

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ANAOKULUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK TEK DİLLİ VE İKİ
DİLLİ ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve ALACAN

Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı
Çocuk Gelişimi Programı

AĞUSTOS, 2025

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**ANAOKULUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK TEK DİLLİ VE İKİ
DİLLİ ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK
BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Merve ALACAN
(Y2316.017001)

Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı
Çocuk Gelişimi Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Güldal AYBAŞ

AĞUSTOS, 2025

TEZ SINAV TUTANAĞI

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı toplantısında oluşturulan jüri üyeleri önünde, ... tarihinde tez savunma sınavı yapılan Merve ALACAN'ın tezi hakkında oy birliği* ile kabul** kararı verilmiştir.

JÜRİ

1. Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Güldal AYBAŞ
2. Üye : Prof. Dr. Fatma Çağlayan DİNÇER
3. Üye : Dr. Öğr. Üyesi Selçuk TÜRKMEN

ONAY

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
..... tarih ve sayılı kararı

(*) Oybirliği/Oyçokluğu hâli yazı ile yazılacaktır.

(**) Kabul kararı hâli yazı ile yazılacaktır.

ONUR SÖZÜ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (07/08/2025)

Merve ALACAN

ÖNSÖZ

Tez sürecimde bana rehberlik eden, beni yönlendiren ve desteğini benden esirgemeyen değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Güldalı AYBAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Hayatım boyunca bana sevgiyi, azmi ve pes etmemeyi öğreten, beni her zaman destekleyen ve akademik kariyerimde bana güç veren canım annem Ayşe ALACAN'a ve maddi manevi tüm desteğiyle hep arkamda duran canım babam Kemal ALACAN'a teşekkür ederim. Tez sürecim boyunca motivasyonumu destekleyen, bana inanan canım arkadaşlarım Ezgi Yeter TOPTAŞ'a, Elif Nur KARATAŞ'a, Gamze DÖNMEZ'e ve Diyarbakır-İstanbul yolculuğumda beni misafir eden Fatma ASLAN ve ailesine teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca beni destekleyen Yenikent Rehabilitasyon Merkezi idarecilerine ve çalışma arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Veri toplama sürecimde bana destek olan anaokulu müdürlerine, öğretmenlerine ve araştırmaya katılmayı kabul eden tüm ilgili velilere teşekkürlerimi sunuyorum.

Ağustos, 2025

Merve ALACAN

ANAOKULUNA DEVAM EDEN 60-72 AYLIK TEK DİLLİ VE İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

ÖZET

Bu çalışma, Türkiye'nin çok dilli yapısında 60-72 aylık anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini araştırarak, Diyarbakır (Kayapınar) ve İstanbul (Esenyurt) illerinde 150 çocuk (75 tek dilli, 75 iki dilli; ana dili Kürtçe, baskın dil Türkçe) üzerinde Erken Okuryazarlık Testi (EROT) ile performanslarını karşılaştırmıştır. Bulgular, tek dilli çocukların genel isimlendirme, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerilerinde üstünlük gösterdiğini, ancak sözcük bilgisi, işlev bilgisi ve dinlediğini anlama alanlarında iki dilli çocuklarla eşitlik sergilediğini ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, Türkçe ağırlıklı müfredat, sınırlı Kürtçe maruziyet ve Kürtçe'nin azınlık dili statüsünden kaynaklanırken, tek dilli çocuklar anadillerinde (Türkçe) eğitim ve sürekli maruziyet avantajıyla öne çıkmıştır. Demografik faktörler, bu beceri farklılıklarını önemli ölçüde etkilemiştir. Kız çocukları ve 35 yaş altı ebeveynlerin tek dilli çocukları, yoğun Türkçe maruziyetiyle isimlendirme ve harf bilgisinde üstünlük gösterirken, üniversite mezunu annelerin iki dilli çocukları isimlendirme becerisinde başarılıdır. Diyarbakır'daki Türkçe baskın çevresi, iki dilli çocukların kelime hazinesini geliştirmiş, ancak harf bilgisi geriliğini artırmıştır; bu, anadilinde eğitim eksikliğinin bir yansımasıdır. Sonuç olarak, iki dilli çocuklar harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalıkta geride kalsa da, dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi alanlarında tek dilli çocuklarla eşit performans sergilemiştir. Bu bulgular, anadilinde eğitim eksikliği, dil kaygısı ve Türkçe baskınlığının etkisini ortaya koyarken, demografik faktörler (cinsiyet, ebeveyn eğitimi) sonuçları şekillendirmiştir. Örneklemenin Diyarbakır ve İstanbul ile sınırlı olması, anadil yeterliliklerinin ölçülmemesi ve ölçüm aracının kültürel uyum eksiklikleri genellemeyi kısıtlasa da, Türkiye'nin çok dilli eğitim dinamiklerine ışık tutmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Anadil, İki Dillilik, Erken Okuryazarlık



**COMPARISON OF EARLY LITERACY SKILLS OF MONOLINGUAL
AND BILINGUAL CHILDREN AGED 60–72 MONTHS
ATTENDING PRESCHOOL**

ABSTRACT

This study investigates early literacy skills among 60-72-month-old preschool children within Turkey’s multilingual context, comparing the performance of 150 children (75 monolingual, 75 receptive bilingual with Kurdish as the native language and Turkish as the dominant language) in Diyarbakır (Kayapınar) and Istanbul (Esenyurt) using the Early Literacy Test (EROT). Findings indicate that monolingual children outperform their bilingual peers in general naming, phonological awareness, and letter knowledge, while showing equality in vocabulary, functional knowledge, and listening comprehension. These differences stem from the Turkish-dominant curriculum, limited mother-tongue (Kurdish) exposure, and the minority status of Kurdish, whereas monolingual children benefit from education in their native language and consistent Turkish exposure. Demographic factors significantly influence these skill variations. Girls and children of younger parents (under 35) in the monolingual group excel in naming and letter knowledge due to intensive Turkish exposure, while children of university-educated mothers in the bilingual group show strengths in naming skills. The Turkish-dominant environment in Diyarbakır has supported bilingual children’s vocabulary development, yet it has also contributed to their lag in letter knowledge, highlighting the impact of mother-tongue education deficits. Consequently, receptive bilingual children lag in letter knowledge and phonological awareness but perform equally with monolingual peers in listening comprehension and vocabulary. These findings reflect the effects of insufficient mother-tongue education, language anxiety, and Turkish dominance, shaped by demographic dynamics (gender, parental education). Limitations, including the sample’s restriction to Diyarbakır and Istanbul, unmeasured mother-tongue proficiency, and the testing tool’s lack of cultural adaptation, restrict generalizability. Nonetheless, the study offers a

valuable foundation for understanding Turkey's multilingual educational dynamics

Keywords: Preschool Education, Mother Tongue, Bilingualism, Early Literacy



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
I. GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	1
B. Araştırmanın Hipotezi	3
C. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	3
D. Varsayımlar.....	3
II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	5
A. Dil, Anadil ve İki Dillilik ile İlgili Kavramlar ve Kuramlar.....	5
1. Dilin Tanımı ve Önemi	5
2. Anadili.....	6
3. İki Dillilik (Bilingualism)	7
4. İki Dilliliğin Sınıflandırılması.....	8
a. Edinimin Sırası ve Zamanına Göre İki Dillilik	9
b. Dilin İşlevine Göre İki Dillilik	10
c. Sosyopolitik Statüye Göre İki Dillilik	10
d. Kullanım Açısından İki Dillilik.....	11
e. Diller Arası İlişkiye Göre İki Dillilik	12

5. İki Dilli Olmanın Avantajları.....	12
6. İki Dilli Olmanın Dezavantajları.....	14
7. İki Dilli Çocukların Dil Gelişimi	15
8. Çok Dilli Eğitim Programları.....	16
a. Geçiş İki Dilli Eğitim (Transitional Bilingual Education- TBE).....	18
b. Gelişimsel İki Dilli Eğitim (Developmental Bilingual Education- DBE). 18	
c. Daldırma İki Dilli Eğitim (Bilingual Immersion Programs)	19
d. İkili Dil Programları (Dual Language Programs).....	20
9. Türkiye’de Dil ve Eğitim	21
B. Erken Okuryazarlık.....	23
1. Erken Okuryazarlık Kavramı ve Önemi	23
a. Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık	24
b. Harf Bilgisi	24
c. Sözcük Dağarcığı.....	25
d. Yazı Farkındalığı	25
e. Dinlediğini Anlama	26
2. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişim Süreci	26
3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler	29
a. Ebeveyn Yaşının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi	31
4. Erken Okuryazarlığın Desteklenmesi	32
5. Okuryazarlığın Sınıf İçinde Desteklenmesi:	32
6. Tek Dilli ve İki Dilli Çocuklarda Erken Okuryazarlık	34
7. Erken Okuryazarlık ve İki Dillilik Üzerine Yapılan Çalışmalar.....	35
a. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	35
b. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	39
III. YÖNTEM.....	43

A. Araştırma Modeli.....	43
B. Araştırmanın Amacı.....	43
C. Araştırmanın Problemi.....	44
D. Araştırmanın Alt Problemleri	44
E. Evren ve Örneklem	44
F. Araştırmanın Uygulama Süreci ve Etik İlkeler	45
G. Verilerin Toplama Araçları.....	45
1. Demografik Bilgi Formu (Ek-3) :.....	45
2. Erken Okuryazarlık Testi (EROT) :.....	46
H. Verilerin Analizi	47
IV. BULGULAR.....	49
V. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER.....	69
A. Tartışma	69
1. Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerindeki Farklılıklar	69
2. Alt Boyutlara Göre Bulguların Tartışılması	71
a. Sözcük Bilgisi.....	71
i. Alıcı ve İfade Edici Dil	71
ii. Genel İsimlendirme	72
iii. İşlev Bilgisi.....	73
b. Sesbilgisel Farkındalık	73
c. Harf Bilgisi	74
d. Dinlediğini Anlama	75
3. Demografik Faktörlerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi.....	75
a. Cinsiyet.....	76
b. Ebeveyn Yaşı ve Öğrenim Durumu.....	76

c. Anne Çalışma Durumu	77
d. Çocuk Yaşı ve Konuşmaya Başlama Yaşı.....	78
e. Ailedeki Çocuk Sayısı	79
4. Türkiye Bağlamında İki Dillilik ve Erken Okuryazarlık	79
B. Sonuç	80
C. Öneriler	81
VI. KAYNAKÇA	83
EKLER.....	107
ÖZGEÇMİŞ.....	121

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1	Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	47
Çizelge 2	Tek Dilli Çocuklar ve İki Dilli Çocuklara İlişkin Sosyodemografik Dağılımlar.....	49
Çizelge 3	Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Puanlarının Karşılaştırılması	51
Çizelge 4	Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Cinsiyete Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular ..	52
Çizelge 5	Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Anne Yaş Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular	54
Çizelge 6	Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Baba Yaş Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular	56
Çizelge 7	Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Anne Öğrenim Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular	58
Çizelge 8	Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Baba Öğrenim Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular	60
Çizelge 9	Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Anne Çalışma Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular	62
Çizelge 10	Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Çocuk Yaş Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular	63

Çizelge 11 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Ailedeki Çocuk Sayısı Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular	65
Çizelge 12 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Konuşmaya Başlama Yaşına Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular	67



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
BM	: Birleşmiş Milletler
EROT	: Erken Okuryazarlık Testi
L1	: Language 1 (Birinci dil)
L2:	Language 2 (İkinci dil)
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)



I. GİRİŞ

Bu bölümde, literatür doğrultusunda araştırmanın içeriğini açıklayan bilgilere yer verilmiştir.

A. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Dil, insanı diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biridir ve bireylerin ruhsal, toplumsal kimliklerini şekillendirerek kültürlerin nesilden nesile aktarılmasını sağlar (Dereli ve Koçak, 2005; Achmet, 2005; Yazıcı, 2007). David Crystal dilin yalnızca iletişim aracı değil, aynı zamanda toplumsal kimlik, tarihsel birikim ve kültürel çeşitliliğin bir yansıması olduğunu vurgular (Crystal, 2013). İnsanlar, anadillerini kullanarak kendilerini ifade eder; anadil, okuma, dinleme, konuşma ve duygu-düşünce aktarımı gibi becerilerin temelini oluşturur (Aksan, 2015). Bu bağlamda, dil, bireysel ve toplumsal gelişimin merkezinde yer alır.

İki dillilik, bireylerin anlama ve kendini ifade etme becerilerini etkileyen önemli bir faktördür (Comeau et al., 2007). İki dillilik, en basit haliyle birden fazla dil bilme yeteneği olarak tanımlansa da, dilin edinim sırası, işlevi, sosyopolitik statüsü ve kullanım biçimine göre farklılaşır (Herrman-Triarhe, 2000; Achmet, 2005). Baskın dilin daha güçlü olduğu durumlarda, diğer dil zayıf kalabilir ve anadil kaybına yol açabilir (Montrul, 2018). Toplumda bireyler, anadilleriyle sosyal bağlar kurar ve topluma entegre olur (Aksan, 2015). Ancak, azınlık gruplarındaki bireyler, topluma uyum sağlamak için baskın dili öğrenmek zorunda kalabilir; bu, bazen anadilin ihmal edilmesine neden olur. Çocukların anadillerinin kabul gördüğü eğitim ortamları, bireysel gelişim ve toplumsal entegrasyon için kritik öneme sahiptir (Durmuşçelebi, 2007; Temel vd., 2021). Anadilinde eğitim, bilişsel gelişimi destekler ve çok dilli ortamlarda öğrenme başarısını artırır (Skutnabb-Kangas, 2000). İki dilli ve çok kültürlü toplumlarda büyüyen çocukların, altı yaşına geldiklerinde bile her iki dilde farklı yetkinlik düzeyleri gösterdiğini; bu nedenle, tek dilli akranlarına kıyasla istenen dil ve düşünce seviyesine ulaşmakta zorlanabileceği belirtilir (Yazıcı ve Temel, 2011).

Cummins (2001) iki dilin kavram ve düşünce becerileri açısından birbirinden ayıramayacağını savunur. Çocukların anadilleri okul ortamında desteklenirse, her iki dilde öğrendikleri beceriler ve okuryazarlık bilgileri birbirini güçlendirir. Bu nedenle, iki dilli eğitim programları, çocukların anadil ve resmi dilde gelişimini destekler. Ancak, anadilin okul dışında bırakılması, çocukların sınıf içi performansını ve özgüvenini olumsuz etkiler; bu durum, çocuk haklarının ihlali anlamına gelir (Kangas, 2006). Tek bir dilde ısrarcı olmak, çocukların ikinci dile karşı mesafe geliştirmesine yol açabilir (Ceyhan ve Koçbaş, 2009). Bu da öğrenme süreçlerini sekteye uğratar (Grass and Selinker, 2008). İki dilli eğitim, bu engelleri aşarak çocukların her iki dilde yetkinlik kazanmasını sağlar.

Çocukların dil ve yazıyla erken yaşta kurdukları ilişki, okuryazarlık gelişiminin temelini oluşturur (Stegelin, 2002; Ranweiler, 2004). Erken okuryazarlık, yazılı ve sözlü dilin anlaşılmasını kapsar ve akademik başarıyla güçlü bir bağlantıya sahiptir (Nelson, 2005; Spira, Bracken and Fischel, 2005). Erken okuryazarlık, beş temel bileşenden oluşur: Sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama (Kargın vd., 2015). Sesbilgisel farkındalık, kelimelerin seslerini ayırt etme, ekleme veya çıkarma becerisidir (Hoover, 2002). Harf bilgisi, harflerin kelimeleri oluşturan semboller olduğunu anlamayı içerir (Griffith et al., 2008). Sözcük bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşmada kelimelerin anlamlandırılmasını ifade eder (Luckner and Cooke, 2010; Gencer, 2019). Yazı farkındalığı, yazılı dilin kurallarını öğrenmeyi kapsar (Machado, 2010). Bu beceriler, bireyin yaşam boyu akademik başarısını derinden etkiler (Whitehurst and Lonigan, 2001; Elliott and Olliff, 2008; Scarborough et al., 2009).

Erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi, aile, okul öncesi eğitim kurumları, sosyokültürel ve sosyoekonomik faktörlerden etkilenir (Campbell et al., 2001; Morrow, 2005). Ailenin öğrenim düzeyi ve okuryazarlığa yönelik tutumu, bu becerilerin oluşumunda kritik bir rol oynar (Bennet, Weigel and Martin, 2002). Okul öncesi kurumlar da okuryazarlık gelişimini destekler (Gönen vd., 2010). Türkiye'nin çok dilli ve kültürel yapısı, tek dilli ve iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin farklı dinamiklerle şekillendiği bir bağlam sunar. Bu araştırma, 60-72 aylık anaokulu çocuklarının Erken Okuryazarlık Testi

(EROT) sonuçlarını analiz ederek, tek dilli ve iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmayı ve cinsiyet, ebeveyn yaşı, öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, çocuk yaşı, ailedeki çocuk sayısı, konuşmaya başlama yaşı gibi demografik faktörlerin bu beceriler üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır.

B. Araştırmanın Hipotezi

H0: İki dilli ve tek dilli çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir fark yoktur.

H1: İki dilli ve tek dilli çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir fark vardır.

C. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Esenyurt İlçesinde bulunan MEB'e bağlı anaokuluna devam eden 75 tek dilli ve Diyarbakır ilinin Kayapınar ilçesinde bulunan MEB'e bağlı anaokuluna devam eden 75 iki dilli çocuk ile sınırlıdır.

Ailelerin sosyodemografik bilgileri, araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formundaki bilgiler ile sınırlıdır.

D. Varsayımlar

- a. Diyarbakır'daki iki dilli çocukların, Türkçe'nin baskın dil olduğu bir dil çevresinde, anadillerine (Kürtçe) sınırlı maruz kalmaları, erken okuryazarlık becerilerini olumsuz etkiler.
- b. Anadilinde (Kürtçe, Arapça) eğitim eksikliği, iki dilli çocukların Türkçe okuryazarlık becerilerinde dengesiz iki dillilik yaratır ve özellikle fonolojik ve harf bilgisi becerilerini sınırlar.
- c. Kürtçe'nin azınlık dili statüsü, dil kaygısı ve kimlik çatışması gibi psikolojik faktörler, iki dilli çocukların sınıf içi katılımını ve okuma motivasyonunu olumsuz etkiler.

- d. Çift dilli materyaller (örneğin, Kürtçe-Türkçe hikaye kitapları, fonolojik oyunlar) ve kapsayıcı sınıf ortamları, iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilir.



II. KURAMSAL ÇERÇEVE

A. Dil, Anadil ve İki Dillilik ile İlgili Kavramlar ve Kuramlar

1. Dilin Tanımı ve Önemi

İnsan, sosyal bir varlık olarak, yaşamı boyunca duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını ifade etmek için bir araca gereksinim duymuştur. Bu iletişim sürecinde, jest ve mimik gibi sözel olmayan yöntemlerin yanı sıra dil, bireylerin kendilerini ifade etmelerinin temel aracı haline gelmiştir. Dil, insanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri olarak, iletişimde merkezi bir rol oynar (Dereli ve Koçak, 2005). Bu bağlamda, dil, yalnızca bireylerin birbirleriyle bağlantı kurmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda onların iç dünyalarını dış dünyaya açan ve toplumsal etkileşimlerini zenginleştiren bir köprü görevi görür.

Dilin bu köprü görevi, bireylerin ve toplumların kimliklerini şekillendirmede ve kültürel miraslarını sürdürmede kritik bir öneme sahiptir. Dil, bireylerin duygu, düşünce, istek ve tecrübelerini aktarmalarını, dış dünyayı yorumlayarak iç dünyalarına taşımalarını sağlar; böylece geçmişten bahsedilebilir, gelecek hayal edilebilir ve birey kendini keşfedebilir (Topbaş, 2005). Aynı zamanda, dil, bireylerin ruhsal ve toplumsal kişiliklerinin oluşumuna katkıda bulunarak toplumların kültürlerinin kuşaklar boyu aktarılmasında temel bir öge olarak öne çıkar (Achmet, 2005; Yazıcı, 2007). Crystal (2013) dilin yalnızca bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda bir toplumun kimliğini, tarihsel birikimini ve insanlığın kültürel çeşitliliğini yansıtan bir unsur olduğunu vurgular. Bu bağlamda, dil, bireylerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanımakla kalmaz, aynı zamanda toplulukların tarihsel ve kültürel mirasını koruma ve aktarma süreçlerinde temel bir rol oynar. Bu nedenle, dil, bireylerin toplumdaki yerini belirleyen ve kültürel devamlılığı sağlayan vazgeçilmez bir unsur olarak, insanı insan yapan en güçlü araçtır.

Bu kültürel ve toplumsal rol, dilin önemini daha da belirginleştirir; zira dil, bir toplumun hafızasını ve kimliğini nesilden nesile taşıyan en güçlü araçtır.

Aksan (2015), dilin bilim ve tekniğin yapıcısı olduğunu ve onsuz ne kişisel anıların ne de bilimsel bilgilerin gelecek nesillere aktarılabilirliğini ifade eder. Dahası, dil, bir ulusun inançları, gelenekleri ve yaşam biçimleri hakkında derinlemesine bilgi sunarak kültürel kimliğin temel taşı haline gelir (Eğitim-Sen, 2010). Crystal'ın (2013) her dilin bir kültürü temsil ettiği ve bu çeşitliliğin insanlığın zenginliği olduğu görüşü, “Bir dil bir insan, iki dil iki insan” atasözüyle desteklenir; bu atasözü, dil öğreniminin bireyin entelektüel ve kültürel ufkunu genişletmedeki dönüştürücü etkisini vurgular (Eğitim-Sen, 2010). Böylece, dil, bireyleri ve toplumları birleştiren, kültürel mirası zenginleştiren ve kimliği güçlendiren vazgeçilmez bir unsurdur.

2. Anadili

Anadili, bireyin doğduğu çevreden, özellikle ailesi ve yakın çevresinden, herhangi bir öğretim süreci olmaksızın doğal yollarla edindiği ilk dildir ve toplumsal düzeyde incelenen önemli bir dil kategorisi olarak öne çıkar. Bu dil, bireyin çocukluk döneminde ailesi ve toplumuyla kurduğu ilk iletişim aracıdır; öğrenim gerektirmeden, kendiliğinden ve en iyi şekilde konuşulur (Oruç, 2016). Özellikle de çocuğun doğduğu çevrede, genellikle annesinden öğrendiği ve okul öncesi dönemde öğrenim sürecinin tamamlandığı dildir (Alpay, 2010). Anadilin ayrıca bireyin kendini ifade ederken kullandığı birincil dil olduğunu ve okuduğunu, dinlediğini, söylediğini anlama ile duygu ve düşünceleri aktarma temelinde şekillendiğini vurgular (Aksan, 2015). Colin Baker ise anadile farklı bir yaklaşımla bakarak kullanımla ilgili olduğunu da dile getirir. Anadilin yalnızca ilk öğrenilen dil değil, aynı zamanda bireyin en çok kullandığı, sevdiği veya yaşamının bir döneminde en güçlü olduğu dil olabileceğini ekler (Baker, 2001). Anadili, dil bilgisi kurallarını öğrenmeyi, dile ait tarihi ve edebi eserler hakkında bilgi sahibi olmayı ve bunlar üzerinden düşünce üretmeyi de kapsar (Göğüş, 1988). anadilin bireyin kültürel kimliğini güçlendirdiğini ve toplumsal bağları pekiştirdiğini belirtir (2003). Böylece, anadili, bireyin düşünce dünyasını şekillendiren, yaratıcılığı destekleyen ve toplumsal hafızayla bağ kuran bir köprüdür (Eğitim-Sen, 2010).

Anadilin bireyler ve özellikle çocuklar için önemi, toplumsal ve bireysel kimlik oluşumunda, iletişimde ve öğrenme süreçlerinde oynadığı kritik rolden

kaynaklanır. Çocuk, anadiliyle çevresini, ailesini ve dünyayı anlamlandırır, bu dil aracılığıyla topluma aidiyet duygusu geliştirir (Aksan, 2015). Anadili, bireyin yaşamla bütünleşmesini, mutluluğunu ve iletişim yetisini güçlendirmekle birlikte tüm bilgi ve birikimler bu dil üzerinden şekillenir (Sincar, 2015). Ancak bireylerin okuduklarını ve dinlediklerini yeterli düzeyde anlayamaması, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde aktaramamasına yol açar; bu da eleştirel okur-yazarlık becerisi ve yaratıcılık gibi yetkinliklerin gelişimini engeller (Önkaş, 2010). Anadilinde güçlü bir temel oluşturan çocuklar, ikinci dil öğreniminde daha başarılıdır, çünkü anadilindeki bilgi birikimi ikinci dile aktarılabilir (Cummins, 2001). Özellikle, anadil eğitiminin bilişsel gelişimi desteklediğini ve çok dilli ortamlarda öğrenme başarısını artırdığını vurgular (Skutnabb-Kangas, 2000). Farklı anadilleri konuşan bireylerin kendi anadillerinde eğitim alması ve çocukların dil öğrenme ortamlarının uygun hale getirilmesi, bireysel gelişim ve toplumsal entegrasyon açısından kritik öneme sahiptir (Durmuşçelebi, 2007). UNESCO'nun 2025'te yayımlanan son raporları, anadil eğitiminin çocukların akademik başarısını artırdığını ve kültürel çeşitliliği koruduğunu doğrulamaktadır (UNESCO, 2025). Dolayısıyla, anadili, çocuğun psikolojik, zihinsel ve sosyal gelişimini destekleyen, akademik başarıyı güçlendiren ve kültürel devamlılığı sağlayan vazgeçilmez bir unsurdur; bu, anadil eğitiminin bilişsel ve sosyal faydalarını vurgulayan çalışmalarla da desteklenmektedir (Skutnabb-Kangas, 2000).

3. İki Dillilik (Bilingualism)

İki dillilik, dilbilimde köklü bir kavram olarak, etimolojik kökenlerini Latince'den alır. "Bilingualism" terimi, Latince'de "iki" anlamına gelen "bi" ve "dilbilimi" anlamındaki "lingualism" kelimelerinin birleşiminden oluşur (Romaine, 1989; Akt. Yazıcı, 2007). Dilin çok boyutlu ve dinamik yapısı, bu kavramın farklı bakış açılarına göre çeşitlilik gösteren tanımlarla ele alınmasına yol açar. Çift dillilik ve çok dillilik, dilbilimcilerin perspektiflerine bağlı olarak farklı şekillerde yorumlanır; bu da iki dilliliğin yalnızca dil bilgisiyle değil, sosyal, kültürel ve işlevsel boyutlarıyla da anlaşılmasını gerektirir.

Bu bağlamda, iki dilliliğin tanımlanmasında temel bir tartışma, bireyin iki dilde ne kadar yetkin olması gerektiği üzerinedir. İki dilliliğin en ortak özelliği,

bireyin birden fazla dil bilmesidir (Herrman-Triarhe, 2000; Achmet, 2005). Ancak, iki dillilik, her iki dili de anadil düzeyinde veya bu düzeye yakın bir yetkinlikte bilme olarak tanımlanabilir (Bloomfield, 1933). Buna karşılık, iki dillilik yalnızca yeterlilikle sınırlı olmayıp dilin kullanım boyutunu da içerir; bu, dil becerisi ile kullanım arasındaki ilişkiyi yansıtan karmaşık bir olgudur (Baker, 2011). Daha işlevsel bir yaklaşımla, iki dillilik, her iki dilde iletişim kurabilme becerisi olarak nitelendirilir (Romaine, 1989; Akt. Yazıcı ve İlter, 2008).

Bu farklı yaklaşımlar, iki dilliliğin başlangıç noktasını ve kapsamını belirlemede çeşitlilik sunar. Örneğin, bazı dilbilimciler, iki dilliliğin her iki dili yetkin bir şekilde kullanmayı gerektirdiğini savunurken, diğerleri, bireyin anlamlı ifadeler üretebilmesiyle bu sürecin başladığını öne sürer. Sosyal dilbilimciler ise iki dilliliği, her iki dili dönüşümlü olarak kullanabilme becerisi olarak tanımlar. Bu doğrultuda, iki dillilik, her iki dilin alternatif şekilde kullanımıdır (Weinreich, 1968). İki dillilik tanımının “derece, işlev, değişim ve karışma” gibi unsurları dikkate alarak yapılması gerektiği de belirtilir (Mackey, 2005). Ayrıca, iki dillilik, bireyin her iki dili okuma-yazma, konuşma ve anlama boyutlarında anadili gibi bir düşünme aracı olarak kullanabilecek yetkinlikte olmasını kapsar (Yazıcı, 2007; Yazıcı ve İlter, 2008).

Bu işlevsel tanımlar, iki dilliliğin pratikte nasıl uygulandığını ve bireyin dil tercihlerini nasıl şekillendirdiğini anlamada kritik bir rol oynar. Bununla birlikte, iki dillilik tanımları, dil edinim sürecine odaklanan yaklaşımlarla da zenginleşir. İki dillilik, yalnızca doğal yollarla edinilen dillerle sınırlı olmalıdır; iki dilli birey, anadiline ek olarak çocukluğundan veya erken yaşlardan itibaren diğer dili doğal iletişim yollarıyla öğrenen kişidir (Malmberg, 1977; Wada, 2006). Bu görüş, iki dilliliğin organik bir süreçle şekillenmesi gerektiğini ve yalnızca doğal edinimle gerçek iki dilliliğin mümkün olduğunu öne sürer. Doğal edinim dışındaki yollarla dil öğrenen bireyler ise yalnızca iki dilde yetkin kişiler olarak değerlendirilir.

4. İki Dilliliğin Sınıflandırılması

Cummins’e (1979) göre iki dilli olmanın olumlu bilişsel yararı olması için dilin belirli bir seviyede olması gerekir. Cummins bu temel seviyeyi *eşik* olarak tanımlamaktadır. Baker (2006) üç katlı bir evin içinde bilişsel ve dilsel becerileri görsel olarak betimlemiştir. Eğer çocuk bu evin ilk katındaysa yani ilk eşiği

henüz aşamadıysa iki dilliliğin olumsuz etkilerini yaşayacaktır. Zira çocuğun dil gelişimi yeterli değildir ve üst düzey bilişsel işlemleri yapamaz. Dolayısıyla çocukta yarım iki dillilik ya da kısıtlı iki dillilik ortaya çıkmaktadır. İlk eşiği aşan çocuk *eşik kuramına* göre baskın iki dilli olmaktadır. Dillerden bir tanesi daha gelişmiş olup diğer dil akranlarından geride kalmıştır. Bu durumun bilişsel gelişim açısından olumlu ya da olumsuz bir etkisi bulunmamaktadır. Çocuk artık ikinci eşiği de aşmışsa dengeli/eşit iki dilli sayılmaktadır. Bu aşamada iki dilliliğin olumlu etkileri çocuğun hayatına da yansımaya başlar. Yaşlılarından daha yaratıcı düşünme ve üst bilişsel beceri gerektiren eylemlerde daha başarılıdır (Süverdem ve Ertek, 2020). İki dilliliğin dil bilimcilere göre tanımları ve türleri oldukça fazladır.

a. Edinimin Sırası ve Zamanına Göre İki Dillilik

Dil edinimi, bireyin yaşamının farklı dönemlerinde ortaya çıkan erken iki dillilik ve geç iki dillilik olmak üzere iki temel süreçte gerçekleşir. Erken iki dillilik, çocukluk ve ergenlik dönemlerinde şekillenirken, ergenlikten sonra edinilen iki dillilik geç iki dillilik olarak tanımlanır (Thomas, 2013). Erken iki dillilik kendi içinde eşzamanlı ve sıralı iki dillilik olarak ikiye ayrılır; bu ayrım, dillerin öğrenilme zamanlamasına ve sürecine dayanır (Montrul, 2008). Bu süreçler, bireyin dilsel ve bilişsel gelişiminde belirleyici bir rol oynar ve sosyal, kültürel etkileşimlerle şekillenir.

Bireyin doğumundan itibaren öğrendiği ilk dil, birinci dil olarak adlandırılır ve genellikle ailesinden doğal yollarla edinilir (Crystal, 1997). Birinci dil, çocuğun dilsel ve sosyal temellerini oluşturmada kritik bir öneme sahiptir ve sıklıkla “anadil” olarak ifade edilir. Çevresel ve sosyal etkileşimler, bu dilin edinimini yönlendirir ve bireyin dil becerilerinin temelini oluşturur (Silva-Corvalan, 2014). Ayrıca, birinci dil, bireyin en yetkin olduğu dil olarak, diğer dillerin öğrenilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Montrul, 2008). Bu temel üzerine inşa edilen ikinci dil, genellikle resmi eğitim, göç veya iş gibi nedenlerle öğrenilir ve bilinçli bir çaba ile dil eğitimi gerektirir (Ellis, 1994). İkinci dil edinimi, birinci dilin temel özelliklerinden etkilenir; bu süreç, bilişsel ve nörolingüistik faktörler tarafından şekillenir (Montrul, 2008).

İkinci dilin edinim zamanlaması, iki dillilik türlerini belirler. Eğer birey, birinci dili öğrendikten sonra, genellikle 3-4 yaşlarında ikinci dili edinirse, bu kişi sıralı iki dilli olarak tanımlanır. Sıralı iki dillilikte, birey önce birinci dilin temellerini sağlam bir şekilde oluşturur ve ardından ikinci dili öğrenir. Buna karşılık, birey birinci ve ikinci dilleri doğumdan itibaren veya çok erken yaşlarda aynı anda edinirse, eşzamanlı iki dilli olur (Meisel, 2001; Butler, 2013; Montrul, 2018).

b. Dilin İşlevine Göre İki Dillilik

İki dillilik, dilin işlevsel boyutuna göre üretici ve alıcı iki dillilik olmak üzere iki temel gruba ayrılır (Butler, 2013). Bu ayrım, bireyin bir dili ne kadar anladığı ve ne kadar aktif bir şekilde kullanabildiğiyle doğrudan ilişkilidir. Üretici iki dilli bireyler, anadillerini aktif ve yetkin bir şekilde kullanır; konuşma ve yazma gibi üretken becerilerde anadil konuşucularından neredeyse ayırt edilemeyecek düzeyde performans sergiler (Polinsky, 2018). Üretici iki dillilik, dil girdisi ve çıktısı süreçlerini kapsar; özellikle konuşma ve yazma becerileri, bu süreçte dilin hem algılanmasını hem de üretimini içerir (Genesee and Nicoladis, 2006). Bu dinamik etkileşim, üretici iki dilliliğin bireyin dilsel repertuarındaki merkezi rolünü ortaya koyar.

Buna karşılık, alıcı iki dilli bireylerin dil becerileri daha sınırlıdır. Bu bireyler, duydukları dili anlayabilir, ancak konuşma ve yazma gibi üretken becerilerde genellikle yetersiz kalır (Grosjean, 1997). Alıcı iki dillilik, çoğunlukla bireyin çocukluk döneminde maruz kaldığı ancak aktif olarak kullanmadığı dillerde gözlemlenir (Polinsky, 2018). Örneğin, bir dil aile ortamında duyulmuş, ancak günlük iletişimde tercih edilmemişse, birey bu dilde alıcı yetkinlik geliştirir. Ancak araştırmalar, alıcı iki dilli bireylerin uygun akademik, sosyal ve dil pratikleriyle üretici iki dilli hale gelebileceğini göstermektedir. Bu dönüşüm sürecinde dil maruziyeti, kullanım sıklığı ve konuşma motivasyonu kritik bir rol oynar (Unsworth, 2015).

c. Sosyopolitik Statüye Göre İki Dillilik

İki dilliliğin sınıflandırılmasında önemli bir kriter, diller arasındaki güç ilişkileridir; bu ilişki, çoğunluk dili ve azınlık dili terimleriyle ifade edilir. Çoğunluk dili, toplumun büyük bir kesimi tarafından konuşulan, resmi statüye

sahip ve genellikle eğitim yoluyla aktarılan dildir; örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizce, Türkiye'de Türkçe ve Fransa'da Fransızcadır. Buna karşılık, azınlık dili, daha az kişi tarafından kullanılan ve politik-sosyal statüsü daha düşük olan dildir; örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde İspanyolca, Türkiye'de Kürtçe ve Çin'de Uygurcadır (Fishman, 2001; Montrul, 2013; Montrul, 2016). Bu ayrım, dillerin toplumsal rollerini anlamada temel bir çerçeve sunar.

Dillerin çoğunluk veya azınlık statüsü, sosyopolitik dinamikler, göç hareketleri, dil politikaları ve eğitim sistemleri gibi faktörlerle şekillenir. Örneğin, İngilizce; Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da çoğunluk diliyken, Güney Afrika'da azınlık dili olabilir; İspanyolca ise Latin Amerika'da çoğunluk diliyken, Amerika Birleşik Devletleri'nde azınlık dilidir (Fishman, 1991; Montrul, 2016). Bu dinamikler, azınlık dillerinin kullanımının azalmasına, dil kayması ve dil kaybı gibi süreçlere yol açabilir. Özellikle baskı altında kalan azınlık dilleri, eğitimde veya ev dışı ortamlarda kullanılmadığında konuşmacılar tarafından giderek daha az tercih edilir; bu da dilin statüsünü zayıflatır (Polinsky and Kagan, 2007; Armon-Lotem, 2014).

d. Kullanım Açısından İki Dillilik

Bireyin konuştuğu diller arasında baskın olan dil ile bu dilin kullanıldığı bağlamlar arasında güçlü bir ilişki bulunur. Birincil dil, bireyin günlük yaşamında sıkça kullandığı, düşünce süreçlerini düzenleyen ve genellikle en yetkin olduğu dildir. Buna karşılık, ikincil dil, bireyin daha az yetkin olduğu ve sınırlı bağlamlarda kullandığı dildir. Ancak birincil dil ile birinci dil, aynı şekilde ikincil dil ile ikinci dil, birbirine karıştırılmamalıdır. Birincil dil, kullanım sıklığına bağlıyken, birinci dil, bireyin genellikle çocuklukta doğal yollarla edindiği dildir. Örneğin, göçmen veya azınlık gruplarına mensup çocuklar, birinci dillerini evde kullanırken, okul ve sosyal çevrede çoğunluk dilini birincil dil olarak tercih edebilir (Baker, 2001). Bu durum, birincil dilin bireyin kimlik bilinci ve sosyal entegrasyon sürecindeki kritik rolünü ortaya koyar (Polinsky, 2018).

Birincil ve birinci dil genellikle birbiriyle uyumludur, ancak bu her zaman geçerli değildir. Birincil dil, kullanım sıklığıyla tanımlanırken, birinci dil, edinim süreciyle ilişkilidir (Silva-Corvalan, 2014). Benzer şekilde, ikincil dil ile ikinci

dil arasında da önemli bir ayrım bulunur. İkincil dil, bireyin daha az tercih ettiği ve belirli bağlamlarla sınırlı kullandığı dildir. Ancak ikincil dil, her zaman ikinci dil olmak zorunda değildir; hatta kullanım sıklığına bağlı olarak birinci dil bile bazı durumlarda ikincil dil haline gelebilir (Cook, 2008). Dil yetkinliği, ikincil dilin tanımlanmasında belirleyici değildir; birey bir dilde yetkin olsa dahi, o dili az kullandığında bu dil ikincil dil olarak sınıflandırılabilir (Polinsky and Kagan, 2007). İkincil dil, belirli ve sınırlı bağlamlarda kullanılırken, ikinci dil daha geniş bir iletişim aracı olarak işlev görür (Polinsky, 2018).

e. Diller Arası İlişkiye Göre İki Dillilik

İki dillilik, bireyin dil yetkinliğine göre dengeli, baskın ve dengesiz olarak sınıflandırılır. Dengeli iki dillilik, her iki dili yüksek düzeyde bilen ve akademik, sosyal veya günlük bağlamlarda eşit derecede etkin kullanan bireyleri tanımlar (Baker, 2001; Genesee and Nicoladis, 2009). Bu bireyler, karmaşık tartışmalara katılabilir ve her iki dilde akıcı iletişim kurabilir, ancak denge bağlama göre tartışmalıdır (Grosjean, 2008; Montrul, 2016). Baskın iki dillilik, bireyin bir dilde diğerine göre daha yetkin olduğu ve bu dili daha sık kullandığı durumdur. Baskın dil, ev, okul veya iş gibi ortamlarda yoğun kullanımıyla güçlenir ve diğer dil zayıflayabilir (Montrul, 2008; Holmes, 2013). Göç, eğitim ve sosyokültürel faktörler bu durumu etkiler (Grosjean, 2010). Dengesiz iki dillilik, bir dilde alıcı becerilere sahipken diğerinde üretken becerilerin zayıf olduğu durumdur. Bu, genellikle göçmen çocuklarda görülür ve “yarı-dillilik” olarak adlandırılabilir (Cummins, 2000; Montrul and Sánchez-Walker, 2013). Zayıf dil politikaları ve sosyal destek eksikliği, dil kaybı ve nesiller arası dil kayması riskini artırır (Fishman, 1991).

5. İki Dilli Olmanın Avantajları

İki dillilik, bireyin yaşamını yalnızca birden fazla dil bilmenin ötesinde şekillendirir ve çok yönlü avantajlar sunar. Bu avantajlar, geniş iletişim imkanlarından başlayarak her iki dilde okuryazarlık, çok kültürlülüğe açıklık, hoşgörü, öz saygı, bilişsel esneklik, akademik başarı, ek dil öğrenmede kolaylık ve ekonomik fırsatlara kadar uzanır (Baker, 2011). Böylece, iki dillilik, bireyin kişisel gelişimini güçlendirirken toplumsal bağlamda da zengin bir kimlik ve dünya görüşü kazandırır.

Bu bağlamda, iki dilli çocuklar, bilişsel ve sosyal alanlarda dikkat çekici üstünlükler sergiler. Henüz bir yaşından önce soyut kuralları kavrayabilir ve bu kuralları esnek bir şekilde uygulayabilir; çelişkili ipuçları içeren problemlerde tek dilli çocuklara kıyasla daha az hata yapar (Aamodt and Wang, 2018). Bu bilişsel esneklik, empati kurma becerilerinde de kendini gösterir; çünkü iki dilli çocuklar, iletişim kurdukları kişiye göre dil seçerek farklı bakış açılarını algılama konusunda erken yaşta deneyim kazanır (Aamodt and Wang, 2018). Örneğin, problem çözme odaklı testlerde, iki dilli çocuklar, anlama, tepki verme ve analitik düşünme becerilerinde tek dilli akranlarından daha başarılı sonuçlar elde eder (Ayan ve Koçbaş, 2009). Bu beceriler, iki dilliliğin zihinsel gelişimi destekleyen temel bir unsur olduğunu ortaya koyar.

Bilişsel avantajların yanı sıra, iki dillilik, okuryazarlık becerilerini de önemli ölçüde güçlendirir. Araştırmalar, iki dilli çocukların okuma ve yazma becerilerinde genellikle tek dilli çocuklardan daha yetkin olduğunu göstermektedir (Ayan ve Koçbaş, 2009). Yetkin iki dilli bireyler, her iki dilde de üretken bir şekilde iletişim kurar ve akademik bağlamlarda dil becerilerini etkin bir şekilde kullanır. Örneğin, Bialystok'un (2010) bir çalışmasında, çocuklara farklı kriterlere göre kart sıralama görevi verildiğinde, iki dilli çocuklar, kriterler değiştiğinde tek dilli çocuklara göre daha hızlı uyum sağlayarak dilin anlamına daha duyarlı olduklarını kanıtlamıştır (Ayan ve Koçbaş, 2011). Bu, iki dilliliğin dil becerilerini yalnızca pratik düzeyde değil, aynı zamanda kavramsal derinlikte de geliştirdiğini gösterir.

Okuryazarlık ve bilişsel faydaların ötesinde, iki dillilik, sosyal ve kültürel etkileşimlerde de önemli bir rol oynar. Çok kültürlülüğün yaygınlaştığı günümüzde, farklı diller ve kültürlerle temas kurmak, bireyin iletişim becerilerini geliştirmesi için vazgeçilmezdir. İki dilli bireyler, tanımadıkları insanlarla iletişim kurarak görüşlerini ifade edebilir, haklarını savunabilir ve işlerini daha etkin bir şekilde yürütebilir (Cengiz, 2006). Her dil, selamlaşma biçimlerinden atasözlerine, öykülerden edebi eserlere kadar kendine özgü kültürel öğeler taşır; bu, iki dilli bireylerin farklı kültürlerin geleneklerini ve yaşam biçimlerini daha iyi anlamasını sağlar (Baker, 2011). Dolayısıyla, iki dillilik, bireyin farklı bakış açılarına hoşgörüyle yaklaşmasını teşvik eder ve dünyayı keşfetme fırsatı sunar.

Bu zenginlik, iki dilliliğin ek avantajlarıyla daha da güçlenir. İki dilli bireyler, zihinsel esneklikleri sayesinde her iki dilde kolayca geçiş yapabilir, matematiksel kavramları anlamada ve analitik düşünmede daha az zorlanır (Zelasko and Antunez, 2000; Bialystok and Majumder, 2011). Ayrıca, yeni dilleri öğrenmede daha başarılıdırlar ve son araştırmalar, çok dilli bireylerin Alzheimer hastalığına daha geç yakalandığını ortaya koymuştur (Jessner, 2008; Bican, 2017). Bu faydalar, iki dilliliğin bireysel sağlıktan toplumsal etkileşimlere kadar geniş bir yelpazede bir ayrıcalık sunduğunu kanıtlar.

6. İki Dilli Olmanın Dezavantajları

İki dillilik, çocukların gelişiminde birçok avantaj sunarken, aynı zamanda dikkatle yönetilmesi gereken dezavantajlar da barındırır. Çocuklarını iki dilli yetiştirmek, ebeveynler için sanıldığı kadar kolay değildir; bu süreç, hem sabır hem de planlı bir yaklaşım gerektirir. Önemli bir dezavantaj, çocuğun her iki dili de yeterince öğrenememesi, yani her iki dilde zayıf kalmasıdır. Bu durum, özellikle akademik başarıyı olumsuz etkileyebilir; çünkü iki dillilik, dil becerilerinin dengeli bir şekilde gelişmediği durumlarda çocuğun öğrenme sürecini zorlaştırabilir (Baker, 2011). Dolayısıyla, ebeveynlerin, çocuklarının dil gelişimini desteklemek için bilinçli ve tutarlı bir çaba göstermeleri kritik bir önem taşır.

Bu akademik zorluklara ek olarak, iki dilliliğin duygusal ve psikolojik boyutu da önemli bir dezavantaj oluşturabilir. Çocuk, her iki dili eşit düzeyde öğrenemediğinde, ailesi, akranları veya çevresi tarafından psikolojik baskıya maruz kalabilir. Bu baskı, çocuğun kendini yetersiz hissetmesine, hatta iki dillilikten korkmasına yol açabilir. Örneğin, bir dilde daha az yetkin olan çocuk, iletişim kurarken çekingen davranabilir veya sosyal ortamlarda dışlanmış hissedebilir. Bu duygusal yük, çocuğun özgüvenini zedeleyerek iki dilliliğin potansiyel faydalarını gölgede bırakabilir (Baker, 2011). Bu nedenle, ebeveynlerin ve eğitimcilerin, çocukların dil öğrenme sürecinde duygusal ihtiyaçlarına da duyarlı olması gerekir.

Duygusal zorluklar, iki dilli çocukların kimlik gelişimini de etkileyebilir. Çocuklar, her iki dilin temsil ettiği kültürel kimlikler arasında kalarak kimlik çatışması yaşayabilir veya çevrelerinden kimlik temelli eleştirilere maruz

kalabilir. Özellikle baskın dilin toplumsal ağırlığı, çocuğun azınlık dilini kullanmasını zorlaştırabilir ve bu, iki dilliliğin kaybolmasına yol açabilir (Baker, 2011). Örneğin, bir çocuk, anadilini geliştirmek için yeterli fırsat bulamadığında, baskın resmi dil karşısında anadili zayıflayabilir. Bu durum, çocuğun her iki dilde de tam yetkinlik geliştirememesine neden olarak hem akademik hem de sosyal gelişimini sekteye uğratabilir (Ceyhan ve Koçbaş, 2009; Koşan, 2015).

Eğitim ortamları da iki dilli çocuklar için ek zorluklar yaratabilir. Çocuğun anadili, toplumun resmi diliyle uyuşmadığında veya eğitimciler çocuğun kültürel arka planına yabancı olduğunda, çocuk sınıf içi kurallara ve ortama uyum sağlamakta güçlük çekebilir. Bu uyumsuzluk, çocuğun akademik performansını ve bilişsel becerilerini olumsuz etkiler (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009). Sosyal açıdan ise, anadili resmi dilden farklı olan çocuklar, içe kapanıklık ve özgüven eksikliği gibi sorunlarla karşılaşabilir. Çocukları tek bir dile zorlamak, ikinci dile karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabilir (Ceyhan ve Koçbaş, 2009). Bu nedenle, eğitimcilerin, iki dilli çocuklara uyum sağlamaları için zaman tanımları ve kültürel duyarlılık göstermeleri önemlidir.

7. İki Dilli Çocukların Dil Gelişimi

Çok dillilik, genellikle çocukluk döneminde kök salar ve bu dönemde dil öğrenimi doğal bir süreç olarak ortaya çıkar. Noam Chomsky'nin teorisine göre, her birey, dil öğrenme yeteneğiyle doğar; bu doğuştan gelen beceri, birden fazla dilin edinilmesini mümkün kılar (Chomsky, 1965). Ancak, bu biyolojik yatkınlık, dil ediniminin tamamını açıklamaz. Lev Vygotsky'nin sosyo-kültürel teorisi, dil gelişiminin sosyal etkileşimler ve çevresel uyaranlar aracılığıyla şekillendiğini vurgular (Vygotsky, 1978). Bu nedenle, çok dillilik, yalnızca biyolojik bir potansiyel değil, aynı zamanda çevresel ve sosyal faktörlerin bir ürünüdür. Dil gelişimini etkileyen temel kriterler, bu sürecin nasıl işlediğini anlamada kritik bir rol oynar.

Bu kriterler arasında en belirleyici olan, bireyin bir dile ne kadar ve nasıl maruz kaldığıdır. Dil edinimi, büyük ölçüde dilsel girdilerin miktarına ve niteliğine bağlıdır. Montrul (2015) morfoloji ve sözdizimi gibi karmaşık dil becerilerinin, yeterli ve kaliteli girdilerle geliştiğini belirtir. Yetersiz girdiler, dil kaybına veya yüzeysel öğrenmeye yol açabilir (Paradis, 2011). Örneğin, çevrede

mevcut olan dilin miktarı, çocuğun dil gelişimini doğrudan etkiler; Mueller-Gathercole and Hoff (2009), anadilin sağlam bir şekilde gelişmesi için çocukluk döneminde yoğun dil maruziyetinin şart olduğunu vurgular. Ancak, iki dilli çocuklar, tek dilli akranlarına kıyasla her iki dile daha az süre maruz kalır. Özellikle azınlık dilleri, günde beş saatten az bir maruziyetle sınırlı kalabilir, bu da anadilinde eksikliklere ve dengesiz dil gelişimine neden olabilir (Pearson et al., 1995; Montrul, 2008). Bu durum, dil maruziyetinin yalnızca miktar değil, aynı zamanda kalite açısından da önemini ortaya koyar.

Dil gelişiminde girdinin kalitesi, miktarı kadar kritik bir rol oynar. Basit ve tekrarlayan dil etkileşimleri yerine, karmaşık, bağlamsal ve çok katmanlı girdiler, dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirir (Hoff, 2012). Örneğin, evde yalnızca temel cümlelerle iletişim kurmak yerine, edebi eserler okumak, tartışmalara katılmak veya akademik konuşmalar yapmak, çocuğun dilsel yeterliliğini artırır (De Houwer, 2009). Bu tür zengin girdiler, çocuğun dili farklı bağlamlarda kullanma becerisini güçlendirir ve dilsel yaratıcılığı teşvik eder. Böylece, kaliteli dil maruziyeti, çok dilli bireylerin hem anadil hem de ek dillerde daha yetkin olmasını sağlar.

8. Çok Dilli Eğitim Programları

Amerika Birleşik Devletleri'nde bazı eğitimciler, ülkenin resmi dili olan İngilizce'nin etnik azınlık gruplarına nasıl öğretilceği konusunda farklı görüşlere sahiptir. Bir grup eğitimci, çocukların anadillerinde iletişim kurmak için harcayacakları zamanı İngilizce öğrenimine ayırması gerektiğini savunur; bu, entegrasyonu ve akademik başarıyı hızlandırır. Buna karşılık, diğer bir grup, çocukların İngilizce öğrenirken anadillerinin de desteklenmesi gerektiğini önerir. Bu yaklaşım, anadilinde eğitimin azınlık topluluklarının kültürel mirasına saygı gösterdiğini ve her iki dilde akademik başarısızlığı önlediğini vurgular (Berk, 2015). Böylece, iki dilli eğitim, dil becerilerini geliştirirken kültürel kimliği korumayı amaçlar.

Bu tartışmalara rağmen, farklı anadillere sahip topluluklar, kendi dillerinde eğitim alma ihtiyacı hisseder. Bu ihtiyaç, çok dilli toplumlarda çok kültürlü eğitimin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Çok kültürlü eğitim, toplulukların kimliklerini korumasını ve kültürel çeşitliliğe hoşgörüyle yaklaşılmasını hedefler

(AGİT, 2009). Çocukların dillerinin kabul gördüğü kapsayıcı eğitim ortamları oluşturmak, bu hedefin temel bir parçasıdır (Temel vd., 2021). Birleşmiş Milletler ve Avrupa Konseyi gibi kuruluşların yasal düzenlemeleri, kültürler arası eğitime zemin hazırlar (Coomans, 1995). UNESCO’nun kültürler arası eğitim rehberi, bu yaklaşımı destekleyen üç temel ilke sunar: birincisi, her öğrencinin kültürel kimliğine saygı duyan, uygun ve kaliteli bir eğitim almasını sağlamak; ikincisi, öğrencileri topluma tam katılım için gerekli kültürel bilgi, tutum ve becerilerle donatmak; üçüncüsü, bireyler ve etnik, sosyal, kültürel, dini gruplar arasında anlayış ve dayanışmayı teşvik eden beceriler kazandırmak (UNESCO, 2006). Bu ilkeler, çok dilli toplumlarda eğitimde eşitlik ve kapsayıcılığı güçlendirir.

Bu ilkelerden hareketle, iki dilli eğitimde sıkça karıştırılan kavramların açıklığa kavuşturulması gerekir. İki dilli eğitim modeli, sistemli bir şekilde iki veya daha fazla dilde öğretim sunar; genellikle toplumun baskın dili ve çocukların anadili kullanılır. Bu model, anadilinde eğitimden (akademik içeriğin tamamen anadilinde olduğu) ve anadil desteğinden (sınırlı bir süre için anadilinde yardımcı materyallerin kullanıldığı) farklıdır (Wright, 2013). Bu ayrım önemlidir, çünkü dünyada yaklaşık 6.900 dilin yalnızca %10’u eğitimde kullanılmakta; bu, miras dillerinin korunmasını zorlaştırır (Romaine, 2013). İki dilli eğitim, anadillerin nesiller boyu aktarılmasını desteklerken çocukların akademik başarılarını, özsaygılarını ve kültürel bilinçlerini de artırır (UNESCO, 2006; Garcia, 2009). Temelinde, çocukların en iyi bildikleri dilde eğitim almaları gerektiği fikri yatar (Wright, 2013).

İki dilli eğitim, yeni bir kavram olmaktan çok, köklü bir geçmişe sahiptir. Yaklaşık 4.000-5.000 yıl önce, Suriye’nin Ebla kentinde Sümer tabletleri, iki dilli öğretimin izlerini taşır (Garcia, 2009). Benzer şekilde, Antik Yunan ve Roma’da da bu model yaygındır (Baker, 2008). 19. yüzyılda Amerika’da Alman, Fransız ve İspanyol toplulukları iki dilli eğitimi uygulamış, ancak 20. yüzyıl başında ulusal birlik kaygıları nedeniyle bu pratik azalmıştır. 1968’de Amerika’da İki Dilli Eğitim Yasası ile bu model yeniden canlanmıştır (Wiley, 1998; Crawford, 2004). Küreselleşme, göç ve iletişim ihtiyaçları, iki dilli eğitimin kapsamını genişletmiş ve çeşitli eğitim programlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır.

a. Geçiş İki Dilli Eğitim (Transitional Bilingual Education- TBE)

Geçiş İki Dilli Eğitim modeli, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin anadillerini kısa süre destekleyip baskın dil olan İngilizce'ye geçişi hedefler. “Erken çıkış” modeli olarak da bilinen bu yaklaşım, anadilinde okuryazarlığı desteklerken İngilizce'de hızlı ilerlemeyi amaçlar (Wright, 2012). Ancak, anadilin eğitimde engel oluşturduğu ve terk edilmesi gerektiği varsayımı, entegrasyonu hızlandırmayı hedeflese de sınırlamalar doğurur (Flores and Baetens Beardsmore, 2015).

Model, anadili erken terk eden öğrencilerin akademik olarak geride kalmasına ve dil kaybına yol açabilir (Thomas and Collier, 2002). Dil kaybı, öğrencilerin İngilizce'de akademik yetkinlik geliştirmesini zorlaştırır (Cummins, 1979; Genesee, 1987; Hakuta, 1986; Baker, 2006). Ayrıca, modelin asimilasyon odaklı yapısı, öğrencilerin kültürel kimlik ve aidiyet duygularını zayıflatabilir (Wiley and Wright, 2004; Garcia and Velasco, 2012).

Buna rağmen, model, iki dilli eğitimin başlangıç noktası olarak değerlidir ve daha sürdürülebilir modeller için zemin hazırlar (Wright, 2013). Kaynakları sınırlı ülkelerde uygulanabilir bir seçenek sunar (Middleborg, 2005; UNESCO, 2007). Geçiş İki Dilli Eğitim, eksikliklerine rağmen, dilsel ve kültürel çeşitliliği destekleyen yenilikçi eğitim yaklaşımlarına katkı sağlayabilir.

b. Gelişimsel İki Dilli Eğitim (Developmental Bilingual Education- DBE)

Gelişimsel İki Dilli Eğitim modeli, iki dilli eğitim yaklaşımlarından biridir ve öğrencilerin hem anadillerinde hem de ikinci dillerinde uzun süreli, dengeli bir eğitim almasını hedefler. Başlangıçta derslerin %90'ı anadilinde verilirken, zamanla her iki dil eşit oranda kullanılmaya başlanır (Wright, 2013). Bu model, yalnızca anadilin korunmasını değil, aynı zamanda iki dilliliğin kalıcı ve güçlü bir şekilde yerleşmesini sağlar. Böylece, anadil ve ikinci dil, birbirini destekleyerek eş zamanlı olarak gelişir (Kaya ve Aydın, 2014). Bu yaklaşım, dilsel çeşitliliği sürdürürken öğrencilerin çok yönlü dil becerileri kazanmasına olanak tanır.

Bu model, öğrencilere önemli avantajlar sunar. Thomas and Collier (2002), bu modelle eğitim alan öğrencilerin 5-7 yıl içinde ikinci dillerinde kayda değer bir ilerleme kaydederek yüksek akademik performans sergilediğini belirtir. Garcia (2009) modelin hem bireysel hem de sistemsel başarıyı teşvik ettiğini; dil,

kültür ve akademik becerilerin gelişimini desteklerken ayrımcılık ve eşitsizlikleri azalttığını vurgular. Örneğin, anadilin güçlü bir şekilde desteklenmesi, ikinci dil öğrenimini kolaylaştırır; çünkü öğrenciler, mevcut dil becerilerini yeni bir dile aktarabilir (Cummins, 2000). Bu, modelin, öğrencilerin yalnızca dilsel değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunduğunu gösterir.

Bununla birlikte, Gelişimsel İki Dilli Eğitim modeli, uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaşır ve eleştirilere maruz kalır. Modelin başarısı, uzman öğretmenlere, iki dilli eğitim materyallerine ve uzun süreli, iyi tasarlanmış müfredatlara bağlıdır; ancak bu gereklilikler, önemli mali ve lojistik kaynaklar gerektirir (Wright, 2013). Özellikle Amerika'daki azınlık toplulukları için geliştirilen bu model, ekonomik ve politik engellerle sıkça karşı karşıya kalır. Lindholm-Leary (2001) azınlık gruplarının sınırlı siyasi etkileri nedeniyle kaynaklara erişimde zorlandığını belirtir. Bu engeller, modelin yaygın uygulanmasını ve sürdürülebilirliğini tehdit edebilir.

c. Daldırma İki Dilli Eğitim (Bilingual Immersion Programs)

Daldırma İki Dilli Eğitim modeli, her iki dili eşit önemde görerek öğrencilerin hem anadillerinde hem de ikinci dillerinde yüksek başarı elde etmelerini hedefler (Wright, 2013). Genellikle çoğunluk dilini kullanan öğrenciler için tasarlanan bu model, özellikle orta sınıf aileler tarafından tercih edilir (Baker, 2001). Eğitim, öğrencilerin anadilinde başlar ve zamanla ikinci dil öğretime eklenir; böylece akademik ve iletişimsel beceriler her iki dilde de geliştirilir. Örneğin, Kanada'da, anadili İngilizce olan öğrenciler, Fransızca'nın anadil olduğu bu programa katılır (Genesee, 2006). Baker (2001) modelin erken daldırma (anaokulu döneminde başlayan) ve geç daldırma (ortaokul döneminde başlayan) olarak iki türü olduğunu belirtir. Bu yapı, öğrencilerin yaş ve dil öğrenme evrelerine göre uyarlanabilir bir yaklaşım sunar.

Bu model, öğrencilerin dilsel, akademik ve bilişsel gelişimine önemli katkılar sağlar. Her iki dilde ilerleme kaydeden öğrenciler, derin düşünme ve analitik becerilerini güçlendirir (Genesee and Lindholm-Leary, 2013; Steele et al., 2017). Barac and Bialystok (2012) ile Genesee (2006) bu programdaki öğrencilerin problem çözme, dikkat ve düşünme kapasitelerinin belirgin şekilde geliştiğini vurgular. Örneğin, iki dilli ortamda öğrenim, öğrencilerin farklı

bağlamlarda esnek düşünme yeteneğini artırarak bilişsel avantajlar sunar. Bu, modelin yalnızca dil öğretimi değil, aynı zamanda zihinsel gelişimi desteklediğini gösterir.

Bununla birlikte, Daldırma İki Dilli Eğitim modeli bazı eleştirilerle karşı karşıyadır. Eğitime zayıf dilde başlanması, ikinci dilin gelişimini yavaşlatabilir; içeriğin tamamen ikinci dilde sunulması ise öğrenmeyi zorlaştırabilir (DISA, 2011). Ayrıca, baskın dilin ağırlığı, azınlık dillerinin ihmal edilmesine ve dil kaybı riskine yol açabilir (Cummins, 2001). Baker (2001) ikinci dilin başarısına odaklanıldığında, anadilin kültürel öğelerinin göz ardı edilebileceğini ve öğrencilerin dillerini kültürel bağlamlarda kullanma becerisini kaybedebileceğini belirtir. Bu riskleri azaltmak için, her iki dilde uzman öğretmenlere ve dengeli bir müfredata ihtiyaç duyulur. Bu zorluklar, modelin uygulanmasında dikkatli bir planlama gerektirir.

d. İkili Dil Programları (Dual Language Programs)

İkili Dil Programları, iki dilli eğitimin öne çıkan modellerinden biridir ve Daldırma modeline benzer özellikler taşırken, hem azınlık hem de çoğunluk dili konuşan öğrencileri aynı sınıfta bir araya getirir (Flores and Baetens Beardsmore, 2015). Bu model, genellikle her iki dilden eşit sayıda öğrencinin katılımıyla, çocukların kültürler arası duyarlılıklarını, okuryazarlık becerilerini ve iki dilde yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlar (Wright, 2010). Eğitim, her iki dilin dengeli bir şekilde kullanılmasına dayanır; böylece öğrenciler, farklı kültürel arka planları tanıyarak çok dilli bir ortamda öğrenim görür. Bu yaklaşım, dilsel ve kültürel çeşitliliği birleştirerek kapsayıcı bir eğitim sunar.

Bu modelin başarısı, dünya çapındaki uygulamalarla kanıtlanmıştır. Örneğin, Houston'da İkili Dil Programları'na katılan öğrenciler, her iki dilde de yüksek akademik başarı sergilemiştir (Lindholm-Leary, 2001). Hawaii'deki Niihau okulunda, İngilizce öğretimi 10. sınıfa kadar sunulmamasına rağmen, öğrencilerin %80'i üniversite sınavlarında başarılı olmuştur (McCarty, 2010). İngilizce-İspanyolca programlarında ise öğrenciler, karmaşık İspanyolca metinler üretebilme yetkinliği göstermiştir. Thomas and Collier (2002), azınlık dili konuşan öğrencilerin bu modelde daha fazla avantaja sahip olduğunu, çünkü anadillerinin desteklenmesinin akademik gelişimlerini güçlendirdiğini belirtir. Bu

örnekler, modelin dil becerilerini ve akademik performansı artırmadaki etkinliğini ortaya koyar.

İkili Dil Programları, bireysel ve toplumsal düzeyde önemli faydalar sağlar. Farklı dillerden öğrencilerin bir arada öğrenmesi, karşılıklı saygıyı teşvik eder ve ulusal kimliklerini tanımalarına olanak tanır (Baker, 2001). Bu, öğrencilerin önyargılardan uzak, hoşgörülü bir yaklaşım geliştirmesini ve toplumsal uyumu kolaylaştırır (Genesee and Gandara, 1999). Dahası, model, diller arasındaki dengesizliği ortadan kaldırarak dil adaletini sağlar; böylece farklı anadiller, eğitimde eşit bir şekilde yer bulur (Patowski, 2021). Bu denge, hem azınlık hem de çoğunluk dillerinin değerini koruyarak kültürel çeşitliliği güçlendirir.

Bununla birlikte, modelin başarısı, dikkatli bir uygulama gerektirir. Baker (2001), öğrencilerin uyumu sağlanamazsa veya diller derslerde eşit dağıtılmazsa, ciddi sorunlar ortaya çıkabileceğini ve dillere karşı olumsuz tutumlar gelişebileceğini vurgular. Örneğin, bir dilin diğerine üstünlük sağlaması, sınıf içi dinamikleri bozabilir ve kültürel duyarlılık hedefini zedeleyebilir. Bu riskleri önlemek için, uzman öğretmenler, dengeli müfredatlar ve kapsayıcı bir sınıf ortamı şarttır. Bu zorluklar, modelin etkinliğini sürdürmek için özenli bir planlama gerektiğini gösterir.

9. Türkiye’de Dil ve Eğitim

Türkiye’de dil ve eğitim politikaları, tarih boyunca çok dilli bir toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya yetmemiştir. Osmanlı İmparatorluğu’nun son dönemlerinde, çok dilli ve çok kültürlü yapıda eğitim açısından Arapça, Farsça, Kürtçe, Ermenice gibi dillerin medreseler ve özel okullarda kullanıldığı bilinmektedir. Ancak 19. yüzyılda Tanzimat reformlarıyla başlayan modernleşme, Türkçeyi eğitimde standardize etme çabalarını başlatmıştır (Lewis, 1999). II. Meşrutiyet döneminde (1908-1918), Türkçülük hareketinin etkisiyle Türkçenin eğitimde baskın dil haline gelmesi hızlanmış, ancak azınlık dillerinin kullanımı sınırlı da olsa devam etmiştir (Somel, 2001). Kürtçe gibi yerel diller, merkezi bir dil politikası eksikliği nedeniyle daha çok medreselerle sınırlı kalmıştır.

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte, Türkçe standart eğitim dili haline gelmiştir (Zürcher, 2017). Türkçe kullanımı ile ilgili kampanyalar azınlık dillerin kullanımını kısıtlamış; Kürtçe gibi dillerin kullanımı yasaklanmıştır (Üngör,

2011). Günümüzde, Türkiye'nin dil politikaları hâlâ tartışmalıdır. Mardin Artuklu, Bingöl ve Dicle gibi üniversitelerde Kürt Dili ve Kültürü bölümlerinin açılması, öğretmen yetiştirme çabalarını desteklemiş, ancak bu girişimler yetersiz kalmıştır (Kaya ve Aydın, 2014).

Türkiye'de iki dillilik, özellikle anadili Kürtçe olan çocuklar için akademik ve psikolojik engeller yaratmaktadır. Okula başlayan bu çocuklar, tek dilli akranlarına göre daha yüksek kaygı düzeyleri sergilemekte; sınıf içi iletişimde, söz alma ve kendini ifade etme süreçlerinde çekingen davranmaktadır (Sincar, 2015; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Alay edilme, yanlış yapma ve komik görünme korkusu, içe kapanıklık ve özgüven eksikliğine yol açmaktadır (Horwitz et al., 1986; Asrağ, 2009). Evde Kürtçe konuşan çocuklar, okulda Türkçe kullanma zorunluluğuyla karşılaştıklarında, “dil egosu (language ego)” veya “dil çatışması (language conflict)” olarak bilinen kimlik çatışmaları yaşamaktadırlar (Brown, 2001; Kızıltaş ve Kozikoğlu, 2020). Türkçeye yeterince hâkim olamama ve Kürtçe kullanıldığında dışlanma, okuryazarlık becerilerinin gelişimini baltalamaktadır (Gass ve Selinker, 2008; Cummins, 2017).

İkinci dil ediniminde dil kaygısı, Kürtçe konuşan çocukların Türkçeyi öğrenme sürecinde belirgindir. Yanlış konuşma korkusu, öğrencilerin sessiz kalmasına neden olmakta bu, okuma, yazma ve anlama becerilerini doğrudan olumsuz etkilemektedir (Krashen, 1985; Su, 2020). Diller arası aktarmada, örneğin Kürtçe kelimelerin Türkçe konuşma içinde kullanımı, akran veya öğretmen tepkilerine yol açmakta ve öğrencilerin içe kapanmasına neden olmaktadır (Zhang, 2008). Araştırmalar, dışa dönük bireylerin ikinci dil ediniminde daha başarılı olduğunu göstermektedir (Dewaele and Furnham, 2000). Bu nedenle, sınıfta kapsayıcı ve destekleyici bir ortam yaratmak, kimlik çatışmasını azaltarak dil gelişimini destekleyecektir (Norton, 2013; Andersson, 2019).

Psikolojik engeller, konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini doğrudan etkilemektedir. Özellikle okuduğunu anlama, sözcük dağarcığı ve yazılı anlatım, öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları ve kaygı düzeyleriyle ilişkilidir (Gözüküçük, 2015; Pekgenç, 2019). Eğitim materyalleri, iki dilli çocuklar için uygun şekilde tasarlanmamıştır; Türkçeyi tam öğrenememiş öğrenciler, akıcı okuma, anlama ve diğer derslerde başarı sağlama konusunda zorlanmaktadır

(Ceyhan ve Koçbaş, 2011; Sarı, 2001). Öğrencilerin motivasyonu, özgüveni ve dilsel kimlik algısı, erken okuryazarlık gelişiminde kritik rol oynamaktadır (Baker, 2011; Fırat, 2015).

Sonuç olarak, Türkiye'nin tarihsel ve güncel dil politikaları, anadilinde eğitim taleplerini karşılamaktan uzak kalmıştır. Anadili Kürtçe olan çocukların dil kaygısını azaltmak, kimlik çatışmalarını hafifletmek ve akademik başarılarını artırmak için çok dilli eğitime yönelik kapsayıcı politikalar, uygun müfredat ve destekleyici sınıf ortamları geliştirilmelidir. Türkiye'nin çok kültürlü ve çok dilli yapısına uygun bir eğitim sistemi, yalnızca Kürtler için değil, tüm azınlık grupları için eşitlikçi bir gelecek sunabilir.

B. Erken Okuryazarlık

1. Erken Okuryazarlık Kavramı ve Önemi

Çocukların doğdukları andan itibaren okuyup yazabilmelerinden önce, okuma yazmaya dair bildikleri her şeye erken okuryazarlık adı verilir. Çocuklar, çevreleriyle ve diğer insanlarla anlamlı etkileşimler kurarak dili öğrenirler. Dili öğrenme süreci çocuğun bireysel yaşam durumuna göre kendi hızını belirlediği ve aktif olduğu bir süreçtir. Çocukların kitaplarla, dille ve yazıyla erken deneyimler yaşayarak ilişki kurması, okuryazarlık becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Çocukların yazılı ve sözel dili anlamaya çalışmaları, erken okuryazarlık kavramı ile açıklanmaktadır (Stegelin, 2002; Ranweiler, 2004).

Erken okuryazarlık kavramı, yazılı ve sözel dili anlama çabası gerektirirken okuma ve yazmayı erken öğretmek anlamına gelmemektedir. Gelişimsel olarak, çocukları erken yaşta aktif okumaya ve harfleri yazmaya zorlamanın uygun olmadığı bilinmektedir. Ancak çocuk yeterli olgunluğa eriştiğinde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi açısından desteklenmelidir. Bu açıdan okul öncesi dönemde verilen okuma yazma öğretiminin ön koşulu erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesidir.

Okul öncesi dönemde çocuklar, erken okuryazarlık becerilerini yeterince kazanamamışlar ise okumayı öğrenme sürecinde zorlanmakta ve eğitim hayatlarında akranlarından geride kalmaktadırlar. Bu nedenle, erken okuryazarlık becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasından okumada güçlük çeken

öğrencilerin erken dönemde müdahale programları ile akranları arasındaki farkı kapatmak adına gerekli dil ve okuryazarlık becerilerinin verilmesi oldukça önemlidir (Ergül vd., 2016). Çocukların erken okuryazarlık becerileri ile akademik başarıları aralarında güçlü bir bağ bulunduğu belirlenmiştir. Bu bağ çocukların ilköğretim dönemindeki okuma ve yazma performanslarını etkilemektedir (Nelson, 2005; Spira, Bracken and Fischel, 2005). Dolayısıyla çocukların erken çocukluktan itibaren erken okuryazarlık becerileri geliştirilmelidir.

Erken okuryazarlığın okuma yazma öğretimini geliştirecek beş alt bileşeni bulunmaktadır. Bunlar; sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlamadır (Kargın vd., 2017).

a. Sesbilgisel (Fonolojik) Farkındalık

Sesbilgisel farkındalık, konuşulan sözcüklerin seslerden oluştuğunu ve bu sesleri duyup anlayabilme becerisi demektir. Bir sözcüğün hangi sesle başlayıp hangi sesle bittiğinin duyulması ve anlaşılması olarak açıklanabilir. İşitsel bir beceri olduğundan sözcüklerin doğrudan okunmaya çalışılması doğru değildir. Sesbilgisel farkındalığı olan çocuklar duydukları sesleri denk gelen harfler ile eşleştirirler (Öztürk, 2013).

Sesbilgisel farkındalık becerileri, kelimelerin ilk ve son seslerini ayırt edebilme, ilk ve son seslerini eksiltme veya ilk ve son seslerine ses ekleme, kelimeleri ilk ve son seslerine göre gruplayabilme, kelimeleri hecelerine ve seslerine göre ayırabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Houwer, 2002). Sesbilgisel farkındalık okuma ve anlamamanın en önemli yordayıcılarından biridir (Lonigan et al., 2000).

b. Harf Bilgisi

Harf bilgisi, yazı dilinin sembollerden oluştuğunu, bu sembolleri harflerin oluşturduğunu, harflerin birleşip sözcükleri oluşturduğunu anlamak olarak açıklanabilir. Harf bilgisi okuma yazmaya geçişte kritik bir noktadır (Griffith et al., 2008).

Okul öncesi dönemde çocukların harf bilgisi edinmesi ve az da olsa harflerin ne işe yaradığını öğrenmeleri gerekmektedir. Harf bilgisi edinmeyen

çocukların okuma yazmaya geçtiklerinde zorlandıkları görülmektedir (Altınkaynak, 2019).

c. Sözcük Dağarcığı

Okumayı öğrenme sürecinin en önemli belirleyicisi olan sözcük dağarcığı, okuduğunu anlama becerisi açısından oldukça önemlidir. Sözcük bilgisi, hem yazılı hem de sözlü dilin temelini oluşturur. Aynı zamanda çocuğun anlamını bilip kullanabildiği sözcüklerin tümüdür. Sözcük dağarcığı okuma anlama, dinleme yorumlama becerilerini kolaylaştırır (Neuman and Dickinson, 2001).

Okumayı öğrenme sürecinin en önemli belirleyicisi olan sözcük dağarcığı, okuduğunu anlama becerisi açısından oldukça önemlidir. Araştırmalara bakıldığında sözcük dağarcığı gelişmiş olan çocukların okumayı daha hızlı ve kolay bir şekilde öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Okumanın yanı sıra okuduğunu anlama da çocukların sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir. Çocuklar ne kadar çok sözcük bilgisine sahipse okuduklarını anlamlandırma konusunda da o kadar başarılı olabilmektedirler (Ergül vd., 2014).

Çocukların sözcük dağarcığı, yeni sözcükler öğrenerek ya da bildikleri sözcüklerin farklı anlamlarını öğrenerek gelişir. Sözcük dağarcığının gelişmesi çocukların konuşmasını kolaylaştırmakla beraber akıcı konuşmalarını da destekler (Güleç, 2008).

d. Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı dil bilgisi kurallarını öğrenebilmek ve yazı dilinin özelliklerini anlayabilmek için oldukça önemlidir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklardan beklenen yazıları okuyabilmelerinden ziyade dil bilgisi kurallarını anlayabilme ve yazı farkındalığı geliştirmeleridir (Justice and Ezell, 2004).

Karaman'a (2013) göre bu aşama okul öncesi çocuklarının yazı yazmaya başlamasındaki ilk aşamadır. Çocuklar, yazının soldan sağa doğru ve yukarıdan aşağıya doğru olduğunu, harf ve sözcüklerden oluşan bir yapı olduğunu, harflerin birer sembol olduklarını ve sembollerin bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğunu bu aşamada öğrenir.

Çocukların dil bilgisine ait kuralları öğrenmelerinin birkaç yolu vardır. İlk olarak çevrelerinde gördükleri yazılara dikkat çekerler ve yazılar hakkında sorular

sorarlar. (Levhalar gibi) daha sonra yazının yönü ve sözcükler arasında bırakılan boşluklar gibi yazı dili kurallarını kavramaya başlarlar (Justice et al., 2005).

Etkileşimli kitap okuma sayesinde öğretmenler, çocuklardaki yazı farkındalığını destekleyebilmektedirler. Kitabı okurken sözcükleri parmakları ile takip etmek, sözcükler arasındaki boşluklara dikkat çekmek gibi kurallar yazı farkındalığını desteklemektedir.

e. Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlama çocuğun okuma öncesi kazanması gereken erken okuryazarlık becerileri arasında yer almaktadır. Dinlediğini anlama becerisi, okuma sürecindeki bir çocuğun ilk aşamada kazanması gereken bir beceridir. Çocukların dikkatlerinin gelişmesiyle beraber onlara hikaye kitapları okundukça dinlediğini anlama becerileri gelişir.

Çocuğun dinlediğini anlamada başarılı olabilmesi için sözel dili anlama becerilerine sahip olması beklenir. Erken çocukluk döneminde gerçekleşen bu dil gelişimi sayesinde çocuklar hem kendilerini iyi ifade edecekler hem de dinlediklerini anlayacaklardır (Schickedanz, 2004).

Anlama becerisi çocuğun sözcük bilgisini de desteklemektedir. Sözcüğü anlamına ve işlevine uygun kullanabilmek için o sözcüğün anlamını ve işlevini iyi kavrayabilmek gerekmektedir. Bu da dinlediğini anlama ile mümkündür (Roth, 2009). Çocuğa ilgisi doğrultusunda kitaplar okunması ve ara ara durdurarak sorular sorulması dinlediğini anlama becerisini destekleyecek ve çocuğun sonraki dönemlerdeki akademik başarısını etkileyecektir (McGee and Morrow, 2005).

2. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişim Süreci

Toplumların kendilerine ait dilleri vardır ve bireylerin, dillerinin sembollerini anlaması, okuması ve yazması okuryazarlık kavramı ile ilişkilidir (Leseman and De Jong, 1998). Bu kavram, 19. Yüzyılın başlarında erken okuryazarlık kapsamında “okuryazarlık” olarak literatüre girmiştir. Okuryazarlık kavramı ortaya çıktığı ilk yıllarda okuma ve yazma becerileri olarak ayrı kategorilere ayrılmaktaydı (Dickinson and McCabe, 2001). Bu dönemde bireyin yalnızca anadilinde temel düzeyde okuma ve yazma becerilerine sahip olması

okuryazar olarak tanımlanmasına yetmekteydi (Venezky, 1990). Günümüzde ise okuryazar olma durumu kişisel ihtiyaçlara ve zorunluluklara göre değişkenlik göstermektedir.

Bireylerin okuryazar olma durumu yaşamları boyunca daima var olmuş temel bir ihtiyaçtır. Bireylerin okuryazar olabilmeleri için okullara ve öğretmenlere gereksinim duyulmaktadır. Bunun yanı sıra, henüz formal eğitime başlamayan bireylerin temel okuryazarlık becerilerine sahip olmaları beklenmektedir. Dolayısıyla bireylerin iyi birer okuryazar olabilmeleri için resmi kurumlara ve formal ortamlara ihtiyaçları varken, informal yollar ve sosyal çevre etkileşimi ile temel düzeyde erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi sağlanabilir (Kargın vd., 2015).

Clay'e (1975) göre bireyler ilkokula başlamadan önce okuma ve yazma ile ilgili bazı becerileri kazanmaktadırlar. Okul öncesi dönemde bir kitabı tutmayı, sayfaları çevirmeyi, kitaplardaki resimler ve harfler arasındaki farkı bilmekte ve aynı zamanda çevrelerinde gördükleri birçok yazılı uyarının farkındadırlar. Zengin okuryazarlık ortamının sağlanmasıyla bireyler okumayı sözel dil edinimi kadar doğal yollarla öğrenebileceklerdir (Goodman, 1986). Bursuck and Damer (2007)'e göre bilişsel beceriler okuma becerilerini etkilemektedir. Bireyler yeterli bilişsel olgunluğa ulaştıklarında ve uygun ortamlar sağlandığında okuma doğal bir şekilde gerçekleşmektedir.

Okul öncesi dönemde yazılı uyarıların farkında olan çocukların, yazı yazmaya yönelik ilgileri yetişkinlerin yazı yazma etkinliklerini model almalarından kaynaklanmaktadır. Çocuklarda yazı yazmanın erken formları karalamalar, çizimler, rastgele harfler ve uydurma heceler yazmalar olarak görülmektedir. Bu durum okuryazarlıkta "kendiliğinden gelişen" (emergent) yaklaşımını temsil etmektedir (Clay, 1975).

Gelişen/beliren okuryazarlık genel anlamda formal eğitime geçilmeden önce oluşmakta ve formal eğitimle birlikte okuryazarlığa evrilmektedir. Bu beceriler bebeklik döneminden itibaren bireyin resimli çocuk kitapları gibi yazılı kaynaklarla etkileşimi ile başlayıp zaman içerisinde gelişmektedir. Gelişen/beliren okuryazarlık açısından çocuğun sosyal çevre ile etkileşimi oldukça önemlidir. Bu süreçte çocuklar çevrelerinde gördükleri sözcüklerle değil,

yazının çevresinde bulunan işaretlerle, logolarla ya da kitaplarda gördükleri resimlerle ilgilenirler. Hatta gördükleri resimleri sözcüklere karşılık gelecek şekilde akıllarında tutarlar. Dolayısıyla, bu resimleri anımsatan yazılar ile karşılaştıklarında o yazıyı okuyormuş gibi yaparak sözel yollarla ifade ederler (Ehri, 2005). Bu süreç bireyler formal eğitime başlayana kadar devam eder ve erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine zemin hazırlar.

1900'lü yıllara kadar araştırmacılar, çocukların okuryazar olabilmelerinin okul yaşına gelmeleriyle ilişkili olduğuna ve bir öğretmen liderliğinde okuma yazma becerilerinin gelişebileceğine, okul yaşından önce okuryazar olamayacaklarını düşünmekteydiler (Whitehurst and Lonigan, 1998). Fakat, psikoloji alanında yapılan araştırmalarda çocukların okuryazarlığa yönelik bir hazır bulunuşluk sergiledikleri görülmüştür (Morphett and Washburne, 1931). Devam eden araştırmalar neticesinde çocukların çevrelerinde gördükleri şekiller, yazılar, görseller ile okuma ve yazmaya yönelik fikir oluşturdıkları ve bu becerilerin desteklenmesiyle okuma yazmanın daha akıcı hale gelebileceği sonucuna varılmıştır (Riley, 2006; Berthelsen and Brownlee, 2007).

Kuramların ve teorilerin ışığında çocukların formal eğitim almadan önce okuma ve yazmaya dair temel bilgileri edindikleri düşünülmektedir (Leseman and De Jong, 1998). Bu durumda, çocukların okuma- yazmaya yönelik olumlu tutum ve beceriler geliştirebilmeleri için uyarıcı çevre sağlanmalı ve aynı zamanda bu beceriler uygun gelişim dönemlerinde desteklenmelidir (Whitehurst and Lonigan, 1998). Çocukların okuma ve yazmaya zemin hazırlayan bazı becerileri geliştirmeleri gerçek birer okuryazar olabilmeleri açısından beklenmektedir. (Elliott and Olliff, 2008). Okuryazarlık dışsal ve içsel olarak iki boyutta ele alınır. Çocuğun okuma ve yazma becerilerini kazanmadan önce içsel boyutta bazı becerileri kazanması beklenir. Gerçek bir okuryazar olabilmek için öncelik semboller kodlama ve çözebilme becerileridir. Daha sonra dışsal boyutta alıcı ve ifade edici dil bilgisinin gelişmesi beklenir (Whitehurst and Lonigan, 1998). Yani, çocuğun ilk aşamada kelimeleri oluşturan semboller tanıması, ayırabilmesi ve bu kodları çözerek sözlü bir şekilde ifade edebilmesi ve okuyabilmesi gerekir (Kendeou et al., 2009).

Bu beceriler, erken okuryazarlık becerileri olarak tanımlanmakla beraber, okuryazarlığın gelişimi açısından gerekli gelişimsel adımlardır (Crone and Whitehurst, 1999; Cabell et al., 2011).

3. Erken Okuryazarlık Becerilerini Etkileyen Faktörler

Çocukların erken okuryazarlık becerilerini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Aile, sosyoekonomik durum ve eğitim hayatının temeli olan okul öncesi eğitim bu faktörlerin başında gelmektedir. Çocuğun ilk ve uzun süreli eğitim aldığı ortam olarak ailenin okuryazarlık gelişimindeki rolü çok önemlidir (Morrow, 2005). Çocukların okuryazarlık açısından gerekli kaynaklara ulaşabilecekleri zemini aileleri hazırlar (Saracho and Spodek, 2010).

Ailelerin okuryazarlığa yönelik ilgileri, eğitim durumları ve etkinlikleri okuryazarlık gelişimini etkileyebilir (Bennet, Weigel and Martin, 2002). Bu nedenle ev içi okuryazarlık ortamı ve ailelerin okumaya yönelik inançları, çocukların okuma yazma becerisi kazanabilmesi için oldukça önemlidir (Yeo, Ong and Ng, 2014). Örneğin aile içinde yapılan alışveriş listeleri, taşınma sırasında kutuların üzerine yazılan yazılı ifadeler, takvimler, ailede tutulan notlar gibi durumlar sayesinde çocuklar erken okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek fırsatlarla karşılaşmaktadırlar (Schickedanz, 1999). Okula hazırlık ve okumayı öğrenme sürecinde büyük sorumluluk okullardaymış gibi görünse de ailelerin rolleri de bu bağlamda anahtar görevindedir. Çocukların erken okuryazarlık gelişimleri ve sözcük bilgilerinin desteklenmesi açısından ailelerin özellikle etkileşimli kitap okuma konusunda bilgi sahibi olmaları çok önemlidir (Huebner and Payne, 2010).

Heubner and Payne (2010), yaptıkları araştırmada kısa bir süre de olsa ailelerin etkileşimli kitap okuma eğitimi almalarının okuma tarzlarına etki ettiğini ve bu etkinin iki yıl sonra da devam ettiğini ortaya koymuşlardır. Çelenk (2003) çalışmasında aileleri ile kitap okuma alışkanlığı edinmiş, anaokulu eğitimi almış, okuma ve dinleme etkinliklerine katılmış çocukların okuduğunu anlama becerilerinde daha iyi olduklarını saptamıştır. Bunun yanı sıra, işitsel ve görsel algıyı destekleyen okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına katılan, büyük resimli kitapların okunduğu ve hikayeler, masallar dinleyen çocukların okuma yazma öğreniminin ön becerilerini gerçekleştirebildikleri görülmüştür.

Ailelerin, okul öncesi dönemde çocuklarıyla birlikte geçirdikleri zamanın kalitesi, çocukların okuma yazmaya yönelik tutumlarını etkilemektedir. Bu dönemde ebeveynlerin, çocuklarının okuma yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecekleri fırsatlar doğmaktadır. Bu fırsatlar çocukların kitaba karşı olumlu ve güvenle yaklaşmasını sağlayabilmektedir. Okuma yazma ve öykü anlatma becerilerinin okul öncesi dönemde ebeveynler tarafından desteklenmesi bu becerilerin gelişimini pekiştirmektedir. Çocukların ilgilerine, fikirlerine ve hobilerine göre ev ortamında okunacak kitaplar seçilmesi, okunan kitapların anlaşılmasının sağlanması ve birlikte okumanın keyfine varılması çocukların okuma yazma yeteneklerine katkı sunmaktadır. Hatta kitapların gerçek hayatla ilişki kurularak okunması evdeki okuryazarlık ortamını zenginleştirmektedir (Üstün, 2007).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların zihinsel ve bedensel olgunluğa erişmelerini ve okula hazırbulunmalarını sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim çocukların dış dünyaya açılmasını, yeni ilişkilere, kurallara ve farklı ortamlara uyum sağlamasını sağlar (Ahmetoğlu, Ercan ve Aral, 2011). Formal eğitim veren okul öncesi eğitim kurumları (Kandır ve Orcan, 2009) okuma ve yazma eğitimi vermemekle birlikte, okuma yazma becerilerini destekleyecek etkinlikler düzenler (Gönen, vd., 2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında okuma yazmaya hazırlık çalışması kapsamında yapılan etkinliklerin çocuğun tüm gelişim alanlarını desteleyecek ve ilkökula geçiş sürecinde uyum sağlayacak etkinlerin tümü olarak ifade edilmektedir (MEB, 2013). Bu süreçle beraber öğretmenler de en az ebeveynleri kadar önemli hale gelmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar okuldaki zamanlarının tümünü öğretmenleri ile geçirmekte olduklarından öğretmenlerinin davranışlarından etkilenmekte ve onları model almaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin geliştireceği beklentiler ve tutumların çocukların üzerinde etkileri olacağı reddedilemez (Öztürk, Koç, ve Şahin, 2002).

Okul öncesi eğitimin amaçları doğrultusunda sosyoekonomik düzey açısından dezavantajlı olan çocuklar için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Bu dönemdeki çocukların yazı algılarının gelişmesi açısından çevrelerindeki yazılı materyallerin zenginleştirilmesi, çocukların dikkatini sınıf içindeki yazılara çekerek, yazının soldan sağa doğru kağıdın yukarıdan aşağıya doğru kullanılması gerektiği farkındalığını oluşturmak ve aileleri de okuryazarlık

becerilerinin geliştirilmesi için destek programlarına dahil etmek, çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi bakımından oldukça önemli ve gereklidir (Yıldız vd., 2015). Bekman, Aksu-Koç ve Erguvanlı-Taylan (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre, okul öncesi eğitim hizmetleri ve erken çocukluk programlarında sosyoekonomik ve kültürel açıdan dezavantajlı olan çocuklar için gerekli önlemler alınması, daha iyi şartlarda yetişen akranları kadar ya da yakın düzeyde bir başarı gösterdikleri ifade edilmektedir. Dolayısıyla, kaliteli bir okul öncesi eğitimin sosyoekonomik durumdan kaynaklanan dezavantajları ortadan kaldıracak şekilde ifade edilmektedir (Erkan, 2011). Kaliteli bir okul öncesi eğitimde okuryazarlık açısından öğretmenler çok önemli bir göreve sahiptir. Öğretmenler, çocuklar becerilerini bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilsin diye gereken desteği verme açısından önemli bir paydaştır (Stewart, 1995). Çocukların erken okuryazarlık becerileri açısından farkındalıklarının oluşmasını destekleyecek fırsatlar sunmak yine öğretmenlerin görevidir (Deretarla Gül ve Bal, 2006).

Çocukların tümünün, akademik başarılarının aile ve okul faktörleriyle ilişkili olduğu bilinmesine rağmen, risk grubundaki çocuklar için bu faktörler daha önemli hale gelmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda, alt sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeyde yer alan ailelerin çocuklarına uygulanan nitelikli eğitim programlarının, çocukların dil ve akademik gelişimlerini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır (Campbell et al., 2001).

a. Ebeveyn Yaşının Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi

Çoğu genç anne, okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında okuryazarlığa erken yaşta başlanmasının nemli olduğunu bilse de, bu fırsatları çocuklarına sunmada yetersiz kalabilmektedirler (Neuman et al., 1995). Genç annelerin çocukları ile genç olmayan annelerin çocuklarının bilişsel, eğitimsel ve davranışsal sonuçları arasındaki fark annenin yaşı, annenin öğrenim düzeyi ve sosyoekonomik düzey gibi faktörler ile açıklanmaktadır (Coley and Chase-Lansdale, 1998). Çeşitli değerlendirmelerde genç annelerin çocuklarının daha zayıf performans gösterdikleri görülmüştür. Bilişsel yeterlilik ölçümleri ve özellikle dil temelli değerlendirmelerde genç annelerin çocuklarının daha düşük puan aldıkları hatta ilköğretim notlarının düşük olma eğiliminde olduğu görülmektedir (Luster et al., 2000). Öğrenme ve okuryazarlık hakkındaki

görüşlerinin yanı sıra genç annelerin uyarıcı bir ev okuryazarlık ortamı sağlama yeteneklerinin ve eğilimlerinin de farklılık gösterebileceği düşünülmektedir (Burgess, 2005; Culp et al., 1988).

4. Erken Okuryazarlığın Desteklenmesi

Çocukların erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde, ailelerinin, öğretmenlerinin ve çocukların etkileşim kurdukları çevrelerinin desteği önemli görülmektedir. Bu becerilerin okul öncesi dönemde desteklenmesi, erken okuryazarlık becerilerinin alt bileşenlerinin organizasyonunu kapsamaktadır (Karaman ve Aytar, 2016). İlkokula başlamadan önce sistemli bir destek süreci çocuğun okuma yazma sürecine hazır olmasını sağlar. Dolayısıyla çocuğu ilkokula hazırlayacak olan tüm paydaşların üzerinde durması gereken bazı beceriler vardır. Esas olan bu becerileri çocukların okuma ve yazmaya ilgilerini çekebilecek şekilde geliştirmek amacıyla hareket etmektir. Çocuğu ilkokula hazırlayan önemli unsurlar, okul, aile, öğretmen ve çocuğun tüm çevresi olarak sıralanmaktadır (Yavuzer, 2000).

5. Okuryazarlığın Sınıf İçinde Desteklenmesi:

Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlığa dair sınıf içinde etkili uygulamalar gerçekleştirebilmesi, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri hakkında sahip oldukları bilgiler ile ilişkilidir. Öğretmenlerin sınıf içinde kullanabilecekleri en etkili yöntem doğal öğretim yöntemidir. Doğal öğretim yöntemi, çocuklara kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin sınıf içinde yer alan rutin, etkinlik ve ara zamanlarda ortaya çıkan etkileşim fırsatlarından yararlanarak kazandırılan yöntemdir (Noonan and McCormick, 2013; Wong et al., 2014). Çocukların erken okuryazarlık becerilerini günlük yaşamlarında çevresiyle etkileşim kurarak kazandığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin oyun oynama ve kitap okuma gibi etkinliklerde ortaya çıkan etkileşim fırsatlarından faydalanarak destekleyebilecekleri söylenebilir (Gengeç, 2021).

Okul öncesi dönemde öğrenme, deneyim kazanma ve keşif yapma fırsatı oyun ortamları sayesinde gerçekleşmektedir (Vickerius and Sandberg, 2006). Oyun ortamlarının çocukların tüm gelişim alanlarını desteklediği bilinirken (Ahioğlu, 1999; Casby, 2003) bu ortamlar sayesinde kurulan etkileşimlerin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklediği ifade edilmektedir. Alanyazında

da erken okuryazarlık bilgi ve becerilerinin kazanım sürecinde oyunun ilgi çekici ve güçlü bir öğretim yöntemi olduğu ifade edilmektedir (Pellegrini and Galda, 1990; Christie, 1991; Christie and Roskos, 2013; Uslu, Tastekin ve Turan, 2016).

Oyun esnasında çocuğun akranlarıyla ya da yetişkinlerle kurduğu etkileşim sayesinde dil becerileri başta olmak üzere sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi desteklenmektedir (Roskos and Neuman, 1998; Bergen and Mauer, 2000; Uslu et al., 2016). Bu bağlamda öğretmenlerin, oyunlarında ses atma, ses ekleme, aynı sesle başlayan veya biten sözcükleri bulma, sözcüğü heceleme, hece birleştirme, zıt anlamlı- eş anlamlı kelimeler bulma, kelime türetme, harf bulma, büyük harf küçük harf eşleme gibi erken okuryazarlık becerilerini desteleyecek nitelikte oyunlar seçmeleri önemlidir. Hatta öğretmenler oyunlarını çeşitlendirir ve daha ilgi çekici hale getirirse oyunların okuryazarlığa olan etkisi artacaktır. Christie and Enz (1992) çalışmasında oyun müdahalesinin erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisini incelemiş ve okuryazarlık materyalleri yerleştirilen sınıflarda öğretmenlerin öğrencileri bu materyallerle oynamaya teşvik etmesi ve oyuna model olmaları sağlanmıştır. Sonuçlara göre, yalnızca materyal desteği yerine öğretmenin oyuna teşviği ve model olmasının daha etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır.

Oyun oynamanın yanı sıra sınıf ortamında kitap okuma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi de okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerilerini destelemesi için bir fırsattır (Justice et al.; DeJong, 2009; Sofka and Hunt, 2009; Ergül vd., 2014; Ergül, 2016; Ergül vd., 2016). Öğretmenler, çocukların gelişim özelliklerine uygun bir kitap seçerek, etkileşime dayalı bir şekilde o kitabı okuduğunda çocukların sözcük bilgisi (Hargrave and Senechal, 2000; Lever and Senechal, 2011), yazı farkındalığı (Ezell and Justice, 2000), sesbilgisel farkındalık (Valdez-Menchaca and Whitehurst, 1992; Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1994; Justice, Kadevarek, Bowles and Grimm, 2005). ve dinlediğini anlama (Meyer, Wardrop, Stahl and Linn, 1994), becerilerinin gelişiminin destekleneceği yapılan birçok araştırmada belirtilmiştir.

Erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada Ergül ve arkadaşları (2014), öğretmenlerin kitap okuma etkinliklerinde seçtikleri kitaplar,

kitapları seçerken nelere dikkat ettikleri, kitap okuma sürecinde izledikleri yollar ve kitap okumanın çocuklara faydaları hakkında 17 öğretmen ile görüşme gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında, kitap seçerken içeriğe ve resimli kitapların ilgi çekiciliğine, gelişim özelliklerine uygunluğuna bakıldığı, kitap okuma esnasında oturma düzenine, ses tonuna, vurgulara ve mimik kullanımına dikkat edildiği, okuma sonrasında da hikayeyi dramatize etmeye dikkat ettiklerine ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Ergül vd., (2017) tarafından birinci sınıf öğrencilerinin etkileşimli kitap okuma programında anlamlı ve anlamsız sözcük okuma doğruluğu ve süresi, doğru okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki incelenmiş, elde edilen verilere göre, etkileşimli kitap okuma programına katılan çocukların katılmayan çocuklara göre, anlamlı sözcükleri okuma süresi, doğru okunan anlamsız sözcük sayısı ve okuduğunu anlama bakımından anlamlı düzeyde daha yüksek performans sergiledikleri görülmüştür.

6. Tek Dilli ve İki Dilli Çocuklarda Erken Okuryazarlık

Farklı sebeplerle ortaya çıkan iki dilliliğin bireyin yaşamını etkilediği bilinmektedir. İki dillilik durumunun dil gelişimi olmak üzere, anlama ve kendini ifade etme becerilerini etkilediği düşünülmektedir (Comeau et al., 2007). Esasında çocuk birinci dilinde erken okuryazarlık becerilerini ne kadar arttırırsa ikinci dilindeki kendini ifade etme becerilerini de arttırmaktadır. Bu durum, çocuğun birinci dilindeki kod değiştirme ve fonolojik farkındalık becerilerini ikinci dile aktarması ile ortaya çıkmaktadır (Ordenez et al., 2002).

Çocukların birinci ve ikinci dili aynı dil grubuna ait ise çocuklar ikinci dili daha kolay benimsemektedirler (Ringbom, 1992). İki dilli çocukların her iki dildeki girdileri, tek dilli çocuklara göre daha fazla sözcük farkındalığına sahip olmalarına ve fonolojik farkındalık görevlerinde daha başarılı olmalarına yol açmaktadır (Bialystok, 2011). Araştırma sonuçlarına göre, fonolojik farkındalık becerilerinde tek dilli çocuklara yakın ya da daha yüksek beceriye sahip iki dilli çocukların ikinci dillerini erken yaşlarda ya da birinci dilleri ile eşzamanlı olarak edindikleri ortaya çıkmıştır (Bialystok et al., 2005; Goldstein and Bunta, 2012; Wren et al., 2013). Dolayısıyla, çocukların her iki dilde de sözcük dağarcığı artmakta ve daha derin fonolojik farkındalık kazanmaktadırlar (San Francisco et

al., 2006). Aynı zamanda, çocukların ikinci dillerinde edindikleri yeni sözcükler ile ifade etme becerileri arttıkça ikinci dilde okuma becerileri de artmaktadır (Bialystok, 2001). Henüz yazma becerisi edinmeyen iki dilli çocuklar ikinci dillerine ait yazı simgelerini tanıyabilir ve adlandırabilirler (Bialystok, 2001). Ancak, çocukların ikinci dilleri birinci dillerinin ait olduğu grupta yer almıyor ise çocukların yazı farkındalıkları tek dilli çocuklara göre daha geç gelişebilmektedir. Bu durum, çocukların ikinci dillerinde sınırlı sayıda basılı kaynağın olmasıyla açıklanmaktadır (Freng et al., 2014). Bununla birlikte, bu gruba ait çocuklar öncelikle birinci dillerinde yazı farkındalığı kazandıklarından bu becerileri ikinci dile yansıtmakta zorluk yaşamaktadırlar (Trawick-Smith, 2013). Araştırmalara bakıldığında, iki dilli çocukların ikinci dillerinde daha fazla yazılı materyale maruz kalması, ikinci dildeki yazı farkındalığının birinci dildeki yazı farkındalığına göre yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır (Bengochea et al., 2017).

7. Erken Okuryazarlık ve İki Dillilik Üzerine Yapılan Çalışmalar

a. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Durgunoğlu vd. (1993) tarafından yapılan çalışmada da İspanyolca-İngilizce iki dilli birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık ve sözcük tanıma becerileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, İspanyolca'daki fonolojik farkındalık İngilizce sözcük okuma becerisini geliştirmekte ve her iki dilde de performansı güçlü olan çocukların okuryazarlık gelişiminde daha avantajlı oldukları ortaya çıkmıştır. Erken okuryazarlık gelişiminde, iki dil arasındaki beceri transferi oldukça önemlidir.

Kılıçarslan (2007) araştırmasında, farklı sosyo-ekonomik düzeylerde yer alan okul öncesi çocuklarının okuma ve yazma hazırbulunuşluklarını ve sosyo-ekonomik durumun çocuğun okuma ve yazma hazırbulunuşluğu üzerine etkisini çalışmıştır. Araştırmanın verileri, farklı sosyo-kültürel düzeylerde yer alan okul öncesi çocuklarıyla gözlem ve görüşmeler gerçekleştirerek toplanmıştır. Üst sosyo-ekonomik gruptaki çocukların alt sosyo-ekonomik gruptaki çocuklara göre kavram bilgisi, harf bilgisi, ince motor beceriler gibi alanlarda daha yüksek düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucuna göre ise sosyo-ekonomik durumun düşük veya yüksek olması çocuğun okuma ve yazmaya hazır olması üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Yazıcı (2007) çalışmasında, Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmaya Norveç'te yaşayan birinci dili Türkçe olan ve Türkiye'de yaşayıp ikinci dili Türkçe olan 5-6 yaş aralığındaki toplam 57 iki dilli çocuk katılmıştır. Deneysel nitelikte olan bu çalışmada, deney grubuna ön test-uygulama-son test uygulanmış, kontrol grubuna ise yalnızca ön test- son test verilmiştir. Deney gruplarının her ikisine de 12 hafta boyunca Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı (DMOEP) uygulanarak uygulama sonunda son testler yapılmıştır. Veriler toplanırken, "Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA)", "Ortlama Sözcü Uzunluğu (OSU)", "Descodres Lügatçe Testi (DLT)" ve "Peabody Resim Kelime Testi (PRKT)" kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, Türkçeyi hem birinci dil hem de ikinci dil olarak edinen çocukların ifade edici dil düzeyinde deney ve kontrol gruplarına uygulanmış olan alt testlerinin tümünün ön testinde gruplar arasındaki farkın istatistiksel olarak önemsiz olduğu görülmüştür.

Tulu (2009) çalışmasında Didim ve Kuşadası'nda bulunan eğitim kurumlarına devam eden iki dilli 4-7 yaş aralığındaki çocukların dil gelişimlerine uyruk, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik durum, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, anne-babanın Türkiye'de bulunma süreleri gibi değişkenlerin etkisi olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre, iki dilli çocukların uyruk, yaş, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın Türkiye'de bulunma süreleri gibi değişkenlerin dil gelişimlerine etkisinin olduğu fakat cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi faktörlerin dil gelişimine etkisinin olmadığı sonucu çıkmıştır.

Kargın vd., (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmada Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirilerek çocukların erken okuryazarlık becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirmek istenmiştir. Araştırma Ankara il merkezindeki MEB'e bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokul bünyesinde bulunan 60-72 aylık 403 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çocukların erken okuryazarlık becerileri 7 alt test ile değerlendirilmiştir. Bunlar; Alıcı dil, İfade Edici Dil, Genel İsimlendirme, İşlev bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlamadır. Çalışmanın sonucunda, EROT

geçerlik ve güvenilirlik açısından 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek için 7 alt testin de geçerli ve güvenilir bir değerlendirme aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

Bezicioğlu- GökTolga (2016) yaptıkları çalışmada, ikinci dil edinimi ve okul başarısı açısından Türkçe dil becerilerinin rolünü araştırmışlardır. Araştırmaya katılan Hollanda'da yaşayan Türkçe- Hollandaca konuşan 24 çocuk ve Türkiye'de yaşayan Türkçe tek dilli 24 çocuğun dil becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına bakılarak iki grup arasında anlamlı düzeyde fark olduğu ortaya çıkmıştır. İki dilli grubun tek dilli çocukların gerisinde kaldığı bulgusunun iki dilli çocukların ev içi ortamda sınırlı dil girdisine sahip olduğundan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Hamurcu-Süverdem ve Akıncı (2017) çalışmasını Fransa'da 3-5 yaşları arasında anaokuluna devam eden Fransızca-Türkçe konuşan iki dilli çocuklar ile yapmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, evde konuşulan dillerin çocukların dil gelişiminde oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Düzen (2017) çalışmasında, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Van'ın Gevaş ve İpekyolu ilçelerinde anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan anaokuluna devam eden 48-72 aylık 80 çocuğun erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmıştır. Karaman (2013) tarafından geliştirilen Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, anadili Türkçe olan çocukların sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerilerin tümünde anadili Türkçe olmayan çocuklardan yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır.

Enerem (2018) araştırmasında, erken okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul'da yaşayan 60-72 aylık anaokuluna devam eden 124 çocuk katılmıştır. Araştırmada veriler; "Aile ve Çocuk Bilgi Formu, Aile Değerlendirme Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği (OSBED), Erken Okuryazarlık Testi (EROT), Bracken Temel Kavram Ölçeği, Bilişsel Değerlendirme Sistemi (Cognitive Assessment System, (CAS))" araçları ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında cinsiyet ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Çocuğun anaokuluna başlama yaşı ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki negatif yönlü bulunmuştur. Anne baba öğrenim durumu ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkide de annenin öğrenim düzeyi arasında bir fark bulunmamış fakat babanın öğrenim düzeyi arasında anlamlı fark görülmüştür.

Bayraktar (2018) araştırmasını Ankara'nın Merkez ilçesinde normal gelişim gösteren ve anaokuluna devam eden 48-66 aylık 295 çocuk ile yapmıştır. Araştırmanın verileri "Okul Öncesi Dönemde Sözcük ve Yazı Farkındalığı Değerlendirme Aracı" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda; cinsiyet, babanın mesleği ve baba öğrenim durumunun yazı farkındalığı açısından etkili bir değişken olmadığını, annenin mesleğinin ve öğrenim durumunun etkili bir değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Uyanık ve Aktulun (2019) araştırmasında 60-72 aylık çocukların cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, kardeş sayısı, anne-baba öğrenim durumu gibi faktörler açısından erken akademik becerilerini değerlendirmiştir. Çalışma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Afyon ilinin merkez ilçesinde MEB'e bağlı ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfı ve anaokullarında eğitim gören 420 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, Kaufman Erken Akademik Dil Becerileri Testi ve araştırmacının geliştirdiği genel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, kardeş sayısının, anne-baba öğrenim durumunun, anne-baba mesleğinin çocukların erken akademik ve dil becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu fakat cinsiyet değişkeninin sadece telaffuz becerilerine etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu durum kız çocuklarının lehinedir.

Hamarat ve Ergin (2020) çalışmasında, 2018-2019 eğitim öğretim yılında anaokuluna devam eden 36-76 aylık ikinci dil eğitimi alan iki dilli ve ikinci dil eğitimi almayan tek dilli 311 çocuğun ifade edici ve alıcı dil puanları arasında bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Aynı zamanda sosyodemografik değişkenlerin de dil puanları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Çalışmada, veriler toplanırken alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerini ölçmek amacıyla Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve demografik bilgileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, tek dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanları iki dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yüksek çıkmıştır. Sosyodemografik

değişkenler açısından ise yaş, anne baba öğrenim düzeyi, okula devam süresi dil gelişimini pozitif ve anlamlı olarak açıklamaktadır.

Öztürkçe (2020) çalışmasında İstanbul ilinin Maltepe ilçesinde anaokuluna devam eden 48-72 aylık 97 çocuğun zihin kuramını ve erken okuryazarlık becerilerini incelemiştir. Verilerin toplanmasında, Zihin Kuramı Ölçeği ve Erken Okuryazarlık Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sosyoekonomik durumun erken okuryazarlık becerilerinde etkili bir değişken olduğunu, üst sosyoekonomik grupta bulunan çocukların erken okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Temel vd. (2021) tarafından 12-72 aylık iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimini değerlendirmek amacıyla “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)” geliştirilmiştir. Çalışma Ağrı, Hakkari, Kars, Erzurum, Adıyaman, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, Mersin, İstanbul ve Van olmak üzere toplam 772 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, çocukların dil gelişimlerinin yaş, sosyoekonomik düzey ve dil maruziyeti gibi faktörlerden etkilendiği belirtilmiştir.

İsmayilova (2023) çalışmasında, Karabük ilinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş iki dilli ve tek dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerini incelemiştir. Araştırmacı erken okuryazarlık verilerini Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı ile toplamıştır. Araştırmanın sonucunda, aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, verilen sözcüğün başlangıç sesini bulma, uyarıcı sesle başlayan sözcük üretme, aynı sesle başlayan sözcük üretme, heceleri ve sesleri atma, sesleri birleştirme, sesbilgisel farkındalık becerileri, yazı farkındalığı, öyküyü anlama ve görselleri eşleştirme becerilerinde tek dilli çocukların iki dilli çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. İki dilli çocukların uyaklı sözcükleri fark etme becerilerinin ise tek dilli çocuklara göre ileri düzeyde oldukları ortaya çıkmıştır. Her iki grubun erken okuryazarlık becerilerinin cinsiyet, kardeş sayısı, okula devam etme süreleri, anne-baba eğitim seviyesi ve ikinci dil edinim yaşı değişkenlerinden etkilendikleri belirlenmiştir.

b. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Aram and Levin (2001) çalışmasında düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocukların erken okuryazarlık becerilerini ve bu durumun anne-çocuk

etkileşimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan 66-72 ay aralığındaki 41 çocuk ve anneleri katılmıştır. Erken okuryazarlık becerileri kapsamında çocukların kelime yazma, ses farkındalığı ve yazı farkındalığı becerileri ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, çocukların erken okuryazarlık ve yazı yazma becerilerinin sosyo-ekonomik düzey, annenin okuma ve yazma durumu, evdeki okuryazarlık materyalleri ve anne-çocuk iletişimi faktörleri arasında doğrudan ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Uccelli ve Páez (2007), İspanyolca- İngilizce iki dilli çocukların sözcük bilgisi ve anlatı becerilerini inceledikleri araştırmayı Massachusetts ve Maryland'deki 24 iki dilli çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada çocukların her iki dilde de sözcük ve anlatı becerilerinin zamanla geliştiği fakat İspanyolca anlatı becerilerinin İngilizce anlatı becerilerini desteklediği ortaya çıkmıştır. Bu durum, birinci dilde (L1) anlatı becerileri güçlüyse ikinci dilde (L2) okuryazarlık gelişiminin daha kolay olabileceğini öne sürer. Araştırmada, iki dilli çocukların her iki dil için dil becerilerinin değerlendirmesinin, okuryazarlık müfredatındaki eksiklerin belirlenmesinde önemli olduğu vurgulanmıştır.

Hammer et al., (2012) tarafından yapılan araştırmada, Head Start programına katılan İspanyolca-İngilizce iki dilli çocukların alıcı dil becerileri ve okuma sonuçlarındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, İngilizce alıcı dil ile büyüyen çocukların İngilizce harf ve sözcük tanıma becerilerinin olumlu etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bunun yanında evde İspanyolca okuryazarlık desteği almanın, çocukların İngilizce okuma becerilerine katkı sağladığı bulunmuştur. Dolayısıyla evde birinci dilde okuryazarlık ortamı oluşturmak ikinci dilde okuryazarlık gelişimini destekleyebilecek bir durumdur.

Bar ve Shaul (2021) tarafından yapılan çalışmada, tek dilli (yalnızca İbranice konuşan) ve çift dilli (İbranice ile birlikte başka bir dil konuşan) anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerileri ve sayısal becerileri kıyaslamıştır. Araştırmaya 5-6 yaş aralığında 302 çocuk (151 tek dilli, 151 iki dilli) çocuk katılmıştır. Çift dilli çocuklar İbranice dışında Rusça, İngilizce, Arapça gibi çeşitli dilleri konuşmaktadır. Tek dilli çocuklar kelime tanıma, harf adlandırma ve kelime dağarcığı alanlarında çift dilli çocuklara göre daha yüksek performans göstermişlerdir. Fakat fonolojik farkındalıkta iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Papastefanou, Marinis ve Powell (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, İngiltere’de yaşayan Yunanca-İngilizce konuşan çift dilli çocuklar ile tek dilli çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini karşılaştırmış ve dil maruziyetinin etkilerini incelemiştir. Araştırmaya 5-9 yaş aralığındaki 40 çift dilli 40 tek dilli çocuk dahil edilmiştir. Çift dilli çocuklar kod çözme becerisinde tek dilli akranlarından daha yüksek performans göstermiş, ancak kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisinde düşük kalmışlardır.

Gunnerud, Foldnes ve Melby-Lervåg (2022) tarafından yürütülen çalışma, erken yaşta ikinci dil ednimi olan çift dilli çocukların dil ve okuma becerilerini tek dilli akranlarıyla karşılaştırmıştır. Çalışmaya Norveççe konuşan 91 çift dilli çocuk ve 196 tek dilli 5. Sınıf öğrencisi çocuk dahil edilmiştir. Çocukların çoğu ikinci dillerine erken yaşta evde veya erken çocukluk eğitiminde başlamışlardır. Çift dilli çocuklar tek dilli akranlarına göre kelime dağarcığı, dinlediğini anlama, ve okuma anlama becerilerinde daha düşük performans göstermiştir. Fakat bağlaç bilgisi, morfolojik bilgi ve kod çözme becerilerinde iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Dixon ve diğerleri (2023) tarafından yürütülen çalışma, İngiltere’de yaşayan ve İngilizceyi ek dil olarak öğrenen (cocukların alıcı ve ifade edici kelime bilgisi gelişimini, tek dilli (ML) akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemiştir. İki dilli çocuklar kelime bilgisi açısından tek dilli akranlarından daha düşük performans gösterse de zamanla alıcı kelime bilgisindeki fark kapanmaya başlamıştır.



III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmanın problemi, araştırmanın alt problemleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizi, kullanılan ölçeğe ilişkin betimsel analiz ve normal dağılım varsayımı detaylı olarak anlatılmıştır.

A. Araştırma Modeli

Bu araştırma, anaokuluna devam eden 60-72 aylık iki dilli ve tek dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin karşılaştırılması amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, mevcut durumların betimlenmesi ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için tercih edilen nicel bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2009).

B. Araştırmanın Amacı

İki dillilik, günümüzün küreselleşmiş dünyasında ve değişen yaşam-çalışma koşulları nedeniyle (örneğin, göç, uluslararası iş fırsatları ve dijital iletişim) giderek yaygınlaşan bir olgudur; bu durum, iki dilli çocukların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar, avantajlar ve dezavantajları araştırmacıların uzun yıllardır ilgi odağı haline getirmiştir. Yapılan çalışmalar, iki dilli çocukların anadillerinde yetkinlik kazandıklarında ikinci dil öğreniminde daha başarılı olduğunu göstermiştir; ancak, eğitim hayatlarının başlangıcından itibaren iki dilli büyümenin öğrenme süreçlerine etkisi ve tek dilli akranlarıyla arasındaki farklar hâlâ derinlemesine incelenmektedir. Bu bağlamda, günümüzde 60-72 aylık anaokulu çağındaki iki dilli ve tek dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırma, Türkiye'nin çok dilli yapısındaki eğitimsel zorlukları anlamayı ve bu çocukların potansiyelini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

C. Araştırmanın Problemi

Anaokuluna devam eden 60-72 aylık iki dilli ve tek dilli çocukların erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

D. Araştırmanın Alt Problemleri

P1: Anaokuluna devam eden 60-72 aylık iki dilli ve tek dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin alt boyutları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

P2: İki dilli ve tek dilli çocukların demografik özelliklerinin erken okuryazarlık becerilerine etkisi nedir?

E. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Diyarbakır ili Kayapınar ilçesi ile İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki anaokullarına devam eden çocuklar arasından seçilmiştir.

Katılımcı sayısının belirlenmesinde G*Power 3.1.9 programı kullanılarak güç analizi yapılmıştır (Faul, Erdfelder, Lang ve Buchner, 2007). Yapılan analizde, geniş etki büyüklüğü ($d = 0.60$), %95 test gücü ve %5 Tip I hata düzeyi ($\alpha = .05$) esas alınmıştır. Bu parametrelere göre, her bir grup için minimum 74 katılımcıya ihtiyaç duyulduğu belirlenmiş ve toplamda en az 148 katılımcı ile çalışmanın yürütülmesi planlanmıştır.

Bu doğrultuda, araştırmanın birinci aşamasında Diyarbakır ili Kayapınar ilçesindeki anaokullarına devam eden 60-72 aylık 75 (iki dilli) çocuk; ikinci aşamasında ise İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki anaokullarına devam eden 60-72 aylık 75 (tek dilli) çocuk olmak üzere toplam 150 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların seçiminde, araştırmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt (kriter) örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014 akt. Baltacı, 2018). Örneklem oluşturulurken dikkate alınan kriterler, çocukların anaokuluna

devam ediyor olmaları, herhangi bir yetersizlik durumlarının olmaması, iki dilli çocukların ikinci dile de maruz kalmasıdır.

F. Araştırmanın Uygulama Süreci ve Etik İlkeler

Veri toplama sürecinde çocuklara, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla Erken Okuryazarlık Testi (EROT) uygulanmıştır. Bu test; alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi, genel isimlendirme, harf bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama olmak üzere yedi alt testten oluşmaktadır. Testin uygulayıcı sertifikası (Ek-6), araştırmacı tarafından alınmış olup, uygulama süreci bireysel görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Testin uygulanışı her çocukta yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Test görselleri, çocuklara tablet aracılığı ile sunulmuştur. Her cevap test sırasında EROT kayıt formuna (Ek-5) not edilmiştir. Bunun yanı sıra, çocukların ailelerinden demografik bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formu (Ek-3) doldurtulmuştur. Formda; çocuğun yaşı, cinsiyeti, evde konuşulan diller, ebeveynin öğrenim durumu gibi temel bilgiler yer almaktadır.

Araştırma öncesinde, İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik onay (Ek-1) ve T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli resmi izinler (Ek-2) alınmıştır. Katılımcı velilerine araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirme yapılmış; gönüllülük esasına dayalı olarak yazılı onam formları (Ek-4) toplanmıştır.

G. Verilerin Toplama Araçları

1. Demografik Bilgi Formu (Ek-3) :

Demografik Bilgi Formu, çocuğun ailesi ya da yasal velisi tarafından doldurulmuş ve veri toplama sürecinde erken okuryazarlık testi ile eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Formda; çocuğun yaşı, kardeş sayısı, evde konuşulan diller, ebeveynin öğrenim durumu gibi temel bilgiler yer almaktadır. Bu bilgiler, iki dilli ve tek dilli çocukların karşılaştırılmasında kontrol değişkeni olarak dikkate alınmıştır.

2. Erken Okuryazarlık Testi (EROT) :

Araştırmada, çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla Erken Okuryazarlık Testi (EROT) kullanılmıştır. Bu test, Türkiye’de Kargın ve arkadaşları (2015) tarafından 5 yaş çocuklarına yönelik olarak geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmış, standardize bir ölçme aracıdır.

EROT, geliştirme sürecinde sekiz alt test olarak yapılandırılmış olsa da, “Yazı Farkındalığı” alt testine ait maddelerin diğer alt testlere dağılması nedeniyle bu alt test uygulamadan çıkarılmıştır. Böylece EROT, toplam yedi alt testten oluşan bir yapı kazanmıştır. Bu alt testler şunlardır:

Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi (15 madde)

İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi (15 madde)

Genel İsimlendirme (10 madde)

İşlev Bilgisi (10 madde)

Harf Bilgisi (14 madde)

Sesbilgisel Farkındalık (32 madde)

Dinlediğini Anlama (6 madde)

Toplamda 102 maddeden oluşan EROT, bireysel olarak uygulanmakta ve çocukların dilsel, kavramsal ve fonolojik farkındalık düzeylerini ölçmektedir. Testin uygulanışı her çocukla yaklaşık 20 dk sürmektedir. Teste verilen her cevap doğru (1) yanlış (0) şeklinde EROT kayıt formuna not edilmektedir. Testin maddeleri ekran üzerinden veya kitapçık şeklinde sunulabilmektedir. Test sonucunda çocukların cevapları toplanır. Her alt boyutun kesme puanı bulunmaktadır. Yanıtlar bu kesme puanlarına göre değerlendirilmektedir.

Geliştirme çalışmaları Ankara ilinde, farklı sosyoekonomik düzeyleri temsil eden 45 okulda öğrenim gören 753 çocukla gerçekleştirilmiştir. Bu okullar, Altındağ, Mamak, Çankaya, Sincan, Keçiören, Yenimahalle ve Etimesgut ilçelerinde yer almaktadır.

EROT'un kapsam geçerliği, ölçüt geçerliği (Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi-TEDİL ile korelasyonlar .37 ile .54 arasında), yordama geçerliği ve yapı

geçerliği hesaplanmıştır. Faktör yük değerleri .33 ile .93 arasında bulunmuş olup, testin yapı geçerliği kabul edilebilir düzeydedir. KR-20 güvenirlik katsayıları .65 ile .90 arasında, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .56 ile .89 arasında değişmektedir. Bu değerler, testin iç tutarlılığını ve zaman içindeki kararlılığını orta-yüksek düzeyde göstermektedir. Kesme puanlarına göre düşük performans gösteren çocuklar, desteğe ihtiyaç duyan grup olarak tanımlanmıştır (Kargın vd., 2017).

H. Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler SPSS IBM programı ile yapılmıştır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler belirtilmiş olup ilk olarak Erken Okuryazarlık Testine yönelik betimsel analiz sonuçları verilmiş ve normal dağılım hipotezine uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmak suretiyle tespit edilmiş ve parametrik test yöntemleri tercih edilmiştir (Çizelge 1). Ardından Erken Okuryazarlık Testine dönük iç tutarlılık analizi yapılmış, ölçeklerin çalışmada kullanılmasında bir sakıncanın bulunup bulunmadığı ele alınmıştır.

Normal dağılım gösteren değişkenlerin ön test- son test karşılaştırmalarında ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce Erken Okuryazarlık Testine ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Çarpıklık ve Basıklık değerlerine ait test sonuçlarına bakılmıştır. Çarpıklık ve Basıklık sonuçları Çizelge 1’ de gösterilmiştir.

Çizelge 1 Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Test	Tek Dilli Çocuklar			İki Dilli Çocuklar		
	N	Çarpıklık	Basıklık	N	Çarpıklık	Basıklık
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	75	-,119	1,076	75	-,521	-,712
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	75	,280	,120	75	-,212	-,650
Genel İsimlendirme	75	-,174	-,168	75	-,010	-1,070
İşlev Bilgisi	75	-1,203	1,299	75	,398	-,449
Sesbilgisel Farkındalık	75	-,630	,265	75	-,343	-,700
Harf Bilgisi	75	,848	,340	75	1,127	1,521
Dinlediğini Anlama	75	-,034	-,662	75	-,344	-,705
EROT Toplam	75	-,352	,300	75	-,488	-,876

Ghasemi ve Zahediasl'e (2012) göre, küçük örneklerde çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,96$ aralığında olması normal dağılım için yeterli kabul edilmektedir. Bu çalışmada her bir değişkene ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde tüm değişkenlerin belirtilen aralıkta kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla, değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.



IV. BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde yapılan analiz sonuçları sunulmuş ve bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın bu kısmında çocukların kişisel bilgilerine göre dağılımları Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2 Tek Dilli Çocuklar ve İki Dilli Çocuklara İlişkin Sosyodemografik Dağılımlar

		Tek Dilli Çocuklar (n=75)		İki Dilli Çocuklar (n=75)	
Sosyodemografik Özellikler		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	43	57,3	53	70,7
	Erkek	32	42,7	22	29,3
Anne Yaş	Ort±Ss	35,45±5,44		34,57±5,33	
	≤30 yaş	44	58,7	40	53,3
	≥31 yaş	31	41,3	35	46,7
Baba Yaş	Ort±Ss	40,12±5,19		39,68±6,49	
	≤40 yaş	42	56,0	43	57,3
	≥41 yaş	33	44,0	32	42,7
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	20	26,7	11	14,7
	Lise	38	50,7	49	65,3
	Üniversite ve üzeri	17	22,7	15	20,0
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	21	28,0	13	17,3
	Lise	37	49,3	13	17,3
	Üniversite ve üzeri	17	22,7	49	65,3
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	20	26,7	19	25,3
	Çalışmıyor	55	73,3	56	74,7
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	75	100,0	75	100,0
Ailedeki Çocuk Sayısı	1	13	17,3	10	13,3
	2	45	60,0	39	52,0
	3 ve üzeri	17	22,7	26	34,7
Ailede Yetersiz Birey	Var	1	1,3	2	2,7
	Yok	74	98,7	73	97,3
Akraba Evliliği	Var	2	2,7	8	10,7
	Yok	73	97,3	67	89,3
Çocuğun Yaşı	5 yaş	33	44,0	36	48,0
	6 yaş	42	56,0	39	52,0
Konuşmaya Başlama Yaşı	1 yaş	29	38,7	23	30,7
	2 yaş	28	37,3	30	40,0
	3 yaş ve üzeri	18	24,0	22	29,3

Çizelge 2’de, tek dilli çocukların %57,3’ü kız, %42,7’si erkektir. İki dilli çocuklarda ise kızların oranı %70,7, erkeklerin oranı %29,3 olarak belirlenmiştir.

Tek dilli çocukların annelerinin yaş ortalaması $35,45 \pm 5,44$ olup annelerin %58,7’si 30 yaş ve altında, %41,3’ü ise 31 yaş ve üzerindedir. İki dilli çocukların annelerinin yaş ortalaması $34,57 \pm 5,33$ olup annelerin %53,3’ü 30 yaş ve altında, %46,7’si ise 31 yaş ve üzerindedir.

Tek dilli çocukların babalarının yaş ortalaması $40,12 \pm 5,19$ olup babaların %56,0’sı 40 yaş ve altında, %44,0’ı ise 41 yaş ve üzerindedir. İki dilli çocukların babalarının yaş ortalaması $39,68 \pm 6,49$ olup babaların %57,3’ü 40 yaş ve altında, %42,7’si ise 41 yaş ve üzerindedir.

Araştırmaya katılan tek dilli çocukların annelerinin %26,7’si ilkokul, %50,7’si lise, %22,7’si ise üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahiptir. İki dilli çocukların annelerinin ise %14,7’si ilkokul, %65,3’ü lise, %20,0’si üniversite ve üzeri öğrenim düzeyindedir. Baba öğrenim düzeyi incelendiğinde, tek dilli çocukların babalarının %28,0’i ilkokul, %49,3’ü lise ve %22,7’si üniversite ve üzeri eğitim almıştır. İki dilli çocukların babalarının ise %17,3’ü ilkokul, %17,3’ü lise ve %65,3’ü üniversite ve üzeri mezundur. Bu bulgular, iki dilli çocukların ebeveynlerinin özellikle baba öğrenim düzeyinde daha yüksek bir orana sahip olduğunu göstermektedir.

Anne çalışma durumu açısından, tek dilli çocukların annelerinin %26,7’si çalışırken, %73,3’ü çalışmamaktadır. İki dilli çocukların annelerinde bu oranlar sırasıyla %25,3 ve %74,7’dir. Tüm babaların (%100)’nün çalıştığı belirlenmiştir.

Ailedeki çocuk sayısı açısından değerlendirildiğinde, tek dilli çocukların %17,3’ü tek çocuk, %60,0’i iki çocuklu ailede ve %22,7’si üç ve üzeri çocuklu ailede yaşamaktadır. İki dilli çocukların ise %13,3’ü tek çocuk, %52,0’si iki çocuklu, %34,7’si ise üç ve üzeri kardeşe sahiptir.

Ailede yetersiz birey bulunma durumu tek dilli grupta %1,3, iki dilli grupta %2,7 olarak belirlenmiştir. Akraba evliliği oranı tek dilli çocukların ailelerinde %2,7, iki dilli çocukların ailelerinde ise %10,7 olarak bulunmuştur.

Çocukların yaşı değerlendirildiğinde, tek dilli çocukların %44,0’ü beş yaşında, %56,0’sı altı yaşındadır. İki dilli çocuklarda ise bu oranlar sırasıyla %48,0 ve %52,0’dir.

Konuşmaya başlama yaşı açısından bakıldığında, tek dilli çocukların %38,7'si bir yaşında, %37,3'ü iki yaşında, %24,0'ı ise üç yaş ve sonrasında konuşmaya başlamıştır. İki dilli çocukların %30,7'si bir yaşında, %40,0'ı iki yaşında, %29,3'ü ise üç yaş ve sonrasında konuşmaya başlamıştır.

Çocukların dil durumuna göre Erken Okuryazarlık Testi ve alt bileşenleri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “Bağımsız örneklem t testi” ile Çizelge 3'te incelenmiştir.

Çizelge 3 Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	11,64	2,48	1,345	,181
	İki Dilli	75	11,08	2,62		
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	6,72	3,04	1,472	,143
	İki Dilli	75	5,95	3,38		
Genel İsimlendirme	Tek Dilli	75	5,96	2,00	2,327	,021 *
	İki Dilli	75	5,11	2,47		
İşlev Bilgisi	Tek Dilli	75	6,44	2,00	1,389	,167
	İki Dilli	75	6,01	1,75		
Sesbilgisel Farkındalık	Tek Dilli	75	12,93	5,30	2,154	,033 *
	İki Dilli	75	11,04	5,47		
Harf Bilgisi	Tek Dilli	75	4,36	3,05	2,675	,008 *
	İki Dilli	75	3,08	2,81		
Dinlediğini Anlama	Tek Dilli	75	2,91	1,71	-	,688
	İki Dilli	75	3,01	1,54		
EROT Toplam	Tek Dilli	75	50,96	14,51	2,289	,023 *
	İki Dilli	75	45,28	15,85		

*p<0,05

Çizelge 3 incelendiğinde, tek dilli ve iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin puanları arasında bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi ve dinlediğini anlama alt boyutlarında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$). Ancak genel isimlendirme becerileri açısından tek dilli çocukların ($\bar{X} = 5,96$, $SS = 2,00$) iki dilli çocuklara ($\bar{X} = 5,11$, $SS = 2,47$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($t = 2,327$; $p = ,021$).

Benzer şekilde, sesbilgisel farkındalık alt boyutunda da tek dilli çocukların ($\bar{X} = 12,93$, $SS = 5,30$) puan ortalamalarının iki dilli çocuklara ($\bar{X} = 11,04$, $SS = 5,47$) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($t = 2,154$; $p = ,033$). Harf bilgisi alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuş; tek dilli çocuklar ($\bar{X} = 4,36$, $SS = 3,05$), iki dilli çocuklara ($\bar{X} = 3,08$, $SS = 2,81$) kıyasla daha yüksek puan almıştır ($t = 2,675$; $p = ,008$).

Toplam erken okuryazarlık puanları değerlendirildiğinde de tek dilli grubun ortalama puanının ($\bar{X} = 50,96$, $SS = 14,51$) iki dilli gruptan ($\bar{X} = 45,28$, $SS = 15,85$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($t = 2,289$; $p = ,023$).

Çizelge 4'te Tek dilli ve iki dilli gruplarda cinsiyete göre Erken Okuryazarlık ve alt bileşenlerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çizelge 4 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Cinsiyete Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Bağımlı Değişkenler		n	Kız ($\bar{X} \pm Ss$)	Erkek ($\bar{X} \pm Ss$)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	11,91 $\pm$ 2,55	11,28 $\pm$ 2,37
	İki Dilli	75	11,19 $\pm$ 2,47	10,82 $\pm$ 2,99
	t/p değeri		$t = 1,395$, $p = ,166$	$t = 0,634$, $p = ,529$
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	6,84 $\pm$ 3,24	6,56 $\pm$ 2,81
	İki Dilli	75	6,06 $\pm$ 3,13	5,68 $\pm$ 3,99
	t/p değeri		$t = 1,197$, $p = ,234$	$t = 0,953$, $p = ,345$
Genel İsimlendirme	Tek Dilli	75	6,49 $\pm$ 1,82	5,25 $\pm$ 2,03
	İki Dilli	75	5,15 $\pm$ 2,28	5,00 $\pm$ 2,93
	t/p değeri		$t = 3,122$, $p = ,002^*$	$t = 0,371$, $p = ,712$
İşlev Bilgisi	Tek Dilli	75	6,60 $\pm$ 1,75	6,22 $\pm$ 2,31
	İki Dilli	75	6,09 $\pm$ 1,95	5,82 $\pm$ 1,14
	t/p değeri		$t = 1,333$, $p = ,186$	$t = 0,751$, $p = ,456$
Sesbilgisel Farkındalık	Tek Dilli	75	14,19 $\pm$ 4,45	11,25 $\pm$ 5,93
	İki Dilli	75	11,11 $\pm$ 4,63	10,86 $\pm$ 7,22
	t/p değeri		$t = 3,291$, $p = ,001^*$	$t = 0,215$, $p = ,830$
Harf Bilgisi	Tek Dilli	75	4,44 $\pm$ 3,25	4,25 $\pm$ 2,79
	İki Dilli	75	2,66 $\pm$ 3,00	4,09 $\pm$ 2,00
	t/p değeri		$t = 2,786$, $p = ,006^*$	$t = 0,229$, $p = ,819$
Dinlediğini Anlama	Tek Dilli	75	3,16 $\pm$ 1,63	2,56 $\pm$ 1,78
	İki Dilli	75	3,15 $\pm$ 1,42	2,68 $\pm$ 1,78
	t/p değeri		$t = 0,038$, $p = ,970$	$t = -0,242$, $p = ,810$
EROT Toplam	Tek Dilli	75	53,63 $\pm$ 13,38	47,38 $\pm$ 15,38
	İki Dilli	75	45,42 $\pm$ 14,13	44,95 $\pm$ 19,78
	t/p değeri		$t = 2,900$, $p = ,005^*$	$t = 0,505$, $p = ,615$

* $p < 0,05$

Çizelge 4 incelendiğinde, kız çocuklarının erken okuryazarlık alt bileşenlerine ilişkin puan ortalamaları bakımından tek dilli ve iki dilli gruplar arasında bazı değişkenlerde anlamlı farklar bulunduğu görülmektedir.

Genel isimlendirme puanlarında tek dilli kız çocuklarının ($\bar{X} = 6,49$, $SS = 1,82$), iki dilli kız çocuklarına ($\bar{X} = 5,15$, $SS = 2,28$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($t = 3,122$; $p = ,002$). Benzer şekilde, sesbilgisel farkındalık becerilerinde de tek dilli kız çocuklarının ($\bar{X} = 14,19$, $SS = 4,45$), iki dilli kız çocuklarına ($\bar{X} = 11,11$, $SS = 4,63$) kıyasla anlamlı olarak daha yüksek puan aldığı saptanmıştır ($t = 3,291$; $p = ,001$). Ayrıca, harf bilgisi açısından da tek dilli kızların ($\bar{X} = 4,44$, $SS = 3,25$), iki dilli kızlardan ($\bar{X} = 2,66$, $SS = 3,00$) anlamlı olarak daha yüksek puan aldığı görülmektedir ($t = 2,786$; $p = ,006$). Toplam EROT puanlarında da tek dilli kız çocuklarının ($\bar{X} = 53,63$, $SS = 13,38$), iki dilli kız çocuklarına ($\bar{X} = 45,42$, $SS = 14,13$) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı bulunmuştur ($t = 2,900$; $p = ,005$).

Buna karşılık, alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi ve dinlediğini anlama alt boyutlarında iki grup arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir ($p > ,05$). Bu bulgular, bazı erken okuryazarlık bileşenlerinin dilsel arka plana bağlı olarak farklılaştığını, ancak bu farklılığın tüm alt boyutlarda tutarlı olmadığını göstermektedir.

Çizelge incelendiğinde, erkek çocukların erken okuryazarlık alt bileşenlerine ilişkin puan ortalamaları bakımından tek dilli ve iki dilli gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Alıcı dilde sözcük bilgisi açısından tek dilli erkek çocukların puan ortalaması ($\bar{X} = 11,28$, $SS = 2,37$), iki dilli erkek çocukların puan ortalamasına ($\bar{X} = 10,82$, $SS = 2,99$) göre daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = 0,634$; $p = ,529$). Benzer şekilde, ifade edici dilde sözcük bilgisi ($t = 0,953$; $p = ,345$), genel isimlendirme ($t = 0,371$; $p = ,712$), işlev bilgisi ($t = 0,751$; $p = ,456$), sesbilgisel farkındalık ($t = 0,215$; $p = ,830$), harf bilgisi ($t = 0,229$; $p = ,819$), dinlediğini anlama ($t = -0,242$; $p = ,810$) ve EROT toplam puanı ($t = 0,505$; $p = ,615$) alt boyutlarında da gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Bu bulgular, erkek çocukların erken okuryazarlık becerilerinin dilsel geçmişlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Diğer bir

ifadeyle, tek dilli ve iki dilli erkek çocuklar benzer erken okuryazarlık düzeylerine sahiptir.

Çizelge 5'te Tek dilli ve iki dilli gruplarda anne yaş durumuna göre Erken Okuryazarlık ve alt bileşenlerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çizelge 5 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Anne Yaş Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Bağımlı Değişkenler		n	35 yaş ve altı ($\bar{X} \pm Ss$)	35 yaş ve üstü ($\bar{X} \pm Ss$)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	11,82 ± 2,07	11,39 ± 2,99
	İki Dilli	75	10,35 ± 3,09	11,91 ± 1,63
	t/p değeri		t = 2,582 / p = ,012*	t = -0,904 / p = ,370
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	6,50 ± 2,60	7,03 ± 3,60
	İki Dilli	75	4,90 ± 3,80	7,14 ± 2,37
	t/p değeri		t = 2,271 / p = ,026*	t = -0,149 / p = ,882
Genel İsimlendirme	Tek Dilli	75	5,75 ± 1,91	6,26 ± 2,11
	İki Dilli	75	4,43 ± 2,50	5,89 ± 2,22
	t/p değeri		t = 2,746 / p = ,007*	t = -0,696 / p = ,489
İşlev Bilgisi	Tek Dilli	75	6,45 ± 1,93	6,42 ± 2,13
	İki Dilli	75	5,83 ± 1,50	6,23 ± 2,00
	t/p değeri		t = 1,655 / p = ,102	t = -0,375 / p = ,709
Sesbilgisel Farkındalık	Tek Dilli	75	13,66 ± 5,32	11,90 ± 5,18
	İki Dilli	75	9,28 ± 5,61	13,06 ± 4,59
	t/p değeri		t = 3,674 / p = ,000*	t = 0,960 / p = ,341
Harf Bilgisi	Tek Dilli	75	4,11 ± 2,90	4,71 ± 3,26
	İki Dilli	75	3,30 ± 2,69	2,83 ± 2,96
	t/p değeri		t = 1,328 / p = ,188	t = 2,460 / p = ,017*
Dinlediğini Anlama	Tek Dilli	75	2,86 ± 1,64	2,97 ± 1,83
	İki Dilli	75	2,23 ± 1,41	3,91 ± 1,15
	t/p değeri		t = 1,910 / p = ,060	t = -2,543 / p = ,013*
EROT Toplam	Tek Dilli	75	51,16 ± 13,16	50,68 ± 16,45
	İki Dilli	75	40,30 ± 17,47	50,97 ± 11,60
	t/p değeri		t = 3,236 / p = ,002*	t = -0,085 / p = ,933

*p<0,05

Çizelge 5 incelendiğinde, tek dilli ve iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin puanlarının, anne yaşı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir.

Anne yaşı 35 yaş ve altı olan grupta, alıcı dilde sözcük bilgisi açısından tek dilli çocuklar ($\bar{X} = 11,82$, $SS = 2,07$), iki dilli çocuklara ($\bar{X} = 10,35$, $SS = 3,09$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($t = 2,582$; $p = ,012$). Benzer şekilde, ifade edici dilde sözcük bilgisi ($t = 2,271$; $p = ,026$), genel isimlendirme ($t = 2,746$; $p = ,007$), sesbilgisel farkındalık ($t = 3,674$; $p = ,000$) ve EROT toplam puanlarında ($t = 3,236$; $p = ,002$) da tek dilli çocuklar lehine anlamlı farklar gözlenmiştir. Ancak işlev bilgisi ($p = ,102$), harf bilgisi ($p = ,188$) ve dinlediğini anlama ($p = ,060$) alt boyutlarında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Anne yaşı 35 yaş ve üzeri olan grupta ise durum farklılık göstermektedir. Bu yaş grubunda, yalnızca harf bilgisi alt boyutunda iki dilli çocuklar ($\bar{X} = 2,83$, $SS = 2,96$), tek dilli çocuklara ($\bar{X} = 4,71$, $SS = 3,26$) göre anlamlı düzeyde daha düşük puan almıştır ($t = 2,460$; $p = ,017$). Ayrıca, dinlediğini anlama alt boyutunda iki dilli çocuklar ($\bar{X} = 3,91$, $SS = 1,15$), tek dilli çocuklara ($\bar{X} = 2,97$, $SS = 1,83$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($t = -2,543$; $p = ,013$). Diğer alt boyutlarda (alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve EROT toplam) iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

Bu bulgular, erken okuryazarlık becerilerinde ortaya çıkan farkların, hem dilsel geçmiş (tek dilli / iki dilli) hem de anne yaşı gibi çevresel faktörlere bağlı olarak değişebileceğini göstermektedir.

Çizelge 6'da Tek dilli ve iki dilli gruplarda baba yaş durumuna göre Erken Okuryazarlık ve alt bileşenlerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çizelge 6 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Baba Yaş Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Bağımlı Değişkenler		n	40 yaş ve altı ($\bar{X} \pm Ss$)	41 yaş ve üstü ($\bar{X} \pm Ss$)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	11,12 $\pm$ 2,81	12,30 $\pm$ 1,81
	İki Dilli	75	10,35 $\pm$ 2,95	12,06 $\pm$ 1,68
	t/p değeri		t = 1,231 / p = ,222	t = ,554 / p = ,581
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	6,14 $\pm$ 2,79	7,45 $\pm$ 3,23
	İki Dilli	75	4,74 $\pm$ 3,49	7,56 $\pm$ 2,46
	t/p değeri		t = 2,037 / p = ,045*	t = -,151 / p = ,880
Genel İsimlendirme	Tek Dilli	75	5,48 $\pm$ 1,99	6,58 $\pm$ 1,85
	İki Dilli	75	4,30 $\pm$ 2,31	6,19 $\pm$ 2,27
	t/p değeri		t = 2,504 / p = ,014*	t = ,755 / p = ,453
İşlev Bilgisi	Tek Dilli	75	5,98 $\pm$ 2,30	7,03 $\pm$ 1,35
	İki Dilli	75	5,72 $\pm$ 1,58	6,41 $\pm$ 1,91
	t/p değeri		t = ,598 / p = ,552	t = 1,519 / p = ,134
Sesbilgisel Farkındalık	Tek Dilli	75	12,52 $\pm$ 5,96	13,45 $\pm$ 4,35
	İki Dilli	75	9,58 $\pm$ 5,90	13,00 $\pm$ 4,15
	t/p değeri		t = 2,287 / p = ,025*	t = ,431 / p = ,668
Harf Bilgisi	Tek Dilli	75	3,90 $\pm$ 2,90	4,94 $\pm$ 3,17
	İki Dilli	75	3,21 $\pm$ 2,55	2,91 $\pm$ 3,15
	t/p değeri		t = 1,174 / p = ,244	t = 2,590 / p = ,012*
Dinlediğini Anlama	Tek Dilli	75	2,60 $\pm$ 1,69	3,30 $\pm$ 1,66
	İki Dilli	75	2,21 $\pm$ 1,36	4,09 $\pm$ 1,03
	t/p değeri		t = 1,160 / p = ,249	t = -2,293 / p = ,025*
EROT Toplam	Tek Dilli	75	47,74 $\pm$ 15,37	55,06 $\pm$ 12,37
	İki Dilli	75	40,12 $\pm$ 17,38	52,22 $\pm$ 10,20
	t/p değeri		t = 2,140 / p = ,035*	t = 1,009 / p = ,317

*p<0,05

Çizelge 6 incelendiğinde, baba yaşı 40 yaş ve altı ile 41 yaş ve üstü olan gruplarda tek dilli ve iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Baba yaşı 40 yaş ve altı olan çocuklar incelendiğinde, tek dilli çocuklar ile iki dilli çocuklar arasında bazı alt boyutlarda anlamlı farklar görülmüştür. Bu grupta, ifade edici dilde sözcük bilgisi alt boyutunda tek dilli çocukların ($\bar{X}$ = 6,14, SS = 2,79) iki dilli çocuklara ($\bar{X}$ = 4,74, SS = 3,49) kıyasla anlamlı düzeyde

daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($t = 2,037$; $p = ,045$). Ayrıca, genel isimlendirme ($t = 2,504$; $p = ,014$) ve sesbilgisel farkındalık ($t = 2,287$; $p = ,025$) alt boyutlarında da tek dilli çocukların puan ortalamaları iki dilli çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte, alıcı dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve EROT toplam puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

Baba yaşı 41 yaş ve üzeri olan çocuklar incelendiğinde ise, harf bilgisi alt boyutunda tek dilli çocukların ($\bar{X} = 4,94$, $SS = 3,17$) iki dilli çocuklara ($\bar{X} = 2,91$, $SS = 3,15$) kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir ($t = 2,590$; $p = ,012$). Buna karşın, dinlediğini anlama alt boyutunda iki dilli çocukların ($\bar{X} = 4,09$, $SS = 1,03$), tek dilli çocuklara ($\bar{X} = 3,30$, $SS = 1,66$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı saptanmıştır ($t = -2,293$; $p = ,025$). Diğer alt boyutlarda (alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, sesbilgisel farkındalık ve EROT toplam) iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

Bu bulgular, baba yaşının erken okuryazarlık becerileriyle ilişkili olarak bazı alt boyutlarda farklılaşmalara neden olabileceğini göstermekte; özellikle harf bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinde bu etki dikkat çekmektedir.

Çizelge 7'de Tek dilli ve iki dilli gruplarda anne öğrenim durumuna göre Erken Okuryazarlık ve alt bileşenlerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çizelge 7 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Anne Öğrenim Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Bağımlı Değişkenler		n	İlkokul ($\bar{X} \pm Ss$)	Lise ($\bar{X} \pm Ss$)	Üniversite ve üzeri ($\bar{X} \pm Ss$)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	11,35 $\pm$ 3,33	11,37 $\pm$ 2,06	12,59 $\pm$ 2,06
	İki Dilli	75	10,91 $\pm$ 1,92	10,49 $\pm$ 2,77	13,13 $\pm$ 1,25
	t/p değeri		t = 0,402, p = ,691	t = 1,635, p = ,106	t = -0,889, p = ,381
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	7,25 $\pm$ 3,97	6,13 $\pm$ 2,62	7,41 $\pm$ 2,55
	İki Dilli	75	6,09 $\pm$ 3,05	5,02 $\pm$ 3,28	8,87 $\pm$ 2,17
	t/p değeri		t = 0,839, p = ,408	t = 1,706, p = ,092	t = -1,726, p = ,095
Genel İsimlendirme	Tek Dilli	75	6,15 $\pm$ 2,74	5,87 $\pm$ 1,82	5,94 $\pm$ 1,35
	İki Dilli	75	4,73 $\pm$ 1,49	4,53 $\pm$ 2,44	7,27 $\pm$ 1,98
	t/p değeri		t = 1,590, p = ,123	t = 2,823, p = ,006*	t = -2,238, p = ,033*
İşlev Bilgisi	Tek Dilli	75	6,40 $\pm$ 2,26	6,55 $\pm$ 1,72	6,24 $\pm$ 2,36
	İki Dilli	75	6,00 $\pm$ 1,34	5,76 $\pm$ 1,80	6,87 $\pm$ 1,69
	t/p değeri		t = 0,536, p = ,596	t = 2,092, p = ,039*	t = -0,860, p = ,397
Sesbilgisel Farkındalık	Tek Dilli	75	12,95 $\pm$ 6,01	12,58 $\pm$ 4,70	13,71 $\pm$ 5,91
	İki Dilli	75	14,27 $\pm$ 4,90	8,73 $\pm$ 4,83	16,20 $\pm$ 2,30
	t/p değeri		t = -0,623, p = ,538	t = 3,724, p = ,000*	t = -1,532, p = ,136
Harf Bilgisi	Tek Dilli	75	4,95 $\pm$ 3,36	4,34 $\pm$ 3,16	3,71 $\pm$ 2,36
	İki Dilli	75	5,64 $\pm$ 3,44	2,00 $\pm$ 1,88	4,73 $\pm$ 2,99
	t/p değeri		t = -0,539, p = ,594	t = 4,305, p = ,000*	t = -1,085, p = ,287
Dinlediğini Anlama	Tek Dilli	75	3,15 $\pm$ 1,81	2,61 $\pm$ 1,57	3,29 $\pm$ 1,86
	İki Dilli	75	3,27 $\pm$ 1,35	2,71 $\pm$ 1,61	3,80 $\pm$ 1,15
	t/p değeri		t = -0,196, p = ,846	t = -0,317, p = ,752	t = -0,910, p = ,370
EROT Toplam	Tek Dilli	75	52,20 $\pm$ 18,17	49,45 $\pm$ 12,58	52,88 $\pm$ 14,28
	İki Dilli	75	50,91 $\pm$ 13,25	39,24 $\pm$ 14,71	60,87 $\pm$ 6,94
	t/p değeri		t = 0,207, p = ,838	t = 3,414, p = ,001*	t = -1,968, p = ,058

*p<0,05

Çizelge 7 incelendiğinde, anne öğrenim düzeyi (ilkokul, lise, üniversite ve üzeri) değişkenine göre tek dilli ve iki dilli çocukların erken okuryazarlık alt bileşenlerindeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

İlkokul mezunu annelere sahip çocuklar açısından değerlendirildiğinde, tüm alt boyutlarda tek dilli ve iki dilli çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (tüm p > ,05). Örneğin, alıcı dilde sözcük bilgisi (t = 0,402; p = ,691), ifade edici dilde sözcük bilgisi (t = 0,839; p = ,408), genel isimlendirme (t = 1,590; p = ,123) ve EROT toplam puanı (t = 0,207; p = ,838)

açısından gruplar arası fark anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, ilkokul düzeyinde eğitim almış annelerin çocukları arasında dilsel geçmişin (tek dilli/iki dilli) etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Lise mezunu annelere sahip çocuklar arasında ise bazı alt boyutlarda anlamlı farklar gözlenmiştir. Genel isimlendirme puanlarında tek dilli çocuklar ($\bar{X} = 5,87$, $SS = 1,82$), iki dilli çocuklara ($\bar{X} = 4,53$, $SS = 2,44$) göre anlamlı düzeyde yüksek puan almıştır ($t = 2,823$; $p = ,006$). Benzer şekilde, işlev bilgisi ($t = 2,092$; $p = ,039$), sesbilgisel farkındalık ($t = 3,724$; $p = ,000$), harf bilgisi ($t = 4,305$; $p = ,000$) ve EROT toplam puanlarında ($t = 3,414$; $p = ,001$) da tek dilli çocukların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, lise düzeyinde öğrenim almış annelerin çocukları arasında dilsel geçmişin erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarında, genel isimlendirme alt boyutunda iki dilli çocukların ($\bar{X} = 7,27$, $SS = 1,98$) tek dilli çocuklara ($\bar{X} = 5,94$, $SS = 1,35$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($t = -2,238$; $p = ,033$). Diğer alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı fark saptanmamıştır ($p > ,05$). Ancak, EROT toplam puanları açısından fark anlamlılık sınırına yakın olup, istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemiştir ($t = -1,968$; $p = ,058$).

Bu bulgular, anne öğrenim düzeyine göre erken okuryazarlık becerilerinin farklılaşabildiğini ve özellikle lise düzeyinde eğitim almış annelerin çocuklarında tek dilli olmanın bazı avantajlar sağlayabileceğini göstermektedir. Üniversite düzeyinde ise iki dilli çocukların bazı alanlarda daha yüksek performans gösterebildiği dikkat çekmektedir.

Çizelge 8’de Tek dilli ve iki dilli gruplarda baba öğrenim durumuna göre Erken Okuryazarlık ve alt bileşenlerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çizelge 8 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Baba Öğrenim Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Bağımlı Değişkenler		n	İlkokul ($\bar{X} \pm Ss$)	Lise ($\bar{X} \pm Ss$)	Üniversite ve üzeri ($\bar{X} \pm Ss$)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	11,29±3,26	11,57±2,38	12,24±1,39
	İki Dilli	75	10,46±3,78	11,23±1,54	11,20±2,51
	t/p değeri		t=0,675, p=,505	t=0,476, p=,636	t=1,606, p=,113
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	6,48±3,17	6,86±3,38	6,71±2,11
	İki Dilli	75	5,23±2,86	5,62±2,79	6,22±3,66
	t/p değeri		t=1,153, p=,257	t=1,197, p=,237	t=0,512, p=,610
Genel İsimlendirme	Tek Dilli	75	5,52±2,42	6,19±1,90	6,00±1,62
	İki Dilli	75	4,77±2,32	4,92±2,02	5,24±2,64
	t/p değeri		t=0,898, p=,376	t=2,036, p=,047*	t=1,105, p=,273
İşlev Bilgisi	Tek Dilli	75	6,29±2,03	6,35±2,19	6,82±1,55
	İki Dilli	75	5,54±1,76	6,31±1,80	6,06±1,75
	t/p değeri		t=1,096, p=,281	t=0,065, p=,949	t=1,592, p=,116
Sesbilgisel Farkındalık	Tek Dilli	75	11,52±5,87	13,46±5,64	13,53±3,43
	İki Dilli	75	11,08±3,84	10,00±3,58	11,31±6,23
	t/p değeri		t=0,243, p=,809	t=2,064, p=,044*	t=1,395, p=,168
Harf Bilgisi	Tek Dilli	75	4,19±2,98	4,32±3,12	4,65±3,14
	İki Dilli	75	2,46±2,54	2,46±1,45	3,41±3,12
	t/p değeri		t=1,737, p=,092	t=2,066, p=,044*	t=1,410, p=,163
Dinlediğini Anlama	Tek Dilli	75	2,48±1,54	2,95±1,94	3,35±1,27
	İki Dilli	75	2,38±1,33	3,46±1,20	3,06±1,64
	t/p değeri		t=0,178, p=,860	t=-0,895, p=,375	t=0,667, p=,507
EROT Toplam	Tek Dilli	75	47,76±14,30	51,70±16,63	53,29±8,66
	İki Dilli	75	41,92±15,87	44,00±9,13	46,51±17,28
	t/p değeri		t=1,110, p=,275	t=1,581, p=,120	t=1,547, p=,127

*p<0,05

Çizelge 8 incelendiğinde, baba öğrenim düzeyine göre (ilkokul, lise, üniversite ve üzeri) tek dilli ve iki dilli çocukların erken okuryazarlık alt bileşenlerine ilişkin puan ortalamaları arasında bazı değişkenlerde anlamlı farklar gözlenmiştir.

İlkokul mezunu babalara sahip çocuklar açısından değerlendirildiğinde, tüm alt boyutlarda tek dilli ve iki dilli gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır (tüm $p > ,05$). Örneğin, alıcı dilde sözcük bilgisi ($t = 0,675$; $p = ,505$), ifade edici sözcük bilgisi ($t = 1,153$; $p = ,257$), genel isimlendirme ($t = 0,898$; $p = ,376$) ve

EROT toplam puanı ($t = 1,110$; $p = ,275$) açısından grupların puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur. Bu bulgu, ilkokul düzeyinde eğitim almış babaların çocukları arasında dilsel geçmişin erken okuryazarlık becerilerine etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Lise mezunu babalara sahip çocuklarda ise bazı erken okuryazarlık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Genel isimlendirme ($t = 2,036$; $p = ,047$), sesbilgisel farkındalık ($t = 2,064$; $p = ,044$) ve harf bilgisi ($t = 2,066$; $p = ,044$) alt boyutlarında tek dilli çocuklar lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Bu grupta tek dilli çocuklar, iki dilli çocuklara kıyasla bu alanlarda daha yüksek puanlar almıştır. Diğer alt boyutlarda (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici sözcük bilgisi, işlev bilgisi, dinlediğini anlama ve EROT toplam) istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > ,05$).

Üniversite ve üzeri öğrenim düzeyine sahip babaların çocukları arasında ise, hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm $p > ,05$). Her ne kadar tek dilli çocuklar alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi ve EROT toplam puanlarında daha yüksek ortalama puanlara sahip olsa da, bu farklar istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Bu durum, yüksek öğrenim düzeyine sahip babaların çocukları arasında dilsel geçmişin etkisinin azalmış olabileceğine işaret etmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, baba öğrenim düzeyi lise olan gruplarda tek dilli çocuklar lehine bazı anlamlı farklılıklar bulunurken, ilkokul ve üniversite mezunu babaların çocukları arasında bu farklılıklar kayda değer değildir. Bu bulgu, baba öğrenim düzeyinin erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisinin öğrenim düzeyine göre değişkenlik gösterebileceğini ortaya koymaktadır.

Çizelge 9’da Tek dilli ve iki dilli gruplarda anne çalışma durumuna göre Erken Okuryazarlık ve alt bileşenlerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çizelge 9 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Anne Çalışma Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Bağımlı Değişkenler	n	Çalışıyor ($\bar{X} \pm Ss$)	Çalışmıyor ($\bar{X} \pm Ss$)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	11,60±2,68
	İki Dilli	75	11,53±2,09
	t/p değeri		t=0,095, p=,925
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	6,95±2,11
	İki Dilli	75	6,89±2,71
	t/p değeri		t=0,071, p=,944
Genel İsimlendirme	Tek Dilli	75	6,00±1,45
	İki Dilli	75	5,89±2,08
	t/p değeri		t=0,184, p=,855
İşlev Bilgisi	Tek Dilli	75	6,90±1,21
	İki Dilli	75	6,16±1,77
	t/p değeri		t=1,534, p=,133
Sesbilgisel Farkındalık	Tek Dilli	75	12,90±4,00
	İki Dilli	75	11,84±4,76
	t/p değeri		t=0,753, p=,456
Harf Bilgisi	Tek Dilli	75	3,60±2,58
	İki Dilli	75	3,32±2,45
	t/p değeri		t=0,352, p=,727
Dinlediğini Anlama	Tek Dilli	75	3,15±1,60
	İki Dilli	75	3,42±1,12
	t/p değeri		t=-0,610, p=,546
EROT Toplam	Tek Dilli	75	51,10±7,11
	İki Dilli	75	49,05±12,30
	t/p değeri		t=0,641, p=,526

*p<0,05

Çizelge 9 incelendiğinde, annesi çalışan ve çalışmayan çocuklar arasında erken okuryazarlık alt bileşenleri açısından bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar gözlemlendiği görülmektedir.

Annesi çalışan çocuklar açısından değerlendirildiğinde, tek dilli ve iki dilli çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (tüm p > ,05). Örneğin, alıcı dilde sözcük bilgisi (t = 0,095; p = ,925), ifade edici sözcük bilgisi (t = 0,071; p = ,944), genel isimlendirme (t = 0,184; p = ,855) ve EROT toplam puanı (t = 0,641; p = ,526) gibi alt boyutlarda grupların puan ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Bu bulgular, annesi çalışan çocuklar arasında dilsel geçmişin (tek dilli/iki dilli) erken okuryazarlık becerileri üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Buna karşılık, annesi çalışmayan çocuklar arasında bazı değişkenlerde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Genel isimlendirme alt boyutunda tek dilli

çocukların ($\bar{X} = 5,95$, $SS = 2,17$), iki dilli çocuklara ($\bar{X} = 4,84$, $SS = 2,55$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($t = 2,458$; $p = ,016$). Benzer şekilde, sesbilgisel farkındalık ($t = 2,007$; $p = ,047$), harf bilgisi ($t = 2,820$; $p = ,006$) ve EROT toplam puanları ($t = 2,189$; $p = ,031$) açısından da tek dilli çocukların, iki dilli çocuklara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdiği saptanmıştır. Bu bulgular, annesi çalışmayan çocuklar grubunda dilsel geçmişin bazı erken okuryazarlık alt becerilerini anlamlı düzeyde etkileyebileceğini göstermektedir.

Çizelge 10'da Tek dilli ve iki dilli gruplarda çocuk yaş durumuna göre Erken Okuryazarlık ve alt bileşenlerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çizelge 10 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Çocuk Yaş Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Bağımlı Değişkenler		n	5 yaş ($\bar{X} \pm Ss$)	6 yaş ($\bar{X} \pm Ss$)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	10,64±2,73	12,43±1,97
	İki Dilli	75	10,14±2,66	11,95±2,28
	t/p değeri		t=0,766, p=,446	t=1,016, p=,313
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	6,06±2,76	7,24±3,18
	İki Dilli	75	5,44±3,57	6,41±3,18
	t/p değeri		t=0,797, p=,428	t=1,171, p=,245
Genel İsimlendirme	Tek Dilli	75	5,39±1,89	6,40±1,99
	İki Dilli	75	4,75±2,77	5,44±2,14
	t/p değeri		t=1,118, p=,268	t=2,114, p=,038*
İşlev Bilgisi	Tek Dilli	75	5,82±2,38	6,93±1,50
	İki Dilli	75	5,50±1,44	6,49±1,89
	t/p değeri		t=0,678, p=,500	t=1,167, p=,247
Sesbilgisel Farkındalık	Tek Dilli	75	11,42±5,97	14,12±4,42
	İki Dilli	75	9,56±6,00	12,41±4,58
	t/p değeri		t=1,295, p=,200	t=1,708, p=,092
Harf Bilgisi	Tek Dilli	75	3,82±3,09	4,79±2,98
	İki Dilli	75	2,19±2,16	3,90±3,10
	t/p değeri		t=2,548, p=,013*	t=1,313, p=,193
Dinlediğini Anlama	Tek Dilli	75	2,64±1,75	3,12±1,67
	İki Dilli	75	2,56±1,80	3,44±1,12
	t/p değeri		t=0,189, p=,851	t=-0,995, p=,323
EROT Toplam	Tek Dilli	75	45,79±14,95	55,02±12,92
	İki Dilli	75	40,14±17,33	50,03±12,83
	t/p değeri		t=1,443, p=,154	t=1,746, p=,085

*p<0,05

Çizelge 10 incelendiğinde, 5 ve 6 yaş grubundaki tek dilli ve iki dilli çocukların erken okuryazarlık alt bileşenlerindeki puan ortalamaları arasında bazı değişkenlerde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

5 yaş grubundaki çocuklar açısından değerlendirildiğinde, harf bilgisi alt boyutunda tek dilli çocuklar ($\bar{X} = 3,82$, $SS = 3,09$), iki dilli çocuklara ($\bar{X} = 2,19$, $SS = 2,16$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($t = 2,548$; $p = ,013$). Diğer alt boyutlarda ise alıcı dilde sözcük bilgisi ($t = 0,766$; $p = ,446$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($t = 0,797$; $p = ,428$), genel isimlendirme ($t = 1,118$; $p = ,268$), işlev bilgisi ($t = 0,678$; $p = ,500$), sesbilgisel farkındalık ($t = 1,295$; $p = ,200$), dinlediğini anlama ($t = 0,189$; $p = ,851$) ve EROT toplam puanı ($t = 1,443$; $p = ,154$) açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar, 5 yaş grubundaki çocuklar arasında dilsel geçmişin yalnızca harf bilgisi becerisi üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

6 yaş grubundaki çocuklar incelendiğinde, genel isimlendirme alt boyutunda tek dilli çocukların ($\bar{X} = 6,40$, $SS = 1,99$) iki dilli çocuklara ($\bar{X} = 5,44$, $SS = 2,14$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı saptanmıştır ($t = 2,114$; $p = ,038$). Bunun dışında kalan tüm alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Örneğin, alıcı dilde sözcük bilgisi ($t = 1,016$; $p = ,313$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($t = 1,171$; $p = ,245$), işlev bilgisi ($t = 1,167$; $p = ,247$), sesbilgisel farkındalık ($t = 1,708$; $p = ,092$), harf bilgisi ($t = 1,313$; $p = ,193$), dinlediğini anlama ($t = -0,995$; $p = ,323$) ve EROT toplam puanı ($t = 1,746$; $p = ,085$) gibi değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, tek dilli çocuklar özellikle 5 yaşta harf bilgisi, 6 yaşta ise genel isimlendirme becerilerinde iki dilli akranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek performans göstermektedir. Diğer alanlarda ise yaş ve dilsel geçmişe bağlı olarak puan ortalamaları farklılık gösterse de bu farklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Çizelge 11’de Tek dilli ve iki dilli gruplarda ailedeki çocuk sayısı durumuna göre Erken Okuryazarlık ve alt bileşenlerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çizelge 11 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Ailedeki Çocuk Sayısı Durumuna Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Bağımlı Değişkenler		n	1 çocuk ($\bar{X} \pm Ss$)	2 çocuk ($\bar{X} \pm Ss$)	3 çocuk ve üzeri ($\bar{X} \pm Ss$)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	10,77±3,90	11,84±1,93	11,76±2,46
	İki Dilli	75	12,20±1,32	11,26±2,73	10,38±2,70
	t/p değeri		t=-1,108, p=,280	t=1,151, p=,253	t=1,696, p=,098
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	6,92±3,73	6,96±2,84	5,94±3,07
	İki Dilli	75	6,70±3,13	5,95±3,64	5,65±3,14
	t/p değeri		t=0,152, p=,880	t=1,423, p=,159	t=0,296, p=,769
Genel İsimlendirme	Tek Dilli	75	5,38±1,90	6,00±2,14	6,29±1,65
	İki Dilli	75	5,80±2,66	5,23±2,54	4,65±2,30
	t/p değeri		t=-0,438, p=,666	t=1,506, p=,136	t=2,542, p=,015*
İşlev Bilgisi	Tek Dilli	75	5,85±2,76	6,53±1,94	6,65±1,46
	İki Dilli	75	5,80±1,99	6,44±1,83	5,46±1,39
	t/p değeri		t=0,045, p=,965	t=0,236, p=,814	t=2,682, p=,010*
Sesbilgisel Farkındalık	Tek Dilli	75	12,31±6,26	12,51±4,74	14,53±5,93
	İki Dilli	75	12,80±5,45	9,31±5,65	12,96±4,41
	t/p değeri		t=-0,197, p=,845	t=2,826, p=,006*	t=0,994, p=,326
Harf Bilgisi	Tek Dilli	75	4,38±3,15	5,00±3,22	2,65±1,66
	İki Dilli	75	3,60±3,92	2,54±1,78	3,69±3,47
	t/p değeri		t=0,533, p=,600	t=4,246, p=,000*	t=-1,155, p=,255
Dinlediğini Anlama	Tek Dilli	75	2,69±2,02	3,09±1,62	2,59±1,73
	İki Dilli	75	3,30±1,25	2,90±1,73	3,08±1,35
	t/p değeri		t=-0,835, p=,413	t=0,523, p=,602	t=-1,035, p=,307
EROT Toplam	Tek Dilli	75	48,31±17,32	51,93±13,81	50,41±14,67
	İki Dilli	75	50,20±16,65	43,62±16,20	45,88±15,20
	t/p değeri		t=-0,264, p=,794	t=2,541, p=,013*	t=0,968, p=,339

*p<0,05

Çizelge 11 incelendiğinde, ailedeki çocuk sayısına göre tek dilli ve iki dilli çocukların erken okuryazarlık alt bileşenlerindeki puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, bazı alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklar gözlenmiştir.

Tek çocuğu olan ailelerde, tek dilli ve iki dilli çocuklar arasında anlamlı fark bulunmamıştır (tüm $p > ,05$). Örneğin, alıcı dilde sözcük bilgisi ($t = -1,108$; $p = ,280$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($t = 0,152$; $p = ,880$), genel isimlendirme ($t = -0,438$; $p = ,666$) ve EROT toplam puanı ($t = -0,264$; $p = ,794$) gibi alt boyutlarda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgular, tek çocuğa sahip ailelerde çocukların erken okuryazarlık becerilerinin dilsel geçmişe bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir.

İki çocuğu olan ailelerde, bazı alt boyutlarda tek dilli ve iki dilli çocuklar arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Genel isimlendirme ($t = 1,506$; $p = ,136$) ve işlev bilgisi ($t = 0,236$; $p = ,814$) farklılık göstermese de, sesbilgisel farkındalık ($t = 2,826$; $p = ,006$), harf bilgisi ($t = 4,246$; $p = ,000$) ve EROT toplam puanları ($t = 2,541$; $p = ,013$) açısından tek dilli çocukların iki dilli çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, iki çocuklu ailelerde dilsel geçmişin bazı erken okuryazarlık becerileri üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir.

Üç çocuk ve üzeri olan ailelerde, yalnızca genel isimlendirme ($t = 2,542$; $p = ,015$) ve işlev bilgisi ($t = 2,682$; $p = ,010$) alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı fark saptanmıştır. Her iki boyutta da tek dilli çocuklar, iki dilli çocuklara göre daha yüksek puan almıştır. Diğer alt boyutlarda (alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, dinlediğini anlama ve EROT toplam) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

Genel olarak değerlendirildiğinde, çocuk sayısı arttıkça bazı erken okuryazarlık alt becerilerinde tek dilli çocukların lehine anlamlı farklar gözlenmiştir. Bu durum, aile yapısının ve dilsel geçmişin birlikte ele alındığında erken okuryazarlık gelişimi üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Çizelge 12’de Tek dilli ve iki dilli gruplarda konuşmaya başlama yaşına göre Erken Okuryazarlık ve alt bileşenlerinin puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Çizelge 12 Tek Dilli ve İki Dilli Gruplarda Konuşmaya Başlama Yaşına Göre Erken Okuryazarlık Alt Bileşenlerinin Ortalama Değerleri Arasındaki Farklılığa Ait Bulgular

Bağımlı Değişkenler		n	1 yaş ($\bar{X} \pm Ss$)	2 yaş ($\bar{X} \pm Ss$)	3 yaş ve üzeri ($\bar{X} \pm Ss$)
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	13,00±1,87	11,07±2,61	10,33±2,17
	İki Dilli	75	12,00±1,60	10,73±2,83	10,59±3,02
	t/p değeri		t=2,041, p=,047*	t=0,472, p=,639	t=-0,303, p=,763
İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi	Tek Dilli	75	7,90±3,20	6,36±2,31	5,39±3,24
	İki Dilli	75	7,52±2,48	5,23±2,69	5,27±4,46
	t/p değeri		t=0,462, p=,646	t=1,702, p=,094	t=0,092, p=,927
Genel İsimlendirme	Tek Dilli	75	6,69±1,89	6,00±1,74	4,72±2,02
	İki Dilli	75	6,00±2,32	5,20±2,28	4,05±2,57
	t/p değeri		t=1,182, p=,243	t=1,493, p=,141	t=0,909, p=,369
İşlev Bilgisi	Tek Dilli	75	7,14±1,41	6,04±1,88	5,94±2,69
	İki Dilli	75	6,70±1,40	5,77±2,10	5,64±1,40
	t/p değeri		t=1,130, p=,264	t=0,514, p=,609	t=0,467, p=,643
Sesbilgisel Farkındalık	Tek Dilli	75	14,66±4,59	12,07±5,50	11,50±5,59
	İki Dilli	75	13,35±4,23	10,03±4,31	10,00±7,24
	t/p değeri		t=1,057, p=,296	t=1,577, p=,120	t=0,720, p=,476
Harf Bilgisi	Tek Dilli	75	4,86±3,66	4,57±2,76	3,22±2,10
	İki Dilli	75	2,61±2,43	3,00±3,10	3,68±2,78
	t/p değeri		t=2,540, p=,014*	t=2,037, p=,046*	t=-0,578, p=,567
Dinlediğini Anlama	Tek Dilli	75	3,72±1,49	2,54±1,69	2,17±1,62
	İki Dilli	75	3,43±1,24	3,00±1,53	2,59±1,76
	t/p değeri		t=0,750, p=,457	t=-1,098, p=,277	t=-0,785, p=,437
EROT Toplam	Tek Dilli	75	57,97±14,06	48,64±12,26	43,28±14,03
	İki Dilli	75	51,61±12,07	42,97±14,50	41,82±19,45
	t/p değeri		t=1,722, p=,091	t=1,604, p=,114	t=0,266, p=,791

*p<0,05

Çizelge 12 incelendiğinde, çocukların konuşmaya başlama yaşlarına göre erken okuryazarlık alt bileşenlerinde dilsel geçmişe bağlı olarak bazı değişkenlerde anlamlı farklar gözlemlendiği tespit edilmiştir.

1 yaşında konuşmaya başlayan çocuklar arasında, alıcı dilde sözcük bilgisi alt boyutunda tek dilli çocukların ($\bar{X} = 13,00$, $SS = 1,87$), iki dilli çocuklara ($\bar{X} =$

12,00, SS = 1,60) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir ($t = 2,041$; $p = ,047$). Ayrıca, harf bilgisi alt boyutunda da tek dilli çocuklar ($\bar{X} = 4,86$, SS = 3,66), iki dillilere ($\bar{X} = 2,61$, SS = 2,43) göre anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır ($t = 2,540$; $p = ,014$). Diğer alt boyutlarda (ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, işlev bilgisi, sesbilgisel farkındalık, dinlediğini anlama ve EROT toplam) istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır ($p > ,05$).

2 yaşında konuşmaya başlayan çocuklar grubunda da yalnızca harf bilgisi alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmiştir ($t = 2,037$; $p = ,046$); bu fark da yine tek dilli çocukların lehinedir. Diğer tüm alt boyutlarda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmamıştır. Örneğin, genel isimlendirme ($t = 1,493$; $p = ,141$), ifade edici dilde sözcük bilgisi ($t = 1,702$; $p = ,094$) ve EROT toplam ($t = 1,604$; $p = ,114$) puanlarında fark gözlense de bu farklılıklar anlamlılık sınırının altında kalmıştır.

3 yaş ve üzerinde konuşmaya başlayan çocuklar açısından değerlendirildiğinde, hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark bulunmamıştır (tüm $p > ,05$). Bu yaş grubunda, alıcı dilde sözcük bilgisi ($t = -0,303$; $p = ,763$), genel isimlendirme ($t = 0,909$; $p = ,369$), sesbilgisel farkındalık ($t = 0,720$; $p = ,476$), EROT toplam ($t = 0,266$; $p = ,791$) gibi değişkenlerde gruplar arası puan ortalamaları benzerlik göstermiştir.

Sonuç olarak, çocukların konuşmaya başlama yaşı düştükçe (özellikle 1 yaş grubu), tek dilli çocukların bazı erken okuryazarlık becerilerinde (özellikle alıcı dilde sözcük bilgisi ve harf bilgisi) iki dilli çocuklara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek performans gösterdiği görülmektedir. Ancak konuşmaya başlama yaşı ilerledikçe bu farklar ortadan kalkmakta, dilsel geçmişe bağlı performans farklılıkları anlamlılığını yitirmektedir.

V.TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Tartışma

Bu çalışma, Türkiye'nin çok dilli ve kültürel bağlamında, 60-72 aylık anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini inceleyerek, tek dilli ve iki dilli çocukların performanslarını Erken Okuryazarlık Testi (EROT) sonuçlarına dayalı olarak karşılaştırmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılarak, Diyarbakır (Kayapınar) ve İstanbul (Esenyurt) illerindeki 150 çocuk (75 tek dilli, 75 iki dilli) üzerinde yürütülmüştür. Erken okuryazarlık, çocukların dil ve okuma-yazma becerilerinin temelini oluşturan kritik bir süreçtir ve akademik başarı ile bilişsel gelişim için temel bir zemin hazırlar (Whitehurst and Lonigan, 1998). Çalışmamız, tek dilli çocukların genel isimlendirme, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve EROT toplam puanında iki dilli çocuklara göre anlamlı şekilde üstün olduğunu; ancak alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi ve dinlediğini anlama alanlarında fark olmadığını ortaya koymuştur. Demografik faktörler (cinsiyet, ebeveyn yaşı, öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, çocuk yaşı, ailedeki çocuk sayısı, konuşmaya başlama yaşı), bu farklılıkların şekillenmesinde belirleyici bir rol oynar.

1. Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerindeki Farklılıklar

Araştırmamız, Diyarbakır ve İstanbul'daki 60-72 aylık anaokulu öğrencilerinde, tek dilli çocukların EROT toplam puanında iki dilli çocuklara göre anlamlı şekilde daha yüksek performans sergilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, tek dilli çocukların Türkçe'ye aile, okul ve sosyal çevrede yoğun ve tutarlı maruziyetle genel okuryazarlık becerilerinde avantaj sağladığını göstermektedir. Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel teorisi, dil gelişiminin sosyal etkileşimler yoluyla şekillendiğini savunur; tek dilli çocukların evde, okulda ve toplumsal ortamlarda Türkçe'ye daha sık ve tutarlı bir şekilde maruz kalması, bu becerilerde üstünlüklerini açıklamaktadır (Leseman and De Jong, 1998). Örneğin, tek dilli

çocuklar, aile içi konuşmalarda, okul öncesi eğitimde ve sosyal çevrelerinde sürekli Türkçe dil girdileriyle desteklenirken, iki dilli çocuklar evde anadillerine (örneğin, Kürtçe) daha fazla maruz kalarak Türkçe’de sınırlı bir dil ortamına sahiptir. Gathercole and Thomas (2009), iki dilli çocukların erken yaşlarda dil temelli görevlerde, özellikle kelime bilgisi ve fonolojik becerilerde, tek dilli akranlarına kıyasla geride kalabileceğini belirtir; çalışmamız, bu eğilimi Türkiye’nin çok dilli bağlamında doğrulamaktadır. Ancak, Bialystok (2001), iki dilli çocukların bilişsel esneklik ve yürütücü işlev avantajlarının (örneğin, dikkat kontrolü ve metadilbilimsel farkındalık) zamanla dil temelli görevlerdeki farkları kapatabileceğini öne sürer. Çalışmamızda, iki dilli çocukların alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi ve dinlediğini anlama gibi alanlarda tek dilli çocuklarla eşit performans göstermesi, bu bilişsel avantajların kısmen etkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye’deki eğitim sisteminin Türkçe ağırlıklı müfredatı ve anadilinde (örneğin, Kürtçe, Arapça) eğitim eksikliği, iki dilli çocukların genel okuryazarlıkta geride kalmasının temel nedenlerinden biridir (Ceyhan ve Koçbaş, 2011). Hamurcu-Süverdem ve Akıncı (2017), evde baskın dilin (örneğin, Kürtçe) kullanılmasının, okulda Türkçe’ye geçişte iki dilli çocukların dil gelişimini yavaşlattığını belirtir. Süverdem ve Ertek (2020) bu durumun eksiltici iki dilliliğe yol açtığını, yani anadilin gelişiminin ikinci dil (Türkçe) lehine baskılanabileceğini vurgular. Cummins (2000) iki dilde birinci eşiğe (temel iletişim yeterliliği) ulaşmanın, iki dilli çocukların akademik başarısı için kritik olduğunu savunur; ancak, çalışmamızda iki dilli çocuklar, anadillerinde bu eşiğe ulaşamamış ve Türkçe’de sınırlı yeterlilik göstererek dengesiz iki dillilik sergilemiştir (Wei, 2000). Bu bağlamda, dil kaygısı (Yılmaz ve Şekerci, 2016; Sincar, 2015; Krashen, 1985) ve kimlik çatışması (Brown, 2001; Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020) gibi psikolojik faktörler, iki dilli çocukların sınıf içi katılımını ve okuma motivasyonunu sınırlayarak genel okuryazarlık performansını olumsuz etkiler. Örneğin, iki dilli çocuklar, okulda Türkçe konuşurken yanlış yapma korkusuyla (Krashen, 1985) çekingen davranabilir, bu durum da özellikle sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi gibi becerilerde geride kalmalarına neden olur (Gass and Selinker, 2008; Pekgenç, 2019). Düzen’in (2017) Van’daki çalışması, anadili Türkçe olmayan çocukların sesbilgisel farkındalık ve harf

bilgisinde geride kaldığını; İsmayilova'nın (2023) Karabük'teki çalışması ise, iki dilli çocukların bazı spesifik becerilerde (örneğin, uyaklı sözcük fark etme) üstün olabileceğini gösterir. Ancak, çalışmamızda uyaklı sözcük fark etme gibi becerilerde fark olmaması, Türkçe'ye sınırlı maruziyet ve eğitim materyallerinin yetersizliğiyle ilişkilendirilebilir.

Bu modeller, anadilin (Kürtçe) korunmasını ve Türkçe'nin sistemli öğretimini destekleyerek, iki dilli çocukların okuryazarlık becerilerini güçlendirebilir. Örneğin, anadilinde okuryazarlık desteği, Hammer et al., (2012) tarafından ikinci dil becerilerini artırdığı gösterilen bir uygulamadır. Çalışmamızın örneklemini yalnızca Diyarbakır ve İstanbul'la sınırlıdır (Yıldız vd., 2015), bu da bulguların Türkiye'nin diğer bölgelerine (örneğin, Van, Ağrı) genellenmesini zorlaştırır. Ayrıca, iki dilli çocukların anadillerindeki (Kürtçe, Arapça, Zazaca) yetkinliklerinin ölçülmemesi, dil transferi analizini kısıtlamaktadır.

2. Alt Boyutlara Göre Bulguların Tartışılması

a. Sözcük Bilgisi

i. Alıcı ve İfade Edici Dil

Alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi alt boyutlarında tek dilli ve iki dilli çocuklar arasında genel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak, 35 yaş ve altı annelerin ve 40 yaş altı babaların çocuklarında tek dilli çocuklar alıcı ve ifade edici dilde daha başarılıdır; 1 yaşında konuşmaya başlayanlarda ise tek dilli çocuklar alıcı dilde üstündür. Bu bulgular, iki dilli çocukların sözcük dağarcığında genel olarak tek dilli çocuklarla eşit performans sergileyebildiğini, ancak belirli alt gruplarda (genç anneler, erken konuşanlar) tek dilli avantajın ortaya çıktığını göstermektedir. Bialystok et al., (2010), iki dilli çocukların her dilde daha az kelimeye maruz kalsa da toplam sözcük dağarcıklarının (her iki dil birlikte düşünüldüğünde) geniş olabileceğini belirtir. Hoff et al., (2012), kentsel bölgelerdeki yoğun dil maruziyetinin kelime dağarcığını desteklediğini vurgular; çalışmamızda, Diyarbakır ve İstanbul gibi kentsel bölgelerdeki iki dilli çocukların Türkçe'ye maruziyeti, bu eşitliği sağlamış olabilir. Örneğin, kentsel ortamlarda okul öncesi eğitim programları ve sosyal etkileşimler, iki dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmesine katkı sağlamış olabilir. Ancak, anadilinde

(Kürtçe) eğitim eksikliği ve Türkçe'nin baskın dil baskısı, dengesiz iki dillilik yaratır (Cummins, 2000; Wei, 2000), bu da iki dilli çocukların sözcük dağarcığının Türkçe'de sınırlı kalmasına neden olabilir. Dil kaygısı (Yılmaz ve Şekerci, 2016) ve kimlik çatışması (Kızıлтаş ve Kozikoğlu, 2020), iki dilli çocukların sınıf içi sözel katılımını sınırlayabilir; ancak bu etki, kelime bilgisinden ziyade sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi gibi becerilerde daha belirgindir, çünkü kelime bilgisi daha çok doğrudan sözel ifade gerektirir. Genç annelerin yoğun dil etkileşimleri (Hart and Risley, 1995) ve erken konuşmanın avantajı (Fenson et al., 1994), tek dilli çocukların alıcı ve ifade edici dilde üstünlüğünü açıklar. Örneğin, genç anneler, çocuklarıyla daha sık konuşarak ve hikâye okuyarak, tek dilli çocukların sözcük dağarcığını güçlendirmiş olabilir.

Bu bölüm, genel okuryazarlık bulgularıyla bağ kurarak, iki dilli çocukların sözcük dağarcığındaki eşitliğin, kentsel maruziyet ve bilişsel avantajlarla desteklendiğini, ancak demografik faktörlerin bu eşitliği belirli alt gruplarda bozabileceğini göstermektedir.

ii. Genel İsimlendirme

Tek dilli çocuklar, genel isimlendirmede iki dilli çocuklara göre anlamlı şekilde daha başarılıdır. Bu avantaj, kız çocuklarda, 35 yaş ve altı annelerde, 40 yaş ve altı babalarda, lise mezunu annelerde, lise mezunu babalarda, annesi çalışmayanlarda, 6 yaş grubunda ve üç veya daha fazla çocuklu ailelerde belirgindir; ancak üniversite mezunu annelerde iki dilli çocuklar öne çıkar. Kaushanskaya and Marian (2009), isimlendirme görevlerinde iki dilli çocukların dil seçimi ve kodlama süreçlerinin bilişsel yük oluşturduğunu, bu nedenle kelime erişiminde yavaşlık yaşadığını belirtir. Sheng et al., (2011), iki dilli çocukların kelime erişim hızında zorlandığını vurgular. Çalışmamızda, tek dilli çocukların Türkçe'ye yoğun maruziyeti, hızlı ve doğru isimlendirme becerilerini destekler (Vygotsky, 1978). Örneğin, tek dilli çocuklar, okul öncesi eğitimde Türkçe kelime dağarcığını pekiştiren etkinliklere daha sık katılırken, iki dilli çocuklar anadil (Kürtçe) ve Türkçe arasında geçiş yaparken bilişsel yüklerle karşılaşabilir. İki dilli çocukların geride kalması, evde anadil ağırlıklı iletişim (Hamurcu-Süverdem ve Akıncı, 2017), Türkçe'ye sınırlı maruziyet (Ceyhan ve Koçbaş, 2011) ve dil kaygısıyla (Sincar, 2015) açıklanabilir. Pekgenç (2019), düşük motivasyon ve özgüvenin isimlendirme görevlerinde çekingenliği artırdığını belirtir. Bu, iki dilli

çocukların sınıf içi katılımını sınırlayabilir. Üniversite mezunu annelerin iki dilli çocuklarının başarısı, yüksek eğitilmiş ebeveynlerin hem anadil hem Türkçe’de zengin dil ortamları sağladığını (Bennet et al., 2002) ve iki dilli çocukların bilişsel esnekliğinden (Bialystok, 2001) faydalandığını gösterir. Örneğin, yüksek eğitilmiş anneler, çocuklarına hem Kürtçe hem Türkçe’de sözcük dağarcığını geliştiren materyaller sunarak, isimlendirme becerilerini desteklemiş olabilir.

iii. İşlev Bilgisi

İşlev bilgisinde genel olarak fark bulunmamıştır, ancak lise mezunu annelerin çocuklarında ve üç veya daha fazla çocuklu ailelerde tek dilli çocuklar üstündür. İşlev bilgisi, nesne ve kavramların işlevlerini anlamlandırma becerisini ölçer ve erken okuryazarlığın önemli bir bileşenidir (Whitehurst and Lonigan, 1998). Çalışmamızda, tek dilli çocukların Türkçe’ye yoğun maruziyeti, okul öncesi eğitimde nesne tanımlama etkinliklerine katılım ve evde Türkçe odaklı etkileşimler, işlev bilgisi becerilerini desteklemiştir. İki dilli çocukların geride kalması, anadillerinde (Kürtçe) farklı kavramsal çerçevelere maruz kalmaları ve dil kaygısıyla (Yılmaz ve Şekerci, 2016) ilişkilidir. Lise mezunu annelerin sınırlı dil ortamları (Bennet et al., 2002) iki dilli çocukların Türkçe nesne işlevlerini öğrenmesini zorlaştırabilir. Kalabalık ailelerde (üç veya daha fazla çocuk) ebeveyn dikkatinin bölünmesi (Blake, 1981), iki dilli çocukların işlev bilgisi gelişimini daha da kısıtlayabilir. Örneğin, kalabalık ailelerde ebeveynlerin çocuklarıyla birebir etkileşim süreleri azalabilir, bu da özellikle iki dilli çocuklarda Türkçe odaklı kavram öğrenimini sınırlar.

b. Sesbilgisel Farkındalık

Tek dilli çocuklar, sesbilgisel farkındalıkta iki dilli çocuklara göre anlamlı şekilde üstündür. Bu avantaj, kız çocuklarda, 35 yaş ve altı annelerde, 40 yaş ve altı babalarda, lise mezunu annelerde, lise mezunu babalarda, annesi çalışmayanlarda, orta sosyo-ekonomik düzeyde ve iki çocuklu ailelerde belirgindir. Campbell and Sais (1995) ve Chen et al., (2015), iki dilli çocukların farklı fonolojik sistemlere (örneğin, Kürtçe ve Türkçe) maruz kalması nedeniyle ses birleştirme (phoneme blending) ve ses ayırma (phoneme segmentation) gibi görevlerde zorlandığını belirtir. Gildersleeve-Neumann et al., (2008), iki dilli çocukların fonolojik hatalarının anadilinden (L1) ikinci dile (L2) transferden

kaynaklandığını rapor eder. Düzen (2017) ve İsmayilova (2023), anadili Türkçe olmayan çocukların sesbilgisel farkındalıkta geride kaldığını doğrular. Çalışmamızda, iki dilli çocukların Türkçe'ye sınırlı maruziyeti ve anadilinde (Kürtçe) eğitim eksikliği, fonolojik becerileri kısıtlar (Ceyhan ve Koçbaş, 2011). Örneğin, Türkçe müfredatın fonolojik farkındalığı destekleyen materyalleri (heceleme oyunları gibi) genellikle tek dilli çocuklara yönelik tasarlanmıştır, bu da iki dilli çocukların dezavantajını artırır. İsmayilova (2023), uyaklı sözcük fark etmede iki dilli çocukların avantajlı olabileceğini belirtse de, çalışmamızda bu beceride fark olmaması, Türkçe eğitim materyallerinin yetersizliği (Montrul, 2015) ve dil kaygısıyla (Sincar, 2015) ilişkilidir. Ayrıca Kızıлтаş ve Kozikoğlu (2020) ve Krashen (1985)'in de belirttiği üzere kimlik çatışması, iki dilli çocukların fonolojik görevlerde sınıf içi katılımını sınırlayabilir; örneğin, yanlış telaffuz korkusu, çocukların sesbilgisel etkinliklere katılımını azaltabilir.

c. Harf Bilgisi

Tek dilli çocuklar, harf bilgisinde iki dilli çocuklara göre anlamlı şekilde daha başarılıdır. Bu avantaj, kız çocuklarda, 35 yaş üstü annelerde, 41 yaş üstü babalarda, lise mezunu annelerde, lise mezunu babalarda, annesi çalışmayanlarda, 5 yaş grubunda, orta sosyo-ekonomik düzeyde, iki çocuklu ailelerde ve 1 ve 2 yaşta konuşmaya başlayanlarda belirgindir. Lonigan et al., (2000), harf bilgisinin evdeki okuryazarlık etkinlikleri (örneğin, alfabe oyunları, hikâye okuma) ve dil maruziyeti ile arasında güçlü bir bağ olduğunu vurgular. Çalışmamızda, tek dilli çocukların Türkçe'ye yoğun maruziyeti, okul öncesi eğitimde alfabe etkinliklerine katılım ve evde Türkçe odaklı okuryazarlık desteği, harf tanıma becerilerini güçlendirmiştir. İki dilli çocukların geride kalması, anadillerinde (Kürtçe) farklı yazı sistemlerine maruz kalmaları (örneğin, Latin alfabesiyle sınırlı kullanım) ve Türkçe müfredatın iki dilli çocuklar için yetersiz desteğiyle açıklanabilir (Ceyhan ve Koçbaş, 2011). Ordonez et al., (2002), L1'deki fonolojik farkındalığın L2'ye aktarılabilceğini belirtse de, çalışmamızda bu transfer sınırlıdır. Bu, Kürtçe ve Türkçe'nin farklı dil ailelerinden (sırasıyla Hint-Avrupa ve Ural-Altay) olması (Ringbom, 1992) ve dil kaygısıyla (Krashen, 1985) ilişkilidir.

d. Dinlediğini Anlama

Dinlediğini anlamada genel olarak fark bulunmamıştır, ancak 35 yaş üstü annelerin ve 41 yaş üstü babaların çocuklarında iki dilli çocuklar daha başarılıdır. Bialystok (2005), iki dilli çocukların yürütücü işlev avantajlarının (örneğin, dikkat odaklama, bağlamdan anlam çıkarma) anlama görevlerinde etkili olduğunu belirtir. Comeau et al., (2007), iki dilli çocukların bağlamdan anlam çıkarma stratejilerine daha duyarlı olduğunu vurgular. Çalışmamızda, iki dilli çocukların eşit veya üstün performansı, anadillerindeki (Kürtçe) anlatı becerilerinin Türkçe'ye aktarılmasıyla açıklanabilir (Uccelli and Pérez, 2007). Örneğin, iki dilli çocuklar, evde Kürtçe hikâyeler dinleyerek geliştirdikleri anlama becerilerini, okulda Türkçe metinlere aktarabilir. Olgun ebeveynlerin yapılandırılmış dil ortamları (Burgess, 2005) ve kentsel bölgelerdeki yoğun Türkçe maruziyeti (Diyarbakır, İstanbul), bu başarıyı destekler. Dil kaygısı (Sincar, 2015), dinlediğini anlama görevlerinde daha az etkili olmuştur, çünkü bu beceri doğrudan sözel ifade gerektirmez, böylece iki dilli çocukların çekingenliği performanslarını sınırlamaz. Ancak, genel eşitlik, Türkiye'deki müfredatın dinlediğini anlama becerilerini destekleyen etkinliklerinin (örneğin, hikâye okuma) iki dilli çocuklar için yeterince kapsayıcı olmadığını da gösterebilir (Ceyhan ve Koçbaş, 2011).

3. Demografik Faktörlerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi

Çalışmamız, demografik faktörlerin erken okuryazarlık becerilerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Cinsiyet, ebeveyn yaşı, öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, çocuk yaşı, konuşmaya başlama yaşı, ailedeki çocuk sayısı ve sosyo-ekonomik durum, tek dilli ve iki dilli çocuklar arasındaki farklılıkları şekillendiren temel unsurlardır. Aşağıdaki alt bölümler, bu faktörleri ayrı ayrı ele alarak bulgularımızı literatürle karşılaştırmakta, faktörler arası etkileşimleri analiz etmekte ve çalışmanın bulgularını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Her bölüm, genel okuryazarlık ve alt boyutlarla bağ kurarak, demografik faktörlerin dilsel geçmişle nasıl etkileşime girdiğini ve iki dilli çocukların karşılaştığı zorlukların sosyo-kültürel kökenlerini açıklamaktadır.

a. Cinsiyet

Çalışmamız, tek dilli kız çocukların, Diyarbakır ve İstanbul'daki 60-72 aylık anaokulu öğrencilerinde, genel isimlendirme, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve EROT toplam puanında iki dilli kız çocuklara göre anlamlı şekilde daha yüksek puanlar aldığını bulmuştur. Ancak, erkek çocuklarda hiçbir alt boyutta anlamlı fark yoktur ($p > 0.05$). Bu bulgu, kız çocukların dil becerilerinin tek dilli veya iki dilli olma durumuna daha duyarlı olduğunu göstermektedir. Kız çocuklar, sosyal etkileşimlere yatkınlıkları (Hoff, 2006) ve Türkçe'ye yoğun maruziyetleri (Morrow, 2005) sayesinde, harf tanıma, kelime isimlendirme ve fonolojik becerilerde avantaj sağlar. Örneğin, kız çocuklar, okul öncesi sınıflarında hikâye anlatımı veya grup etkinliklerine daha aktif katılarak Türkçe dil becerilerini pekiştirebilir. Below et al., (2010) ve Justice et al., (2005), kızların erken okuryazarlıkta erkeklerden üstün olduğunu belirtir; Tulu (2009) iki dilli kızların ifade edici dilde ileri olabileceğini vurgular. Çalışmamız, bu avantajın özellikle tek dilli kızlarda belirgin olduğunu, iki dilli kızların ise dil kaygısı (Yılmaz ve Şekerci, 2016) ve kimlik çatışması (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020) nedeniyle geride kaldığını gösterir. Örneğin, iki dilli kız çocuklar, okulda Türkçe konuşurken alay edilme korkusuyla çekingen davranabilir, bu da sınıf içi katılımı ve okuryazarlık becerilerini sınırlar.

b. Ebeveyn Yaşı ve Öğrenim Durumu

Anne yaşı 35 ve altında olan grupta, tek dilli çocuklar alıcı dilde sözcük bilgisi, ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, sesbilgisel farkındalık ve EROT toplam puanında iki dilli çocuklara göre üstündür; ancak 35 yaş üstü annelerde iki dilli çocuklar dinlediğini anlamada ve tek dilli çocuklar harf bilgisinde daha başarılıdır. Benzer şekilde, baba yaşı 40 ve altında olan grupta, tek dilli çocuklar ifade edici dilde sözcük bilgisi, genel isimlendirme, sesbilgisel farkındalık ve EROT toplam puanında üstündür; 41 yaş üstü babalarda iki dilli çocuklar dinlediğini anlamada, tek dilli çocuklar harf bilgisinde daha iyidir. Bu bulgular, genç ebeveynlerin yoğun dil etkileşimlerinin (Hart and Risley, 1995) tek dilli çocukların Türkçe becerilerini desteklediğini, olgun ebeveynlerin ise iki dilli çocuklara anadillerinde (Kürtçe) yetkinlik geliştirme fırsatı sunarak Türkçe anlama becerilerini arttırdığını gösterir. Örneğin, genç anneler, çocuklarıyla daha sık konuşarak ve hikâye okuyarak tek dilli çocukların sözcük dağarcığını

güçlendirebilir; olgun ebeveynler ise daha yapılandırılmış dil ortamları sunarak (Burgess, 2005) iki dilli çocukların anlama becerilerini destekler. Neuman et al., (1995) ve Luster et al., (2000), genç annelerin sınırlı okuryazarlık desteği sunduğunu belirtir. Bu, çalışmamızda genç ebeveynlerde iki dilli çocukların geride kalmasını açıklar.

Lise mezunu annelerin çocuklarında, tek dilli çocuklar genel isimlendirme, işlev bilgisi, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve EROT toplam puanında üstündür; üniversite mezunu annelerde iki dilli çocuklar genel isimlendirmede öne çıkar. Lise mezunu babalarda, tek dilli çocuklar genel isimlendirme, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi alanlarında üstündür; ilkokul ve üniversite mezunu babalarda fark yoktur. Hoff (2006) yüksek eğitimli ebeveynlerin zengin dil ortamları sunduğunu; Bennet et al., (2002), bunun iki dilli çocuklarda avantaj yarattığını belirtir. Örneğin, üniversite mezunu anneler, hem Kürtçe hem Türkçe’de okuryazarlık etkinlikleri düzenleyerek iki dilli çocukların isimlendirme becerilerini desteklemiş olabilir. Hamarat ve Ergin (2020), Tulu (2009) ve Öztürkçe (2020), ebeveyn eğitiminin dil gelişimini olumlu etkilediğini doğrular. Bayraktar’ın (2018) babanın öğrenim durumunun etkisiz olduğu bulgusu, lise mezunu babalarda fark olmasıyla kısmen çelişir. Bu, örneklem (Diyarbakır-İstanbul) veya ölçüm araçlarının (EROT vs. Yazı Farkındalığı Aracı) farklılığından kaynaklanabilir. Dil kaygısı (Yılmaz ve Şekerci, 2016), lise mezunu ailelerde iki dilli çocukların geride kalmasını açıklayabilir; örneğin, bu ailelerdeki sınırlı dil ortamları, iki dilli çocukların Türkçe becerilerini geliştirmesini zorlaştırabilir.

c. Anne Çalışma Durumu

Çalışmamız, annesi çalışmayan tek dilli çocukların genel isimlendirme, sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve EROT toplam puanında iki dilli çocuklara göre daha yüksek puanlar aldığını bulmuştur ve annesi çalışanlarda fark yoktur. Bu, annenin evde bulunmasının, özellikle tek dilli çocuklar için dil etkileşimlerini artırdığını göstermektedir. Annesi çalışmayan ailelerde, hikâye okuma, konuşma veya oyun gibi etkinliklerin daha sık olması, tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığı, harf tanıma ve fonolojik becerilerini güçlendirmiştir. Morrow (2005) ailelerin okuryazarlık etkinliklerine katılımının erken okuryazarlık becerilerini desteklediğini belirtir; çalışmamız, bu etkileşimlerin annesi çalışmayan ailelerde

daha yoğun olduğunu doğrular. Ailelerin çocuklarıyla kitap okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama becerilerini geliştirir (Çelenk, 2003) ve etkileşimli kitap okuma eğitimi, ebeveynlerin okuma tarzlarını iyileştirir (Huebner and Payne, 2010). Ancak, Neuman et al., (1995), genç annelerin okuryazarlık desteği sağlamada genellikle yetersiz kalabileceğini belirtir. Çalışmamızda, çalışmayan genç annelerin tek dilli çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinde üstün olduğu bulunmuştur; bu, genç annelerin çocuklarıyla daha fazla zaman geçirerek Türkçe odaklı yoğun etkileşimde bulunmasıyla açıklanabilir. Bu durum, Neuman et al., (1995) genel yetersizlik bulgusunu, çalışmayan genç annelerin sağladığı Türkçe dil desteğiyle dengelemektedir.

d. Çocuk Yaşı ve Konuşmaya Başlama Yaşı

Çalışmamız, 5 yaşta tek dilli çocukların harf bilgisinde, 6 yaşta genel isimlendirmede iki dilli çocuklara göre daha başarılı olduğunu bulmuştur. 1 yaşta konuşmaya başlayan tek dilli çocuklar, alıcı dilde sözcük bilgisi ve harf bilgisinde üstündür; 2 yaşta sadece harf bilgisinde fark vardır; 3 yaş ve üzeri grupta fark yoktur. Leseman and De Jong (1998) 5-6 yaş döneminin dil gelişimi için kritik olduğunu vurgular; çalışmamız, bu yaş döneminin tek dilli çocukların Türkçe becerilerini güçlendirdiğini doğrular. Akyüz ve Doğan (2019) yaştan sesbilgisel farkındalık ve alfabe bilgisi gibi becerileri etkilediğini; Fenson et al. (1994), erken konuşmanın dil gelişimine avantaj sağladığını belirtir. Chomsky'nin (1965) doğuştan dil öğrenme yeteneği teorisi, erken konuşmanın dil temeline katkısını açıklar. Örneğin, 1 yaşta konuşmaya başlayan tek dilli çocuklar, evde Türkçe odaklı etkileşimlerle daha erken sözcük dağarcığı geliştirir.

Çocuk yaşı ve konuşmaya başlama yaşı, diğer faktörlerle etkileşime girer. Hoff (2006), kız çocukların dil gelişiminde daha hızlı ilerlediğini belirtir; çalışmamızda, 5 yaşta kız çocukların harf bilgisi üstünlüğü bu bulguyu destekler. Orta sosyo-ekonomik düzeyde erken konuşan çocukların avantajı, Campbell et al., (2001) tarafından kaynak erişimiyle ilişkilendirilir. Yüksek eğitilmiş ebeveynlerin erken konuşan çocuklarının başarısı, Bennet et al. (2002) ile bağlanır. Dil kaygısı (Yılmaz ve Şekerci, 2016), erken konuşan iki dilli çocukların geride kalmasını, sınıf içi çekingenlikle ilişkilendirebilir.

e. Ailedeki Çocuk Sayısı

Çalışmamız, iki çocuklu ailelerde tek dilli çocukların sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi ve EROT toplam puanında; üç ve üzeri çocuklu ailelerde genel isimlendirme ve işlev bilgisi alt boyutlarında iki dilli çocuklara göre üstün olduğunu bulmuştur; tek çocuklu ailelerde fark yoktur. Bu, iki çocuklu ailelerde ebeveyn ve kardeşlerden gelen dikkat ve dil girdisinin daha yoğun olmasının, tek dilli çocukların Türkçe fonolojik ve harf tanıma becerilerini desteklediğini ve kardeş sayısı fazla olanlarda ise kelime isimlendirme ve nesne işlevi gibi becerilerin öne çıktığını gösterir. Morrow (2005) ailelerin kaynaklarının (örneğin, zaman ve materyal) dil gelişimini etkilediğini belirtir; çalışmamız, bu kaynakların iki çocuklu ailelerde daha etkili kullanıldığını doğrular. Örneğin, iki çocuklu ailelerde ebeveynler, çocuklarıyla daha fazla birebir etkileşim sağlayarak Türkçe odaklı okuryazarlık etkinliklerini destekleyebilir. Blake (1981) kardeş sayısının ebeveyn dikkatini böldüğünü; Uyanık ve Aktulun (2019) bunun erken akademik becerileri etkilediğini belirtir. İsmayilova (2023) kardeş sayısının okuryazarlık becerilerini etkilediğini doğrular; ancak Tulu (2009) kardeş sayısının etkisiz olduğunu bildirir, bu çelişki örneklem veya ölçüm araçlarının farklılığından kaynaklanabilir.

4. Türkiye Bağlamında İki Dillilik ve Erken Okuryazarlık

Türkiye'nin çok dilli ve kültürel yapısında, özellikle Diyarbakır'daki iki dilli çocuklar (anadili Kürtçe), harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık gibi erken okuryazarlık becerilerinde tek dilli çocuklara göre geride kalmaktadır. Bu, çalışmamızın bulgularına dayalı olarak, Türkçe ağırlıklı müfredatın, anadillerinde (Kürtçe, Arapça) eğitim almamanın ve Türkçe'nin baskın dil baskısının yarattığı zorluklarla açıklanabilir. Montrul (2015), azınlık dillerinin eğitimde kullanılmamasının dengesiz iki dillilik riskini artırdığını belirtir; çalışmamız, bu durumu, iki dilli çocukların anadillerinde temel iletişim yeterliliğine ulaşamaması ve Türkçe'de sınırlı yeterlilik göstermesiyle doğrular. Örneğin, Diyarbakır'daki anaokullarında Türkçe'ye özgü müfredat, iki dilli çocukların Kürtçe fonolojik yapılarını (örneğin, gırtlak sesleri) Türkçe'ye transfer etmesini zorlaştırır, bu da sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerilerinde gerilik yaratır. Buna karşılık, kelime bilgisi ve dinlediğini anlamada eşitlik, iki dilli çocukların Türkçe'ye

yoğun maruziyetinden ve bilişsel avantajlarından (örneğin, bağlamdan anlam çıkarma) kaynaklanır.

Kürtçe'nin azınlık dili statüsü, iki dilli çocukların sınıf içi katılımını ve okuma motivasyonunu sınırlar; örneğin, Türkçe konuşma zorunluluğu, yanlış telaffuz korkusuna yol açarak çekingenliği artırır (Yılmaz ve Şekerci 2016). Evde Kürtçe ağırlıklı iletişim, Türkçe performansını sınırlayabilir (Hamurcu-Süverdem ve Akıncı, 2017). Demografik faktörler, bu zorlukları şekillendirir; örneğin, lise mezunu ebeveynlerin sınırlı dil ortamları, iki dilli çocukların Türkçe becerilerini daha da kısıtlar, ancak üniversite mezunu anneler, zengin dil ortamlarıyla iki dilli çocukların isimlendirme becerilerini destekler. Türkiye bağlamında, anadili Türkçe olmayan çocukların bu becerilerde zorlandığı ortaya çıkmıştır (Düzen, 2017); çalışmamız, bu zorlukların Diyarbakır'ın Türkçe baskın dil çevresi ve anadilinde eğitim eksikliğiyle bağlantılı olduğunu doğrular.

B. Sonuç

Bu çalışma, Diyarbakır (Kayapınar) ve İstanbul (Esenyurt) illerinde 60-72 aylık anaokulu öğrencilerinin erken okuryazarlık becerilerini inceleyerek, tek dilli ve iki dilli (ana dili Kürtçe, baskın dil Türkçe) çocukların performanslarını karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bulgular, tek dilli çocukların genel isimlendirme, sesbilgisel farkındalık ve harf bilgisi becerilerinde üstünlük sergilediğini, ancak alıcı ve ifade edici dilde sözcük bilgisi, işlev bilgisi ve dinlediğini anlama alanlarında iki dilli çocuklarla eşitlik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, eğitim dili ve anadilinin farklı olması gibi faktörlerle şekillenirken, demografik etkiler (örneğin, kız çocuklarının ve genç annelerin tek dilli çocuklardaki üstünlüğü) de belirleyici olmuştur. İki dilli çocukların harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalıkta geriliği, anadillerine sınırlı maruziyetten kaynaklanırken, eşitlik alanları bilişsel esneklik avantajlarını yansıtmıştır.

Tek dilli çocukların üstünlüğü, okul öncesi eğitimde Türkçe'ye yoğun maruziyet ve dil oyunları gibi etkinliklerle desteklenirken, iki dilli çocukların dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi becerilerindeki eşitlik, anadillerindeki (Kürtçe) anlatı becerilerinin Türkçe'ye transferinden gelmektedir. Olgun ebeveynlerin iki dilli çocuklara sunduğu yapılandırılmış dil ortamları, bu eşitlik alanlarını pekiştirirken, genç annelerin tek dilli çocuklarla yoğun etkileşimi

üstünlüğü artırmıştır. Bu sonuçlar, dil maruziyetinin kalitesinin ve miktarının erken okuryazarlık üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.

Demografik faktörler, bu beceri farklılıklarını önemli ölçüde etkilemiştir. Kız çocukları, sosyal etkileşim yatkınlıkları ve Türkçe'ye maruziyetleri sayesinde tek dilli grupta öne çıkarken, erkeklerde bu fark belirgin değildir. Genç ebeveynlerin (35 yaş altı) tek dilli çocukları, yoğun dil etkileşimiyle avantaj kazanırken, üniversite mezunu annelerin iki dilli çocukları isimlendirme becerilerinde başarılı olmuştur.

Diyarbakır'daki iki dilli çocukların Türkçe'ye yoğun maruziyeti, kelime bilgisi ve dinlediğini anlama gibi becerilerde tek dilli çocuklarla eşitlik sağlamalarına olanak tanırken, harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalıkta gerilik, anadilinde eğitim eksikliği ve Türkçe baskınlığıyla bağlantılıdır. Bu durum, Türkiye'nin çok dilli bağlamında anadili Türkçe olmayan çocukların bu becerilerde zorlandığını, ancak evde sınırlı dil girdisi ve okul müfredatının bu zorlukları artırdığını göstermektedir. İki dilli çocukların dinlediğini anlama ve sözcük bilgisi alanlarındaki eşitlik, bilişsel avantajların ve dil transferinin potansiyelini ortaya koymaktadır.

C. Öneriler

İki dilli çocukların harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalıkta tek dilli çocuklara göre geriliğini gidermek için Türkçe ve Kürtçe'yi içeren alfabe kartları ve fonolojik oyunlar geliştirilmelidir.

Sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama becerilerinde iki dilli çocukların tek dilli çocuklarla eşit performans göstermesi nedeniyle, bu alanları güçlendirmek için anadillerinde hikaye okuma etkinlikleri düzenlenmelidir.

İki dilli çocukların anadili yeterliliklerinin ölçülmemesi bulgusundan hareketle, gelecek araştırmalarda bu yeterliliklerin EROT testiyle birlikte değerlendirilmesi önerilir.

Bu çalışmanın Diyarbakır (Kayapınar) ve İstanbul (Esenyurt) ile sınırlı kalması nedeniyle, farklı şehirlerde (örneğin, Van, Mardin) iki dilli çocukların harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık performansını incelemek için daha geniş araştırmalar yapılmalıdır.



VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- AKSAN, D. (2015). **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınlar
- AAMODT, S. VE WANG, S, (2018). **Çocuğunuzun Beynine Hoş Geldiniz**, İndigo Kitap.
- AAMODT, S. VE WANG, S, (2018). “Bölüm 6”, N. Tuna (Ed.), **Çocuğunuzun Beynine Hoş Geldiniz** içinde (s. 80-86). İndigo Kitap.
- ARMON-LOTEM, S., DE JONG, J., & MEIR, N. (EDS.), (2015). **Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism From Language Impairment. Multilingual Matters.**
- AYAN CEYHAN, M., & KOÇBAŞ, D, (2009). **Çift dillilik ve Eğitim**. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- BAKER, C, (2001). **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, Multilingual Matters.
- BAKER, C, (2011). **İkidilli Eğitim** (1. Baskı). (S. Güvener, Çev.). İstanbul: Heyamola.
- BERGEN, D. VE MAUER, D, (2000). **Symbolic Play, Phonological Awareness, and Literacy**, Erlbaum Associates Publishers.
- BERK, L. E, (2015). D. D. N. I. E., **Infants and Children Prenatal Through Middle Childhood** içinde (s. 235-241). Nobel Yayıncılık.
- BIALYSTOK, E. (2001). **Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, H. D, (2001). **Teaching By Principles: An Interactive Approach To Language Pedagogy** (2nd ed.). Longman.

- CEYHAN, M. A. VE KOÇBAŞ, D, (2009). **Çift Dillilik ve Eğitim**, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitimde Reform Girişimi.
- CHOMSKY, N, (1965). **Aspects Of The Theory Of Syntax**. MIT Press.
- CHRISTIE, J, (1991). **Psychological Research on Play, J. Christie (Ed.), Play and Early Literacy in Early Childhood: Research From Multiple Perspectives** içinde (s. 45-62), Lawrence.
- CLAY, M. M, (1975). **What did I write? Portsmouth**, NH: Heinemann.
- COŞKUN, V., DERİNCE, M. Ş. VE UÇARLAR, N, (2010). **Dil Yarısı**, DİSA.
- CRYSTAL, D, (1997). **English as a Global Language**. Cambridge University Press.
- CRYSTAL, D., & CRYSTAL, H, (2013). **Wordsmiths and Warriors: The English-Language Tourist's Guide to Britain**. Oxford University Press.
- CUMMINS, J, (2017). **"Bilingual and Multilingual Education"**, *Encyclopedia of Language and Education* içinde (s. 1-14). Springer.
- DE HOUWER, A, (2009). **An Introduction to Bilingual Development. Multilingual Matters**.
- DİSA, (2011). **Dil Eğitim Modelleri ve Ülke Örnekleri**. Diyarbakır: DİSA.
- EĞİTİM SEN, (2010). **Eğitim Sen Bülteni Aralık 2010 Sayı 7-17 (S. Açıl Özer, Ed.)**. Eğitim Sen Yayınları.
- ELLIS, R, (1994). **The Study Of Second Language Acquisition**. Oxford University Press.
- ERGÜL, C, (2016). **Etkileşimli Kitap Okuma (EKOP)**, Eğiten Kitap, Ankara.
- EZELL, H. K. VE JUSTICE, L. M, (2005). **Shared Story Book Building Young Children's Language and Emergent Literacy Skill**, Maryland: Paul H. Publishing Co. Inc.
- FISHMAN, J. A, (1991). **Reversing Language Shift: Theoretical And Empirical Foundations Of Assistance To Threatened Languages. Multilingual Matters**.

- FISHMAN, J. A, (2001). **Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift**, Revisited: A 21st Century Perspective. Multilingual Matters.
- FLORES, N., & BAETENS BEARDSMORE, H, (2015). . Programs and structures in **bilingual and multilingual education**. In E. W. Wayne, B. Sovicheth, & O. García (Eds.), The Handbook Of Bilingual And Multilingual Education (pp. 205–222). John Wiley & Sons.
- GARCÍA, O, (2009). Bilingual Education In **the 21st century: A global perspective**. Wiley-Blackwell.
- GENESEE, F., & NICOLADIS, E, (2006). Bilingual Acquisition. in E. Hoff & M. Shatz(Eds.), Handbook of language development (pp. 324–342). Blackwell.
- GENESEE, F., & NICOLADIS, E, (2006). Bilingual Acquisition. In E. Hoff & M. Shatz(Eds.), Blackwell Handbook Of Language Development (pp. 324–342). Blackwell.
- GOODMAN, K. S, (1986). What's Whole in **Whole Language?** Portsmouth, NH: Heinemann.
- GÖĞÜŞ, B, (1988). **Uluslararası Anadili Eğitimi Örgütü Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- GRASS, S. M., & SELINKER, L, (2008). **Second Language Acquisition: An Introductory Course (3rd Ed.)**. Routledge.
- GRIFFITH, L. P., BEACH, A. S., RUAN, J., DUNN, L, (2008). . **Literacy for Young Children a Guide for Early Childhood Educators**, Corwin.
- GROSJEAN, F, (2008). **Studying bilinguals**. Oxford University Press.
- GROSJEAN, F, (1997). **Bilingual life: Thoughts**, Feelings, And Practices Of A Bilingual. Harvard University Press.
- HARGRAVE, A. C. VE SENECHAL, M, (2000). **A Book Reading Intervention With Preschool**, Topics Press.

- HERRMAN-TRIARHE, V, (2000). **He Diglossia Stén Paidiké Helikia**, Mia Psihoglossologiké Prosengisé (Çocuklukta İkidillilik, Psikodilbilimsel Bir Yaklaşım), Gutenberg Yayınları, Atina.
- HOLMES, J, (2013). **An Introduction To Sociolinguistics (4th Ed.)**. Routledge.
- HOOVER, W. A, (2002). The Importance of Phonemic Awareness in **Learning to Read**, Sedl Letter.
- JISA, H. L. VE AKİNCİ, M. A, (2001). “**Developpement de la Narration en Langue Faible et Forte le cas des Connecteurs**”, AILE Acquisition et Interaction en Langue Étrangère, 14, 87-100.
- KANGAS, S, (2006). **An Introduction to Language Policy: Theory and Method**, Blackwell.
- KARASAR, N, (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel Yayıncılık.
- KAYA, N. VE AYDIN, H, (2014). **Türkiye’de Azınlık Hakları ve Eğitim**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- LEVER, R. VE SENECHAL, M, (2011). Discussing Stories: On How a Dialogic Reading Intervention Improves Kindergartners' Oral Narrative Construction, Literacy Development içinde (s. 27-43). **Albany**, NY: State University of New York.
- LEWIS, G, (1999). **The Turkish Language Reform: A Catastrophic Success**, Oxford University Press.
- LINDHOLM-LEARY, K. J, (2001). **Dual Language Education. Multilingual Matters**.
- LITERACY DEVELOPMENT, (pp. 27-43). Albany, NY: State University of New York.
- LONIGAN, C. J., BURGESS, S. R., & ANTHONY, J. L, (2000). Development Of Emergent Literacy And Early Reading Skills In **Preschool Children: Evidence From A Latent-Variable Longitudinal Study**. ***Developmental Psychology**, 36*(5), 596–613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>

- MACKEY, W. F, (2005). “The Description of Bilingualism”, Wei L. (ed.), The Bilingualism Reader içinde (s. 22-50), Taylor ve Francis, e-Library.
- MALMBERG, B, (1977). **Manual of Phonetics**, North-Holland, Amsterdam.
- MCCARTY, T. L, (2011). **Ethnography and language policy**. Routledge.
- MCGEE, L. M. VE MORROW, L. M, (2005). Teaching Literacy in **Kindergarten**, New York: The Guilford Press.
- MEISEL, J. M, (2001). The Simultaneous Acquisition Of Two First Languages: Early Differentiation And Subsequent Development Of Grammars. In **J. Cenoz & F. Genesee**(Eds.), Trends In Bilingual Acquisition (Pp. 11–42). John Benjamins.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2013). . **Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği**, Ankara: MEB.
- MONTRUL, S, (2015). **The acquisition of heritage languages**. Cambridge University Press.
- MONTRUL, S, (2018). The Comprehension Of Clitic Gender In **Child Heritage And Monolingual Spanish Speakers**. **Frontiers In Psychology**, 9, 1346.
- MONTRUL, S, (2008). Incomplete Acquisition In **Bilingualism: Re-Examining The Age Factor**. John Benjamins Publishing Company.
- MONTRUL, S, (2013). Bilingualism And The Heritage Language Speaker. In **P. Auer & L. Wei**(Eds.), The Handbook Of Bilingualism And Multilingualism (2nd ed., pp. 168–189). Wiley-Blackwell.
- MONTRUL, S, (2016). **The Acquisition Of Heritage Languages**. Cambridge University Press.
- MONTRUL, S, (2018). **El Bilingüismo En El Mundo Hispanohablante**. Wiley-Blackwell.
- MORROW, L. M, (2005). Literacy Development in **the Early Years: Helping Children Read and Write**(5th Edition), Boston, Mass: Allyn Ve Bacon.

- NELSON, K, (2005). Language Pathways Into The Community Of Minds. In **J. W. Astington & J. A. Baird**(Eds.), **Why Language Matters For Theory Of Mind** (Pp. 26–49). Oxford University Press.
- NEUMAN, S. B. VE DICKINSON, D. K, (2001). **Handbook of Early Literacy Research**, Guilford Press.
- NOONAN, M. J. VE MCCORMICK, L, (2006). Young Children with Disabilities in **Natural Environments: Methods and Procedures**, London: Paul Brooks Pub.
- NORTON, B, (2013). **Identity and Language Learning: Extending the Conversation**, Multilingual Matters.
- ÖZTÜRK, Y, (2013). **Sembolik Düşünce: Okul Öncesi Yıllarda Oyun**, Dil ve Okuryazarlık, B. Akman (Ed.), Nobel Yayıncılık.
- PELLEGRINI, A. D. VE GALDA, L, (1990). **Children's Play**, Language, and Early Literacy, Topics Press.
- POLINSKY, M, (2018). **Heritage Languages And Their Speakers**. Cambridge University Press.
- RANWEILER, L. W. (2004). **Preschool Readers and Writers: Early Literacy Strategies for Teachers**. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- ROMAINE, S, (1989). **Bilingualism**, (2. B.), Blackwell Publisher, Oxford.
- ROMAINE, S, (2013). .Linguistic And Ecological Diversity. In **R. Bayley, R. Cameron, & C. Lucas** (Eds.), *The Oxford Handbook Of Sociolinguistics*. Oxford University Press.
- ROSKOS, K. VE NEUMAN, S. B, (1998). Play as an Opportunity for Literacy, State University of New York Press içinde (s. 100-115).
- ROTH, F. P, (2009). Children's Early Narratives, P. M. Rhyner (Eds.), *Emergent Literacy and Language Development Promoting Learning in Early Childhood* içinde (s. 153-192), New York: The Guilford Press.
- SILVA-CORVALÁN, C, (2014). Bilingual Language Acquisition: Spanish And English In **The First Six Years**. Cambridge University Press.

- SOMEL, S. A, (2001). The Modernization of Public Education in **the Ottoman Empire**, 1839-1908, Brill.
- TOPBAŞ, S, (2007). **Sesbilgisel Gelişim**, Dil ve Kavram Gelişimi, Ankara: Kök Yayıncılık.
- TOPBAŞ, S, (2005). **Çocukta Dil Edinim Kuramları**. In S. Topbaş(Ed.), Dil Ve Kavram Gelişimi (Bölüm 3, Ss. 31–61). Kök Yayınları.
- TRAWICK-SMITH, J, (2013). **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim: Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı**, B. Akman (Çev. Ed.), Nobel, Ankara.
- UNSWORTH, S, (2015). Amount Of Exposure As A Proxy For Dominance In **Bilingual Language Acquisition**. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller(Eds.), Language Dominance In Bilinguals: Issues Of Measurement And Operationalization (Pp. 156–173). Cambridge University Press.
- USLU, E. I., TASTEKIN, E. VE TURAN, F, (2016). . **Erken Okuryazarlık Becerilerinin Kazanımlarına Dil Merkezli Okulöncesi Eğitim Programlarının Etkisi**, Katılımlı 3. Ulusal Disiplinler arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi.
- ÜNGÖR, U. Ü, (2011). The Making of Modern Turkey: Nation and State in **Eastern Anatolia**, Oxford University Press.
- ÜSTÜN, E, (2007). **Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi**, İstanbul: Morpa Kültür.
- VEZKY, R. L, (1990). Definitions of Literacy, R. L. Venezky, D. A. Wagner, ve B. S. Cliberti (Ed.), Toward Defining Literacy içinde (s. 2-16), International Reading Association, Newark, DE.
- VYGOTSKY, L. S, (1978). Mind In **Society: The Development Of Higher Psychological Processes**. Harvard University Press.
- WEINREICH, U, (1968). Languages in **Contact: Findings and Problems**, Mouton Publishers, The Hague.
- WHITEHURST, G. J., & LONIGAN, C. J, (2001). Emergent Literacy: Development From Prereaders To Readers. In S. B. Neuman & D. K.

Dickinson(Eds.), Handbook Of Early Literacy Research (Pp. 11–29). Guilford Press.

WILEY, T. G, (1998). The Imposition Of World War I Era English-Only Policies And The Fate Of German In **North America**. In **T. Ricento & B. Burnaby**(Eds.), Language And Politics In The United States And Canada: Myths And Realities (Pp. 211–241). Lawrence Erlbaum Associates.

WRIGHT, W. E, (2013). **Foundations for Teaching English Language Learners: Research, Theory, Policy, And Practice** (2nd ed.). Caslon Publishing.

YAVUZER, H, (2000). . **Okul Çağı Çocuğu**, İstanbul: Remzi.

ZHAO, Y, (2019). Negative Transfer of Mother Tongue in **English**, Scientific Research Publishing.

ZÜRCHER, E. J, (2017). . **Turkey: A Modern History**, I.B. Tauris.

MAKALELER

AKAN, M. F, (2018). “Major influencing factors of language development: students' developing second and foreign languages”, **Bulletin of Advanced English Studies**.

ALTINKAYNAK, Ş. Ö, (2019). “Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişimi”, **Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi**.

ANDERSSON, K., ÖZÇALIŞKAN, Ş., & LÜDTKE, K. (2019). “Does Bilingualism Contribute to Cognitive Abilities? The Role of Parental Education and School Factors”. **Frontiers in Psychology**, 10, 1586. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01586>

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

- BENGOCHEA, A., JUSTICE, L. M. VE HIJKEA, M. J, (2017). "Print knowledge in yucatec Maya-Spanish bilingual children: an initial inquiry", **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 20(7), 807-822.
- BENNET, K. K., WEIGEL, D. J. VE MARTIN, S. S, (2002). "Children's acquisitions of early literacy skills: examining family contributions", **Early Childhood Research Quarterly**, 17(3), 295-317, doi: 10.1016/S0885-2006(02)00166-7.
- BERTHELSEN, D. VE BROWNLEE, J, (2007). "Working with toddlers in child care: practitioners' beliefs about their role", **Early Childhood Research Quarterly**, 22(3), 347-362.
- BIALYSTOK, E., & MAJUMDER, S, (2011). "The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving", **Applied Psycholinguistics**, 19(1), 69-85.
- BIALYSTOK, E., LUK, G. VE KWAN, E, (2005). "Bilingualism, biliteracy, and learning to read: interactions among languages and writing systems", **Scientific Studies of Reading**, 9(1), 43-61
- BICAN, G, (2017). "İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 5(2), 355-366.
- BLOOMFIELD, L, (1933). "Language", **Compton Printing LTD**, London.
- BURSUCK, W. VE DAMER, M, (2007). "Reading Instruction for Students Who Are at Risk or Have Disabilities", Boston, **MA: Pearson Education**.
- BUTLER, A. C., & ROEDIGER, H. L, (2013). "Explanation feedback is better than correct answer feedback for promoting retention and understanding of academic material", **Journal of Experimental Psychology: Applied**, 19(4), 517-530. <https://doi.org/10.1037/a0034197>
- BUTLER, Y. G, (2018). "The role of context in young learners' processes for responding to self-assessment items", **The Modern Language Journal**, 102(1), 242-261. <https://doi.org/10.1111/modl.12459>

- CABELL, S. Q., JUSTICE, L. M., KNOLD, T. R. VE MCGINTY, A. S, (2011). "Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties", **Early Childhood Research Quarterly**, 26, 1-14.
- CAMPBELL, F. A., PUNGELLO, E. P., MILLER-JOHNSON, S., BURCHINAL, M., & RAMEY, C. T, (2001). "The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment", **Developmental Psychology**, 37(2), 231–242.
- CAMPBELL, R., & SAIS, E, (1995). "Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children", **British Journal of Developmental Psychology**, 13(1), 61–68.
- CASBY, M. W, (2003). "Developmental assessment of play: A model for early intervention", **Communication Disorders Quarterly**, 24(4), 175–183.
- COMEAU, L., GENESEE, F. VE MENDELSON, M, (2007). "Bilingual children's repairs of breakdowns in communication", **Journal of Child Language**, 34(1), 159-174.
- COOK, V, (2008). "Second language learning and language teaching (4th ed.)", **Hodder Education**.
- COOMANS, F, (1995). "The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education", **International Association for Intercultural Education**.
- CRAWFORD, J, (2004). "Educating English learners: Language diversity in the classroom (5th ed.)", **Bilingual Educational Services**.
- CRONE, D. A. VE WHITEHURST, G. J, (1999). "Age and schooling effects on emergent literacy and early reading skills", **Journal of Educational Psychology**, 91(4), 604.
- CUMMINS, J, (2001). "Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? Sprogforum", 19, 15–20.

- CUMMINS, J, (1979). “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”, **Review of Educational Research**, 49(2), 222–251.
- ÇELENK, S, (2003). “İlk okuma-yazma öğretiminde kuluçka dönemi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1, 36, 1-2.
- DERELİ, E. VE KOÇAK, N, (2005). “Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya ili örneği)”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14, 245-254.
- DERETARLA GÜL, E. VE BAL, S, (2006). “Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyaller ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi”, **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**, 1(2), 33-51.
- DEWAELE, J.-M. VE FURNHAM, A, (2000). “Personality and speech production: a pilot study of second language learners”, **Personality and Individual Differences**, 28(2), 355-365.
- 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(4), 186-202.
- DICKINSON, D. K. VE TABORS, P. O, (2001). “Beginning literacy with language: young children learning at home and school”, **Baltimore, MD: Brookes**.
- DÜZEN, N. VE DİNÇER, F. Ç, (2021). “Anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi”, **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**.
- EHRI, L. C, (2005). “Learning to read words: Theory”, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, 9(2), 167–188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- ELLIOTT, E. VE OLLIFF, C, (2008). “Developmentally appropriate emergent literacy activities for young children: adapting the early literacy and

learning model (ELLM)”, **Early Childhood Education Journal**, 35(6), 551-556.

ERGÜL, C., KARAMAN, G., AKOĞLU, G., TUFAN, M., SARICA, A. D., & BAHAP (2014). “Okul öncesi öğretmenlerinin “erken okuryazarlık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları “ **İlköğretim Online**, 13(4), 1449–1472. <https://doi.org/10.17051/io.2014.71858>

ERGÜL, C., SARICA, A. VE AKOĞLU, G, (2016). “Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 17(2), 193-206.

ERKAN, S, (2011). “Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 40, 186-197.

FENG, L., GAI, Y. VE CHEN, X, (2014). “Family learning environment and early literacy: a comparison of bilingual and monolingual children”, **Economics of Education Review**, 39, 110-130.

GARCÍA, O., & VELASCO, P, (2012). “Insufficient language education policy: intercultural bilingual education in chiapas”, **Diaspora, Indigenous, and Minority Education**, 6(1), 1–18.

GENCER, R, (2019). “Gender differences in early literacy: analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes”, **Journal of Educational Psychology**, 111(1), 118–131.

GHASEMI, A., & ZAHEDIASL, S. (2012). “Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians”, **International Journal of Endocrinology and Metabolism**, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>

GOLDSTEIN, B. A. VE BUNTA, F, (2012). “Positive and negative transfer in the phonological systems of bilingual speakers”, **International Journal of Bilingualism**, 16(4), 388-401.

- GÖNEN, M., ÜNÜVAR, P., BIÇAKÇI, M., KOÇYİĞİT, S., YAZICI, Z., ORÇAN, M. VE ÖZYÜREK, A, (2010). “Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(19), 23-40.
- GÖZÜKÜÇÜK, M. VE KIRAN, H, (2018). “İkinci dili Türkçe olan ilkökul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri”, **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**.
- HOFF, E., CORE, C., PLACE, S., RUMICHE, R., SEÑOR, M., & PARRA, M, (2012). “Dual language exposure and early bilingual development”, **Journal of Child Language**, 39(1), 1–27.
- HORWITZ, E. K., HORWITZ, M. B. VE COPE, J, (1986). “Foreign language classroom anxiety”, **The Modern Language Journal**, 70(2), 125-132.
- HUEBNER, C. E. VE PAYNE, K, (2010). “Home support for emergent literacy: follow-up of a community-based implementation of dialogic reading”, **Journal of Applied Developmental Psychology**, 31(3), 195-201.
- JESSNER, U, (2008). “A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness”, **International Journal of Multilingualism**, 5(1), 17–38.
- JUSTICE, L. M. VE EZELL, H. K, (2004). “Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications”, **Language, Speech and Hearing Services in School**.
- JUSTICE, L. M., PENCE, K. L., BECKMAN, A. R., SKIBBE, L. E., & WIGGINS, A. K, (2005). “Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement”. **International Reading Association**.
- JUSTICE, PENCE, L. M., BECKMAN, K. L., SKIBBE, A. R., WIGGINS, L. E. VE K., A, (2005). “From scaffolding with storybooks: a guide for enhancing young children’s language and literacy achievement”, **Institute of Education Sciences**.

- KANDIR, A., & ORÇAN, M. (2009). “Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerilerinin bazı değişkenler yönünden incelenmesi”, **Kuramsal Eğitimbilim**, 2(1), 1–13.
- KARAMAN, G. VE GÜNGÖR-AYTAR, A, (2016). “Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (eobda) geliştirilmesi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**.
- KARGIN, T., ERGÜL, C., BÜYÜKÖZTÜRK, VE GÜLDENOĞLU, B, (2015). “Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 16(3), 237-270.
- KARGIN, T., ERGÜL, C., BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., & GÜLDENOĞLU, B, (2015). “ Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 16(3), 237–268.
- KARGIN, T., GÜLDENOĞLU, B., & ERGÜL, C, (2017). “Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 18(1), 61–87.
- KENDEOU, P., VAN DEN BROEK, P., WHITE, M. J. VE LYNCH, J. S, (2009). “Predicting reading comprehension in early elementary school: the independent contributions of oral language and decoding skills”, **Journal of Educational Psychology**, 101(4), 765-778.
- KIERNAN, B. VE SWISHER, L, (1990). “The initial learning of novel English words: two single-subject experiments with minority-language children”, **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 33(4), 707-716.
- KIZILTAŞ, Y. VE KOZİKOĞLU, İ, (2020). “İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: bir durum çalışması”, **Anadili Eğitimi Dergisi**.

- LESEMAN, P. P. VE DE JONG, P. F, (1998). "Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement", **Reading Research Quarterly**, 33(3), 294-318.
- LONIGAN, C. J, (2006). "Development, assessment, and promotion of preliteracy skills", **Early Education and Development**, 17(1), 91-114.
- LONIGAN, C. J., BURGESS, S. R. VE ANTHONY, J. L, (2000). "Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study", **Developmental Psychology**, 36(5), 596-613.
- LUCKNER, J. L., & COOKE, C, (2010). ". A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing", **American Annals of the Deaf**, 155(1), 38–67.
- MACHADO, J. M, (2010). ". Early childhood experiences in language arts: Early literacy", **Wadsworth Cengage Learning**.
- McCarty, S. (2010, April). "Understanding bilingualism 2: Bilingualism concepts and viewpoints", **Language Development & Education. Tokyo: Child Research Net. Retrieved from**
- MEISEL, J. M, (2001). "From bilingual language acquisition to theories of language processing", **Zeitschrift für Sprachwissenschaft**, 20(1), 1–17.
- MEYER, L. A., STAHL, S. A., WARDROP, J. L. VE LINN, R. L, (1994). "Effects of reading storybooks aloud to children", **The Journal of Educational Research**, 88(2), 69-85.
- MONTRUL, S., & SÁNCHEZ-WALKER, N, (2013). " Differential object marking in child and adult spanish heritage speakers", **Language Acquisition**, 20(2), 109–132.
- MORPHETT, V. M. VE WASHBURNE, C, (1931). "When should children begin to read?", **The Elementary School Journal**, 31(7), 496-503.
- NELSON, J. R., BENNER, G. J., & GONZALEZ, J, (2005). "An investigation of the effects of a prereading intervention on the early literacy skills of

- children at risk of emotional disturbance and reading problems”, **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 13(1), 3–12.
- ORDONEZ, C. L., CARLO, M. S., SNOW, C. E. VE MCLAUGHLIN, B, (2002). “Depth and breadth of vocabulary in two languages: which vocabulary skills transfer?”, **Journal of Educational Psychology**, 94(4), 719.
- ORHAN, Ö, (2012). “Türkiye’de azınlık dillerinin eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri”, **Eğitim ve Bilim**, 37(165), 134-147.
- ORUÇ, Ş, (2016). “Ana dili”, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil.” **The Journal of Academic Social Science Studies**, 45, 279–290.
- ÖNKAŞ, N. A, (2010). “Anadili öğretimine yeni yaklaşımlar”, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**.
- ÖZTÜRK, B., KOÇ, G. ve ŞAHİN, F. T. (2002). “Sınıf öğretmenlerinin yüksek ve düşük beklenti geliştirdikleri öğrencilere yönelik davranışları”. **Milli Eğitim Dergisi**, 155, 35-46.
- ÖZTÜRKÇE, G. (2020). “48-72 aylık çocuklarda zihin kuramı ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki”, **Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi**, 4(3), 521-540. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202043239>
- PARADIS, J, (2011). “Individual differences in child english second language acquisition: comparing child-internal and child-external factors”, **Linguistic Approaches to Bilingualism**, 1(3), 213–237.
- PEARSON, B. Z., FERNÁNDEZ, S. C., & OLLER, D. K, (1995). “Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants and toddlers: one language or two?” **Journal of Child Language**, 22(2), 345–368.
- POLINSKY, M., & KAGAN, O, (2007). “Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom”, **Language and Linguistics Compass**, 1(5), 368–395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>
- RILEY, J, (2006). “Language and literacy 3-7: creative approaches to teaching”, **Sage Publications**, California.

- RINGBOM, H, (1992). "On L1 transfer in l2 comprehension and l2 production", **Language Learning**, 42(1), 85-112.
- ROSKOS, K., & CHRISTIE, J, (2013). "Gaining ground in understanding the play-literacy relationship", **American Journal of Play**, 6*(1), 82–97.
- SAN FRANCISCO, A. R., CARLO, M., AUGUST, D. VE SNOW, C. E, (2006). "The role of language of instruction and vocabulary in the english phonological awareness of spanish-english bilingual children", **Applied Psycholinguistics**, 27(2).
- SARACHO, O. N. VE SPODEK, B, (2010). "Parents and children engaging in storybook reading", **Early Child Development and Care**, 180(10), 1379-1389.
- SCARBOROUGH, H. S, (2009). "The language and literacy development of Head Start children", **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 40(1), 1–13.
- SCHICKEDANZ, J, (1999). ". much more than the abcs: the early stages of reading and writing", washington, DC: **National Association for the Education of Young Children**.
- SCHICKEDANZ, J, (2004). "The role of literacy in early childhood education", **Reading Teacher**, 58(1), 86-100.
- SCHICKEDANZ, J. A., & CASBERGUE, R. M, (2004). "Writing in preschool: Learning to orchestrate meaning and marks". **International Reading Association**.
- SİNCAR, F, (2015). "Ana dili", ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. **The Journal of Academic Social Science Studies**, 45, 279–290.
- SKUTNABB-KANGAS, T, (2000). "Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?" **Lawrence Erlbaum Associates**
- SKUTNABB-KANGAS, T. VE FERNANDES, D, (2008). "Kurds in Turkey and in (Iraqi) Kurdistan: a comparison of Kurdish educational language

- policy in two situations of occupation”, **Genocide Studies and Prevention**, 3(1), 43-73.
- SPIRA, E. G., & BRACKEN, S. S, (2005). “Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language”, **Emergent Literacy, And Behavior Skills. Developmental Psychology**, 41(1), 225–234.
- SPIRA, E. G., BRACKEN, S. S., & FISCHER, J. E, (2005). “Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language”, **emergent literacy**, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225–234. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.225>
- STEELE, J. L., SLATER, R. O., ZAMARRO, G., MILLER, T., LI, J. J., BURKHAUSER, S., & BACON, M, (2017). “The effects of dual-language immersion programs on student achievement: Evidence from lottery data”, **American Educational Research Journal**, 54(1S), 282S–306S.
- STEGELIN, D. A, (2002). “Early literacy education: First steps toward dropout prevention”, **National Dropout Prevention Center**.
- STEWART, J. P, (1995). “Teacher mediated learning for young readers: successful strategies with predictable book reading”, **Reading Horizons**, 36(2), 131-147.
- SURMELİ, E, (2015). “Türkiye’de azınlık dilleri ve eğitim politikaları”, **Sosyoloji Dergisi**, 34(3), 115-130.
- SÜVERDEM, F. B. VE ERTEK, B, (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: göç, kimlik ve aidiyet”, **The Journal of International Lingual, Social, and Educational Sciences**.
- TEKİN, G, (2007). “Helping at-risk young children through filial play therapy”, **Association for Childhood Education International (ACEI)**, Annual.
- TEMEL, F., ÇOPUR, H. G., AKPINAR, Ü., İNCİ, M. A., ÖZDEMİR, E. K., BALCI, A., ERTÖR, E., KAYA, G., GÜRLER, S. A., KURUPINAR,

- A. VE Z. E, (2021). “İki dilli çocuklar için Türkçe değerlendirme aracı (iç-tda)'nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışması”, **Anadil Eğitim Dergisi**.
- TERZİOĞLU, A, (2007). “Türkiye’de azınlık hakları ve lozan antlaşması”, **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, 56(2), 179-195.
- THOMAS, E. M., & RHYS, M, (2013). “.Bilingual Welsh–English children's acquisition of vocabulary and reading: Implications for bilingual education”, **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 16(6), 633–656.
- THOMAS, W. P., & COLLIER, V. P, (2002). “ A national study of school effectiveness for language minority students’ long-term academic achievement”, **Center for Research on Education, Diversity & Excellence**.
- TÜRKBEN, T, (2018). “Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde masalların çocuk gelişimine katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi”, **Turkish Studies Educational Sciences**.
- UNESCO, (2025). “Languages matter: global guidance on multilingual education”, **UNESCO**.
- UNESCO, (2003). “Education in a multilingual world”, **UNESCO**.
- USLU, Z, (2007). “Dil edinimi ve yabancı dil öğreniminde yaş faktörünün rolü”, **Ziya Gökalp Fakültesi Dergisi**.
- VALDEZ-MENCHACA, M. C. VE WHITEHURST, G. J, (1992). “Accelerating language development through picture book reading: replication and extension to low-income families”, **Developmental Psychology**, 28(6), 1106-1114.
- VICKERIUS, M. VE SANDBERG, A, (2006). “The significance of play and the environment around play”, **Early Child Development and Care**, 176, 207-217.
- WADA, C, (2006). “Bilingualism: A Research Perspective”, **St. Margaret’s Junior College Journal**, NII-Electronic Library Service, 59-71.

- WHITEHURST, G. J., & LONIGAN, C. J, (1998). "Child development and emergent literacy", **Child Development**, 69(3), 848-872.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- WHITEHURST, G. J., ARNOLD, D. S., EPSTEIN, J. N., ANGELL, A. L., SMITH, M. VE FISCHER, J. E, (1994). "Outcomes of an emergent literacy intervention in head start", **Journal of Educational Psychology**, 86(2), 235-243.
- WHITEHURST, G. J., EPSTEIN, J. N., ANGELL, A. L., PAYNE, A. C., CRONE, D. A. VE FISCHER, J. E, (1998). "Child development and emergent literacy", **Child Development**, 69(3), 848-872.
- WHITEHURST, G. J., FALCO, F. L., LONIGAN, C., FISCHER, J. E., DEBARYSHE, B. D., VALDEZ-MENCHACA, M. C. VE CAULFIELD, M, (1988). "Accelerating language development through picture book reading", **Developmental Psychology**, 24, 552-558, doi: 10.1037/0012-1649.24.4.552.
- WREN, Y., HAMBLY, H. VE ROULSTONE, S, (2013). "A review of the impact of bilingualism on the development of phonemic awareness skills in children with typical speech development", **Child Language Teaching and Therapy**, 29(1), 11-25.
- WRIGHT, W. E, (2015). " Foundations for teaching English Language Learners: Research", **Theory, Policy, And Practice** (2nd Ed.). Caslon.
- YAĞMUR, K, (2007). "İkidiilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı", **Dil Dergisi**, 135, 60-75.
- YAZICI, Z. VE TEMEL, Z. F, (2011). "İkidiilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi", **Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi**.
- YAZICI, Z., & İLTER, B. G, (2008). "Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci", **Dil Araştırmaları**, 3(3), 47-61.
- YEO, L. S., ONG, W. W. VE NG, C. M, (2014). "The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest", **Early Education and Development**, 25, 791-814.

- YILDIZ, A, (2012). “Turkey’s language revolution and the status of Kurdish”, **Journal of Kurdish Studies**, 8, 123-145.
- YILDIZ, M., ATAŞ, M., AKTAŞ, N., YEKELER, A. D. VE DÖNMEZ, T, (2015). “Çocuklar ne yazıyor? okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi”, **International Periodical for The Languages**, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(3), 1121-1142.
- YILMAZ, F. VE ŞEKERCİ, H, (2016). “Anadil sorunsalı: sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar”, **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education**, 47-63.
- ZELASKO, N., & ANTUNEZ, B, (2000). “. If your child learns in two languages: A parent’s guide for improving educational opportunities for children acquiring English as a second language”, **National Clearinghouse for Bilingual Education**.
- ZHANG, Y, (2008). “. The role of personality in second language acquisition”, **Asian Social Science**.

TEZLER

- ACHMET, İ. K, (2005). “Yunanistan’da (Batı Trakya’da) İkidilli Eğitim”, (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AHİOĞLU, N, (1999). “Sembolik oyunun dört yaş çocukların dil kazanımına etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ASRAĞ, A. C, (2009). “İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin anadil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi.
- CENGİZ, K. A, (2006). “The bilingualism in Hatay in relation to the language and culture” (Unpublished master’s thesis). Mustafa Kemal University.

- DURMUŞÇELEBİ, M, (2007). “Türkiye ve Almanya’da ilköğretimde anadili öğretimi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi.
- DÜZEN, N, (2017). “‘Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- ERŞAHİN ŞAFAK, N, (2016). “Okul öncesi dönem çocukların mizac özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- FIRAT, D. (2015). “‘Ulus devlet, dil ve kimlik politikaları bağlamında anadili Kürtçe ve Arapça olan öğretmen ve akademisyenlerin anadilinde eğitime ilişkin görüşleri “ (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GENGEÇ, H. (2021). “‘Risk grubunda olan ve olmayan 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÖZÜKÜÇÜK, M. VE KIRAN, H, (2015). “Anadili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Pamukkale Üniversitesi.
- GÜLEÇ, G, (2008). “Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARADENİZ, H. K, (2013). “Otizmli ve normal gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- KAZANCI, E. E, (2017). “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin türkçe ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- KIZILTAŞ, Y, (2019). “Anadili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- KOŞAN, Y, (2015). “Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi.
- KRASHEN, S. D, (1985). “The input hypothesis: Issues and implications”. Longman.
- ÖZER, H, (2013). “Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocukların anadil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- PEKGENÇ, Y, (2019). “Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, Türkiye.
- SARI, M, (2001). “İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler” (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- SU, F. Y, (2020). “Okul öncesi eğitime iki dilliliğin yansımaları: etnografik bir durum çalışması”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- TULU, Y, (2009). “Anadili Türkçe olan ve anadili türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi.
- WANG, H, (2014). “Home literacy environment, the quality of mother-child book reading interactions, and taiwanese children’s early literacy

development’’, Unpublished Doctoral Thesis, Syracuse University, New York, United States.

YAZICI, Z, (2007). ‘‘Analyzing impact of language-centered pre-school education program on Turkish language acquisitions of bilingual children whose mother and secondary languages are Turkish’’ (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BİLDİRİ VE RAPORLAR

AGİT, (2009, Nisan). ‘‘İlkokul ve Ortaokul Eğitim Sistemleri İçinde Kosova’da Çoğunluk Topluma Ait Olmayan Toplulukların Konumu’’, (Bildiri Sunumu), İnsan Hakları ve Topluluklar Departmanı Raporu, Kosova.

AHMETOĞLU, E., ERCAN, Z. G. VE ARAL, N, (2011). ‘‘Annelerin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocuklarının Okul Olgunluğu Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi’’, 2. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.

UNESCO, (2006). ‘‘Unesco Guidelines on Intercultural Education’’, (Bildiri Sunumu), Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector, Paris.

EĞİTİM-SEN. (2004). ‘‘Demokratik Eğitim Kurultayı Raporu’’ Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

EĞİTİM-SEN. (2010). ‘‘2010–2011 Eğitimin Durumu Raporu’’ Ankara: Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Onayı

Ek 2: Milli Eğitim Bakanlığı Anket ve Araştırma İzni

Ek 3: Demografik Bilgi Formu

Ek 4: Onam Formu

Ek 5: EROT Kayıt Formu

Ek 6: EROT Sertifika



Ek 1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.01.2025-144312



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-144312
Konu : Etik Onayı Hk.

29.01.2025

Sayın Merve ALACAN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Komisyonu'nun 16.01.2025 tarihli ve 2025/01 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Hüseyin KAZAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSVB52DRAC Pin Kodu : 00462

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-aydin-universitesi-ebys?>

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Keş Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Sezen Uğur YAGCI

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı





Ek 2: Milli Eğitim Bakanlığı Anket ve Araştırma İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.018146

T.C. Kimlik No: 29*****60

Adı Soyadı: MERVE ALACAN

Araştırmanın Adı: Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Erken Okuryazarlık Testi, Demografik Bilgiler Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 11.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 11.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
DIYARBAKIR	Anaokulu	Gökkuşuğu Anaokulu	766297
DIYARBAKIR	Anaokulu	Yumrucaklar Anaokulu	758354
DIYARBAKIR	Anaokulu	Neşeli Yüzler Anaokulu	766575
DIYARBAKIR	Anaokulu	Şirinler Anaokulu	764894
DIYARBAKIR	Anaokulu	Mevlana Anaokulu	768906
İSTANBUL	Anaokulu	Esenyurt Şirinler Anaokulu	970347

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

Doğrulama Kodu: c5c14ec5fe9f636d18ec198a3a0e8ed749d816feeb9dcd8c03a6ab8d1bc7e0bf
Doğrulama Adresi: arastirmalizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No:8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmalizinleri@meb.gov.tr, İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr





Ek 3: Demografik Bilgi Formu

Demografik Bilgi Formu

Değerli Velimiz,

Bu araştırmanın amacı, anaokuluna devam eden 60-72 aylık tek dilli ve iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerini karşılaştırmaktır. Bu form çocuklarınız hakkında bilgi edinmemize yardımcı olacaktır. Elde edilecek bilgiler yalnızca bu bilimsel çalışma için kullanılacaktır.

İlginize teşekkür ederim.

Yaş:

Annenin yaşı:

Babanın yaşı:

Öğrenim Durumu:

Annenin Öğrenim Durumu:

Babanın Öğrenim Durumu:

Çalışma Şekli:

Annenin çalışma durumu: Çalışıyor ()
çalışıyor ()

Çalışmıyor()

Yarı zamanlı

Babanın çalışma durumu: Çalışıyor ()
çalışıyor ()

Çalışmıyor ()

Yarı zamanlı

Kardeş Sayısı:

Ailedeki çocuk sayısı:

Yetersizliği Bulunan Çocuk Durumu:

Ailede yetersizliği olan çocuk var mı?

Akraba Evliliği Durumu:

Akraba evliliği var mı? Var () Yok ()

Araştırmaya Katılan Çocuk Hakkında:

Araştırmaya katılan çocuk kaç yaşında:

Araştırmaya katılan çocuğun yetersizliği var mı? Var () Yok ()

Araştırmaya katılan çocuğun konuşmaya başlama yaşı:

İki Dillilik Durumu:

Çocuğunuzun ikinci bir dile maruziyeti var mıdır? Evet () Hayır ()



Ek-4 : Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Dr. Öğr. Üyesi Güldalı AYBAŞ ve Yüksek Lisans öğrencisi Merve ALACAN tarafından yürütülen ‘‘Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerinin Karşılaştırılması’’ başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı iki dilli ve tek dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerinin arasındaki farkın incelenmesidir. Araştırmada sizden tahminen 10-15 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya yaklaşık 150 kişi katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için ‘‘ortak katılımcı havuzuna’’ aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya m*****@stu.aydin.edu.tr e-posta adresi ve 05***** ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının:

Adı-Soyadı:

İmzası:

İletişim Bilgileri:

E-posta:

Telefon:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Merve ALACAN



Ek 5: EROT Kayıt Formu

EROT KAYIT FORMU									
Adı Soyadı:					Tarih:				
Doğum Tarihi:					Uygulayıcının Adı Soyadı:				
Okulu-Sınıfı:									
SÖZCÜK BİLGİSİ ALT TESTLERİ (KİTAPÇIK-1)									
Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi			İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi		Genel İsimlendirme		İşlev Bilgisi		
Yönerge: Şimdi sana 4 resim göstereceğim ve adını söylediğim resmi bana elinle işaret etmeni isteyeceğim. Hazır mısın?			Yönerge: Şimdi senden, gösterdiğim resmin adını ya da resimdeki kişinin kim olduğunu söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi sana bazı resimler göstereceğim ve bu resimlerin hepsine birden ne dediğimizi/ hepsini birden nasıl adlandırdığımızı söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?		Yönerge: Şimdi sana gösterdiğim resimlerin isimlerini söyleyeceğim ve senden onların ne işe yaradıklarını söylemeni isteyeceğim. Hazır mısın?		
	Soru	Yanıt	Soru	Yanıt	Soru	Yanıt	Soru	Yanıt	
1.	Eşek		İtfaiyeci		Hayvan		Pusulula		
2.	Fermuar		Pusulula		Sebze		Pil		
3.	Yanardağ		Gökkuşağı		Giyecek/giysi/kıyafet		Teleskop		
4.	Alın		İskelet		Meyveler		Takvim		
5.	Kayık		Bilek		Müzik aleti/çalı		Havan		
6.	Dirsek		Astronot		İçecek		Trafik lambası		
7.	Kök		Nar		Taşıt/araç		Ataç		
8.	Şeftali		Şelale		Mobilya/esya		Metre		
9.	Pilot		Kavanoz		Şekil		Kasa		
10.	Keman		Karınca		Kahvaltılık		Zarf		
11.	Kurbağa		Dürbün						
12.	Repel		Kravat						
13.	Süzgeç		Paraşüt						
14.	Motosiklet		Akvaryum						
15.	Pota		Sonbahar						
	PUAN		PUAN		PUAN		PUAN		
GENEL YORUM:									
SESİLGİSEL FARKINDALIK ALT TESTLERİ (KİTAPÇIK-2)									
Uyak Farkındalığı			İlk Sese Göre Eşleştirme		Son Sese Göre Eşleştirme		Cümleyi Sözcüklere Ayırma		
Yönerge: Senden söylediğim sözcükle söyleniş benzer olanı göstermeni isteyeceğim? Bak bu muz. Bunlar da gül, buz, taş. Bu üç sözcükten birinin söyleniş muz sözcüğü ile benzer. Muz ile benzer söyleneni bana gösterir misin/ söyler misin?			Yönerge: Şimdi sana birkaç sözcük söyleyeceğim. Senden, söylediğim sözcükle aynı sesle başlayan sözcüğü göstermeni isteyeceğim. Bak bu kuş. Bunlar da süt, kol, cep. Bu üç sözcükten biri kuş sözcüğü ile aynı sesle başlıyor. Kuş ile aynı şekilde başlayanı gösterir misin?		Yönerge: Şimdi sana birkaç sözcük söyleyeceğim. Senden, söylediğim sözcükle aynı sesle biteni göstermeni isteyeceğim. Bak bu bal. Bunlar da zar, dil, top. Bu üç sözcükten biri bal sözcüğü ile aynı sesle bitiyor. Bal ile aynı şekilde biteni gösterir misin?		Yönerge: Şimdi sana bir cümle söyleyeceğim. Senden bu cümleyi sözcüklere ayırmanı ve her sözcüğü söylerken aynı anda bir kez elini/parmağını masaya vurmanı isteyeceğim. "Kedi süt içti" cümlesini sözcüklere ayırarak söyler misin?		
	Soru	Cevap	Soru	Cevap	Soru	Cevap	Soru	Cevap	
1.	Tabak		Çatal		Sepet		Geçen...		
2.	Börek		Yaprak		Terlik		Babam...		
3.	Yastık		Baykuş		Süzgeç		Köpek...		
4.	Tavuk		Davul		Çorap		Öğretmen...		
	PUAN		PUAN		PUAN		PUAN		

Sözcükleri Hecelerine Ayırma			Heceleri Birleştirme		Sözcüklerin İlk Sesini Atma		Sözcüklerin Son Sesini Atma	
Yönerge: Şimdi sana söylediğim sözcükleri hecelerine ayırarak bana söylemeni isteyeceğim. "Kutu" sözcüğünü hecelerine ayırarak bana söyler misin?			Yönerge: Şimdi sana hecelerine ayrılmış sözcükler söyleyeceğim. Bunları bana birleştirerek söylemeni isteyeceğim. "Masa" sözcüğünün hecelerini birleştirerek bana söyler misin?		Yönerge: Şimdi sana söyleyeceğim sözcüğün ilk sesini atıp, geriye kalanı bana söylemeni isteyeceğim. Dinle. Kuş. Şimdi "k" sesini atıp, geriye kalanı bana söyler misin?"		Yönerge: Şimdi sana söyleyeceğim sözcüğün son sesini atıp, geriye kalanı bana söylemeni isteyeceğim. Dinle. Kalem. Şimdi "m" sesini atıp, geriye kalanı bana söyler misin?"	
	Soru	Cevap	Soru	Cevap	Soru	Cevap	Soru	Cevap
1.	Araba		Tiyatro		Süt		Manav	
2.	Sandalye		Fırtına		Koyun		Yemek	
3.	Basketbol		Helikopter		Yatak		Arkadaş	
4.	Mandalina		Bilgisayar		Kumbara		Eldiven	
	PUAN		PUAN		PUAN		PUAN	
GENEL YORUM:								
HARF BİLGİSİ ALT TESTLERİ (KİTAPÇIK-3)								
Alıcı Dilde Harf Bilgisi					İfade Edici Dilde Harf Bilgisi			
Yönerge: Şimdi sana 4 harf göstereceğim ve adını söylediğim harfi bana elinle işaret etmeni isteyeceğim. Hazır mısın? Bunlardan hangisi "___" harfi, gösterir misin?					Yönerge: Şimdi senden gösterdiğim harfin adını söylemeni isteyeceğim. Tamam mı? Bu ne harfidir, bana söyler misin?			
	Soru	Cevap		Soru	Cevap		Soru	Cevap
1.	İ			n				
2.	b			J				
3.	c			r				
4.	Ö			d				
5.	m			g				
6.	U			Ç				
7.	Ş			Ü				
	PUAN			PUAN				
GENEL YORUM:								
DİNLEDİĞİNİ ANLAMA ALT TESTİ (KİTAPÇIK-3)								
Yönerge: Şimdi sana bir öykü okuyacağım ve öyküyle ilgili sorular soracağım. Beni dinlemeni ve sorulara dikkatlice cevap vermeni isteyeceğim.								
Soru					Cevap			
1. Aslı nereye gitti?								
2. Piknik ne zamandı?								
3. Piknik alanı nasıldı?								
4. Aslı'dan topu ve ipi getirmesini kim istedi?								
5. Aslı ve arkadaşları piknikte ne yaptılar?								
6. Aslı neden utandı?								
GENEL YORUM:								

Ek 6: EROT Sertifika

Belge No: 25TB164347

EROT | ERKEN OKUR YAZARLIK TESTİ
UYGULAMACI SERTİFİKASI

MERVE ALACAN

5 Ocak 2025 tarihinde

Erken Okuryazarlık Testi Uygulayıcı Sertifika
Eğitimine katılarak bu belgeyi almaya hak
kazanmıştır.

Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Prof. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU



ÖZGEÇMİŞ

Ad-Soyad: Merve ALACAN

ÖĞRENİM DURUMU:

Lisans: 2018-2022 Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi

Yüksek Lisans: İstanbul Aydın Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi Programı

MESLEKİ DENEYİM:

2022-Halen: Özel Yenikent Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

BİLİMSEL YAYIN:

CİMŞİR, S. ve GÜLBANİ, E.; ALACAN, M. (2024). “Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin, aile eğitimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi”, *EDCONGRES 2024 Bildiri Özet Kitabı*, İstanbul, Eğitim Araştırmaları Derneği, ss. 2294-2296

