

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HOLLANDA'DA YAŞAYAN İKİ DİLLİ ve TÜRKİYE'DE
YAŞAYAN TEK DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARIN DİL
ÖZELLİKLERİNİN SOHBET ve ÖYKÜLEME DİL
ÖRNEĞİ BAĞLAMLARINDA KARŞILAŞTIRILMASI**

Zeynep ERDİL

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**ANKARA
2012**

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HOLLANDA'DA YAŞAYAN İKİ DİLLİ ve TÜRKİYE'DE
YAŞAYAN TEK DİLLİ TÜRK ÇOCUKLARIN DİL
ÖZELLİKLERİNİN SOHBET ve ÖYKÜLEME DİL
ÖRNEĞİ BAĞLAMLARINDA KARŞILAŞTIRILMASI**

Zeynep ERDİL

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Figen TURAN**

**ANKARA
2012**

Anabilim Dalı: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi

Program: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Doktora

Tez Başlığı: Hollanda'da Yaşayan İki Dilli ve Türkiye'de Yaşayan Tek Dilli

Türk Çocukların Dil Özelliklerinin Sohbet ve Öyküleme Dil Örneği

Bağlamlarında Karşılaştırılması

Öğrenci Adı-Soyadı: Zeynep ERDİL

Savunma Sınavı Tarihi: 26.07.2012

Bu çalışma jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:

Prof. Dr. Nilgün Metin

(Hacettepe Üniversitesi)

Tez danışmanı:

Doç. Dr. F. Figen Turan

(Hacettepe Üniversitesi)

Üye:

Prof. Dr. Funda Acarlar

(Ankara Üniversitesi)

Üye:

Doç. Dr. Zeynep Çetin

(Hacettepe Üniversitesi)

Üye:

Doç. Dr. Arzu Yükselen

(Hacettepe Üniversitesi)

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun görülmüş ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. M. Kadri ALTUNDAĞ

Müdür

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda bana yardımcı olan tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Figen TURAN'a,

Tez çalışmasının geliştirilmesine katkı sağlayan Tez İzleme Komitesi üyeleri Sayın Prof.Dr. Nilgün METİN'e ve Prof.Dr. Funda ACARLAR'a,

Hollanda'daki veri toplama sürecinde bana yardımcı olan, bıkmıyıp usanmadan beni şehir şehir dolaştıran, anlayışlarını benden esirgemeyen ve destekleriyle bana güç veren canım arkadaşlarım Elif ŞENOL'a, Nagehan ÇİÇEK'e ve Nergiz SONER'e,

Hollanda'daki hayatımı destekleriyle kolaylaştıran, veri toplama sürecinde yardımcı olan, beni sabır ve anlayışla dinleyen ve benimle sabaha kadar oturan Sayın Eser SON'a, Emel SON'a ve Engin SON'a,

Tez çalışmasının istatistiksel analizlerini büyük bir sabırla yapan ve onca işini bir yana bırakıp benimle birlikte sabahlayarak tezi bitirmemde yardımcı olan, canım arkadaşım Uzm. E.Helin YABAN'a,

Doktora sürecinde başından sonuna kadar benimle olan, tez konusunun oluşumuna fikirleriyle katkı sağlayan ve tez çalışmasının her aşamasında bana yol gösteren canım arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Gözde AKOĞLU'na,

Doktora sürecini benimle paylaşan, sabır ve anlayışlarını benden esirgemeyen ve destekleriyle beni güçlendiren değerli arkadaşlarım Hande KUYUMCU'ya, Barış AKOĞLU'na, Selin ERDİL'e, Fırat ŞİPAL'e, Gözde AKOĞLU'na, E.Helin YABAN'a ve Esra ACAR'a,

Tüm yaşamım boyunca olduğu gibi, beni Doktora sürecinde de destekleyen, sonsuz bir anlayış ve sabırla yanımda olan, sevgilerini benden esirgemeyen, varlıklarıyla beni güçlendiren sevgili anneme, babama ve abime,

ıçtenlikle teşekkür ederim.

ÖZET

Erdil, Z., Hollanda’da Yaşayan İki Dilli ve Türkiye’de Yaşayan Tek Dilli Türk Çocukların Dil Özelliklerin Sohbet ve Öyküleme Dil Örneği Bağlamlarında Karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Doktora Tezi, Ankara 2012.

Bu çalışmada, iki dilli ve tek dilli Türk çocukların Türkçe dil becerilerine ilişkin benzerlik ve farklılıklarının sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamlarında değerlendirilerek ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 9 kız, 11 erkek olmak üzere 20 iki dilli ve 13 kız, 7 erkek olmak üzere 20 tek dilli toplam 40 çocuk yer almaktadır. İki dilli çocukların kronolojik yaş ortalamaları 5.9 ve tek dilli çocukların 5.8’dir. Çalışma grubunun dil performanslarını değerlendirmek amacıyla sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamlarında dil örnekleri alınmıştır. Dilin gelişimsel ve anlambilim bileşenlerine ilişkin ölçümler ile çocukların dil örneklerinde kullandıkları yapı ve eklere ilişkin ölçümler SALT dil örneği analiz programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sohbet ve öykü tekrar anlatımında kullanılan yapılara ve eklere ilişkin ölçümlerde, tek dilli çocukların iki dilli akranlarından daha ileri olduğunu göstermiştir. Tek dilli çocukların sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamlarına ilişkin OSU-S, OSU-M, FSÖZS, TSÖZS ve FTS ortalamalarının iki dilli çocuklardan daha yüksek olduğu ve iki dilli çocukların hata puanlarına ilişkin ortalamalarının tek dilli çocuklardan daha yüksek olduğunu bulunmuştur. Ayrıca iki dilli çocukların OSU-M ortalamalarının, sohbet bağlamında kronolojik yaşlarından 2 yıl ve öykü tekrar anlatımı bağlamında 1 yıl geri olduğu bulunmuştur. Her iki grupta da öyküleme bağlamından elde edilen sonuçların sohbet bağlamına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: İki dillilik, öykü tekrar anlatımı, dil değerlendirmesi, Türkçe dil becerileri.

ABSTRACT

Erdil, Z., Comparison of Language Features of Bilingual Turkish Children Living in Netherlands and Monolingual Children Living in Turkey In The Context of Spontaneous Speech and Narrative Language Samples.

The goal of this study is to determine the differences and similarities of Turkish language skills, of bilingual and monolingual children, by evaluating in the context of spontaneous speech and story retell task. Overall 40 children, 20 bilingual Turkish children living in the Netherlands (9 girls and 11 boys) and 20 monolingual Turkish children living in Turkey (13 girls and 7 boys) participated in the present study. The mean chronological age of bilingual children is 5.9 and monolingual children is 5.8. Language samples were collected in the context of spontaneous speech and story retell task for to evaluate the language performance of the study group. Measurements of developmental and semantic components of language and structures and suffixes used in children's language samples were evaluated by SALT language analysis program.

The results of the current research showed that monolingual children showed better performance in the measurements of structures and suffixes used in spontaneous speech and story retell task. Mean of MLU-w, MLU-m, NTW, NDW and TTR collected from spontaneous speech and story retell task was higher in monolinguals than bilinguals and the mean of error scores was higher in bilinguals than monolingulas. Furthermore MLU-m mean of bilingual children is 2 years behind of their chronological age as assessed by spontaneous speech and 1 years behind of their chronological age as assessed by story retell task. It was also found that measurements obtained from story retell task were higher than those from spontaneous speech in both groups.

Key Words: Bilingualism, Narrative, Story Retell, Language Assessment, Turkish Language Skills.

Babama ve Anneme.....

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Temel Kavramlar.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Varsayım.....	4
1.4. Temel Problem.....	4
1.4.1. Alt Problemler	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
2. GENEL BİLGİLER.....	8
2.1. Dilin Tanımı.....	8
2.2. Dil Edinim Kuramları	10
2.2.a Davranışçı Yaklaşım (Behaviourism / Empiricist Theory).....	10
2.2.b Doğuştancı/Dilbilim Modeli (Nativist Theory).....	11
2.2.c Sosyal Bilişsel Yaklaşım.....	13
2.3. Anadil Edinimi	16
2.3.1. Normal Dil Gelişimi Basamakları.....	18
2.4. İki Dilin Eşzamanlı ve Ardışık Edinimi	23
2.4.1. İki Dillilik ve Diller Arasındaki İlişki	25

2.5. Dilin Değerlendirilmesi	29
2.5.1. Dil Değerlendirilmesinde Norm Bağımlı Yaklaşımlar.....	31
2.5.2. Dil Değerlendirmesinde Ölçüt Bağımlı Yaklaşımlar.....	32
2.5.3. Dil Değerlendirmesinde Performans Temelli Yaklaşımlar	33
2.5.4. Dil Değerlendirmesinde Dinamik Yaklaşımlar	33
2.6. Öyküleme Becerilerinin Doğası ve Öyküleme Yoluyla Dilin Değerlendirilmesi	34
2.7. Dil Örneği Analizi	38
2.8. Dil Örneğinin Planlanması ve Toplanması	42
2.8.1. Dil Bağlamının Çeşitliliği.....	44
2.8.2. Sohbet Bağlamında Dil Örneklerinin Alınması	45
2.8.3. Öyküleme Yoluyla Dil Örneklerinin Alınması.....	46
2.9. Kültürel ve Dilbilimsel Olarak Farklılık Gösteren Çocuklarda Dil Örneği.....	49
2.10. Konuyla İlgili Araştırmalar	50
2.10.1. İki Dillilikle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	50
2.10.1.a İki Dilli Çocukların Ana Dillerini Kullanımlarında Yapısal Farklılıklara İlişkin Çalışmalar	50
2.10.1.b İki Dili Çocukların Ana Dil Kullanımlarına İlişkin Çalışmalar	54
2.10.2. Öyküleme Yoluyla Yapılan Değerlendirmeleri İçeren Çalışmalar...	58
2.10.2.a Dil Kullanımında Yapısal Farklılıklara İlişkin Öyküleme Yoluyla Yapılan Çalışmalar	58
2.10.2.b Öykülemenin Kullanıldığı Diğer Çalışmalar	62
3.BİREYLER VE YÖNTEM	67
3.1. Araştırmanın Evreni	67
3.2. Araştırmanın Örnekleme	67

3.3. Araştırmanın Deseni	69
3.4. Veri Toplama Araçları	70
3.4.1. Aile İzin Formu	70
3.4.2. Aile Bilgi Formu	70
3.4.3. AGTE Ankara Gelişim Tarama Envanteri.....	71
3.4.4. Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT).....	72
3.4.5. Yazısız Resimli Öykü Kitabının Çevirisi	73
3.4.6. Pilot Çalışma.....	74
3.4.7. Dil Örneklerinin Alınması.....	74
3.4.7.a. Sohbet Bağlamında Dil Örneklerinin Alınması	75
3.4.7.b. Öyküleme Bağlamında Dil Örneklerinin Alınması	75
3.4.8. Dil Örneklerinin Çevriyazıya ve SALT Türkçe Dil Örnekleri Analiz Programına aktarılması	76
3.4.9. SALT Türkçe Dil Örnekleri Analiz Programına Aktarılan Dil Örneklerinin Gözlemciler Arası Güvenilirlik Çalışması	77
3.5. Veri Toplama İşlemi	78
3.5.1. Hollanda Örneklemi Uygulaması.....	78
3.5.2. Türkiye Örneklemi Uygulaması	78
3.5.3. Verilerin Analizi	79
4.BULGULAR.....	81
5. TARTIŞMA.....	125
6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	145
KAYNAKLAR	153
EKLER	
EK-1: Aile İzin Formu (Türkiye)	
EK-2: Aile İzin Formu (Hollanda)	

Ek-3: Aile Bilgi Formu (Türkiye)

Ek-4: Aile Bilgi Formu (Hollanda)

KISALTMALAR DİZİNİ

- TSS:** Toplam Sözce Sayısı
- TASS:** Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı,
- OSU-S:** Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu
- OSU-M:** Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu
- FTS:** Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı
- FSÖZS:** Farklı Sözcük Sayısı
- TSÖZS:** Toplam Sözcük Sayısı
- ÇSS:** Çabalama Sözce Sayısı
- ÇSÖZS:** Çabalama Sözcük Sayısı
- ÇYÜZDE:** Çabalama Yüzdesi
- YBSS:** Yarım Bırakılan Sözce Sayısı
- ATSÖZS:** Atlanan Sözcük Sayısı
- ATMOS:** Atlanan Biçimbirim Sayısı
- SÖZHT:** Sözcük Hatası
- SZCHT:** Sözce Hatası
- MOHT:** Biçimbirim Hatası.
- OST:** Olumsuzluk takıları
- BAĞLAÇ:** Bağlaçlar
- EDAT:** İlgeçler-Edatlar
- ZAMİR:** Adıllar-Zamirler
- ADDT:** Ad Durum Takıları
- ÇOTA:** Çoğul Takısı
- İYETA:** İyelik Takıları
- EYLEM:** Ad. Sıfat. Belirteç. Eylem Türeten Takılar

KİPLİK: Eylem. Zaman. Görünüş. Kiplik Takıları.

EKİŞİ: Eylem Kişi Takıları

EÇATI: Eylemde Çatı

EYLEMSİ: Eylemsiler

YERBE: Yer Yön Belirteçleri

DURBE: Durum Belirteçleri

EV-HA: Evet-Hayır Sözcükleri

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yaş Guruplarına Göre Genel dil Gelişimi Özellikleri	19
---	----

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Cinsiyet ve Kronolojik Yaşlarına İlişkin Dağılımları.....	68
Tablo 2. Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Anne Eğitim Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	69
Tablo 3. Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerine İlişkin Araştırma Değişkenlerinin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Ortalamaları, Standart Sapmaları, Ortancaları ve Minimum-Maksimum Değerleri	82
Tablo 4. Öykü Tekrar Anlatımı Yoluyla Alınan Dil Örneklerine ilişkin Araştırma Değişkenlerinin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre ortalamaları, Standart Sapmaları, Ortancaları ve Minimum-Maksimum Değerleri	84
Tablo 5. Tek Dilli ve İki Dilli Çocuklardan Sohbet bağlamında Alınan Dil Örneklerine İlişkin Ölçümlerin Cinsiyete Göre karşılaştırılması.....	86
Tablo 6. Tek Dilli ve İki Dilli Çocuklardan Sohbet ve Öykü Tekrar Anlatımı Yoluyla Alınan Dil Örneklerinden Alınan Ölçümlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	88
Tablo 7. Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerinde Kullanılan Sözcük Türleri ve Eklerinin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Karşılaştırılması	93
Tablo 8. Öykü Tekrar Anlatımı Bağlamında Alınan Dil Örneklerinde Kullanılan Sözcük Türleri ve Eklerinin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Karşılaştırılması	98
Tablo 9. Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerine İlişkin Değişkenlerin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Karşılaştırılması.....	103

Tablo 10. Öykü Tekrar Anlatımı Bağlamında Alınan Dil Örneklerine İlişkin Değişkenlerin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Karşılaştırılması .	108
Tablo 11. Hollanda’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklardan Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerine Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişki	113
Tablo 12. Türkiye’de Yaşayan Tek Dilli Çocuklardan Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerine Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişki	117
Tablo 13. Hollanda’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklardan Öykü Tekrar Anlatımı Bağlamında Alınan Dil Örneklerine Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişki.....	121
Tablo 14. Türkiye’de Yaşayan Tek Dilli Çocuklardan Öykü Tekrar Anlatımı Bağlamında Alınan Dil Örneklerine Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişki	124

1. GİRİŞ

Dil, insanların algılarına, iletişim becerilerine ve günlük yaşantılarına yön vererek toplumsallaşmanın temelini oluşturmaktadır. Tek dilli çocuklarla yapılmış olan çalışmalar, dil gelişiminde öyküleme becerilerinin önemini ortaya koymaktadır, ancak iki dilli olan ve Türkçe konuşan çocukların öyküleme becerilerine ilişkin yeterli kaynağa ulaşamamaktadır. Bu çocuklar, birinci ve ikinci dillerinde belirli düzeylerde yeterlilik gösterebilirler. Ancak, sergiledikleri yeterlilik düzeyi anadillerinin yaş düzeyinin gerektirdiği düzeye erişmesini geciktirebilir. Bu sebeple, iki dilli çocukların dil gelişimlerinin değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçları tek dilli çocuklarla karşılaştırarak, iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

1.1. Temel Tanımlar

Dil, insanların algılarına, iletişim becerilerine ve günlük yaşantılarına yön vererek toplumsallaşmanın temelini oluşturmaktadır. Dil olmadan bir toplumun ve o topluma ait bir kültürün olması mümkün değildir. Dile ilişkin çok sayıda tanım bulunmaktadır. Bu tanımlarda yer alan ortak noktalardan yola çıkacak olursak dil;

Dilbilimsel açıdan bakıldığında ise dil, “düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir” (1).

Dil dünyayı tanımlamak ve dünyaya ilişkin bilgi almak için kullandığımız en önemli araçlardan biridir. Erken çocukluk döneminden itibaren çevrede konuşulan dile ilişkin edinilen bilgiler, gelişimsel süreç içinde farklılaşarak dil gelişiminin daha üst basamaklarına çıkılmasına yardımcı olmaktadır. Basitten karmaşığa doğru ilerleyen bu süreç, özellikle tek dile

sahip olan ve normal gelişim gösteren bireylerde hemen hemen aynı gelişimsel sırayı izlemektedir (2).

Geçmişte ve günümüzde, normal gelişim gösteren ve tek dile sahip olan çocukların dillerine ilişkin gelişimsel özellikleri betimlemeyi açıklamak için yapılan araştırmalar, dil becerileri üzerinde genetikle birlikte, çevresel koşulların da etkili olduğunu ortaya koymuştur. Genetik ve çevresel koşulların dil üzerindeki etkileri günümüzde de tartışılmakla birlikte, değişen çevresel koşullar ve artan göç oranı araştırmacıları birden fazla dile sahip olan çocukların diğer gelişim alanları üzerinde etkili olan ve diğer gelişimsel özelliklerinden etkilenen dil özelliklerini de incelemeye yönlendirmiştir. İki dilli çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar, dili kazanım sürecinin tek dile sahip olan ve iki dile sahip olan çocuklarda oldukça benzer olduğunu ortaya koymuştur (3).

Tek dile sahip olan çocuklar sadece bir dile ilişkin dilbilimsel girdi ile karşılaşırken, iki dile sahip olan çocuklar iki dile ilişkin dilbilimsel girdi ile karşılaşmaktadırlar. Özellikle okul öncesi dönemde birinci dil (anadil) üzerine kurulan ikinci dil, çoğunlukla evde konuşulan birinci dil (anadil) ve daha sonra oyun arkadaşları ve okul aracılığıyla elde edilen ikinci dile ait dilbilimsel girdinin bir sonucu olmaktadır. Birden fazla dil ediniminin gelişimsel açıdan önemine ilişkin farklı görüşler bulunmakla birlikte, iki dile sahip olan (iki dilli-bilingual) çocuklar üzerinde yapılan araştırmalar gelişimsel olarak bazı ortak noktalara işaret etmiş ve iki dilliliğin tanımlanmasına katkı sağlamıştır. (4).

Alanyazında yer alan birçok araştırma, benzer çevresel koşullarda olan çocukların her iki dili de eşit derecede öğrendiklerini göstermiştir. İki dilin ardıl kazanımı ise, çoğunlukla 3 yaşından önce olmak üzere anadilin öncelikli olarak öğrenilmesi ve ikinci dil öğreniminin/kazanımının daha sonra gerçekleşmesi anlamına gelmektedir. İkinci dilin ardıl kazanımı sırasında çocuklar, sadece bir dilin konuşulduğu bir ev ortamında yetişmekle birlikte, okul öncesi eğitime ya da düzenli bir eğitim yaşantısına adım attıklarında ikinci dil ile karşılaşmaktadırlar (5).

Kültürel ve dilbilimsel açıdan çeşitlilik gösteren çocukların değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme araçları gelişimsel ve kültürel duyarlılığa sahip olmalıdır. Gelişimin sosyal ve bilişsel öğelerini göz önünde bulundururken, dil açısından azınlık gruplarını oluşturan çocukların, dili nasıl öğrendiklerine ve diğer insanlarla nasıl ilişki kurduklarına yönelik o gruba özgü kültürel öğeleri dikkate alan uygun değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Sözel dil yeterliliğiyle ilgili bir değerlendirme yapılırken çocuğun iki dilliliğine ilişkin dilbilimsel özelliklerinin alt yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Çocukların dillerini değerlendirirken amaç, performansı standardize etmeden, çocuğun kendine özgü yollarla, kendisini ve yapabildiklerini ifade etmesini sağlamaktır. Kullanılan değerlendirme öyküleme raporlarına, dil gelişiminin gözlenmesine ve çocuğun dil becerisine ilişkin örneklerle odaklanan gelişimsel bileşenlerle desteklenmelidir (6).

Dil örneğinin sohbet ve öyküleme yoluyla alınması yukarıda belirtilen bilgiler ışığında en uygun olan yöntemdir. Dil örneği analizi çocuğun dil gelişiminin normlarla karşılaştırılması ve çocuğun dil fonksiyonlarının tanımlanmasını sağlaması bakımından önemlidir. Dil örneği yoluyla yapılan analizlerin en güçlü yanlarından birisi çocuğun sahip olduğu dil yeterliliğini tam olarak yansıtmasıdır (7).

Yaşadıkları toplumda azınlık grubuna ait olan iki dilli çocukların dil gelişimlerinin tek dilli akranlarına göre daha geri olduğu düşünülmektedir. Yukarıda bahsedilen bilgiler ışığında, iki dilli çocuklarla yapılan çalışmalarda sohbet ve öyküleme bağlamlarının birarada kullanılmasının bu çocukların sahip oldukları dil yeterliklerini tam olarak yansıtması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Dinamik bir yapıya sahip olan dilin zihinsel süreçlerle de yakından ilişkili oluşu özellikle iki dilli çocukların takvim yaşlarından beklenen performansı gösterememelerine neden olabilmekte, bu performans farklılığı,

iki dilliliği bir avantajdan çok dezavantaja dönüştürebilmektedir. Bu nedenle iki dilli ve tek dilli çocukların mümkün olduğu kadar günlük dil performanslarını yansıtacak nitelikte ve kültürel açıdan geçerli olan ölçümler yoluyla değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. İki dilli Türk çocuklar ile tek dilli Türk çocukların Türkçe dil becerilerine ilişkin benzerlik ve farklılıklarının sohbet bağlamında dil örneği alınarak ve öykü tekrar anlatımı yoluyla değerlendirilerek ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.3. Varsayım

Aile bilgi formunda yer alan sorulara anne babalar tarafından verilen yanıtların doğru olduğu varsayılmıştır.

Örneklemede yer alan çocukların, uygulanan Denver II Gelişimsel Tarama Testi sonuçlarına göre normal gelişim gösterdikleri varsayılmıştır.

1.4. Temel Problem

Araştırmanın temel problemini, Hollanda’da yaşayan iki dilli Türk çocukların anadil becerilerine ilişkin ile Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin dil örneğine göre sohbet ve öyküleme bağlamlarında değerlendirilerek karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar arasında fark olup olmadığı oluşturmaktadır.

1.4.1. Alt problemler

Araştırmanın temel problemi doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

- a) Hollanda'da yaşayan iki dilli ve Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocuklardan **sohbet bağlamında** ve **öyküleme yoluyla** alınan dil örneklerinden elde edilen;

Toplam sözce sayıları, tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları, sözcüklerde ortalama sözce uzunlukları, biçimbirimlerde ortalama sözce uzunlukları, farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranları, farklı sözcük sayıları, toplam sözcük sayıları, çabalama sözce sayıları, çabalama sözcük sayıları, çabalama yüzdeleri, yarım bırakılan sözce sayıları, atlanan sözcük sayıları, atlanan biçimbirim sayıları, sözcük hataları, sözce hataları ve biçimbirim hataları **cinsiyete göre** farklılık göstermekte midir?

- b) Hollanda'da yaşayan iki dilli ve Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocuklardan **sohbet bağlamında** ve **öyküleme yoluyla** alınan dil örneklerine göre iki grup arasında;

Olumsuzluk takıları, bağlaçlar, edatlar, zamirler, ad-durum takıları, çoğul takıları, iyelik takıları, eylem takıları, kiplik takıları, eylem kişi takıları, eylemde çatı takıları, eylemsiler, yer belirteçleri, durum belirteçleri ve evet-hayır sözcükleri açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

- c) Hollanda'da yaşayan iki dilli ve Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocuklardan **sohbet bağlamında** ve **öyküleme yoluyla** alınan dil örneklerine göre iki grup arasında;

Toplam sözce sayıları, tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları, sözcüklerde ortalama sözce uzunlukları, biçimbirimlerde ortalama sözce uzunlukları, farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranları, farklı sözcük sayıları, toplam sözcük sayıları, çabalama sözce sayıları, çabalama sözcük sayıları, çabalama yüzdeleri, yarım bırakılan sözce sayıları, atlanan sözcük sayıları, atlanan biçimbirim

sayıları, sözcük hataları, sözce hataları ve biçimbirim hataları açısından anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

- d) Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklardan **sohbet bağlamında** ve **öyküleme yoluyla** alınan dil örneklerinden elde edilen;

Toplam sözce sayıları, tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları, sözcüklerde ortalama sözce uzunlukları, biçimbirimlerde ortalama sözce uzunlukları, farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranı, farklı sözcük sayıları, toplam sözcük sayıları, çabalama sözce sayıları, çabalama sözcük sayıları, çabalama yüzdeleri, yarım bırakılan sözce sayıları, atlanan sözcük sayıları, atlanan biçimbirim sayıları, sözcük hataları, sözce hataları ve biçimbirim hataları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

- e) Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocuklardan **sohbet bağlamında** alınan dil örnekleri ile **öyküleme yoluyla** alınan dil örneklerinden elde edilen;

Toplam sözce sayıları, tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları, sözcüklerde ortalama sözce uzunlukları, biçimbirimlerde ortalama sözce uzunlukları, farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranı, farklı sözcük sayıları, toplam sözcük sayıları, çabalama sözce sayıları, çabalama sözcük sayıları, çabalama yüzdeleri, yarım bırakılan sözce sayıları, atlanan sözcük sayıları, atlanan biçimbirim sayıları, sözcük hataları, sözce hataları ve biçimbirim hataları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Hollanda'da yaşayan ana dili Türkçe olan 5-6 yaş grubu iki dilli Türk çocuklarla ve Türkiye'de yaşayan 5-6 yaş grubu tek dilli çocuklarla sınırlıdır.

Örnekleimde yer alan çocukların ifade edici dil becerilerine ilişkin veriler sohbet bağlamında ve öyküleme yoluyla alınan dil örneklerinden elde edilen nicel ölçümlerle sınırlıdır.

Örnekleimde yer alan çocukların gelişimsel performansları Denver II Gelişimsel Tarama Testinden elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Dilin Tanımı

İnsanoğlu sosyal bir varlıktır ve çevresiyle iletişim kurmak için dili kullanır. Dinamik ve yaratıcı bir yapıya sahip olan dil toplumla birlikte değişmekte, toplumsal gelişime katkı sağlamakta ve bireyin, dolayısıyla toplumsal gelişimin önünü açmaktadır.

Çoğu zaman “konuşma” ile aynı anlamda kullanılan dil, aslında konuşmanın ötesinde bir zihinsel sürecin kullanılmasını gerektirmektedir. Dil sözel mesajların olduğu kadar sözel olmayan mesajların da iletilmesini sağlayan etkili bir iletişim aracıdır. Günlük yaşantımızda gerçekleştirdiğimiz bütün eylemlerde sözel ve/veya sözel olmayan dil kullanılmaktadır. Dilin çok bileşenli ve karmaşık olan doğası dilin farklı şekillerde tanımlanmasına neden olmaktadır. Dile ilişkin ve dilin edinimiyle ilgili çok sayıda görüş ve tanım bulunmaktadır. Bu tanımlarda yer alan ortak noktalardan yola çıkacak olursak dil;

- Düşüncelerimizi sınıflamak, düzenlemek ve ifade etmek için kullandığımız bir semboller sistemidir (8).
- Dil, sosyal olarak paylaşılan kodların ya da sembollerin çeşitli kurallara bağlı olarak kavramları temsil etmek üzere kullanıldığı geleneksel bir sistemdir (9).

Dilbilimsel açıdan bakıldığında ise dil, “düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir” (1).

Dilbilim Terimleri Sözlüğü’nde ise dil, “belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi” olarak tanımlamaktadır (10). Bloom ve Lahey’e (1978) göre ise dil, kendine ait sembolleri ve kullanım kuralları olan, aynı dili konuşan insanlar arasında ortak kodlama yoluyla bilgi aktarımını

sağlayan bir sistemdir (11). Martinet (1998) ise dili “insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirim aracı” şeklinde tanımlamıştır (12).

Piaget’e (1979) göre dil, “düşüncelerin görünenden daha derin bir düzeyde sürekli olarak birbiriyle zincir oluşturmasıyla ortaya çıkan bir üründür, düşünce dilden önce oluşmaktadır; ancak, düşüncenin aktarılmasını sağlamak amacıyla kavramlaştırılmasına yardımcı olmaktadır.”(13).

Kaplan (1985) dili, “duygu ve düşünceyi aktarmaya yarayan bir araç olduğu için, insan topluluklarını amaçsız bir yığın ve kitle olmaktan kurtaran, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir millet hâline getiren değer.” (14) olarak tanımlarken dilin daha çok toplumsallaşma üzerindeki etkilerine vurguda bulunmaktadır. Saussure (1985) ise dili, “göstergeler ve işaretlerden oluşmuş bir sistem” olarak tanımlamaktadır (15).

Koç (1998) dili, “bireylerin sağlıklı yetişmesinde, sağlıklı toplumların, ulusların ve köklü bir kültürün oluşmasında, korunmasında ve gelecek kuşaklara aktarılmasındaki en önemli araç” olarak tanımlamaktadır (16). Dil, düşünme ile birlikte, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Aynı zamanda, özellikle insanların sosyal yaşamları için bir gerekliliktir (2).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil dünyayı tanımlamak ve dünyaya ilişkin bilgi almak için kullandığımız en önemli araçlardan biridir. Erken çocukluk döneminden itibaren çevrede konuşulan dile ilişkin edinilen bilgiler, gelişimsel süreç içinde farklılaşarak dil gelişiminin daha üst basamaklarına çıkılmasına yardımcı olmaktadır. Başlangıçta sadece sesler ve/veya sesbirimler aracılığıyla iletişim amaçlı olarak kullanılan dil, zamanla tek sözcükler, iki sözcüklü birleşimler ve karmaşılaşan yapısıyla iletişimin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmektedir. Basitten karmaşığa doğru ilerleyen bu süreç, özellikle tek dile sahip olan ve normal gelişim gösteren bireylerde hemen hemen aynı gelişimsel sırayı izlemektedir (2).

Çocuklarda dil edinimi ve gelişimi evreleri, doğallık, eğitim/etkileşim ve çevresel etkiler bağlamında her zaman tartışılmıştır. Bu konuda görüşler öne süren kuramlar ve bu görüşleri savunanlar birbirinden ayrı olarak dilin farklı bir boyutunu ele alıp çalışmalarını özellikle o konuya yoğunlaştırmaktadırlar ve bu farklı görüş açıları dil edinim kuramlarını ortaya çıkarmaktadır (2).

2.2. Dil Edinim Kuramları

Çocukların dili nasıl edindiği konusunda, zaman zaman farklı kuramlar öne çıksa da, her bir kuramın dil sürecinin farklı yönlerini açıklamaya çalışması; davranışçı, linguistik (dilbilimsel) ve etkileşimci olmak üzere başlıca üç yaklaşımı alanyazına kazandırmıştır.

2.2.a Davranışçı Yaklaşım (Behaviourism / Empiricist Theory)

Davranışçı kuramcılar dil yapılarını oluşturan zihinsel yapılara ve içsel mekanizmaya gözlenebilir ve ölçülebilir olmadıkları için önem vermemişler, dil kazanımında biyolojik faktörlerin tam tersine, çevresel etmenlerin etkili olduğunu vurgulamışlardır (2).

Dil öğreniminin temelinde taklit ve tekrarın yer aldığını savunan geleneksel davranışçılar; çocukların çevrelerindeki sesleri ve konuşmaları duyarak doğru dil kullanımına ulaşıncaya ve bunu alışkanlık hâline getirinceye kadar modelleri taklit ederek tekrarladıklarını vurgulamaktadırlar. Çocukların sözel davranışları, çevresindekiler tarafından desteklenerek yetişkin konuşmasına benzer yönde şekillenmektedir (17).

Davranışçılar, çocukların duydukları yeni sözcükleri eş zamanlı olarak taklit ettiklerini, taklit edilen sözcükleri ve yapıları günlük konuşmalarına yansıttıklarını, ayrıca çocukların deyim ve tamlamaları oyun içinde uygulayarak ve taklit ederek dili kazandıklarını savunmaktadırlar (18, 19).

Davranışçılar, çocuğun dili taklit yoluyla öğrendiğini ve yetişkinlerin tutum ve davranışlarının çocukların dili anlamayı ve konuşmayı öğrenmelerinde etkili olduğunu savunmaktadırlar. Dil kazanımını tamamen çevresel faktörlere dayandıran bu görüş, dillerin ses ve yapılarının birbirinden farklı olması nedeniyle çocukların farklı dilleri öğrenmesine olanak veren kalıtsal etkenlerin dil kazanımında etkili olmadığını öne sürmektedir (20).

Owens (1999), davranışçı kurama göre, dilin edimsel koşullanma ile öğrenildiğini ve davranışların dışarıdan gelen tepkilerle şekillendiğini belirtmiştir (21). Olumlu pekiştirilen davranışların tekrarlanma olasılığı fazla iken, cezalandırılan davranışların tekrarlanma olasılığı azdır. Karmaşık davranışlar ise adım adım ya da şekillendirilerek öğrenilir. Şekillendirmede, davranışların istenilen davranışa ulaşması için uyarılar kademe kademe artırılır ya da azaltılır. Davranışçı yaklaşıma göre dil de bu şekilde kazanılmaktadır (22).

Davranışçılar, çocukların sözcükleri taklit ederek ve pekiştirme ile öğrendiklerini savunmaktadır. Çocukların dili üretmesi ve kullanmasında sosyal çevrenin etkili olduğunu, çocukların dile hâkimiyeti ve duyduklarını yeniden üretmesinin de taklidin bir sonucu olduğunu belirtmektedirler. Ancak davranışçılar, çocukların cümle oluşturmada, daha önce hiç duymadıkları sözcüklerle cümleleri nasıl üretebildiklerini açıklayamamaktadırlar (23).

2.2.b Doğuştancı/ Dilbilim Modeli (Nativist Theory)

Doğuştancı kuram; insanın dil yetisinin biyolojik bir temeli olduğunu ve doğarken de bu dil yetisiyle doğduğunu varsayan bir kuramdır. Eric Lenneberg ve Noam Chomsky bu kuramın öncülerindendir (24).

Chomsky tarafından öne sürülen bu kuram, dilbilim alanında söz dizimi, dizim bilgisi ve cümle analizi çalışmalarına yol gösterici olmuştur. Bu görüşü benimseyen araştırmacılar, çocukların dili kullanma yetileri ile ilgili olarak, doğuştan belirli bir kapasite ile geldiklerini ve her çocuğun dil

kazanımında birtakım evrensel değişmez özelliklerin olduğunu savunmaktadırlar. Çocukların dilde sınırlı sayıdaki öğeler ile sınırsız sayıda cümleler üretebildiğini belirten doğuştancılar, dil kazanımında üretkenlik kuramını ortaya çıkarmışlardır (25).

Çocuğun ilk aylardaki konuşmalarını inceleyen dilbilimci Chomsky, dilin kendine has özellikleri ile üretken ve dönüşümlü olduğunu belirterek, dilin yaratıcılık özelliğini vurgulamaktadır. Chomsky, ortaya koyduğu iki ayrı kavram ile dil edinimini açıklamaya çalışmıştır. Chomsky'e göre çocuklar, herhangi bir eğitim almaksızın ana dilini ve kullanım özelliklerini uygun şekilde yerine getirmektedir; ancak, bilinçli olarak bunun farkında değildir. Chomsky çocukların bilinçsizce uyguladığı bu dil bilgisine “edinç” (dil yetisi), bu yetinin etkin olarak kullanılabilir hale gelmesine de “edim” (dil kullanımı) adını vermektedir (26).

Chomsky, çocuğun bir konuşmadan ne anladığının ve ne söylediğinin, sadece benzerlik (analoji) ve taklit olarak açıklanamayacağını, beynin her türlü gelişimi sağlayacak şekilde nasıl donanımlı ve öğrenmeye hazır olarak geliyor ise, dil yetilerinin de doğuştan beyinde hazır bulunduğunu ve çocukların zamanla dil sisteminin kurallarını keşfederek anlayabilecek özel bir yeti ile doğduklarını ileri sürmektedir. Çocukların “dil edinim aracı” ile doğduğunu ileri süren Chomsky (1975), çocukların, çevrelerinde duyduğu konuşmaları çeşitli seviyelerde ve türlerde hemen hafızalarına aldıklarını ve daha sonra da bu deneyimlerini kendi oluşturdukları cümlelerde kullandıklarını savunmaktadır. Chomsky (1975)'e göre “dil edinim aracı” çocuğa, doğuştan bütün dillerin temelinde yer alan ortak evrensel kuralları içermektedir ve çocuğa bu ortak alanları kullanabilmesini sağlayacak sistemi çözebilme kapasitesini vermektedir. Doğuştan gelen bu kapasite ile çocuklar, içinde bulundukları bir dilin dil bilgisi hakkında hipotezler oluşturmakta ve aşamalı olarak dil bilgisi kurallarını keşfedip, bu kuralları kendi cümlelerini oluşturmak için kullanmaktadırlar. Çocuklar, dili öğrenirken sadece bir dizi sözcüğü değil, bu sözcüklerin bir dizi haline getirilmesine olanak veren dil bilgisi kurallarını da öğrenmektedirler. Çocuklar için başlangıçta bu kurallar,

her biri doğruluğu ya da yanlışlığı saptanacak birer hipotezdir. Çocuklar başkalarıyla konuşmalarında denemeler yaparak “hipotezleri” dil bilgisi kuralları haline dönüştürmektedir. Çocukların dili anlama ve dil üretme kapasitesi çok erken yaşlarda başlamaktadır ve yaşam boyu devam etmektedir. Chomsky (1975)’e göre, tüm dillerde ortak olan evrensel özellikler vardır. Evrensel olan bu özellikler, insan zihninin doğuştan dil edinim aracına sahip olduğunu yansıtmaktadır. Diğer bir deyişle dilsel özellikler insan yetisinin bir parçasıdır. Dilsel yetinin kazanılması çocuğun ulaşacağı hedeftir (27).

Chomsky’e göre insan zihninin belli özellikleri tüm dillerde izlenmesi gereken ilkeler yer almaktadır. Bu ilkelerden biri yapı bağımlılığıdır. Yapı bağımlılığı ilkesini Chomsky, çocuğun zihinsel oluşumunun bir parçası olarak değerlendirmektedir. Çocuklar cümleleri bağlamada, sözcüklerin ne anlama geldiklerini öğrenerek cümledeki öğelerin neye gönderme yaptığını bilmektedir (27, 23).

Chomsky ve bu çerçevede çalışma yapan diğer kuramcılara göre, söz diziminin temeli ya da tüm dillerin yapısı biyolojiktir. Chomsky’e göre, çocuklar kendilerine özgü kuralları geliştirerek, kendilerine özgü bir dil bilgisi oluşturmaktadırlar. Bu durum onların dili, sadece taklit yoluyla öğrenmediklerini ve bazı yapılar için ebeveynleri model olarak almadıklarını göstermektedir (28).

2.2.c Sosyal Bilişsel Yaklaşım

Dil kazanımı ile ilgili diğer bir görüş de, “etkileşimci” görüştür. Bilişsel gelişim ve genetik epistemoloji alanında önemli çalışmalar yapmış olan Jean Piaget çocukta düşünce ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde değil, evrelerden geçerek oluştuğunu ve birey çevre ilişkilerinde etkin bir şekilde yapılandığını savunmaktadır. Piaget, dil gelişiminin genel bilişsel gelişimin bir parçası olduğunu ve dil kazanımı için özel bir mekanizmanın bulunmadığını ileri sürmektedir (29).

Piaget'e göre, dil kazanımının ön koşulunu sembolik düşünce oluşturmaktadır. Dil gelişimi, genel bilişsel değişimlerin bir koordinasyonudur ve bilişsel gelişim dilden etkilenmemektedir. Çocuk, sembolik düşünceyi kazandıktan sonra dilin sembol sistemi olarak işlev gösterdiğini anlar ve sözcükleri, nesneleri, eylemleri, soyut görüşleri anlayabilir. Çocuğun kullandığı ilk sözler henüz gerçek semboller değildir. Çünkü bu semboller görülen nesneler ve olaylarla ilişkilidir. Çocuklar, hazır bulunmadan konuşmaya başladıklarında esas sembollerini kullanmaktadırlar (30).

Bilişsel kuramcılara göre, çocukların ifade etme becerisi doğuştan getirilen bir kapasite değil; ancak, bilişsel olgunlaşma ile ilişkili bir yetenektir. Piaget, çocuk dilinin iletişimle ilgisi olmadığını, dolayısıyla dilin sosyal bir işlevi bulunmadığını savunmakta ve dil kazanımında sosyal etmenleri ele almak yerine, bilişsel açıklamalar üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, dil kazanımındaki ilerlemeleri bilişin sınırladığını, ancak bilişsel gelişimin tek başına dil kazanımını açıklamada yetersiz kalacağını belirtmektedir (30).

Vygotsky (1987) ise, dil ve düşüncenin bağımsız olarak ortaya çıktığını; ancak, daha sonra birbiri ile etkileşerek anlam kazandığını ileri sürmektedir. Bilişsel gelişimin dilden farklı olduğu düşüncesine katılmayan Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğini etkilediğini belirtmektedir. Vygotsky'ye göre, sözcük nesnenin yapısına gitmekte ve böylece işlevsel bir anlam kazanmaktadır. Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının düşünme düzeyini etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle, sözel düşünmenin, çocuğun geçirmiş olduğu gelişmemiş, benmerkezci, kısmi ve ilkel dil aşamalarının incelenerek anlaşılabilceği vurgulanmaktadır. Çocukların iletişimlerine girdiğinde sosyal konuşmanın içsel diyaloglar halini aldığını ve çocuğun iç konuşmayı gerçekleştirdiğini, bu durumun da dille aktarılan düşüncenin ilk biçimi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bireylerin ve düşüncelerin kültürden bağımsız olmadığı ve dilin belli bir kültür tarafından paylaşılan sosyal etkileşimler yoluyla oluştuğunu belirtmektedir (23).

Vygotsky ve Piaget'in yaklaşımları birlikte düşünüldüğünde, dil gelişiminin, dış dünyadaki nesnelerin zihinsel temsillerinin yapılmasıyla olgunlaştığı anlaşılmaktadır. Dil, bir taraftan düşünme için hammadde oluştururken, diğer taraftan düşünebilme yeteneğine paralel olarak işlemektedir. Farklı bir açıdan bakıldığında dil, çocuğun soyut düşünebilme yeteneğine dış dünyadan sembolleştirdiği anlamları eklemesine yardımcı olmaktadır. Yani, dil ve düşünce iç içe ve birbirleriyle etkileşim içerisinde. Bu nedenle, çocuğun kavramsal düşünme yeteneği arttıkça dili de gelişmektedir (23).

Günümüzde dil edinimi, kaynağını, çocukla en yakını arasında doğumdan hemen sonra başlayan ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle erişkinliğe kadar devam eden çok boyutlu, sürekli bir süreç olarak betimlenmektedir. Bütün bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi, dilin nasıl kazanıldığı konusu birçok çalışmaya ve tartışmaya odak oluşturmıştır. Dil ile ilgili görüşlerdeki bu çeşitlilik, dil kazanımının çok karmaşık bir sistem olmasından kaynaklanmaktadır (23).

Anadil kazanım süreci ile ilgili bu görüşler arasındaki en temel fark ise, biyolojik ve sosyal faktörlerin dil kazanımını etkileme biçimidir. Bazı araştırmacılar, doğuştan getirilen kapasitenin dil kazanımında etkili olduğu görüşünü savunurken, bazı araştırmacılar da çevresel faktörlerin daha etkili olduğunu savunmaktadırlar. Özetle, her iki görüş de çocukların dili tam olarak nasıl kazandığını açıklayamamaktadır. Çocuğun dil kazanım sürecinde, doğuştan getirilen dil öğrenme eğilimi kapasitesinin şekillendirilmesinde, içinde bulunulan çevre yapısı ve sosyal ortamın da etkili olduğu düşünülebilir. Dil kazanımı üzerine geliştirilen bu teoriler ya da araştırmalara bakıldığında dilin belli bir sistemi olduğu ve bu sistemin gelişmesinde birçok faktörün etkili olduğu anlaşılmaktadır. Canlı bir varlık olan dil, her ne kadar karmaşık bir sistem gibi görünse de evresel olarak dilin bir sistemi ve bu sistemlerin de kullanıldıkları kültüre özgü kuralları bulunmaktadır. Bireyler kimi zaman, ana dilin yanı sıra ikinci bir dil ve ikinci dile ilişkin yeni kurallar bütünü ile karşı karşıya kalmakta, birden fazla dili eşzamanlı ya da ardışık olarak

kullanılmaktadırlar. Bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve/veya bireysel yaşam kaliteleri üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olabilen bu durum, ikinci dil kazanımının nasıl gerçekleştiği ve bu sürecin etkilerine ilişkin araştırmaların yoğunlaşmasına neden olmuştur (23).

2.3. Anadil Edinimi

Dilbilimciler tarafından bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanan anadil (31); bireyin çocukluk çağında tanıştığı ve devam eden yıllarda, akademik yaşantıda da tanımaya devam ettiği ilk dil olması nedeniyle önem taşımaktadır. Çünkü “dil, bir ulusun kültür düzeyini gösteren en iyi araçtır. Ancak kendi diline dayanan, kendi dilinde ilerlemeler yapan bir ulus gerçek bir kültürün de yaratıcısı olabilmektedir” (32). Bunun yanı sıra kullanıldığı toplumdaki bireylerde, ortak bir evreni anlamayı kolaylaştıran ve anlatma yolu kazandıran, insanın zihninde evreni biçimlendiren bir düşünce dizgesi olarak karşımıza çıkan anadili (33); toplumsal yaşamı kolaylaştıran bir iletişim aracı işlevine de sahiptir.

Gerek akademik yaşamda, gerek mesleki yaşamda anadili iyi ve doğru kullanmak, anadilinin inceliklerini bilmek ve düşünceleri düzgün bir biçimde ifade etmek bireyin yaşamını kolaylaştırmakta ve beraberinde başarıyı da getirebilmektedir. “Anadilini iyi ve doğru biçimde öğrenememiş bir kişiden bir yabancı dili öğrenmesi (34)”; yazılı bir rapor hazırlaması, sağlıklı diyaloglar kurması beklenmemelidir. Ayrıca Çelebi’ ye (2006, s. 300) göre “anadilinde eksik olan bireylerin bilimde ve sanatta nitelikli ürünler ortaya koyması beklenmemektedir” (32).

Dil edinimi kavramı günümüzde, kaynağını çocukla en yakını arasında doğumdan hemen sonra başlayan ilişkilerden alan ve en karmaşık şekliyle erişkinliğe kadar devam eden çok boyutlu ve sürekli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (35).

Dil ediniminin ilk safhalarında karşılıklı paylaşım ön plandadır. Çocuk, doğumdan itibaren yakınında bulunan kişiler ile doğrudan ilişkilerinde iletişimsel paylaşımın kurallarını öğrenmekte ve iletişimsel bir dil ortamında büyümektedir. Bu ilk evrenin ilk paylaşımlarında yalnızca çevresinde var olan nesneler hakkındaki iletişim şeklini kavramakta ve bununla birlikte ilk sözcükleri anlayıp üretebilmektedir. Ancak bu sözcüklerin bir temsil özelliği bulunmamaktadır (36).

Dil ediniminin ikinci safhası; çocuğu, sözcüklerin temsili boyutunu kavramaya ve dilin anlamsal düzlemini geliştirmeye yönlendiren bilişsel süreçler ile tanımlanmaktadır. Bilişsel süreçte, çocuk somut olmayan olay ve nesneleri düşünüp kurgulamayı öğrenmekte ve böylece yavaş yavaş somut ortamdan sembolik düzleme geçmektedir (36).

Çocukların ana dillerini etkili ve gelişmiş bir şekilde kullanabilmeleri için ise, o dile ait farklı düzeylerde yeterlik kazanmış olmaları gerekmektedir. Dil yeterliliği için beş tür temel bilgiye gereksinim vardır. Bunlar fonoloji, morfoloji, semantik, sentaks ve pragmatiktir.

- **Fonoloji**, dilin temel ses yapılarını araştırmaktadır. Her dilde aynı olan seslerin yanısıra farklı sesler de bulunmaktadır. Çocuk, gelişim sürecinde önce seslerle karşılaşır ve bu sesler üzerinde yeterlilik kazanır. Bu seslere fonem adı verilmektedir.
- **Morfoloji**, dildeki, anlam içeren en küçük birimleri inceleyen bilim dalıdır. Bu birimlere morfem adı verilmektedir.
- **Semantik** genel olarak dilin anlam yönünü ele almakta, cümlelerin, kelimelerin incelemesini anlam açısından yapmaktadır.
- **Sentaks** cümlelerin kural ve yapı açısından incelemesini yapan bilimdir. Sözcüklerden oluşan cümlelerin kurallarını inceleyen sistemdir.
- **Pragmatik** ise, farklı sosyal bağlamları yöneten kuralları araştırmaktadır. Örneğin 5 yaşındaki bir çocuk 2 yaşındaki bir çocuğa bir şeyler anlatırken, daha basit cümleler kullanmakta, yavaş konuşmakta ve onun anlaması için sözcüklerini tekrarlamaktadır (37).

2.3.1. Normal Dil Gelişimi Basamakları

Dil gelişiminde yaşamın birinci yılı, söz öncesi (prelinguistik) dönem, okul öncesi yıllar ise temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönemler olarak tanımlanmaktadır. Söz öncesi dönem, bebeğin ilk sözcüklerini çıkarmadan önce çeşitli ses ve mimikler ile iletişim kurduğu dönemdir ve bu dönemin ilk sözcüklerin ortaya çıkışı ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir (38, 39). Bebekler dil gelişimi için doğuştan donanımlı ve işitmeye karşı son derece hassastırlar. Doğumdan sonraki birkaç gün içinde bombardıman şeklinde gelen tüm sesler arasından insan sesini, hatta annelerinin sesini ayırt edebilirler (40, 41). Aşağıdaki tabloda yaş gruplarına göre dil gelişiminin genel özellikleri yer almaktadır.

Şekil 1. Yaş gruplarına göre genel dil gelişimi özellikleri

Yaş (ay/yıl)	Dil Gelişiminin Genel Özellikleri
1. ay	İnsan sesine tepkide bulunur. Yardıma gereksinim duyduğunda ağlar. Memnuniyetini ses çıkararak belli eder.
2. ay	Farklılaşmış bir şekilde ağlar. Genizsel sesler çıkarır.
3.ay	Tek heceli yapıları kullanarak gıgıldama sesleri çıkarır. Sesin geldiği yöne doğru başını çevirir. Diğer insanların konuşmalarına ses çıkararak tepki gösterir. Ünlü sesler üretir.
4.ay	Ünsüz dizilerini kullanarak babıldar. Ses tonlarını taklit eder. Ses perdeleri çeşitlenmiştir. Kendisiyle konuşan kişiye gülümser.
5. ay	Oyuncaklarına yönelik sesler üretir. Sevecen ve kızgın ses tonlarını ayırt eder. Ses oyunları oynar. Bazı sesleri taklit eder. İsmi söylendiğinde tepki verir. Aynadaki görüntüsüne gülümser ya da sesler çıkarır.

- 6. ay** Ses tonu, şiddeti ve perdesi çeşitlenir.
Memnuniyetini ya da memnuniyetsizliğini sesle ifade eder.
- 7. ay** Sesli olarak oyun oynar.
Farklı sesler üretir.
Diğer kişilerin seslerini dinler.
Farklı tondaki sesleri tanır.
- 8. ay** Seçici olarak dinler.
Bazı sözcükleri tanır.
Vurgulanan heceyi tekrar eder.
Yetişkinin hareketlerini ve ses tonunu taklit eder.
- 9. ay** Öksürme vb. sesleri taklit eder.
Sosyal jestleri kullanır.
Jargon kullanır.
İsmine ve “hayır” sözcüğüne tepkide bulunur.
Konuşmaya seslerle katılır.
- 10. ay** Repertuarında olan sesleri kullanarak yetişkin konuşmasını taklit eder.
Bazı yönergelere uyar.
- 11. ay** Yüz ifadelerini, seslerdeki iniş çıkışları ve ritimleri taklit eder.
- 12. ay** Kendi adını tanır.
Görsel ipucu eşlik ettiğinde, basit motor yönergeleri izler ve “hayır” anlamındaki ses tonuna tepki gösterir.

Bir ya da daha fazla sözcükle konuşur.

Bildiği sesler ile pratik yapar ve sözcüklerle jargonları birleştirir.

15. ay

İsimlendirilen giyeceği, insanı, oyuncacı ve hayvanı gösterir.

Konuşma sırasında jargon ve sözcükleri kullanır.

Sözcük dağarcığında 4-6 sözcük vardır.

18. ay

İki sözcüklü sözcükler kullanmaya başlar.

Yaklaşık 20 sözcükten oluşan sözcük dağarcığı vardır.

Bazı vücut kısımlarını tanır.

Kendiliğinden işaret eder.

Yetişkinle soru-cevap oyunu oynar.

21. ay

Uyaklı oyunlardan hoşlanır.

Bir nesneyi göstermek için yetişkini çekiştirir.

Deneyimlerini anlatmaya çalışır.

Bazı kişi zamirlerini anlar.

“Ben” ve “benim” sözcüklerini kullanır.

24. ay

İfade edici sözcük dağarcığında 200-300 sözcük bulunmaktadır.

Günlük yaşamda sıkça karşılaştığı nesneleri isimlendirir.

Kısa ve tamamlanmamış cümleler kullanır.

Yer bildiren sözcükleri (üstünde, altında vb.) kullanır. Ancak her zaman doğru olarak kullanamaz.

Çoğul ekini kullanır.

3 yaş

İfade edici sözcük dağarcığında 900-1000 sözcük yer alır ve 3-4

sözcüklü cümleler oluşturur.

Cümlelerinde özne ve eylem yer almakla birlikte basit cümle yapılarını kullanır.

Sözcükler ve sesler ile oynar.

İki aşamalı yönergeleri izler.

Var olan durum hakkında konuşur.

4 yaş

İfade edici sözcük dağarcığında 1500-1600 sözcük yer alır.

Çok fazla soru sorar.

Giderek karmaşıklaşan cümle yapıları kullanır.

Yakın geçmişte olan olayları anlatır.

Yakın çevresi ile ilgili soruları anlar.

“Nasıl” ve “neden” sorularını yanıtlamakta güçlük yaşar.

Sözcük sırasına dayalı tahminlerde bulunur.

5 yaş

İfade edici sözcük dağarcığında 2100-2200 sözcük yer alır.

Duyguları hakkında tartışır.

“Önce” ve “sonra” sözcüklerini sözcük sırasına bakmasızın anlar.

Üç aşamalı yönergeleri izler.

Gramer kurallarının %90'ı kazanılmıştır.

6 yaş

İfade edici sözcük dağarcığında yaklaşık 2600 sözcük, alıcı dil sözcük dağarcığında 20000-24000 sözcük yer alır.

Karmaşık yapıya sahip çok sayıda cümle kullanmaktadır.

8 yaş	Düşüncelerini ve problemlerini çok hızlı bir şekilde sözelleştirir.
10 yaş	Gelişmiş bir anlama düzeyi vardır.
12 yaş	Alıcı dil sözcük dağarcığında 50000 sözcük yer alır. Yetişkin benzeri yapılar oluşturur.

Kaynak: “Owens, R. (2001). Language Development : An Introduction” isimli kaynaktan uyarlanmıştır (42).

Yukarıdaki tabloda genel özellikleri yer alan dil gelişimindeki bu sıralama değişmezken, bu gelişimin hızı fizyolojik ve genetik özellikler, cinsiyet, algısal, bilişsel ve nörolojik gelişim, sosyal çevre ve etkileşim, aile-çocuk arasındaki sözel iletişim düzeyi, sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler gibi etmenlerden etkilenebilmektedir (43, 44). Bu bilgilerden hareketle, özellikle iki dilli çocuklarda da dil gelişiminin “sosyal çevre ve etkileşim düzeyine ve /veya aile-çocuk arasındaki sözel iletişim düzeyi” gibi değişkenlerin etkisi altında kalabileceği düşünülebilir.

2.4. İki Dilin Eşzamanlı ve Ardışık Edinimi

İki dillilik 20. yüzyıldan günümüze kadar gittikçe kapsamlı hale gelen kavramsal bir yapı içermektedir. Kuramsal olarak tartışılmaya başlandığı ilk yıllarda, bireyin sahip olduğu her iki dilde de uzmanlaşması olarak tanımlanan iki dilliliğe ilişkin bu bakış açısının yansımalarını, günümüzde de çeşitli dilbilim kitaplarında görmek mümkündür. Günümüzde kapsamı ve sınırları tartışılmaya devam edilen iki dillilik bir dil fenomeni olarak düşünülse de, temelde dilin kullanım özelliği ile ilişkilidir (45). Kültürel açıdan dil bir grubun özelliğini ifade ederken, iki dillilik daha çok bireyin özelliklerine işaret etmekte ve bireyin iki dili birden kullanması, iki farklı dil topluluğunun varlığı ile açıklanmaktadır.

İki dilliliğe ilişkin erken dönemlerde yapılan tanımlar incelendiğinde, iki dilliliğin Bloomfield tarafından “iki dilde birden anadilde olduğu gibi kontrol sahibi olmak” şeklinde tanımlandığı görülmektedir (46). Bu tanım Haugen tarafından genişletilmiş ve “bir dildeki konuşmacının diğer bir dilde anlamlı cümleler üretebilme becerisi” olarak tanımlanmıştır (47).

Geçmiş yıllarda iki dillilikle ilgili yapılan çalışmalarda, “bireylerin sahip oldukları her iki dilde de, ana dilde olduklarından daha az kontrol sahibi olmaları” varsayımı tartışılmış, bu tartışmaların odak noktasını çoğunlukla bilişsel ve akademik güçlüklerin temelinde, ana dile ilişkin yetersizliklerin yer alıp almadığı oluşturmuştur (48).

Bir dilin edinimi gibi, çocukların sosyal bağlam içinde öğrendikleri birden fazla dile ve iki dile eşzamanlı olarak maruz kalma durumları, birbirinden farklılık gösterebilmektedir. İki dilin eşzamanlı öğrenilmesi, çocukların üç yaşından önceki deneyimleri ve her iki dilin birden, doğumdan itibaren evde konuşulmasıyla kazanılmaktadır. Dolayısıyla, iki dilin eşzamanlı ve sırayla kazanımına ilişkin ayrımın yaklaşık olarak üç yaşında yapılabileceği belirtilmektedir (49). Çocukların, yaklaşık üç yaşından sonra ilk diline, ikinci bir dilin eklenmesi, dillerin sırayla/ ardışık kazanımı olarak adlandırılmaktadır (4). Her ne kadar, araştırmacılar tarafından aynı anda ve ardışık iki dilliliğin ayrımı, 3 yaş olarak belirtilmiş olsa da (49), iki dilliliği ardışık olarak öğrenenlerin ikinci dili çoğunlukla okul yaşantısıyla birlikte öğrenmeye başladıkları belirtilmektedir. Genel olarak ikinci dil öğrenimi, ana dil öğreniminden daha zor olmakla birlikte, birçok çocuk iki dilliliği ardışık olarak öğrenmektedir. Örneğin; göçmen ailelerin çocukları genellikle kendi dillerini ev içinde, çoğunluğun kullandığı dili ise, okulda öğrenmeye başlamaktadırlar. Bu durumda, çocukların daha çok maruz kaldıkları dil, baskın olan dil olmaktadır (49). Çocuklar farklı şekillerde ikinci dile maruz kalabilmektedirler. Bazı çocuklar iki dili de doğumdan itibaren ev içinde öğrenirken, bazı çocuklar okul öncesi eğitim programlarına başladıklarında ikinci dil ile karşılaşmaktadırlar. Alanyazında, iki dili eşzamanlı olarak

öğrenen (spontan) ve ikinci dili ilk dilden sonra öğrenen (ardışık) çocukların birbirinden ayırt edilebileceği belirtilmektedir (50).

Alanyazında, birinci dilin, ikinci dil öğrenimi başlamadan önce belli bir olgunluğa ulaştığı (51) ve okul öncesi dönemdeki çocuklar için, ilk dilde yeterince olgunlaşmadan ikinci dille karşılaşıldığında sonucun “yarı-dillilik” olabileceği belirtilmiştir. “Yarı-dillilik”; çocuğun her iki dilde de yeterlilik seviyesine ulaşamadığı noktada ortaya çıkmaktadır. Eğer ikinci dil, çocuğun içinde bulunduğu kültürde daha baskınsa, çocuk ikinci dile maruz kaldıktan sonra, birinci dilde gelişimsel gecikme yaşayabilmekte (52), birinci dilde olgunlaştığı düzeyde ikinci dili öğrenebilmektedir (53-55). Ayrıca, birinci dil, ikinci dil öğreniminde temel oluşturmaktadır (53, 54). Yapılan çalışmalar, iki dil arasındaki benzerliklerin, çocukların cümle oluşturma, sözcük üretme ya da benzer dil süreçleri ile ilişkili bir dilden diğerine aktarımda bulunmalarında etkili olduğunu göstermektedir (56-58). Birinci dildeki temelin zayıf olması, genellikle ikinci dildeki güçlülere neden olmaktadır (42).

2.4.1. İki Dillilik ve Diller Arasındaki İlişki

Çok dilli çevrede yaşayan çocukların dil örüntüleri, oldukça karmaşık olabilmektedir. Azınlık grubuna dâhil olan birçok iki dilli çocuk, ikinci dili ardışık olarak öğrenmektedir. Bu çocuklar kendi etnik gruplarına ait olan dili, evde ve kendi topluluklarında öğrenirlerken, ikinci dili genellikle aşamalı olarak televizyon, akran etkileşimi ve günlük bakım veren kurumlara başladıklarında öğrenmektedirler (59). Dünyanın birçok yerinde farklı etnik gruplardan gelen azınlık çocuklar, tamamen ikinci dili içeren ve çocuğun anadilini göz ardı eden müfredatların içine gömülmüşlerdir. İki dillilik gelişimiyle ilgili yapılan daha önceki çalışmalar, dil kazanım sürecinin temel özelliklerinin tek dilli ve iki dillilerde çok benzer olduğunu göstermektedir (60).

Baskın olan dil, dili ardışık olarak kazanan iki dilli çocuklar için zaman içinde değişebilmektedir. İkinci dil genellikle çoğunluk tarafından kullanılan dil

olduğu için zamanla ikinci dil baskın hale gelebilmektedir (61). Bu nedenle aynı iki dili konuşan 7 yaşındaki iki dilli çocuklar, sahip oldukları her bir dile ne kadar maruz kaldıkları, her bir dili kaç yaşında kazanmaya başladıkları ve baskın olan dil gibi açılardan birbirlerinden farklılaşmaktadırlar. Bütün bu etkenler, iki dillilerin sahip oldukları her bir dildeki dilbilimsel performanslarını etkilemektedir. İki dilli çocukların dilbilimsel performansları incelenirken, sahip oldukları her iki dildeki sosyolinguistik durumları (azınlık/çoğunluk olmaları gibi) arasındaki ayrım da göz önünde bulundurulmalıdır. Yapılan bir çalışmada, çoğunluk dilini -Kanada'daki İngilizce gibi- evde konuşan ve Fransızca'yı ikinci dil olarak okulda öğrenen çocukların, ilk dili Tagalog dili gibi azınlık dili olan ve İngilizce'yı ikinci dil olarak okulda öğrenen çocuklara göre farklı dil çıktılarına sahip oldukları bulunmuştur (49).

Paradis'e göre (2010) birinci dili azınlık dili olan çocuklar, ana dillerini tam olarak kazanamama ve/veya ana dillerini kaybetme konusunda risk altındayken, ana dili çoğunluk dili olan çocuklar için böyle bir durumun söz konusu olmadığı açık bir şekilde görülmektedir. Ancak, iki dilli çocuğun sahip olduğu her iki dil de -Kanada'daki İngilizce ve Fransızca gibi- çoğunluk diliyse, çocuğun bu dilleri sırayla ya da eşzamanlı kazanmış olmasına bakılmaksızın, her iki dil birden yaygın olarak konuşulduğu, bu dillere toplum tarafından değer verildiği ve bu diller devlet ve eğitim sistemi tarafından desteklendiği için bu dillere ilişkin çıktılar çok daha gelişmiş olmaktadır (62).

Göçmen çocuklar, aile içindeki ve daha geniş kültürel topluluklarındaki iletişimi devam ettirmek için ana dillerini spontane olarak geliştirmekte, ancak bu süreçte, okulda başarılı olmak için gerekli olan, çoğunluk dilindeki sözcükleri öğrenmekte güçlük yaşamaktadırlar (63). Stanat ve Christensen (2006), dünyadaki bütün ülkelerde azınlık diline sahip düşük gelirli göçmen ailelerden gelen çocukların, akademik başarılarının düştüğünü belirtmişlerdir (64). Bu durum alanyazında, çocukların dil becerilerinin tek dilli akranlarına göre daha az gelişmiş olması ile açıklanmış, özellikle ilköğretime başlandığında, sözcük bilgisine ilişkin birinci ve ikinci dilde dezavantaj yaşandığı öne sürülmüştür (65- 68).

Birbiri ile ilişkili olan iki dil arasındaki etkileşim, zaman içinde farklılaşabilmektedir. Çoğunlukla dillerden biri, bir veya birkaç nesil sonra kaybolmaya başlamakta ve sonuç olarak zaman içinde ortadan kalkmaktadır. Öte yandan iki dilin birbiri ile ilişkilendirilmesi, bir dilin veya her iki dilin birden diğer dilin etkisiyle aşamalı olarak değişmesine de neden olabilmektedir. Bazı dilbilimsel düzeyler, diller arası etkilenmeye diğerlerinden daha duyarlı olmaktadır. Erken dönemde yapılan çalışmalarda bu etki; “karışma (interference)” olarak adlandırılmış, konuşmacıların veya öğrencilerin iki dili birbirinden ayıramamalarından kaynaklandığı öne sürülmüştür. Ancak 80’li yıllarda yapılan çalışmalarda, konuşmacının birinci dilden ikinci dile aktarım yapmadan önce orada bir bilgi eksikliği olduğunun farkında olması veya tek bir özelliğin aktarılabilir olduğunun farkına varması gibi birkaç zihinsel etkinliği tamamlamak zorunda olduğu tartışılmaya başlanmıştır (69). Bu çalışmalarda, diller arasındaki benzerlikler vurgulanmış ve diller arasındaki aktarım öğrenme sürecini kolaylaştıran pozitif bir öğrenme stratejisi olarak görülmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda Appel (1984) kaynak dildeki eski biçimlerin hedef dildeki yeni biçimler olduklarını belirtmiştir (70).

İki dilliliğin gelişimiyle ilgili geçmiş yıllarda yapılan çalışmaların çoğunda, iki dilli ve tek dillilerdeki dil kazanımında, bu dillere ait temel özelliklerin değiştiğine dair somut kanıtlar ortaya konamamıştır. Tek dilli çocuklarla aralarındaki en temel fark, iki dilli çocukların iki grup dilbilgisel girdi almaları ve aldıkları bu iki dil sistemini ayırt etmek için bir işlem daha yapmalarıdır. Bununla birlikte iki dilbilimsel sistemi ayırt etme sırasında meydana gelen karmaşık süreç ve bu sürecin yapısı yeterince anlaşılamamıştır. Çocukların iki dili eşzamanlı olarak kazanmasını sağlayan yürütücü işlevler de çok net değildir (59). Ayrıca, iki dilli çocukların iki kanaldan birden girdi almaları durumu, bu çocukların tek dilli akranlarına göre daha yüksek düzeyde bir üstdil farkındalığı seviyesine sahip olduklarını göstermektedir (71, 72).

İki dilli çocuklar, anadilinde öğrendiği kelime hazinesini, kavramsal becerilerini, okuma yazma bilgi ve becerilerini, ikinci dile aktardıkları için

eğitimlerinde daha başarılı olmaktadırlar. Çocukta anadilinin gelişmesi, yalnızca anadil gelişmesine değil, aynı zamanda çocuğun ikinci dildeki yeteneklerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Çocukların kavram gelişimi ve düşünme becerileri iki dilde de birbirine bağlıdır. Çocuklar anadilde öğrendiklerini ikinci dile, ikinci dilde öğrendiklerini anadile transfer edebilirler. Çocukların anadilini öğrenmesi, onların dil becerilerinin yanında, zihinsel becerilerinin gelişmesini destekleyerek ikinci dilin fonksiyonlarını da amacına uygun olarak kullanmalarını sağlayacaktır. Çocuklar, zihinsel gelişimleri sırasında kavramları öğrenmektedirler. Bu kavramların şemaları zihinlerinde oluşmaktadır. *Örneğin*, anadilinde bir nesnenin fonksiyonlarını kavradıktan sonra bu bilgiyi ikinci dile transfer eder ve ikinci dilde bu nesnenin yalnızca adlandırmasını öğrenir. İki dilli çocuklar, anadilinde gramer olarak zamanları nasıl kullanacağını, kavramları anlamsal olarak nerede nasıl söyleyeceğini bildiği zaman, ikinci dilde bunları yeniden öğrenmeye ihtiyaç duymadan yalnızca bunların ikinci dilde adlandırılmasını, yüzeysel yapılarını oluşturacaktır (73). Hangi dilden hangi dile aktarımın tipik olarak meydana geldiği (74) ve iki dilli gelişimdeki belli örüntülerin çocukların üstdil farkındalığıyla nasıl ilişkili olduğu henüz net değildir (75).

Etnik ve azınlık çocuklarının birinci ve ikinci dil gelişimlerinde iki dil arasındaki etkileşime ek olarak bireysel farklılıklar da önemli rol oynamaktadır. Akademik dil becerilerinin kazanımıyla ilgili olarak Cummins (54, 76, 78) iki dilin birbirine bağlı olma rolünü, “belli bir dildeki genişletilmiş bilginin, o dildeki yeterliliğin gelişimini etkilediği, bu yeterliliğin diğer dile aktarıldığı, diğer dile uygun oranda maruz kalmanın sağlandığı (okulda veya çevrede) ve o dili öğrenmek için uygun motivasyon”la açıklamıştır. Diğer bir deyişle dil aktarımı sadece birinci dilden ikinci dile değil, ikinci dilden birinci dile aktarım şeklinde de olmaktadır. Birbirine bağlılık hipotezi, bir dildeki en uygun girdinin sadece o dildeki daha iyi becerilerin değil, aynı zamanda diller arasındaki çeşitli bilişsel ve akademik becerilerin transferini açıkça kolaylaştıran, daha derin kavramsal ve dilbilimsel yeterliliğin de yordayıcısı olduğunu öne sürmektedir. Her ne kadar sözcük dağarcığı ve öyküleme gibi

dilbilimsel yeterliliğin üst ögeleri birbirinden ayrı gelişmeler de, diller arasında paylaşılmış olan yeterlilik düzeyleri de göz önünde bulundurulmalıdır (60).

Tek dilli ve iki dilli çocukların dil gelişimini inceleyen çeşitli araştırmalar olmakla birlikte, düşük gelirli göçmen ailelerden gelen iki dilli çocuklarla yapılan araştırma sayısı sınırlıdır. Bu durumun, dil gelişiminin, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve aile içinde konuşulan dil ve okuryazarlık uygulamaları gibi bağlamsal faktörlerle ilişkili olup olmadığını ayırt etmeyi zorlaştırdığı belirtilmiştir (78).

Tek dilli çocuklarla derinlemesine yapılan çalışmalar, çocukların erken dil becerilerinin çok büyük oranda ev içindeki dil girdisi deneyimleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin; sosyoekonomik durumun dil öğrenme deneyimlerinde niteliksel ve niceliksel girdiyle ilişkili olması ve bunun çocukların dil becerilerindeki çeşitliliği açıklaması gibi (79). Gözleme dayalı olarak yapılan çalışmalarda, çevreden daha çok dil girdisi alan çocukların, aynı zamanda dili öğrenmek için gerekli olan dilbilgisel girdiyi de aldıkları belirtilmiştir (79, 80).

Göç olgusu ile birlikte, dil ve kültüre bağlı çeşitlilik de artma eğilimi göstermektedir. Popülasyonun çeşitliliği arttıkça klinisyenlerin kültürel, etnik ve dilbilimsel farklılıklarla karşı karşıya kalma olasılığı da artmaktadır. Demografik, kültürel ve dilbilimsel açıdan çeşitliliğe sahip olan popülasyonlarda bu değişimle uyumlu, kültürel olarak daha geçerli ve güvenilir değerlendirme araçlarına gereksinim duyulmaktadır (81).

2.5. Dilin Değerlendirilmesi

Dil değerlendirmesi dil örneği alınmasını, gözlemi ve bazı dil becerilerini değerlendirme amacıyla düzenlenmiş ölçüt bağımlı işlemlerin kullanımını içermektedir ve çocuğun dilinin ayrıntılı tanımlanmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşım çocuğun dil performansının özgün düzeylerinin ayırılabilmesi ve eğitimsel hedeflerin planlanması için en yararlı yol olarak

kabul edilmektedir (42, 84). Duchan (1982) tarafından vurgulandığı gibi tanımlayıcı bir yaklaşım değerlendirmeyi yapan kişinin değerlendirme sürecine kendi teorik bakış açısını uygulayabilmesini ve çocuk için en fazla engel oluşturduğu düşünülen alanların değerlendirilmesini sağlamaktadır (123).

Günümüzde artık pek çok araştırmacı dil değerlendirme sürecinde sınırlılıkları saptanmış testler yerine, ölçüt bağımlı işlemlerin kullanılması gereğine işaret etmektedir (21, 97, 124). En az yapılandırılmış ortam, çocuğun doğal iletişim ortamlarındakine benzer davranışlarının gözlenmesine fırsat vermektedir. Ölçüt bağımlı değerlendirmelerde çocuğun performansının diğer çocuklarla karşılaştırılması söz konusu olmamakla birlikte, çocuğun gereksinimlerine göre uyarlanabilmesi, her çocuk için özel olarak düzenlenebilmesi bakımından güçlü bir yaklaşımdır. Bununla birlikte, daha önce de belirtildiği gibi, ölçüt bağımlı değerlendirmede ne tip işlemlerin hangi materyallerle kullanılacağı kararı değerlendirmeyi yapan kişi tarafından verilmektedir. Bu da değerlendirmeyi yapan kişinin dilin bileşenleri, dil gelişimi, dilin diğer gelişim alanlarıyla ilişkileri ve dilin değerlendirilmesi konularında teorik bilgisinin yanı sıra klinik deneyiminin de yeterli olması gereğini göstermektedir.

Dilin gelişimsel değişimlere duyarlı olan ve kültüre özgü değişiklikler gösteren yapısı, dilin değerlendirilmesini karmaşıklştırmakta, değerlendirmede çok yönlü bir yaklaşım izlenmesini gerektirmektedir. Değerlendirme sürecinde, tarama ve yönlendirme, değerlendirme bulgularının yorumlanması, müdahale planının yapılması ve süreç ile ilgili sonuçların izlenmesini içeren farklı kapsam ve diziliş aşamaları vardır. Değerlendirmenin kapsamlı yapılması, tasarlanması ve uygulanması için kullanılan araçlar; görüşmeleri, sistematik gözlemi, anketleri, araştırmaları ve testleri içermelidir. Konuşma ve dil alanında çalışma yapan uzmanlar tarafından dört değerlendirme türü kullanılmaktadır: *Norm bağımlı, ölçüt bağımlı, performans temelli ve dinamik araçlar*. Bu dört araç amaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir (82, 83).

Aşağıda her dört değerlendirme yaklaşımının özelliklerine değinilmiştir.

2.5.1.Dil Değerlendirmesinde Norm Bağımlı Yaklaşımlar

Norm bağımlı yaklaşım, çocukların mevcut dil performansının yaşlılarından farklılık gösterip göstermediğine odaklanır (21, 84). Norm bağımlı yaklaşımda dilin değerlendirilmesi için testler ve ölçekler gibi standart değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Norm bağımlı testler çocuğun performansının akranlarıyla karşılaştırılmasını sağlaması bakımından yararlıdırlar. Ancak yapılandırılmış olmaları ve bireysel, sosyal ve kültürel farklılıkları göz önünde bulundurmamaları nedeniyle eleştirilmektedir (85). Norm bağımlı ölçümlerin en bilinen dezavantajları; içerik yanlılığı, dilbilimsel yanlılık ve normatif örneklerin orantısız sunumlarıdır.

İçerik Yanlılığı: Test uyarısının, yönteminin veya prosedürünün bütün çocukların aynı kavram ve sözcük dağarcığına veya aynı hayat deneyimlerine sahip olduğunu yansıttığını varsaymaktan kaynaklanmaktadır. Kültürel ve dilbilimsel olarak çeşitlilik gösteren çocuklar, yaşam deneyimlerinin çeşitliliği, sosyalleşme ve erken okuryazarlık deneyimleri nedeniyle standart testlerde diğer çocuklara göre daha düşük performans sergileyebilir.

Dilbilimsel Yanlılık: Standart testlerin kullanımı ve (1) uygulayıcının kullandığı dil veya şive, (2) çocuk tarafından kullanılan dil veya şive ve (3) çocuktan beklenen dil veya şive arasındaki uyumsuzlukla ilişkilidir. Örneğin, uygulayıcı standart Amerikan İngilizcesi kullanıyorsa ve çocuk yerel Afrikan Amerikan İngilizcesi kullanıyorsa, çocuk beklenenden farklı bir performans sergileyebilir. Bu farklı performans çocuğun yetersizliğinden dolayı değil, çocuğun kullandığı dil ile ölçme aracının dili arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanmaktadır. Buradaki düşük performans dil bozukluğunu değil, dil farklılığını yansıtmaktadır.

Normatif Örneklerin Orantısız Sunumu: Standart testler tarihsel olarak normatif örneklerinde kültürel ve dilbilimsel olarak çeşitlilik gösteren popülasyonu içermezler. Bu durum, normatif örneklerin orantısız sunumu olarak isimlendirilir (81).

İçerik yanlılığı, dilbilimsel yanlılık ve normatif örneklerin orantısız sunumları kültürel ve dilbilimsel olarak çeşitlilik gösteren popülasyondaki değerlendirmede uzmanların ve araştırmacıların karşılaştığı ve karşılaşmaya devam ettiği problemlerdir. Bu yanlılıkları tamamen ortadan kaldırmanın yolu belki de kültürel ve dilbilimsel olarak çeşitlilik gösteren çocuklar için özel bir değerlendirme aracı geliştirmektir (81).

Eğer kültürel ve dilbilimsel olarak çeşitlilik gösteren bir çocuğun dil ve öğrenme güçlüğü ayırt etmek için norm bağımlı bir test kullanılırsa belli bir yüzdenin altındaki performansta kalan çocuklar dil ve öğrenme bozukluğu tanısı alacaklardır. Ancak var olan test kültürel ve dilbilimsel olarak çeşitlilik gösteren grubun özellikleri gözönünde bulundurularak yeniden normlaştırılırsa veya bu grup için yeni bir araç geliştirilirse çok daha az çocuk bozukluk tanısı alacaktır (81).

İki dilli çocukların değerlendirilmesinde yukarda sözü edilen nedenlerden dolayı sadece norm bağımlı dil değerlendirmesinin yapılması yeterli değildir. Oluşturulacak norm bağımlı aracın çocukların kültürel ve sosyal farklılıklarını göz önünde bulundurarak oluşturulması çocukların gerçek performanslarını ortaya koyması ve yanlış tanılamamanın önüne geçilebilmesi açısından önem kazanmaktadır.

2.5.2.Dil Değerlendirmesinde Ölçüt Bağımlı Yaklaşımlar

Ölçüt bağımlı yaklaşım, çocukların dil becerilerine ilişkin özelliklerin neler olduğuna odaklanmaktadır (21, 84). Kültürel ve dilbilimsel olarak çeşitlilik gösteren bir çocuğun dil bozukluğuna sahip olup olmadığını ayırt etme konusunda ölçüt bağımlı testlerin norm bağımlı testlerden daha

güvenilir olduğu belirtilmektedir (86).

Ölçüt bağımlı değerlendirmeler, çocuğun belli bir becerideki performansını, dil bilgisi yapısını veya dilbilimsel kavramlarını bağımsız olarak önceden belirlenen ölçütlerle karşılaştırır. Bu tip ölçümler iletişimin olduğu sosyal bağlamı ve dilin kültüre göre nasıl kullanıldığını göz önünde bulundurmayı sağlarlar. Ölçüt bağımlı ölçümler, klinisyenler tarafından dil, materyal, bağlam ve çocuğa tanıdık olan etkileşim örüntüleri kullanılarak oluşturulur. Böylelikle norm bağımlı ölçümlerle ilişkili olan bağlam ve dilbilimsel yanlışlık ortadan kalkmış olur (81).

2.5.3.Dil Değerlendirmesinde Performans Temelli Yaklaşımlar

Bireyin beceri veya davranışlarını , ev ve sınıf gibi doğal kullanım bağlamında betimler (87). İletişim becerileri bağlamdan çok etkilendiği ve bundan dolayı farklı durumlara göre değişiklik gösterdiği için performans temelli değerlendirme kullanımı önemlidir (88). İletişim değerlendirmesinin doğruluğu için bireyin iletişim performansı farklı performans gerektiren çeşitli gerçek bağlamlarda değerlendirilmelidir. Performans temelli değerlendirme kullanımının bir diğer gerekçesi, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin tedavi planlamadaki sınırlılığıdır. Norm bağımlı değerlendirme, tanı koyma, güçlüğü belirleme ve tedavi önermede kullanışlıyken, bu tip değerlendirmelerden sonra ortaya çıkan sonuçlar doğrudan tedavinin düzenlenmesinde kullanılamaz. Bireyin beceri ve davranışlarındaki güçlü ve güçsüz yanları kişinin kendi hayatındaki bağlam içinde ortaya çıkaran performans temelli değerlendirmeyle, uzmanlar fonksiyonel ve anlamlı sonuçlar çıkmasını sağlayan daha iyi müdahaleler dizayn ederler (82).

2.5.4.Dil Değerlendirmesinde Dinamik Yaklaşımlar

Çocuğun dil bozukluğunun vurgulandığı geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının aksine dinamik dil değerlendirmesi, çocuğun potansiyelini

tanımlamaya çalışır (89). Olası bir müdahalenin faydalarını ayırt edebilmek için çocuğa ipuçları, sözel yardım veya açıklama gibi sistematik destek sağlanır (90, 91). Dinamik değerlendirme süreç oryantasyonlu bir yaklaşımdır (92, 93). Çocuğun destek altındaki performansını belirtir, çocuğun potansiyel performansı ve müdahale tekniklerine verdiği tepkilerle ilgili bilgi verir (94).

Dinamik değerlendirme ile, dil öğrenme işlevleri ve dil öğrenme kapasitesi hakkında bilgi toplanmaktadır. Dinamik değerlendirmede; okul öncesi ve okul çağı çocukları için, çocukların katılımları ve etkinlikleri formal ve informal ölçümler kullanılarak yönlendirilir, kodlanır ve yorumlanır. Dinamik değerlendirme ön-test, öğretim, son-test olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Değerlendirme ön-test olarak adlandırılan bir test yöntemiyle başlamakta, öğretim kısmında araştırmacı çocuğun ön-testteki performansına göre çocuğa eğitim vermektedir. Eğitimden sonra son-test aşamasına geçilmekte, son-test sonuçları ile ön-test sonuçları karşılaştırılmakta ve çocuğun eğitimden ne derece faydalandığı ortaya konulmaktadır. Dinamik değerlendirmenin öğretim kısmında çocukların verdikleri cevaplar; dikkat, algı ve bellek fonksiyonları hakkında, öğretim sonunda çocukta görülen değişiklikler ise çocuğun öğrenme kapasitesi hakkında bilgi vermektedir (95).

Dinamik dil değerlendirmesi, geleneksel değerlendirmeden farklı olarak bir grup prosedürden oluşmakla birlikte, özellikle alandaki uzmanların tanıdık oldukları ilkeleri içermektedir (94).

Ölçüt bağımlı yaklaşımlarda dil örneği analizi hem sohbet bağlamında hem de öyküleme yoluyla yapılabilmektedir.

2.6. Öyküleme Becerilerinin Doğası ve Öyküleme Yoluyla Dilin Değerlendirilmesi

Öyküleme, kapsamlı konuşmanın en yaygın biçimidir ve genel olarak, dilbilimsel işaretler ve tematik bütünlükle uyumlu birimlere bağlı monologları

içeren becerileri tanımlamaktadır. Belirtilen bu özellikleri ile konuşmadan ayrılan öyküleme, aynı zamanda bütün kültürler tarafından belli iletişim amaçlarını yerine getirmek için kullanılan önemli iletişim yapılarıdır (96, 97). Öykülemenin gelişim sürecinde çocukların, dilbilimsel yapıların birden fazla işleve sahip olduğunu ve kullanılan her bir yapının farklı şekillerde tanımlanabileceğini öğrenmeleri gerekmektedir. Berman (1997), okul öncesi dönemdeki çocukların dilin yapısı ve kullanımı hakkındaki bilgi düzeylerini incelemiş, çocukların yaklaşık olarak beş yaşlarında cümleleri bir araya getirebildiklerini, daha karmaşık sözdizimsel yapıları ustalıkla kullandıklarını, öyküleri yapısal olarak başarılı bir şekilde düzenleyebildiklerini ve olaylar hakkında farklı bakış açılarını ifade edebildiklerini bulmuştur (98).

Alanyazında yer alan ve farklı dillerde yapılan çok sayıda çalışmada, öyküleme becerilerinin yaşamın erken dönemlerinde ortaya çıktığı ve yetişkinliğe kadar geliştiği belirtilmektedir. Öyküleme becerilerinin yaşantı ve deneyimle gelişen bir yapıya sahip olmasının yanısıra sosyal-duygusal, bilişsel ve dilbilimsel bilgi ve becerileri yansıtabilen özellikler taşıdığı da ortaya konulmuştur (99). Yapılan çalışmalarda, öykülemenin bilişsel ve dilbilimsel bilgi ile olan ilişkisinin ortaya konması, akademik becerileri (okuma-yazma becerilerinin yanı sıra gelecekteki öğrenme performansını da gösteren diğer beceriler) yordayıcı özellikler de taşıdığını göstermiştir (100). Tek dilli İngilizce konuşan çocuklarla yapılan bazı araştırmalarda da, sözel öyküleme becerilerinin daha sonraki okuma çıktısını yordayabildiği belirtilmiş, erken öyküleme becerilerinin daha kapsamlı akademik beceriler ile de ilişkili olduğunu gösteren sonuçlar elde edilmiştir (101-110). Heilmann, Miller ve Nockerts da (2010) alanyazında, sözel öyküleme becerilerinin gelişmiş akademik becerilerin temelini oluşturmada anahtar rol oynadığına ilişkin genel bir fikir olduğunu belirtmişlerdir (111).

Öyküleme becerilerinin değerlendirilmesinin çocukların özellikle söylev becerileri ile ilişkili üretim becerileri hakkında bilgi edinilmesini sağladığı belirtilmektedir (97). Ayrıca, öyküleme analizinin, özellikle farklı kültürlerden gelen çocukların dil gelişimlerinin değerlendirilmesinde ve/veya

tanımlanmasında oldukça etkili bir yol olduğu belirtilmektedir. Bu durum çocukların ev ve sosyal ortamlarında çeşitli öyküleri duymaları ve üretmeleri ile ilişkilendirilerek (112), öykü anlatma eyleminin bütün kültürler için evrensel olduğu ve bilgiyi aktarmada çok önemli bir araç olduğu vurgulanmıştır (111). Yapılan çalışmalarda, farklı kültürlerde öykülerin temel yapısal organizasyonunun kültürler ve diller arasında mantıksal olarak tutarlı olduğu belirtilmiştir. Çince, İngilizce, Almanca, İspanyolca, İbranice ve Türkçe konuşan çocukların öyküleme becerilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada her ne kadar çocuklar farklı dillerde öyküler üretseler de, öykü yapılarının benzer olduğu, ancak içeriklerin genellikle değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Bağlamsal farklılıkların ortaya çıkması, çocukların öykülerinde ait oldukları kültürün inanç ve değerlerini yansıtmaları ile açıklanmıştır (112).

Öyküleme becerilerinin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan çalışmalarda, farklı değerlendirme yaklaşımlarının avantaj ve dezavantajları da incelenmiştir. Öyküleme becerilerinin dilbilimsel deneyimlerin yanı sıra kültürel değerlerden de etkilenmesi nedeniyle farklı kültürlerden gelen çocukların ürettikleri öykülerin analizlerinde, gelişimsel açıdan uygun olan normların kullanılmasının önemli olduğu belirtilmiştir (112).

Heilmann, Miller ve Nockerts'a göre (2010) öykü anlatma eyleminin bütün kültürler için evrensel olması ve bilgileri aktarmada önemli bir araç olması, farklı kültürlerdeki çocuklar için formal (biçimsel) dil testlerinden daha tanıdık deneyimler sunmasını sağlamaktadır (111). Alanyazında da, özellikle iki dilli çocukların klinik olarak değerlendirilmesi sırasında sözel öyküleme becerilerinin doğal performansı yansıtıcı özellikleri nedeniyle tercih edilmesini öneren çalışmalar bulunmaktadır (112-114). Farklı dillerde yapılan sözel öyküleme analizleri, konuşulan her bir dile ilişkin yeterliliği tahmini olarak belirlemenin yanı sıra, diller arasındaki farklılıkları ortaya koyabilmektedir. Öyküleme aracılığıyla, iki dilli çocukların kullandıkları dillerden hangisinde daha yeterli olduklarının ve hangi dilde, hangi bileşen açısından sınırlılık yaşadıklarının belirlenmesi de mümkün olabilmektedir (115, 116).

Dil değeriendirme sürecinin bir parçası olan *öykü anlatma* ve *öykü tekrar anlatımı* işlemleri, kültürel ve dilbilimsel olarak farklılıkları olan çocuklarda sıklıkla kullanılan yöntemlerdendir (112). Alanyazında, resimli, ancak yazısız kitapların tercih edildiğı öykü anlatımı ve öykü tekrar anlatımı işlemlerinde, standart bir bağlam olması nedeniyle olası sözel girdi potansiyelinin sınırlandırıldığı ve bu şekilde çocuklara sözel olmayan ipuçları sağlandığı belirtilmiştir (117). Var olan bir öyküyü yeniden yapılandırmak ve yorumlamak akademik süreçlerin en önemlilerinden biridir. Bu bağlamda, öykü tekrar anlatımının değeriendirilmesi de kişinin dili kapsamlı bir şekilde kullanma, ayrıntıları hatırlama ve bilgiyi anlaşılır bir bütün içinde toplama becerisinin ortaya çıkarılmasını sağlayabilmektedir (118). Öykü tekrar anlatımı genel olarak, sözel dili anlama, öykünün yapısal özelliklerine ilişkin kavramları anlama ve sözel dilin gelişimine yardımcı olan etkin bir yöntem olarak ele alınmakta, anlatan ve dinleyen arasında etkileşim sağlamaktadır. Ayrıca alanyazında, öykü tekrar anlatımının dil gelişimini kolaylaştırdığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Erken dönemde yapılan bazı çalışmalarda, 4-6 yaş grubundaki çocuklar, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, çocuklarda öykü tekrar anlatımının anlambilimsel hatırlama ve anlambilimsel karmaşıklık kullanımını kolaylaştırdığı gösterilmiştir (119).

İki dilli çocuklarda dil yeterliliğinin değeriendirilmesi söz konusu olduğunda, öykü anlatımı ve tekrar anlatımı işlemlerinin önemi daha da artmaktadır. Çocukların her iki dildeki yeterliliklerinin değeriendirilmesi için geliştirilen işlemlerin, çocuğun her iki dilde birden aynı bağlamda konuşabilmesini sağlaması gerekmektedir. Bu şekilde, sözcük ve öykü yapısı ölçümleri de doğrudan karşılaştırılabilmektedir. Alanyazında, Mercer Mayer (1969) tarafından oluşturulan “Frog Story” kitapları ve buna benzer diğer sözcüksüz, ancak resimli kitaplardan öykü tekrar anlatımı yoluyla edinilen bilgiler ve Berman ve Slobin (1994) tarafından yapılan çalışmalar karşılaştırmalı dil gelişimi çalışmalarına öncülük etmiştir (120, 121). Öykü tekrar anlatımı çocuğun öyküyü dinlemesini, öykünün resimlerinin sıralamasını izlemesini, sözcükleri seçmesini, cümleler oluşturmasını ve

öyküyü uygun şekilde anlatmak için sözel ifadelerin sıralamasını düzenlemeyi gerektirmektedir. Birden fazla dil kullanan çocuklardan aynı öyküyü, kullandıkları her dilde anlatmalarını istemek, dil kullanımlarına ilişkin farklı düzeylerde diller arasında karşılaştırma yapma olanağı sağlamakta, dil yeterliliğine ilişkin birkaç becerinin doğrudan değerlendirilmesine izin vermektedir (122).

2.7. Dil örneği Analizi

Gerçek iletişim ortamında alınan dil örneğinin analizi, değerlendirme sürecinin önemli bir parçası olarak düşünülmektedir (125, 126). Dil örneği alınarak çocuğun spontan olarak kullandığı biçimler, işlevleri ve kullanımlarında bağlamın etkisi belirlenmeye çalışılır. Betimleyici bir yaklaşım içinde yer alan dil örneği analizinin çocuğun dil özelliklerini bir bütün olarak en iyi gösteren yol olduğu kabul edilmektedir. Johnston da (1993) çocuğun gerçek dil performansına ilişkin en güvenilir bilginin doğal iletişim ortamında gözlem ve dil örneği analizi ile sağlanabileceğini ileri sürmüştür (84). Kemp ve Klee (1997) yaptıkları bir anket çalışmasına katılan dil-konuşma patologlarının %85'inin klinik değerlendirme için dil örneği analizini kullandıklarını bulmuştur (127). Okul öncesi ve okul çağı çocuklarında dil bozukluklarını tanılama ve dil özelliklerini tanımlamada dil örneği analizinin önemli bir araç olduğunu gösteren araştırmalar vardır (125).

Dil örneği analizi, ifade edici dil performansını her düzeyde değerlendiren bir yöntemdir. Dil örneği analizinin temel aşamaları çocuktan konuşma örneği alınması, bu örneğin ortografik yazılıma çevrilmesi (transkripsiyonu), çocuğun çeşitli dil özelliklerinin analizi ve analizin yorumlanmasıdır. Değerlendirme sürecinin bu aşamaları yoluyla çocuğun dil yeterliliği yaşlılarıyla karşılaştırılmaktadır. Dil örneği analizi sözcük dağarcığı, ortalama sözce uzunluğu (128), kullanılan biçimbirimler gibi dilin farklı bileşenlerine ilişkin özellikler hakkında ayrıntılı bilgi alınmasını sağlamaktadır. İlk aşamada alınan konuşma örneği dilin bir bütün olarak iyi temsil edilmesi açısından çok önemlidir.

Dil örneği analizi, değerlendirme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olmakla beraber bazı sorunlara da yol açabilmektedir. Dil örneği alma ve dil analizinin çok fazla zaman alması uygulamada bu yaklaşımın kullanımında önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil örneği analizinin diğer sınırlılıkları farklı araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (21, 42, 97, 129). Dil örneği analizinin bir sınırlılığı değerlendirmeye alınan çocuğun sözel repertuarı ile ilgilidir. İletişimsel olmayan veya çok az ifadesi olan bir çocuktan yeterli bir dil örneği alınamaz. Aynı şekilde konuşması anlaşılmayan veya örnekte anlaşılabilir ifadeleri sınırlı olan çocuklar için de dil örneği analizi yapılamamaktadır.

Dil örneği analizi çocuğun dil gelişiminin normatif karşılaştırması ve çocuğun dil fonksiyonlarının tanımlanmasını sağlaması bakımından önemlidir. Buna ek olarak dil örneği analizleri birçok çocuk için geçerli olan günlük dil becerilerini ortaya koyması bakımından da değerlidir. Dil örneği yoluyla yapılan analizlerin en güçlü yanlarından birisi çocuğun sahip olduğu dil yeterliliğini tam olarak yansıtmadır (7).

Değerlendirmenin amacına göre dil örneği analizi farklı şekillerde yapılabilir. Sözce uzunluğu, sözcük dağarcığının genişliği gibi bazı nicel ölçümler dilin farklı bileşenlerine ilişkin özellikler hakkında ayrıntılı bilgi alınmasını sağlamaktadır. Dil örneğinden alınan ölçümlerle standardize testlerden alınan sonuçların karşılaştırıldığı çalışmalarda bu iki farklı değerlendirme yoluyla alınan sonuçların birbiri ile ilişkisinin anlamlı olduğu ve aynı dil becerilerini ölçtükleri gösterilmiştir (178, 205). Normal gelişimin yanı sıra dil bozukluklarını tanılama ve değerlendirme amaçlı çalışmalarda da dil örneğinden alınan ölçümler kullanılabilir. Tüm bu çalışmalar dil örneğinden alınan bazı ölçümlerin hem gelişimsel değişikliklere duyarlı hem de dil bozukluğu olan çocukları tanılamada klinik açıdan yararlı olduğunu göstermektedir (178).

Çocuk dili çalışmalarında sık kullanılan ölçümlerden biri Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğudur (OSU-M). OSU-M, dil örneğindeki tüm biçimbirimlerin sayısının toplam sözce sayısına

bölünmesiyle hesaplanmaktadır. Bir uzunluk ölçüsü olarak OSUM'nin farklı diller için kullanımının incelendiği çalışmalarda normal gelişim gösteren (178) ve dil bozukluğu olan (125, 177,178) çocuklarda yaşla kuvvetli bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Aram, Morris ve Hall (1993) dil bozukluklarını belirlemede OSU-M'nin klinik bir araç olarak da kullanılabileceğini göstermişlerdir. Düşük OSU-M dil bozukluğu tanısını desteklemekle beraber OSU-M'nin düşük olmaması çocukta bir dil bozukluğu olmadığını göstergesi değildir (207).

Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU-S) dil örneğindeki tüm sözcüklerin sayısının toplam sözce sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır. OSU-S'nin OSU-M'ye göre daha genel bir ölçüm olduğunu ve bağımlı biçimbirim problemlerinden etkilenmediği belirtilmiştir. İki dilli çocuklarla yapılan karşılaştırma çalışmalarında; dil örneğindeki tüm sözcüklerin sayısının, toplam sözce sayısına bölünmesiyle hesaplanan OSU-S ortalamalarının kullanılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bağımlı biçimbirimleri ölçen ve dil örneğindeki tüm biçimbirimlerin sayısının, toplam sözce sayısına (TSS) bölünmesiyle hesaplanan OSU-M'nin daha ayırt edici bir yöntem olduğu tartışılmaktadır. İki dilli çocuklarla çalışılırken daha genel bir ölçüm olduğu düşünülen OSU-S'nin kullanılmasının daha güvenilir sonuçlar vereceği vurgulanmıştır (183).

Dil örneğinden anlambilim bileşenine ilişkin alınabilecek nicel ölçümler de söz konusudur. Dilin anlambilim bileşeninin analizinde sıklıkla çocukların sözcük türü çeşitliliği ile sözcük dağarcığının belirlenmesi üzerinde durulmaktadır. Sözcük dağarcığının standardize edilmiş testler yoluyla değerlendirilmesi sıklıkla kullanılan bir yoldur. Ancak günlük yaşam performansına daha yakın bir ölçme yolu olan dil örneğinden bu alanda da bilgi alınabilmektedir. Dil örneğinden hesaplanan sözcük dağarcığı çeşitliliği ölçümlerinden biri, farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranıdır (FTS-Type-token ratio). Dil örneğinde tekrarlanan sözcüklerin sayısının daha az olması sözcük dağarcığının daha geniş olduğunu göstermekte ve daha yüksek FTS sonucu alınmaktadır. Miller'a (1991) göre FTS'nin 0.50'nin altına

düşmesi sözcük dağarcığı çeşitliliğinin normal olmadığını göstermektedir (178).

Farklı Sözcüklerin Sayısı (FSÖZS), belirli bir uzunluktaki dil örneğinde bulunan farklı sözcük köklerinin sayısının hesaplanmasıyla bulunmaktadır. Aynı uzunluktaki dil örneklerinde FSÖZS'nin yaşla arttığı gösterilmiştir (178).

İfade edici sözcük dağarcığının büyüklüğünü yansıttığı düşünülen FSÖZS'nin düşük olması sözcük bulma sorunlarını veya sözcük dağarcığının zayıf olduğunu göstermektedir. Klee (1992), Watkins ve arkadaşları (1995) FSÖZS'nin özgün dil bozukluğu olan ve normal dil gelişimi gösteren çocukları da ayırt ettiği sonucuna varmışlar ve tanı amaçlı kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Dil bozukluğunun eşlik ettiği farklı engel gruplarının dil becerilerinin değerlendirilmesinde de FSÖZS yararlı bir ölçüm olarak kullanılmaktadır (178).

Dil örneğinden alınan bir diğer ölçüm Toplam Sözcük Sayısıdır (TSÖZS). Belirli bir zaman diliminde alınan veya belirli büyüklükte olan dil örneğindeki TSÖZS Miller'a (1991) göre "Konuşma hızı, sözce uzunluğu, motor olgunlaşma, sözce oluşturma becerisi ve sözcük bulma etkililiğini yansıtan genel bir indekstir" (178).

Dil örneğinden sözce uzunluğu ve sözcük dağarcığı ile ilgili ölçümlerin yanı sıra genel sözel üretkenliğin veya konuşkanlığın ölçümü olarak düşünülen toplam sözce sayısı (TSS) da alınmaktadır. TSS, belirli bir sürede alınan veya belirli bir büyüklükte olan dil örneğinde kullanılan tüm sözceleri içermektedir. Yaş büyüdükçe dil kullanım kapasitesinin artması ile TSS'nin da daha yüksek olacağının düşünülmesi doğaldır (178).

Toplam Tam ve Anlaşılır Sözce Sayısı (TASS) ise karşılıklı konuşmada (sohbet) genel bir iletişimsel kolaylık veya anlaşılabilirlik ölçümü olarak ele alınmaktadır. TSS'ndan farklı olarak bu ölçümde tam ve anlaşılır olmayan sözceler analiz dışında bırakılmaktadır. TASS kısmen transkripsiyonu yapanın çocuğun mesajını anlama başlarısını yansıtmaktadır. Yaş büyüdükçe çocukların bu indekste daha yüksek değer

alacakları düşünülmektedir. Klee (1992), ise TASS'nın yaşla ilişkisinin anlamlı olmadığını ve dil bozukluğunu normal dil gelişiminden ayırt etmediğini belirlemiştir (178).

2.8. Dil Örneğinin Planlanması ve Toplanması

Çocukların dil değerlendirmesi sırasında kullanılan formal değerlendirmelerden biri olan normatif testler, çoğunlukla iletişimi sınırlandıran seçenekler arasında yer almaktadır. Bu tür testler, küresel değişimleri değerlendirmek açısından elverişli olsalar da, bazı alt becerileri ve daha küçük değişimleri ortaya koyamayabilirler. Oysa dilin kullanımına yönelik bağlamı içeren dil örnekleri müdahale programlarının planlanmasına yönelik daha açık bilgi sağlamaktadırlar. Özellikle, dil müdahalesinin amacının çocuğun günlük durumlardaki dil kullanımının genellenmesi olduğunda alandaki uzmanların dilin gerçek kullanımının iyi bir yansıması olan dil örneği almaları, daha çok önem kazanmaktadır. İyi dil örneği dikkatli bir planlama ve yönetimin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Alandaki uzmanlar, örneğin toplanma amacına uygun değerlendirme oturumları düzenlemektedirler. Dil örneklerinde genellikle serbest konuşma örneği ve bazı çağrışım tekniklerinin birleşimi kullanılmaktadır (21).

Uzmanlar dil örneğini toplamadan önce, birkaç konuda karar vermelidirler. Verilen kararlar, görüşme, gözlem ve test sonuçları üzerinde çalıştıktan sonra içeriğe, katılımcılara, materyale ve kullanılacak olan konuşma tekniğine uygun olmalıdır. Uzmanlar çocuğun konuşmasına neden olacak ortamlar yaratarak ve çocuğun ne söylediğiyle ilgilendikleri mesajını vererek çocukların daha üretken olmasını sağlayabilmektedirler (21).

Dil örneğinin planlanması ve toplanmasında önemli olan birkaç konu olmakla birlikte, bunlar arasında en önemlisi, örneğin sunumu ve sohbet bağlamının etkisidir. Ayrıca, çeşitli dil yapılarının ve işlevlerinin bu yolla

toplanması çağrışım tekniklerinin kullanılmasını da gerektirmektedir. Bütün bu konular dil bozukluğu kültürel ve dilbilimsel olarak çeşitlilik gösteren çocuklar için de önemlidir. Dil örneklerinin alınmasında doğallık önemli bir özelliktir. Doğallık, çocuk ve konuşma eşinin, çocuğun ilgi alanına giren konular hakkında gerçek bir sohbet başlattığında sağlanabilmektedir (21).

Çocuğun dilbilimsel nitelik ve nicelik çıktısını etkilememek için uzmanların bağlam üzerindeki kontrolleri mümkün olduğu kadar az olmalıdır. Her ne kadar uzmanların stillerinin OSU (ortalama sözce uzunluğu) ve gelişimsel cümle puanları gibi büyük ölçümlerde düşük bir etkisi olduğu belirtilmiş olsa da daha alt ölçümler daha büyük oranda etkilenebilmektedir. Soruların kullanımı ve konuların seçimi gibi kontrol araçları, çocuğun konuşma sırasında pasif bir rol almasına neden olabilmektedir (21).

Ancak, bütün çocukların bu tip konuşmalara serbest bir şekilde katılması mümkün değildir. Bu nedenle, daha yapılandırılmış tekniklerin kullanımına gereksinim vardır. Uzmanlar, resim yorumlama becerilerini kullanarak daha uzun ve daha karmaşık dil örnekleri toplayabilmektedir. Özellikle uygulayıcı tarafından “Bana bu resimle ilgili bir öykü anlat. Bir zamanlar diye başla” vb. şeklinde ipucu verdiği durumlarda, öykü anlatımında, resimlerin kullanımı, dil örneğinin uzunluğunu ve karmaşıklığını arttırabilmektedir. Sorulara cevap verme veya cümle tamamlama gibi dilbilimsel değerlendirmeler ise, en az doğal olan yöntemlerdir. Ancak, her tekniğin etkisi her bir çocuğa göre değişmektedir (21).

Uygulayıcı tarafından çocuğun yönlendirilmesinin takip edildiği ve çocuğun ilgilerinin sohbete dâhil edildiği dil örnekleri daha az yapılandırılmış özelliktedir. “Bana bu resimden bahset” gibi daha yapılandırılmış durumlar günlük konuşmadaki doğallığın ortaya çıkmasını engellemektedir (21).

Çocuklar dil üretme süreciyle ilgili ne kadar az farkındalık sahibi olurlarsa dil örnekleri o kadar doğal olmaktadır. Çocuklardan özellikle bağlam dışındaki belli unsurlarla ilgili sözcük üretmesini istemek, çocukların dilbilimsel sürecin fazlasıyla farkında olmasına neden olabilmektedir. Bu

durumda, çocukların sözcük üretmesi zorlaşmaktadır. Bir önceki beceri çocuğun becerilerinin ötesinde bir üstdil becerisi veya soyut dilbilimsel beceriler gerektirebilmektedir (21).

2.8.1. Dil Bağlamının Çeşitliliği

Dil örneklerinin bir kaç ortam, beceri, kişi ve konu içerdiği durumlarda bağlam çeşitliliği varsa, alınan örneğin temsil niteliği de artmaktadır. Dil örneğinin “bağlam” ögesi, dinamik ve karmaşık olmakla birlikte, etkileri oldukça bireyseldir. Bir çocuk belli bir oyuncağa ve iletişim eşine çok iyi yanıt verirken, diğeri aynı oyuncağa ya da eşe yanıt vermeyebilir. Bağlamsal çeşitlilik genel olarak, beceri veya etkinliğin amacını, dil kullanım fırsatlarını, ritüellerin boyutunu, karşılıklı katılımın miktarını ve iletişim eşinin tepkisini içermektedir (21).

Dilin kullanılmasını sağlayan fırsatlar çeşitlilik gösterebilir ve bu fırsatların özel olarak sağlanması gerekebilir. Her ne kadar yaşça daha büyük olan çocuklarda bu beceriler ortaya çıkabilse de daha küçük çocuklarda çok etkili olmayabilir. Bağlamın yapı ve öngörü olmak üzere iki bileşeni bulunmaktadır. Yapı, yetişkinin var olan materyalleri manipüle edebilme miktarı ve belli başlı sözceleri ortaya çıkarması anlamına gelir. Öngörü ise beceri ve materyalin tamamının tanınmasıdır. Genellikle çocuklar daha az yapılandırılmış durumlarda daha sık ve farklı dil öğeleri üretirler ve ön görülebilir durumlarda da daha fazla yapı kullanabilirler. Serbest oyun yoluyla alınan örnekler, hem daha az yapılandırılmıştır hem de tahmin edilebilir özelliktedir. Daha az yapılandırılmış bağlamlarda çocuklar büyük olasılıkla yetişkinlerin o durum hakkında çok az şey bildiklerini düşüneceklerdir. Bunun aksine yapılandırılmış, planlanmış bağlamlarda çocuklar yetişkinlerin daha fazla şey bildiğini düşünecekler ve dolayısıyla daha az şey söyleyeceklerdir. Dolayısıyla çocukların performansı bağlamsal ipuçlarının miktarına göre çeşitlilik gösterecektir. Bu çeşitlilik değerlendirmenin yanısıra müdahale yöntemlerini ve çeşitlerini belirlemek

için de önemlidir. Kullanılan materyaller ilgi çekici, yaşa uygun ve arzu edilen dil özelliğini ortaya koymaya uygun olmalıdır. Eğer çocuğun daha önceden belirlenen oyuncaklar veya nesneler arasında seçim yapmasına izin verilirse, ilgi daha yoğun olur. Ayrıca, dil örneğinin güvenilirliğini arttırmak için ebeveynler de evden çocuğun oyuncağını getirebilirler (21).

Genel olarak iki yaş civarındaki çocuklar bloklara, tabaklara, çekmeli ve kapamalı oyuncaklara ve bebeklere iyi tepki verirler. Üç yaş civarı çocuklar, kitapları, kıyafetleri, kuklaları ve hayvanları olan çiftlik oyuncakları veya ev ve dükkânları olan sokak maketlerini tercih ederler. Bu tip oyuncaklar rol oynama ve dil üretimini arttırırlar. Ana sınıfı ve okul öncesi dönemdeki çocuklar en çok, çok parçalı oyuncaklara, kuklalara ve kahramanlara tepki verirler. Daha büyük çocuklar genellikle nesne kullanımının aksine, kendileri ve kendi ilgi alanları hakkında konuşma veya öykü üretme konusunda cesaretlendirilmelidirler (21).

Dil örneğinin bir başka sınırlılığı ise, dile ilişkin her özelliğin örnekte ortaya çıkmaması olasılığıdır. Dil örneğinde rastlanmayan bir yapı için diğer teknikler kullanılabilir. Betimleyici yaklaşımın farklı değerlendirme işlemlerinin birleştirilerek kullanılması olanağını sağlaması önemli bir yararadır (7).

Dil örneğinin sohbet ve öykü tekrar anlatımı yoluyla alınması yukarıda belirtilen bilgiler ışığında en uygun olan yöntemdir.

2.8.2.Sohbet Bağlamında Dil Örneklerinin Alınması

Sohbet bağlamında serbest oyun ortamında çocuğun meşgul olduğu etkinlikle ilişkili olarak o anda yapılan etkinliğe, ilgilendiği oyuncağa ilişkin çocukla sohbet edilmektedir. Üç yaşına kadar olan çocuklardan serbest oyun ortamında ailesi ile oyun oynarken dil örneği alınması uygundur. Çünkü çocuklar aileleri yanında daha rahat durumdadırlar ve aileler çocuğun deneyimleri, ilgileri sohbet etmeyi sevdikleri konular hakkında fikir sahibidirler. Daha büyük çocuklarla değişik zaman ve yerler hakkında sohbet edilebilmektedir. Bu yaştaki çocuklarla konuşulacak konuların

farklılaşması ve çeşitlenmesinden dolayı, dil örneğinden alınan bilgiler de çeşitlenecek ve çocukların kullandıkları yapılar, sözcük çeşitliliği artacaktır (205). Okul öncesi çocuklardan dil örneği alımı için araştırmacıların önerdiği çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Paralel oyun kurma, çocuğun sözcelerini genişleterek iletişimi devam ettirme, kısa cevapların (evet/hayır) verildiği sorulardan kaçınarak açık uçlu soruların yöneltmesi önemli stratejiler arasında yer almaktadır (206).

2.8.3. Öyküleme Yoluyla Dil Örneklerinin Alınması

Akademik ve sosyal beklentiler, çocukların söylev temelli bir dil becerisi repertuarına sahip olmasını gerektirmektedir. Çocuklar okulda başarılı olmak için çeşitli dil yapıları ve öyküleri içeren farklı metin ve tarzları anlamalı ve üretmelidirler. Çocuklar nasıl hatırlayacaklarını, genelleyeceklerini, ilişkilendireceklerini ve öykülerle ilgili nasıl ön görüde bulunacaklarını ilk olarak ev ortamındaki sosyal bağlam içinde öğrenirler. Kişisel öykülere ek olarak, çocuklara deneyimlerini sıralamalarına ve gerçeklik oluşturmalarına izin veren, bilgi temellerini genişletmek için öyküler anlatılır. Öyküler çocukların farklı kültürleri deneyimlemelerine, çatışmaları anlamalarına ve çözmelerine ve olayları farklı açılardan görmelerine olanak tanır (94).

İletişim problemleri yaşayan çocuklarda öykülemenin bir müdahale temeli olarak kullanılmasına ilişkin ilgi son yıllarda giderek artmıştır. Bu müdahale akımı, öykülemenin özelliklerinin tanımlandığı son 20 yıldaki araştırmaları takip etmiştir. Öyküler kültürler arasında değişmekle birlikte, evrensel bir yapıya da sahiptir. Öyküler, dinleyicinin veya anlatıcının karakterlerle duygusal olarak bağ kurmasını sağlayan, çeşitli olaylar ve sonuçlarını içeren temalardan oluşur. Öykü anlatımı çok güçlü bir araçtır “çünkü öykü, ortak bir miras ve evrensel bir öğrenme aracıdır” (94).

Öykü anlatma yöntemi, çocuğun dikkatini çeken bir özellik taşıması ve çocuğun gelişimsel düzeyiyle çeşitli şekillerde ilişkili olması bakımından etkili

olan bir yöntemdir. Öykünün kalitesi, yaş, sözcük becerisi, ilgiler ve çocuğun veya ergenin cinsiyetine dayanan uygun konu ve uyarının seçiminden etkilenmektedir. Kullanılan uyarın, orijinal yapıları ve duyulan veya öykü tekrar anlatımında okunan öyküler için kullanılan resim veya nesneleri içerebilir. İletişim sırasında sadece tek bir dilbilimsel biçim kullanıldığından sözel ve yazılı öyküleme çocuğun dil analizinin sadece bir kısmını oluşturmaktadır. Çocuğun dil sistemindeki yeterliliğiyle ilgili bir yargıya varmadan önce sonuçlar çocuğun diğer dilbilimsel becerileriyle karşılaştırılmalıdır (21).

Çocuklara anlatılacak birçok farklı öykü ve farklı bağlam bulunmaktadır. Öykünün tipi ve bağlamı, sonuçta üretilecek öykü biçimini etkiler. Genel olarak, en doğal konular ve bağlamlar en iyi öykü temsillerinin ortaya çıkmasını sağlar. Öykü biçimini etkileyen diğer değişkenler öykünün türü, çocuğun deneyimsel temeli, öykünün hangi biçimde anlatıldığı, öykünün kaynağı, konu, bağlamın formal ve informal atmosferi ve işitsel-görsel desteğin olup olmamasıdır. Alandaki uzmanlar örnekleri toplamadan önce istenilen öykü tipine ve toplayacakları örneklerde kullanacakları uyarana karar vermelidirler.

Seçilen becerinin tipi çocuğun performansını etkilemektedir. Kitaplar tanımlayıcı bilgilerin ortaya çıkmasını sağlarken filmler, eylem sıralarının ortaya çıkmasını sağlar. Ayrıca filmlerin tekrar anlatımları sözel öykülemelerden daha doğal bir sıralamanın ortaya çıkmasına da olanak tanımaktadır (21). Öyküleme yoluyla dil örneklerinin alınmasında öykü anlatımı/öykü oluşturma ve öykü tekrar anlatımı olmak üzere iki yol kullanılmaktadır.

Öykü Anlatımı/ Öykü Oluşturma: Dağılımları, sıklıkları ve dereceleri açısından farklılık gösteren öykü anlatımı türleri dört olgusal kavramı içermektedir. Bunlar;

- *Tekrar sayma (recount):* Çocuğun katıldığı veya gözlemlediği veya okuduğu geçmiş deneyimlerini anlattığı okul performansında çok

yaygındır. Genellikle bu deneyimi paylaşmış olan bir yetişkin çocuğun konuşmasını ister.

- *Olay Kişileri (eventcast)*: Bazı güncel veya önceden tahmin edilen olayların açıklanmasıdır. Çocuklar bunu hayali oyun sıralamasında diğerlerini yönlendirmek için kullanabilirler. Bu, çocuğun dilin diğerleri üzerindeki etkisini düşünmesini ve analiz etmesini sağlar.
- *Anlatma (accounts)*: Çocukların deneyimlerini paylaştıkları doğal öykülerdir. Tekrar sayma (recount) türündeki öykülemenin zıttı olarak, dinleyici anlatılan deneyimi paylaşmaz. Çocuklar bu öyküleme biçimini, yetişkin tarafından istenilen bir bilgiyi aktarmak için değil, kendiliklerinden başlatırlar. Bu da anlatmaya yüksek derecede bireysel bir biçim verir.
- *Hikâyeleştirme*: Dil öykü oluşturmak için kullanılır ve dinleyici gereken yorumlama işlevini oynar. Buradaki genel örüntü, ana karakterin bir problemin veya zorluğun üstesinden gelmesidir (42).

Öykü Tekrar Anlatımı: Çocuğun bellek organizasyonunun belirlenmesinde öykü tekrar anlatımı ve öykü hatırlama kullanılabilir. Öykü tekrar anlatımında çocuk yapılandırılmış bir öyküyü dinler ve daha sonra yazılı ya da sözlü olarak öyküyü tekrar yapılandırır. Kısa öykülerin tekrar anlatımı ilköğretim dönemindeki çocuklar için bir tarama aracı olarak bile kullanılabilir. Bu yaştaki çocuklar öykünün orijinal sırası ve içeriğinde önemli değişiklikler yapmadan öyküyü tekrar anlatabilmelidir. Öykü tekrar anlatımı becerilerinde uzmanlar öykünün anlaşılabilmesi için gerekli olan becerilerin neler olduğunu, sunum şeklini (sözel ya da yazılı) , öykünün uzunluğunu, öykünün konusu ile ilgili çocuğun geçmiş deneyimlerini, çocuğun bağlama yönelik ilgilerini ve öykünün yapısını dikkate almalıdırlar (42).

Genellikle daha fazla aşına olunan, daha fazla ilgi çeken ve daha fazla yapılandırılmış olan öyküler, öykü tekrar anlatımı sırasında daha iyi düzenlenebilmektedir. Öykü tekrar anlatımı için iyi biçimlendirilmiş olan öyküler tercih edilmeli ve netlik, düzen açısından uyarlanmalıdır. Öyküler

sözel biçime dönüştürülürken karmaşıklık düzeyi azaltılmalıdır. Alt bölümleri ve bölümler arasındaki geçişler belirgin hale getirilmelidir (42).

Öyküleme, kültür ve dile göre farklılıklar gösterir. Dilbilimsel farklılıklar, yeni öğelerin anlaşılmasında, yeni öğelerin eski bilgilere dayandırılmasında farklı yöntemlerin kullanılmasına katkı sağlar (42).

2.9. Kültürel ve Dilbilimsel Olarak Farklılık Gösteren Çocuklarda Dil Örneği

Kültürel ve dilbilimsel olarak farklılık gösteren çocuklarda birkaç farklı bağlam içinde dil örneği almak daha önemlidir. Bağlamda kod değiştirme (konuşma sırasında ikinci dilden sözcük kullanımı), dil değiştirme ve şive kullanımı, çocuğun iletişimsel olarak ne kadar etkili olduğunu ayırt etmede oldukça önemli bir bilgidir. Örnek, her iki dilde veya şivede monolog veya diyalog durumu şeklinde gerçekleşebilir. Monolog etkinlikleri statik, dinamik ve soyut becerileri içerebilir. Statik beceriler, bağlam içindeki nesneler arasındaki ilişkileri açıklayabilir ve diğerlerinin bir beceriyi gerçekleştirmesini yönlendirmeyi veya konum, boyut, şekil veya renkleri tanımlamayı içerebilir. Dinamik beceriler, öyküleme içinde zamanla var olan değişimleri betimler. Son olarak soyut beceriler, düşüncelerin ifade edildiği becerileri (tartışma vb.) içerebilir (21).

Çocuk üzerinde etkisi olan özel durumlardan dolayı diyaloglar farklı eşleri içermelidir. Bu çocuklarda akademik güçlükler olabileceğinden sınıf çevresi özellikle önemlidir. Her bir bağlamda iletişim eşi, çocuğun iletişim problemini ortaya çıkarmalıdır. İletişim sırasında problem çözme desteklenmeli ve uzman böylece çocuğun iletişim becerisinin etkililiğini saptamalıdır. Ayrıca bu tür durumlar çocuğun öğrenme stili hakkında da ipuçları sağlayabilmektedir (21).

Kamhi ve Laing (2003) Amerikanın popülasyonun etnik ve ırk olarak giderek artan bir şekilde çeşitlilik gösterdiğini ve popülasyonun çeşitliliği

arttıkça uzmanların kendilerinden farklı kültür, etnik ve dilbilimsel farklılıklarla karşı karşıya kalma olasılıklarının arttığını belirtmişlerdir. Bu değişen demografik, kültürel ve dilbilimsel çeşitliliği olan popülasyonlar için çok hızlı bir şekilde kültürel olarak daha geçerli ve güvenli değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğunu ve bu konuda yetersizlik olduğunu vurgulamışlardır (81).

Kültürel ve dilbilimsel çeşitlilik gösteren popülasyonlar için süreç bağımlı ve/veya dinamik değerlendirme ölçümleri kullanmak, yaşam ve sosyalleşme deneyimleri veya okur-yazarlık bilgileri açısından yanlılık göstermemeleri ,çabuk ve kolay uygulanabilir olmalarından dolayı norm bağımlı testlere göre daha iyidir (81).

2.10. Konuyla İlgili Araştırmalar

2.10.1. İki Dillilikle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.10.1.a İki dilli çocukların ana dillerini kullanımlarında yapısal farklılıklara ilişkin çalışmalar

Boeschoten ve Verhoeven (1986) tarafından yapılan bir çalışmada, Hollanda'da yaşayan 4-8 yaş arası iki dilli Türk çocukların sözcük dağarcığı, biçimbirimsel sözdizimi ve kullanımbilim becerileri değerlendirilerek, 5-7 yaş arasındaki Türkiye'de yaşayan tek dilli çocuklarla karşılaştırılmıştır. Araştırmada, sözcük dağarcığı becerileri, dil örneğindeki sözcük üretimi ve üretilen 75 cümledeki sözcük türlerine bakılarak değerlendirilmiştir. Biçimbirimsel sözdizimi becerileri toplam 100 cümledeki ortalama sözce uzunluğu ve çekimsiz yüklem biçimleriyle, kullanımbilim becerileri ise, sorulara (Wh- Soruları) verilen doğru yanıt sayılarıyla değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, iki dilli Türk çocukların Türkiye'de yaşayan tek dilli akranlarına göre bazı becerilerde gecikme gösterdiklerini, ancak, Türkçe bilgilerinde sanıldığığının aksine, aşamalı bir ilerleme olduğunu göstermiştir (130). Verhoeven ve Boeschoten (1986) dil kazanımındaki oransal farklılığa ek olarak, tek dilli ortamda kazanılan Türkçeyle

karşılaştırıldığında, Hollanda'daki Türkçe gelişimine ilişkin yapısal farklılıkların da var olduğuna ilişkin kanıtlar bulmuşlardır (131).

Verhoeven (1989) Hollanda'da yaşayan 6-8 yaş arasındaki Türk çocukların kullandıkları cümleleri birbirine bağlama yollarını araştırmış ve bunları Türkiye'de yaşayan tek dilli akranlarıyla karşılaştırmıştır. Bağımsız cümleleri birbirine bağlama becerisinin yaşa bağlı olarak geliştiğini, ancak, binişik veya bağımlı cümleleri birbirine bağlamada herhangi bir gelişme olmadığını bulmuştur. Bunun yerine iki dilli çocukların cümleleri birbirine bağlamada basit cümleleri yan yana koyma veya “ama”, “fakat” gibi bağlaçların aşırı kullanımı gibi dengeleyici yollar kullandıkları görülmüştür. Tek dilli çocuklar bu dengeleyici yolları iki dilli çocuklara göre çok daha az kullanmışlardır (132).

Boeschoten (1990) Hollanda'da yaşayan 4-6 yaş arasındaki Türk çocukların Türkçe kazanımlarını incelediği çalışmasında, cümle taklit etme ve üretkenlik puanı gibi niceliksel açıdan belirgin bir ilerleme olduğunu bulmuştur. Ayrıca elde edilen sonuçlar, kiplik işaretlerindeki, zamansal öğelerdeki ve bağlaçlardaki karmaşıklık kullanımının artması gibi yarı-spontan verilere ilişkin gelişimsel örüntüler ortaya koymuştur (133). Diğer taraftan Boeschoten (1990) Türkçedeki sıfat cümle yapıları alanının, iki dilli bağlam içinde yetişen çocukların gelişimsel geriliğinin en açık örneği olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, yaygın olarak kullanılan *-gil* son eki, geçmiş zaman eki olan *-mişti* yerine *-diydi* kullanımı ve amaç ve sonuç cümleleri için “*diye*” bağlacının kullanımı gibi birtakım özelliklere ilişkin aşırı genelleme yaptıklarını bulmuştur. Boeschoten (1990), bu örüntülerin bazılarının Hollanda'daki Türklerin yeni gelişen normlarının belirtisi olabileceğini belirtmiştir. Bu örüntüler Türkiye'de yaşayan tek dilli çocukların dil örneklerinde bulunmamış ve çocukların ailelerinin bölgesel geçmişlerinden bağımsız olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır (134).

Argyri ve Sorace (2007) yaptıkları çalışmalarında, iki dilliliğin kazanım aşamalarında iki dil arasında sözdizimsel örtüşmenin olup olmadığını ve

baskın olan dilin, zayıf olan dil üzerinde bir etki oluşturup oluşturmadığını incelemişlerdir. İngilizce-Yunanca konuşan iki dilli 8 yaş çocuklarından oluşan araştırmalarında , Yunanistan'da yaşayan ve Yunanca'nın baskın olduğu 16 çocuk, İngiltere'de yaşayan ve İngilizce'nin baskın olduğu 16 çocuk olmak üzere toplam 32 çocuk araştırmanın deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubunda, Yunanca'da tek dilli 15 çocuk ve tek dilli 22-25 yaş arası 13 yetişkin, İngilizce de tek dilli 15 çocuk ve 22-25 yaş arası 13 yetişkin yer almıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında, her bir çocuğun bireysel olarak bilgisayar ortamında, üç alt bölümdeki resimlerden oluşan boşlukları doldurmaları istenmiş, her bir boşluk doldurma işleminden sonra çocuklara ne, neden, niçin soruları yöneltilmiş ve kuklalarla konuşma ortamı oluşturularak çocukların sözel ifadeleri kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda, İngilizce'nin baskın olduğu gruptaki çocukların her iki dildeki dilbilgisel yapılarının seçici olarak etkilenebildiği; her iki dilde de sözdizimin kısıtlı olduğu, kısıtlı olan ortak sözdizimsel yapıların tek yönlü ve uzun süreli olarak zayıf olan dili etkilediği saptanmıştır. Yunanca'nın baskın olduğu grupta ise her iki dil arasında sözdizimsel olarak diller arasında bir örtüşme durumunun olmadığı, yalnızca dar kullanımlı sözdizimsel yapılarda bir örtüşme olduğu saptanmıştır (135).

Ertekin (2003), erken dil edinimde iki dilliliğin etkisini incelediği çalışmasında, 19-40. aylar arasında İngilizce-Türkçe iki dilli iki çocuk ve Türkçe tek dilli iki çocuk olmak üzere toplam 4 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuş. Örnekleme alınan iki dilli çocuklardan birinin anne babasının ana dili Türkçe olmakla birlikte, çocuk doğduğu andan itibaren iki dile de aynı anda maruz kalmıştır. İkinci çocuğun annesinin ana dili Türkçe, babasının ana dili İngilizce olmakla birlikte, bu çocuk da doğumdan itibaren bir dil bir ebeveyn yöntemiyle iki dile aynı anda maruz kalmış olan çocuklardan oluşmuştur. Diğer iki çocuğun anne babasının ana dili Türkçe olmakla birlikte, doğdukları andan itibaren yalnızca tek dile maruz kalan çocuklardan oluşmuştur. Araştırma verileri, her ay çocukların 40 dakikalık oturumlarla ev ortamlarında doğal konuşma örnekleri kaydedilerek alınmış ve Peabody Resim Kelime Testi (Türkçe ve İngilizce versiyonları) kullanılarak

toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; 32 aylık iki dilli çocukların, aynı yaşlardaki tek dilli çocuklara göre sözcük dağarcığının daha zayıf olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki çocukların ürettikleri sözcüklerin isim sözcüklerden oluştuğu, ancak iki dilli çocukların sözcük dağarcığındaki sözcüklerin her iki dilde de eşdeğer sözcükler olmadığı (örneğin Türkçe’de at sözcüğünü söylerken, aynı sözcüğün İngilizce’deki karşılığını bilmediği) belirlenmiştir. İki dilli çocukların 32. ayda İngilizce’de fiilleri üretemedikleri ancak, tek dilli çocukların aynı yaşlarda sayıları 14-17 arası değişen Türkçe fiili üretmekte olduğu; buna ek olarak bu yaşlarda tek dilli çocukların Türkçe zamir ve sıfatları (onlar, ben, bu vb..) ifadelerinde kullanabildikleri, ancak aynı yaşlardaki iki dilli çocukların sıfat ve zamirleri kullanamadıkları belirlenmiştir. İki dilli çocukların 36.ayda tek sözcükte hala iki morphem (örneğin; yapıyo=yap/yor, gidiyor=git/yor iki morphem) kullandıkları belirlenmiştir. İki dilli çocukların Türkçe’deki sözdizimi özelliklerini İngilizce’deki sözdizimi özelliklerinden daha önce kazandıkları, zaman, kişi, soru ifadelerini sözdizimsel olarak Türkçe’de kullanabildikleri, ancak bu sözdizimsel ifadeleri İngilizce’de kullanamadıkları saptanmıştır (136).

Haznedar (2007), Hulk ve Müller’in (2000) diller arası etkileşim kuramına göre, “iki dillilikte sözdizimi ile edimbilimsel arabirimde diller arası etkileşim, dil yapısı ve edim bilim süreçlerini içermeli ve her iki dilde de söz konusu arabirimde örtüşme olmalıdır” varsayımından hareketle, iki denekle boylamsal olarak yaptıkları araştırmada, Türkçe ve İngilizce’yi eşzamanlı edinen iki dilli bir çocuğun Türkçe’indeki özne kullanımı, anadili Türkçe olan tek dilli bir çocukla karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde, her iki çocuğun kullandığı ve düşürdüğü özneler ve çeşitleri incelenmiş olup, iki dillilik ve tek dillilikte görülen farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, anadili Türkçe olan tek dilli çocuğun %33 oranında özne kullandığı, iki dilli çocuğun %60 oranında özne kullandığı saptanmıştır. Ayrıca iki dilli çocuğun kullanmaması gereken yerlerde dahi, özneyi sıklıkla kullandığı belirlenmiştir. “Ben oynadım” cümlesindeki özne kullanım şeklinin, öznenin ‘ben’, İngilizce’deki kullanım

şekline benzediğini ve baskın olan dilin (İngilizce'nin) pasif olan dil (Türkçe) üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (137).

Sofu (2002), İngilizce ve Türkçe iki dilli çocuklarda sesletim işlemlerini incelediği tek denekli çalışmasında; bir erkek çocuk 14. aydan 26. aya kadar anlık konuşma örneklerinin ses ve görüntü kayıtları verileri toplanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde "9-36 aylar arası çocukların ünsüz dağarcığının gelişimi aşamalarını "Türk Çocuklarında Ünsüz Edinimi ve Sesbilgisel İşlemlerin Gelişim Aşamaları" formunu kullanarak verilerin değerlendirilmesini yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda, iki dilli çocuğun sesletim sisteminin tek dilli çocuklardan farklı olduğunu saptamıştır (138).

2.10.1.b İki dilli çocukların ana dil kullanımlarına ilişkin çalışmalar

Temel (1993), Danimarka'daki iki dilli ve çok dilli altı-yedi yaş Türk göçmen çocuklarının sözcük ve dili kavrayışını incelemiştir. İki dilli çocukların kelimeleri hazineleri, çok dilli çocuklara göre daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Dili kavrayışlarında ise, iki grubun anadil gelişim düzeyinin düşük olduğu saptanmıştır (139).

Klatte-Folmer (1996) Türk çocuklarının Hollanda ilköğretim okullarında başarı oranlarını araştırdığı doktora çalışmasında, öğrencilerin başarı oranları ile anadil becerileri arasında çok yakın bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, Hollandaca becerileri üst düzeyde olan çocukların Türkçe becerilerinin de üst seviyede olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Türkçe dil becerileri ile okul başarısı arasında da çok yakın bir ilişki tespit edilmiştir. Okul başarısı en yüksek olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Hollandaca becerilerinin ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir (140).

Yazıcı (1999), Almanya'da ve Türkiye'de yaşayan 5-6 yaş Türk çocuklarının okuma olgunluğu ile dil gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmaya göre, Almanya ve Türkiye' de yaşayan bir Türk çocuğunun dil ve okuma olgunluğu puanları karşılaştırılmış ve dil puanı

yüksek olan bir çocuğun okuma olgunluğu düzeyinin de yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, Almanya'daki iki dilli Türk çocuklarının okuma olgunluğu düzeyinin Türkiye'deki tek dilli Türk çocukların okuma olgunluğu düzeyinden daha düşük olduğu görülmüştür. Dolayısı ile dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur (141).

Kiernan ve Swisher ise (1990), Arizona Eyaleti'ndeki göçmen çocuklara alışılmışın dışındaki yeni İngilizce kelimelerin öğretimini inceledikleri araştırmalarında tek dilli ve iki dilli çocukları karşılaştırmışlardır. Çalışmanın örnekleminde, 4-5 yaşlarında İspanyolca ve İngilizce iki dilli üç kız ve bir erkek olmak üzere, 4 iki dilli çocuk ve 2 İngilizce tek dilli 2 İspanyolca tek dilli çocuk olmak üzere 4 tek dilli çocuk yer almıştır. Örnekleimde yer alan iki dilli çocuklar, İspanyolca'yı ve İngilizce'yi hem evde hem okulda aktif olarak kullanan ve normal gelişim gösteren çocuklardır. Araştırmada, beş yap-boz figürü kullanılmıştır. Her çocukla 15 dakika bireysel olarak çalışılmıştır. Yap-boz figürleri tek dilli ve iki dilli çocukların durumlarına göre ayrı ayrı sunulmuştur (İki dilli çocuklara yap-boz figürleri hem İspanyolca hem de İngilizce olarak ayrı dilde verilmiştir.) Sonuçta, her iki grubun da yeni sözcükleri öğrendikleri ancak, ilk dil uyarınının, ikinci dil uyarılarından daha kolay öğrenildiği saptanmıştır. İlk dilin aktif olarak kullanılması ve çocukların her iki dilinin de dengeli olarak öğrenilmesi durumunda ikinci dildeki yeni kelimelerin öğreniminin daha kolay kazanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, ikinci dil olan İngilizce' deki yeni sözcüklerin öğrenilmesinde tek dilli çocukların daha başarılı olduğu bulunmuştur (142).

Şimşek, Bekir ve Temel (2006), Almanya'da Okul öncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan Dil Eğitim Programının dil gelişim düzeyine etkisini incelemişlerdir. Almanya'nın Duisburg şehrinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 80 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Seksen çocuk tesadüfi örnekleme yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocuklara ön ve son test olarak Peabody Resim-Kelime Testi, Descoedres'in Lügatce Testi, Lügatce ve Dil Testi

ayrıca Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Daha sonra haftanın iki günü sabah 10.00-11.00 saatleri arasında, 12 hafta süreyle deney grubunu oluşturan çocuklara araştırmacı tarafından danışman rehberliğinde hazırlanan dil eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama 10'ar kişilik dört grup halinde deney grubunu oluşturan toplam 40 çocuğu kapsamıştır. Kontrol grubu bu uygulamanın dışında bırakılmıştır. Araştırma sonucunda kontrol ve deney grubunu oluşturan çocukların ön test ve son testlerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişim düzeyine olumlu etkisi olduğu görülmüştür (143).

Swisher (1994), kültürel değerlerin ve toplumsal uygulamaların çocukların öğrenme biçimleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında, Ramirez ve Castaneda (1974) ve Cox ve Ramirez tarafından geliştirilen Kültürel Değerler ve Öğrenme Stilleri Modelinin kavramsal çerçevesi ile Amerikalı Yerlilerin Öğrenme Stilleri Anketini kullanmışlardır. Örnekleme 154 katılımcı yer almıştır. Araştırma sonucunda, kültürel değerlerin ve toplumsal uygulamaların çocukların öğrenme biçimlerini önemli ölçüde etkilediği saptanmıştır (144).

Park Soonuk'un (2004), "Kore Kökenli Amerikalı İki Dilli Çocuklarda Sosyal Faktörlerin Etkisi" isimli çalışmasında iki dilliliğin yararları ve belirsizliği araştırılmıştır. Yapılan çalışmada Amerika Birleşik Devletleri doğumlu okul öncesi kurumuna devam eden Koreli çocuklarla çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, ana dil tam anlamıyla öğrenildiğinde ve ana dile ait yüksek beceriler, kavram, sembol ve gramer yeterliliği kazanıldığında, ikinci dili öğrenmenin ve ana dile ait becerilerin diğer dile aktarılmasının kolaylaşmakta olduğu belirtilmiştir. Bu durumdan yola çıkarak iki dilli çocuklara okul öncesi eğitimde ana dillerinin öğretilmesinin, akademik becerilerin gelişimi ve ikinci dil öğrenimi için önemli olduğu önerilmiştir (145).

Sarı (2001), yaptığı araştırmasında iki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma–yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri incelemiştir.

Araştırmada, çocukların karşılaştıkları güçlükler, çözümleme yönteminin hazırlık, cümle, kelime, hece, ses ve serbest okuma–yazma devreleri için ayrı ayrı ele alınmış ve hangi devrede hangi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Adana il sınırları içinde yer alan alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu, iki dilli çocukların devam ettiği alt sosyo–ekonomik düzeydeki ilköğretim okulları ile yalnızca tek dilli çocukların devam ettiği ilköğretim okullarında toplam 57 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu” ve “Öğrenci Tanıma Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; iki dilli çocukların okuma–yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerin, dikkat yetersizliği, telaffuz bozuklukları, derse karşı ilgisizlik, okuduğunu veya dinlediğini anlamada zorlanma, sorulan sorulara cevap vermede zorlanma ve kendini ifade etmede başarısızlık yaşadıkları saptanmıştır (146).

Vuletich (2002), iki dilli çocukların karışık dil yapısı kullanımlarında anne babaların etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmasında, Japonca-İngilizce iki dilli bir çocuk ve annesi araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Veriler, çocuk 5 yaşından 6 yaşın sonuna kadar 18 ay boyunca, dört haftada bir düzenli olarak 45 dakikalık doğal konuşma örneklerinin kayıtları tutularak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, annenin çocukla iletişimde dilleri yalnızca sesbirimsel değil, aynı zamanda dilbilgisel olarak da karışık kullandığı gözlenmiştir. Annenin, Japonca ve İngilizce dillerini karışık kullandığı zaman, özellikle İngilizce’yi Japonca telaffuzla kullandığı için İngilizce sesbirimlerde hata yaptığı, çocuğun, Japonca konuşurken İngilizce’nin ses yapısını kullanarak konuştuğu, ancak İngilizce konuşurken Japonca’nın ses yapısını kullanmadığı gözlemlenmiştir. Çocuğun yaşı ilerledikçe dilleri kullanımının annesinin kullanımlarından farklılaştığı belirlenmiştir. Gözlemler başladığında çocuğun Japonca’sı İngilizce’sinden daha iyi durumdayken, gözlemlerin sonuna doğru çocuk okula başladığında Japonca’nın İngilizce’den geri kaldığı saptanmıştır. Ayrıca annenin İngilizce konuşmalarına Japonca sözcükleri eklediği, çocuğun ise Japonca

konuşmalarına İngilizce sözcükleri eklediği belirlenmiştir. Araştırmacı bu verilere dayanarak, iki dilli çocuklarda zayıf olan dilin, baskın olan dilin etkisinde kaldığını vurgulamaktadır (147).

2.10.2. Öyküleme Yoluyla Yapılan Değerlendirmeleri İçeren Çalışmalar

2.10.2.a Dil kullanımında yapısal farklılıklara ilişkin öyküleme yoluyla yapılan çalışmalar

Aksu Koç (1984), çocukta üstdilde bilinçlenmenin gelişmesini incelediği çalışmasında, 3-6 yaş arası Ankara'da orta sınıf yuvalara devam eden 60 çocuk üzerinde çalışmıştır. Materyal olarak sekiz kısa resimli hikaye kullanmıştır. Her hikaye dört resimden oluşmaktadır. Her hikayede, konuşmacının kim olduğuna göre , -di 'li / -miş'li geçmiş zaman eki içeren bir cümle verilerek, çocuklardan söylenen cümleyi resimde kullanan karakterleri göstermesi istenmiştir. Sonuçta; 3-4 yaş grubu çocuklarının -di'li ve -miş'li geçmiş zaman eki içeren cümlelere verdikleri doğru yanıtların yüzdelerinin 4-6 yaş grubuna göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların 5-6 yaş döneminde dil biçimleri arasındaki anlamsal farkın bilincine ulaştıkları ve bu biçimlerin kullanımının konuşan kişinin bilgi perspektifine göre dile getirebildiği saptanmıştır (148).

Küntay ve Koçbaşı (2009) "Frog Where Are You?" adlı öykü kitabını kullanarak, öyküde geçen üç ana karakterin İngiliz ve Türk çocuklar tarafından nasıl anlatıldığını belirlemek için kültürler arası bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada 3-4, 5-6 ve 9-10 yaşları arasındaki Türk ve İngiliz çocuklar yer almıştır. Çalışma sonucunda İngilizce konuşan okul öncesi çocuklarının belirsiz zamir kullanımlarının Türkçe konuşan çocuklardan daha fazla olduğu, 9 yaş ve sonrasının öykülerinde gruplar arasındaki farkın azaldığı ve karakter tanımlamalarının daha belirgin bir biçimde yapıldığı bulunmuştur (149).

Schaufeli (1991) Hollanda'daki Türklerin bütün dilbilimsel alanlarda olmasa da dil erozyonuna maruz kalabileceklerini belirtmiştir. Schaufeli (1991) Hollanda'da yaşayan 11-12 yaşlarındaki Türk çocuklarla, Türkiye'de yaşayan tek dilli çocukların sözcük dağarcığı seviyeleri arasında önemli farklılıklar olduğunu bulmuştur. Schaufeli iki dilli çocukların daha çok dengeleyici stratejiler kullandıklarını belirtmiştir. Biçimbirimsel sözdizimi açısından incelendiğinde ise, iki dillilerin dil kullanımı tek dillilere göre daha az karmaşık bulunmuştur. Diğer taraftan söylev düzeyinde gruplar arasında fark bulunmazken, iki dilli çocukların öykülemelerinin tek dilli çocukların öykülemeleriyle uyumlu olduğu görülmüştür (150).

Munoz ve arkadaşları (2003) dört ve beş yaşlarında, baskın olarak İngilizce konuşan Latin çocuklardan Frog Where Are You adlı resimli sözcüksüz öykü kitabını kullanarak İngilizce öykü becerilerine ilişkin bilgi edinmişlerdir. Sonuçlar sözdizimi ve öykü organizasyonunda bu çocukların gelişimsel bir ilerleme izlediklerini, ancak öykü uzunluklarının yaşıya göre değişmediğini göstermiştir. Uzunluk öykü üretkenliği ölçümlerinden Toplam Sözcük Sayısı ve Toplam Farklı Sözcük Sayısı kullanılarak ölçümlerinin ise, düşük sosyoekonomik düzeydeki küçük Latin çocukların İngilizce becerilerini göstermede hassas ölçümler olmadığı bulunmuştur. Araştırmacılar, tek dilli İngiliz çocuklarda sıklıkla kullanılan öykü üretim ölçümlerinin, İspanyol/İngiliz iki dilli düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına karşı duyarlı ölçümler olmayabileceğini belirtmişlerdir (112).

Gutierrez-Clellen (2002) akıcı şekilde konuşan İngiliz/İspanyol iki dilli çocuklarda, İngilizce ve İspanyolca öykü tekrar anlatımı ve öykü kavramlarını kullanarak doğal öykü üretimlerini karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, doğal öykü anlatımları üretim puanlarının, öykü tekrar anlatım puanlarından belirgin derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, iki dilli çocuklardaki öyküleme değerlendirmeleri arasındaki fark ile açıklanmıştır. Resimli öykü kitabı ile öyküleme anlatımı yüksek düzeyde yapısalken, resimleri anlatmak performansı kolaylaştırmaktadır. Öykülemeyi bağlamsal olarak değerlendirmek bağlamsal olmayan söylev özellikleriyle ilgili yaşanan

güçlükleri maskeleyebilmektedir. Bu sonuçlar ışığında alternatif öyküleme değerlendirme işlemlerinin kullanılmasının büyük önemi olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen sonuçlar, İngilizcede ve İspanyolcada sözcük bilgisinin ve öykü becerilerinin farklı gelişimsel yollar izlediğini ve bu yüzden bağımsız olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur (115).

Morrow (1985) yaptığı çalışmada ortalama yaşları 5.7 olan 25'i kız, 34'ü erkek olmak üzere toplam 59 çocukla çalışmıştır. Örnekleme yer alan 29 çocuk deney grubunda, 30 çocuk ise kontrol grubunda yer almıştır. Her iki gruba birden öykü okunmuştur. Öykü okunurken resimler gösterilmiş ve daha sonra çocukların en sevdiği bölümlerle ilgili olarak kısa bir tartışma yapılmıştır. Tartışmadan sonra kontrol grubundaki çocuklardan öyküyle ilgili resim çizmeleri istenmiştir. Eğitim çalışmasında ise, çocuklardan öyküleri daha önce bu öyküyü hiç duymamış bir arkadaşlarına anlatır gibi anlatmaları beklenmiştir. Çocuklara resim çizimi ve öykü tekrar anlatımı için 10'ar dakika verilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubunda yer alan çocuklara göre toplam anlama puanlarında belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca, çocukların sadece sık pratik yapmanın yanı sıra, öyküyü nasıl tekrar anlatacaklarına ilişkin bilgiye de ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır (119).

Morrow'un (1985) yaptığı ikinci çalışmada ise, çocuklara öykü tekrar anlatımıyla ilgili yoğun pratik yaptırılmış ve öykünün yapısal çerçevesi üzerine odaklanmış bir yetişkin de çocukların öykü tekrar anlatımlarını yönlendirmiştir. Bu çalışmada da ilk çalışmadaki gibi aynı yöntemler uygulanmış, ancak örnekleme toplam 8 eğitim oturumu uygulanmış ve ihtiyaç duyduklarında yönlendirmede bulunulmuştur. Yaş ortalaması 5.2 olan 39'u erkek ve 43'ü kız olmak üzere toplam 82 çocukla çalışılmıştır. Örnekleme deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 2 gruba ayrılmışlardır. 21 kız ve 17 erkek olmak üzere toplam 38 çocuk deney grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubu da 22 kız 22 erkek olmak üzere toplam 44 çocuktan oluşmuştur (119).

Birinci çalışmada 8 resimli öykü kitabı bütün sınıflara uygulanmış. Anlama-Kavrama testi bireysel olarak sözel şekilde çocuklara uygulanmıştır.

Öykü tekrar anlatımı testinde çocuklardan bu öyküyü daha önce hiç duymamış bir arkadaşlarına anlatır gibi anlatmaları istenmiştir. Çocukların öykü tekrar anlatımları T-birimlerin ortalama uzunlukları, sözdizimsel karmaşıklık ile iki sözel dil ölçümüyle değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yoğun pratik ve rehberliğin anlama miktarını arttırdığı göstermiş ve öykü tekrar anlatımının anlamayı kolaylaştıran bir deneyim olduğu diğer benzer çalışmalardaki gibi burada da ortaya konmuştur (151-153). Sonuçlar, örnekleme sadece öykü yapısıyla ilgili eğitim verilmiş olmasına rağmen, kavrama testine ilişkin hem yapısal hem geleneksel soruların cevaplarına verilen yanıtlarda artış olduğunu göstermiştir. Her iki çalışmada da sözel dile ilişkin T-birim uzunluğu ve sentaktik karmaşıklık deney grubunda kontrol grubuna nazaran artmıştır. Bu sonuçlar dili geliştirmeyi amaçlayan diğer çalışmalardaki gibi öykünün seviyesi ile (151,154); deney grubundaki toplam kavrama puanları ve toplam öykü tekrar anlatım puanları arasındaki pozitif korelasyon ise, tekrar anlatım pratiğinden meydana çıkan becerilerin bütün bu anlanlara ilişkin performansın artmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Dil örneği alınan bağlamın ortalama sözce uzunluğuna etkilerinin incelendiği Miles ve arkadaşlarının (2006) çalışmasında, öyküleme ve sohbet bağlamında dil örnekleri alınarak Down sendromlu grupla normal dil gelişimi gösteren grup karşılaştırılmıştır. Down sendromlu grubun öyküleme bağlamındaki OSU'nun sohbet bağlamındaki OSU'ndan anlamlı farklılıklar gösterdiği ve öyküleme bağlamındaki OSU'nun daha yüksek olduğu bulunmuştur. Normal gelişim gösteren grubun ise iki bağlamdaki OSU'ları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öyküleme bağlamında sözce uzunluğunun artmasına kullanılan yazısız resimli hikâyelerin çocuklara ipucu sağlamasının neden olduğu düşünülebilir. Bağımlı biçimbirimleri atma tipindeki hataları dil örneği bağlamına göre incelendiğinde ise anlamlı bir fark bulunmamış, fakat normal gelişim gösteren çocuklarla (% 6 atma) karşılaştırıldığında her iki bağlamda da Down sendromlu grubun daha fazla hata yaptığı (sohbette %12, öykülemede % 18 atma) bulunmuştur. Down sendromlu çocuklar öyküleme bağlamında daha fazla hata yapmalarına

karşın öyküleme bağlamında alınan OSU'larının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan çalışmada, sohbet ve öyküleme bağlamlarında alınan dil örneklerinin sözce uzunluğuna etkileri de incelenmiştir. Down sendromlu yetişkinlerde dil örneği bağlamlarının etkilerinin incelendiği araştırmada ortalama sözce uzunluğunun öyküleme bağlamında sohbet bağlamına oranla daha yüksek olduğu belirtilmiştir (155).

2.10.2.b Öykülemenin kullanıldığı diğer çalışmalar

Verhoeven tarafından yapılan (1990) bir çalışmada Hollanda'da yaşayan 7-8 yaş arasındaki Türk çocuklarının resme dayalı öykülemelerinde, karakter için farklı referans formları kullandıkları bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, iki dilli çocukların öykülemelerinin Türkiye'de yaşayan beş yaşındaki tek dilli akranları gibi çoğunlukla sıralanmış cümlelerden oluştuğunu göstermiş, iki dilli çocukların tek cümleleri dilbilimsel olarak ilişkilendiremediklerine dair bir kanıt bulunamamıştır (156).

Küntay (2002) Türk çocuklarının öykü anlatı becerilerini farklı yaşlara göre değerlendirmek ve Türk anlatıcıların öykü anlatı yöntemlerini incelemek amacıyla farklı yaş grubundaki çocukların (3-9 yaş) ve yetişkinlerin (22 yaş ve üstü) öykü anlatma becerilerini değerlendirmiştir. Çalışmada 6 resimden oluşan "Balloon Story"i kullanılmış ve katılımcılardan bu resimlere bakarak öykü anlatmaları istenmiş. Çalışma sonunda okul öncesi çocuklarının anlattıkları öykülerin yetişkinlerin anlattığı öykülerden farklı olduğu ve bu farkın 7 yaş sonrasında azaldığı bulunmuştur (117).

Boudreau ve Hedberg'in (1999) yaptığı araştırmada, öykü yapısının analizi "Frog Where Are You" adlı öykü kitabı kullanılarak yapılmıştır. Olayın başlangıcı, kurbağanın evin içine ve dışına baktığı kısmı içeren bölüm ve sonuç kısmı incelenmiştir. Buradaki her öge için 1 puan verilmiş ve değerlendirmeden alınabilecek maksimum puan 6 olarak; öykünün ana bileşenlerine ek olarak, ortam, zaman ve olayın geçtiği bağlama değinildiğinde, olayların toplamına verilebilecek maksimum puan ise 22

olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar dil bozukluğu olan çocuklarda öyküleme ile yapılan değerlendirmelerden elde edilen mikro ve makro yapılar arasındaki ilişkinin (öykü hakkında sorulan sorulara yanıt verme ya da sözel olmayan tepkilerin değerlendirilmesi gibi) belirlenmesinin öykü yapısı ve öykülemenin üretim boyutu hakkında daha fazla bilgi verebileceğini göstermiştir (157).

Losh ve Capps (2003) 28 yüksek işlevli Otistik veya Asperger sendromlu çocukla, 22 normal gelişim gösteren çocuğu karşılaştırdıkları çalışmalarında bütün çocuklara onar dakikalık yarı yapılandırılmış sohbet bağlamında öykü anlatımı yaptırılmıştır. Konuşmalar “ Ailenle en çok ne yapmayı seversin?” şeklinde başlamış ve kişisel öyküler toplanmıştır. Daha sonra resimli sözcüksüz “Frog Where Are You” adlı hikâye kitabı kullanılarak öyküleme örneği toplanmıştır. Çocuklar önce resimlere bakmış, daha sonra resimlerle ilgili öykü anlatmışlardır. Kişisel öyküler ve hikâye kitabı öyküleri çocuklara seçkisiz sırayla sunulmuştur. Bütün öyküler video ve ses kaydına alınmıştır. Daha sonra bütün öyküler çevriyazıya aktarılmış ve öykü karmaşıklığı ve öykü yapısına göre kodlanmıştır. Öyküleme analizinden ortaya çıkan en şaşırtıcı sonucun gruplar arasındaki benzerlikler olduğu bulunmuştur. Her iki grubun da benzer uzunlukta öyküler anlattıkları ve kişisel öykülerinde daha uzun öykü anlatma eğiliminde oldukları görülmüştür. Otistik veya Asperger sendromlu çocuklar, normal gelişim gösteren çocuklarla benzer sayıda kişisel öykü üretmişlerdir. Kişisel öykülerin konuları çok az sayıda değişiklik göstermekle birlikte, otistik veya Asperger sendromlu çocuklar daha çok yapılandırılmış olan hikaye kitabında görece olarak daha iyi bir performans sergilemişlerdir. Kontrol grubuna nazaran bu çocuklar kendi deneyimlerini daha karmaşık karakterler kullanarak öyküye dökmede güçlük yaşamışlardır (158).

Pearson (2002) yaptığı çalışmada, İspanyol/İngiliz iki dilli ve tek dilli ikinci ve beşinci sınıf çocukların öyküleme performanslarını Frog Where Are You adlı öyküleme kitabını kullanarak karşılaştırmıştır. Öyküleme kalitesini dil seviyesi, sözcük dağarcığı ve dilbilgisel unsurlar ve öyküleme düzeyi, öykü

sıralaması, öykü unsurları, öykü sırası olmak üzere farklı düzeylerde değerlendirmiştir. Sonuçlar; sosyoekonomik düzeyin, sınıfın ve iki dilli veya tek dilli olmanın İngilizce öykü kalitesini etkilediğini göstermiştir. Dil düzeyinde ise, öykü seviyesine nazaran daha büyük farklılıklar bulunmuş, bu sonuç, iki dillilerde değişen farklı örüntü boyutlarıyla açıklanmıştır (159).

Scollon ve Scollon (1984) iki dilli İngiliz/Alaskalı ve tek dilli Alaskalı öğrencilerin istemli olarak öykü tekrar anlatımlarında bilgi atladıklarını ve kendi hayatlarında önemli olan öykü olaylarına vurgu yaptıklarını bulmuşlardır. Alaskalı çocukların öyküleri Amerikan okullarında beklenen detaylı öykülerin aksine, olayların kısa özeti şeklindedir. Orijinal öyküye bağlı kalmak yerine bu çocuklar, öyküleri kendi öykü anlayışlarına göre uyarlayıp gereksiz gördükleri detayları atlamışlardır (160).

Gutierrez-Clellen (1990) Porto Riko'lu okul öncesi çocuklarla yaptıkları bir çalışmada, çocuklardan "Frog Goes To Dinner" adlı filmi tekrar anlatmalarını istemişlerdir. Restorana aşına olmayan çocukların orijinal öykünün bağlamında ve tekrar anlatımda değişiklikler yaptıkları görülmüştür. Bazı çocukların restoran yerine dükkân, peçete yerine mendil, menü yerine kitap, garson yerine de polis gibi daha tanıdık kelimeler kullandıkları belirlenmiştir. Çocukların yaptıkları bu değişiklikler, çocukların restoran durumunu kendi deneyimlerine dayanarak yorumladıklarını yansıtmaktadır (161).

McCartney ve Nelson (1981) beş- altı yaşındaki okul öncesi çocuklardan ve yedi-sekiz yaşındaki ikinci sınıf çocuklarından aşına oldukları bir metinle ilgili (yemek saati, televizyon izleme, uyku saati) metne dayalı öykü tekrar anlatımı yapmalarını istemiştir. Araştırma sonucunda; yaş farkı gözetmeksizin bütün çocukların, öykü tekrar anlatımlarında zorunlu metin unsuru olduğunu düşündükleri olayları ekledikleri bulunmuştur. Yaşça daha büyük olan çocuklar aynı zamanda opsiyonel olduğu düşünülen unsurları da eklemişlerdir. Öyküleri hatırlamada daha düşük puan alan çocuklar değerlendirildiğinde, bu çocukların hatırladıkları olayların opsiyonel

olaylardan daha çok zorunlu olan olaylar olduğu görülmüştür. Ayrıca, çocukların öyküyü tekrar anlatırken zaman sıralamasında da hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Beş-altı yaşında normal gelişim gösteren çocuklar, metine dayalı öykü tekrar anlatımlarında zorunlu metin unsurlarını ekleyerek olayları doğru olarak sıralarken, yedi-sekiz yaşındaki çocuklar bunlara ek olarak detaylarla ilgili bilgide (opsiyonel unsurlar) eklemişlerdir (162).

Zimiles ve Kuhns (1976) altı-sekiz yaşındaki çocuklara bir öykü dinletmişler ve öyküyü dinleyen çocukların yarısından öyküyü tekrar anlatmalarını istemişlerdir. Tekrar anlatımdan kısa bir süre sonra bu çocuklara çeşitli testler uygulanmış ve öyküyü dinledikten sonra tekrar anlatan gruptaki çocukların anlatmayan çocuklara göre öyküyü hatırlama puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu araştırma öykü tekrar anlatımının kavramayı ve hatırlamayı kolaylaştırdığına ilişkin sonuçlar ortaya koymuştur (163).

Özcan (2004), "Frog Where Are You?" adlı öykü kitabını kullanarak 3-9 yaş ve 13 yaş grubundaki çocuklar ve yetişkinlerin öykülerini zamansal açıdan incelemiştir. Katılımcılardan önce kitabın tamamını incelemeleri sonra da kitaba bakarak öykü üretmeleri istenmiştir. Çalışma sonuçları 3-4 yaşındaki çocukların öykü üretemediğini, 5 yaşta öykü oluşturabildiklerini ancak oluşturdukları öykülerin içeriklerinin yeterli olmadığını, içerik olarak öykü bölümlerinin 7 yaşta oluşturulmaya başlandığını ve zamansal ifade kullanımının yaşla birlikte geliştiğini göstermiştir (164).

Akıncı (2006) yaptığı çalışmada çocukların öyküleri ve ailelerin eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışmada, çocukların ailelerinin eğitim düzeyi, öykülerin dilbilimsel yapısının çözümlenmesinde değişken olarak kullanılmıştır. Bu amaçla, yaşları 9-10 arasında değişen 200 çocukla çalışılmıştır. Örneklem eğitim seviyesi yüksek olan aileler ve eğitim seviyesi düşük olan aileler olmak üzere ikiye ayrılmış ve bu iki grup karşılaştırılmıştır. Çalışma sonuçları, eğitim düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının öykülerinde kullanılan cümle sayısının ve cümlelerdeki kelime

sayılarının diğer gruba göre daha yüksek olduğu ve ailelerin eğitim düzeyine göre çocukların öykülerinin farklılık gösterdiği ortaya koymuştur (165).

Aksu-Koç (1988) yaptığı çalışmada 3-5, 9 yaş grubundaki çocukların ve yetişkinlerin anlatılarını zaman kullanımı açısından incelemiştir. Buna göre 3 yaşındaki çocukların anlatılarının yeterli olmadığını, 5 yaşta çocukların anlatılarının resim tanıtımı olduğunu ve 9 yaşta ise anlatıların zamansal olarak iyi düzende olduğu, yetişkinlerin anlatılarının ise daha karmaşık dil yapısına sahip olduğunu bulmuştur (166).

Öykülemelerde diyalogların kullanılması olgunlaşmayla beraber artmaktadır. İngiliz çocuklarda olduğu gibi Türk çocuklarda da öyküleme sırasında farklı rollere bürünme öyküyü anlatan kişiyle rolleri değişme ve tekrar kendi rolüne geri dönme becerileri de artmaktadır (42).

3. BİREYLER VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni, örnekleme, deseni, veri toplama araçları, veri toplama işlemi ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Evreni

Hollanda'da doğmuş, normal gelişim gösteren ve Hollanda'da yaşayan, anne babası Türk ve ana dili Türkçe olan 5-6 yaş arası iki dilli Türk çocuklar ve Türkiye'de yaşayan, normal gelişim gösteren 5-6 yaş arası ana dili Türkçe olan çocuklar araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

3.2. Araştırmanın Örnekleme

Hollanda' da doğmuşve Hollanda sınırları içerisinde yaşayan 5-6 yaş arası, iki dilli, 20 çocuk ve Türkiye'de yaşayan 5-6 yaş arası, ana dili Türkçe olan ve normal gelişim gösteren 20 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

İki dilli çocukların belirlenmesinde;

- Çocukların normal gelişim göstermeleri,
- Çocukların 5-6 yaş arasında olmaları,
- Çocukların ebeveynlerinin Türk olması,
- Ebeveynlerin evde Türkçe konuşuyor olmaları,
- Çocukların ana dillerinin Türkçe olması,
- İkinci dilin ardışık kazanılmış olması,
- Çocukların 4 yaşında okul öncesi eğitime başlamış olmaları,
- Çocukların üçüncü bir dile sahip olmamaları,
- Çocukların uzman tarafından saptanmış bir işitme kaybına ,nörolojik ve fizyolojik bir probleme ve herhangi bir dil bozukluğuna sahip olmamaları göz önünde bulundurulmuştur.

Tek dilli çocukların belirlenmesinde;

- Çocukların normal gelişim göstermeleri,
- Çocukların 5-6 yaş arasında olmaları,
- Çocukların ebeveynlerinin Türk olması,
- Ebeveynlerin Türkçe konuşuyor olmaları,
- Çocukların ikinci bir dile sahip olmamaları,
- Çocukların ana dillerinin Türkçe olması,
- Çocukların uzman tarafından saptanmış bir işitme kaybına ,nörolojik ve fizyolojik bir probleme ve herhangi bir dil bozukluğuna sahip olmamaları göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 1’de örneklemin cinsiyet ve kronolojik yaşa göre dağılımı gösterilmektedir. Buna göre örnekleimde yer alan iki dilli toplam 20 çocuktan 9’u kız, 11’i erkektir. İki dilli çocukların kronolojik yaş ortalamaları 5.9 ve standart sapmaları 6.43’dür. Örnekleimde yer alan tek dilli toplam 20 çocuktan 13’ü kız, 7’si erkektir ve bu çocukların kronolojik yaş ortalamaları 5.8 ve standart sapmaları 5.62’dir.

Tablo 1. Tek dilli ve iki dilli çocukların cinsiyet ve kronolojik yaşlarına ilişkin dağılımları

	Cinsiyet				Kronolojik Yaş	
	Kız		Erkek		Ort. (Yaş)	S
	n	%	n	%		
İki Dilli (n=20)	9	%45	11	%55	5.9	6.43
Tek Dilli (n=20)	13	%65	7	%35	5.8	5.62

Tablo 2’de, tek dilli ve iki dilli çocuklara göre anne eğitim düzeyinin farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar için T-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları anne eğitim düzeyinin tek dilli (Ort. = 8.35, S = 1.79) ve iki dilli (Ort. = 8.15, S = 2.11) çocuklar arasında farklılaşmadığını göstermiştir; $t_{(38)} = -.32$, $p > .05$.

Tablo 2. Tek dilli ve iki dilli çocukların anne eğitim düzeylerinin karşılaştırılması

Anne Eğitim Düzeyi				
	Ort. (Yıl)	S	t	p
Tek Dilli	8.35	1.79	-.32	.75
İki Dilli	8.15	2.11		

3.3. Araştırmanın Deseni

Yapılan araştırmada, iki dilli çocuklar ile tek dilli çocukların anadillerinde sohbet bağlamında dil örneklerinin alınması ve öykü tekrar anlatımı becerilerinin değerlendirilmesi yoluyla, dil gelişimi özelliklerini karşılaştırmak amacıyla nicel araştırma desenlerinden “*ilişkisiz ölçümler deseni*” (167), kullanılmıştır. İki dilli çocuklar ile tek dilli çocukların anadillerinde sohbet bağlamında dil örneklerinin alınması ve öykü tekrar anlatımı becerilerinin değerlendirilmesi yoluyla, dil gelişimi özelliklerini arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise nicel araştırma desenlerinden “*ilişkisel araştırma modeli*” (167) kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Aile İzin Formu

Yapılan araştırmada kullanılan Aile izin formları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacının iletişim ve kişisel bilgilerinin yanı sıra her iki katılımcı grubun aile bilgi formlarında yer alan soru sayısı farklılaştığından iki ayrı izin formu hazırlanmıştır. Her iki formda da araştırmanın içeriği ve amaçları kısaca açıklanmıştır. Formun sonunda ailelerin çocuklarının bu araştırmaya katılmalarına izin verip vermediklerini belirten bir onay kısmı bulunmaktadır (Bkz EK1).

3.4.2. Aile Bilgi Formu

Aile izin formunu doldurarak araştırmada yer almasına izin verilen çocukların aileleri tarafından aile bilgi formu doldurulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan Aile bilgi formunda; aile ve çocuğa ilişkin demografik bilgilerin yanı sıra araştırmaya dahil edilme ölçütlerine ilişkin sorular da yer almıştır. Grupların dil özellikleri göz önünde bulundurularak, her iki grup için farklı formlar oluşturulmuştur. İki dilli çocukların aileleri tarafından doldurulan aile bilgi formunda 36 soru, tek dilli çocukların aileleri tarafından doldurulan aile bilgi formunda ise 20 soru yer almıştır.

İki dilli çocukların araştırmaya dahil edilme kriterlerine ilişkin çocuğun, ikinci dili ardışık olarak kazanıp kazanmadığını, Hollanda doğumlu olup olmadığını, 4 yaşında okul öncesi eğitime başlayıp başlamadığını, üçüncü bir dil bilip bilmediğini, okul öncesi eğitime başlamadan önce günlük bakım veren bir kuruma gidip gitmediğini, kaç kardeşi olduğunu ve kardeşiyle hangi dili konuştuğunu, televizyon izleyip izlemediğini, Türkçe ve Hollandaca kanal izleme süresini, kaç yaşında ne kadar süreyle Hollandaca öğrenmeye başladığını, ilk kaç yaşında ve hangi yollarla Hollandaca duymaya/öğrenmeye başladığını, anne babasının ana dillerinin Türkçe olup olmadığını, anne babanın eğitim düzeylerini, yaşlarını, kaç yıldır Hollanda'da

yaşadıklarını, Hollandaca bilip bilmediklerini ve Hollandaca seviyelerini, gün içinde çocukla ne kadar vakit geçirdiklerini, çocukla konuştukları dili, ev dışında çocukla kimlerin Türkçe, kimlerin Hollandaca konuştuğunu, çocuğun Türkçe ve Hollandaca konuşup yazabilmesinin anne baba için önemli olup olmadığını ve anne babanın çocuğun Türkçe ve Hollandaca becerisini ne kadar yeterli bulduklarını, belirlemek amacıyla iki dilli çocukların ailelerine sorulan soruların niteliğinde ve niceliğinde farklılıklar bulunmaktadır.

3.4.3. AGTE Ankara Gelişim Tarama Envanteri

Araştırma kapsamında, aile bilgi formunda yer alan ölçütleri sağlayan katılımcıların normal gelişim gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından ailelerle bireysel olarak Ankara Gelişimsel Tarama Testi uygulanmıştır.

Ankara Gelişimsel Tarama Testi bebek ve çocukların gelişimi ile ilgili derinlemesine ve sistemli bilgi sağlayan bir değerlendirme aracıdır. Bu envanter kültürümüze özgü, kısa sürede çok kişiye uygulanabilen, sağlık taramalarında çocuğun gelişimini yansıtabilecek şekilde düzenlenmiştir. AGTE 0-6 yaş arası bebek ve çocukların o anki gelişim ve becerilerini bakım verenden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. Envanter çeşitli yaş gruplarına göre düzenlenen ve bakım verene sorularak ‘evet’, ‘hayır’ şeklinde yanıtlanan 154 maddeden oluşmaktadır. Sorular gelişimin farklı, ancak birbiri ile ilişkili alanlarını (dil-bilişsel, ince motor, kaba motor, sosyal beceri-öz bakım) temsil edecek biçimde düzenlenmiştir. Dil-bilişsel 65 sorudan oluşan, basit ses ve sözel davranışlar ile karmaşık dil ifadeleri, dili anlama ve açık olarak ifade edebilme, basit problemleri çözebilme, sayı-zaman kavramı gibi becerileri kapsar. İnce motor, 26 maddeden oluşan bir alt testtir. Basit el-göz koordinasyonundan karmaşık ince motor davranışlara kadar uzanan görsel-motor becerileri kapsar. Kaba motor 24 maddeden oluşur. Hareket ve hareketle ilişkili kuvvet, denge ve koordinasyonu içerir. Sosyal beceri-öz bakım 39 maddeden oluşur. Yeme, içme, tuvalet temizliği,

ve giyinme gibi öz bakım alışkanlıkları ve özerklik, sosyal etkileşim ve inisiyatif gibi özelliklerin genel ölçümüdür. Testin geçerlik ve güvenilirliği 1993 yılında Erol, Sezgin ve Savaşır tarafından yapılmıştır (208).

Uygulamalar sırasında Hollanda'da yaşayan annelerin AGTE'de yer alan soruları anlamakla ilgili güçlük yaşadıkları gözlenmiştir. Annelerin soruları anlamada güçlük yaşamalarının sonuçların güvenilirliğini tehlikeye düşürüceği düşünüldüğünden AGTE verileri yanısıra çocukların normal gelişim gösterip göstermediklerinin belirlenmesinde daha nesnel bir değerlendirme olanağı sağladığı düşünülen Denver Gelişimsel Tarama Testi II uygulanarak desteklenmiştir.

3.4.4. Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT)

Araştırma kapsamında, aile bilgi formunda yer alan ölçütleri sağlayan katılımcıların normal gelişim gösterip göstermediklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından her çocuğa bireysel olarak Denver Gelişimsel Tarama Testi II uygulanmıştır.

Denver Gelişimsel Tarama Testi (DGTT) küçük çocuklarda bulunabilecek gelişimsel sorunları yakalamada sağlık personeline yardımcı olması amacıyla ilk kez 1967 yılında yayınlanmış ve ilk yayınlanışından sonra geniş kullanım alanı bulmuştur (168). Birçok ülkede topluma uyarlanarak ve standardize edilerek çocukların gelişimsel taramasında kullanılmıştır. Türkiye'de ilk kez 1980 yılında Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Nörolojisi Bölümü tarafından standardize edilerek ülke çapında kullanıma ve testör eğitimine sunulmuştur. DGTT 1990 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve Denver II oluşturulmuştur. DGTT'nin tekrar gözden geçirilmesinde, daha fazla dil maddesine gereksinim duyulması, 1967 yılındaki normların 1990 yılındaki geçerliliği, bazı maddelerin uygulanmasında ve yorumlanmasındaki güçlükler ve bazı maddelerin bazı çocuk grupları için uygun olmaması, ayrıca testin ilerideki okul başarısını tahmin etmede duyarlı olmayışı ve bazen doğru

olmayan bir biçimde uygulanması ve yorumlanması etkili olmuştur. Bu nedenlerle test yeniden gözden geçirilerek standardize edilmiş, yorumlanmasında değişiklikler yapılarak yeni bir eğitim kaseti oluşturulmuş ve testör eğitime ve yeterlilik testinin uygulanmasına ağırlık verilmiştir. Denver II, gelişimsel alanları taramak üzere Kişisel-Sosyal, İnce Motor, Dil ve Kaba Motor alanlarından oluşmaktadır. Test formu üzerinde toplam 116 madde yer almaktadır. 0-6 yaş arasındaki, görünürde sağlıklı olan çocuklara uygulanmak üzere düzenlenmiş ve çocukların yaşlarına uygun birtakım becerilerini değerlendirerek asemptomatik çocukların gelişimsel problemler açısından taramasında, kuşkulu durumların objektif bir ölçütle doğrulanmasında ve gelişimsel açıdan risk altındaki çocukların izlenmesinde değerli bulunmuştur. Değişik meslek grupları tarafından klinik ortamda kullanılmak üzere düzenlenen test özel bir eğitim gerektirmektedir. Test kitapçığında, değişik yaş gruplarından 10 çocuğun aynı anda birden fazla testör tarafından test edildiğinde ve aynı çocukların en fazla 5 gün aralıklarla yapılan test sonuçları karşılaştırıldığında testörler arası uyumluluğun %90, test-test uyumluluğunun ise % 86'nın altına düşmediği belirtilmiştir (169).

3.4.5 Yazısız Resimli Öykü Kitabının Çevirisi

Bu çalışmada Mercer Mayer'in (1969) Neredesin Kurbağa? adlı yazısız resimli öykü kitabı kullanılmıştır. 50 farklı dilde çalışan, yaklaşık 150 araştırmacı bu kitabı çalışmalarında kaynak olarak kullanmışlardır (121); ayrıca "kurbağa-öyküsü" diye bir terim de alanyazında yer almaktadır (171).

Kitap; yazısız bir öykü kitabıdır ve belli bir sırayı takip eden 24 resimden oluşmaktadır.

Öykünün ana kahramanları bir çocuk, bir köpek ve bir kurbağadır. Öykü çocuk ve köpek uyurken, kurbağanın kaçmasıyla başlar. Çocuk ve köpek kurbağayı bulmak için heryeri ararlar. Her ne kadar bir takım zorluklarla karşılaşsalar da, aramaya devam ederler. Sonunda çocuk ve

köpek kurbağayı ailesiyle birlikte yaşarken bulurlar ve eve başka bir kurbağa ile dönerler.

Neredesin Kurbağa? *“Frog Where Are You?”* (Mayer,1969) adlı 24 sayfalık yazısız resimli öykü kitabının orijinal metni araştırmacı tarafından Türkçeye aktarıldıktan sonra 5 farklı uzman tarafından da Türkçeye çevrilmiş, dilbilim alanında uzmanlaşmış bir kişi ve araştırmacı tarafından araştırmada kullanılacak şekliyle tekrar düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir (120).

3.4.6 Pilot Çalışma

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarının düzeltmeleri için Türkiye ve Hollanda’da pilot çalışma yapılmıştır. Hollanda örnekleminde pilot çalışma yapılması amacıyla deneklerin belirlenmesinde, Hollanda Vrije Üniversitesi, Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim bölümünde Master programını tamamlamış olan Türk uzmanların yönlendirmesiyle 5-6 yaş arası toplam 3 çocuğa ulaşılmıştır. Hollanda örneklemini pilot çalışma grubunda 2’si erkek 1’i kız olmak üzere toplam 3 çocuk yer almıştır.

Türkiye örnekleminde pilot çalışma yapılması amacıyla deneklerin belirlenmesinde, Ankara il merkezinde bulunan bir okul öncesi eğitim kurumunda eğitim almakta olan 5-6 yaş arası toplam 3 çocuğa ulaşılmıştır. Türkiye örneklemini pilot çalışma grubunda 2’si erkek 1’i kız olmak üzere toplam 3 çocuk yer almıştır.

Yapılan pilot çalışmalardan sonra, araştırma sırasında verilecek olan yönergeler ve kullanılan araçlar tekrar düzenlenerek son şeklini almıştır.

3.4.7. Dil Örneklerinin Alınması

Örnekleme uygun olan çocuklar belirlendikten sonra bütün çocuklardan sırasıyla sohbet ve öykü tekrar anlatımı yoluyla, araştırmacı tarafından bireysel olarak dil örnekleri alınmıştır.

3.4.7.a. Sohbet Bağlamında Dil Örneklerinin Alınması

Sohbet bağlamında dil örneği; çocukların evinde, kendi oyuncaklarıyla, sony ICD-P28 digital ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Uygulama öncesinde çocuklarla 5 dakika sohbet edilmiş daha sonra bütün çocuklara uygulamayla ilgili bilgi verilmiş ve ses kayıt cihazı tanıtılmıştır. Her bir çocuktan toplam 20 dakikalık dil örneği alınmıştır. Sohbet sırasında çocukların konuşmalarını genişletmek amacıyla çocukların ilgilerini çeken konulardan konuşulmuş ve oyuncakları kullanılmıştır. Bunlara ek olarak çocukların konuyu genişletmesine yardımcı olmak amacıyla “Sonra ne oldu?”, “Okula gittiğinde ne yaptın?” gibi sorular sorulmuştur.

3.4.7.b. Öyküleme Bağlamında Dil Örneklerinin Alınması

Öyküleme bağlamında dil örneği; çocukların evinde sohbet bağlamında dil örneği alındıktan sonra alınmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacı yazısız resimli öykü kitabını çıkararak çocuğun yanına oturmuştur. Daha sonra çocuğa “Senin nasıl öykü anlattığı bilmek istiyorum. Sen kitaptaki resimlere bakarken ben sana bir öykü anlatacağım. Ben öyküyü anlatmayı bitirdiğimde sen resimlere bakarak bana aynı öyküyü anlatacaksın.” Şeklinde bir açıklama yapılmış ve kitap çocuğun görebileceği şekilde masaya konmuştur. İlk sayfa araştırmacı tarafından açılmış ve metne sadık kalınarak öykü anlatılmaya başlanmıştır. Öykü boyunca sayfalar araştırmacı tarafından çevirilmiş ve çocuğun her resme bakması sağlanmıştır. Öykü bittikten sonra araştırmacı ses kayıt cihazını çalıştırmış ve “şimdi sıra sende, hazırsan başlayabilirsin.” yönergesini vermiştir. Çocuk öyküyü anlatırken sayfalar araştırmacı tarafından çevirilmiştir. Öykü tekrar anlatımı sırasında araştırmacı gereken noktalarda çocuğa “evet çok güzel”, “sonra..” gibi sözel destek cümleleri kullanmıştır.

3.4.8 Dil Örneklerinin Çevriyazıya ve SALT Türkçe Dil Örnekleri Analiz Programına Aktarılması

Hollanda ve Türkiye’den toplanan ve ses kayıt cihazına kaydedilen dil örnekleri bilgisayara aktarılmış ve araştırmacı tarafından bilgisayar üzerinden dinlenerek çevriyazıya aktarılmıştır.

Her iki gruptan toplanan ve çevriyazıya aktarılan 20 dakikalık sohbet bağlamındaki dil örneklerinin ilk 10 dakikası analize dahil edilmiştir. Sohbet bağlamındaki dil örnekleri toplanırken bütün çocukların sonlara doğru sıkıldıkları ve sözce ve sözcük üretimlerinin azaldığı gözlenmiştir. Uygulamadan önce bütün çocuklarla 5 dakika sohbet edildiği ve sohbet bağlamındaki dil örneklerinin ilk 10 dakikalık bölümünde bütün çocukların daha çok sözce ve sözcük ürettiği göz önünde bulundurularak 20 dakikalık dil örneklerinin ilk 10 dakikasının analize dahil edilmesi uygun görülmüştür.

Sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamlarından elde dil örnekleri araştırmacı tarafından SALT Türkçe dil örnekleri analiz programı el kitapçığı kullanılarak SALT araştırma sürümü programına aktarılmış ve analiz edilmiştir.

SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) Wisconsin Üniversitesi Dil Analizi Laboratuvarı’nda yürütülen araştırmalar sonucunda geliştirilmiştir. Çevriyazı sürecinde yardımcı olması amacıyla geliştirilen bu program sözcük, biçimbirim, sözce ve söylem düzeyinde standart analizler yapmaktadır. Bu yazılım yoluyla bir çocuğun çevriyazısı yaşlılarıyla veya aynı çocuğun farklı zamanlarda alınan çevriyazıları karşılaştırılabilmektedir.

SALT V9’un Türkçe uyarlaması sohbete dayalı dil örneklerinden oluşan tek bir veri tabanını içermektedir. Veri tabanını, Ankara ili merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 2.7 - 6.7 yaşlar arasındaki normal gelişim gösteren 140 çocuk oluşturmaktadır (170).

3.4.9. SALT Türkçe Dil Örnekleri Analiz Programına Aktarılan Dil Örneklerinin Gözlemciler Arası Güvenilirlik Çalışması

Araştırmacı tarafından sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamında alınan ve SALT dil örneği analiz programına aktarılan dil örneklerinin analiz öncesi güvenilirliğini sağlamak amacıyla, dil örneklerinin tesadüfi olarak seçilen %50'si daha önce SALT dil örneği analiz programı menüsünü kullanma ve çocuk dili konusunda deneyimli bir uzman tarafından tekrar dinlenmiş ve SALT dil örneği analiz programına aktarılmıştır.

SALT dil örneği analiz programına aktarılan sözceler ve biçimbirimler için gözlemciler arası güvenilirlik “Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülüne göre Hollanda örnekleminin sohbet ve öykü tekrar anlatımı ve Türkiye örnekleminin sohbet ve öykü tekrar anlatımı için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

SALT dil örneği analiz programına aktarılan Hollanda örneklemini sohbet bağlamından elde edilen dil örneklerinin sözceler için gözlemciler arası güvenilirliği %95,9; biçimbirimler için gözlemciler arası güvenilirliği %96,7 olarak bulunmuştur. SALT dil örneği analiz programına aktarılan Hollanda örneklemini öykü tekrar anlatım örneklerinin sözceler için gözlemciler arası güvenilirliği %97,8; biçimbirimler için gözlemciler arası güvenilirliği %98,1 olarak bulunmuştur.

SALT dil örneği analiz programına aktarılan Türkiye örneklemini sohbet bağlamından elde edilen dil örneklerinin sözceler için gözlemciler arası güvenilirliği %97,3; biçimbirimler için gözlemciler arası güvenilirliği %97,7 olarak bulunmuştur. SALT dil örneği analiz programına aktarılan Türkiye örneklemini öykü tekrar anlatım örneklerinin sözceler için gözlemciler arası güvenilirliği %97,9; biçimbirimler için gözlemciler arası güvenilirliği %97,1 olarak bulunmuştur.

SALT dil örneği analiz programına aktarılan sözceler ve biçimbirimler için gözlemciler arası güvenilirlik çalışması yapıldıktan sonra SALT

programından elde edilen veriler araştırma hipotezlerinin istatistiksel olarak sınanabilmesi amacıyla SPSS programına aktarılmıştır.

3.5. Veri Toplama İşlemi

3.5.1 Hollanda Örneklemi Uygulaması

Araştırmanın Hollanda örnekleme uygun çocuklar Hollanda Vrije Üniversitesi, Psikoloji ve Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim bölümünde Yüksek lisans programını tamamlamış olan Türk uzmanların yönlendirmesiyle belirlenmiş ve çocukların aileleriyle ön görüşme yapılarak ailelere izin formu verilmiştir. Çocuklarının çalışmaya katılmasına onay veren ailelere bilgi formu verilmiş ve bilgi formunun sonucuna göre araştırma örnekleme uygun olduğu belirlenen çocuklara Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmıştır. Hollanda örnekleme uygun olan çocuklar belirlendikten sonra bütün çocuklardan sırasıyla sohbet ve öykü tekrar anlatımı yoluyla, bireysel olarak dil örnekleri alınmıştır.

Hollanda’da toplam 25 çocuktan sohbet bağlamında dil örneği alınmış ve konuşmayı reddeden, yarım bırakan ve yetersiz konuşan deneklerden öykülemeye ilişkin dil örneği alınmamıştır. 11 erkek ve 9 kız olmak üzere toplam 20 çocuktan araştırma için sohbet ve öykü tekrar anlatımı yoluyla dil örnekleri alınmıştır.

3.5.2 Türkiye Örneklemi Uygulaması

Araştırmanın Türkiye ayağı için Ankara İl Merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarıyla görülmüş ve Hollanda örnekleme ile sosyo ekonomik açıdan eşleşecek şekilde, orta sosyo ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının yer aldığı belirlenen ve tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen anasınıflarının müdürleriyle görüşme yapılmıştır.

Araştırma örneklemine uygun olduğu belirlenen çocukların aileleriyle ön görüşme yapılarak ailelere izin formu verilmiştir. Çocuklarının çalışmaya katılmasına onay veren ailelere “çocuk bilgi formu” verilmiş ve bilgi formunun sonucuna göre de araştırma örneklemine uygun olduğu belirlenen çocuklara okullarında Denver II Gelişimsel Tarama Testi uygulanmıştır. Denver II Gelişimsel tarama testi sonucuna göre normal gelişim gösteren çocuklar belirlendikten sonra çocukların aileleriyle görüşülmüştür. Bütün çocuklardan sohbet ve öykü tekrar anlatımı yoluyla bireysel olarak dil örnekleri alınmıştır.

Ankara örneklemi için toplam 23 çocuktan sohbet bağlamında dil örneği alınmış ve konuşmayı red eden, yarım bırakan ve yetersiz konuşan deneklerden öykülemeye ilişkin dil örneği alınmamıştır. 10 erkek ve 10 kız olmak üzere toplam 20 çocuktan araştırma için sohbet ve öykü tekrar anlatımı yoluyla dil örnekleri alınmıştır.

3.5.3 Verilerin Analizi

Sohbet ve öyküleme bağlamında toplanan dil örnekleri analiz edilirken gelişimsel ve anlambilim bileşenlerine ilişkin ölçümlerin (OSU-S, OSU-M, TSS, TASS, FTS, FSÖZS, TSÖZS) yanısıra Çabalama Sözce Sayısı (ÇSS), Çabalama Sözcük Sayısı (ÇSÖZS), Çabalama Yüzdesi (ÇYÜZDE), Yarım Bırakılan Sözce Sayısı (YBSS), Atlanan Sözcük Sayısı (ATSÖZS), Atlanan Biçimbirim Sayısı (ATMOS), Sözcük Hatası (SÖZHT), Sözce Hatası (SZCHT) ve Biçimbirim Hatası (MOHT) gibi hata analizlerine ilişkin ölçümler de kullanılmıştır.

Sohbet ve öyküleme bağlamında alınan dil ölçümlerine ilişkin araştırma değişkenlerinin iki dilli ve tek dilli çocuklara göre, normal dağılım gösterip göstermediği ve kayıp veri olup olmadığı kayışlık (Skewness) ve sivrilik (Kurtosis) değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir.

Tek dilli ve iki dilli çocuklardan sohbet ve öyküleme bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin ölçümlerin cinsiyete göre karşılaştırılması gruplarda yer

alan katılımcı sayıları göz önüne alınarak Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir.

Sohbet ve öyküleme yoluyla alınan dil örneklerinde iki dilli ve tek dilli çocukların kullandıkları sözcük türleri ve eklere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla katılımcılardan elde edilen ölçek puanlarına Bağımsız Gruplar için t-testi uygulanmıştır.

Sohbet ve öyküleme bağlamında alınan dil örneklerinin iki dilli ve tek dilli çocuklara göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla katılımcılardan elde edilen ölçek puanlarına Bağımsız Gruplar için t-testi uygulanmıştır.

İki dilli ve tek dilli çocuklardan sohbet ve öyküleme yoluyla alınan dil örneklerinden elde edilen ölçümler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3’de iki dilli ve tek dilli çocuklardan sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin araştırma değişkenlerinin ortalama, standart sapma, ortanca ve minimum-maksimum değerleri gösterilmiştir. Sohbet bağlamında alınan dil ölçümlerine ilişkin araştırma değişkenlerinin iki dilli ve tek dilli çocuklara göre, normal dağılım gösterip göstermediği ve kayıp veri olup olmadığı kayışlılık (Skewness) ve sivrilik (Kurtosis) değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada yer alan değişkenlerin kayışlılık değerleri iki dilli çocuklar için $-.37 - 1.85$ ve tek dilli çocuklar için $-.16 - 1.89$ arasında, sivrilik değerleri ise iki dilli çocuklar için $-1.30 - 4.79$ ve tek dilli çocuklar için $-1.13 - 5.05$ arasında değişmektedir. West, Finch ve Curran kayışlılık değerleri <2 ve sivrilik değeri <7 olduğunda değişkenlerin normallik sayıltısını karşıladığını bildirmektedirler (172). Buna göre, araştırma değişkenlerinden hiçbirinin kayışlılık ve sivrilik değerleri belirtilen sınırları aşmamaktadır. Analize dahil edilen değişkenlerin normal dağılım sayıltısını karşıladığı görülmüştür.

Tablo 3. Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerine İlişkin Araştırma Değişkenlerinin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Ortalamaları, Standart Sapmaları, Ortancaları ve Minimum-Maksimum Değerleri

	İki DİLLİ					TEK DİLLİ				
	Ort.	S	Medyan	Min.	Max.	Ort.	S	Medyan	Min.	Max.
TSS	110,50	22,95	107,00	75,00	163,00	108,50	16,36	107,00	73,00	137,00
TASS	95,35	20,30	95,00	66,00	134,00	106,45	15,74	106,00	72,00	132,00
OSU-S	2,09	,50	2,05	1,43	3,28	4,12	,66	4,21	2,93	5,41
OSU-M	3,54	,77	3,49	2,41	5,00	7,62	1,23	7,79	5,45	9,77
FTS	,42	,04	,42	,35	,50	,53	,07	,53	,36	,66
FSÖZS	86,58	17,58	85,00	48,00	142,00	223,32	26,03	219,50	175,00	279,00
TSÖZS	203,20	74,43	208,50	102,00	364,00	436,35	84,68	420,00	328,00	589,00
ÇSS	23,80	14,69	23,50	3,00	58,00	32,30	13,53	32,00	10,00	65,00
ÇSÖZS	43,60	36,76	37,50	3,00	145,00	58,95	34,16	51,50	11,00	151,00
ÇYÜZDE	,16	,09	,16	,03	,31	,12	,06	,11	,03	,33
YBSS	11,45	7,85	9,50	3,00	29,00	1,15	1,23	1,00	,00	4,00
ATSÖZS	1,40	1,43	1,00	,00	6,00	,70	,66	1,00	,00	2,00
ATMOS	4,15	2,18	4,00	1,00	8,00	2,20	2,24	1,50	,00	8,00
SÖZHT	6,75	4,14	7,00	1,00	15,00	1,95	1,19	1,50	1,00	5,00
SZCHT	11,55	7,94	11,00	1,00	32,00	3,15	2,54	2,00	,00	9,00
MOHT	2,40	2,06	2,00	,00	6,00	1,15	1,35	1,00	,00	4,00

TSS: Toplam Sözce Sayısı, **TASS:** Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı, **OSU-S:** Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu, **OSU-M:** Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu, **FTS:** Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı, **FSÖZS:** Farklı Sözcük Sayısı, **TSÖZS:** Toplam Sözcük Sayısı, **ÇSS:** Çabalama Sözce Sayısı, **ÇSÖZS:** Çabalama Sözcük Sayısı, **ÇYÜZDE:** Çabalama Yüzdesi, **YBSS:** Yarım Bırakılan Sözce Sayısı, **ATSÖZS:** Atlanan Sözcük Sayısı, **ATMOS:** Atlanan Biçimbirim Sayısı, **SÖZHT:** Sözcük Hatası, **SZCHT:** Sözce Hatası, **MOHT:** Biçimbirim Hatası.

Tablo 4’de, iki dilli ve tek dilli çocuklardan öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerine ilişkin araştırma değişkenlerinin ortalama, standart sapma, ortanca ve minimum-maksimum değerleri gösterilmiştir. Öyküleme yoluyla alınan dil ölçümlerine ilişkin araştırma değişkenlerinin iki dilli ve tek dilli çocuklara göre, normal dağılım gösterip göstermediği ve kayıp veri olup olmadığı; kayışlık (Skewness) ve sivrilik (Kurtosis) değerlerine bakılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada yer alan değişkenlerin kayışlılık değerleri iki dilli çocuklar için $-.20 - 1.35$ ve tek dilli çocuklar için $-.48 - 1.70$, sivrilik değerleri ise iki dilli çocuklar için $-1.05 - 2.90$ ve tek dilli çocuklar için ise $-1.08 - 2.96$ arasında değişmektedir. Analize dahil edilen değişkenlerin normal dağılım sayıltısını karşıladığı görülmüştür.

Tablo 4. Öykü Tekrar Anlatımı Yoluyla Alınan Dil Örneklerine İlişkin Araştırma Değişkenlerinin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Ortalamaları, Standart Sapmaları, Ortancaları ve Minimum-Maksimum Değerleri

	İki DİLLİ					TEK DİLLİ				
	Ort.	S	Medyan	Min.	Max.	Ort.	S	Medyan	Min.	Max.
ÖTSS	38,90	7,96	38,00	27,00	60,00	31,55	3,83	32,00	23,00	37,00
ÖTASS	34,20	7,15	34,00	22,00	49,00	30,90	3,92	31,00	22,00	37,00
ÖÖSU-S	3,32	,54	3,26	2,23	4,40	5,94	,90	5,81	4,38	8,00
ÖÖSU-M	5,85	,92	5,96	3,82	7,60	10,60	1,65	10,70	7,75	14,48
ÖFTS	,46	,07	,46	,31	,61	,51	,07	,51	,34	,64
ÖFSÖZS	52,05	13,02	51,00	27,00	75,00	91,85	14,79	89,00	67,00	123,00
ÖTSÖZS	114,65	32,92	113,00	49,00	170,00	182,80	32,77	177,50	136,00	253,00
ÖÇSS	17,90	11,12	15,00	3,00	45,00	13,30	4,54	12,50	7,00	22,00
ÖÇSÖZS	44,35	33,40	44,00	5,00	117,00	28,00	13,78	22,50	9,00	56,00
ÖÇYÜZDE	,26	,14	,26	,04	,59	,13	,05	,11	,05	,23
ÖYBSS	3,30	2,15	3,00	,00	8,00	,55	,83	,00	,00	3,00
ÖATSÖZS	2,45	2,56	2,00	,00	8,00	,40	,68	,00	,00	2,00
ÖATMOS	2,30	1,92	2,00	,00	8,00	1,30	1,08	1,50	,00	4,00
ÖSÖZHT	10,55	6,19	9,00	1,00	25,00	3,15	2,56	2,50	,00	9,00
ÖSZCHT	6,75	2,90	6,50	3,00	13,00	1,35	,88	1,00	,00	3,00
ÖMOHT	1,25	1,37	1,00	,00	4,00	,55	,83	,00	,00	2,00

ÖTSS: Toplam Sözce Sayısı, ÖTASS: Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı, ÖÖSU-S: Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu, ÖÖSU-M: Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu, ÖFTS: Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı, ÖFSÖZS: Farklı Sözcük Sayısı, ÖTSÖZS: Toplam Sözcük Sayısı, ÖÇSS: Çabalama Sözce Sayısı, ÖÇSÖZS: Çabalama Sözcük Sayısı, ÖÇYÜZDE: Çabalama Yüzdesi, ÖYBSS: Yarım Bırakılan Sözce Sayısı, ÖATSÖZS: Atlanan Sözcük Sayısı, ÖATMOS: Atlanan Biçimbirim Sayısı, ÖSÖZHT: Sözcük Hatası, ÖSZCHT: Sözce Hatası, ÖMOHT: Biçimbirim Hatası.

Tablo 5’de, tek dilli ve iki dilli çocuklardan sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin ölçümlerin cinsiyete göre karşılaştırılması sunulmuştur. Cinsiyet farkına ilişkin sonuçlar gruplarda yer alan katılımcı sayıları göz önüne alınarak Mann Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Analizler Türk (tek dilli) ve Hollanda (iki dilli) örneklemleri için ayrı ayrı yürütülmüştür.

Sohbet bağlamında alınan dil örnekleri açısından, Türkiye’de yaşayan tek dilli çocukların; tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($Z_{TASS} = -2.03$, $p < .05$, $\eta^2 = .13$) ve atlanan biçimbirim sayıları ($Z_{ATMOS} = -2.23$, $p < .05$, $\eta^2 = .26$) cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Buna göre; tek dilli kız çocuklarından sohbet bağlamında alınan tam ve anlaşılır sözce sayıları (Ort. = 110.54, S = 14.15), tek dilli erkek çocuklara (Ort. = 98.86, S = 16.75) göre daha yüksektir. Tek dilli kız çocuklarının sohbet bağlamında dil örneklerindeki atladıkları biçimbirim sayıları (Ort. = 1.38, S = 1.45), tek dilli erkek çocuklarına (Ort. = 3.71, S = 2.75) göre daha düşüktür.

Hollanda’da yaşayan iki dilli Türk çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin ölçümler açısından cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$)

Tablo 5. Tek Dilli ve İki Dilli Çocuklardan Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerine İlişkin Ölçümlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	İKİ DİLLİ						TEK DİLLİ					
	KIZ			ERKEK			KIZ			ERKEK		
	Ort.	S.	Ort.	S.	Z	P	Ort.	S.	Ort.	S.	Z	P
TSS	114.33	28.12	107.36	18.53	-.53	.595	112.38	14.83	101.28	17.70	-1.91	.057
TASS	100.88	21.53	90.81	19.01	-1.10	.270	110.53	14.14	98.85	16.74	-2.03	.043*
OSU-S	2.32	0.61	1.90	0.27	-1.56	.119	4.04	0.70	4.28	0.58	-.91	.362
OSU-M	3.90	0.94	3.23	0.44	-1.56	.119	7.58	1.30	7.69	1.17	-.40	.692
FTS	0.42	0.04	0.42	0.03	-.28	.781	0.55	0.04	0.49	0.08	-1.87	.062
FSÖZS	96.88	31.12	77.45	17.51	-1.37	.171	226.03	38.17	218.24	32.63	-.52	.606
TSÖZS	239.33	89.53	173.63	44.44	-1.71	.087	445.69	93.81	419.00	67.57	-.52	.606
ÇSS	26.55	18.90	21.54	10.56	-.53	.595	29.30	12.51	37.85	14.51	-1.43	.153
ÇSÖZS	52.77	49.92	36.09	20.85	-.42	.676	54.00	30.93	68.14	40.36	-.75	.451
ÇYÜZDE	14.66	9.94	16.27	8.06	-.61	.543	10.30	4.02	15.00	9.16	-1.08	.282
YBSS	10.77	8.08	12.00	8.00	-.46	.647	1.00	1.15	1.42	1.39	-.75	.454
ATSÖZS	1.44	1.87	1.36	1.026	-.48	.633	0.84	0.55	0.42	0.78	-1.58	.113
ATMOS	3.55	2.45	4.63	1.91	-1.12	.264	1.38	1.44	3.71	2.75	-2.23	.026*
SÖZHT	13.77	8.89	17.18	9.877	-.64	.520	1.69	0.94	2.42	1.51	-1.19	.232
SZCHT	13.11	10.93	10.27	4.49	-.34	.732	2.92	2.75	3.57	2.22	-.97	.331
MOHT	4.22	3.59	2.90	2.16	-.77	.444	1.07	1.037	1.57	1.81	-.37	.709

*p < .05 **p < .01. ***p<.001.

TSS:Toplam Sözce Sayısı, **TASS:** Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı, **OSU-S:** Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu, **OSU-M:** Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu, **FTS:** Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı, **FSÖZS:** Farklı Sözcük Sayısı, **TSÖZS:** Toplam Sözcük Sayısı, **ÇSS:** Çabalama Sözce Sayısı, **ÇSÖZS:** Çabalama Sözcük Sayısı, **ÇYÜZDE:** Çabalama Yüzdesi, **YBBS:** Yarım Bırakılan Sözce Sayısı, **ATSÖZS:** Atlanan Sözcük Sayısı, **ATMOS:** Atlanan Biçimbirim Sayısı, **SÖZHT:** Sözcük Hatası, **SZCHT:** Sözce Hatası, **MOHT:** Biçimbirim Hatası.

Tablo 6'da, tek dilli ve iki dilli çocuklardan öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerine ilişkin ölçümlerin cinsiyete göre karşılaştırılması sunulmuştur. Cinsiyet farkına ilişkin sonuçlar, katılımcıların fark puanları normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan testlerden ilişkili ölçümler için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak Türk (tek dilli) ve Hollanda (iki dilli) örnekleme için ayrı ayrı ele alınmıştır.

Öykü tekrar anlatımı bağlamındaki dil örneklerinde, tek dilli çocuklar toplam sözce sayıları ($Z_{TSS} = -2.03$, $p < .05$, $\eta^2 = .22$) ve farklı sözcük sayıları ($Z_{FSÖZS} = -1.98$, $p < .05$, $\eta^2 = .16$) bakımından cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Buna göre; tek dilli kız çocukların öykü tekrar anlatımı bağlamındaki dil örneklerinde toplam sözce sayıları (Ort. = 32.85, S = 3.44), tek dilli erkek çocuklara (Ort. = 29.15, S = 3.53) göre daha yüksektir. Buna ek olarak, tek dilli kız çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı farklı sözcük sayıları (Ort. = 95.23, S = 12.66), tek dilli erkek çocuklara (Ort. = 85.58, S = 7.0) göre daha yüksektir.

Öykü tekrar anlatımı bağlamındaki dil örneklerinde, iki dilli çocuklar atlanan biçimbirim sayıları ($Z_{ATMOS} = -2.49$, $p < .05$, $\eta^2 = .25$) bakımından cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

Buna göre; iki dilli kız çocukların öykü tekrar anlatımı bağlamındaki dil örneklerinde atlanan biçimbirim sayıları (Ort. = 3.33, S = 1.94), iki dilli erkek çocuklara (Ort. = 1.46, S = 1.51) göre daha yüksektir.

Tablo 6. Tek Dilli ve İki Dilli Çocuklardan Sohbet ve Öykü Tekrar Anlatımı Yoluyla Alınan Dil Örneklerinden Alınan Ölçümlerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.

	İKİ DİLLİ						TEK DİLLİ					
	KIZ			ERKEK			KIZ			ERKEK		
	Ort.	S.	Ort.	S.	Z	P	Ort.	S.	Ort.	S.	Z	P
ÖTSS	40.88	6.69	37.27	8.83	-1.60	.109	32.84	3.43	29.14	3.53	-2.03	.042*
ÖTASS	36.55	6.74	32.27	7.18	-1.67	.094	32.07	3.66	28.71	3.63	-1.76	.079
ÖÖSU-S	3.41	0.56	3.23	0.52	-1.03	.305	5.99	0.83	5.83	1.07	-.52	.606
ÖÖSU-M	5.87	1.02	5.83	0.87	-.19	.849	10.75	1.57	10.30	1.86	-.52	.606
ÖÖFTS	0.45	0.04	0.46	0.08	-.61	.542	0.52	0.05	0.51	0.04	-.28	.781
ÖÖFSÖZS	57.44	14.74	47.63	10.04	-1.64	.102	95.23	12.66	85.58	6.99	-1.98	.047*
ÖÖTSÖZS	127.11	35.35	104.45	28.35	-1.82	.068	192.38	34.74	165.00	20.42	-1.70	.088
ÖÖÇSS	18.88	10.67	17.09	11.92	-.65	.518	14.69	4.66	10.71	3.14	-1.95	.051
ÖÖÇSÖZS	47.55	33.41	41.72	34.78	-.27	.790	30.84	14.17	22.71	12.24	-1.15	.250
ÖÖÇYÜZDE	0.24	0.12	0.26	0.16	-.23	.820	0.13	0.04	0.12	0.06	-.48	.633
ÖÖYBSS	3.00	1.58	3.54	2.58	-.42	.672	0.69	0.94	0.28	0.48	-.91	.363
ÖÖATSÖZS	3.22	2.72	1.81	2.35	-1.35	.175	0.46	0.77	0.28	0.48	-.30	.768
ÖÖATMOS	3.33	1.93	1.45	1.50	-2.49	.013*	1.07	0.95	1.71	1.25	-1.02	.310
ÖÖSÖZHT	10.77	6.81	10.63	5.74	-.19	.848	3.00	2.41	3.42	2.99	-.16	.872

*p < .05. *p < .01. ***p<.001.

ÖTSS: Topam Sözce Sayısı, ÖTASS: Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı, ÖÖSU-S: Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu, ÖÖSU-M: Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu, ÖÖFTS: Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranl, ÖÖFSÖZS: Farklı Sözcük Sayısı, ÖÖTSÖZS: Toplam Sözcük Sayısı, ÖÖÇSS: Çabalama Sözce Sayısı, ÖÖÇSÖZS: Çabalama Sözcük Sayısı, ÖÖÇYÜZDE: Çabalama Yüzdesi, ÖÖYBSS: Yarım Bırakılan Sözce Sayısı, ÖÖATSÖZS: Atlanan Sözcük Sayısı, ÖÖATMOS: Atlanan Biçimbirim Sayısı, ÖÖSÖZHT: Sözcük Hatası, ÖÖSZHT: Sözce Hatası, ÖÖMOHT: Biçimbirim Hatası.

Sohbet ve öyküleme yoluyla alınan dil örneklerinde iki dilli ve tek dilli çocukların kullandıkları sözcük türleri ve eklere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla katılımcılardan elde edilen ölçek puanlarına Bağımsız Gruplar için t-testi uygulanmıştır. Bağımlı değişken iki dilli ve tek dilli çocukların sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları sözcük türleri ve eklerine ilişkin ortalama puanlardır. Bağımsız değişken tek dilli ve iki dilli olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Katılımcıların sohbet ve öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları sözcük türleri ve eklerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 7'ye ilişkin analiz sonuçları;

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **olumsuzluk takıları** (Ort. = 13.5, S = 6.67) ile iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **olumsuzluk takıları** (Ort. = 10.4, S = 4.23) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür $p > .05$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **bağlaçların** (Ort. = 45.2, S = 20.10) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **bağlaçlardan** (Ort. = 15.7, S = 11.68) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -5.67$, $p < .001$, $\eta^2 = .46$, CI = -39.97 – -18.93.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **edatların** (Ort. = 11.2, S = 4.28) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **edatlardan** (Ort. = 5.1, S =

3.63) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -4.86$, $p < .001$, $\eta^2 = .38$, $CI = -8.64 - -3.56$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **zamirlerin** (Ort. = 48.7, S = 17.76) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **zamirlerden** (Ort. = 24.6, S = 21.49) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -3.86$, $p < .05$, $\eta^2 = .28$, $CI = -36.68 - -11.42$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **ad durum takılarının** (Ort. = 78.7, S = 18.34) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **ad durum takılarından** (Ort. = 26.1, S = 14.20) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -10.14$, $p < .001$, $\eta^2 = .73$, $CI = -63.12 - -42.08$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **çoğul takılarının** (Ort. = 18.4, S = 7.01) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **çoğul takılarından** (Ort. = 7.1, S = 4.14) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -6.21$, $p < .001$, $\eta^2 = .50$, $CI = -14.98 - -7.62$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **iyelik takılarının** (Ort. = 54.4, S = 15.15) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **iyelik takılarından** (Ort. = 18.8, S = 9.77) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -8.82$, $p < .001$, $\eta^2 = .67$, $CI = -43.71 - -27.39$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **eylem türeten takılarının** (Ort. = 8.3, S = 5.28) iki dilli

çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları *eylem türeten takılardan* (Ort. = 3.2, S = 3.65) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -3.59$, $p < .01$, $\eta^2 = .25$, CI = -8.06 – -2.24.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları ***kiplik takılarının*** (Ort. = 110.2, S = 26.49) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları *kiplik takılarından* (Ort. = 46.1, S = 24.34) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -7.97$, $p < .001$, $\eta^2 = .63$, CI = -80.38 – -47.82.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları ***eylem kişi takılarının*** (Ort. = 63.5, S = 16.45) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları *eylem kişi takılarından* (Ort. = 30.4, S = 11.69) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -7.32$, $p < .001$, $\eta^2 = .59$, CI = -42.22 – -23.88.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları ***eylemde çatı yapılarının*** (Ort. = 6.7, S = 4.38) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları *eylemde çatı yapılarından* (Ort. = 1.3, S = 1.25) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -5.30$, $p < .001$, $\eta^2 = .43$, CI = -7.46 – -3.34.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları ***eylemsilerin*** (Ort. = 21.0, S = 10.44) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları *eylemsilerden* (Ort. = 2.8, S = 1.94) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -7.66$, $p < .001$, $\eta^2 = .61$, CI = -23.01 – -13.39.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **yer – yön belirteçlerinin** (Ort. = 10.4, S = 4.31) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **yer – yön belirteçlerinden** (Ort. = 6.4, S = 4.18) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -2.98$, $p < .01$, $\eta^2 = .19$, CI = -6.72 – -1.28.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **durum belirteçlerinin** (Ort. = 2.4, S = 1.98) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **durum belirteçlerinden** (Ort. = 0.9, S = 1.52) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -2.60$, $p < .05$, $\eta^2 = .15$, CI = -2.58 – -0.32.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **evet-hayır sözcüklerinin** (Ort. = 7.7, S = 4.28) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları **evet-hayır sözcüklerinden** (Ort. = 12.2, S = 6.21) anlamlı derecede düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = 2.70$, $p < .05$, $\eta^2 = .16$, CI = 1.12 – 7.98.

Tablo 7. Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerinde Kullanılan Sözcük Türleri ve Eklerinin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Karşılaştırılması

	İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ		t	p
	Ort.	S	Ort.	S		
OST	10.4	4.23	13.5	6.67	-1.76	.089
BAĞLAÇ	15.7	11.68	45.2	20.10	-5.67	.000***
EDAT	5.1	3.63	11.2	4.28	-4.86	.000***
ZAMİR	24.6	21.49	48.7	17.76	-3.86	.000***
ADDT	26.1	14.20	78.7	18.34	-10.14	.000***
ÇOTA	7.1	4.14	18.4	7.01	-6.21	.000***
İYETA	18.8	9.77	54.4	15.15	-8.82	.000***
EYLEM	3.2	3.65	8.3	5.28	-3.59	.001**
KİPLİK	46.1	24.34	110.2	26.49	-7.97	.000***
EKİŞİ	30.4	11.69	63.5	16.45	-7.32	.000***
EÇATI	1.3	1.25	6.7	4.38	-5.30	.000***
EYLEMSİ	2.8	1.94	21.0	10.44	-7.66	.000***
YERBE	6.4	4.18	10.4	4.31	-2.98	.005**
DURBE	0.9	1.52	2.4	1.98	-2.60	.014*
EV-HA	12.2	6.21	7.7	4.28	2.70	.011*

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

OST: Olumsuzluk takıları. BAĞLAÇ: Bağlaçlar. EDAT: İlgeçler-Edatlar. ZAMİR: Adıllar-Zamirler. ADDT: Ad Durum Takıları. ÇOTA: Çoğul Takısı. İYETA: İyelik Takıları. EYLEM: Ad. Sıfat. Belirteç. Eylem Türeten Takılar. KİPLİK: Eylem. Zaman. Görünüş. Kiplik Takıları. EKİŞİ: Eylem Kişi Takıları. EÇATI: Eylemde Çatı. EYLEMSİ: Eylemsiler. YERBE: Yer Yön Belirteçleri. DURBE: Durum Belirteçleri. EV-HA: Evet-Hayır Sözcükleri.

Tablo 8'de ;

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **olumsuzluk takılarının** (Ort. = 3.3, S = 1.68) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *olumsuzluk takılarından* (Ort. = 1.3, S = 0.86) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -4.61$, $p < .001$, $\eta^2 = .36$, CI = -2.80 – -1.09.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **bağlaçlar** (Ort. = 22.9, S = 10.06) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *bağlaçlar* (Ort. = 19.6, S = 14.91) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **edatların** (Ort. = 5.4, S = 2.13) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *edatlardan* (Ort. = 1.35, S = 1.84) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -6.34$, $p < .001$, $\eta^2 = .51$, CI = -5.27 – -2.72.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **zamirlerin** (Ort. = 14.0, S = 9.37) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *zamirlerden* (Ort. = 26.4, S = 22.25) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = 2.31$, $p < .05$, $\eta^2 = .12$, CI = 1.52 – 23.38.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **ad durum takılarının** (Ort. = 45.1, S = 13.27) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *ad durum*

takılarından (Ort. = 26.6, S = 11.35) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -4.74$, $p < .001$, $\eta^2 = .37$, CI = -26.40 – -10.59.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **çoğul takıları** (Ort. = 4.7, S = 2.43) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *çoğul takıları* (Ort. = 3.8, S = 1.94) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **iyelik takılarının** (Ort. = 17.1, S = 5.15) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *iyelik takılarından* (Ort. = 8.1, S = 5.14) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -5.53$, $p < .001$, $\eta^2 = .45$, CI = -12.29 – -5.71.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **eylem türeten takıların** (Ort. = 4.4, S = 2.11) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *eylem türeten takılardan* (Ort. = 2.0, S = 1.75) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -3.84$, $p < .001$, $\eta^2 = .28$, CI = -3.59 – -1.11.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **kiplik takıları** (Ort. = 48.2, S = 8.24) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *kiplik takıları* (Ort. = 43.1, S = 15.94) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **eylem kişi takılarının** (Ort. = 10.6, S = 5.17) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *eylem kişi*

takılarından (Ort. = 6.3, S = 3.65) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -3.07$, $p < .01$, $\eta^2 = .20$, CI = -7.22 – -1.48.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **eylemde çatı yapılarının** (Ort. = 3.7, S = 1.63) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *eylemde çatı yapılarından* (Ort. = 2.2, S = 1.09) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -3.42$, $p < .01$, $\eta^2 = .24$, CI = -2.39 – -0.61.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **eylemsilerin** (Ort. = 9.3, S = 6.56) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *eylemsilerden* (Ort. = 1.4, S = 1.79) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -5.23$, $p < .001$, $\eta^2 = .42$, CI = -11.03 – -4.87.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **yer – yön belirteçleri** (Ort. = 8.7, S = 3.98) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *yer – yön belirteçleri* (Ort. = 6.8, S = 3.16) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **durum belirteçleri** (Ort. = 0.6, S = 1.19) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *durum belirteçleri* (Ort. = 0.1, S = 0.22) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları **evet-hayır sözcükleri** (Ort. = 0.0, S = 0.22) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları *evet-hayır sözcükleri* (Ort. = 0.0, S = 0.22) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tablo 8. Öykü Tekrar Anlatımı Bağlamında Alınan Dil Örneklerinde Kullanılan Sözcük Türleri ve Eklerinin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Karşılaştırılması

	İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ		t	p
	Ort.	S	Ort.	S		
OST	1.3	0.86	3.3	1.68	-4.61	.000***
BAĞLAÇ	19.6	14.91	22.9	10.06	-.810	.424
EDAT	1.35	1.84	5.4	2.13	-6.34	.000***
ZAMİR	26.4	22.25	14.0	9.37	2.31	.027*
ADDT	26.6	11.35	45.1	13.27	-4.74	.000***
ÇOTA	3.8	1.94	4.7	2.43	-1.30	.204
İYETA	8.1	5.14	17.1	5.15	-5.53	.000***
EYLEM	2.0	1.75	4.4	2.11	-3.84	.000***
KİPLİK	43.1	15.94	48.2	8.24	-1.27	.211
EKİŞİ	6.3	3.65	10.6	5.17	-3.07	.004**
EÇATI	2.2	1.09	3.7	1.63	-3.42	.002**
EYLEMSİ	1.4	1.79	9.3	6.56	-5.23	.000***
YERBE	6.8	3.16	8.7	3.98	-1.63	.112
DURBE	0.1	0.22	0.6	1.19	-1.85	.073
EV-HA	0.0	0.22	0.0	0.22	0.00	1.00

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

OST: Olumsuzluk takıları. BAĞLAÇ: Bağlaçlar. EDAT: İlgeçler-Edatlar. ZAMİR: Adıllar-Zamirler. ADDT: Ad Durum Takıları. ÇOTA: Çoğul Takısı. İYETA: İyelik Takıları. EYLEM: Ad. Sıfat. Belirteç. Eylem Türeten Takılar. KİPLİK: Eylem. Zaman. Görünüş. Kiplik Takıları. EKİŞİ: Eylem Kişi Takıları. EÇATI: Eylemde Çatı. EYLEMSİ: Eylemsiler. YERBE: Yer Yön Belirteçleri. DURBE: Durum Belirteçleri. EV-HA: Evet-Hayır Sözcükleri.

Sohbet ve öyküleme bağlamında alınan dil örneklerinin iki dilli ve tek dilli çocuklara göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla katılımcılardan elde edilen ölçek puanlarına Bağımsız Gruplar için T-Testi uygulanmıştır. Bağımlı değişken sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin toplam puanlardır. Bağımsız değişken tek dilli ve iki dilli olmak üzere iki düzeyden oluşmaktadır. Katılımcıların sohbet ve öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinden alınan ölçümlere ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9 ve 11’de sunulmuştur.

Tablo 9’deki analiz sonuçları;

Tek dilli çocuklardan sohbet bağlamında alınan dil örneklerindeki toplam sözce sayıları (Ort. = 108.50, S = 16.36) ile iki dilli çocuklardan sohbet bağlamında alınan dil örneklerindeki toplam sözce sayıları (Ort. = 110.50, S = 22.95) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları (Ort. = 106.45, S = 15.74) ile iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları (Ort. = 95.35, S = 20.30) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin sözcüklerde ortalama sözce uzunluklarının (Ort. = 4.12, S = 0.66) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin sözcüklerde ortalama sözce uzunluklarından (Ort. = 2.09, S = 0.50) anlamlı derecede

daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -11.04$, $p < .001$, $\eta^2 = .76$, $CI = -2.41 - -1.66$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluklarının (Ort. = 7.62, S = 1.23) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluklarından (Ort. = 3.54, S = 0.77) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -12.58$, $p < .001$, $\eta^2 = .81$, $CI = -4.74 - -3.43$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranlarının (Ort. = 0.53, S = 0.07) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranlarından (Ort. = 0.42, S = 0.04) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = 5.85$, $p < .001$, $\eta^2 = .47$, $CI = 0.07 - 0.14$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin farklı sözcük sayılarının (Ort. = 223.32, S = 26.03) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin farklı sözcük sayılarından (Ort. = 86.58, S = 17.58) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -9.32$, $p < .001$, $\eta^2 = .70$, $CI = -96.02 - -61.98$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin toplam sözcük sayılarının (Ort. = 436.36, S = 84.68) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin toplam sözcük sayılarından (Ort. = 203.20, S = 74.43) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -9.25$, $p < .001$, $\eta^2 = .69$, $CI = -284.19 - -182.12$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin çabalama sözce sayıları (Ort. = 32.30, S = 13.53) ile iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin çabalama sözce sayıları (Ort. = 23.80, S = 14.69) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin çabalama sözcük sayıları (Ort. = 58.96, S = 34.16) ile iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin çabalama sözcük sayıları (Ort. = 43.60, S = 36.76) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin çabalama yüzdeleri (Ort. = 0.12, S = 0.06) ile iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin çabalama yüzdeleri (Ort. = 0.40, S = 0.09) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin yarım bırakılan sözce sayılarının (Ort. = 1.16, S = 1.23) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin yarım bırakılan sözce sayılarından (Ort. = 11.46, S = 7.86) anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(20)} = 5.80$, $p < .001$, $\eta^2 = .47$, CI = 6.70 – 14.00.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin atlanan sözcük sayıları (Ort. = 0.70, S = 0.66) ile iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin atlanan sözcük sayıları (Ort. = 1.40, S = 1.43) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin atlanan biçimbirim sayıları (Ort. = 2.20, S = 2.24) ile iki dilli çocukların

sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin atlanan biçimbirim sayıları (Ort. = 4.16, S = 2.18) anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = 2.79$, $p < .01$, $\eta^2 = .17$, CI = 0.53 – 3.36.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin sözcük hatalarının (Ort. = 2.00, S = 1.20) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin sözcük hatalarından (Ort. = 15.70, S = 9.40) anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(20)} = 6.50$, $p < .001$, $\eta^2 = .53$, CI = 9.30 – 18.11.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin sözce hatalarının (Ort. = 3.16, S = 2.54) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin sözce hatalarından (Ort. = 11.56, S = 7.94) anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(23)} = 4.50$, $p < .001$, $\eta^2 = .35$, CI = 4.54 – 12.26.

Tek dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin biçimbirim hatalarının (Ort. = 1.25, S = 1.33) iki dilli çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin biçimbirim hatalarından (Ort. = 3.50, S = 2.90) anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(27)} = 3.16$, $p < .01$, $\eta^2 = .21$, CI = 0.79 – 3.71.

Tablo 9. Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerine İlişkin Değişkenlerin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Karşılaştırılması

	İki DİLLİ		TEK DİLLİ		t	p
	Ort.	S	Ort.	S		
TSS	110.50	22.95	108.50	16.36	0.32	.753
TASS	95.35	20.30	106.45	15.74	-1.93	.061
OSU-S	2.09	0.50	4.12	0.66	-11.04	.000***
OSU-M	3.54	0.77	7.62	1.23	-12.58	.000***
FTS	0.42	0.04	0.53	0.07	5.85	.000***
FSÖZS	86.58	17.58	223.32	26.03	-9.33	.000***
TSÖZS	203.20	74.43	436.36	84.68	-9.25	.000***
ÇSS	23.80	14.69	32.30	13.53	-1.90	.065
ÇSÖZS	43.60	36.76	58.96	34.16	-1.37	.179
ÇYÜZDE	1.40	1.43	0.12	0.06	1.48	.148
YBSS	11.46	7.86	1.16	1.23	5.78	.000***
ATSÖZS	1.40	1.43	0.70	0.66	2.00	.054
ATMOS	4.16	2.18	2.20	2.34	2.79	.008**
SÖZHT	15.70	9.40	2.00	1.20	6.50	.000***
SZCHT	11.56	7.94	3.16	2.54	4.50	.000***
MOHT	3.50	2.90	1.26	1.33	3.16	.004**

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

TSS: Toplam Sözce Sayısı, **TASS:** Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı, **OSU-S:** Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu, **OSU-M:** Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu, **FTS:** Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı, **FSÖZS:** Farklı Sözcük Sayısı, **TSÖZS:** Toplam Sözcük Sayısı, **ÇSS:** Çabalama Sözce Sayısı, **ÇSÖZS:** Çabalama Sözcük Sayısı, **ÇYÜZDE:** Çabalama Yüzdesi, **YBSS:** Yarım Bırakılan Sözce Sayısı, **ATSÖZS:** Atlanan Sözcük Sayısı, **ATMOS:** Atlanan Biçimbirim Sayısı, **SÖZHT:** Sözcük Hatası, **SZCHT:** Sözce Hatası, **MOHT:** Biçimbirim Hatası.

Tablo 10'a ilişkin analiz sonuçları,

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin toplam sözce sayılarının (Ort. = 31.56, S = 3.83) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin toplam sözce sayılarından (Ort. = 38.90, S = 7.96) anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(27)} = 3.72$, $p < .01$, $\eta^2 = .27$, CI = 3.30 – 11.40.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları (Ort. = 30.90, S = 3.92) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları (Ort. = 34.20, S = 7.15) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin sözcüklerde ortalama sözce uzunluklarının (Ort. = 5.94, S = 0.90) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin sözcüklerde ortalama sözce uzunluklarından (Ort. = 3.32, S = 0.54) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -11.20$, $p < .001$, $\eta^2 = .77$, CI = -3.10 – -2.16.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluklarının (Ort. = 10.60, S = 1.65) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluklarından (Ort. = 5.86, S = 0.92) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(30)} = -11.24$, $p < .001$, $\eta^2 = .77$, CI = -5.60 – -3.88.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranları (Ort. = 0.51, S = 0.07) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranları (Ort. = 0.46, S = 0.07) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin farklı sözcük sayılarının (Ort. = 91.85, S = 14.79) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin farklı sözcük sayılarından (Ort. = 52.06, S = 13.02) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -6.31$, $p < .001$, $\eta^2 = .51$, CI = -32.75 – -16.85.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin toplam sözcük sayılarının (Ort. = 182.80, S = 32.77) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin toplam sözcük sayılarından (Ort. = 114.66, S = 32.92) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(38)} = -6.56$, $p < .001$, $\eta^2 = .53$, CI = -89.17 – -47.13.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin çabalama sözce sayıları (Ort. = 13.30, S = 4.54) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin çabalama sözce sayıları (Ort. = 17.90, S = 11.12) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin çabalama sözcük sayıları (Ort. = 28.00, S = 13.78) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin çabalama sözcük sayıları (Ort. = 44.36, S = 33.40) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin çabalama yüzdelerinin (Ort. = 0.13, S = 0.05) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin çabalama yüzdelerinden (Ort. = 0.26, S = 0.14) anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(24)} = 3.66$, $p < .01$, $\eta^2 = .26$, CI = 0.55 – 0.20.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin yarım bırakılan sözce sayılarının (Ort. = 0.56, S = 0.83) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine yarım bırakılan sözce sayılarından (Ort. = 3.30, S = 2.16) anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(25)} = 5.33$, $p < .001$, $\eta^2 = .43$, CI = 1.69 – 3.81.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin atlanan sözcük sayılarının (Ort. = 0.40, S = 0.68) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin atlanan sözcük sayılarından (Ort. = 2.46, S = 2.56) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(22)} = 3.46$, $p < .01$, $\eta^2 = .24$, CI = 0.82 – 3.28.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin atlanan biçimbirim sayıları (Ort. = 1.30, S = 1.08) ile iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin atlanan biçimbirim sayıları (Ort. = 2.30, S = 1.92) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür; $p > .05$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin sözcük hatalarının (Ort. = 3.16, S = 2.56) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin sözcük hatalarından (Ort. = 10.70, S =

6.10) anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(26)} = 5.12$, $p < .001$, $\eta^2 = .41$, $CI = 4.52 - 10.58$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin sözce hatalarının (Ort. = 1.35, S = 0.88) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin sözce hatalarından (Ort. = 6.76, S = 2.90) anlamlı derecede daha yüksek olduğunu göstermiştir; $t_{(22)} = 7.98$, $p < .001$, $\eta^2 = .04$, $CI = 1.50 - 6.59$.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin biçimbirim hatalarının (Ort. = 0.56, S = 0.83) iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımına dayalı dil örneklerine ilişkin biçimbirim hatalarından (Ort. = 2.10, S = 1.58) anlamlı derecede daha düşük olduğunu göstermiştir; $t_{(29)} = 3.78$, $p < .01$, $\eta^2 = .27$, $CI = 0.69 - 2.31$.

Tablo 10. Öykü Tekrar Anlatımı Bağlamında Alınan Dil Örneklerine İlişkin Değişkenlerin İki Dilli ve Tek Dilli Çocuklara Göre Karşılaştırılması

	İKİ DİLLİ		TEK DİLLİ		t	p
	Ort.	S	Ort.	S		
ÖTSS	38.90	7.96	31.56	3.83	3.72	.001**
ÖTASS	34.20	7.15	30.90	3.92	1.81	.080
ÖOSU-S	3.32	0.54	5.94	0.90	-11.20	.000***
ÖOSU-M	5.86	0.92	10.60	1.65	-11.24	.000***
ÖFTS	0.46	0.07	0.51	0.07	1.97	.057
ÖFSÖZS	52.06	13.02	91.85	14.79	-6.31	.000***
ÖTSÖZS	114.66	32.92	182.80	32.77	-6.56	.000***
ÖÇSS	17.90	11.12	13.30	4.54	1.71	.100
ÖÇSÖZS	44.36	33.40	28.00	13.78	2.02	.054
ÖÇYÜZDE	0.26	0.14	0.13	0.05	3.66	.001**
ÖYBSS	3.30	2.16	0.56	0.83	5.33	.000***
ÖATSÖZS	2.46	2.56	0.40	0.68	3.46	.002**
ÖATMOS	2.30	1.92	1.30	1.08	2.03	.050
ÖSÖZHT	10.70	6.10	3.16	2.56	5.12	.000***
ÖSZCHT	6.76	2.90	1.35	0.88	7.98	.000***
ÖMOHT	2.10	1.58	0.56	0.83	3.78	.001**

*p < .05. **p < .01. ***p<.001.

ÖTSS: Toplam Sözce Sayısı, **ÖTASS:** Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı, **ÖOSU-S:** Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu, **ÖOSU-M:** Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu, **ÖFTS:** Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı, **ÖFSÖZS:** Farklı Sözcük Sayısı, **ÖTSÖZS:** Toplam Sözcük Sayısı, **ÖÇSS:** Çabalama Sözce Sayısı, **ÖÇSÖZS:** Çabalama Sözcük Sayısı, **ÖÇYÜZDE:** Çabalama Yüzdesi, **ÖYBSS:** Yarım Bırakılan Sözce Sayısı, **ÖATSÖZS:** Atlanan Sözcük Sayısı, **ÖATMOS:** Atlanan Biçimbirim Sayısı, **ÖSÖZHT:** Sözcük Hatası, **ÖSZCHT:** Sözce Hatası, **ÖMOHT:** Biçimbirim Hatası.

Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki korelasyonlar Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği kullanılarak tek dilli ve iki dilli çocuklar için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Aşağıdaki tablolarda Korelasyon analizlerine ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarından sohbet bağlamında alınan dil örneklerinden alınan ölçümler arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Tablo 11'de Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin korelasyon analizi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 11'de;

Tam ve anlaşılır sözce sayıları ve toplam sözce sayıları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .86$, $p < .001$). Buna göre, toplam sözce sayıları arttığında tam ve anlaşılır sözel sözce sayılarının da arttığı söylenebilir.

Sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ve toplam sözce sayıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .50$, $p < .05$).

Biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ve sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .94$, $p < .001$). Biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ve toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .60$, $p < .01$) ile tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .48$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı ile sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = -.83$, $p < .001$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunlukları ($r_{(20)} = -.77$, $p < .001$) arasında yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Farklı sözcük sayısının toplam sözcük

sayısına oranı ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = -.60, p < .01$) ve tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = -.63, p < .01$) arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Farklı sözcük sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .84, p < .001$), tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .86, p < .001$), sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .72, p < .001$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunlukları ($r_{(20)} = .80, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Farklı sözcük sayıları ve farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.68, p < .01$).

Toplam sözcük sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .80, p < .001$), tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .82, p < .001$), sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .84, p < .001$), biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .88, p < .001$) ve farklı sözcük sayıları ($r_{(20)} = .95, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Toplam sözcük sayıları ve farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı arasında yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.85, p < .001$).

Çabalama sözce sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .79, p < .001$), farklı sözcük sayıları ($r_{(20)} = .77, p < .001$) ve toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .76, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çabalama sözce sayıları ile tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .60, p < .01$), sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .65, p < .01$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .67, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çabalama sözce sayıları ile farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.58, p < .01$).

Çabalama sözcük sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .76, p < .001$), farklı sözcük sayıları ($r_{(20)} = .71, p < .001$), toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .76, p < .001$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

$(r_{(20)} = .71, p < .001)$ ve çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .97, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çabalama sözcük sayıları ile tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .53, p < .05$), sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .61, p < .01$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .67, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.53, p < .05$).

Çabalama yüzdeleri ile çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .87, p < .001$) ve çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .86, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çabalama yüzdeleri ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .59, p < .01$) ve farklı sözcük sayıları ($r_{(20)} = .44, p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yarım bırakılan sözce sayıları ve çabalama yüzdeleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .71, p < .001$). Yarım bırakılan sözce sayıları ve toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .64, p < .01$), çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .64, p < .01$) ve çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .66, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sözcük hataları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .74, p < .001$), çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .74, p < .001$) ve çabalama yüzdeleri ($r_{(20)} = .71, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sözcük hataları ile tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .59, p < .01$), farklı sözcük sayıları ($r_{(20)} = .56, p < .01$), toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .47, p < .05$), çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .69, p < .01$), yarım bırakılan sözce sayıları ($r_{(20)} = .57, p < .01$) ve atlanan biçimbirim sayıları ($r_{(20)} = .46, p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sözce hataları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .83, p < .001$), biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .73, p < .001$), farklı sözcük sayıları ($r_{(20)} = .79, p < .001$), toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .79, p < .001$), çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .92, p < .001$), çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .92, p < .001$), çabalama yüzdeleri ($r_{(20)} = .76, p < .001$) ve sözcük hataları ($r_{(20)} = .74, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sözce hataları ile tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .64, p < .01$), sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .66, p < .01$) ve yarım bırakılan sözce sayıları ($r_{(20)} = .67, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.59, p < .01$).

Biçimbirim hataları ile sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .74, p < .001$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .73, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Biçimbirim hataları ile farklı sözcük sayıları ($r_{(20)} = .51, p < .05$), toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .59, p < .01$), çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .54, p < .05$), çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .48, p < .05$) ve sözce hataları ($r_{(20)} = .59, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.59, p < .01$).

Tablo 11. Hollanda’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklardan Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerine Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. TSS	-															
2. TASS	.861***	-														
3. OSU-S	.497*	.393	-													
4. OSU-M	.602**	.482*	.944***	-												
5. FTS	-.599**	-.626**	-.830***	-.765***	-											
6. FSÖZS	.842***	.857***	.724***	.796***	-.679**	-										
7. TSÖZS	.804***	.816***	.843***	.878***	-.853***	.951***	-									
8. ÇSS	.792***	.598**	.652**	.669**	-.576**	.774***	.757***	-								
9. ÇSÖZS	.759***	.534*	.614**	.665**	-.529*	.713***	.710***	.967***	-							
10. ÇYÜZDE	.591**	.258	.430	.405	-.307	.444*	.405	.872***	.863***	-						
11. YBSS	.639**	.198	.297	.352	-.175	.335	.317	.643**	.657**	.711***	-					
12. ATSÖZS	.135	.095	.400	.352	-.210	.318	.312	.172	.092	.007	.157	-				
13. ATMOS	.390	.333	.140	.150	-.167	.363	.285	.439	.418	.392	.269	.300	-			
14. SÖZHT	.741***	.591**	.260	.280	-.326	.562*	.474*	.740***	.694**	.710***	.571**	.082	.456*	-		
15. SZCHT	.834***	.636**	.662**	.726***	-.594**	.791***	.789***	.916***	.923***	.759***	.674**	.137	.405	.743***	-	
16. MOHT	.354	.225	.744***	.728***	-.588**	.506*	.586**	.544*	.477*	.392	.326	.433	.013	.318	.585**	-

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

TSS: Toplam Sözce Sayısı. TASS: Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı. OSU-S: Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu. OSU-M: Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu. FTS: Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı. FSÖZS: Farklı Sözcük Sayısı. TSÖZS: Toplam Sözcük Sayısı. ÇSS: Çabalama Sözce Sayısı. ÇSÖZS: Çabalama Sözcük Sayısı. ÇYÜZDE: Çabalama Yüzdesi. YBSS: Yarım Bırakılan Sözce Sayısı. ATSÖZS: Atlanan Sözcük Sayısı. ATMOS: Atlanan Biçimbirim Sayısı. SÖZHT: Sözcük Hatası. SZCHT: Sözce Hatası. MOHT: Biçimbirim Hatası.

Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocuklarının sohbet bağlamında alınan dil örneklerinden alınan ölçümleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır mıdır?

Tablo 12’de Türkiye’de yaşayan tek dilli çocuklardan sohbet bağlamında alınan dil örneklerine ilişkin korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12’de;

Tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ve toplam sözce sayıları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = 1.00$, $p < .001$).

Biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ve sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .97$, $p < .001$).

Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı ile sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = -.48$, $p < .05$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunlukları ($r_{(20)} = -.45$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Farklı sözcük sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .46$, $p < .05$), tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .49$, $p < .05$), sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .56$, $p < .05$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunlukları ($r_{(20)} = .56$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Toplam sözcük sayıları ve farklı sözcük sayıları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .87$, $p < .001$). Toplam sözcük sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .55$, $p < .05$), tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .57$, $p < .01$), sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .64$, $p < .01$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .63$, $p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı

bir ilişki olduğu ve farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı ile arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.66$, $p < .01$).

Çabalama sözce sayıları ile sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .46$, $p < .05$) ve toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .50$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı ile arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.50$, $p < .05$).

Çabalama sözcük sayıları ve çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .95$, $p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çabalama sözcük sayıları ile sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .44$, $p < .05$) ve toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .54$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı ile arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.56$, $p < .05$).

Çabalama yüzdeleri ile çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .90$, $p < .001$) ve çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .92$, $p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yarım bırakılan sözce sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .60$, $p < .01$) ve tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .55$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Atlanan biçimbirim sayıları ve çabalama yüzdeleri ($r_{(20)} = .47$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sözcük hataları ile çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .54$, $p < .05$), çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .58$, $p < .01$) ve çabalama yüzdeleri ($r_{(20)} = .63$, $p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sözce hataları ile yarım bırakılan sözce sayıları ($r_{(20)} = .77$, $p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .56$, $p < .05$), tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .53$, $p < .05$), toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .50$, $p < .05$), çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .51$, $p < .05$) ve çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .54$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Biçimbirim hataları ile yarım bırakılan sözce sayıları ($r_{(20)} = .49$, $p < .05$) ve sözce hataları ($r_{(20)} = .58$, $p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 12. Türkiye’de Yaşayan Tek Dilli Çocuklardan Sohbet Bağlamında Alınan Dil Örneklerine Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. TSS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. TASS	.996***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. OSU-S	-.287	-.260	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. OSU-M	-.285	-.248	.973***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. FTS	-.312	-.330	-.480*	-.453*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. FSÖZS	.462*	.488*	.561*	.561*	-.213	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. TSÖZS	.546*	.572**	.640**	.628**	-.663**	.869***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. ÇSS	.154	.154	.457*	.415	-.499*	.319	.500*	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. ÇSÖZS	.208	.205	.444*	.410	-.564*	.319	.540*	.951***	-	-	-	-	-	-	-	-
10. ÇYÜZDE	-.050	-.055	.339	.315	-.387	.045	.238	.898***	.918***	-	-	-	-	-	-	-
11. YBSS	.597**	.545*	-.299	-.374	-.074	.125	.168	.226	.319	.213	-	-	-	-	-	-
12. ATSÖZS	.421	.416	-.231	-.187	.218	.265	.110	-.203	-.170	-.263	.386	-	-	-	-	-
13. ATMOS	.046	.053	.110	.037	-.152	.078	.148	.314	.384	.472*	.180	-.100	-	-	-	-
14. SÖZHT	.053	.032	.153	.181	-.115	.109	.149	.543*	.583**	.627**	.438	.114	.241	-	-	-
15. SZCHT	.561*	.534*	.117	.035	-.305	.416	.501*	.513*	.543*	.400	.770***	.312	.189	.298	-	-
16. MOHT	.255	.240	.043	.022	-.027	.272	.220	.384	.400	.373	.491*	.391	.229	.406	.579**	-

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

TSS: Toplam Sözce Sayısı. **TASS:** Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı. **OSU-S:** Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu. **OSU-M:** Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu. **FTS:** Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı. **FSÖZS:** Farklı Sözcük Sayısı. **TSÖZS:** Toplam Sözcük Sayısı. **ÇSS:** Çabalama Sözce Sayısı. **ÇSÖZS:** Çabalama Sözcük Sayısı. **ÇYÜZDE:** Çabalama Yüzdesi. **YBSS:** Yarım Bırakılan Sözce Sayısı. **ATSÖZS:** Atlanan Sözcük Sayısı. **ATMOS:** Atlanan Biçimbirim Sayısı. **SÖZHT:** Sözcük Hatası. **SZCHT:** Sözce Hatası. **MOHT:** Biçimbirim Hatası.

Hollanda’da yaşayan iki dilli Türk çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinden alınan ölçümler arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Tablo 13’de Hollanda’da yaşayan iki dilli Türk çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerine ilişkin korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 13’de;

Tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ve toplam sözce sayıları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .94$, $p < .001$).

Biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ve sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .96$, $p < .001$).

Farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı ile sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = -.58$, $p < .01$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = -.50$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Farklı sözcük sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .77$, $p < .001$) ve tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .81$, $p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .60$, $p < .01$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunlukları ($r_{(20)} = .65$, $p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Toplam sözcük sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .81$, $p < .001$), tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .88$, $p < .001$), sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .74$, $p < .001$), biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .75$, $p < .001$) ve farklı sözcük sayıları ($r_{(20)} = .88$, $p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve farklı

sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.57, p < .01$).

Çabalama sözce sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .85, p < .001$), tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .73, p < .001$) ve toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .72, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .48, p < .05$) ile farklı sözcük sayıları ($r_{(20)} = .66, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Çabalama sözcük sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .72, p < .001$) ve çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .95, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .62, p < .01$), farklı sözcük sayıları ($r_{(20)} = .56, p < .05$) ve toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .61, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çabalama yüzdeleri ile çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .88, p < .001$) ve çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .95, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .50, p < .05$) ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yarım bırakılan sözce sayıları ve toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .56, p < .01$), çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .55, p < .05$) ve çabalama yüzdeleri ($r_{(20)} = .71, p < .001$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Atlanan biçimbirim sayıları ve farklı sözcük sayıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .46, p < .05$).

Sözcük hataları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .50, p < .05$), tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .58, p < .01$) ve toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .51, p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve

farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.49$, $p < .05$).

Sözce hataları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .51$, $p < .05$), yarım bırakılan sözce sayıları ($r_{(20)} = .59$, $p < .01$) ve sözcük hataları ($r_{(20)} = .56$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Biçimbirim hataları ile farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı arasında yüksek düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve görülmüştür ($r_{(20)} = -.71$, $p < .001$).

Tablo 13. Hollanda’da Yaşayan İki Dilli Türk Çocuklardan Öykü Tekrar Anlatımı Bağlamında Alınan Dil Örneklerine Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. ÖTSS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. ÖTASS	.943***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. ÖÖSU-S	.275	.350	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. ÖÖSU-M	.353	.396	.957***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. ÖFTS	-.297	-.418	-.584**	-.498*	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. ÖFSÖZS	.771***	.810***	.600**	.650**	-.136	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. ÖTSÖZS	.811***	.884***	.739***	.747***	-.572**	.883***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. ÖÇSS	.846***	.731***	.375	.482*	-.306	.660**	.715***	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. ÖÇSÖZS	.724***	.618**	.325	.400	-.274	.557*	.606**	.950***	-	-	-	-	-	-	-	-
10. ÖÇYÜZDE	.583**	.415	.187	.277	-.176	.346	.388	.876***	.949***	-	-	-	-	-	-	-
11. ÖYBSS	.557*	.290	-.052	.066	.041	.183	.183	.551*	.429	.502*	-	-	-	-	-	-
12. ÖATSÖZS	.015	.222	.007	-.108	-.235	.081	.132	-.321	-.262	-.373	-.426	-	-	-	-	-
13. ÖATMOS	.294	.424	.101	.005	.034	.458*	.376	.078	.145	-.070	-.239	.334	-	-	-	-
14. ÖSÖZHT	.502*	.578**	.249	.260	-.492*	.320	.512*	.402	.430	.362	.108	.259	.220	-	-	-
15. ÖSZCHT	.505*	.394	-.102	-.012	-.151	.115	.216	.420	.363	.416	.586**	.016	-.146	.557*	-	-
16. ÖMOHT	.034	.079	.516*	.435	-.714***	-.018	.295	.130	.149	.143	.104	.177	-.110	.261	.165	-

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

ÖTSS: Toplam Sözce Sayısı. ÖTASS: Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı. ÖÖSU-S: Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu. ÖÖSU-M: Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu. ÖFTS: Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı. ÖFSÖZS: Farklı Sözcük Sayısı. ÖTSÖZS: Toplam Sözcük Sayısı. ÖÇSS: Çabalama Sözce Sayısı. ÖÇSÖZS: Çabalama Sözcük Sayısı. ÖÇYÜZDE: Çabalama Yüzdesi. ÖYBSS: Yarım Bırakılan Sözce Sayısı. ÖATSÖZS: Atlanan Sözcük Sayısı. ÖATMOS: Atlanan Biçimbirim Sayısı. ÖSÖZHT: Sözcük Hatası. ÖSZCHT: Sözce Hatası. ÖMOHT: Biçimbirim Hatası.

Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerinden alınan ölçümler arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Tablo 14’de Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla alınan dil örneklerine ilişkin korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14’de;

Tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ve toplam sözce sayıları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .98, p < .001$).

Biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ve sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .98, p < .001$).

Farklı sözcük sayıları ile sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .56, p < .05$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunlukları ($r_{(20)} = .61, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Toplam sözcük sayıları ve farklı sözcük sayıları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(20)} = .77, p < .001$). Toplam sözcük sayıları ile toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .58, p < .01$), tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .58, p < .01$), sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .66, p < .01$) ve biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu ($r_{(20)} = .68, p < .01$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı ile arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.51, p < .05$).

Çabalama sözcük sayıları ve çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .94, p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve toplam

sözce sayıları ($r_{(20)} = .47$, $p < .05$) ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve görülmüştür.

Çabalama yüzdeleri ile çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .84$, $p < .001$) ve çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .90$, $p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Atlanan sözcük sayıları ve toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .47$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sözcük hataları ve farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına oranı ile arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = -.47$, $p < .05$).

Sözce hataları ile yarım bırakılan sözce sayıları ($r_{(20)} = .77$, $p < .001$) arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve toplam sözce sayıları ($r_{(20)} = .56$, $p < .05$), tam ve anlaşılır sözel sözce sayıları ($r_{(20)} = .53$, $p < .05$), toplam sözcük sayıları ($r_{(20)} = .50$, $p < .05$), çabalama sözce sayıları ($r_{(20)} = .51$, $p < .05$) ve çabalama sözcük sayıları ($r_{(20)} = .54$, $p < .05$) arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Biçimbirim hataları ve atlanan sözcük sayıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r_{(20)} = .53$, $p < .05$).

Tablo 14. Türkiye’de Yaşayan Tek Dilli Çocuklardan Öykü Tekrar Anlatımı Bağlamında Alınan Dil Örneklerine Göre Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişki

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. ÖTSS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. ÖTASS	.978***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. ÖÖSU-S	-.202	-.225	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. ÖÖSU-M	-.166	-.183	.981***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. ÖFTS	-.425	-.356	-.273	-.245	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6. ÖFSÖZS	.361	.402	.563*	.613**	.133	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7. ÖTSÖZS	.582**	.579**	.660**	.677**	-.514*	.771***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8. ÖÇSS	.386	.433	.059	.103	-.273	.247	.395	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. ÖÇSÖZS	.423	.466*	.016	.054	-.362	.159	.388	.941***	-	-	-	-	-	-	-	-
10. ÖÇYÜZDE	.160	.210	-.242	-.207	-.179	-.165	-.015	.840***	.901***	-	-	-	-	-	-	-
11. ÖYBSS	-.017	-.210	.226	.209	-.132	-.040	.030	-.299	-.264	-.303	-	-	-	-	-	-
12. ÖATSÖZS	.396	.470*	-.406	-.300	.275	.198	-.008	.180	.118	.052	-.318	-	-	-	-	-
13. ÖATMOS	-.169	-.080	-.236	-.175	.175	-.137	-.229	-.019	.117	.287	-.372	-.172	-	-	-	-
14. ÖSÖZHT	.222	.243	-.468*	-.391	-.039	-.240	-.214	-.063	.055	.126	-.041	.417	.211	-	-	-
15. ÖSZCHT	.458*	.410	-.115	-.103	-.178	.158	.210	.210	.144	.018	.084	.194	-.172	-.025	-	-
16. ÖMOHT	.132	.164	-.241	-.184	-.032	-.132	-.077	.304	.282	.326	-.236	.525*	-.372	.108	-.135	-

*p < .05. **p < .01. ***p < .001.

ÖTSS: Toplam Sözce Sayısı. ÖTASS: Tam ve Anlaşılır Sözel Sözce Sayısı. ÖÖSU-S: Sözcüklerde Ortalama Sözce Uzunluğu. ÖÖSU-M: Biçimbirimlerde Ortalama Sözce Uzunluğu. ÖFTS: Farklı Sözcüklerin Toplam Sözcük Sayısına Oranı. ÖFSÖZS: Farklı Sözcük Sayısı. ÖTSÖZS: Toplam Sözcük Sayısı. ÖÇSS: Çabalama Sözce Sayısı. ÖÇSÖZS: Çabalama Sözcük Sayısı. ÖÇYÜZDE: Çabalama Yüzdesi. ÖYBSS: Yarım Bırakılan Sözce Sayısı. ÖATSÖZS: Atlanan Sözcük Sayısı. ÖATMOS: Atlanan Biçimbirim Sayısı. ÖSÖZHT: Sözcük Hatası. ÖSZCHT: Sözce Hatası. ÖMOHT: Biçimbirim Hatası.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada, Hollanda’da yaşayan ve normal gelişim gösteren iki dilli Türk çocuklar ile Türkiye’de yaşayan ve normal gelişim gösteren tek dilli Türk çocukların dil becerilerine ilişkin benzerlik ve farklılıklar iki farklı yöntemle incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olan dil örneği sohbet ve öyküleme olmak üzere iki farklı bağlamda ele alınmıştır. Bu yöntemlerle dil gelişimi özelliklerinin gruplar arasındaki karşılaştırılmasında nicel araştırma desenlerinden “*ilişkisiz ölçümler deseni*”, dil gelişimi özelliklerinin arasındaki ilişkinin incelenmesinde “*ilişkisel araştırma modeli*” uygulanmıştır (167). Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmaların sonuçları çerçevesinde tartışılmaktadır.

Araştırma örnekleminde yer alan iki dilli çocukların kronolojik yaş ortalamaları 5.9 ve tek dilli çocukların yaş ortalamaları 5.8’dir. Her iki grup kronolojik yaşlarına göre eşleştirilmiştir.

Yapılan çalışmada anne eğitim düzeyi eşitlenmiş ve istatistiksel olarak tek dilli ve iki dilli çocuklara göre anne eğitim düzeyinin farklılık göstermediği bulunmuştur.

İki dilli ve tek dilli Türk çocuklardan sohbet yoluyla alınan dil örneklerinden elde edilen değişkenler cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Tek dilli ve iki dilli çocuklardan sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerine ilişkin ölçümlerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, iki dilli çocukların elde edilen dil örnekleri açısından cinsiyete göre farklılık göstermediği, ancak, tek dilli çocukların *toplam tam ve anlaşılır sözce sayıları* (TASS) ve *atlanan biçim birim sayıları* (ATMOS) bakımından cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Tek dilli kız çocukların tek dilli erkek çocuklara göre toplam tam ve anlaşılır sözce sayılarının daha yüksek, atlanan biçim birim sayılarının ise daha düşük olduğu görülmüştür. Bu

durum, kız çocukların sözcük dağarcıklarının erkek çocuklara göre daha geniş olduğunu ve bunun daha akıcı konuşmaya olanak tanıdığını düşündürmektedir. Alanyazında dil gelişimi ile ilgili yapılan bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde, konuşma miktarı, konuşmada kullanılan sözcük çeşidi, cümlelerin dilbilgisi yönünden doğruluğu gibi konularda kızların erkeklerden daha ileri olduğunu göstermiştir (175). Horgan (1976) kız çocuklarının sözel dil üretimlerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuş ve konuşma sırasında kızların daha az hata yaptıklarını belirtmiştir (176). Bu bulgular, araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

İki dilli ve tek dilli Türk çocuklardan öyküleme yoluyla alınan dil örneklerinden elde edilen değişkenler cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Tek dilli ve iki dilli çocuklardan öykü tekrar anlatımı yoluyla elde edilen dil örneklerine ilişkin ölçümlerin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular incelendiğinde, tek dilli çocukların *toplam sözce sayıları* (TSS) ve *farklı sözcük sayıları* (FSÖZS) bakımından cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve tek dilli kız çocukların toplam sözce sayılarının ve farklı sözcük sayılarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum yine kız çocukların sözcük dağarcıklarının ve sözel dil üretimlerinin daha geniş olmasına bağlanabilir (175, 176). Smadler ve Torestod, kız çocuklarının erkek çocuklara göre sözel zeka puanlarının daha yüksek olduğunu ve bu nedenle öykü anlatımlarında daha fazla kelime kullandıklarını belirtmişlerdir (118). Ayrıca daha fazla sözcük kullanımı öykülemenin daha iyi yapıldığının da bir göstergesi olarak düşünülebilir. Kaderavek ve arkadaşları (2004) 5-11 yaş grubundaki çocukların öykü üretimlerinde kız çocukların daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir (177).

Buna karşın, öykü tekrar anlatımına dayalı dil örnekleri açısından, iki dilli çocukların *atlanan biçimbirim sayıları* (ATMOS) bakımından cinsiyete göre farklılık gösterdiği ve iki dilli kız çocukların erkek çocuklara göre atlanan biçimbirim sayılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Her ne kadar iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı yoluyla elde edilen dil örnekleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında toplam sözce sayıları ve toplam tam ve anlaşılır sözce sayıları arasındaki fark anlamlı çıkmasa da, iki dilli kız çocuklarının toplam sözce sayılarının ve toplam tam ve anlaşılır sözce sayılarının ortalamalarının erkek çocuklardan daha yüksek olması, kız çocuklarının sözel üretkenliklerinin orantısal olarak erkek çocuklara göre daha çok olduğunu ve buna bağlı olarak erkek çocuklara göre daha çok biçimbirim atma hatası yaptıklarını düşündürmektedir.

Horgan (1976) ise kız çocuklarının sözel dil üretimlerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu bulmuş ve konuşma sırasında kızların daha az hata yaptıklarını belirtmiştir (176). Sonuçlar arasındaki bu uyumsuzluk, iki dilli çocuklardaki dil örüntülerinin tek dilli çocuklardakinden farklı olması, yani iki dilli çocukların dil becerilerinin ve sözcük dağarcıklarının tek dilli akranlarına göre daha az gelişmiş olmasına (65, 66, 68) bağlı olarak daha çok hata yapmış olmalarıyla açıklanabilir.

İki dilli ve tek dilli Türk çocukların sohbet bağlamında ve öyküleme yoluyla alınan dil örneklerindeki OSU-M ortalamalarına göre iki grup arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İki dilli ve tek dilli çocukların *biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluklarına* (OSU-M) ilişkin ortalamaları incelendiğinde iki dilli çocukların sohbet bağlamındaki dil örneklerine ilişkin OSU-M ortalamalarının 3.54 ve tek dilli çocukların OSU-M ortalamalarının 7.62 olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 3).

Biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu (OSU-M) konuşma örneğindeki tüm biçimbirimlerin sayısının toplam sözce sayısına bölünmesiyle hesaplanmaktadır (178). Brown (1973) OSU-M'nin, ifade edici dil gelişimini sayısal olarak tanımlamada yararlı olacağını göstermiştir. OSU-M'nin sözdizimsel gelişimi kronolojik yaştan daha iyi kestirdiğini ve okul öncesi çocuklardaki dilbilgisel karmaşıklığın kestiriminde kullanılabilecek en iyi araç olduğunu ifade etmiştir (179). Loeb ve arkadaşları biçimbirimlerdeki ortalama sözce uzunluğunun (OSU-M) dil örneği analizlerinde en sık kullanılan (%91) ölçüm olduğunu belirtmişlerdir (180).

Ege, Acarlar ve Güteryüz (1998) Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunu inceledikleri araştırmada 17-59 aylar arası 95 çocukla çalışmışlardır. Çalışma sonucunda Türk çocuklarının OSU-M değerleri ile belirlenen ifade edici dillerinin kaç yaş düzeyinde olduğunu tespit etmeye yönelik yaş kestirim tablosu oluşturulmuştur (128).

Mevcut çalışmada 3.54 OSU-M ortalama değerine sahip iki dilli çocukların kestirilen yaşları Ege ve çalışma arkadaşlarının (1998) oluşturduğu tabloda 24.16 – 44.74 aylar arasında yer almaktadır. İki dilli çocukların kronolojik yaşlarının 69 ay (5.9 yaş) olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu çocukların genel olarak sözdizimi/biçimbirim bilgisi gelişimlerinin kronolojik yaşlarından 25 ay (yaklaşık 2 yıl) geri olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımlarına ilişkin OSU-M ortalamalarının 5.85 olduğu (bkz. Tablo 6) ve kestirilen yaşlarının 40.86 – 57.28 aylar arasında yer aldığı görülmüştür. İki dilli çocuklar öykü tekrar anlatımına ilişkin OSU-M ortalamalarına göre değerlendirildiklerinde, bu çocukların ifade edici dillerinin kronolojik yaşlarından 12 ay geri olduğu görülmüştür (128).

İki dilli çocukların hem sohbet hem de öykü tekrar anlatımı bağlamlarında elde edilen dil örneklerine ilişkin OSU-M ortalamalarının kronolojik yaşlarından daha düşük olması şaşırtıcı değildir. Bu bulgu iki dilli çocukların sözdizimi/biçimbirim bilgisi bakımından tek dilli akranlarına göre daha geri olduğunu düşündürmektedir.

Bu durumun, iki dilli çocukların içinde bulundukları toplumda azınlık grubuna ait olmalarından dolayı ana dillerine ilişkin dil girdisi alma olasılıklarının tek dilli akranlarına göre daha kısıtlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gözleme dayalı olarak yapılan çalışmalar daha çok dil girdisi alan çocukların aynı zamanda dil öğrenimi için önemli olan dil girdisi çeşitliliğini de aldıklarını belirtmiştir (79, 80).

Bununla birlikte, iki dilli çocukların dil girdisi eksikliğine bağlı olarak sözcük dağarcıklarının da sınırlı olduğu ve dil kullanımlarında daha basit yapılar kullandıkları düşünülmektedir. Benzer olarak, Ege, Acarlar ve Güleryüz (1998) çocukların bilişsel becerileriyle birlikte dil bilimsel yapıları da geliştikçe, kazanılan her yeni morfemin dilde, söz dizimsel ve biçimsel sözcelerinin uzunluğunu ve karmaşıklığını da artırdığını söylemişlerdir (128). Schaufeli (1991) de Hollanda'da yaşayan 11-12 yaşlarındaki Türk çocuklarla, Türkiye'de yaşayan tek dilli çocukların sözcük dağarcığını incelediği çalışmasında biçimbirimsel sözdizimi açısından iki dillilerin dil kullanımının tek dillilere göre daha az karmaşık olduğunu bulmuştur (150). Bu sonuçlar mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Ancak, Ege, Acarlar ve Güleryüz (1998) tarafından yapılan çalışmadaki verilerin tek dilli, orta ve üst gelir gruplarındaki çocuklardan toplanmış olmasının ve bu çalışmanın örnekleminden elde edilen verilerin alt sosyoekonomik gruplardaki çocuklardan toplanmış olmasının da OSU-M ve kronolojik yaş arasındaki farkı etkilemiş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır (128). Nelson (1993) çocuğun performansının karşılaştırma amaçlı kullanılacağı ölçümlerde seçilecek örneklemin özelliklerinin kritik değişkenler açısından normların oluşturulduğu örnekleme eşleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir (181). McCauley ve Swisher (1984) normatif verilerin kullanıldığı ve veri toplama yöntemlerinin ya da örneklemelerin özelliklerinin eşleştirilmediği karşılaştırmaların, teste tabi tutulan kişiye haksız yere avantaj veya dezavantaj sağlayabileceğini ifade etmişlerdir (182).

Bununla birlikte, Pearson (2002) İspanyol/İngiliz iki dilli ve tek dilli ikinci ve beşinci sınıf çocukların öyküleme performanslarını karşılaştırmak için yaptığı çalışmada öyküleme kalitesini dil seviyesi, sözcük dağarcığı ve dilbilgisel unsurlar ve öyküleme düzeyi, öykü sıralaması, öykü unsurları, öykü sırası olmak üzere farklı düzeylerde değerlendirmiş ve sonuç olarak; sosyoekonomik düzeyin, sınıfın ve iki dilli veya tek dilli olmanın İngilizce öykü kalitesini etkilediğini göstermiştir (159).

İki dilli çocuklarla yapılan karşılaştırma çalışmalarında; dil örneğindeki tüm sözcüklerin sayısının, toplam sözce sayısına bölünmesiyle hesaplanan OSU-S ortalamalarının kullanılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bağımlı biçimbirimleri ölçen ve dil örneğindeki tüm biçimbirimlerin sayısının, toplam sözce sayısına (TSS) bölünmesiyle hesaplanan OSU-M'nin daha ayırt edici bir yöntem olduğu tartışılmaktadır. İki dilli çocuklarla çalışılırken daha genel bir ölçüm olduğu düşünülen OSU-S'nin kullanılmasının daha güvenilir sonuçlar vereceği vurgulanmıştır (183).

Guitterez ve ark. bağımlı biçimbirimlerde sorun yaşadığı bilinen özgül dil bozukluğu olan çocuklarla yapılan OSU-M ve OSU-S değerlendirmelerinde OSU-M'nin daha düşük çıkmasının beklenen bir sonuç olduğunu belirtilmişlerdir. Buna dayanarak OSU-S'nin daha genel bir ölçüm olduğunu ve bağımlı biçimbirim problemlerinden etkilenmediğini vurgulamışlardır (183). İki dilli çocukların ana dillerini kullanırken, ikinci dillerine ilişkin kelimeler kullandıkları sık görülmektedir. İki dilli çocuklar OSU-M ortalamalarına göre değerlendirildiklerinde kullandıkları yabancı kelimeler tek bir morfem olarak sayılmaktadır. Ayrıca iki dilli çocukların ana dillerini tek dilli çocuklar kadar iyi öğrenememeleri bir takım (çoğul veya iyelik gibi) ekleri atmalarına neden olmakta, bu da iki dilli çocukların OSU-M ortalamalarının düşük çıkmasına neden olmaktadır. Belirtilen bu problemlerden dolayı iki dilli çocuklarla yapılan karşılaştırma çalışmalarında OSU-S'nin kullanımının daha iyi bir sonuç vereceği düşünülmektedir (183).

Mevcut çalışmada da iki dilli çocukların dil örneklerinde benzer yapıları kullandıkları görülmüştür. Örneğin; “Okul/*da* *studeren* ” 3 biçimbirim sayılırken “Okul/*da* *ders çalış/ıyor/uz*” 6 biçimbirim sayılmakta ve “Fietsen bin/*iyoz*” 4 biçimbirim sayılırken, “Bisiklet/*e* bin/*iyor/uz*” 5 biçimbirim sayılmaktadır. Bu durumun iki dilli çocukların OSU-M ortalamalarına yansıdığı ve kronolojik yaş ve OSU-M arasındaki farkı etkilemiş olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada tek dilli ve iki dilli çocukların dil örneklerine ilişkin OSU-S ortalamaları da incelenmiş ve OSU-S ortalamaları arasındaki farklılıkların OSU-M ortalamaları arasındaki farklılıklardan daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak Türk çocukları için OSU-S ortalamalarına bakılarak kestirim yapabilecek bir norm olmaması yüzünden, bu sonuçlar burada kullanılamamıştır.

Tek dilli ve iki dilli çocuklardan elde edilen OSU-M ortalamalarına bakıldığında öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen ortalamaların her iki grupta da sohbet bağlamından elde edilen ortalamalardan belirgin derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu durumun, iki bağlam (sohbet ve öykü tekrar anlatımı) arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öykü tekrar anlatımının sohbet bağlamına göre daha yapılandırılmış bir yöntem olmasının ve model olunarak dil girdisi sağlamasının, çocukların bu bağlamda daha yüksek puanlar almasına sebep olduğu düşünülebilir. Alanyazında da, öykülerin bağlamsal etkileşim içinde ortaya çıktığı ve hiçbir zaman bağlam bağımsız olmadığı, konuşmacı ve dinleyicinin işbirliği yaparak bilgi alışverişini kolaylaştırdığı belirtilmiştir (184). Berman da (1995) resimli, ancak sözcüksüz kitapların tercih edildiği öykü anlatımı ve öykü tekrar anlatımı işlemlerinde, standart bir bağlam olması nedeniyle olası sözel girdi potansiyelinin sınırlandırıldığı ve bu şekilde çocuklara sözel olmayan ipuçları sağlandığı belirtilmiştir (Berman, 1995). Morrow ise (1985) öykü tekrar anlatımının anlambilimsel hatırlamayı kolaylaştırdığı vurgulamıştır. Bu bilgiler araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (119).

Her ne kadar iki bağlam arasında farklılıklar olduğu açıkça görünse de, iki dilli çocukların OSU-M ortalamalarının iki bağlamda da düşük çıkmasının, farklı bağlamlardan elde edilen dil örneklerinin çocuğun sahip olduğu dil performansını yansıttığını fakat dil performansına ilişkin farklı becerileri ölçtüğünü düşündürmektedir. Buna dayanarak iki dilli çocukların ifade edici dillerinin değerlendirilmesinde sadece sohbet bağlamına dayalı dil örneklerinin kullanılmasının yeterli olmadığı, beraberinde öykülemenin de kullanılmasının bütüncül bir değerlendirme sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Alanyazında da, özellikle iki dilli çocukların klinik olarak değerlendirilmesi sırasında sözel öyküleme becerilerinin doğal performansı yansıtıcı özellikleri nedeniyle tercih edilmesini öneren çalışmalar bulunmaktadır (112-114).

İki dilli ve tek dilli Türk çocukların sohbet bağlamında alınan dil örneklerinde kullandıkları sözcük türleri ve eklerine göre iki grup arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerinde kullanılan sözcük türleri ve eklerinin iki dilli ve tek dilli çocuklara göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; tek dilli ve iki dilli çocukların kullandıkları *bağlaç*, *edat*, *zamir*, *ad durum takıları*, *çoğul takıları*, *iyelik takıları*, *eylem türeten takılar*, *kiplik takıları*, *eylem kişi takıları*, *eylemde çatı yapıları*, *eylemsiler*, *yer-yön belirteçleri* ve *durum belirteçleri* arasındaki farkın anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Belirtilen bu değişkenlere ilişkin ortalamalar incelendiğinde; tek dilli çocukların ortalamalarının iki dilli çocukların ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında yapılan çalışmalar, gelişim süreci içinde tek dilli çocukların yukarıda bahsedilen dilbilgisel ulamları 5 yaşına kadar edindiklerini belirtmektedir (17, 186-192). Tek dilli çocuklarla derinlemesine yapılan çalışmalar çocukların erken dil becerilerinin büyük oranda ev içindeki dil girdisi deneyimleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (79). Gözleme

dayalı olarak yapılan çalışmalar daha çok dil girdisi alan çocukların aynı zamanda dil öğrenimi için önemli olan dil girdisi çeşitliliğini de aldıklarını belirtmiştir (79, 80).

Bunlara ek olarak iki dilli çocukların sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerinde kullandıkları evet-hayır sözcüklerine ilişkin ortalamalarının tek dilli çocuklara göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun, iki dilli çocukların sözcük dağarcıklarının tek dilli çocuklara göre düşük olmasından ve sözcük bulmada zorlandıkları için konuşmayı genişletmek yerine evet-hayır şeklinde tek sözcüklü yanıtlar kullanmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi iki dilli çocukların, içinde bulundukları toplumda azınlık grubuna ait olmaları, bu çocukların ana dillerine ilişkin dil girdisi alma olasılıklarını azaltmakta ve sözcük dağarcıklarının tek dilli akranlarına göre daha düşük olmasına neden olmaktadır. Bu durum, tek dilli çocukların 5 yaşına kadar kazanmaları beklenen dilbilimsel ulamları iki dilli çocukların, beklenen kronolojik yaşta ve nitelikte kazanamadıklarını düşündürmektedir. Nelson ve arkadaşları (1996) bir dil yapısına ilişkin yüksek oranda örnekler duyan çocukların, o dil yapısını, sıradan girdi alan çocuklara göre daha çabuk öğrendiklerini belirtmişlerdir (193). Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerinde kullanılan sözcük türleri ve eklerinin iki dilli ve tek dilli çocuklara göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; tek dilli ve iki dilli çocukların kullandıkları *bağlaçlara, çoğul takılarına, kiplik takılarına, yer-yön belirteçlerine ve durum belirteçlerine* ilişkin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Bağlaçlar, çoğul takıları, kiplik takıları, yer-yön belirteçleri ve durum belirteçleri bakımından iki grup arasında fark çıkmamasının nedeni, öykü tekrar anlatımında önceden bir dil girdisinin verilmesi ve çocuklara model olunması olabilir. Küntay (2002), özellikle öyküleme çalışmalarında yer alan

resim temelli uyarının, olası girdiyi sınırlandırdığını ve katılımcıların öykü anlatımlarını standart bir temelde değerlendirme imkanı sunduğunu belirtmiştir (117). Bu bulgu sohbet bağlamında dil örnekleri de alınmasının önemli olduğunu göstermekte ve yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

İki dilli ve tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerinde kullandıkları *zamirler* arasındaki farkın anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuş ve iki dilli çocukların kullandıkları *zamlere* ilişkin ortalamalarının tek dilli çocuklarınkinden yüksek olduğu görülmüştür.

Bu durumun, iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımları sırasında yabancı oldukları kelimeleri işaret zamiri kullanarak anlatmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Uygulama sırasında iki dilli çocukların öyküde geçen “kütük, kovan, geyik, uçurum vb.” gibi bazı sözcüklere yabancı oldukları ve öykü tekrar anlatımları sırasında hatırlamakta zorlandıkları bu yabancı sözcükleri elleriyle göstererek “bu çocuğu tepesine almış” , “ Şu bunun tepesine çıkmış.” şeklinde işaret zamirlerini kullanarak anlattıkları görülmüştür.

Ayrıca zamir kullanımının daha akıcı konuşmalarına yardımcı olduğunu fark eden çocukların bir süre sonra bu yolu tercih ettikleri gözlenmiştir. Zamirlerin iki dilli çocuklar tarafından dengeleyici bir yol olarak kullanılmasının da zamir kullanımının artmasına neden olduğu düşünülmektedir. İki dilliler tarafından kullanılan bu dengeleyici yolun sohbet bağlamındaki dil örneklerinde görülmemiş olmasının nedeni, öykü tekrar anlatımının kitaptaki resimlere bakılarak anlatılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Verhoeven (1989) iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre dengeleyici yolları daha çok kullanma eğiliminde olduklarını belirtmiştir. Verhoeven (1989) Hollanda’da yaşayan 6-8 yaş arasındaki Türk çocukların kullandıkları cümleleri birbirine bağlama yollarını araştırmış ve bunları Türkiye’de yaşayan tek dilli akranlarıyla karşılaştırmıştır. Hollanda’da yaşayan Türk çocukların

bağımsız cümleleri birbirine bağlama becerisinin yaşa bağlı olarak geliştiğini, ancak, bağımlı cümleleri birbirine bağlamada herhangi bir gelişme olmadığını bulmuştur. Bunun yerine iki dilli çocukların cümleleri birbirine bağlamada, basit cümleleri yan yana koyma veya “ama” , “fakat” gibi bağlaçların aşırı kullanımı gibi dengeleyici yollar kullandıklarını belirtmiştir. Tek dilli çocuklar bu dengeleyici yolları iki dilli çocuklara göre çok daha az kullanmışlardır (132).

Yapılan çalışmada bağlaç kullanımı bakımından iki grup arasında bir fark bulunmamıştır. Ancak Verhoeven bağlaç kullanımının dengeleyici bir yol olarak kullanıldığını vurgulamıştır. Yapılan çalışmada iki dilli çocukların zamir kullanımını dengeleyici bir yol olarak kullandıkları düşünülmektedir.

İki dilli ve tek dilli Türk çocukların öyküleme yoluyla alınan dil örneklerinde kullandıkları sözcük türleri ve eklerine göre iki grup arasında anlamlı bir fark var mıdır?

İki dilli ve tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerinde kullandıkları *olumsuzluk takıları, edatlar, ad durum takıları, iyelik takıları, eylem türeten takılar, eylem kişi takıları, eylemde çatı yapıları ve eylemsiler* arasındaki farkın anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Belirtilen bu değişkenlere ilişkin ortalamalar incelendiğinde; tek dilli çocukların ortalamalarının iki dilli çocuklarınkinden yüksek olduğu görülmüştür. Benzer durum sohbet bağlamından elde edilen yapılarda da görülmektedir.

Bu durum, tek dilli çocukların 5 yaşına kadar tamamladıkları dil edinim süreçlerinin (17, 186-192) iki dilli çocuklarda tamamlanmamış olması ve bu yüzden de iki dilli çocukların her iki iletişim ortamında belirli yapıları daha çok kullanmaya yatkın olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Tek dilli çocukların dil edinim süreçlerini 5 yaşına kadar tamamlamış olmaları bu çocukların dili kullanmada daha esnek olduklarını, daha çeşitli dilbilimsel

yapıları kullandıklarını göstermekle birlikte iki dilli çocuklarda bu esnekliğin olmadığına işaret etmektedir. Dolayısıyla iki dilli çocukların sohbet ve öykü tekrar anlatımlarında belli başlı yapıları daha çok kullanmalarının elde edilen sonuçlara yansıdığı düşünülebilir.

İki dilli ve tek dilli Türk çocuklardan sohbet bağlamında elde edilen dil örneği ölçümleri ortalamaları iki grup arasında farklılık göstermekte midir?

Sohbet bağlamında elde edilen dil örneği ölçümlerinin ortalamalarının iki dilli ve tek dilli çocuklara göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar incelendiğinde (bkz. Tablo 9); iki dilli ve tek dilli çocukların sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerine ilişkin *sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-S), *biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-M), *farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranı* (FTS), *farklı sözcük sayısı* (FSÖZS) ve *toplam sözcük sayıları* (TSÖZS) ortalamaları arasındaki farkın anlamlı ve yüksek olduğu görülmüştür. Belirtilen bu değişkenlere ilişkin ortalamalar incelendiğinde tek dilli çocukların ortalamalarının iki dilli çocuklara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İki dilli çocukların bahsedilen değişkenlere ilişkin ortalamalarının tek dilli çocuklardan düşük olması, bu çocukların ana dillerine ilişkin sözcük dağarcıklarının sınırlı olduğunu buna bağlı olarak sözcük bulmada ve sözce oluşturmada güçlük yaşadıklarını dolayısıyla ifade edici dillerinin de zayıf olduğunu düşündürmektedir. Bu durumda iki dilli çocukların dil yeterliklerinin ve dil gelişimlerinin tek dilli akranlarına göre daha geri olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte iki dilli ve tek dilli Türk çocuklardan sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerine göre araştırma değişkenleri arasındaki ilişki sonuçları incelendiğinde de (bkz. Tablo 13 ve Tablo 14); iki dilli çocukların OSU-M ile FSÖZS ($r = .80$), OSU-M ile TSÖZS ($r = .88$) ve FSÖZS ile

TSÖZS ($r = .95$) ölçümleri arasındaki pozitif ilişki yüksek düzeyde anlamlı olarak saptanmıştır (bkz. Tablo11).

Tek dilli çocuklarda OSU-M ile FSÖZS arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ($r = .56$), OSU-M ile TSÖZS arasındaki ilişkinin orta düzeyde ($r = .63$) ve FSÖZS ile TSÖZS arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde ($r = .87$) anlamlı ve pozitif olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 12).

Acarlar da (2005), Türk çocuklarının dil örneklerinden alınan nicel ölçümlerin yaşla ve ölçümlerin birbiriyle olan ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, yaşla en fazla ilişkili olan ölçümlerin OSU-M, TSÖZS ve FSÖZS olduğunu bulmuş ve bu ölçümlerin Türk çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçümler olduğunu belirtmiştir. OSU-M, TSÖZS ve FSÖZS'nin birbirleri ile ilişkilerinin de yüksek olduğunu bulan çalışmada bunun beklenen bir sonuç olduğu ve bu ilişkinin genel olarak sözcük dağarcığı ile ilgili olduğu düşünülen ölçümlerin sözel akıcılık ve cümle kurma becerileri ile de ilişkili olduğunu gösterdiği belirtilmiştir (178).

Bununla birlikte iki dilli çocukların konuşmaları sırasında kullandıkları Hollandaca kelimeler her ne kadar sözcük hatası şeklinde kodlanmış olsalarda bu kelimeler analizlerden çıkarılmamış ve analizlere dahil edilmiştir. Ayrıca uygulama sırasında çocukların kullandıkları Hollandaca sözcüklerin ne anlama geldiği sorulmuştur örn: “Ç: Broodje götürüyorum.”, “A: Broodje ne demek? Ben Hollandaca bilmiyorum.”, “Ç: Broodje, hani böyle var ya yuvarlak beyaz, eee şey ekmek.”. İki dilli çocukların uygulamaları sırasında, aslında aynı anlamı taşıyan tek bir sözcüğü hem Hollandaca hem Türkçe ifade etmeleri analiz sırasında iki farklı sözcük olarak sayılmasına ve çocukların kullandıkları Hollandaca sözcükleri açıklamaya çalışırken o sözcüğün Türkçe karşılığını bilmedikleri veya ilk başta hatırlayamadıkları için o kavrama ilişkin temel özellikleri açıklamaya çalışırken tek bir sözcük için birden fazla sözcük kullanmak zorunda kalmalarına neden olmuştur. Dolayısıyla bu çocukların toplam sözcük sayısındaki artış farklı sözcük sayılarına ve OSU-M'lerine de yansımıştır.

Bu durum iki dilli çocukların OSU-M, FSÖZS ve TSÖZS ortalamaları arasındaki yüksek ilişkinin nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Ayrıca bu durumdan dolayı iki dilli çocukların bu üç değişken arasındaki ilişkilerinin yüksek olması bu yapıların benzer yapılar olmasıyla ve birbirinden etkilenmeleriyle açıklanabilir.

Bu durum; iki dilli çocukların sohbet bağlamındaki dil performanslarının; sözcük dağarcıklarından, sözce oluşturma becerilerinden ve ifade edici dillerinden doğrudan etkilendiğini düşündürmektedir.

Bu sonuçların da ; sohbet bağlamında iki dilli ve tek dilli gruplar arasında gözlenen ve Tablo 9'da sunulan ortalama farklılıklarına ilişkin bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Paradis'e göre (195) birinci dili azınlık dili olan çocuklar, ana dillerini tam olarak kazanma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Stanat ve Christensen (2006), dünyadaki bütün ülkelerde azınlık diline sahip düşük gelirli göçmen ailelerden gelen çocukların, akademik başarılarının düştüğünü belirtmişlerdir (64). Bu durum alanyazında, çocukların dil becerilerinin tek dilli akranlarına göre daha az gelişmiş olması ile açıklanmıştır (65, 66, 68)

Bunlara ek olarak, iki dilli ve tek dilli çocukların sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerine ilişkin *yarım bırakılan sözce sayısına* (YBSS), *atlanan biçimbirim sayısına* (ATMOS), *sözcük hatasına* (SÖZHT), *sözce hatasına* (SZCHT) ve *biçimbirim hatalarına* (MOHT) ilişkin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı ve yüksek olduğu görülmüştür. Belirtilen hata puanlarına ilişkin ortalamalara bakıldığında iki dili çocukların ortalamalarının tek dilli çocukların ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 9).

Bu durumun, iki dilli çocukların dil örüntülerine özgü problemlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, iki dilli çocukların uygulamalar sırasında sözcük dağarcıklarındaki sınırlılıktan dolayı sözcük bulmada zorluk yaşamaları nedeniyle Türkçe yerine Hollandaca sözcükler kullanmaları (örn. "flatte oturuyoz biz") ve kullandıkları

Hollandaca kelimelerin Türkçe karşılıklarını anlatmaya çalışırken yaşadıkları güçlükten dolayı cümlelerini yarım bırakma eğilimde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İki dilli çocukların sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerine göre araştırma değişkenleri arasındaki ilişki sonuçlarının incelendiği tabloya bakıldığında FSÖZS ve SÖZHT ($r = .56$), SZCHT ($r = .79$) ve MOHT ($r = .51$), arasındaki ilişkilerin de pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir.

Bunlara ek olarak dil örnekleri analiz edilirken iki dilli çocukların kullanmış oldukları Hollandaca kelimelerin de, her ne kadar uygun kullanılmış olsa da (örn: Fiestle gidiyorum), sözcük hatası olarak kabul edilmiş olmasının iki dilli çocukların *sözcük hatasına* (SÖZHT) ilişkin ortalamalarının tek dilli çocuklarıkinden belirgin derecede yüksek çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, daha öncede belirtildiği gibi ana dillerine ilişkin yeterli dil girdisi alamayan iki dilli çocukların, bağımlı biçimbirim problemleri yaşadıkları ve OSU-M ortalamalarının düşük olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Guiterrez 2000); OSU-M'si düşük olan iki dilli çocuklarda, bağımlı biçimbirim problemlerini yansıtan *atlanan biçimbirim sayısı* (ATMOS) ve *biçimbirim hatalarına* (MOHT) ilişkin ortalamaların daha yüksek çıkmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir. İki dilli çocukların ATMOS ve MOHT'na ilişkin ortalamalarının, tek dilli akranlarına göre yüksek çıkmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

İki dilli çocuklardan sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerine göre araştırma değişkenleri arasındaki ilişki sonuçları incelendiğinde (bkz. Tablo 13) ; iki dilli çocukların *yarım bırakılan sözce sayısına* (YBSS), *atlanan biçimbirim sayısına* (ATMOS), *sözcük hatasına* (SÖZHT), *sözce hatasına* (SZCHT) ve *biçimbirim hatalasına* (MOHT) ait ortalamalar arasındaki ilişkilerin pozitif ve anlamlı olduğu bulunmuştur.

Bu sonuçların da ; sohbet bağlamında iki dilli ve tek dilli gruplar arasında gözlenen ve Tablo 9'da sunulan ortalama farklılıklarına ilişkin bulguları destekleği söylenebilir.

Alanyazındaki Erken Çocukluk Dönemi Çalışmaları (ECS) bulguları birçok İspanyol/İngiliz iki dilli öğrencinin aynı yaştaki tek dilli çocuklara göre İngilizce ve İspanyolcadaki sözel dil becerilerinde daha geri kaldıklarını göstermiştir (198). Özellikle Erken Çocukluk Dönemi Çalışmaları (ECS) örnekleminde yer alan çocuklar 4 yaşında ilk defa değerlendirildiklerinde; bu çocukların tek dilli akranlarına göre daha düşük seviyelerde sözcük bilgisine sahip oldukları bulunmuştur (199). Verhoeven ve Boeschoten (1986) yaptıkları çalışmada tek dilli ortamda kazanılan Türkçe'yle karşılaştırıldığında, Hollanda'daki Türkçe gelişimine ait yapısal farklılıklara ilişkin kanıtlar bulmuşlardır. Hollanda'da yaşayan Türk çocukların Türkiye'de yaşayan akranlarına göre Türkçelerinin daha geri olduğunu bulmuşlardır. Schaufeli (1991) Hollanda'da yaşayan 11-12 yaşlarındaki Türk çocuklarla, Türkiye'de yaşayan tek dilli çocukların sözcük dağarcığı seviyeleri arasında önemli farklılıklar olduğunu bulmuş ve Hollanda'da yaşayan Türk çocuklarının sözcük dağarcıklarının, Türkiye'de yaşayan akranlarına göre daha zayıf olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

İki dilli ve tek dilli Türk çocuklardan öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneği ölçümleri ortalamaları iki grup arasında farklılık göstermekte midir?

Öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneği ölçümleri ortalamalarının iki dilli ve tek dilli çocuklara göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; iki dilli ve tek dilli çocukların *toplam sözce sayılarına* (TSS), *sözcüklerde ortalama sözce uzunluğuna* (OSU-S), *biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğuna* (OSU-M), *farklı sözcük sayısına* (FSÖZS), *toplam sözcük sayılarına* (TSÖZS), *çabalama yüzdelerine* (ÇYÜZDE), *yarım*

bırakılan sözce sayısına (YBSS), atlanan sözcük sayısına (ATSÖZS), sözcük hatasına (SÖZHT), sözce hatasına (SZCHT) ve biçimbirim hatalarına (MOHT) ilişkin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı ve yüksek olduğu görülmüştür (bkz. Tablo 12).

Tek dilli çocukların OSU-S, OSU-M, FSÖZS ve TSÖZS'lerine ilişkin ortamlarının iki dilli çocuklardan yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumun, , iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımlarında geçen sözcüklere yabancı olmalarından ve dolayısıyla çok sayıda zamir kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir (bkz. Tablo 8) .

Gutierrez-Ciellen ve ark. (1990) Porto Riko'lu okul öncesi çocuklarla yaptıkları çalışmada, restoran durumuna aşına olmayan çocukların orijinal öykünün bağlamında ve tekrar anlatımda değişiklikler yaptıklarını belirtmişler. Bazı çocukların restoran yerine dükkân, peçete yerine mendil, menü yerine kitap, garson yerine de polis gibi daha tanıdık kelimeler kullandıklarını ve yapılan bu değişikliklerin, çocukların restoran durumunu kendi deneyimlerine dayanarak yorumladıklarını yansıttığını söylemişlerdir (161).

Bu çalışmada yer alan iki dili çocukların bazılarının da öykü tekrar anlatımları sırasında kavanoz yerine tencere, sincap yerine fare, geyik yerine at gibi daha tanıdık oldukları düşünülen sözcükleri kullandıkları gözlenmiştir. Öykü bağlamının uygun olduğu düşünülen sözcükler (örn:geyik yerine kullanılan at) analizlere dahil edilmiş bağlam dışı olduğu düşünülen sözcükler de sözcük hatası olarak kodlanmış ve analiz dışında bırakılmıştır.

İki dilli çocukların öyküde geçen ortama aşına olmamalarından dolayı işaret zamiri gibi dengeleyici yollar kullanmalarının ve kendi deneyimlerine dayanarak sözcük değiştirmelerinin OSU-S, OSU-M, FSÖZS ve TSÖZS'lerine ilişkin ortalamalarına yansıdığı bundan dolayı tek dilli çocukların ortalamalarından daha düşük olduğu söylenebilir.

İki dilli çocukların TSS ortalamalarının tek dilli çocuklarıkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Miller, (1991) TSS'nin genel sözel üretkenliğin veya konuşkanlığın ölçümü olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir (178).

Bu şekilde düşünüldüğünde iki dilli çocukların sözel üretkenlik becerilerinin ve konuşkanlıklarının tek dilli çocuklardan daha iyi olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Ancak, iki grup arasında anlamlı fark olduğu görülen ve dil performansındaki problemlere işaret ettiği düşünülen, *çabalama yüzdelerine* (ÇYÜZDE), *yarım bırakılan sözce sayısına* (YBSS), *atlanan sözcük sayısına* (ATSÖZS), *sözcük hatasına* (SÖZHT), *sözce hatasına* (SZCHT) ve *biçimbirim hatalarına* (MOHT) ilişkin ortalamaların, iki dilli çocuklarda tek dilli akranlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İki dilli çocukların *çabalama yüzdelerine* (ÇYÜZDE) ve *yarım bırakılan sözce sayısına* (YBSS) ilişkin ortalamalarının yüksek olmasının TSS ortalamalarını etkilediği düşünülmektedir. Çocukların çabalamalarının ve sözceleri yarım bırakmalarının yeni bir sözceye başlamalarına neden olduğu gözlenmiştir.

Özetle, iki dilli çocukların TSS ortalamalarının yüksek olmasını, bu çocukların genel sözel üretkenlik becerilerinin iyi olmasıyla açıklamak mümkün değildir. Bu çocukların öykü tekrar anlatımlarına ilişkin konuşkanlıklarının tek dilli çocuklardan yüksek olduğu çıkarımında bulunulabilir. Ancak konuşkanlığın yüksek olmasının dile ilişkin bir probleme işaret ediyor olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

İki dilli ve tek dilli çocuklardan öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerine ilişkin değişken ortalamalarının karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan bulgularla, sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerine ilişkin değişken ortalamalarının karşılaştırılmasından elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Göçmen ailelerden gelen iki dilli çocukların dil gelişimlerinin tek dilli akranlarına göre daha geri olduğu (159, 196-202) göz önünde bulundurulduğunda, iki farklı bağlamdan elde edilen dil örneklerinin benzer çıkmasının beklenen bir sonuç olduğunu söylenebilir.

İki dilli çocukların hem sohbet hem de öyküleme bağlamlarındaki dil gelişimine ve biçimbirim bileşenlerine ilişkin ortalamalarının tek dilli

akranlarına göre düşük olması ve hata puanlarına ilişkin ortalamalarının yüksek olması iki dilliliğe özgü olarak ortaya çıkan (yabancı sözcük kullanma, biçimbirim ekleme, çabalama vb.) yapıların bağlamsal olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

Alanyazında da, özellikle iki dilli çocukların klinik olarak değerlendirilmesi sırasında sözel öyküleme becerilerinin doğal performansı yansıtıcı özellikleri nedeniyle tercih edilmesini gerektiğini öneren çalışmalar bulunmaktadır (113, 112,114).

İki dilli ve tek dilli Türk çocuklardan sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerine göre araştırma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İki dilli ve tek dilli Türk çocuklardan sohbet ve öyküleme bağlamında alınan dil örneklerine göre araştırma değişkenleri arasındaki ilişki sonuçları incelendiğinde (Tablo 11, 12,13 ve 14); her iki grupta da *toplam sözce sayısı* (TSS) ve *toplam tam ve anlaşılır sözce sayısı* (TASS), *sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-S) ve *biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-M), *çabalama sözce sayısı* (ÇSS) ve *çabalama sözcük sayısı* (ÇSÖZS), *çabalama yüzde sayısı* (ÇYÜZDE) ve *çabalama sözce sayısı* (ÇSS), *çabalama yüzde sayısı* (ÇYÜZDE) ve *çabalama sözcük sayısı* (ÇSÖZS) ve *toplam sözcük sayısı* (TSÖZS) ve *farklı sözcük sayısı* (FSÖZS) arasında ilişkinin yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür. Yukarıda belirtilen bu yapılar benzer yapılar olduğu için bu yapılar arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki çıkmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

Tek dilli ve iki dilli çocuklarda sohbet ve öyküleme bağlamlarında toplanan dil örneklerinde benzer sonuçlar çıkmasının bu yapılar arasındaki benzerliği desteklediği düşünülmektedir.

Ancak sohbet ve öykü tekrar anlatımlarından elde edilen değişkenler incelendiğinde; sohbet bağlamından elde edilen ve ilişkili olduğu görülen değişkenlerin ve bu değişkenlere ait ilişki düzeylerinin öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bu durumun sohbet ve öykü tekrar anlatımı yöntemleri arasındaki farktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öykü tekrar anlatımının daha yapılandırılmış bir yöntem olmasının, değişkenler arasındaki ilişkileri etkilediği söylenebilir.

Alanyazında da öyküleme yoluyla yapılan çalışmaların olası girdi potansiyelini sınırlamasından dolayı sohbet bağlamına göre daha yapılandırılmış bir yöntem olduğunu belirten çalışmalar vardır (203, 119,133, 111, 117,119,150, 149).

Bu bulgulara göre sohbet bağlamından elde edilen dil örnekleri seviyesinde öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerine nazaran daha büyük farklılıklar olduğu söylenebilir.

Benzer olarak, Pearson da (2007) İspanyol/İngiliz iki dilli ve tek dilli 2. ve 5. sınıf çocuklarının öyküleme performanslarını “Frog Where Are You” adlı resimsiz öykü kitabını kullanarak karşılaştırmış ve dil seviyesinde öykü seviyesine göre daha büyük farklılıklar olduğunu bulmuştur (204).

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan araştırmada, iki dilli Türk çocuklar ile tek dilli Türk çocukların Türkçe dil becerilerine ilişkin benzerlik ve farklılıklarının sohbet bağlamında dil örneği alınarak ve öykü tekrar anlatımı yoluyla değerlendirilerek ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu bölümde, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmada tek dilli ve iki dilli çocuklardan sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerine ilişkin ölçümleri cinsiyete göre karşılaştırmak amacıyla yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar, iki dilli çocukların sohbet bağlamından elde edilen değişkenler açısından cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermiştir. Tek dilli çocukların ise *toplam tam ve anlaşılır sözce sayıları* (TASS) ve *atlanan biçimbirim sayıları* (ATMOS) ortalamaları arasındaki farkın cinsiyete göre anlamlı olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonuçları, öykü tekrar anlatımında iki dilli çocukların *atlanan biçimbirim sayıları* (ATMOS) ve tek dilli çocukların *toplam sözce sayıları* (TSS) ve *farklı sözcük sayıları* (FSÖZS) ortalamaları arasındaki farkın cinsiyete göre anlamlı olduğunu göstermiştir. İki dilli kız çocuklarının *atlanan biçimbirim sayılarının* (ATMOS) iki dilli erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu ve tek dilli kız çocuklarının *toplam sözce sayılarının* (TSS) ve *farklı sözcük sayılarının* (FSÖZS) tek dilli erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Cinsiyete ilişkin sonuçlar; sohbet ve öyküleme bağlamlarında tek dilli kız çocuklarının dil gelişimlerinin erkek çocuklara göre daha iyi olduğu ve erkek çocukların öykü tekrar anlatımlarında kız çocuklara göre daha çok biçimbirimsel hata yapma eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. İki dilli çocukların sohbet bağlamında cinsiyete göre farklılaşmadıkları ancak iki dilli kız çocuklarının öykü tekrar anlatımlarında erkek çocuklara göre daha çok hata yapma eğiliminde oldukları düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, İki dilli çocukların sohbet bağlamındaki OSU-M ortalamalarının (3.54) tek dilli çocukların ortalamalarının (7.62) düşük olduğunu göstermiştir. İki dilli çocukların sohbet bağlamındaki OSU-M ortalamalarının kronolojik yaşlarından 25 ay (yaklaşık 2 yıl) geri olduğu belirlenmiştir.

İki dilli çocukların öykü tekrar anlatımlarına ilişkin OSU-M ortalamalarının (5.85) tek dilli çocukların ortalamalarının (10.60) daha düşük olduğunu göstermiştir. İki dilli çocuklar öykü tekrar anlatımına ilişkin OSU-M ortalamalarının kronolojik yaşlarından 12 ay geri olduğu görülmüştür.

Sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen OSU-M ortalamalarının, tek dilli çocuklarda iki dilli çocuklarınkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. İki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen OSU-M ortalamalarının sohbet bağlamında elde edilen OSU-M ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmada sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerinde kullanılan sözcük türleri ve eklerini tek dilli ve iki dilli çocuklara göre karşılaştırmak amacıyla yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar; *bağlaç*, *edat*, *zamir*, *ad durum takıları*, *çoğul takıları*, *iyelik takıları*, *eylem türeten takılar*, *kiplik takıları*, *eylem kişi takıları*, *eylemde çatı yapıları*, *eylemsiler*, *yer-yön belirteçleri* ve *durum belirteçlerine* ilişkin ortalamalarda iki grup arasındaki farkın anlamlı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Değişkenlere ilişkin ortalamalar incelendiğinde; tek dilli çocukların ortalamalarının iki dilli çocukların ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerinde kullandıkları evet-hayır sözcüklerine ilişkin tek dilli ve iki dilli çocuklar arasında farkın anlamlı ve yüksek tek dilli çocuklara göre anlamlı derecede olduğunu göstermiştir.

Öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerinde kullanılan sözcük türleri ve eklerini iki dilli ve tek dilli çocuklara göre karşılaştırmak amacıyla yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar, *olumsuzluk takılarının*, *edatların*, *ad durum takılarının*, *iyelik takılarının*, *eylem türeten takıların*,

eylem kişi takılarının, eylemde çatı yapılarının ve eylemsilerin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu ve bu değişkenlere ilişkin ortalamaların tek dilli çocuklarda daha yüksek olduğu bulunmuştur. İki dilli çocukların öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerinde kullandıkları *zamirlerin* ortalamaların tek dilli çocukların ortalamalarından yüksek olduğunu göstermiştir.

İki dilli çocukların sohbet ve öykü tekrar anlatımı bağlamlarındaki dil örneklerinde kullandıkları dil bilgisel yapıların tek dilli çocukların kullandıklarından daha düşük olduğu ve bu çocukların daha basit sözceler oluşturdukları saptanmıştır. Kullanılan sözcük türleri ve ekleri arasındaki sohbet bağlamında, öykü bağlamına nazaran daha çok ve büyük farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Araştırmada, sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerine ilişkin değişkenleri iki dilli ve tek dilli çocuklara göre karşılaştırmak amacıyla yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar; *sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-S), *biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-M), *farklı sözcüklerin toplam sözcük sayısına oranı* (FTS), *farklı sözcük sayısı* (FSÖZS) ve *toplam sözcük sayıları* (TSÖZS) ortalamaları arasındaki farkın anlamlı ve yüksek olduğunu göstermiştir. Bu değişkenlere ilişkin ortalamaların tek dilli çocuklarda iki dilli çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, iki dilli ve tek dilli çocukların sohbet bağlamında elde edilen dil örneklerine ilişkin *yarım bırakılan sözce sayısı* (YBSS), *atlanan biçimbirim sayısı* (ATMOS), *sözcük hatası* (SÖZHT), *sözce hatası* (SZCHT) ve *biçimbirim hataları* (MOHT) arasındaki farkın anlamlı olduğu görölmüştür. Belirtilen hata puanlarına ilişkin ortalamaların iki dili çocuklarda tek dilli çocuklara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerine ilişkin değişkenleri iki dilli ve tek dilli çocuklara göre karşılaştırmak amacıyla yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre; iki dilli ve tek dilli çocukların *toplam sözce sayıları* (TSS), *sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-S), *biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-M), *farklı sözcük sayısı*

(FSÖZS), *toplam sözcük sayıları* (TSÖZS), *çabalama yüzdeleri* (ÇYÜZDE), *yarım bırakılan sözce sayısı* (YBSS), *atlanan sözcük sayısı* (ATSÖZS), *sözcük hatası* (SÖZHT), *sözce hatası* (SZCHT) ve *biçimbirim hataları* (MOHT) arasında farkın anlamlı olduğunu saptanmıştır.

Tek dilli çocukların öykü tekrar anlatımlarındaki *sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-S), *biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-M), *farklı sözcük sayısı* (FSÖZS) ve *toplam sözcük sayıları* (TSÖZS) ortalamalarının iki dilli çocuklara göre daha yüksek olduğu ve *toplam sözce sayılarına* (TSS), *çabalama yüzdelerine* (ÇYÜZDE), *yarım bırakılan sözce sayısına* (YBSS), *atlanan sözcük sayısına* (ATSÖZS), *sözcük hatasına* (SÖZHT), *sözce hatasına* (SZCHT) ve *biçimbirim hatalarına* (MOHT) ilişkin ortalamalarının iki dilli akranlarına göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

İki dilli çocukların sohbet ve öyküleme bağlamlarından elde edilen dil örneklerine OSU-S, OSU-M, FSÖZS ve TSÖZS ortalamalarının tek dilli çocuklara göre daha düşük olduğu ve her iki bağlamda benzer hatalar yaptıkları saptanmıştır.

İki dilli ve tek dilli Türk çocuklardan sohbet ve öyküleme bağlamında alınan dil örneklerine göre araştırma değişkenleri arasındaki ilişki sonuçlarına göre her iki grupta da *toplam sözce sayısı* (TSS) ve *toplam tam ve anlaşılır sözce sayısı* (TASS), *sözcüklerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-S) ve *biçimbirimlerde ortalama sözce uzunluğu* (OSU-M), *çabalama sözce sayısı* (ÇSS) ve *çabalama sözcük sayısı* (ÇSÖZS), *çabalama yüzde sayısı* (ÇYÜZDE) ve *çabalama sözce sayısı* (ÇSS), *çabalama yüzde sayısı* (ÇYÜZDE) ve *çabalama sözcük sayısı* (ÇSÖZS) ve *toplam sözcük sayısı* (TSÖZS) ve *farklı sözcük sayısı* (FSÖZS) arasında ilişkinin yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı olduğu görülmüştür.

Tek dilli ve iki dilli çocuklarda sohbet ve öyküleme bağlamlarında toplanan dil örneklerinde benzer sonuçlar çıkmasının bu yapılar arasındaki benzerliği gösterdiği düşünülmektedir. Sohbet ve öykü tekrar anlatımlarından elde edilen değişkenler incelendiğinde; sohbet bağlamından elde edilen ve

ilişkili olduğu görülen değişkenlerin ve bu değişkenlere ait ilişki düzeylerinin öykü tekrar anlatımı bağlamından elde edilenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sohbet bağlamından elde edilen dil örnekleri seviyesinde öykü tekrar anlatımı bağlamında elde edilen dil örneklerine nazaran daha büyük farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Genel olarak çalışmadan elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Sohbet ve öyküleme bağlamlarından elde edilen dil örneklerinde iki dilli çocukların ana dillerine ilişkin anlambilimsel ve yapısal becerilerinin tek dilli akranlarına göre geri olduğu ve kronolojik yaşlarından beklenen düzeyde olmadığı bulunmuştur. Ayrıca normal gelişim gösteren tek dilli çocuklarda yaşla doğru orantılı olduğu bilinen dil becerilerinin normal gelişim gösteren iki dilli çocuklarda yaşla doğru orantılı olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmada normal gelişim olmadığı bilinen iki dilli çocukların sohbet bağlamındaki dil örneklerinde kronolojik yaşlarından 2 yıl ve öyküleme bağlamındaki dil örneklerinde 1 yıl geri oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu durumun iki dilli çocukların içinde bulundukları toplumda azınlık grubuna ait olmalarından dolayı ana dillerine ilişkin dil girdisi alma olasılıklarının tek dilli akranlarına göre daha kısıtlı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İki dilli ve tek dilli çocuklarda, öyküleme bağlamından elde edilen sonuçların sohbet bağlamından elde edilen sonuçlara göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ancak, iki grup arasındaki öykü tekrar anlatımıyla elde edilen sonuçlarla, sohbet bağlamıyla elde edilen sonuçlardan farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu durum çocukların dil performanslarının, dil örneğinin alındığı bağlama göre değişmediğini ancak farklı bağlamların dilin farklı yapılarını ölçtüğünü düşündürmektedir.

Elde edilen bulgular, normal gelişim gösteren ve gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda dilin çok yönlü değerlendirilmesinin önemine işaret etmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, iki dilli çocuklarla yapılan karşılaştırma çalışmalarında, OSU-S kullanımının önemli olduğunu göstermiştir. İki dilli ve tek dilli Türk çocukların dil özelliklerini gelişimsel olarak karşılaştırmak için yapılacak çalışmalarda Türk çocukları için OSU-S normlarının olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İki dilli ve tek dilli çocukların dil gelişimlerini öyküleme yoluyla değerlendirebilmek için öyküleme yapılarına ve sözel dil becerilerine ilişkin Türkçe'ye uygun normların oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öykü tekrar anlatımı yoluyla toplanan dil örneklerinde iki dilli çocukların dengeleyici bir yol olduğu düşünülen zamir kullanımlarının fazlalaştığını göstermiş. Bu durumun, öykü tekrar anlatımının çocuğun önünde duran kitaba bakarak yapmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İki dilli çocukların zamir kullanımlarındaki artışın, nicel ölçümlere de yansıdığı göz önünde bulundurulduğunda, dil örneği toplanarak yapılacak ileriki çalışmalarda seçilen yöntem ve kullanılan araçlara dikkat edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, dil örneklerinin toplanmasında kullanılan iki bağlam arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Farklı bağlamlardan elde edilen dil örnekleri ölçümlerinin çocuğun sahip olduğu dil performansını yansıttığını ve dil performansına ilişkin farklı becerileri ölçtüğünü düşündürmektedir. Buna dayanarak iki dilli çocukların ifade edici dillerinin değerlendirilmesinde sadece sohbet bağlamına dayalı dil örneklerinin kullanılmasının yeterli olmadığı, beraberinde öykülemenin de kullanılmasının bütüncül bir değerlendirme sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öyküleme çalışmalarında kullanılabilecek Türkçe yazısız resimli öykü kitaplarının oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Dil değerlendirmesine yönelik yapılan çalışmalarda bütüncül bir değerlendirme sağlamak amacıyla dil örneklerinin farklı yöntemler kullanılarak toplanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada tek dilli ve iki dilli çocukların öykü tekrar anlatımlarına ilişkin sonuçların sohbet bağlamından elde edilen sonuçlara göre sayısal olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında yk anlatımının farklı formlarının dil gelişimini kolaylaştırdığını belirten çalışmalar özellikle öykü tekrar anlatımının anlambilimsel hatırlamayı ve sözdizimsel karmaşıklığı attırdığını belirtmiştir (119, 118). Tek dilli ve iki dilli çocukların dil gelişimlerini desteklemek amacıyla ykleme yöntemlerinin kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında, birinci dili azınlık olan çocukların dillerini tam olarak kazanamama ve/veya birinci dillerini kaybetme konusunda risk altında oldukları ancak iki dilli olan çocuğun, sahip olduğu her iki dilin de konuşulduğu (Kanada’ da Fransızca ve İngilizce konuşulması) , toplum tarafından değer verildiği, devlet ve eğitim sistemi tarafından desteklendiği durumlarda bu dillere ilişkin çıktıların çok iyi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, Kanada’da Mandarin ve Kürtçe’nin azınlık dilleri olduğunu ancak Mandarin dilinin daha yaygın kullanıldığı ve bazı bölgelerde bu dile ilişkin eğitimsel programlar verildiği belirtilmiştir (195). Hollanda’da yaşayan Türklerin sayısının çok olduğu göz önünde bulundurulduğunda, iki dilli ocuk ve yetişkinlerin dil gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla ana dillerine yönelik eğitimsel programlar verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

1. Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (ss. 335-359). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
2. Maviş, A. (2005). *Anlayarak hızlı okuma ve öğrenme teknikleri* (26. Baskı). İstanbul: Hayat Yayınları.
3. Jongejan, W., Verhoeven, L. ve Siegel, L. (2007). Predictors of reading and spelling abilities in first- and second-language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99, 835-851.
4. Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
5. McLaughlin, S. (1998). *Introduction to language development*. USA: Singular Publishing Group.
6. McLaughlin, B., Blanchard, A. G. ve Osanai, Y. (1995). Assessing language development in bilingual preschool children. *NCBE Program Information Guide Series*, 22, 4-29.
7. Acarlar, F. ve Johnston, J. (2006). Computer-based analysis of Turkish child language: Clinical and research applications. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4, 78-94.
8. Otto, B. (2006). *Language development in early childhood* (2. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
9. Owens, E. R. (1984). *Language development. An introduction*. Ohio: Merrill Publications.
10. Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (s. 75). İstanbul: ABC Kitapevi.
11. Bloom, L. ve Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. NY: John Wiley and Sons.
12. Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim* (s. 28), (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual Publication.
13. Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi* (s. 31). İstanbul: Alfa Yayınları.

14. Kaplan, M. (1985). *Kültür ve dil* (s. 43). Ankara: Dergâh Yayınları.
15. Saussure, F. (1985). *Genel dilbilim dersleri* (Çev. B. Vardar) (s. 18). Birey ve Toplum Yayınları, Mayıs.
16. Koç, S. (1998). Dil deyince. *Eğitim ve Bilim*, 22(106), 3.
17. Ekmekçi, Ö., (1995). *Psikodilbilim* (s. 26). Çukurova Üniversitesi, Yadim.
18. Reich, P. A. (1986). *Language development* (s. 312). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
19. Berk, L. E. (1999). *Infant children and adolescents* (s. 162). Ally and Bacon. Boston.
20. Foster, S. H. (1990). *The communicative competence of young children: A modular approach* (s. 133). London: Longman
21. Owens, R. (1999). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention*. Boston: Allyn & Bacon.
22. Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Yayınları.
23. Meece, J. L. (1997). *The communicative competence of youngchildren* (s. 152-248). New York: Addison Wesley Longman.
24. Ellis, R. (1985). Sources of variability in interlanguage. *Applied Linguistics*, 6, 118-131.
25. Başal, H. A. (2003). *Nasıl mutlu çocuk yetiştirebilirim?* (s. 101). Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
26. Kıran, A. ve Kıran, Z. (2002). *Dilbilime giriş* (s. 157). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
27. Chomsky, N. (1975). *Reflections on language* (ss. 8-19). NY: Pantheon.
28. Smith, N. (1999). Chomsky ideas and ideas (s. 118). UK: Cambridge University Press.
29. Foster, S. H. (1990). *The communicative competence of young children: A modular approach* (s. 134). London: Longman.
30. Flavell, J. H., Millir, P. H. ve Millir, S. S. (1993). *Cognitive development* (ss. 276-290). New Jersey: Prentice-Hall.

31. Sinan, A. T. (2007). Anadili eğitimi üzerine bazı düşünceler (s. 2). http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/Ahmet_turan_sinan_ana_dili%20_egitimi_dusunceler.pdf adresinden erişilmiştir.
32. Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 21, 285-307.
33. Kilimci, A. (1998). *Anadilinde çocuk olmak yabancı dilde eğitim* (s. 226) İstanbul: Papirüs Yayınevi.
34. Ültanır, Y. G. (1993). Çeviri dersinde bireysel farklılıklar. *Milli Eğitim Dergisi*, 3, 71-75.
35. Zollinger, B. (1994). *Spracherwerbsstörungen. Grundlagen zur Früherfassung und Frühtherapie*. 4. Auflage. Bern: Haupt.
36. Kuhn, T. (2006). *Grammatik im Englischunterricht der Primarstufe: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsvorschläge*. Heidelberg: Winter.
37. Zwisler, R. (2006). Sprache als System und als Handlung. <http://www.zwisler.de/scripts/Sprachentwicklung.html> adresinden 12 Mayıs 2011 tarihinde erişilmiştir.
38. Vithman, M. M., Macken, M. A., Miller, R. ve ark. (1985). From babling to speech: A reassessment of the continuity issue. *Language*, 61, 397-445.
39. Bee, H. (1992). *The development of language: The developing child* (7. Baskı, s. 295-336). Harper Collins College Publishers.
40. DeCasper A. J., Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voice. *Science*, 208, 1174-1176.
41. Bertoncini, J., Bijeljic-Babic, R., Jusczyk, P.W. ve ark. (1988). An investigation of young infants' perceptual representations speech sounds. *Journal of Experimental Psychology General*, 117(1), 21-33.
42. Owens, R. (2001). *Language development: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
43. Lewis, G. (1982) *Human migration: A geographical perspective*. London: Canberra.

44. Paul, S. T. (1996). Search for semantic inhibition failure during sentence comprehension by younger and older adults. *Psychology and Aging*, 11, 10-20.
45. Mackey, W. F. (2002). Changing paradigms in the study of bilingualism. L. Wei, J. Dewaele ve A. Housen (Eds.), *Opportunities and Challenges of Bilingualism* içinde (s. 330). Berlin: Mouton de Gruyter.
46. Bloomfield, L. (1933). *Language* (s: 56). New York: Holt, Rinehart & Winston.
47. Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America* (s. 7). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
48. Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Wording Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
49. Genesee, F., Paradis, J. ve Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore: Brookes.
50. McLaughlin, B. (1984). *Second- language acquisition in childhood: Volume 1: Preschool children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
51. Genesee, F. (1988). Neuropsychology and second language acquisition. Beebe, L. M. (Ed.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives* içinde (ss. 81-112). Cambridge, Mass: Newbury House.
52. Langdon, H. W. (1989). Language disorder or difference? Assessing the language skills of Hispanic students. *Exceptional Children*, 56, 160–167.
53. Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimension of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age question. *Teaching English to Speakers of Other Languages*, 14, 175-187.
54. Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* içinde (pp. 2-19). Clevedon, England: Multilingual Matters.

55. Jacobson, J. T. (1985). *The auditory brainstem response*. San Diego, CA: College-Hill Press.
56. Madrid, D. ve Garcia, E. (1985). The effect of language transfer on bilingual proficiency. E. Garcia ve R. Padilla (Eds.), *Advances in bilingual education* içinde (pp. 53–70). Tucson, AZ: The University of Arizona Press.
57. Wolfram, W. (1985). Variability in tense marking: A case for the obvious. *Language Learning*, 35, 229-253.
58. Young, S. J. (1982). *Real time languages: Design and development*. Elis Horwood Publishers.
59. Verhoeven, L. ve Strömquist, S. (2001). Development of narrative production in a multilingual context. L. Verhoeven ve S. Strömquist (Eds.), *Narrative development in a multilingual context* içinde (pp. 1-14). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
60. Verhoeven, E. (2007). *Experiential constructions in Yucatec Maya*. Amsterdam: Benjamins.
61. Kohnert, K. (2004). Children learning a second language: Processing skills in early sequential bilinguals. B. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* içinde (pp. 53-76). Baltimore: Brookes.
62. Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227-252.
63. Stipek, D. J. (2001). Pathways to constructive lives: The importance of early school success. A. Bohart ve D. Stipek (Eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school and society* içinde (pp. 291-316). Washington, DC: APA.
64. Stanat, P. ve Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.

65. Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P. ve Snow, C. E. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171-190.
66. Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in The Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, 93-112.
67. Leseman, P. P. M. ve van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in early literacy: Findings in Dutch studies. D. Dickinson ve S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* içinde (Vol. 2, ss. 211-228). New York: Guilford Press.
68. Oller, D. K. ve Eilers, R. E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
69. Meisel, J. M. (1982). *The role of transfer as a strategy of natural second language acquisition/proceeding*. Ms. Hamburg University.
70. Appel, R. (1984). *Immigrant children learning Dutch: Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition* (s. 93). Dordrecht and Cinnaminson: Foris.
71. Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.
72. Bialystok, E. (1997). Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, 33, 429-440.
73. Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2nd ed., s. 3). Ontario, CA: California Association of Bilingual Education.
74. Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependency hypothesis revisited. *Language Learning*, 44, 381-415.
75. Hakuta, K. ve Diaz, R. M. (1985). The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. K. E. Nelson (Ed.), *Children's language* içinde (Vol. 5, ss. 319-344). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

76. Cummins, J. (1983). Academic achievement and language proficiency. J. Oler (Ed.), *Issues in language and testing and research* içinde (ss. 11-129). Rowley, MA: Newberry House.
77. Cummins, J. (1991). The development of bilingual proficiency from home to school: A longitudinal study of Portuguese-speaking children. *Journal of Education*, 173, 85-98.
78. Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
79. Hart, B. ve Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
80. Hoff, E. ve Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73, 418-433.
81. Laing, S. ve Kamhi, A. (2003). Alternative assessment of language and literacy in culturally and linguistically diverse populations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, 44-56.
82. Justice, L. M. (2006). *Clinical approaches to emergent literacy intervention (Emergent and Early Literacy)*. San Diego, CA: Plural Publishing.
83. Paul, R. (2001). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*. St. Louis, MO: Mosby-Yearbook.
84. Johnston, P. H. (1993). Assessmentas social practice. D. Leu ve C. Kinzer (Eds.), *42ndyearbook of the national reading conference* içinde (ss. 11-23). Chicago: National Reading Conference.
85. Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 121-127.
86. Battle, D. (2002). Language development and disorders in culturally and linguistically diverse children. D. Bernstein ve E. Tiegerman-Farber (Eds.), *Language and communication disorders in children* içinde (ss. 354-386). Boston: Allyn & Bacon.
87. Semel, E., Wiig, E. H. ve Secord, W. A. (1995). *Clinical evaluation of language fundamentals* (3rd Ed.). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

88. Klein, H. ve Moses, N. (1999). *Intervention planning for children with communication disorders: A guide for clinical practicum and professional practice*. (2nd Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
89. Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
90. Lidz, C. S. (1987). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*. NY: Guilford Press.
91. Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. NY: Guilford Press.
92. Meyers, J., Pfeffer, J. ve Erlbaum, V. (1985). Process assessment: A model for broadening assessment. *The Journal of Special Education*, 19, 73-89.
93. Swanson, H. L. (1984). Semantic and visual memory codes in learning disabled readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 124-140.
94. Merritt, D. ve Culatta, B. (1998). *Language intervention in the classroom*. London: Singular.
95. Ruscello, D. M. (2001). *Tests and measurements in speech language pathology*. Boston: Butterworth-Heinemann.
96. Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language acquisition after five. P. Fletcher ve M. Garman (Eds.), *Studies in language acquisition* içinde (2nd Revised Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
97. Paul, R. (1995). *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment and intervention*. Missouri: Mosby-Year Book.
98. Berman, R. A. (1997). Preliterate knowledge of language. C. Portecovo (Ed.), *Writing development: An interdisciplinary view* içinde (pp. 61–76). Amsterdam: John Benjamins.
99. Losh, M. ve Capps, L. (2003). Narrative ability in highfunctioning children with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 239–251.

100. Uccelli, P. ve Paez, M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 225-236.
101. Bishop, D. V. M. ve Edmundson, A. (1987). Language-impaired four years olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52, 156-173.
102. Dickinson, D. K. ve McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 186–202
103. Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. ve Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24, 123–147.
104. Hemphill, L. ve Snow, C. E. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. D. R. Olson ve N. Torrance (Eds), *Handbook of education and human development* içinde (ss. 173-201). Cambridge, MA: Blackwell.
105. Roth, F. P., Speece, D. L., Cooper, D. H. ve De la Paz, S. (1996). Unresolved mysteries: How do metalinguistic and narrative skills connect with early reading? *Journal of Special Education*, 30, 257–277.
106. Snow, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165–189.
107. Snow, C. E., Dickinson, D. K., Jennings, E. M. ve Purves, A. C. (1991). Skills that aren't basic in a new conception of literacy. E. Jennings ve A. Purves (Eds.), *Literate systems and individual lives: Perspectives on literacy and schooling* içinde (ss. 179–191). Albany, NY: State University of New York Press.
108. Tabors, P., Snow, C. ve Dickinson, D. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. D. Dickinson ve P. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* içinde (ss. 313-334). Baltimore, MD: Brookes.

109. Fazio, B., Naremore, R. ve Connell, P. (1996). Tracking children from poverty at risk for specific language impairment: A 3-year longitudinal study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(3), 52–63.
110. O'Neill, D. K., Pearce, M. J. ve Pick, J. L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test–Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(71), 149-183.
111. Heilmann, J., Miller, J., ve Nockerts, A. (2010). Using language sample databases. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 41, 84 – 95.
112. Munoz, M. L., Gillam, R. B., Pena, E. D. ve Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34(4), 332-342.
113. Fiestas, C. E. ve Pena, E. D. (2004). Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 155-168.
114. Uccelli, P. ve Paez, M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 225-236.
115. Gutierrez-Clellen, V. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13(2), 175-197.
116. Rojas, R. ve Iglesias, A. (2009, March). Making a case for language sampling. *The ASHA Leader*, 14, 10-11.
117. Küntay, A. C. (2002). Development of the expression of indefiniteness: Presenting new referents in Turkish picture-series stories. *Discourse Processes*, 33(1), 77-101.
118. John, S.F., Lui, M. ve Tannock, R. (2003). Children's story retelling and comprehension using a new narrative resource. *Canadian Journal of School Psychology*, 18(1-2), 91-113.

119. Morrow, L. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *Elementary School Journal*, 85, 647-661.
120. Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers.
121. Berman, R. A. ve Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
122. Miller, J., Heilmann, J., Nockerts, A., Iglesias, A., Fabiano, L. ve Francis, D. (2006). Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21, 30-43.
123. Duchan, F. J. (1982). The elephant is soft and mushy: Problems in assessing children's language, M. Lass, L. McReynolds, J. Northern ve D. Yoder (Eds.), *Speech, language and hearing* içinde (ss. 741-760). Philadelphia: W.B. Saunders.
124. Kuder, S. J. (1997). *Teaching students with language and communication disabilities*. MA: Allyn & Bacon.
125. Dunn, M., Flax, J., Sliwinski, M. ve Aram, D. (1996). The use of spontaneous language measures as criteria for identifying children with specific language impairment: An attempt to reconcile clinical and research incongruence. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 643-654.
126. Lund, N. J. ve Duchan, F. J. (1988). *Assessing children's language in naturalistic contexts*. NJ: Prentice Hall.
127. Kemp, K. ve Klee, T. (1997). Clinical language sampling practices: Results of a survey of speech-language pathologists in the United States. *Child Language Teaching and Therapy*, 13(2), 161-172.
128. Ege, P., Acarlar, F. ve Güleriyüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-31.

129. Leonard, L. (1990). Language disorders in preschool children. G. H. Shames ve E. H. Wiig (Eds.), *Human communication disorders: An introduction* (ss. 159-192). Columbus: Merrill Publishing Company,
130. Boeschoten, H. E. ve Verhoeven, L. (1986). Turkish language development of Turkish children in the Netherlands. A. Aksu ve E. Erguvanli (Eds.), *Proceedings of the second conference on Turkish linguistics*. İstanbul: Boğaziçi Press.
131. Verhoeven, L. ve Boeschoten, H. (1986). First language acquisition in a second language environment. *Applied Psycholinguistics*, 7, 241-255.
132. Verhoeven, L. (1989). Monitoring in children's second language speech. *Second Language Research*, 4, 213-224.
133. Boeschoten, H. (1990). The acquisition of modality in Turkish. H. Boeschoten ve L. Verhoeven (Eds.), *Studies on modern Turkish içinde* (ss. 231-241). Tilburg: Tilburg University Press.
134. Boeschoten, H. (1990). *Asymmetrical code-switching in immigrant communities*. Papers for the Workshop on Constraints, Conditions and Models (London 1990). Network on Code-switching and Language Contact, pp. 85-100. Strasbourg: European Science Foundation.
135. Argyri, E. ve Sorace, A. (2007). Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 77-99.
136. Ertekin, D. (2003). Effects of bilingual early language acquisition. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
137. Haznedar, B. (2007). The acquisition of tense-aspect in child second language English. *Second Language Research*, 23, 383-417.
138. Sofu, H. (2002). Sesletim işlemleri: İngilizce ve Türkçe edinen iki dilli bir çocuktan örnekler. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 27-37.
139. Temel, Z. F. (1993). *Vocabulary and language comprehension of 6-7 year old bilingual and multilingual Turkish immigrant children*. International School Psychology Colloquium Matej Bel Universty Banska Bystrica. Slovakia.

140. Klatter-Folmer, J. (1996) Turkse kinderen en hun schoolsucces. Een Dieptestudie naar Sociaal-Culturele Oriëntatie, Taalvaardigheid en Onderwijskenmerken. Tilburg University Press.
141. Yazıcı, Z. (1999). Almanya ve Türkiye’de anaokuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara (Yayınlanmamış Master Tezi).
142. Kiernan, B. ve Swisher, L. (1990). The initial learning of novel English words: Two single subject experiments with minority language children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33,707-716.
143. Şimşek Bekir, H. ve Temel, Z. F. (2006). The effect of a language education program on the level of language development in 5–6 year-old Turkish children in preschool educational institutions in Germany. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.
144. Swisher, K. (1994). American Indian learning styles survey: An assessment of teacher knowledge. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*,13, 59-77.
145. Park, S. (2004). *Toward Bilingualism: Social Factors that influence the Language of Korean-American Children*. Proquest Review, İnternette görün­tü­len­me ta­ri­hi: 24 Ma­yıs 2010 <http://www.eric.ed.gov/resources/proquestview/vol6no1/langlern.html>.
146. Sarı, M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
147. Vuletich, H. M. (2002). Language mixing of the bilingual child: How significant is parental input? *Japanese Studies*, 22(2),171-181.
148. Aksu-Koç, A. (1984). *Çocukta meta-dilsel bilinçlenmenin gelişmesi: Doğrudan algılanan veya dolaylı olarak edinilen bilginin anlatımı: III. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. İstanbul: Psikologlar Derneği Yayınları.

149. Küntay, A. C. ve Koçbaş, D. (2009). Effects of lexical items and construction types in English and Turkish character introductions in elicited narrative. J. Guo, E. Lieven, N. Budwig, S. Ervin-Tripp, K. Nakamura ve S. Ozcaliskan (Eds.), *Crosslinguistic approaches to the psychology of language* içinde (ss. 81-92). NY: Psychology Press. Taylor and Francis Group.
150. Schaufeli, A. (1991). *Turkish in an immigrant setting: A comparative study of the first language of monolingual and bilingual Turkish children*. Dissertation, Universität von Amsterdam.
151. Blank, M. ve Sheldon, F. (1971). Story recall in kindergarten children: Effect of method of presentation on psycholinguistic performance. *Child Development*, 42, 299-312.
152. Pearson, P. D. ve Fielding, L. (1982). Listening comprehension. *Language Arts*, 59, 617-629.
153. Pellegrini, A. ve Galda, L. (1982). The effects of thematic-fantasy play training on the development of children's story comprehension. *American Educational Research Journal*, 19, 443-452.
154. Stewig, J. ve Young, L. (1978). An exploration of the relation between creative drama and language growth. *Children's Theatre Review*, 27, 10-12.
155. Miles, S., Chapman, R. ve Sindberg, H. (2006). Sampling context affects MLU in the language of adolescents with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 325-337.
156. Verhoeven, L. (1990). Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25, 90-114.
157. Boudreau, D. M. ve Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 249-260.
158. Losh, M. ve Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 239-251.

159. Pearson, B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. D. K. Oller ve R. E. Eilers (Eds.), *Language and literacy in bilingual children* içinde (ss. 135-174). Clevedon, UK: Multilingual Matters; 2002.
160. Scollon, R. ve Scollon, S. (1984). Cooking it up and boiling it down: Abstracts in Athabaskan children's story retellings. D. Tannen (Ed.), *Coherence in spoken and written discourse* içinde (ss. 173-197). Norwood, NJ: ALEX Publishing Corporation.
161. Gutierrez-Clellen, V. F. (1990). *The development of causal coherence in Spanish narratives*. Doctoral dissertation. Temple University, Philadelphia.
162. McCartney, K. A. ve Nelson, K. (1981). Children's use of scripts in story recall. *Discourse Processes*, 4, 59-70.
163. Zimiles, H. ve Kuhns, M. (1976, July). *A developmental study of the retention of narrative material, final report*. NY: Bank Street College of Education. (Research report 134, National Institute of Education), Washington, DC ED160978.
164. Özcan, M. (2004). The Emergence Of Temporal Elements In Narrative Units Produced By Children From 3 To 9 Plus 13. Unpublished Ph. D. Dissertation. Middle East Technical University.
165. Akinci, M. A. (2006), Du bilinguisme à la bilittéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français. *Langage et Société*, 116, 93-110.
166. Aksu-Koç, A. (1988). *The acquisition of aspect and modality: The case of past reference in Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
167. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri (8.baskı)*. Biliminin yolları, bilimsel yöntem, araştırmaların sınıflandırılması, araştırma etiği, problem tanımlama, örnekleme yöntemleri, veri toplama teknikleri, nicel ve nitel araştırma desenleri, APA raporlaştırma Türkiye. Pegem.
168. Frankenburg, W. K. ve Dodds, J. B. (1967). The Denver Developmental Screening Test. *The Journal of Pediatrics*, 71(2), 181-191.

169. Anlar, B. ve Yalaz, K. (2000). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türkiye standardizasyonu*. Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği.
170. Acarlar, F., Miller, J. F. ve Johnston, J. R. (2006). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) Turkish (Version 9) [Computer Software]*. Language Analysis Lab, Universtiy of Wisconsin-Madison.
171. Serratrice, L. (2006). Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *Journal of Pragmatics* 39, 1058-1087.
172. Milfont, T. L., Bizumic, B., & Duckitt, J. (2004). Concern for environmental issues: A comparison between Pakeha and Asians. *Australian Journal of Psychology*, 56, 82.
173. Pancsofar, N. ve Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: Contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 571-587.
174. Snow, C. E., Burns, M. S. ve Griffin, P. (Eds.). (1999). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Research Council. <http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/ch5.html> adresinden 14 Nisan 2011 tarihinde erişilmiştir.
175. Demirel, Ö. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
176. Horgan, D. (1976). The development of the full passive. *Journal of Child Language* 5, 65-80. Jahandarie, Khosrow, 1999. Spoken and Written Discourse: A Multi-Disciplinary Perspective, Ablex Publishing Corporation, Stamford, Conneticut.
177. Kaderavek, J. N., Gillam, R. B., Ukrainetz, T. A., Justice, L. M. ve Eisenberg, S. (2004). School-age children's self- assessment of oral narrative production. *Communication Disorders Quarterly*, 26, 37-48.
178. Acarlar, F. (2005). Developmental characteristics of language sample measures in the acquisition of Turkish. *Turkish Journal of Psychology*, 20(56), 61-74.

179. Schaffer, H. R. (1989). Language development in context. S. von Tetzchner, L. S. Siegel ve L. Smith (Eds.), *The social and cognitive aspects of normal and atypical language development* içinde (ss. 1-22). NewYork, NY: Springer-Verlag.
180. Loeb, D., Kinsler, K. ve Bookbinder, L. (2000, November). *Current language sampling practices in preschools*. Paper presented at the American Speech-Language-Hearing Association, Washington, DC.
181. Nelson, N. (1993). Childhood language disorders in context: Infancy through adolescence. New York: Macmillan.
182. Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N. Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S.L., & Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191.
183. Gutierrez-Clellen, V. F., Restrepo, M. A., Bedore, L., Peña, E. ve Anderson, R. (2000). Language sample analysis in Spanish- speaking children: Methodological considerations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 88-98.
184. Gutierrez-Clellen, V. F. ve Quinn, R. (1993). Assessing narratives of children from diverse cultural/linguistic groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 2-9.
185. Berman, R. A. (1995). Narrative competence and storytelling performance: how children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History* 5 (4), 285-313.
186. Aksu-Koc, A. ve Slobin, D. (1985). The acquisition of Turkish. D. Slobin (Ed.), *The cross-linguistic study of child language*, Vol. 1 içinde (ss. 839- 878). Mahwah, NJ: Erlbaum.
187. Baykoç- Dönmez, N. (1986). *12-30 aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

188. Acarlar, F. (1992). 30-47 aylar (2.5-4 yaş) arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (3), 163-203.
189. Güteryüz, F. (1992). 48-60 aylar (4-5 yaş) arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 205-225.
190. Topbaş, S., Maviş, İ. ve Başal, M. (1996) *Proceedings of the VIIIth International Conference on Turkish Linguistic*. August 7-9. Ankara 1997: 127-137.
191. Aksu-Koç, A. ve Ketrez, F. N. (2003). Early verbal morphology in Turkish: Emergence of inflections. D. Bittner, W.U. Dressler ve M. Kilani-Schoch (Eds.) *Mini-paradigms and the emergence of verb morphology* (ss. 27-52). Berlin: Mouton de Gruyter.
192. Ege, P. (2005). *Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. Dil ve Kavram Gelişimi* (Ed: S. Topbaş). Ankara: Kök Yayınları.
193. Johnston, J. R. (2001). An alternate MLU calculation: Magnitude and variability of effects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 156-164.
194. Miller, J. F. (1991). Quantifying productive language disorders. J. F. Miller (Ed.), *Research on child language disorders*. Austin, TX: Pro-ed.
195. Paradis, J. (2010). The Interface between Bilingual language development and spesific language impairment. *Applied Psycholinguistics*.s:227-252.
196. August, D, & Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners, Report of the National Literacy Panel on Language Minority and Youth*. Mahwah, NJ; Erlbaum.
197. Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
198. Páez, M. M., Tabors, P. O., & López, L. M. (2007). Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 85-102.

199. Páez, M. M., Rinaldi, C. (2006) Predicting word-reading skills for spanish speaking students in first grade. *Topics in Language Disorders*, 26(4), 338-350.
200. Proctor, C., Carlo, M., August, D., & Snow, C. (2005). Native Spanish speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246–256.
201. Manis, F., Lindsey, K., & Bailey, C. (2004). Development of reading in grades K-2 in Spanish-speaking English-language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 214–224.
202. Lindsey, K., Manis, F., & Bailey, C. (2003). Prediction of first-grade *Educational Psychology*, 95, 482–494.
203. Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8, 249–260.
204. Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 399-410.
205. Leadholm, B.J.,& Miller, J.F. (1992). *Language sample analysis: the Wisconsin Guide*. Madison. WI: Wisconsin Department of Public Instruction.
206. Paul, R. & Cascella, P.W. (2007). *Introduction to Clinical methods in communication disorders*. Paul H. Brookes Pub. Co.
207. Eisenberg, S. L., McGovern Fersko, T., & Lundgren, C. (2001). The use of MLU for identifying language impairment in preschool children: A review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 323-342.
208. Savaşır I, Sezgin N, Erol N. Ankara Gelişim Tarama Envanteri El Kitabı. Ankara, Türk Psikologlar Birliği;1994.

EK I

Aile İzin Formu (Türkiye)

Sayın Ebeveynler,

Benim adım Zeynep Erdil, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışıyor ve Doktora yapıyorum.

“Hollanda’da yaşayan iki dilli Türk çocuklar ile Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların dile bağlı özellikler yönünden karşılaştırılması.” konulu Doktora araştırmam için, Türkiye’de doğmuş olan ve ana dilleri Türkçe olan ve 4 yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş arası çocukların dil (konuşma) örneklerini almam gerekiyor.

Eğer çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul ederseniz; izin kâğıdını imzaladıktan sonra, benim tarafımdan size çocuğunuz ve sizin hakkınızda bilgi toplamak amacıyla hazırlanmış 20 sorudan oluşan bir Aile Bilgi Formu verilecektir. Aile Bilgi Formunun sonucunda eğer çocuğunuz araştırma grubunun özelliklerini karşılıyorsa, çocuğunuzun gelişimini değerlendirmek amacıyla çocuğunuza Denver Gelişimsel Tarama Testi II uygulanacaktır. Denver II, çocukların gelişimsel alanları taramak üzere Kişisel-Sosyal, İnce Motor, Dil ve Kaba Motor alanlarından oluşmaktadır. Denver II testinin sonucuna göre normal gelişim gösteren çocukların dil (konuşma) örnekleri önce çocukla 10-15 dakika süren bir oyun esnasında çocuğun oyun sırasındaki konuşmaları ses kayıt cihazına kaydedilerek alınacaktır. Oyun sonunda çocuklara sözcüksüz resimli öykü kitabı gösterilecek ve resimlere uygun öykü anlatıldıktan sonra çocuktan dinlediği öyküyü kendi kelimeleriyle anlatması istenecektir. Öykü anlatım aşamasında geçen konuşmalar ses kayıt cihazına kaydedilecektir.

İzin formunun imzalanması dışında kalan bütün uygulamalar çocuğun kendi ev ortamında yapılacaktır. Yapılacak araştırmayla ilgili daha detaylı bilgi almak ve sorularınızı yönlendirmek için lütfen beni 0533-5793708 numaralı telefondan arayın.

Çocuğunuzun ön sayfada sözü geçen araştırmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen sayfanın alt kısmında yer alan ve çocuğunuzun araştırmaya katılmasına onay verdiğinizi belirten bölümü işaretleyin, çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul etmiyorsanız, çocuğunuzun araştırmaya katılmasına onay vermediğinizi belirten bölümü işaretleyin. İşbirliğiniz ve katılımınız için teşekkür ederim.

*Araştırma Görevlisi
Zeynep ERDİL
Hacettepe Üniversitesi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü*

Lütfen aşağıdakilerden birini işaretleyin:

☐ isimli çocuğumun, Zeynep Erdil'in yapacağı "Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklar ile Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocukların dile bağlı özellikler yönünden karşılaştırılması." konulu araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

☐ isimli çocuğumun, Zeynep Erdil'in yapacağı "Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklar ile Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocukların dile bağlı özellikler yönünden karşılaştırılması." konulu araştırmaya **katılmasına izin vermiyorum.**

Formu dolduran kişinin Adı- Soyadı :

İmzası : Tarih:

EK II

Aile İzin Formu (Hollanda)

Sayın Ebeveynler,

Benim adım Zeynep Erdil, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışıyor ve Doktora yapıyorum. 1 yıl süreyle eğitimime Vrije Üniversitesinde devam etmekteyim.

“Hollanda’da yaşayan iki dilli Türk çocuklar ile Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların dile bağlı özellikler yönünden karşılaştırılması.” konulu Doktora araştırmam için, Hollanda’da doğmuş olan ve Hollanda’da yaşayan, ana dilleri Türkçe olan ve 4 yaşından itibaren okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş arası çocukların dil (konuşma) örneklerini almam gerekiyor.

Eğer çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul ederseniz; izin kâğıdını imzaladıktan sonra, benim tarafımdan size çocuğunuz ve sizin hakkınızda bilgi toplamak amacıyla hazırlanmış 36 sorudan oluşan bir Aile Bilgi Formu verilecektir. Aile Bilgi Formunun sonucunda eğer çocuğunuz araştırma grubunun özelliklerini karşılıyorsa, çocuğunuzun gelişimini değerlendirmek amacıyla çocuğunuza Denver Gelişimsel Tarama Testi II uygulanacaktır. Denver II, çocukların gelişimsel alanları taramak üzere Kişisel-Sosyal, İnce Motor, Dil ve Kaba Motor alanlarından oluşmaktadır. Denver II testinin sonucuna göre normal gelişim gösteren çocukların dil (konuşma) örnekleri önce çocukla 10-15 dakika süren bir oyun esnasında çocuğun oyun sırasındaki konuşmaları ses kayıt cihazına kaydedilerek alınacaktır. Oyun sonunda çocuklara sözcüksüz resimli öykü kitabı gösterilecek ve resimlere uygun öykü anlatıldıktan sonra çocuktan dinlediği öyküyü kendi kelimeleriyle anlatması istenecektir. Öykü anlatım aşamasında geçen konuşmalar ses kayıt cihazına kaydedilecektir.

İzin formunun imzalanması dışında kalan bütün uygulamalar çocuğun kendi ev ortamında yapılacaktır. Yapılacak araştırmayla ilgili daha detaylı bilgi almak ve sorularınızı yönlendirmek için lütfen beni 641-030378 numaralı telefondan arayın.

Çocuğunuzun ön sayfada sözü geçen araştırmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen sayfanın alt kısmında yer alan ve çocuğunuzun araştırmaya katılmasına onay verdiğinizi belirten bölümü işaretleyin, çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul etmiyorsanız, çocuğunuzun araştırmaya katılmasına onay vermediğinizi belirten bölümü işaretleyin. İşbirliğiniz ve katılımınız için teşekkür ederim.

*Araştırma Görevlisi
Zeynep ERDİL
Hacettepe Üniversitesi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü*

Lütfen aşağıdakilerden birini işaretleyin:

☐ isimli çocuğumun, Zeynep Erdil'in yapacağı "Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklar ile Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocukların dile bağlı özellikler yönünden karşılaştırılması." konulu araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

☐ isimli çocuğumun, Zeynep Erdil'in yapacağı "Hollanda'da yaşayan iki dilli Türk çocuklar ile Türkiye'de yaşayan tek dilli Türk çocukların dile bağlı özellikler yönünden karşılaştırılması." konulu araştırmaya **katılmasına izin vermiyorum.**

Formu dolduran kişinin Adı- Soyadı :

İmzası : Tarih:

EK III

Aile Bilgi Formu (Türkiye)

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğunuzun adı soyadı
.....
2. Çocuğunuzun doğum tarihi (gün/ay/yıl)
3. Çocuğunuzun doğduğu ülke ☐ Türkiye ☐ Diğer
4. Çocuğunuz doğduğundan beri Türkiye’de mi yaşıyor? ☐ Evet ☐ Hayır
5. Çocuğunuz hangi tarihte okul öncesi eğitim kurumuna başladı?
6. Çocuğunuz Türkçe dışında herhangi bir dil öğrendi mi/ öğreniyor mu?
☐ Evet ☐ Hayır
7. Çocuğunuzun işitme kaybı var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
8. Çocuğunuzun nörolojik ve/veya fizyolojik bir problemi var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
9. Çocuğunuzun uzmanlar tarafından saptanmış herhangi bir işitme kaybı ve/veya
dil bozukluğu var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
10. Anne ve Babanın ana dilleri Türkçe mi? ☐ Evet ☐ Hayır
11. Annenin doğum yeri ☐ Türkiye ☐ Diğer (Belirtiniz.....)
12. Babanın doğum yeri ☐ Türkiye ☐ Diğer (Belirtiniz.....)
13. Annenin son bitirdiği okul
14. Babanın son bitirdiği okul
15. Çocuğunuzun kendinden büyük ve küçük kaç kardeşi var?

16. Çocuğunuzla Türkçe dışında herhangi bir dil konuşuyor musunuz?

☐ Evet

☐ Hayır

17. Çocuğunuzla Türkçe dışında herhangi başka bir dil konuşan kimse var mı/ oldu mu? ☐ Evet ☐ Hayır

18. Çocuğunuz gün içinde ne kadar televizyon izliyor?

19. Çocuğunuz yabancı bir dilde yayın yapan kanal / kanallar izliyor mu?

☐ Evet

☐ Hayır

20. Çocuğunuzun Türkçe kullanımı / yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Türkçe Becerileri

☐ 5 (çok iyi ya da çok yeterli)

☐ 4

☐ 3

☐ 2

☐ 1 (hiç memnun değilim)

EK IV

Aile Bilgi Formu (Hollanda)

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuğunuzun adı soyadı
.....
2. Çocuğunuzun doğum tarihi (gün/ay/yıl)
3. Çocuğunuzun doğum yeri ☐ Hollanda ☐ Diğer
4. Çocuğunuz doğduğundan beri Hollanda'da mı yaşıyor? ☐ Evet ☐ Hayır
5. Çocuğunuz hangi tarihte okul öncesi eğitim kurumuna başladı?
6. Çocuğunuz Türkçe ve Felemenkçe dışında herhangi bir dil öğrendi mi/ öğreniyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır
7. Çocuğunuzun işitme kaybı var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
8. Çocuğunuzun nörolojik ve/veya fizyolojik bir problemi var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
9. Çocuğunuzun uzmanlar tarafından saptanmış herhangi bir işitme kaybı ve/veya dil bozukluğu var mı? ☐ Evet ☐ Hayır
10. Anne ve Babanın ana dilleri Türkçe mi? ☐ Evet ☐ Hayır
11. Annenin doğum yeri ☐ Hollanda ☐ Diğer (Belirtiniz.....)
12. Babanın doğum yeri ☐ Hollanda ☐ Diğer (Belirtiniz.....)
13. Anne kaç yıldır Hollanda' da yaşıyor
14. Baba kaç yıldır Hollanda' da yaşıyor
15. Anne Felemenkçe biliyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır
Eğer evet ise; seviyesi ☐ İyi ☐ Orta ☐ Az

16. Baba Felemenkçe biliyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır

Eğer evet ise; seviyesi ☐ İyi ☐ Orta ☐ Az

17. Annenin son bitirdiği okul

18. Babanın son bitirdiği okul

19. Çocuğunuz okul öncesi eğitime başlamadan önce: ☐ Evde kaldı

☐ Günlük bakım veren bir kuruma gitti ☐ Başka bir okula devam etti

20. Çocuğunuzun kendinden büyük ve küçük kaç kardeşi var?

21. Çocuğunuz doğduğundan beri düzenli olarak Türkiye'ye gidiyor mu?

☐ Evet ☐ Hayır Eğer evet ise; Türkiye'de ortalama kaldığı süre

22. Çocuğunuzla gün içinde beraber ne kadar vakit geçiriyorsunuz?

23. Çocuğumla beraberken ☐ Türkçe ☐ Felemenkçe ☐ Türkçe-Felemenkçe konuşuyorum.

24. Çocuğunuz kardeşleriyle konuşurken hangi dili kullanıyor?

☐ Türkçe ☐ Felemenkçe ☐ Türkçe-Felemenkçe

25. Çocuğunuz gün içinde ne kadar televizyon izliyor?

26. Çocuğunuz Türkçe kanal izliyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır

Eğer evet ise günde kaç saat?

27. Çocuğunuz Felemenkçe kanal izliyor mu? ☐ Evet ☐ Hayır

Eğer evet ise günde kaç saat?

28. Çocuğunuz kaç yaşından itibaren, günde kaç saat Felemenkçe duydu ve/ veya öğrenmeye başladı ?.....

29. Çocuğunuz hangi yollarla Felemenkçe duymaya ve/ veya öğrenmeye başladı ?

.....
.....
.....

30. Çocuğunuzla kimler Türkçe konuşuyor?

☐ Anne ☐ Baba ☐ Anneanne ☐ Babaanne ☐ Büyükbaba (Anne)

☐ Büyükbaba (Baba) ☐ Kardeşler ☐ Diğer akrabalar ☐ Arkadaşları

☐ Komşular ☐ Dükkân sahipleri ☐ Diğer

31. Çocuğunuzla kimler Felemenkçe konuşuyor?

☐ Anne ☐ Baba ☐ Anneanne ☐ Babaanne ☐ Büyükbaba (Anne)

☐ Büyükbaba (Baba) ☐ Kardeşler ☐ Diğer akrabalar ☐ Arkadaşları

☐ Komşular ☐ Dükkân sahipleri ☐ Diğer

32. Çocuğunuzun Türkçe konuşabilmesi sizin için önemli mi? ☐ Evet ☐ Hayır

33. Çocuğunuzun Türkçe yazıp okuması sizin için önemli mi? ☐ Evet ☐ Hayır

34. Çocuğunuzun Felemenkçe konuşabilmesi sizin için önemli mi? ☐ Evet ☐ Hayır

35. Çocuğunuzun Felemenkçe yazıp okuması sizin için önemli mi? ☐ Evet ☐ Hayır

36. Çocuğunuzun Türkçe ve Felemenkçe becerisi / yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Türkçe Becerileri

☐ 5 (çok iyi ya da çok yeterli)

☐ 4

☐ 3

☐ 2

Felemenkçe Becerileri

☐ 5 (çok iyi ya da çok yeterli)

☐ 4

☐ 3

☐ 2

☐ 1 (hiç memnun değilim)

☐ 1 (hiç memnun değilim)

