



Kapadokya Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü
Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

**AİLE ORTAMINDA ÇİFT DİL KULLANILAN OKUL
ÖNCESİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN KAYGI
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Berfin AKTAN

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2023

AİLE ORTAMINDA ÇİFT DİL KULLANILAN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN
EBEVEYNLERİNİN KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Berfin AKTAN

Kapadokya Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü
Dil ve Konuşma Terapisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2023

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda beni bilgilendiren ve yönlendiren sayın danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Rukiye YALAP' a,

Hem lisans hayatımda hem de tez sürecimde her zaman yanımda olan hiçbir sorumu karşılıksız bırakmayan aynı zamanda tez jüriliğimi yapan canım hocam Dr. Öğr. Üyesi F. Selin KARALI' ya,

Tez savunma jürime katılmayı kabul eden ve destek olan Doç. Dr. Murat DOĞAN'a,

Çalışmama gönüllü olarak katılan bütün ebeveynlere ve çocuklarına,

Tez çalışmam süresince yardım eden ve stresime katlanan bütün arkadaşlarıma,

Desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve her zaman yanımda olan canım aileme,

Sonsuz teşekkürler.

ÖZET

AKTAN, Berfin. *Aile Ortamında Çift Dil Kullanılan Okul Öncesi Çocukların Ebeveynlerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir, 2023.

Amaç ve Yöntem : Araştırma kapsamında okul öncesi çağda çocukları olan ve aile ortamında çift dil kullanımına sahip ebeveynlerin çift dil kullanımının çocuklar üzerinde yaratacağı etki konusunda yaşadıkları kaygı düzeylerinin belirlenmesi için ebeveyn kaygı formu üzerinden ebeveyn kaygısı, çocukların dil becerilerinin ölçülmesi için TEDİL testi ve demografik bilgi formu üzerinden çocukların cinsiyeti, çocukların eğitim durumu, aile tipi ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenlerinin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Araştırma sonucunda, katılımcıların çift dil kullanımı olan çocukları ve ebeveynleri olmak üzere toplam 53 kişiden oluşan bir örneklem üzerinden elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre, ebeveynlerin çift dil kullanımı konusundaki kaygı düzeyleri ile çocukların dil becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ebeveyn Kaygı formu toplam puanı ile sözel dil performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmış ve ebeveyn kaygı formu toplam puanı sözel dil performansı ortalama ve ortalama üstü grubuna kıyasla sözel dil performansı ortalama altı grubundan yüksek bulunmuştur. Ebeveyn Kaygı formu toplam puanı ile ifade edici dil standart puanı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonucunda verilebilecek öneriler; okul öncesi döneminde çift dilli öğrencileri olan kreş ve anaokulu öğretmenlerine çift dillilik ve aile eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursları ve seminerler düzenlenerek bilgilendirmeler yapılabilir. Çift dilli çocuk yetiştirmek isteyen ebeveynler ile bu konuda deneyimli terapist veya öğretmenler buluşturulup aile ortamında dilleri geliştirebilmeleri için destek ve öneriler sunulabilir.

Anahtar Sözcükler: Bilingualizm, İkinci dil öğretimi, Ebeveyn kaygısı, Dil gelişimi

ABSTRACT

AKTAN, Berfin. *An Investigation of the Anxiety Levels of the Parents of Preschool Children Who Use Bilingual Language in the Family Environment*, Master's Thesis, Nevşehir, 2023.

Purpose and Method : Within the scope of the study, parental anxiety was analyzed through the parental anxiety form to determine the anxiety levels of parents with preschool-age children and dual language use in the family environment about the effect of dual language use on children, TEDIL test to measure children's language skills, and statistical analysis of the variables of children's gender, children's educational status, family type and parents' educational status through the demographic information form.

Conclusion and Recommendations: The results of the study were obtained from a sample of 53 participants, including children with dual language use and their parents. According to the data obtained, a statistically significant relationship was found between parents' anxiety levels about dual language use and children's language skills. A statistically significant difference was found between the total score of the Parental Anxiety Form and verbal language performance, and the total score of the Parental Anxiety Form was higher in the below average verbal language performance group compared to the average and above average verbal language performance group. A negative statistically significant relationship was found between the total score of the Parental Anxiety Form and the expressive language standard score. Suggestions that can be given as a result of the research; In-service training courses and seminars on bilingualism and family education can be organized for nursery and kindergarten teachers who have bilingual students in preschool period. Experienced therapists or teachers can be brought together with parents who want to raise bilingual children and support and suggestions can be offered to help them develop their languages in the family environment.

Keywords: Bilingualism, Second language teaching, Parental anxiety, Language development

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
GİRİŞ	1
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Soruları	3
Varsayımlar.....	3
 1. BÖLÜM: GENEL BİLGİLER.....	5
1.1. DİLİN TANIMI	5
1.2. DİL EDİNİMİ.....	5
1.3. DİL EDİNİM KURAMLARI.....	6
1.3.1. Davranışçı Kuram.....	6
1.3.2. Doğuşancı Kuram.....	7
1.3.3. Bilişsel Kuram.....	7
1.3.4. Etkileşimci Kuram.....	8
1.4. İKİNCİ DİL EDİNİMİ.....	9
1.4.1. Bilingualizm Tanımı.....	10

1.4.2.Bilingualizm Tanımlanmasında Yaklaşımlar.....	11
1.4.2.1. Geleneksel Yaklaşımlar.....	11
a. Maksimalist Yaklaşımlar.....	11
b. Minimalist Yaklaşımlar.....	11
1.4.2.2. Güncel Yaklaşımlar.....	11
1.4.3. Bilingualizm Türleri.....	12
1.4.3.1. Doğal Bilingualizm ve Okul/Kültürel Bilingualizm.....	14
1.4.3.2. Eş zamanlı Bilingualizm ve Ardışık Bilingualizm.....	14
1.4.3.3. Eşgüdümlü, Bağımlı ve Bileşik Bilingualizm.....	15
1.4.4. Bilingualizm Bireyli Olmanın Avantajları.....	16
1.4.5. Bilingualizm Bireyli Olmanın Dezavantajları.....	18
1.4.6. Bilingualizimli Çocukların Dil Gelişimi.....	19
1.4.7. İkinci Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	20
a. Geleneksel Yöntem.....	20
b. Doğal Yöntem.....	21
c. Berlitz Yöntemi.....	21
d. Dolaysız Yöntem.....	22
e. Seçmecî Yöntem.....	23
f. Bilişsel Yöntem.....	23
g. Diziler Yöntem.....	24
h. İşitsel Dilsel Yöntem.....	24
1.4.8.İki Dillilerin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler.....	25
1.4.8.1. Çift Dil Yaklaşımını Benimseyen Modeller.....	26
a. İmmersion Modeli (Dil Dalma).....	26
b. Two Way İmmersion (Çifte Dil Modeli).....	27

c. Transtional Model (Geçişli Eğitim Modeli).....	28
d. Maintenance Model (İdame Modeli).....	28
2.BÖLÜM: GEREÇ ve YÖNTEM (Materyal ve Metod).....	29
2.1. ARAŞTIRMANIN YERİ, ZAMANI VE ÖRNEKLEM SEÇİMİ.....	29
2.2. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ.....	29
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	30
2.3.1. Aile Demografik Bilgi Formu.....	30
2.3.2. Aile Ortamında Kullanılan Dillere Yönelik Tutum ve davranış Formu.....	30
2.3.3.Ebeveyn Kaygı Formu.....	30
2.3.4. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL).....	31
2.4. VERİLERİN İSTATİKSEL ANALİZİ.....	32
3.BÖLÜM: BULGULAR.....	33
3.1. KATILIMCILARIN GENEL ÖZELLİKLERİ.....	33
3.2. AİLE ORTAMINDA KULLANILAN DİLLERE YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞ FORMUNUN YORUMLANMASI.....	40
4.BÖLÜM: TARTIŞMA.....	43
4.1. CİNSİYET VE SÖZEL DİL PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI.....	44
4.2. EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI VE İFADE EDİCİ DİL STANDART PUANI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI.....	45
4.3. EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI VE SÖZEL DİL PERFORMANS STANDART PUANI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI.....	46

4.4. EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI İLE ANNE EĞİTİM DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI.....	47
4.5. EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI İLE ÇOCUĞUN EĞİTİM DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI.....	48
4.6.EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI İLE AİLE TİPİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI.....	49
4.7. KIZ VE ERKEK ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI.....	50
SONUÇ.....	51
ÖNERİLER.....	52
SINIRLILIKLAR.....	54
KAYNAKÇA.....	55
EK 1. ORJİNALLİK RAPORU.....	64
EK 2. ETİK KURUL İZİN FORMU.....	65
EK 3. KATILIMCI BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU.....	66
EK 4. AİLE BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU.....	67
EK 5. DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU.....	68
EK 6. EBEVEYN KAYGI FORMU.....	69
EK 7. AİLE ORTAMINDA KULLANILAN DİLLERE YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞ FORMU.....	73
EK 8. TEDİL SERTİFİKASI.....	74
ÖZGEÇMİŞ	75

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1: Katılımcılar ile İlgili Sosyodemografik Veriler.....	34
Tablo 2: Ebeveyn Kaygı Puanı ile Dil Puanları Tablosu.....	36
Tablo 3: Ebeveyn Kaygı Puanı ile Sözel Dil Performans Tablosu.....	36
Tablo 4: Ebeveyn Kaygı Puanı ile Çocuğun Eğitim Durumu Tablosu.....	37
Tablo 5: Ebeveyn Kaygı Puanı ile Aile Tipi Tablosu.....	37
Tablo 6: Ebeveyn Kaygı Puanı ile Anne Eğitim Durumu Tablosu.....	38
Tablo 7: Ebeveyn Kaygı Puanı ile Çocukların Cinsiyeti Tablosu.....	39
Tablo 8: Çocukların Cinsiyeti ile Sözel Dil Performans Tablosu.....	39

GİRİŞ

Alan yazında, Ana dili' kavramı üzerine birçok tanım ve betimlemeler yapılmıştır. Korkmaz, anadili tanımını insanın büyüüp geliştiği ve toplum çevresinde maruz kaldığı, bilinçaltına inen ve birey ile toplum arasındaki etkileşimlerde bağlantı oluşturan dil olarak tanımlar. Demircan ise anadil tanımını insanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim verilerini işleyerek, yaşamının ilk birkaç yılı içinde edindiği dil olarak tanımlar (Demircan, 1990). Birçok tanıma bakıldıktan sonra, Oruç ana dil kavramını şöyle özetlemektedir: Ana dili aileden, yakın ve sosyal çevreden, doğumdan sonraki ilk yıllarda, içinde yaşanılan toplumdan, çocukluk döneminde, ilk iletişimin sağlandığı, konuşmanın ve düşünmenin oluştuğu, kişinin en iyi hâkim olduğu, kendisini en iyi ifade ettiği, eğitim öğretim almaksızın, ilk kullanılan, birinci olarak edinilen ve öğrenilen dil olarak açıklamaktadır (Oruç, 2016).

Çocuğun doğup büyüdüğü toplumdaki dil yapısı onun dilini şekillendiriyor olsa da çocuk asıl öğrenimi yaşadığı ailesinden öğrenmektedir. Yaşadığımız ülkenin kozmopolitik yapısına bakılacak olursak farklı kültürlerden gelen ailelerin ana dillerini korudukları gözlemlenmektedir (Tulu, 2009). Bu yapının en fazla olduğu bölgeler ise Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgesinde yaşayan Kürt kökenli ailelerin Kürtçe kullanımı örnek olarak gösterilebilmektedir. Türkiye'nin bu kozmopolitik yapısından kaynaklı dil tanımı olarak akla ikinci ana dil kavramı yani 'bilingualizm' gelmektedir.

Araştırmacılar tarafından bilingualizm konusuyla ilgili çeşitli tanımlar ve bilingualizm türleri açıklanmaktadır. Bilingualizm ile ilgili sınıflandırılan türler dil antropologları, sosyal dilbilimciler ve psikologlar tarafından farklı şekillerde algılanmakta ve bilingualizm bu disiplinler tarafından farklı şekilde açıklanmaktadır (Akkaya ve Cenan, 2016). Bloomfield (1933) bilingualizm için, iki dili de çok iyi ve ana dil seviyesinde bilen bireyler için kullanmaktadır (Akt.Bican 2017). MacNamara (1969) ise bilingualizm türünü şu şekilde belirtmektedir: bir kişinin ana dilinden farklı olan bir dilde okuma, dinlediğini anlama, yazı yazma ve ifade etme gibi dört temel dil becerilerinden sadece birinde çok az bir beceriye sahip olmasıdır. (Aksu ve Özdemir, 2020). Diğer bir tanım olarak Malmberg ise bilingualizm, kişi ilk çocukluk döneminden

itibaren ya da küçük yaşlardan beri diğer dili doğal iletişim yolları ile öğrenen kişidir; böylece kişi doğal olarak ait olduğu sosyal veya mesleki grup içerisinde diğer dilsel topluluğun yetkin bir üyesi haline geleceği şeklinde açıklanmaktadır (Malmberg, 1977). Bu tanımlardan yola çıkarak birçok bilingualizm sınıflandırması da yapılmıştır. Bilingualizmin tek bir tanımı olmadığı ve farklı şekillerde algılandığı için birçok şekilde sınıflandırılmaktadır. Bunlar; Weinrichbilingualizmi eşgüdümlü, bağımlı ve bileşik bilingualizm olarak ayırmaktadır (Akt: Agvan, 2016). Grosjean (1982) bileşik bilingualizm, sıralı bilingualizm ve alt sıralı bilingualizm şeklinde ifade ederken, Skuttnabb-Kangas (1981) doğal bilingualizm-okul bilingualizmi/kültürel bilingualizm ve elit bilingualizm-halk bilingualizmi olarak sınıflandırılmaktadır (Akt: Akkaya,2016). Bir diğer sınıflandırma şekli ise Paradis, Genesee ve Crago (2011, s.6) ‘a göre eş zamanlı bilingualizm ve ardışık bilingualizm olarak literatürde yer almaktadır. (Akt: Güven, 2021).

Araştırmalar bilingualizm olgusunun hem avantajlarının hem de dezavantajlarının olabileceğini düşündürmektedir. Bu avantaj ve dezavantaj durumları kişinin sosyal, kültürel, akademik hayatını etkilediği gibi her iki dildeki dilsel seviyesindeki başarısını da etkilemektedir. Örnek verecek olursak; belirtildiği gibi aile üyeleri ile iyi etkileşim kurmak, anlama ve okuma süreçlerini geliştirmek, farklı dil yapılarında nüansları yakalayabilmek, düşünme süreçlerini geliştirebilmek gibi avantajlar sağlar (Cengiz, 2006). Potowski ise kimlik ve dil kaybı oluşan kişilerin olumsuz davranışlar gösterdiklerini ve kimlik arayışına girdiklerini belirterek dezavantaj olabileceğini açıklamaktadır (Potowski, 2013, syf:321-339).

Bu araştırmada okul öncesi çağda çocukları olan ve aile ortamında çift dil kullanımına sahip ebeveynlerin çift dil kullanımının çocuklar üzerinde yaratacağı etki konusunda yaşadıkları endişe ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çünkü aileler bu konu hakkında araştırma ve kesin belirlenen bir süreç olmadığı için ne yapacakları konusunda kararsız kalmaktadırlar.

Öğretim şekillerinden ya da çocuğu maruz bırakacakları her iki dilde de yetersiz kalmasından endişe duymaktadırlar ancak diğer yandan da kendi kimliğini oluşturan ana dilini de öğretmek ve ikinci bir dilinin de olmasını istemektedirler. Ebeveynlerdeki

bu kaygının ne seviyede olduğunu belirlemek ve bu kaygının çocukların dil seviyesi ile ilişkisinin olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada okul öncesi çağda çocukları olan ve aile ortamında çift dil kullanımına sahip ebeveynlerin çift dil kullanımının çocuklar üzerinde yaratacağı etki konusunda yaşadıkları endişe ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Soruları

- Aile ortamında çift dil kullanımı olan okul öncesi çocukları olan ebeveynlerin kaygı düzeyleri nasıldır?
- Aile ortamında çift dil kullanımı olan okul öncesi çocukların dil becerileri nasıldır?

Varsayımlar

- Annenin eğitim seviyesi arttıkça çocuğun dil gelişimi üzerindeki kaygının azalması beklenmektedir.
- Çocuğun alıcı dil puanı düştükçe ebeveyndeki kaygı seviyesinin artması beklenmektedir.
- Çocuğun ifade edici dil puanı düştükçe ebeveyndeki kaygı seviyesinin artması beklenmektedir.
- Çocuğun sözel dil performans puanı düştükçe ebeveyndeki kaygı seviyesinin artması beklenmektedir.
- İki dilli kız çocuklarının sözel dil performansları iki dilli erkek çocuklarına göre daha iyi olacağı beklenmektedir.

- Sözel dil performansı ortalama ve ortalama üstü olan çocukların ile sözel dil performansı ortalama altı olan çocukların ebeveynlerin kaygı puanları arasında fark beklenmektedir.
- Okul öncesi eğitime giden ve gitmeyen çocuklarının ebeveynlerinin kaygı düzeyleri arasında fark beklenmektedir.
- Geniş ailede yaşayan ve çekirdek ailede yaşayan çocukların ebeveynlerinin kaygı düzeyleri arasında fark beklenmektedir.
- Erkek çocukların annelerinin kaygı düzeyi ile kız çocuklarının annelerinin kaygı düzeyleri arasında fark beklenmektedir.

1. BÖLÜM

GENEL BİLGİLER

1.1. DİLİN TANIMI

Alan yazında birçok dil bilimci ve yazar dil tanımını ilgi alanlarına göre açıklamaya çalışmışlardır. Topbaş; dili, kişilerin fikirlerini, isteklerini ve tecrübelerini karşı tarafa iletmeleri ve çevresel faktörleri deneyimleyerek anlamalarını sağladığını ifade etmektedir (Topbaş, 2015). Başka bir tanımla dil; bilgi iletmek için, sonsuz birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı kompleks bir iletişim sistemi olduğu belirtilmektedir (Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. ,2007). Gençay (2007, syf:23) ise dilin kişilerin etkileşim kurmak için oluşturdukları bir araç olduğunu söylemektedir (Akt: Korkut, 2014).

1.2. DİL EDİNİMİ

Bebekler dil gelişimine ve öğrenimine donanımlı olarak dünyaya gelirler. Dünyaya geldikleri andan itibaren de insan sesini, insan sesleri içerisinde de annelerinin seslerini ayırt ettikleri belirtilmektedir (DeCasperve Fifer, 1980, Akt: İlhan,2005). Dünyadaki tüm bebekler doğdukları andan itibaren tüm sesleri üretebilme yetilerine sahiptirler, ilerleyen zamanlarda sadece etrafında konuşulan dildeki sesleri tekrar etme becerisine sahip olurlar. Dil ediniminin nasıl gerçekleştiği birçok bilim adamı ve düşünür için bir araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmalara bakıldığında fikirlerini öne süren kuramlar ve bu fikirleri savunanlar birbirlerinden ayrı olarak dilin farklı bir boyutunu ele alarak araştırmalarını o konu üzerinden arttırmışlardır (Maviş, 2005, syf:31-61). Dil edinimi ile ilgili araştırmalarda birden fazla kuram bulunmaktadır. Davranışçı kuram, psikolinguistik dil kuramı, bilişsel kuram ve etkileşimci kuram bunlardan birkaçıdır. Açıklanacak bütün görüşler tek başına dil edinimini ifade etmek için gerekli yeterlilikte olmamaktadır. Ancak her bir düşünce, dil edinimine katkıda bulunan etkenler üzerine ağırlık vermiştir (Öztürk,1995, Akt: Tulu, 2009).

1.3. DİL EDİNİM KURAMLARI

1.3.1. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramın öncüsü J.B Watson ile birlikte diğer güçlü savunucuları Leonard Bloomfield ve B.F. Skinner bulunmaktadır. Davranışçı kuram, çocukların konuşulan dili diğer öğrenilen davranışlar gibi öğrendiğini savunmaktadır. Dil davranışının da öğrenilmesi taklit, pekiştirme ve koşullandırmaya dayanmaktadır. Birincil bakıcı ve çocuğun etrafındaki diğer kişiler tarafından sunulan tepkiler sayesinde çocuğun zamanla dili oluşturduğu ve şekillendirdiği savunulmaktadır (Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. ,2007). Rol model olarak taklit etme ve ödül sistemiyle bebeklerin sözel dili diğer insanlardan öğrendiği vurgulanmaktadır. Davranış kuramında dil edinimi için diğer önemli unsur ise pekiştireç yoluyla koşullanmadır. Bu unsorda etkili olan çocuklar doğru bir dil kullanımı ürettiklerinde olumlu pekiştireç alırken, yanlış bir üretim yaptıklarında olumsuz pekiştireç aldıkları ve böylelikle doğru yapıları öğrendikleri ifade edilmektedir (Çelik, 2022). Bu kuramı özetlemek gerekirse; çocuğun dünyaya boş bir levha ile geldiğini ve bu levhayı çevresindeki ebeveynlerin ona sundukları dil modellerinden seçici pekiştirmelerle öğrenerek doldurduğu ifade edilmektedir. Dilin öğrenilmiş ve ölçülebilir, gözlenebilir sözel bir davranış olduğu vurgulanmaktadır.

1.3.2. Psikolinguistik Dil Kuramı (Doğuştancı Kuram)

Psikolinguistik dil kuramında Noam Chomsky, dil edinimi ve gelişiminde genetik ve psikolojik temellerin etkili olması gerektiğini savunmaktadır (Taştekin, 2016, Akt: Çelik, 2017). Chomsky; ‘‘Dil özünde yalnızca insanlara ait, ciddi patolojik durumlar dışında tüm insanlar arasında neredeyse hiç farklılık göstermeyen ve doğuştan var olan biyolojik ortaklığımızın genel bir özelliğidir.’’ şeklinde bu kuramı savunmaktadır (Chomsky, 2009;13, Akt: Çelik,2017). Kuramın savunduğu bir diğer sav ise; kişinin sahip olduğu dilbilgisinin kişinin geçmişteki dil deneyimleri ile ifade edilememesi, yani kişinin maruz kaldığı dil miktarından çok daha fazlasını bilmesi ve üretebilmesi şeklindedir (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2018, Akt: Çelik, 2022). Psikodilbilimciler dilin genetik temellerini, genel geçer özelliklerini ve bireyler arasındaki birbirine

benzeyen aşamaları bir dil edinim mekanizmasına yorumlarlar ve bu mekanizmaya Dil Edinim Düzenegi (DED) ismini vermektedirler (Maviş, 2015). Çevredeki kişiler tarafından üretilen yapılarla sürekli etkileşim halinde olan kişinin sözceleri dil edinim aracı tarafından analiz edilir, kişiler dilbilgisini öğrenirler ve dilbilgisi becerilerini arttırlar (Maviş, 2015).

Bu kuramda açıklanan iki varsayım şöyle ifade edilmektedir (Anca, 2003, Akt: Tulu, 2009):

- a) Dilin insanlara özgü olduğu belirtilmektedir. Sosyal ortamın dil gelişiminde çok az rolü vardır çünkü başka kültürlerden çocuklar da benzer edinim aşamalarını yaşarlar.
- b) Karmaşık olan dil düzeni, çocuğun belli bir dilsel bilgisi olmadan bu kadar kısa sürede edinmesini olanaksızlaştırır.

Kuramın diğer varsayımları ise;

1. İnsan dışındaki canlılar dili edinemez.
2. Dil öğrenilmez, edinilir / kazanılır.
3. Yetişkinlerin dil gelişiminde rolü sınırlıdır.
4. Dil özellikleri evrenseldir.

1.3.3. Bilişsel Kuram

Bilişsel kuramın öncülerinden Jean Piaget ve Stanford-Binet hem laboratuvar ortamında hem de çocuklar üzerinde uzun yıllar çalışarak kuramın içeriğini oluşturmuşlar. Bu kurama göre dil gelişimi çocuğun algılama, anlama, dikkat, zekâ, bilişsel işlemler gibi zihinsel gelişimine bağlı olarak geliştiği belirtilmektedir (Aydın,1997:43, Akt: Çakır). Kuram çocuktaki düşünce yapısının ve dil gelişiminin bir süreklilik içinde olmadığını, belirli evrelerden geçerek oluştuğunu ve kişinin etkin bir şekilde yapılandığını belirtmektedir (Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. ,2007).

Kurama göre dil, bilişsel bir süreçtir ve temellerini bilişsel gelişimden alır. Bu süreç gelişim evrelerini izler ve evreler atlanmaz.

Piaget'e göre; çocuklar öğrenme yönünde doğal bir eğilimle doğarlar. Çocukların öğrenmek için yetişkinlerin teşviki ya da ödüllendirmelerine gerek duymazlar. Bilişsel kuram savunucuları, küçük çocukların dünya ile baş edebilmesine ilişkin bilgilerinin olduğunu ve bu bilgiyi duydukları konuşmaları analiz etmek için kullanacaklarını savunmaktadır (Tulu, 2009). Maviş; Piaget'in bilişsel kuramının, dilin genel bir bilişsel etkinlikler kurgusunun yansıması olduğu şeklinde özetlemektedir (Maviş, 2005).

1.3.4. Etkileşimci Kuram

Etkileşimci kuramda, dil öğreniminde sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği savunulmaktadır. Bu kuramın öncüleri A. Bandura, N. Miller ve J. Dollard'tır. Bu kuramın temelinde, bebeklerin konuşmaya, öğrenmeye hazır olarak dünyaya geleceklerini ve onlara konuşmanın çevre tarafından öğretileceği savunulmaktadır. Bu kuramda dil kullanım, biçim ve içerik olmak üzere üç boyutlu bir düzen olarak anlatılmaktadır. (Özdemir, 2002).

Kuramın öncüleri çocuğu ve dilsel çevresini dinamik bir sistem olarak görürler, her biri bir diğerini gelişimin bir noktasındaki etkili sosyal etkileşimin bir parçası olarak hissederek çocuğun dilsel becerilerini geliştirir (Maviş, 2005).

Etkileşim kuramı da davranış kuramı gibi anadili öğreniminde çocuğun ebeveynlerini ön planda tutar, ancak davranış kuramından farklı olarak kişilerin ebeveynleri ile direkt etkileşimde bulunan bir yöntem olarak savunulmaktadır (Maviş, 2005).

1.4. İKİNCİ DİL EDİNİMİ

İkinci dil edinimi, kişilerin, anadillerinden sonra ya da beraberinde edinilen ikinci dili öğrenmelerine ilişkin teorik ve nicel analizleri inceleyen araştırma alanıdır (Peçenek, 2014). İkinci anadil, birinci anadil edinildikten sonra kazanılan diğer diller genel olarak ikinci anadil olarak tanımlanmaktadır (Peçenek, 2014).

İkinci dil edinim kavramı, hem sosyal iletişim ortamlarında gerçekleşen biçimsel olmayan ikinci anadil edinimini hem de biçimsel eğitim ortamlarında gerçekleşen biçimsel ikinci dil öğrenimini içeren bir birleşim olarak tanımlanmaktadır (Peçenek, 2014).

Biçimsel olmayan öğrenim kavramına, Türkiye’de yaşayan Kürtçe’yi anadili olarak konuşan aile büyükleri ya da arkadaşlarıyla zaman geçirerek, iletişim sürecinde ve Kürtçe eğitim vermeyen bir okula giderek öğrendiğinde gerçekleşmesi örneği verilebilir. Almanya’ya giden Türk vatandaşlarının Almanca öğrenmek için Almanca dersi aldıklarında ise biçimsel öğrenim gerçekleşmiş olur. Bir başka durum ise, Suriye’den Türkiye’ye gelen kişilerin kurslara ya da okullara giderek Türkçe öğrenmesi aynı zamanda yaşadığı çevreden de o dilde iletişim kuran kişilerle zaman geçirmesi hem biçimsel hem de biçimsel olmayan öğrenimin birleşimine örnek verilebilir.

Peçenek ‘in de ifade ettiği gibi; biçimsel ve biçimsel olmayan bağlamlara dayanarak bazı araştırmacılar tarafından öğrenilmekte olan dilin ve öğrenme eyleminin adlandırılmasında çeşitli kategorilere ayrılmaktadır (Peçenek, 2014). Bu ifadelere göre ikinci anadil ve yabancı dil, ayrıca öğrenim ve edinim ayrımları karşımıza çıkmaktadır.

Birçok farklı düşüncelerin olduğu bu konuda Loewen ve Reinders (2011), öğrenimin hedef dilin yetkin bir kullanıcısı olma süreci olduğunu söylerken, edinimin ise kişilerin ikinci dil kazanımlarını okul ortamı dışında doğal iletişim ortamlarında deneyimleriyle kazandığını belirtmektedir (Akt: Peçenek, 2014). Bir başka yaklaşıma bakacak olursak, Doğuşancı yaklaşımda, edinim sürecinin, anlamlı iletişim süreçlerinde, idrak etme ve öğrenilmek istenilen dilin kullanımıyla oluşan, kendiliğinden ve doğal özümseme süreci olduğunu belirtirken, öğrenimin ise ikinci dili öğrenmek isteyen kişinin çabası sonucu olacağı ifade edilmektedir.

1.4.1. Bilingualizm (İki Dillilik) Tanımı

Bilingualizm için birçok tanım ifade edilmektedir. Bu ifade, üzerinde görüş birliği olan bir tanımın olmadığını göstermektedir. Tanım güçlüğü, bilingualizm olgusunun durağan olmamasından kaynaklı olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2014). Literatürde bilingualizm tanımını araştıran araştırmacı kadar farklı tanım olduğu ifade edilmektedir (Helot, 2007). Bilingualizm tanımı yapılırken dilbilim, nörolinguistik, sosyolinguistik, psikolinguistik, dil antropolojisi ve psikoloji gibi alanlardan yararlanılmaktadır. Bilingualizm için uzlaşmış tek bir tanım olmaması bu konu ile ilgili yapılan araştırmaları ve sonuçları zorlaştırmakta ve aynı zamanda güvenilirliğini etkilemektedir.

Grosjean (1994) bilingualizmi, ‘İki ya da daha fazla dilde anlamlı sözceler üretme özelliği, diğer dilde en az bir dil özelliğini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) iyi bilmek’ şeklinde tanımlarken, Bloomfield (1933) ise ‘Her iki dilin iyi şekilde kullanılması’ olarak ifade etmektedir.

Kendisi de bilingualizimli birey olan Weinrich (1968), bilingualizmi, iki dilin alternatif şekilde kullanım pratiği olduğunu belirtmektedir (Tulu, 2009). Malmberg (1977) tanımlama yaparken şu ifadeleri; ‘İki dilli bir kişi, kendi anadiline artı olarak, çocukluğundan itibaren veya erken yaşlardan sonra diğer dili doğal iletişim yolları ile kavrayan kişidir; böylelikle kişi doğal olarak ait olduğu sosyal veya mesleki grup içerisinde diğer dilsel topluluğun yetkin bir kişisi olacaktır.’ kullanmaktadır (Akkaya, 2016).

Bilingualizm ile ilgili tanımlara göz gezdirildiğinde genel olarak, kişinin her iki dile de maruz kalma süresi, o dildeki yetkinliği, hangi ortamlarda öğrendiği ve kullandığı gibi kriterlere önem verildiği görülmektedir.

Bilingualizm bu ve bunlar gibi özelliklere dayandırılarak tanımlanmakta ve sınıflandırılmaktadır.

1.4.2. İki Dilliliğin Tanımlanması Üzerine Yaklaşımlar

1.4.2.1. Geleneksel Yaklaşımlar

a. Maksimalist Yaklaşımlar

Maksimalist yaklaşım savunucuları bir bireyin bilingualizm olarak kabul edilebilmesi için her iki dilde yüksek seviyede yetkinlik ve akıcılık ölçütlerini baz almaktadır. Bu tanımlamalardan birini de yapan Bloomfield ‘her iki dili de ana dili seviyesinde kullanabilenler’ bilingualizmlili olarak kabul edildiğini ifade etmektedir (Bican, 2017).

Bu yaklaşımda savunulan ölçütlerin altında kalan bireyler tek dilli olarak seçilir ve tek dilli ya da iki dilli oldukları net olmayan bireyler araştırma içeriğinin dışında bırakılmaktadır. Bu kriterler birçok bilingualizmlili bireylerin araştırmalar dışında kalmasına ve araştırmaya katılanların sadece mükemmel bilingualizmlili bireyler olmasına neden olmaktadır (Grosjean, 2013).

b. Minimalist Yaklaşımlar

Maksimalist yaklaşımdaki kriterlerin çok dar kapsamlı olması ve birçok bilingualizmlili bireyi kapsam dışı bırakmasından dolayı minimalist yaklaşımlar temelinde yapılan açıklamalarda ‘ikinci dildeki yeterlilik seviyesi’ kriter olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda her iki dildeki yeterlilik seviyesi standart olarak belirlenmemiş ve bilingualizmlili bireylerin dil yetkinlik dereceleri göz önüne alınmıştır.

Bu yaklaşım çerçevesinde Haugen bilingualizmlili bireyler için ‘diğer bir dilde doğru bir sözcüksel içerikle kendini anlatacak kadar dil kullanımı gösteren birey ‘ifadesini kullanmıştır (Akt: Bican, 2017).

1.4.2.2. Güncel Yaklaşımlar

Güncel yaklaşımlar geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak ‘dil kullanımı’ ifadesi üzerinden kriterler göz önüne alarak bilingualizm için tanımlamalar yapmaktadır. Dil

kullanımı ifadesi; bireyin her iki dilli ne zaman, nerede, nasıl ve kiminle kullandığına yani dilin işlevselliğine yönelik açıklamalar yapmaktadır (Bican, 2017).

Ancak dilin işlevselliğini kriter olarak kullanan araştırmalar dil kullanımının değişken ve dinamik yapısından kaynaklı standart bir tanım ortaya koyamamışlardır. Standart bir tanımın olmamasının bir başka sebebi de dil kullanımının, dil becerileri gibi bireyin yaşadığı ortamlarla ilişkili olarak zaman içerisinde değişmesidir.

1.4.3. Bilingualizm Türleri

Bilingualizm birtakım ölçütlere göre çeşitli türlere ayrılmaktadır. Bilingualizmin tek bir tanımı olmadığı ve farklı şekillerde algılandığı için birçok şekilde sınıflandırılmaktadır.

Gümüšoğlu bilingualizmi bütün kavramsal ifadeleri ele alarak üç boyut altında incelemektedir. Gümüšoğlu bu açıklamasını Oskar’ın ‘İki dillilik, bir anadil/birinci dile ek olarak belli bir zamanda (x), belli bir yönde (y) ve belli bir yerde (z) ikinci dil edinimi ve ikinci dil kullanımıdır.’ tanımını temel alarak oluşturmaktadır (Çetinkaya, 2015). Bu inceleme sonucunda bilingualizm sürecinin durağan olmadığı ve sürekli bir değişim içerisinde olduğu görülmektedir.

Gümüšoğlu bu süreci aşağıdaki tabloda olduğu gibi ifade etmektedir:

X (zaman)	Eşzamanlı- Ardışık Eşzamanlı- Ardıl Birincil- İkincil Erken-Geç Çocuklukta –Yetişkinlikte Birleşik-Eşgüdümlü	Bilingualizm
-----------	---	--------------

Y (dilkullanımı)	Dengeli- Baskın Eşdüzeyli-Yarım Dengeli- Dengesiz Simetrik- Asimetrik Katılımlı-Çıkarmalı Araçsal- Bütüncül Edilgen- Alıcı	Bilingualizm
Z (konum)	Toplumsal Kültürel Elit İşlevsel	Bilingualizm

Tablo: Gümüşoğlu’nda ikinci dil edinimin üç boyutu (Akt: Çetinkaya, 2015)

Farklı görüşlerde bilingualizm sınıflandırmaları da bulunmaktadır. Bunlar; Weinrich (akt: Agvan, 2016) bilingualizmi eşgüdümlü, bağımlı ve bileşik bilingualizm olarak ayırmaktadır. Grosjean (1982) bileşik bilingualizm, sıralı bilingualizm ve alt sıralı bilingualizm şeklinde ifade ederken, Skuttnabb-Kangas (1981) doğal bilingualizm-okul/kültürel bilingualizm ve elit bilingualizm-halk bilingualizmi olarak sınıflandırılmaktadır (Akt: Akkaya,2016). Bir diğer sınıflandırma şekli ise Paradis, Genesee ve Crago (2011, s.6)’a göre eş zamanlı bilingualizm ve ardışık bilingualizm olarak literatürde yer almaktadır. (Akt: Güven 2021).

1.4.3.1. Doğal Bilingualizm ve Okul /Kültürel Bilingualizm

Doğal bilingualizm tanımına bakıldığında, formal bir eğitim öğretim verilmeksizin, kişinin sosyal hayatta doğal iletişim yoluyla iki dili anlamasını sağlar ve çocukluk yaşlarında öğrenildiği ifade edilmektedir (Agvan,2016). Hamer ve Blanc (1989) bilingualizm sınıflandırmasını yaparken kullandığı dört madde doğal bilingualizm çerçevesinde değerlendirilebilmektedir.

1.Birey, yaşadığı çevrede kullanılmayan dili aile ortamında kullanır.

2.Birey, evde iki farklı anadil kullanır ve her ikisinden biri yaşadığı çevrede kullanılan anadillirden bir tanesidir.

3.Birey evde iki farklı anadil kullanır ve kullanılan her iki anadil de yaşadığı çevrede kullanılan dillerdir.

4.Birey evde iki farklı anadil kullanır ve kullanılan her iki anadil de yaşadığı çevrede kullanılan diller değildir.

Doğal bilingualizm’de bireyin her iki dile maruz kalması yaşadığı aile ve toplum faktörü ile orantılı olarak gelişmektedir. Amaç bilinçli bir dil öğretme olarak gözlemlenmez, bireyin yaşadığı aile ve toplum ile iletişim kurabilmek için zorunlu bir durum haline gelmesi gözlemlenmektedir.

Kültürel ya da okul bilingualizm tanımı ise doğal bilingualizmin aksine, bireyin ana dili dışında ikinci bir dili eğitim olarak o dili edinmeye çalışması şeklinde gözlemlenmektedir. Kültürel ya da okul bilingualizmde amaç kişisel olarak değişebilir iken genel olarak farklı bir toplumda yaşamaya başlama, iş, seyahat ya da okuldaki eğitim zorunluluğu gibi durumlar örnek olarak verilebilir.

1.4.3.2. Eş zamanlı Bilingualizm ve Ardışık Bilingualizm

McLaughlin kritik dönem için üç yaşı sınır olarak kabul etmektedir, üç yaşından önce aynı anda iki dili öğrenen çocukların eş zamanlı bilingualizm sınıfına girdiğini

belirtirken, üç yaşından itibaren edinilen ikinci dili ise ardışık bilingualizm olarak kabul etmektedir. (Çetinkaya, 2015).

Başka bir tanımlamaya bakıldığında eş zamanlı bilingualizm gerçek bilingualizm olarak da ifade edilmektedir ve çocuk doğduktan hemen sonra her iki dile maruz kalmaya başlar. Karma evliliklerden doğan çocuklar ya da toplumdaki azınlık çocuklar genel olarak eş zamanlı bilingualizm oldukları söylenebilir (Tulu, 2009). Ancak ikinci edilen dil, anadil edinim sürecinin belli bir aşamasından sonra yaklaşık olarak üç yaşından sonra edinilmeye başlanıyorsa bu kişi ardışık bilingualizm sınıfına girmektedir.

Eş zamanlı bilingualizmlı kişiler edindikleri diller için ayrı ayrı bağlamlar oluşturmazlar, aynı bağlamı oluşturarak dilleri edinirler. Kişi diller arasındaki kavramsal değişiklikleri fark etmeden her iki dil için ortak bir anlam havuzu oluşturmaktadır (Uyar, 2012). Ancak Uyar (2012), ardışık bilingualizmde her iki dilin de beyinde kurallar ve anlam evreni açısından bağımsız ama ilişkili bir yapılanma gösterdiğini ifade etmektedir (Akkaya, 2016).

1.4.3.3. Eşgüdümlü, Bağımlı ve Bileşik Bilingualizm

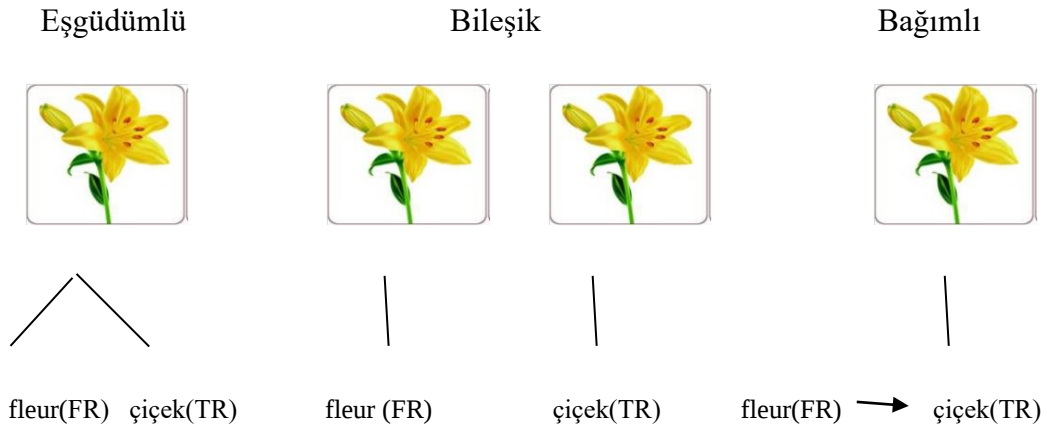
Eşgüdümlü bilingualizm tanımında dilin biçimsel ve anlamsal özellikleri her iki anadilde ayrı ayrı öğrenir ve burada birey her iki anadili de farklı yaşadığı çevrede edinir ve sonuç olarak da iki farklı dilsel analiz sistemine sahip olur (Tulu 2009).

Bağımlı bilingualizmde iki dilden biri diğerine göre daha baskın bir durumdadır. Bu türe göre ikinci dilin edinilme sürecinde olup birinci dilin edinimini tamamlanmış olması gerektiği ve ikinci dilin birinci dil aracıyla edinildiği ifade edilmektedir (Süverdem, 2020).

Bileşik bilingualizm ise, iki dili aynı bağlamda öğrenen kişilerin tek bir ifade için iki farklı anlatış şeklini kullanan durumu anlatmaktadır. Bu kişiler egemen oldukları iki dilin her biri için birbirinden bağımsız iki kod, iki belirtken ve iki kelime mevcuttur (Süverdem, 2020).

Aşağıdaki görsellerde eşgüdümlü, bileşik ve bağımlı bilingualizm türleri örneklerle açıklanmaktadır (Ertek, 2017:77, Akt: Süverdem 2020).

(Not: Fleur: Fransızca’ da çiçek anlamında kullanılmaktadır.)



1.4.4. Bilingualizm Bireyli Olmanın Avantajları

Çocukların birden çok dil öğrenme potansiyeline sahip olmaları onların dil edinim belleğinin tek bir dille sınırlı olmamasına bağlıdır. Çocukluk döneminde iki dilin aynı düzeyde öğrenilmesi, öğrenilecek yeni dillere bağlantı noktası oluşturmaktadır (Franceschini, 2002; akt: Bal, Tona ve Akman, 2020).

Çocukluk döneminde bilingualizmin çocukların gelişim alanlarına birçok etkileri bulunmaktadır. Çocukluk döneminde ikinci dil ediniminin kişinin hem sosyal hem hususi hem de kültürel gelişimini etkilediği ifade edilmektedir (Bal, Tona ve Akman, 2020). İki dil edinimi ile büyüyen çocukların farklı kültürel değerleri de öğrendikleri için daha hoşgörülü, evrensel ve iletişim gücü yüksek kişiler olduğu belirtilmektedir (Genç, 2007).

Yapılan bir araştırma sonucunda Canan (2012); bilingualizimli çocukların zihin kuramı gelişimlerinin monolingual çocuklara göre daha yüksek çıktığını saptamıştır

(Bal, Tona ve Akman, 2020). Bir başka çalışmada ise bilingualizimli çocukların dildeki anlamlara daha hassas olabilecekleri ve monolingual çocuklarla karşılaştıklarında dilsel analizlere daha fazla yatkınlık gösterdikleri ifade edilmektedir (Yılmaz, 2014). İncelenen bir çalışmada çocuklara, üstünde değişik resimler olan kartlar verilerek belli kurallara göre nasıl sıralayacakları öğretildiğinde, monolingual ve bilingual çocukların aynı hızda öğrendikleri sonuçlanmıştır ancak kurallar değiştirildikten sonra iki dillilerin yeni konulan kurallara daha rahat uyum sağladıkları gözlenmektedir (Bialystok, 2010:103, akt. Yılmaz, 2014).

Yapılan birçok araştırmadan bir diğeri de Peal ve Labert (1962, s.20)'in açıklamış olduğu bilingualizimli çocukların monolingual çocuklara göre hem sözlü hem de sözsüz zekâ testlerinde daha iyi sonuçlar elde ettikleridir (Güven, 2021).

Cengiz (2006) yazısında ABD'de bilingualizimli bireylerin bürosunun bilingualizimli bireylerin kazandığı birçok avantajları ifade etmektedir: Başkalaşan sosyal yapıda iletişim becerisini geliştirme, kültürel ve dilsel sınırları büyütme, aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirme, aile toplum değerlerini anlama, anlama ve okuma süreçlerini geliştirme, başka dil yapılarındaki ince ayrımları bulabilmek, düşünme süreçlerini geliştirmek, sorgulamak ve mantık süreçleri oluşturmak ve çok yönlü olmak gibi bazı ifadeler yer almaktadır.

Bu ifade edilen bütün avantajlar elbette bütün iki dilli bireyler için geçerli olmayacaktır. Her bireyin erken çocukluk döneminde yaşadığı deneyimler, yaşadığı aile ve toplum, dil gelişim düzeyi, ekonomik şartlar, sosyal ve kültürel değişkenler, ebeveynlerin bu konudaki tutumları ve uygulamaları, çocuğun bu duruma ilgisi gibi faktörler bütün süreci etkileyecektir ve bu da bu avantajları çoğunlukla kişiye özgü kılacaktır.

1.4.5. Bilingualizm Bireyli Olmanın Dezavantajları

İki dilli olan bireylerde iki dilliliğin oluşturabileceği olumsuz etkiler için de birçok araştırma yapılmıştır. Jones ve Stewart (1951, akt: Güven 2021) tarafından yapılan çalışmada sözlü ve sözsüz olmayan zekâ testlerinde tek dilli çocukların iki dillilere göre daha başarılı olduklarını savunmuştur ancak 1962 yılında Peal ve Labert'in çalışmasında bu durumun tam tersi olduğu belirtilmiştir. Bir başka çalışmada ise yapılan zekâ testlerinde monolingualli çocukların bilingualizimli çocuklara göre daha iyi olduğu ifade edilmektedir (Graham, 1925, syf.376).

İki dilli çocuklarda Türkçeye yeteri kadar egemen olamamak; kendini anlatmada zorluk yaşaması, çekingenlik, içine kapanıklık gibi durumlar gözlemlenebilir (Kızıлтаş, 2021). Bir başka durum ise okulda konuşulan dil evde yeteri kadar çalışılmadığı için dilsel dezavantajlar ve anlama sorunları da oluşturabilmektedir.

Kişi ikinci dil ile kendini ifade ederken hata yapma korkusu artar, bu durumda ikinci dile karşı farklı duygular defansif, kaçınma, utangaçlık ve kırılabilirlik durumları ortaya çıkabilir (Kızıлтаş, 2021).

Türkiye'deki bilingualli bireylerin ikinci dili konuşmaktan ve iletişim kurmaktan kaçındıkları aynı zamanda Türkiye'de dil karışıklığının ve çatışmasının daha sık yaşandığı ifade edilmektedir. (Yılmaz ve Şekerci, 2016)

Türkiye'de küçük yaşlardaki birçok bilingualizimli çocuk anaokullarında ve okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe ile resmi anlamda tanışmaktadır ancak o dönemlerde bu imkana sahip olamayan iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluk yaşı önem arz etmektedir (Kızıлтаş, 2021) ve bu durum birçok iki dilli çocuğun okulda uyum sürecini ve akademik becerilerini olumsuz anlamda etkileyebileceğini işaret etmektedir.

Bütün bu olumsuz durumların olma ihtimali göz ardı edilemez ve bu durumların olmaması için çocuğa verilen eğitim şekli, aile ile yaşanan ortam ve sosyoekonomik düzey, çocuğun bu duruma hazır bulunuşluğu, dil girdilerinin verilme şekli ve süreleri dikkate alınarak bu süreç düzenlenmelidir.

1.4.6. Bilingualizmlı Çocukların Dil Gelişimi

Birinci dilde edinilen sözcük gelişimi, anadil öğrenimi ve zekâ gelişimi ile paralel ilerlediği için ikinci dile olan yansıması da benzer şekilde olmaktadır, yani becerilerin gelişimi için her iki dil arasında yakın bir ilişki söz konusudur.

Mırıldanma döneminde monolingualizmlı bebekler ile bilingualizmlı bebekler aynı özelliklere sahip sesler çıkarmaktadırlar. Bilingualizmlı bebekler de maruz kaldıkları dilden bağımsız olarak mırıldanmaya başlarlar (Yazıcı, 2008).

Monolingualizmlı bebekler 8. ayda iki farklı ünlü grubunu birbirinden ayırabilirken, bilingualizmlı bebekler bu beceriyi 12. ayda kazanmaktadırlar. Bu durumun bilingualizmlı bebeklerin ses birim dağarcığından her iki dilden de ses birimler yer alması ve daha fazla ses birimle karşı karşıya olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir (Bosch ve Sebastian-Galles, 1997:39).

Monolingualizmlı çocuklar ünlü ve ünsüzlerden oluşan heceleri birleştirerek yeni sözcükleri 17. ayda yapabilirken bilingualizmlı çocuklar bu işlemi 20. aydan sonra yapabilmektedirler (Burns vd. 2007:458, akt: Yazıcı, 2008).

Bilingualizmlı çocukların ilk kelime üretimleri de monolingualizmlı çocuklar gibi 12-13. aylarda oluşmaktadır (Genesse ve Nicoladis 2006:8, akt: Yazıcı, 2008).

Bilingualizmlı çocukların her iki dildeki kelime repertuarı birbirinden ayrı olarak yapılaşmaktadır ve bu yapılaşmada iki dilin sözcük gruplarında eylemlerden çok ad soylu kelimeler yer almaktadır (Yazıcı, 2008).

Bilingualizmlı çocuklar konuşma esnasında aniden diğer dilden kelimeler kullanmaya başlayabilir. Bu değişimler konuşma anında kelime ya da sözcüğün anlamsal olarak unutulduğu ya da o anda diğer dildeki anlam ile daha iyi ifade edeceğini düşündüğü zaman yapabilir (Garau ve Vidal, 2001).

Bilingualizmlı çocuklar 5-6 yaşlarında, iletişimde kullandıkları dili, dil hakimiyetlerine ya da dil seçimlerine göre kendileri tercih edebilir. Dili kişilerle eşleştirerek kullanabilir. Farklı dilleri benimseyen anne babalarıyla anne babasının

anadilini; eğitim kurumunda ise eğitim dilini tercih ederek dilleri birbirinden ayırt edebilecek yetiye sahip olabilirler (Yazıcı, 2008).

1.4.7. İKİNCİ DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEMLER

İkinci dil öğreniminde kişileri çok yönlü faktörler değişik şekilde etkileyebilmektedir. İkinci dil eğitiminde tercih edilen eğitim şeklinin, öğrenimin etkileyiciliği üzerinde büyük etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Çoban Söylemez, 2016, syf:22-23). İkinci dil eğitimi üzerine dilbilimciler ve eğitimciler farklı noktalardan aynı amaç için çalışmaktadırlar. Bu yüzden geçmişten günümüze kadar farklı yaklaşımlar ve yöntemler öne sürülmüş ve uygulanmıştır. Farklı yaş gruplarında farklı yöntemler kullanılabilmekte ya da yaş grubunun özellik ve gelişim seviyelerine göre farklı modellerden birkaçı birleştirilerek kullanılabilmektedir (Griffiths ve Par, 2001, akt: Çoban Söylemez, 2016).

İkinci dil eğitimi yöntemlerinden yaygın olarak kullanılan bazı yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

a. Geleneksel Yöntem (Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, Grammar Translation)

Karl Plötz tarafından geliştirilen bir yöntem olarak alan yazına girmiştir. Bu modelde kıyaslamalı çalışmalar ve kurallara alışma sistemi bulunmaktadır. Konuşma dilinden daha çok yazı diline önem verilmektedir (Hamarat, 2019, syf:42).

Bu yöntemde;

- Eğitim sürecinde ana dil ve ikinci dil aynı anda kullanılmaktadır. Her seviyede ilgi, kaynak dilden hedef dile, hedef dilden kaynak dile çevrilerek yapılmaktadır.
- Sözce başlıca öğretim ve uygulama alanıdır.
- Tercümede hakikat ve kesinlik en çok aranan iki beceridir.
- Dilbilgisi bilgileri öğretilirken özelden genele yöntemi denenmektedir.

- Çocukların ana dili dersin dilidir. Yeni ilkelerin açıklanmasında ve ikinci dil ile çocukların ana dili arasında yapılması gereken kıyaslamalarda doğrudan anadili seçilmektedir (Küçük, 2006, s.53, akt: Hamarat,2019).

b. Doğal Yöntem (The Natural Method)

Bu yöntem ikinci dil eğitiminin ana dil edinim süreçleri ile benzer şekilde yapılması gerektiğini desteklemektedir. Geleneksel yönetime tepki olarak ortaya çıkmıştır. Kişinin bir dili öğrenirken dilin yazılı halini görüp okumaya çalışmadan önce onu duyması- dinlemesi gerektiğini savunmaktadır (Demirel, 2012, akt: Çoban Söylemez, 2016).

Bu modelde her kişi yaş veya eğitim seviyesi fark etmeksizin aynı düzeyde dil öğrenmeye hazır olarak belirlenmiştir fakat zamanla yöntemde bireysel farklılıklar önem kazanmış ve yöntemin uygulamaları yaş gruplarına göre değişkenlik göstermiştir (Çoban Söylemez, 2016, syf:24).

Günümüzde eğitim öncesi dönem çocuklarına ikinci dil öğretiminde de ağır olarak kullanılan yöntemlerden biridir. Sınıf hocası ile birlikte etkinliklere sürekli katılan ikinci dil öğreten hocalar sadece ikinci dili konuşarak çocukların kulak alışkanlığını arttırmalarını ve doğal olarak ikinci bir dilin içerisinde yer almalarını sağlamaya çalışmaktadır.

c. Berlitz Yöntemi

Bu yöntemin dil öğreniminde dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirmesi hedeflenmektedir. Maximilan Berlitz tarafından 1878'de New York'ta açılan okulda kullanılmaya başlanan bir yöntemdir (Özer, 2013). Bireyin öğrenmekte olduğu dil ile fikirleri arasında ilişki başlatması ve anadilini hiçbir şekilde kullanmadan öğrenmeye uğraştığı dili kullanması bu yöntemin temel iki ilkesi içerisinde yer almaktadır (Küçük,2006, akt: Çoban Söylemez,2016).

Dilbilgisi kuralları öğretmeyen, bireylerin konuşma alanında desteklenmesini önemseyerek beğenilen bir yöntem olan Berlitz yöntemi öğretmenin anadilini kullanmayarak zamanını boşa harcayabilme ihtimalinden ve sözlü anlatım temelli olmasından kaynaklı eleştiriler almıştır (Genç, 2015, akt: Çoban Söylemez, 2016).

Bu yöntemde dil öğrenimi sürecinde yapılması gerekenler;

- Çeviri yapılmamalı
- Açıklama yapılmalı
- Anlatmak yerine soru sorulmalı
- Yanlışları tekrar etmeyip düzeltmeli
- Sözcük yerine tümce kullanılmalı
- Bireylerin öğrenme hızına ayak uydurulmalı
- Kitap kullanılmamalı, der planı kullanılmalı
- Hızlı değil doğal bir konuşma olmalı
- Yüksek sesle değil, normal sesle konuşulmalı (Küçük, 2006, akt: Hamarat, 2019).

d. Dolaysız Yöntem (The Direct Method)

Doğal yönteme eşdeğer olan bu yöntem, dilin ana dil kullanılmadan, dilbilgisi ezberlemeden, günlük hayat ile ikinci dilin özdeşleştirilmesi ile eğitim yapılması gerektiğini savunmaktadır (Demircan, 2013). Bu yöntemde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine aynı seviyede önem verilmektedir. Türkiye’de uzun bir zaman yaygın olarak istenilen ve MEB tarafından kullanılan bir model olması önem arz etmektedir (Çoban Söylemez, 2016).

Bu yöntemde kullanılması istenilen ilkeler;

- Öğretilmek istenen anadil okul ortamında aktif biçimde kullanılmalı

- Günümüz modern eserler okutulmalı
- Yaşadığı ülkenin gelenek ve göreneklerine önem verilmeli
- Dilin yazım kuralları özelden genele yöntemi ile öğretilmeli
- Yazılı alıştırmalar yapılmalı
- Ev ödevlerine ve etkinliklerine ağırlık verilmeli (Küçük, 2006, syf:54, akt: Hamarat ,2019).

e. Seçmeci Yöntem (EclecticMethod)

Seçmeci yöntemde öğretmen, dil öğretim yöntemlerinden kendi amacı doğrultusunda kullanabileceği en iyi ve yararlı yöntemleri bulup kullanmaya karar verir. Bu ikinci dil öğretim yönteminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri aynı seviyede öneme sahiptir. Bu yöntemde dil öğretimi hedef dile uygulanmaktadır ancak gerektiğinde anadile de uygulanmaktadır (Çoban Söylemez, 2016).

Seçmeci yönteme göre öğretmenler bireylerin kelime bilgisini geliştirmek için düze varım yöntemini, dilbilgisi kurallarını öğretirken bilişsel yöntemleri ya da bireylerin konuşma alanlarını destekleme istediğinde iletişimsel yöntemleri seçip kullanabilmektedir (Demirel,2012).

f. Bilişsel Yöntem (CognitiveCode- Learning)

İkinci dil öğretiminde kullanılan bilişsel öğrenme yönteminde ezbere öğretim yerine anlamlı öğrenmenin olması hedeflenmektedir. Ezbere yapılan bilgiler kalıcılık sağlamazken, anlamlı öğrenmede bilgiler daha kalıcı ve öğrenme aşaması daha kolay olduğu belirtilmektedir (Hamarat, 2019, syf:46,).

Bu yöntemde;

- Fonetik kuralları özelden genele ve genelden özele yöntemi yoluyla öğrenilir
- Dinleme, okuma, ifade etme ve yazma becerilerine önem verilir

- Ana dil kullanılır ve çeviriler yapılır
- Daha önce öğrenilen dersler yeni dersler ile birleştirilip bütünlük içinde öğrenilir.
- Duyumsal ve görsel materyallerden ve eğitimle ilgili diğer imkanlardan faydalanılır (Demirel, 1990, Henirmen, 2002, akt: Özer,2013).

g. Diziler Yöntemi (The Series Method)

Dilbilgisi çeviri yöntemine karşı olarak ortaya çıkan bir ikinci dil eğitim yöntemidir. Bu yöntemde önce eylem bireye anadilinde anlatılır sonrasında da ikinci dilde aynı düzende anlatılır. Bireylerin de öğretmenin kurduğu cümleleri taklit ederek öğrenmesi hedeflenmektedir (Roberts, 1999, akt: Çoban Söylemez, 2016).

Bu yöntemde okuma ve yazma becerilerinin zayıf kalması, görsellerden destek toplamaması ve çeviri yöntemine fazla zaman verilmesi ile eleştiriler almış ve yetersiz kaldığı söylenmiştir (Demircan, 2013).

Öğretmenler hem ana dili hem de ikinci dili konuştuğu bu diziler yönteminde hikâye, sayı ve kavram kartları ile etkinlikler düzenlemektedir.

h. İşitsel Dilsel Yöntem (AudiolingualMethod)

İşitsel dilsel yöntemde günlük dile ağırlık verilerek dinleme, anlama ve konuşma becerilerine öncelik verilmiştir.

Bu modelde;

- Dinlediğini anlama, ifade etme, okuduğunu anlama ve yazı yazma sırası izlenmeli
- Dile ilişkin bilgi vermek yerine dil bizzat öğretilmeli
- Halkın konuştuğu dil öğretilmeli

- Diyalog, metin ve araştırmalar tümevarım yoluyla öğretilmeli
- Diyaloglar öğretilirken ana dili ile bazı açıklamalar yapılmalı
- Öğrenilen dilin ana dil gibi sesletilip ezgilenmesi gerekir (Küçük,2006, syf:56-57, akt: Hamarat, 2019).

1.4.8. İki Dillilerin Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri

Günümüzde birden fazla dil kullanılması ve birçok kültürün bir arada olması bu eğitim yöntemlerinin araştırılması için zemin hazırlamıştır. Genel olarak bilingualizm ve monolingualizm eğitim yöntemleri olarak iki grupta araştırılmış olan bu yöntemler çeşitli adlar ile anılıp farklı yöntemler ve programlar olarak sınıflandırılması gözlemlenebilir.

Dünyanın çeşitli ülkelerindeki eğitim ortamlarında farklı iki dilli eğitim modelleri kullanılmaktadır. Bazı ülkelerde bu modellerin birkaç türü aynı anda kullanılırken bazı ülkelerde ise her model farklı şekilde uygulanmaktadır. ABD, Kanada, Almanya ve Fransa gibi Avrupa ülkelerinde iki dilli öğrenciler için farklı eğitim modelleri hazırlanmış ve uygulanmıştır (Yılmaz, 2014, syf:1646). Her coğrafyanın kendi kişisel ve çevresel özelliklerini dikkate alarak ve bu modelleri kullanan diğer ülkelerin tarihi geçmişindeki deneyimlerini inceleyerek farklı uygulamalardan yararlanılmaktadır.

Ülkemizde de bazı kurumların sorumluluğunda denetlenen ve diğer ülkelerde yaşayan Türk çocuklarının eğitim ve öğretim hayatını kolaylaştırmak ve kişisel olarak kendi yaşam alanlarında etkileşim için kullanacağı ve yaralanacağı farklı dil öğrenim projeleri bulunmaktadır.

Ülkelerdeki çoklu dil eğitim yöntemlerine bakıldığında, dört yöntemin çok fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemler;

Geçiş yöntemi uygulamasında öğrenci çoğunlukla okul hayatının ilk iki yılında hem anadilde hem de hâkim olduğu dilde eğitim almakta ancak daha sonra tamamen hâkim olduğu dilde öğrenimine devam etmektedir.

İdame yönteminde hem anadilde hem de hâkim olduğu dilde eğitim verilmektedir. Ancak bu yöntemde diğer uygulamalardan farklı olarak anadilde alınan eğitimin yoğunluğu ve süresi artırılmaktadır.

Zenginleştirici yöntemde, idame yöntemindeki tüm özellikler korunmaktadır. Bu özelliklere ek olarak ikinci dili konuşmayan öğrencilerin o dili konuşması ve kullanması için teşvik edici olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemin önyargıyı azaltması, hoşgörüyü arttırması ve kişilerin birbiri ile olan iletişimini iyileştirmesi hedeflenmektedir (Korkut, 2014).

Miras yöntemi ise çok kişi tarafından konuşulmayan ve asimile olmaya yakın dillerin, eğitim ve öğretim dili olarak kullanılıp bu dilin korunması hedeflenmektedir (Korkut, 2014).

1.4.8.1. Çift Dil Yaklaşımını Benimseyen Yöntemler

Çift dilli eğitim yöntemlerinin dünyada farklı uygulama şekilleri bulunmaktadır. Bilingualizmlili öğrencilerin eğitimi ile ilgili yapılan bu araştırmalar doğrultusunda dile dalma (immersion), çifte dil modeli (two wayimmersion), geçişli eğitim modeli (transitional model) ve idame modeli en çok ön plana çıkan modeller olarak gözlenmektedir (Korkut, 2014).

a. İmmersiyon Yöntemi (Dile Dalma)

Bu yaklaşım 1965'te, Kanada Montreal, St. Lambert'te yapılan bir eğitim çalışması sonucu ortaya çıkmıştır (Korkut, 2014). Bu yöntemde önemli olan eğitimin tamamının önce baskın olan dilde öğretilmesi, ancak bir süre sonra anadilde dil derslerinin programa dahil edilmesidir. Bu model anadilde eğitim vermekle birlikte çoğunluk dilini de geliştiren bir model olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2014). İmmersion yöntemi hem ana dilin hem de ikinci anadilin öğrenimini artırır ve bilingualizmlili bireyler yaratır. Bu yöntemin eğitim kalitesi kişinin diğer becerilerinin de olumlu yönde artmasını sağlayabilir (Korkut, 2014). Bu yöntem ülkemizde de yabancı

dillerin aşılmasına önem vermeyi amaçlayan kurumlarca desteklenmektedir. İmmersion yönteminde kullanan eğitim uygulamalarının temel özellikleri;

- İkinci anadil eğitim dili olmalı
- İmmersion modelin uygulandığı okullardaki müfredat diğer okullardaki yerel müfredat ile aynı olmalı
- Okul ilk dilin gelişimini desteklemeli
- İkinci dile maruz kalma yoğunlukla sınıf ortamı ile sınırlandırılmalı
- Tüm eğitimciler çift dilli olmalı
- Sınıf kültürü yerel kültüre uygun olmalı. (Akt: Korkut, 2014, syf:55).

b. Two Way İmmersion (Çifte Dil Modeli)

Çifte dil yönteminde, öğrenilen her iki anadile de ağırlıklı olarak önem verilmesi gerektiğinden her iki anadil yoğunlukla tercih edilir (Korkut, 2014). Çifte dil yönteminde eğitim, birinci dildeki beceri düzeyinin ikinci dili öğrenmesinde kolaylık sağladığı ve her iki dilde de okuma yazma becerisinin artmasında önemli rol oynadığı varsıyalarak her iki anadilde eğitim uygulanır (Korkut, 2014).

Çifte dil yöntemindeki yedi amaç;

1. Bireyler ilk anadillerini en iyi düzeyde geliştirmeli
2. Bireyler ikinci anadillerinde en iyi düzeye ulaşmalı
3. Okul başarısı her iki anadilde de eğitim ve öğretim düzeyinin olması gereken durumda ya da daha iyi düzeyde olmalı
4. Bireyler kültürler arası olumlu tutumlar ve iletişim sergilemeli
5. Bireyler en iyi düzeyde kişisel ve sosyal etkileşimlerini göstermeli
6. Eğitim kurumları monolingualizmli ve bilingualizmli öğrencilerin eğitim ve öğretim başarıları için çalışmalar yapmalı

7. Aynı coğrafyada yaşayıp çift dilli bireylerden toplum hem farklı kültürel özelliklerinden hem de dilsel becerilerinden faydalanarak pozitif bir ortamın oluşmasını sağlamalıdır.

c. Transitional Yöntemi (Geçişli Eğitim Yöntemi)

Geçişli eğitim yöntemi bireyin, aile ortamında kullanılan dilinden, toplum tarafından az kullanılan dilinden, toplumun daha çok kullandığı ve hâkim olduğu dile geçmesi hedeflenmektedir. Bu yöntemin hedefi ise toplumda çok kullanılan dillerin içinde bireyin sosyal ve kültürel oratama uyum sağlamasıdır (Baker, 2007/2011, akt: Korkut ,2014).

Geçişli eğitim yöntemi erken ve geç çıkışlı yöntemler olmak üzere iki farklı şekilde yapılmaktadır. Erken çıkış yönteminde, bireyin bir ya da iki yıl anadilde eğitim alması ve hâkim olduğu dilde eğitime geçmesi hedeflenir. Geç çıkış yönteminde ise süreç dört yıldan altı yıla kadar sürebilmektedir (Kaya ve Aydın, 2013).

d. Maintenance Yöntemi (İdame Yöntemi)

Bu yöntem kişi tarafından az kullanılan diline önem vererek, kişinin kişisel kimlik kaybının önlenmesini ve bu millette yaşayan sayıca az olan grubun haklarının kabul edilmesini hedeflemektedir (Baker, 2001, 192).

İdame yönteminin asıl amacı dil için verilen eğitimin, toplumda çok kullanılan dil dışında, az kullanılan dilin bireylerine kendi azınlık dillerinde eğitim vermeyi hedefler. Bireyin birinci anadiline sahip çıkılır ve ikinci anadilindeki becerilerle birlikte geliştirilir. Diğer araştırmalarda ‘Koruma Yöntemi’ olarak da adlandırılabilceği belirtilmektedir (Korkut, 2014, syf:64).

2. BÖLÜM

GEREÇ VE YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMA YERİ, ZAMANI VE ÖRNEKLEM SEÇİMİ

Bu çalışmada okul öncesi çağda çocukları olan ve aile ortamında çift dil kullanımına sahip ebeveynlerin çift dil kullanımının çocuklar üzerinde yaratacağı etki konusunda yaşadıkları kaygı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla araştırma deseni olarak betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Yapılan literatür taramasında Türkiye’de çift dil kullanımına yönelik yeterli istatistiksel çalışma bulunmadığından örneklem büyüklüğü hesaplanamamıştır. Araştırmacının Kolayda örneklem yöntemi ile ulaşabildiği okul öncesi eğitim kurumları ile görüşme sağlanarak aile ortamında çift dil kullanımı olan Adıyaman ve çevre illerinde yaşayan 3-7 yaş arası çocuklar tespit edilip aileleri ile görüşülerek 53 çocuk ve ebeveyni araştırmaya dahil edilmiştir.

Bu çalışma için Kapadokya Üniversitesi Etik Kurul tarafından 29.09.2022 tarihinde ‘Etik Kurul Onayı’ (Ek 2) alınmıştır.

2.2. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Araştırmada kullanılan Türkçe Erken Dil Gelişim testi (TEDİL) her kişiye bireysel olarak bizzat araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ebeveynler için hazırlanan ‘Ebeveyn Kaygı Formu’ ve ‘Aile Ortamında Kullanılan Dillere Yönelik Tutum ve Davranış Formu’ ebeveynlere verilerek açıklamalar yapılmış ve formları doldurmaları istenmiştir, ebeveynlerin anlamadığı noktalarda araştırmacı bizzat gerekli açıklamaları kendilerine yapmıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

2.3.1. Aile Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya dahil olan ebeveynlerin Aile Demografik Bilgi Formunda bulunan soruları cevaplamaları istenmiştir. Bu formda çocuğun doğum tarihi, çocuğun cinsiyeti, çocuğun eğitim durumu, çocuğun kardeş sayısı, aile tipi, evde konuşulan diller, anne ve baba yaşı, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın meslek grubu, anne ve babanın konuştuğu diller ve yaşanılan şehre dair sorulara yer verilmiştir.

2.3.2. Aile Ortamında Kullanılan Dillere Yönelik Tutum ve Davranış Formu

Araştırmaya dahil olan ebeveynlerin ‘Aile Ortamında Kullanılan Dillere Yönelik Tutum ve Davranış Formu’ nda bulunan on iki yönergeyi okuyup ev ortamında hangi yöntemle konuşulduğu belirlenip işaretlenmesi istenmiştir. Birden fazla var olan durumlarda birden fazla işaretleme yapmaları ve aileye uygun yönerge yok ise on ikinci maddeye ekleme yapmaları istenmiştir.

Bu form iki dil kullanımı olan ailelerde çekirdek aile ise anne ve babanın, geniş aile ise anne, baba ve yaşayan diğer kişilerin çocuk ile olan iletişim durumunda tercih ettikleri dilin belirlenmesi için olabilecek olası durumlar belirlenmiştir. Aile ortamında kullanılan dillere yönelik tutum ve davranış formu Ek 7 olarak eklenmiştir.

2.3.3. Ebeveyn Kaygı Formu

Ebeveyn kaygı formu ebeveynlerin kaygı seviyesinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından on beş madde şeklinde hazırlanmıştır. Daha önceden bu konu üzerinde yapılan bir araştırma olmadığı için hazır olan bir form kullanılamamıştır. Bu yüzden araştırmacı literatür araştırması yaparak ailelerin en çok merak ettiği konular üzerinden form hazırlamıştır. Formdaki on beş madde olumsuz duygular üzerine oluşturulmuştur. Olumsuz duyguya tamamen katılma durumunda form bize en yüksek puanı vermektedir ve puanın yükselmesi bize ebeveynin kaygı seviyesinin de yükseldiğini ifade

etmektedir. Formda beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Ebeveyn kaygı formu Ek 6 olarak eklenmiştir.

2.3.4. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)

Hresko, Reid ve Hammill (1999) kişilerinin ABD’ de oluşturduğu “Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3)”, testi 2 yaş 0 ay ve 7 yaş 11 ay arasındaki kişilerin alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini belirlemek için yapılmış, Güven ve Topbaş (2011) tarafından Türkçeye uyarlanarak hazırlanmıştır. Uluslararası literatürde Test of Early Language Development-Third Edition: TurkishVersion (TELD-3: T) şeklinde adlandırılmış ve Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) ismiyle terapistler tarafından uygulanmaktadır.

TEDİL ile sözlü dil bileşik standart puanı ve bu puana etkide bulunan alıcı dil ve ifade edici dil alt testleri puanları hesaplanır. Sözlü dil standart puanı, alıcı dil ve ifade edici dil alt test puanlarının toplanması ile elde edilen ve çocuğun tüm sözel dil becerisinin en iyi delilidir. Alıcı dil alt testi, çocuğun dili anlama özelliklerini belirlerken, ifade edici dil alt testi çocuğun sözel iletişim özelliklerini belirlemektedir.

TEDİL’ in Amaçları:

- Çocukluk dönemindeki dil özelliklerinin ilerleyişi hakkında akranlarından geride kalmış çocukları tespit etmek; olabilecek bir dil bozukluğunun öncelikli davranışlarını öngörebilmek
- Kişinin bireysel sözel dil becerilerinin güçlü ve zayıf taraflarını tespit etmek
- Kişinin almak isteyebileceği bir dil terapisinin uygulamaları ve ilerleyişini tam anlamıyla tespit etmek
- Erken çocukluk döneminde dilsel özelliklerin analiz edilmesi için bir ölçek şeklinde olması
- Diğer gelişimsel/klinik değerlendirme yöntem ve malzemelerinin etkinliğinin artırılması

- Dil problemlerini engelleme veya dil konuşma problemi olan çocukların erken bir terapi almasını hedeflemek için dil ve konuşma terapisi desteğinin verilmesi

2.4. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

Sonuçlanan bütün veriler istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Çalışmada veri analizi için SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine dair tanımlayıcı veriler frekans tabloları şeklinde verilmiştir.

Kategorik değişkenler ise sayı (N) ve yüzde (%) olarak sunulmuştur. İncelenen sürekli değişkenlerin normal dağılım parametrelerini karşılayıp karşılamadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile değerlendirilmiş ve Kolmogorov-Smirnov değerleri $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir. Ölçek/anket puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için parametrik testlerden Gruplar arası karşılaştırmalar sürekli değişkenler için Independent t testi testi kullanılarak yapılmıştır. Bağımsız ikiden fazla grup karşılaştırmalarında; sayısal değişkenlerin normal dağılım gösterdiği durumlarda One-WayAnova testi kullanılmıştır. Sayısal değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde değişkenlerin normal dağılım göstermediği durumlarda Spearman'sRho korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasına yönelik Chi-Square testi kullanılmıştır. $p < 0.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

3.1. KATILIMCILARIN GENEL ÖZELLİKLERİ

Araştırmayı Adıyaman ve çevre illerinden gönüllü olarak katılan çift dil kullanımı olan çocuklar ve ebeveynleri oluşturmaktadır. 3 ile 7 yaş aralığında toplam 53 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlere ait erkek çocuk sayısı 27 (%50,9), kız çocuk sayısı ise 26 (%49,1) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların eğitim durumu, okula gitmeyen çocuk sayısı 25 (% 47,2), kreşe giden çocuk sayısı ise 28 (%52,8) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların yaşları iki grup şeklinde; 34-48 ay aralığında 26 (%49,1), 49-78 ay aralığında 27 (%50,9) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ailelerin aile tipi çekirdek aile sayısı 39 (%73,6) ve geniş aile sayısı 14 (%26,4) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan ebeveynlerden annelerin eğitim durumu, okur yazar olmayan 7 (%13,2), ilkokul mezunu 17 (%32,1), lise mezunu 17 (%32,1) ve lisans mezunu 12 (%22,6) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerden babaların eğitim durumu, okur yazar olmayan 2 (%3,8), okur yazar olan 6 (%11,3), ilkokul mezunu 12 (%22,6), lise mezunu 15 (%28,3) ve lisans mezunu 18 (%34) olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcılar ile İlgili Sosyodemografik Veriler

Tablo 1’de Katılımcılarına ait değişkenlerin dağılımı verilmiştir

Demografik değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	26	49,1
	Erkek	27	50,9
Eğitim Durumu	Gitmiyor	25	47,2
	Kreş	28	52,8
Yaş (Ay)	34-48 Ay	26	49,1
	49-78 Ay	27	50,9
Aile Tipi	Çekirdek Aile	39	73,6
	Geniş Aile	14	26,4
Anne Eğitim	Okur-Yazar Değil	7	13,2
	İlkokul Mezunu	17	32,1
	Lise Mezunu	17	32,1
	Lisans	12	22,6

Baba Eğitim	Okur-Yazar Değil	2	3,8
	Okur-Yazar	6	11,3
	İlkokul Mezunu	12	22,6
		15	28,3
	Lise Mezunu		
	Lisans	18	34
Alıcı Dil Bozukluğu	Ortalama Altı	21	39,6
	Ortalama ve Ortalama Üstü	32	60,4
İfade Edici Dil Bozukluğu	Ortalama Altı	24	45,3
	Ortalama ve Ortalama Üstü	29	54,7
Sözel Dil Performansı	Ortalama Altı	25	47,2
	Ortalama ve Ortalama Üstü	28	52,8

Tablo 1' in devamı

Tablo 2. Ebeveyn Kaygı Puanı ile Dil Puanları Tablosu

		Kaygı Formu Toplam Puanı	Alıcı Dil SP	İfade Edici Dil SP	Sözel Dil Performans SP
Ebeveyn Kaygı	r	1,000	-0,179	-,273*	-0,262
Formu Toplam					
Puanı	p		0.200	0.048	0.058

*Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi), ** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (Spearman korelasyon testi)

Tablo 2’de katılımcılara yapılan ebeveyn kaygı formundan ortaya çıkan puan ile alıcı dil standart puanları, ifade edici dil standart puanları ve sözel dil performansı standart puanları arasındaki ilişkiler spearman korelasyon analizi ile gösterilmiştir. Bu analize göre, Ebeveyn Kaygı formu toplam puanı ile ifade edici dil standart puanı arasında negatif yönlü istatistikçe anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=-0,279$ $p<0.048$).

Tablo 3. Ebeveyn Kaygı Puanı ile Sözel Dil Performansı Tablosu

Değişkenler	Sözel Dil Performansı	N	Ort±SS	t	p
Ebeveyn Kaygı Formu	Ortalama Altı	25	43±12,47	2,579	0.013
Toplam Puan	Ortalama ve ortalama Üstü	28	33,61±13,88		

t= IndependentSamples Test; $p<0.05$

Tablo 3'te yer aldığı gibi katılımcıların Ebeveyn Kaygı formu toplam puanı ile Sözel Dil Performansı karşılaştırılmıştır. Ebeveyn Kaygı formu toplam puanı ile sözel dil performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ebeveyn Kaygı formu toplam puanı sözel dil performansı Ortalama ve ortalama üstü grubuna kıyasla sözel dil performansı ortalama altı grubundan yüksek bulunmuştur ($t=2,579$ $p=0.013$).

Tablo 4. Ebeveyn Kaygı Puanı ile Çocuğun Eğitim Durumu Tablosu

Değişkenler	Eğitim	N	Ort±SS	t	p
Ebeveyn Kaygı Formu Toplam Puan	Gitmiyor	25	34,84±13,11	-1,602	0.115
	Kreş	28	40,89±14,26		

t= IndependentSamples Test; $p<0.05$

Tablo 4'te görüldüğü Ebeveyn Kaygı formu Toplam Puanı ile çocuğun eğitim durumu arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 5. Ebeveyn Kaygı Puanı ile Aile Tipi Tablosu

Değişkenler	Aile Tipi	N	Ort±SS	t	p
Ebeveyn Kaygı Formu Toplam Puan	Çekirdek Aile	39	37,03±14,81	-0,880	0.383
	Geniş Aile	14	40,86±11,16		

t= IndependentSamples Test; $p<0.05$

Tablo 5'te görüldüğü Ebeveyn Kaygı formu Toplam Puanı ile aile tipi arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 6. Ebeveyn Kaygı Puanı ile Anne Eğitim Durumu Tablosu

Değişkenler	Anne Eğitim	N	Ort±SS	F	p	Post - Hoc
Ebeveyn Kaygı Formu Toplam Puan	(1) Okur-Yazar Değil	7	34±14,70	0,326	0.806	-
	(2) Okur-Yazar	0	0			
	(3) İlkokul Mezunu	17	38,06±13,91			
	(4) Lise Mezunu	17	40,18±14,95			
	(5) Lisans	12	37,33±13,27			

F= OneWay ANOVA; Post-Hoc=LSD; p<0.05

Tablo 6'da görüldüğü Ebeveyn Kaygı formu Toplam Puanı ile anne eğitim durumu arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 7. Ebeveyn Kaygı Puanı ile Çocukların Cinsiyeti Tablosu

Değişkenler	Cinsiyet	N	Ort±SS	Z	p
Ebeveyn Kaygı Formu Toplam Puan	Kız Anneleri	26	39,38±14,70	0.687	0.495
	Erkek Anneleri	27	36,74±13,91		

t= IndependentSamples Test; p<0.05

Tablo 7’de görüldüğü kız ve erkek çocukların annelerinin Ebeveyn Kaygı formu toplam puanı arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

Tablo 8. Çocukların Cinsiyeti ile Sözel Dil Performansı Tablosu

Değişkenler	Sözel Dil Performansı		P değeri
	Ortalama altı	Ortalama ve Ortalama üstü	
Cinsiyet	Kız	10	0.213
	Erkek	15	

Ki-Kare Testi

Tablo 8’de görüldüğü kız ve erkek çocukların sözel dil performansları arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

3.2. AİLE ORTAMINDA KULLANILAN DİLLERE YÖNELİK TUTUM VE DAVRANIŞ FORMUNUN YORUMLANMASI

Araştırmaya dahil olan ebeveynlerin ‘Aile Ortamında Kullanılan Dillere Yönelik Tutum ve Davranış Formu’ nda bulunan on iki yönergeyi okuyup ev ortamında hangi yöntemle konuşulduğu belirlenip işaretlenmesi istenmiştir. Birden fazla var olan durumlarda birden fazla işaretleme yapmaları ve aileye uygun yönerge yok ise on ikinci maddeye ekleme yapmaları istenmiştir. Bu form iki dil kullanımı olan ailelerde çekirdek aile ise anne ve babanın, geniş aile ise anne, baba ve yaşayan diğer kişilerin çocuk ile olan iletişim durumunda tercih ettikleri dilin belirlenmesi için olabilecek olası durumlar belirlenmiştir

Yapılan görüşmeler sonucunda araştırmaya katılan 53 ebeveyn formu şu şekilde doldurmuştur;

- 22 aile formdaki 7. ve 9. maddeyi işaretleyerek evde hem annenin hem de babanın her iki anadili (Türkçe ve Kürtçe) karışık kullandığını belirtmiştir. Çocuğun okulunda ise sadece ana dillerinden biri olan Türkçe kullanıldığı ifade edilmiştir.
- 11 aile formdaki 7. maddeyi işaretleyerek evde hem annenin hem de babanın her iki anadili karışık (Türkçe ve Kürtçe) kullandığını ve çocuk okula gitmediği için başka bir dile maruz kalmadığı ifade edilmiştir.
- 4 aile formdaki 8. ve 9. maddeyi işaretleyerek anne ve babanın Türkçe konuştuğunu, geniş aile olduğu için de aile büyüklerinin ikinci ana dili olan Kürtçe’yi kullandığı belirtilmiştir. Çocuğun okulunda ise sadece ana dillerinden biri olan Türkçe kullanıldığı ifade edilmiştir.
- 10 aile formdaki 8. maddeyi işaretleyerek anne ve babanın ana dillerinden biri olan Türkçe’yi kullandığını, aile büyüklerinin ise diğer ana dil olan Kürtçe’yi kullandığını belirtmiştir.

- 1 aile formdaki 6. maddeyi işaretleyerek hem annenin hem de babanın iki anadilden sadece Kürtçe'yi kullandıkları belirtilmiştir. Diğer ana dil olan Türkçe sadece çevresel uyaranlar ile sınırlandırılmıştır.
- 1 aile formdaki 2. maddeyi işaretleyerek annenin çocukla sadece ana dillerinden Kürtçe'yi babanın ise her iki anadili karışık kullandığı ifade edilmiştir.
- 1 aile formdaki 1. maddeyi işaretleyerek annenin çocukla sadece Türkçe konuştuğu babanın ise her iki anadili karışık konuştuğu belirtilmiştir.
- 2 aile formdaki 4. ve 9. maddeyi işaretleyerek babanın sadece Kürtçe konuştuğunu annenin ise her iki dili karışık kullandığını ifade etmiştir. Çocuğun okulunda sadece Türkçe konuşulduğu belirtilmiştir.

Aileler formdaki 3. madde olan anne sadece çocukla Kürtçe konuşuyor baba ise her iki dili kullanıyor 5. madde olan baba sadece Türkçe konuşuyor, anne ise sadece ikinci dili kullanıyor, 10. madde olan çocuğun okulunda sadece ikinci dil konuşuluyor ve 11. madde olan çocuğun okulunda her iki dil kullanılıyor seçenekleri hiç işaretlenmemiştir.

De Houwer (2007)' a göre çocukların bilingualli bireyler olmaları için her bir anne ve babanın sadece bir dili konuşması gerekmez. Güven (2021) 'in de araştırmasında ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma biçimleri incelendiğinde De Houwer (2007) ile benzer sonuçlara ulaştığı belirtilmektedir.

Yapılan bir araştırmada anne-baba ve hocalar çocukların ikinci dili en çok aile bağlamında ve yetişkin desteği ile okul ortamında hoca desteği ile edindiği belirtilmiş ve aynı zamanda çocuklarla doğrudan ikinci dilde konuşarak iletişim kurmanın ikinci dili edinmede en çok tercih edilen model olduğu ifade edilmektedir (Akman, 2020).

Sağlam (2006), bilingulizmli çocukların ebeveynlerinin evde her iki anadili konuştuğunu ve okula devam eden çocukların ikinci dili edinmelerinin daha kolay olacağını saptamıştır.

Mclaughlin, Blanchard ve Osana'ya (1195) göre çocuklar her iki dile yüksek ve eşit dozda maruz kaldıklarında her iki dili de özdeş ya da birbirine yakın seviyede öğrenebileceklerini savunmaktadır.

Yazıcı ve İlter (2008), iki farklı dilin ifade edildiği bir ailede, her iki dilin de istenilen şekilde kazandırılması için bebeklikten itibaren anne-baba ve çocuk arasında sağlıklı bir iletişim olması gerektiğini belirtmektedirler.

Araştırmada çocukla iletişime geçerken evde kullanılan dillerin ayırt edilmesi ve çocuğun dilleri kullanan kişilerle eşleşim kurmasını sağlayarak çocuğun kiminle ne dilde konuşacağını bilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Yazıcı ve İlter, 2008).

Çift dil kullanımı olan ailelerde anne ve babalar çocuklarıyla iletişim başlatırken tutarlı bir tavır takınmaları ve onlarla hep aynı dili konuşmaları gerektiği savunulmaktadır (Yazıcı ve İlter, 2008).

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Araştırma kapsamında okul öncesi çağda çocukları olan ve aile ortamında çift dil kullanımına sahip ebeveynlerin çift dil kullanımının çocuklar üzerinde yaratacağı etki konusunda yaşadıkları kaygı düzeylerinin belirlenmesi için ebeveyn kaygı formu üzerinden ebeveyn kaygısı, çocukların dil becerilerinin ölçülmesi için TEDİL testi ve çocukların cinsiyeti, çocukların eğitim durumu, aile tipi ve ebeveynlerin eğitim durumu değişkenleri üzerinden istatistiksel analizler yapılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarında, aile ortamında çift dil kullanımına sahip ebeveynlerin çocuklarının dil becerilerinin etkilenmesi üzerindeki kaygılarının artış veya azalışını etkileyen önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin kaygı seviyeleri çocukların sözel dil performanslarının azalmasına bağlı olarak artış göstermiştir çıkan bulgularda da negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Cinsiyet dağılımına bakıldığında, katılımcıların %50,9'u erkek ve %49,1'i kız çocuklarından oluşmaktadır. Eğitim durumu açısından, katılımcıların %47,2'si okula gitmeyen, %52,8'i ise kreşe giden çocuklardan oluşmaktadır.

Katılımcı çocukların yaşları iki grup şeklinde incelenmiştir. 34-48 ay aralığında olan çocuklar %49,1 oranında iken, 49-78 ay aralığında olan çocuklar %50,9 oranındadır.

Aile tipi değerlendirmesinde çekirdek aileler %73,6 oranında iken, geniş aileler %26,4 oranındadır. Anne ve baba eğitim düzeyine bakıldığında, annelerin %13,2'si okur-yazar değilken, %32,1'i ilkokul mezunu, %32,1'i lise mezunu ve %22,6'sı lisans mezunudur. Babaların ise %3,8'i okur-yazar değilken, %11,3'ü okur-yazar, %22,6'sı ilkokul mezunu, %28,3'ü lise mezunu ve %34'ü lisans mezunudur.

Dil becerileri açısından, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri için katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Alıcı dil becerileri açısından, katılımcıların %39,6'sı ortalama altı dil performansına sahipken, %60,4'ü ortalama ve ortalamadan üstü dil performansına sahiptir. İfade edici dil becerileri açısından ise, katılımcıların %45,3'ü ortalama altı dil

performansına sahipken, %54,7'si ortalama ve ortalamadan üstü dil performansına sahiptir. Sözel dil performansına bakıldığında ise, %47,2'si ortalama altı dil performansına sahipken, %52,8'i ortalama ve ortalamadan üstü dil performansına sahiptir.

Tablodaki veriler, çift dilli çocukların dil becerileri ile sosyodemografik özellikleri arasında ilişkileri anlamak açısından önemli bir referans noktası sağlamaktadır. Ancak, bu verilerin yorumlanması için istatistiksel analizlerin ve daha geniş örneklem gruplarının dikkate alınması önemlidir. Araştırma sonuçlarının daha genelleştirilebilir olması için farklı bölgelerde ve daha büyük katılımcı gruplarıyla yapılan çalışmaların gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir.

Çift dilli çocukların dil becerilerine ilişkin ailelerin kaygı ve endişe düzeylerinin belirlenmesi, bu konuda farkındalık yaratmak ve ebeveynlere çift dilli çocuk yetiştirme konusunda rehberlik sağlamak açısından önemlidir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları göz önüne alındığında, gelecekte daha geniş örneklem gruplarının kullanıldığı ve farklı bölgelerdeki iki dilli çocuklarla karşılaştırılan araştırmalar sonuçların daha genellenebilir olmasını sağlayabilir. Ayrıca ebeveynlerden alınan bilgilerin güvenilirliği ve geçerliliğindeki sınırlılıklar, ileriki araştırmalarda farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılmasını gerektirebilir.

4.1. CİNSİYET VE SÖZEL DİL PERFORMANSLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI

Cinsiyet ile sözel dil performansı arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan ki-kare testinin sonuçlarını göstermektedir. Ki-kare testi, iki kategorik değişken arasındaki ilişkiyi değerlendirmek için kullanılan bir istatistiksel testtir. Tablodaki verilere göre, kız ve erkek çocuklar arasında sözel dil performansı düzeyine göre gruplandırılmıştır. "Ortalama altı" ve "Ortalama ve Ortalama üstü" olmak üzere iki kategorideki çocuk sayıları verilmiştir. Kız çocuklarının "Ortalama altı" sözel dil performansına sahip olanlarının sayısı 10, "Ortalama ve Ortalama üstü" sözel dil performansına sahip olanlarının sayısı 16 olarak belirtilmiştir. Erkek çocuklarının ise "Ortalama altı" sözel dil performansına sahip olanlarının sayısı 15, "Ortalama ve Ortalama üstü" sözel dil

performansına sahip olanlarının sayısı 12 olarak verilmiştir. Elde edilen p değeri 0.213 olarak belirtilmiştir. Sonuç olarak, bu ki-kare testi sonucunda, kız ve erkek çocuklar arasında sözel dil performansı düzeyine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak, daha güvenilir sonuçlar için daha büyük örneklem grupları ve farklı analizlerin yapılması önerilebilir.

Alan yazında dilsel ilerlemeyi etkileyen faktörlere bakıldığında, cinsiyet ile dil gelişimi arasında önemli bir ilişkinin olmadığı ifade edilmektedir. Ancak kız çocuklarının sözel yeteneklerinin erkek çocuklarına göre daha iyi olduğunu ve 4-7 yaş arasında okul öncesi eğitim almayan kız ve erkek çocuklarının alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirtilmiştir (Yıldırım, 2008).

Yapılan başka bir araştırmada ise kreş eğitimi alan 4-6 yaş çocukların ifade edici dil gelişim seviyelerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı sonucuna varılmıştır (Dereli, 2003).

Erdoğan ve arkadaşlarının (2005) yaptığı araştırmada, düşük sosyoekonomik ortamda büyüyen çocukların cinsiyete göre dil gelişim seviyeleri arasında istatistikçe anlamlı bir farklılığın saptanmadığı ifade edilmiştir.

Çift dilli çocukların dil becerileri ve cinsiyetleri arasındaki ilişkide ise bilingualizmlı ve monolingualizmlı bireylerin dil gelişim düzeylerinin cinsiyet ilişkisi ile anlamlı bir fark olmasa da kız çocuklarının erkek çocuklarından daha iyi olduğu belirtilmiştir (Tulu, 2009).

Başka bir araştırmacı da iki dilli kızların üst dil becerilerinin erkek çocukların üst dil becerilerinden anlamlı derecede yüksek olduğunu ifade etmiştir (Canan,2012).

4.2. EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI VE İFADE EDİCİ DİL STANDART PUANI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI

Yaptığım araştırmada okul öncesi çağda çocukları olan ve aile ortamında çift dil kullanımına sahip ebeveynlerin çift dil kullanımının çocuklar üzerinde yaratacağı etki konusunda yaşadıkları kaygı düzeylerinin belirlenmesi üzerine bulunan bulgularda ebeveyn kaygı formu ile ifade edici dil standart puanı arasında negatif yönlü istatistikçe

anlamli bir ilişki saptanmıştır. Korelasyon katsayısı (r) -0,179 olarak belirtilmiştir. Bu, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin negatif yönlü olduğunu gösterir. Ancak, p değeri (0.048) istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0.05). Bu, kaygı düzeyi ile ifade edici dil (konuşma) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu gösterir.

4.3. EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI VE SÖZEL DİL PERFORMANS STANDART PUANI ARASINDAKİ İLİşKİNİN TARTIşILMASI

Analizlerim sonucunda belirlenen diğer bir bulgu ise ebeveyn kaygı formu toplam puanı ile sözel dil performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ebeveyn kaygı formu toplam puanı ortalama ve ortalama üstü grubuna kıyasla ortalama altı grubundan yüksek bulunmuştur.

Sözel dil performansı ile kaygı düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan bağımsız örneklem t-testinin sonuçlarını göstermektedir. Bu analiz, sözel dil performansı düzeyi bakımından iki farklı grup arasında kaygı düzeyi farklılıklarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Tablodaki verilere göre, iki grup arasında yapılan t-testi sonucunda, kaygı formu toplam puanı ve sözel dil performansı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ortalama altı sözel dil performansına sahip olan katılımcıların (N=25) kaygı formu toplam puanı ortalama $43 \pm 12,47$ olarak bulunmuştur. Buna karşılık, ortalama ve ortalamadan üstü sözel dil performansına sahip olan katılımcıların (N=28) kaygı formu toplam puanı ortalama $33,61 \pm 13,88$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen t değeri 2,579 ve p değeri 0,013 olarak bulunmuştur.

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında Güven (2021), araştırmasına katılan ebeveynlerin çocuklarının dil becerilerinde eksik kalabileceği ya da yaptıkları uygulamanın onlarda konuşma bozukluğuna neden olabileceği üzerine bir endişe yaşadıkları bulgusu ortaya konmuştur. Hem Güven'in hem de benim çalışma bulgularım Howel, Davis ve Willams (2009) 'in bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Aynı zamanda Güven (2021) yaptığı çalışma sonucunda çalışmaya katılan ebeveynlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerde ebeveynlerin iki dilliliği olumu bir durum olarak algıladıklarını ve bu durumun çocuklarının hayatında farklı avantajlara dönüşeceğini belirttiklerini ifade etmektedir.

Başka bir araştırmaya katılan ebeveynler çocuklarının içinde yaşadıkları ülkenin ikinci bir dilini aile bireyleriyle iletişimde kullanabilmek için ve iki dilliliğin avantajlarından yararlanmak için öğrenmelerini istediklerini belirtmiştir (Karhu, 2018).

Keresztes (2007) çalışmasında ebeveynlerin çocuklarına kendi anadillerini öğrettiklerini ve iki dilli olarak yetişmelerinin doğal bir durum olduğunu belirtmektedirler aynı zamanda bir çocuğu iki dilli olarak büyütmenin kolay bir süreç olmadığını ve ebeveynlerin çocuklarını iki dilli olarak yetiştirdikleri için çokça kaygı yaşadıklarını belirtmektedir.

4.4. EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI İLE ANNE EĞİTİM DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI

Anne eğitim düzeyi ile kaygı düzeyi (Ebeveyn kaygı formu toplam puanı) arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan tek yönlü ANOVA analizinin sonuçlarını ve post-hoc analizini göstermektedir. Tablodaki verilere göre, beş farklı anne eğitim düzeyi kategorisi (Okur-Yazar Değil, Okur-Yazar, İlkokul Mezunu, Lise Mezunu ve Lisans) arasında yapılan ANOVA analizine göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Elde edilen F değeri 0,326 ve p değeri 0,806 olarak bulunmuştur. Post-hoc analizinde kullanılan LSD testi, gruplar arasında fark olup olmadığını daha ayrıntılı bir şekilde değerlendirmek için kullanılan bir testtir. Ancak, bu analizde tüm gruplar arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Alan yazında bu konuda yapılan bir araştırma bulunamamıştır. Ancak annenin eğitim durumunun çocuğun dil becerilerini etkilediği üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu durumun dolaylı olarak annenin kaygı seviyesini etkileyeceğini düşünürsek yapılan araştırmalarda annenin eğitim seviyesi çocukların dil becerilerini etkilediği görülmektedir.

Yıldırım (2008) 4-7 yaş arasında okul öncesi eğitim almayan çocuklar üstünde uyguladığı çalışmada annenin eğitim düzeyinin çocukların alıcı dil seviyeleri arasında anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir.

Başka bir araştırmada da annenin eğitim seviyesinin çocukların alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve annenin eğitim durumunun arttıkça çocukların alıcı dil düzeylerinin de yükseldiği belirtilmiştir (Öztürk, 1995).

Özpolat (2020) ‘Erken Çocukluk Döneminde İki Dilliliğin Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Etkisinin incelenmesi’ çalışmada tek dilli ve iki dilli çocuklar karşılaştırılmış ve her ikisi arasında annenin eğitim durumu yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir ayrım olduğu ve bu ayrımın anne eğitim seviyesinden kaynaklandığını ifade etmektedir.

4.5. EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI İLE ÇOCUĞUN EĞİTİM DURUMU ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI

Çalışma sonucunda Ebeveyn Kaygı Formu Toplam Puanı ile çocuğun eğitim durumu arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Okula gitmeyen çocukların (N=25) ebeveyn kaygı formu toplam puanı ortalama $34,84 \pm 13,11$ olarak bulunmuştur. Kreşe giden çocukların (N=28) ebeveyn kaygı formu toplam puanı ise ortalama $40,89 \pm 14,26$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen t değeri -1,602 ve p değeri 0,115 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, bu analizde katılımcıların eğitim durumu (gitmiyor ve kreş) ile kaygı düzeyi (ebeveyn kaygı formu toplam puanı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, çocukların eğitim durumunun ebeveynlerin kaygı düzeylerini etkilemediğini göstermektedir

Alan yazında bu konuda yapılan bir araştırma bulunamamıştır. Ancak çocuğun eğitim durumunun çocuğun dil becerilerini etkilediği üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu durumun dolaylı olarak annenin kaygı seviyesini etkileyeceğini düşünürsek yapılan araştırmalarda çocuğun eğitim durumu dil becerilerini etkilediği görülmektedir.

Koşan (2015), yaptığı çalışmada iki dilli çocukların dil gelişimleri üzerinde okul öncesi eğitimin olumlu etkisi olduğunu ifade etmektedir.

Tulu (2009), çalışmasında çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri ile çocukların dil gelişim seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç olmadığını ancak çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin arttıkça çocuğun Türkçeyi daha doğru anlama ve konuşma yönünde doğru cevaplama sıklığının arttığını belirtmektedir.

4.6. EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI İLE AİLE TİPİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI

Tablodaki verilere göre, iki grup arasında yapılan t-testi sonucunda, ebeveyn kaygı formu toplam puanı ile aile tipi (çekirdek aile ve geniş aile) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Çekirdek ailedeki katılımcıların (N=39) ebeveyn kaygı formu toplam puanı ortalama $37,03 \pm 14,81$ olarak bulunmuştur. Geniş ailedeki katılımcıların (N=14) ebeveyn kaygı formu toplam puanı ise ortalama $40,86 \pm 11,16$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen t değeri -0,880 ve p değeri 0,383 olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak, bu analizde aile tipi (çekirdek aile ve geniş aile) ile kaygı düzeyi (ebeveyn kaygı formu toplam puanı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Alan yazında bu konuda yapılan bir araştırma bulunamamıştır. Ancak aile tipinin çekirdek ya da geniş olması çocuğun dil seviyesini ve annenin kaygı seviyesini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Patowski (2013) çekirdek aileler için ikinci anadili korumanın zor olduğunu ve çocukların dedeleri, anneanneleri ve babaanneleri ile büyümelerinin ikinci anadil geçişini ve korumanın kolaylaştırdığını ifade etmektedir.

4.7. KIZ VE ERKEK ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN EBEVEYN KAYGI FORMU TOPLAM PUANI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN TARTIŞILMASI

Tablodaki verilere göre, kız anneleri ve erkek anneleri grupları arasında yapılan t-testi sonucunda, ebeveyn kaygı formu toplam puanı ile çocukların cinsiyeti arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kız anneleri grubunda (N=26) ebeveyn kaygı formu toplam puanı ortalama $39,38 \pm 14,70$ olarak bulunmuştur. Erkek anneleri grubunda (N=27) ebeveyn kaygı formu toplam puanı ise ortalama $36,74 \pm 13,91$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen t değeri 0,687 ve p değeri 0,495 olarak bulunmuştur.

Ebeveynlerin kaygı seviyesinin cinsiyet ile bir ilişkisi olmadığı ancak cinsiyetten kaynaklı oluşabilecek dil beceri farkı ebeveyndeki kaygı seviyesini etkileyebileceği düşünülmüştür. Ancak araştırmalarda cinsiyet ile dil seviyesi arasında önemli bir ilişkinin olmadığı ifade edilmektedir.

Erdoğan ve arkadaşlarının (2005) yaptığı araştırmada, düşük sosyoekonomik ortamda büyüyen çocukların cinsiyete göre dil gelişim seviyeleri arasında istatistikçe anlamlı bir farklılığın saptanmadığı ifade edilmiştir.

Temel (2000), araştırmasında çocukların dil gelişimleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmiştir (Akt: Tulu,2009).

SONUÇ

Bu çalışma, okul öncesi çağda çocukları olan ve aile ortamında çift dil kullanımına sahip ebeveynlerin çift dil kullanımının çocuklar üzerinde yarattığı kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, aile ortamında çift dil kullanımı olan okul öncesi çocukların dil becerilerini de araştırmanın diğer bir hipotezi olarak ele alınmıştır.

Bulgularımız, katılımcıların çift dil kullanımı olan çocukları ve ebeveynleri olmak üzere toplam 53 kişiden oluşan bir örneklem üzerinden elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre, ebeveynlerin çift dil kullanımı konusundaki kaygı düzeyleri ile çocuklarının dilsel becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Bu çalışmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmada kullanılan dil testinin ölçtüğü niteliklerle sınırlı olması, ebeveynlerden alınan bilgilerin güvenilirlik ve geçerliliği konusunda sorunlar, örneklem büyüklüğünün sınırlı olması ve çalışma evreninin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan Adıyaman ve çevre illerindeki çocuklarla sınırlı olması bu çalışmanın sonuçlarını dikkate alırken dikkatli olunması gereken noktalardır.

ÖNERİLER

1. Bilingualizmlı çocukların erken dönemden başlayarak dil öncelikli yöntemler yoluyla hem dilsel eksiklikleri ortadan kaldırılarak başarıları yükseltilebilir hem de yetişkinlik dönemlerinde dili doğru ifade etmeleri hedeflenebilir (Yazıcı, 2007).
2. Okul öncesi döneminde çift dilli öğrencileri olan kreş ve anaokulu öğretmenlerine çift dillilik ve aile eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursları ve seminerler düzenlenerek bilgilendirmeler yapılabilir.
3. Çift dilli çocuk yetiştirmek isteyen ebeveynler ile bu konuda deneyimli terapist veya öğretmenler buluşturulup aile ortamında dilleri geliştirebilmeleri için destek ve öneriler sunulabilir.
4. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çocuğunun her iki anadilinde de eğitim almasını isteyen ebeveynlerin istekleri göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitiminden başlanarak çocuğun eğitim planı yapılabilir ve ailelere destek verilebilir.
5. Çift dillilik ile ilgili olumsuz önyargı ve endişelerin ortadan kaldırılması için farklılıklara saygı duyma anlayışı televizyon, basın ve sosyal medyadan destek alınarak mesajlar verilebilir.
6. Bilingualizmlı çocukların erken dönemde yapacakları dilsel hatalar hoşgörölmeli ve bu konuda birey suçlanmamalıdır.
7. Bu çalışmada iki anadili olan çocuklara sadece ana dillerinden biri olan Türkçe için geçerliliğı olan tek bir test (TEDİL) yapılmıştır. Çocuğun her iki anadilinde de test yapıp sonuçların karşılaştırılması incelenebilir.
8. Çift dilli çocukların dil gelişimlerinin incelenmesi ve ölçölmesi için farklı ölçme araçları geliştirilebilir.
9. Çift dilli çocuklar nasıl eğitilmeli ve bu eğitim planının sonuçları araştırılarak ailelere bu konuda yön verilebilir.

10. Bu araştırmanın örneklemini arttırılarak daha geniş kapsamlı sonuçlar çıkması için araştırmacılar tarafından geliştirilebilir.

SINIRLILIKLAR

- Çalışmada incelenen çocukların dil seviyeleri için araştırmada kullanılan dil testinin belirlediği niteliklerle kısıtlıdır.
- Ebeveynlerden alınan bilgiler geçerliliği ve güvenilirliği olmayan ve araştırmacı tarafından oluşturulan form verileri ile sınırlıdır.
- Araştırma örneklem sayısı 53 çocuk ve ebeveyni ile sınırlıdır.
- Araştırma sonuçları, çalışma evreninin oluşturan Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan Adıyaman ve çevre illerinde 3-7 yaş grubu çocuklarına ve ebeveynlerine genellenebilir.

KAYNAKÇA

- Agvan, Ö., & Dönger, A. (2016). Bireyde iki dillilik olgusu. *Science Committee* 152.
- AĞARI, M. Dilin Doğuşu Üzerine Mütalaalar. *Karabük Türkoloji Dergisi*, 5(1), 37-78.
- Akgül, E., Yazıcı, D. ve Akman, B. (2019). Çift dilli çocuk yetiştirmeyi tercih eden ebeveynlerin görüşleri. *Erken Çocuk Gelişimi ve Bakımı*, 189 (10), 1588-1601.
- Akkaya, N., & Cenan, İ. Ş. C. İ. (2016). Akademik çevrenin ikidillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 328-343.
- Aktaş, O., & Yaqoob, L. H. (2021). Dil ediniminde öne çıkan kuramlar: Analitik Yaklaşım. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 45-58.
- Ayan Ceyhan, M., & Koçbaş, D. (2009). Çiftidillilik ve eğitim. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.
- AYDIN, Betül (1997). Çocuk ve Ergen Psikolojisi, M.U. Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Baker, C. R. (Ed.). (2001). Bilingual education and bilingualism. Multilingual Matters.
- Bal, Ç. B., KETENCİ, M., & Akman, B. (2020). Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli çocukların Ebeveynlerinin ve Öğretmenlerinin İki Dillilik ile İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1695-1725.
- Benati, G.A. & Angelovska, T. (2016). Second Language Acquisition: A Theoretical Introduction To The Real World. London: Bloomsbury Publishing.

- Bialystok, E. (2010). Global–local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental psychology*, 46(1), 93.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 353-366.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago: George Allen & Unwin Ltd.
- Canan, N. (2012). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda İki Dilliliğin Zihin Kuramı Gelişimi Üzerine Etkisi (Master's Thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Cengiz, A. K. (2006), Dil Kültür İlişkisi Açısından Hatay’da İki Dillilik, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Cengiz, K. ve Türk, H. (2009). Hatay’da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12, 190-208.
- Chomsky, N. (2009). *Bilgi Sorunları ve Dil Managua Dersleri*.
- Çakır, T. (2013). Çocukta Dil Gelişimi ve Kuramsal Yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 110-134.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve Psiko-Linguistik Dil Gelişim Kuramı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Çelik, Y. (2022). Etkileşimli Masal Anlatımı Uygulamasının Çocukların Dil Gelişimine Etkisi (Master's Thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çetinkaya, S. (2017). Çok Dillilik ve Kimlik. *Journal of International Social Research*, 10(50).

- Çetinkaya, S., & Gümüšoğlu, Y. (2015). İkidillilik ve Çeviri. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çoban Söylemez, E. T. (2016). İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil ve Kavram Gelişimlerinin İncelenmesi.
- Dağabakan, F. Ö., & Dağabakan, D. (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları.
- Decasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers' Voices. *Science*, 208(4448), 1174-1176.
- De Houwer, A. (2007). Parental Language Input Patterns And Children's Bilingual Use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424.
- Demircan, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Dil Bilimleri; Öğrenme ve Öğretme Yolları: Yabancı-Dil Öğretim Yaklaşımları ve Yöntemleri. Ekin Eğitim, Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demircan, Ö. (2013). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri (5. Baskı). *Der Yayınları*.
- Demirel Ö. (2012). Yabancı Dil Öğretimi (Dil Pasaportu – Dil Biyografisi – Dil Dosyası). Ankara: Pegem Akademi.
- Dereli, E. (2003). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi (Konya İli Örneği) (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloğa Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.

- ERTEK, B., & SÜVERDEM, F. B. (2020). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal Of International Lingual Social And Educational Sciences*, 6(2), 183-207.
- Genç, A. (2015). Notes For Lecture On Second Language Acquisition Theories. Foreign Languages Department, Hacettepe University.
- Griffiths, C., & Parr, J. M. (2001). Language-Learning Strategies: Theory And Perception. *ELT Journal*, 55(3), 247-254.
- Grosjean, F. (1982). *Life With Two Languages: An Introduction To Bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1994). Individual Bilingualism. *The Encyclopedia Of Language And Linguistics*, 3(1656-1660).
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A Short Introduction. *The Psycholinguistics Of Bilingualism*, 2(5).
- Grosjean, F., & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics Of Bilingualism*. John Wiley & Sons.
- Güven, A. (2021). *Bebeklerin İki Dil Edinimine İlişkin Ebeveynlerin Deneyim ve Görüşleri* (Master's Thesis, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Hamarat, H. (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* (Doctoral Dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

- Hamers, J. F., Blanc, M., Blanc, M. H., & Hamers, J. F. (2000). *Bilinguality And Bilingualism*. Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1953). *Bilingualism in the Americas*, montgomery AL: University of Alabama Press.
- Howell, P., Davis, S., & Williams, R. (2009). The Effects Of Bilingualism On Stuttering During Late Childhood. *Archives Of Disease İn Childhood*, 94(1), 42-46.
- Hyams, N., Amberber, M., Cox, F., & Thornton, R. *An İntroduction To Language* 9th Edition Victoria Fromkin Robert Rodman.
- İlhan, N. (2005). Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi ve Dile Katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 155-160.
- İlhan, N. (2005). Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi ve Dile Katkıları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 155-160.
- Jones, W. R., & Stewart, W. A. C. (1951). Bilingualism And Verbal İntelligence. *British Journal Of Statistical Psychology*, 4(1), 3-8.
- Juan-Garau, M., & Pérez-Vidal, C. (2001). Mixing And Pragmatic Parental Strategies İn Early Bilingual Acquisition. *Journal Of Child Language*, 28(1), 59-86.
- Kara, Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karhu, A. M. (2019). *Bilingual Parents: Experiences Of Being Bilingual And Aspirations And Plans For Their Children's Language Development* (Master's Thesis, A.-M. Karhu).

- Kaya, İ., & Aydın, H. (2013). Türkiye’de Anadilde Eğitim Sorunu: Zorluklar, Deneyimler ve İki Dilli Eğitim Modeli Önerileri. *İstanbul: Ukam*.
- Keresztes, R. (2006). Against The Odds: The Challenges Of Bilingualism In A Monolingual Environment.
- Kızıлтаş, Y. (2021). İki Dilli Öğrencilerin İkinci Dil Ediniminde Etkili Olan Faktörler ve Dezavantajlı Gruplara Dönüşmeleri: Kuramsal ve Derleme Bir Çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü (Vol. 575). Türk Dil Kurumu.
- Korkut, G. E. (2014). Erken Çocukluk Dönemindeki Çift Dilli Çocuklar İçin Farklı Ülkelerde Geliştirilmiş Olan Eğitim Modelleri (Master's Thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Kroll, J. F., Bobb, S. C., & Hoshino, N. (2014). Two Languages In Mind: Bilingualism As A Tool To Investigate Language, Cognition, And The Brain. *Current Directions In Psychological Science*, 23(3), 159-163.
- Küçük, M. (2006). Okul Öncesinde Yabancı Dil Eğitimi Konusunda Eğitimcilerin ve Ailelerin Görüşleri. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Malmberg, B. (1977). Manual Of Phonetics. Amsterdam: North-Holland.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta Dil Edinim Kuramları. *Dil ve Kavram Gelişimi*, 31-61.
- Mclaughlin, B. (1995). Assessing Language Development In Bilingual Preschool Children. NCBE Program Information Guide Series No. 22.

- Meltem, A. K. S. U., & ÖZDEMİR, M. Fransa’da Yaşayan Türk İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Dil Seçimleri ve Konuşma Kaygıları. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi, 3(2), 1-25.
- Nicolopoulou, A. (2004). Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası. Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES), 37(2), 137-169.
- Oruç, Ş. (2016). Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. The Journal Of Academic Social Science Studies, 4.
- Özcan, S. (2022). Noam Chomsky’nin Dilbilim Kuramı Bağlamında Dil ve Zihin İlişkisi. Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji, (38), 48-61.
- Özdemir, A. (2002). Bilişsel Gelişim Kuramları Işığında Türkçenin Ana Dil Olarak Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özer, H. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 48-60 Ay ve 61-72 Ay Grubu Çocuklarının Ana Dil Gelişimleri ile İkinci Dil Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özer, H. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Ana Dil Gelişimleri ile İkinci Dil Öğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özpolat, M. (2020). Erken Çocukluk Döneminde İki Dilliliğin Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi (Master's Thesis, İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Öztürk, H. (1995). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). Dual Language Development And Disorders. A Handbook On Bilingualism And Second Language Learning,2.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The Relation Of Bilingualism To İntelligence. Psychological Monographs: General And Applied, 76(27), 1.
- Peçenek, D. (2014). İkinci Dil Edinimi (Araştırması) ve Yönlendirilen İkinci Dil Edinimi Alanlarına Genel Bir Bakış. Dil Dergisi, (164), 5-25.
- Potowski, K. (2013), Language Maintenance And Shift. R. Bayley, R. Cameron ve C. Lucas (Eds.), The Oxford Handbook Of Sociolinguistics (Ss. 321–339), Oxford: Oxford University.
- Sağlam, F. (2006). Türk-Alman Örnekleminde Karma Evli Çiftlerin Çocuklarındaki Dilsel Gelişimin Üzerine. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 23(1).
- Sarı, M. (1995). Der Einflup Der Zweit Sprache (Deutsch) Auf Die Sprachentwicklung Turkischer Gasterbeiterkinder. Berlin: Peter Lang.
- Sarıca, E. (2019). Erken Çocukluk Döneminde İkinci Dil Eğitimi (Master's Thesis, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Sevinç, Y. (2016b), Language Maintenance And Shift Under Pressure: Three Generations Of The Turkish İmmigrant Community İn The Netherlands, International Journal Of The Sociology Of Language, 242, 81-117.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). Bilingualism Or Not: The Education Of Minorities (Vol.7). Multilingual Matters.

Taştekin, A. (2016). Dil Psikolojisinin İlgi Alanları. Turkish Studies.

Topbaş, S. (2011). Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tulu, Y. (2009). Ana Dili Türkçe Olan ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Uyar, G. (2012). İkidillilik (Bilingualism). Dilim AÜDTD, 9, 21-25.

Vardar, (1988:20). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, ABC Tanıtım Basımevi, İstanbul.

Weinrich, U. (1968). Language İn Contact, The Hague: Mouton

Yağmur, K. (2007). İkidilli Çocukların Dil Becerilerinin Ölçümü ve Eşik Kuramı. Dil Dergisi, (135), 60-75.

YAZICI, Z., & İLTER, B. G. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli/Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreci. Dil Araştırmaları, 3(3), 47-61.

Ek 5. Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

ÇOCUK BİLGİLERİ

Adı-Soyadı:

Cinsiyet: Erkek ☐ Kız ☐

Doğum tarihi:

Kronolojik Yaş:

Eğitim durumu:

Kardeş sayısı:

Aile tipi: Çekirdek ☐ Geniş ☐

Evde konuşulan diller:

Mevcut tanı:

Alınan Terapi:

Diğer:

AİLE BİLGİLERİ

	ANNE	BABA	DİĞER BAKICI
Yaş			
Eğitim durumu			
Meslek			
Konuşulan diller			
Yaşanılan Şehir			

Ek 6. Ebeveyn Kaygı Formu

	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.Çocuğumun kimlik arayışına girmesinden endişeleniyorum.	5	4	3	2	1
2.Çocuğumun dilsel güvensizlik yaşamasından kaygı duyuyorum.	5	4	3	2	1
3.Çocuğumun her iki dile de hâkimiyetinin yeterli olmamasından korkuyorum.	5	4	3	2	1
4.Çocuğumun arkadaş ortamında iletişim sorunu yaşamasından endişeleniyorum.	5	4	3	2	1
5.Çocuğumun dil seviyesinden dolayı utanma ve kullanmaktan vazgeçmesinden kaygılanıyorum.	5	4	3	2	1
6.Çocuğumun etnik kimliğini kaybetmesinden korkuyorum.	5	4	3	2	1

EK 6 'nın devamı					
7.Çocuğumun dil gelişiminde gerilik yaşamasından endişeleniyorum.	5	4	3	2	1
8.Çocuğumun dilleri birbirine karıştırmamasından endişeleniyorum.	5	4	3	2	1
9. Çocuğumun akademik becerilerinde akranlarında geride kalmasından kaygılanıyorum.	5	4	3	2	1
10.Çocuğuma her iki dili de nasıl öğreteceğime dair endişe duyuyorum.	5	4	3	2	1
11.Aile büyüklerinin ikinci dil baskısından dolayı kendimi kötü hissediyorum.	5	4	3	2	1
12. İkinci dil öğretiminde eşimle fikir ayrılığı yaşıyoruz.	5	4	3	2	1
13.Çocuğumun okula uyum sürecinde zorlanmasından endişeleniyorum.	5	4	3	2	1

14.Çocuğumun zihinsel gelişiminin olumsuz yönde etkilemesinden korkuyorum.	5	4	3	2	1
15.Çocuğumun okulda ve diğer sosyal ortamlarda iki dil kullanımından dolayı dışlanmasından korkuyorum.	5	4	3	2	1

Ek 6'nın devamı

Ek 7: Aile Ortamında Kullanılan Dillere Yönelik Tutum ve Davranış Formu

1. Anne çocukla sadece Türkçe konuşuyor, baba ise her iki dili konuşuyor.	
2. Anne çocukla sadece Türkçe konuşuyor, baba ise sadece ikinci dili konuşuyor.	
3. Anne çocukla sadece ikinci dili konuşuyor, baba ise her iki dili konuşuyor.	
4. Baba sadece ikinci dili konuşuyor, anne ise her iki dili kullanıyor.	
5. Baba sadece Türkçe konuşuyor, anne ise sadece ikinci dili kullanıyor.	
6. Hem anne hem baba sadece ikinci dili konuşuyor.	
7. Hem anne hem baba her iki dili karışık kullanıyor.	
8. Anne ve baba Türkçe konuşuyor, aile büyükleri ikinci dili kullanıyor.	
9. Çocuğun okulunda sadece Türkçe konuşuluyor.	
10. Çocuğun okulunda sadece ikinci dil konuşuluyor.	
11. Çocuğun okulunda her iki dilde konuşuluyor.	
12. Diğer	

Ek 8: Tedil Sertifikası

- DIR FLOORTIME (101) Başlangıç Düzey Eğitimi (19-20 Ocak 2019)
- Treatment of Pediatric Motor Speech Disorders: Childhood Apraxia of Speech Kursu (1 Mayıs 2019)
- Temel Videolaringostroboskopi Atölye Çalışması
- Kekemelik Terapisinde Güncel Durum: Teoriden Pratiğe Prof. Dr. Kurt Eggers (4 Nisan 2018)
- İşitme Engelinde Eğitsel ve Yönetsel Yaklaşımlar Sempozyumu (3-4 Mart 2018)
- Tanıdan Eğitime Uluslararası Otizm Sempozyumu (7-8 Mayıs 2018)
- Otizm için Multidisipliner Yaklaşım Paneli
- 1. Kekemeler Derneği Türkiye Konferansı: “Kekemelikte Bilimsel Yaklaşımlar, Psikoloji ve Öz Yardım “
- Psikopatoloji Bağlantılı Dil ve Konuşma Bozuklukları Konferansı
- Kinezyo Bantlama Semineri Doç Dr. Numan Demir
- Türkiye’de Kekeleyen Bir Birey Olmak Konferansı (15 Nisan 2018)
- 1. Ulusal Akıcılık Bozuklukları Sempozyumu 26 Mart 2019)
- Dünya Ses Günü Sempozyumu (20.04.2018)
- 10. Ulusal Dil ve Konuşma Bozuklukları Kongresi (28 Nisan-1 Mayıs 2019)
- 1. Ulusal Dil ve Konuşma Terapisi Öğrenci Kongresi Prof. Dr. Kenneth St. Louis (8-9 Mart 2019)
- Genel İş Sağlığı ve Güvenliği Sertifikası (10-11 Mart 2018)
- İşaret Dili Sertifikası (19.10.2016-09.02.2017)



Kapadokya Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve
Araştırma Enstitüsü
Dil ve Konuşma Terapisi
Anabilimdalı

**AİLE ORTAMINDA ÇİFT
DİL KULLANILAN OKUL
ÖNCESİ ÇOCUKLARIN
EBEVEYNLERİNİN
KAYGI DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Berfin AKTAN

Yüksek Lisans Tezi

Nevşehir, 2023

**AİLE ORTAMINDA ÇİFT DİL KULLANILAN
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN
KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Berfin AKTAN

2023