

İkinci Dil Ediniminin Okul Öncesi ve Okul Çağı Çocuklarında Anlatı Becerilerinin Kurgusal ve Dilbilgisel Süreçlerine Olan Etkisi

Effects of Second Language Acquisition on Narrative Structure and Linguistic Processes in Preschool and School-Aged Children

Aslı Aktan-Erciyes¹ 



¹Dr. Öğr. Üyesi, Kadir Has Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

ORCID: A.A.E. 0000-0002-6531-6140

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Aslı Aktan-Erciyes,
Kadir Has Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İstanbul, Türkiye

E-posta/E-mail: asli.erciyes@khas.edu.tr

Başvuru/Submitted: 14.03.2019

Revizyon Talebi/Revision Requested:
20.05.2019

Son Revizyon/Last Revision Received:
02.08.2019

Kabul/Accepted: 06.08.2019

Online Yayın/Published Online: 08.11.2019

Atıf/Citation: Aktan-Erciyes, A. (2019). İkinci dil ediniminin okul öncesi ve okul çağı çocuklarında anlatı becerilerinin kurgusal ve dilbilgisel süreçlerine olan etkisi. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 39(2): 369-399.
<https://doi.org/10.26650/SP2019-0023>

ÖZ

Bu araştırma erken çocuklukta ikinci dil öğrenmenin anadildeki anlatı becerilerinin kurgusal ve dil bilgisel yapılarının üzerindeki etkilerini incelemektedir. Bu soruları araştırmak için tek dilli ve iki dilli çocuklara anlatı becerileri görevi (kurbağa hikayesi), sözcük dağarcığı testleri uygulanmıştır. Beş ve yedi yaşındaki 112 tek dilli (Dil 1 [D1]: Anadil, Türkçe) ($N=61$) ve iki dilli (D1, Türkçe, Dil 2 [D2]: İkinci dil, İngilizce) ($N=51$) çocuk araştırmaya katılmıştır. Anlatı becerileri tek dilli çocuklar için sadece Türkçe oturumla değerlendirilmiş, iki dilli çocuklar Türkçe dışında farklı bir oturum gününde ve farklı bir araştırmacıyla İngilizce olarak da değerlendirilmiştir. Anlatı söylemlerinin kurgusal açıdan değerlendirilmesi için alan yazında iki dilli çocukların anlatı becerilerini değerlendirmek için kullanılan ve dört temel alanı kapsayan bir şema kullanılmıştır. Buna göre hikayeler kurbağa hikayesi unsurları, akış, perspektif/duygu ve son olarak anlatımda canlılık alanlarında değerlendirilmiştir. Dil bilgisel karmaşıklık değerlendirilmesi için basit ve karmaşık cümlecikler kodlanmıştır. Karmaşık cümleciklerin yüzdesel oranı dil bilgisel karmaşıklık düzeyinin göstergesi olarak alınmıştır. Bulgular, anadilde anlatı becerilerinin iki dilli çocuklarda tek dilli çocuklara göre farklılık gösterdiğini, anlatı kurgusu unsurlarında (kurbağa hikayesi unsurları, akış, perspektif/duygu ve canlılık) ve dil bilgisel karmaşıklık alanlarında tek dilli çocukların iki dilli çocuklardan daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Yaşla ilgili farklılıklar beş yaşta perspektif/duygu ve canlılık unsurlarında tek ve iki dilli çocuklar arasında fark olmadığını, bu becerilerin bu yaş grubu için zor olduğunu ortaya koymuştur. İki dilli çocukların D1 sözcük dağarcığı becerilerinde tek dilli çocuklardan farkı olmadığı bulunmuştur. Sonuçlar erken dönemde başlayan yoğun ikinci dil pratiklerinin anadildeki anlatı becerileri açısından olumsuz etkiler ortaya koyabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: İkinci dil edinimi, iki dillilik, anlatı becerileri, dil bilgisel karmaşıklık, anlatı yapısı

ABSTRACT

This research examines the effects of second language acquisition in early childhood on the structural and linguistic properties of narrative skills in the child's native language. To investigate these questions, narrative and vocabulary skills in monolingual and bilingual children (Frog story) were evaluated. One hundred and twelve five- and seven-year-old monolingual (Language 1 [L1]: Mother tongue, Turkish) ($N = 61$) and bilingual (L1, Turkish; Language 2 [L2]: Second language, English) ($N = 51$) children participated in the study. Narrative skills were evaluated only for Turkish for monolingual children, whereas bilingual children were tested in English as well, the latter test taking place on a separate day. For the structural evaluation of narrative discourse, a schema is used to evaluate the narrative skills of bilingual children. The elements in the schema are: Frog story elements, sequence, perspective / emotion and affect, and finally engagement. In order to evaluate the linguistic complexity simple and complex clauses were coded. The percentage of complex clauses with respect to total clauses was used as an indication of linguistic complexity. There were two age groups in the monolingual and bilingual groups. The findings revealed that in L1: Turkish, bilingual and monolingual children differed for narrative structure components regardless of age group. Monolinguals outperformed their bilingual peers for frog story elements, sequence, perspective affect, and engagement. Age differences indicated that for five-year-olds there were no differences between monolinguals and bilinguals for perspective affect and engagement which were difficult skills to display at that age. Monolingual children were better at incorporating more complex structures into their narratives compared to bilinguals. It was found that bilingual and monolingual children did not differ in L1 vocabulary skills. The results showed that early exposure to L2 might result in negative outcomes for L1 narrative development.

Keywords: Second language acquisition, bilingualism, narrative skills, linguistic complexity, narrative structure

EXTENDED ABSTRACT

Narrative competence plays a crucial role in the development of children's linguistic and cognitive skills in many respects. Therefore, investigating children's narrative skills provides enriched information in both domains. Narrative competence involves an integration of multiple systems of language as it requires the simultaneous planning of a meaningful content in terms of a coherent structure, a cohesive language use and a concern for the listeners' informational needs (Johnston, 2008).

Producing narratives requires a coherent organization of the events making up the story around a goal in a way that renders them meaningful in terms of the intentional states of the characters and to express them by use of complex syntactic structures and appropriate lexical items. (Berman & Slobin, 1994; Johnston, 2008). Research on bilingual children's narrative development is often limited to specific language-pairings (i.e. Spanish/English) and minority contexts where low-socioeconomic status (SES) is another variable playing a key role (Miller et al., 2006).

The present study aimed to investigate the effects of L2 (L2: Second language, English) on L1 (L1: Mother tongue, Turkish) and language competence reflected in narratives, both in structural and linguistic aspects. To investigate these questions, narrative skills task was performed with monolingual and bilingual children utilizing the wordless *Frog, Where are you?* (Mayer, 1969).

Method

One hundred and twelve five- and seven-year-old monolingual ($N = 61$) and bilingual ($N = 51$) children participated in the study. Narrative skills were evaluated only for Turkish for monolingual children, whereas bilingual children were tested in English as well, the latter test taking place on a separate day. In order to assess vocabulary competence for L1 and L2 Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TIFALDI, Kazak-Berument & Güven, 2013) and Peabody Picture Vocabulary Test-4 (PPVT-4, Dunn & Dunn, 2012) were administered. In order to assess executive functioning – working memory, the backward digit span task of the Wechsler Intelligence Scale for Children- R (WISC-R, Wechsler, 1974) was used.

Results

Narratives were transcribed and narrative quality was evaluated using Pearson (2002) coding scheme. Narratives were coded on four dimensions: Frog story elements, which refers to the episodic components of the story, sequence, which refers to overall plotline of the story, perspective-and-affect, which refers to referencing and internal states, and engagement, which corresponds to effort for listener engagement (Pearson, 2002). For each dimension 2 (Age: 5- and 7-year-olds) x 2 (Language group: monolingual and bilingual) factorial ANOVAs were conducted. For frog story elements, monolinguals ($M = 6.13, SD = 2.81$) performed better than bilinguals ($M = 4.25, SD = 2.91$) for both age groups, $F(1, 107) = 12.18, p < .001, \eta_p^2 = .10$. For sequence, monolinguals ($M = 7.73, SD = 2.59$) again performed better than bilinguals ($M = 5.35, SD = 2.36$), $F(1, 107) = 27.39, p < .001, \eta_p^2 = .20$. For perspective and affect, monolinguals was a main effect of language group ($F(1, 107) = 23.87, p < .001, \eta_p^2 = .18$) as well as language and age interaction ($F(1, 107) = 30.08, p < .001, \eta_p^2 = .02$). Post-hoc t -test showed that five-year-old monolinguals and bilinguals did not differ in their performance, ($t(51) = 0.36, p = .72$), whereas seven-year-old monolinguals ($M = 7.36, SD = 1.45$) were better than bilinguals ($M = 2.60, SD = 2.63$), $t(56) = 8.79, p < .001$. Finally, for engagement, monolinguals was a main effect of language group ($F(1, 107) = 40.48, p < .001, \eta_p^2 = .27$) as well as language and age interaction ($F(1, 107) = 15.04, p < .001, \eta_p^2 = .12$). Post-hoc t -tests indicate that there was no difference between five-year-old bilinguals and monolinguals, $t(51) = 1.78, p = .08$. Seven-year-old monolinguals ($M = 5.85, SD = 0.91$) were better than bilinguals ($M = 3.00, SD = 2.04$), $t(56) = 7.16, p < .001$. Monolingual children ($M = .50, SD = .15$) were better at incorporating more complex linguistic structures into their narratives compared to bilinguals ($M = .36, SD = .19$), $F(1, 107) = 16.99, p < .001, \eta_p^2 = .14$.

Discussion

Overall, the present study made it possible to see the effects of early and intense L2 exposure on L1 by utilizing narratives elicited in both L1 and L2. Narratives of bilingual

children have been studied more often in societies where L1 is not the dominant language (e.g., Akinci, Jisa, & Kern, 2001; Kaufman, 2001; Kupersmitt & Berman, 2001; Viberg, 2001), with a focus on the development of L2 and often with no data for L1 monolinguals that match the minority's L1, with some exceptions (e.g., Verhoeven & Boeschoten, 1986). In this respect the results of the current study are important as they provide information on bilingual narrative development in an L1 dominant, high-SES context. Findings raise questions regarding how early immersion schooling should start and how it should be designed to enhance both L1 and L2.

Anadil-ikinci dil etkileşimine yoğunlaşan ikinci dil edinimi araştırmaları, çoğunlukla anadilin azınlık dili, ikinci dilin ise çoğunluk dili olduğu bağlamlarda yapılmıştır (Bennett-Kastor, 2002; Minami, 2008; Muñoz, Gillam, Peña ve Gulley-Faehnle, 2003; Pearson, 2002). Bu ilişkinin anadilin çoğunluk dili, ikinci dilin azınlık dili olduğu ortamlarda da araştırılması önem taşımaktadır. Son yıllarda Türkiye’de okulöncesi eğitim veren özel kurumlarda ikinci dil eğitim saati artmış ve kimi zaman bu uygulama tam zamanlı ikinci dil eğitimine dönüşmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı, 2015; Özdemir, Bacanlı ve Sözer, 2012). Bu durum, anadil-ikinci dil ilişkisini anadilin çoğunluk, ikinci dilin azınlık dili olduğu bir ortamda araştırılması imkanını doğurmuştur. İkinci dil ediniminin, anadil yapıları ediniminin henüz tamamlanmadığı üç yaş kadar erken bir yaşta başlaması da konunun araştırılmasındaki önemi artırmaktadır. Çalışmanın amacı erken dönemde yoğun İngilizce eğitiminin Türkçe üzerindeki etkilerini anlatı becerilerinin kurgusal, dilbilimsel ve algısal süreçleri üzerinden kesitsel olarak incelemektir. Aktan-Erciyes ve Aksu-Koç (2016) beş yaş okul öncesi tek dilli ve iki dilli çocukların anlatı becerilerini karşılaştırdıkları çalışmada anlatı kurgusu ve dil bilgisel karmaşıklık açısından tek dillilerin iki dillilerden daha yetkin olduklarını gözlemiştir. Ancak bu çalışmadaki sınırlı katılımcı sayısı ($N = 30$) ve tek yaş grubu bulunması, konunun daha geniş yaş grubu ve katılımcı sayısı ile tekrarını gerektirmiştir. Ayrıca anadil (Dil 1 [D1]: Anadil, Türkçe) ağırlıklı eğitimin başladığı ilköğretim sonrası bu dezavantajın devam edip etmeyeceği de araştırılması gereken bir husus olarak düşünülmüştür. Bu etkilerin araştırılmasında en uygun yöntemin standart dil testleri yerine anlatı becerilerinin gelişimini incelemek olduğu düşünülmektedir. Zira anlatı becerileri pek çok beceriyi gerektiren karmaşık bir yapıyı görme imkanı sunmaktadır.

Anlatı bir tema etrafından düzenlenen ve aktörlerin bilişsel ve duygusal durumlarının yansıdığı, zamansal ve nedensel olarak bağlantılı gerçek veya kurgusal olaylar dizisinin sunumudur (Aksu-Koç ve Aktan-Erciyes, 2018). İyi bir anlatı, olayın kimin tarafından, nerede ve ne zaman gerçekleştiğini bildiren göndergesellik (referentiality) işlevine hizmet ettiği gibi olayların ardındaki niyet ve amaçları ifade eden değerlendirme işlevini de içermektedir (Labov ve Waletzky, 1967). İyi bir anlatı yukarıda bahsedilen işlevlerin yanı sıra, bütünsel ve tutarlı bir aktarım oluşturmak amacıyla dilbilimsel yapıların ustaca kullanımını da gerektirmektedir (Halliday ve Hasan, 1976). Çocukların iyi bir anlatı oluşturmak için en az üç temel bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Birincisi, senaryo ve hikaye taslaklarından oluşan kavramsal bilgidir. Senaryolar belirli bağ-

lamlarda meydana gelen olay türleri hakkında bilgi içeren genellenmiş temsillerdir (Nelson, 1996). Hikaye taslakları ise olayların zamansal–nedensel ilişkileriyle olayın ortaya çıkışına hizmet eden durumların bilişsel temsilleridir. Hikaye taslakları hikayenin makro yapısının (macrostructure) temelini oluşturmaktadır (Mandler, 1987; Stein ve Glenn, 1979, 1982). Senaryolar ise aslında günlük hayat rutininden beslenip anlatılara malzeme oluşturmaktadır (Hudson ve Shapiro, 1991; Nelson, 1996). En temel yapısıyla giriş, gelişme ve sonuçtan oluşan hikaye taslaklarının çocuklukta temel yetiştirilme–çocuk etkileşimlerinde yer alan geçmişe dair yapılan diyaloglar, hikaye anlatımı ve kitap okuma gibi pratiklere dayanmaktadır (Schick ve Melzi, 2010). Anlatı becerileri için gerekli olan ikinci unsur ise dilbilimsel yapılarıdır. Dilbilimsel yapılar anlatıya bütünlük sağlamak ve hikaye akışındaki bütünselliği korumak için gerekli olan dil bilgisi becerilerini içermektedir (Bamberg, 1997; Berman ve Slobin, 1994; Hickmann, 2003). Çocuklar üç yaşa kadar anadildeki temel dil bilgisi yapılarını öğrenmiş olurlar. Daha sonraki aşamalarda dilbilimsel yapılarında biçim–işlev ilişkilerini öğrenip olayları birbirine bağlayarak anlatıyı sözdizimsel bir bütünlük içinde sunabilmektedirler. Çocukların iyi bir anlatı oluşturmak için ihtiyaç duydukları üçüncü temel bilgi ise sosyal-edinimsel bilgidir. Sağlıklı bir iletişim sağlanması için çocukların dinleyicinin kim olduğuna bağlı olarak neye odaklanılıp neyin söylenmesi gerektiğine karar vermeleri gereklidir. Bu şekilde bilgileri aktarmaya yönelik varsayımlar ve beklentileri dikkate alır ve doğru referans için uygun dilbilimsel biçimleri seçerler (Hickmann, 2003). Bu nedenle, çocuklarda yapılan dil gelişimi araştırmalarında yalnızca sözcük bilgisini ölçen araçlara nazaran anlatı becerilerini esas alan ölçümler dilin gelişimiyle ilgili çok daha zengin bilgiler içermektedir.

Bu araştırma, anadili Türkçe olan ve üç yaştan itibaren tam gün İngilizce eğitim veren yuvaya veya aynı kurumların ilköğretim bölümlerine devam eden iki dilli çocuklarla üç yaşta Türkçe eğitim veren yuvaya veya aynı kurumların ilköğretim bölümlerine devam eden beş ve yedi yaş çocukların anlatı becerileri açısından karşılaştırılmasını amaçlamıştır.

İkinci dil ediniminin zorunluluktan ziyade tercih sebebi olduğu örneğin sosyoekonomik statüsü (SES) yüksek olan ‘elit iki dilliler’ bağlamında topluluklarda anlatı becerileri gelişimine odaklanan çalışmalar sayıca fazla değildir (Severing ve Verhoeven, 2001; Verhoeven, 1993, 1994; Verhoeven ve Strömqvist, 2001). Anadil (D1) baskın topluluklarda ikinci dilin (D2) edinilmesi, yüksek sosyoekonomik kökenli topluluklarda daha az

çalışılmaktadır (Verhoeven ve Boeschoten, 1986). Bu çalışmada D2 ediniminin bağlamı, D1'in çoğunluk dili olduğu ve D2'ye başlama yaşının üç yaş kadar erken başladığı bir bağlamdır. D2'nin D1 üzerindeki etkileri genellikle dezavantajlı kökenlerden gelen çocuklarda araştırılmıştır ve bu durumlarda çoğunlukla D1 baskın ve toplumca değerli bir dil olmamaktadır. Bu araştırma değinilen çalışmalardan da farklı olması yönünden değerlidir. Son olarak, Türkçe dili üzerinde ikinci dilin etkilerini araştıran çalışmalar toplum dilinin Türkçe olduğu bağlamlarda pek sık araştırılmamakta, daha çok göçmen ve azınlık bağlamında araştırılmaktadır (Örn., Akinci, Jisa ve Kern, 2001). Bu nedenle bu çalışmanın Türkçe özelinde de alan yazına önemli katkıları olacaktır.

Anlatı Becerilerinin Dil ve Bilişsel Gelişimdeki Rolü

Anlatı becerileri, çocukların dil bilgisel ve bilişsel becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Bu nedenle, çocukların anlatı becerilerini araştırmak her iki alan hakkında da zenginleştirilmiş bilgi sağlar. Anlatı becerileri, dinleyicilerin bilgi ihtiyaçlarını göz önünde tutarak tutarlı bir yapı ve dil kullanımını gerektirmektedir. İyi bir hikaye oluşumu için de anlamlı bir içeriğin eşzamanlı olarak planlanmasını şarttır, bu nedenle anlatılar pek çok dil becerisini içinde barındırmaktadır (Johnston, 2008). İyi bir anlatı oluşturabilmek için dinleyicinin karakterleri, zihinsel durumlarını ve içerdikleri olayların zamansal sıralamasını takip etmesi ve bu bilgilerin hikaye ortaya çıktıkça güncellemesi gerekir (Arnold ve Griffin, 2007; Johnston, 2008; Montgomery, Polunenko ve Marinellie, 2009; Wong ve Johnston, 2004). Anlatı oluşturmak öte yandan hikayeyi oluşturan olayları, karakterlerin niyetleri ve amaçlarını uygun sözdizimsel yapılar ve sözcükler kullanarak ifade etmek ve bütünsel olarak anlamı koruyacak şekilde tutarlı bir akışı ortaya koymaktır (Berman ve Slobin, 1994; Johnston, 2008). Ayrıca, kavramsal içeriğin aktarılmasında anlatıcının dinleyiciyi izlemesi ve değişen bilgi ihtiyaçlarına göre aktaracaklarını güncellemesi gerekir (Arnold ve Griffin, 2007; Wong ve Johnston, 2004).

Stein ve Glenn (1979), hikayenin önemli unsurlarını tanımlamak amacıyla anlatı metinlerinin 'hikaye dilbilgisi' bağlamında incelenmesini önermiştir. Bu unsurlar arasında 'hikayenin geçtiği yer', 'başlangıç olay', 'tepki', 'plan', 'harekete geçme girişimi', 'sonuç' ve 'çözümleme ve son' bulunmaktadır. Çocukların yukarıda belirtilen alanlar için sahip oldukları bilgi şemaları (içerik, yapı, tutarlı dil ve dinleyicilerin ihtiyaçları) anlatı söyleminin ortaya konmasında önemli bir rol oynamaktadır (Pearson, 2002). Bu alanlardan herhangi birinde yer alan şemalar iyi gelişmemişse, hikayenin niteliği zarar görecektir.

Anlatı becerilerinin dil ve bilişsel gelişim açısından bir diğer önemi de bağlamsızlaştırılmış dil becerilerinin kullanımına imkan tanınmasıdır. Bu beceri aynı zamanda okuma-yazma becerilerinin gelişiminde de rol oynamaktadır (Cummins, 1991; Cumenton ve Justice, 2004; Dickinson ve Snow, 1987; Peterson, Jesso ve McCabe, 1999). Bağlamsızlaştırılmış dil, yakın çevrede bulunan bağlamsal ipuçlarına dayanan bağlamsallaştırılmış dilin aksine, yalnızca dil bilgisel yapılarla verilmek istenen mesajı iletir (Cummins, 1991; Cumenton ve Justice, 2004; Watson ve Shapiro, 1988). Çocuklar bağlamsızlaştırılmış dil kullanımıyla ilgili hem kendilerine yönlendirilen anlatıları dinleyerek hem de kitap okuma pratikleri sayesinde dil ve bilişsel gelişimlerini destekleme imkanı bulurlar. Anlatı söylemlerinin bağlamsızlaştırılmış olması hikaye anlatımını çocuklar için bilişsel açıdan oldukça karmaşık hale getirir. Bu nedenle çocuklar anlatı söylemi oluştururken öyküde betimlenen durumu, bağlamın ötesindeki yönleriyle temsil etmek ve yeniden yaratmak durumunda kalırlar (Terry, Mills, Bingham, Mansour ve Marencin, 2013). Bu sayede dikkat, işleme hızı, uzun süreli bellek ve işler bellek gibi pek çok bilişsel süreci de kullanmak durumunda olurlar (Gerrig ve O'Brien, 2005; Montgomery ve ark., 2009; Singer, Graesser ve Trabasso, 1994; Zwaan ve Radvansky, 1998). Özetle, çalışan bellek ve dikkat becerileri gibi bilişsel süreçler anlatı becerilerinde hem dil bilgisel hem de yapısal düzeyde rol oynamaktadır. Bu faktörler tek dilli ve iki dilli çocukların anlatı becerilerini değerlendirirken göz önünde bulundurulmalıdır.

Anlatı Becerilerinin İki Dillilik Bağlamında Gelişimi

Anlatı becerilerinin hem okuma-yazma gelişimi hem de tek dilli ve iki dilli çocukların akademik başarısında önemli bir rol oynadığı öne sürülmüştür (Feagans ve Applebaum, 1986; Hemphill ve Snow, 1996; Pearson, 2002; Snow, 1983; Snow ve Dickinson, 1991). Alan yazındaki çalışmalarda anadil-ikinci dil etkileşimini inceleyen araştırmalar çocuklukta anadilin azınlık dili ikinci dilin ise çoğunluk dili olduğu bağlamlarda yapılmıştır (Severing ve Verhoeven, 2001; Shrubshall, 1997; Silvén ve Rubinov, 2010). İki dilli çocukların anlatı gelişimi üzerine araştırmalar, genellikle belirli dil eşleşmeleriyle (Örn., İspanyolca/İngilizce), azınlık bağlamlarıyla veya düşük SES'nin rol oynayan önemli bir değişken olduğu durumlarla sınırlı olmuştur. Alan yazında ikinci dil edinimine bağlı anlatı becerilerinin gelişimini odak alan çalışmalar çoğunlukla anadilin azınlık dil olduğu toplum dilinin evdeki dilden farklı ikinci dil olduğu durumları kapsamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın şartlarına benzer şartları yansıtan çalışma tam olarak alan yazında yer almadığından var olan çalışmaların bulgularından örnek verilmiştir.

Anlatı becerilerinin gelişimini incelemek dil gelişimi açısından çok daha zengin bilgiler içermektedir. *Kurbağa, Neredesin?* (Mayer, 1969) resimli hikaye kitabı anadilin azınlık dil olduğu ortamlarda hem anadil hem de ikinci dilin gelişimini ölçme aracı olarak sıklıkla kullanılmıştır. Bu bağlamda D1: İspanyolca olduğu, toplum dilinin D2: İngilizce olduğu durumlarda çocukların dil gelişimlerini değerlendiren araştırmalar iki dilin gelişiminin paralel bir şekilde ilerlediğini göstermektedir (Miller ve ark. 2006; Muñoz ve ark., 2003; Pearson, 2002). Miller ve ark. (2006) yaşları beş ile dokuz arasında değişen D1: İspanyolca D2: İngilizce olan çocukların sözel dil becerilerini anlatı söylemi, anlatı kavrama ve okuma yeterliği açısından karşılaştırmıştır. Sonuçlar D1: İspanyolca sözel dil becerileri D1: İspanyolca okuma becerileriyle anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu, D2: İngilizce sözel dil becerilerinin ise aynı dildeki okuma becerileriyle ilgili olduğunu göstermiştir. Diller arası ilişki de bulunmuş, yaş kontrol edildikten sonra D2: İngilizce sözel dil becerileri D1: İspanyolca okuma ve sözel dil becerilerini, D1: İspanyolca sözel dil becerileri ise D2: İngilizce okuma becerilerini anlamlı olarak yordamıştır. Benzer bir şekilde Pearson (2002), ilköğretim 2. ve 5. Sınıflara devam eden D1: İspanyolca – D2: İngilizce iki dilli ve İngilizce tek dilli çocuklarda anlatı becerilerini *Kurbağa, Neredesin?* (Mayer, 1969) hikayesinin anlatımlarıyla karşılaştırmıştır. Anlatı kalitesi iki temel düzlemde incelenmiştir: (1) Dil düzeyi (lokal düzey): Sözcüksel ve dil bilgisel unsurlar, (2) Hikaye düzeyi (bütünsel düzey): Hikayenin düzeni, sıralaması, anlatıcının bakış açısı gibi unsurlar ele alınmıştır. Sonuçlara bakıldığında yüksek SES, büyük yaş ve tek dilli olmanın avantaj yarattığı ortaya çıkmıştır. Tek dilli çocuklar hikaye düzeyinde iki dilli yaşlılarına nazaran daha iyi performans sergilerken, dil bilgisel alandaki farkın daha büyük olduğu ortaya konmuştur. Muñoz ve ark. (2003) dört ve beş yaş İngilizce konuşan düşük SES Latin kökenli çocukların *Kurbağa, Neredesin?* (Mayer, 1969) hikayesinin anlatımlarını incelemiştir. Beş yaş çocukların dört yaş çocuklarına nazaran daha gelişmiş hikayeler ürettikleri ve birden fazla tamamlanmış olay anlattıkları ortaya konulmuştur. Hikayelerde göze çarpan bir önemli unsur başlangıç olayının ve sonuç ifadelerinin çoğunlukla atlanması olmuştur. Toplam sözce sayısı ve toplam farklı kelime sayısı açısından yaş gruplarında fark bulunmazken, beş yaş çocukların sözdizimsel açılarından daha az hata yaptıkları ve dört yaş çocuklara nazaran daha fazla tamamlanmış hikaye bölümü anlattıkları görülmüştür. Toplam sözce ve farklı kelime sayısında fark bulunmaması tek dilli çocukların anlatı becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bazı ölçümlerin düşük SES iki dilli çocuklar için yeterince hassas olmadığını düşündürmüştür (Muñoz ve ark., 2003).

İki dilli çocukların anlatı becerilerini araştırırken bir önemli unsur da D1 ve D2 arasındaki farklılıklar ve gelişim evreleridir. Gutiérrez-Clellen (2002), yedi-sekiz yaş arasındaki iki dilli çocukların hem D1: İspanyolca hem de D2: İngilizce'deki anlatı becerilerini hikaye hatırlama, hikaye kavrama ve hikaye anlatma görevi kullanarak araştırmıştır. Çocuklar, hikaye anlatımı ve hikaye kavrama performansları karşılaştırıldığında, bağlamsallaştırılmış resimlerin ipucu sağladığı hikaye anlatma görevinde hikaye kavrama görevine nazaran önemli ölçüde daha iyi performans göstermişlerdir. D1: İspanyolca ve D2: İngilizce'deki performans karşılaştırıldığında, çocukların büyük bir bölümü D2: İngilizce oturumlarında hikaye kavrama ve hikaye hatırlama unsurlarında iyi performans göstermiş, öte yandan hikaye anlatımında çocukların çoğunluğu D1: İspanyolca'da daha iyi performans göstermiştir. Sonuç olarak, D1 ve D2'deki anlatı becerileri iki dilli birey için her iki dil için farklı zorluklar taşıyor olabilir.

Anlatı becerileri, dil ediniminde önemli bir kilometre taşı olarak kabul edilmektedir. Anlatı söylemi çocuklarda dilbilimsel karmaşıklık açısından dil üretiminin tepe noktası olarak görülmektedir (Küntay, 2002). Bu nedenle anlatı becerileri, ikinci dil ediniminin anadil üzerindeki etkilerini incelemek için çok elverişli bir zemin oluşturmaktadır. Anlatı becerilerini ölçüm aracı olarak kullanmak, D1 ve D2'deki dil bilgisel yetkinliği ölçmek için de standardize ölçüm araçlarından daha gerçekçi bir tablo sunmaktadır. Yukarıda ele alınan çalışmalarda toplum dilinin iki dilli çocuğun anadili olmadığı dolayısıyla sonuçları itibariyle bu çalışmaya ışık tutmakta eksik kaldığı bir gerçektir ancak alan yazında anadilin toplum hakim dili olup erken yaşta bu denli ikinci dile maruz kalmanın yoğun olduğu örnekler yok denecek kadar azdır.

Araştırma okul öncesi dönemde D2: İngilizce'ye yoğun bir şekilde maruz kalmanın D1: Türkçe anlatı becerileri açısından nasıl sonuçlar doğurduğunu beş ve yedi yaş tek dilli ve iki dilli çocukların hem D1 hem de D2 deki performanslarını karşılaştırmayı hedeflemektedir. Araştırma hipotezleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Hipotez 1: Üç yaş civarından başlanarak alınan D2 eğitimi dolayısıyla beş yaş çocuklarının D1 anlatı becerileri, iki dilli çocuklarda tek dilli çocuklara göre daha düşük olacaktır.

Hipotez 2: İlköğretimde altı yaştan başlayarak D2 eğitiminin azalmasından ötürü yedi yaş grubundaki çocuklar iki okul yılı D1 ağırlıklı eğitim almış olacaklarından, yedi yaş çocuklarda iki dilli ve tek dilli çocuklar arasındaki fark anlatı kurgusunda ve dil bilgisel karmaşıklıkta bulunmayacaktır.

Hipotez 3: Yaşla gelen gelişime bağlı olarak yedi yaş çocukları beş yaş çocuklardan kelime dağarcığı, anlatı becerileri kurgusu ve dil bilgisel karmaşıklık açısından daha yetkin olacaktır.

Hipotez 4: İki dilli çocukların D1 ve D2'deki anlatılarının anlatı becerileri kurgusu ve dil bilgisel karmaşıklık açısından farklılık göstermeyecektir.

Hipotez 5: D1 kelime dağarcığı açısından iki dilli çocuklar tek dilli çocuklardan daha düşük performans gösterecek, buna karşın iki dilli çocuklar yönetici işlev görevlerinde tek dilli çocuklardan daha yetkin olacaklardır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmaya 51 iki dilli, 61 tek dilli toplam 112 çocuk katılım göstermiştir. Yaş gruplarına dair detaylara Tablo 1'de yer verilmiştir. Tüm katılımcılar Türk ailelere mensup, anne ve babası Türk olan çocuklardan oluşmaktadır. İki dilli çocuklar yoğun D2: İngilizce'ye üç yaş gibi erken bir yaşta başlamışlardır. Tüm çocukların iki buçuk-üç yaşta okula başladıkları okuldan teyit edilmiş dolayısıyla iki dilli çocukların iki buçuk-üç yaştan itibaren ikinci dilde eğitim aldıklarından emin olunmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların dil grubuna ve cinsiyetine göre ortalama yaş (ay) ve standart sapma bilgileri

	Tek dilliler				İki dilliler			
	Kız		Erkek		Kız		Erkek	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS
5 yaş grubu	70.11	3.42	68.36	3.38	68.63	3.35	69.27	4.69
7 yaş grubu	88.76	4.46	91.19	4.77	92.00	3.15	92.73	3.85
N	34		27		25		26	

Veri Toplama Araçları

Dil becerileri görevleri. Çocukların Türkçe dil becerileri Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ)- Alıcı dil alt testiyle ölçümlenmiştir (Kazak-Berument ve Güven, 2013). Test 2 -12 yaş arası çocukların Türkçe kelime dil bilgilerini ölçümlemek için oluşturulmuş standardize bir ölçüm aracıdır. TİFALDİ Alıcı dil alt testi (Kazak-Berument ve Kazak, 2013) 159 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde dört farklı resimden oluşmakta ve çocuğun ona yöneltilen kelimeyi bu dört seçenek içinden işaret etmesi beklenmektedir. Testin standardizasyonu için Türkiye çapında 61 ilde 3,755 çocuktan veri toplanmıştır. Güvenilirlik çalışması sonunda test-tekrar test (.99) ve iç tutarlılık kat-

sayılarının hem bütün örneklem (.99) hem de her yaş grubu için ayrı ayrı (.88 - .99) hesaplandığında yüksek oldukları bulunmuştur. Bu test hem tek dilli hem de iki dilli çocuklara uygulanmıştır. İki dilli çocukların İngilizce kelime bilgisini ölçmek amacıyla farklı günde ve farklı araştırmacıyla gerçekleştirilen İngilizce oturumda Peabody Picture Vocabulary Test-4 (Dunn ve Dunn, 2007) uygulanmıştır. Test, 228 test maddesinden oluşmakta ve TİFALDİ (Kazak-Berument ve Güven, 2013) gibi her bir sayfadaki dört resim arasından verilen kelimeye karşılık gelen resmin seçilmesi istenmektedir. PPVT-4 testinin (Dunn ve Dunn, 2007) standardizasyon çalışması yaşları iki yaş altı ay ve 81 arasında değişen 3,540 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. PPVT-4'ün (Dunn ve Dunn, 2007) test-tekrar test katsayısı A formu için .92, B formu için ise .94 olarak hesaplanmış olup iç tutarlılık katsayısı her iki form için de .95'dir. TİFALDİ (Kazak-Berument ve Güven, 2013) ve PPVT (Dunn ve Dunn, 2007) ölçümleri için yaş grupları arasındaki farklılıklara bakabilmek adına ham puanlar dikkate alınmıştır.

Anlatı becerileri görevi. Resimli ve yazısız bir kitap olan *Kurbağa, Neredesin?* (Mayer, 1969) uyaran olarak kullanılmıştır. Araştırmacı kitabı daha önce görmediği izlenimi vermek için içlerinde aynı kitap bulunan üç zarf arasından katılımcı çocuğun seçim yapmasını ister. Bu sayede zarfın içinden *Kurbağa, Neredesin?* kitabı çıkınca kitabı ilk kez görmüş gibi davranır. Bu anlatının olabildiğince detaylı olmasını sağlamaktadır. Katılımcı çocuk hikayeyi daha önce duymamış birine daha detaylı anlatacaktır. Katılımcı çocuktan önce tüm kitaba sonuna kadar bakması ve hikayeyi anlaması, daha sonra istediğinde tekrar kitaba bakarak hikayeyi araştırmacıya anlatması istenir. Araştırmacı katılımcı çocuğun karşısına oturur ve bu sayede çocuk kitaba bakarken ortak bağlam durumunu önlemiş olur. Tüm anlatılar video kamerayla daha sonra deşifre edilmek ve kodlanmak üzere kaydedilmiştir. Hem tek dilli hem de iki dilli çocuklar bu görevi tamamlamışlardır. Anlatı beceri görevi, iki dilli çocuklar için farklı bir araştırmacı tarafından farklı bir günde yapılan İngilizce oturumda İngilizce olarak da uygulanmıştır.

Yönetici işlevler görevi. Katılımcı çocukların yönetici işlevlerini değerlendirmek amacıyla işler belleğin ölçümlendiği Wechsler Intelligence Scale for Children-R (WISC-R, Wechsler, 1974) ters sayı dizisi görevi uygulanmıştır. Buna göre katılımcı çocuklardan ardı ardına kendilerine söylenen sayıları ters sırayla tekrar etmeleri istenmiştir. Öncelikle iki sayıyla başlanmış katılımcı ardı ardına iki kere yanlış yapana kadar zihinde tutulması istenen sayı miktarı birer birer artırılmış ve en fazla yedi sayıya kadar devam edilmiştir.

Demografik Bilgi Formu. Katılımcı çocukların aileleri gelir, eğitim düzeyi ve evdeki dil uygulamalarını içeren bir demografik bilgi formu çevrimiçi olarak tamamlamışlardır.

İşlem

Tüm çocuklar okulların bitimine yakın değerlendirmeye alınmıştır. Bu sayede D2'ye maruz kalma süresi beş yaş iki dilli çocuklar için üç okul yılı olarak maksimum düzeydeyken ele alınmıştır. Benzer bir şekilde yedi yaş iki dilli çocuklar da iki okul yılı boyunca D1 açısından yoğun bir eğitim almış olacaktadırlar. Katılımcılar kendi okullarında sessiz bir odada tek tek test edilmişlerdir. Tüm çocuklar önce Türkçe oturumu almışlardır. İngilizce oturumlar iki dilli çocuklar için Türkçe oturumdan sonra en çok iki hafta içinde tamamlanmıştır. Türkçe oturumlarda sırasıyla anlatı becerileri görevi ve TİFAL-Dİ (Kazak-Berument ve Güven, 2013) uygulanmıştır. İki dilli çocuklara farklı bir günde gerçekleştirilen İngilizce oturumlarda ise sırasıyla anlatı becerileri görevi ve PPVT-4 (Dunn ve Dunn, 2007) İngilizce olarak uygulanmıştır.

Araştırma Deseni

2x2 (Yaş grubu x dil grubu) betimsel desen uygulanmıştır. Yaş grubu beş ve yedi yaş çocuklardan oluşmaktadır. Dil grupları ise tek dilli ve iki dilli çocuklar olarak tanımlanmıştır. Tek dilli ve iki dilli çocuklar devam etmekte oldukları okul türlerine göre aşağıdaki biçimde tanımlanmışlardır.

1) D1 yuvalara veya aynı yuvaların ilköğretim okullarına devam eden tek dilli çocuklar: Tek dilli çocukların devam ettikleri yuvalarda eğitim dili tamamen Türkçe olup haftada iki-üç saat İngilizce eğitim uygulanmaktadır. İlköğretim sınıflarında ise haftada altı saat İngilizce eğitim uygulanmaktadır.

2) D2 yuvalara veya aynı yuvaların ilköğretim okullarına devam eden iki dilli çocuklar: Tam zamanlı D2 yuvalar günde sekiz saat İngilizce eğitim vermektedir. Araştırmaya katılan beş yaş iki dilli çocuklar bu yuvalara devam etmekte, yedi yaş iki dilli çocuklar yuvaların devamı olan ilköğretim okullarına devam etmektedir. Bu ilköğretim okullarında eğitim Türkçe olup haftada 10 saat İngilizce eğitim programı uygulanmaktadır. Tüm iki dilli çocukların ikinci dile başlama yaşı üç veya daha erkendir.

Kodlama

Anlatı söyleminin kurgusal ve dil bilgisel değerlendirilmesi için planlanan üç farklı kodlama şeması aşağıda sunulmuştur. Kodlama öncesinde tüm hikayelerin videoları iz-

lenerek transkripsiyonları tamamlanmıştır. Transkripsiyonlar iki ayrı kodlayıcı tarafından yapılmış ve %100 uyum bulunmuştur.

Tablo 2. Hikayenin Kurgusal Kodlama Şeması*

Kurbağa Hikayesi Unsurları	Akış	Perspektif / Duygu	Canlılık
+2 Kaybolan kurbağadan bahseder	0 Resim tanımlama	-2 'burada' 'orada' 'şimdi' ifadelerinin kullanımı (kendine dair perspektif, hikayeye değil) - kaybedilen puan	
+1 'Aramak' ifadesini kullanır			
+2 Aramaya başlamasını ifade eder	3 Bağımsız olaylar anlatma	Karakter tanımında yetersizlik (hemen zamir kullanımına geçme) -1 ana karakter -1 diğer karakterler	-2 yer yer anlaşılmaz veya düzensiz ifadeler- kaybedilen puan
+1 Kurbağasını bulur	4 Birbirini takip eden olaylar (bazıları, hepsi değil)	Referans kullanımında aksaklık (okuyucu 'kim' sorusu sormak durumunda kalır) -1 bir hatalı referans kullanımı -2 iki hatalı referans kullanımı -4 beş ya da daha fazla hata	Akışta bozulma -2 dinleyicinin hikayeyi takibini zorlaştıran anlatımlar/ donukluk
+1 Kurbağayı götürür	-1 resim tanımlama için kaybedilen puan -1 gereksiz detay için kaybedilen puan		
(6) Ortalama	(6) Fiili Olaylar	(6) Tarafsız Gözlemci	(6) Gerçekçi form
+1 Amaçtan bahseder	7 Ayrıntılı olaylar	+1 Niyet atfetme	Canlı veya merak uyandıran anlatım +1 nakarat kullanımı
+1 Başarısızlıktan bahseder (bulamama)		+1 İç durumla ilgili bilgi verme (duygu ifadeleri, 1 ya da 2)	+1 uygun haykırış kullanımı
	8 Sıradüzeli Yapı (başlangıç/genişleme/bitiş) (Olayların vurgulanması)	+1 üç ya da daha fazla iç durum bilgileri	+1 dolaysız anlatım kullanımı
+4 Ana karakterin geyik boynuzlarını dal zannetmesinden bahseder	12 Geçmişe yönelik veya geleceğe yönelik özet +2 özet ifadeleri +3 ikiden fazla özet ifadesi	+3 İronik perspektif kullanımı (ör. cansız varlıklara duygu atfetme)	Mecaz kullanımı +1 her biri 1 puan en fazla 3 puan
/12	/12	/12	/12
			Toplam /48

*Pearson, 2002.

Hikayenin kurgusal kodlaması. Bu kodlama için Pearson'ın (2002) çalışmasındaki şema esas alınmıştır. Bu şemanın seçilmesindeki ana etken bu kodlamanın iki dilli çocukların ürettikleri *Kurbağa* hikayelerinde kullanılmış olması ve pek çok alt bileşeni içermesidir (Bkz. Tablo 2). Kodlama şeması dört ana maddeden oluşmaktadır: (1) Hikayenin genel kurgusunu yansıtan *kurbağa hikayesi unsurları*, (2) Hikayenin hiyerarşik organizasyonunu yansıtan *akış*, (3) Göndergesellik kullanımı, niyet ve duygu aktarımı içeren *perspektif/duygu* ve (4) dinleyicinin ilgisini canlı tutma araçlarını yansıtan *canlılık*.

Hikayenin dilbilgisel kodlaması. Bu kodlama için Berman ve Slobin'in (1994) araalarında Türkçe de bulunan farklı dillerde *Kurbağa* hikayelerinin yapılarını karşılaştırmak için oluşturdukları şema esas alınmıştır. Buna göre cümlecik "içinde yüklem barındıran ve tek bir durumu (iş, oluş, hal) ifade eden birim"dir (Berman ve Slobin, 1994, s.660). Buna göre kodlama öncesinde tüm yan ve temel cümlecikler alt alta sıralanacak şekilde ayrılmış ve cümlecikler dilbilimsel karmaşıklık açısından kodlanmıştır. Bu şemaya göre basit cümleler, eylemlilik cümleleri, bağlaçlı yan cümleler, zarf cümleleri, bağ-fiil cümleleri belirlenmiştir. Basit cümle dışındaki yapılar karmaşık olarak kategorilendirilmiştir. Kodlamalar hem Türkçe hem de İngilizce anlatılar için yapılmıştır (Bkz. Tablo 3 ve 4).

Tablo 3. Dilbilgisel Karmaşıklık Kodlama Şeması – Türkçe

Dilbilgisel Karmaşıklık Unsurları	Tanım	Örnek
Basit cümlecik	Tek yüklemli cümlecik	- <i>Bir çocuk vardı</i>
Eylemlilik cümlecikleri	-mak ekiyle oluşturulmuş iki yüklemli cümlecik	- <i>Kurbağayı bulmak istedi</i> - <i>Koşmaya başladı</i>
Bağlaçlı yan cümlecik	'Ve', 'ama', 'sonra' gibi bağlaçlarla bağlanan iki cümlecik	- <i>evden çıktı ve aradı kurbağasını</i>
Zarf cümlecikleri	Yantümce bağlaçlı ile bir araya getirilen iki cümlecik -dığı zaman -dığı için -dıktan sonra	- <i>Köpek düşüktken sonra kızdı ona</i>
Beğ-fiil cümlecikleri	Bağlı cümlecikler: <i>Fiil+ken (koşarken)</i> <i>Fiil+ince (koşunca)</i> <i>Fiil+ip (koşup)</i> <i>Fiil+erek (koşarak)</i> <i>Fiil+a Fiil+a (koşa koşa)</i>	- <i>Köpek yere düşünce sinirlendi çocuk</i>

Tablo 4. Dilbilgisel Karmaşıklık Kodlaması- İngilizce

Dilbilgisel Karmaşıklık Unsurları	Tanım	Örnek
Basit cümlecik	Tek yüklemlili cümlecik	- <i>the boy shouted</i>
Eylemlilik cümlecikleri	-‘to’ ekiyle oluşturulmuş iki yüklemlili cümlecik	- <i>the boy wanted to run</i>
Bağlaçlı yan cümlecik	‘and’, ‘but’, gibi bağlaçlarla bağlanan iki cümlecik	- <i>the child shouted and ran</i>
Zarf cümlecikleri	Yantümce bağlacı ile bir araya getirilen iki cümlecik, ‘because’, ‘after’, ‘when’, ‘while’, ‘so’ kullanılarak oluşturulan yapılar	- <i>the boy was so sad because he lost his frog</i>

Kodlayıcılar arasındaki uyum uzlaşma sağlanan kodlama ölçütlerinin toplam kodlama ölçümlerine oranıyla hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki uyum anlatının kurgusal kodlama için .93 ($\kappa = .91$, %95 Güven Aralığı: .89 - .94) ve dilbilgisel kodlama için .94 ($\kappa = .92$, %95 Güven Aralığı: .91 - .96, $p < .01$) olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Ön Analizler

İki dilli çocukların devam etmekte oldukları eğitim kurumları üst gelir düzeyi ailelere hitap etmekte olup tek dilli çocukların devam ettikleri kurumlar da benzer özellikte olanların arasından seçilmiştir. Katılımcı ailelerden gelir ve eğitim düzeylerini bildiren bir demografik form doldurmaları istenmiştir. Sonuçlara göre tüm aileler yüksek SES’ye sahip olup gelir düzeyi açısından iki dilli çocukların aileleri tek dilli çocukların ailelerinden sınırda düzeyde daha yüksek gelire sahip olarak bulunmuş ($t(105) = -1.98$, $p = .05$) ancak anne eğitim düzeyi açısından farklılaşma görülmemiştir ($t(110) = -1.64$, $p = .10$). Buna istinaden gruplar arası farklılıkların SES’den kaynaklanma ihtimali dışlanmıştır.

Yalnızca iki dilli çocuklara uygulanan PPVT-4 (Dunn ve Dunn, 2007) sonuçlarına göre yedi yaş iki dilli çocukların ($Ort. = 99.56$, $SS = 22.66$) ortalama olarak anadili İngilizce olan çocuklarla kıyaslandıklarında 28. yüzdellik dilimde, beş yaş iki dilli çocukların ise ($Ort. = 72.54$, $SS = 20.12$) 16. yüzdellik dilimde yer aldıkları görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında hem yedi yaş hem de beş yaş iki dilli çocukların anadili İngilizce olan çocuklarla benzer İngilizce dil bilgisine sahip oldukları ve dolayısıyla iki dilli olarak adlandırılabilirler ortaya koyulmuştur.

Bulguların sunumu hipotezlerle olan eşleşmelerine göre sıralanıp gerçekleştirilmiştir.

Hipotez 1, Hipotez 2 ve Hipotez 3

Hipotez 1, 2 ve 3'ün sınanması amacıyla Türkçe hikaye kurgusu ve dil bilgisel karmaşıklık düzeylerinin karşılaştırması 2 (Yaş: beş ve yedi yaşlar) x 2 (Dil grubu: tek dilli ve iki dilli) faktöryel ANOVA testleriyle gerçekleştirilmiştir.

Türkçe hikaye kurgusu. Hikaye kurgusu ölçümlerinin tek dilli ve iki dilli çocukların yaşlarına göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5'te görülebilir.

Tablo 5. Hikaye Kurgusu: Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Türkçe ve İngilizce Ortalama Puan ve Standart Sapmaları

	Tek dilli -Türkçe				İki dilli- Türkçe				İki dilli- İngilizce			
	5 yaşlar		7 yaşlar		5 yaşlar		7 yaşlar		5 yaşlar		7 yaşlar	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS
Kurbağa hikâyesi unsurları	5.26	2.8	6.85	2.65	2.92	2.71	5.64	2.46	4.46	2.76	3.45	2.19
Akış	6.30	2.64	8.91	1.89	4.46	2.60	6.28	1.70	4.46	2.33	6.09	2.56
Perspektif/Duygu	2.15	2.94	7.36	1.45	2.42	2.53	2.60	2.63	4.34	2.33	6.95	3.71
Canlılık	3.04	1.63	5.85	0.91	2.35	1.13	3.00	2.04	5.00	2.40	4.13	2.21
Toplam puan	16.74	8.43	28.97	5.29	12.15	7.02	17.52	7.06	18.26	8.29	20.5	7.78
N	27		33		26		25		26		22	

Kurbağa hikayesi unsurları için dil grubunun ana etkisi bulunmuştur. Buna göre tek dilli çocuklar ($Ort. = 6.13, SS = 2.81$) iki dilli çocuklara ($Ort. = 4.25, SS = 2.91$) nazaran daha iyi performans göstermişlerdir, $F(1, 107) = 12.18, p < .001, \eta^2_p = .10$. Yaşın da ana etkisi bulunmuş, 7 yaş çocukların ($Ort. = 6.33, SS = 2.62$) 5 yaş çocuklardan ($Ort. = 4.11, SS = 2.97$) daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir, $F(1, 107) = 17.97, p < .001, \eta^2_p = .02$. Yaş ve dil grubunun etkileşim etkisine rastlanmamıştır, $F(1, 107) = 1.23, p = .27$.

Akış puanlaması için yine dil grubunun ve yaşın ana etkisi bulunmuş, tek dilli çocuklar ($Ort. = 7.73, SS = 2.59$) iki dilli çocuklara ($Ort. = 5.35, SS = 2.36$) nazaran daha iyi performans göstermişlerdir, $F(1, 107) = 27.39, p < .001, \eta^2_p = .20$. Yedi yaşlar ($Ort. = 7.59, SS = 2.22$) beş yaşlara ($Ort. = 5.39, SS = 2.75$) kıyasla daha iyi performans göstermişlerdir, $F(1, 107) = 26.99, p < .001, \eta^2_p = .20$. Yaş ve dil grubunun etkileşim etkisi bulunmamıştır, $F(1, 107) = 0.87, p = .35$.

Perspektif ve duygu açısından incelendiğinde yine yaş ve dil grubunun ana etkisi bulunmuş, yedi yaşlar ($Ort. = 5.31, SS = 3.12$) beş yaşlardan ($Ort. = 2.28, SS = 2.72$) daha iyi perspektif ve duygu aktarımı yapabilmişlerdir, $F(1, 107) = 34.45, p < .001, \eta^2_p = .24$. Tek dilliler ise ($Ort. = 5.01, SS = 3.44$) iki dillilerden ($Ort. = 2.51, SS = 2.55$) daha

iyi perspektif ve duygu aktarımı yapabilmişlerdir, $F(1, 107) = 23.87, p < .001, \eta^2_p = .18$. Yaş ve dil grubunun etkileşim etkisi de bulunmuştur, $(F(1, 107) = 30.08, p < .001, \eta^2_p = .02)$. *Post-hoc t*-testi sonucuna göre beş yaş grubu için tek dilli ($Ort. = 2.15, SS = 2.94$) ve iki dilli ($Ort. = 2.42, SS = 2.53$) çocuklar arasında farkın bulunmadığı ($t(51) = 0.36, p = .72$) ancak yedi yaş grubu için tek dilli ($Ort. = 7.36, SS = 1.45$) çocukların iki dilli ($Ort. = 2.60, SS = 2.63$) çocuklardan daha iyi performans gösterdikleri ($t(56) = 8.79, p < .001$) bulunmuştur.

Dinleyicinin ilgisini canlı tutmaya yönelik canlılık puanlamasında yaş ($F(1, 105) = 38.81, p < .001, \eta^2_p = .27$) ve dil grubunun ($F(1, 107) = 40.48, p < .001, \eta^2_p = .27$) ana etkisi, ayrıca yaş ve dil grubunun etkileşim etkisi $F(1, 107) = 15.04, p < .001, \eta^2_p = .12$ görülmüştür. Yine yedi yaş grubu çocuklar ($Ort. = 4.62, SS = 2.05$) beş yaş grubu çocuklardan ($Ort. = 2.69, SS = 1.44$), tek dilliler ($Ort. = 4.58, SS = 1.89$) de iki dillilerden ($Ort. = 2.66, SS = 1.66$) daha iyi performans göstermişlerdir. Etkileşim etkisi incelendiğinde yedi yaş tek dilli çocukların ($Ort. = 5.85, SS = 0.91$) iki dilli yaşlılarından ($Ort. = 3.00, SS = 2.04$) daha iyi performans sergiledikleri ($t(56) = 7.16, p < .001$) ancak bu farkın beş yaş iki ($Ort. = 2.35, SS = 1.13$) ve tek ($Ort. = 3.04, SS = 1.63$) dilli çocuklarda bulunmadığı ($t(51) = 1.78, p = .08$) ortaya çıkmıştır.

Anlatıdaki dil bilgisel karmaşıklık. Anlatılar öncelikle toplam sözcük sayısı ve toplam cümlecik sayısı açısından karşılaştırılmıştır. Tek dilli ve iki dilli çocukların karşılaştırılması için 2 (Yaş: beş ve yedi yaş) x 2 (Dil grubu: tek dilli ve iki dilli) faktöryel ANOVA uygulanmıştır. Toplam sözcük sayısı açısından sonuçlara bakıldığında dil grubunun anlamlı bir ana etkisi bulunmuş ($F(1, 107) = 10.98, p < .001, \eta^2_p = .09$), tek dilli çocukların ($Ort. = 182.13, SS = 63.92$) yaştan bağımsız olarak iki dilli çocuklardan ($Ort. = 137.59, SS = 76.42$) daha fazla sözcük kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Yaşın sınırlı ana etkisi bulunmuştur, $F(1, 107) = 3.79, p = .05, \eta^2_p = .03$. Buna göre yedi yaş grubu ($Ort. = 174.42, SS = 47.61$) beş yaş grubundan ($Ort. = 147.51, SS = 91.93$) daha fazla sözcük kullanmıştır. Yaş ve dil grubunun etkileşim etkisi bulunmamıştır ($F(1, 107) = 2.39, p = .13$).

Toplam cümlecik sayısına göre karşılaştırma yapıldığında yine dil grubunun etkisi bulunmuş, tek dilli çocuklar ($Ort. = 47.13, SS = 14.07$) iki dilli yaşlılarına ($Ort. = 34.96, SS = 15.46$) nazaran daha fazla sayıda cümlecik kullanmıştır ($F(1, 107) = 19.17, p < .001, \eta^2_p = .15$). Yaşın ana etkisi bulunmuştur, $F(1, 107) = 7.83, p < .01, \eta^2_p = .07$. Buna göre yedi yaş grubu çocuklar ($Ort. = 45.34, SS = 10.98$) beş yaş grubundan ($Ort. =$

37.38, $SS = 19.16$) daha fazla sözcük kullanmıştır. Ancak yaş ve dil grubunun etkileşim etkisi bulunmamıştır, $F(1, 107) = 2.62, p = .11$.

Kullanılan tüm cümlecikler basit ve karmaşık yapılar olarak kodlanmış (Bkz. Tablo 7) ve karmaşık cümlecik sayısının tüm cümlecik sayısına oranlanmasıyla dil bilgisel karmaşıklık düzeyi yüzdesine ulaşılmıştır. Karmaşık cümlecik yüzdesi bağımlı değişken olarak alınıp tek dilli ve iki dilli çocukların karşılaştırılması için 2 (Yaş: beş ve yedi yaş) x 2 (Dil grubu: tek dilli ve iki dilli) faktöryel ANOVA uygulanmıştır.

Tablo 6. Toplam Sözcük Sayısı, Cümlecik Sayısı, Basit ve Karmaşık Cümlecik Yüzde Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Tek dilliler				İki dilliler-D1*				İki dilliler-D2*			
	5 yaşlar		7 yaşlar		5 yaşlar		7 yaşlar		5 yaşlar		7 yaşlar	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SD	Ort.	SS	Ort.	SS
Toplam sözcük sayısı	177.5	80.1	185.7	47.9	116.4	94.3	159.6	43.6	195.5	91.2	207.2	71.2
Toplam cümlecik sayısı	45.4	16.8	48.5	11.5	29.1	18.2	41.1	8.8	28.4	8.3	31.8	8.9
Basit cümlecikler	0.48	0.15	0.49	0.15	0.71	0.22	0.57	0.12	0.87	0.11	0.73	0.18
Karmaşık cümlecikler	0.52	0.15	0.51	0.15	0.29	0.22	0.43	0.12	0.13	0.11	0.27	0.18

*D1: Türkçe, D2: İngilizce

Sonuçlar hem yaşın ($F(1, 107) = 7.61, p < .01, \eta^2_p = .07$) hem de dil grubunun ($F(1, 107) = 16.99, p < .001, \eta^2_p = .14$) karmaşık cümlecik kullanımı üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Yedi yaş çocukları ($Ort. = .48, SS = .14$) beş yaş çocuklarına ($Ort. = .39, SS = .21$) nazaran daha fazla oranla karmaşık cümlecik kullanmıştır. Buna ek olarak tek dilli çocuklar ($Ort. = .36, SS = .19$) yaştan bağımsız olarak iki dilli çocuklardan ($Ort. = .50, SS = .15$) daha fazla oranda karmaşık cümlecik kullanmışlardır. Yaş ve dil grubunun etkileşim etkisi bulunmamıştır, $F(1, 107) = 2.39, p = .13$.

Hipotez 4

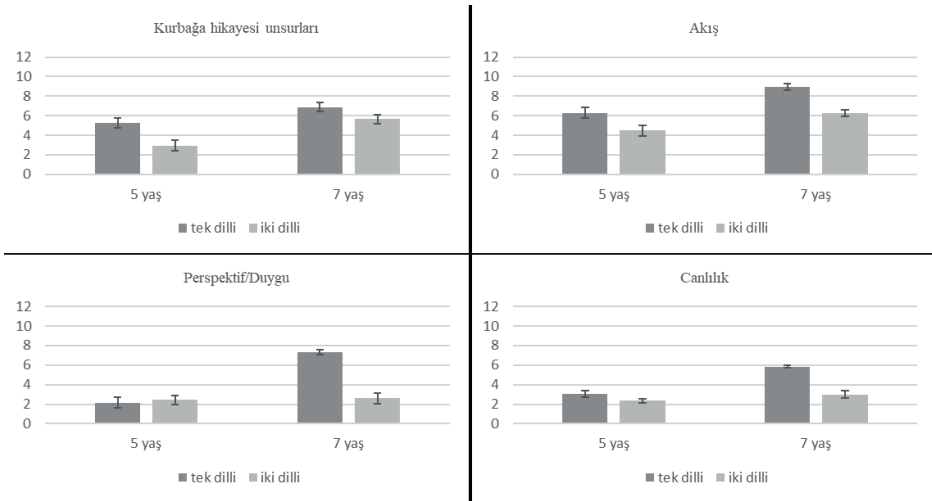
Hipotez 4'ün sınanması amacıyla iki dilli çocukların D1 ve D2 deki hikayeleri 2 (Dil: D1 ve D2) x 2 (Yaş: beş ve yedi yaş) karma desen ANOVA kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Türkçe ve İngilizce hikaye kurgusu. Kurbağa anlatısı unsurları için yaşın ($F(1, 46) = 1.45, p = .24$) ve dilin ($F(1, 46) = 0.16, p = .69$) ana etkisi bulunmazken, anlamlı bir yaş ve dil etkileşim etkisi görülmüştür, $F(1, 46) = 17.79, p < .001, \eta^2_p = .28$. Beş yaş iki dilli çocuklar D2'de ($Ort. = 4.46, SS = 2.76$) D1'den ($Ort. = 2.92, SS = 2.72$) daha iyi performans göstermişlerdir, $t(25) = -2.38, p < .01$. Buna karşılık yedi yaş çocuklar D1'de ($Ort. = 5.50, SS = 2.42$) D2'den ($Ort. = 3.45, SS = 2.19$) daha yüksek puan almışlardır, $t(21) = 3.01, p < .01$.

Akış için dilin ana etkisine ($F(1, 46) = 0.06, p = .81$) ve yaşla etkileşim $F(1, 46) = 0.02, p = .89$) etkisine rastlanmamıştır. Yaşın ana etkisi bulunmuş, yedi yaş iki dilli çocuklar ($Ort. = 6.11.41, SS = 1.80$) beş yaş iki dilli çocuklardan ($Ort. = 4.45, SS = 2.13$) daha iyi performans sergilemişlerdir, $F(1, 46) = 11.61, p < .001, \eta^2_p = .28$.

Perspektif ve duygu açısından incelendiğinde dilin ana etkisi bulunmuştur, $F(1, 46) = 38.30, p < .001, \eta^2_p = .45$. İki dilli çocuklar D2’de ($Ort. = 5.41, SS = 1.90$) D1’e ($Ort. = 2.43, SS = 2.57$) nazaran daha yüksek puanlar almışlardır. Yaşın ana etkisi $F(1, 46) = 3.144, p = .08$ ile yaş ve dilin etkileşim etkisi ($F(1, 46) = 2.48, p = .12$) bulunmamıştır.

Canlılık ile ilgili karşılaştırmalar yapıldığında dilin ana etkisi bulunmuştur, $F(1, 46) = 44.60, p < .001, \eta^2_p = .49$. Buna göre iki dilli çocukların D2’deki ($Ort. = 4.83, SS = 2.14$) performansları D1’den ($Ort. = 2.48, SS = 1.50$) daha yüksektir. Yaşın ana etkisi ($F(1, 46) = 0.66, p = .42$) ile yaş ve dilin etkileşim etkisi ($F(1, 46) = 3.24, p = .08$) bulunmamıştır. Tek dilli ve iki dilli çocukların yaş gruplarına ve her bir alt hikaye kurgusu ölçümüne göre grafik gösterimleri Şekil 1’de temsil edilmiştir.



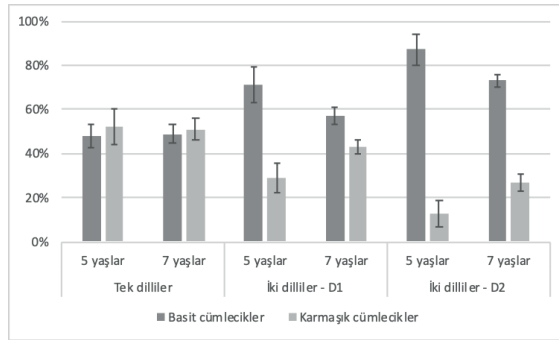
Şekil 1. Tek Dilli ve iki Dillilerde Türkçe Kurbağa Hikayelerinin Kurgusal Karşılaştırılması

Anlatıdaki dil bilgisel karmaşıklık. İki dilli çocukların D1 ve D2’deki anlatılarında-ki dil bilgisel karmaşıklık düzeylerini karşılaştırmak amacıyla 2 (Dil: D1 ve D2) x 2 (Yaş: beş ve yedi yaş) karma desen ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar iki dilli çocukların toplam sözcük sayısına bakıldığında D2’de ($Ort. = 199.61, SS = 71.27$) D1’e ($Ort. = 132.61, SS = 43.61$) nazaran daha fazla sayıda sözcük kullandığını ($F(1, 44) = 38.28, p <$

.01, $\eta^2_p = .47$) göstermiştir. Yaşın ana etkisinin olduğu ($F(1, 44) = 1.24, p = .03, \eta^2_p = .07$) ancak yaş ve dilin etkileşim etkisinin olmadığı ($F(1, 44) = 1.48, p = .23$) bulunmuştur.

Toplam cümlecik sayısına bakıldığında dilin ($F(1, 44) = 7.94, p < .01, \eta^2_p = .15$) ve yaşın ($F(1, 44) = 4.83, p < .05, \eta^2_p = .19$) anlamlı bir ana etkisi bulunmuştur. Buna göre iki dilli çocuklar D1’de ($Ort. = 36.15, SS = 15.41$) D2’ye ($Ort. = 30.17, SS = 9.85$) kıyasla daha fazla cümlecik kullanmışlardır. Yedi yaş iki dilli çocuklar ($Ort. = 36.37, SS = 11.21$) da beş yaş iki dilli çocuklardan ($Ort. = 29.66, SS = 9.15$) daha fazla cümlecik oluşturmuşlardır.

İki dilli çocukların D1 ve D2’de oluşturdukları anlatılarda kullandıkları dilin yapısına yakından bakmak için toplam karmaşık cümle yüzdeleri karşılaştırılmıştır. Karmaşık cümle yüzdeleri karşılaştırıldığında D1’deki anlatılarda ($Ort. = .79, SS = .17$) D2’deki anlatılara ($Ort. = .62, SS = .19$) nazaran daha fazla karmaşık cümle kullanıldığı ($F(1, 44) = 10.77, p < .01, \eta^2_p = .19$) ancak yaş ve dilin etkileşim etkisinin olmadığı ($F(1, 44) = .16, p = .69$) görülmüştür. Yaşın ana etkisi bulunmuştur ($F(1, 44) = 28.03, p < .001, \eta^2_p = .39$). Yedi yaş çocuklarının ($Ort. = .35, SS = .27$) beş yaş çocuklarına ($Ort. = .22, SS = .32$) kıyasla daha yüksek oranda karmaşık cümle yapısı kullandıkları görülmüştür. Tek dilli ve iki dilli çocukların anlatılarda kullandıkları dil bilgisel karmaşıklık düzeylerinin ve iki dilli çocukların hem D1 hem de D2 için karmaşıklık düzeylerinin yaşlara göre grafik gösterimi Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Basit ve Karmaşık Cümle Yüzdelerinin Dil Grubu ve Yaşa Göre D1: Türkçe ve D2: İngilizce için Ortalama Değerleri

Hipotez 5

Hipotez 5’in sınanması amacıyla tek dilli ve iki dilli çocukların TİFALDİ testi (Kazak-Berument ve Güven, 2013) ve ters sayı dizisi görevindeki (Wechsler, 1974) puanları dikkate alınmış ve 2 (Yaş: beş ve yedi yaşlar) x 2 (Dil grubu: tek dilli ve iki dilli) faktöryel ANOVA testleri uygulanmıştır.

Dil becerileri görevleri. Tek dilli ve iki dilli çocukların 2 (Yaş: beş ve yedi yaş) x 2 (Dil grubu: Tek ve iki dilli) faktöryel varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre D1 kelime dağarcığı için uygulanan TİFALDİ (Kazak-Berument ve Güven, 2013) puanlarının farklılaşmadığı görülmüş, dil grubu ana etkisi ($F(1, 108) = .41, p = .53$) ve dil grubu ve yaş etkileşim etkisi ($F(1, 108) = 0.10, p = .75$) bulunmamıştır. Yaşın ana etkisi bulunmuştur ($F(1, 108) = 91.10, p < .001, \eta^2_p = .46$). Buna göre yedi yaş çocukların ($Ort. = 88.41, SS = 5.01$) beş yaş çocuklardan ($Ort. = 72.70, SS = 11.25$) daha iyi performans sergilediği görülmüştür.

Dil becerileri görevlerine ait ortalama değerler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Dil Değerlendirme Araçları: Tek Dilli ve İki Dilli Çocukların Türkçe ve İngilizce Ortalama Puan ve Standart Sapmaları

	Tek dilliler				İki dilliler			
	5 yaş		7 yaş		5 yaş		7 yaş	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS
TİFALDİ	73.46	11.78	88.64	5.54	71.88	10.81	88.12	4.29
PPVT-4	-	-	-	-	72.54	20.12	99.56	22.66

Yönetici işlev görevi. İşler belleğin ölçülmesi için kullanılan Ters Sayı Dizisi (WISC-R, Wechsler, 1974) görevindeki performansın tek dilli ve iki dilli çocuklar açısından karşılaştırılması için 2 (Yaş: beş ve yedi yaş) x 2 (Dil grubu: Tek dilli ve iki dilli) faktöryel ANOVA uygulanmıştır. Sonuçlar iki dilli çocukların ($Ort. = 3.92, SS = 1.61$) tek dilli yaşlılarından ($Ort. = 3.20, SS = 1.21$) daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur, $F(1, 101) = 9.18, p < .001, \eta^2_p = .08$.

TARTIŞMA

Araştırmada erken çocuklukta ikinci bir dil öğrenmenin anadildeki anlatı becerilerindeki kurgusal ve dil bilgisel yapıların üzerindeki etkileri incelemiştir. Bu amaçla Türkçe anadilli olup ikinci dil olarak İngilizce’yi öğrenen iki dilli çocuklarla Türkçe anadilli tek dilli çocuklara anlatı becerileri görevi (*Kurbağa hikayesi*, Mayer, 1969) sözcük dağarcığı testleri ve yönetici işlevler görevleri uygulanmıştır.

Tek dilli ve İki Dilli Çocuklarda D1 Anlatı Becerileri

Hipotez 1’de belirtildiği üzere anlatı becerileri görevinde beş yaş tek dilli çocukların beş yaş iki dilli çocuklardan daha iyi performans sergileyecekleri beklenmiştir. Yanı sıra *Hipotez 2*’de yedi yaşta tek dillilik avantajının kalmayacağı yedi yaş tek dilli ve iki dilli çocukların benzer performans sergileyecekleri öngörülmüştür. Bulgular, kurbağa hika-

yeni unsurları ve akış için beş yaş tek dilli çocukların iki dilli yaşlılarından daha iyi olduklarını ancak perspektif/duygu ve canlılık açısından benzer performans sergilediklerini göstermiştir. *Hipotez 2*'nin aksine tüm unsurlar için yedi yaş grubunda tek dillilik avantajı gözlenmiştir. *Hipotez 3* ile öngörülen yaş arttıkça performansın artması yönündeki varsayımlar karşılanmış, anlatı becerilerinde dil grubundan bağımsız olarak yedi yaş çocukları beş yaş çocuklarından daha iyi performans sergilemişlerdir.

Kurbağa hikayesi unsurları, hikayenin önemli noktalarının dile getirilmesini içermektedir (Pearson, 2002). Bunlar kaybolan kurbağadan bahsetme, kurbağayı arama, bulma ve eve götürme gibi unsurları içerdiği gibi amaçlar ve bu amaç doğrultusunda karşılaşılan başarı ve başarısızlıkları da içermektedir. Sonuçlara bakıldığında, kurbağa hikayesi unsurları için tek dillilik avantajı her iki yaş grubunda da gözlenmiştir. Yedi yaş grubu için gözlenen tek dillilik avantajı beklentilerin tersine gerçekleşmiştir. Bu bulgular Pearson'ın (2002) çalışmasında bulunduğu yedi yaş grubu tek dilli ve iki dilli çocuklar arasında tek dillilerden yana olan avantajla örtüşmektedir. Ne var ki Pearson'ın (2002) çalışmasındaki iki dillilerin ana dili D1: İspanyolca olup büyümekte oldukları toplumun dili D2: Türkçe'dir. Halbuki bu araştırmadaki çocukların yaşadığı toplumun dili Türkçe'dir. Bu açılarından büyük yaş grubunun performansındaki görece düşüklük şaşırtıcıdır. Bu bulgu iki dilli çocuklarda anlatı becerilerindeki hikaye kurgusunda tek dilli yaşlılarına nazaran daha yavaş bir hızla geliştiklerine işaret edebilir. Uccelli ve Páez (2007), iki dilli ve tek dilli okul öncesi çocuklarını, Pearson (2002) şemasını kullanarak boylamsal olarak incelemiştir. Sonuçlar tek dilli çocukların D1: İspanyolca anlatı kalitesinin D2: İngilizce'deki anlatı becerilerini pozitif yönde yordadığını göstermiştir. Sonuçlar temel hikaye unsurlarını kullanmak açısından iki dillilerin tek dillilerle benzer yetkinlikte olduğunu ancak bu unsurların belli bir akış içinde hiyerarşik olarak temaya bağlı dizilimi gibi yönlerden geri kalabileceğini göstermiştir.

Akış unsurları incelendiğinde beklenildiği gibi beş yaş tek dilli çocukların iki dilli yaşlılarından daha iyi performans gösterdikleri bulunmuştur. Bu fark beklenilenin aksine yedi yaş tek dilli çocuklarla iki dilli yaşlıları arasında da gözlenmiştir. Her iki yaş grubu için de tek dilliler hiyerarşik yapıda ve bütünsel temaya uygun hikaye oluşturmada iki dillilere nazaran daha başarılı bulunmuşlardır. Alan yazındaki anlatı becerilerinde tek dilliliğin hiyerarşik ve epizodik yapı açısından avantaj sağladığına ilişkin bulgular bulunmaktadır (Gutiérrez-Clellen 2002; Kupersmitt, Yifat ve Blum-Kulka, 2014; Shrubshall, 1997).

Perspektif ve duygu aktarımı açısından bakıldığında beş yaş iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında fark bulunmamıştır. Yedi yaş grubunda fark olmayacağına ilişkin hipotez doğrulanmamıştır. Hem tek dilli hem de iki dilli çocuklar bu yönden düşük performans göstermişlerdir. Bunun bir nedeni göndergesellik gelişimi açısından henüz yeterince olgunlaşmamış olmaları, anlatı içinde iç duruma gönderge yapmak konusunda henüz gelişmekte oldukları olabilir (Bamberg ve Damrad-Frye, 1991; Berman, 2009; Karmiloff-Smith, 1981). Başka bir açıdan bakıldığında çocukların yedi-dokuz yaştan önce paylaşılan ve paylaşılmayan bilgi içeriğinin sistematik olarak göz önüne alıp buna göre perspektif belirlemeyi başaramamaları bu sonuçlarda rol oynamış olabilir (Kail ve Hickmann, 1992; Küntay, 2002; Serratrice, 2008). Benzer bir şekilde çocuklar beş-yedi yaş aralığında duygu ve perspektifi değerlendirme boyutu konusunda yetkin olmaya başlarlar (Bamberg ve Damrad-Frye, 1991; Berman, 2009; Küntay ve Nakamura, 2004).

Canlılık ile ilgili performansa bakıldığında D1'deki anlatılarda yine tek dilli olma avantajı görülmüş ve her iki yaşta da tek dilliler yaşlılarından daha yetkin bulunmuşlardır. Canlılık dinleyicinin dikkatini ve ilgisini aktif tutma, doğru tonlama kullanma, benzetmeler yapabilme ve akışı bozan takılmaları önlemeyi içerir. Tek dilli çocukların yaşadıkları avantaj, D1'de buna benzer aktiviteleri okul ortamında yapmış olmaları ancak iki dilli çocukların bu tarz aktiviteleri D2'de yapmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Yedi yaşta bulunan tek dillilik avantajının iki okul yılı sonrası bile görülüyor olması, tek ve iki dilliler arasındaki açığın bu kadar sürede kapanmadığına da işaret etmektedir. Bu bulgulara ek olarak dil bilgisel alanda da bulunan farklılıklar anlatı becerilerindeki farklılıkları bir ölçüde açıklayabilir durumdadır. Dil bilgisel bulgular her iki yaş grubunda da karmaşık cümle yapılarının tek dillilerde çok daha fazla kullanıldığını, dolayısıyla daha gelişkin bir dil düzeyinden söz edilebileceğini göstermektedir. D1'de oluşturulan anlatılar aynı zamanda her iki yaş grubunda da daha fazla sayıda sözce ve cümlecik içermektedir. Bulgular bu yönüyle İngilizce-Fransızca iki dilli yetişen Türk göçmen çocuklarıyla yürütülen araştırmalarla paralel sonuçlar göstermektedir. Bu çalışmalarda da D1 ve D2'deki karmaşık cümle yapısı iki dillilerde tek dillilerden daha düşük düzeyde bulunmuştur (Akinci ve ark., 2001; Kupersmitt ve Berman, 2001). İşler bellek açısından her ne kadar iki dilliler tek dilli yaşlılarından daha avantajlı bulunsalar da bunun anlatı becerilerine yansımaları olmamıştır. Bunda da en önemli etkenin iki dillilerde dil bilgisel alandaki zayıflık olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak, bu bulgular okul öncesinde başlayan yoğun D2 eğitiminin D1 anlatı becerilerinin gelişimine olumsuz yönde yansıdığını göstermektedir. Bu olumsuzluk iki okul yılı boyunca D1’le yoğun ilköğretim eğitimi alınmasına rağmen devam etmektedir.

İki dillilerin Türkçe ve İngilizce Hikayelerinin Karşılaştırılması

Hipotez 4’te iki dilli çocukların D1 ve D2 karşılaştırmalarına bakıldığında beş ve yedi yaş çocukların D1 ve D2 anlatı kurgusu ve dil bilgisel karmaşıklık açılarından benzer performans sergileyecekleri beklenmiştir. Ancak bu hipotez doğrulanmamıştır. Yedi yaş iki dilli çocuklar kurbağa hikayesi unsurları açısından D1’de daha iyi performans gösterirken beş yaş iki dilli çocuklar D2’de daha iyi performans göstermişlerdir. Bu bulgu D1 bakımından yoğun ilköğretim eğitiminin yedi yaş grupları üzerindeki olumlu etkileri olarak da yorumlanabilir. Öte yandan, beş yaş iki dilli çocukların D2’de D1’den daha iyi performans sergilemeleri D2’de anlatı faaliyetlerini okul öncesi ortamda daha sık yapmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bir başka neden ise, D2 oturumlarının D1 oturumlarından hep daha sonra yapılmış olması olabilir. Bu açıdan bakıldığında hikayeyi ikinci kez anlatıyor olmanın avantajı yaşanmış olabilir.

Perspektif/duygu ve canlılık açısından bakıldığında da hem yedi hem beş yaş iki dilli çocuklar D2’de D1’den daha iyi performans göstermişlerdir. Bunun yine D2 anlatıların sıra etkisinden kaynaklanabilmiş olacağı düşünülmektedir. Çocuklar anlatıyı ikinci kez oluşturmanın avantajını yaşamaktadırlar (Pavlenko, 2009; Pearson, 2002). Bir diğer açıklama da D1 ve D2’nin tipolojik olarak farklı olması ve D2’de zamir kullanımı zorunlu iken D1 için bu zorunluluğun olmamasının perspektif açısından kodlanan göndergesellik kullanımına etki etmesi olabilir. Aksu-Koç ve Nicolopoulou (2015) göndergesellik açısından İngilizce konuşan çocukların zamir kullanımına vurgu yaptıkları, Türkçe konuşan çocukların ise zamirsiz (null-pronoun) kullanıma yöneldiklerini ifade etmiştir. İngilizce için cinsiyet belirten zamirlerin kullanım zorunluluğu avantaj sağlarken zamirsiz kullanım olanağı göndergesellik açısından bir dezavantaj oluşturmuştur. Bu nedenle bu çalışmada da D2’de üretilen anlatılardaki perspektifin D1’de üretilenlerden daha başarılı olduğu düşünülebilir.

Beş ve yedi yaş iki dillilerin D1’de dil bilgisel karmaşıklık açısından D2’den daha gelişmiş bir dil kullanacakları beklenmiştir. Sonuçlara göre her iki yaş grubunda D1’de daha karmaşık bir dil yapısı kullanılmıştır. Anlatı kurgusu ve dil bilgisel yapılar açısından sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde şu sonuca varmak mümkün olabilir: İki dilli çocukların anlatı oluştururken dil bilgisel düzeye (Örn., doğru dilbilgisel yapıları

kullanma) tek dilli yaşlılarına nazaran daha fazla bilişsel kapasite kullanmak zorunda kalmış olabilirler ve anlatı kurgusundaki eksiklikleri bu zorlanmanın sonucu olarak ortaya çıkmış olabilir. Bu olasılığı test etmek için dil bilgisel karmaşıklık düzeyleri istatistiksel olarak kontrol edilerek anlatı kurgusundaki farklılıklar yeniden değerlendirilmiştir. Kurbağa hikayesi unsurlarına bakıldığında, dil bilgisel karmaşıklık kontrol değişkeni olarak alındığında iki dilli ve tek dilli çocuklar arasındaki fark kaybolmuştur. Akış, perspektif/duygu ve canlılık için benzer bir analiz yapıldığında hem kontrol değişkeni olarak dil bilgisel karmaşıklığın hem de dil grubunun etkisi anlamlı olmaya devam etmiştir. Bunlar göz önüne alındığında dil bilgisel karmaşıklıkta iki dillilerin tek dillilere nazaran daha kötü performans göstermelerinin anlatı becerilerinin kurgusuna da yansımış olabileceği düşünülmektedir.

Kelime Dağarcığı ve Yönetici İşlevler

Araştırmanın son hipotezinde tek dilli çocukların iki dilli yaşlılarına nazaran daha fazla kelime dağarcığına sahip olacağı yanı sıra iki dilli çocukların yönetici işlevler görevlerinde daha yetkin bulunacağı öngörülmüştür. Bu hipotez kısmen doğrulanmıştır. İki dilli ve tek dilli çocuklar Türkçe kelime dağarcığı açısından fark göstermezken, iki dilli çocuklar tek dilli yaşlılarına nazaran yönetici işlevler görevlerinde daha yetkin bulunmuştur.

Çalışmanın bazı kısıtlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki çalışmada yalnızca iki okuldan veri toplanmış olmasıdır. Erken dönemde yabancı dilde eğitim yapan kurumların arasından veri toplanabileceği düşünülen bir kurum ile anlaşılması ve iki dilli çocukların verileri bu okuldan toplanmıştır. Bu kurumla benzer sosyoekonomik düzeye hitap eden ve anadilde eğitim yapan kurumla da anlaşılması ve tek dilli katılımcıların verileri de bu ikinci kurumdan toplanmıştır. Dolayısıyla okul çeşitliliği açısından bir kısıtlılık oluşmuştur. İki dilli çocuklar aynı hikayeyi iki kere anlatmışlar ve ilk anlatımlar hep Türkçe olarak belirlenmiştir. Bu aslında sıra etkisi yaratıyor gibi gözükse de ikinci dildeki anlatımın daha güç olacağı varsayıldığı ve daha zengin hikayeler oluşturmalarına imkan tanımak amacıyla Türkçe anlatımlar hep birinci sırada tutulmuştur.

Araştırma bulguları anlatı becerilerinin çocukların dil, bilişsel ve pragmatik becerilerini araştırmak için en uygun yöntem olduğunu göstermiştir. Kelime bilgisi yetkinliği ni ölçen TİFALDİ testinde (Kazak-Berument ve Güven, 2013) iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında fark bulunmazken anlatı becerilerinde kayda değer farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu araştırma yoğun D2'ye maruz kalmanın D1 üzerindeki etkilerini anlamaya

da imkan tanımıştır. Araştırmacının daha önceki bulgularının yeniden sınanması ve doğrulanmasını sağlamıştır (Aktan-Erciyes ve Aksu-Koç, 2016). Anlatı becerilerinin iki dillilik bağlamında araştırılması çoğu zaman D1'in toplumdaki baskın dil olmadığı bağlamlarda görülmekte ve çoğu zaman asıl odak noktada D2'deki gelişim olmaktadır (Örn., Akinci ve ark., 2001; Kaufman, 2001; Kupersmitt ve Berman, 2001; Viberg, 2001). Bu açılardan bakıldığında D1'in baskın toplum dili ve SES'in yüksek olduğu bağlamda bilgi vermesi açısından bu araştırmanın sonuçları önem taşımaktadır. Anlatı becerilerinde bulunan iki dillilik dezavantajları farklı soruları da ortaya atmaktadır. Örneğin D2'nin yoğun öğretimi ne kadar erken başlamalı ve hem D1 hem de D2'yi desteklemek için nasıl kurgulanmalıdır? Schwartz ve Shaul (2013) D1: Rusça - D2: İbranice çocukların anlatı becerilerini araştırdığı çalışmada iki okul türünde araştırmayı yürütmüştür: İki dilli anaokulu (D1: Rusça - D2: İbranice eğitim) ve tek dilli anaokulu (D2: İbranice yoğun eğitim). Boylamsal sonuçlara bakıldığında iki dilli anaokullarına devam eden çocukların hem D1 hem de D2 anlatılarında tek dilli ana okullara devam eden akranlarının gelişim hızına oldukça benzer durumda oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, D2 yoğun anaokullarına devam eden çocuklar için, D1'deki performans çok daha düşük bulunmuştur. Schwartz ve Shaul'ın (2013) sonuçları D1 ve D2 arasında birbirini destekleyen süreçler açısından yorumlanmıştır. Benzer bir şekilde, Viberg (2001) anlatı becerilerinin her iki dil için de var olan genel bir kavramsal beceri olduğunu ileri sürmüş ve özellikle dil bilgisel becerilerin iki dil için dengeli olmayan bir gelişim içinde olduklarında anlatı becerilerinin olumsuz etkilendiğini tartışmıştır. Iluz-Cohen ve Walters (2012) anlatı becerilerindeki hikaye kurgusu alanının tüm diller için geçerli olan temel bir beceri olduğunu ve özellikle iki dilli bireylerin bu beceriyi her iki dili için de kullandıklarını ileri sürmüştür. İki dil arasında sözdizimsel ve sözcüksel geçişler sınırlı olsa da anlatı becerileri diller üstü bir beceri olarak tartışılmaktadır.

SONUÇ

Bu araştırma gelecek çalışmalara yön vermesi açısından büyük önem taşımaktadır. İki dil bilmenin oldukça yaygın avantajları bulunmaktadır ancak dengeli olmayan D1 ve D2 gelişimine dikkat ederek önlemleri almak özellikle D2'ye başlangıcın erken olduğu durumlar için önem taşımaktadır. İkinci dil eğitiminin tercihe bağlı olarak erken dönemde başladığı durumlarda her ne kadar sosyoekonomik koşullar olumlu da olsa, anadilin üzerinde olumsuz sonuçlar oluşturduğu görülmüştür. Bu nedenle erken yaşta başlanan ikinci dil ile birlikte anadilin ne şekilde desteklenmesi gerektiği ve bu desteğin eğitim

politikalarına ne şekilde yansıtılması gerektiği ayrıca derinlemesine araştırılmalıdır. Benzer çalışmalar aynı çocukların takibiyle boylamsal olarak yapılmalı ve daha büyük yaş grupları araştırmaya dahil edilerek aradaki farkın ne zaman kapanacağı sorgulanmalıdır.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almamıştır.

Kaynakça

- Akinci, M. A., Jisa, H. ve Kern, S. (2001). Influence of L1 Turkish on L2 French narratives. L. Verhoeven ve S. Strömqvist (Ed.), *Narrative development in a multilingual context* içinde (ss. 189–208). Amsterdam: John Benjamins.
- Aktan-Erciyes, A. ve Aksu-Koç, A. (2016). Second language exposure in the preschool. N. Ketrez ve B. Haznedar (Ed.), *The acquisition of Turkish in childhood* içinde (ss. 389–412). Amsterdam: John Benjamins.
- Aksu-Koç, A. ve Aktan-Erciyes (2018). Narrative discourse: Developmental perspectives. A. Bar-On ve D. Ravid (Ed.), *Handbook of communications disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistic perspectives* içinde (ss. 329-356). Amsterdam: De Gruyter Mouton.
- Aksu-Koç, A. ve Nicolopoulou, A. (2015). Character reference in young children's narratives: A crosslinguistic comparison of English, Greek, and Turkish. *Lingua*, 155, 62-84. doi:10.1016/j.lingua.2014.04.006.
- Arnold, J. E. ve Griffin, Z. M. (2007). The effect of additional characters on choice of referring expression: Everyone counts. *Journal of Memory and Language*, 56(4), 521-536. doi:10.1016/j.jml.2006.09.007
- Bamberg, M. (Ed.). (1997). *Narrative development: Six approaches*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bamberg, M. ve Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18(3), 689-710. doi: 10.1017/S0305000900011314
- Bennett-Kastor, T. (2002). The "frog story" narratives of Irish-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(2), 131-146. doi:10.1017/S1366728902000238
- Berman, L. ve Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: Across linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers.
- Berman, R. A. (2009). Language development in narrative contexts. *The Cambridge handbook of child language* içinde (ss. 355-375). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children* içinde (ss. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curenton, S. M. ve Justice, L. M. (2004). African American and Caucasian preschoolers' use of decontextualized language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2(1), 1-25. doi:10.1044/0161-1461(2004/023)
- Dickinson, D. K. ve Snow, C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25. doi:10.1016/0885-2006(87)90010-X
- Dunn L. M. ve Dunn D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test* (4. Baskı). Minneapolis, USA: Pearson Assessment.

- Feagans, L. ve Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 358-372. doi: 0022-0616/86/\$00.75
- Gerrig, R. J. ve O'Brien, E. J. (2005). The scope of memory-based processing. *Discourse Processes*, 39(2-3), 225-242. doi: 10.1080/0163853X.2005.9651681
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13(2), 175-197. doi: 10.1016/S0898-5898(01)00061-4
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman: London.
- Hemphill, L. ve Snow, C. E. (1996). Language and literacy development: Discontinuities and differences. D. R. Olson ve N. Torrance (Ed.), *Handbook of education and human development* içinde (ss.173–201). Cambridge, MA: Blackwell.
- Hickman, M. (2003). *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Hudson, J. A. ve Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. A. McCabe ve C. Peterson (Ed.), *Developing narrative structure* içinde (ss. 89-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Iluz-Cohen, P. ve Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(1), 58-74. doi:10.1017/S1366728911000538
- Johnston, J. R. (2008). Narratives: Twenty-five years later. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 93-98. doi: 10.1097/01.TLD.0000318931.08807.01
- Kail, M., ve Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First language*, 12(34), 73-94. doi:10.1177/014272379201203405
- Karmiloff-Smith, A. (1981). *A functional approach to child language: A study of determiners and reference* (Vol. 24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, D. (2001). Narrative development in Hebrew and English. L. Verhoeven ve S. Stromqvist (Ed.), *Narrative development in a multilingual context* içinde (ss. 319–340). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Kazak-Berument, S. ve Güven, A. G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı Dil Kelime Alt Testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- Kuppersmit, J. ve Berman, R. (2001). Linguistic features of Spanish-Hebrew children's narratives. L. Verhoeven ve S. Stromqvist (Ed.), *Narrative development in a multilingual context* içinde (ss. 277–318). Amsterdam: John Benjamins
- Kupersmitt, J., Yifat, R. ve Blum-Kulka, S. (2014). The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives: Same or different?. *Narrative Inquiry*, 24(1), 40-76. doi: https://doi.org/10.1075/ni.24.1.03kup
- Küntay, A. C. (2002). Development of the expression of indefiniteness: Presenting new referents in Turkish picture-series stories. *Discourse Processes*, 33(1), 77-101. doi:https://doi.org/10.1207/S15326950DP3301_04
- Küntay, A. ve Nakamura, K. (2004). Linguistic strategiesserving evaluative functions: A comparison between Japanese and Turkish narratives. In S. Strömqvist ve L. Verhoeven (Ed.), *Relating events in narrative (Vol. 2): Typological and contextual perspectives* içinde (ss. 329–358). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Labov, W. ve Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. T. J. Hjelm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts* içinde (ss. 12-44). Seattle: University of Washington Press.

- Mayer, M. (1969). *Frog, Where are you?* New York: Dial Press.
- Miller, J. F., Heilmann, J., Nockerts, A., Iglesias, A., Fabiano, L. ve Francis, D. J. (2006). Oral language and reading in bilingual children. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(1), 30-43. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00205.x>
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *Milli Eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2014-2015*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Minami, M. (2008). Telling good stories in different languages: Bilingual children's styles of story construction and their linguistic and educational implications. *Narrative Inquiry*, 18(1), 83-110. doi: <https://doi.org/10.1075/ni.18.1.05min>
- Montgomery, J. W., Polunenko, A. ve Marinellie, S. A. (2009). Role of working memory in children's understanding spoken narrative: A preliminary investigation. *Applied Psycholinguistics*, 30(3), 485-509. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716409090249>
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. B. ve Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 34, 332-342.
- Mandler, J. M. (1987). On the psychological reality of story structure. *Discourse Processes*, 10(1), 1-29. doi: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2003\)027](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2003)027)
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özdemir, S., Bacanlı, H. ve Sözer, M. (2007). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi: Temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Pavlenko, A. (2009). Narrative analysis in the study of bi- and multilingualism. M. Moyerand ve L. Wei (Ed.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism* içinde (ss.125-181). Oxford: Blackwell.
- Pearson B. Z. (2002). Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami. D. K. Oller ve R. E. Eilers (Ed.), *Language and literacy in bilingual children* içinde (ss. 135-174). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Peterson, C., Jesso, B. ve McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26(1), 49-67. doi:<https://doi.org/10.1017/S0305000998003651>
- Schick, A. ve Melzi, G. (2010). The development of children's oral narratives across contexts. *Early Education and Development*, 21(3), 293-317. doi:<https://doi.org/10.1080/10409281003680578>
- Schwartz, M. ve Shaul, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26(1), 36-51. doi: <https://doi.org/10.1080/07908318.2012.760568>
- Serratrice, L. (2008). The role of discourse and perceptual cues in the choice of referential expressions in English preschoolers, school-age children, and adults. *Language Learning and Development*, 4(4), 309-332. doi: <https://doi.org/10.1080/15475440802333619>
- Severing, R. ve Verhoeven, L. (2001). Bilingual development in Papiamentu and Dutch. Verhoeven ve Strömqvist (Ed.), *Narrative development in a multilingual context* içinde (ss. 255-276). Amsterdam: John Benjamins.
- Shrubshall, P. (1997) Narrative, argument and literacy: A comparative study of the narrative discourse development of monolingual and bilingual 5 – 10-year-old learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18, 402 – 421. doi: <https://doi.org/10.1080/01434639708666328>
- Silvén, M. ve Rubinov, E. (2010). Language and preliteracy skills in bilinguals and monolinguals at preschool age: Effects of expo-sure to richly inflected speech from birth. *Reading and Writing*, 23(3-4), 385-414. doi: 10.1007/s11145-009-9206-6

- Singer, M., Graesser, A. C. ve Trabasso, T. (1994). Minimal or global inference during reading. *Journal of Memory and Language*, 33(4), 421-441. doi: <https://doi.org/10.1006/jmla.1994.1020>
- Snow, C. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Snow, C. E. ve Dickinson, D. K. (1991). Skills that aren't basic in a new conception of literacy. E. M. Jennings ve A. C. Purves (Ed.), *Literate systems and individual lives: Perspectives on literacy and schooling* içinde (ss. 179-191). Albany: State University of New York Press.
- Stein, N. L. ve Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary children, Vol. 2. R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* içinde (ss. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Stein, N. L. ve Glenn, C. G. (1982). Children's concept of time: The development of a story schema. W. J. Friedman (Ed.), *The developmental psychology of time* içinde (ss. 255-282). New York: Academic Press.
- Terry, N. P., Mills, M. T., Bingham, G. E., Mansour, S. ve Marencin, N. (2013). Oral narrative performance of African American prekindergartners who speak non-mainstream American English. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44, 291-305. doi: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2013/12-0037\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2013/12-0037))
- Uccelli, P. ve Páez, M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 38, 225-236. doi: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/024\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/024))
- Verhoeven, L. (1993). Acquisition of narrative skills in a bilingual context. B. Ketteman ve W. Wieden (Ed.), *Current issues in European second language acquisition research* içinde (ss. 307-323). Tübingen, Germany: Gunter Narr.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning*, 44(3), 381-415. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01112.x>
- Verhoeven, L. T. ve Boeschoten, H. E. (1986). First language acquisition in a second language submersion environment. *Applied Psycholinguistics*, 7(3), 241-255. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716400007554>
- Verhoeven, L. ve Strömquist, S. (2001) Development of narrative production in a multilingual context. L. Verhoeven ve S. Stromqvist (Ed.), *Narrative development in a multilingual context* içinde (ss. 1-13). Amsterdam: John Benjamins.
- Viberg, A. (2001). Age-related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden. L. Verhoeven ve S. Stromqvist (Ed.), *Narrative development in a multilingual context* içinde (ss. 87-128). Amsterdam: John Benjamins.
- Watson, R. ve Shapiro, J. (1988). Discourse from home to school. *Applied Psychology*, 37(4), 395-409. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1988.tb01151.x>
- Wechsler D. (1974). *Wechsler Intelligence Scale for Children Revised*. New York: Psychological Corporation.
- Wong, A. M. Y. ve Johnston, J. R. (2004). The development of discourse referencing in Cantonese-speaking children. *Journal of Child Language*, 31(3), 633-660. doi: <https://doi.org/10.1017/S030500090400604X>
- Zwaan, R. A. ve Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-176. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.123.2.162>

