



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

AİLELERİN İKİ DİLLİ ÇOCUKLARINA KİTAP
OKUMASININ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE DİL
GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Derya DEĞİRMENCİ

Yüksek Lisans Tezi

AİLELERİN İKİ DİLLİ ÇOCUKLARINA KİTAP OKUMASININ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE
DİL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Derya DEĞİRMENCİ

2023

Van, 2023



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

AİLELERİN İKİ DİLLİ ÇOCUKLARINA KİTAP OKUMASININ ÇOCUKLARIN
TÜRKÇE DİL GELİŞİMLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF THE EFFECT OF READING BOOKS TO BILINGUAL
CHILDREN BY THEIR FAMILIES ON THE CHILDREN'S TURKISH
LANGUAGE DEVELOPMENT

Derya DEĞİRMENCİ

Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN

Yüksek Lisans Tezi

Bu çalışma Van YYÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi
tarafından SYL-2022-10320 No'lu proje olarak desteklenmiştir.

Van, 2023

ONAY SAYFASI

Derya DEĞİRMENCİ tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN danışmanlığında hazırlanan “Ailelerin İki Dilli Çocuklarına Kitap Okumasının Çocukların Türkçe Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 03/07/2023 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 16/06/2023 tarihli ve 2023/33-11 sayılı kararı ile Doç. Dr. Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK Başkanlığında, Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN ve Doç. Dr. Ramazan SAK Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

UYGUNDUR

...../...../2023

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Bu araştırma ailelerin iki dilli çocuklarına kitap okumasının çocukların Türkçe dil gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, yarı deneysel desen türlerinden “ön-test, son-test ve izleme testi kontrol gruplu desen” kullanılmıştır ve katılımcılarını deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 olmak üzere toplamda 36 iki dilli okul öncesi dönem çocuğu oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların ve ailelerin demografik özelliklerini belirlemede “Aile Bilgi Formu”, çocukların Türkçe dil gelişimlerini ölçmede “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı” kullanılmıştır. Deneysel işlem öncesinde, deney ve kontrol gruplarına İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı ön-test olarak uygulanmıştır. Sonrasında, deney grubundaki çocuklara aileleri tarafından okunmak üzere haftalık 3 kitap verilmiştir ve bu uygulama 10 hafta boyunca devam etmiştir. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Uygulama sonrasında, deney ve kontrol gruplarına İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı ölçeği son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki çocukların Türkçe dil gelişim düzeyleri ailelerin kitap okuma uygulaması sonrasında artmıştır. Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grupları Türkçe dil gelişim düzeyi yönünden eşitken ailelerin çocuklarına kitap okuma uygulaması sonrasında deney grubundaki çocukların Türkçe dil gelişim düzeyi kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı bir şekilde ilerleme kaydetmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar daha önce yürütülen çalışmaların bulgu ve sonuçlarıyla karşılaştırılmış; eğitimcilere, ailelere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: iki dillilik, dil gelişimi, erken çocukluk, resimli çocuk kitabı, okuma.

Abstract

This research aimed to investigate the effect of reading books to bilingual children by their families on the children's Turkish language development. In the research, "pre-test, post-test and follow-up test control group design", which is one of the quasi-experimental design types, was used and the participants consisted of 36 bilingual preschool children, 18 in the experimental group and 18 in the control group. As a data collection tool in the research, "Family Information Form" was used to determine the demographic characteristics of children and families, and "Turkish Assessment Tool for Bilingual Children" was used to measure the Turkish language development of children. Before the experimental procedure, the Turkish Assessment Tool for Bilingual Children was implemented to the experimental and control groups as a pre-test. Afterwards, the children in the experimental group were given 3 books per week to be read by their families, and this practice continued for 10 weeks. No procedure was applied to the children in the control group. After the implementation, the Turkish Assessment Tool for Bilingual Children scale was administered to the experimental and control groups as a post-test. The data obtained from the research were analyzed using the Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Ranks tests, which are non-parametric tests. According to the results of the research, the Turkish language development levels of the children in the experimental group increased after the parents' practice of reading books. While the experimental and control groups were equal in terms of Turkish language development level before the experimental procedure, the Turkish language development level of the children in the experimental group improved significantly after the implementation of family book reading when compared to the control group. The results obtained from the research were compared with the findings and results of previous studies; recommendations for educators, families and researchers are presented.

Keywords: bilingualism, language development, early childhood, picture books, reading.

Teşekkür

Mezun olduğum lisans programından farklı bir alanda lisansüstü eğitime devam etmenin zaman zaman zorluklarını yaşamış olsam da şu an tekrar başa dönsem aynı kararı vereceğimden eminim. Bu alanda eğitim almanın ve tüm bu sürecin bana bir hayat görüşü kazandırdığını düşünüyorum. Çocukları anlamak bir bakıma hayatı anlamaktır.

Tüm yüksek lisans sürecim boyunca desteğini hissettiğim, süreç içinde yoğun çaba gösteren, sabırla ve hoşgörü içinde beni yönlendiren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN'a bütün samimiyetimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmamdaki bulguların analizlerini değerlendirmemde yardımcı olan, ne zaman soru sorsam anında yanıtlayan ve ayrıca ders dönemindeki katkılarından dolayı Doç. Dr. Ramazan SAK'a, çalışmamın kuramsal çerçevesi ve geneli için görüşlerini paylaşan ve keyifli dersleri için Doç. Dr. Sibel ATLI'ye,

Çalışmamı geliştirmek için zamanını ayıran ve fikirlerini sunan değerli jüri üyesi Doç. Dr. Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK'a,

Ders dönemim boyunca sahip oldukları derin bilgilerle ve tecrübeleriyle dersleri hayatın içinden bir konu gibi işleyerek bizleri geliştirmeyi amaçlayan ve çocukların gelişimine ve eğitimine farklı açılardan bakmamı sağlayan Doç. Dr. İkbâl Tuba ŞAHİN SAK'a, Doç. Dr. Asiye PARLAK RAKAP'a ve Dr. Öğr. Üyesi Osman TAT'a,

Tez çalışmamdaki resimli çocuk kitaplarının seçimi için önerilerde bulunan Doç. Dr. Asiye PARLAK RAKAP'a, Prof. Dr. Sonnur IŞITAN'a ve Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN'a,

Çalışmamda kullandığım ölçeğin uygulaması konusunda kendisine sık sık danıştığım ve sorularımı her defasında sabırla cevaplayan ve oldukça hoşgörülü bir insan olan Dr. Öğr. Üyesi Ümmühan AKPINAR'a

Bu çalışmaya katılım gösterip çocuklarının gelişimi ve geleceği için çaba gösteren ve süreci sabırla tamamladıkları için tüm velilere ve çocuklara,

Yürüttüğüm deneysel işlem boyunca benden desteğini esirgemeyen, çocukların aileleriyle gerekli etkileşimi kurmamda yardımcı olan uygulama yaptığım okullardaki sınıf öğretmenlerine,

Ders dönemim ve tez sürecim boyunca bana gerekli kolaylıkları sağlayan ve anlayış gösteren okul yönetimime,

Hayatımın her anında desteğini hissettiğim ve bana her zaman güvenen aileme, benzer süreçleri yaşadığımız ve paylaştığımız kardeşim Ebru DEĞİRMENCİ'ye teşekkür ederim.





“Çocukları için çaba gösteren tüm anne ve babalara...”

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract	ii
Teşekkür.....	iii
İçindekiler	vi
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
Araştırma Problemi	9
Hipotezler	10
Sayıtlılar	10
Sınırlılıklar	10
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi	12
Dil Gelişim Kuramları	15
İki Dillilik	19
İki Dillilikte Ailenin Rolü	27
Resimli Çocuk Kitabı Okuma	29
Erken Çocukluk Eğitimi	33
İlgili Araştırmalar	35
Bölüm 3 Yöntem.....	53
Araştırmanın Deseni	53

Çalışma Grubu	54
Veri Toplama Süreci.....	60
Veri Toplama Araçları	62
Araştırmanın Geçerliği	64
Verilerin Analizi	66
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum.....	68
Verilerin Normalliğine Yönelik Bulgular	68
Ailelerin İki Dilli Çocuklarına Kitap Okumasının Çocukların Türkçe Dil Gelişimlerine Etkisine Yönelik Bulgular.....	70
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	74
Sonuç.....	74
Tartışma.....	74
Öneriler	80
Kaynaklar	82
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	100
EK-B: Araştırma İzni.....	101
EK-C: Veli Onam Formu.....	102
EK-D: Katılım Kabul Formu	103
EK-E: Resimli Çocuk Kitabı Listesi.....	104
EK-F: Etik Beyanı	106
EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	107

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Deseni.....	54
Tablo 2 Çalışma Grubunun Deney ve Kontrol Grubuna Dağılımı.....	56
Tablo 3 Çalışma Grubundaki Çocukların Yaş ve Kardeş Sayısı Dağılımları	56
Tablo 4 Çalışma Grubundaki Çocukların Anne - Babalarının Yaş ve Eğitim Düzeyi Dağılımları	57
Tablo 5 Çalışma Grubundaki Çocukların Anne - Babalarının Meslek, Aylık Gelir ve Evde Konuşulan Dil Dağılımları	59
Tablo 6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına Yönelik Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları	68
Tablo 7 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına Yönelik Çarpıklık/Basıklık Testi Sonuçları	69
Tablo 8 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına Yönelik Levene Homojenlik Testi Sonuçları	69
Tablo 9 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler.....	70
Tablo 10 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	71
Tablo 11 Deney Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	71
Tablo 12 Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	72
Tablo 13 Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Son-test Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	72
Tablo 14 Deney Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	73

Şekiller Dizini

Şekil 1. Çocuklarda dil gelişim dönemleri	13
Şekil 2. İki dillilik çeşitleri	24



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

İÇ-TDA: İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde mevcut problem durumu detaylı bir biçimde ele alınarak, bu çalışmanın amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, araştırmanın sınırlılıkları ve sayıtları incelenmiştir.

Problem Durumu

En etkili iletişim aracı olan dil, insanların fikirlerini, hislerini, tavırlarını, inanışlarını ve değer verdikleri şeyleri iletirken, aktarırken, sorgularken ve istekte bulunurken kullandıkları bir araçtır. Duyguları ve düşünceleri ifade etmede kullanılan dil, işaretlerden ve sembollerden oluşur. Bununla birlikte, insanların günlük hayatlarında birbirleriyle etkileşim içinde olmalarına ortam oluşturur (Aksoy ve Baran, 2019). İnsandan ve toplumdaki bağımsız düşünemeyecek olan dil, bireyin dünyada hangi konumda olduğunu ve nasıl bir değer taşıdığını belirler. Dil sayesinde fikirlerine bir düzen getiren insanlar, kültürlerini de gelecek nesillere aktarabilirler (Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Dilin esas amacı ve oluşma nedeni insanların 'mesaj iletme' arzusudur. Bütün diller de bu mesaj iletme ve iletişim kurma isteğine yönelik oluşur ve her dilin kendine ait düzeni, ses yapısı ve dil bilgisi kuralları vardır (Aksoy ve Baran, 2019; Ercan Demirel, 2016, s.126). Bu düzeni, ses yapısını ve kuralları anlamada, dilin oluşumunun nasıl gerçekleştiğini ve temelini araştırmada, bu konuda en belirleyici olan çocuklar incelenmektedir. Çocukların dil gelişimi bebeklik dönemi ile başlar ve bu süreç çocukların dil bilgisi kurallarını tamamen öğrenmesine kadar uzanır (Aksoy ve Baran, 2019; Kol, 2011).

Dil gelişimi, sözcüklerin ve sembollerin kazanılması ve dil bilgisi kurallarına uyarak dilin kullanılması şeklinde ifade edilmektedir (Aksoy ve Baran, 2019). Evrensel ve insana özgü muhteşem bir yapı olan dil, çocukluk döneminin ilk yıllarında oldukça hızlı gelişir. 1 yaşında bildikleri nesneleri belirtmede ve isteklerini ifade etmede yalnızca tek kelime kullanan çocuklar, yaşları ilerledikçe daha geniş bir kelime haznesine sahip olmakla birlikte, dil bilgisi açısından da daha doğru cümleler oluşturmaya başlarlar (Berk, 2006).

3-6 yaş aralığındaki çocuklar, “*gramer kurallarına uygun konuşma dönemi*” içinde yer alırlar ve bu dönemde çocukların dil gelişimi aile, çevre ve bireysel farklılıklardan etkilenebilir (Aksoy ve Baran, 2020, s.146). Bu dönem çocuklarındaki dil gelişim süreci tek bir dilde olabileceği gibi bireysel, toplumsal, siyasi, kültürel ve çeşitli etnik grupların birlikte yaşaması şeklindeki sebeplerden dolayı iki farklı dilde de ilerleyebilir. Dünya geneline bakıldığında, çocukların çoğunluğunun iki dilli yetiştiği ifade edilmektedir (Berk, 2006; Temel vd., 2021).

Çocukların çoğunluğunun iki dilli yetiştiği ifadesi oldukça önemli bir husustur. Bu durum dikkat çekmekte ve nedenleri araştırılmaktadır. Kızıltaş (2021) iki dilliliğin önem kazanmasıyla ilgili belli sebepler öne sürmüştür. Bu sebeplerinden ilki küreselleşen dünyada her gün yeni bir teknolojik gelişmenin kendini göstermesi ve insanların da bu gelişmeleri yakından takip etme isteğidir. Bir başka sebep ise doğal afet, savaş, seyahat, turizm ve eğitim gibi gerekçelere bağlı olarak insanların dünya üzerinde yer değiştirmeleridir. Son olarak, geçmişten günümüze toplumlardan bazılarının içinde çeşitli kültürleri barındırması ve günlük yaşantılarında yaşadıkları ülkenin resmi dilinden ayrı olarak kendi ana dillerini konuşmalarıdır.

İki dilli olmanın ya da iki dile hâkim olmanın çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediği öne sürülmekte ve aynı zamanda iki dilli çocukların tek dilli akranlarına göre daha güçlü yönetebilme becerilerine sahip olduğunun altı çizilmektedir (Kraus ve White-Schwoch, 2017). Bunun yanı sıra, iki dillilik öncelikle çocuklarda yaşamlarının ilk yıllarından itibaren hayata farklı iki bakış açısından bakabilmeyi sağlarken; öte yandan, belirtildiği üzere bilişsel olarak dili daha derinden analiz etme noktasında avantaj sağladığı da belirtilmektedir. Ayrıca iki dilli olmak çocukların yalnızca bilişsel gelişimlerine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda sosyal olarak da çocukların tek dilli akranlarına göre daha ileri seviyede olmasında etkili olur (Kesmez, 2015; Michael-Luna, 2015). Tek dilli akranlarıyla karşılaştırıldığında, iki dilli çocukların bir dile ait kelimeleri öğrenmede geçici süreyle duraksama yaşadıkları görülmektedir. Ama gerçekte, iki dilli çocukların iki dilde ortak kelime bilgisi tek dilli akranlarının önüne geçmesini sağlamaktadır (Michael-Luna, 2015). İki dillilik konusunda Karslı ve Karakelle (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada iki dili ve tek dilli çocukların

bilişsel esneklik düzeylerinde öğrenme kararlarının düzenleyici rolü incelenmiştir. Yaptıkları çalışma neticesinde iki dilli çocukların bilişsel esneklik becerileri açısından tek dillilerden daha yüksek düzeyde performans sergiledikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Dahası iki dilli çocukların zor bir görev karşısında da bilişsel esneklik noktasında tek dillilere göre daha ileri bir seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Burada, bilişsel olarak esnek olabilmenin bireyin sahip olduğu bilişsel süreci etkili bir şekilde yönetebilmesi ve izlemesi ayrıca bu sürece yönelik sağlıklı kararlar alabilmesi ve buradan yola çıkarak davranışlarını düzenleyebilmesi anlamına geldiği görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrendikleri şeylere yönelik uygun karar alabilen çocukların farklı durumlara daha kolay adapte olabildikleri belirtilmektedir (Karslı ve Karakelle, 2018).

İki dilliliğin çocukların gelişimleri üzerinde oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. Ancak iki dilli çocukların her iki dildeki gelişimlerinin aynı şekilde ilerlemediği de görülmektedir (Michael-Luna, 2015). Ülkelerin belirli bir eğitim diline sahip olması ve eğitim sisteminin bu doğrultuda ilerlemesi iki dilli çocukların gerek eğitim-öğretim yaşamlarında gerek sosyal yaşamlarında gerekse ileriki akademik yaşantılarında sorunlarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Bir ülkede yaşayan bir kısım insanın sahip olduğu ana dil ile ülkede konuşulan resmi dil birbirinden farklıysa ve dengeli iki dillilik söz konusu değilse, eğitim ve toplumsal problemlerin ortaya çıkması olasıdır (Tulu, 2009). Şöyle ki okula başlamadan önce ve sosyal olarak ülkenin resmi diline maruz kalmayan çocuklar, okula başladıklarında kendini ifade edememe başta olmak üzere pek çok problem yaşamaktadır. Örneğin ana dili Türkçeden önce edinen, ana dilin baskın olduğu ortamda yetişen ya da ana dili aktif olarak kullanan çocuklar okula başladıklarında eğitim dilinde ya da ikinci dilde beklenen seviyeye erişmekte zorlanmaktadır. Bu çocuklarda edinmekte oldukları ikinci dile karşı bir önyargı ve korku gelişmektedir (Kalı, Özkaya ve Coşkun, 2021). İki dilliliğin çocuklar için avantajlı bir durum olması beklenirken Türkiye'deki iki dilli çocuklar ana dili Türkçe olan tek dilli çocuklarla karşılaştırıldığında dil becerilerinde ve akademik anlamda daha düşük bir başarı göstermektedirler (Koşan, 2015). Bu sorunun nedenleri olarak okul öncesi eğitim eksikliği, öğretmenlerin yer değiştirmesi, okuldan erken ayrılma, okula hazırbulunuşluk, aile desteği ve çevre gibi etkenler işaret edilmektedir (Kızıltaş, 2021). Buna ek olarak

çocukların iki dili edinirken sahip olunan sosyo-ekonomik seviye, dile ne oranda maruz bırakıldıkları ve bu maruz bırakmanın niteliği de iki dilli çocukların dil gelişimlerini etkileyen bir unsurdur (Temel vd., 2021). İki dilli çocukların dili kavramasının gelecek yıllarda okuma-yazma noktasında oldukça büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Yazıcı ve Genç İter, 2008). Dil konusunda okul öncesi dönemde gerekli becerilerin kazandırılması çocukların ileride günlük, sosyal ve akademik hayatında büyük fark yaratacaktır. Bir çocuk dile ne kadar hâkim olursa kendini o kadar iyi ifade edebilir, iletişimde olduğu kişiyi anlayabilir ya da okuduğunu daha iyi kavrayabilir (Gönen vd., 2010).

Dili güzel ve doğru bir biçimde kullanmak gerekli ve önemlidir. Bununla birlikte her çocuk eğitim hayatına başlamadan önce Türkçeyi etkili kullanma adına Türkçe ile yeterli seviyede etkileşim kuramayabilir (Pekgenç ve Yılmaz, 2021). Türkiye'deki tüm çocukların, esasen, doğdukları andan itibaren ana dili olarak ve dolayısıyla eğitim dili olan Türkçeyi öğrenmediklerini de vurgulamak gerekir. Türkiye'de çok kültürlülüğün bir boyutu olarak farklı diller konuşulmaktadır. Dünya üzerinde hangi dillerin kullanıldığına yönelik yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlarda Türkiye'de Türkçe de dâhil 36 dil kullanıldığı, ifade edilen dillerden 35 tanesinin yaşayan dil konumunda olduğu, birinin ise kaybolduğu belirtilmektedir (Karslı, 2015). Bu dillerden, 2006 yılında yapılan bir araştırmaya göre, % 11,97 oranla Kürtçe Türkiye'de ikinci olarak en çok kullanılan dildir (KONDA, 2006) ve özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da nüfusun çoğunluğu Kürtçe konuşan insanlardan oluşmaktadır (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Ana dili Kürtçe olan çocuklar okuldan sonra aileleriyle ve çoğunlukla okulda akranlarıyla da Kürtçe konuşmaktadır. Okuldayken derslerde ve öğretmenleriyle Türkçe konuşsalar bile evde ve çevrelerinde Türkçe yeterince desteklenmediğinden Türkçe bu çocuklarda olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Bu noktada, bu çocuklarda başarı problemleri gözlenmektedir (Ayanoğlu, 2015; Kızıldaş, 2021; Yılmaz ve Şekerci, 2016). İki ya da daha fazla dil bilmenin; seyahat, farklı kültürlerle iletişim kurarak yeni insanlar tanımak ve yaratıcı düşünebilmek gibi birçok avantajı vardır. Ancak dilin henüz gelişme aşamasında olduğu okul öncesi dönemde Türkiye'de farklı ana dile sahip olan çocuklar eğitim dilini kazanırken yukarıda da değinildiği üzere problemler yaşamaktadır (Aydın, 2021; Pekgenç ve Yılmaz, 2021; Tulu,

2009; Yılmaz ve Şekerci, 2016). Eğitim-öğretimin ilk basamağı olan okul öncesi dönem ve sonrasında ilkokul yılları, bu problemlerin ilk defa karşılaşıldığı dönemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Gül Yazıcı, 2007; Pekgenç ve Yılmaz, 2021). Çocuklarda okul ortamına ilk defa girmeleri sebebiyle kendini ifade edememe, sınıf içinde öğretmenle ve arkadaşlarıyla etkili iletişim kuramama ve yapılan diğer etkinliklerde gelişim seviyelerine göre ilerleyememe gibi birçok problemin ortaya çıktığı fark edilmektedir (Temel vd., 2021). Bu konuya ilişkin Pekgenç ve Yılmaz (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada iki dilli çocuklara eğitim veren ilkokul öğretmenlerinin deneyimleri ele alınmıştır. Öğretmenlerin iki dilli çocuklarla yaşadıkları iletişimsel ve eğitsel sorunlara dikkat çekilmiştir. Çözüm önerisi olarak; okul öncesi eğitimin zorunlu 2 yıl olarak devam etmesi ve iki dilli bölgelerdeki sınıflara malzeme desteği sağlanması tavsiye edilmiştir.

Ana dili farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının doğduğu, büyüdüğü ve içinde yaşadığı çevre, Türkçe kullanımına çok fazla imkân vermemektedir. Türkiye'nin batı bölgelerinde de iki dilli çocuklar yaşamaktadır. Fakat akademik başarı olarak kıyaslandığında batıdaki iki dilli çocukların doğu bölgelerindekilere göre daha başarılı olduğu gözlemlenmektedir. Bunun nedeni batı bölgelerindeki çocuklar okulda, evde ve çevrelerinde daha fazla Türkçeye maruz kalırken doğu bölgelerindeki çocukların okul çağına gelene kadar evlerinde ve çevrelerinde çoğunlukla Kürtçe konuşulmasıdır. Bu çocuklar okula başladıktan sonra düzenli bir şekilde Türkçe öğrenmeye başlasalar dahi evde ve çevrede baskın bir şekilde Kürtçe konuşulduğundan sorun yaşamaktadırlar (Kızıltaş, 2021). Genel anlamda özetlenecek olunursa, ana dil ile eğitim dilinin farklı olması ve çocukların ikinci dilinin yeterince desteklenememesi iki dilli çocukların dil gelişimlerinin çocukların gelişimlerine paralel olarak ilerlemesine olanak vermemekte ve böylelikle çocukları hem bulundukları dönem içinde hem de ileride sosyal ve akademik anlamda olumsuz etkilemektedir.

İçinde bulundukları toplumda farklı kültürel yaşam tarzlarıyla iç içe olan, ana dilleriyle etrafında konuşulan dil farklılaşan ya da ana dilleriyle eğitim dilleri farklı olan çocukların dil gelişimlerinin olumlu yönde ilerlemesi için kendi ana dilleri kadar ikinci dillerini de iyi öğrenmeleri gerekir. Bunun için de en önemli ve kritik dönem 0-6 yaşı kapsayan okul öncesi dönemdir. Okul öncesi dönem

çocuklarının eğitim kurumlarında olduğu kadar evde ebeveynler tarafından da desteklenmesi gerekir (Çabuk Karageyik, ve Tokgöz, 2018; Koşan, 2015). Ebeveynlerin iki dilli çocuklarının dili anlama ve ifade etmelerinde rol oynamakla birlikte, evde yapılan etkinlikler çocukların okuldaki dili nasıl öğrendiğini de etkilemektedir (Michael-Luna, 2015). Atta ve Jamil (2012), iki dilli çocukların ikinci dillerini edinirken okulda desteklendiklerini fakat okulun yanı sıra evde de çocukların desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte akademik olarak başarı gösteren iki dilli çocukların ailelerince desteklenen çocuklar olduğunu vurgulamaktadırlar. Zhou (2020) ise ikinci dili edinirken ailenin çok önemli bir rol oynadığını ve dilsel anlamda çocuklarına kaliteli fırsatlar oluşturmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların ikinci dili ve aynı zamanda eğitim dilindeki kelime dağarcığının genişletilmesinde okul öncesi kurumlarında uygulanan etkinliklere ek olarak ev ortamında ebeveynler tarafından uygulanacak etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır (Özkara, 2014).

Okul zamanı dışında çocukların ikinci dilini desteklemek, konuşma gereksinimlerini gidermek ve ailelere bu konu hakkında farkındalık kazandıracak etkinlikler yaptırmak oldukça önemli faydalar sunabilir (Kızıltaş, 2021). Bu etkinliklerden dil gelişimi açısından en önemlisi ve en faydalılarından birisi kuşkusuz kitap okumadır. Çocuklara küçük yaştan itibaren kitap okumak onların gelişimleri üzerinde göz ardı edilemeyecek bir etki oluşturmaktadır. Bu durum çocukları kitap okuma alışkanlığı başta olmak üzere, bilişsel, sosyal ve dil gelişimi açısından desteklemektedir. Kitap okuma etkinliğinin aile tarafından yapılması ise kitap okumanın etkisini katlamaktadır. Ev dili ile eğitim dili farklı olan çocuklara kitap okumak onların dil gelişimini desteklemede ve ileride yaşayacakları problemleri önlemede en etkili ve en kolay yöntemdir. Bu yöntem yalnızca çocuğun akademik başarısını etkilemez, aynı zamanda ailenin katılımıyla çocuktaki güven duygusunu artırır. Evde yapılan kitap okuma etkinlikleri ve çocukların kitaplara daha fazla maruz kalması çocukların hem sözel dil gelişimleri hem de beyin gelişimleri açısından büyük ölçüde önem taşır (Hutton, vd., 2015; Lyu, 2016; Özkara, 2014).

Günümüzde, okul öncesi eğitime yönelik farkındalıkta artış gözlemlenmekte ve bu durum çocukların eğitim hayatını her açıdan etkilemektedir. Ancak iki dilliliğin oldukça yaygın olduğu ve bir dezavantaj olarak görüldüğü bölgelerde okul öncesi eğitime ek olarak evde yapılan etkinliklerin öneminin de göz ardı edilmemesi gerekir. Bu bölgelerdeki çocuklar her ne kadar okul öncesi eğitime devam etseler de Türkçelerinin yeterince gelişmemesi ilerleyen yıllarda birçok sorunla karşılaşmalarına sebebiyet vermektedir. Mevcut problem bu araştırmanın çıkış noktası niteliğindedir. Bu probleme yönelik gerekli adımların atılmasının faydalı olacağı düşünülmekte ve bu noktadan hareketle, bu araştırmada okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi düzeyinin ne olduğu ve aileler tarafından kitap okumanın iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etki edip etmediği incelenmeye değer olup bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, ailelerin iki dilli çocuklarına resimli çocuk kitabı okumasının çocukların Türkçe dil gelişimi üzerinde etkisinin olup olmadığı, resimli çocuk kitabı okuma sonucunda kitap okunan ve okunmayan çocukların dil gelişim seviyeleri arasında fark olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

Senemoğlu'na göre (2005), okul öncesi, çocukların dil gelişimlerinde çok önemli bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu çok önemli ve kritik dönemde çocukların dil gelişimlerinin çoğu tamamlanmaktadır. Bu dönem içinde dilin doğru bir şekilde gelişmesini sağlamak çocuklara gelecekte büyük faydalar sağlayacaktır. Çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde ilerletmek onlara kendilerini, duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmede, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmada ve akademik başarı konusunda yardımcı olacaktır. Öte yandan, bu önemli dönemde dil becerileri yeterince gelişmeyen çocuklar sosyal, duygusal ve akademik anlamda birçok problemle karşılaşabilir.

İki dilli olmanın bilişsel, sosyal ve duygusal olarak çocuklara saydığı avantajlar oldukça fazladır. Akademik olarak iki dillilikle ilgili yürütülen çalışmalar, iki dilli çocukların tek dilli akranlarına göre bilişsel gelişim, dil gelişimi

ve sosyal gelişim açısından daha ileri seviyede olduğunu öne sürmektedir (Kraus ve White-Schwoch, 2017; Michael-Luna, 2015). Ancak ana dili ile eğitim dili farklı olan bölgelerde yaşayan çocuklar ve bu çocukların bir kısmının sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden geliyor olması iki dilliliği bir dezavantaja dönüştürmektedir (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Buna ek olarak bu durum yalnızca okul öncesi dönemi değil, ortaokul ve lise gibi sonraki eğitim kademelerindeki başarıyı da etkilemektedir. Şöyle ki yapılan bir araştırmada iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine dair Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin dil konusunda karmaşa yaşadığı, Türkçe konuşmaya istek göstermedikleri, özgüven eksikliği yaşadıkları ve dil becerilerinin yeterince gelişmediği vurgulanmıştır. Yine bu öğrencilerin çevresel olarak Türkçeye maruz kalmadıkları ve aileden destek alamadıkları belirtilmiştir. Bu sorunu ortadan kaldırma noktasında, eğitimcilerin ailelerle işbirliği yapmasının ve ailelerin iki dilliliğe yönelik bilgilendirilmesinin faydalı olacağının altı çizilmiştir (Kalı, Özkaya ve Coşkun, 2021).

İki dillilikle ilgili yurt içinde belirli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalardan bazıları; iki dillilikle ilgili öğretmen inançlarını inceleme (Oturak, 2021), okul öncesi dönemdeki iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması (Özkara, 2014), iki dilli ve tek dilli okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici düzeylerini karşılaştırma (Hamarat ve Ergin, 2020) ve iki dilliliğin okul öncesi dönemde nasıl bir yansıma gösterdiği (Yalçın Su, 2020) ile ilgilidir. Bu çalışmaların sonucunda, genel anlamda iki dilli çocukların ikinci dilleri olan Türkçeyi kazanmada zorluk yaşadıkları ve ilerleyen süreçlerde bu durumun yaşamlarına etki ettiği belirtilmektedir. Günaydın (2020) Türkiye’de yayımlanan makaleleri incelediği bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmaların Türkiye içinde yapılanlarında en fazla Türkçe-Arapça iki dilliliğin ele alındığını, Türkiye dışında ise en çok Türkçe-Almanca iki dilliliğin konu olarak incelendiğini belirtmiştir. Buna ek olarak yürütülen çalışmalardaki iki dillilik ile ilgili problemlerin konuşma kaygısı ve iletişim sorunu üzerine yoğunlaştığı ve ilaveten, iki dillilikle ilgili çoğunlukla nitel çalışmaların gerçekleştirildiği ve deneysel olarak çalışılmadığını öne sürmüştür. Var olan çalışmalar, iki dilli çocukların ve iki dilli çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaşadığı problemlere odaklanmış ve bu çocukların ikinci dillerini geliştirmek için uygulanmış

yöntemlerle ilgili az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Gül Yazıcı, 2007). Bu noktada, bu çalışma; okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların ilerleyen süreçlerde dil gelişimlerinin olumlu yönde seyretmesi ve aynı zamanda akademik ve sosyal yaşantılarında kolayca etkili olabilmeleri adına önem arz etmektedir. Bununla birlikte, diğer çalışmalardan ayrı olarak, aileler tarafından iki dilli çocuklara kitap okunarak iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bu çalışma deneysel anlamda gerekli açığı kapacak olup kitap okumanın okul öncesi dönemde dil gelişimi üzerindeki hayati etkisini de dikkate alarak mevcut sorunlara çözüm olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan edinilecek bulgular, ana dili ile eğitim dili aynı olmayan çocuklara yönelik etkili adımların atılmasını sağlayacaktır.

Araştırma Problemi

Ailelerin iki dilli çocuklarına kitap okuması çocukların Türkçe dil gelişimlerinde etkili midir?

Alt problemler.

1. Aileleri tarafından kitap okunan deney grubu ve kitap okunmayan kontrol grubunun İÇ-TDA ölçeği ön-test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Aileleri tarafından kitap okunan deney grubundaki iki dilli çocukların İÇ-TDA ölçeği ön-test ve son-test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Aileleri tarafından kitap okunmayan kontrol grubundaki iki dilli çocukların İÇ-TDA ölçeği ön-test ve son-test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Aileleri tarafından kitap okunan deney grubu ve kitap okunmayan kontrol grubunun İÇ-TDA ölçeği son-test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Aileleri tarafından kitap okunan deney grubundaki iki dilli çocukların İÇ-TDA ölçeği son-test ve izleme testi toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Hipotezler

Bu araştırmadaki temel hipotez “Ailelerin iki dilli çocuklarına kitap okuması çocukların Türkçe dil gelişim düzeyini ilerletmede etkilidir” biçiminde oluşturulmuş ve bu hipotezi incelemek amacıyla aşağıdaki alt hipotezler tanımlanmıştır.

1. Deney grubunun İÇ-TDA ölçeğinden kitap okuma uygulaması sonrası aldığı son-test puanları, uygulama öncesi aldığı ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksektir.
2. Kitap okuma uygulaması sonrasında, deney grubunun İÇ-TDA ölçeğinden aldığı son-test puanları ile kontrol grubunun İÇ-TDA ölçeğinden aldığı son-test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır.
3. Kontrol grubunun kitap okuma uygulaması öncesinde ve sonrasında uygulanan İÇ-TDA ölçeğinden aldığı puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.
4. Deney grubunun İÇ-TDA ölçeğinden aldığı son-test puanları ile izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sayıtlılar

Bu araştırmada;

Araştırmaya katılan çocukların Türkçe dil gelişim seviyesinin değerlendirilmesinde, İÇ-TDA ölçeğinin yeterli olacağı,

Kullanılan ölçme aracının araştırmaya katılan tüm çocuklara tarafsız bir şekilde uygulandığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Ağrı ilinin ilçe merkezinde bulunan MEB’e bağlı resmi anasınıflarında eğitim gören, Kürtçe ile birlikte Türkçe konuşan iki dilli 5 yaşındaki 36 çocukla,

Çocukların dil gelişimlerini test etmek amacıyla kullanılan İÇ-TDA ölçeğinden alınan puanlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Ana dil: Anneden, aileden, yakın çevreden ve sosyal çevreden, içinde yaşanılan toplumdan, ilk iletişimin sağlandığı, konuşmanın ve düşünmenin gerçekleştiği, kişinin en iyi hâkim olduğu, kendisini en iyi ifade ettiği, eğitim öğretimi almaksızın, ilk kullanılan, birinci olarak edinilen ve öğrenilen dildir (Oruç, 2016, s.281; TDK, 2023).

İkinci dil: Bireyin ana dilini edindikten sonra öğrendiği ve toplum içinde günlük iletişim için kullandığı herhangi bir dildir (De Houwer ve Ortega, 2019; Oruç, 2016).

İki dillilik: Belirli bir yeterlik düzeyinde iki ya da daha fazla dili konuşabilmek iki dillilik olarak tanımlanmaktadır (Bialystok, 2001)

Dil gelişimi: Bebeklik dönemi ile başlayıp sözcüklerin ve sembollerin kazanılması, dil bilgisi kurallarına uyarak kullanılması ve bu kuralların tamamen öğrenilmesi sürecidir (Aksoy ve Baran, 2019).

Erken çocukluk eğitimi: Çocuğun doğumundan 8 yaşına kadar olan süredeki gelişimini ve eğitimini destekleyen çocuk bakım ve eğitim hizmetleridir (Bredekamp, 2017).

Resimli çocuk kitabı: Çocukların zevk alabileceği, eğlenirken öğrenebileceği ve onlara düş dünyasının kapılarını aralamayı başaran görsel öğelerden ve dilsel metinlerden oluşmuş kitaplardır (Şahin, 2014, s.1311).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öncelikle, erken çocuklukta dil gelişiminin nasıl bir şekilde seyrettiğini anlamak adına erken çocukluk döneminde dil gelişimine yer verilmiştir. Ardından, çocuklarda dil gelişimine ilişkin oluşturulan dil gelişim kuramları açıklanmıştır. Ayrıca bu araştırmanın kilit noktası olan resimli çocuk kitabı okuma ele alınmıştır. Son olarak, iki dillilik, erken çocukluk eğitimi kavramları ve ailelerin iki dillilikteki rolü incelenmiş ve bu konuya ilişkin yürütülen araştırmalar sunulmuştur.

Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişimi

Dil gelişimi, çocukların diğer alanlardaki gelişiminin devamlılığında önemli rol oynar. Dil gelişimi iyi olan bir çocuk bilişsel, duygusal, ilgiler, sözel olmayan açıklamalar, üstdil becerileri ve ilgi çekicilik açısından ilerleme kaydeder (Tutkun, 2020a). Yaşamlarının ilk evresinde kendilerini ağlayarak ve refleks olarak ifade eden çocukların ilk kelimeleri yaklaşık 1 yaşındayken ortaya çıkmaktadır. İlk kelimeler genelde tek heceli olup, belli nesneler ve durumlar için kullanılır. Kelime dağarcığı ilk başta yavaş ilerler ama sonrasında ani bir çıkış yapar. 16 aylık bebekler yaklaşık 50 kelime konuşabilirken, 24. ayda bu durum yaklaşık 320 kelimeye kadar uzanabilmektedir. 5-6 yaşlarında ise kelime hazinesinde oldukça büyük artış meydana gelir (Boyd ve Bee, 2014). Çok kısa bir süre içinde oldukça geniş bir kelime hazinesi ve dil sistemi geliştiren çocukların dil gelişimi belirli bir sırayı takip etmektedir. Çevreye bağlı koşullar, kişisel özellikler ve gelişimsel açıdan farklılıklar çocuklardaki dil gelişim dönemlerinin ayrı ayrı ilerlemesine sebep olabilir. Fakat çocuklar, içinde bulundukları dönem süresince benzer beceri ve davranışlar sergiler. (Tutkun, 2020b). Dil gelişim sürecinin nasıl bir sırayı takip ettiği Şekil 1’de belirtilmektedir.



Şekil 1. Çocuklarda dil gelişim dönemleri

(Aksoy ve Baran, 2020; Aksoy ve Baran, 2019).

Çocukların dil gelişim aşamaları konuşma öncesi dönem ve konuşma dönemi olarak iki ayrı başlık altında incelenmektedir. Konuşma öncesi dönemde çocukların alıcı dil becerileri ifade edici dil becerilerinden daha fazla gelişmektedir. Bebeklerin istemsizce ve bir refleks olarak çıkardıkları seslerle başlayan bu dönemde, evrensel olarak nitelendirilen seslerin ortaya çıktığı gözlemlenir. İlerleyen süreçte bebekler bilinçli olarak etrafındaki seslere benzer sesler çıkarır. Öte yandan, konuşma döneminde 1 yaşına yaklaşan ve bebeklikten ilk çocukluğa adım atmaya hazırlanan çocuklarda kendi ana dilini temsil eden sesler görülür. 1 yaşın ardından çocuklar ilk anlamlı kelimelerini oluşturmaya başlarlar (Boyd ve Bee, 2014). Bu ilk kelimeler çoğunlukla bir veya iki heceden oluşmakta ve çocukların çevrelerinden bildikleri şeyleri tanımlamada kullanılmaktadır. Kelime haznesini genişleten ve gittikçe dili daha ustaca kullanmaya başlayan çocuklar 2 yaşına doğru yaklaşık 20-100 kelime kullanırken, 2-3 yaş arasında kurdukları cümlelerde ikiden fazla kelimeler bulunur. Dilbilgisi anlamında her ne kadar yetişkinler gibi cümle kurmasalar da oluşturulan cümleler kendine has bir sistem barındırmaktadır. Kelime dağarcığındaki en hızlı artış bu dönemde meydana gelir (Aksoy ve Baran, 2019).

Konuşma dönemi içinde dil gelişimi aşamalarında hızlıca ilerleyen çocuklar, okul öncesi süreci boyunca “*gramer kurallarına uygun konuşma dönemi (3-6 yaş)*” içinde yer alırlar. Bu dönem, çocukların dil gelişimlerinin göze çarpan hızla ilerlediği bir süredir. Dilbilgisi kurallarına uyarak konuşmaya başlayan çocuklar, etrafındaki bireylerle sohbet edebilirler. Konuşmaları diğer insanlar tarafından anlaşılır seviyededir (Aksoy ve Baran, 2020, s.146). Bunun yanı sıra, çocuklar isteklerini belirtirken ve sosyal rolleri gerçekleştirirken dili yaratıcı bir şekilde kullanabilirler. 3-5 yaş aralığındaki çocukların ses bilgisel farkındalıkları artar, telaffuzları gelişir ve somut, duyuşal karşılaştırmalara dayalı benzetmeleri anlayabilirler. Ayrıca gittikçe daha karmaşık dilbilgisel yapılar oluşturmaya başlamaktadırlar. Yine bu dönemde, anlamadıkları bir konuyu açıklığa kavuşturmak için çevresindekilere sorular sorabilir; konuşmasını karşılarındaki kişiye ve sosyal ortama göre ayarlayabilir ve olayları belirli bir zaman sıralamasına göre aktarabilmektedir (Berk, 2006).

İki dilli dil gelişiminin tek dilli dil gelişimiyle paralel yönleri bulunmaktadır. İlk olarak, iki dillilikte her bir dil tek dilli bir çocukta olduğu gibi bağımsız bir şekilde gelişir. Tek dilli dil gelişimiyle kıyaslandığında her iki dilde de gecikmeler yaşanabilir. Bir diğer durum ise çocuk dillerden birini tercih edebilir ya da dillerden birinde baskın olabilir. Böylece, baskın dil her iki dil sistemindeki yapıların gelişiminde belirleyici olmaktadır. Yine, bu duruma bağlı olarak iki dil, farklı dil yapıları doğrultusunda farklı gelişmektedir (Romaine, 1999).

İki dilli çocukların dil gelişimleri konusunda Volterra ve Taeschner (1978) 3 çocuğu inceledikleri boylamsal bir çalışma gerçekleştirerek ve Saunders (1982; akt. Romaine, 1999) kendi iki dilli çocuklarını dikkate alarak 3 aşamalı bir iki dilli dil gelişim süreci öne sürmüşlerdir. Saunders tarafından belirtilen süreçte gelişimin ilk aşaması çocuğun konuşmaya başladığı 2 yaşına kadar sürmektedir. Yaklaşık 18 aya kadar çocukların ürettiği ifadeler tek kelimeden oluşur. 2 yaşına kadar ise 2 kelimeli ifadeler oluşturmaya başlarlar. Her iki çalışmada iki dilli çocukların 3 aşamalı bir dil gelişim sürecinden geçtiği ifade edilmektedir. Bu sürecin birinci aşamasında, çocuk her iki dili de içeren tek bir sözcüksel sisteme sahiptir ve etrafındaki her şeye aynı dilbilimsel sisteme aitmiş

gibi davranır. Birinci aşamadaki dilsel davranışlar, tek dilli bir çocuğun dil gelişiminde sergilediği davranışlara benzetilir.

İkinci aşamada, çocuğun ürettiği ifadelerde her iki dilden kelimeler barındırmaktadır. Çocuk artık giderek diller arasında kişi ve bağlam noktasında ayırım yapmaktadır. Ayrıca yine bu aşamada, çocuk bir dildeki herhangi bir kelime için diğer dilde karşılığını bulabilir ya da bir eşyanın her iki dildeki karşılığını söyleyebilmektedir. Fakat her iki dile de aynı sözdizimsel kuralları uygulamaktadır ve hangi durumda hangi dili kullanacağından tam olarak emin değildir.

Son olarak, üçüncü aşamada ise çocuk iki dilbilimsel koda sahiptir. Bu kodlar sözlüksel ve sözdizimsel olarak farklıdır. Artık her iki dili tamamen ayırabilmekte ve konuştuğu dili karşısındaki kişiyle ilişkilendirebilmekte ve uygun bir şekilde kullanabilmektedir. Bazı araştırmacıların çocukların üçüncü aşamanın sonunda ve bu ayrımı doğru bir şekilde yapabilmesiyle onları iki dilli olarak adlandırdıkları ifade edilmektedir.

Dil Gelişim Kuramları

Çocukların nasıl geliştiği üzerine olan fikirlerin, bu konudaki araştırmaların aksine daha uzun bir tarihi vardır. Çocuk gelişimine yönelik araştırmalar 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başında ivme kazanmaya başlamıştır. Araştırmaların ve fikirlerin birleşimi gelişim kuramlarını oluşturmuştur. Kuram; davranışı tanımlamada, açıklamada ve öngörmede kullanılan ve başvuru; çocukları gözlemlemede insanlara yön veren ve gözlemleri anlamlandıran sistemli ifadeler bütünüdür (Berk ve Meyers, 2016). Çocukların gelişimini ele alan ve inceleyen birçok kuram ortaya çıktığı gibi dil gelişimi noktasında da farklı kuramlar ve bu kuramlara yönelik görüşler bulunmaktadır. Bu bölümde dil gelişimine yönelik oluşturulan davranışçı, doğuştancı, etkileşimci ve Krashen'in ikinci dil edinim kuramına yer verilmiştir.

Davranışçı kuram. Özünde psikolojik bir yaklaşım olan davranışçı kuram bir ana dil öğrenme kuramı olup John Broadus Watson tarafından kurulmuştur (Demirezen, 1988). Kuramın felsefi altyapısını John Locke belirlerken, fizyolojik temeli Ivan Petroviç Pavlov tarafından oluşturulmuş ve psikolojik altyapısına ise

Edward Lee Thorndike, Burrhus Frederic Skinner, Hull ve Luther Lee Bernard yön vermiştir (Çakıroğlu, 2018).

Davranışın pekiştirilerek kazanıldığını savunan davranışçı kuramda, dilin de pekiştireçler yoluyla geliştiği öne sürülmektedir. Skinner diğer davranışların tümünde olduğu gibi dilin de edimsel koşullanma ile kazanıldığını ifade etmiştir (Aksoy ve Baran, 2019; Berk, 2006). Skinner (1957) 'Sözel Davranış' adını verdiği kitabında, dilin dış fırçalamak gibi öğrenilen bir deneyimden büyük bir farkı bulunmadığını, diğer tüm insan davranışları gibi öğrenilen sözel bir davranış olduğunu ve insanların dili yalnızca kullanabileceklerini fakat sahiplenemeyeceklerini vurgulamıştır. Skinner'ın bu yaklaşımına göre dil, koşullanma çerçevesinde öğrenilen sözel bir davranış olup dil gelişimi süresince çocuklar pasif, çevre aktif bir konumdadır. Ayrıca yukarıda değinildiği gibi bu yaklaşım çocukların dünyaya boş bir dil kutusuyla geldiğini, zaman ilerledikçe etrafındaki dil modellerine göre kutusunu doldurup bir dil kullanıcısı olduğunu ifade etmektedir (Çakıroğlu, 2018).

Davranışçı yaklaşımı destekleyen bazı kuramcılar ise pekiştirecin yanı sıra taklidin de kelime grupları ve cümleler gibi karmaşık ifadeleri kazanmada etkili olduğunun altını çizmektedir (Berk, 2006). Bu duruma ek olarak, dil gelişimine yönelik yapılan davranışsal açıklamaların, öğrenme zorluğu veya dil gecikmesi çocuklara yardım etmek amacıyla oluşturulan programlar üzerinde olumlu bir etkisi de bulunmaktadır. Biçimlendirerek, model alarak, taklit ederek ve pekiştirilerek öğrenme güçlüğü ve yetersizliği olan çocuklar erken dil becerilerini geliştirebilmektedir (Bochner ve Jones, 2008).

Özetle, davranışçı kuram dil gelişimini uyaranlar ve tepkilerin bir araya gelerek tepkilerin davranışa dönüşmesi olarak açıklar. Çocukları hedefleri çizgisinde kendi anlamlarını oluşturan değil, çevrenin aktif olduğu ve çevrenin yönlendirmesiyle tepkiler oluşturan birey olarak tanımlar. Çocukların dil gelişiminde onları pekiştirmenin çok önemli olduğunu vurgulayıp dilin gelişiminin aşamalarının ise yine çevrenin oluşturduğu uyarıcılarla belirlendiğini savunmaktadır (Aksoy ve Baran, 2019).

Doğuştancı kuram. En büyük ve önemli temsilcisi Noam Chomsky olan doğuştancı kuram, davranışçı kuramının aksine çocukların belirli bir dil öğrenme

yetisiyle doğduğunu savunur. Çevrenin bu süreçteki etkisini tamamen reddetmemekle birlikte, dilin büyük ölçüde edinildiğinden yanadır (Tutkun, 2020d).

Doğuştancı kurama göre, çocuklar temel kuralları içeren belli bir dil becerisi ile dünyaya gelmekte ve sonrasında, sahip oldukları dil becerisini kullanarak çevrelerinde duydukları dili edinme sürecini girmektedir (Bochner ve Jones, 2008; Boyd ve Bee, 2014). Var olan dil kuralları öğretilmeyecek ya da keşfedilemeyecek kadar karmaşıktır. Fakat çocuklar daha önce hiç duymadıkları yapıları yetişkinler gibi üretebilmektedir (Berk, 2006). Bu durumu açıklamak adına, Chomsky, çocukların doğuştan sahip olduğu bir dil edinim aygıtından bahsetmektedir. Belirttiği bu görüşe göre, bebeklerin seslere karşı içsel bir duyarlılığı vardır ve işittikleri konuşmada verilen anlamı ayırt edebilirler. Bu içsel kabiliyet bebeklerin temel dilbilgisel ilişkilerde yeterliğe ulaşmasına yardımcı olurken çocukların dili edinmede ilerleme kaydettikçe gösterdikleri göze çarpan başarıyı da açıklamaktadır (Bochner ve Jones, 2008).

Chomsky (2002), dilin başlıca gerçeğinin, o dili kullananların daha önce hiç duymadıkları ifadelerle karşılaşp fazla zorluk çekmeden bu ifadeleri öğrenebilmeleri ve üretebilmeleri olduğunu ifade eder. Normal dilbilimsel kabiliyetin sınırsız bilgi alanına yayıldığını ve her bir bireyin günlük dil kullanımında birçok sınırsız dilbilimsel ifadeyi anlayabildiğini savunur. Ayrıca bu kabiliyetin, sıklıkla yaratıcılığın bir parçası olarak adlandırılabilceğine de yer verir.

Genel anlamda, doğuştancı kuramda, bu kuramın savunucularının öne sürdüğü fikirlerden yola çıkarak öncelikle çocukların biyolojik yapısının önemli olduğu söylenebilir. Çevre, yalnızca çocukların kullandığı dili ve sözcükleri etkilemektedir (Tutkun, 2020d). Bu anlamda, doğuştancı ve davranışçı kuramın birbirinin eksik yönlerini tamamladığını ifade etmek mümkündür.

Etkileşimci kuram. Dil gelişimini ve edinimini başka bir yönden ele alan diğer bir kuram ise etkileşimci kuramdır. Bir bakıma davranışçı ve doğuştancı görüşleri bir araya getiren bu kuram, dilin gelişmesinde çevre ve çocukların doğuştan getirdikleri özelliklerin ortak paydasının olduğu fikrine dayanır (Aksoy ve Baran, 2019).

Etkileşimci kuram, çocukların yetişkinlerle etkileşim kurarak konuşmayı öğrendiğini ve bu sürecin doğumdan ya da daha öncesinden başladığını belirtir. Bunun yanı sıra, etkileşimci kuramda bebeklerin diğer insanlara karşı içsel bir eğilimi olduğunu vurgulanır. Bebekler anlam taşıyan davranışlar sergiledikçe yetişkinler bu davranışları okuma çabası içinde olurlar. Bu anlamlı davranışlara dönüt veren yetişkinler bebeklerle etkileşim sergilerler (Bochner ve Jones, 2008). Etkileşimci kuramda, çocuklar, doğuştan getirdikleri kabiliyetle, çevrelerindeki insanları anlamak ve onların da kendilerini anlaması için güçlü bir istek duymaktadır. Böylece, çocuklar dilin işlevlerini ve düzenini çözebilmektedir (Berk, 2006).

Ailedeki bireyleri dili öğrenme noktasında en üstte tutan bu yaklaşımda, çocuğun anne ve babasıyla yaşadığı etkileşim dili kazanmasında kayda değerdir. Ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekleştirdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde dili doğru bir biçimde kullanmaları çocukların dili doğru bir şekilde edinmesini sağlar (Tutkun, 2020d). Ebeveynlerle birlikte, çocukların kardeşleriyle vakit geçirmesi, onları izlemesi, dinlemesi ve taklit etmesiyle dil becerileri gelişebilir (Bochner ve Jones, 2008).

Krashen ve ikinci dil edinim kuramı. Stephen D. Krashen dil edinimi ve dil gelişimi konusunda uzman bir eğitim araştırmacısıdır ve ikinci dil edinimi ile ilgili 5 hipotez öne sürmüştür. Bunlar; edinim-öğrenim hipotezi, monitör hipotezi, doğal düzen hipotezi, girdi hipotezi ve duygusal filtre hipotezidir (Krashen, 1989). Bu çalışma, kuramsal çerçeve konusunda edinim-öğrenme, girdi ve duygusal filtre hipotezini temel almaktadır.

Edinim-öğrenim hipotezi. Krashen (1989) dil ediniminin ana dili edinmedeki sürece benzer bir şekilde olduğunu ifade eder ve bir bilinçaltı süreci olarak değerlendirir. Dil edinimi gerçekleşirken, kişi bunun ve doğuracağı sonuçların farkında değildir. Diğer taraftan, öğrenme ise bilinçli olarak gerçekleşir ve dil ile ilgili bilgiye sahip olma anlamına gelmektedir. Günlük yaşantıda dilbilgisi ya da dil kurallarından bahsedilmesi buna örnek olarak gösterilir.

Anlaşılır girdi hipotezi. Krashen'in ikinci hipotezi, anlaşılır girdi hipotezidir. Bu hipoteze göre, kişi ikinci dili nasıl edindiğini açıklamaya çalışır.

Anlaşılır girdiler yoluyla konuşma kendi kendine ortaya çıkabilir. Çocukların çevrelerindeki konuşmalara dikkat ettiği bir süreç vardır ve bu süreçteki anlamlı konuşmalara dikkat vermenin dilbilgisi kurallarından daha faydalı olacağı belirtilmektedir (Uçak, 2015). Bu noktada, çocuklara ilgilerine, seviyelerine, mevcut dil düzeylerine ve bilişsel yeteneklerine uygun hikâyeler okumak anlaşılır girdi hususunda önemli bir destektir (Krashen, 1989; Lyu, 2016).

Duygusal filtre hipotezi. Bir diğer hipotez duygusal filtre hipotezi de anlaşılır girdinin tek başına yeterli olmadığını, bu girdinin ilgi çekici mesajlarla iletildiği, kaygının az olduğu durumlarda kişi tarafından edinildiğini belirtmektedir (Krashen, 1989). Filtre, esasen, burada duyuşsal değişkenlerdir. Filtrenin etkisinin artması ya da azalması dile karşı ilgiyle doğrudan bağlantılıdır. Anlaşılır girdi hipotezi mükemmel bir biçimde işlese bile dile yönelik sahip olunan tutumlar dil edinimine yön vermektedir (Gökcan, 2016).

İki Dillilik

İnsan beyni yalnızca tek bir dili barındırmak için gelişmemiş, aslında iki dilli bireylerde olduğu gibi birden fazla dili kazanmada da tamamen yeterlidir. İnsanlar dünyaya geldikleri andan itibaren ya da daha sonrasında eğitimsel gereklilikler, göç, savaş, ailesel tercihler ya da çeşitli durumlardan dolayı iki dili öğrenebilmektedirler (Abutalebi, 2013). Şunu da eklemek gerekir ki dünyadaki iki dilli insanların sayısı tek dillilerden fazladır (Chilla ve Fox-Boyer, 2012; Myers-Scotton, 2006; Tutkun, 2020c) ve hatta bazı kaynaklarda dünya nüfusunun yarısından fazlasının iki dilli olduğu belirtilmektedir (Harding-Esch ve Riley, 2003). Bununla birlikte, bazı ülkelerin birden fazla resmi dili bulunmaktadır. Küreselleşme insanların göç etmesinde etkili olduğu için ilerleyen süreçlerde iki ya da çok dilli insanların sayısının artması da muhtemeldir (Rocha-Hidalgo ve Barr, 2022). İki dillilik günümüzde sosyo-kültürel, profesyonel ve bilişsel düzeyde birçok avantajı beraberinde getirdiği düşünüldüğü için değerli bir fırsat olarak görülmektedir. Bu değer ve oluşan farkındalıkla birlikte ailelerin çocuklarını iki dilli yetiştirmesinde ya da iki dilli eğitim almaları yönünde bir artış gözlemlenmektedir (Vender, Vernice ve Sorace, 2021). İki dilliliğin çocuklar üzerinde oldukça önemli faydaları olduğundan bahseden Cummins (2001), kitabında iki dillilikle ilgili yapılan bazı

çalışmalara yer vermiştir. Bunlardan biri, 57 İtalyanca-İngilizce iki dilli ve 55 İngilizce tek dilli 5-6 yaşlarındaki çocukların yer aldığı bir araştırmadır. Bu çalışmada hem İngilizcede hem de İtalyancada yeterli olan çocukların yaratıcı dūřünme, ūst dilbilimsel farkındalık ve sōzel/sōzel olmayan beceriler aēısından İngilizce tek dilli çocuklardan ve İtalyancada daha az yeterli iki dilli çocuklardan istatistiksel olarak daha yūksek performans gōsterdikleri gōzlemlenmiřtir. İki dilli olmanın insan ūzerinde her aēıdan olumlu etkileri olduğu gibi dillerden birinin ya da her ikisinin de yeterince gelişemediği durumlarda bazı olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Ancak bundan ūnce, iki dilliliğin ne olduğunu aēıklamak yararlı olacaktır.

İki dillilięin tanımlamaları incelendięinde en gōze ęarpan durum; dilbilim, sosyoloji, pedagoji, psikoloji ve antropoloji gibi biręok alanın iki dillilikle ilgilendięi ve her bir alanın iki dillilięi farklı bir pencereden ele aldıęıdır (Baker, 2001). Psikoloji alanı iki dillilięi zihinsel bir aēıdan incelerken sosyoloji kūltūrel ve toplumsal iki dillilik ile ilgilenmektedir. Yine aynı řekilde pedagoji iki dillilięi eęitim politikaları ve azınlık dil grupları iēin imkânlar yōnūyle irdelerken dilbilim alanı iki dilli grupların kelime daęarcıęının zaman iēinde nasıl deęiřim gōsterdięini ele alarak iki dillilik çalıřmaları geręekleřtirmektedir (Baker, 2001; Gūl Yazıcı, 2007; Yazıcı ve Genē İlter, 2008). Her bir alan iki dillilięi derinlemesine arařtırmakta ve bu konu ūzerine farklı ve yeni bir gōrūř geliřtirmektedir. İki dillilik her ne kadar iki dili bilme gibi yūzeyssel bir anlam taşıyor olsa da bahsedildięi ūzere biręok bilimin inceleme alanına girdięinden bu kavramla ilgili tanımlamalar oldukēa farklılık gōstermektedir.

İki dilliliğin doğasının oldukēa geniş, kapsamlı ve karmaşık olduğu belirtilmekle birlikte yapılan tanımlamalar, iki dilliliğin seviyesinin ne olduğu sorusuna yōnelik olarak ortaya ęıkmaktadır. İki dillilikle ilgili tanımlardan biri Bloomfield (1933) tarafından yapılmıştır. Bloomfield'e (1933) gōre, iki dilin de ana dil gibi kontrol edilmesine iki dillilik adı verilir. Ayrıca iki dilli bir bireyin ikinci dilini erken ęocukluk dōneminde kazandığını, iki dilliliğin bir ailenin başka bir dili konuşan topluluk iēinde yaşamasıyla, ebeveynlerin farklı dilleri konuşmasıyla veya toplulukların dil sınırlarında yaşamasıyla ortaya ęıktıęını ifade eder. Haugen (1953) ise iki dilliliğin aslında bizim dil tanımımıza bağlı olduğunu

söyler. En geniş anlamda iki dillilerin aynı dil içinde bile farklılaşan lehçelerin bir araya geldiği bir ortamda var olduğunu belirtir ve devamında baba ve annenin farklı lehçelerle konuştuğu bir evde yetişen çocukların her iki lehçeyi de konuşabileceğini vurgular. Öte yandan, Weinreich (1968), iki dilliliğin bireylerin iki dili değişimli olarak kullanması durumu olduğunu öne sürerken Saunders (1988), iki dilliliğin temel anlamda iki dile sahip olmak olduğunu altını çizer. Buna ek olarak, Saunders, iki dillilerin her iki dili ana diline benzer konuşanlardan oluşabileceği gibi ikinci dilini henüz edinmeye başlamış kişileri kapsayabileceğini de ifade etmektedir. Bu kişilerin tümünün iki dilli olarak adlandırılabilceğini fakat iki dilliliğin farklı seviyelerinde olduklarını belirtir (1988).

Grosjean (1989), iki dilliliğe farklı bir bakış açısı yöneltmektedir. Grosjean iki dillinin iki ayrı mükemmel ya da yetersiz tek dillinin toplamı olmadığını şiddetle vurgulayarak (Romaine, 1999) iki dilli bir bireyin bütün, özgün ve özel bir konuşucu ve dinleyici olduğunu altını çizmektedir. Grosjean'e göre iki dillilik; bir bireyin iki dilde ve muhtemelen bu iki dilin birleşimi olan üçüncü bir sistemde, bulunduğu çevreye ve kendi gerekliliklerine göre yeterlilik geliştirmesidir. Bununla birlikte, iki dillilerin iki dili ayrı ayrı ya da birlikte hayatın farklı alanlarında, farklı amaçlarla kullandıklarını ifade eder. Bu iki ayrı dilin gerekliliklerinin ve kullanımlarının aynı olmayacağını altını çizerek iki dillilerin her iki dili eşit ve tamamen akıcı bir şekilde kullanmasının nadiren görülebileceğini belirtmektedir (1989).

Bialystok (2001), iki dilliliğin belirli bir yeterlik düzeyinde iki ya da daha fazla dili konuşabilmek olduğunu vurgulamaktadır. Ancak burada dili tanımlamanın da basit bir olay olmadığını söyleyerek çocukların tek bir konuşma dilinin yanında bir işaret dili kullanarak da iki dilli olabileceği örneğini vermektedir. Dahası, Baker (2001), "Bir bisikletin iki tekerinin olması ve dürbünün iki göz için olması", iki dilliliğin de basit bir şekilde iki dille ilgili olduğunu düşünmeye sebep olabileceğini ancak iki dilliliğin iki tekere ya da iki göze sahip olmak kadar basit bir konu olmadığını savunur. İki dilliliğin ne olduğunu anlamak için bireysel olarak iki dillilik ve sosyal bir grup, topluluk, bölge ya da ülke içinde iki dillilik arasındaki ayrımı yapmak gerektiğini ifade eder

(Baker, 2001, s.2). Bunun yanı sıra, Baker kimlerin iki dilli olup kimlerin olmayacağını belirlemenin oldukça zor ve neredeyse imkânsız olduğunu belirtmektedir. Ancak iki dilliliğin tanımları doğrultusunda belli sınıflandırmalar yapmanın gerekli ve yardımcı olabileceğini öne sürmektedir.

Harding-Esch ve Riley (2003), iki dilliliğin net bir tanımının yapılamayacağı gibi bir bireyi iki farklı dilde ölçmenin ve karşılaştırma yapmanın mümkün olmadığını belirtmektedir. Baker'ın (2001) ifadelerini desteklemekle birlikte iki dilli toplumlar ve iki dilli bireyler arasındaki ayrımın önemine dikkat çekerek iki dilliliğin göreceli bir doğası olduğuna değinmektedir. Diğer taraftan, Myers-Scotton (2006), birden fazla dili ana dili gibi konuşan çok az insan bulunduğunu ifade etmekte ve bu az sayıdaki iki dillilerin de genellikle doğuştan iki dilli olarak yetiştirildiklerini açıklamaktadır. Bu yüzden iki dilliliği iki dili de ana dili gibi konuşabilmek şeklinde tanımlamanın çoğu iki dilli insanı göz ardı etmek anlamına geldiğini vurgulayarak Bloomfield (1933) tarafından yapılan tanıma eleştirmektedir. Myers-Scotton'a göre iki dillilik, belirli bir günlük konuşmayı devam ettirmek için iki ya da daha fazla dili yeterli düzeyde kullanma becerisidir. Myers-Scotton'ın tanımı bir restoranda farklı dildeki menüyü okuyabilen ya da sadece iki yıl bir dili öğrendiği için o dile ait bir metin okuyabilen kişileri iki dilli kategorisi dışında tutmaktadır. Onun iki dillilik tanımı içinde yer almak kısa da olsa iki dili de bir konuşma içinde kullanmayı gerektirir.

De Houwer ve Ortega (2019), iki dilliliğin birden fazla dili öğrenmekle ve bir dili öğrenmenin de o dilin bir kısmını öğrenmekle başladığını öne sürmektedir. Benzer şekilde, iki dilliliğin de bir bireyin en az iki dilin bir bölümünü öğrenmeye başlamasıyla oluştuğunu ifade etmektedirler. Bu durum, her iki dilde kelimeleri anlayan ancak henüz konuşamayan bebeklerin iki dilli olduğu şeklinde örneklendirilmektedir. Başka bir örnekte ise iki dilliliği; konuşulan, yazılan ya da işaret dili olmasına bakılmaksızın yaşa uygun bir seviyede en az iki dilin anlaşılması olarak tanımlamaktadırlar.

Hamers ve Blanc (2004) iki dillilik konusuna farklı bir çerçeveden yaklaşarak iki dillilikle ilgili daha önceden yapılmış tanımları incelerler ve teorik ve yöntemsel açıdan birçok karışıklığa yol açtıklarını düşünerek hiçbirini tatmin edici bulmazlar. Bunun nedeni ise bu tanımların tek boyutlu olması, yani sadece

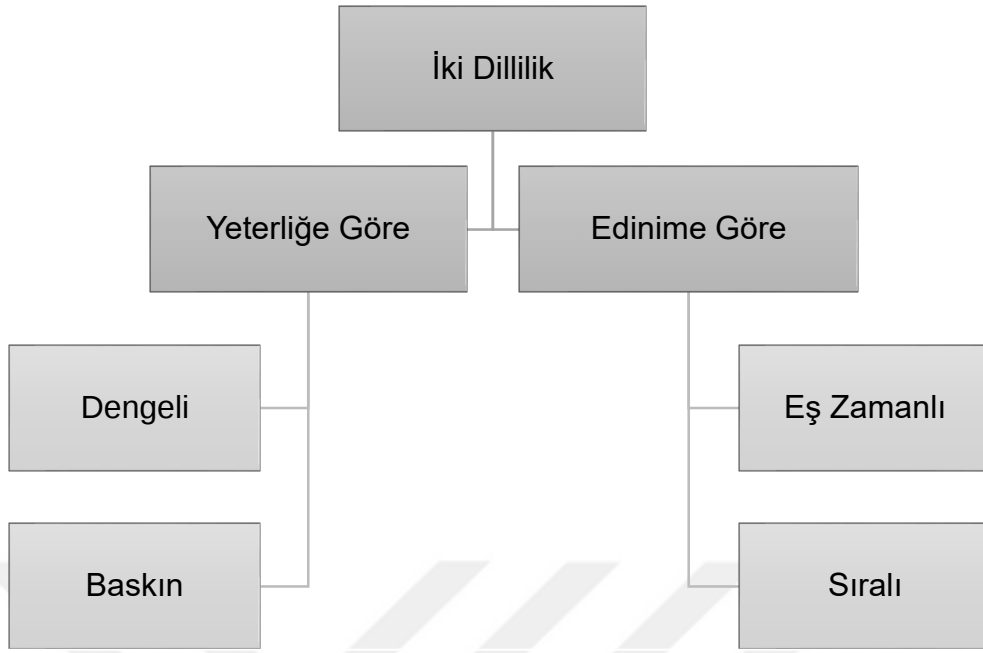
yeterliliği dikkate alıp diğer boyutları göz ardı etmesi ve genel bir dil davranış kuramıyla desteklenmemesidir.

Bütün bu görüşlerden yola çıkarak, ilk başta yapılan tanımlamaların her iki dili de ustalıkla kullanmaya yönelik olduğu görülürken daha sonradan iki dilliliğin ne olduğu konusundaki ifadelerin yerini sahip olunan yeterliliğe doğru bıraktığı fark edilmektedir (Edwards, 2006). Nitekim Macnamara'nın (1967) iki dillilik ile ilgili yaptığı dildeki dört beceriden herhangi birinde minimum yeterli olunması tanımı, öte yandan Mohanty'nin (1994) iki dilliliği sosyal bir açıdan ele alarak bireyin çevresindeki iki dilli bireylerle kişisel ve toplumsal gereksinimlerini karşılaması şeklindeki tanımı bu duruma örnek gösterilebilir (akt. Bölükbaşı Kaya, Hançer, Golynskaia, 2019). Bu durum da iki dilliliğin tanımlarının belirli koşullara göre değişebileceğinin göstergesidir. İki dilliliğin ortaya çıkmasına sebep olan veya iki dilliliği ilerleten durumlarla ilgili Myers-Scotton (2006) eserinde şu şekilde ifadelere yer vermiştir:

- *Azınlık grubu üyesi olarak iki dilli bir ulusla yaşamak,*
- *Etnik grup ya da ulusların arasındaki sınır alanlarında yaşamak,*
- *Birden çok etnik grubun olduğu bir kentte yaşamak,*
- *Dışardan üyelerle çok fazla iletişimin olduğu bir işle meşgul olmak,*
- *Kendi etnik grubunun dışındaki biriyle evlenmek,*
- *Kendi etnik grubun dışında bir ebeveyne ya da büyük aileye sahip olmak* (s.46).

Sıralanan bu özellikler incelendiğinde, farklı etnik grupların birlikte yaşaması, sahip olunan meslek, evlilik, aile bireylerinin içinde yetiştiği farklı dilli toplumlar ya da bunlara ek olarak ailede konuşulan dil ile ülkenin eğitim dilinin farklı olması iki dillilik için zemin hazırlamaktadır.

İki dillilik çeşitleri. İki dillilikle ilgili tanımlar farklılık gösterdiği gibi, bu kavramın çeşitlerine yönelik oluşturulan kategoriler de değişmektedir. İki dillilik; bireye, sosyal yaşama, topluma, bölgeye ve ülkeye bağlı olarak farklılaştığından iki dilliliğin birçok çeşidi ortaya çıkmıştır. Fakat burada en çok karşılaşılan iki dillilik çeşitlerine (Moradi, 2014) değinilmiştir ve bunlar Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. İki dillilik çeşitleri

Dengeli iki dillilik. Her iki dilde yeterliğini geliştirmiş ve akıcı olan kişiler dengeli iki dilli olarak adlandırılır. Her ne kadar dengeli iki dilli olmak mükemmelle ulaşmak ve neredeyse imkânsız görünse de eğer bir kişi eşit bir şekilde her iki dilde iletişim kurabiliyorsa bu kişiler dengeli iki dilli olarak kabul edilmektedir (Baker, 2001; Özşen, Çalışkan, Önal, Baykal ve Tunaboğlu, 2020). Dengeli iki dilli olarak adlandırılan bireyler, dillerin her birini tek dilli bir bireyin dil beceri seviyesinde kullanabilir (Agvan ve Dönger, 2015).

Baskın iki dillilik. Bir bireyin bir dildeki yeterliğinin diğer dilden daha yüksek olması ve dillerden birini akıcı ve etkili bir şekilde kullanması durumu baskın iki dillilik olarak tanımlanmaktadır (Moradi, 2014). Dillerden birinin daha güçlü konumda olduğu baskın iki dillilik oldukça sık karşılaşılan bir durumdur (Agvan ve Dönger, 2015; Yılmaz, 2014).

Eş zamanlı iki dillilik. Bir bireyin her iki dile aynı anda ve yüksek oranda maruz kalması durumu eş zamanlı iki dillilik olarak ifade edilmektedir (Özşen vd., 2020). İki dilliliğin bu çeşidinin gerçek iki dillilik olduğu, çoğunlukla çocuğun doğumundan itibaren gerçekleştiği ve bir ebeveyn-bir dil yöntemi kullanılarak dilin kazandırılabilceği belirtilmektedir. Diğer taraftan, ebeveynlerin her iki dilli

aynı anda kullanarak çocukla iletişim kurması da eş zamanlı iki dilliliği mümkün kılmaktadır (Baker, 2001).

Sıralı iki dillilik. Sıralı iki dillilikte, çocuklar öncelikle birinci dilini edinir ve daha sonra ikinci dillerinde yetkinlik kazanır (Baker, 2001; Moradi, 2014; Özşen vd., 2020). Dilin bu şekilde edinimi, ev dışındaki ortam, bakım evi, toplum, okul veya dil kursları aracılığıyla gerçekleşebilmektedir (Baker, 2001). Benzer şekilde, bireyler; küresel, siyasi, sosyal, kültürel ve dini sebeplerle sıralı iki dilli olarak yetişebilmektedir (Özşen vd., 2020).

İki dilliliğin insan hayatına etkileri. Son yıllarda birden fazla dil konuşabilmenin daha fazla insan tanıyabilme, sosyal çevreyi genişletme, iş imkânları elde etme, farklı kültürleri tanıma ve seyahat edebilme gibi fırsatları beraberinde getirdiğinden sıklıkla bahsedilmektedir (Antoniou, 2019). İki dilli olmak özellikle bu konuda insanları daha fazla cezbetmekte ve oldukça avantajlı olduğu düşünülmektedir.

Başka bir dili öğrenmek kültürler arası anlayışı artırmaktadır. Şu bir gerçektir ki bir ülkenin kültürünü anlamak o kültürün dilini anlamayı beraberinde getirmektedir. Bu yüzden yapılan araştırmalar da çocukların ikinci bir dili öğrenmelerinin o dilin konuşulduğu yerin kültürüne ve konuşucularına karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca iki dilli olmak çocukların daha sosyal bireyler olmasını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, birden fazla dil bilmek aile hayatını, kültürü ve iletişimi güçlendirmektedir. İki dilliliğin oluşturduğu başka bir etki ise eğitimsel ve mesleki üstünlük sağlamasıdır. Dünyadaki çoğu yerde dil becerileri eğitimde ve iş hayatında oldukça önemli bir konuma sahiptir. Küresel gelişmeler arttığı müddetçe iki dilli insanlara duyulan ihtiyaç da artacaktır (Baker, 2000; Keleş ve Sabuncuoğlu, 2021; King ve Mackey, 2007; Temel vd., 2021). İki dillilikle ilgili bu durumlar oldukça etkileyicidir. Ancak iki dilli olmanın sağladığı faydalar bununla sınırlı değildir.

Sosyal ve kültürel olarak insanlar üzerindeki etkisinin yanında iki dilliliğin bilişsel açıdan etkileri göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Bunlardan biri, iki dillilerin daha akıcı, esnek ve yaratıcı düşünebilmeleridir ve iki dilliliğin bilişsel işlemleri ve bilişsel yapıyı etkilemesidir (Bialystok, 2009). Şöyle ki Bialystok

Abutalebi, Bak, Burke, Kroll (2016), bilişsel açıdan iki dilliliği inceleyen çalışmaları ele aldığında iki dilli bireylerin yürütücü işlem becerileri gerektiren görevlerde tek dilli bireylerle karşılaştırıldığında daha üstün performans sergilediklerini belirtmektedir. Daha da önemlisi, iki dillilerin demans hastalığı belirtilerini tek dillilere göre daha geç göstermeye başladığı vurgulanmaktadır (Bialystok, Craik ve Freedman, 2007). İki dilliliğin bilişsel açıdan başka bir çarpıcı yönü ise çocuklardaki engelleyici kontrol ve dikkat gelişimini desteklemesidir. Bunun anlamı, beynin alakalı olmayan dili kontrol etmesi ve dillerden birisinin izinsiz girişleri önlemek için sürekli olarak engellenmesidir. Bialystok ve Martin (2004), bu konuyla ilgili tek dilli ve iki dilli çocukların yer aldığı 3 ayrı çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmalarda kart sınıflamayı içeren oyunlar kullanılmış ve çocuklardan ilk aşamada yaptıkları etkinliğin ikinci aşamada tersini yapmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, öncelikle, çelişkili bilgiyi engelleyen çocukların aynı zamanda kart sınıflama görevinde de daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, iki dilli çocukların kart sınıflama problemlerinde tek dillilere göre daha başarılı oldukları ve algısal bilgiyi göz ardı etmede engelleyici kontrol becerisini daha iyi kullandıkları gözlemlenmiştir. Green ve Abutalebi (2013) de bu konuyu destekleyen bir çalışma yürütmüş ve iki dillilerde dil kontrolünü Uyarlanabilir Kontrol Hipotezi (Adaptive Control Hypothesis) oluşturarak açıklamaya çalışmışlardır. Bu hipoteze göre, dil kendini var olan duruma ve özelliğe göre uyarlayabilmekte ve değiştirebilmektedir.

Cummins (1978) tarafından yürütülen başka bir araştırmada, çalışmaya katılan 3. ve 6. sınıf iki dilli çocukların kelime-şekil ilişkisinin rastlantısallığına yönelik farkındalıklarının tek dillilere göre istatistiksel anlamda daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca deneysel olmayan tezat ifadeleri değerlendirmede de daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Bu durum da iki dilliliğin dilbilimsel işlem farkındalığını artırdığını ortaya koymaktadır.

Yaşam boyunca tecrübe edilen iki dillilik nörobilişsel faydalar sağlamaktadır. Beyindeki yürütücü işlevlerin gerçekleştirildiği ön sigulat korteks dille ilgili olmayan bilişsel çelişkileri gözetlemede iki dilli bireyler tarafından daha etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Erken yaşta başlayan iki dillilik insanların

işitme ve görme gelişimine büyük bir katkı sağlamaktadır. İki dilli beyinler bilişsel görevlerdeki çelişkileri çözmeye daha iyi uyum sağlamaktadır (Abutalebi vd., 2011).

Daha önceden yapılan çalışmalar iki dilliliğin çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu iddia etmiştir (Baker, 2001). Çalışmalardan elde edilen bu sonuçların sebebi standartlaştırılmış testlere bağlanmaktadır. Bu hususta göz ardı edilmiş bir nokta ise bu testlerden alınan puanların sosyo-ekonomik düzey gibi faktörlerden etkilenmesidir. Son yıllarda yürütülen araştırmalar iki dilliliğin bilişsel gelişim üzerindeki etkileri yönünde ilerlemektedir. Beyindeki yürütücü işlev becerileri olarak bilinen dikkat, ayırma, engelleme, değiştirme ve esneklik iki dilliliğin bilişsel beceri konusunda araştırma alanı olmaktadır (Barac ve Bialystok, 2011).

İki Dillilikte Ailenin Rolü

İki dilli olmanın çocukları bilişsel, dil ve sosyal gelişimleri yönüyle desteklediği belirtilirken, çocukların iki dilli olmanın avantajlarından yararlanabilmesi için ailenin iki dillilik konusunda durduğu noktanın öneminin vurgulanması faydalıdır. Henüz anne karnındayken dışarıdan gelen sesleri dinleyerek alıcı dil becerileri gelişmeye başlayan çocukların dil gelişimlerinin ilerlemesine yardımcı olmada ailenin atacağı adımlar çocukların geleceklerini şekillendirmekte ve erken çocukluk döneminde yapılan ve yapılmayan her şey ilerleyen zamanlarda çocuklara olumlu ya da olumsuz bir şekilde geri dönmektedir. Bu yüzden özellikle iki dilli çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde ailenin konumu belirleyici bir etkiye sahiptir.

İlk olarak, ailenin iki dilliliğe yönelik düşünce yapısı, çocukların dil tutumlarını ve evdeki iki dilli okuryazarlık uygulamalarını şekillendirmektedir. Örneğin ebeveynler çocukların ikinci dillerini daha kolay edinebilmesi için ilk dillerini geliştirmeye çalışabilir. Ailenin iki dilliliğin çocuklarına sosyokültürel, ekonomik ve sosyodilbilim açısından fayda sağlayacağını düşünmesi de bu duruma örnek gösterilebilir. Öte yandan, iki dillilikle ilgili ailenin sahip olduğu yanlış algılar da evdeki iki dillilik uygulamalarını etkilemektedir. Çocukların iki dili edinirken kafasının karışacağı, yalnızca bir dili öğrenebilme kapasitesine

sahip olduklarının düşünülmesi, baskın dili iş hayatında etkili görme ve önyargı gibi faktörler bir dili diğerinden daha fazla kullanmaya sebep olabilir. Bu düşünceler, evdeki iki dillilik uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca yalnızca anne-baba değil kardeşlerin de iki dilliliğin desteklemesinde önemli bir etken olduğu ve kardeşlerin birbiri üzerinde olumlu etki oluşturabileceği vurgulanmaktadır. Bu noktada, yalnızca ebeveyn ifadesi değil aile ifadesinin kullanılmasının sebebi bundan kaynaklanmaktadır (Dosch, 2021; Fu, 2020).

Çocukların dil gelişimlerinde ve dolayısıyla iki dilliliklerinin gelişiminde ailenin sahip olduğu bir diğer etki ise çocukların ihtiyaçlarına kulak veren aile içindeki sıcak atmosfer ve olumlu destektir ve bu durumun oluşturacağı olumlu ve olumsuz etkiler kaçınılmazdır. Şöyle ki yapılan bir araştırmada yüksek duyarlı annelere sahip bebeklerin, daha az duyarlı annelerin bebeklerine göre önemli dil aşamalarına 4-6 ay erken ulaştıkları belirtilmiştir. İlaveten, duyarlı babalara sahip 2-3 yaşlarındaki çocukların da daha az duyarlı babaların çocuklarından daha yüksek dil ve bilişsel yetenekler sergiledikleri ifade edilmiştir (Lopez, 2021). Bu durumda, aile içindeki pozitif etkileşim, hassasiyet ve farkındalık çocukların dil gelişimlerinde kayda değer bir etkiye sahiptir. Düzenin ve desteğin az olduğu ya da olmadığı ev ortamı, çocukların, özellikle iki dilli çocukların dil gelişimlerinde risk teşkil etmektedir.

Çocukların iki dilde de akıcı olabilmeleri için günlük olarak dil ile etraflarının çevrenmesi gerekir. Bir dilde akıcı konuşmak, uyanık olunan sürenin yüzde 20'sinde o dile maruz kalmayla gerçekleşmektedir (Patanakul, 2013). Bu sebeple, aile içinde kullanılan dil seçimi, bir dilin devamlılığında ya da kaybında başlıca faktörlerdendir. Bir ebeveynin ana dili, diğer ebeveynin ikinci dili konuştuğu aileler her iki dili konuşabilen çocuklar yetiştirebilme noktasında daha yüksek şansa sahiptir. Evde bir dile daha çok ağırlığın verilmesi, diğer dilin bir anlamda kaderini belirlemektedir.

Ailenin iki dilli çocuklara kitap okuması, çocukların dil gelişimlerini desteklemede en önemli ve olumlu etkinliktir (Kalia, 2009; Lopez, 2021; Quiroz, 2005; Seo, 2019). Kitaplar, öğrenmede bir bağlam görevi üstlenir. Bununla birlikte, çocuğa kitap okuyan aile üyesi kitap çerçevesinde çocukla etkileşim kurarak aslında bir öğretmen rolü üstlenir ve sosyal olarak anlamlı etkinliklerde

yer alırlar. Ayrıca çocukla birlikte kitap okuma etkinlikleri en başta çocukların okumaya olan ilgisini artırır (Quiroz, 2005). Çocukların ilgilerinin artmasına ek olarak, ailenin çocuklara kitap okuması ve onlarla etkileşim kurması yalnızca çocukların sözel dil becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda onların hem ana dilinin devamlılığında hem de ikinci dilde yeterlilik kazanmalarında geniş ölçüde belirleyicidir (Kalia, 2009). Kitap okumanın faydalarıyla birlikte kitap okuma sırasında çocuklarla yapılan anlamlı konuşmalar, kitaptaki konunun ve görsellerin tartışılması ve çocuklara bunlarla ilgili sorular yönetilmesi, yeni kelimelerin anlamlarının açıklanması ve kitaptaki anlatılanın çocuğun hayatıyla ilişkilendirilmesi de bu etkinliğin iki dilli çocukların dil gelişimine olan katkısını artırmaktadır. Dahası, bu durum ailenin bu gelişimdeki yerini iyice belirginleştirmektedir (Lopez, 2021).

Genel olarak ifade etmek gerekirse iki dilli çocukların her iki dilinin gelişimi noktasında ailelerin iki dilliliğe yönelik düşünce yapısı ve algıları ev içinde yapılan uygulamalara yön vermektedir. Ailenin iki dillilikteki yerini belirleyen bir diğer durum ise ev içinde çocukların nasıl bir atmosferle karşı karşıya kaldığıdır. Evde kullanılan dil, iki dillikte belirleyici olmakla birlikte çocukların iki dilliliğinin devamına ya da iki dilden birinin kaybına yol açmaktadır. Son olarak, ailelerin çocuklarıyla etkileşimli bir şekilde kitap okuması, iki dilli çocukların dil gelişiminde en önemli hususlardan biridir ve bu uygulama çocukların yalnızca dil gelişimini değil, sosyal ve bilişsel gelişimlerini de desteklemektedir.

Resimli Çocuk Kitabı Okuma

Okul öncesi dönemin ve bu dönemin çocukların gelişiminde oynadığı rol bir önceki erken çocukluk eğitimi bölümünde de vurgulanmıştır. Okul öncesi dönemde yapılan her türlü etkinlik, çocukları doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler. Çocukların dil gelişiminin bu süreçte yeni bir boyut kazandığı dikkate alındığında dil gelişimini desteklemek adına gerçekleştirilebilecek en basit ve en etkili yöntem onlara kitap okumaktır. Okumak, hayat boyu devam eden öğrenmeleri gerçekleştirmede kritik bir öneme sahiptir. Sahip olunan okuma becerileri eğitim, iş ve günlük hayatta etkisini göstermektedir. Kitap okunan çocuklar, en başta kitaplara değer vermeyi öğrenir, kitap okuma alışkanlığı

kazanır ve bunu yaşamları boyunca sürdürebilirler (Tezel, Arslan Çiftçi ve Uyanık, 2019). Çocuklara kitap okumak dilbilimsel, bilişsel ve sosyokültürel açıdan çocuklar için destekleyicidir ve dil gelişimini istenilen seviyeye hatta üzerine çıkarmada en güçlü kaynaktır.

Küçük çocuklara kitap okunmasına dair çalışmalar 70'li yıllara kadar uzanmaktadır. Bu çalışmalar ilk başta sağlık hizmetleri tarafından başlatılmıştır. Sağlık hizmetleri uzmanlarının küçük çocuklara etkili okuma tekniklerini modelleyen kitaplar verdiği ve ebeveynleri bu kitapları çocuklarıyla sık sık sesli olarak okumalarını teşvik ettiği ve böylelikle çocukların dil ve okuma yazma becerilerinin geliştiği bir programlar gerçekleştirilmiştir (Harris ve Peterse, 2017). Ebeveynleri çocukları henüz erken yaşlardayken onlara kitap okumaları konusunda yönlendirmek de büyük ölçüde önem taşır. Bunun nedeni ise şudur: erken çocukluk dönemi, çocukların hem çevreye olan ilgilerinin yüksek düzeyde olduğu hem de çocukların bilişsel, sosyal ve duygusal becerileri için gerekli temellerin atıldığı süreçtir. Bu dönemde çocuklara kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırılması çocukların gelecekteki başarısını belirlemektedir (Arıcı ve Tüfekçi Akcan, 2019).

Okul öncesi dönem çocuklarıyla yapılan kitap okuma etkinliklerinde görsellere ağırlık verilen resimli çocuk kitapları kullanılır. Resimli çocuk kitapları *“Çocukların zevk alabileceği, eğlenirken öğrenebileceği ve onlara düş dünyasının kapılarını aralamayı başaran görsel öğelerden ve dilsel metinlerden oluşmuş kitaplar”* şeklinde ifade edilmektedir (Şahin, 2014, s.1311). Bu resimli kitaplar, “sözcüksel hazneler”dir; sadece nadir kullanılan kelimeleri içermekle kalmaz; aynı zamanda çok yönlü kelimeler ve günlük ebeveyn-çocuk konuşmasında rastlanamayacak iyi bir dilbilgisi sunmaktadır. Buna ek olarak, çocukların kavramsal bilgisini de iletirmektedir (Breitfeld, Potter ve Lew-Williams, 2021; De Bondt ve Bus, 2022, s.1; Shen ve Del Tufo, 2022). İçerdiği zengin dilbilgisi ve kavram bilgisinin yanı sıra resimli çocuk kitaplarında çocukların fayda sağlayabileceği çeşitli bilgiler yer alır. Bu kitapların içine yerleştirilen olumlu mesajlar çocukların davranışlarını şekillendirmede oldukça etkilidir (Breitfeld, Potter ve Lew-Williams, 2021). Bununla birlikte, resimli çocuk

kitaplarının destekleyici resimlerle sunulması çocukların kitapta anlatılanı kavramasını kolaylaştırmaktadır (Lyu, 2016).

Zengin içerikli resimli çocuk kitaplarıyla bütünleştirilen kitap okuma etkinliği; sistemli, sosyo-kültürel ve oldukça eğlencelidir. Gerçekleştirildiği ortamda çocuklar ve çevresindekiler arasındaki sevgiyi yüceltir ve aynı zamanda sistemli olmasıyla da çocukların düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirerek güçlendirir (Majzub ve Abu, 2010). Çocuklara erken yaşlardan itibaren kitap okumanın başlıca etkisi, onların kitaplara ve okumaya olan isteğini artırmasıdır. Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında ve sonrasındaki kitap okuma etkinlikleriyle kitapları sevme ve okumaya istekli olmaları doğru orantılıdır. Kendisine kitap okunan çocuklar daha çok kelime bilir ve akıcı bir dile sahip olabilirler. Bununla birlikte, kitap okunan çocuklar akranlarıyla karşılaştırıldığında alıcı dil becerilerinde ve sözel becerilerde daha başarılıdır. Ayrıca bu çocuklar okuryazarlık becerileri, sözel dil becerisi, öyküleme becerisi ve sesbilimsel beceriler noktasında birikimli bir şekilde okula başlamaktadırlar (De Bondt ve Bus, 2022; Dicataldo, Rowe ve Roch, 2022; Shen ve Del Tufo, 2022). Çocuklara kitap okunması onların günlük konuşmalar içinde edinecekleri kelimelere göre daha benzersiz ve karmaşık yapıda kelimelere maruz kalmalarını sağlar (Logan, Justice, Yumuş, Chaparro-Moreno, 2019). Çocuklara kitap okuyarak zengin ve kapsamlı kelime dağarcığı edinmesini sağlamak dinlediklerini anlamalarında son derece önemlidir. Kelime dağarcığı ise gelecekteki okuduğunu anlama becerisi için önemli bir yordayıcıdır. Zengin kelime dağarcığına sahip olan çocuklar okumayı kolaylıkla öğrenirken kelime dağarcığı sınırlı olan çocuklar nasıl okuyacağını öğrenmede daha fazla zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Lyu, 2016).

Çocuklar ve bakım verenleri arasındaki etkileşimin çocukların erken yaşlarından itibaren gerçekleştirdikleri öğrenmelerde en önemli kaynak olduğu bilinmektedir. Öyle ki kitap okuma etkinliklerinin ebeveynlerle yürütülmesi hem çocuklar için hem de kitap okumanın ortaya çıkaracağı faydayı katlamak için oldukça iyi bir fırsattır (Breitfeld, Potter ve Lew-Williams, 2021). Herhangi bir müdahale olmadan (Diyaloğa dayalı ya da paylaşımlı kitap okuma gibi) sadece düz bir şekilde çocuklara kitap okunması bile çocukların kelime bilgisini

genişletmede etkilidir (Dicataldo, Rowe ve Roch, 2022). Düz bir şekilde kitap okumayla kalmayıp ebeveynlerin çocuklarına etkileşimli bir şekilde kitap okuması, çocukların yüksek oranda dil girdisine maruz kalmalarına ve dahası kitaplar içine yerleştirilen olumlu mesajları anlama açısından daha kabiliyetli olmalarına olanak sağlar. Bunun nedeni ise ebeveynlerin kitap okuma süresince olan dikkati ve davranışları çocukların bu etkileşimli ortamda çıkarım yapmasını şekillendirmektedir (Breitfeld, Potter ve Lew-Williams, 2021; Trawick-Smith, 2018).

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kitap okumayı temel alan araştırmalar çoğunlukla tek dilli çocuklar üzerinedir (Arıcı ve Tüfekçi Akcan, 2019; Cingi, 2022; Deniz, 2018; Dicataldo, Rowe ve Roch, 2022; Er, 2016; Işıkoğlu Erdoğan, 2016; Majzub ve Abu, 2010; Shen ve Del Tufo, 2022; şimşek, 2017; Tezel, Arslan Çiftçi ve Uyanık, 2019; Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral, 2017). Öte yandan, iki dillilikte ailenin rolüne odaklanan araştırmalar yürütölmüştür (Dosch, 2021; Fu, 2020; Lopez, 2021; Seo, 2019). Ancak iki dilli çocuklarla ebeveyn-çocuk kitap okumayı temel alan araştırma sayısı azdır ve iki dilli çocukların her iki dilinin dengeli bir şekilde gelişmesi için kitap okuma etkinliklerine daha çok ihtiyaç duymaktadır. şöyle de dikkat edilmesi gereken bir husus vardır ki sosyo-ekonomik düzey iki dilli çocukların dil gelişiminde belirleyicidir. Dezavantajlı ailelerde yetişen çocukların daha düşük okuryazarlık becerisi vardır, daha az kitaba sahiptir ve ebeveyn-çocuk kitap okuma etkinlikleri daha az gerçekteşmektedir. Ebeveynlerin kitap okuma etkinlikleri hakkında bilinçlendirilmesi, desteklenmesi ve bu doğrultuda iki dilli çocuklarıyla yapacakları kitap okuma etkinlikleri okuryazarlık becerileri açısından var olan açığı giderebilmektedir (Bıçakçı, Er ve Aral, 2017; Shen ve Del Tufo, 2022). Bu hususta, Tercanlı Metin ve Gökçay (2014), erken çocukluk döneminde çocuk gelişim uzmanları veya çocuk hekimlerince yapılacak kitap okuma danışmanlığının çocukların gelişimine fayda sağlayacağını ve bunun özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük aileler için önemli olduğunu ileri sürmektedir. Ebeveynlerin çocuklarıyla gerçekteştirdiği okuma etkinliklerine yönelik Matijevic ve Bernic (2020), çocuklara sesli okumanın onların okumaya olan ilgilerini artırabilmenin en iyi yolu olduğunu savunarak, ebeveynlerin çocuklarıyla okuma etkinliklerini içeren bir araştırma yürötmüşlerdir. Çocukların okuma

etkinliklerinde ebeveynlerin yer almasının, çocukların bu etkinliklerde yer almalarıyla doğru orantıda olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan bu çalışma ebeveynlerin çocuklarına kitap okumasının ve bu etkinliklerde yer almasının çocukların dil gelişimini ilerlettiği görüşünü desteklemektedir.

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde çocuklara eğlenebilecekleri ve öğrenebilecekleri, onların seviyesine ve yaşına uygun kitaplar okumak başta dil gelişimi olmak üzere, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimleri yönünden geniş ölçüde etkilidir. Özellikle, iki dilli çocuklara aileleri tarafından yapılan kitap okuma etkinlikleri, iki dilliliğin sağladığı avantajların çocukların hayatına yansımada faydalı olmaktadır. Nitekim iki dillilikle ilgili ailelerle yürütülen çalışmalarda da ailelerin çocuklarının iki dilliliğini desteklemek için evlerinde kitap okuma etkinliklerine yer verdikleri gözlemlenmektedir (Callaway, 2012; Fan, 2014; Ho, 2019; Seo, 2019; Tsybina, 2010).

Erken Çocukluk Eğitimi

Erken çocukluk eğitimi; yaşamın ilk yıllarındaki uygulamalı çocuk gelişimi, amaç ve hedef içerikli erken müdahale ya da çocukların öğrenmelerini ve gelişimini desteklemek için tasarlanan herhangi bir servis olarak tanımlanmaktadır (New ve Cochran, 2007). Bu dönemin insan hayatındaki en önemli gelişimsel aşama olduğu belirtilip çocuğun doğumundan 8 yaşına kadar olan süredeki gelişimini ve eğitimini kapsadığı ifade edilmektedir (Morrison, 2015; Trawick-Smith, 2018; UNICEF ECARO ve ISSA, 2016).

Erken çocukluk eğitime olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu ihtiyacın ve erken çocukluk eğitiminin değerinin artması ekonomideki değişiklikler, aile hayatı ve toplumsal farkındalıktan kaynaklanmaktadır. Aile hayatındaki değişimler ve bu değişimler doğrultusunda çalışan kadın sayısındaki artış ve boşanma oranlarının yükselmesiyle tek ebeveynli ailelerin oluşması çocuk bakımı noktasında gereksinim ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, erken çocukluk eğitime talep konusunda bir nedendir. Bir başka neden ise yetersizliği olan, istismara uğramış ya da kültürel olarak farklı çocuklara yönelik dikkatin artmasıdır (Essa, 2011). Bu hususta, erken çocukluk eğitiminin

öncelikli hedefi çocukların gereksinimlerine kültürel ve gelişimsel olarak uygun yöntemlerle cevap verebilmektir (Morrison, 2015).

Erken çocukluk eğitimi, tüm çocuklar için eşit imkânlar sunmaktadır. Özellikle, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocukların gelişimi ve eğitimi için fırsatlar oluşturur (Morrison, 2015). Bu eğitim, çocukların fiziksel gelişimini, sağlığını ve güvenliğini, düşünme becerilerini, dünya görüşünü ve öğrenmeye yönelik isteğini destekler. Kısa dönemli amaç olarak, çocukların iyi oluşuna ve okula hazırbulunuşluğuna etki eden bu yeterlilikler, uzun dönemde çocukları hayattaki başarılarına hazırlamaktadır (Hyson ve Tomlinson, 2014).

3-6 yaş aralığındaki çocuklar, gelişim alanlarındaki becerilerini ilerletmek için hazır konumdadır. Gelişimsel açıdan kritik bir dönem olarak ifade edilen ve okul öncesi dönem olarak adlandırılan bu yaş aralığı dil gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı bir süreçtir. Bu süreçte çocuklara dil gelişimi açısından doğru bir eğitim verilmesi, gelecek yıllarda onlar için büyük bir avantaj olacaktır (Hamarat ve Ergin, 2020). Yine bu yaş aralığında grup aktivitelerinde yer alan çocuklar, daha güçlü benlik duygusu kazanabilir, aynı zamanda keşfedebilir, akranlarıyla oynayabilir ve güven duygusu oluşturabilir. Özellikle dezavantajlı ailelerin okul öncesi dönemde yer almaktan fayda sağladığı bu süreçte, gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen her şeyin bireyin sağlığı, davranışları, eğitim ve iş hayatı üzerinde ilişki ve başarı ortaya çıkarırken yaşam boyu bir etkisi olacaktır (UNICEF ECARO ve ISSA, 2016).

Erken çocukluk ve bu dönemin çocuğun ilerleyen süreçteki yaşantısı üzerindeki önemli etkileri dikkate alınarak birçok erken çocukluk programları geliştirilmiştir. Bu programlarda hedeflenen; çocukların erken akademik ve okul başarısını sağlamak, ilkokul yıllarında okuma-yazmaya hazır olabilmeleri, dolayısıyla okula hazırbulunuşlukları adına gerekli etkinliklere yer vermek ve çocukların sosyal ve davranışsal beceriler geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu programlardan faydalanan çocuklar okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre bahsedilen beceriler yönünden daha başarılı olmaktadır (Morrison, 2015; Taşkın, 2013).

Erken çocukluk eğitimi süresince çocuklar, ev ortamı dışında farklı bir ortamda ilk örgün öğrenme deneyimleriyle karşılaşmış olurlar (Niklas, Tayler ve

Cohrssen, 2018). Erken çocukluk programları bilhassa ev dili ile okul dili aynı olmayan, göçmen veya sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen iki dilli çocuklar için büyük önem arz etmektedir. Erken çocukluk eğitimi bu çocuklar için destekleyici niteliktedir. Bu konuda Niklas, Tayler ve Cohrssen (2018), erken çocukluk eğitimi ortamlarının yüksek kalitede öğretmen-çocuk etkileşimi, açık ve net bir iletişim ve ikinci dil edinimini destekleyen çevre barındırdığını vurgulamaktadır. İlâveten, bu ortamların iki dilli çocuklar için benzersiz bir fırsat olduğunu ve ikinci dillerinde devamlılık sağladığının altını çizmektedir. Akranlarıyla etkileşim içinde olan iki dilli çocuklar zaman içinde ikinci dilde gelişim gösterirler. Erdemir ve Brutt-Griffler (2022) de akran etkileşiminin gücünü temel alarak okul öncesi ortamındaki iki dilli bir çocuğun tek dilli akranlarıyla olan etkileşimiyle gelişen kelime öğrenme durumunu incelemişlerdir. Yaptıkları inceleme sonucunda, okul öncesi eğitim ortamında iki dilli çocukların tek dilli akranlarıyla etkileşim kurmasının iki dilli çocukların ikinci dillerine katkı sunduğunu ve çocukların sosyo-pragmatik becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

İlgili Araştırmalar

Dünya genelinde iki dilli yetişen çocuk sayısı günden güne artış göstermektedir. Bu sebepten, iki dillilik olgusu araştırmacıların ilgisini çekmekte ve araştırmaya değer bir konu olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, bu bölümde iki dillilikle ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmiştir.

Yurt içinde yürütülen araştırmalar. “Bir vaka çalışması: İki Dilli Çocukların Kod Değiştirme Mekanizmaları” konusunda yapılan yüksek lisans tez çalışmasında dilleri Arapça/İngilizce olan 4 iki dilli çocuğa yer verilmiştir. Bir vaka çalışması olan bu araştırmada iki dilli çocukların kod değiştirme mekanizmalarını, bu süreçte kullandıkları teknikler ve bu davranışa sebep olan etmenleri incelemek amaçlanmıştır. Çocuklar dile maruz kalma durumlarına göre eşzamanlı ve sıralı olarak iki gruba ayrılmış ve günlük konuşmaları iki yıl boyunca araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Verileri analiz etmede söylem analizi ve Hymes Kod Değiştirme İşlevleri’nden yararlanılan bu çalışmada, çocukların uzunca bir zaman iki dile de maruz kalmasının onların bu dillerle aralarında bir bağ kurmasını sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca çocuklar etrafındaki

insanlarla iletişim kurmada her iki dilden de faydalanmak için belli stratejileri kullandıkları ve farklı sebeplerden ötürü kod değiştirdikleri öne sürülmüştür (Abais, 2021).

İki dilliliğin öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerileri üzerinde ne tür etkileri olabileceğini ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yürütülmüştür. Nitel araştırma deseni olan eylem araştırması kullanılarak uygulanan bu çalışmada Diyarbakır ilinin Ergani ilçesindeki tamamı Kürtçe ve Türkçe iki dilli olan 24 7.sınıf öğrencisi yer almıştır. Verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ve “Görüşme Formu” kullanılan bu çalışmada 6 hafta süresince veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler neticesinde, öğrencilerin yazım ve noktalama işaretleri konusunda eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir (Aydın, 2021).

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer alan etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. İki dilli okul öncesi çocuklarının eğitim süresince etkinliklerde hangi düzeyde yer aldığı, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla nasıl bir iletişim içinde olduğu ve bununla ilgili öğretmenlerin ve uzmanların düşünceleri ele alınmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen bu çalışmada Van’da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında eğitim gören iki dilli 10 çocuk, 10 okulöncesi öğretmeni ve 4 alan uzmanı yer almıştır. Gözlem tekniğinden faydalanılarak gerçekleştirilen çalışmada, gözlem sürecinin başında ve sonunda TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil) testi uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, okul öncesi öğretmenleri ve alan uzmanlarıyla görüşme yapılarak gerekli veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, etim süresince gerçekleştirilen etkinliklerin yapısının çocukların dil kullanım düzeyleri üzerinde etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca yaş ve cinsiyet ile çocukların dil kullanım düzeyi arasında istatistiksel olarak fark olduğu belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda ise iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimini desteklemede öğretmenlerin bu konuda eğitimlerinin önemsenmesi, eğitim programının gözden geçirilmesi ve buna ek olarak, ailelerin de bu hususta desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır (Çiftçi, 2021).

Oturak (2021), iki dilliliğe yönelik okul öncesi öğretmenlerinin inançlarını incelediği bir araştırma yürütmüştür. Veriler, "İki dilliliğe Yönelik İnançlar Anketi" (Beliefs about Bilingualism Survey) kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde, öğretmen inançlarının demografik değişkenler doğrultusunda farklılık gösterdiği ve ayrıca öğretmenlerin iki dilliliğin çocuklara bilişsel, sosyal, akademik ve kültürel açıdan olumlu sonuçlar sağladığını belirttikleri ifade edilmiştir.

Türkçe-Arapça iki dilli çocukların okuma gelişimi üzerinde bilişsel ve dilsel faktörlerin rolünü incelemek amacıyla bir doktora tez çalışması yürütülmüştür. Hatay'da gerçekleştirilen ve 92 Türkçe-Arapça eşzamanlı iki dilli ve 35 Türkçe tek dilli 2. sınıf çocuğunun katıldığı bu çalışmada çocuklar; fonolojik farkındalık, fonolojik bellek, hızlı otomatik isimlendirme, morfosentaktik farkındalık, morfolojik farkındalık test süresi, işleme hızı ve sözcük dağarcığı performansları açısından karşılaştırılmıştır. Fonolojik farkındalık ve işleme hızı testlerinde iki dilli öğrenciler tek dilli öğrencilere göre daha başarılı olmuştur. İki dilli grupta okuduğunu anlama becerisinde sözcük dağarcığı ve fonolojik bellek yordayıcı konumundayken, bu durumu tek dilli grupta morfosentaktik performansı yordamıştır. Okuduğunu anlama becerisi noktasında iki dilli ve tek dilli grubun dilsel ve bilişsel faktörlerden farklı miktarda faydalandığı ortaya konmuştur (İlerten, 2021).

Erken çocukluk döneminde iki dilli olmanın çocukların Türkçe alıcı ve ifade edici dil becerilerini etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak üzere bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcılarını 2-7 yaş arasında 60 iki dilli ve 60 tek dilli çocuk oluşturmuştur. Gerekli verileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ve çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini ölçmek amacıyla Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) uygulanmıştır. Verileri analiz ederken Kolmogorov-Smirnov testi, t testi, Tukey, ANOVA ve Ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yaş, cinsiyet, baba eğitim seviyesi, kardeş sayısı gibi faktörler noktasında anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ancak yaşanan yer, anne eğitim seviyesi, ebeveyn mesleği, ailenin yapısı, çocukla kitap okuma sıklığı, ekranın kullanıldığı yaş ve kiminle ekranın kullanıldığı değişkenleri hususunda anlamlı fark tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, iki dilli ve tek dilli çocuklar alıcı ve

ifade edici dil becerileri açısından karşılaştırıldığında istatistiksel anlamda fark oluşmamıştır (Özpolat, 2020).

İki dilliliğin okul öncesi döneme nasıl yansıdığını inceleyen başka bir araştırma, etnografik durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmada 8 okul öncesi öğretmeni ve 13 okul öncesi çocuğu yer almıştır. Veriler katılımcı gözlem ve görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, çocuklar açısından iki dilliliğin bazı çocuklarda kendine güven duygusu oluştururken, bazılarında ise iletişim problemi oluşturduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ise eğitim ve öğretimi gerçekleştirme noktasında daha çok gayret gösterme ve bazı koşullarda da kendilerini yeterli görmedikleri bilgilerine ulaşılmıştır (Yalçın Su, 2020).

Tek dilli ve iki dilli çocukların eleştirel düşünme yetkinliklerini karşılaştırmak amacıyla bir yüksek lisans tez çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın katılımcılarını Almanya’da eğitim gören ve 5. 6. 7. 8. ve 9. sınıfa devam eden 82 tek dilli ve 114 çift dilli toplamda 196 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden tek dilli özellik taşıyanlar kontrol grubunda yer alırken, çift dilli olanlar deney grubunda yer almıştır. Verileri toplamak amacıyla her iki gruba “Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t-Testi uygulanarak analiz yapılan çalışmada, öğrencilerin eleştirel düşünmeye olan yetkinlikleri cinsiyet ve yaş faktörleri açısından da değerlendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde, çift dillilik ile eleştirel düşünme eğiliminin birbirini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir (Altıntaş, 2019).

Hamarat (2019), “İkinci Dil Eğitimi Almayan Tek Dilli Okul Öncesi Dönem Çocukları ile İki Dilli veya İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişim Düzeylerinin Karşılaştırılması” konulu yüksek lisans tez çalışması yürütmüştür. Çalışmanın amacı belli sosyodemografik faktörlere bağlı olarak ikinci dil eğitimi almayan tek dilli ve iki dilli ya da ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarını alıcı ve ifade edici dil becerileri açısından karşılaştırmaktır. Çalışmaya okul öncesi eğitim alan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 36-76 ay arasındaki 311 çocuk katılmıştır. Çocukları ölçmek amacıyla Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve sosyodemografik bilgilere ulaşmada araştırmacının hazırladığı

“Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, tek dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri puan ortalamaları noktasında iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan çocuklardan istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen daha ileride olduğu tespit edilmiştir.

Bican (2017) doktora tezinde Danimarka’da yaşayan ve birinci dilleri Türkçe olan 14-22 yaş arası iki dilli öğrencilerin dil boyutlarını baskınlık ve beceri seviyesi noktasında incelemiştir. Çalışmasının birinci basamağı öğrencilerin Türkçe ve Danca dillerinden hangisinde daha hâkim olduklarını belirlemek yönünde olmuştur. Baskın olan dilin; dil öğrenim yaşına, süresine, kullanımına ve geçmiş dil birikimine bağlı olduğu görüşünden hareketle, öğrencilere içerisinde iki yönlü dil boyutu içeren “İki Dilliler İçin Hızlı ve Kademeli Baskın Dil Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın ikinci basamağında ise öğrencilerin Türkçe seviyelerin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla “Avrupa Ortak Çerçeve Metni” tarafından oluşturulan dil seviyeleri çerçevesinde öğrencilere Türkçe testi uygulanmıştır. İstatistiksel olarak değerlendirilen veriler sonucunda öğrencilerin Danca dilinde daha baskın olduğu ve Türkçe ve Danca dillerini ne kadar sürede öğrendikleri ve ne oranda kullandıkları noktasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, Danimarka ve Avrupa’da yaşayan Türk öğrencilerin ana dil eğitimleri için kapsamlı öneriler sunulmuştur.

Çelik (2016), Fransa’da yaşamını sürdüren ve dil ve kültürlerinin devamını sağlamak için Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan Türk çocuklarla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmasında Türkçe ve Türk Kültürü dersini öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle desteklemeyi amaçlamıştır. Araştırmasının katılımcılarını Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan 12 ve 13 yaşlarında toplam 34 öğrenci oluşturmuştur. Açımlayıcı karma yöntem ile sürdürülen çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 7 hafta boyunca devam etmiştir. Bu süreçte deney grubuna Türkçe ve Türk Kültürü dersindeki norma öğretime ek olarak öz düzenleyici öğrenme stratejileri uygulanırken, kontrol grubuna herhangi ek bir işlem uygulanmamıştır. Veriler; Öz Düzenleyici Öğrenme Stratejileri Ölçeği, Türkçe Dersi Tutum Ölçeği, Akademik Başarı Testi ile Öğrenci Görüşme Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın

sonucunda, uygulanan öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarının artmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca Akademik Başarı Testi sonuçlarına göre deney grubunun başarısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmanın nitel kısmında yapılan görüşmelerden deney grubundaki öğrencilerin yapılan uygulamanın kendileri için faydalı olduğunu ve Türkçeyi eğlenceli kıldığını belirttikleri ifade edilmiştir.

Yılmaz ve Şekerci (2016), Türkiye'nin çok kültürlü yapısına değinerek farklı diller konuşulduğunu belirtmişlerdir ve araştırmalarında ana dili Türkçe olmayan çocukların ilkokul eğitiminde karşılaştıkları problemleri ve öğretmen deneyimlerini aktarmayı amaçlamışlardır. Fenomenoloji deseni kullanılarak yürüttükleri araştırmalarında 10 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılarak veri toplanmıştır. Araştırma bulguları ışığında, ana dili ile eğitim dili farklı çocukların; iletişim kuramama, anlama ve kavramada problem yaşama, akademik noktada geri kalma gibi problemler yaşadıklarının altı çizilmiştir.

Koşan (2015) yüksek lisans tez çalışmasında okul öncesi eğitimi alan ve almayan toplamda 300 çocuğun okula hazır bulunuşluklarını incelemiştir. Çalışmasını karma araştırma yöntemi uygulayarak yürüten araştırmacı, bu çalışmada aynı zamanda 15 ilkokul birinci sınıf ve 15 okul öncesi öğretmenin görüşüne de yer vermiştir. Çalışmadaki nicel veriler "Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi", "Peabody Resim Kelime Testi" ve "Aile Bilgi Formu" aracılığıyla elde edilirken, nitel verilerin toplanmasında "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluğunu artırdığı gözlemlenmiştir. Buna ek olarak; evdeki baskın dilin, çocuğun sahip olduğu kardeş sayısının, ailenin gelir seviyesinin ve ebeveynlerin eğitim düzeyinin okula hazırbulunuşluğu etkilediği bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ise okula hazırbulunuşlukta ailenin çok önemli bir role sahip olduğu belirtilmiştir.

İki dilli ve tek dilli çocukların üstbilişsel kararlar ve bilişsel esneklik çerçevesinde incelendiği bir çalışmada çocukların üstbilişsel kararlarının doğruluğunun düzenleyici rolünün bilişsel esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini

incelemek amaçlanmıştır. 47-77 ay arası 75 tek dilli ve 75 iki dilli çocukla yürütülen bu araştırmada Öğrenme Kararları ve Bilme Hissi Kararları araştırmacı tarafından oluşturulan bir araçla belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, çocukların bilişsel esnekliği “Boyut Değiştirerek Kart Eslleme Görevi” ile ölçülürken, Türkçe alıcı dil becerileri için TİFALDİ-AD testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, eşit ve eşit olmayan düzeyde iki dilli gruplar arasında bilişsel esneklik, üstbilişsel kararların doğruluğu ve Türkçe alıcı dil becerileri noktasında istatistiksel olarak fark olmadığı gözlemlenmiştir. Diğer taraftan, eşit olan ve eşit olmayan iki dilli çocukların bilişsel esneklik ve üstbilişsel kararların doğruluğu konusunda tek dilli çocuklardan daha yüksek başarı sergiledikleri saptanmıştır (Karslı, 2015).

Ayanoğlu (2015), okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların sosyal gelişimlerini incelemek adına bir yüksek lisans tez çalışması yürütmüştür. Mardin/Artuklu ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okul öncesi kurumunda gerçekleştirdiği çalışmasında okul öncesi öğretmenleri yer almıştır. Araştırmasında betimsel tarama modelinden yararlanmıştır. Okul öncesi çocuklarının sosyal gelişim süreçleri incelenerek 5’li likert ölçeği hazırlanmış ve bu ölçme aracıyla veriler toplanmıştır. Çalışmasının sonucunda, araştırmada yer alan öğretmenlerin cinsiyetinin, medeni halinin ve yaşının iki dilli çocukların sosyal gelişimleriyle ilgili görüşlerine etki etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, iki dilliliğin yetişkinlerle kurulan iletişimde olumsuz bir etki oluşturduğu tespit edilmiş ve bu durumun ilerde yapılacak araştırmalarda önem verilmesi gereken bir konu olduğu vurgulanmıştır.

5-8 yaş arası dilleri İngilizce-Türkçe, Almanca-Türkçe ve Farsça-Türkçe olan iki dilli çocuklarla yürütülen başka bir çalışmada iki dilli çocukların Türkçe konuşurken uyguladıkları sesbilgisel süreci incelemek amaçlanmıştır. Araştırma Ankara il merkezinde yabancı uyruklu çocukların eğitim gördüğü anasınıfları ve ilkokullarındaki 41 iki dilli çocukla gerçekleşmiştir. Kesitsel ve betimsel olarak yürütülen bu çalışmada veri toplamak aracı olarak Ankara Artikülasyon Testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yaşa bağlı olarak sesbilgisel süreçlerde farklılıklar saptanmıştır. Sesbilgisel süreçlerden bazılarının yaş ilerledikçe kaybolduğu gözlemlenmiştir (Rezzagil, 2010).

Tulu (2009), “Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasında iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerini belli faktörler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmasını okul öncesi eğitime devam eden 59 iki dilli ve 59 tek dilli çocukla yürütmüştür. Gerekli verileri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Peabody Resim Kelime Testi”, “Descoedres Lügatçe Testi” ve “Limbosh ve Wolf’un Lügatçe ve Dil Testi” veri toplama araçlarını kullanmıştır. Araştırma sonucunda, 4-7 yaş aralığındaki ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan çocukların uyruklarının dil gelişim düzeylerini etkilediği ve her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da iki dilli ve tek dilli çocuklarda cinsiyet faktörünün etkili olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca yaş faktörünün Peabody Resim Kelime Testi ve Resimleri İsimlendirme, Resimleri İşlevlerine göre Tanımlama Testlerinde de iki dilli ve ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların dil gelişim düzeylerini etkilediği saptanmıştır. Öte yandan, ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerinde kardeş sayısı etkili olurken, tek dilli çocuklarda bu faktörün önemli bir fark yaratmadığı görülmüştür. Buna ek olarak baba eğitim düzeyi faktörünün her iki grupta da etkili olduğu belirtilmiştir. Son olarak, anaokuluna devam etme süresinin ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların ve ana dili Türkçe olan tek dilli çocukların dil gelişim düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı olmasa da etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Gül Yazıcı (2007) birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe’yi kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı’nın etki edip etmediğini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya birinci dili Türkçe olan ve Norveç’te bulunan iki dilli 30 çocuk ve ikinci dili Türkçe olan e Türkiye’de bulunan 27 iki dilli çocuk katılmıştır. Deneysel desende yürütülen bu çalışmada deney gruplarına ön-test ve son-test uygulanmış ancak kontrol gruplarına yalnızca ön-test uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesinde Gazi Erken Çocukluk Gelisimi Degerlendirme Aracı (GEÇDA), Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU), Descoedres Lügatçe Testi (DLT) ve Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ölçme araçlarından faydalanılan bu çalışmada, deney gruplarında 12 hafta boyunca Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı (DMOEP) sürdürülmüştür ve ardından uygulama sonunda deney grupları tekrardan

ölçülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, birinci ve ikinci dili Türkçe olan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde DMOEP'in etkili olduğu saptanmıştır.

İki dilli çocukların okuma-yazma öğrenirken ne tür zorluklarla karşılaştıklarını öğrenmek üzere bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Niteliksel değer taşıyan bu çalışmada, karşılaşılan zorluklar, cümle, sözcük, hece, ses ve serbest okuma-yazma açısından ayrı bir şekilde incelenmiş ve bu doğrultuda çocukların hangi zorlukları yaşadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıları alt sosyo-ekonomik düzeydeki iki dilli çocukların öğrenim gördüğü bir okulda çalışan dört sınıf öğretmeni ve yine aynı sosyo-ekonomik düzeydeki ana dili Türkçe olan çocukların bulunduğu okulda görev yapan üç sınıf öğretmenidir. Bu katılımcılar ana görüşmelerin gerçekleştirildiği birinci grup olmuştur. Diğer katılımcı grubunu ise yine iki dilli ve ana dili Türkçe olan öğrencilerin devam ettiği okullarda görev yapan toplam 50 birinci sınıfta görev yapan öğretmen oluşturmuştur. İkinci gruptaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, bu görüşmelerin ana görüşmeleri destekleyip desteklemediği ya da destekliyorsa bu desteğin hangi seviyede olduğunu ölçmek amaçlanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmen Görüşme Formu”, “Öğrenci Tanıma Formu” ve “Bütün Devreler İçin Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler analiz edildiğinde, iki dilli öğrencilerin okuma-yazma öğrenirken; dikkat eksikliği, telaffuz hataları, derse yeterli ilgi göstermeme, materyal yetersizliği/eksikliği, okuduğunu ya da dinlediği şeyi anlamada problem, soru sorulduğunda yanıtlanamama ve kendini ifade edememe gibi güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Ana dili Türkçe olan çocuklarla bu sorunların daha çabuk çözüldüğü gözlemlenirken, iki dilli çocuklarla bu tür problemlerin çözümünde daha çok çaba gerektiği ve bazen de aşılamadığı tespit edilmiştir. Okuma-yazma öğrenilirken Türkçenin ikinci dil oluşu, ailenin desteğinin yetersiz olması ya da olmaması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı ve çocukların okul öncesi eğitim görmemeleri öğretmenler tarafından bu sorunların kaynağı olarak ifade edilmiştir (Sarı, 2001).

Yurt dışında yürütülen araştırmalar. Sohail (2022), “İngilizce-Fransızca İki Dillilerde Okuduğunu Anlama: Sentaktik ve Morfolojik Farkındalığın Rolü”

başlıklı bir doktora çalışması yürütmüştür. Bu çalışmasında, Kanada'da Fransızca erken yabancı dilde eğitim programına kaydolun çocukların okuduğunu anlamada iki farklı üstbilişsel farkındalığın rolü incelenmiştir. Araştırma, iki ayrı çalışmadan oluşmuştur. Birinci çalışmada, sözdizimsel farkındalığın, çocukların birini ve ikinci dilinde okuduğunu anlamalarına olan katkısı incelenmiştir. 72 Fransızca-İngilizce 3. sınıf iki dilli çocuğun yer aldığı bu ilk çalışmada, çocukların sözdizimsel farkındalık, okuduğunu anlama, kelime okuma, her iki dildeki kelime bilgileri ve sözel olmayan muhakeme becerileri ölçülmüştür. İlk çalışma sonucunda, Fransızca sentaktik farkındalığın Fransızca okuma anlamaya anlamlı bir şekilde katkı sunduğu ve aynı zamanda İngilizce okuma anlamayı da olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir. İkinci çalışmada ise morfolojik gelişim ve okuma anlamadaki yeri araştırılmıştır. Boylamsal bir desen kullanılarak ve 2. ve 3. sınıfa giden 115 katılımcıyla gerçekleştirilen bu çalışmada da yine çocukların her iki dildeki, morfolojik farkındalıkları, okuma anlama, kelime bilgileri ve sözel olmayan muhakeme becerileri ölçülmüştür. Elde edilen bulgular neticesinde, Fransızca morfolojik farkındalığın 2. ve 3. sınıfta Fransızca okuma anlamaya yarar sağladığı; öte yandan, İngilizce morfolojik farkındalığın yalnızca 3. sınıfta İngilizce okuduğunu anlamaya yarar sağladığı ifade edilmiştir. Boylamsal olarak, 2. sınıftaki morfolojik farkındalık 3. sınıfta her bir dildeki okuduğunu anlama becerisini öngörmüştür. Fransızca morfolojik farkındalık 3. sınıfta eş zamanlı ve 2. sınıftan 3.sınıfa boylamsal olarak İngilizce okuma anlamaya katkı sağlarken, İngilizce morfolojik farkındalık Fransızca okuma anlamaya eş zamanlı ya da boylamsal olarak katkı sağlamamıştır.

İki dilli çocukları yetiştirmedeki unsurları ve çocukların iki dilliliklerinde ailenin konumunu sorgulayan bir başka çalışma ise sosyo-demografik anketler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeler kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmada 7 aile yer almıştır. Ancak sadece ebeveynlerle görüşmeler sağlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, iki dilli çocuk yetiştirme sürecinin birbiriyle bağlantılı unsurlar tarafından olumlu ya da olumsuz etkilendiğini ve belirlendiğini ileri sürmüştür. İki dilliliği desteklemede seyahat etme, kitap okuma, şarkı söyleme, ana dil ile bağlantılar oluşturma ve evde yalnızca ana dil konuşma gibi uygulamalara yer verildiği gözlemlenmiştir.

Ayrıca çalışmaya katılan ebeveynlerden bazılarının kısıtlı imkânlarına rağmen çocuklarının iki dilliliklerini sürdürmede başarılı oldukları ve çocukların değil ebeveynlerin ilgisizlikleri söz konusu olduğunda çocukların iki dilliliklerin gelişemediği ifade edilmiştir (Dosch, 2021).

Surraín (2021), çocukların neredeyse üçte birinin İngilizce konuşulmayan evlerde yaşadığını ve bu çocukların erken çocuklukta okula başladığında İngilizce ile tanıştıklarını öne sürmüştü ve ebeveynlerin iki dillilikle ilgili algılarını ve çocukların iki dilli gelişimlerini nasıl desteklediklerini araştırmıştır. Üç ayrı çalışma ile yürüttüğü bu araştırmasının ilk aşamasında, iki dilliliğin gelişimini ekolojik bir çerçevede incelemiş ve sosyal ortam, iki dilliliğe yönelik ebeveynsel tutumlar ile evdeki dil uygulamaları arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. İkinci aşamada, ebeveynlerin çocuklarının iki dilliliğini algısını derinden anlamak için 14 İspanyolca konuşan anneyle derinlemesine görüşme gerçekleştirmiştir. Üçüncü aşamada, 35 İspanyolca konuşan anne-çocuk çiftini gözlemlemiştir. Bu gözlemlerde evdeki dil uygulamaları ve çocukların anaokuluna girişini kapsayan ebeveynsel tutumlardaki değişiklikleri incelemiştir. Aynı zamanda, ebeveynsel girdiler ile çocukların dil beceriler arasındaki bağlantıyı da ele almıştır. Ebeveynlerle görüşmeler ve yapılan gözlemler neticesinde, İspanyolcanın devamlılığının İngilizce edinimi kadar gerekli olduğu ancak ebeveynlerin iki dilliliğin en iyi nasıl destekleneceği konusunda farklı görüşlere sahip olduğu vurgulanmıştır.

Fu (2020), ailelerin dile yönelik görüşlerinin aile içi uygulamalarını nasıl etkilediğine ve ailelerin çocuklarının iki dilliliklerini ve okul ortamı dışındaki iki dilli okuryazarlıklarını nasıl desteklediklerine odaklanan bir çalışma yürütmüştür. Gözlem, görüşme yöntemleri ve aile içi uygulamaları analiz ederek ve durum çalışması yöntemini kullanarak uyguladığı bu çalışmasında, Tayvan'da yaşayan iki aile yer almıştır. Çalışmasının sonucunda, ailelerin, çocuklarının erken yaştaki iki dilli ve iki dilli okuryazarlık gelişimlerinde büyük rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, ailenin ikinci dil ile olan deneyimleri, iki dilli olmaya yönelik bakış açıları ve çocukları için beklentilerinin de etkisinin önemli olduğu gözlemlenmiştir. Yine, bu çalışmada, ailelerin çocuklarının ilk öğretmeni ve destekçileri olduğunun altı çizilmiştir. Çocukların arkadaşlarıyla olan sosyal

etkileşiminin ve günlük yaşamda her iki dili kullanmalarının iki dilliliğin ilerlemesinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ho (2019), iki dilli çocuklara, ailelerine ve anaokuluna başlamadan evde yapılan etkinliklere yönelik derin bir inceleme yapmak ve bu konuda bir anlayış geliştirmek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmasında, aile içindeki okuryazarlık etkinlikleriyle iki dilli çocukların erken çocukluk becerileri arasındaki bağlantıyı irdelemiştir. İki dilli ailelerin geçmişiyle ilgili özellikleri, aile içi okuryazarlık etkinlikleri, çocukların eğitimsel becerileriyle ilgili ebeveynsel amaçlar ve anaokuluna girişte çocukların becerileriyle ilgili ebeveynsel beklentilerini dikkate almıştır. Uyguladığı bu çalışmasının sonucunda, iki dilli çocukların ve ailelerin orantısız bir şekilde düşük sosyo-ekonomik yapıya sahip olduğu görülürken, oldukça sık aile okuryazarlık etkinlikleri uyguladıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, ailelerin çocuklarının eğitimsel beceri ve başarıları için büyük umutlar besledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca ailesel okuryazarlık uygulamalarının çocukların erken beceri gelişiminde önemli olduğu ifade edilmiştir.

Seo (2019), tek bir Koreli iki dilli aileyle yürüttüğü çalışmasında evde İngilizce, dışarda Korece taktığıyla ilk çocuklarını yetiştiren Koreli bir ailenin iki dillilik yöntemlerini tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmasında, ebeveynsel dile yönelik düşünce yapısının aile dil planlamasına nasıl bir zemin oluşturduğunu, sosyo-kültürel ve ailesel etkenlerin iki dilli çocuk yetiştirmeye ne şekilde bir bağlantısı olduğunu ve ebeveynlerin ana dilleri İngilizce olmamanın zorluklarıyla eğitim sağlama noktasında nasıl başa çıktıklarını sorgulamıştır. Araştırmanın bulguları öncelikle ailenin evde yalnızca İngilizce konuşularak yapılan uygulamalar yoluyla elde edilen akıcı İngilizce konuşma yeterliliğinden çocuklarının fayda sağladığıyla ilgili düşüncelerini belirtmiştir. Ayrıca İngilizcedeki becerilerinin çocukların başarısına etki ettiği vurgulanmıştır. İki dilli çocuk yetiştirmekteki başarının; eşlerin birbirine olan desteğine, ailedeki ortak işbirliğine ve ailesel faktörlerin yanı sıra, ebeveynlikteki tutarlılığa bağlı olduğunun altı çizilmiştir. Bununla birlikte, ebeveynlerin çocuklarının İngilizce dil gelişimini desteklemek için çeşitli oyunlara, yemek yapma, günlük kitap okuma,

İngiliz arkadaş edinme, açık hava aktiviteleri ve bir kardeşe oynama gibi etkinliklere başvurdıkları ifade edilmiştir.

Chen ve Ren (2019), ev dilinin ve okuryazarlık ortamının hangi yönünün ve hangi ebeveyn tarzının iki dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileriyle ilişkili olduğunu incelemişlerdir. Araştırmaya düşük gelirli ailelerden gelen 84 Çince-İngilizce iki dilli çocuk katılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, ebeveynlerin çocuklara kitap okumasının ve bu okumanın sıklığının ikinci dilde daha iyi ifade edici dil becerilerini sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca otoriter ebeveyn tarzı Çince alıcı dil becerilerinin daha iyi olmasıyla ilişkilendirilmiştir.

Duygu düzenleme ve yürütücü işlev becerilerinin erken akademik başarı üzerinde etkili olduğu düşünülmüş ve bu konuda bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, erken çocukluk boyunca, iki dillilik, yürütücü işlevler, duygu düzenle ile akademik başarı arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmada, düşük gelirli Meksika-Amerikalı 322 anne-çocuk çifti yer almıştır. Çocuklar, 36, 54 ve 72 aylıktır. İspanyolca ve İngilizce kelime dağarcığı arasındaki etkileşim incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, bir yürütücü işlev olan engellemenin erken çocukluk boyunca akademik başarıyı öngördüğünü göstermiştir. Bununla birlikte, İngilizce kelime bilgisini kontrol ederken, daha fazla İspanyolca kelime bilgisinin dolaylı bir şekilde akademik başarıyı öngördüğü tespit edilmiştir. Bu durum, göçebe aile çocuklarının İngilizce konuşulan sınıflarda kendilerini geliştirmeye başladıkça, İspanyolca dil becerilerini devam ettirmekten faydalanabilecekleri şeklinde öne sürülmüştür (Winstone, 2018).

Çin'deki iki dilli çocukların okuma alışkanlıklarını artırmak ve dilbilimsel ve bilişsel yeterliklerini desteklemek amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Bu araştırma, çocuklara kitap okuma etkinliğine Erken Senkronize İki Dilli Okuma adında bir yaklaşım getirmiştir. Bu yaklaşım, ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okumasını Çince ve İngilizce sesli resimli kitaplar, görsel-işitsel tekrarlı okuma ve canlandırarak okuma teknikleriyle güçlendirmiş ve aynı zamanda küçük çocukların iki dilli yeterliklerini geliştirmesine yardımcı olmuştur. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, Çin'de yaşayan, Çince ve İngilizceyi amaçlı olarak öğrenmemiş ve 4-5 yaşında 40 çocuk yer almıştır. Çocuklar eşit

sayılarda 4 gruba ayrılmış ve 8 haftalık deneysel bir kitap okuma süreci geçirmiştir. Grupların 3'ü sesli kitap okuma yönteminin farklı çeşitlerini ebeveynleriyle her gün yaklaşık 30 dakika süresince gerçekleştirmiştir. Gruplardan biri ise karşılaştırma grubu olarak normal okuma yöntemi ile kitap okumuştur ya da hiç okumamıştır. Araştırmanın sonucunda, deneysel süreç öncesinde tüm grupların anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilerek deney gruplarının aldıkları işlem sonrası iyi okuma alışkanlığı ve ilgi kazandığı ve ayrıca iki dilli okuduğunu anlama ve ifade becerisinde istatistiksel anlamda başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Karşılaştırma grubunun ise anlamlı bir fark oluşturmadığı belirtilmiştir. Erken çocukluk döneminde aile farkındalığının ve okuma etkinliklerinde kullanılacak farklı materyallerin ve yöntemlerin öneminin altı çizilmiştir (Feng, 2017).

Hyonsuk (2016), etnografik durum çalışması yöntemiyle iki dilli bir çocuğun farklı bağlamlarda sosyalleşmesini ve dil kullanımını incelemiştir. Bu çalışmada, 7 yaşında Kore-Amerikan iki dilli bir çocuk yer almış ve bu çocuğun sosyal uyum sürecini; İngilizce tek dilli ortam, Korece-İngilizce iki dilli ortam ve Korece tek dilli ortam olmak üzere dilbilimsel, kültürel ve işlevsel olarak farklı 3 ortamda incelemiştir. Uzun süreli gözlemler yoluyla gerçekleştirdiği bu süreçte, ses ve video kayıtları, görüşmeler, eşyalar ve saha notları aracılığıyla veriler elde etmiştir ve ek olarak, yaklaşık 180 saatlik kayıtları analiz etmiştir. İki dilli çocuğun örgün ve yaygın eğitim yerlerindeki akademik sosyal uyumunu, akran ve kardeşleriyle olan sosyal uyumunu ve nezaket anlamında sosyal uyumunu değerlendirmiştir. Çalışması sonucunda, çocuğun sosyal uyum sürecinde aktif bir rol oynadığını ve farklı topluluklarda yer alarak çeşitli sosyal uyum süreci deneyimlediğini gözlemlemiştir. Çocuğun sosyal ve kültürel beklentilerin açık ve net olduğu yerlere daha kolay uyum sağladığı görülürken, kuralların ve değerlendirmelerin belirsiz ya da karmaşık olduğu yerlere sosyal olarak uyum sağlamada zorlandığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, okulların iki dilli çocuklar konusundaki anlayışlarını zenginleştirmeleri ve programlarını bu doğrultuda geliştirmeleri gerektiğinin altı çizilmiştir.

Yürütücü işlev becerilerinin çocukların akademik başarıları üzerinde çok büyük etkisi olduğu düşünülerek, İngilizce dil eğitimi veren okul öncesi programına kayıtlı 39 İspanyol çocuğun yürütücü işlev becerileri, sözel becerileri ve iki dillilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocukların kelime bilgisi çeşitliliği ve yürütücü işlev becerileri hem İspanyolca hem de İngilizce olarak ölçülmüştür. Yürütücü işlev becerileri “Head-to-Toes” adlı değerlendirme aracıyla ölçülürken, kelime bilgisi çeşitliliği ise çocuklardan dinledikleri öyküyü tekrardan anlatmalarını isteyerek ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda, üretken iki dilli olarak tanımlanan ve dinledikleri hikâyeyi hem İngilizce hem de İspanyolca olarak anlatan çocukların yürütücü işlev becerilerinin tek dilli akranlarından daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Peredo, 2015).

Yao (2014) tarafından yürütülen çalışmada, iki dilli çocukların yürütücü işlevleriyle ilgili çalışmalar yapıldığı ancak düşük gelirli ailelerin iki dilli çocuklarıyla ilgili yeterli araştırma olmadığı öne sürülerek, düşük gelirli iki dilli ve tek dilli çocukların yürütücü işlev becerileri incelenmiştir. Ayrıca bu araştırma, eş zamanlı ve sıralı iki dilli çocukları da yürütücü işlev becerileri açısından karşılaştırmıştır. Çalışmanın katılımcılarını İspanyolca-İngilizce iki dilli 4-5 yaşındaki 60 çocuk oluşturmuştur. 60 çocuğun 41’i iki dilli, 19’u ise tek dilli olmak üzere iki gruba ayrılmış; iki dilli grup da yine 19’u eş zamanlı iki dilli, 22’si sıralı iki dilli olarak iki gruba ayrılmıştır. Çocukların yürütücü işlev becerileri üç ayrı test ile ölçülmüş; İngilizce dil yeterlikleri ise Okul Öncesi Dil Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Çalışmanın sonucunda, eş zamanlı ve sıralı iki dilli grup karşılaştırıldığında, eş zamanlı iki dillilerin sıralı iki dillilere göre kısa süreli bellekte daha başarılı oldukları bulunmuştur. Öte yandan, sıralı iki dilliler, değiştirme becerisinde (beynin yeni durumlara göre uygun değişiklikler yapması) eş zamanlı iki dillilere göre daha başarılı olmuştur. İngilizce dil yeterliği, okuma uyarısı ve anne eğitim seviyesi kontrol edildikten sonra, tek dillilerin iki dilli çocuklardan daha iyi kısa süreli bellek performansı gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Kontrol değişkenlerinin eklenmesiyle, eş zamanlı iki dillilerin kısa süreli bellekte diğer iki dil grubundan daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

İki dilli çocuklara kitap okuma, kitap tartışması ve kelime etkinlikleri yaptırmanın hem ana dillerinde hem de ikinci dillerindeki ifade edici ve alıcı dil becerilerinde etkili olup olmadığını öğrenmek amacıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada İngilizce-İspanyolca iki dilli 35-56 aylık 12 çocuk yer almıştır. Çocuklar dört gruba ayrılmış; birinci grup her iki dilde işlem görürken, ikinci grup yalnızca İngilizce, üçüncü grup yalnızca İspanyolca ve dördüncü grup ise kontrol grubu olarak matematik becerileri üzerine işlem almıştır. Yarı deneysel desen türü ile yürütülen bu çalışmada, bütün grupların deneysel süreç öncesi alıcı ve ifade edici dil becerileri ölçülmüştür. Ön-test sonrası, birinci, ikinci ve üçüncü gruplarla 4 hafta boyunca hikâye öncesi sunum, kitap okuma, kitap tartışması ve kelime egzersizleri yapılmıştır. Deneysel işlemin ardından çocukların tekrardan alıcı ve ifade edici dil becerileri test edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, iki dilli grubun; İspanyolca grubu, İngilizce grubu ve kontrol grubu ile karşılaştırıldığında kelime bilgisi becerisi noktasında daha yüksek başarı elde ettiği gözlemlenmiştir (Parra-Cisneros, 2013).

Park (2012), Koreli ailelerin, Kore'deki anaokullarında çalışan öğretmenlerin ve eğitim gören çocukların İngilizce dil eğitimine yönelik algılarını öğrenmek amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasında, 30 anaokulu öğretmeni, 33 ebeveyn ve 32 5-6 yaşında anaokulu çocuğu olmak üzere toplamda 95 katılımcı yer almıştır. Ebeveyn ve öğretmenlerin algılarını anket aracılığıyla ölçerken, çocukların İngilizce öğrenmeye yönelik algılarını anket, görüşme ve resim yapma etkinlikleri kullanılarak test etmiştir. Çalışması sonucunda, ebeveyn ve çocuk gruplarının öğretmen grubuna kıyasla İngilizce dil eğitimine daha olumlu yaklaştığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca ebeveynler ve çocukların İngilizce eğitiminin anaokulu düzeyinde gerekli olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Çocukların İngilizceye karşı hem ilgili olduklarını hem de İngilizce öğrenmede yüksek özgüven gösterdiklerini vurgulamıştır.

Küçük yaştaki çocukların İspanyolca ve İngilizce dil gelişimlerini incelemek amacıyla yürütülen başka bir çalışmada, Head Start programına devam eden, yaşları 3 olan ve İspanyolca-İngilizce iki dilli 8 çocukla çalışılmıştır. Çocuklar okula başladıkları Ağustos ayında ve Mayıs ayında ölçülmüştür.

Gerekli veriyi toplamak için Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool – 2 (CELF Preschool-2) ölçeğinin İspanyolca ve İngilizce sürümü, kelime bilgisini ve dilbilgisi test etmeye yönelik ölçekler kullanılmıştır. Bununla birlikte, dile maruz kalma durumu açısından, sınıf öğretmenlerinin İspanyolca, İngilizce ve karma dil kullanımları çocukların dil öğrenme ortamlarını uygun bağlamda değerlendirmek adına incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, çocukların okulun başındaki İspanyolca puan ortalamaları Mayıs ayındakinden anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Ancak fiil çeşitlerinin toplam sayısında bir artış gözlemlenmiştir. Çocukların Mayıs ayındaki İngilizce alıcı dil, içerik ve yapı puan ortalamaları okula başladıkları ilk aya göre istatistiksel anlamda daha yüksek çıkmıştır. Buna ek olarak, çocukların fazlasıyla karma dil kullanımına maruz kaldıkları belirtilmiştir (Dubasik, 2011).

22-41 aylık 12 çocukla yürütülen başka bir araştırmada, ifade edici dil becerilerinde gecikme yaşayan iki dilli çocuklarda diyaloga dayalı kitap okumanın uygulanabilirliğini incelemek amaçlanmıştır. Çocukların 6'sı deney grubundayken, diğer 6'sı kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubundaki çocuklara diyaloga dayalı kitap okuma çocukların evinde İngilizce olarak araştırmacı tarafından sağlanmıştır. İspanyolca olarak ise diyaloga dayalı kitap okuma teknikleri hakkında eğitim verilen anneler tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama 6 hafta boyunca devam etmiş olup, her bir dildeki okuma ortalama 30 dakika sürmüştür. Çalışma, çocukların genel anlamda kelime dağarcığındaki artışına ek olarak, her bir çocuk için İngilizce ve İspanyolca olarak seçilen 10 kelimenin edinimini incelemiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara kıyasla her bir dilde anlamlı derecede daha fazla hedef kelime öğrendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulama aynı zamanda çocukların kitap okuma etkinliklerine devamlılığında etkili olmuştur. Araştırmaya katılan anneler de bu yaklaşımla ilgili memnuniyetlerini dile getirmiş ve ayrıca çocuklarının kelime dağarcığını geliştirmede özgüvenli hissettiklerini ifade etmiştir (Tsybina, 2010).

B. A. Collins (2010) tarafından, göçmen çocukların, anaokulunda ve 2. sınıfta, ilk ve ikinci dillerinin duygusal ve davranışsal iyi oluşlarıyla bağlantılı olup olmadığını öğrenmek bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İspanyolca-İngilizce iki

dilli 228 çocukla yürütölen bu tez çalışması, iki ayrı araştırmadan oluşmuştur. İlk bölümde çocukların sözel dil becerileri İspanyolca ve İngilizce olarak ölçölmüştür. İkinci araştırmada, çocukların dil yeterliklerinin duygusal ve davranışsal iyi oluşlarıyla ilişkisi incelenmiştir. Çalışmada yer alan çocukların çoğunluğu okula başladıklarında ilk ve ikinci dilleri düşük seviyede olduğu belirtilirken, zamanla her bir dilde önemli derecede ilerleme gözlemlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, birinci ve ikinci dilin ciddi bir şekilde iyi oluş ve okuldaki durumla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Boylamsal analizler, okula dillerin herhangi birinde ya da her ikisinde yaşına uygun yeterlikte başlayan çocukların her iki dilde düşük yeterliği olanlara göre daha başarılı okul performansı gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi ve araştırmanın geçerliği başlıkları ele alınmış ve detaylı olarak incelenmiştir.

Araştırmanın Deseni

Ailelerin iki dilli çocuklarına kitap okumasının çocukların Türkçe dil gelişimlerine etkisinin olup olmadığını incelemeyi amaçlayan bu araştırma, yarı deneysel desen türlerinden ön-test, son-test ve izleme testi kontrol gruplu desen uygulanarak yürütülmüştür. Bu desenin en belirgin özelliği çalışma gruplarını oluştururken seçkisiz atamayı içermemesidir. Hali hazırda bulunan gruplardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenir. Deney grubundaki katılımcılara işlem uygulanırken kontrol grubundaki katılımcılara herhangi bir işlem uygulanmaz (Büyüköztürk vd., 2020).

Sosyal bilimlerde yürütülen çalışmalarda sıklıkla yararlanılan ve mevcut sınırlılıkların dikkate alındığı bu desen, gerçek deneysel desenin uygulanamayacağı durumlarda kullanılmaktadır. Ancak gerçek deneysel desenlerden sonra büyük ölçüde faydalanılan ve “olabilenin en iyisi” olarak değerlendirilen bir desen türüdür (Karasar, 2012, s.99; Tutar ve Erdem, 2020). Bunun yanı sıra, deney ve kontrol gruplarının seçkisiz olarak oluşturulmasının zor olduğu koşullarda oldukça yararlı olan bir desendir. Her ne kadar grupların seçkisiz oluşturulmaması ortaya gruplar arası eşitsizliği doğursa da belirlenen grupların benzer özelliklerde olmasına dikkat edilir (Baştürk, 2014). Araştırmada bu desenin kullanılmasının öncelikli sebebi, araştırmanın konusuna ve amacına uygunluğudur. İkinci olarak, bu araştırmanın yürütüldüğü bölgedeki tüm kurumlarda iki dilli çocuk mevcut değildir. Bu durum, seçkisiz yerleştirmeyi olanaksız kılmaktadır. Son olarak, bu desen hem araştırmaya uygunluğu hem elde edilen verileri karşılaştırma fırsatı sunması hem de bulgular üzerine yorum yapma açısından oldukça önemlidir ve yürütülecek araştırmayı destekler niteliktedir (Oral ve Çoban, 2020). Desenin şema olarak gösterimi Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Deseni

Grup	Ön-test	İşlem	Son-test	İzleme
D	O ₁	X	O ₃	O ₅
K	O ₂		O ₄	

D: Deney grubu.

K: Kontrol grubu.

O₁, O₃ ve O₅: Deney grubuna uygulanan ön-test, son-test ve izleme testi ölçümleri.

O₂ ve O₄: Kontrol grubuna uygulanan ön-test ve son-test ölçümleri.

X: Deney grubundaki çocuklara aileleri tarafından okunan resimli çocuk kitabı uygulaması.

Belirlenen desen doğrultusunda, yürütülen bu çalışmada deney ve kontrol gruplarını oluşturan çocuklara uygulama öncesinde ön-test olarak İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA) ölçeği uygulanmıştır. Sonrasında, deney grubundaki çocuklara 10 hafta boyunca deneysel işlem uygulanırken kontrol grubundaki çocuklara işlem uygulanmamıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından deney ve kontrol gruplarının her ikisi son-test olarak İÇ-TDA ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. İşlemin kalıcı olup olmadığını belirlemek amacıyla son-test işleminin üzerinden dört hafta geçmesiyle deney grubundaki çocuklara izleme testi olarak İÇ-TDA yeniden uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını belirleyebilmek amacıyla öncelikle Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından gerekli onay (EK-A) alınmıştır. Bu onayla birlikte, Ağrı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni (EK-B) alınmıştır. Bu alınan yazılı izinlerle birlikte okul müdürlüğüne ve sınıf öğretmenlerine başvurulmuş ve araştırmanın kapsamı, amacı, yararı ve çocukların herhangi bir şekilde olumsuz etkilenmeyeceği açıklanmıştır. Ardından, çocukların ailelerine veli onam formları (EK-C)

gönderilmiş ve bu şekilde gönüllü olan katılımcılar değerlendirilmiştir. Buna ek olarak hem velilere hem çocuklara hem de uygulama yapılacak okuldaki öğretmenlere araştırmanın tamamen gönüllülük ve gizlilik esas alınarak yürütüleceği belirtilmiş; elde edilen tüm bilgilerin ve bulguların araştırma kapsamında kullanılacağı ve araştırma dışında hiçbir kişiyle paylaşılmayacağını özellikle altı çizilmiştir. Araştırma kapsamında yürütülecek sürecin çocuklar için yararlı olacağı da ifade edilmiştir.

Bu durumdan hareketle, çalışmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılı süresince iki dilliliğin en yoğun olduğu Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan Ağrı ilinin bir ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi anasınıflarında eğitim gören 5 yaşında Kürtçe-Türkçe iki dilli toplam 36 çocuk oluşturmuştur. Çocukların 18'i deney grubunda yer alırken, diğer 18'i kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma kapsamında, ilçe merkezindeki iki ayrı devlet okulu ve bu okulun anasınıfları tespit edilmiştir. Okulların birindeki iki anasınıfı deney grubu, diğer okuldaki iki anasınıfı ise kontrol grubu olmuştur. Sınıfların deney ve kontrol grubu olma durumları seçkisiz olarak tayin edilmiştir. Bu doğrultuda ilk başta toplamda 64 katılımcıya veli onam formu gönderilmiştir. Ancak bu araştırmanın iki dillilik başlığı altında belirtildiği üzere, iki dillilik farklı şekillerde tanımlanmakta ve yorumlanmaktadır. Bu hususta, araştırmada yer alacak çalışma gruplarını oluştururken Bialystok (2001) tarafından yapılan iki dillilik tanımı göz önünde bulundurulmuştur (bkz. s.21). Daha önceden yapılan çalışmalarda da çalışma grubunu oluştururken ya da iki dillilikle ilgili eser ortaya koyarken iki dilliliğin belli bir düzeyini veya belirli bir iki dillilik tanımını ölçüt olarak seçme durumu gözlemlenmektedir (Chilla ve Fox-Boyer, 2012; Cummins, 1978; Özşen vd., 2020). Bu sebepten, bu çalışmada da evlerinde aktif bir şekilde Kürtçe konuşulan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen, 5 yaşında, sosyo-ekonomik düzey olarak benzer ortamlarda yaşayan ve okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecine 42 çocukla başlanmıştır. Ancak süreç içinde uygulamaya devam etmeyen ve okula devam etmeyen çocuklar veri setine eklenmemiştir. Böylece, mevcut araştırmanın çalışma grubu 36 çocuktan oluşmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklarla ve aileleriyle ilgili bilgiler Tablo 2, 3, 4 ve 5'te gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Deney ve Kontrol Grubuna Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Kız	9	8	17
Erkek	9	10	19
Toplam	18	18	36

Toplamda 36 çocuktan oluşan çalışma grubunun deney grubunda 9 kız çocuk ve 9 erkek çocuk bulunurken kontrol grubunda 10 erkek çocuk ve 8 kız çocuk yer almaktadır. Çalışma grubunun tamamı cinsiyete göre incelendiğinde ise 36 çocuğun 19'u (%52,8) erkek çocuk, 17'si (%47,2) ise kız çocuktan oluşmaktadır.

Tablo 3

Çalışma Grubundaki Çocukların Yaş ve Kardeş Sayısı Dağılımları

Değişkenler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Yaş	5 Yaş	18	100	18	100
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	1	5,6	-	-
	1-3 Kardeş	11	61,1	5	27,8
	4-6 Kardeş	5	27,8	9	50
	7 ve üstü	1	5,6	4	22,2

Tablo 3 değerlendirildiğinde, deney grubunda ve kontrol grubundaki tüm çocukların 5 yaşında olduğu görülmektedir. Deney grubunda tek çocuk olan çocuk sayısı 1 (%5,6), 1-3 kardeş olan çocuk sayısı 11 (%61,1), 4-6 kardeş olan çocuk sayısı 5 (%27,8) ve 7 ve üstü kardeş olan çocuk sayısının ise 1 (%5,6) olduğu tespit edilmektedir. Diğer taraftan, kontrol grubunda tek çocuk özelliği taşıyan bir çocuk olmadığı; 5 çocuğun (%27,8) 1-3 kardeş olduğu, 9 çocuğun (%50) 4-6 kardeş olduğu ve 4 çocuğun da (%22,2) 7 ve üstü kardeş olduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 4

Çalışma Grubundaki Çocukların Anne - Babalarının Yaş ve Eğitim Düzeyi Dağılımları

Değişkenler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Anne Yaş Aralığı	25 ve altı	4	22,2	1	5,6
	26-30 arası	5	27,8	8	44,4
	31-35 arası	2	11,1	4	22,2
	36-40 arası	4	22,2	2	11,1
	41 ve üstü	3	16,7	3	16,7
Baba Yaş Aralığı	25 ve altı	1	5,6	-	-
	26-30 arası	3	16,7	3	16,7
	31-35 arası	5	27,8	6	33,3
	36-40 arası	2	11,1	4	22,2
	41 ve üstü	7	38,9	5	27,8
Anne Eğitim Düzeyi	Okuma-yazma bilmiyor	3	16,7	6	33,3
	Okuryazar	2	11,1	2	11,1
	İlkokul	7	38,9	9	50
	Ortaokul	3	16,7	1	5,6
	Lise	3	16,7	-	-
Baba Eğitim Düzeyi	Okuma-yazma bilmiyor	2	11,1	2	11,1
	Okuryazar	1	5,6	2	11,1
	İlkokul	5	27,8	11	61,1
	Ortaokul	4	22,2	3	16,7
	Lise	5	27,8	-	-
	Lisans	1	5,6	-	-

Araştırmaya katılan çocukların aileleriyle ilgili betimsel istatistikleri gösteren Tablo 4 incelenmiştir. Deney grubundaki annelerden 4'ünün (%22,2) 25 yaşın altında, 5'inin (%27,8) 26 ila 30 yaş arasında, 2'sinin (%11,1) 31 ila 35

yaş arasında, 4'ünün (%22,2) 36 ila 40 yaş arasında ve 3'ünün (%16,7) 41 yaş üzerinde olduğu gözlemlenmektedir. Öte yandan, kontrol grubundaki annelerin ise 1'inin (%5,6) 25 yaşın altında, 8'inin (%44,4) 26 ila 30 yaş arasında, 4'ünün (%22,2) 31 ila 35 yaş arasında, 2'sinin (%11,1) 36 ila 40 yaş arasında ve 3'ünün (%16,7) 41 yaş üzerinde olduğu gözlemlenmektedir.

Deney grubunda yer alan çocukların babalarının yaşı incelendiğinde, 25 yaşın altında olan 1 (%5,6) baba bulunmaktadır. 26-30 yaş arasında olan 3 (%16,7), 31-35 yaş arasında olan 5 (%27,8), 36-40 yaş arasında olan 2 (%11,1) ve 41 yaş ve üzerinde olan 7 (%38,9) kişinin bulunduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki babalardan 25 yaş ve altında kimsenin olmadığı; 3'ünün (%16,7) 26 ila 30 yaş arasında, 6'sının (%33,3) 31 ila 35 yaş arasında, 4'ünün (%22,2) 36 ila 40 yaş arasında ve 5'inin (%27,8) 41 yaş ve üzerinde olduğu tespit edilmektedir.

Çalışma grubundaki çocukların annelerinin eğitim düzeyi ele alındığında; deney grubundaki annelerin 3'ünün (%16,7) okuma-yazma bilmediği, 2'sinin (%11,1) okuryazar, 7'sinin (%38,9) ilkököl düzeyinde, 3'ünün (%16,7) ortaokul düzeyinde ve 3'ünün (%16,7) de lise düzeyinde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, kontrol grubunda okuma-yazma bilmeyen 6 (%33,3), okuryazar 2 (%11,1), ilkököl düzeyinde olan 9 (%50), ortaokul düzeyinde 1 (%5,6) anne ve lise düzeyinde anne bulunmadığı belirlenmiştir.

Deney grubundaki babaların 2'sinin (%11,1) okuma-yazma bilmediği, 1'inin (%5,6) okuryazar olduğu, 5'inin (%27,8) ilkököl düzeyinde, 4'ünün (%22,2) ortaokul düzeyinde, 5'inin (%27,8) lise düzeyinde ve 1'inin (%5,6) lisans düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunda ise okuma-yazma bilmeyen 2 (%11,1), okuryazar 2 (%11,1), ilkököl düzeyinde 11 (%61,1) ve ortaokul düzeyinde 3 (%16,7) baba bulunmaktadır.

Tablo 5

Çalışma Grubundaki Çocukların Anne - Babalarının Meslek, Aylık Gelir ve Evde Konuşulan Dil Dağılımları

Değişkenler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Annenin Mesleği	İşsiz	8	44,4	8	44,4
	Esnaf	1	5,6	-	-
	Diğer	9	50	10	55,6
Babanın Mesleği	İşsiz	1	5,6	3	16,7
	Memur	1	5,6	1	5,6
	İşçi	12	66,7	12	66,7
	Esnaf	2	11,1	-	-
	Diğer	2	11,1	2	11,1
Aylık Gelir	Asgari ücretin altı	7	38,9	13	72,2
	Asgari ücret	8	44,4	3	16,7
	Asgari ücretin üstü	3	16,7	2	11,1
Evde Konuşulan Dil	Yalnızca Kürtçe	2	11,1	2	11,1
	Türkçe ve Kürtçe	16	88,9	16	88,9

Tablo 5 değerlendirildiğinde, deney grubunda yer alan 8 annenin (%44,4) herhangi bir işe sahip olmadığı, 1 annenin (%5,6) mesleğini esnaf olarak belirttiği ve 9 annenin (%50) mesleğini diğer olarak belirttiği gözlemlenmektedir. Kontrol grubundaki annelerin meslek durumları incelendiğinde, 8 annenin (%44,4) işsiz olduğu ve 10 annenin (%55,6) mesleğini diğer olarak belirttiği görülmektedir. Diğer taraftan, deney grubunda yer alan babalardan 1'i işsiz (%5,6), 1'i memur (%5,6), 12'si işçi (%66,7), 2'si esnaf (%11,1) ve 2'si diğer (%11,1) olarak mesleğini belirttiği tespit edilmektedir. Kontrol grubunda ise 3 işsiz (%16,7) 1 memur (%5,6), 12 işçi (%66,7) ve 2 diğer (%11,1) meslek grubundan baba yer almaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların ailelerinin aylık gelir durumu ele alındığında, deney grubunda 7 ailenin (%38,9) asgari ücretin altında, 8 ailenin (%44,4) asgari ücret seviyesinde ve 3 ailenin (%16,7) asgari ücretin üzerinde aylık gelire sahip olduğu belirlenmektedir. Kontrol grubunda ise 13 aile (%72,2) asgari ücretin altında gelir alırken, 3 aile (%16,7) asgari ücret düzeyinde ve 2 aile (%11,1) asgari ücretin üzerinde aylık gelir kazanmaktadır.

Son olarak, çalışma grubunu oluşturmada önemli bir ölçüt olan evde konuşulan dil değişkeni değerlendirildiğinde, deney grubundaki çocuklardan 2'sinin (%11,1) evinde yalnızca Kürtçe konuşulduğu, 16'sının ise (%88,9) evinde hem Türkçe hem Kürtçe konuşulduğu gözlemlenmektedir. Aynı şekilde, kontrol grubundaki çocukların da 2'sinin (%11,1) evinde yalnızca Kürtçe kullanılırken, 16'sının (%88,9) evinde Türkçe ve Kürtçe birlikte kullanıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, gerekli izinlerin alınması ve uygulama öncesi çocuklarla tanışıp olumlu bir atmosfer oluşturma'nın ardından başlamıştır. Veri toplamaya başlamadan bir hafta önce uygulama yapılacak okullar ziyaret edilmiş ve çocuklarla tanışma gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla belli bir zaman geçirdikten sonra, kendilerine yapılacak araştırmayla ilgili bilgi verilmiştir. Tüm çocukların velilerine araştırma kapsamını açıklayıcı ve onaylarını almayı gerektiren veli onam formları, katılım kabul formu ve aile bilgi formu gönderilmiştir. Velilere gönderilen bu formlarda, veli ile iletişime geçme talepleri iletilmiş ve bu doğrultuda velilerin yazılı izninin yanı sıra onlarla telefon aracılığıyla iletişim kurulmuş ve araştırmanın amacı, çocuklara sağlayacağı yararlar, çocukları olumsuz etkilemeyeceği, gönüllük ve gizlilik esas alınarak uygulanacağı iletilmiştir.

Çalışmaya velisi ve kendisi gönüllü olarak katılım gösteren çocuklar belirlendikten sonra bu çocuklar arasından mevcut araştırmanın ölçütlerini sağlayan çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma gruplarının oluşturulmasını takiben deney ve kontrol grubundaki çocukların tümüne ön-test olarak İÇ-TDA ölçeği uygulanmıştır. Çocuklar okula gelip bir süre ortama adapte

olduktan sonra ölçek uygulamasına geçilmiştir. Ölçek eğitimi, araştırma sürecinin öncesinde, ölçeğin geliştiricileri tarafından çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma uygulama süresince ise ölçek bizzat araştırmacı tarafından uygulanmış olup ölçeğin uygulandığı yerin sınıftan ayrı, sessiz bir ortam olmasına dikkat edilmiştir. Ölçek uygulanan çocukların kendilerini rahat hissetmesi adına uygulamaya başlamadan önce kısa oyunlara yer verilmiştir. Ölçeğin uygulandığı süre boyunca, çocuklara istedikleri zaman uygulamayı bitirebilecekleri ya da uygulamaya ara verebilecekleri ifade edilmiştir. Böylelikle çocukların bu süre zarfında sıkılmamaları sağlanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki tüm çocuklara ön-test olarak İÇ-TDA uygulanmasının ardından deneysel işlem öncesinde deney grubundaki çocuklarla bir hafta boyunca ön uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu bir haftalık ön uygulama sürecinde genel olarak ve ailelere kitap dağıtımı konusunda problem olup olmadığı gözlemlenmiştir. Herhangi bir olumsuzluk ve problemle karşılaşılmadığından deneysel uygulamaya geçilmiş ve her bir çocuğa bir hafta boyunca evde kendisine okunması için 3'er kitap verilmiş ve bu uygulama 10 hafta boyunca tekrarlanmıştır. Çocuklara sırayla hangi kitapların okunacağı tablo haline getirilmiş ve oluşturulan çizelgeye göre çocuklara kitaplar dağıtılmıştır. Çocukların okuldan çıkış saatlerinde kitaplar velilere teslim edilmiş ve bir hafta sonrasında sabah okula gelirken getirmeleri istenmiştir. Araştırmacı, uygulama süresi boyunca haftanın belirli bir gününde okula gitmiş ve kitap değişimlerini bizzat gerçekleştirmiştir. Bu esnada velilerle görüşülmüş ve süreç hakkında velilerden sözel dönütler alınmıştır. Kitap değişim gününden bir gün önce kitap değişimini hatırlatmak adına velilere çevrimiçi mesajlar gönderilmiştir. Süreç boyunca velilerin çocuklara kitapları düzenli okumaları hususunda gerek yüz yüze gerekse mesaj yoluyla hatırlatmalar yapılmıştır. 10 haftalık uygulama sürecinin ardından deney ve kontrol grubundaki çocuklara İÇ-TDA ölçeği son-test olarak uygulanmıştır. Uygulanan deneysel işlemin kalıcılı olup olmadığını incelemek amacıyla son-test ölçümünden dört hafta sonra deney grubuna izleme testi uygulanmıştır. Uygulanan deneysel işlem evde aileler tarafından gerçekleştirildiğinden çocuklar gün içinde kendi sınıf öğretmenleriyle almakta oldukları okul öncesi eğitim programına devam etmişlerdir.

Aile bilgi formu. Aile bilgi formu, okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların yaşını, cinsiyetini, annenin yaşını, eğitim seviyesini ve mesleğini, babanın yaşını, eğitim seviyesini ve mesleğini, kardeş sayısını, ailenin sosyo-ekonomik düzeyini ve evde konuşulan dili belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

İki dilli çocuklar için Türkçe değerlendirme aracı (İÇ-TDA). İki Dilli Çocuklar İçin Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA), iki dilli çocukların dil gelişim seviyesini tespit edebilecek ölçme aracının olmamasını ve iki dilli çocukları tek dilli çocuklar için geliştirilmiş ölçme araçlarını kullanarak ölçmenin belli yanılgılara sebep olacağını ortaya sürülerek geliştirilmiştir. Bu problemi dayanak noktası olarak temel alan İÇ-TDA'nın amacı, 12-72 aylık iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda, iki dilli çocuklara göre eğitim programlarının oluşturulmasına yön vermek ve bu çocukların dil gelişimlerinde nasıl farklılaştığını ve nasıl bir dil edinim sürecinden geçtiklerini anlama noktasında fayda sağlamak amacıyla geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde, veriler iki dilliliğin oldukça yaygın olduğu bölgelerdeki çocuklardan elde edilmiştir. Toplamda 772 çocukla çalışılan bu ölçekte, en fazla katılımcı Ağrı ilinden belirlenmiş, en az katılımcı ise İstanbul ve Van illerindendir. Öte yandan, ölçekte toplamda 133 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden; 25 madde (1-25) 12-24 aylık, 30 madde (26-55) 25-36 aylık, 23 madde (56-78) 37-48 aylık, 23 madde (79-101) 49-60 aylık ve 32 madde (102-133) 61-72 aylık çocuklar için oluşturulmuştur. Bununla birlikte, 43 madde sesbilim, 54 madde biçimbilim, 52 madde sözdizimi, 94 madde anlambilim ve 34 madde kullanım bilgisi dil bileşenlerine yöneliktir. Ölçekte bulunan 90 madde birden çok dil bileşenini kapsamaktadır.

133 madde içeren İÇ-TDA'nın geçerliliğine yönelik analiz sonuçlarına göre, "Kapsam Geçerliği İndeksi (KGİ)" değerinin 0,80 ve üzeri kabul edilmesi doğrultusunda ölçekteki maddelerin KGİ değerleri 0,83-1,00 arasında seyrettiği ve Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (Ö-KGİ) değerinin 0,88 olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan, ölçeğin yapı geçerliği noktasında, belirtilen yaş aralıklarındaki maddelerin madde güçlük değerlerinin 0,73-0,81, madde ayırt

edcılık değerlerinin 0,30-0,50 ve madde-değerlendirme aracı toplam korelasyon değerinin 0,43-0,70 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin geçerli olduğu ifade edilmektedir. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, maddelerin K-20 güvenilirlik katsayı değerleri 0,15 ile 0,92 olarak hesaplanırken, test iki yarı güvenilirlik katsayısı değerleri 0,27 ile 0,92 şeklinde bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin toplam puanlara etki etmediği gözlemlenmiştir. Tüm bu bulgulardan yola çıkararak, İ-TDA geçerli ve güvenilir bir lme aracı olarak değerlendirilmiştir.

lğin uygulama süreci ele alındığında, İ-TDA, belirli materyalleri gerekli kılan ve oyunlarla bütünleştirilerek uygulanan ve değerlendirme yapılan bir lme aracıdır. Uygulama esnasında, açıkça gözlemlenebilen maddeler işaretlenebilir ve tekrar uygulanmasına ihtiyaç duyulmaz. Uygulama süresince gözlemlenemeyen maddeler çocuğun ebeveyn ya da öğretmenine danışılarak değerlendirmeye alınır. Bu maddeler lkte “Y ve Y+” olarak belirtilmektedir. lkte yer alan maddelerin puanlaması 0-1 olarak değerlendirilir. Uygulamaya ocuğun bulunduğu yaş aralığından başlanılarak başarılı olunan maddeler “1”, başarısız olunan maddeler ise “0” şeklinde puanlanmaktadır. ocuk, uygulamaya başladığı yaş grubunda 6 başarısız cevaba ulaştığında bir önceki yaş aralığına dönülür ve uygulamaya o maddelerden başlanır. Kendi yaş grubunda 6 başarısız cevabı olmayan çocuklara bir sonraki yaş grubundan maddeler uygulanır. Çocuğa uygulanmayan önceki yaş aralığındaki maddeler başarılı olarak değerlendirilir ve böylelikle toplam puan hesaplanarak Türkçe dil gelişim puanına ulaşılır (Temel vd., 2021).

Araştırmanın Geğerliği

İ ve dış geğerliği sağlamak tüm araştırmalar için oldukça önemli bir durumdur ve araştırma süresince geğerliği arttırmak amacıyla çeşitli kontroller yapılmaktadır (Karasar, 2012). Bu bölümde, bu çalışmanın geğerliğinin sağlanması adına yapılan uygulamalara yer verilmiştir.

- **Zaman:** Araştırma sürecinin kısa veya uzun olması durumunda bağımsız değişkenden ayrı bazı değişkenler bağımlı değişken üzerindeki değişimin gerçek sebebini ortaya çıkarmada güçlük oluşturabilir (Karasar, 2012).

Uygulanan işlemin etkili olabilmesi adına uygulama süresi 10 hafta ile sınırlandırılmış ve istenmeyen değişkenlerin bağımlı değişen üzerindeki etkisi kontrol edilmiştir.

- **Seçim:** Katılımcıların deney ve kontrol gruplarına seçkisiz bir şekilde yerleştirilmemesi grupların belirli noktalarda farklılaşmasına neden olabilmektedir (Flannelly, Flannelly ve Jankowski, 2018). Çalışmada, grupların deney ve kontrol grubu olma durumu seçkisiz olarak belirlenmiştir. Gruplardaki çocukların ve ailelerinin benzer özelliklerde olmasına dikkat edilmiş ve ayrıca uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları arasında anlamlı farklılık olmaması geçerliği arttıran bir unsur olarak değerlendirilmiştir.
- **Örnekleme:** Araştırmada yer alan katılımcıların belirlenmesinde seçkisiz yerleştirmenin tercih edilmemesi ve yeterli sayıda katılımcıya ulaşılmaması örneklemin evreni temsil etme durumunu azaltabilmektedir (Karasar, 2012). Bu durumda bu çalışmada, çalışma gruplarının deney ve kontrol grubu olma özellikleri yansız olarak tespit edilmiş ve gruplar yeterli sayıda katılımcıdan oluşmuştur.
- **Olgunlaşma:** Olgunlaşma, yaşa bağlı olarak zaman içinde katılımcıları etkileyebilecek biyolojik, fizyolojik ve psikolojik değişimlerle bağlantılıdır (Flannelly vd., 2018; Karasar, 2012). Bu çalışmada, olgunlaşma faktörüne yönelik tüm çocuklar aynı yaş (5) grubundan seçilmiştir. Bununla birlikte veri toplama aracı çocuklara uygulama sürecinin hemen öncesi ve sonrasında uygulanmıştır.
- **Katılımcı kaybı:** Araştırma süresince bazı katılımcıların zorunlu olarak ya da kendi istekleriyle uygulamadan ayrılmaları katılımcı kaybına ve dolayısıyla grupların özelliklerinin değişmesine yol açabilir (Karasar, 2012). Bu durumu önlemek amacıyla uygulama sürecinin başında deney ve kontrol gruplarının her biri 21 çocuktan oluşturulmuş ve olası katılımcı kaybı durumunda gruplarda yeterli çocuğun olmasına dikkat edilmiştir.
- **Gruplar arası etkileşim:** Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların birbirleriyle etkileşimleri geçerlik için bir tehdit unsurudur ve araştırmanın

sonucunu etkileyebilmektedir. Bu unsurun etkisini azaltmak amacıyla deney ve kontrol grupları farklı ve birbirine yakın olmayan okullardan seçilmiştir.

- **Ölçme aracı ve süreci:** Verileri toplamak amacıyla deney ve kontrol gruplarına farklı ölçme araçları kullanılması ya da ölçme aracının farklı kişilerce kullanılması yapılacak karşılaştırma üzerinde etkili olabilmektedir (Karasar, 2012). Çalışmada bu sebepten tüm çocuklarla aynı ölçme aracı kullanılmış ve bu ölçme aracı tüm çocuklara araştırmacının kendisi tarafından benzer ortamlarda uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Yürütülen araştırma nicel bir araştırma olup, elde edilen bulguların analizinde istatistiksel paket programı (IBM SPSS Statistics 23.0) kullanılmıştır. Öncelikle, çocukların aileleri tarafından doldurulan Aile Bilgi Formundan ve İÇ-TDA ölçeğinden elde edilen veriler SPSS programına işlenmiştir. Söz konusu ailelere ve çocuklara yönelik kişisel bilgiler içeren formdaki verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden (frekans, yüzde) yararlanılmıştır.

Mevcut çalışmanın verilerinin analizinde hangi tür testlerin (parametrik, parametrik olmayan) kullanılması gerektiğiyle ilgili çocukların İÇ-TDA ölçeğinden aldıkları puanların parametrik testler için öngörülen varsayımları yerine getirip getirmediği incelenmiştir. Parametrik testlerde gerekli olan varsayımlar; gözlemlerin bağımsız olması, bağımlı değişkenin grupların her birinde normal dağılım göstermesi ve varyansların her bir grup için homojenliğidir (Yockey, 2016). Çalışma grubundaki katılımcı sayısı 50'nin üzerinde olmadığı için verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek amacıyla Shapiro-Wilk testi, varyansların homojenliği için ise Levene testi kullanılmıştır.

Uygulanan Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği gözlemlenmiştir ($n=36$, $p<.05$). Bu durumda, elde edilen verilerin Çarpıklık/Basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin, çoğu psikometri amaçlar açısından incelendiğinde, -1 ve +1 arasında değişiklik göstermesinin oldukça uygun olduğu, ancak -2 ve +2

değerleri arasında olmasının da yapılan uygulamaya göre kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2022). Yapılan analiz, Shapiro-Wilk ve Çarpıklık/Basıklık değerlerinin normal dağılmadığını fakat Levene testi sonuçlarında varyansların homojenliğinin sağlandığını ortaya koymuştur ($n=36$, $p>.05$). Verilerin normal dağılım göstermemesi sebebiyle, parametrik olmayan testlerin uygulanması uygun görülmüştür. Shapiro-Wilk, Çarpıklık/Basıklık ve Levene testinden elde edilen sonuçlara bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Parametrik olmayan testler çerçevesinde, deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test ölçümleri arasındaki grup içi karşılaştırmaları belirlemek adına Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tekrarlı ölçümlerde iki ölçüm arasında fark olup olmadığını bulmada ve anlamlı fark olduğu durumda farkın kaynağını tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulguların analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın amacı ailelerin iki dilli çocuklarına kitap okumasının çocukların Türkçe dil gelişimlerine etki edip etmediğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, uygun veri toplama araçları kullanılmış ve araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Verilerin Normalliğine Yönelik Bulgular

Verilerin analizi bölümünde de değinildiği üzere, parametrik testlerin uygulanabilmesi için bağımlı değişkene yönelik elde edilen ölçümler normal dağılmalıdır. Çalışma grubundaki çocuk sayısının 50'nin altında olması nedeniyle verilerin normal dağılıp dağılmadığını kontrol etmede Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır (Mishra vd., 2019). Shapiro-Wilk testinden elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına Yönelik Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	Ölçüm	Shapiro-Wilk		
			İstatistik	sd	p
Türkçe Dil Gelişimi	Deney	Ön-test	.84	18	.00
		Son-test	.94	18	.32
	Kontrol	Ön-test	.91	18	.11
		Son-test	.96	18	.78

Uygulanan Shapiro-Wilk normallik testi sonucunda, deney grubunun ön-test puanı değerlendirildiğinde, İÇ-TDA ölçme aracından aldıkları Türkçe dil gelişim puanları açısından dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir ($p<.05$). Normallik varsayımını test etmek için normallik testlerine ek olarak çarpıklık/basıklık değerlerinin de normal dağılımın tespitinde kullanılabileceği ifade edilmektedir (Mishra vd., 2019). Bu durumda, uygulanan ölçekten elde edilen ön-test ve son-test ölçümlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına Yönelik Çarpıklık/Basıklık Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup	Ölçüm	$\bar{x}$	SS	Ortanca	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Türkçe Dil Gelişimi	Deney	Ön-test	94,83	9.60	97.00	91.00	-1.604	3.668
		Son-test	104.61	5.40	107.00	107.00	-.336	-.804
	Kontrol	Ön-test	91.22	11.15	93.00	99.00	-1.076	1.083
		Son-test	94.33	6.71	93.00	93.00	.265	-.347

Çarpıklık ve basıklık testinden elde edilen sonuca göre, deney grubundaki çocukların ön-test sonuçlarındaki çarpıklık ve basıklık katsayılarının öngörülen değerler (-2 +2) arasında (George ve Mallery, 2022) olmadığı tespit edilmiştir. Shapiro-Wilk normallik testinin yanı sıra, çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde Türkçe dil gelişim puanları noktasında normal dağılımın söz konusu olmadığı ifade edilebilir.

Parametrik testlerin gerçekleştirilmesinde başka bir varsayım olan varyansların homojenliğini test etmek amacıyla Levene homojenlik testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına Yönelik Levene Homojenlik Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Ölçüm	Levene İstatistik	sd ₁	sd ₂	p
Türkçe Dil Gelişimi	Ön-test	.36	1	34	.54
	Son-test	.39	1	34	.53

Tablo 8 değerlendirildiğinde, gerçekleştirilen Levene homojenlik testi sonucunda, Türkçe dil gelişimi değişkeni dikkate alındığında deney ve kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanlarında varyansların homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Bu durumda, yapılan Shapiro-Wilk, Çarpıklık/Basıklık ve Levene Homojenlik testlerinden elde edilen verilerden yola çıkarak varyansların eşitliği

varsayımının sağlandığı ($n=36$, $p>.05$), ancak veriler deney grubu için normal dağılmadığından ($n=36$, $p<.05$) verileri karşılaştırmada parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Ailelerin İki Dilli Çocuklarına Kitap Okumasının Çocukların Türkçe Dil Gelişimlerine Etkisine Yönelik Bulgular

Bu araştırmadaki temel hipotez “*Ailelerin iki dilli çocuklarına kitap okuması çocukların Türkçe dil gelişim düzeyini ilerletmede etkilidir*” biçiminde oluşturulmuş ve bu hipoteze ait bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçüm	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Minimum	Maksimum
Ön-test	Deney	18	94.83	9.60	66	105
	Kontrol	18	91.22	11.15	63	107
Son-test	Deney	18	104.61	5.40	95	114
	Kontrol	18	94.33	6.71	83	107
İzleme	Deney	16	103.38	7.10	90	115

Tablo 9’da deneysel işlem öncesinde ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki çocuklara uygulanan İÇ-TDA ölçeğinden elde edilen ölçümlere yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, deney grubundaki çocukların ön-test puan ortalamasının ($\bar{x}=94.83$), son-test puan ortalamasının ($\bar{x}=104.61$) ve izleme testi puan ortalamasının ($\bar{x}=103.38$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların İÇ-TDA ölçeği ön-test puan ortalaması ($\bar{x}=91.22$) iken son-test puan ortalamasının ($\bar{x}=94.33$) olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarıyla analize başlarken ilk yapılması gereken ön-test puanlarını incelemektir. Çalışma grubu oluşturulurken yansız yerleştirme kullanılmadığından ve bu durum araştırmanın iç geçerliğini etkileyeceğinden uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olmaması gerekir. Bu durumu incelemek için Mann-Whitney U

testi uygulanmış ve grupların ön-test puanları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Ölçümlerden elde edilen veriler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	18	20.36	366.50	128.50	.29
Kontrol	18	16.64	299.50		

Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında fark olup olmadığını test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların ön-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($U=128.50$, $p>.05$).

Deney grubundaki çocukların İÇ-TDA ölçeği aracından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Deney Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İkili Karşılaştırma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test-Son-test	Negatif Sıra	1	1.50	-3.66	.00
	Pozitif Sıra	17	9.97		
	Eşit	0			

Tablo 11 incelendiğinde uygulanan testin sonucuna göre, deney grubundaki çocukların İÇ-TDA ölçeği ön-test ve son-test ölçümleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ($z= -3.66$, $p<.05$). Sıra ortalamaları ve sıra toplamaları değerlendirildiğinde, ortaya çıkan farkın çocukların son-test puanları yönünde olduğu gözlemlenmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların İÇ-TDA ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İkili Karşılaştırma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test-Son-test	Negatif Sıra	5	7.40	-1.60	.10
	Pozitif Sıra	11	9.00		
	Eşit	2			

Tablo 12 değerlendirildiğinde kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine bir fark olduğu ancak oluşan bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($z = -1.60$, $p > .05$).

Uygulanan deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır ve sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Son-test Puanlarına Yönelik Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	18	25.53	459.50	35.50	.00
Kontrol	18	11.47	206.50		

Tablo 13 değerlendirildiğinde, deney grubundaki çocukların son-test sonuçları ile kontrol grubundaki çocukların son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($U=35.50$, $p < .05$). Yapılan analiz sonucunda, aileleri tarafından kitap okunan çocukların son-test puanlarının herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubundaki çocukların son-test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak, deney grubuna uygulanan deneysel işlemin kalıcılığını test etmek için son-test üzerinden 4 hafta geçmesiyle deney grubundaki çocuklara izleme testi uygulanmıştır ve sonuçları Tablo14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubundaki Çocukların İÇ-TDA Ölçeği Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Yönelik Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

İkili Karşılaştırma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Son-test - İzleme	Negatif Sıra	7	9.93	-1.07	.28
	Pozitif Sıra	7	5.07		
	Eşit	2			

Deney grubundaki çocukların son-test ve izleme testi puanları arasında fark olup olmadığını tespit etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Yapılan testin sonucunda deney grubundaki çocukların son-test ve izleme testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı gözlemlenmiştir ($z = -1.07$, $p > .05$). Bu durumda uygulanan deneysel işlemin kalıcı olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın bulgularına göre, deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında istatistiksel olarak fark yoktur. Deneysel işlemin ardından uygulanan son-test puanlarına bakıldığında ise deney ve kontrol grubundaki çocukların son-test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur. Buna ek olarak deney grubundaki çocuklara uygulanan izleme testi, yürütülen deneysel uygulamanın kalıcı olarak etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular daha önce yürütülen çalışmaların bulgu ve sonuçlarıyla karşılaştırılarak sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlara ilaveten ailelere, eğitimcilere ve gelecekte yapılacak araştırmalar için araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırma, ailelerin iki dilli çocuklarına kitap okumasının çocukların Türkçe dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Gerçekleştirilen analizler ve bulgular neticesinde aşağıda ifade edilen sonuçlar elde edilmiştir:

1. Deney grubundaki çocukların Türkçe dil gelişim düzeyleri ailelerin kitap okuma uygulaması sonrasında artmıştır.
2. Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grupları Türkçe dil gelişim düzeyi yönünden eşitken ailelerin çocuklarına kitap okuma uygulaması sonrasında deney grubundaki çocukların Türkçe dil gelişim düzeyi kontrol grubuyla karşılaştırıldığında anlamlı bir şekilde ilerleme kaydetmiştir.
3. Kontrol grubundaki çocukların Türkçe dil gelişim düzeyleri uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılaşma göstermemiştir.
4. Deney grubundaki çocukların uygulama sonrası ölçülen Türkçe dil gelişim düzeyleri ile uygulama üzerinden 4 hafta sonra uygulanan izleme testi Türkçe dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tartışma

Bu çalışma, ailelerin iki dilli çocuklarına kitap okumasının çocukların Türkçe dil gelişimlerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın ana hipotezi “*Ailelerin iki dilli çocuklarına kitap okuması çocukların Türkçe dil gelişim düzeyini iletmede etkilidir*” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında iki dilli çocuklara ev ortamında aileleri tarafından resimli çocuk kitapları okutulmuş ve

bu uygulamanın çocukların Türkçe dil gelişimleri üzerindeki etkisi test edilmiştir. Uygulanan deneysel işlemin ve yapılan analizlerin sonucunda, aileleri tarafından kitap okunan iki dilli çocukların dil gelişim seviyesi aileleri tarafından kitap okunmayan çocuklarınkine göre anlamlı bir şekilde yükselme göstermiştir. Ortaya çıkan bu sonuç yukarıda belirtilen araştırmamanın ana hipotezini doğrular niteliktedir. Alanyazın taraması yapıldığında, yurt içinde yürütülen çalışmaların tek dilli çocukların dil gelişimine yoğunlaştığı, yurt dışındaki çalışmalarda iki dilli çocukların dil gelişimiyle ilgili daha çok araştırma yapıldığı ancak yine de tek dilli çocuklara göre iki dilli çocuklarla ilgili araştırmaların daha az olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmanın birinci alt hipotezi “*Deney grubunun İÇ-TDA ölçeğinden kitap okuma uygulaması sonrası aldığı son-test puanları, uygulama öncesi aldığı ön-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksektir*” şeklindedir. Bu hipoteze ilişkin deney ve kontrol grubundaki çocukların ön-test ve son-test puanları değerlendirildiğinde, deney grubundaki çocukların son-test puanlarında artış gözlemlenmiş ve yapılan analizler sonucunda son-test puanlarındaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu durum araştırmamanın ilk hipotezini doğrulamıştır ve ailelerin iki dilli çocuklarına kitap okumasının çocukların Türkçe dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu şeklinde de ifade edilebilir. Literatür incelemesi yapıldığında, bu görüşle benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Kalia (2007) yürüttüğü araştırmasında iki dilli ebeveynlerin evdeki kitap okuma etkinliklerinin çocuklarının ikinci dillerindeki sözel dil ve okuryazarlık gelişimleri üzerindeki rolünü incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, evde gerçekleştirilen kitap okuma etkinlikleriyle çocukların fonetik farkındalık, karmaşık sözdizimsel beceri ve anlatımlarının karmaşıklığının ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Roberts (2008) da evde yapılan kitap okuma etkinliklerinin özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen iki dilli çocukların kelime öğreniminde etkili olduğunu belirtmiştir. Çocuklar ilkokula başladıklarında kelime öğrenimini artıracak etkinliklere daha fazla maruz kalmaktadırlar. Ancak bu durum okul öncesi çocuklar için aynı değildir ve iki dilli çocuklar için risk oluşturmaktadır. Bu konuyu inceleyen M. F. Collins (2010) çalışmasında evde gerçekleştirilen kitap okuma sıklığının iki dilli çocukların ikinci dil edinimine oldukça fazla katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Hasbun

(2011) da çalışmasında ebeveynlerin iki dilli çocuklarına paylaşımlı kitap okumasının çocukların her iki dildeki sözel dil becerilerinde gelişme gösterebileceğini vurgulamıştır. Ayrıca ebeveynlerin ikinci dile ilgi duyması, hayatlarında bu dile yer vermesi ve evlerinde iki dilli kitap bulundurmalarının da çocukların sözel dil becerilerini ilerletebileceğini belirtmiştir. Chow ve arkadaşlarının (2010) ebeveynlerle gerçekleştirdiği çalışmalarında ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okumasının çocukların ikinci dillerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Hatta çalışmasında diyaloga dayalı ve düz okuma yöntemlerini kullanmış, diyaloga dayalı okumanın her iki dildeki fonetik farkındalığı artırabileceğini gözlemlemiştir. Benzer şekilde, Bergman Deitcher (2014) de çalışmasında ebeveynlerin iki dilli çocuklarıyla gerçekleştirdikleri paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri sayesinde çocukların kelime bilgisinin artabileceğinin ve üstelik paylaşımlı kitap okuma sırasında ekstra kelime açıklaması olmasa bile çocukların kelime öğrenebileceğinin altını çizmiştir.

Ülkemizde de ebeveyn kitap okuma çalışmaları yürütülmüştür. Ancak bu çalışmalar tek dilli çocuklar ve ebeveynleriyle gerçekleştirilmiştir. Yıldız Bıçakçı, Er ve Aral (2018) tarafından 46-62 aylık tek dilli çocukla ve ebeveynleriyle yapılan çalışmada çocuklara etkileşimli kitap okumanın çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Yine, Işıkoğlu Erdoğan (2016) da araştırmasında ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli bir şekilde kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirmelerinin çocukların dil gelişimini ilerletebileceğini ve ebeveyn ile çocukları arasındaki bağı destekleyebileceğini vurgulamıştır. Bu hususta, hem iki dilli hem de tek dilli çocuklar için aile katılımlı kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ailelerin kitap okuma sürecine dâhil olması iki dilli çocuklar için bahsedilen araştırmalarda da sonuçlandığı üzere oldukça büyük öneme sahiptir.

Araştırmanın ikinci alt hipotezini test etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda deney grubundaki çocukların son-test puanları ile kontrol grubundaki çocukların son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve oluşan bu farkın deney grubundaki çocukların son-test puanları yönünde olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın “*kitap okuma uygulaması sonrasında,*

deney grubunun İÇ-TDA ölçeğinden aldığı son-test puanları ile kontrol grubunun İÇ-TDA ölçeğinden aldığı son-test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmuştur” hipotezi ile örtüşmektedir. Geçmişte yapılan araştırmalar çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Feng (2017) çalışmasında ebeveynlerin iki dilli çocuklarıyla farklı yöntemlerle kitap okumalarının çocukların dilbilimsel ve bilişsel yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, deney grubundaki çocuklar okuduğunu anlama ve ifade becerilerinde anlamlı bir biçimde gelişme gösterirken, kontrol grubundaki çocuklarda deneysel işlemin ardından anlamlı farklılık görülmemiştir. Tsybina (2010) da ebeveynler tarafından ifade edici dilde gecikme yaşayan iki dilli çocuklar üzerinde diyaloga dayalı kitap okumanın etkililiğini araştırmıştır. Uygulanan işlemi takiben, deney grubundaki çocuklar her iki dilde de kontrol grubuyla karşılaştırıldığında daha fazla hedef kelime öğrenmiştir ve yapılan uygulama deney grubundaki çocukların kitap okuma etkinliklerine odaklanabilmelerinde destekleyici olmuştur. Aynı şekilde, Dolean (2022) boylamsal olarak yürüttüğü araştırmasında evde uygulanan okuryazarlık uygulamalarının iki dilli çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde önemli bir rol oynadığını ve ev desteğinin iki dilli çocuklar için ikinci dildeki kelime bilgisini artırmada etkili olduğunu belirtmiştir. Woods (2017) da araştırmasında etkileşimli kitap okumanın okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Deney grubuna ebeveynler tarafından etkileşimli olarak kitap okunurken kontrol grubundaki çocuklara geleneksel kitap okuma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmasının sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocuklar arasında alıcı ve ifade edici dil kelime bilgisi, alfabe bilgisi ve yazı farkındalığı noktasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Bu sonuç, diyaloga dayalı ve geleneksel okuma yönteminin çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Buna ek olarak, kitap okumaya maruz kalmanın dahi genel olarak dil becerilerini geliştirdiği savunulabilir. Williams (2019) ise ebeveynler tarafından iki dilli çocuklara diyaloga dayalı kitap okumanın etkisini incelediği çalışmasında kelime bilgisi açısından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılığa rastlamamıştır. Ancak çalışmasındaki çocuklarda bireysel olarak gelişmeler olduğunu ifade etmiştir. Olitzky (2010) iki dilli çocukların evdeki okuryazarlık ortamları ile

çocukların iki dilli alıcı dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasının sonucunda, ev okuryazarlık ortamı ile çocukların iki dilli alıcı dil gelişimi arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşamamıştır. Fakat doğrudan gözlemin ya da ebeveynlerin çocuklarıyla olan kitap okuma tarzlarının analizinin çocukların kazanımlarını daha iyi öngörebileceğini vurgulamıştır. Bu sonuçlarla birlikte ailelerin iki dilli çocuklarıyla birlikte kitap okumasının çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilmektedir. Her ne kadar bu hipotezi desteklemeyen (Olitzky, 2010; Williams, 2019) sonuçlara rastlansa da anlamlı farklılık ya da ilişki bulunamayan çalışmalarda bu durumun sebebinin araştırmaların yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Üstelik çalışmalarda genel olarak grup içi anlamlı farklılık bulunmasa bile bireysel farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Bu durum da ailelerin katılım gösterdiği kitap okuma uygulamalarının etkililiğini ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin yer aldığı kitap okuma etkinliklerinin tek dilli çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların olduğu ilgili alanyazın incelenmesinde gözlemlenmiştir. Doğrudan iki dilli çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalarla kıyaslanamasa bile bu çalışmalardan bazıları da dolaylı yünden mevcut araştırmanın belirtilen hipotezini desteklemektedir. Çelik (2021) ailelerin yer aldığı etkileşimli kitap okuma programı uygulamıştır ve bu programın çocukların erken okuryazarlık yeterliklerine etki edip etmediğini test etmiştir. Çalışmasının sonucunda, kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık görülmezken deney grubunun yazı farkındalığı ve okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubuna göre anlamlı ilerleme gösterdiğini belirtmiştir. Taş (2022) da ebeveynlerin çocuklarına kitap okumasının çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisini incelemiştir. İki farklı deney ve bir kontrol grubu bulunan araştırmasında birinci deney grubuna aileler, ikinci deney grubuna araştırmacı tarafından uygulama yapılmıştır. Çalışmasının sonucunda aileleri tarafından kitap okunan çocuklar yazı farkındalığında, görselleri eşleştirmede ve sesbilgisel becerilerde araştırmacı tarafından kitap okuma yapılan ikinci deney grubundaki çocuklara göre anlamlı farklılık göstermiştir. Genel olarak her iki deney grubunun son-test puanlarında kontrol grubuna göre deney grupları lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu araştırmanın sonuçları da ailelerin çocuklarına kitap okumadaki faydasını

desteklemektedir. İşlek (2021) de sosyo-ekonomik seviyesi düşük çocuklarla ve ebeveynleri ile gerçekleştirdiği kitap okuma uygulaması sonucunda, deney grubundaki çocukların son-test puanlarının kontrol grubundaki çocukların son-test puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir. Bu da ebeveynlerin uyguladığı kitap okuma etkinliklerinin çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Benzer şekilde, Demir-Lira ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan araştırmada da ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okumasının çocukların ileriki alıcı kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve okumaya yönelik içsel isteklerini öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Matijevic ve Bernic (2020) de çalışmalarında ebeveynlerin çocuklarının okuma etkinliğinde yer alması ile çocuklarının okuma etkinliklerinde yer almaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamışlardır. Onorato (2016) da araştırmasında uyguladığı ev temelli ebeveyn-çocuk kitap okuma uygulaması sonrasında çocukların alıcı dilde kelime bilgisinde ve okula hazırbulunuşluklarında artış meydana geldiğini ve bu uygulamanın çocukların kitaplara olan ilgisini yükselttiğini ifade etmiştir. Çelik (2022) ise 3 farklı teknik içeren ebeveyn-çocuk kitap okuma uygulamaları sonrasında diyaloga dayalı ve yazı referanslı okumanın sözel dil becerileri ve erken okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Ancak düz okuma yöntemiyle kitap okunan deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır. Daha önceki araştırmaların sonuçlarında yalnızca kitaplara maruz kalmanın bile çocuklarda etkili olduğu vurgulandığı için çalışmanın bu sonucu mevcut çalışmanın ikinci alt hipotezi ile örtüşmemektedir. Kitap okuma sırasındaki etkileşimin önemi bunun bir sebebi olarak görülebilir. Çalışmalardaki katılımcı sayısı ve kullanılan yöntem de çalışmaların sonuçlarının yönünü değiştirebilmektedir.

İlgili alanyazın taraması kapsamında mevcut çalışmanın bulgularını destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara rastlanmıştır. Tüm bu çalışmaların bulguları değerlendirildiğinde ailelerin iki dilli ve tek dilli çocuklarına kitap okumasının bu çocukların dil ve okuryazarlık becerileri üzerinde etkisi olduğunu ortaya sürmüştür. Bunun yanı sıra, mevcut çalışma ve diğer çalışmalar okul öncesi eğitim süresince gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerine ek olarak ev temelli kitap okuma etkinliklerinin gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Bununla

bağılantılı olarak başta Türkiye’de ve dünyada iki dilli çocuklar ve aileleriyle yapılacak olan çalışmaları literatüre kazandırmak önem arz etmektedir.

Öneriler

Eğitimcilere ve ailelere yönelik öneriler.

1. İki dillilik her ne kadar çocukların bilişsel, dil ve sosyal gelişimine önemli katkı sağlasa da dünya geneline bakıldığında iki dilli çocukların tek dilli akranlarına göre geride kaldığı belirtilmektedir. Türkiye’de de, özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki çocuklar, Türkçe dil gelişiminde problem yaşamaktadır. Okul öncesi eğitimi, iki dilli çocuklar için tek dilli akranlarını yakalamada oldukça önemli bir fırsat sunmaktadır. Fakat okul öncesi eğitime ek olarak iki dilli çocukların evlerinde aileleri tarafından desteklenmesi gerekmektedir.
2. İki dilli çocukların aileleri çocuklarına evde düzenli bir şekilde kitap okumaları konusunda bilinçlendirilebilir ve ailelerle bu konuda seminerler gerçekleştirilebilir.
3. Eğitimciler, ailelere iki dilliliğin önemini ve çocukların hayatına olan etkisini açıklayabilir ve evde kitap okuma etkinliklerini teşvik edici faaliyetler yürütebilirler.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

1. Bu araştırma, Ağrı ilinin bir ilçe merkezine bağlı resmi anasınıflarında eğitim gören 36 çocukla ve aileleriyle sınırlıdır. Gelecekte yürütülecek olan çalışmalarda çocuk sayısı yükseltilebilir.
2. İki dilli çocuklara ilişkin deneysel olarak yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle, iki dilli çocukların dil gelişimleriyle ilgili daha fazla deneysel olarak çalışılabilir.
3. Tek dilli çocukları değerlendiren ölçme araçlarıyla iki dilli çocukları değerlendirmek tam anlamıyla doğru değildir ve iki dilli çocuklar için ölçme aracı eksikliği bulunmaktadır. İleriki araştırmalar iki dilli çocukları ölçebilecek farklı ölçme araçları geliştirmek amacıyla yapılabilir.

4. Bu araştırma, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeyini iletirmek için 10 hafta süresince yapılan bir uygulama ile sınırlı kalmıştır. Bu uygulama süresi daha sonraki çalışmalarda daha geniş bir zaman çerçevesine yayılabilir.
5. Bu çalışmada, aileler iki dilli çocuklarına düz okuma yöntemiyle kitap okumuşlardır. İki dilli çocuklarla yapılacak olan çalışmalarda farklı kitap okuma etkinliklerinin iki dilli çocuklar üzerindeki etkisi incelenebilir.



Kaynaklar

- Abais, H. F. (2021). *Bir vaka çalışması: İki dilli çocukların kod değiştirme mekanizmaları*. Başkent Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Abutalebi, J. (2013). Bilingualism beyond languages: the impact of bilingualism upon the brain: comment on "The bilingual brain: flexibility and control in the human cortex" by Buchweitz and Prat. *Physics of Life Reviews*, 10(4), 444-456.
- Abutalebi, J., Della Rosa, P. A., Green, D. W., Hernandez, M., Scifo, P., Keim, R., ... & Costa, A. (2012). Bilingualism tunes the anterior cingulate cortex for conflict monitoring. *Cerebral Cortex*, 22(9), 2076-2086. DOI:10.1093/cercor/bhr287
- Agvan, Ö. ve Dönger, A. (2015). Bireyde iki dillilik olgusu. *IMCOFE'15: International Multidisciplinary Congress Of Eurasia*, 1-5 Eylül 2015, Üsküp, Kuzey Makedonya.
- Aksoy, P ve Baran, G. (2020). Dil gelişimi. (ed. Aysel Köksal Akyol). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim II*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksoy, P. ve Baran, G. (2019). Dil gelişimi. (ed. Aysel Köksal Akyol). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altıntaş, E. (2019). *Tek dilli ve çift dilli çocukların eleştirel düşünme eğilimlerinin karşılaştırılması*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Antoniou, M. (2019). The advantages of bilingualism debate. *Annual Review of Linguistics*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-011718-011820>
- Arıcı, M. ve Tüfekçi Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120. DOI:10.33308/26674874.201933195

- Atta, M. A. & Jamil, A. (2012). Effects of motivation and parental influence on the educational attainments of students at secondary level. *Academic Research International*, 2(3), 427-431.
- Ayanoğlu, M. (2015). *Okul öncesi eğitimde iki dilli çocukların sosyal gelişimi*. Gaziantep Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Aydın, Ö. (2021). *İki dillilik olgusunun öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerine biçim özellikleri bakımından yansımaları*. Fırat Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Barac, R. & Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44(1), 36-54. DOI:10.1017/S0261444810000339
- Baştürk, R. (2014). Deneme modelleri. (ed. Abdurrahman Tanrıöğen). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bergman Deitcher, D. (2014). *A comparison of vocabulary learning from joint reading of narrative and informational books with dual language learner children*. The City University of New York: Unpublished dissertation.
- Berk, L. E. & Meyers, A. B. (2016). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (8th ed.). United States: Pearson Education.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. United States: Pearson Education.
- Bialystok, E. & Martin, M. M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325-339.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(1), 3-11. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728908003477>
- Bialystok, E., Abutalebi, J., Bak, T. H., Burke, D.M. & Kroll, J.F. (2016). Aging in two languages: Implications for public health. *Ageing Research Reviews*, 27, 56–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.arr.2016.03.003>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464. DOI:10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009
- Bican, G. (2017). *Danimarka'da Türkçe-Danca konuşan öğrencilerin dil görünümlerinin iki dillilik temelinde incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Bochner, S. & Jones, J. (2008). *Child language development: Learning to talk: Second edition*. London: Whurr Publishers.
- Boyd, D. G. & Bee, H. L. (2014). *The developing child*. London: Pearson Education
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, F. B. ve Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: Tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 98-113. DOI: 10.18298/ijlet.23366
- Bredenkamp, S. (2017). *Effective practices in early childhood education*. (3rd ed.). United States: Pearson Education.
- Breitfeld, E., Potter, C. E. & Lew-Williams, C. (2021). Children simultaneously learn multiple dimensions of information during shared book reading. *Journal of Cognition and Development*, 22(5), 744-766. <https://doi.org/10.1080/15248372.2021.1939353>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (29th ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Callaway, A. (2012). *Home literacy practices of Arabic-English bilingual families: Case study of one Libyan American preschooler and one Syrian American preschooler*. Georgia State University: Unpublished dissertation.
- Chen, J. J. & Ren, Y. (2019). Relationships between home-related factors and bilingual abilities: A study of Chinese-English dual language learners from immigrant, low-income backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 381-393.
- Chilla S. ve Fox-Boyer A. (2012). *İkidillilik/çokdillilik: Anne baba el kitabı*. (çev. Ezel Babur). Almanya: Schulz-Kirchner Verlag.
- Chomsky, N. (2002). *On nature and language*. (eds. Adriana Belletti, Luigi Rizzi). New York: Cambridge University Press.
- Chow, B. W. Y., McBride-Chang, C. & Cheung, H. (2010). Parent–child reading in English as a second language: Effects on language and literacy development of Chinese kindergarteners. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 284-301. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2009.01414.x
- Cingi, M. A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Collins, B. A. (2010). *Dual language competences and psychosocial wellbeing of children of immigrants*. New York University: Unpublished dissertation.
- Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 84-97. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.009
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131-149. DOI: 10.1177/002202217892001
- Cummins, J. (2001). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S. ve Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 12-43.
- Çakıroğlu, A. (2018). The language acquisition approaches and the development of literacy skills in children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 201-206. DOI: 10.26822/iejee.2019248600
- Çelik, B. (2022). *5 yaş çocukları ve annelerinin paylaşımlı okuma teknikleriyle gerçekleştirdikleri ev merkezli kitap okuma uygulamalarının incelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Çelik, E. S. (2021). *Aile katılımlı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çelik, Y. (2016). *Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarına öz düzenleyici öğrenme stratejileriyle Türkçe öğretimi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Çiftçi, S. (2021). *Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- De Bondt, M. G. & Bus, A. G. (2022). Tracking the long-term effects of the Bookstart intervention: Associations with temperament and book-reading habits. *Learning and Individual Differences*, 98, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102199>
- De Houwer, A. & Ortega, L. (2019). *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirezen, M. (1988). Behaviorist theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 135-140.

- Demir-Lira, Ö. E., Applebaum, L. R., Goldin-Meadow, S. & Levine, S. C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 22(3), 1-16.
<https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Deniz, A. (2018). *Resimli öykü kitaplarının ve kitap okuma etkinliklerinin niteliğinin beş yaş çocuklarının dil gelişimiyle ilişkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Dicataldo, R., Rowe, M. L. & Roch, M. (2022). Let's read together: A parent-focused intervention on dialogic book reading to improve early language and literacy skills in preschool children. *Children*, 9(8), 1-19.
<https://doi.org/10.3390/children9081149>
- Dolean, D. D. (2022). Home literacy practices that support language and literacy development in bilingual children: a longitudinal case study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7), 2621-2635.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943304>
- Dosch, K. (2021). *It's complicated: Immigrant parents in Alaska navigating the process of raising bilingual children*. University of Alaska Fairbanks: Unpublished dissertation.
- Dubasik, V. L. (2011). *Spanish and English development in three-year-old dual language learners*. Arizona State University: Unpublished dissertation.
- Edwards, J. (2006). Foundations of bilingualism. (eds. Tej K. Bhatia, William C. Ritchie). *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Ercan Demirel, E. E. (2016). Dil gelişimi ve kuramları. (eds. Nurten Sargın, Selahattin Avşaroğlu ve Ali Ünal). *Eğitim Ve Psikolojiden Yansımalar*, Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.

- Erdemir, E. & Brutt-Griffler, J. (2022). Vocabulary development through peer interactions in early childhood: A case study of an emergent bilingual child in preschool. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 834-865. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1722058>
- Essa, E. L. (2011). *Introduction to early childhood education*. (6th ed.). United States: Wadsworth.
- Fan, L. (2014). *Understanding home language use in Chinese families who are living in the United States*. Iowa State University: Unpublished dissertation
- Feng, Y. (2017). *Early parent-child reading: An experimental study for developing Chinese children's bilingual competence*. The University of Nottingham: Unpublished dissertation.
- Flannelly, K. J., Flannelly, L. T. & Jankowski, K. R. B. (2018). Threats to the internal validity of experimental and quasi-experimental research in healthcare. *Journal of Health Care Chaplaincy*, 24(3), 107-130. DOI: 10.1080/08854726.2017.1421019
- Fu, Y. P. (2020). *Children's bilingual and biliteracy development through literacy events and practices within home and community context in Taiwan*. University of Arizona: Unpublished dissertation.
- George, D. & Mallery, P. (2022). *IBM SPSS statistics 27 step by step: A simple guide and reference*. (17th ed.). New York: Routledge.
- Gökcan, M. (2016). *TEOG İngilizce başarıyla ilişkili değişkenlerin Krashen'in dil edinimi kuramına göre incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gönen, M., Ünüvar, P., Bıçakçı, M., Koçyiğit, S., Yazıcı, Z.,...Özyürek, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 1-17.

- Green, D. W. & Abutalebi, J. (2013). Language control in bilinguals: The adaptive control hypothesis. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 515-530. <http://dx.doi.org/10.1080/20445911.2013.796377>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Günaydın, Y. (2020). İki dillilik ile ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2010-2020). *International Journal of Language Academy*, 88(5), 352-365. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.48083>
- Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması*. Necmettin Erbakan Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Hamarat, H. ve Ergin, B. (2020). A comparison of the level of development of recipient language and expressive language of preschoolers who receive second language education or are bilingual and who do not receive second language education and are monolingual. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2497-2509. DOI: 10.24106/kefdergi.4099
- Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A. (2004). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harding-Esch, E. & Riley, P. (2003). *The bilingual family: An handbook for parents*. New York: Cambridge University Press.
- Hargrave, A. C. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Harris, B. ve Petersen, D. (2017). Developing math skills in early childhood. *Mathematica Policy Research*, 1-6.

- Hasbun, T. C. (2011). *The effectiveness of shared reading interventions with families of Hispanic prekindergarten students*. Texas A&M University: Unpublished dissertation.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ho, T. T. (2019). *Bilingual family literacy practices*. University of California Irvine: Unpublished dissertation.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & C-Mind Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.
- Hyson, M. & Tomlinson, H. B. (2014). *The early years matter: Education, care, and the well-being of children, birth to 8*. New York: Teachers College Press.
- İşikoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- İlerten, F. (2021). *Türkçe-Arapça konuşan iki dilli çocukların okuma gelişimi*. Boğaziçi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- İşlek, S. (2021). *Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: Ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kalı, G., Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 50(230), 195-220. DOI: 10.37669/milliegitim.678342
- Kalia, V. (2007). Assessing the role of book reading practices in Indian bilingual children's English language and literacy development. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 149-153. DOI: 10.1007/s10643-007-0179-2

- Kalia, V. (2009). *English oral language, narrative, and literacy development in Indian bilingual pre -school children: Exploring the role of home literacy environment*. Clark University: Unpublished dissertation.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karslı, Y. (2015). *Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilişsel kararlar arasındaki gelişimsel bağlantılar*. İstanbul Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karslı, Y. ve Karakelle, S. (2018). Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilişsel kararlar arasındaki bağlantılar. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 38(2): 171-200. DOI: <https://doi.org/10.26650/SP2018-0005>
- Keleş, N. A. & Sabuncuoğlu, O. (2021). The impacts of bilingualism on pre-schoolers. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 191-208.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Kızıлтаş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: Kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036. DOI: 10.24315/tred.775100
- King, K. & Mackey, A. (2007). *The bilingual edge: Why, when, and how to teach your child a second language*. New York: HarperCollins.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- KONDA. (2006). *Biz kimiz? Toplumsal yapı araştırması*, [\[https://konda.com.tr/rapor/160/biz-kimiz-toplumsal-yapi-arastirmasi\]](https://konda.com.tr/rapor/160/biz-kimiz-toplumsal-yapi-arastirmasi), Erişim tarihi: 25.10.2022.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Krashen, S. D. (1989). *Language acquisition and language education: Extensions and applications*. UK: Prentice Hall International Ltd.
- Kraus, N. & White-Schwoch, T. (2017). The bilingualism paradox. *The Hearing Journal*, 70(1), 40-42.
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumuş, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383-386.
- Lopez, J. T. (2021). *The role of early parenting practices, home environment, and children's regulation in predicting language development in emerging bilingual children*. Arizona State University: Unpublished dissertation
- Lyu, T. (2016). *Second language vocabulary acquisition through storybook reading for Chinese children*. University of the Pacific Stockton, California: Unpublished dissertation.
- Majzub, R & Abu, S. (2010). The practice of reading books and reading to children in the context of peer-groups in the preschool classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 753-757. DOI:10.1016/j.sbspro.2010.12.229
- Marian, V. & Hayakawa, S. (2020). Measuring bilingualism: The quest for a "bilingualism quotient". *Applied Psycholinguistics*, 42(2), 1-22. DOI: 10.1017/S0142716420000533
- Matijevic, K. & Bernic, R. (2020). Is there a connection between reading to children and the child's involvement in reading activities? *Croatian Journal of Education*, 22(3), 37-49.
- Michael-Luna, S. (2015). What parents have to teach us about their dual language children. *YC Young Children*, 70(5), 42-49.
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U. Gupta, U. Sahu, C. & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67-72. DOI: 10.4103/aca.ACA_157_18

- Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 1(2), 147-154.
- Morrison, G. S. (2015). *Early childhood education today*. (13th ed.). London: Pearson.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- New, R. S. & Cochran, M. (2007). *Early childhood education: An international encyclopedia, volumes 1-4*. United States of America: Praeger Publishers.
- Niklas, F., Tayler, C. & Cohrssen, C. (2018). Bilingual children's language learning in Australian early childhood education and care settings. *Research Papers in Education*, 33(4), 544-560. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353672>
- Olitzky, S. L. (2010). *Home literacy environment of Latino preschoolers and bilingual oral language development*. Fordham University: Unpublished dissertation.
- Onorato, P. G. (2016). *Investigating the effects of a parent-mediated intervention on Latino parent-child verbal interaction and children's receptive vocabulary*. Virginia Commonwealth University: Unpublished dissertation.
- Oral, B. ve Çoban, A. (eds.). (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45, 279-290.
- Oturak, E. H. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin iki dillilik, iki dilli çocuklar ve iki dilli eğitim ile ilgili inançlarının incelenmesi*. Üsküdar Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 265-277.
- Özpolat, M. (2020). *Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. İnönü Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özşen, A., Çalışkan, T., Önal, A., Baykal, N., ve Tunaboşlu, O. (2020). An overview of bilingualism and bilingual education. *Journal of Language Research*, 4(1), 41-57.
- Öztürk Dağabakan, F. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim*, 36(174), 155-161.
- Park, S. (2012). *Korean parents', kindergarten teachers', and kindergarten students' perceptions of early English language education*. University of Victoria: Unpublished dissertation.
- Parra-Cisneros, B. E. (2013). *Evaluation of language of intervention on expressive-receptive lexical skills for preschool bilingual children*. University of Texas: Unpublished dissertation.
- Patanakul, S. S. (2013). *Bilingual language acquisition among preschool children raised in bilingual homes*. New York University: Unpublished dissertation.
- Pekgenç, Y. ve Yılmaz, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel problemlere ilişkin görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 380-404. DOI: 10.18009/jcer.863531
- Peredo, T. N. (2015). *Verbal ability, bilingualism, and executive function skills in Hispanic preschoolers*. University of Texas: Unpublished dissertation.
- Quiroz, B. G. (2005). *The home language and literacy environment of young Spanish/English bilingual children*. Harvard University: Unpublished dissertation.

- Rezzagil, M. (2010). *5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Roberts, T. A. (2008). Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103-130. [dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.2.1](https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2.1)
- Rocha-Hidalgo, J. & Barr, R. (2022). Defining bilingualism in infancy and toddlerhood: A scoping review. *International Journal of Bilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1177/13670069211069067>
- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. (ed. Martyn Barrett). *The Development of Language*, New York: Psychology Press.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seo, Y. (2019). *Parental language ideology and family language policy: A case study of one Korean bilingual family*. Indiana University: Unpublished dissertation.
- Shen, Y. & Del Tufo, S. N. (2022). Parent-child shared book reading mediates the impact of socioeconomic status on heritage language learners' emergent literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 254-264. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.003>
- Skinner, B. F. (1957). *Century psychology series. Verbal behavior*. United States: Appleton-Century- Crofts.

- Sohail, J. (2022). *Reading comprehension in English-French bilinguals: The roles of syntactic and morphological awareness*. University of Toronto: Unpublished dissertation.
- Surrain, S. (2021). 'Spanish at home, English at school': How perceptions of bilingualism shape family language policies among Spanish-speaking parents of preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(8), 1163-1177.
- Şahin, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies*, 9(3), 1309-1324.
- Şimşek, Z. C. (2017). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri*. Pamukkale Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Taş, E. A. (2022). *Ebeveyn destekli etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Taşkın, N. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik ile dil arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Temel, F., Genç Çopur, H., Akpınar, Ü., İnci, M. A., Özdemir, E. B., Balcı, A., ... Ertürk, Z. (2021). "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)"nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 686-707.
- Tercanlı Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi*, 14(3), 89-94. DOI:10.5222/j.child.2014.089
- Tezel, M., Arslan Çiftçi, H. ve Uyanık, G. (2019). Annelerin okul öncesi dönem çocuklarına kitap okuma ve almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 741-759. DOI: 10.17860/mersinefd.590352

- Trawick-Smith, J. (2018). *Early childhood development: A multicultural perspective*. United States: Pearson Education.
- Tsybina, I. (2010). *Bilingual dialogic book-reading intervention for preschool children with slow expressive vocabulary development: A feasibility study*. University of Toronto: Unpublished dissertation.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tutkun, C. (2020a). Dille ilgili temel kavramlar. (ed. Zarife Seçer). *Bilişsel ve Dil Gelişimi*, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi, Açıköğretim Lisans Programı, İstanbul.
- Tutkun, C. (2020b). Dil gelişim dönemleri. (ed. Zarife Seçer). *Bilişsel ve Dil Gelişimi*, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi, Açıköğretim Lisans Programı, İstanbul.
- Tutkun, C. (2020c). Erken çocukluk döneminde ikinci dil/iki dillilik. (ed. Zarife Seçer). *Bilişsel ve Dil Gelişimi*, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi, Açıköğretim Lisans Programı, İstanbul.
- Tutkun, C. (2020d). Dil gelişim kuramları. (ed. Zarife Seçer). *Bilişsel ve Dil Gelişimi*, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi, Açıköğretim Lisans Programı, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). *Ana dili*, [<https://www.tdk.gov.tr/>], Erişim tarihi: 05.03.2023.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- UNICEF ECARO & ISSA (2016). *The childhood years a time of endless opportunities*, [https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/cross%20sectoral/Resource%20Modules%20for%20Home%20Visitors%20Module%201.web_.pdf], Erişim tarihi: 23 Şubat 2022.

- Vender, M., Vernice, M. & Sorace, A. (2021). Supporting bilingualism in vulnerable populations. *Sustainability* 13, 1-16.13830. <https://doi.org/10.3390/su132413830>
- Volterra, V. & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Williams, J. D. (2019). *The impact of parent-led dialogic reading on English and Spanish vocabulary*. Valdosta State University: Unpublished dissertation.
- Winstone, L. K. (2018). *The influence of bilingual ability on pathways to academic achievement in Latino children*. Arizona State University: Unpublished dissertation.
- Woods, L. S. (2017). *Interactive book reading: Promoting emergent literacy skills in preschool children through a parent training program*. University of North Carolina: Unpublished dissertation.
- Yalçın Su, F. (2020). *Okul öncesi eğitime iki dilliliğin yansımaları: Etnografik bir durum çalışması*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yao, L. (2014). *Monolingualism, bilingualism and executive function of children from low-income families*. University of Nebraska: Unpublished dissertation.
- Yazıcı, Z. ve Genç İter, B. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli / çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 47-61.
- Yıldız Bıçakçı, M. Y., Er, S. & Aral, N. (2017). Views of mothers regarding interactive book-reading process to their children. *Education and Science*, 42(191), 53-68. DOI: 10.15390/EB.2017.7164
- Yıldız Bıçakçı, M. Y. Er, S. ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 1-8.

- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9(3), 1641-1651.
- Yockey, R. D. (2016). *SPSS demystified: A step by step guide to successful data analysis*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Zhou, Y. (2020). *The influence of family on children's second language learning*. University of Windsor: Unpublished dissertation.



EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.04.2022-8242

	T.C. VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ YAYIN ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI
TOPLANTI TARİHİ: 23.03.2022	
OTURUM SAYISI: 2022/07	Sayfa: 04/30
TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 30	

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 23/03/2022 tarihinde saat 14.00' da zoom üzerinden Prof. Dr. Orhan DENİZ başkanlığında online yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki karar/kararları almıştır:

KARAR NO 2022/07-04.Danışmanlığını, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN'ın yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Derya DEĞİRMENCİ'ye ait "Ailelerin İki Dilli Çocuklarına Kitap Okumasının Çocukların Türkçe Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi"adlı tez çalışmasında kullanılacak olan anket ve ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına toplantıya katılan üyelerin oy birliğiyle karar verilmiştir.

	BAŞKAN Prof. Dr. Orhan DENİZ Edebiyat Fakültesi	
ÜYE Prof. Dr. Mehmet Şirin ÇIKAR İlahiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zihni MEREY Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Zafer KANBEROĞLU İktisadi ve İd. Bil. Fakültesi
ÜYE Prof. Dr. Gülsen BAŞ Edebiyat Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Mehmet KARATAŞ Eğitim Fakültesi	ÜYE Prof. Dr. Muhammet Cevat YILDIRIM Eğitim Fakültesi

EK-B: Araştırma İzni



T.C.
AĞRI VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-78971437-605.01-60613861
Konu : Araştırma İzni
(Derya DEĞİRMENCİ)

12.10.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi :E-78971437-20-60587981 sayılı ve 11/10/2022 tarihli oluru

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi tezli yüksek lisans öğrencisi Derya DEĞİRMENCİ'nin "**Ailelerin İki dilli Çocukların Kitap Okumasının Çocukların Türkçe Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışmasını olur yazısı ekimizde sunulmuş olup , denetimi okul müdürlüklerince yapılmak üzere gerekli kolaylıkların sağlanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

İshak HASANOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-Valilik Oluru
- 2-Kayıtlı yazı ve ekleri

Dağıtım:

- 1-7 İlçe Kaymakamlığı(İlçe MEM)
- 2-Merkez ilçeye bağlı seçili kurumlar

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

AR-GE birimi Merkez/AĞRI

Bilgi için: Muhammed Fatih TURAN

Telefon No : 0 (472) 280 94 42

Unvan : Öğretmen

E-Posta:

İnternet Adresi:

Faks:

Kep Adresi : mebi@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ae4a-2ae2-38d6-8503-c092 koda ile teyit edilebilir.

EK-C: Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. "Ailelerin İki Dilli Çocuklarına Kitap Okumasının Çocukların Türkçe Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışmamda okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışmayı hedeflemekteyim.

Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeyinin ne olduğu ve aileler tarafından kitap okumanın iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etki edip etmediğinin araştırılması amaçlanmaktadır. Çocukların bu çalışmaya katılım göstermesi, Türkçe dil gelişimlerinin desteklenmesi adına ve ileride akademik ve sosyal olarak başarılı olması için oldukça önemlidir.

Araştırma kapsamında, katılım gösterecek çocukların öncelikle sınıf içinde Türkçe dil gelişimleri ölçülecek ve ardından bu çocuklara 3 resimli çocuk kitabı verilecek ve sizlerden bu kitapları çocuklara okumanız istenecektir. Bu uygulama 10 hafta devam edecek olup 10 haftadan sonra tekrar dil gelişim seviyeleri ölçülecektir. Ölçme süreci boyunca çocukların kendilerini rahat hissetmeleri sağlanacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir ve araştırmaya katılım tamamen **gönüllülük** esastır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**. İzin verdikten sonra, siz istediğinizde ya da çocuğunuz istediğinde herhangi bir yaptırıma maruz kalmadan katılımdan vazgeçme hakkına sahipsiniz. Veli onayı alındıktan sonra katılım esnasında çocuğun kendi gönüllüğü de ön şart olarak değerlendirilecektir.

Araştırmada gizliliğin korunması ilkesine kesinlikle uyulacaktır. Hiçbir çocuğun kimlik bilgisi alınmayacaktır. Araştırmadan elde edilen bilgiler, araştırma kapsamında kullanılacak ve araştırmacı dışında hiçbir kişiyle paylaşılmayacaktır.

Çalışmaya ve çocuğunuzun katılımına yönelik onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Araştırma süreci ve araştırma bittikten sonra sonuçları ile ilgili daha fazla bilgi için başvurulacak araştırmacının adı-soyadı, adresi, telefon numarası ve e-posta adresi aşağıda bulunmaktadır.

Teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Araştırmacının;

Adı-Soyadı : Derya DEĞİRMENCİ

Adresi :

İletişim :

Yukarıda açıklamasını okuduğum çalışmaya, velisi bulunduğum _____'nin katılımına ve araştırmacının süreci takip etmesi adına gerektiğinde benimle iletişime geçmesine izin veriyorum.

Velinin;

Adı-Soyadı :

Telefon :

İmza :

Tarih :

(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

EK-D: Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, “Ailelerin İki Dilli Çocuklarına Kitap Okumasının Çocukların Türkçe Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi” adıyla, Derya DEĞİRMENCİ tarafından 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeyinin ne olduğu ve aileler tarafından kitap okumanın iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etki edip etmediğinin araştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma (X) Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ağrı ilinin bir ilçe merkezine bağlı resmi anasınıfları

Araştırma Uygulaması: O Anket

O Görüşme

O Gözlem

(X) Ölçek

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla **gönüllülük** esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla **gizli** tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Derya DEĞİRMENCİ

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İmza:

EK-E: Resimli Çocuk Kitabı Listesi

RESİMLİ ÇOCUK KİTABI LİSTESİ

	Kitap Adı	Yazar
1	Hiç Hata Yapmayan Kız	Mark Pett-Gary Rubinstein
2	Yaramaz Koyun	Heather Amery
3	Meraklı Kedi	Heather Amery
4	Kayıp Sürü	Heather Amery
5	Korkuluğun Sırrı	Heather Amery
6	Tarçın'ın Tren Yolculuğu	Heather Amery
7	Nokta	Peter H. Reynolds
8	Kalbinin Sesi	Peter H. Reynolds
9	Seni Küçük Canavar	Isol
10	Kayıp Çocuklar Bahçesi	Doğan Gündüz
11	Uyumsuz Çoraplar	Marie F. Hebert
12	İyi Bir Arkadaş	Laura Suarez
13	Kitabın Yolculuğu	Ezgi Berk
14	Etrafımızdaki Çemberler	Brad Montague
15	Komik Hayvan İsimleri Bakanlığı	Kes Gray
16	Şehirdeki Son Ağaç	Peter Carnavas
17	Ağlamak Yağmur Gibidir	Heather Hawk Feinberg
18	Tostos Dedesini Özlüyor	Bahar Çakır
19	Kurbağa Sanço ve Neşeli Orkestrası	Freya Hartas
20	Bot Hikayesi	Kyo Maclear
21	Görünmez İp	Patrice Karst
22	Of-Pof Balık Okyanusu Temizliyor	Deborah Diesen
23	Süper Patates ve Kaçak Bezelye	Sue Hendra
24	Tırtık Tütüyor	Robert Starling
25	Mutluluk: Farkındalık Hakkında Bir Çocuk Kitabı	Nicola Edwards
26	Ne Şahane Fikir	Narjes Mohammadi
27	Kardeş Payı	Pippa Goodhart
28	Samir, Arılar ve Ben	Helen Mortimer
29	Babamın Battaniyesi	Sara Şahinkanat
30	Yavru Ahtapot Olmak Çok Zor	Sara Şahinkanat
31	Arkadaşım Papi	Bilgin Adalı
32	Bir Dostluk Masalı	Susanna Isern
33	Kırılmayı Sevmeyen Koyun	Gamma Merino

RESİMLİ ÇOCUK KİTABI LİSTESİ

34	Gökte Kuşlarla	John Yeoman
35	Değnek Adam	Julia Donaldson
36	Adil'in Renkli Kuşları	Fatıma Şerafeddin
37	Benekli	Bilgin Adalı
38	Bir Damla Deniz	Ingrid Chabbert
39	Arel'in Canı Sıkılıyor	Sophy Henn
40	Havuzda Define Avı	Caryl Hart
41	Meraklı Bahçe	Peter Brown
42	Balina'nın Hikâyesi	Karen Swan
43	Terzikuşu'na Ne Olmuş?	Nursel Erdoğan
44	Büyüyünce Kim Olacağım	Ella Bailey
45	Teo Artık İyi Görüyor	Stefan Boonen
46	Kırmızı Kanatlı Baykuş	Feridun Oral
47	Bu Kış Kimse Üşümeyecek	Feridun Oral
48	Karabaş	Levi Pinfold
49	Tavşan, Gece ve Bisküvi Kutusu	Nicola O'byrne
50	Kırmızı Yanak Güneşini Arıyor	Mert Arık
51	Canım Arkadaşlarım	Kerstin Schoene
52	Dünyanın En Cesur Denizcisi	Can Tuğrul
53	Cesur Rikki	Guido V. Genetchen
54	Hayalimdeki Hediye	Olivier Tallec
55	Maskot	Ayşe Turla
56	Küçük Ressamın Renkleri	Ayşe Turla
57	Mutluluk Nedir	Ayşe Turla
58	Ama Bunu Ben Yapmadım	Ayşe Turla
59	Bu Gürültü De Ne	Ayşe Turla
60	İlk Alışveriş	Ayşe Turla

EK-F: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

03/08/2023

Derya DEĞİRMENCİ

EK-G: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

03/08/2023

Tez Başlığı / Konusu

Ailelerin İki Dilli Çocuklarına Kitap Okumasının Çocukların Türkçe Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 121 sayfalık kısmına ilişkin, 02/08/2023 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 13 (on üç) tür.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içmediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

03/08/2023
Derya DEĞİRMENCİ

Adı Soyadı : Derya DEĞİRMENCİ
Anabilim Dalı : Temel Eğitim Anabilim Dalı
Bilim Dalı : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
Statüsü : Y. Lisans ☒ Doktora ☐

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN
03/08/2023

ENSTİTÜ ONAYI
U Y G U N D U R
...../...../20....
Cesim ALADAĞ
Enstitü Sekreteri