

İkidilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi*

The Relation between Language Development and Reading-Readiness in Bilingual and Monolingual Children

Zeliha YAZICI¹

Z. Fulya TEMEL²

Özet

Erken çocukluk dönemindeki ikidilli ve tek dilli çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile yapılan bu araştırma iki örneklem grubundan oluşmaktadır. Birinci örneklem grubunu, Almanya'da anaokuluna devam eden ikidilli 5-6 yaş grubu Türk kökenli 96 çocuk oluşturmaktadır. İkinci Örneklem grubunu ise Ankara'da sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan tek dilli 5-6 yaş grubu 100 çocuk oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Descouedres Lugaççe Testi (DLT) ve Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve Metropolitan Olgunluk Testi (MOT), uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ikidilli ve tek dilli çocukların dil gelişimi ile okuma olgunluğu puanları arasındaki ilişkinin pozitif ve $\alpha=0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: İki dillilik, okuma olgunluğu, ikidilli çocukların dil gelişimi.

Abstract

This study has been carried out to analyze the relationship between language development and reading-readiness. 5-6 years old bilingual minority children of Turkish origin who attended kindergarten in Germany and 5-6 years old monolingual Turkish children who attended preschool in socially-economically underdeveloped areas in Turkish cities participated in the study. 96 bilingual and 100 monolingual children, 196 in total, form the sample of the study. In the collection of the data, the Metropolitan Readiness Test (MRT), Decoudres Vocabulary Test (DVT) and Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) have been used. As a result of the correlation analysis, the correlations among Descouedres Vocabulary Test (DVT), Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) and Metropolitan Readiness Test (MRT), scores of bilingual immigrant children and monolingual children have been found to be positive and significant at the level $p<.01$

Keywords: Bilingualism, reading-readiness, language development of bilingual children.

Giriş

Bilişsel süreçlerin ayrılmaz parçası olan dil, düşünme, hatırlama, kavrama, dikkati yöneltme ve algılama gibi bilişsel işlevlerde önemli bir öğedir. Her çocuk doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu topluluğun dilini edinme potansiyeline sahiptir. Erken çocukluk döneminde bir ya da daha fazla dilin edinimi, sosyal etkileşimler sonucu gerçekleşen bir olgudur ve çocuk bu süreçte algı, dikkat, bellek, muhakeme ve problem çözme gibi bilişsel becerileri kullanarak dili doğal yolla edinir. Bebekler doğdukları andan itibaren tüm sesleri çıkarabilme yetisine sahipken, zaman geçtikçe sadece etrafında konuşulan dildeki sesleri

* Bu çalışma, 30 Nisan - 3 Mayıs 2008 tarihleri arasında yapılan International Congress Preschool Education In The Context Of Child, Family, And School sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Böl. Antalya, z.zeliha@gmail.com

² Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gış. Eğitimi Böl. Ankara, femel@gazi.edu.tr

tekrar eder hale gelir. Bu noktada farklı dil girdilerine maruz kalan çocuklar farklı dilleri aynı anda edinmeye başlar. İki farklı dil girdilerine maruz kalan çocukların dil edinim kapasiteleri, tek dil girdilerine maruz kalan çocuklarda olduğu gibi aynı süreçlerden geçerek oluşmaktadır. İki dilli çocukların dil edinim sürecinin tek dilli çocuklardan tek farkı, doğdukları ortam ya da sosyal yaşam alanları gereği iki farklı dil girdilerine maruz kalmalarıdır (Watson, 1995). İki farklı dil girdilerini evde, okulda ya da sosyal çevresinde doğal yollarla edinen çocukların bazıları her iki dili etkin kullanabilirken, bazıları da bir dili diğerinden çok daha etkin kullanabilmektedir. Çocuğun hangi dili daha etkin kullanacağı, sosyal çevresinden almış olduğu dil girdilerinin düzenli olarak kullanımına bağlı olarak değişebilmektedir. Erken çocukluk döneminde çocukların, dil deneyimi edinmesini sağlayacak uyarıcı dil girdileri, çocuğun yaşama bakış açısını etkilemektedir. Bu nedenle çocuğun çevresinde konuşulan dilleri anlaması ve insanlarla iletişime geçebilmesi için her iki dili de kullanabilecekleri sosyal etkileşim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

Özellikle çocukların çevresiyle etkileşimleri sırasında kullanılan sözel dil, çocuğun kendi dil yapısını geliştirmesine ve dil yapıları ile bu yapıların işlevleri arasında bağı keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Bu nedenle erken dönemde çocuklara verilen dil girdilerinin niteliği çocuğun her iki dili edinimi açısından en önemli kaynak olacaktır. Sosyal çevrenin dolaylı ya da doğrudan çocuğa vereceği destek ölçüsünde çocuğun iki dili de edinim kalitesi artacaktır.

Çocuk dili edinirken; sesbirimi, biçimbirimi, cümle kuruluşları gibi o dilin yapısını, kurallarını, çevresinde gördüğü ve göremediği varlıkların birer adı olduğunu, hislerin konuşulan dille anlatıldığını yani dilin hem düşünme ve hisleri belirten bir iletişim aracı olduğunu hem de bir sistem olduğunu kavrayacaktır (İleri, 2000; Boyle, 2006; Shaw, 2007). Çocuklar edindikleri sözcükleri sosyal deneyimlerine bağlı olarak anlamlaştırmaktadır. Çocuk anlamlaştırdığı bu sözcükleri sosyal etkileşimleri sırasında kullandığı cümlelerin içine yerleştirecektir. Sözcük gelişimi okuma kazanımında en önemli ölçütlerden biridir. Özellikle çocuğa okunan öyküler ya da betimlemeler çocuğun doğrudan ya da dolaylı olarak sözcük kazanmasını destekleyeceğinden çocuğun okuma becerisinin gelişiminin tüm aşamalarını etkilemektedir.

Çocukların erken dönemde edindiği ilk deneyimleri daha sonraki okul yaşamı boyunca edinecekleri bilgi beceri ve deneyimlerin temelini oluşturmaktadır. Okula başlama yaşı çocuğun dil becerilerinin ve düşünme yeteneğinin belirli bir düzeye ulaşması göz önünde tutularak saptanmaktadır. Okuma ve yazma becerisi kazanımında öncelikle çocuğun, öğrenme için belli bir olgunluk düzeyine ulaşması gerekmektedir. Bu olgunluk, çocuğun fiziksel,

zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimleri açısından belli bir düzeye gelmesi ve okulda kendisinden istenileni başarılı bir şekilde yerine getirmeye hazır olmasıdır (Oktay, 1995). Bu olgunluk 5-7 yaşlar arasında gerçekleşebilmektedir.

Okuma-yazma, günümüzde bireylerin başarıya ulaşmasında gerekli olan son derece karmaşık bir beceridir. Okuma-yazma sürecinin iki ögesi vardır. Bu öğelerden ilki, okunan kelimenin tanınması, diğeri de okunan kelimeyi anlamayı içermektedir. Çocuklar yalnızca okuduğunu ve yazdığını anlayabildiği bir dilde okuma yazma öğrenebilmektedir. Çocuğun akıcı olarak okuyabilmesi ve yazabilmesi için, konuşulan dili anlaması ve bu dilin yazılı sembollerle nasıl temsil edildiğini öğrenmesi gerekmektedir (Öztunç, 1994). Çocukların, çevrelerinde konuşulan dili anlaması, bilmesi onların okuma yazma dilini kazanmasına yardımcı olmaktadır. Çocuk, okuma eylemini gerçekleştirirken, öncelikle cümle içindeki sembollerini teşhis etmektedir ve daha sonra bu sembollerin anlamlarını ve telaffuzlarını dikkate almaktadır. Bu işlemleri yaparken dilsel süreçlerden yararlanmaktadır (Barbour, 1992).

Meyer ve arkadaşlarına (1994) göre, sözcük kullanma becerisi, çocukların okuma becerileriyle bağlantılıdır. Yaptıkları inceleme sonucu, harf- ses pratiği ve sözcük okuma gibi aktivitelerle öğrenci başarısı arasında olumlu bağıntılar olduğunu saptamışlardır.

Bazı çocuklar okula zengin deneyimlerle başlarken, bazıları da hiç deneyime sahip olmadan başlamaktadır. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programlarında gelişimsel özelliklerin çocuğa uygun olmasının yanında, çocuğun okuma olgunluğu ve dil gelişimine uygun zengin tecrübeler elde edebilecek etkinliklerin düzenlenmesi, okuma başarısının artmasında olumlu rol oynayacaktır.

Almanya'daki Türk çocukları açısından bunun önemi oldukça fazladır. Çünkü bu çocuklar ana dili ve toplum dili birbirinden farklı olan bir konumda yer almaktadırlar. Bu durumda da bir yandan ulusal kimliklerini kazanmak için anadili olan Türkçeyi, bir yandan da öğretim dili olan Almancayı öğrenmek zorundadırlar. Ancak yaşam alanları ikidilli ve iki kültürlü olduğu için altı yaşına gelmelerine rağmen, ne Türkçede ne de Almancada tek dilli çocukların ulaştığı dil ve düşünce düzeyine ulaşamamaktadırlar.

Bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, ana dili ve toplum dili farklı olan çocuklar hem anadilinde hem de toplum dilinde ayrı dil yeteneklerine sahip oldukları için, okula başlama yaşında ne ana dilinde, ne de toplum dilinde tek dilli olan çocukların ulaştıkları konuşma ve düşünme düzeyine erişememiş durumdadırlar. Anadil, çocukta duygu, düşünce ve kavram gelişiminin gerçekleşmesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, ikidilli ve iki kültürlü ortamda yetişen bir çocuğun ana dilini iyi bilme ile toplum dilini

öğrenme arasında bir bağıntı olduğu ABD, Kanada ve İsveç'te yapılan bilimsel araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre; ana dilini “kelime hazinesi, dil bilgisi kuralları, cümle oluşturma kuralları, dilin yapısı ve kullanımı” gibi açılardan bilen; ana dilinde kavram geliştiren; anadilini genelleştirme, sınıflandırma kategorilere ayırma gibi soyut düşünme aracı olarak kullanabilen; anadilinde düşündüklerini ifade edebilen ve bu dille ifade edilen düşünceleri anlayabilen bir çocuk, aynı yetenekleri toplum diline de aktarabilmektedir (İleri, 2000).

İki dilli çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılara göre, anadilde kazanılmış olan dil becerileri ikinci dilin kazanımını olumlu yönde etkilemektedir. Dil bilimci Cummins (2001)'e göre, ikinci dilin kazanımı, anadilde kazanılmış olan gelişim düzeyine dayanmaktadır. Anadil yeterli düzeyde gelişmiş ise, ikinci dil de nispeten daha kolay kazanılmaktadır. Baker (1993)'e göre de, anadil gelişim düzeyi ilerlemiş olarak ilkökula başlayan çocuklar, okul dilindeki okuma yazma becerilerini daha kolay öğrenmektedirler. İki dilli çocuklar anadilinde edindiği kelime hazinesi, kavramlar, okuma yazma deneyimleri gibi bilgi ve becerilerini ikinci dile aktarır ve bu da ikidilli çocukların okul dilindeki eğitim başarılarının artmasını sağlar. Cummins 'e göre, ikinci dilin kazanımı, anadilde kazanılmış olan gelişim düzeyine dayanmaktadır. Anadil yeterli düzeyde gelişmiş ise, ikinci dil daha kolay kazanılmaktadır. Araştırmacının çalışma sonuçlarında, çocuklara konuşma dili olarak henüz tam anlamıyla bilmediği bir dilde okuma – yazma öğretimine başlandığında, bu yetersizliğin çocukların ana dilinin gerilemesine neden olabileceğini ve ana dilinde oluşan bu gerilemenin ikinci dil üzerinde de olumsuz bir etki yaratabileceğini savunmaktadır. Bu çocuklar ikinci dilde gerekli seviyeye ulaşmadan okuma-yazmayı öğrenme sürecine başlatıldığında, bütün dersler ikinci dil ile yapılacaktır. Bu durum çocukların her iki dilde de gerilemesine neden olabileceğinden iki dilde de yarım dillilik ortaya çıkabilecektir (İleri, 2000).

Yapılan birçok araştırmada, çocuğun konuşulan dili anlamasının ve bilmesinin, ileriki dönemde okuma-yazma dilini kavramasında önemli olduğu vurgulanmaktadır. Okuma-yazmanın kavranmasında önemli görülen dilin çözümlenmesi, akademik başarıda da önemli olmaktadır. Mann ve Liberman (1984), ilkökul çağındaki dil becerileri ile ileriki okuma başarısı arasında ilişki olduğunu ve bu ilişkinin akademik başarı üzerinde de önemli bir etki yaratacağını belirtmişlerdir.

Bu araştırmada da, ikidilli ve tek dilli Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, temelde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye yönelik, kişileri kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alan bir yöntem olan betimsel yöntemle yapılmıştır

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Almanya ve Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş arasındaki Türk kökenli çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise, Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş arasındaki ikidilli 96 çocuk, Ankara’da sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 5-6 yaş arasındaki tek dilli 100 çocuk olmak üzere toplam 196 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında Metropolitan Olgunluk Testi (MOT), Descoudres Lugatçe Testi (DLT) ve Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından oluşturulan çocuğa ve aileye yönelik Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

İki dilli ve tek dilli 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre;

Örnekleme alınan çocukların % 51 kız, % 49 ‘ u erkektir. Yaşa göre çocukların, % 79’u ‘5 yaş, % 21 ‘i 6 yaş grubundadır.

Birinci örneklem grubunda yer alan ikidilli çocukların anne ve babaları Türk kökenli olup ana dili Türkçedir. Anne ve babalar en az 10 yıldır Almanya’da yaşamakla birlikte eğitimlerini de Almanya’da tamamlamıştır. Çocukların ev ortamlarında Almanca ve Türkçe birlikte kullanılmaktadır. Çocuklar üç yıldır okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmakta ve Almanca dil eğitimi almaktadır. Çocukların buldukları okul öncesi eğitim kurumlarında Türkçe dil eğitimi verilmemektedir.

İkinci örneklem grubunda yer alan tek dilli çocuklar ise, bir yıldır okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmaktadır. Ev ortamlarında sadece Türkçe kullanılmaktadır.

Her iki örneklem grubundaki çocukların anne ve babalarının genel olarak yaş ve öğrenim düzeylerine bakıldığında ise, annelerin %26.0’ı 21-25 yaş arasında (% 13.8’i

Almanya grubu, % 12.2'si Türkiye grubu), %53.0'ı 27-33 yaş arasında, (% 27.0'ı Almanya grubu, % 26.0'ı Türkiye grubu), %21.0'i 34-39 yaş (%8.2'si Almanya grubu, %12.8'i Türkiye grubu) arasındadır.

Annelerin öğrenim düzeyi; %63,8'i ilköğretim (% 40,8'si Almanya grubu, % 23,0'ı Türkiye grubu), %36,2'si de lise (% 8,2'si Almanya grubu, % 28.0'ı Türkiye grubu) mezunudur. Verilerde görüldüğü gibi her iki örneklem grubunda yer alan çocukların anneleri arasında yüksek okul mezunu bulunmamaktadır.

Babaların %20,4'ü 21-29 yaş arasında (% 12,8'i Almanya grubu, %7,6'sı Türkiye grubu), %65,8'i 30-38 yaş arasında (% 31,1'i Almanya grubu, % 34,7'si Türkiye grubu), %13,8'i 39 (%5.1'i Almanya grubu, % 8,7'si Türkiye grubu) yaş ve üzeridir.

Babaların öğrenim düzeyi ise %45,4'ü ilköğretim, (%32,7'si Almanya grubu , % 12,7'si Türkiye grubu), %45,9'u lise (%15,8'i Almanya grubu, % 30,1'i Türkiye grubu) ve %8,7'si üniversite (% 0,5'i Almanya grubu, %8,2'si Türkiye grubu) mezunudur.

Tablo 1

İki Dilli ve Tek Dilli Türk Çocuklarının DLT, PRKT ve MOT Puanlarının t- Testi Sonuçları

	Örneklem Grubu	N	\bar{X}	s	t	p
DLT	İ k i d i l l i	96	56.58	16.41	11.51* *	.000
	Tek dilli	100	77.51	11.69		
PRKT	İ k i d i l l i	96	44.68	8.05	8.28* *	.000
	Tek dilli	100	54.58	9.99		
MOT GENEL OKUL OLGUNLUĞU	İ k i d i l l i	96	53.91	14.66	2.89* *	.001
	Tek dilli	100	58.91	12.56		

**p<.01 Önemli.

Tablo 1'e göre, ikidilli Türk çocuklarının, Descouedres Lügatçe Testi (DLT), Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve Metropolitan Olgunluk Testi (MOT) ortalama puanları ile tek dilli Türk çocuklarının Descouedres Lügatçe Testi (DLT), Peabody Resim Kelime Testi (PRKT), Metropolitan Olgunluk Testi (MOT) ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu (p<.01) bulunmuştur. Tablo 1'de görüldüğü gibi tek dilli çocukların DLT ve PRKT ortalama puanlarının, ikidilli çocukların DLT ve PRKT ortalama puanlarına göre yüksek olduğu saptanmıştır. Poyraz ve Baykoç Dönmez (1997) Almanya'da yaptıkları bir çalışmada, dil puanları açısından Türkiye'deki çocukların Almanya'daki çocuklara göre daha yüksek puan aldıklarını saptanmıştır. Temel (1993)'in, Danimarka'daki Türk göçmen çocuklarının sözcük ve dili kavrayışı üzerine yaptığı çalışmada da, ikidilli Türk göçmen çocukların kelime hazinelerinin, çok dilli Türk göçmen çocuklarına göre daha yüksek

olduğunu saptamıştır. Her iki araştırmadan elde edilen bulgular araştırma sonuçlarından elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

İki farklı dilin konuşulduğu ortamda büyüyen çocuklarda ikidilliliğin edinimi, iki farklı şekilde gerçekleşmektedir. Birincisi, dillerin aynı anda edinimi (simultaneous), ikincisi ise dillerin sırayla edinimidir (sequential) (Conboy ve Debra, 2006). İki dilin aynı anda ediniminde, ebeveynlerin her iki dile de egemen olması ve çocukla iletişimde dilleri karıştırmadan kullanması gerekmektedir. Eğer bu durum söz konusu değilse, çocuk aile içinde ebeveynlerinin iletişimde kullandığı dili yani ana dili öncelikle edinir. İkinci dili ise eğitim kurumları aracılığıyla edinir. Dil edinimi açısından üç-dört yaşlar, temel dil yeteneklerinin edinildiği ve dilin kurallarını ayırmaştırıldığı dönemdir (Topbaş, 2005). İki dilli çocuklar için de bu dönem iki dilin birbirinden ayırmaştırılarak kullanıldığı dönemdir. Dolayısı ile dilleri sırayla edinen ikidilli çocuklar, ikinci dil edinimine başlamadan önce anadili açısından temel dil yeteneklerine sahip olması gerekmektedir. Çok kültürlü ortamda yer alan 5-6 yaşındaki ikidilli çocuklar, dil gelişimi açısından iki farklı dili ev ortamında ya da okulda sosyal çevresiyle etkileşimde bulunarak doğal yollarla edinebilir. Yapılan araştırmalara göre çocuklar, kendi anadiline ait bazı kuralları ikinci dilin yapılandırılmasına aktarabilmektedir. Ancak çok kültürlü ortamda bulunan Türk kökenli çocuklarda erken dönemden itibaren sosyal çevrelerinde, ev ortamlarında ve anaokullarında ikinci dil olan Almanca baskın olarak desteklenirken, ana dili yalnızca ev ortamında desteklenme olanağına sahiptir. Ayrıca bu çocuklar, ailelerinin ‘Almanca’yı öğrenmelerini istemesi’ yönündeki anlayıştan dolayı ev ortamında da yeterince desteklenme olanağından yoksun kalmaktadır. Bu durumlar çocukların her iki dili sağlıklı edinimlerini olumsuz yönde etkilenmektedir. Çünkü anadili gelişimini tamamlamadan, ikinci bir dil anadilinin yerini almaktadır. Bu nedenle ikidilli çocukların, tek dilli çocuklara göre dil puanları daha düşüktür.

Tablo 1 incelendiğinde, ikidilli çocukların MOT genel okul olgunluğu puanlarının tek dilli çocukların okul olgunluğu puanlarından daha düşük olduğu görülmüştür. Bu araştırmada kullanılan testler Türkçe olmasına karşın ikidilli Türk çocuklarının hem sosyal yaşantılarında hem de eğitim yaşantılarında kullandıkları dil Almancadır. Bu çocuklara okul öncesi eğitim kurumlarında okula ve okumaya hazırlıkta verilen kavramlar da ikinci dilleri olan Almancadır. Bu durum, ikidilli çocukların okumaya hazırlık testi puanlarının, tek dilli çocukların puanlarından daha düşük olmasının nedeni olarak düşünülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sayı kavramlarının gelişimi üzerine yapılan araştırmalarda, çocukların üç-dört yaşından itibaren sayı ilişkileri, birebir karşılık gelme konusunda birçok beceriyi

geliştirdikleri vurgulanmaktadır (Somer, 1994). Başer (1996), anaokulu eğitimi alan ve almayan birinci sınıf çocuklarının akademik başarısını karşılaştırdığı araştırmasında, anaokuluna giden çocukların, bütün derslerde daha başarılı olduklarını saptamıştır. Özellikle, Türkçe ve matematik derslerinde, anaokulu eğitimi alan çocukların başarılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Başer bu sonucun, anaokulu programlarında yer alan dil etkinliklerinden kaynaklandığını savunmuştur. Bu durum tek dilli çocuklardan elde edilen bulguları desteklerken, ikidilli çocuklara yönelik elde edilen bulgularla çelişmektedir. İki dilli çocukların dil gelişimsel özelliklerine göre bu dönemde diller arası geçiş yapabilmelerine rağmen, her iki dilde aynı oranda destek görmediğinden ve ikinci dillerini destekleyici bir eğitim aldıkları için sayı, şekil, yer, zaman, mekân vb. kavramların Türkçe transferlerini yapmada zorluk yaşadıkları düşünülmektedir. Bu durumda tek dilli çocuklara oranla daha düşük puan almalarının nedeni olabilir. Elde edilen bulgulara göre, dil gelişiminin okul olgunluğunun kazanılmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2

İki Dilli ve Tek Dilli Türk Çocuklarının DLT, PRKT ve MOT Puanlarının İkili Korelasyon Sonuçları

	İKİDİLLİ			TEK DİLLİ		
	PRKT	MOT	DLT	PRKT	MOT	DLT
DLT	.78**	-	-	.78**	-	-
PRKT	-	.79**		-	.80**	
MOT		-	.83**			.82**

** p<0.01önemli

Tablo 2' ye göre, yapılan ikili korelasyon analizi sonucunda, ikidilli Türk çocuklarının Descouedres Lügatçe Testi (DLT), Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve Metropolitan Olgunluk Testi (MOT) puanları arasındaki ikili korelasyonların pozitif ve $\alpha=0.01$ düzeyinde önemli olduğu bulunmuştur. İki dilli Türk çocuklarının DLT, PRKT puanları arasındaki korelasyon katsayısı (.78) iken; DLT, MOT puanları arasındaki korelasyon katsayısı (.83) ve PRKT, MOT puanları arasındaki korelasyon katsayısı (.79) olduğu saptanmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde tek dilli Türk çocuklarının DLT, PRKT ve MOT puanları arasındaki ikili korelasyonların da pozitif ve $\alpha=0.01$ düzeyinde önemli olduğu görülmektedir. Tek dilli Türk çocuklarının DLT, PRKT puanları arasındaki korelasyon katsayısı (.78) iken, DLT, MOT puanları arasındaki korelasyon katsayısı (.82) ve PRKT, MOT puanları arasındaki

korelasyon katsayısının (.80) olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, ikidilli ve tek dilli bir çocuğun üç testten herhangi birinde puanı yüksek bulunmuş ise diğer testlerdeki puanlarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular sonucunda, dil puanı yüksek olan bir çocuğun okuma olgunluğu düzeyi puanının da yüksek olduğunu göstermektedir.

Çocuğun yaşamının ilk yıllarında konuşma dilini algılaması, konuşmayı üretme ile sıkı sıkıya bağlantılı olduğundan bu dönemde çocuk sosyal çevresiyle iletişime geçerek doğal yollarla deneyim kazanmakta ve bu deneyimler çocuğun beyin hücreleri arasındaki bağlantıları güçlendirerek bilişsel öğrenmelerin kalıcı hale dönüşmesini sağlamaktadır (Topbaş, 2005). Erken çocukluk döneminde doğal dil edinim sürecinin devamı okuma yazma eğitimidir. Bu nedenle okul öncesi dönemdeki dil gelişimi süreci, okuma olgunluğunun gelişiminde bir köprü görevi üstlenmektedir. Örneğin, öykü çalışmaları sırasında yalnızca dinleyici gibi görünen çocuklar, görsel ve işitsel duyularını geliştirmektedir. Öykü çalışmaları çocuklarda çok yönlü algılamayı geliştirdiği gibi dinleme becerisi, belleğin gelişimi, dili doğru ve yerinde kullanma, kavram kazanımı ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlamaktadır. Özellikle resimli öykü kitapları çocukların yazma fonksiyonlarını anlamalarında ve yazının nasıl kullanıldığını öğrenmelerinde de önemli rol oynamaktadır. Resimli öykü kitapları aracılığıyla çocuklar, nesne, durum ve olayların tasvirlerini resimlerle eşleştirerek sözcüklerin anlamlarını, sözcükler arasındaki anlam ve ses ilişkilerini keşfetme olanağı bulmaktadır.

Daneman ve Blennerhasset (1984), 3-5 yaş arasındaki okuma bilmeyen çocukların dinleme-anlama becerisi üzerine yaptıkları bir çalışma sonucunda, dinlediğini kavrama ile sözcük dağarcığı arasında (.57) korelasyon ($p<0.01$); dinlediğini anlama ile dinleme aralığı arasında da (.75) korelasyon ($p<0.01$) bulmuşlardır. Bu sonuçlara göre, okuma yazma becerisi ile dili anlama arasında yakın bir ilişki olduğunu savunmuşlardır. Okuma yazma başarısı ile dinleme kapasitesi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunduğunu belirten araştırmacılar, çocukların okuma yazmada başarılı olabilmesi için konuşulan dili anlama kapasitesinin belli bir aşamaya ulaşmış olmasının gerekli olduğuna işaret etmektedirler. Duin ve Groves (1987)'de yaptıkları çalışmalarında, dil ve sözcük gelişiminin okuma başarısında en önemli faktörlerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu bulgular ışığında, hem tek dilli çocukların hem de ikidilli çocukların okuma yazma becerilerinde dil gelişiminin önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; 5-6 yaşındaki ikidilli çocukların Descouedres Lügatçe Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Metropolitan Olgunluk Testi puanlarının, aynı yaştaki tek dilli çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca, dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasında da pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Göçmen çocukları ikidilli bir toplumsal ilişki içinde yaşamaktadır. Bu çocukların çoğunluğu aile ortamında anadiliyle büyümekte ve üç yaşından sonra anaokulları aracılığıyla ikinci dil olan Almanca ve Alman kültürel yapısıyla ilişkiye girmektedir. Türk kökenli göçmen ailelerin kırsal kökenli olmasından kaynaklı olarak Türkçeyi tam ve doğru olarak kullanamamaları, ayrıca Almancayı da tam olarak bilmemeleri çocukların her iki dili edinebilmeleri için gerekli olan sosyal bağlamı oluşturamamalarına neden olmaktadır. Bu durumda çocukların her iki dilde de yarım dillilik (semilingual) olgusuyla karşı karşıya kalmasına ve her iki dili de yarım olarak edinmesine neden olmaktadır. Üç yaşından sonra anaokullarına başlayan bu çocuklar, kendi anadilindeki kavramları ve bilgileri tam olarak kavramlaştıramadığından Almancaya da aktaramamaktadır. Dolayısı ile üç yaşına ne Türkçede ne de Almancada akranlarının dil seviyesine ulaşmamış durumdadırlar. Bu nedenle anadili, eğitim dilinden farklı olan çocukların dil değerlendirmeleri, her iki dilde düzenli olarak yapılmalı ve her iki dildeki özgün yeterlilik düzeyleri belirlenmelidir. Bu belirlemeler sonucunda çocukların hangi dil de desteğe ihtiyaç duyduğu saptanarak, o dili destekleyici uygulamalar yapılmalıdır. Yapılan uygulamalarda çocukların sağlıklı dil edinimleri için öncelikle anadilindeki kavramsal yetersizlikler belirlenmelidir. Belirlenen yetersizlik doğrultusunda anadili temelinde hazırlanan okul öncesi eğitim programlarıyla ikinci dil olan Almanca'nın öğrenilmesine de destek verilmelidir. Çocuğun doğal gelişim sürecine uygun olarak hazırlanan bu programlar, çocuğun Türkçede kavram, nesne olay ve olguları anlamlaştırması sağlayarak, ikinci dil olan Almancada da kavram ya da sözcükleri öğrenmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmalar, çocukların 4 yaşında anadiline ait temel gramer kuralları öğrenmeye başladığını; 5 yaşında, dili yetişkinler gibi kullanmaya başladığını vurgulamaktadır. Bu nedenle ikidilli ve çok kültürlü ortamlardaki göç kökenli çocukların dil değerlendirmelerinde, yalnızca ikinci dilin edinilmesine odaklanılması yerine, köken dilinin edinimine de odaklanılmalı ve her iki dilin ediniminin temel aşamalarını belirleyebilecek dil değerlendirme araçları geliştirilmelidir. Geliştirilecek değerlendirme araçları ile yapılan dil değerlendirmeleri, her iki dilde düzenli olarak yapılmalı ve her iki dildeki özgün yeterlilik düzeyleri belirlenmelidir. Bu belirlemeler sonucunda çocukların hangi dilde desteğe ihtiyaç

duyduğu saptanarak o dili destekleyici programlar geliştirilmelidir. Bu yollarla çocukların temel eğitime başlangıçta dilsel yetersizlikten dolayı karşılaşılabileceği risk durumlarına çözümler üretilebilecektir.

Kaynaklar

- Baker, C. (1993). Foundations of bilingual educational bilingualism. Multilingual Matters Ltd. New York.
- Barbour, N. H. (1992). Early child and curriculum. Colombia University Press. New York.
- Başer, G. (1996). Anaokulu eğitimi alan ve almayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Boyle, E.A. (2006). The effects of parent-child early literacy intervention on children's phonemic awareness and preliteracy skill. Doctoral Dissertation. John Hopkins University. UMI. Number:3213664.
- Conboy, B.T. and Debra, L. M. (2006). Two Language, One Developing Brain: Event-Related Potentials to Words In Bilingual Toddlers. Developmental Science. 9(1): F1-F12
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: why is it important for education? Rights and responsibilities of educators of bilingual-bicultural children. In I. D. Soto (ed.), making a difference in the lives of bilingual-bicultural learners. New York: Peter Lang Publishers. [Http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm](http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm) adresinden 05 Haziran 2004 tarihinde alınmıştır.
- Daneman M. and Blennerhassett A. (1984). How to assess the listening comprehension skills of prereaders. Journal of Educational Psychology. 76(6):1372-1381
- Duin A.N and Groves, M. F. (1987). Intensive vocabulary instruction as a prewriting technique. Reading Research Quarterly. 11(3):311-330.
- İleri, E. (2000). Avrupa Topluluğu'nun dil politikası ve Almanya'da okula giden türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının anadil sorunları toplantısı. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Tdk yayınları. Sayı: 734.
- Mann, V.A. and Liberman, I.Y (1984). Phonological awareness and verbal short term memory. Journal of Learning Disabilities. 17(10): 592-599
- Meyer L.A., Stahl S.A., Linn, R. L. and Wardrop, J. L. (1994). Effect of reading storybooks aloud to children. Journal of Educational Research. 2: 69-84.
- Oktay, A. (1995). Çocuk ve okul. İstanbul Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Öztunç S. (1994). Okuma kavramları testi'nin Türk çocuklarına uyarlanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Poyraz, H. ve Baykoç Dönmez, N. (1997). F.Almanya ve Türkiye’de okul öncesi eğitimi alan 4-6 yaş arası Türk çocuklarının dil gelişimi düzeylerinin karşılaştırılması. II. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi. Ankara.
- Shaw, D. (2007). Home literacy activities as mean parental support for children’s reading development. Doctor’s Thesis the University Guelph.
- Somer, O. (1994). İlkokul birinci sınıf okuma ve matematik ön becerilerinin değerlendirilmesinde bir rasch model uygulaması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Temel, Z. F. (1993). Vocabulary and language comprehension of 6-7 year old bilingual and multilingual Turkish immigrant children. International School Psychology Colloquium Matej Bel Universty Banska Bystrica. Slovakia.
- Topbaş, S. (2005). Konuşma dilinin evrim sürecinde iletişim-dil-konuşma bağıntısı. Dil ve Kavram Gelişimi (Editor: Seyhun Topbaş). Kök Yayıncılık. Ankara: s.7-21.
- Watson, C. (1995). One Language or Two? Helping Families From Other Cultures Decide on: How To Talk To Their Child with Language. Erişim:10 Ağustos 2008.

Extended Abstract

Purpose

In this study, therefore, the relation between language development and reading readiness in bilingual and monolingual children has been analyzed.

5-6 year-old bilingual minority children of Turkish origin who attended kindergarten in Germany and 5-6 year old monolingual Turkish students who attended kindergarten in socially and economically underdeveloped parts of Turkey participated in the study. 96 bilingual and 100 monolingual children, 196 at total, form the sample of the study. In the collection of the data, the Metropolitan Readiness Test (MRT), Decoudres Vocabulary Test (DVT) and Peabody Picture Vocabulary Test have been used. Moreover, a questionnaire prepared by the researcher for family has been employed.

Results

As a result of the double correlation analysis, the double correlations among reading readiness, receptive language and expressive language development points of bilingual immigrant children have been found to be positive and significant at the level $\alpha= 0,01$. According to the Table 1, it is clear that the difference between monolingual and bilingual children’s receptive language and expressive language are significant ($p< .01$). It has been observed that monolingual children’s average DVT and PPVT points are higher than those of bilingual

children. It has also been observed that language points of bilingual children are lower than those of monolingual Turkish children.

Discussion

According to these findings, the point of a Turkish child in Germany or Turkey is high in any of the three tests, this shows the point he will get from other tests will be high as well. In the light of these, it can be deduced that a child with a high point of language will also obtain a high point in reading-readiness level. As a result of a study they carried out about understanding language and reading skills of 3-5 year-old illiterate children, Daneman and Blennerhasset (1984) argue that there is a close relation between reading skill and understanding a language. Development of language and vocabulary is one of the most important factors in the acquisition of the skill of reading-readiness. From story books and the writings around them, 5-6 year-old children obtain experience concerning the difference between passages and pictures and important characteristics of reading process such as reading method. With this experience, children start to form vocabulary and use syllables to record words in their memories. They also start to learn linguistic system such as semantics, morphology and form. Linguistic experience children acquired in preschool help them develop reading-readiness. From the results obtained in this study, it can be seen that when language development level increases in both monolingual and bilingual children, so does reading-readiness level.

The fact that bilingual children have a lower level of language points stems from the fact that they live in a bilingual and bicultural and they use the second language (community language) in the social environment and preschool education dominantly. Moreover, the chance of bilingual children to be supported in mother tongue is more limited compared with that of monolingual children. That a second language replaces mother tongue before the development of mother tongue is realized in preschool seems to affect the development of the first language adversely. It is also possible that MRT reading readiness, number readiness and general school readiness points of bilingual Turkish are lower than those of Turkish monolingual children in Turkey. The research performed concerning the development of the concept of number suggests that from the age of three or four, preschoolers develop various skills in numerical relations and one-to-one matching. As the language bilingual Turkish children use is different from their mother tongue, they may not know Turkish equivalents of the concepts associated with numbers. This may point to the reason why number-readiness preparation test points of the children in Germany are lower than those in Turkey. Bilingual

Turkish immigrant students have to start communicating in the second language before completing the process of concept formation in their mother tongue. When children living in a bilingual environment set about communicating in the second language before completing the concept formation process in the first language, the state of being semi lingual in both languages may occur.

Conclusion

According to findings obtained from the study; it has been observed that there is a positive relationship between language development and reading-readiness. Therefore, it is argued that mother tongue education is an important subject to be discussed seriously in the educational systems of the countries with immigrant children. It is necessary to take and introduce precautions aimed at eliminating negative effects in education concerned with the language development of immigrant children. Bilingual educational programs developed for immigrant children should be employed in kindergartens and the first grade of primary schools. Mother tongue should be raised to a position where it can develop by itself along with bilingual educational programs. This method will enable minority groups to be aware of their own cultural identities. Thus this will also help immigrant groups that they think they face the danger of losing their culture to develop positive motivation for the second language learning.