

PAPER DETAILS

TITLE: "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)"nın Gelistirilmesi ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması

AUTHORS: Fulya TEMEL,Hilal GENÇ,Ümmühan AKPINAR,Mehmet Akif INCI,Ebru KARAKUS
ÖZDEMİR,Asli BALCI,Eren ERTÖR,Gülçin KAYA,Serap AKTEMUR GÜRLER,Abdulhamit
KURUPINAR,Zafer ERTÜRK

PAGES: 686-707

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1498598>



"İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-TDA)"nın Geliştirilmesi ve Geçerlik-Güvenirlik Çalışması*

*Fulya TEMEL***
*Hilal GENÇ ÇOPUR****
*Ümmühan AKPINAR*****
*Mehmet Akif İNCİ******
*Ebru KARAKUŞ ÖZDEMİR******
*Aslı BALCI******
*Eren ERTÖR******
*Gülçin KAYA******
*Serap AKTEMUR GÜRLER******
*Abdulhamit KURUPINAR******
*Zafer ERTÜRK******

Öz

Araştırmada, 12-72 aylık iki dilli çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla "İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı"nın geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklem grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle Türkiye’de

* Bu çalışma, 2-5 Ekim 2019 tarihlerinde Kars/Türkiye’de düzenlenen 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, temel.fulya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5375-3503

*** Arş. Gör., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, hilal.genc40@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3030-2080

**** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, ummuhanakpinar.ua@gmail.com ORCID: 0000-0001-8107-6004

***** Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, mehmetakifinci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0128-6050

***** Bil.Uzm., 2733.ebru@gmail.com , ORCID:0000-0002-5256-2510

***** Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, asli.balci@atauni.edu.tr , ORCID 0000-0003-4329-6588

***** Öğr. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, SHMYO. Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, eertor@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7993-7773

***** Öğr. Gör. Hakkâri Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, glcinkaya@gmail.com, ORCID:0000-0003-3970-0058

***** Öğr. Gör., Kafkas Üniversitesi, sosyal bilimler meslek yüksekokulu, çocuk gelişimi bölümü, s.aktetur40@gmail.com ORCID: 0000-0002-1577-9403

***** Müd. Yard., Uygur Özel Eğitim İş Uygulama Okulu, Ankara, hamit7406@gmail.com, ORCID:0000-0001-5885-9131.

***** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, zerturk35@gmail.com, ORCID:0000-0003-3651-7602

iki dilli çocukların yoğun olduğu Ağrı, Hakkâri, Kars, Erzurum, Adıyaman, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, Mersin, İstanbul ve Van illerinde yaşayan 12-72 aylık iki dilli 772 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı”nın geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda geliştirilen değerlendirme aracının Türkiye’de yaşayan 12-72 aylık iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeylerini belirleyerek bu çocuklara yönelik uygun eğitim programlarının hazırlanmasına ve çocukların dil gelişimindeki farklılıkları ve dil edinim sürecini anlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, dil gelişimi, okul öncesi

Development, Validity and Reliability Study of the "Turkish Assessment Tool for Bilingual Children (TAT-BC)"

Abstract

The aim of this study was to develop the "Turkish Assessment Tool for Bilingual Children" to evaluate the language development of 12-72 month-old bilingual children and to conduct a study to establish its validity and reliability. The sample formed through the purposeful sampling method consisted of 772 bilingual children who were 12-72 months of age living in the provinces of Ağrı, Hakkari, Kars, Erzurum, Adıyaman, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, Mersin, İstanbul and Van where bilingual children were concentrated in Turkey. The “Turkish Assessment Tool for Bilingual Children” and the “Personal Information Form” developed by the researchers were used as the data collection tools. Based on the results, it may be said that the “Turkish Assessment Tool for Bilingual Children” was valid and reliable. It is believed that the assessment tool will help determine the Turkish language development levels of 12-72 month-old bilingual children living in Turkey, prepare appropriate curricula for those children, and understand the differences in the language development and acquisition in children.

Keywords: Bilingualism, language development, preschool

Giriş

Küreselleşme, kültürel çeşitlilik, siyasi gelişmeler, farklı etnik kökenden gelen bireylerin bir arada yaşaması ve ülkelerde tek bir resmi dilin olması gibi nedenlerle dünya genelinde iki dilli bireylerin sayısı artmaktadır (Edwards, 2013; Saydı, 2013). Dünyadaki çocukların üçte ikisi iki dilli bir ortamda büyümektedir (Grosjean, 2004). İki dilli birey sayısı dünya nüfusunun yüzde 60 ile 75’ini oluşturmaktadır (Laka, 2012). Ayrıca dünya çapında giderek artan sayıda ebeveyn iki dilli olmayı çocuklarının geleceği için değerli görmektedir (Lin ve Johnson, 2016).

İki dillilik dilbilim, nörolingüistik, psikoloji, sosyoloji, dil antropolojisi ve eğitim gibi birçok alanda ele alınmakta ve çeşitli tanımlar yapılmaktadır. İki dillilik üzerine kapsamlı araştırmalar yapan dilbilimci Bloomfield (1933) ’a göre her iki dili de akıcı ve anadile yakın düzeyde kullanan bireylere iki dilli denir. Buna karşın birçok araştırmacı iki dilli olmak için iki dili de aynı düzeyde ve akıcılıkta kullanmak gerekmediğini belirtmiştir. Bu konuda önemli kuramcılardan biri olan Cummins (1984) iki dilliliği, bir veya iki dili, akıl yürütme ve derin düşünme için hem eğitim hem de eğitim dışında kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Baker (2001) tarafından yapılan tanıma göre ise iki ya da daha çok dili, toplumsal hayatta farklı iletişim türü gerektiren durumlarda kullanabilme becerisidir.

Bazı araştırmacılar iki dilli çocuklar arasında ayırım yapmazken (Montrul, 2008; Unsworth ve Blom, 2010), bazıları eş zamanlı ve ardışık iki dillilik şeklinde ayırım yapmaktadır. Buna göre çocukların doğumdan itibaren iki veya daha fazla dili eş zamanlı olarak edinmesine eş zamanlı iki dillilik (Meisel, 2009; Unsworth ve Hulk, 2009); üç yaşından sonra birinci diline yeni bir dil eklenerek dillerin sırayla kazanımına ardışık iki dillilik denilmektedir (Baker, 2001; Harley, 2001). Ardışık iki dilli çocukların dil gelişimi daha az araştırılmış olması nedeniyle bu çocukların ikinci dilde dil edinim süreçlerinin nasıl olduğu hâlâ net değildir (Unsworth ve Hulk, 2009). Dillerin sırayla kazanım süreci bulunan çevre itibarıyla doğal şartlar altında ya da eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Ardışık iki dilli çocuklar daha çok göçmen ailelerin çocuklarından oluşmaktadır. Bu çocuklar önce miras veya azınlık dilini edinirler; ardından okul öncesi eğitim kurumlarına girdikten sonra toplumun baskın diline maruz kalırlar (Montrul, 2008; Schwartz ve Rovner, 2015; Unsworth ve Blom, 2010).

Çok kültürlü yapısından ve yoğun göç almaya devam etmesinden dolayı Türkiye’de de iki dillilik yaygın olarak karşımıza çıkan bir kavramdır. Farklı coğrafi bölgelerde, birçok kültür ve etnik gruptan insanlar yaşamakta ve ülkenin bu kozmopolit yapısı dolayısıyla Türkiye’de resmi dil Türkçenin yanı sıra çeşitli dil ve lehçeler kullanılmaktadır. Ülkenin özellikle Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde yoğunluklu olarak anadili Kürtçe ve Arapça olan aileler bulunmaktadır. Bu doğrultuda Türkiye’deki dilsel çeşitliliğe bakıldığında bireylerin %84,54’ü Türkçe, %12,98’i Kürtçe, %1,38’i Arapça ve %1,11’i diğer dilleri konuşmaktadır. Ayrıca 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı nedeniyle Türkiye’nin yoğun göç alması sonucunda iki dilli bireyler oluşmaya başlamıştır (Biçer ve Alan, 2019; Kesmez, 2015; Koşan, 2015).

Düşünme ve iletişim aracı olan dil aynı zamanda öğrenme ve öğretme mekanizmasının da bir aracıdır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Eğitimde iki dilliliğin dayanaklarını anlayabilmek açısından Cummins ve Hornberger’in çalışmaları rehber konumundadır. Bu çalışmalar, iki dilli ortamlarda düzenlenecek dil araştırmalarına, dil öğrenimine ve dil planlamasına yön vermeleri açısından önemlidir (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009; Vetter, 2013). İki dillilik konusunda önemli çalışmalar yapmış araştırmacılardan biri olan Cummins “Okulda çocuğun dilini reddetmek, çocuğun kendisini reddetmektir” diyerek konunun önemini vurgulamıştır. Cummins’e göre çocuğun dilsel ve kültürel deneyimlerinin etkin şekilde kabul edilip tanındığı bir öğretim ortamı oluşturularak, çocukların dilsel kimliklerini onaylayan girişimlerde bulunulmalıdır (Cummins, 2001). Dil çocuğun topluma ve okula uyumunda önemli role sahiptir. Her ülkenin kabul ettiği resmi dilden farklı bir dile sahip olan çocuklar sosyal yaşamlarında bu farklılıktan dolayı sorunlar yaşayabilmektedir (Temel vd., 2014). Çocukların konuştuğu dil ve okulda konuşulan dilin farklı olması nedeniyle okula uyumda da zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında çocukların dillerinin kabul edildiği ortamlar sağlanmalıdır. Özellikle iki dilli çocukların dil gelişiminin yavaş ilerleyebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Cummins iki dillilikle ilgili araştırmaları sonucunda “Eşik Kuramı”nı ve “Dillerarası Bağlılık ve Aktarım Hipotezi”ni ortaya atmıştır. Eşik Kuramına göre anadilinde dilsel beceriler anlamında belli bir seviyeye ulaşmış olan çocuklar ikinci dili öğrenirken bilişsel beceriler anlamında da düzenli bir gelişme sağlamak ve iki dilliliğin bilişsel gelişim üzerinde oluşturacağı olumlu etkilerden yararlanabilmektedirler. Ulaşılması gereken dilsel seviyeyi bir önkoşul olarak kabul eden Cummins bunu dilsel ve bilişsel bir eşik olarak tanımlamaktadır (Cummins, 2000). Cummins (2000) Dillerarası Bağlılık ve Aktarım Hipotezi’nde ikinci dilde ulaşılacak olan beceri seviyesinin belli oranlarda birinci dildeki beceri seviyesine bağlı olduğunu savunmaktadır. Diğer bir deyişle birinci dildeki kavram gelişimi ne kadar zenginse ikinci dil de o oranda gelişecektir. Cummins’in diller arası bağlılık ve aktarım ilkeleri çerçevesinde Hornberger (2003) tarafından “Çift Dilde Okuryazarlık Sürekliliği” kuramı geliştirilmiştir. Çift dilde okuryazarlık; iki farklı dili okuyabilme ve yazabilme becerisidir (Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009; Trawick-Smith, 2013). Konuya ekolojik ve sosyo-dilbilimsel bir çerçeveden yaklaşan Hornberger (2003), dillerin ve okuryazarlığın statik değil aksine dinamik olduğunu, sürekli geliştiğini ve değiştiğini kabul eder (Hornberger ve Vaish, 2008). Hornberger’e (2003) göre, dilin devingen bir yapısı vardır ve dili, içinde bulunduğu coğrafya, sosyal ortam ve koşullarla beraber değerlendirmek önemlidir. Çünkü dil bu bileşenlerle karşılıklı etkileşim içindedir. Önceleri iki dilli insanların her iki dili için beyinde birbirinden bağımsız iki bölüm olduğu ve bu iki dilin gelişiminin de bağımsız olduğu düşünülmekteydi (Cummins, 1980). Ancak Cummins’in Dillerarası Aktarım İlkesi’yle birlikte “Denge Teorisinin ve Çift Buzdağı Kuramı”nın öneminin arttığı söylenebilir (Korkut, 2014). Baker (2001) denge teorisinde beyinde iki veya daha fazla dil için yeterli alan olduğunu savunmaktadır. Her nesne için iki veya daha çok kelimeye, fikir veya kavrama sahip olmak zihni daraltmaktan çok genişletir. Çift Buzdağı Kuramı’na göre iki dilli kişinin iki dili su yüzeyinde birbirinden ayrıdır, su yüzeyinin altında, beynin iletişim alanında birbirine bağlanmıştır (Baker, 2001). Böylece ikinci bir dil, ilk dilin gelişimiyle çatışmadan çok, düşünme avantajları, sosyal ve kültürel avantajlar, hatta uzun vadede ekonomik avantajlar sağlar (Temel vd., 2014).

İki dillilik bireylerin esnek ve yaratıcı düşünme becerilerine daha yatkın olmalarını, sorgulama ve mantık süreçleri oluşturmalarını sağlar (Cengiz, 2006). Ayrıca değişen sosyal yapıda iletişim yeteneğini geliştirmelerine, kültürel ve dilsel sınırlarını genişletmelerine, kültürel olguları daha derin

bir seviyede anlamalarına ve toplum değerlerini anlamalarına da katkı sağlar (Temel vd, 2014). Bunun yanı sıra bazen iki dillilik dezavantaj olarak da karşımıza çıkabilmektedir. Çocuğun her iki dilinin tam olarak gelişmemesi çocuğun okulda akademik becerilerinde zorluk yaşamasına neden olabilmekte ve iki dillilik risk oluşturmaktadır. Cummins'in Eşik Kuramına göre iki dilliliğin dezavantaj oluşturmaması için anadilde dil yeterliliğinin minimum düzeyde olması gerekmektedir. Çocuğun ana dil yeterlilik düzeyi arttıkça, ikinci dil yeterliliği de olumlu etkilenecektir (Cummins, 1980). Ardila'ya (2012) göre ise iki dillilik, konuşma bozukluğu olan çocuklarda risk oluşturabilir, sözel bütünlüğün bozulmasına neden olabilir ve olumsuz dil aktarımına yol açabilir. Dolayısıyla ebeveynler ve eğitimciler iki dilli çocuklarını yetiştirmek için çok fazla çaba sarf etmek zorunda kalabilirler. İki dilliliğin dezavantajları sosyal ve kültürel yönlerden de ele alınmaktadır. Buna göre bazı iki dilliler kültürel kimlikleri konusunda sorunlarla karşılaşabilmektedir (Baker ve Johns, 1998). Grosjean'ın (1982) belirttiği gibi hâkim olan dil toplumun genel olarak büyük bir çoğunluğu tarafından öğrenilip kullanılırken, azınlık dili sadece o toplum içerisinde yer alan azınlıklar tarafından öğrenilir ve kullanılır. Bu nedenle toplum içerisinde ve günlük sosyal yaşam alanı içerisinde kullanılan hâkim dil diğer dile göre daha prestijli bir dil olma avantajını da kazanır. Bu durum çocukların kültürel kimlikleri konusunda iç çatışma yaşamalarına ve yaşadıkları toplumun kültürüne ait hissetmemelerine yol açabilir.

Dünya genelinde iki dilli bireylerdeki artış nedeniyle dil bilimciler çocuklukta dil edinimine ve dil gelişimine odaklanmaktadır (Bialystok, Craik, Green ve Gollan, 2009; Baker, 2001; Cummins, 2001; Hornberger ve Vaish, 2008). Dil edinimi basit bir biyolojik gelişim hadisesinden çok çevresel girdilerin özelliklerine göre çocukların dikkatlerinin, algılarının ve bilişsel becerilerinin gelişimini içeren bir süreçtir. Dil ediniminin temelleri olan seslerde, kelimelerde ve cümlelerde uzmanlaşma ile ilgili dönüm noktaları tek ve iki dilli ortamlarda büyüyen çocuklarda aynı zamanlarda gerçekleşmektedir. Bu nedenle iki dilli çocukların dil edinimleri tek dilli çocuklarınkine benzer süreçleri içermekle beraber; kelime öğrenme stratejileri ile sözcük ediniminin hızı ve kelime dağarcığının genişliği bakımından farklılaşmaktadır (Bialystok vd., 2009). Dolayısıyla iki dil edinimi süreci tek dil edinimi kadar doğal, kolay ve başarılıdır.

İki dilli çocukların dil gelişimi 3 aşamada gerçekleşir: Birinci aşama çocuğun 2 yaşına kadar olan dönemini kapsamaktadır. Çocuk 18 aya kadar tek sözcüklü cümleler kullanır. Bu aydan sonra iki sözcüklü cümleler kullanmaya başlar. Bu dönemde çocuk tek dil sistemine sahiptir fakat çocuğun konuşmalarında maruz kaldığı iki dilden de sözcükler vardır. Çocuk bu dönemde sözcükleri öğrenirken ilk başta tek dil gibi öğrenip, sonra ayırt etmeye başlar ve her sözcük için birkaç eş anlamlı sözcük bilir fakat konuşurken sadece bunlardan birini kullanır (Meisel, 1986; Volterra ve Taeschner, 1978). Ayrıca bu çocuklar iki sözcüklü cümleler söylemeye başladıkları zamandan itibaren her dilde ayrı ayrı kendi cümle sıralamasını kullanırlar (akt. Saunders, 1988). İkinci aşama 2 yaşında başlar. Bu dönemden itibaren çocuk iki dil bildiğinin farkına varır. Ancak bazen bir dilde konuşurken diğer dilden sözcükler kullanabilir. Bunu yaparken o sözcüğün başka dile ait olduğunun da farkındadır. Bu dönemde çocuk bir nesnenin her iki dildeki anlamını bilir ve kullanır. Ayrıca çocuk farklı dilleri konuşan bireylerle hangi dili konuşacağını ayırt etmeye başlar (Volterra ve Taeschner, 1978). Üçüncü aşamada çocuk, sözcük ve dil bilgisi açısından iki ayrı dil konuştuğunun farkındadır. Çocuk büyük bir ustalıklı iki dilini de kullanır ve kiminle hangi dili konuşacağını çok iyi bilir. İkinci dönemden üçüncü döneme geçmek zaman alır ve aniden olmaz. Bu zamanın kısa veya uzun olması çocuğun kişilik yapısına, becerilerine, ebeveyn tutumlarına ve her dil için ayrılan zamana bağlıdır (Saunders, 1988; Rezzagil, 2010).

Okul öncesi dönemde iki dilli çocuklarla yapılan araştırmalar, bu dönemde edinilen kelime bilgisinin hem birinci dil (Beck, Perfetti ve McKeown, 1982) hem de ikinci dil araştırmalarında (Gottardo, 2002; Laufer ve Ravenhorst-Kalovski, 2010) ileri yaşlardaki okuryazarlık becerilerinin ve akademik başarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Schwartz ve Rovner (2015) tarafından 42-72 ay arası iki dilli çocuklarla yapılan araştırma sonucunda bu çocukların belirli bağlamlarda hatalar yaptıkları, çoğu ifadelerinde nesneleri yanlış kullandıkları ve sözdizimsel hatalar yaptıkları bulunmuştur. Ayrıca tek dilli ve iki dilli çocukların dil ediniminde benzerlikler ve farklılıklar olduğu ve ikinci dile üç yaşından önce maruz kalan çocukların üç yaşından sonra maruz kalan çocuklara göre daha hızlı ve etkin dil edinimi gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Çocuğun iki dilliliğinin niteliğini ve derecesini değerlendirmek son derece zordur. Bir çocuğun birden fazla dil edinmesinde yer alan sosyoekonomik düzey, dile maruz kalma süresi ve kalitesi gibi birçok bireysel değişken, çocukların dil gelişimini değerlendirmeyi zorlaştırmaktadır (Grosjean, 2010; Mackey, 2012; Flege, MacKay ve Piske, 2002; Unsworth ve Hulk, 2009). İki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmede, çocuğun dili kullanımı, dile maruz kalma süresi, aile geçmişi hakkında bilgilere ulaşılması ve çocukların hem dil üretimi hem de kavrayışındaki yeterliliklerine ilişkin yetişkin değerlendirmeleri ve varsa çocuğun okuma ve yazma yeteneği önemlidir (Lust vd., 2016). Yapılan araştırmalarda, iki dilli çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesi, değerlendirme araçları (Peña, Gutiérrez-Clellen, Iglesias, Goldstein ve Bedore, 2018) ve ebeveyn-öğretmen raporlarına dayanmaktadır (Bedore, Peña, Joyner ve Macken). Erken dil becerilerinin standartlaştırılmış testleri genellikle tek dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmeye yöneliktir (TEDİL, TİFALDİ, PLS-5). Tek dilli çocuklar için geliştirilen değerlendirme araçlarının iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacıyla kullanılması bilimsel yanlılıklara sebep olabilir. Ayrıca okula uyum ve akademik başarı yönünden risk altında olan iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerinin sesbilim (fonoloji), biçimbilim (morfoloji), sözdizimi (sentaks), anlambilim (morfoloji) ve kullanım bilgisi (pragmatik) alanlarına göre ayrıntılı olarak belirlenmesi eğitim programlarının planlanması bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmek ve desteklemek günümüzün önemli ihtiyaçlardan biridir.

Dil edinimi için en uygun zaman aralığının erken çocukluk dönemi olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla iki dilli çocukların dil öğrenme ihtiyaçlarına yönelik araştırmaların erken çocukluk döneminden başlayarak yapılması önem arz etmektedir. Ancak Türkiye’de bu çocukların dil gelişimini ortaya koyacak bir değerlendirme aracının bulunmaması, çocukların eğitim hayatından yeterince faydalanamamasına neden olmakta ve verilen okul öncesi eğitim açısından bir problem haline gelmektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada 12-72 aylık iki dilli çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesi amacıyla “İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı”nın (İÇ-TDA) geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada çocukların İÇ-TDA’ndan elde ettikleri test puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada Türkiye’de yaşayan iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimini değerlendirmeyi amaçlayan “İÇ-TDA”nın geliştirme süreci ve geçerlik-güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma bu yönüyle uygulamalı bir çalışma niteliğine sahiptir. Uygulamalı araştırmalar üretilen bilgilerin değerlendirilmesi ve problemlerin fiilen çözümünü gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (Karasar, 2014). Ayrıca araştırmada iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi değerlendirilmiştir. Araştırma bu yönüyle tarama modeli altında yer almaktadır. Tarama araştırmalarında bir konuya ya da olaya ilişkin olarak katılımcıların görüşleri ya da o konu hakkındaki ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özellikleri belirlenmektedir ve genellikle büyük örneklem ile gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de yaşayan 12-72 aylık iki dilli çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem yöntemi olarak ise seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve kolay ulaşılabilirlik ilkesinden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklemede çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılması sağlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Buna göre bu araştırmada, Türkiye’de yaşayan iki dilli olma durumunda olan çocuklara ulaşılmıştır. Örneklem grubunda yer alan çocukların maruz kaldığı dillerden biri Türkçe diğeri ise Arapça, Farsça, Kürtçe, Özbekçe veya Somalice dillerinden biridir. Araştırmada iki dilli çocukların büyük çoğunluğu Türkçenin yanında Kürtçe konuşan çocuklardan oluşmaktadır.

“İÇ-TDA”nın örnekleme belirlenirken bir madde için minimum 5 kişi tercihen 10 kişiye uygulanması kuralı dikkate alınmıştır (Cohen ve Swerdlik, 2009). Dolayısıyla 133 madde için en az 665 kişiden veri toplanması gerekmektedir. Fakat mümkün olduğunca çok kişiden veri toplanması teorik yapının ortaya çıkarılması açısından önemlidir (Cohen ve Swerdlik, 2009). Dolayısıyla araştırma 12-72 aylık 772 çocuktan veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri iki dilliliğin yoğun olduğu illerden toplanmıştır. Verilerin toplandığı iller ve ulaşılan çocuk sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Verilerin İllere Göre Dağılımı

İller	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ağrı	207	26,8
Hakkâri	106	13,7
Kars	95	12,3
Erzurum	77	10,0
Adıyaman	73	9,5
Ankara	69	8,9
Diyarbakır	59	7,6
Gaziantep	41	5,3
Mersin	29	3,8
İstanbul	8	1,0
Van	8	1,0
Toplam	772	100,0

Tablo 1’deki bilgilere göre, en fazla veri %26,8 (f=207) ile Ağrı ilinden elde edilirken, Ağrı’yı %13,7 (f=106) Hakkâri ili izlemektedir. En az veri ise %1 (f=8) ile İstanbul ve Van illerinden toplanmıştır.

Araştırmada yer alan çocukların cinsiyetlerinin yaş aralıklarına göre dağılımları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.

Çocukların Cinsiyetlerinin Yaş Aralıklarına Göre Dağılımları

Yaş	Cinsiyet	f	%	Yaş	Cinsiyet	f	%
12 Ay	Kız	15	55,60	25-30 Ay	Kız	41	48,80
	Erkek	12	44,40		Erkek	43	51,20
	Toplam	27	100,00		Toplam	84	100,00
13-15 Ay	Kız	7	36,80	31-36 Ay	Kız	32	53,30
	Erkek	12	63,20		Erkek	28	46,70
	Toplam	19	100,00		Toplam	60	100,00
16-18 Ay	Kız	17	54,80	37-48 Ay	Kız	47	37,00
	Erkek	14	45,20		Erkek	80	63,00
	Toplam	31	100,00		Toplam	127	100,00
19-21 Ay	Kız	16	61,50	49-60 Ay	Kız	61	51,70
	Erkek	10	38,50		Erkek	57	48,30
	Toplam	26	100,00		Toplam	118	100,00
22-24 Ay	Kız	17	43,60	61-72 Ay	Kız	130	53,90
	Erkek	22	56,40		Erkek	111	46,10
	Toplam	39	100,00		Toplam	241	100,00
				Toplam	Kız	383	49,60
					Erkek	389	50,40
					Toplam	772	100,00

Tablo 2’ye göre çalışmaya katılan çocuklardan %49,6’sı (f=383) kız, %50,4’ü (f=389) ise erkektir. Çocukların yaşlarının aylara göre dağılımlarına bakıldığında en fazla çocuğun %31,2 (f=241) ile 61-72 ay grubunda yer aldığı, en az çocuğun ise %2,5 (f=19) ile 13-15 aylık grupta olduğu görülmektedir.

Araştırmada yer alan çocukların diğer demografik özellikleri Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Çocuklara ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Evet	266	34,0
	Hayır	506	66,0
	Toplam	772	100,0
Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süresi	0-1 yıl arası	27	11,0
	1 yıl	189	75,0
	2 yıl	29	11,0
	3 yıl	6	3,0
	Toplam	251	100,0
Kardeş Sayısı	1 kardeş	156	21,0
	2 kardeş	213	28,0
	3 kardeş	194	25,0
	4 kardeş	111	14,0
	5 veya daha fazla kardeş	96	12,0
	Toplam	772	100,0
Doğum Sırası	Birinci	239	31,0
	İkinci	214	27,7
	Üçüncü	166	21,5
	Dördüncü veya daha fazla	153	19,8
	Toplam	772	100,0
Anne Yaşı	18-26 yaş	187	24,3
	27-31 yaş	258	33,4
	32-36 yaş	181	23,4
	37-42 yaş	104	13,5
	43-53 yaş	42	5,4
	Toplam	772	100,0
Anne Eğitim	Okur-yazar Değil	60	7,9
	İlkokul	245	31,6
	Ortaokul	185	24,0
	Lise	185	24,0
	Üniversite	97	12,5
	Toplam	772	100,0
Baba Yaşı	22-26 yaş	43	5,6
	27-31 yaş	198	25,6
	32-36 yaş	224	29,0
	37-42 yaş	206	26,7
	43-53 yaş	101	13,1
	Toplam	772	100,0

Baba Eğitim	Okuryazar Değil	23	3,0
	İlkokul	164	21,3
	Ortaokul	150	19,4
	Lise	266	34,5
	Üniversite	169	21,8
	Toplam	772	100,0

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan çocuklardan %34'ü (f=266) okul öncesi eğitim almışken, %66'sı (f=506) okul öncesi eğitim almamıştır. Okul öncesi eğitim alan çocukların en fazla %75'i (f=189) 1 yıl eğitim alırken, en az ise %3'ü (f=6) 3 yıl eğitim almıştır. Çocukların en fazla %28'i (f=213) 2 kardeşe, en az ise %12'si (f=96) 5 veya daha fazla kardeşe sahiptir. Çocukların doğum sırasına bakıldığında, en fazla %31'i (f=239) birinci sırada, en az ise %19,8'si (f=153) dördüncü ve daha fazla sırada yer almaktadır. Anne yaşına bakıldığında çocukların en fazla %33,4'ünün (f=258) annesi 27-31 yaş aralığında, en az ise %5,4'ünün (f=42) annesi 45-53 yaş aralığındadır. Çocukların en fazla %31,6'sının (f=245) annesi ilköğretim mezunu iken, en az %7,9'unun (f=60) annesi okur-yazar değil olarak görülmektedir. Baba yaşına bakıldığında, çocuklardan en fazla %29'unun (f=224) babası 32-36 yaş aralığında, en az ise %5,6'sının (f=43) babası 22-26 yaş aralığındadır. Çocukların en fazla %34,5'inin (f=266) babası lise mezunu iken, en az ise %3'ünün (f=23) babası okur-yazar değil olarak görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "İÇ-TDA" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Değerlendirme aracının geliştirilmesi aşamasında dikkate alınan Cohen ve Swerdik (2009)'un değerlendirme aracı geliştirme prosedürü aşağıda sıralanmıştır:

- Değerlendirme aracının kavramsal yapısı belirlenir. Literatür taraması yapılarak araştırmacının amacı doğrultusunda geliştirilecek olan değerlendirme aracının neyi değerlendirmeyi hedeflediği belirlenir.
- İkinci olarak değerlendirme aracı yapılandırılır. Bunun için değerlendirme aracı türüne (sınıflama, sıralama, aralık ve oran) karar verilerek, ölçekleme tekniği belirlenir. Bu doğrultuda değerlendirme aracında yer alacak maddeler yazılır.
- Yazılan maddeler doğrultusunda değerlendirme aracı uygulanır. Değerlendirme aracı uygulanırken bir madde için en az beş kişiye ulaşılması kuralına dikkat edilir.
- Uygulanan değerlendirme aracından elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılır. Geçerlik çalışmaları için madde analizleri (madde güçlük ve madde ayırt edicilikleri) yapılır. Güvenirlik çalışması için iç tutarlılık anlamında güvenirlik katsayıları hesaplanır.
- Son aşamada ise oluşturulan değerlendirme aracı gözden geçirilir. Gözden geçirilen değerlendirme aracına son hali verilerek, değerlendirme aracının uygulanmasına ilişkin bir yönerge hazırlanır.

Cohen ve Swerdik (2009)'un değerlendirme aracı geliştirme prosedürü dikkate alınarak, "İÇ-TDA"nın geliştirilme süreci aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir:

İlk olarak literatür taraması yapılarak değerlendirme aracının kavramsal yapısı belirlenmiştir. Bu bağlamda, iki dilliliğin kuramsal temelleri incelenip, iki dilli çocukların dil gelişim özellikleri ortaya konularak geliştirilecek olan değerlendirme aracının neyi değerlendirmeyi hedeflediği belirlenmiştir. Daha sonra iki dilli çocuklarla ilgili yapılan çalışmalardan, yurt içi-yurt dışı literatürden ve Türkiye'de norm çalışmaları yapılmış gelişim ve dil testlerinden faydalanılarak 139 maddeden oluşan değerlendirme aracı hazırlanmıştır. Değerlendirme aracında yer alan maddeler 12-72 aylık çocukların Türkçe dil gelişimini; sesbilim, biçimbilim, sözdizimi, anlambilim ve kullanım bilgisi olmak üzere beş dil bileşenini de temsil edecek şekilde düzenlenmiştir. Değerlendirme aracındaki maddeler hazırlanırken çocukların anlayabileceği bir dil kullanılmıştır. Ardından değerlendirme aracının uygulamada nasıl kullanılacağını açıklayan yönergeler yazılmış ve standart materyaller hazırlanmıştır. Değerlendirme aracının kapsam/içerik geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla maddeler Okul Öncesi Eğitimi alanından dil

gelişimi ve iki dilli çocukların dil gelişimi konularında çalışan beş akademisyene ve Türkçe Eğitimi alanından bir akademisyene sunulmuştur. Uzmanlar hazırlanan maddelerin Türkçe ifade edilişi, iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerine, belirtilen yaş grubuna ve gözlenebilirlik açısından uygunluğuna, hangi dil bileşenleri kapsamına girdiğine ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirtmiştir. Uzmanların görüşleri arasında görüş birliğinin sağlanıp sağlanmadığını belirlemek için kapsam/içerik geçerliği oranı hesaplanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde gerekli düzeltmeler yapıp değerlendirme aracına son şekli verilmiştir.

Değerlendirme aracının pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot çalışma için 2017 yılında Mersin, Adana, Hatay, Adıyaman, Gaziantep, İstanbul ve Muş ilinde hedef gruptaki toplam 140 çocuğa, araştırmacılar tarafından geliştirilen “İÇ-TDA” uygulanmıştır. Uygulamalardan sonra araştırmacılar tarafından aracın uygulanması sırasında karşılaşılan problemler ve maddelere ilişkin önerilerin yer aldığı rapor hazırlanmıştır. Raporda bazı maddelere ilişkin uygulama yönergelerinin uzun olması, bazı maddelerin ve materyallerin tam anlaşılabilmesi, bazılarının ise çocuklarda gözlenmesinin zaman alması gibi problemler belirtilmiştir.

Değerlendirme aracının asıl uygulamasından önce, hazırlanan raporun değerlendirilmesi ve veri analizleri sonucunda maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Analizler sonucunda 6 madde çıkarılmış ve değerlendirme aracı düzenlenmiş haliyle 133 maddeden oluşmuştur. Dil bileşenlerine göre madde dağılımları ise, sesbilim alanından 43 madde, biçimbilim alanından 54 madde, sözdizimi alanından 52 madde, anlambilim alanından 94 madde ve kullanım bilgisi alanından 34 madde şeklindedir. Değerlendirme aracında yer alan 90 madde birden fazla dil bileşenine yöneliktir. Araştırmanın asıl uygulaması 2019 yılında Adıyaman, Ağrı, Ankara, Diyarbakır, Erzurum, Gaziantep, Hakkâri, İstanbul, Kars, Mersin ve Van illerindeki 12-72 aylık iki dilli 772 çocukla yürütülmüştür. Elde edilen verilerle Türkiye örnekleminin geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen “İÇ-TDA”nda yer alan maddelerin yaşlara göre dağılımları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Yaş Aralıklarına Göre Madde Sayıları

Yaş	Madde Sayısı
12 ay	4 Madde (1-4)
13-15 ay	4 Madde (5-8)
16-18 ay	5 Madde (9-13)
19-21 ay	7 Madde (14-20)
22-24 ay	5 Madde (21-25)
25-30 ay	19 Madde (26-44)
31-36 ay	11 Madde (45-55)
37-48 ay	23 Madde (56-78)
49-60 ay	23 Madde (79-101)
61-72 ay	32 Madde (102-133)
Toplam	133 Madde

Tablo 4’te değerlendirme aracının gelişimsel yaş aralıklarına göre madde sayıları görülmektedir. Araştırma kapsamında yaş aralıkları, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı (MEB, 2013a) ve MEB 36-72 Aylık Çocuklar için Eğitim Programı (MEB, 2013b) dikkate alınarak 10 gelişimsel yaş aralığı olarak belirlenmiş ve değerlendirme aracının maddeleri bu yaş aralıkları göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca tablo 4’te görüldüğü üzere, madde analizi yapılmadan önce değerlendirme aracında yaş gruplarında yer alan madde sayıları 4 ile 32 arasında olup, toplam 133 madde bulunmaktadır.

“İÇ-TDA”, oyunlaştırılmış uygulamalar esnasında çocuğun gözlenmesi yoluyla uygulanmakta ve değerlendirilmektedir. Uygulama esnasında gözlenmesi mümkün olmayan maddeler ise çocuğun ebeveyn veya yakınına sorularak değerlendirilmektedir. Araçta bu maddeler (A) harfi ile gösterilmektedir. Değerlendirme aracında yer alan maddeler 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. Puanlama

işlemi yapılırken Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)'nın puanlama sistemi göz önüne alınmıştır (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2004). Buna göre Uygulamaya çocuğun bulunduğu yaş aralığından başlanmaktadır. Kendi yaş aralığında toplamda 6 ya da daha fazla madde yanlış yanıtlarsa çocuğa bir önceki yaş aralığındaki maddeler uygulanmaktadır. Çocuk başardığı her madde için "1" puan alırken, başaramadığı her madde için ise "0" puan almaktadır. Kendi yaş aralığındaki maddelerde başarılı olan çocuklara bir sonraki yaş aralıklarındaki maddeler sorulmaya devam edilmektedir. Uygulama bitiminde toplam puan hesaplanırken, çocuğa uygulanmayan önceki maddeler başarılı kabul edilerek "1" olarak puanlanır. Puanlama işlemi bittikten sonra çocuğun aldığı tüm puanlar toplanarak Türkçe dil gelişim puanı elde edilir.

İşlem / Verilerin Toplanması

Veri toplama aşamasında "İÇ-TDA", Şubat 2019-Temmuz 2019 tarihleri arasında Türkiye'nin 11 ilindeki 772 iki dilli çocuğa uygulanmıştır. Değerlendirme aracının uygulaması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamasında değerlendirme aracı çocuğun kendini rahat hissedebileceği ve alışkın olduğu bir ortamda bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama esnasında tercihen çocuğun annesi ya da başka bir yakını ortamda bulunmuştur. Çocukların kendilerini rahat hissetmeleri ve daha geçerli-güvenilir bulgular elde etmek için uygulamaya başlamadan önce çocuklarla sohbet edilmiştir. Değerlendirme aracındaki maddelerin uygulanması, çocukların sıkılmasını önlemek amacıyla oyunlaştırılmış uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için, çocuklar sıkıldığında veya dikkatleri dağıldığında uygulamaya ara verilmiş ve kendilerini hazır hissettiklerinde devam edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS 21.0, TAP (Test Analysis Program) ve Factor programları kullanılmıştır. Değerlendirme Aracının uygulanmasından sonra elde edilen veriler SPSS 21.0 programına işlenmiştir. Analizlere başlamadan önce kayıp veri kontrolü yapılmış ve bir kişinin değerlendirme aracı maddelerinin çoğunluğuna cevap vermediği görülmüştür. Bu veri kayıp değer olarak değerlendirilmiş ve analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerine ilişkin betimsel istatistikler (frekans, yüzde vb.) SPSS 21.0 programı ile hesaplanmıştır. Değerlendirme aracı geliştirme çalışmalarında uygulanan istatistiksel yöntemler dikkate alınmış ve bu çalışmada geliştirilen değerlendirme aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Değerlendirme aracının geçerliğinin incelenmesinde, kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Kapsam geçerliği için uzmanlardan görüş alınırken, yapı geçerliği için madde analizleri (madde güçlük, madde ayırt edicilik) ve madde-değerlendirme aracı toplam korelasyonları yapılmıştır. Değerlendirme aracının madde analizleri her bir yaş aralığı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Madde ayırt ediciliğinin hesaplanmasında çift serili korelasyondan yararlanılmıştır. Ayrıca her bir yaş aralığında yer alan maddelerin ortalama güçlük ve ayırt edicilik değerleri de hesaplanmıştır. Madde güçlük ve madde ayırt ediciliklerinin hesaplanmasında TAP programından yararlanılmıştır. Değerlendirme aracının iç tutarlığının incelenmesi amacıyla madde-değerlendirme aracı toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

Geliştirilen değerlendirme aracının güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla iç tutarlık anlamında güvenirliğin hesaplandığı istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Değerlendirme aracındaki maddeler 0-1 şeklinde puanladığı için güvenirlik yöntemlerinden KR-20 güvenirlik katsayısı ve testin iki yarı güvenirliği (split half değeri) hesaplanmıştır. İki yarı güvenirlik katsayısının hesaplanması için maddeler sıra numaralarına göre ikiye ayrılmıştır. Buna göre tek sayılı maddeler bir gruba, çift sayılı maddeler bir gruba oluşturacak şekilde ikiye ayırma işlemi yapılmıştır. Güvenirlik hesaplama yöntemleri için TAP programı kullanılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Bu bölümde “İÇ-TDA”nın geliştirilme aşamasındaki geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı’nın Geçerliğine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Kapsam Geçerliği

“İÇ-TDA”nın geçerliği kapsamında ilk olarak kapsam geçerliği göz önüne alınmıştır. Kapsam geçerliği, değerlendirme aracında yer alacak maddelerin ölçülmek istenen özellikleri ölçebilme derecelerinin belirlenmesi aşamasıdır. Kapsam geçerliğine kanıt sağlamak amacıyla genellikle değerlendirme aracının konusuyla ilgili uzmanların görüşleri ve bu konudaki literatürden yararlanılmaktadır (Tezbaşaran, 1996). Buna göre, dil gelişimi ve iki dilli çocukların dil gelişimi konusunda çalışan beş Okul Öncesi Eğitim uzmanı ve bir Türkçe Eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Her uzman, hazırlanan maddelerin, iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemede yeterliği, Türkçe ifade edilişi, belirtilen yaş grubu ve gözlenebilirlik açısından uygunluğuna, hangi dil bileşenleri kapsamına girdiğine ilişkin görüşlerini ve maddelere ilişkin önerilerini belirtmiştir.

Davis (1992) tekniği, uzman görüşlerini (a) “Uygun”, (b) “Madde hafifçe gözden geçirilmeli”, (c) “Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli” ve (d) “Madde uygun değil” şeklinde dörtlü derecelendirmektedir. Daha sonra, (a) ve (b) seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek her bir maddeye ilişkin “Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ)” elde edilmektedir. Davis tekniğinde KGİ için 0,80 değeri ölçüt olarak kabul edilmektedir (Yurdugül, 2005). Kapsam geçerliği için altı uzmanın değerlendirme aracı maddelerini değerlendirmelerine göre maddelerin KGİ’leri 0.83 - 1.00 arasında değişmektedir. Böylece her bir madde için elde edilen KGİ değeri asgari değerden yüksek olduğu için uzmanlar arasında uyum olduğu görülmüştür. Değerlendirme aracının toplamına ilişkin Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi (Ö-KGİ) (Scale Content Validity Index, S-CVI) ise .88 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirme aracının toplamına ait Kapsam Geçerlik İndeksinin .80 ve üzerinde olması kabul edilebilir değer olarak ifade edilmektedir (Polit ve Beck, 2006). Elde edilen bu sonuçlara göre, değerlendirme aracının madde ve ölçek KGİ’leri kabul edilebilir düzeydedir. Kabul edilen maddeler için uzman görüşlerinin değişiklik önerileri de dikkate alınarak ifadeler son haline getirilmiştir. Böylece değerlendirme aracına son şekli verilmiştir.

Yapı Geçerliği

Maddelerin ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri için alt grup üst grup yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde göre çocukların testten aldıkları toplam puanları hesaplanır. Daha sonra çocuklar toplam puana göre, %27’lik veya %33’lük üst ve alt gruplara ayrılmaktadır. Bu araştırmada grupların oluşturulmasında %33’lük hesaplamalar yapılmıştır. Daha sonra alt ve üst gruptaki çocuklardan maddeyi doğru yanıtlayanların sayısı göz önüne alınarak aşağıdaki formüller ile madde güçlüğü(p) ve madde ayırt ediciliği(r) hesaplanmıştır.

$$p = \frac{DÜ + DA}{NÜ + NA} \quad r = \frac{DÜ - DA}{NÜ}$$

Yukarıdaki denklemlerde DÜ üst grupta maddeyi doğru yanıtlayan kişilerin sayısını, DA ise alt grupta maddeyi doğru yanıtlayanların sayısını; NÜ üst gruptaki toplam kişi sayısını göstermektedir. Her bir yaş aralığında yer alan maddelerin ortalama madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri ile minimum ve maksimum güçlük, ayırt edicilik değerleri elde edilmiştir.

Değerlendirme aracındaki maddelere ilişkin olarak hesaplanan indekslerden madde güçlük indeksi bir maddeyi doğru yanıtlayanların oranını vermektedir. Madde güçlüğü, o maddeyi doğru yanıtlayanların tüm kişilere oranıdır. Madde güçlük değeri 0,00 ile 1,00 arasında değişmektedir ve 1,00’e yakın değerler maddenin kolay olduğunu gösterirken 0,00’a yakın değerler ise o maddenin zor olduğunu göstermektedir. Madde ayırt edicilik gücü, madde puanı ile değerlendirme aracı puanı arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Yüksek katsayı ilgili maddenin ölçülen değişkene göre bireyleri ayırmada etkili olduğunu göstermektedir. Değerlendirme aracındaki maddelerin kalitesi belirlenirken madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik indekslerinden yararlanılır. Özgüven’e (1994) göre p değeri .40 ile .60 arasında ve r değeri .30’dan yüksek olan maddeler en iyi maddeler olarak değerlendirilmektedir.

Ayrıca p değerinin .15 ile .39 ve .61 ile .90 arasında olan ve r değerinin .20 ile .29 arasında olduğu maddeler de kabul edilebilir ve testte kullanılabilir maddeler olarak kabul edilmektedir. Çok fazla madde olmamak kaydı ile madde ayırt edicilik gücü .20'nin altında olan maddelerin testten atılması güvenilirliği artırırken, katılımcıların da gerçek puanlarının temsil gücünü artırmaktadır (Tan, 2014). Bu araştırmada teste alınabilecek maddeler için kriterler p değeri için ($0.15 \leq p \leq 0.95$) şeklinde ve r değeri içinde ($r \geq .20$) şeklinde belirlenmiştir.

Bir maddeye ilişkin olarak çocukların o maddeden aldıkları puanlarla testin tamamından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon, ilgili maddenin testin ölçtüğü değişkenle olan ilişkisini vermektedir (Tan, 2014). Değerlendirme aracı geliştirme çalışmalarında maddelerin ayırt ediciliğini incelemeye madde-değerlendirme aracı toplam korelasyonu da kullanılmaktadır. Değerlendirme aracının geçerliliğini incelemek için bu çalışmada da her bir yaş aralığı için madde-değerlendirme aracı toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Madde-değerlendirme aracı toplam korelasyon değeri için kritik değer .20 olarak belirlenmiştir.

"İÇ-TDA"ndan atılacak maddeleri belirlemek için madde güçlük, madde ayırt edicilik ve madde-test toplam korelasyonları göz önüne alınmıştır. Buna göre her üç istatistik değeri için madde güçlüğü .15 altında veya .95'in üstünde, madde ayırt ediciliği .20'nin altında, madde toplam test korelasyon değeri de .20'nin altında olan maddeler araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde incelendikten sonra ve ilgili maddelere ilişkin diğer istatistiksel değerlerde göz önüne alınarak değerlendirme aracından çıkarılmıştır. Bir maddeyi değerlendirme aracında kullanabilmek için üç indeks değerinden en az ikisinin ölçüt değerlerini karşılaması gerekmektedir. Toplam 133 maddenin yer aldığı "İÇ-TDA"nda madde güçlük, madde ayırt edicilik ve madde toplam test korelasyon değerleri göz önüne alınarak, 17 madde analiz dışı bırakılmıştır. Analiz dışı bırakılan maddeler sırasıyla 6, 26, 27, 28, 33, 46, 56, 57, 65, 68, 75, 79, 80, 84, 102, 103 ve 104 şeklindedir. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra her bir yaş aralığı için madde analizleri yeniden yapılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra kalan maddelerin yaşlara göre dağılımları Tablo 5'te gösterildiği gibidir.

Tablo 5.

Analiz Dışı Bırakılan Maddelerden Sonra Yaş Aralıklarına Göre Madde Sayılarının Dağılımı

Yaş	Madde Sayısı
12 ay	4 Madde
13-15 ay	3 Madde
16-18 ay	5 Madde
19-21 ay	7 Madde
22-24 ay	5 Madde
25-30 ay	15 Madde
31-36 ay	10 Madde
37-48 ay	18 Madde
49-60 ay	20 Madde
61-72 ay	29 Madde
Toplam	116 Madde

Tablo 5 incelendiğinde, toplam 116 maddenin yer aldığı "İÇ-TDA"nın nihai formunda en az madde 3 madde ile 13-15 ay aralığında bulunurken, en fazla madde ise 29 madde ile 61-72 ay aralığında bulunmaktadır. Bu madde sayılarının da yaş aralıklarına paralel artış gösterdiği görülmektedir. Zira yaş büyüdükçe gelişim hızı yavaşladığından yaş aralıkları genişletilmiş, iki yaştan önce üçer ay olan yaş aralıkları, iki yaştan sonra altışar, üç yaştan sonra birer yıl olarak belirlenmiştir.

"İÇ-TDA"nın nihai formunda dil bileşenlerine göre madde dağılımları ise, sesbilim alanından 30 madde, biçimbilim alanından 52 madde, sözdizimi alanından 49 madde, anlambilim alanından 90 madde ve kullanım bilgisi alanından 32 madde şeklindedir. Değerlendirme aracında yer alan 84 madde birden fazla dil bileşenine yöneliktir.

Çıkarılan maddelerden sonra yeniden yapılan analizler sonucunda madde güçlük, ayırt edicilik ve madde-toplam korelasyon değerlerinin ortalama, minimum ve maksimum değerleri Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Yaş Aralıklarına Göre Maddelerin Güçlük, Ayırt Edicilik ve Madde-Toplam Korelasyon Değerlerinin Ortalama, Minimum ve Maksimum Değerleri

Yaş	Madde Güçlük	Madde Ayırt Edicilik	Madde-Değerlendirme aracı Toplam Kor.
	Ort. (Min.-Max.)	Ort. (Min.-Max.)	Ort. (Min.-Max.)
12 ay	0,81 (0,63-0,93)	0,45 (0,18-0,91)	0,70 (0,48-0,86)
13-15 ay	0,78 (0,50-0,94)	0,40 (0,10-0,90)	0,59 (0,44-0,83)
16-18 ay	0,78 (0,61-0,90)	0,50 (0,30-0,80)	0,56 (0,36-0,77)
19-21 ay	0,73 (0,58-0,92)	0,33 (0,06-0,71)	0,55 (0,24-0,69)
22-24 ay	0,81 (0,66-0,92)	0,30 (0,13-0,54)	0,51 (0,39-0,69)
25-30 ay	0,77 (0,64-0,89)	0,46 (0,30-0,70)	0,49 (0,27-0,75)
31-36 ay	0,77 (0,75-0,91)	0,49 (0,13-0,87)	0,51 (0,24-0,62)
37-48 ay	0,79 (0,50-0,95)	0,34 (0,09-0,79)	0,46 (0,28-0,67)
49-60 ay	0,72 (0,69-0,92)	0,35 (0,22-0,50)	0,43 (0,25-0,57)
61-72 ay	0,80 (0,55-0,91)	0,35 (0,14-0,50)	0,57 (0,33-0,79)

Tablo 6 incelendiğinde, her bir yaş aralığında yer alan maddelerin ortalama madde güçlük değerlerinin 0,72 ile 0,81 arasında değiştiği, ortalama madde ayırt edicilik değerlerinin 0,30 ile 0,50 arasında değiştiği ve madde-değerlendirme aracı toplam korelasyon değerlerinin ise 0,43 ile 0,70 arasında değiştiği görülmektedir.

İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı’nın Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

“İÇ-TDA”nın güvenirliliğini belirlemek için KR-20 güvenirlilik katsayısı ve testi yarılama (iç tutarlık) güvenirlilik yöntemi kullanılmıştır. Testi ikiye bölmek için değerlendirme aracındaki tek ve çift numaralı maddeler ikiye ayrılarak iki grup oluşturulmuştur. Değerlendirme aracının bu şekilde ikiye ayrılmasının sebebi maddelerin zorluklarının madde sayısına göre giderek artmasıdır. İkiye ayrılan maddelerin toplam puanları alınarak aralarındaki korelasyon hesaplanmıştır. İki yarı güvenirliliği için Sperman Brown yöntemi kullanılmıştır. Değerlendirme aracının güvenirliliği için bir diğer yöntem olarak da KR-20 güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Hem KR-20 güvenirlilik katsayısı hem de iki yarı güvenirlilik katsayısı iç tutarlık anlamında güvenirliliği göstermektedir. Her iki güvenirlilik katsayısı da her bir yaş aralığı için hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

Yaş Aralıklarına Göre KR-20 Güvenirlilik Katsayıları ve İki Yarı Güvenirlilik Katsayısı

Yaş	KR-20	İki Yarı Güvenirliliği
12 ay	0,65	0,81
13-15 ay	0,15	0,27
16-18 ay	0,45	0,43
19-21 ay	0,56	0,59
22-24 ay	0,24	0,54
25-30 ay	0,76	0,82
31-36 ay	0,69	0,80
37-48 ay	0,79	0,84
49-60 ay	0,77	0,80
61-72 ay	0,92	0,92

Tablo 7 incelendiğinde her bir yaş aralığı için elde edilen KR-20 güvenirlik katsayı değerleri 0,15 ile 0,92 arasında değiştiği görülmektedir. Test iki yarı güvenirliği (split half değeri) Sperman Brown güvenirlik katsayısı değerleri ise 0,27 ile 0,92 arasında değişmektedir. KR-20 ile İki Yarı Güvenirlik katsayıları iç tutarlık anlamında kullanılan güvenirlik katsayılarıdır. Kehoe (1995), 10-15 civarı maddeden oluşan testler için 0,50 kadar düşük bir KR-20 güvenirlik katsayısı değerinin yeterli olacağını ve 50 veya daha fazla maddeden oluşan testler için ise KR-20 güvenirlik katsayısının en az 0,80 olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre 13-15 ay, 16-18 ay ve 22-24 ay aralıklarındaki KR-20 güvenirlik katsayılarının 0,50 değerinden düşük olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, 13-15 ay ve 16-18 ay yaş aralıklarının iki yarı güvenirlik katsayıları da 0,50'den düşüktür. Fakat bu yaş aralıklarındaki madde sayılarının az olması ve maddelerin uzman görüşü doğrultusunda tipik özellikleri temsil etmesi ve bu maddelerin atılmasının değerlendirme aracının karakteristiğini değiştirebileceği görüşünden hareket edilmiş ve bu maddelerin değerlendirme aracında yer almasına karar verilmiştir. Ayrıca, çocukların yaşı küçüldükçe ölçme-değerlendirme güçleşmekte ve bu maddeleri ikame edebilecek maddelerin bulunması da güçleşmektedir. Bu nedenler göz önüne alınarak, 13-15 ay (3 Madde), 16-18 ay (5 Madde) ve 22-24 ay (5 Madde) olarak kalmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda ölçme aracı bu yaş grupları için zayıf güvenirliğe sahiptir. Ancak ileride yapılacak çalışmalarda, örneklem sayısı artırılarak yeniden geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir. Bunun yanında ölçme aracını kullanacak olan araştırmacılar için KR-20 güvenirlik katsayısının yanında test tekrar test güvenirlik yöntemini de kullanmaları tavsiye edilebilir. Diğer yaş gruplarının güvenirlik katsayıları 0,50'den büyüktür. Elde edilen bu sonuçlara göre "İÇ-TDA"nın güvenirliğinin sağlandığını söyleyebiliriz. Yani "İÇ-TDA" güvenilir bir değerlendirme aracıdır.

"İÇ-TDA"nın geçerliği ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar sağlandıktan sonra, nihai değerlendirme aracındaki maddelerin toplanması ile her bir yaş aralığı için toplam test puanı elde edilmiştir. Her bir yaş aralığı için elde edilen test toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişip değişmediği incelenmiştir. Öncelikle cinsiyet değişkenine göre puan ortalamaları farklılığını test etmek için normallik testleri yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonucunda cinsiyete göre her bir yaş aralığında elde edilen değerlendirme aracı toplam puanlarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Verilerin normal dağılım sergilememesi nedeni ile analizlerde parametrik olmayan Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Her bir yaş aralığında çocukların değerlendirme aracı toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8.

"İÇ-TDA" Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

Yaş Aralığı	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.s	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
12 Ay	Kız	15	3,13	1,12	13,13	197,00	77,00	,474
	Erkek	12	3,41	,99	15,08	181,00		
13-15 Ay	Kız	7	2,57	,53	12,07	84,50	27,50	,184
	Erkek	12	2,08	,79	8,79	105,50		
16-18 Ay	Kız	17	4,00	,93	16,24	276,00	115,00	,868
	Erkek	14	3,78	1,36	15,71	220,00		
19-21 Ay	Kız	16	5,43	1,45	14,94	239,00	57,00	,212
	Erkek	10	4,70	1,70	11,20	112,00		
22-24 Ay	Kız	17	4,29	,68	21,68	368,50	141,50	,248
	Erkek	21	3,85	1,10	17,74	372,50		
25-30 Ay	Kız	38	12,15	2,47	41,34	1571,00	576,00	,174
	Erkek	37	11,00	3,36	34,57	1279,00		
31-36 Ay	Kız	29	7,86	1,88	27,48	797,00	334,00	,799
	Erkek	24	7,58	2,43	26,42	634,00		
37-48 Ay	Kız	43	14,20	3,27	61,97	2664,50	1678,50	,914
	Erkek	79	14,13	3,30	61,25	4838,50		

49-60 Ay	Kız	54	16,05	3,45	55,83	3015,00	1386,00	,656
	Erkek	54	15,83	3,41	53,17	2871,00		
61-72 Ay	Kız	126	23,58	5,57	120,20	15145,00	6338,00	,429
	Erkek	107	22,60	6,85	113,23	12116,00		

Tablo 8 incelendiğinde, her bir yaş aralığında değerlendirme aracı toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($p > 0,005$), yani kız ve erkek çocukların “İÇ-TDA” toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortalama puanların birbirine yakın olmasına karşılık, sadece 12 ay yaş aralığında erkek çocukların puan ortalamasının kızların ortalamasından yüksek olduğu, diğer tüm yaş aralıklarında ise kızların puan ortalamasının erkeklerin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

İki dillilik dünya nüfusunda oldukça yaygın olmasına rağmen (Edwards, 2013; Saydı, 2013), iki dilli çocukların demografik özellikleri arasındaki büyük değişkenlik nedeniyle normların tanımlanması oldukça karmaşıktır (Cruz-Ferreira, 2010). İki dilli çocuklarda dil yeteneğinin değerlendirilmesinde en büyük zorluk, geçerli ve güvenilir olan standart test araçlarının yetersiz olmasıdır. İki dilli çocukların dil gelişiminin değerlendirilmesi için test uyarlamalarının yapılması veya yerel normların geliştirilmesi şeklinde iki öneri bulunmaktadır (Stow ve Dodd, 2003; Taylor ve Payne, 1983). Başka dillerdeki testlerin uyarlanması ile ilgili birkaç sorun vardır. Birincisi dil testlerinin uyarlanması diğer dillerdeki dil gelişiminin aynı gelişimsel yolu izlediğini varsayar. İkincisi uyarlanmış testlerde hedef dilin dilbilimsel yapıları değerlendirilir ancak hedef dildeki önemli morfosentaktik yapıları, kelime kullanımının özellikleri ve anlatı becerileri kaybedilebilir. Başka bir ifadeyle dil yapılarındaki farklılıklar test içeriğini ve geçerliliğini etkileyebileceğinden, çeşitli testlerin İngilizce sürümlerine dayanan İspanyolca değerlendirme araçları yanıltıcı olabilmektedir (Bedore ve Peña, 2008; Figueroa, 1989; Restrepo ve Silverman, 2001). Ayrıca değerlendirme araçları bir dilden diğerine çevrildiğinde, psikometrik özelliklerini koruyamazlar. Madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, güvenilirlik ve geçerlik gibi bir testin psikometrik özellikleri, bir dilden diğerine aynı şekilde aktarılamaz veya bir test geliştirildiği bir gruptan farklı bir gruba uygulandığında yeterli olmayabilir. Kelime dağarcığı farklılıklarının yanı sıra dillerin gramer yapısı da test çevirisi uygulamalarının geçerliliğini etkiler. Örneğin, İngilizcede cümle yapısı, özne-yüklem-nesne şeklinde iken, Türkçede özne-nesne-yüklem şeklindedir. Yani İngilizce cümle yapısı Türkçe cümle yapısı için geçerli değildir. Dolayısıyla çevrilmiş dil testleri hedef dil için uygun olmayan özellikleri amaçlayarak dil yeteneğinin yanlış değerlendirilmesine yol açabilir (Kester ve Peña, 2002).

Uluslararası literatür incelendiğinde iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmeye yönelik az sayıda değerlendirme aracı (BESA, PLS-5) olduğu görülmektedir (Peña vd., 2018; Zimmerman vd., 2011). Ulusal literatür incelendiğinde ise iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra tek dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacıyla başka bir dilden Türkçeye uyarlanmış ölçme araçları kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacıyla yerel normları geliştirmek oldukça önemlidir.

Okula uyum ve akademik başarı yönünden risk altında olan iki dilli çocukların dil gelişim düzeylerinin, sesbilim, biçimbilim, sözdizimi, anlambilim ve kullanım bilgisi alanlarına göre ayrıntılı olarak belirlenmesi, eğitim programlarının planlanması bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle iki dilli çocukların dil gelişimini desteklemek günümüzün önemli ihtiyaçlardan biridir. Bu bağlamda 12-72 aylık çocukların dil gelişimini değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışması yapılan “İÇ-TDA” 116 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler Türkçe dil gelişimini sesbilim, biçimbilim, sözdizimi, anlambilim ve kullanım bilgisi olmak üzere beş dil bileşeninde değerlendirmektedir.

Sevinç ve Önkol (2009) yaptıkları araştırmada 5-6 yaş arası ana dillerini edinme sürecinde olan Türk çocukların dil gelişiminde iki dilli edinime tabi olan bir grup çocukla Türkçe dil işleme becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda tek dilli çocukların iki dilli çocuklara göre Türk dilini işlemede daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. İki dilli çocuklar tek dilli akranlarıyla karşılaştırıldığında dil

becerilerinde gecikmeler gösterebilir ve okula genellikle tek dilli akranlarının aksine eksik dil becerileriyle başlarlar (Bialystok vd. 2009; Baker, 2001). Dolayısıyla bu çocukların eğitimi konusunda birtakım endişeler vardır. Bu nedenle birden fazla dil konuşan çocuklarda dil işlevinin ve kullanımının dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi, dil farklılıkları ve bozuklukları arasında ayırım yapmak için çok önemlidir. Ayrıca eğitimcilerin iki dilli çocukların dil becerilerindeki gecikmeler ve bozukluklar arasında ayırım yapmak için değerlendirme yöntemlerini iyi seçmeleri ve yorumlamaları gerekir. Çocuğun performansını normatif değerlendirme araçlarıyla ölçen standartlaştırılmış testler, bir çocuğun dil becerileri hakkında dilin tamamında veya bazı alanlarında bilgi toplamak için uygulanır (Arias ve Friberg, 2016).

“İÇ-TDA”nın yapı geçerliği için, her bir yaş aralığında yer alan maddelerin ortalama madde güçlük değerlerinin 0,73 ile 0,81 arasında değiştiği, ortalama madde ayırt edicilik değerlerinin 0,30 ile 0,50 arasında değiştiği ve madde-değerlendirme aracı toplam korelasyon değerlerinin ise 0,43 ile 0,70 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre maddelerin güçlük değerinin, ayırt edicilik gücünün ve madde-değerlendirme aracı toplam korelasyon değerinin geçerli ve kullanılabilir bir aralıkta olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucunun Topbaş, Maviş, Yavuz vd., (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan TEDİL’in madde istatistikleriyle (madde güçlük değerleri; .50, madde ayırt edicilik ortanca değerleri; .15 ile .44 ve ortalama madde ayırt edicilik değerlerinin .26 ve .31) benzer nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda “İÇ-TDA”nın güvenilir ölçme aracı olduğu görülmektedir. KR-20 güvenilirlik katsayı değerleri 0,15 ile 0,92 ve test iki yarı güvenilirliği güvenilirlik katsayısı değerleri 0,27 ile 0,92 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca her bir yaş aralığında değerlendirme aracı toplam puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir ($p > 0,005$), yani kız ve erkek çocukların “İÇ-TDA” toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulguyla benzer olarak, Temel, Yıldız Altan ve Sönmez (2020) tarafından yapılan erken çocukluk dönemi dil gelişiminde cinsiyet değişkenine ilişkin meta-analiz çalışması sonucunda, cinsiyetin çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin çok düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre, “İÇ-TDA”nın geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir. “İÇ-TDA” Türkiye’de yaşayan iki dilli 12-72 aylık çocukların Türkçe dil gelişim düzeylerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik uygun eğitim programlarının hazırlanması için yararlı olacaktır. Türkiye’de yaşayan iki dilli okul öncesi dönem çocukların dil gelişimindeki farklılıkları ve dil edinim sürecini anlamaya yardımcı olacaktır. Ayrıca iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimindeki gecikmelerin saptanmasını sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Makalenin hazırlanmasında 1. yazar %20; 2., 3. ve 4. yazar %15 ve 5., 6., 7., 8., 9., 10. ve 11. yazar %5 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada çıkar çatışması oluşturacak herhangi bir durum söz konusu değildir.

Kaynaklar

- Ardila, A. (2012). Advantages and disadvantages of bilingualism. *Forma y Función*, 25(2), 99-114.
- Arias, G. ve Friberg, J. (2016). Bilingual language assessment: Contemporary versus recommended practice in American schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48, 1-15.
- Ayan Ceyhan, M. ve Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve eğitim*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi.

- Baker, W. (2001). Gender and bilinguals' creativity. *World Englishes*, 20(3), 321-339.
- Baker, C. ve Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A. ve McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506-521.
- Bedore, L. M. ve Peña E. D. (2008) Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., Joyner, D. ve Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 14(5), 489-511.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Green, D. W. ve Gollan, T. H. (2009). Bilingual minds. *Psychological Science in the Public Interest*, 10, 89-129.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 143-157.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago: George Allen & Unwin Ltd.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İki Dillilik* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Chomsky, N. (2000). *The architecture of language*. N. Mukherji, B. N. Patnaik ve R. Kant Agnihotri (Ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Cohen R. J. ve Swerdlik M. E. (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement*. Boston: McGraw-Hill.
- Cruz-Ferreira, M. (ed.). (2010). *Multilingual Norms*. Frankfurt: Peter Lang
- Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. C. Rivera (Ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement* (ss. 2-19). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem A.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197.
- DeKeyser R. M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55(1), 1-25.
- Doğan, G. V. (2015, Nisan). *İki dillilik ya da çok dillilik ve Avrupa Toplumu*. I. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi'nde sunulmuş sözlü bildiri. Sakarya Üniversitesi-Gent Üniversitesi, Belçika.
- Edwards, J. (2013). Bilingualism and multilingualism: Some central concepts. T. K. Bhatia ve W. C. Ritchie (Ed.), *The handbook of bilingualism and multilingualism* (ss. 5-26). Oxford: Wiley Blackwell.
- Figueroa, R. (1989). Psychological testing of linguistic-minority students: Knowledge gaps and regulations. *Exceptional Children*, 56, 145-148.
- Flege, J., MacKay, I. ve Piske, T. (2002). Assessing bilingual dominance. *Applied Psycholinguistics*, 23, 567-598.
- Gottardo, A. (2002). The relationship between language and reading skills in bilingual Spanish-English speakers. *Topics in Language Disorders*, 22(5), 46-70.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- Grosjean, F. (2004). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. T. K. Bhatia ve W. C. Ritchie (Ed.), *The handbook of bilingualism* (ss. 32–63). Oxford: Blackwell Publishing.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Harley, T. (2001). *The psychology of language from data to theory*. London: Psychology Press.
- Hornberger, N. H. (2003). Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings. C. Baker ve N. H. Hornberger (Ed.), *Bilingual education and bilingualism* (ss. 3-34). England: Multilingual Matters Ltd.
- Hornberger, N. H. ve Vaish, V. (2008). Multilingual language policy and school linguistic practice: Globalization and English-language teaching in India, Singapore and South Africa. *Compare*, 39(3), 305-320.
- Hresko, W., Reid, K. ve Hammil, D. D. (1981). *Türkçe erken dil gelişimi testi (TEDİL)*. Pro-Ed Publishing.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 4(10), 1-3.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Kester, E. ve Peña, E. (2002). *Limitations of current language testing practices for bilinguals*. ERIC Digest.
- Korkut, G. E. (2014). *Erken çocukluk dönemindeki çift dilli çocuklar için farklı ülkelerde geliştirilmiş olan eğitim modelleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koşan, Y. (2015). *Okul Öncesi Eğitimin İki Dilli Çocukların Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Laka, I. (2012). More than one language in the brain. C. Boeckx, M. del Carmen Horno-Chéliz ve J. L. Mendivil-Giró (Ed.), *Language, from a biological point of view: Current issues in biolinguistics* (ss. 184-208). New Castle: Cambridge Scholars Publishing.
- Laufer, B. ve Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15–30.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Lin, L. C. ve Johnson, C. J. (2016). Mandarin-English bilingual vocabulary development and an English-immersion preschool: How does it compare with monolingual development? *International Journal of Bilingualism*, 20(2), 173–189.
- Lust, B., Flynn, S., Blume, M., Won Park, S., Kang, C., Yang, S. ve Kim, A. Y. (2016). Assessing child bilingualism: Direct assessment of bilingual syntax amends caretaker report. *International Journal of Bilingualism*, 20(2), 153–172.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.
- MEB (2013a). *0-36 Aylık Çocuklar İçin Eğitim Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013b). *36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Meisel, J. M. (1986). 'Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German'. *Linguistics*, 24, 123-183.
- Meisel, J. M. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 5-34.
- Montrul, S. (2008). "Second language acquisition welcomes the heritage language learner: Opportunities of a new field". *Second Language Research*, 24(4), 487-506.
- Özekes, M. (2016). Peabody resim kelime testi III, 4 yaş ve 5 yaş çocuklar için İzmir bölgesi standardizasyonu çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 272-295.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Peña, E. D., Gutierrez-Clellen, V., Iglesias, A., Goldstein, B. A. ve Bedore, L. M. (2018). *Bilingual English Spanish assessment (BESA)*. Baltimore: Brookes.
- Polit, D. F. ve Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure, you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29 (5), 489-497.
- Restrepo, M. A. ve Silverman, S. W. (2001). Validity of the Spanish preschool language scale-3 for use with bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(4), 382-393.
- Rezzagil, M. (2010). *5-8 Yaş İki Dilli Çocukların Türkçe Artikülasyon Özelliklerinin Sesbilgisel (fonolojik) Süreçler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual children: From birth to teens*. Multilingual Matters.
- Saydı, T. (2013). Avrupa birliği vizyonu ile ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 269-283.
- Schwartz, M. ve Rovner, H. (2015). The acquisition of definiteness in Hebrew (L2) by bilingual preschool children (Russian-L1): A longitudinal multiple-case study. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 548-571.
- Sevinç, M. ve Önkol, F. L. (2009). Language processing skills of 5-6 years old Turkish children attending monolingual and bilingual preschool education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1378-1383.
- Stow, C. ve Dodd, B. (2003) Providing equitable service to bilingual children in the UK: A review. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38(4), 351-377.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tan, Ş. (2014). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylor, O. T. ve Payne, K. T. (1983) Culturally valid testing: A proactive approach. *Topics in Language Disorders*, 3(3), 8-20.
- Temel F., Ersoy Ö., Avcı N. ve Turla A. (2004). *Gazi erken çocukluk değerlendirme aracı*. Ankara: Rekmay Ltd.Şti
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Temel, Z. F., Altan Yıldız, R. ve Sönmez, E. (2020). The gender variable in language development in the early childhood period: A meta-analysis of the studies carried out in Turkey. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 8(2), 285-303.
- Temel, Z. F., Kılınç, E., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Kaynak Ekici, K. B. ve İmir, H. M. (2018). Okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılan dil gelişim testlerinin semantik açıdan incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 566-590.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Topbaş, S., Maviş, İ., Yavuz, H., Ege, P., Haznedar, B. ve Erk-Emeksiz, Z. vd. (2013). *TÖDİL Özgül Dil Bozukluğu Türkiye Projesi: Anadili Türkçe olan Tekdilli ve İkidilli Okulöncesi ve İlköğretim Çağı (2:0-9:0 yaş) Çocuklarında Özgül Dil Bozukluğunu Ölçme ve Değerlendirme Çalışması*.
- Trawick-Smith, J. (2013). *Early childhood development: A multicultural perspective*. Pearson Higher Ed.
- Unsworth, S. ve Blom, E. (2010). Comparing L1 children, L2 children and L2 adults. E. Blom ve S. Unsworth (Ed.), *Experimental methods in language acquisition research* (ss. 201-222). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Unsworth, S. ve Hulk, A. (2009). Early successive bilingualism: Disentangling the relevant factors. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28(1), 1-8.
- Vetter, E. (2013). Teaching languages for a multilingual Europe – minority schools as examples of best practice? The Breton experience of Diwan. *International Journal of the Sociology of Language*, 223, 153-170.
- Volterra, V. ve Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı* (ss.1-6). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Zimmerman, I. L., Steiner, V. G. ve Pond, R. E. (2011). *Preschool language scales fifth edition* (PLS-5). Pearson: San Antonio.

Extended Abstract

Introduction

People from many different cultures and ethnic groups live together in Turkey. Bilingualism is quite common due to the cosmopolitan nature of the country's population. Linguistic diversity is a part of life in the country; 84.54% of individuals speak Turkish while 12.98% speak Kurdish, 1.38% Arabic, and 1.11% other languages (Biçer and Alan, 2019; Kesmez, 2015). The most suitable time interval for language acquisition is the pre-school period. For this reason, it is very important to conduct research on the language learning needs of bilingual children in this period. Another important point is that an assessment tool that may be used to identify bilingual children's language development needs does not exist. This may cause the language development of bilingual children not to be monitored correctly and not benefit from education sufficiently. For this reason, this study aimed to develop the "Turkish Assessment Tool for Bilingual Children" (TAT-BC) to assess the language development of 12-72-month-old bilingual children and to conduct a validity and reliability study of it.

Method

The survey model was used in the study. The sample consisted of 772 bilingual children who were 12-72 months of age, living in the provinces of Ağrı, Hakkâri, Kars, Erzurum, Adıyaman, Ankara, Diyarbakır, Gaziantep, Mersin, İstanbul and Van, where bilingual populations live densely. The language to which all children in the sample were exposed was Turkish, the others were Arabic, Persian, Kurdish, Uzbek, and Somali. As the data collection tools, the TAT-BC and the Personal Information Form developed by the researchers were used.

Following the evaluation tool development procedure by Cohen and Swerdik (2009), first, the conceptual structure of the evaluation tool was determined by conducting a literature review. Then, by utilizing the relevant literature, language tests, and standards regarding bilingual children, the initial draft of the assessment tool with 139 items was prepared. The items in the assessment tool were included to gather information on five language components: phonology, morphology, syntax, semantics, and discourse. Following this, instructions explaining how to use the assessment tool in practice were written and necessary materials were prepared. The opinions of five experts were then taken. Necessary corrections were made in line with the expert opinions and the revised version of the evaluation tool was prepared. This was followed by a pilot trial carried out with 140 children in 2017. In 2019, the final version of the tool was administered to 772 children.

Items in the assessment tool were scored as 0 and 1. In the administration of the tool, if a total of 6 or more items in the age range of a child were incorrectly answered, the child was considered to belong in the previous age range. Children who successfully answered items in their age range were continued to be asked items in the next age range. In calculating total scores, items in the previous age range were considered to have been achieved and scored as 1. After the scoring process was completed, the Turkish language development score was calculated by adding all the points each child received.

Result and Discussion

Content and construct validity studies were conducted to examine the validity of the assessment tool. The "Content Validity Index (CVI)" was obtained by evaluating expert opinions received for content validity. The Scale Content Validity Index (S-CVI) was calculated as .88. A CVI of .80 and above is acceptable (Polit & Beck, 2006). These results indicated that the item and scale content validity index of the tool was at an acceptable level.

In examining the construct validity of the tool, item analyzes were conducted separately for each age range. Item difficulty, item discrimination, and item-test total correlation analyzes were conducted within the scope of construct validity. 17 items were excluded from the initial 133 items and a total of 116 items were included in the final form of the TAT-BC. The average item difficulty values in each age range varied between 0.73 and 0.81. Item discrimination values were 0.30 and 0.50,

and item-assessment tool total correlation values were 0.43 and 0.70. These results showed that the difficulty value, item discrimination, and the total correlation value of the assessment tool were in a valid and applicable range.

KR-20 reliability coefficient and split-half (internal consistency) reliability method were used to determine the reliability of the TAT-BC. It was seen that the KR-20 reliability coefficient values obtained for each age range varied between 0.15 and 0.92. Split-half reliability coefficient values varied between 0.27 and 0.92. KR-20 reliability coefficients for 13-15, 16-18, and 22-24 months were lower than 0.50 while for 25-30, 31-36, 37-48, 49-60, and 61-72 months, they were higher than 0.50. However, it was decided to keep these items the same, considering the low number of items at the young age ranges (13-15, 16-18, and 22-24 months), the typical characteristics of the items per expert opinion, and the possibility of distorting the characteristics of the assessment tool.

Based on the results of the study, it can be said that the TAT-BC is valid and reliable. By identifying 12-72-month-old bilingual preschool children’s Turkish language development levels, the tool would be useful for the preparation of appropriate curricula for those children. It would also help stakeholders understand the differences in bilingual preschool children’s language development and language acquisition processes.

Ekler

Ek-1. İki Dilli Çocuklar için Türkçe Değerlendirme Aracı (İÇ-Tda) Örnek Maddeler

12-24 ay	
12 ay	
ALAN	MADDE
FONOLOJİ MORFOLOJİ	2) Hece tekrarları yapar. (+A) Uygulama: Bebeğe “ba –ba, “ma –ma”, “de-de” hecelerinden birini söyleyin. Eğer söylemezse diğer heceyle tekrar deneyin. Bu şekilde birkaç deneme yaptıktan sonra yine de söyleyemezse bu sesleri çıkarıp çıkaramadığını yakınına sorun. Değerlendirme: Bebek bu hecelerden birini tekrarlıyorsa geçer.
13-15 ay	
SEMANTİK SENTAKS PRAGMATİK	6) Basit emirleri yerine getirir. Materyal: Top Uygulama: Bebeğe “topu ver, buraya gel, anneye bak vb.” basit sözel yönergeler söyleyin. Değerlendirme: En az bir yönergeyi doğru olarak yerine getirirse geçer.
16-18 ay	
SEMANTİK MORFOLOJİ PRAGMATİK	11) Sorulduğunda bir vücut parçasını gösterir. Uygulama: Bebeğe göz, kulak, ağız, burun, ayak gibi vücut parçalarından birini göstermesini isteyin. Örneğin; “Bana burnunu göster?” Değerlendirme: Bebek sorulan vücut parçalarından en az birini doğru olarak gösterirse geçer.
19-21 ay	
PRAGMATİK FONOLOJİ	19) Sesini alçaltıp yükselterek yetişkin tonlamasına benzer kısa hecelerden oluşan sesler çıkarır. (+A) Materyal: Oyuncak bebek Uygulama: Oyuncak bebeği yere düşürme vb. hareketlerinizle beraber “Aaay düştü”, “Aaa nerde yok.” diyerek sesinizi yüksek alçak tonlarda kullanın ve bebeğin sesinizi taklit etmesini isteyin, yapmıyorsa yakınına sorun. Değerlendirme: Bebek yetişkin tonlamasına benzer sesler çıkarıyorsa geçer.
22-24 ay	
SEMANTİK	20) Sözel oyunlar oynar.

FONOLOJİ SENTAKS PRAGMATİK MORFOLOJİ	Uygulama: Yakınına, bebeğin herhangi bir şarkı, şiir, tekerleme ve parmak oyunu bilip bilmediğini sorun, eğer biliyorsa bunlardan birini başlatın ya da ebeveyninden başlatmasını isteyin, bebeğin devamını getirmesini isteyin ve not alarak kaydedin. Değerlendirme: Bebek başlatılan şarkı, şiir, tekerleme ve parmak oyununun devamını getirebiliyorsa geçer.
25-36 ay	
25-30 ay	
SEMANTİK	36) Yer bildiren kavramları anlar. Materyal: Kulübenin dışında köpek resmi, masanın altında köpek, üstünde kedi resmi Uygulama: Çocuğa yer bildiren kavramlara yönelik resimler göstererek aşağıdaki soruları sorun. Hangi köpek kulübenin dışında? Masaın altında ne var? Masaın üstünde ne var? Değerlendirme: Çocuk, dil veya beden dili ile yönergelere uygun davranırsa geçer.
31-36 ay	
FONOLOJİ	40) /k/, /t/, /y/ seslerini sözcük başında doğru bir şekilde telaffuz eder. Uygulama: Çocuğa “Şimdi söyleyeceklerimi tekrar et.” deyin. “Karı, Tabak, Yatak” Değerlendirme: Çocuk yukarıda altı çizili olan seslerin tamamını doğru bir şekilde telaffuz ederse geçer.
37-48 ay	
MORFOLOJİ	52) Çoğul eklerini (-lar, -ler) kullanır. Materyal: Küpler, kalem Uygulama: Çocuğa bir kalem gösterip “Bu kalem, 3 kalem göstererek bunlar ise kalemler.” deyin. Daha sonra bir küp göstererek “Bu bir küp” deyin ve küpleri göstererek “Bunlar ne? diye sorun. Değerlendirme: Çocuk çoğul eklerini kullanırsa geçer.
49-60 ay	
SEMANTİK SENTAKS	81) Resimlerde verilen olayı oluş sırasına göre anlatır. Materyal: Olay sıralaması kartı Uygulama: Çocuğa olay sıralaması resimlerini gösterin ve resimlere dikkatle bakmasını söyleyin. Baktıktan sonra resimlerdeki olayları sıralamasını ve anlatmasını isteyin. Değerlendirme: Çocuk resimlerdeki olayları oluş sırasına uygun anlatırsa geçer.
61-72 ay	
SEMANTİK	108) Cümlelerdeki anlam hatalarını anlar. Uygulama: Çocuğa “Şimdi sana iki cümle söyleyeceğim. Hangisi doğru bana söyle.” deyin. Aşağıdaki cümle gruplarını sırayla söyleyin. “Köpek hav hav diye ses çıkarır./ Kedi hav hav diye ses çıkarır.” “Ellerimizi su ile yıkarız./ Ellerimizi süt ile yıkarız.” “Kahvaltıyı sabah yaparız./ Kahvaltıyı akşam yaparız.” Değerlendirme: Çocuk iki tanesini doğru söylerse geçer.