

**T.C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI  
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA İKİ  
DİLLİLİĞİN ZİHİN KURAMI GELİŞİMİ ÜZERİNE  
ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NAĞME CANAN**

**101104111**

**İstanbul, Kasım 2012**

**T.C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI  
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA İKİ  
DİLLİLİĞİN ZİHİN KURAMI GELİŞİMİ ÜZERİNE  
ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**NAĞME CANAN**

**101104111**


**Danışman Öğretim Üyesi:**


**Doç. Dr. İlyas GÖZ**


**İstanbul, Kasım 2012**

T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

09.11.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Nağme CANAN'a ait "Okulöncesi Dönem Çocuklarda İki Dillinin Zihin Kuramı Gelişimi Üzerine Etkisi" başlıklı çalışma, Jüriimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak **Oy Birliği/Oy Çokluğuyla** Kabul Edilmiştir.

  
Prof. Dr. Nursel TELMAN  
(Başkan)

  
Doç. Dr. İlyas GÖZ  
(Üye)  
(Danışman)

  
Yrd. Doç. Dr. Sema KARAKELLE  
(Üye)

## ÖNSÖZ

Tez süresince her zaman akademik deneyimlerini, engin bilgilerini ve fikirlerini paylaşıp, İstanbul Üniversitesi Gelişim Psikolojisi Doktora Programı'nda Bilişsel Psikoloji Dersleri'ne misafir öğrenci olarak beni kabul eden ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan, kendini bilime adanmış sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Sema Karakelle'ye,

Hayatımın her anında yanımda olan ve aldığım her başarının destekçisi ve sebebi olan sevgili ailem; anneme, babama, tecrübe ve fikirlerini benimle her zaman paylaşıp destek olan ağabeyim Öğretim Görevlisi Armağan Canan'a, okumamda en büyük destekçilerimden ve imkânlarını sunan sevgili dedem Emekli Banka Müfettişi M. Kemal Tangünay'a,

Yaşadığım anları anlamlandıran, tezimi hazırladığım süreçte yaşadıklarımdaya hep arkamda olup beni destekleyen ve çevirilerde bana yardımcı olan sevgili nişanlım M. Yiğit Bozok'a,

Çocukluğumdan beri elimi hiç bırakmayan ve asla yılmamamı sağlayan sevgili dostum N. Begüm Erileri'ye,

Psikolojinin felsefesini bana katan, mesleğimi sevmemde emeği büyük olan ve ne zaman olursa olsun o sıcacık yüreğini bana açan sevgili hocam Doç. Dr. Aynur Eren Gümüş'e,

Haftasonlarımı bilimsel araştırmaları ve fikirlerini paylaşarak, tezimle ilgili her konuda yardımcı olarak, hoş sohbetleriyle beni neşelendiren ve onların deneyimlerinden yararlanma fırsatı bulduğum için kendimi gerçekten çok şanslı hissetmeme neden olan sevgili İstanbul Üniversitesi Gelişim Psikolojisi Doktora Programı öğrencileri arkadaşlarıma,

Benimle aynı zamanda aynı yolda yürüyen ve her konuda bana destek olan sevgili arkadaşlarım Mine Kilitçi ve Onuray Güney'e,

Tezimde İngilizce ile ilgili yardımlarını sunan ve arkadaşlığıyla bana destek olan sevgili arkadaşım A. Burcu Issı'ya,

Çalışmamın uygulanmasına imkân vererek destek sağlayan okullara, öğrencilere ve öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## **ABSTRACT**

### **Effect Of Bilingualism On Theory Of Mind Development Of Preschoolers**

The aim of the present study is to investigate bilingual and monolingual preschooler's language developments, metalinguistic abilities and theory of mind development, to detect the effect of bilingualism on the theory of mind development. 12 girls and 18 boys whose ages changes between 48-71 months old who study in private preschools which depend on Ministry of Education in Anatolian and Europe side in İstanbul, 30 children participated in this research.

In this research it is used that "Personal Knowledge Form for Children" is for demographic knowledge, "Bilingual Children's Knowledge Form" is to gain bilingual children's knowledge about their language, "Turkish Edition of Test of Early Language Development-Third Edition (TELD-3)" is to evaluate language developments, Appearance And Reality Task, Unexpected Contents Task and Unexpected Transfer Task is to measure of theory of mind and "Metalinguistic Ability Of Processes" is to measure metalinguistic abilities.

The results of the study revealed significant effects of bilingualism and monolingualism on theory of mind but it is appeared that metalinguistic abilities don't effect. The results of the research is investigated that it depends on the results of the analyses which is committed according to bilingualism and age.

Key Words: Theory of mind, bilingualism, metalinguistic.

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim düzeyinde iki dilli ve tek dilli çocukların dil gelişimleri, üstdil becerileri ve zihin kuramı gelişimleri incelenerek, iki dilli olmanın zihin kuramı gelişimi üzerindeki etkilerini saptamaktır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Anadolu ve Avrupa Yakası'nda bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokullarında okuyan, yaşları 48 ve 71 ay arasında değişen 12 kız ve 18 erkek, toplam 30 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla demografik bilgileri belirleyen “Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu”, iki dilli çocukların dilleri hakkında bilgilerini almak için “İki Dilli Çocuklar İçin Bilgi Formu”, dil gelişimlerini değerlendirmek için “Türkçe Erken Dil Gelişim Testi” (TEDİL), zihin kuramı ölçümleri için Görünüş - Gerçeklik Görevi, Beklenmedik İçerik Görevi ve Beklenmedik Yer Değişikliği Görevi ve üstdil yeteneklerini ölçmek için ise; “Üstdil Becerileri İşlemleri” kullanılmıştır. Tüm testler araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre zihin kuramı gelişiminde iki dilli ve tek dilli olmanın istatistiksel olarak anlamlı bir etken olduğu, ancak üstdil becerilerinin bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçları, iki dillilik ve yaşa göre yapılan analizlerin sonuçlarına bağlı olarak ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Zihin Kuramı, iki dillilik, üstdil.

## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ABSTRACT .....	v
ÖZET.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii,viii,ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ .....	1
1.1. ERKEN YAŞLARDA DİL GELİŞİMİ .....	7
1.2. DİLİN BİLEŞENLERİ .....	13
1.2.1. Fonolojik – Morfolojik Gelişim .....	14
1.2.2. Semantik Gelişim .....	14
1.2.3. Sentaks Gelişim.....	15
1.2.4. Pragmatik Gelişim.....	15
1.3. DİL VE ZİHİN İLİŞKİSİ.....	17
1.4. İKİ DİLLİLİK.....	20
1.4.1. İki Dillik Nedir?.....	20
1.4.2. İki Dillilerde Dil Gelişimi.....	20
1.4.3. İki Dillilikle İlgili Araştırmalar .....	24
1.5. ZİHİN KURAMI VE YANLIŞ KANI.....	26
1.6. ÜSTDİL GELİŞİMİ.....	31

<b>1.7. İKİ DİLLİLİK VE ZİHİN KURAMI GELİŞİMİ</b> .....	<b>33</b>
<b>1.8. ARAŞTIRMANIN AMACI</b> .....	<b>38</b>
<b>1.9. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ</b> .....	<b>39</b>
<b>1.10. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI</b> .....	<b>39</b>
<b>2. YÖNTEM</b> .....	<b>40</b>
<b>2.1. Örneklem</b> .....	<b>40</b>
<b>2.1.1. Sosyodemografik Özellikler</b> .....	<b>41</b>
2.1.1.1. Cinsiyete Göre Dağılım.....	41
2.1.1.2. Yaşa Göre Dağılım.....	41
2.1.1.3. Anne-Baba Eğitim Düzeyi .....	41
2.1.1.4. Anne-Baba Anadili.....	42
2.1.1.5. Ailede Konuşulan Diller ve Çocuğun Bildiği Diller.....	42
<b>2.2. Veri Toplama Araçları</b> .....	<b>43</b>
2.2.1. Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu .....	43
2.2.2. İki Dilli Çocuklar İçin Bilgi Formu .....	43
2.2.3. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL).....	44
2.2.4. Üstdil Beceri İşlemleri .....	46
2.2.5. Zihin Kuramı Gelişiminin Ölçümü .....	46
<b>2.2.6. İşlem</b> .....	<b>49</b>
<b>3. BULGULAR</b> .....	<b>50</b>
3.1. TEDİL Testi Ortalamaları .....	50
3.2. TEDİL Testi Sonuçları .....	51
<b>3.3. Elde Edilen Bulgulara Uygulanan Bağımsız Gruplar</b>	
<b>t Testi Sonuçları</b> .....	<b>51</b>
3.3.1. Zihin Kuramı Gelişimi Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	51
3.3.2. Üstdil Becerileri Puanlarına İlişkin	
t Testi Sonuçları.....	52



3.3.3. İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerin TEDİL Testi Puanlarına, Zihin Kuramı Gelişimi Puanlarına ve Üstdil Beceri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	54
3.3.4. İki Dilli Kız ve Erkek Bireylerin Puanlarının t Testi ile Karşılaştırılması.....	55
3.3.5. Yaşa Göre İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerin Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
<b>4. TARTIŞMA.....</b>	<b>58</b>
<b>5. KAYNAKLAR .....</b>	<b>65</b>
<b>EK 1.....</b>	<b>70</b>
<b>EK 2.....</b>	<b>71</b>
<b>EK 3.....</b>	<b>72</b>
<b>EK 4.....</b>	<b>73</b>
<b>EK 5.....</b>	<b>74</b>
<b>EK 6.....</b>	<b>76</b>
<b>EK 7.....</b>	<b>77</b>
<b>EK 8.....</b>	<b>78</b>
<b>EK 9.....</b>	<b>79</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>81</b>

## KISALTMALAR LİSTESİ

**TOM / ZK:** Theory Of Mind / Zihin Kuramı.

**TEDİL / TELD-3:** Türkçe Erken Dil Gelişim Testi / Test of Early Language Development-Third Edition.

**ÜBİ:** Üstdil Beceri İşlemleri.

**İDKY:** İki Dilli Küçük Yaş Grubu.

**İDBY:** İki Dilli Büyük Yaş Grubu.

**TDKY:** Tek Dilli Küçük Yaş Grubu.

**TDBY:** Tek Dilli Büyük Yaş Grubu.

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 2.1.1.1. Cinsiyete Göre Dağılım.....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo 2.1.1.2. Yaşa Göre Dağılım .....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo 2.1.1.3. Anne-Baba Eğitim Düzeyi .....</b>	<b>41</b>
<b>Tablo 2.1.1.4. Anne-Baba Anadili.....</b>	<b>42</b>
<b>Tablo 2.1.1.5. Ailede Konuşulan Diller ve Çocuğun Bildiği Diller .....</b>	<b>42</b>
<b>Tablo 3.1.1. TEDİL Testi Ortalamaları .....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 3.3.1. Zihin Kuramı Gelişimi Puanlarına İlişkin t Testi</b>	
<b>Sonuçları .....</b>	<b>51</b>
<b>Tablo 3.3.2. Üstdil Becerileri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....</b>	<b>53</b>
<b>Tablo 3.3.3. İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerin TEDİL Testi Puanlarına,</b>	
<b>Zihin Kuramı Gelişimi Puanlarına ve Üstdil Beceri Puanlarına İlişkin</b>	
<b>t Testi Sonuçları.....</b>	<b>54</b>
<b>Tablo 3.3.4. İki Dilli Kız – Erkek Bireylerin Puanlarının t Testi İle</b>	
<b>Karşılaştırılması .....</b>	<b>55</b>
<b>Tablo 3.3.5. Yaşa Göre Test Sonuçlarının Karşılaştırılması –</b>	
<b>Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)</b>	
<b>Sonuçları.....</b>	<b>56</b>
<b>Tablo 3.2.1. TEDİL Testi Puanları.....</b>	<b>79</b>
<b>Tablo 3.3.1.1. Zihin Kuramı Görevleri Puanları .....</b>	<b>80</b>
<b>Tablo 3.3.2.1. Üstdil Beceri İşlemleri Puanları.....</b>	<b>81</b>



# 1. GİRİŞ

Bebekler dünyaya geldiklerinde doğdukları ortamda konuşulan dili edinme potansiyeline sahiptirler. Tüm dünyadaki bebekler doğdukları andan itibaren tüm sesleri çıkarabilme yetisine sahipken, zaman geçtikçe sadece etrafında konuşulan dildeki sesleri tekrar eder hale gelmektedir (Yazıcı ve İlter, 2008).

Çocukların, dil farkındalığını arttırabilmeleri için uygun uyarıcıların sunulduğu sosyal ortamlara ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu anlamda çocukların dil gelişiminde okul öncesi eğitim, büyük öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların kendi yaşlıları ile aynı ortamı paylaşmalarını, zengin uyanlarla etkileşime girmelerini, çocukların dili doğru ve güzel konuşmalarını, soru sorma, dinleme ve cevap verme alışkanlığı kazanmalarını sağlayarak, çocukların gelişim alanlarını özellikle de dil gelişimlerini önemli düzeyde desteklemektedir. Dil gelişimi açısından desteklenen çocuklar kelimeler ve nesnelere arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamlandırmaktadır. Böylece çocuklar konuştuğu dili daha iyi anlayıp, konuştuğu dilin farkında olma becerisini de geliştirmektedir (Şen, Çiçekler ve Yılmaz, 2010).

Gelişen çağın sonuçları gereği bireyler ana dili yanında birden fazla dil ve her bir dilin de kendine özgü kuralları ile karşı karşıya kalmaktadır (Yazıcı ve İlter, 2008).

Birden fazla dil kazanımı üzerine yapılan araştırmaları incelediğimizde; dilbilimcilerin, psikologların, sosyologların, pedagogların ve antropologların “iki

dillilik” ve “çok dillilik” kavramlarını ele aldıklarını görmekteyiz. Bu noktada, her disiplinin kendi görüşü ile ilgileri doğrultusunda konuya yaklaşıldığını belirtmek gerekir. Örneğin, psikolojideki zihinsel bakış açısı, sosyolojideki kültürel ve sosyal bakış açısı, pedagojideki eğitimsel bakış açısı ve dilbilimdeki dilsel yapının test edilmesi ele alınmaktadır. Sosyolinguistlere göre; iki dillilik veya çok dillilik aynı kişinin dönüşümlü şekilde iki veya daha fazla dili kullanımı ile tarif edilmektedir.

Son yıllarda, yaşamlarının ilk aylarında iki dilli çevrede büyüyen bebeklerin nasıl geliştiği sorusu birçok araştırmaya konu olmuştur. Araştırmalarda iki dilli ve tek dillilerin gelişimsel farklılıklarını ve/veya gecikmelerini incelemek için birçok konuda performansları karşılaştırılmıştır (Sebastian-Galles, 2010). Sebastian-Galles’e göre esas sorulması gereken şudur; iki dilli dil kazanımını tek dil kazanımdan ayıran ölçü nedir? Tek dilli ve iki dillilerin bildikleri dil sayısındaki farklılıkları açıkça ortadadır. Eğer fark sadece nicelse, benzer farklılık bir dil öğrenme ve iki dil öğrenme arasında -iki dil öğrenme ve üç dil öğrenme arasındaki gibi- da olmalı der.

Yazıcı, Yüksel ve Yaşar’ın 2010’daki araştırmasında Antalya’da yaşayan 5-6 yaş arası iki dilli çocuklar incelenmiştir. Bütün çocuklar Türkiye’de doğmuş fakat anneleri Rusya’dan gelmekte, çocuklar ve anneleri Antalya’da yaşamakta ve anneler sadece Rusça konuşmaktadır –çocukları ve diğer insanlarla-. Babaları ise Türk’tür ve hem Türkçe hem Rusça konuşmalarına rağmen, çocuklarıyla sadece Türkçe konuşmaktadırlar. Bütün çocuklar, Türkçe’yi 2 yıl boyunca anaokulunda öğrenmekte fakat anadillerini sadece evlerinde kullanılmaktadırlar. Yapılan çalışmada 16 hafta boyunca her hafta 2 yarım gün olmak üzere, Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı uygulanmış, bu uygulama sırasında Rusça-Türkçe iki dilli çocuklar ve Türkçe tek dilli çocuklar aynı sınıfta bulunmaktadır. Yapılan çalışmanın sonucunda

deney grubundaki iki dilli çocukların Türkçe alıcı dil (Peabody Picture Vocabulary Test -PPVT), ifade edici dil (Descoedres Dictionary Test-DDT) ve ortalama sözcük uzunluğu (Language Focused Curriculum for the Preschool-LFC) düzeylerinin kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bazı dilbilimciler göre; eğer çocuk veya yetişkin, anadili gibi iki dili de okuma, yazma, dinleme ve konuşmada kullanabiliyorsa, bu iki dillilik için yeterlidir. Watson (1995) diğer yandan bazı dilbilimcilerin de, iki dil için ortalama yeteneğe sahip olmanın iki dillilik için yeterli olduğu görüşünün paylaşıldığını belirtmiştir (aktaran Yazıcı et al., 2010).

Yağmur'a (2005) göre çocukların ikinci dilde ulaşacakları beceri seviyesi onların birinci dildeki beceri seviyeleriyle doğru orantılıdır. Anadilinde beceri seviyesi ne kadar yüksekse öğrenilen ikinci dilde de benzer seviyeye ulaşılabilecektir. Bu ilişkinin görülebilmesi için Hollanda Test Merkezi (Cito) tarafından geliştirilen iki dillilik testi kullanılmıştır. Cito Sprachtest'i altı bölümden oluşmaktadır:

- 1) Ses bilgisi – 30 soru
- 2) Bilişsel kavramlar – 65 soru
- 3) Pasif sözcük dağarcığı – 60 soru
- 4) Metin kavrama – 20 soru
- 5) Aktif sözcük dağarcığı
- 6) Tümcü tekrarı

Son iki bölüm geleneksel kalem-kağıt testidir ve öğretmen eşliğinde yapılmıştır. Çocukların okuma yazma becerilerinin olmadığı düşünülerek, ilk dört

bölüm bilgisayar ortamına uyarlanmış, görsel ve işitsel olarak sınav çocuklara sunulmuştur ve sadece ilk dört bölümle ilgili sonuçlar aktarılmıştır. Sınavın bir parçası olarak çocuklarla bir anket çalışması yapılmış ve çocuklara evde konuştukları dil, hangi dili daha iyi konuştukları vb. gibi sorular da sorulmuş, bu soruların yanıtlarına göre çocukları değişik gruplara ayırmak mümkün olmuştur. Amaç çocukların Almanca becerilerini okula başlamadan 10 ay önce tespit etmektir böylece, dil becerilerinde gerilik olan çocuklar saptanabilecek ve fazladan dil dersleri almaları sağlanmış olacaktır. Çocukların dilsel ve bilişsel becerilerinin doğru saptanabilmesi ve uygun eğitimin verilebilmesi için Duisburg kentinde ikinci büyük grup olan Türk çocukları için de Türkçe test kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmada sonuçlar, dengeli iki dilli olan çocukların hem Almanca hem de Türkçe becerilerinin çok gelişmiş olduğunu göstermekte ve bu çocukların üstdilsel algılarının da çok yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Almancam baskın diyen Türk çocuklarının Almanca ve Türkçe test sonuçları ikinci dilde ulaşılan beceri seviyesinin kesinlikle birinci dildeki beceri seviyesine bağlı olduğunu göstermiştir (Yağmur, 2005).

Anadil gelişimi ve iki dillilik ile ilgili yapılan araştırmalarda iki dilli çocuklarla kurulan iletişimin onları ne yönde etkilediğine dair bulgular elde edilmiştir. Çakır (2002) "Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı" başlığı altında, özellikle Türkiye'den göçün kırkıncı yılında, Almanya'daki ikinci ve üçüncü kuşak Türklerin Türkçeyi anadili olarak öğrenmeleri ve yaşadıkları topluma uyum sağlamaları için gösterilen çabalarda Türkçenin anadili olarak etkisi üzerinde durulmuştur. Almanya'daki vatandaşlarımızın Türkçe kullanımı, Almanya'da anadili ile ikinci dil öğretimi ve kültürleşme süreci arasındaki ilişkiler, anadil gelişimi ile okul başarısı arasındaki ilişki, anadilinin gelişimini ve toplumsal uyumu etkileyen okul dışı unsurlar üzerinde durulmuş, son olarak da Almanya'da yetişen Türk



çocuklarının toplumsal uyum sağlamaları ve buldukları ülkede aldıkları eğitimi başarı ile sürdürebilmeleri konusunda alınabilecek önlemler öneri olarak sıralanmıştır.

Çakır'ın (2002) çalışmasının ortaya koyduğu bulgular şunlardır:

1. Türk ebeveynlerinin çocuklarına verdikleri anadili eğitiminin yanı sıra, onları mümkün olduğunca erken yaşta ikinci dil konuşulan ortamlara sokmaları gerekir; çünkü bu durum çocukların Almancayı ikinci dil olarak edinmelerini, mevcut dil bilgilerinin pekiştirilmesini sağlayacak; okul başarılarına da olumlu yansıtacaktır.

2. İki dilli ve tek dilli yetişen çocuklar üzerinde yapılan karşılaştırmalı araştırmalarda iki dilli çocukların tek dilli yetişen çocuklara göre uyum açısından dilsel, sosyal ve psikolojik olarak daha önde oldukları tespit edilmiştir (Koehn & Müller, 1990, Tracy, 1996, & Wode, 1995). Bu nedenle çocukların her iki dili de iyi öğrenmesi için azami gayret gösterilmesi, gerekiyorsa ek dersler alması sağlanarak, bu alandaki eksiklikler mümkün olduğunca giderilmeye çalışılmalıdır. Anadilini kullanabilen çocuklar ikinci dili daha kolay öğrenebilir (aktaran Çakır, 2002).

3. Aileler çocukları ile konuşurken, kullandıkları dilin seçimine dikkat etmeli ve tek bir dil üzerinde karar vererek, düzenek değiştirmemeye özen göstermelidir. Karma evliliklerden doğan çocuklar da aile içinde kiminle hangi dili konuşacağı konusunda tereddüde yer vermeyecek bir kararlılıkla karşılaşmalı ve kendisine kiminle hangi dili konuşacağı konusunda yerleşik bir tutum edinmesi konusunda yardımcı olunmalıdır. Bu anlamda, çocuk annesi ile Almanca konuşuyorsa, söz gelimi dedesi ile Türkçe konuşacağını bilmelidir.

Cummins'e göre, iki dilli çocukların bilişsel becerilerinin düzenli gelişebilmesi ve iki dilliliğin zihinsel gelişim üzerinde yapacağı olumlu etkiden faydalanabilmeleri

için dilsel beceriler açısından belli bir seviyeye ulaşmaları gereklidir. Gelişimsel Karşılıklı Bağıllık Teorisi (Developmental Interdependence Hypothesis) olarak bilinen bu kuram ikinci dilde ulaşılacak olan beceri seviyesinin belli oranlarda birinci dildeki beceri seviyesine bağlı olduğunu önermektedir. Diğer bir deyişle, birinci dildeki kavram gelişimi ne kadar zenginse, ikinci dil de o oranda gelişecektir (Yağmur, 2005).

Yapılan araştırmalar, iki dilliliğin bilişsel gelişim üzerindeki etkisini göstermektedir. Zihin kuramı ve iki dillilik ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda verilen öneriler dikkate alınarak iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisini incelemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, Goetz'in (2003) çalışmasındaki birincil odaklanma; iki dilli çocukların tek dilli çocuklardan zihin kuramı ile ilgili görevlerde başarılı olduğudur. Eğer bu sonuca ulaşıldıysa, gelecek araştırmalarda iki dilliliğin bu avantajdaki duruşuna ve zihin kuramı gelişimi için çeşitli açıklamalara nasıl bağlantı kurduğunu ortaya koyabileceği görüşü yer almaktadır.

İki dilli çocukların zihin kuramı testlerinde tek dillilerden daha iyi performans göstermelerinde iki ana sebep sunulmakta; 1.'si çift temsilde üstdilsel farkındalığın ilerlemesi ile çocukların temsili yeteneklerinin gelişmesi zihin kuramını anlamada yardımcı olabilir. 2.'si seçici dikkat için dilsel işlevlerin iyi kontrolü, zihin kuramı gelişimi için anahtar etken olan engelleyici kontrolü daha iyi meydana getirebilir. Goetz çalışmasında bu açıklamalardan hangisinin daha doğru olduğunu belirtmemektedir ancak gelecek çalışmalarda bu avantaj için olası nedenlerin incelenebileceğini belirtmiştir (Goetz, 2003). Bu araştırmada, iki dilli çocukların temsili yeteneklerinin gelişmesi ile üstdil farkındalıkları ele alınarak zihin kuramı üzerine etkisine bakılacaktır.

Petitto ve Kovelman (2003), bir dilden fazla dilin konuşulduğu ailelerdeki bebeklerin, sadece bir dilin konuşulduğu ailelerdeki bebeklerle dil yeteneklerinin kazanıldığı döneme aynı zamanda ulaştıkları açıklamasını getirmişlerdir (aktaran Papalia, Olds, & Feldman, 2009). Öyleyse, iki dilli olmanın tek dillilerle aynı zamanda dili kazandıkları söylenmektedir (Fletcher & MacWhinney, 1996; Sebastian-Galles, 2010). İki dillilerin de dil gelişimini anlamak açısından erken yaşta dil gelişimini açıklamamız gerekmektedir.

### **1.1. ERKEN YAŞLARDA DİL GELİŞİMİ**

Dil, kelimelere ve gramere dayanan bir iletişim aracıdır. Çocuklar bir defa kelimeleri öğrendikten sonra, kelimeleri nesne ve eylemleri temsil etmek için kullanabilmektedirler. Kelimeleri kullanarak insanları, yerleri ve eşyaları ifade edebilirler; ihtiyaçlarını, duygularını ve fikirlerini, hayatları üzerine daha fazla kontrol sağlamak için iletebilmektedirler. Dilin gelişimi, birey gelişiminin tüm unsurlarının birbirleriyle etkileşimini göstermektedir. Çocuktaki fiziksel gelişim, çocuğun olgun sesler üretmeye ihtiyaç duyması, seslerle anlamı bağlamak için gerekli nöral bağlantıların aktif hale gelmesi ve yetişkinlerle sosyal etkileşim, çocuğu konuşmanın iletişimsel niteliğiyle tanıştırmaktadır.

Dilin gelişimi konusunda değişik görüşler ortaya atılmaktadır. Chomsky'e göre tüm dillerde ortak evrensel özellikler bulunmakta ve bunlar insan zihninin evrensel ve doğuştan özelliğini yansıtmaktadır. Chomsky, tüm çocukların 5 yaşında zekâları ve öğrenme ortamları farklı olmasına karşın dillerin temel yapılarını öğrendiklerini ileri sürmekte, ayrıca tüm dillerde adlar ve eylemsilerin olması, yapı bakımından bağlacın öğelerinin ayrılamaması gibi evrensel dilbilgisi genellemeleri yapmaktadır. Chomsky, beyinde dil için özel bir bölüm olduğunu öne sürmekte ve cümle kurulurken, dilin nasıl çalıştığı üzerinde durmaktadır. Chomsky'e göre, çocuk dili

sadece taklit yöntemiyle değil, aynı zamanda kendine özgü bir dilbilgisi geliştirip kurallar oluşturmaktadır. Chomsky, dil edinimi için kritik bir dönemden söz etmekte; yetişkinlerin, ilkokul öğrencilerine göre ikinci dili daha güç öğrenebildiklerini savunmaktadır. Chomsky'nin oluşturduğu doğuştancı (içsel) kurama göre, dilin gelişimi, biyolojik olgunlaşmanın sonucu olarak ortaya çıkmakla, önceden belirlenmiş bir biyolojik süreç izlemektedir (aktaran Elliot, 1981; Catell, 2000).

Dil gelişiminde tipik aşamalar ve başlangıçtaki dilin bazı özellikleri bulunmaktadır (Papalia et al., 2009). Öncelikle bu aşamalardan bahsedilecek, ardından dilin bileşenleri belirtilecektir.

Bebekler kelimeleri kullanmadan önce, ihtiyaçlarını ve duygularını, ağlamaktan babıldamaya, sonra tesadüfi taklide, daha sonra ise bilinçli taklide kadar değişen seslerle bildirmektedirler. Bebekler aynı zamanda konuşma seslerini tanıma, anlama ve anlamlı jestler kullanma yeteneği açısından da gelişmektedir (Papalia et al., 2009). Dil gelişimi yönünden yaşamın ilk bir yılı; dil kazanımı öncesi (prelinguistik) dönem, okul öncesi yıllar ise temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönemler olarak adlandırılır. Prelinguistik dönem; bebeğin ilk kelimeleri çıkarmadan önce ses ve mimikleri ile iletişim kurduğu dönemdir. Bebekler dil gelişimi için doğuştan donanımlı olup, duymaya karşı son derece hassas oldukları aktarılmıştır (Şenol, 2006).

Her yaştaki insanda olduğu gibi küçük çocuklarda da alıcı kelime sayısı ifade edici kelime sayısından fazladır. Anlama ve anlatma sözel iletişimde birbirine bağlı özelliklerdir. Konuşulan dilin anlaşılması söylenen sözcüklerin semantik ve sentaks içeriklerinden anlam çıkarabilme becerisine karşılık gelmektedir. Semantik düzey kelimeleri ve aralarındaki ilişkiyi anlama becerisini ifade etmekte, örneğin "baba" denildiğinde erkekleri, "köpek" denildiğinde hayvanları algılaması gibi. Semantik

kategorilerin gelişimi çocuğun kelime gelişimi ve bilişsel gelişim düzeyi ile yakından ilişkilidir. Sentaksın anlaşılması ise kelimelerin dizilimi, yan yana gelişimi ve bunların anlam farklılıklarının anlaşılabilmesidir (Örneğin "Çocuk köpeği arıyor" ve "Köpeği çocuğu arıyor" cümleleri arasındaki farkın anlaşılabilmesi gibi). Küçük çocukların kelime birleştirmeleri ya da iki kelimededen oluşan cümleleri iletişimsel özellik taşıyarak birlikte, çoğunlukla söz dizimi kurallarına uymamaktadır (Karacan, 2000). Wilson'a göre (1996) çocuk sentaks kurallarını 2-3 yaşından itibaren kazanmaya başlamaktadır. 18 aylıktan itibaren görebildiği nesnelere için kullanılan tek kelimeleri ya da adlandırmaları anlayabilirse de çocuğun iki kelimenin ifade ettiği anlamı kavraması 2. yılı bulur, böylece örneğin "Kamyonu it" denildiğinde o nesneye bir eylem uygulayacağını anlayabilmektedir (aktaran Karacan, 2000).

Sözel iletişimin hangi süreçlerden geçip gerçekleştiği şu şekilde açıklanmaktadır; bebekler tipik olarak ilk kelimelerini ilk yılın sonu civarında söylerler ve yeni yürüyenler 1 yıl 8 ay sonra cümleler kullanarak konuşmaya başlamaktadırlar. Ağlama, yeni doğanın ilk iletişim aracıdır ve farklı ses tonları, açlığı, uykusuzluğu ya da öfkeyi belirtmektedir. 6 hafta ile 3 ay arasında babıldamaya başlamakta –ciyıklama, çağıldama ve “aaah” gibi sesli harfleri söyleme ve yaklaşık 3-6 ayda bebekler, çevrelerindeki insanlardan duydukları sesleri taklit ederek konuşma sesleriyle oynamaya başlamaktadırlar (Papalia et al., 2009). Bebekler daha birkaç haftadan itibaren sesli uyarımları algılamaya ve onlara tepkide bulunmaya başlamaktadırlar. Birinci ayda bah ve pah, ga ve da gibi heceleri birbirinden ayırabilmekte, seslere dikkatlerini vererek sesin geldiği yöne doğru başlarını çevirebilmektedirler. Üçüncü aydan itibaren, annelerinin sesini başka bir kadının sesinden ayırabilmektedirler (Dağabakan, 2006). 2-5 aylar arasında bebek, konuşma ve iletişim düzeyinde önemli iki davranışı göstermekte, bunlardan biri önce

sosyal etkileşimde ortaya çıkan hoşnutluk belirten konuşma benzeri seslerdir (gıgıldama gibi). Diğer önemli davranış ise gıgıldama ile eşzamanlı ortaya çıkan “gülümseme”dir. 4-8 aylardaki diğer dönem “agulama dönemi”; bebekten sesli ve sessiz harfler içeren aynı hecenin yinelenmesi (babıldama) “bababa-mamama” gibi sesler görülmektedir. 11’.ci ayda ise sesleri taklit etme başlamakta ve taklit etme davranışı bebeğin dil gelişimi ve sosyal becerileri kazanması için önemli bir belirleyici olmaktadır (Şenol, 2006). Fernald, Perfors & Marchman’ın (2006) ifadelerine göre; dilin başlangıçtaki gelişimi için taklit anahtar önem taşımaktadır. İlk olarak bebekler dil seslerini tesadüfi taklit etmekte, sonra bu sesleri çıkararak kendilerini taklit etmekte ve daha da sonra, 9-10 ay civarında bebekler, anlamlarını bilmeksizin, sesleri bilerek taklit etmektedirler. Bir defa ses repertuarını edindikten sonra, bu sesleri bir dil gibi ses veren partnerler halinde sıralarlar ama bu ses dizileri anlam taşımamaktadır. Nihayet bebekler, kelimelerin ve cümleciklerin seslerine aşina hale geldikten sonra, bu seslere anlam bağlamaya başlamaktadırlar. Bir başka ifadeyle; ilk yılın son çeyreğinde bebekler alışkın oldukları ortamda sürekli duydukları bazı sözcüklere yanıt vermeye başlamakta, örneğin anne ‘Hadi cee oynayalım’ dediğinde bebek ellerini çırpması gibi. Bu erken anlamalar sözün gelişimi ile ilgili olmakta ve dilin anlaşılması, kullanılmasına öncülük etmekte, bir başka deyişle çocuklar dili kullanmadan çok önce kelimeleri ve cümleleri anlamaktadırlar (Şenol, 2006). Babıldama ise her ne kadar bebeğin ilk kelimesi olarak bilinse de gerçek bir dil değildir, çünkü bebek için bir anlam taşımamaktadır. Dil seslerinin taklidi, sesler arasındaki incelikli farkları algılama yeteneğine dayanmakta ve bebekler bunu doğuştan ve hatta doğum öncesinden yapabilmektedir.

De Casper & Fifer (1980) tek dilli çevrede yenidoğanların, annelerinin seslerini diğer kadın seslerinden ayırt edebildiklerini ve anadilleri ile ritmik olarak farklı olan

dil arasında ayırım yapabildiklerini belirtir. Sebastian-Galles de çalışmalarında ritimsel olarak benzer iki dili işitmenin, bebeklerin ayırt edici özelliklerini engellemediğini belirtmiştir (aktaran Lieven, 2010).

De Casper'a göre (1994); ses ayırımı süreci görünüşe göre anne karnında başlamaktadır. Yapılan bir deneyde, gebeliğin 35'inci haftasında annenin söylediği bir kafiye karnının yakınında bir teyple çalındığı zaman, fetüsün kalp atış hızının yavaşladığı görülmüştür. Bir başka hamile kadının söylediği farklı bir kafiye çalınırken ise fetüsün kalp hızının yavaşlamadığı görülmüştür. Buna sebep olarak, teypteki sesin annenin sesi olmaması gösterilmektedir. Görünüşe göre fetüs, annesinin kullandığı ve kendisinin duyduğu (linguistic) seslere tepki göstermektedir. Bu bulgu, doğumdan önce "anne dili"ni işitmenin bebeğin kulağını bu sesleri seçmeye önceden hazırladığını göstermektedir (aktaran Papalia et al., 2009).

Bebekler konuşmadan önce işaret etmektedir. Örneğin, on bir aylık Maika adlı bir bebek, kupasını istediğini göstermek için kupayı işaret eder. Maika, kendi kuyruğunu kovalayan bir köpeği görüp annesine işaret ederek ilginç bir görüntüyü belirtmek için jestlerini kullanır. Maika, jest ve mimiklerini kullanıp "bye bye" anlamında el sallayarak, başını "evet" anlamında öne eğerek, "hayır" demek için başını sallayarak kendini ifade etmeye başlar. Bebekler on üçüncü aya kadar; bir içecek istediklerini göstermek için boş bir kupayı ağızlarına götürerek veya kucağa alınmak istediklerini göstermek için kollarını kaldırarak temsili jestleri kullanırlar (Papalia et al., 2009). Goldin & Meadow (2007) örnek olarak; sıcak olduğunu göstermek için üfleme veya çiçek olduğunu belirtmek için koklamak gibi sembolik jestlerin, sıklıkla bebeğin ilk kelimesini söylediği zamana rastladığını belirtmekte ve bu jestler kelimelere çok benzer bir işlev üstlenmektedir. Hem işiten hem de sağır bebekler bu jestleri çoğunlukla aynı şekilde kullanırlar. Bebekler bu jestleri

kullanarak; sembollerin belirli nesnelere, olayları, istekleri ve koşulları işaret ettiklerini anladıklarını göstermektedirler.

Bebekler 10-14 ay arasında konuşmayı başlatan (linguistic speech) ilk kelimeyi söylemektedir. 15 aylık bir bebek daha çok işaret amaçlı dil kullanımını tercih etmekte ve konuşma sırasındaki kelimeleri veya işittiklerini kullanabilmektedir. 18 aylık bir bebek iki ve yakın kelime genişliğinde anlamlı cümleler kurabilmekte ve yaklaşık olarak 20-30 kapasiteli kelime haznesine sahip olmakta ayrıca yetişkinlerle soru cevap şeklinde iletişim kurmaya çalışmaktadır (Dağabakan, 2006).

Çocukların ilk kelimeleri arasında genel olarak isimler başta gelmekte, ilk kelimeler arasında fiiller, sıfatlar, edatlar da görülmekte ve zamirler genellikle sonraki dönemde ortaya çıkmaktadır. Çocuğun ilk kelimesi anne-babası için büyük bir olaydır, ancak çocuğun bu ilk kelimesinin ardından hızlı bir dil gelişimi beklemek de yanlış olmaktadır. Çocuk bu aşamadan sonra da sesleri birbirinden ayırma, vurgulama, kelimelerin anlamlarını kavramaya başlama ve yeni kelimeler öğrenmeye devam etmektedir. Konuşma seslerinin ayırıcı niteliklerini algılama yolundaki gelişmesine devam ederek belli seslerin akustik özellikleri açısından farklı olsalar bile aynı anlama geldiklerini anlamaktadır. Dil gelişimi ilerledikçe çocuk ister fısıldansın, ister yüksek sesle söylesin, ister erkek, kadın ve çocuk tarafından söylesin belli bir kelimenin hep aynı anlama geldiğini kavramaktadır (Yavuzer, 1999).

Çocukların konuşmada öncelikle isimler, sonra fiil, sıfat ve zarfların kullanmaya başladığını belirtmiştik. Ayrıca tüm bebekler dil gelişim zincirinde fonoloji (ses), sentaks (yapı) ve semantik (anlam) halkalarına geçişte aynı sırayı izlemektedir. Bir başka deyişle çocuklar dili belirli bir düzen içinde öğrenmektedir. Konuşulan dilin anlaşılması söylenen sözcüklerin semantik ve sentaks içeriklerinden



anlam çıkarabilme becerisine karşılık gelmektedir. Semantik düzey; kelimeleri ve aralarındaki ilişkiyi anlama becerisini ifade etmektedir. Semantik kategorilerin gelişimi, çocuğun kelime gelişimi ve bilişsel gelişim düzeyi ile yakından ilişkilidir. Sentaksın anlaşılması ise kelimelerin dizilimi, yan yana gelişi ve bunların anlam farklılıklarının anlaşılabilmesidir (Şenol, 2006).

5 yaşta çocuklar, kendi dillerinin ses sistemini, gramerini ve kelime dağarcığında binlerce kelimeyi kazanmaktadırlar. Dil gelişiminin bileşenleri ve altta yatan mekanizmaları; fonolojik gelişim (ses sistemi), sözlük gelişimi (kelimeler), morfo-sentatik gelişim (gramer) şeklinde ayrılarak tanımlanan alanlar, hem dil gelişiminde hem de dil kullanımında birbiri ile ilgilidir (Hoff, 2009).

Çocuklar, normal olarak okula gidinceye kadar temel dil becerilerini kazanırlar. Dil gelişimi hem sözlü, hem yazılı iletişimle ilgili olmakta, sözel iletişim yazılı iletişimden daha erken zamanda gelişmekte ve yazılı iletişim ise okul ile başlamaktadır (Dağabakan, 2006). Dili oluşturan bu bileşenleri ayrıntılı olarak açıklarsak ne anlama geldiklerini ve dildeki fonksiyonlarını daha iyi kavrayabiliriz.

## **1.2. DİLİN BİLEŞENLERİ**

Dil, mesajların sonsuz çeşidini açıklayabilen sembollerin ve sembollerin birleşme kurallarının toplamıdır (Reed, 2004).

Öncelikle dilin bileşenlerinin ne anlama geldiğine baktığımızda Kail'e göre (2010); dil öğrenme süreçleri, dil yapıları ve parçalarının gelişiminden oluşmaktadır. İngilizce dilinde bu içerik; fonoloji; sesin temel ünitelerinin kullanımı ve ses üretiminin kuralları, morfoloji; anlamlı kelimelerin yaratılmasında kullanılan seslerin kuralları, sentaks; "özellikle kelimeler birleşerek cümleleri nasıl oluşturur" un gramer kuralları, semantik; "kelimelerin ve anlamlarının çalışılması", pragmatik;

“insanların etkili iletişimde dili nasıl kullandıklarının çalışılması”dır (aktaran Garcia & Nanez, 2011).

### **1.2.1. Fonolojik – Morfolojik Gelişim**

Schaffer'a göre (2004) fonoloji; dili oluşturan ses sistemlerinin çalışmasını ifade eder ve konuşma seslerini meydana getiren yolla ilgilenmektedir. Bebeklerin yaşamının erken aylarında seslendirmeler; mırıldanma ve ağlama ile sınırlıdır. Babıldamaya başladıkları 5-6 ayda seslendirmeler gittikçe artarak çeşitlenmekte, konuşmaya benzer örüntüler ortaya çıkmaktadır. Her dil, evrensel ses birimlerine dayanmakta ve bu ses birimlerine fonem adı verilmektedir (Morris, 2002). Tek başlarına ele alındığında fonemler anlamsızdır; örneğin “b” sesinin kendi başına bir anlamı bulunmamaktadır. Fakat fonemler bir araya gelerek sözcükleri, önekleri (“un-”, “pre-”) ve sonekleri (“-ed”, “-ing”) oluşturmakta ve bu şekilde oluşan bu en küçük anlamlı dil birimine morfem adı verilmektedir. Morfemler birleşerek “pre-exist-ing”, “un-wal-ed”, “psycho-logy” (Türkçe önekler var-o-luş-cu-luk, ev-cil-leş-ti-ril-miş vb.) oldukça karmaşık sözcükleri ve sözcükler de birleşerek daha karmaşık olan söz gruplarını ve cümleleri oluşturmaktadır.

Fonemleri ve morfemleri nasıl birleştireceğimizi ve cümleleri anlamı açık olacak şekilde nasıl kuracağımızı kurallar yönlendirmektedir. Chomsky'e göre (1957) bu kurallar, gramer yani dilbilgisidir. Dilbilgisinin iki bileşeni vardır bunlar; anlambilim-semantic ve söz dizim-sentakstır (aktaran Morris, 2002).

### **1.2.2. Semantik Gelişim**

Semantik; kelimelerin anlamları ve onları nasıl kazandığımızla ilgilenen dilsel bölümdür. Babıldama aşamasında sesler sadece keyif için ortaya çıkmakta, bebek “bababa” şeklinde uzunca süre mutlulukla tekrar yapabilmekte ve artık ikinci yılın

başında çocuk “mama” gibi seslerin bir anlamı olduğunu öğrenmektedir (Shaffer, 2004). Semantik, morfemlere nasıl anlam yüklediğimizi tanımlamaktadır. Bazı semantik kuralları bir sözcüğün bir nesneye nasıl karşılık geldiğini belirlemektedir; örneğin; büyük çizgili kedi “kaplan”dır. Diğer semantik kuralları, morfemlerin farklı bileşenlerinin anlamı nasıl etkilediğini belirlemektedir; örneğin “play” yüklemine “-ed” takısını eklemek, eylemi “geçmişte olan” haline getirir (Türkçede –di takısı aynı işlevi görür); “un-“ takısını eklemek ise sözcüğün anlamını tersine çevirmektedir (Morris, 2002).

### **1.2.3. Sentaks Gelişimi**

Sentaks; dilin gramerini yani; anlamlı cümleler oluşturulurken kelimelerin bir araya geliş kurallarını kapsamakta ayrıca kelimeleri cümle içerisinde nasıl bir araya getirdiğimiz bilgisini içermektedir. Çocuklar sadece cümlelerin ögesi olan tek kelimeleri öğrenmeye ihtiyaç duymazlar ayrıca gramatik kurallar vasıtasıyla kelimeleri farklı birleştirme ile farklı anlamlar oluştururlar: ‘Daddy kiss’in anlamı ‘Kiss Daddy’den çok farklıdır. Kelime düzeni sentaksın sadece bir yönüdür; sorulan soruya cevap verme, olumsuz cümle kurma gibi birçok diğer gramatik kuralları öğrenilmektedir (Shaffer, 2004). Sözdizimi, dilbilgisi açısından doğru cümleler kurabilmek için sözcüklerin ne şekilde bir araya gelmesi gerektiğini belirleyen kurallar sistemidir çünkü tek başına anlamlı sözcüklerin gelişigüzel bir araya gelişi pek bir anlam ifade etmemektedir (Morris, 2002).

### **1.2.4. Pragmatik Gelişimi**

Pragmatik ise; pratik amaçlı dili nasıl kullandığımızın kurallarını belirtmekte yani pragmatik, sosyal çevrede dili kullanımımızla ilgilenmektedir. Diğerleriyle iletişimde ve konuştuğumuz kişiye uymada dil esas araçtır, bir şeyi söyleme

nedenimiz ve kendimizi bulduğumuz bir durumdur. Bu nedenle çocuklar konuşma prensiplerini öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Çocuklar sadece nasıl konuşacağını öğrenmeyi değil, konuşmayı nasıl kullanacağını da öğrenmelidir (Shaffer, 2004).

	<b>Fonoloji</b> (dilin ses ögesini açıklayan kurallar)	
<b>Sözlük</b> (kelimeler için girişleri saklamak)	<b>Morfoloji</b> (karmaşık kelimelerin düzen içermesini dizmek için kurallar)	<b>Sentaks</b> (cümleleri ve sözcüklerle ifade edileni dizmek için kurallar)
	<b>Semantik</b> (dil içindeki anlamları belirtmek)	

**Cümle oluşum parçaları**

**Kaynak:** Pinker, S. (1999). Words and rules: The ingredients of language. s.23 (Reed, 2004).

Shaffer & Kipp'e göre (2010) hızlıca beliren bir işlem olan fonolojik gelişim 1,5 yaş çocuklarında gelişmemiş kelime telaffuzu şeklindeyken, çocuklarda gittikçe yetişkin telaffuzuna yakın ilerleyen kelimelere kılavuzluk etmeye başlamaktadır. Kelime çok heceli olduğunda, mesela 'shampoo' kelimesinde çocuklar ilk önce

hecenin vurgusuna (poo) eğilim göstermekte, vurgusuz heceye (sham) göstermemektedir. Bu gelişimsel işlemde bireysel farklılıklar bulunmakta, çocukların konuşması okul öncesi yıllarında sesler olgunlaşmakta ve deneyimle daha düzenli olmaktadır. Ingram'ın (1986) belirttiği gibi 4-5 yaşlarında, birçok çocuğun fonolojik yeteneği (kelime telaffuzu) yetişkinlerle benzerdir. Kelley, Jones & Fein (2004) kelimelerin bir veya birkaç morfemden oluşabildiğini belirtmektedirler. Özgür morfepler tek başına olabilir; "hit" veya "cat" gibi. Sınır (bound) morfepler tek kalamazlar; son ek ve önek gibi özgür morfeplere tutunurlar (İngilizcede ed ve un). Türetme morfeplerinde, kelimeyi konuşmanın başka bir bölümünü oluşturan sınır morfepler kullanılır; örneğin, -ness sıfat olan "sad"i isim olan "sadness"e çevirmesi gibi. Diğer sınır morfepleri kelimenin anlamını değiştirmez fakat yalnızca zaman, kişi, miktar, durum ve ismin cinsini tanımlar. İngilizce birçok sözcüğün biçimindeki değişikliği içermemekteyken; Yunanca ve Fransızca daha fazla sözcük biçiminde değişiklik içeren dillerdir ve bu morfepler kendi fiillerine bağlılığı içermektedir. Sentaks gelişimde kelime ve cümle organizasyonu yapıldığı için çocuklar, cümle içinde kelimeyi kullanmayı gözlemlediklerinde, kelimenin anlamı hakkında sonuç çıkarabilmektedir. Shaffer & Kipp'e göre (2010) küçük yaştaki çocuklar veya büyük yaştaki çocuklar dillerinde sosyokültürel toplumsal kurallarda anlaşmaya varılanları, kelimeler ve nesnelere veya olayların arasındaki ilişkileri, diğerleriyle etkileşimlerinde kullandıkları kelimelerin anlamlarını daha iyi kavramayı öğrenmelidir (aktaran Garcia & Nanez, 2011).

### **1.3. DİL VE ZİHİN İLİŞKİSİ**

Dil, diğer insanlarla iletişimde temel araçtır ve bize, bilgimizi ve duygularımızı onlarla paylaşma imkânı verir ve bu nedenle her toplumda nesnelere adlandırma ne olacağı konusunda üyeler arası ortak bir görüş sağlanması gerekmektedir.

Sözel semboller, düşünce işlevleri için güçlü araçlardır ve geçmişe ait zihinde fikir uyandırmakta, şimdikini tahmin ettirmekte, gerçek yaşamdan ayrılan şeyleri bir araya getirmekte, fikirleri ve diğer soyutlamaları meydana getirmektedir.

Kelime, bir açıdan seslerin bir araya gelmesiyle oluşur; diğer taraftan, gerçek dünyadaki şeylerin sembollerinin kullanımınıdır. Çocuklar birinci doğum günleri civarında tek kelimeleri kullanarak konuşmaya başlarlar, ikinci doğum günü ile kelimeleri cümleler içinde bir araya getirir ve dil, sembolik temsilde hızla yüksek karmaşık sisteme dönüşür (Shaffer, 2004).

Dil ve zihin birbirine paralel gelişmektedir; düşünmek, hatırlamak, kavramak, dikkatini yöneltmek, algılamak gibi tüm zihinsel faaliyetlerde dil bulunmaktadır. Dil, tüm zihinsel süreçlerle iç içe gelişmekte ve bu nedenle çocuğun dil gelişimi onun tüm zihinsel gelişimini desteklemektedir (Yazıcı ve İltter, 2008).

Kuşkusuz dil gelişimi pek çok bilişsel beceriyle ilgilidir; bunların arasında konuşma seslerini ayırt etme ve anımsama yeteneği, dili dinleyerek kuralları keşfetme yeteneği, kavramları ses örüntüleriyle birleştirme yeteneği, ses çıkarmaya esas olan kasları kontrol etme yeteneği, düşünceleri sözcüklere dönüştürme yeteneği bulunmaktadır (Gander ve Gardiner, 2004).

Cummins'e göre (2000) çocukların ana dilini kazanması, onların dil becerilerinin yanında, zihinsel becerilerinin gelişmesini destekleyerek, dili işlevsel ve amaçlarına uygun olarak kullanmalarını sağlamaktadır. Çocuğun öğrenme sürecinde önemli bir etmen olan dil gelişimi, bilişsel gelişimden ayrı düşünülemez. Sever'e göre (2008) kavram oluşumu, ilişkiler kurma, sorun çözme gibi alanlarda bilişsel gelişim ile dil gelişimi karşılıklı etkileşim içindedir. Aytemiz'e göre (2000) çocukların nesnelere ve olayları, ilk adlandırmaları, tanımları ve algılamalarında dil

kullanıldığı için, çocukların algılama, muhakeme etme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerinin şekillenmesinde dil önemli roller üstlenmektedir (aktaran Gönen, 2010).

Dilin düşünceyi ifade etme ve anlama ile sıkı bağı olduğu görülmekte ve arkadaş, aile, uçak, sevgi gibi dildeki birçok sözcük düşünmenin yapıtaşları olan kavramları oluşturmaktadır. Sözcüklerin cümleler içinde biraraya getirerek kavramları, karmaşık düşünceler ve fikirler oluşturacak şekilde birbirine bağlamaktayız. Dil, sadece kullandığımız sözcükleri belirlememekte, bu sözcükleri cümleler haline getirme biçimlerini ve aynı zamanda nasıl düşüneceğimizi ve hakkında düşüneceğimiz malzeme yelpazesini de belirlemektedir. İnsanlar deneyimlerinin önemli yönlerini yansıtan sözcükleri yaratmakta ve bunlar, dilde bir kez yerleşince insanların nasıl düşündüğünü ve ne hakkında düşündüğünü gerçekten de etkileyebilmektedir. Deneyim, dili biçimlendirir ve dil de izleyen deneyimi etkilemektedir. İnsanlar adlandırılmayanlar hakkında da düşünebildikleri için düşünceler, dildeki sözcüklerle sınırlı olmamaktadır (Morris, 2002).

Piaget de aynı şekilde dilin gelişimini bilişsel gelişimle ilişkilendirmektedir. Piaget'e göre çocuğun, bir içeriği ifade eden dil formunu öğrenebilmesi, içeriğin anlamını kavrayabilmesine bağlıdır (Karacan, 2000).

Piaget'e göre, kavram ve dil yetenekleri kaynağını duyu-hareket döneminin sonuna doğru ortaya çıkan simgesel işlevde bulmaktadır. Simgeleri anlama, yaratma ve kullanma yetisini içeren bu simgesel işlev, kavram gelişimi (zihinsel simgeler), dil (sözel simgeler), jestler, düşsel ve simgesel oyun ve resim yapma için temel oluşturmaktadır. Taklit, simgesel işlevin duyu-hareketsel bir öncüsü olabilmektedir. Örneğin; küçük çocukların ilk "sözcükleri"nin çoğu –köpek için "havhav"da olduğu gibi- nesnelere ilişkin seslerin taklitleridir. Çocuklar bunları tekrar tekrar

kullandıklarından bunlar daha simgesel bir nitelik kazanmaktadır (Gander ve Gardiner, 2004).

## **1.4. İKİ DİLLİLİK**

### **1.4.1. İki Dillilik Nedir?**

İki dillilik, bize erken çocuklukta dil öğrenimi hakkında çok şey öğretebilmektedir (Fletcher & MacWhinney, 1996). İki dilliği, Biskop ve Mogford (1994) “Birincil dil gelişim döneminde, birden fazla dilde eşzamanlı kazanımdır” şeklinde tanımlanan iki dilliliğin, farklı dil gruplarından kişilerin evlenmesi ile ortaya çıkabilmekte olduğunu belirtmektedirler. Birincil dil kazanımının; doğumdan itibaren sadece bir dil kazanımında kullanıldığı ve ikincil dil kazanımının ise birincil dil kazanım periyodundan sonra kazanılan ikinci dili ifade etmekte olduğu belirtilmektedir. İki dilli çocuk, tek dilli çocukla aynı kazanım stratejilerini kullanmaktadır (aktaran Talay-Ongan, 1998).

İki dillilik ikiye ayrılmaktadır; üç yaşından önce iki dile aynı zamanda maruz kalan çocuklar “eşzamanlı iki dilli” (simultaneous bilingual) gelişimine sahiptir, birinciden sonra ikinciyi öğrenen çocuklara “ardıl iki dilli” (sequential bilingual) denilmektedir. Eşzamanlı ve ardıl iki dillilik, normal bilişsel ve dilsel gelişim unsurlarını barındırmaktadır (Talay-Ongan, 1998).

### **1.4.2. İki Dillilerde Dil Gelişimi**

İki dilli çocuklar, dili çift-dilli çevrede öğrenmektedir. Bu çocukların iki dilli olması için bildikleri her dilde fonolojik, semantik, morfolojik, sentaks ve pragmatik gelişimde iyi olmaları gerekmektedir. Karışık bilgiye sahiptirler, çünkü nesnelere ve fikirler iki dillilerin tek veya her iki dilinde de kodlanmış olabilmektedir. İki dillilerde morfolojik gelişim, gelişimsel ilerlemede beklenen şekilde



gerçekleşmektedir. Konuşmacı önce bir dilde dilsel ayırt etmeyi öğrenmekte, ardından morfolojik ve sentaks (söz dizimi) bilgisini kullanarak diğer dilde fikir iletmektedir. İki dilli çocukların her dili benimseyerek kullanabilen şekilde geliştikleri ve ufak hatalar yapabildikleri bilinmektedir (Schwartz, 2009).

İki dilli erken dil kazanımı araştırmalarında; iki dilli bebekler tek dilli bebeklerle karşılaştırıldıklarında dilde gecikmeli olmadıkları görülmektedir. Tek dilli ve iki dilli bebekler kendi çevrelerinde aynı zamanda iki dili ayırt edebilmektedir. Fonemlerini aynı zamanda tonlar, kelime-nesne çağrışımını öğrenebilmektedir (Sebastian-Galles, 2010).

Sebastian-Galles'in çalışmalarındaki iki dilliler; doğuştan itibaren iki dilli çevrede büyümektedir. Sebastian-Galles, iki dilli çocukların çevrelerinde duydukları sesleri dikkate almaktadır. Eğer ebeveyn, çocuğuna veya bir başkasına anadili olmayan bir dilde konuşursa, çocuk yanlış telaffuz kazanabildiği için bu durum çocuğun oluşturduğu her dil için fonetik ve fonolojik temsilleri etkilemektedir (Lieven, 2010).

Eğer ebeveynler çocuklarıyla konuşurken, 1 ebeveyn - 1 dil stratejisini kullanıyorlarsa; iki önemli faktörü göz önüne almalıdırlar. Birincisi, aile fertlerinin birbiriyle konuştıkları dil ve anadili olmayan dilde konuşmacının ne kadar iyi olduğudur. İkincisi ise, bir ebeveyn diğer ebeveynin dilinde doğuştan itibaren konuşmacı değilse, bu durum iki dil için fonemik ayırımın gelişimini etkileyebilmektedir (Lieven, 2010).

Tek dilli bebeklerin, yaşamın birinci yılında duydukları seslerin dile dönüşen yetenekler ile dilin konuşma seslerini ayırt etme yeteneklerine erkenden sahip olduklarını bilmekteyiz (Lieven, 2010). Ayrıca bebekler tek dilli ortamlara

doğduklarında, eğer farklı ritmik sınıflardan gelen dillerse diller arasında dillerin ana ritmini ayırt edebilmektedirler (Nazzi, Bertocini, & Mehler, 1998).

Bosch & Sebastian-Galles (2001), aynı anda İspanyolca ve Katalanca'ya maruz kalan 4.5 aylık çocukların, aynı ritim gruplarına ait diller arasında ayırma yeteneğine sahip olduklarını saptamışlardır. Bu da göstermektedir ki aynı anda iki dilin kazanılması, çocukların dilleri birbirinden ayırma yeteneğinin ortaya çıkışını geciktirmemektedir.

Özellikle küçük iki dilli çocuklarda olmak üzere iki dilli çocukların sözcük haznesi kazanımına yapılan çalışmalarda odaklanıldığını görmekteyiz. Genellikle, kelimeler iki dilde de göz önünde tutulursa elde edilen bulgular iki dillilerde kelime öğreniminin tek dillilerle benzer olduğuna işaret etmekte (Kovelman, Baker & Petitto, 2008; Pearson, Fernandez & Oller, 1995), bu çocuklarda karışık bilgi oluşmakta çünkü nesnelere ve fikirler iki dillilerin tek veya her iki dilinde de kodlanmış olabilmektedir. Belki de bu yüzden iki dilliler, tek dillilerle karşılaştırıldıklarında diller arası transferde performans farklılığı göstermektedirler. Sözcüğe ait gelişim çalışmalarında; kelime öğrenimi özel bir durumdur; çocukların dildeki parçaları duydukları ve kullandıkları şekilde kodladıkları görülmektedir. Bu nedenle, iki dillilerin ve tek dillilerin dil oluşumunda kelime bilgisini yansıtma şeklinin farklıdır (Pearson & Fernandez, 1994).

Çocuklar iki dilli olduğunda eğer her iki dilde de akıcı oldukları söyleniyorsa her dilde eşit olmayabilen dil performanslarını bilmek önemlidir. İki dilli çocukların her dili benimseyerek kullanabilen şekilde geliştiklerini ve ufak hatalar yapabildiklerini bilmekteyiz. Dinleyici için dil, anlaşılır olmalıdır. Kelime aşamasını karıştırmak anlamı karıştırmaz fakat gramatiksel bozulma anlamının değişmesine neden olmaktadır (Schwartz, 2009).

Emmorey, Luk, Pyers & Bialystok (2008) iki dilliğin gelişme dalları üzerindeki genel etkilerini ve dil seçimini zorlayan sınırlandırmaları incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Tek dilliler, tek durumlu iki dilli ve çift durumlu iki dillilerin dil kullanımlarında karşılaştırmalarını yaparak açıklamaktadırlar. Çift yönlü iki dillilerin aynı anda yazıp konuşabildiklerini fakat her zaman bunu gerçekleştirmediklerini belirtmektedirler. Çift yönlü iki dillilerin iki dili aynı şekilde kontrol etme deneyimleri ile iki dilliliğin bilişsel kontrolde avantajına işaret etmektedirler. Tek durumlu iki dilliler dedikleri yani iki dili de konuşan iki dillilerin, iki kelimeyi aynı anda söyleyemedikleri; “dog” ve “perro” gibi, aktarılmaktadır. Buna zıt olarak iki durumlu iki dilli dedikleri yani aynı anda iki dilin sözcüklerini hem yazıp hem de söyleyebilen iki dilliler; iki dilin de sözcüksel öğelerini aynı anda düşünebilmektedir (aktaran Emmorey et al., 2008).

Winsler, Diaz, Espinosa & Rodriguez'in (1999) çalışmasında, İspanyolca ve İngilizce 3-4 yaş okul öncesi iki dilli çocukların, dil becerilerine bakılmaktadır. Yapılan çalışmaların sonucunda okul öncesinde iki dilliliğin İspanyolca (anadillerini) konuşulmasını engellemediği görülmektedir. Bazı karşıt görüşlerde İngilizceyi erken yaşta kullanmak anadilin kaybolmasına neden olmasına rağmen örnekteki iki dilli okuldaki çocuklar, evdeki çocuklarla aynı pratikte İspanyolca'yı kazanmaktadır. Sonuç olarak dar gelirli, İspanyolca konuşan 3-4 yaş iki dilli anaokuluna 1 yıldır giden çocukların, okula gitmeyenlerle paralel olarak İspanyolca yeterlilik kazancına sahip oldukları kaydedilmektedir.

Umbel, Pearson, Fernandez ve Oller (1992)'in çalışmasında okul öncesinde, evde bir ebeveyniyle İngilizce ve aslen İspanyolca konuşan çocukların evde sadece İspanyolca konuşanlarla karşılaştırıldığında; İspanyolca dilinde gerileme veya

duraklama göstermediği bulunmuştur. Ayrıca İngilizceyi evde konuşanların İngilizce kelime gelişiminde iyi olduğunu bulmuşlardır (aktaran Winsler et al., 1999).

### **1.4.3. İki Dillilik İle İlgili Araştırmalar**

İki dilli olmanın bilişsel, sosyal ve dilsel sonuçları hakkında önemli teorik spekülasyonlar ve araştırmalar bulunmaktadır (Bialystok, 1999; Fardihan, 2010; Goetz, 2003; Hakuta, 1987). Araştırmacılar iki dillileri ve tek dillileri, iki veya daha fazla dili bilmenin ve öğrenmenin sonucunda oluşabilen olası olumlu veya olumsuz tarafların etkisini karşılaştırmaktadırlar (aktaran Talay-Ongan, 1998).

Daha büyük sınıflarda iki dilliğin geniş avantajı bulunmasında; yaşça büyük iki dilli çocukların günlük yaşamlarında iki dili daha fazla zaman ve deneyimle kullandıkları için olabileceğini belirtmektedirler. Sonuç olarak; iki dillilerin tek dillilere göre daha fazla kelimeyi (itemi) tanıdığını ve hatırladığını bulmuşlardır (Nouri et al., 2008).

Tek dillilerle aynı yaş döneminde karşılaştırıldıklarında, iki dilli çocuklar iki morfosentatik sistemde gelişmektedir. Tek dilli çocuklar ve doğuştan itibaren iki dilli büyüyen çocuklar karşılaştırıldıklarında araştırmacılar farklılıktan çok benzerlik bulunmakta ve her dillerinde iki dilliler, tek dilli akranlarının yaptıkları aynı tip hataları yapabilmekte ve gelişimde benzer aşamalara sahip oldukları görülmektedir (Fletcher & MacWhinney, 1996).

Arefi & Alizadeh (2008) yaptığı çalışmada iki dilliliğin ve bilişsel gelişimin arasındaki ilişkinin literatürde tartışılmakta olduğunu ve bu konudaki bazı tartışmalarda artış söz konusu olduğu belirtilmiştir. 1960'lardan önceki çalışmalardan birçoğu iki dillilik ve bilişsel işlevler arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermekte ve bu çalışmalarda çoğunlukla ciddi yöntemsel zayıflık bulunmaktaydı.

Araştırmacılar, iki dilli çocukların sözlü zekâ testleri veya akademik performansları ölçüldüğünde dilden kaynaklı sıkıntı çektiklerini göstermişlerdir. 1962’de, iki dillilik literatürde ilk defa yer aldığı zaman, Peal & Lambert (1962) çocukların bilişsel gelişiminde iki dilliliğin pozitif etkisini göstermişlerdir. Onların bulguları; her iki dilde de akıcı derecede eşit olan çocukların sözel ve sözel olmayan zekâ seviyelerinin, tek dilli çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermektedir (aktaran Arefi & Alizadeh, 2008).

Literatürde, iki dilli çocuklar, bir fikri ifade edebilmek için alternatif anlamlara ve farklı sembollere sahip oldukları için iki dilli olmanın tek dilli olmaktan daha çok avantajlarının bulunduğu gösterilmektedir. Bu çocuklar ifadenin anlamı ve fikir arasında bir bağlantı olduğunun farkındadırlar. İki dil kazanımı meydana geldiğinde, bu durum çocuğun gelişim stratejilerinden dil ve bilişsel gelişimini hızlandırır (Ben Zeev, 1977).

Tek dillilerle karşılaştırıldıklarında ‘dengeli iki dilliler’le ilgili araştırmalarda; iki dilde de yüksek ve gerçekten eşit düzeyde olan, birçok bilişsel alanda, üst bilişselde, üst dilbilgisinde, sosyolinguistikte avantajlı olduklarını göstermektedir. Bu avantaj şunları içermektedir; dil üzerindeki kontrol ve dilde farkındalık gelişimi, iyi bilişsel esneklik, ilişkili muhakeme gelişimi ve yetenek sınıflandırması, sentaks, sembolik anlayış ve dilin özelliklerini anlamak (Bialystok, 1999, 2008; Hakuta, 1987). Bialystok (1999), erken iki dilliğin “bilişsel esneklik” avantajı sunabildiğini ama burada önemli olanın iki dilli kişinin bu avantajı nasıl yakaladığını belirtmektedir.

Nouri et al. (2008) önceki çalışmalarda çocukluk iki dilliliğinin zihin işlevlerinde ve bilişsel yeteneklerde olumlu etkisinin gösterildiğine değinmektedirler. Ayrıca bu çalışmada, iki dillilik ile ilgili yapılan araştırmalarda varılan bazı

sonuçlardan bahsedilmiştir; düşüncenin alanlarında iki dillilerin zihinsel esnekliğe sahip oluşu, diller arası karışımın bilişsel gelişimi hızlandırdığı ve iki dilliliğin üstdilsel yetenekleri geliştirdiğine (yüksek seviyede okuma kazanımı, akademik başarı gibi) değinilmektedir. Bilişsel işlevlerde kontrol ve seçici dikkati iyi kullanmak iki dilliliğin sonucu olmaktadır (Bialystok, 2005, 2008). İki dilli çocuklar, bundan dolayı, erken yaşlarda iki dilde etkileyici pratik deneyime sahip olmaktadır (Nouri et al., 2008).

İki dillilerin bilişsel kontroldeki avantajı, iki dili temsili sistemlerine sahip olmalarıdır. İki dilde de sözcük kavramlarını kodlamada pratik ve deneyimlidirler. Eğer iki dilliliğin avantajı iki dilin de sistemini biliyor olmaksızın, tek durumlu iki dilliler gibi, çift durumlu iki dilliler de aynı sözcük kavramlarını iki farklı dilde de kodlayabilmelidirler. İki dillilerin bilişsel kontroldeki avantajı tek durumlu iki dillilerin aynı model içindeki iki dili kontrol eden deneyimlerindedir (Bialystok, 2008).

### **1.5. ZİHİN KURAMI VE YANLIŞ KANI**

İki dilli çocukların, tek dilli çocuklardan üstdilsel veya zihinsel yeteneklerde daha avantajlı oldukları düşünülmektedir. Bunun temel iki nedeni olduğundan bahsedilir; birincisi, iki dillilerin aynı kavramı iki şekilde öğrenmesi, ikicisi ise iki dillilerin üstdilsel yeteneklerinin zihin kuramında etkili oluşudur. Yanlış kanı testlerinde eğer bir nesne farklı yollardan kodlanmış veya temsil edilmişse, bu durumda iki dilli çocuklar tek dillilerden daha iyi performans sergilemelidir çünkü dilsel alandaki kavram deneyimleri fazladır (Goetz, 2003). Çeşitli zihinsel yeterlilikle ilgili olmak, iki dilli çocuğun tek dilli olanlardan daha erken zihin kuramı yeterliliğinin geliştirmesine yardımcı olmakta ve bu şartlar iki dillilere

muhataplarının her iki dili de bilmiyor olabileceğini fark ettirmektedir. Başka bir açıdan, iki dillilerin birçok dili aynı anda kontrol etme pratikliği, onların yönetici kontrol becerilerini geliştirmesini sağlamakta – ki bu da bu tarz yetenekleri gerektiren zihin kuramı görevlerinde daha başarılı olmalarıyla sonuçlanmaktadır (Kovacs, 2009). Bu sonuçlardan yola çıkarak, iki dilli çocuklarda zihin kuramında yanlış kanı farkındalığının gelişiminde ikinci dili biliyor olmak avantaj olarak gözükmektedir. Zihin kuramı ve yanlış kanının ne anlama geldiği ve çocukların bu gelişimdeki düşünce süreçlerinin nasıl şekillendiğine değinilecektir.

Araştırmalarda dilin zihin kuramındaki etkileri hakkında bazı görüşler yer almaktadır. Astington (2001) dilin zihin kuramı gelişimine etkisinde rol oynayan etkenlere odaklanmak gerektiğini ve dilsel yetenekteki en az iki yol çocuğun zihni anlamasının gelişiminde önemli olduğunu belirtmektedir. Birincisi dil, yanlış kanıyı içeren zihin durumlarının temsilinde kullanılmaktadır. İkincisi, başkasının zihin davranışının farkında olmamızda dil etkili olmaktadır. Villiers & Villiers (2001), dilin zihin kuramı temsilinin gelişiminde gerekli bir durum olduğuna katılmaktadır (Berguno & Bowler, 2004). Zihin kuramı ve dil arasındaki ilişki çeşitli yollarla test edilmiştir. Jenkins & Astington (1996) genel dil yeteneğinin yanlış kanı testleriyle ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Yanlış kanı görevi, zihin kuramında kullanılan deney paradigmasıdır. Zihin kuramını ayrıntılı ele alacak olursak; inanç, niyet, istek, bilgi gibi zihinsel durumları kendisiyle ve başkalarıyla ilişkilendirme ve diğerlerinin farklı inanç, istek ve niyetlere sahip olabileceğini anlama becerisidir.

Goetz (2003) zihin kuramını; diğer insanların davranışlarının anlamını açıklamada niyetleri, kanıları ve istekleri gibi zihinsel durumlarının anlamını açıklamayabilmektir şeklinde tanımlamaktadır. Zihin kuramı anlayışını ölçmede

kritik test olan standart yanlış kanı testi, Wimmer ve Perner (1983) yanlış kaniya tutunan birinin düşüncelerini ve davranışlarını öngörmeye çocukların yeteneklerini test etmektedirler. Çocukların, testteki çocuğun yanlış kanısını, kendilerinin gerçekte ne bildiğinden ayırıp temsil edebildikleri zaman testi geçebileceklerini izah etmektedirler (aktaran Goetz, 2003).

Bebeklikten yetişkinliğe, birçoğu da 3-4 yaşındaki çocukların zihni anlamalarının gelişimine odaklanan çalışmalar, bu yaşta çocukların yanlış kanı ve diğer gerçeklik testlerini nasıl deneyimlediklerini test etmektedir (Goetz, 2003).

Çocukların zihin hakkındaki bilgilerinden birinci gelişimsel kazanım, zihnin var olduğunu bilmektir. Bu bilgiler, 2 veya 3 yaşlarındaki çocuklarda, ihtiyaçları, duyguları ve zihinsel durumları kapsar - “Annemi istiyorum.”, “Tom kötü hissediyor.” ve “Oyuncak bebeğimi unuttum.” gibi. 2-3 yaşlarında çocuklar, insanların dış dünyadaki nesnelere ve olaylara “bilişsel bağlantı” kurabileceklerini bilecek gelişimdedirler. İnsanların onları gördüklerini, onları duyduklarını, onlardan hoşlandıklarını, onları istediklerini ve onlardan korktuklarını anlamaktadır. Küçük çocuklar, zihni fiziksel dünyadan ayırmayı anlamaktadır. Wellman ve Estes (1986) zihnin; kayalardan, patenden ve kafadan bile farklı olduğunu bildiklerini söylemektedir. Örneğin, 3 yaşında adı Ali olan bir çocuk kurabiyeye sahiptir ve Ahmet de kurabiye hakkında düşünmektedir. 3 yaşındaki bir çocuk, Ali'nin kurabiyesinin diğerleri tarafından görüldüğünü, dokunulduğunu, yendiğini, paylaşıldığını ve sonrası için saklandığını bilmektedir. Hangi kurabiyenin yenebilir olduğunu kavrayabilmektedir.

Çocuklar, zihnin nesnelere ve olayları doğru veya yanlış temsil edebildiğini anlayarak gelişmektedir. Yanlış kanıyı anlamak genellikle 4-5 yaşlarında görülmekte, fakat 3 yaşında görülmemektedir. Bir hikâyede oyuncak bebekle



çocuklar için hareketlerle anlatma göz önüne alınmaktadır. Bu hikâyede, bir çocuk mavi kaba biraz çikolata koymakta ve oyun oynamak için dışarıya çıkmaktadır. O dışarıdayken, annesi çikolatayı yeşil kaba koymakta, “Çocuk geri geldiğinde ve çikolatayı istediğinde, çocuk çikolatayı nerede arayacaktır?” diye sorulmaktadır. 3 yaşındakiler genellikle; çikolatanın gerçekten bulunduğu yer olan “yeşil kapta” demektedir. Bu nedenle, 3 yaşındaki çocuklar gerçekte doğru olarak bildiklerinden oldukça doğru olan diğerlerinin bakış açısından olayı anlayamamaktadırlar. 4-5 yaşındakilerse yanlış kanıyı çoğunlukla anlamaktadır. Küçük çocuklar ayrıca düşüncelere fiziksel olarak dokunamayacaklarını bilmekte, insanların gördükleri nesneyi bildiklerine inanmakta ve nesnenin zihinsel şeklinin temsilinin dünyada var olan bir şey olduğunu yakalamaktadırlar (Santrock, 1999).

Wimmer ve Perner (1983) “Yetişkinler gibi çocuklar da diğer insanların yanlış kanıya sahip olabileceklerini değerlendirebilirler mi?” sorusunu araştırmaktadır. Maxi adında küçük bir çocuk hakkında hikâye kullanmaktadırlar. Yukarıda anlatılan hikâyenin aynısıdır. 3 yaşındakiler genellikle; çikolatanın gerçekten bulunduğu yer olan “Yeşil kapta” arar demektedir. Yetişkin açısından bakıldığında, bu şaşırtıcı bir sonuçtur çünkü Maxi çikolatanın yer değiştirdiğini bilememektedir. Dünyanın gerçekten nasıl olduğuyla Maxi’nin dünyayı görüş kanısının farklı olduğunu küçük çocuklar anlayamamakta ve kendi kanısı doğrultusunda hareket etmekte, dünyanın gerçek durumuna göre etmemektedir (Smith, Cowie & Blades, 1998).

Bu çok önemli bir sonuçtur, çünkü küçük çocukların diğer insanların davranışları hakkındaki çıkarımları, yetişkinlerin diğer insanların davranışı hakkında çıkarımlarından tamamen farklı olabileceğini göstermektedir. Zihin ve davranış arasındaki ilişki ve zihin hakkında çocukların nasıl düşündüğü ile ilgili daha önemli gelişimsel farklılıklar ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Smith et al., 1998).

Wimmer ve Perner'in testi "yanlış kanı" (false belief) testi olarak geçer çünkü Maxi'nin "Çikolata mavi kaptadır." kanısı yanlıştır (çikolata yer değiştirdikten sonra). Diğer araştırmacılar Baron-Cohen, Leslie ve Firth (1985) hikâyenin karmaşıklığını azaltarak Sally-Anne testi adındaki versiyonu kullanmaktadırlar. Bu versiyonda, çocuklar iki oyuncak bebek görmekte, Sally (sepeti olan) ve Anne (kutusu olan). Sally sepetine bilye koyar ve odadan çıkar. O yokken Anne bilyeyi sepetten alır ve kutuya koyar. Sally geri döner ve çocuğa sorulur: "Sally bilye için nereye bakacak?". Bu testte tipik sonuç şöyle olmakta; 4 yaşındakiler "Sally sepete bakar." demekte, 3 yaşındakiler "Kutuya bakacak." demektedir. Diğer yandan, bu kısa yanlış kanı testinde çocuklar azınlıkla erken yaşta doğru performans göstermekte, fakat 3 yaşındakiler Sally'nin nasıl hareket edeceğini anlayamaz görünmektedir. Wimmer ve Perner (1983); Maxi ve çikolata hikâyesine alternatifte 4 yaşındakiler başarılı olabilir, fakat 3 yaşındakiler Maxi'nin ne yapacağını bilemez görüşünü savunmaktadırlar (aktaran Smith et al., 1998).

Deneyimlerden; 4 yaşından önce çocukların diğer insanların dünya hakkında yanlış kanıya sahip olabileceklerinde farklı anlayışa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Eğer 3 yaşındakiler yanlış kanı testini geçemezse bu onların zihin hakkında hiçbir şey bilmedikleri anlamına gelmemektedir (Smith et al. 1998).

Zihin kuramından bahsederken Talay-Ongan (1998) şu şekilde açıklamaktadır; çocuk diğer insanların düşünceleri, istekleri, fikirleri ve duyguları hakkında çeşitli teoriler geliştirmektedir. Her insanın davranışının, kendi gerçeği temsilini (own representations of reality) temel aldığı ve tek başına bu durumun görünenden farklı olabileceğini değerlendirmesidir. Bu noktada Piaget'in benmerkezcilikle ilgili görüşleri açıklanarak, çocukların başkalarına bakış açılarının ne yönde geliştiği açıklanmalıdır.

Piaget, benmerkezciliğin işlem öncesi düşüncenin tipik özelliği olduğunu belirtmektedir. Benmerkezcilik; bir şeyi başkasının bakış açısından görme ya da başkasının duygularını ve gereksinimlerini fark etme konusundaki yetersizliktir. Benmerkezcilik, bir durumun birden fazla yönünü ele almadaki yetersizlikle ilgili görünmektedir. Ancak işlem öncesi dönemde birçok çocuk başkalarının ne düşündüğünü ya da hissettiğini fark etmeye başlamaktadır (Gander ve Gardiner, 2004).

Okul öncesi yıllarda düşüncenin gelişimi gitgide daha karmaşık hale gelmektedir. Piaget'in çalışmalarında, altta yatan düşünce ve akıl yürütme yapılarındaki gelişimsel değişimleri, bu yapıların farklı yaştaki çocukların eylemlerindeki anlatımı ve bu uyumsal değişimleri etkileyen etkenler üzerinde odaklandığını görmekteyiz. Piaget, normal zihin gelişiminin bilişsel yapıların biçim değiştirmiş dört dönemi içinde ilerlediği varsayımını ileri sürmektedir. İşlem öncesi düşüncenin tipik özelliği olarak da benmerkezciliği görmektedir. Benmerkezci olmak, çocukların mutlaka istemli olarak bencil oldukları ya da kendileriyle aşırı derecede ilgili oldukları anlamına gelmemektedir.

## **1.6. ÜSTDİL GELİŞİMİ**

Üstdil becerisi, Chaney (1989) tarafından; dil hakkında düşünme ve dilin yapısal özelliklerini bilinçli olarak düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar dil gelişimi aşamalarından geçerken etrafındaki nesne ve olayları algılama, konuştuğu dilin farkına varma gibi becerileri de kazanmaktadır. Bu becerilerin kazanımında çevresel uyarıcıların rolü unutulmamalıdır. Çocuklar ne kadar çok uyarıcı ile karşılaşır, etkileşimde bulunacağı uyaran sayısı da o kadar artacağından, çocukların kullandıkları kelime sayısı ve dolayısı ile üstdil becerileri olarak da adlandırılan dil farkındalığı artmaktadır. Çünkü çocuklar dil gelişimi evrelerini

tamamlarken, hem anlamlı cümleler kurmayı hem de kullandıkları dili anlamayı öğrenmektedirler. Çevreden gelen uyaranlar çocuğun mantıksal ilişkiler kurmasına ve konuşmaya başladığı dili anlamlandırmasına yardımcı bir unsur olmaktadır (aktaran Şen ve ark., 2010).

Üstdilsel yetenek bir nesnenin veya olayın birden fazla şekilde temsil edilebileceğini çocuğun anlamasının gelişimine yardımcı olur ve bu üsttemsili anlayış çocuğun zihin kuramı gelişimini etkiliyor olabileceği düşünülmektedir (Goetz, 2003).

İki dilli çocukların, üstdilsel ve bilişsel yeteneklerde tek dillilerden daha avantajlı olduğu incelenmiştir. İki dillilerin üstdilsel yeteneklerinin zihin kuramı yetenekleriyle bağlantılı olmasında iki ana sebep bulunduğu öne sürülmektedir; 1.'cisi; üstdilsel yetenekler, üsttemsil soruların zihin kuramı gelişiminde bağı olduğunu düşünen zihin kuramı araştırmacılarının (Doherty, 2000) ilgisini çekmektedir. 2.'cisi; iki dilliler aynı içeriğin iki şekilde temsil edilebileceğini öğrenebilmelidir. Bu olası üstdilsel avantaj zihin kuramıyla ilişkilidir çünkü, Goetz'in çalışmadaki yanlış kanı testi ve diğer zihin kuramı testleri (görünüş-gerçeklik ve bakış açısı alış) üsttemsil problemleri olarak açıklanmaktadır (Goetz, 2003).

Flavell, Green ve Flavell (1986), Gopnik ve Astington (1988) çalışmalarında, hepsinde ölçülen yetenek temsilin farklı yolları olduğunu farkındalığıdır; aynı nesne veya olay, aynı kişi veya farklı kişilerce farklı yollardan temsil edilebilmekte olduğunu belirtmektedir. Flavell ve takipçilerinin çalışmalarında (Flavell, Flavell and Green, 1983; Flavell et al., 1986), 3-4 yaşındaki çocukların, aldatıcı nesneyi (bir nesnenin olduğundan farklı bir nesne olarak görünebilir, kaşığın kaya gibi gözükmesi) anlayacak gelişimde olduklarını söylemektedirler. İki dilli çocukların,

dilsel aşamada bilgiyi çift kodlamadan haberdar olduğundan ve eğer bu testler bir nesneyi farklı yollarla temsil eder veya kodlarsa, iki dillilerin tek dillilerden daha iyi performans sergileyecek oluşlarından, bu da onların dilsel sahadaki deneyimlerinden dolayı olduğundan bahsedilmektedir (aktaran Goetz,2003).

## **1.7. İKİ DİLLİK VE ZİHİN KURAMI GELİŞİMİ**

Kovacs'a göre (2009) erken yaşta iki dillilik gibi bazı özel şartlar zihin kuramı gelişimini ya da onun görevlerinin gerektirdiği diğer kapasiteleri etkileyebilmektedir.

Zihin kuramı teorisi, inançlar, istekler ve niyetleri kişinin kendisi veya başkasına yükleme ve zihinsel faaliyetlere bağlı tavırları tahmin ve tercüme etme yeteneğiyle ilgili olmaktadır (Baron-Cohen et al., 1985). Çocuklar ise, tersine, karmaşık zihinsel faaliyetleri 4 yaşından önce anlamakta güçlük çekiyor görünmektedir (Wellman, Cross & Watson, 2001).

Wimmer & Perner'a göre (1983) başkalarının inançlarını anlama konusundaki gelişimsel geçiş dönemleri, çocuklardaki zihin kuramını test etmek için sıklıkla kullanılan yanlış kanı görevi kullanılarak ilerletilmiştir (aktaran Kovacs, 2009). Bu görevde ilk oyuncu A bölgesinde bir obje saklar, o dışarıdayken, ikinci oyuncu A bölgesindeki objeyi B bölgesine taşır. Test aşamasında çocuklar A kişinin nesneyi orada olduğuna inandığına inanır, fakat yanlış yerde aramasından bir sonuç çıkarmak zorundadır. 4 yaşındaki pek çok çocuk bu görevde başarılı olurken, daha küçük olanlar başarısız olurlar; bunun sebebi, oyuncunun nesnenin aslen olduğu yere bakacağına inanmalarıdır (Kovacs, 2009).

Daha küçük çocuklar zihin kuramı görevlerinde başarısız olur çünkü onlar kanı gibi karışık zihinsel durumları algılayamamaktadır (Kloo & Perner, 2003). Eğer öyleyse, yanlış inanç görevlerindeki başarılı performansların, zihinsel içerikler

bağlamında bakıldığında başkalarını (ya da kendinin) anlamayı ortaya çıktığını göstermektedir (Kovacs, 2009).

4 yaşına geldiklerinde, eyleme geçebilirler ama hedefe ulaşma başarısı gösteremeyecekleri bir değişken durumla karşılaşmaktadırlar (örneğin topu önceden sakladıkları kutuda ararlar ama bulamazlar). Sonra bu başarısız çabaları kendi zihinsel sunumları/temsilleri (topun kutuda olduğunu sanması) ve gerçeklik (ama olmaması) arasındaki kritik farklara bağlayarak açıklarlar. Sonunda, bu tarz durumlardaki deneyimleri onlara karışık zihinsel faaliyetleri anlamalarında (kanılar yanlış ya da doğru olabilir); davranışları yönetmelerinde ve böylece zihin kuramını geliştirmelerinde yardımcı olabilmektedir (Sabbagh, Xu, Carlson, Moses & Lee, 2006).

Çeşitli zihinsel yeterlilikle ilgili olmak, iki dilli çocuğun tek dilli olanlardan daha erken zihin kuramı yeterliliğini geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu şartlar iki dillilere muhataplarının her iki dili de bilmiyor olabileceğini fark ettirmektedir. Başka bir açıdan, iki dillilerin birçok dili aynı anda kontrol etme pratikliğini ve onların yönetme becerilerini geliştirmesini sağlamakta – ki bu da bu tarz yetenekleri gerektiren zihin kuramı görevlerinde daha başarılı olmalarıyla sonuçlanmaktadır (Bialystok, 1999).

Araştırmacılar doğuştan iki dille büyümenin çocukların yanlış kanı görevindeki performansını nasıl etkilediğini incelemektedirler. İki dilli çocuk, zihinsel temsiller hakkında fazladan deneyim edineceği durumlarla karşılaşmaktadır. İki dilli bir çocuk tek dilli bir çocuğa onun konuşmadığı dille hitap ederse başarısızlık her iki çocukta da aynı şekilde olmayacaktır çünkü yalnızca iki dilli olan bu karmaşayı çözebilecektir – ki bunun için hemen dilini değiştirmesi gerekmektedir. Böyle durumlar, iki dilli çocuğa kendi zihinsel içeriği (yani bildiği diller) ile tek dillilerinki

arasındaki farklılıkları gösterecektir. Bu tip zihinsel faaliyetlere maruz kalmanın çocukların zihin kuramını geliştireceğini iddia edilmekte ve iki dillilerin dil değiştirme (language-switch) durumlarında karşılaşılabileceği farklı zihinsel durumların onlara zihin kuramı problemlerini çözme avantajı sağlayacağı öne sürülebilmektedir (Kovacs, 2009). Sonuç olarak; iki dilliler her iki zihin kuramı görevinde de tek dillilerden daha başarılı olmaktadır. Sonuçlar, iki dilli çocukların, tek dilli yaşlılarına karşı zihin kuramı görevlerinde özgü bir üstünlüğe sahip olduklarını göstermektedir.

Yapılan araştırmalarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişiminde nasıl etkili olduğu açıklanmaya çalışılmaktadır. Örneğin, iki dilli çocuklar daha gelişmiş olan dilsel kapasitelerine bağlı olarak, daha iyi temsili yeteneklere sahip olabilmektedirler. Jenkins & Astington (1996) çalışmalarında genel dil kabiliyetlerinin zihin kuramı anlayışıyla ilişkili olduğunu iddia etmektedir.

İki dilli çocuklar, bir kavramın iki eşit sözel etiketi olduğunu ve bunların her birinin farklı dillerde olduğunu fark edebilmekte, bu da sonuçta alternatif zihinsel temsiller geliştirmelerine yardımcı olmaktadır ki bunlar aynı zamanda yanlış kanı görevleri için gerekmektedir. Tek dilliler iki etiketi tek bir objeye verme eylemini 4 yaş civarında yaparken (Perner, Stummer, Sprung & Doherty, 2002), iki dilliler bunu daha iyi iletişim kurabilmek için daha erken yaşta yapabilmektedirler. Bir yandan, alternatif etiketlerle ilgili edinilmiş olan tecrübe, sunumların doğasını anlamada (aynı gerçeklik farklı sunumlara da yönlendirecektir) nitelikli bir değişime doğru bizi yönlendirebilir. Eğer böyle bir değişiklik iki dillilerde onların çift etiket atama konusundaki tecrübesine bağlı olarak daha erken yaşta ortaya çıkıyorsa, dil değişim (language switch) durumları yanlış kanı görevi performansını geliştirmelidir çünkü

bunlar, iki dillilerin kesin olarak alternatif etiketlemeyi yararlı hale getirebileceği varsayım noktalarıdır (Kovacs, 2009).

İki dillilerin gelişiminde partnerinin dil becerilerini düzeltmesi, kendi bildiklerinden insanların farklı bilgilere sahip olabileceklerini anlamalarını sağlayabilir, bu yeteneklerin iki dillilerde 2. ve 3. yıllar boyunca geliştiği görülebilmekte, bu da diğerlerinin düşünceleri ve kanılarında daha iyi farkındalık kazanmalarını etkilemektedir (Bialystok & Senman, 2004). İki dilliliğin başkalarının düşüncelerini anlamada etkili olduğu görüşünü incelemek için zihin kuramına değinmek gerekmektedir.

Goetz'in (2003) çalışmasındaki iki dilli çocuklar, kendi dilleri ile dilsel partnerleri ve durumları eşleştirmektedir. Eğer iki dili çocuklar diğer insanların dilsel bilgisine dikkat etmek zorunda olduğunun farkındaysa, çünkü konuşmacıları/karşısındaki kişiler bazen onların bildikleri benzer dilleri bilmiyor olabilirler, iki dilli çocuk tek dilli çocuktan diğer insanların zihinsel durumlarının kendilerinkinden farklı olabileceğini anlamada avantajlı olabilmektedirler.

İki dilli çocukların, tek dilli çocuklardan üstdilsel veya zihinsel yeteneklerde daha avantajlı olmalarında temel iki nedeni olduğundan bahsedilmektedir; birincisi, iki dillilerin aynı kavramı iki şekilde öğrenmesi, ikicisi ise iki dillilerin üstdilsel yeteneklerinin zihin kuramında etkili oluşudur. Yanlış kanı testlerinde eğer bir nesne farklı yollardan kodlanmış veya temsil edilmişse, bu durumda iki dilli çocuklar tek dillilerden daha iyi performans sergilemeleri beklenir çünkü dilsel alandaki kavram deneyimleri fazla olmaktadır (Goetz, 2003).

Bilişsel ve üstdilsel yeteneğin, iki dillilerde avantaj sağladığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalar farklı sonuçlar



sunmaktadır; tek dilli çocuklardan iki dilli çocukların üstdilsel yetenek (Bialystok, 2005) ve pragmatik farkındalık (Hakuta, 1987) gibi bilişsel avantajları bulunduğunu gösteren bazı araştırmalar bulunmaktadır (Goetz, 2003).

Üstdilsel yeteneklerin başka bir durumu, Bialystok (1999, 2005) tarafından tarif edilen iki dilli çocuklardaki ilişki, belirsiz problemlerde dilsel işlevlerin kontrolünün önemidir. Bu sebeple, iki dilli literatüründe tanımlanan üstdilsel avantaj, iki dilli çocukların zihin kuramı anlayışının onların üsttemsilsel anlayışlarını veya dilsel işlevlerdeki seçici kontrollerini etkileyebilmektedir (Goetz, 2003).

İki dillilerin gelişimsel yetenekleri partnerlerinin dil yeteneklerini düzeltmede, kendilerinininkinden farklı olarak diğer insanların farklı bilgilere sahip olabileceklerini anlayabilmelerine bağlı olabilmekte, bu yeteneklerin iki dillilerde 2. ve 3. yıllarda görüldüğünden bahsedilmekte, bu durumda diğerlerinin düşüncelerinin ve kanılarının farkındalığının daha iyi olmasında etkili olabilmektedir. Çocukların, diğer insanların onların dilinden birini anlayamamasını fark etmesi, diğer insanların bilgisi veya niyetleri hakkında “teoriler” geliştirmelerini başlatabilmekte ve böylece iki dilli çocuklar tek dillilerden bu bakış açısı ve niyet problemlerini ayırmada avantaja sahip olabilmektedirler (Goetz, 2003).

Birçok araştırma iki dilliğin zihinsel gelişim üzerine olumlu etkilerinden bahsetmekte (Winsler et al., 1999; Han & Huang, 2010; Arefi & Alizadeh, 2008), bu etkilerin de zihin kuramı gelişimi üzerinde de etkili olabileceği görüşleri bulunmaktadır. Peki 4-5 yaşta iki dillilik çocukların zihinsel gelişimlerinde (theory of mind kapsamında) yanlış kanı farkındalıklarının gelişiminde bir engel midir yoksa destekleyici bir olgu mudur? Bu çalışmada özellikle bu soru aydınlatılmaya çalışılacak ve bu çerçevede önerilerde bulunulacaktır.

## 1.8. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, İstanbul İlinde okul öncesi eğitim düzeyinde bulunan iki dilli ve tek dilli olan 4-5 yaş çocuklarının, zihin kuramı kapsamında yanlış kanı görevlerinin ne yönde geliştiğini saptamaktır. Bu doğrultuda erken yaş grubunda, 4 ve 5 yaşta iki dile ve tek dile sahip olmanın zihinsel gelişimdeki etkilerini incelemek ayrıca iki dilli ve tek dilli çocukların zihin kuramı gelişimleri ve üstdil becerilerini karşılaştırmak amaçlanmaktadır. İlgili literatürde tek dilli çocuklardan iki dilli çocukların üstdilsel yetenek (Bialystok, 2005) gibi avantajları bulunduğunu gösteren bazı araştırmalar mevcuttur. İki dilli çocukların, tek dilli çocuklardan üstdilsel veya zihinsel yeteneklerde daha yüksek performans gösterdikleri (Goetz, 2003) ve zihinsel temsiller hakkında fazladan deneyim edineceği durumlarla karşılaşmaları sonucu zihin kuramında daha iyi performansa sahip oldukları (Kovacs, 2009) sonucuna ulaşılmıştır.

1. Problem: İki dilli ve tek dilli grupların zihin kuramı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1. Hipotez: İki dilli ve tek dilli grup zihin kuramı puan ortalamaları arasında iki dilli grup lehine anlamlı fark olacaktır.

2. Problem: İki dilli ve tek dilli grupların üstdil becerileri puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Hipotez: İki dilli ve tek dilli grup üstdil becerileri puanları arasında iki dilli grup lehine anlamlı fark olacaktır.

3. Problem: İki dilli ve tek dilli çocukların zihin kuramı ve üstdil becerileri yaşlarına göre değişmekte midir?

## **1.9. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Günümüzde okul öncesi dönem çocuklarının zihin gelişimleri ile ilgili ve iki dilliliğin artması ile bu konuda yapılan çalışmalar artmaktadır. Ancak iki dilli çocukların zihin kuramı gelişimi, özellikle de üstdil performansı ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. İki dilli ve tek dilli 4-5 yaşındaki çocukların zihin kuramı gelişimine ilişkin açıklamalar elde edilmesi, iki dilli ve tek dilli çocukların yanlış kanı görevlerinde karşılaştırılması ile zihinsel gelişimlerinde önemli olabilecek açıklamalar yapılması, iki dilli çocuklarla ilgili yapılacak araştırmalara kaynak oluşturması, Türkiye’de iki dille büyüyen çocukların ele alınarak zihin kuramı hakkında bilgi aktaracak olmasıdır. Bu araştırmanın sonuçlarının, erken yaşlarda iki dile sahip olmanın yanlış kanı görevlerine etkilerini göstereceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, yanlış kanıyı etkileyen nedenlerden dilin öneminin, iki dili bilmekle nasıl şekillendiği görülecektir. Bugüne kadar iki dillilik ve zihin kuramı arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların sonuçlarındaki çelişkileri aydınlatacak oluşu da önemlidir.

## **1.10. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Araştırma İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ve araştırmaya dâhil edilen özel anaokullarının 4 yıl 0 ay ve 5 yıl 11 ay yaşları arasındaki öğrenciler ile sınırlıdır.

İki dilli (İngilizce-Türkçe) çocukların sayıca azlığı, ulaşma ve araştırmaya dâhil edilme zorlukları nedeniyle iki dilli grup 15 bireyden oluşmuştur. Bu nedenlerle iki dilli bireylerin kız-erkek oranı eşitlenememiştir. Ancak eşit sayıda tek dilli kız-erkek öğrenciye ulaşılmıştır. İki dilli 8 tane 4 yaşında, 7 tane 5 yaşında öğrenciye ulaşılmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini İstanbul Anadolu (Göztepe, Erenköy, Küçükyalı, Altın-tepe, Kartal) ve Avrupa Yakası'nda (1. Levent, Sarıyer) bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel anaokullarında okuyan, yaşları 4 yıl 0 ay ve 5 yıl 11 ay arasında değişen 15 iki dilli ve 15 tek dilli öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmada iki dilli çocukların belirlenmesinde, ebeveynlerden birinin yabancı uyruklu olması ve doğuştan itibaren evde hem Türkçe hem de İngilizce dillerinin eş zamanlı kullanılması esas alınmıştır. İki dilli öğrenciler, iki dille (Türkçe-İngilizce) eğitim veren anaokullarının müdürleri ile görüşülüp izinler alındıktan sonra belirlenmiştir. Doğuştan anadilleri olan Türkçenin konuşulduğu evde büyüyen çocuklar da tek dilli grubu oluşturmuştur. Çocukların bu ölçütleri karşılaması, kurum müdüründen alınan bilgiler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. 15 kişilik tek dilli grup ise, iki dilli öğrenciler ile yaş, cinsiyet ve TEDİL puanı eşleştirilerek oluşturulmuştur.

#### 2.1.1. Sosyo-Demografik Özellikler

İstanbul ilindeki özel anaokullarından seçilen ve araştırmaya dâhil edilen anaokulu çocuklarının ve ebeveynlerinin kişisel bilgilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde çocukların cinsiyeti, yaşı, çocukların anne-babalarının öğrenim durumu, iki dilli çocukların annelerinin ve babalarının anadili ve iki dilli çocukların ailelerinde konuşulan dillere ilişkin kişisel bilgileri yer almıştır.

Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bulgular tablo 2.1.1.1., 2.1.1.2., 2.1.1.3., 2.1.1.4. ve 2.1.1.5.'de gösterilmiştir.

### 2.1.1.1. Cinsiyete Göre Dağılım

**Tablo 2.1.1.1. Cinsiyete Göre Dağılım**

Cinsiyet	Deney	Kontrol	Toplam
Kız	6	6	12
Erkek	9	9	18
Toplam	15	15	30

Tablo 2.1.1.1.'de görüldüğü gibi iki dilli erkek/kız öğrenci oranı olarak belirlenmiştir.

### 2.1.1.2. Yaşa Göre Dağılım

**Tablo 2.1.1.2. Yaşa Göre Dağılım**

	Deney	Kontrol	Toplam
48-59 aylık	8	7	15
60-71 aylık	7	8	15
Toplam	15	15	30

Tablo 2.1.3'de görüldüğü gibi, iki dilli ve tek dilli grupları oluşturan bireylerin % 50'si 48-59 ay arasında, diğer %50'si 60-71 ay arasındadır.

### 2.1.1.3. Anne-Baba Eğitim Düzeyi

**Tablo 2.1.1.3. Anne-Baba Eğitim Düzeyi**

	İki Dilli		Tek Dilli	
	Anne	Baba	Anne	Baba
Okur-yazar değil	0	0	0	0
İlkokul	0	0	0	0
Ortaokul	0	0	1	1
Lise	1	0	0	0
Üniversite/MYO	11	12	14	14
Yüksek Lisans/Doktora	3	3	0	0

Sosyodemografik bilgi formundan elde edilen verilere göre iki dilli bireylerin annelerinin % 6.6'sı lise, %73.3'ü üniversite/myo, % 20'si yüksek lisans/doktora mezunudur. İki dilli bireylerin babalarının %80'i üniversite/myo ve %20'si yüksek lisans/doktora mezunudur. Tek dilli bireylerin annelerinin %6.6'sı ortaokul, %93.3'ü üniversite/myo mezunudur. Tek dilli bireylerin babalarının %6.6'sı ortaokul, %93.3'ü üniversite/myo mezunudur. İki dilli ve tek dilli bireylerin anne-babalarının %95'ten fazlasının üniversite/myo ve yüksek lisans/doktora eğitimine sahip olduğu görülmüştür.

#### 2.1.1.4. Anne-Baba Anadili

**Tablo 2.1.1.4. Anne-Baba Anadili**

	İki Dilli		Tek Dilli	
	Anne	Baba	Anne	Baba
Türkçe	9	6	15	15
İngilizce	6	9	-	
TOPLAM	15	15	15	15

Sosyodemografik bilgi formundan elde edilen verilere göre iki dilli bireylerin annelerinin % 60'ının anadili Türkçe ve %40'ının anadili İngilizce'dir. İki dilli bireylerin babalarının %40'ının anadili Türkçe ve %60'ının anadili İngilizce'dir. Tek dilli bireylerin ise hem anne hem de babalarının %100'ünün anadili Türkçe'dir.

#### 2.1.1.5. Ailede Konuşulan ve Çocuğun Bildiği Diller

**Tablo 2.1.1.5. Ailede Konuşulan ve Çocuğun Bildiği Diller**

	İki Dilli
İngilizce-Türkçe	13
İngilizce-Türkçe-Fransızca	1
İngilizce-Türkçe-Bulgarca	1
TOPLAM	15

Tablo 2.1.6'ya baktığımızda iki dilli çocukların ailelerinde konuşulan diller ile çocukların bildikleri diller aynı olduğu için aynı tablo içerisinde verilmiştir. Örneklemde 15 iki dilli bireyden 13 tanesinin (%86.6) İngilizce-Türkçe dillerini bildiği görülmektedir. İki dilli bireylerden bir tanesinin (%6.6) ailesinde İngilizce-Türkçe-Fransızca, bir tanesinin (%6.6) ise İngilizce-Türkçe-Bulgarca dillerinin konuşulduğu görülmektedir.

## **2.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI**

Demografik bilgiler “Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. İki dilli çocukların bilgilerini almak için “İki Dilli Çocuklar İçin Bilgi Formu” kullanılmıştır. Dil gelişimlerini değerlendirmek için “Türkçe Erken Dil Gelişim Testi” (TEDİL), zihin kuramı görevlerini ölçmek için ise; beklenmedik yer değişikliği görevi, görünüş-gerçeklik görevi, beklenmedik içerik görevi kullanılmış ve üstdil yeteneklerini ölçmek için ise; “Üstdil Becerileri İşlemleri” uygulanmıştır.

### **2.2.1. Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan Çocuklar İçin Kişisel Bilgi Formu çocuğun yaşı, cinsiyeti, okul öncesi eğitim kurumuna giriş tarihi, ebeveyn eğitim düzeyi, anne-baba ayrı/birlikte, kardeş var/yok şeklinde 7 sorudan oluşmaktadır. Çocuklar için Kişisel Bilgi Formu EK1'de yer almaktadır. Formlar çocukların devam ettiği sınıfın öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

### **2.2.2. İki Dilli Çocuklar İçin Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından tasarlanan İki Dilli Çocuklar İçin Bilgi Formu çocuğun ebeveynlerinin anadili, evde hangi dillerin konuşulduğu, çocuğun hangi dilleri bildiği ve ailenin kaç yıldır Türkiye'de olduğu şeklinde 5 sorudan oluşmaktadır. Çocuklar

için İki Dilli Çocuklar İçin Bilgi Formu EK2’de yer almaktadır. Formlar çocukların devam ettiği kurumun müdürü tarafından doldurulmuştur.

### **2.2.3. Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL)**

Erken Dil Gelişim Testi- Üçüncü Edisyonu (Test of Early Language Development-Third Edition, TELD-3) Hresko, Reid & Hammill (1999) tarafından 2 (24 ay) ila 8 yaş (95 ay) arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici sözel dil becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir testtir. TELD-3 testi çocukların dil bozukluklarını belirleme, dil gelişim süreçlerine dair bilgi verme, dil gelişimlerinin zayıf ve güçlü yanlarını gösterme ve araştırma yapma gibi farklı amaçlar için kullanılmak üzere geliştirilmiştir.

TELD-3 A ve B formları olmak üzere iki paralel form içermektedir. Her form Alıcı ve İfade Edici olmak üzere iki test ve her test anlam bilgisi ve sözdizimi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Örneğin; bu testte yer alan “Hangisi yemekle ilgilidir?” maddesi dilin anlam bilgisi boyutunu ölçerken, “Araba çarpıldı.” cümlesinin resmini göstermesi istenen maddesi ile dilin sözdizimi boyutunu ölçmektedir. Anlam bilgisi/ sözdizimi boyutlarının hangi maddelerle ölçüldüğünün birkaç örneği EK5’te yer almaktadır. A formunda Alıcı Dil alt testinde 24 anlam bilgisi ve 13 sözdizimini ölçen madde ve İfade Edici alt testinde 22 anlam bilgisi ve 17 sözdizimini ölçen madde bulunmaktadır. A formunda toplamda 76 madde bulunmaktadır.

Hresko tarafından testin cronbach alfa güvenilirliği katsayıları, 7 yaş A ve B formunda Alıcı ve İfade Edici Dil kısımlarında .80’nin üzerinde iki değer bulunurken diğer tüm kısımlarda .90’nın üzerinde olarak hesaplanmıştır. Test-tekrar test güvenilirliği, alfa katsayıları .84 ile .92 arasında olduğu belirtilmiştir. Uygulayıcılar arası güvenilirlik alfa katsayıları ise .99 olarak bulunmuştur.



TEDİL'in yapı geçerliği için yapılan analizlerde, Alıcı Dil ve İfade Edici Dil alt testleri için korelasyon katsayısının .87 ile .91 arasında olduğu görölmüştür. Madde güçlük ortanca değerleri, Alıcı Dil alt testi A formunda ortalama .84, B formunda .83'tür. İfade Edici Dil Alt Testi A formunda ortalama .74, B formunda .74 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, TEDİL'in güvenilirliğinin ve geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermiştir.

TELD-3'ün uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik ön çalışması Güven ve Topbaş (2009) tarafından 359 çocuk üzerinde yürütölmüştür. Türkçeye çevrilip, Türkçeye ve Türk kültürüne uygunluğu için gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra yapılan pilot çalışma ile maddeler mevcut halini almıştır. Kullanım kolaylığı nedeniyle Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) başlığı ile uyarlanmıştır. TEDİL'in güvenilirlik çalışmasında, alfa iç turtalılık katsayıları, farklı yaş grupları ve farklı demografik alt gruplarda her iki form ve alt testler için .86 ile .98 arasında bulunmuştur. Test-tekrar test yöntemi sonucunda korelasyon katsayıları A formu için Alıcı Dil .96 ve İfade Edici Dil .89; B formu için Alıcı Dil .93 ve İfade Edici Dil .83 bulunmuştur. Uygulayıcılar arası her iki formu ve alt testleri puanlamada % 100 bir uyuşma ve .99 korelasyon katsayısı bulunmuştur.

Bireysel olarak uygulanan TEDİL renkli resimlerden oluşun kitapçık ve küpler, bebek gibi objeler gerektirmektedir. Bu test, söylenen kelimeyi resim kitapçıklarında gösterme, sözel yönergeleri anlama ve sorulara sözel olarak yanıt verme gibi beceriler gerektirmektedir. Çocuğun yaşına göre başlangıç maddeleri şu şekildedir: 3 yaş 10. madde, 4 yaş 15. madde, 5 yaş 20. madde ve 6 yaş 25. madde. TEDİL testine çocuğun yaşına uygun maddeden başlanmakta ve başlangıç aşamasında çocuk üst üste 3 doğru yanıt veremezse birer madde geriye gidilerek çocuğun üst üste üç doğru yanıt verebildiği nokta belirlenmektedir. Bu nokta çocuğun taban puanını

oluşturmaktadır. Çocuğa doğru tepki ölçütüne uygun cevap verdiği her madde için 1 puan verilmektedir. Çocuğun üst üste üç yanlış cevap verdiği noktada ise test sonlandırılmakta ve bu nokta çocuğun tavan puanı olarak saptanmaktadır. Taban puanın altındaki her madde doğru, tavan puanın üstündeki her madde yanlış olarak kabul edilerek çocuğun testten aldığı ham puanlar hesaplanmaktadır.

#### **2.2.4. Üstdil Beceri İşlemleri**

Çocukların üstdil becerilerinin belirlenmesinde ölçüt olarak Ege, Acarlar ve Güteryüz (1998) tarafından çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak hazırlanan 5 farklı üstdil işlemi uygulanmıştır (aktaran Acarlar, Ege ve Turan, 2002). Çocukların üstdil becerilerini işaretlemek için kullanılan Üstdil Becerileri Formu EK3'te verilmiştir. Farklı üstdil becerilerini içeren işlemler EK4'te ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Üstdil beceri işlemleri; “Cümleyi Sözcüklere Ayırma (CSA), Sözcüğü Hecelere Ayırma (SHA), Sözcüğü Seslere Ayırma (SSA), Verilen Sesle Başlayan Sözcük Bulma (BSB) ve Verilen Sesin Sonda Olduğu Sözcüğü Bulma (SSB)” olmak üzere beş üstdil becerisinden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı 89'dür. Ölçeğin alt ögeler için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları ise sırasıyla; 1. öge: .74; 2. öge: .86; 3. öge: .74; 4. öge: .77; 5. öge: .74'tür. Aracın güvenirligi iç tutarlılık katsayısına dayalı olarak belirlenmiş, Kuder-Richardson (KR 20) formülü uygulanmıştır. Testin (KR 20) formülüne göre güvenirlilik katsayısı .98 olarak bulunmuştur.

#### **2.2.5. Zihin Kuramı Gelişiminin Ölçümü:**

**Görünüş Gerçeklik Görevi:** Flavell, Flavell ve Green (1983) tarafından geliştirilen bu görevde farklı bir şeymiş gibi görünen fakat aslında farklı bir işlevi olan nesnelere kullanılmakta ve çocuğun nesnenin gerçek kimliği ile temsili kimliği

arasında ayırım yapabilmesi beklenmektedir (aktaran Flavell, 2004). Bu uygulamada ruj görünümlü kalem ve çikolata görünümlü kalem kutusu kullanılmıştır. Nesnelere katılımcılara sıra ile gösterilmiş ve her bir nesne için önce “Bu nedir?” sorusu sorularak cevabı alınmış ardından gerçek işlevi gösterilip katılımcının da gerçek işlevi isimlendirmesi beklenmiştir. Daha sonra 2 test sorusu sorulmuştur:

Birinci soru (temsili kimlik) “Bu X gibi mi görünüyor yoksa Y gibi mi görünüyor?” şeklindedir. İkinci soru (gerçek kimlik) ise “Peki aslında tam olarak bu bir X midir yoksa Y midir?” şeklindedir.

Görünüş-gerçeklik testinde her objenin görünüş ve gerçeklik puanı ayrı hesaplanmış daha sonra bu puanlar toplanarak görünüş-gerçeklik toplam puanı hesaplanmıştır. Bir objenin hem temsili hem gerçek kimliğinin doğru belirlenmesi durumunda 1 puan verilmiştir. Objelerden temsili veya gerçek kimliklerinden en az birinin bilinmediği durumda ise 0 puan verilmiştir. Böylece toplam görünüş-gerçeklik testinden alınabilecek en yüksek puan 2, en düşük puan ise 0 olarak belirlenmiştir.

**Beklenmedik İçerik Görevi:** Gopnik ve Astington (1988) tarafından geliştirilen bu görevde çocuklar tarafından iyi bilinen bir şeker kutusu ve kalemler kullanılmaktadır (aktaran Astington, 2001; Jenkins & Astington, 1996). Bu çalışmada ülkemizde tanınırlığı yüksek bir şeker kutusu olan “Bonibon Kutusu” kullanılmıştır. Bonibon kutusunun içine önceden kalemler konulmuştur. Katılımcıya bonibon kutusu gösterilmiş ve içinde ne olduğu sorulmuştur. “Bonibon, şeker, çikolata, jelibon” vb. bir cevap alınması beklenmiştir. Daha sonra, katılımcıdan kutuyu açıp içine bakması istenmiştir. İçinde kalem olduğunu görüp söyledikten sonra, kutu kapatılmış ve 1 test sorusu sorulmuştur: “Şimdi sınıftan A (arkadaşının adı)’yı çağırırsak, O’na böyle kapağı kapalıyken göstersek, sonra içinde ne olduğunu

sorsak, sence kalem mi der yoksa bonibon mu der?”. Beklenmedik içerik testinde yöneltilen bir test sorusuna verilen doğru cevap 1, yanlış cevap 0 olarak puanlanmıştır. Böylece beklenmedik içerik testinden alınabilecek en yüksek puan 1 en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir.

**Beklenmedik Yer Değişikliği Görevi:** Wimmer & Perner (1983) tarafından geliştirilen bu görev kendisi ile başkasının kanılarını birbirinden ayırt etmeyi ve ikinci bir kişinin zihin durumuna atıfta bulunmayı değerlendirmektedir (aktaran Flavell, 2004; Kovacs, 2009; Goetz, 2003).

Malzeme 2 küçük boy bebek; 2 küçük kutu (sarı ve mavi) ve küçük bir toptan oluşmaktadır. Uygulama sürecinde malzemeler tanıtıldıktan sonra, “A odasında topuyla oynuyor, sonra topunu mavi kutunun içine koyuyor ve bahçeye çıkıyor. O yokken B odaya geliyor ve topu alarak onunla oynuyor. Çıkarken de topu sarı kutunun içine koyuyor” şeklinde bir hikâye anlatılmıştır. Burada “A topu nereye koymuştu?” ve “ B topu nereye koymuştu?” olmak üzere iki kontrol sorusu sorulmuştur. Daha sonra “A odasına dönüyor ve topuyla oynamak istiyor” denilmiştir ve 3 test sorusu yöneltilmiştir.

Birinci soru (bilgi sorusu) “A topunun nerede olduğunu biliyor mu yoksa bilmiyor mu?”; ikinci soru (düşünme sorusu) “A topunun nerede olduğunu düşünüyor?” ve üçüncü soru (eylem sorusu) ”A topunu nerede arayacak?” şeklindedir.

Son olarak hikâyenin anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek üzere, “Top gerçekten nerede?” ve “Top önceden neredeydi?” şeklinde iki kontrol sorusu sorulmuştur. Hikâye anlatılırken aynı zamanda bebekler uygun şekilde hareket ettirilerek canlandırılmıştır.

Beklenmedik yer değişikliği görevinde ise kontrol sorularını doğru cevaplayamayanlar analize dâhil edilmemiştir. Kontrol sorularını doğru cevaplayanların, üç test sorusundan her birine verdikleri doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmıştır. Böylece beklenmedik yer değişikliği testinden alınabilecek puan en düşük 0, en yüksek 3'tür.

Zihin kuramı puanı, beklenmedik yer değişikliği görevi, beklenmedik içerik görevi ve görünüş-gerçeklik görevinden alınan puanların toplamıdır. Alınabilecek en düşük zihin kuramı puanı 0, en büyük zihin kuramı puanı 6'dır.

### **2.2.6. İşlem**

Veri toplama süreci Mart 2012 - Mayıs 2012 arasında araştırmacı tarafından yürütülmüştür. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınmıştır (EK 9). Önce çocuklar için Kişisel Bilgi Formları sınıf öğretmenleri ve İki Dilli Çocuklar İçin Bilgi Formu kurum müdürü (veya yetkili kişi) tarafından doldurulup sonra test uygulamalarına geçilmiştir. Test uygulamalarına geçilmeden önce çocuğun hazır oluşu dikkate alınmıştır. Araştırmacı, araştırmaya katılan her bir çocuğun sınıfında zaman geçirerek çocuklarla tanışıp ilişki kurmuştur. Daha sonra çocuklar bireysel olarak kendi anaokulundaki boş ve sessiz bir odaya götürülerek test edilmiştir. "Seninle oynamak için bazı oyunlar getirdim. Benimle oynamak ister misin?" denerek ilgili oturum anlatılmıştır. Çocuklara önce Zihin Kuramı Testleri (sırasıyla görünüş-gerçeklik, beklenmedik içerik ve beklenmedik yer), ardından Üstdil Becerileri Materyali en son da TEDİL A Formu uygulanmıştır. Oturumların süresi çocuğun hızına göre değişmekle beraber ortalama olarak 30-50 dakika sürmüştür.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemlerini yanıtlamak üzere toplanılan verilere ilişkin gerçekleştirilen istatistiksel analizlerden elde bulgu ve yorumlara testlerin analiz sonuçları tablolaştırılarak yer verilmiştir. Verilerin analizi SPSS (Statistics for Social Sciences) V19.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

#### 3.1. TEDİL Testi Ortalamaları

İki dilli ve tek dilli grupları dil gelişimi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için bağımsız örneklem t testi yapılarak TEDİL Testi ortalamalarına bakılmıştır.

**Tablo 3.1.1. TEDİL Testi Ortalamaları**

DİL	N	Ortalama	S.S.	Standart Hata
TEDİL				
İki Dilli	15	59,3333	9,49937	2,45273
Tek Dilli	15	61,2667	7,14609	1,84511

Tablo 3.2.1’de görüldüğü gibi Türkçe Erken Dil Gelişim Testi yüzdelik dilim ortalaması iki dilli bireylerde %59,33, tek dilli bireylerde ise % 61,26’dır. Bu da iki dilli çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin tek dillilerle benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç iki dilli ve tek dilli olmanın dil gelişiminde kelime öğreniminin benzer düzeyde olduğunu belirten araştırma sonuçları ile tutarlıdır (Kovelman, Baker & Petitto, 2008; Pearson, Fernandez & Oller, 1995). Ayrıca Fletcher & MacWhinney (1996)’da, her dillerinde iki dillilerin,

tek dilli akranlarının yaptıkları aynı tip hataları yapabildiklerini ve gelişimde benzer aşamalara sahip olduklarını belirtmektedir.

### 3.2. TEDİL Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan tüm katılımcıların Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL) puanları tablo 3.2.1.'de (EK 6) verilmiştir. Katılımcıların yaşlarına göre tamamladığı alıcı dil, ifade edici dil ve toplam TEDİL puanı tabloda gösterilmiştir. TEDİL'den alınabilecek en yüksek puan 76'dır. İki dilli ve tek dilli katılımcıların (N=30) dil gelişimleri, TEDİL puanları ile t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. İki dillilere ilişkin puanlar (X= 59,33 SS= 9,4) ile tek dillilere ilişkin puanlar (X= 61,26 SS= 7,1) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $t(28) = .63$   $p < .001$ ). Bu sonuç örnekleme dâhil edilen iki dilli ve tek dilli çocukların Türkçe dil gelişimleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

### 3.3. Elde Edilen Bulgulara Uygulanan Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

#### 3.3.1. Zihin Kuramı Gelişimi Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

İki dilli ve tek dilli grupların zihin kuramı puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

**Tablo 3.3.1. Zihin Kuramı Gelişimi Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları**

	N	X	SS	df	t	p
İki Dilli	15	5,3	.97	28	2,3	.024
Tek Dilli	15	4,3	1,2			

$p < .05$

Araştırmanın ilk hipotezi; “İki dilli ve tek dilli grup zihin kuramı puan ortalamaları arasında iki dilli grup lehine anlamlı fark olacaktır.” şeklindeydi. Bağımsız gruplar t testinden elde edilen bulgulara göre iki dilli bireylerin Zihin Kuramı Gelişimi puanı ( $X=5,3$   $SS= .97$ ) ile tek dilli bireylerin Zihin Kuramı Gelişimi puanı ( $X=4,3$   $SS= 1,2$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t(28) = 2,3$   $p<.05$ ). Levene’s Testi’nde Sig. (p) : .134 bulunmuştur, dolayısıyla dağılım homojendir. Yani gruplar arası varyans farkı yoktur. T testi sonuçlarına baktığımızda, beklenildiği gibi iki dilli bireylerin zihin kuramı gelişiminde tek dilli bireylerden daha başarılı oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan tüm katılımcıların Zihin Kuramı (ZK) puanları tablo 3.3.1.1.’de (EK 8) verilmiştir.

### **3.3.2. Üstdil Becerileri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları**

Araştırmaya katılan tüm katılımcıların Üstdil Beceri İşlemleri (ÜBİ) puanları tablo 3.3.1.’de (EK 7) verilmiştir. Üstdil Beceri İşlemlerinden alınabilecek en yüksek puan 33’tür. Her katılımcı için ÜBİ’de “Cümleyi Sözcüklere Ayırma (CSA), Sözcüğü Hecelere Ayırma (SHA), Sözcüğü Seslere Ayırma (SSA), Verilen Sesle Başlayan Sözcük Bulma (BSB) ve Verilen Sesin Sonda Olduğu Sözcüğü Bulma (SSB)” olmak üzere beş üstdil becerisindeki puanlarının toplam puanı ÜBİ puanı olarak hesaplanmıştır.

İki dilli ve tek dilli grupların üstdil becerileri puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.



**Tablo 3.3.2. Üstdil Becerileri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları**

	N	X	SS	df	t	p
İki Dilli	15	13,0	3,2	28	1,5	.128
Tek Dilli	15	11,4	2,5			

$p < .05$

Araştırmanın ikinci hipotezi; “İki dilli ve tek dilli grup üstdil becerileri puanları arasında iki dilli grup lehine anlamlı fark olacaktır.” şeklindeydi. Levene’s Testi’nde Sig. (p) : .336 bulunmuştur,  $p > 0.05$  olduğundan gruplar arası varyans farkı bulunmamaktadır. Bağımsız gruplar t testinden elde edilen bulgulara göre iki dilli bireylerin Üstdil Becerileri puanı ( $X=13$   $SS= 3,2$ ) ile tek dilli bireylerin Üstdil Becerileri puanı ( $X=11,4$   $SS= 2,5$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(28) = 1,5$   $p > 0.05$ ). T testi sonuçlarına baktığımızda, beklenenin aksine üstdil becerilerinde iki dilli bireyler ve tek dilli bireyler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

### 3.3.3. İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerin TEDİL Testi Puanlarına, Zihin Kuramı Gelişimi Puanlarına ve Üstdil Beceri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

**Tablo 3.3.3. İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerin TEDİL Testi Puanlarına, Zihin Kuramı Gelişimi Puanlarına ve Üstdil Beceri Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları**

	DİL	Ortalama	Standart Sapma
TEDİL	İki Dilli	59,33	9,49
	Tek Dilli	61,26	7,14
ZK	İki Dilli	5,33	.975
	Tek Dilli	4,33	1,29
ÜSTDİL	İki Dilli	13,06	3,26
	Tek Dilli	11,40	2,50

Bağımsız gruplar t testinden elde edilen bulgulara göre iki dilli bireylerin Türkçe Erken Dil Gelişim Testi puanı ( $X=59,33$   $SS=9,49$ ) ile tek dilli bireylerin Türkçe Erken Dil Gelişim Testi puanı ( $X=61,26$   $SS=7,14$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $t(28) = 3,2$   $p<.05$ ). Bağımsız gruplar t testinden elde edilen bulgulara göre iki dilli bireylerin Zihin Kuramı Gelişimi puanı ( $X=5,3$   $SS= .97$ ) ile tek dilli bireylerin Zihin Kuramı Gelişimi puanı ( $X=4,3$   $SS= 1,2$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t(28) = 2,3$   $p<.05$ ). Bağımsız gruplar t testinden elde edilen bulgulara göre iki dilli bireylerin Üstdil Becerileri puanı ( $X=13$   $SS= 3,2$ ) ile tek dilli bireylerin Üstdil Becerileri puanı ( $X=11,4$   $SS= 2,5$ ) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(28) = 1,5$   $p>0.05$ ).

### 3.3.4. İki Dilli Kız ve Erkek Bireylerin Puanlarının t Testi ile Karşılaştırılması

Tablo 3.3.4. İki Dilli Kız ve Erkek Bireylerin Puanlarının t Testi ile Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	X	SS	SD	t	p
ZK	Kız	6	4,83	1,16	13	1,73	.107
	Erkek	9	5,66	.70			
ÜSTDİL	Kız	6	15,16	2,13	13	2,33	.036
	Erkek	9	11,66	3,20			
TEDİL	Kız	6	64,66	6,97	13	1,94	.074
	Erkek	9	55,77	9,58			

p<.05

Bağımsız gruplar t testinden elde edilen bulgulara göre iki dilli kız bireylerin ZK puanı (X= 4,83 SS= 1,16) ile iki dilli erkek bireylerin ZK puanı (X= 5,66 SS= .70) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(13) = 1,73 p<.05). İki dilli kız bireylerin ÜSTDİL puanı (X= 15,16 SS= 2,13) ile iki dilli erkek bireylerin ÜSTDİL puanı (X= 11,66 SS= 3,2) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (t(13) = 2,33 p<.05). İki dilli kız bireylerin TEDİL puanı (X=64,66 SS= 6,97) ile iki dilli erkek bireylerin TEDİL puanı (X=55,77 SS= 9,58) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(13) = 1,94 p<.05). Buna göre, sadece ÜSTDİL puanlarında kız bireylerin erkeklerden daha yüksek performansa sahip olduğu söylenebilir.

### 3.3.5. Yaşa Göre İki Dilli ve Tek Dilli Bireylerin Test Puanlarının Karşılaştırılması

İki dilli ve tek dilli çocukların zihin kuramı ve üstdil becerilerinin yaşlarına göre değişip değişmediğini bulmak için tek yönlü ANOVA analizi yapılmıştır.

**Tablo 3.3.5. Yaşa Göre Test Sonuçlarının Karşılaştırılması – Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Test Adı	Grup	N	X	SS	Varyan		Kareler df	Kareler Ortalaması	F	p
					sın Kaynağı	Kareler Toplamı				
ZK	İDKY	8	5,25	1,16	G.arası	10,59	3	3,53	2,73	.064
	İDBY	7	5,42	.78	Grupiçi	33,57	26	1,29		
	TDKY	7	3,85	.89	Toplam	44,16	29			
	TDBY	8	4,75	1,48						
	Toplam	30	4,83	1,23						
ÜBİ	İDKY	8	11,25	2,86	G.arası	77,58	3	25,8	3,74	.023
	İDBY	7	15,14	2,41	Grupiçi	179,78	26	6,91		
	TDKY	7	11,28	1,79	Toplam	257,36	29			
	TDBY	8	11,50	3,11						
	Toplam	30	12,23	2,97						

p<.05

İDKY: İki Dilli Küçük Yaş Grubu, İDBY: İki Dilli Büyük Yaş Grubu, TDKY: Tek Dilli Küçük Yaş Grubu, TDBY: Tek Dilli Büyük Yaş Grubu.

Tablo 3.3.5'te iki dilli ve tek dilli bireylerin test puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiştir. Bu analizde küçük yaş grubunu 48-59 aylık çocuklar, büyük yaş grubunu ise 60-71 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Sonuçlara göre, ZK testi ortalamaları arasında marjinal anlamlı bir fark bulunmuştur (F=2,73 p<0.05). Üstdil Becerileri testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (F=3,74 p<0.05). TEDİL testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=2,66 p<0.05).

ANOVA tablosundan iki dillilik, tek dillilik ve yaş açısından ZK, Üstdil ve TEDİL testlerinden alınan puanlara etkilerinin ne yönde olduğu görülmüştür. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Tablo 3.3.5'te görülen yaşa göre Zihin Kuramı sonuçlarına baktığımızda;

İki dilli küçük yaş grubu ( $X=5.25$ ) ile iki dilli büyük yaş grubu ( $X=5.42$ ) arasında iki dilli büyük yaş grubu lehine,

İki dilli küçük yaş grubu ( $X=5.25$ ) ile tek dilli küçük yaş grubu ( $X=3.85$ ) arasında iki dilli küçük yaş grubu lehine,

İki dilli büyük yaş grubu ( $X=5.42$ ) ile tek dilli büyük yaş grubu ( $X=4.75$ ) arasında iki dilli büyük yaş grubu lehine,

İki dilli büyük yaş grubu ( $X=5.42$ ) ile tek dilli küçük yaş grubu ( $X=3.85$ ) arasında iki dilli büyük yaş grubu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Buna göre, zihin kuramı gelişiminde iki dillilik ve yaş değişkenleri beraber incelendiğinde iki dilli ve büyük yaş grubundakilerin zihin kuramında daha başarılı oldukları görülmektedir.

Yaşa göre Üstdil Becerileri İşlemleri sonuçlarına baktığımızda;

İki dilli küçük yaş grubu ( $X=11.25$ ) ile iki dilli büyük yaş grubu ( $X=15.14$ ) arasında iki dilli büyük yaş grubu lehine,

İki dilli küçük yaş grubu ( $X=11.25$ ) ile tek dilli küçük yaş grubu ( $X=11.28$ ) arasında tek dilli küçük yaş grubu lehine,

İki dilli büyük yaş grubu ( $X=15.14$ ) ile tek dilli büyük yaş grubu ( $X=11.50$ ) arasında iki dilli büyük yaş grubu lehine,

İki dilli büyük yaş grubu ( $X=15.14$ ) ile tek dilli küçük yaş grubu (11.28) arasında iki dilli büyük yaş grubun lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Buna göre, üstdil beceri işlemlerinde iki dilli ve büyük yaş grubundakilerin daha başarılı oldukları görülmektedir. Sadece küçük yaş grupları karşılaştırıldığında tek dilliler iki dillilerden daha yüksek performans göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA

Okul öncesi dönemde iki dilli çocuklarda zihin kuramı gelişimi, birçok bilişsel ve dilsel faktörle ilişkili gözükmektedir. Yapılan bu araştırma, okul öncesi eğitim düzeyinde bulunan iki dilli ve tek dilli olan 4-5 yaş çocuklarının, zihin kuramı kapsamında yanlış kanı görevlerinin ne yönde geliştiğini saptama amacıyla planlanmıştır. Bu doğrultuda erken yaş grubunda, 4 ve 5 yaşta iki dile ve tek dile sahip olmanın zihin kuramı gelişimindeki etkilerini incelemek ayrıca iki dilli ve tek dilli çocukların zihin kuramı gelişimlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Ayrıca iki dilli çocukların zihin kuramı gelişiminde üstdil becerilerinin etkisinin araştırılması da amaçlanmıştır.

İki dilli çocuk sayısı 6 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 15 öğrenci olarak belirlenmiştir. Tek dilli grup, iki dilli çocuklar ile yaş, cinsiyet ve TEDİL puanı açısından anlamlı bir fark olmadan oluşturulmuştur. İki dilli ve tek dilli katılımcıların dil gelişimleri, TEDİL puanları ile t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. İki dillilere ilişkin puanlar ile tek dillilere ilişkin puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç örnekleme dâhil edilen iki dilli ve tek dilli çocukların Türkçe dil gelişimleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Araştırma, iki örneklem grubundan oluşturulmuştur. İlk örneklem grubu, Türkçe ve İngilizce iki dilli 6 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 15 öğrenci, ikinci örneklem

grubu, anadili Türkçe olan tek dilli 6 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 15 öğrenci olmak üzere toplam 30 çocuk araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örnekleme oluşturan çocukların % 50'si iki dilli grubu, diğer %50'si tek dilli grubu oluşturmaktadır.

Araştırmanın varsayımı iki dilli çocukların zihin kuramı performansının tek dilli çocuklardan daha yüksek olduğudur. Bulgular incelendiğinde iki dilli ve tek dilli gruplar arasında zihin kuramı gelişimi puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu da iki dilli bireylerin zihin kuramı gelişiminde, tek dilli bireylerden daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç iki dilli çocukların tek dillilerden zihin kuramında daha yüksek performans gösterdiğini öneren araştırma sonuçları ile tutarlıdır (Bialystok & Senman, 2004; Goetz, 2003; Kovacs, 2009).

Üstdil performansını ölçmek için kullanılan Üstdil Beceri İşlemleri puanlarına göre iki dilli çocuklar ile tek dilli çocuklar arasında t testinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç araştırma hipotezini desteklememiştir. Çünkü iki dilli çocukların üstdil becerileri performansı ile tek dilli çocuklar arasında anlamlı farklılık görüleceği öne sürülmüştür. Örneklem grubunu oluşturan iki dilli çocukların sayıca az olmasının, iki dillilerde üstdil performansını yansıtması ve tek dillilerle farkının ölçülmesi açısından araştırmanın sınırlılığı olduğu düşünülmektedir. Ancak yaşa göre Üstdil Becerileri İşlemleri sonuçlarına baktığımızda; iki dilli küçük yaş grubu ile iki dilli büyük yaş grubu arasında iki dilli büyük yaş grubu lehine, iki dilli küçük yaş grubu ile tek dilli küçük yaş grubu arasında tek dilli küçük yaş grubu lehine, iki dilli büyük yaş grubu ile tek dilli büyük yaş grubu arasında iki dilli büyük yaş grubu lehine, iki dilli büyük yaş grubu ile tek dilli küçük yaş grubu arasında iki dilli büyük yaş grubun lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Buna göre, üstdil

beceri işlemlerinde sadece küçük yaş grupları karşılaştırıldığında tek dilli bireylerin, iki dillilerden daha yüksek performansa sahip olduğu görülmektedir.

Bu konuda yapılan araştırmalarda iki dilli çocukların, tek dilli çocuklardan üstdilsel yeteneklerde daha avantajlı oldukları belirtilmektedir (Bialystok, 2005, 2008; Goetz, 2003; Mohanty, 1983).

Araştırmada oluşturulan iki dilli kız ve erkek çocuklar arasında zihin kuramı gelişimi performansları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Zihin kuramı gelişimi performansının iki dilli kız ve erkek çocuklarda anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ancak iki dilli kız bireylerin üstdil becerileri puanı ile iki dilli erkek bireylerin üstdil becerileri puanı arasında kızların lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ulaşılan literatürde, iki dilli okul öncesi çocuklarının zihin kuramı performansını bir arada ölçen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır; Fardihan (2010) araştırmasını 3,5 ve 5,5 yaş arası 163 Kürt-İran iki dilli ve İran tek dilli çocuklarla, Goetz (2003) araştırmasını 3 - 4 yaş toplam 104 çocuk olmak üzere, 32 İngilizce tek dilli, 32 Çince tek dilli, 40 Çince – İngilizce iki dilli çocuklarla ve Kovacs (2009) araştırmasını 32 iki dilli Roman ve Macar ve 32 tane de tek dilli Roman 2.10 ve 3.6 yaş arası çocuklarla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmamızın sonuçları, Fardihan (2010), Goetz (2003) ve Kovacs (2009) araştırmalarındaki iki dilli çocukların zihin kuramı performansının, tek dilli akranlarıyla karşılaştırıldığında, anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucu ile tutarlıdır.

Bialystok ve Senman (2004) 4 - 5 yaşındaki iki dilli çocukların, aynı yaştaki tek dilli çocuklardan görünüş - gerçeklik yanlış kanı görevlerinde daha iyi performans gösterdiklerini belirtmektedir. Bu araştırmacılar iki dillilikle gelen



engelleyici kontrol avantajını açıklamışlardır. Yapılan araştırmada ise zihin kuramı görevleri toplam puanı dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, dil ve yaş değişkenleri birlikte incelendiğinde; iki dilli küçük yaş grubu ile iki dilli büyük yaş grubu arasında iki dilli büyük yaş grubu lehine, iki dilli küçük yaş grubu ile tek dilli küçük yaş grubu arasında iki dilli küçük yaş grubu lehine, iki dilli büyük yaş grubu ile tek dilli büyük yaş grubu arasında iki dilli büyük yaş grubu lehine, iki dilli büyük yaş grubu ile tek dilli küçük yaş grubu arasında iki dilli büyük yaş grubu lehine anlamlı farklılıklar grlmştir. Buna göre, zihin kuramı gelişiminde iki dillilik ve yaş değişkenleri beraber incelendiğinde ikili karşılaştırmalar sonucunda; iki dilli ve büyük yaş grubundakilerin zihin kuramında daha başarılı oldukları görülmektedir. Sonuç olarak; iki dilli ve tek dilli bireylerin test puanlarının yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan analize göre, zihin kuramı görevleri arasında marjinal anlamlı bir fark bulunmuştur.

Kovacs (2009) araştırmasında Biaystok'a (1999) atıfta bulunarak; iki dilli çocukların zihin kuramı görevinde gitgide artan performanslarını, iki dilli çocuklardaki gelişmiş engelleyici kontrol yeteneğinin daha iyi olmasından kaynaklanabilmesine bağlamaktadır. Tahmin edilmektedir ki; iki dillilerin iki dili seçme ve yönetme konusundaki yoğun pratiği, gelişmiş engelleyici süreçle sonuçlanır - ki bu sayede iki dilliler, engelleme denetimi gerektiren her görevde avantajlı duruma geçerler. Bu araştırmanın sınırlılığı olarak, iki dillilerin zihin kuramı gelişiminde engelleyici kontrol gelişimlerinin ölçülmemesi sadece üstdil becerileri doğrultusunda ele alınması belirtilebilir.

İki dilli çocukların daha gelişmiş olan dilsel kapasitelerine bağlı olarak, daha iyi temsili yeteneklere sahip olabilecekleri görüşü de literatürde tartışılmaktadır. Genel dil kabiliyetlerinin zihin kuramı anlayışıyla ilişkili olduğunu iddia edenlerin

bulduğunu belirten Kovacs'ın (2009) çalışmasında kelime sayıları ve zihin kuramı performansı arasında hiçbir ilişki bulunmamıştır. Aynı zamanda, iki dilli çocukların daha gelişmiş dil kabiliyetleri olduğuna dair iddiaları doğrulayan bir sonuca da rastlanmamıştır. Bu araştırmadaki iki dilli ve tek dilli çocukların dil gelişim düzeylerinden benzer sonuç elde edilmesini destekler niteliktedir. Tek dilliler ve iki dilliler, dilsel dönüm noktalarını aynı anda yaşadıklarını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Petitto et al., 2001). Kovacs'ın (2009) olası bir dilsel avantajın, iki dillilerin zihin kuramındaki üstün performansını açıklayabileceği gibi gözükmediği varsayımı, yapılan araştırmada elde edilen bulgulardan, üstdil beceri işlemleri performansında iki dillilerin tek dillilerle karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemesi ile açıklanabilir.

İlgili literatürde iki dilliliğin bilişsel gelişim üzerindeki etkisi de görülmektedir. Zihin kuramı ve iki dillilik ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda verilen öneriler dikkate alınarak iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisini incelemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, Goetz'in (2003) çalışmasındaki birincil odaklanma; iki dilli çocukların tek dilli çocuklardan gerçekten birçok zihin kuramı ile ilgili görevde başarılı olduğudur. Eğer bu sonuca ulaşıldıysa, gelecek araştırmalarda iki dilliliğin bu avantajdaki duruşuna ve zihin kuramı gelişimi için çeşitli açıklamalara nasıl bağlantı kurduğunu belki ortaya koyabileceği görüşü yer almaktadır.

Tek dilli çocuklardan iki dilli çocukların üstdilsel yetenek (Bialystok, 2005) gibi avantajları bulunduğunu gösteren bazı araştırmalar mevcuttur. İki dilli çocukların, tek dilli çocuklardan üstdilsel veya zihinsel yeteneklerde daha yüksek performans gösterdikleri (Goetz, 2003) ve zihinsel temsiller hakkında fazladan deneyim edineceği durumlarla karşılaşmaları sonucu zihin kuramında daha iyi performansa sahip oldukları (Kovacs, 2009) sonucuna ulaşılmıştır. Fardihan (2010)

araştırmasında, zihin kuramı gelişiminde iki dilli çocukların avantajlı oluşunda bazı olası açıklamaları belirtmektedir. Yapılan araştırmada, test uygulayıcısının dili olan Kürtçe'yi bütün çocukların bilmesi (iki dilliler tek dillilerden, testörle iletişimde daha bağımsız hissedebilir görüşü), iki dilli çocukların yaşı ve Bialystok (2005) ve Goetz (2003) araştırmalarında iki dillilerin daha fazla üstdilsel yeteneğe sahip oluşunu öne sürmektedir. İki dilli çocukların zihin kuramı performanslarının, tek dillilerden daha iyi olmasını yapılan araştırmalar farklı şekilde yorumlamaktadır. Goetz (2003) araştırmasında iki ana sebep sunar; 1.'si çift temsilde üstdilsel farkındalığın ilerlemesi, çocukların temsili yeteneklerinin gelişmesi zihin kuramı gelişimini anlamada yardımcı olabilir. 2.'si seçici dikkat için dilsel işlevlerin iyi kontrolü, zihin kuramı gelişimi için anahtar etken olan engelleyici kontrolü daha iyi meydana getirebilir. Goetz çalışmasında bu açıklamalardan hangisinin daha doğru olduğunu belirtmemektedir ancak gelecek çalışmalar bu avantaj için olası nedenlerin incelenebileceğini belirtmiştir. İki dilli çocukların temsili yeteneklerinin gelişmesi ile üstdil farkındalıkları ele alınarak zihin kuramı üzerine etkisine bu nedenlerle bakılmıştır.

Araştırma sonuçları, ülkemizde yaşayan iki dilli çocukların zihin kuramı gelişimleri ve üstdil becerileri hakkında bilgi aktarması açısından faydalı olabilir. İki dilli çocukların zihin kuramı görevlerinde tek dilli akranlarından daha yüksek performans göstermesinin nedeni günümüzde tartışılmaya devam etmektedir (Bialystok, 2005; Fardihan, 2010; Goetz, 2003; Kovacs, 2009). Yapılan araştırma sonucunda, konu ile ilgili gelecek araştırmalarda daha geniş örneklem grupları ve farklı dil gruplarından örneklere yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca daha küçük yaş gruplarına da ulaşılarak tek dilli büyük yaş grupları ve iki dilli küçük yaş gruplarının karşılaştırmalı sonuçlarının elde edilmesi önerilmektedir. Böylece iki

dillilik ve tek dillilikte üstdil becerilerinin gelişimi karşılaştırmalı olarak görülerek, zihin kuramı üzerindeki etkileri daha ayrıntılı şekilde incelenebileceği düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

- Acarlar, F., Ege, P., ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.
- Arefi, M., & Alizadeh, S. (2008). The effects of bilingualism on cognitive development: a case of bilingual children in Iran. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)*, 34, 12-18.
- Astington, J. (2001). The future of theory-of-mind research: understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. *Child Development*, 72 (3), 685–687.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 70, 636–644.
- Berguno, G., & Bowler, D. (2004). Communicative interactions, knowledge of a second language, and theory of mind in young children. *The Journal Of Genetic Psychology*, 765 (3), 293-309.
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70 (3), 636–644.
- Bialystok, E., & Senman, L. (2004). Executive processes in appearance–reality tasks: the role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, 75 (2), 562 – 579.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development.
- Bialystok, E. (2008). Second-language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development. *Encyclopedia On Early Childhood Development*.
- Bosch, L., & Sebastian-Galles, N. (2001). Evidence of early language discrimination abilities in infant from bilingual environments. *Infancy*, 2 (1), 29-49.
- Catell, R. (2000). *Children’s Language*. New York: Casell, 78-83.
- Çakır, M. (2002-2003). Almanya’daki çok kültürlü ortamlarda Türkçe’nin anadili olarak kullanımı. *Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Dağabakan F., & Dağabakan D. (2006). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. 1-8.
- Doherty, M. J. (2000). Children’s understanding of homonymy: metalinguistic awareness and false belief. *Journal Of Child Language*, 27 (2), 367–392.
- Elliot, Alison J. (1981) *Child Language*. The Press Syndicate Of The University Of Cambridge, New York.

- Emmorey, K., Luk, G., Pyers, J., & Bialystok, E. (2008). The source of enhanced cognitive control in bilinguals evidence from bimodal bilinguals. *Association For Psychological Science*, 19 (12).
- Farhadian, M., Abdullah, R., Mansor, M., Redzuan, M., Gazanizadand, N. & Kumar, V. (2010). Theory of mind in bilingual and monolingual preschool children. *J Psychology*, 1 (1), 39-46.
- Fernald, A., Perfors, A., & Marchman, V.A. (2006). Picking up speed in understanding: speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. *Developmental Psychology*, 42 (1), 98–116.
- Flavell, J. (2004). Theory-of-mind development: retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50 (3), 274–290.
- Fletcher, P., & Macwhinney, B. (1996). *The Handbook Of Child Language*. Padstow, Cornwall; Blackwell Publishers.
- Gander, M., & Gardiner, H. (2004). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi*. Ankara; İmge Kitabevi.
- Garcia, E., & Nanez, J. (2011). *Bilingualism And Cognition Informing Research, Pedagogy, And Policy*. America; American Psychological Association.
- Goetz, P. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language And Cognition*, 6 (1), 1–15.
- Goldin-Meadow, S. (2007). Pointing sets the stage for learning language and creating language. *Child Development*, 78 (3), 741 – 745.
- Gönen, (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin dil etkinliklerini uygulama biçimlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 23-40.
- Hakuta, K. (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children. *Child Development*, 58, 1372-1388.
- Han, W., & Huang, C. (2010). The forgotten treasure: bilingualism and Asian children's emotional and behavioral health. *American Journal Of Public Health*, 100 (5).
- Hoff, E. (2009). Language development at an early age: learning mechanisms and outcomes from birth to five years. *Florida Atlantic University, USA*. Published online.
- Hresko, W. P., Reid, D. K., Hammill, D. D. (1999). *Examiner's Manual: Test Of Early Language Development, 3rd Edition*. Austin, Tx: Pro-Ed.
- Jenkins, JM., & Astington, JW. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70-78.
- Karacan E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3, 263-268.

- Kloo, D., & Perner, J. (2003). Training transfer between card sorting and false belief understanding: helping children apply conflicting descriptions. *Child Development*, 74 (6), 1823 – 1839.
- Kovacs, A.M. (2009). Early bilingualism enhances mechanism of false-belief reasoning. *Developmental Science*, 12 (1), 48-54.
- Kovelman, I., Baker, S. & Petitto, L. (2008). Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development. *Bilingual*, 11 (2), 203–223.
- Lieven, E. (2010). Bilingual language acquisition. *Human Development*, 53, 256–263.
- Mohanty, A. K. & Babu, N. (1983). Bilingualism and metalinguistic ability among kond tribials in Orissa, India. *The Journal Of Social Psychology*, 121, 15-22.
- Morris, C. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. Ankara; Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Nazzi, J., Bertoncini, J., & Mehler, J. (1998). Language discrimination by newborns: toward an understanding of the role of rhythm. *Journal Of Experimental Psychology: Human Perception And Performance*, 24, 756–766.
- Nouri, R., Shojaei, R., Moniri,S., Gholami, A., Moradi, A., Zardkhaneh, S., ve ark. (2008). Cognition and neurosciences: The effect of childhood bilingualism on episodic and semantic memory tasks. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 49, 93–109.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Human Development*. New York; Mcgraw-Hill.
- Pearson, B. Z., & Fernandez, S. C. (1994). Patterns of interaction in the lexical development in two languages of bilingual infants. *Language Learning*, 44 (4), 617-653.
- Pearson, B. Z., Fernandez, S., & Oller, D. K. (1995). Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: one language or two?. *Child Language*, 22, 345-368.
- Perner, J., Stummer, S., Sprung, M., & Doherty, M. (2002). Theory of mind finds its Piagetian perspective: why alternative naming comes with understanding belief. *Department of Psychology*, 103, 1–22.
- Petitto, L., Katerelos, M., Levy, B., Gauna, K., Tetreault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Child Language*, 28, 453-496.
- Reed, S. (2004). *Cognition, Theory And Applications*. San Diego State University, 245-271.
- Sabbagh, M., Xu, F., Carlson, S., Moses, L., & Lee, K. (2006). The development of executive functioning and theory of mind: a comparison of Chinese and U.S. preschoolers. *Psychological Science*, 17(1), 74–81.

- Santrock, J.W. (1999). *Life - Span Development*. Seventh Edition. Mcgraw-Hill College, Boston.
- Schaffer H.R. (2004). *Using Language: Introducing Child Psychology*. Blackwell Publishing, 266-303.
- Schwartz, R. (2009). *Handbook Of Child Language Disorders*. New York; Great Britain By Psychology Press.
- Sebastian-Galles, N. (2010). Bilingual language acquisition: where does the difference lie?. *Human Development*, 53, 245–255.
- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Understanding Children's Development*. Malden, Massachusetts; Blackwell Publishers.
- Şen, S. Çiçekler, C., & Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5- 6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *OMÜ Eğitim Fakültesi*.
- Şenol, S.(2006). *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı*. Ankara; HYB Yayıncılık.
- Talay-Ongan, A. (1998). *Typical And Atypical Development In Early Childhood*. Singapore; Printed By KHL.
- Topbaş, S. & Güven, S. (2007). Test of Early Language Development (TELD-3): Turkish version. *Eskişehir: DİLKOM*, Anadolu Üniversitesi.
- Wellman, H., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: a reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory of mind development: the truth about false belief. *Child Development*, 72 (3), 655–684.
- Winsler, A., Diaz, R., Espinosa, L., & Rodriguez, J. (1999). When learning a second language does not mean losing the first: bilingual language development in low-income, spanish-speaking children attending bilingual preschool. *Child Development*, 70 (2), 349-362.
- Villiers, J., & Villiers, P. (2001). Language for thought: coming to understand false beliefs. *Chapter for Proceedings of Whither Whorf symposium, Northeastern University*.
- Yağmur, K. (2005). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. 18. Baskı, Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Z., & İlter, B. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yazıcı, Z., Yüksel, B., & Yaşar, M. (2010). Acquisition of Turkish of Russian-Turkish bilingual children in early childhood. *International Journal Of Human Sciences*, 7, (1).





**EK 1**

<b>ÇOCUKLAR İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU</b>							
<b>OKUL:</b>				<b>UYGULAMA TARİHİ:</b>			
<b>SINIF:</b>							
<b>ÖĞRETMEN:</b>							
<b>Sıra No</b>	<b>Doğum Tarihi (Gün-Ay-Yıl)</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Kuruma Giriş Tarihi (Yıl Olarak)</b>	<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	<b>Anne ve Baba Birlikte (B) Ayrı (A)</b>	<b>Kardeş Var/Yok</b>
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							

**EK 2**

<b>İKİ DİLLİ ÇOCUKLAR İÇİN BİLGİ FORMU</b>						
<b>Sıra No</b>	<b>Adı/Soyadı</b>	<b>Annenin Anadili</b>	<b>Babanın Anadili</b>	<b>Ailede Hangi Diller Konuşuluyor?</b>	<b>Çocuk Hangi Dilleri Biliyor?</b>	<b>Aile Kaç Yıldır Türkiye'de?</b>
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						

**EK 3**

<b>ÜSTDİL BECERİLERİ</b>																												<b>T</b>										
<b>Okul:</b>																																						
	<b>AD/SOYAD</b>	<b>CSA</b>								<b>SHA</b>						<b>SSA</b>									<b>BSB</b>					<b>SSB</b>								
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
1																																						
2																																						
3																																						
4																																						
5																																						
6																																						
7																																						
8																																						
9																																						
10																																						
11																																						
12																																						
13																																						
14																																						
15																																						

## EK 4

### ÜSTDİL BECERİLERİ MATERYALİ

Cümleyi Sözcüklere Ayırma (CSA): Bu işlem biçimsel ve sözcük sayısı olarak basitten karmaşığa doğru olan sekiz tane cümleden oluşmaktadır. Çocuklardan cümleleri sözcüklerine ayırmaları ve bunu yaparken de her sözcükten sonra duraksamaları veya elle tempo tutmaları istenmiştir.

- CSA’da bulunan işlemler aşağıda verilmiştir:
  - Yemek ye.
  - Babam geldi.
  - Temiz çorap giy.
  - Fare peyniri çalmamış.
  - Ayşe balık gibi yüzer.
  - Çocuğun balonu havaya uçtu.
  - Şişman aşçı güzel köfte yapar.
  - Ben denize giderken mayomu giydim.
- Sözcüğü Hecelere Ayırma (SHA): Bu işlemde çocuklara iki, üç ve dört heceden oluşan toplam altı tane sözcük verilmiştir. SHA işleminde kullanılan sözcükler, “gemi, pasta, domates, hastane, ayakkabı, buzdolabı”dır. Çocuklardan verilen bu sözcükleri her hecede duraksayarak veya el ile tempo tutarak hecelere ayırmaları istenmiştir.
- Sözcüğü Seslere Ayırma (SSA): Bu işlemde farklı sayıdaki sestene oluşan, 9 tane sözcük bulunmaktadır. Çocuklardan bu sözcüklerdeki sesleri söylemeleri istenmektedir. Bu sözcükler, “su, ip, kum, beş, kamp, eşek, avcı, şapka, deniz” şeklindedir.
- Verilen Sesle Başlayan Sözcük Bulma (BSB): Bu işlemde, çocuklardan verilen bir sesle başlayan sözcük bulmaları istenmiştir. BSB işlemi için iki ünlü ve üç ünsüzden oluşan “ a, k, o, m, s” beş ses birim seçilmiştir.
- Verilen Sesin Sonda Olduğu Sözcüğü Bulma (SSB): Bu işlemde ise, çocuklardan verilen sesin sonda olduğu sözcük bulmaları istenmiştir. SSB işlemi için bir ünlü ve dört ünsüzden oluşan “k, ş, z, l, i” beş sesbirim seçilmiştir (Acarlar ve ark., 1998).

## EK 5

TEDİL A Formunda anlam bilgisi/ sözdizimi boyutlarının hangi maddelerle ölçüldüğü aşağıdaki birkaç örnekle gösterilmektedir.

### TEDİL A Formu Alıcı Dil Alt Testi

Madde Numarası - Ölçülen Beceri Tanımı	Anlambilgisi	Sözdizimi
1. İnsan sesine tepki verir.	X	
2. Kendi adına tepki verir.	X	
3. Basit tek eylem içeren komutlara tepki verir.	X	
4. Tanıdık/sık kullanılan nesne/oyuncakları ayırt eder.	X	
5. Kendi üzerinde/başkasının üzerinde yüzün bölümlerini ayırt eder.	X	
6. İstendiğinde “bir” nesneyi verir: “Bir” sayı kavramını anlar.	X	
7. Sık kullanılan ad bildiren nesne/oyuncakların resimlerini gösterir.		X
8. Bir işin/eylemin “nasıl” yapıldığını gösterir.	X	
9. İçinde ve üstünde uzamsal yer kavramlarını anlar.		X
10. “En büyük ve en küçük” üstünlük bildiren karşılaştırma kavramlarını anlar.	X	
11. Basit iki ve üç eylem içeren komutları yerine getirir.		X
12. Üç ve giderek karmaşık eylem içeren komutları yerine getirir.		X
13. Kendi üzerinde/başkasının/yap-boz üzerinde vücudun bölümlerini ayırt eder.		X
14. “Çok ve az” nicelik belirten kavramları anlar.	X	
15. Konum/bulunma durumu bildiren ilgeçleri (edat) anlar.		X
16. “Her” belirtme kavramını anlar.		X

**TEDİL A Formu İfade Edici Dil Alt Testi**

<b>Madde Ölçülen Becerinin Tanımı</b>	<b>Anlambilgisi</b>	<b>Sözdizimi</b>
1. Duygularını ifade etmek için değişik/farklı sözcüklere sesler çıkarır.	X	
2. Erken sıra-alma becerilerini yerine getirir.	X	
3. İletişim amacı ile sesleme yapar.	X	
4. Ses rutinlerine yönelik farkındalığı gösterir.		X
5. Dikkat çekme için sesleme yapar.	X	
6. En az iki basit fiil kullanır.		X
7. En az 10+ basit sözcük kullanır.	X	
8. Sözcükleri tekrarlar.		X
9. Tanıdık nesnelere adlandırır.	X	
10. En az 10-20 sözcüğü anlamlı olarak tutarlı bir şekilde kullanır.	X	
11. İki-üç sözcüklü sözcük öbekleri /cümleler kullanır.		X
12. Cinsiyet farkını bilir.	X	
13. Kişi adlarını (zamirlerini) kullanır.		X
14. Cümleleri eksiksiz olarak tekrar eder.		X
15. Sorulan bir soruya konu ile ilgili istenen bilgiyi içeren yanıtlar verir.	X	
16. En az 3-5 sözcüklü cümleler kullanır.		X
17. Niçin/Neden?" sorularına neden göstererek uygun yanıt verir.	X	
18. Eylem/olay bildiren tanıdık sözcükleri doğru olarak söyler.	X	
19. Adını ve soyadını tam olarak söyler.	X	

**EK 6****Tablo 3.2.1. TEDİL Testi Puanları**

NO	DİL	TEDİL		
		ALICI	İFADE EDİCİ	TOPLAM
1	İki Dilli	33	33	66
2	İki Dilli	31	33	64
3	İki Dilli	30	35	65
4	İki Dilli	34	30	64
5	İki Dilli	23	22	45
6	İki Dilli	29	33	62
7	İki Dilli	24	29	53
8	İki Dilli	21	24	45
9	İki Dilli	22	30	52
10	İki Dilli	32	36	69
11	İki Dilli	35	38	73
12	İki Dilli	32	34	66
13	İki Dilli	27	25	52
14	İki Dilli	21	25	46
15	İki Dilli	32	36	68
16	Tek Dilli	33	35	68
17	Tek Dilli	33	33	66
18	Tek Dilli	23	33	56
19	Tek Dilli	32	37	69
20	Tek Dilli	30	31	61
21	Tek Dilli	30	32	62
22	Tek Dilli	32	33	65
23	Tek Dilli	32	34	66
24	Tek Dilli	24	25	49
25	Tek Dilli	24	28	52
26	Tek Dilli	24	31	55
27	Tek Dilli	35	34	69
28	Tek Dilli	30	32	62
29	Tek Dilli	22	28	50
30	Tek Dilli	34	35	69
<b>TOPLAM PUAN</b>		37	39	76



**EK 7****Tablo 3.3.1.1. Zihin Kuramı Görevleri Puanları**

<b>NO</b>	<b>CİNSİYET</b>	<b>DİL</b>	<b>ZK</b>
1	KIZ	İki Dilli	6
2	KIZ	İki Dilli	3
3	KIZ	İki Dilli	5
4	ERKEK	İki Dilli	6
5	ERKEK	İki Dilli	6
6	ERKEK	İki Dilli	6
7	ERKEK	İki Dilli	6
8	ERKEK	İki Dilli	6
9	ERKEK	İki Dilli	6
10	ERKEK	İki Dilli	4
11	KIZ	İki Dilli	5
12	ERKEK	İki Dilli	5
13	KIZ	İki Dilli	4
14	ERKEK	İki Dilli	6
15	KIZ	İki Dilli	6
16	ERKEK	Tek Dilli	5
17	ERKEK	Tek Dilli	3
18	ERKEK	Tek Dilli	6
19	KIZ	Tek Dilli	5
20	ERKEK	Tek Dilli	5
21	KIZ	Tek Dilli	4
22	KIZ	Tek Dilli	5
23	KIZ	Tek Dilli	3
24	ERKEK	Tek Dilli	3
25	ERKEK	Tek Dilli	6
26	ERKEK	Tek Dilli	3
27	ERKEK	Tek Dilli	6
28	ERKEK	Tek Dilli	4
29	KIZ	Tek Dilli	2
30	KIZ	Tek Dilli	5
<b>TOPLAM PUAN</b>			<b>6</b>

**EK 8****Tablo 3.3.2.1. Üstdil Beceri İşlemleri Puanları**

<b>NO</b>	<b>DİL</b>	<b>ÜSTDİL</b>
1	İki Dilli	14
2	İki Dilli	13
3	İki Dilli	16
4	İki Dilli	10
5	İki Dilli	8
6	İki Dilli	13
7	İki Dilli	12
8	İki Dilli	10
9	İki Dilli	11
10	İki Dilli	17
11	İki Dilli	19
12	İki Dilli	16
13	İki Dilli	14
14	İki Dilli	8
15	İki Dilli	15
16	Tek Dilli	16
17	Tek Dilli	10
18	Tek Dilli	10
19	Tek Dilli	9
20	Tek Dilli	14
21	Tek Dilli	10
22	Tek Dilli	13
23	Tek Dilli	12
24	Tek Dilli	11
25	Tek Dilli	16
26	Tek Dilli	12
27	Tek Dilli	9
28	Tek Dilli	9
29	Tek Dilli	12
30	Tek Dilli	8
<b>TOPLAM PUAN</b>		33

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-044-137240  
Konu : Anket (Nağme CANAN)

15.03/2012

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi : a) 01.03.2012 tarihli ve 108 sayılı gelen yazınız.  
b) Valilik Makamının 14.03.2012 tarih ve 36396 sayılı onayı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojisi Anabilim Dalı Gelişim Psikolojisi Yüksek lisans öğrencisi Nağme CANAN'ın "Okul öncesi dönem çocuklarında iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi" Konulu tezine ilişkin, Anket çalışmasını, İlimiz genelindeki resmi- özel anaokullarındaki öğrencilere yönelik, Kişisel Bilgi Formu, TEDİL, üstdil becerileri materyali ve tez önerisinde adı geçen hikâyeler uygulama talebi ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M.Narettin ARAS  
Müdür  
Şube Müdürü

**EKLER:**  
Ek-1 Valilik Onayı.  
Ek-2 Anket Soruları

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: [sgb34@meh.gov.tr](mailto:sgb34@meh.gov.tr)  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Çağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.24.01-020-136396  
Konu : Anket (Nağme CANAN)

11.4./03/2012

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 01.03.2012 tarih ve 108 sayılı yazısı  
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığının 11.04.2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d) Milli Eğitim Komisyonunun 07.03.2012 tarihli tutanağı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Yüksek lisans öğrencisi Nağme CANAN'ın "Okul öncesi dönem çocuklarında iki dilliğin zihin kuramı gelişimi üzerene etkisi" konulu tezine ilişkin ilimiz genelindeki resmi-özel anaokullarındaki öğrencilere yönelik, anket yapmak isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Yüksek lisans öğrencisi Nağme CANAN'ın söz konusu talepleri; bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (c) Bakanlık emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Yücel VILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
13/03/2012

Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

NOT: Verilecek cevapta tarih, numara ve dosya numarasının yazılması rica olunur.  
STRATEJİ GELİŞTİRME BÖLÜMÜ E-Posta: sgb34@meh.gov.tr  
ADRES: İl Millî Eğitim Müdürlüğü D Blok Bab-ı Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
Telefon: Snt.212 455 04 00 Dahili: 243, Faks: 212 520 05 64 Şb.Md.: 212 511 16 65

## ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında İstanbul’da doğdu. 2004 yılında Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü’nden mezun oldu. Mezun olduğu günden itibaren danışmanlık merkezi, meslek yüksek okulu, özel anaokulu ve ilköğretim okulunda görev aldı. 2010 yılından beri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel bir anaokulu ve ilköğretim okulunda görev almaktadır. LÖSEV gönüllüsü olarak Matra “Biz De Okullu Oluyoruz!” projesinde gönüllü psikolojik danışmanlık yaptı. Maltepe Belediyesi ve özel bir psikolojik danışmanlık merkezinin ortak projesi olan “Maltepe Bölgesi Okul öncesi Genel Gelişim Taraması”nda psikolojik danışman olarak görev aldı. Oyun Terapisi, Psikodrama Yaşantı Grubu, Kuşaklar Köprüsü Projesi ve Genel Gelişim Testleri aldığı eğitimlerden bazılarıdır. Raven Standart Progresif Matrisler Testi, Bender-Gestalt Görsel Motor Algılama Testi, Gessel Gelişim Figürleri Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Peabody Resim Kelime Eşleştirme Testi, Frankfurter Dikkat Testi, İnsan Çiz/Aile Çiz Testleri uygulama yetkisine sahip olduğu testlerden bazılarıdır. 2010 yılında Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde Gelişim Psikolojisi yüksek lisans programına başladı.

Nağme CANAN