239-256.
- CHOMSKY, N. (2002). *Syntactic Structures*. New York: Mouton Press.
- CHOUDHURİ, I. (2005). “Promoting value education through children’s literature”, *Journal of Value Education*, January/July, 29-36.
- COLE, M., WERTSCH, J.V. (1996). “Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky”, *Hum Dev*, 39:250-256.

- COMRIE, B. (1985). *Tense*. New York: Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D. (1998). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- ÇUKUR, D.-Delice E. G. (2011). “Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun Mekân Tasarımı”, *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, C.7, S. 24, ss. 25-36.
- DAŞDEMİR, M. (2015). *Oklama Yöntemiyle Türkçenin Yapısal-İşlevsel Sözdizimi*. Erzurum: Fenomen Yay.
- DELACROIX, H. (1930). *Le langage et la pensée*. Paris: Libraririe felix Alcan.
- DEMİR, Ö. E. ve Küntay A. C. (2013). *Ana-Babalık: Kuram ve Araştırma (Dil ve İletişim Becerilerinin Gelişiminde Ana Baba Etkileri)*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- DEMİRCİ, K. (2010). “Derin Yapı ve Yüzey Yapı Kavramlarından Ne Anlıyoruz?”, *Turkish Studies*, C. 5, S. 4, s. 291-304.
- DEMİRGÜNEŞ, S. (2007). *Türkçede Görünüş ve Zaman Morfemleri*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- DİLAÇAR, A. (1989). “Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi”, *TDAY-Belleten*, Ankara: TDK Yay.
- DİLİDÜZGÜN, Ş. (2014). “Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretme Yöntemlerinin Yeterliliği”, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.17, 233-258.
- DÖNMEZ, N. Baykoç (1986). *12-36 Aylık Türk Çocuklarının Türkçeyi Kazanma Aşamaları*. , (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DURAKOĞLU, A. (2011). “Maria Montessorri’ye Göre Okul Öncesi Çocukluk Döneminin Özellikleri”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 133-145.
- EDİSKUN, H. (1985). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.
- EKEN, N. T. (2008). *4;0-6;0 Yaş Aralığında İletişimsel Amaç Kullanımı*. (Y. Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- EKER, S. (2006). *Çağdaş Türk Dili*. İstanbul: Grafiker Yayınları.
- ERENOĞLU, D. (2006). “Gramer-Dil Bilgisi”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Konya, S. 20, s. 139-147.
- ERGİN, M. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yay.
- ERKAN, P. (1990). *Sosyoekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocukların Dil Yapılarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Ankara.
- FERGUSON and FARWELL (1975). “Words and Sounds in Early Language Acquisition”, *Language*, Vol: 5. No:2 P: 419-439.
- FİSKE, J. (2003). *İletişim Çalışmalarına Giriş* (Çev. Süleyman İRVAN). Ankara: Bilim ve Sanat Yay.
- FOSTER, S. H. (1990). *The Communicative Competence of Young Children*. ABD: Longman.
- GEMALMAZ, E. (1995). “Dil Bilimi ve Dil Bilgisi”, *Türk Dili-Dil ve Edebiyat Dergisi*, Ankara: TDK Yay., S. 517.
- GEMALMAZ, E. (1997). “Derin Yapı İlişkilerinin Gösteriminde Kullanılacak Bir Yöntem: Oklama”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Erzurum.
- GEMALMAZ, E. (2013). *STT'nin Formanlarının Enformatif Değerleri 2*. efrasiyap.tripod.com/yazilar/STT2.pdf
- GÖKMEN, S. (2008). “4;0-6;0 Yaş Arasındaki Çocukların Ad-Eylem Kullanımları”, *Dil Dergisi*, 137, s.18-29
- GÜMÜŞATAM, G. (2019). “(ve-ile) Biçimbirimlerinin Eş Değerlikleri Üzerine”, *Türkbilig*, S. 37, ss. 123-137.
- GÜZ, N. (1999). “Lucien Tesnière”, *Yirminci Yüzyıl Dilbilimi (Kuramcılardan Seçmeler)*, İstanbul: Multilingual Yay., s. 131-133.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold press.

- HENDEK, M. (2017). “Türkçede Olumsuz Zayıf Bilgisel Kiplik Yapılarının Edinimi”, 30. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri Kitabı*, Ankara: Dilbilim Derneği Yayınları, 133-138.
- HARMER, J. (1997). *The Practice of English Language Teaching*. New Edition. Harlow: London.
- HARRIS, R. - TAYLOR, T. J. (2002). *Dil Bilimi Düşününde Dönüm Noktaları I*. (Çev.: Eser E. Taylan ve Cem Taylan), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- HOPURCUOĞLU, A. (2010). *Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden Türk Çocuklarının Dil Gelişimi Açısından Fiilimsi Kullanımlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- HOURLADE, J.B., BEDERSON, B. B., DRUIN, A., ROSE, A., FARBER, A. & TAKAYAMA, Y. (2003). “The international children’s digital library: viewing digital books online”, *Interacting with computers*, 15(2), 151-167.
- İŞİTAN, S. (2014). “Caillou Çizgi Film Karakteri ile İlgili Türkçe Resimli Öykü Kitaplarının Biçimsel ve İçerik Özelliklerinin İncelenmesi”, *İlköğretim Online*, 13(1), 191-204. <http://ilkogretim-online.org.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İLHAN, N. (2005). “Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi ve Dilde Katkıları”, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 7, S. 13, ss. 155-160.
- GENTNER, D. (1981). “Some interesting differences between verbs and nouns”, *Cognition and Brain Theory*, 4, 161-178.
- GÖNEN, M. (2000). “Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme, Fiziksel Özellikleri ve Türkiye’de Son On Yılda Çocuk Kitapları Alanında Yapılmış Tezler”, *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu’nda sunulmuş Bildiri Kitabı*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- GÖNEN, M. - VEZİROĞLU, M. (2013). “Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri”, (Ed. M. Gönen), *Çocuk Edebiyatı*, (s. 1-12). Ankara: Eğiten Kitap.
- GÜNAY, D. (2007). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual.
- GÜNAY, V. D. (2013). *Söylem Çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayınevi.

- GÜVEN, M. (2017). “Grammatical Order and Irregularities of Possessive Phrases in Turkey Turkish”, *International Journal of Languages Education and Teaching*, Volume 5, Issue 4, December, s. 658-670.
- KARA, F. (2001). “Cümle Çözümlemelerinde Üç Yöntem (Ağaçlandırma-Oklama-Parantezleme)”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Dil Edinimi ve Dil Öğretimi Özel Sayısı*, S. 5, s. 243-250.
- KARA, F. (2016). “Oldurganlık ve Ettirgenlik Çatı Eklerinin İşlevleri”, *Teke-Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, S. 5/3, s. 1204-1215.
- KARAAĞAÇ, G. (2002). *Dil, Tarih ve İnsan*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- KARAAĞAÇ, G. (2009). “İlgeç Üzerine Düşünceler”, *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(5), ss. 157-169.
- KARACAN, E. (2000). “Bebeklerde ve Çocuklarda Dil Gelişimi”, *Klinik Psikiyatri Dergisi*, Cilt 3, S.4, s.263-268.
- KARADAŞ, N. (2015). “Zaman Kavramına Kuramsal Yaklaşımlar ve İnternette Şimdiki Zaman Olgusu”, *Cyprus Folklor/Edebiyat*, C. 21, S. 83, s. 325-341.
- KARAHAN, L. (2000). *Türkçede Söz Dizimi*. Ankara: Akçağ Yay.
- KARATAY, H. (2011). “Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı”, *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume6(1), 1398-1412.
- KARPUZ, H. Ö. (1992). “Standart Türkiye Türkçesinde Yalın-Geçişsiz Fiillerden Yeni Çatılar Oluşturulması İmkanları ve Bunun İşletilmesi Nispeti”, *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 3, S.3, 103-150.
- KARPUZ, H. Ö. (2009). “Türkiye Türkçesindeki Eylem Çatılarının Yeniden Yapılandırılması ve Yeni Terim Önerileri”, *Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Uluslararası Türklük Bilgisi Sempozyumu Bildiri Kitabı II*, Erzurum, s. 651- 655.
- KARPUZ, H. Ö. (2004). “Olma Bildiren Eylemler İçin Bir Terim Önerisi: Olgan Çatı”, *TDK 5. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri I*, Ankara, s. 1673-1683.
- KILIÇ, A. İ. (2009). *Yüz Temel Eserde Dini ve Ahlaki Değerler*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- KIRAN ve KIRAN, Z.-A. (2006), *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yay.

- KOÇ, N. (2002). “İyelik Ekleri, Fiilimsiler ve –sa –se eki Üzerine”, TDS.650, http://www.tdkdergi.gov.tr/TDD/2002s605/2002s605_09_N_KOC.pdf.
- KOÇ, K. – YILDIZ, S. – COŞKUN, R. (2015). “Çocuklar Resimli Çocuk Kitaplarındaki Resimleri Nasıl Yorumluyor? Bahiç Ak’ın ‘Uyurgezer Fil’ Kitabı ile Yapılan Görsel Okuma Üzerine Bir Araştırma”, *Turkish Studies* ,10/4, 687-706.
- KOL, S. (2011). “Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 21, ss. 1-21.
- KORKMAZ, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yay.
- KORKMAZ, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: TDK Yay.
- KURUDAYIOĞLU, M.- KARADAĞ, Ö. (2005). “Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 25, S. 2 (2005), s. 293– 307.
- KÜNTAY, A. (2017). “Çocuklukta Dil ve iletişim Gelişimi: Anlatı Becerileri”, *30. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri Kitabı*, Ankara: Dilbilim Derneği Yay., ss. 9-15.
- LOUW A. (1998). *Human Development*. Cape Town: Kagiso Tertiary.
- MALKOÇ, M. (2011). “Dil Biliminde Zamanın Tanımı ve İşlevi Nedir?”, *Turkish Studies*, Volume 6/3, s. 1075-1081.
- MANGIR, M. - ÇAĞATAY, N. (1987). *Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yaş Arası Çocukların Görsel Algılamaları Üzerinde Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları:1011.
- MANGIR, M. – Çağatay Aral, N. (1990). *Beş-Altı Yaş Grubu Çocuklarında Görsel Algılama ve Zekâ İlişkisinin İncelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları:1171.
- MARKMAN, E. M. - GELMAN, S. (1986). *Categories and Induction in Young Children*. Cognition 23. P: 183-209.
- MARKMAN, E. M. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- MARTİNET, A. (1985). *İşlevsel Genel Dilbilim*. Ankara: Birey ve Toplum Yay.

- MATTHEWS, P. H. (1997). *Concise Dictionary of Linguistics*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- MAURY, L. (2008). *Piaget ve Çocuk*. (Çev. Nurten Sarıca), Ankara: De Ki Yay.
- MERT, O. (2008). “Orhun Yazıtlarında Kullanılan İşaretsiz (/+Ø/) Görev Ögeleri”, *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 38, 1-20.
- MILLER, J. G. (1994). “Cultural diversity in the morality of caring: Individual-oriented versus duty-oriented interpersonal codes”, *Cross Cult Res*, 28:3-39.
- MUSAOĞLU, M. – KİRİŞÇİOĞLU, F. (2008). “Türk Dil Biliminde Görünüş Kategorisinin İncelenmesi Üzerine”, *Türkolojiya*, s. 1-2.
- MUSLUGÜME, E. (2016). *Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programının Sosyo-Ekonomik Düzeyi Düşük Ailelerin Çocuklarının Dil Gelişimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- MUTLU, B. – ERGİŞİ, A. – AYHAN, A. – ARAL, N. (2012). “Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi”, *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 113-128.
- NELSON, K. (1973). “Structure and strategy in learning to talk”, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38-149.
- O’GRADY, W. (1987). *Principles of grammar learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- OĞUZKAN, Ş. - ORAL, G. (1992). *Okul Öncesi Eğitim*. Meb Devlet Kitapları, İstanbul: Oğul Matbacılık.
- OĞUZKAN, A. F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. - MEYLANLIOĞLU, D. (2008). “Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V (1): 30-45.
- ÖZTÜRK, Samur, A. (2011). “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Nitelikli Çocuk Edebiyatı Eserlerini Seçebilme Yetkinlikleri”, *3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu’nda Sunulmuş Bildiri*, Ankara Üniversitesi.
- PIAGET J, Inhelder B. (1969). *The Psychology of the Child*. New York, Basic Books.

- PINKER, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Harper Collins.
- PORZIG, W. (1986). *Dil Denen Mucize II*. (Çev. Prof. Dr. Vural Ülkü). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 631.
- POYRAZ, H., DERE, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ROUSSEAU, J. J. (2019). *Emile-Bir Çocuk Büyüyor*. İstanbul: Selis Kitaplar.
- SARICA, N. (2007). “Çocuk Dilinde İyelik İlişkisi: Fransızca ve Türkçe Üzerine Bir Karşılaştırma, *Türk Dili Dergisi*, C. 93, S. 464, s. 339-347.
- SARICA, N. (2014). “Ana Dili Ediniminde Bireysel Eşleştirme (Idiosyncrasie) ve İkinci Dil Öğreniminde Dilden Dile Aktarım (Transfers Linguistiques)”, *International Journal of Language Academy*, 2/4, 554-563.
- SAUSSURE, F. (1998). *Cours de linguistique generale (Genel Dilbilim Dersleri)*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yay.
- SEARLE, J. R. (2006). *Zihin-Dil-Toplum*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- SEVER, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- SPRINTHALL R. C., SPRINTHALL N. A., OJA S. N. (1998). *Educational Psychology: A Developmental Approach*. New York, Mc Graw Hill.
- ŞAHİN, G. (2014). “Okul Öncesi Dönem Çocuk Kitaplarında Görsel Bir Uyarın Olarak Resim”, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(3), 1309-1324.
- TARIM, Ş. D. (2019). *Okul Öncesinde Matematik Eğitimi*. İstanbul: Hedef Yayıncılık.
- TEMEL, Z. F. (1999). “0-6 Yaş Çocuklarında Dilin Kazanılması”, *Türk Dili Dergisi*, http://www.tdkdergi.gov.tr/TDD/1999s572/1999_572_18_F_TEMEL.pdf.
- TEMUR, T. (2006). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TEMİZYÜREK, F. (2007). “Çocukta Dil Gelişim Süreci”, *Türkiyat Araştırmaları*, Sayı: 7, s. 169.

- TEPELİ, Y.- YILDIZ, Ü. (2015). “Türkçede Zaman İsimlerinde /+DA/ ve /+Ø/ Bulunma Hâli Eklerinin Kullanımı”, *Route Educational and Social Science Journal*, Volume 2(2), ss. 108-123.
- TUĞRUL, B. (2005). “Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* (62).
- TURAN, F. – ULUTAŞ, İ. (2016). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Resimli Öykü Kitaplarının Özellikleri ile Öğretmenlerin Bu Kitapları Kullanma Durumlarının İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, C. 2, S. 1, 21-45.
- TÜR, G. - TURLA, A. (1999). *Okul Öncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: YA-PA.
- ULUTAŞ, İ. (2007). “Metatez Olayı Türkçenin Hece Sistemiyle İlgili midir?”, *Bilig*, S. 43, s. 117-132.
- URAL, S. (2013). “Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Tanıtımı”, (Ed. M. Gönen), *Çocuk Edebiyatı*, (s.33-55) Ankara: Eğiten Kitap.
- UYANIK BALAT, G. – BALABAN DAĞAL, A. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- UYANIK BALAT, G. (2012). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri*. Ankara: Pegem.
- UZUN, N. E. (2000). *Ana Çizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yay.
- UZUN, N. E. (2004). *Dilbilgisinin Temel Kavramları*. İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- ÜÇÖK, N. (2004). *Genel Dilbilim (Lengüistik)*. İstanbul: Multilingual Yay.
- ÜSTÜNOVA, K. (2004). “Türkçede Zaman Kavramı ve İşlenişi”, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, turkoloji.cu.edu.tr/.../kerime_ustunova_turkcede_zaman_kavrami.pdf.
- ÜSTÜNOVA, K. (2010). “Yüzey Yapı ve Derin Yapı Kavramları Üzerine”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages: Literature and History of Turkish or Turkic*, vol. 5/4, s. 697-704.

- VARDAR, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yay.
- VYGOTSKY, L. S. (2018). *Düşünce ve Dil*. (Çev. Koray S). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- YALÇIN, S. K. – ŞENGÜL, M. (2007). “Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri”, *Turkish Studies*, 2/2, 749-769.
- YAPICI, Ş.-YAPICI M. (2006). *Çocukta Bilişsel Gelişim*. <http://www.universitetoplum.org/text.php3?id=263>, adresinden 24 Nisan 2021 tarihinde edinilmiştir.
- YAVUZER, H. (1997). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- YILDIZLI, A. (2019). “3;0-6;0 Yaş Arası Çocukların Konuşmalarının Ad Hamlesi Açısından Değerlendirilmesi”, 33. *Ulusal Dilbilim Kurultayı*, Mersin, 9-10 Mayıs 2019.
- YILAR, Ö. - CELEPOĞLU, A. (2011). “Çocuk Yayınları ve Bu Yayınlarda Bulunması Gereken Temel Unsurlar”, (Ed. Ö. Yılar ve L. Turan), *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı*, (s.38-65). Ankara: Pegem Yay.
- YILMAZ, G. (1994). *Çocuğun Fizyolojik ve Psikolojik Özelliklerinin Tasarıma Etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Mim. Fak., İstanbul.
- YÖRÜKOĞLU, A. (2003). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2016), *Tractatus Logico-Philosophicus*, İstanbul: Metis Yayınları.