



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDAKİ ETKİNLİKLERİN İKİ DİLLİ
ETKİNLİKLERİN İKİ DİLLİ ÇOCUKLARIN TÜRKÇE DİL
GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Serkan ÇİFTÇİ

Doktora Tezi

VAN - 2010

Van, 2021

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDAKİ ETKİNLİKLERİN İKİ DİLLİ
ÇOCUKLARIN TÜRKÇE DİL GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Serkan ÇİFTÇİ

2021



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDAKİ ETKİNLİKLERİN İKİ DİLLİ
ÇOCUKLARIN TÜRKÇE DİL GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION THE EFFECTS OF ACTIVITIES IN PRESCHOOL
CURRICULUM ON TURKISH LANGUAGE DEVELOPMENT OF BILINGUAL
CHILDREN

Serkan ÇİFTÇİ

Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN

Doktora Tezi

Van, 2021

ONAY SAYFASI

Serkan ÇİFTÇİ tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN danışmanlığında hazırlanan “Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklerin İki Dilli Çocukların Türkçe Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 18/06/2021 tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 09/06/2021 tarihli ve 2021/21-33 sayılı kararı ile Prof. Dr. Serdal SEVEN Başkanlığında, Doç. Dr. Ahmet YAYLA, Doç. Dr. Mecit ASLAN, Dr. Öğr. Üyesi Yunus HASTUN ve Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞIN Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Fuat TANHAN
Enstitü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki etkinliklerin okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesidir. İki dilli çocukların okul öncesi eğitim sürecinde, etkinliklere katılım düzeylerinin ne olduğu, etkinliklere nasıl katılım sağladıkları, öğretmenleri ve akranlarıyla olan etkileşimleri, bu konudaki alan uzmanları ve öğretmen görüşlerinin ne olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak gözlem tekniği kullanılarak iki dilli çocuklar etkinlikler esnasında gözlemlenmiştir. Daha sonra gözlemlenen çocukların öğretmenleri ve alan uzmanlarıyla görüşme yapılmış ve okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocuklara TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil) testi uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Van ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında okul öncesi eğitime devam çocuklardan amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş, iki dilli 10 çocuk, 10 okul öncesi öğretmeni ve 4 alan uzmanı oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel verileri istatistiksel analizlerden Mann Whitney-U, Kruskal Wallis H Testleri ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve betimsel istatistik ile analiz edilmiş ve nitel verileri ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki etkinliklere katılım seviyesi etkinliklerin yapısına ve çeşidine göre farklılık göstermektedir. Etkinliklerin yapısı ile çocukların dil kullanım seviyesi arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, iki dilli çocukların etkinliklere katılım seviyesi ile etkinlik türü arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Öte yandan, iki dilli çocukların dil kullanım seviyesi ile yaş ve cinsiyet arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan alan uzmanları ve okul öncesi öğretmenleri, iki dilli çocukların dil kullanım seviyesi ile sosyal duygusal gelişim arasında bir ilişki olduğu görüşündeler ve tutulan alan notları da bu görüşleri desteklemektedir. Katılımcılar, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimini desteklemek için, bu konudaki

öğretmen eğitimine önem verilmesi, eğitim programlarının güncellenmesi ve gerekli aile destek programlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar sözcükler: iki dilli çocuk, okul öncesi eğitim, eğitim programı.



Abstract

The main aim of this study is to examine the impact of activities in the MEB Preschool Education Curriculum on the development of the Turkish language of bilingual children who continue their preschool education. It is aimed to reveal what the participation rates of bilingual children in activities are, how they participate in activities, their interaction with their teachers and peers, and what the opinions of field experts and teachers on this issue are in the preschool education process. In the study, a mixed research method which has qualitative and quantitative research methods was used. In the research, bilingual children are observed during activities using observation technique as data collection technique. Then, the field experts and teachers of the observed children are interviewed and the TIFALDI (Turkish expressive and receptive language) test is applied to bilingual children who continued their preschool education. The sample of the study consists of 10 bilingual children, 10 preschool teachers and 4 field experts determined by the method of purposeful sampling from children attending preschool education in independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in Van province. The quantitative data of the study was analyzed using the statistical package program with Mann Whitney-U, Kruskal Wallis H and Wilcoxon Signed Ranks Tests, descriptive statistics and the qualitative data was analyzed by content analysis.

According to the findings of the study, the level of participation of bilingual children attending preschool education in the activities in the MEB Preschool Education program differs depending on the structure and type of activities. While there was a significant difference between the structure of the activities and the level of language use of the children, it was found that there was no significant difference between the level of participation of bilingual children in the activities and the type of activity. On the other hand, there was a significant difference between the level of language use of bilingual children and age and gender.

Field experts and preschool teachers involved in the study believe that there is a relationship between the level of language use of bilingual children and

social emotional development, and the field grades maintained also support these views. Participants stated that in order to support the development of the Turkish language of bilingual children, it is necessary to give importance to teacher education on this issue, update educational programs and create the necessary family support programs.

Keywords: bilingual child, preschool education, curriculum.



Teşekkür

Bu araştırma sürecine birçok kişinin önemli katkısı olmuştur. Burada emeği geçenleri anmak benim için önemlidir. Lisansüstü eğitimimin ilk aşamasından Doktora tez savunmama kadar olan uzun yolculukta yoğun mesaisine rağmen bana manevi ve akademik desteğini hiç esirgemeyen sayın danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN'a çok teşekkür ederim.

Doktora sürecinde tez izleme komitemde yer alan ve fikirleriyle çalışmamın olgunlaşmasına katkı sunan değerli hocam sayın Prof. Dr. Serdal SEVEN'e ve hem tez izleme komitemde yer alarak tezimdaki önemli noktalarda dokunuşu olan hem de kendisinden aldığım derslerde bana fazlasıyla katkı sunan Doç. Dr. Mecit ASLAN'a çok teşekkür ederim.

Tez izleme komitesi ve tez jürisinde yer alarak değerli katkılarıyla araştırmanın niteliğinin artmasına yardımcı olan sayın hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Yunus HASTUNÇ'a ve kendilerinden ilk ders aldığım günden beri araştırmanın, öğrenmenin ve eğitimci olmanın önemini bana aşılayan hocalarım sayın Prof. Dr. Zihni MEREY'e ve Doç. Dr. Ahmet YAYLA'ya gönülden teşekkür ederim. Bana destek olarak çalışmamda fikirleriyle destek olan Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Osman TAT'a teşekkür ederim.

Bana öğrenmenin ve öğretmenin yaşam boyu süreceğini anlatan, akademik bilgeliğinin yanında samimiyeti ve yardımseverliği ile örnek bir kişilik olan kıymetli hocam sayın Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a gönülden teşekkür ederim.

Beyefendi ve yardımsever kişiliğinin yanında çalıştırmamda bana destek olan ve yakın zamanda çok başarılı bir akademisyen olacağına gönülden inanadığım arkadaşım Abdulkadir SAĞLAM'a çok teşekkür ederim.

Eğitim yaşantıma ilk adımımı atmamdan bu yana bana inanan, güvenen ve ilerlememde emeklerinin karşılığını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim gönlümün cennetleri canım annem ve babama minnetle ve saygıyla teşekkür ederim. Lisansüstü çalışmalarımda beni hep cesaretlendiren kıymetli ablama ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Bu uzun ve zorlu süreçte en kıymetli vakitlerinden çalmama rağmen her zaman bana destek olan, beni umutlandıran, beni gönülden destekleyen ve hep şükrettiklerim sevgili eşim Işıl'a ve biricik oğulların Deniz' e ve Umut Aras'a gönülden teşekkür ederim.

İsimlerini burada tek tek saymadığım ve bana destek olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.





“Deniz' e ve Umut Aras'a.”

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract	iii
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Dünya'da Okul Öncesi Programlarında İki Dilli Eğitim.....	7
Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programı Çalışmaları	10
Araştırmanın Amacı	15
Araştırmanın Önemi	15
Araştırma Problemi	16
Alt problemler	16
Sayıtlılar	17
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	17
Tanımlar	17
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	19
Çocuklarda Dil Gelişimi	19
Dil Edinimi ve Öğrenimi.....	22
İki Dillilik	26
İlgili Araştırmalar	45
Bölüm 3 Yöntem.....	63
Araştırma Deseni	63
Çalışma Grubu	64
Veri Toplama Süreci.....	68

Veri Analizi	76
Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü	77
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum	79
Nitel Verilere Yönelik Bulgular	79
Nicel Verilere Yönelik Bulgular	104
Bölüm 5	125
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	125
Tartışma	125
Sonuç	136
Öneriler	142
Kaynaklar	145
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	169
EK-B: Etik Beyanı	171
EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	172
EK-D: Etkinlik Gözlem Formu	173
EK-E: Alan Uzmanı Görüşme Formu	174
EK-F: Öğretmen Görüşme Formu	175

Tablolar Dizini

<i>Tablo 1 İki dilliliğin türleri</i>	<i>32</i>
<i>Tablo 2 Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı.....</i>	<i>65</i>
<i>Tablo 3 Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Ve Alan Uzmanlarının Sosyo Demografik Dağılımları.....</i>	<i>66</i>
<i>Tablo 4 Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaşlarının İstatistiksel Dağılımı.....</i>	<i>68</i>
<i>Tablo 5 Çalışma Grubundaki Çocukların Cinsiyete Göre Etkinliklere Katılım Oranı.....</i>	<i>68</i>
<i>Tablo 6 Veri Toplama Aşamaları ve Oturum Sayıları.....</i>	<i>69</i>
<i>Tablo 7 Veri Toplama Süreci Aşamaları.....</i>	<i>71</i>
<i>Tablo 8 İki Dilli Çocukların Etkinlik Yapısına Göre Etkinliklere Katılım Seviyelerine Ait Betimsel İstatistikler.....</i>	<i>106</i>
<i>Tablo 9 İki Dilli Çocukların Etkinlik Yapısına Göre Ekinliklere Katılım Seviyelerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....</i>	<i>106</i>
<i>Tablo 10 İki Dilli Çocukların Etkinlik Yapısına Göre Dil Kullanım Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler.....</i>	<i>107</i>
<i>Tablo 11 İki Dilli Çocukların Etkinlik Yapısına Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....</i>	<i>108</i>
<i>Tablo 12 İki Dilli Çocukların Etkinlik Yapısına Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....</i>	<i>109</i>
<i>Tablo 13 İki Dilli Çocukların Cinsiyete Göre Etkinliklere Katılımlarını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	<i>109</i>
<i>Tablo 14 İki Dilli Çocukların Cinsiyete Göre Etkinliklerin Dil Kullanım Düzeylerini Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları</i>	<i>110</i>

Tablo 15 <i>İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Dil Kullanım Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	110
Tablo 16 <i>İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	111
Tablo 17 <i>İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	112
Tablo 18 <i>İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler</i>	112
Tablo 19 <i>İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	113
Tablo 20 <i>İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	114
Tablo 21 <i>İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Betimsel İstatistikler Sonuçları</i>	114
Tablo 22 <i>İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	115
Tablo 23 <i>İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Betimsel İstatistikler</i>	117
Tablo 24 <i>İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	118
Tablo 25 <i>İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Betimsel İstatistikler</i>	119
Tablo 26 <i>İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	120
Tablo 27 <i>İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Betimsel İstatistikler</i>	121
Tablo 28 <i>İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları</i>	122

Tablo 29 İki Dilli Çocukların TİFALDİ Testinden Aldıkları Puanlar.....	123
Tablo 30 TİFALDİ Ham Puan Alıcı Dil Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları.....	124
Tablo 31 TİFALDİ Ham Puan İfade Edici Dil Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları	125



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TİFALDİ: Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil

KS1: Katılım Seviyesi 1

KS2: Katılım Seviyesi 2



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sınırlılıklar ve sayıtlılar üzerinde durulmaktadır.

Problem Durumu

Dil, insanlığın tarihi kadar eski ve yine insanlığı ayakta tutan binlerce farklı şekilde söyleneblen, sayısız yaşamı ifade eden en güzel iletişim aracıdır. Nasıl hissettiğimiz, nasıl düşündüğümüz ve nasıl anladığımızı dil aracılığıyla ifade edilir. Kelimeler, mimikler ve ses tonuyla farklı durumlarda etkili bir şekilde iletişime geçilir. Dilin yaşayabilmesi ve gelişebilmesi, öğrenmelerle gerçekleşir.

Yeryüzünde var olan tüm canlılar gibi dil de doğar, büyür, gelişir ve en sonunda da ölür. Ancak, diğer tüm canlıların aksine, dilin değişmeyen bir gelişim düzeni yoktur. Çeşitli faktörlerden etkilenir ve bu etkilenme gelişimine yansır. Toplumdaki bireyler arasında önemli bir iletişim aracı olan dil, kültürü, yaşayışı ve gelenekleri bir birine bağlar (Sirbu, 2015). Bu nedenledir ki, bir dil varlığını yüzyıllar boyunca sürdürebilir (Merma, 2007). Günümüzde konuşulan yaklaşık 7,111 dil bulunmaktadır. Ancak bu sayı her ay giderek azalmaktadır. Bu dillerin, %90'ını konuşan kişi sayısı 100 binin altındadır (Ethnologue, 2020).

Dil, çeşitli işaret terimlerinin bir araya getirdiği bir sistematik ve oluşturduğu sistemli bir dizge ve insanlar arasında iletişimi sağlayan doğal bir araçtır. Belirli simgeleri bünyesinde barındıran dilin olmamamsı iletişimin de olmaması anlamına gelir. Dilin olgunlaşmaması, kişinin kendi dünyasını algılamaması ve düşüncelerini ifade edememesi anlamına gelir. (Yalçın ve Şengül, 2007). İletişim ve dil arasındaki ilişki göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. İletişim, dil olmadan insanlar arasında bu kadar önemli bir yere sahip olmazdı. Dilin gelişimiyle, iletişim şekillerindeki gelişim de ortaya çıkmaktadır. Değişen ve gelişen imkânlarla dil gelişimi ve dil etkileşimi hızlanmıştır. Geçmiş yıllara oranla çocukların dili daha hızlı öğrenebildiği ve bu nedenle daha erken ve aktif kullanabildiği görülmektedir. İletişim araçlarının çeşitlenmesi ve kolay ulaşılabilir bir hal alması ile diller arası etkileşim de artmaktadır (Hasan ve Bohkari, 2012).

Toplumların oluşumunda insanların varlığı kadar bir arada yaşama alışkanlığı da etkilidir. Bireylerin başkaları ile anlaşması ve bir arada yaşayabilmesi için iletişime ihtiyaçları vardır. İletişim en genel anlamıyla, insanların düşüncelerini ve bilgileri aktarmak için görsel ve işitsel kelime ve işaretlerin aktarımıdır. İletişim karşılıklı konuşmak, iki kişinin sohbet etmesi, ilişkileri iyi tutma becerisi, söylenenleri anlayabilme ve uygun tepkiler üretebilme gibi tanımlardan daha ötesini içermektedir (Tuna, 2012). Sağlıklı bir iletişimin sağlanabilmesi için dilin iyi bilinmesi ve iyi bir şekilde kullanılması gerekmektedir. İnsanın sosyal bir varlık olabilmesi için en temel araç olan dil, gündelik yaşantıda iletişim ve diğer faaliyetlerde ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Dil öğrenme için gerekli zengin uyarıcıların olduğu ortamlar, konuşmaların, şarkıların, okumaların ve çevrelerindeki kişilerle etkileşime girerek iletişim fırsatları bulundukları ve bu fırsatların pratiğe döküldüğü ortamlardır. Böyle ortamlar çocukların erken yaşta dil öğrenmeleri için uygun olmanın yanı sıra çocukların erken yaşta kelime, okuma ve matematik becerilerin gelişiminde büyük bir etkiye sahip olduğu gibi ayrıca sosyal duygusal gelişimine de olumlu etki etmektedir. Okul ortamı gibi öğrenme ortamlarında daha fazla dil pratiği şansı bulan çocukların evde pratik yapan çocuklara oranla iletişim becerilerinin daha gelişmiş olduğu söylenebilir (Ed, 2020).

Yaşamın temeli olan öğrenme ve öğrendiklerini kalıcı hale getirme erken yaşta alınan eğitim ile gerçekleşir. Erken yaşta eğitim yaşamın geri kalanını ve hayat boyu öğrenmeyi etkileyeceği için önem teşkil etmektedir. Yaşamın içerisinde en kolay şekillendirilen ve sonraki gelişimi etkileyen okul öncesi dönem, bireyin geleceğinde bilişsel ve psikolojik uzun dönem etkilere sahiptir. Özellikle erken yaşlarda eğitim ortamında bulunma ve öğrenme, çocuğun geleceğinde çeşitli güçlü etkilere sahiptir (Van Laere ve Vandenbroeck, 2017). Erken yaştaki eğitimi okul öncesinde alınan eğitim oluşturur. Erken çocukluk eğitimi, bir çocuğun doğumundan sekiz yaşına kadar olan dönemini kapsar ve kişisel yaşamının en önemli dönemi olarak tanımlanabilir (Nance, 2009). Okul öncesi eğitim, çocukların ana dilini geliştirmeye yönelik eğitimlerinin başlangıç noktası olduğundan tüm çalışmaların bir sonraki eğitim kademesi olan ilkokula

bırakıldığında, okul öncesi dönemdeki etkililiği gösteremeyeceği ve sonraki süreçte bu ana dil gelişimini daha güçleştireceği araştırmalarla ortaya konmuştur (Yoleri ve Tanış, 2014). Erken çocukluk dönemi içerisinde olan okul öncesi dönem, çocukların gelişimini (fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim) şekillendiren kritik bir evredir. Bu evredeki okul öncesi eğitim hakkı, Avrupa komisyonu tarafından "okul öncesi eğitim doğumdan zorunlu okul çağına gelene kadar, gerekli ulusal düzenlemeler ile bir dizi kurallar dâhilinde verilmesi gereken zaruri bir süreçtir" diye tanımlanmaktadır (EACEA, 2019).

Bu dönemdeki tecrübelerin çocukların yaşantılarında uzun soluklu etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Özellikle erken yaşlardaki eğitim ve öğrenme, çocukların gelişiminde kritik bir öneme sahiptir (Vandenbroeck ve diğ., 2018). Hagglund ve Samuelsson (2009), okul öncesi eğitimin çocuğun özgür olduğu yerde başladığını savunur ve okul öncesi dönemdeki çocukların kendilerinden büyük çocuklara göre oyun, iş ve öğrenmeyi daha farklı yollarla algıladıklarını ifade ederler. Okul öncesi eğitimin eksikliği sonraki yıllarda eğitim yaşantısına olumsuz yansımaları ülkenin eğitim çıktıları ve buna bağlı olarak uluslararası taramalarda Türkiye'nin genel eğitim performansını etkileyecektir (Taşkın, 2013).

Okul öncesi dönem, çocuğun sosyal ve bilişsel gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Çocuğun bilişsel gelişimini tetikleyen beynin gelişimi aynı zamanda sosyal-duygusal ve motor gelişimini de hızlandırır. Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen 0-6 yaş dönemini kapsayan ve çocuğun gelişimi açısından çok önemli bir yeri olan gelişim sürecidir. Çocuğun bu dönemde alacağı okul öncesi eğitim, çocuğun bedensel, psikomotor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini büyük ölçüde tamamlayacağından dolayı dikkatle üzerinde durulması gereken bir konudur. Okul öncesi eğitimin hedeflerinin başarıya ulaşması için, gerekli olan temel unsurlardan biri, çocukların gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyacı gibi birçok durum dikkate alınarak yapılan, iyi planlanmış okul öncesi eğitim programlarının uygulanmasıdır (Düşek ve Dönmez, 2012). Yaşantısının ilk yıllarında erken yaşta çocuğun hayata dair tecrübeleri onu okula ve kendi yeteneklerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yani okul kültürüne yönlendirir. Yetersiz okul öncesi eğitiminin ve buna bağlı

olarak çocukların okula hazır olmamalarının etkileri, ilköğretim ve lise öğrencilerinin performansına da yansımaktadır (Taşkın, 2013). Yapabilme ve başarabilme duygusuyla okul öncesi dönemde pozitif tecrübeler yaşayan çocuklar daha sonraki eğitim yaşantılarında öğrenmeye ve okula karşı olumlu tutum geliştirirler. Okul öncesi eğitim süreçleri boyunca çocukların akranlarıyla ve öğretmenleriyle sosyal yönde etkileşimi, bu çocukların daha sonraki sosyal yaşamını da etkilemektedir. Sosyal etkileşim, bireyin hayatında vazgeçilmez bir aşamadır. Sosyal etkileşim bireyin hayatı boyunca sahip olacağı ilişkilerde daha mutlu ve uyumlu olmasında büyük bir öneme sahiptir (Seven, 2006).

Okul öncesi dönemde algılama ve öğrenme oldukça hızlı gelişir. Her yaş grubunun genel gelişim özellikleri o yaş grubundaki tüm çocuklar için ortaktır; ancak her çocuğun kendine özgü olduğu da unutulmamalıdır (MEB, 2013). Doğumdan altı yaşın bitimine kadar olan yıllar okul öncesi eğitiminde en önemli ve kritik dönemlerden biridir. Okul öncesi eğitim belirli bir amaç çerçevesinde çocuğun bütünsel olarak gelişimini amaçlamaktadır. Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını sağlamaktır (Baran ve diğ., 2007). Çocukların çoğu okul öncesi eğitim ortamına dâhil olarak daha kolay öğrenme fırsatı yakalarlar. Okul öncesi eğitim, çocukların çevrelerinden ve edindikleri tecrübelerden hareketle onları daha aktif olmaya, oyunlara katılmaya, araştırmaya ve deneyerek öğrenmeye sevk eder ve bu noktada da ebeveyn ilgisi oldukça önemlidir (Faurazan ve Zaini, 2015).

Ebeveynlerin okul öncesi eğitimin öneminin tam olarak farkında olmaları ve çocukların erken yaşlardaki büyümeleri ve gelişimleri hakkında bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Erken yaşlardaki deneyimlerin insanların sonraki yaşantısını, varlığını ve yaşam boyu öğrenmelerini şekillendirdiğini bilim bize ispatlamaktadır. Beyin, erken yaşta elde edilen öğrenmelerde daha yoğun çalışır ve bir süre sonra, bu çalışma esnasında beynin güçlü yönleri ortaya çıkar (Shonkoff, 2017).

Okul öncesi dönemde erken yaşta farklı uyarıcı ve oyunlarla tanışmanın çocukların gelişimi için olumlu bir etkisi vardır ve eğer çocukların dil gelişiminde, psikomotor becerilerinde veya fiziksel gelişiminde bir sorun varsa, okul öncesi

eğitim veliler açısından bu sorunları fark etme ve müdahale etmede belirleyici bir dönemdir (Shaughnessy ve Kleyn, 2012). Okul öncesi dönem, birçok fiziksel ve bilişsel problemin tespitine ve gerekli müdahalelere imkân sağlayan ve çocukların gelişimlerinin gözlemlenerek geliştirildiği kritik bir dönemdir (Söylemez, 2016). Zihinsel eğitimin büyük oranda şekillendiği okul öncesi eğitimdeki etkinliklerin ve uygulamaların daha özenle seçilmesi gerekmektedir. Bu durum genel olarak okul çevresinin ve uygulamalarının verimli hale getirilmesiyle oluşur.

Okul öncesi eğitimin var olduğu çevrelerde, gelişmiş bir eğitim seviyesi, iş gücü piyasası ve yüksek kazanç, sonraki eğitim kademelerinde başarı ve sağlıklı bir toplum gibi sosyal kazanımlar ortaya çıkar. Kaliteli bir okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerden faydalanan çocuklar, karakter özelliklerinin farkına varır ve öz benlik algısı geliştirirler. Etkili bir okul öncesi eğitimi ile çocuklar, çevrelerindeki imkânları en iyi şekilde kullanarak gelecekleri için kalıcı yatırımlar oluşturabilirler. Elbette ki, çocukların etkili ve faydalı bir okul öncesi eğitim alabilmelerinin yolu kaliteli bir eğitim programından geçmektedir (Aslan ve Uygun, 2019). Öte yandan, okul öncesi eğitimin bireysel faydaları yanında annenin ve tek ebeveynli ailelerin işgücü piyasasına katılması gibi ailevi faydaları da vardır. Okul öncesi eğitimin yaygın olduğu toplumlarda, sosyal kazançların göstergesi olarak düşük suç oranları ve yüksek vergi getirisi gösterilebilir (Vandenbroeck ve diğ., 2018). Gelecekteki akademik başarıları ve sosyal, bilişsel gelişimleri için çocukların ilk eğitim kademesi olan okul öncesi eğitimin titizlikle tasarlanması ve planlanması önemli bir faktördür. Okul öncesine gelişime yönelik yapılan uluslararası çalışmalar gösteriyor ki okul öncesi eğitim dünya genelinde yatırımı ve dikkati hak eden bir alandır. Nitekim bu önemli alana yönelik çalışmalar sadece kısa dönem de değil uzun dönemde de etkisini gösterecek şekilde planlanmaktadır (Reynolds ve diğ., 2001). Okul öncesi eğitime yapılan her yatırımın, daha sonra sosyal yaşantı ve hizmetlerde kat be kat kazandırdığı yapılan sayısız çalışma da kanıtlanmıştır. Kısa ve uzun dönem olumlu akademik etkilerinin yanında, okul öncesi eğitimin toplumdaki suç oranının azalmasından yüksek istihdam ve yatırıma kadar birçok etkisi vardır. Son zamanlarda bilişsel gelişim üzerine yapılan çalışmalar, okul öncesi eğitimin çocukların yaşama bir adım önde başlaması için önemli fırsat olduğunu ve bu

fırsatın değerlendirilmesinin çocukların gelişimlerdeki farklılıklara göre değişebileceğini göstermiştir (Chambers ve diğ., 2010).

Çocukların öğrenme ve gelişim süreçleri bir birinden farklılık göstermektedir. Çocukların çoğu kaliteli okul öncesi eğitim programları yardımıyla kolayca öğrenebilirler. Bu programlar, çocuklara içinde aktif olabileceği ve onları cesaretlendiren öğrenme ortamları ve deneyimleri sunar. Kaliteli eğitim programları, etkinlikleri eğitim programının önemli bir parçası yaparak çocukların bilgi ve kazanımları elde etmelerine kolaylık sağlarlar (CDE, 2008). Okul öncesi eğitim programlarının detaylı ve ihtiyaca uygun hazırlanması, çocukların daha sonraki eğitim yaşantısını kolaylaştırmanın yanında karşılaşılabilecekleri zorluklarla mücadelelerine imkân sağlar. Bunun sonucunda, çocuklar, okul ortamında başarılı olmaları için gerekli olan bilişsel, duygusal, öz-düzenleyici, öğrenme ve sosyal beceri gibi farklılıklara sahip olarak eğitim ortamına girerler ve bu farklılıklar ileriki akademik başarılarında belirleyici olmaktadır (Bowes ve diğ., 2009). Toplum ve donanımlı, tecrübeli ve katılımcı eğitimciler tarafından desteklenen okul öncesi eğitim programları iyi bir erken çocukluk eğitimi için kilit roledirler. Çocuğun eğitimini ve programı takip edip destekleyen aileler ve toplumlar, etkili bir okul öncesi programının tasarlanması ve işe koşulması için bulunmaz birer etkidirler (Harrison ve diğ., 2012). İyi hazırlanmış bir okul öncesi eğitim programı, okul yaşantısında sınavlarda yüksek not alma ve iyi bir ders performansı gibi uzun dönemli etkiler ortaya çıkarır. Ayrıca, okul öncesi eğitim programları, hedeflerine ne kadar ulaştıklarını gözlemlemek için çocukların öğrenmelerini ve gelişimlerini değerlendirmelidirler. Bu programlar, çocukların davranışlarında ve sonraki yaşantılarında olumlu etki yaratabilmek adına çocuğu, sosyal, duygusal ve tüm benlikli bir varlık olarak değerlendirmelidir (Barnett, 2008).

Okul öncesi eğitiminin zaman içerisindeki değişimlerden yararlanarak gelişim göstermesi çeşitli programlar ve yaklaşımlar ile çocuğu bir bütün olarak algılamakta ve buna yönelik çalışmalar daha da hızlanmaktadır. Türkiye'de olduğu gibi dünyada da erken çocukluk eğitiminin güncellenerek uygulamasında farklı uygulamalar kullanılmaktadır. Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarında farklı programlar uygulanır, tek tip kurum veya program

uygulanması mevcut değildir. Genelde çeşitli ülkelerde çocukları kurumlarda eğitmeyi amaçlayan programlar eğitim sistemlerinin yapısı içinde yer almaktadır. Bunlar da ülkelere göre anaokulları, anasınıfları, hazırlık sınıfları (ilköğretime bağlı) gündüz bakımevleri, birleşik erken çocukluk merkezleri, çocuk bakım merkezleri ve oyun grupları gibi çeşitli isimler altında toplanmaktadır (MEB, 2011). Okul öncesi eğitiminde dünyada kabul edilen farklı yaklaşımlar ve bu yaklaşımlardan oluşan programlar vardır. Çocukların gelişimi için geliştirilen programların temel amacı, çocukların gelişim düzeylerine yönelik temel becerilerini geliştirmektir. Dünya genelinde farklı ihtiyaçları karşılamak için farklı okul öncesi eğitim programları kullanılmaktadır. Bu programlar anne baba ve çocuk etkileşimine ve eğitim ortamına göre farklılaşmaktadır.

Dünya'da Okul Öncesi Programlarında İki Dilli Eğitim

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar genellikle Waldorf, Reggio Emilia, Montessori programlarıdır. Bu programların uygulanması yaş grubuna ve ihtiyaçlara göre değişmektedir. Okul öncesi eğitiminde dünya genelindeki bu programlar içerik olarak farklılık göstererek farklı eğitim yöntemleri içermektedir (Yang ve Li, 2019).

Okul öncesi eğitiminde uzun yıllardır kullanılan Montessori eğitimi çeşitli özel ve devlet okullarının genel programını da oluşturmaktadır. Her bir öğrenen için farklı uygulamaların olabileceğini savunan Montessori eğitim yaklaşımı, bireyin kendi bilgi, beceri ve ilgileri doğrultusunda geliştirmeyi amaçlar (Winnefeld, 2012). Bu doğrultuda, Montessori eğitim programının çift dilli olması ayrıca zenginleştirilmiş bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. İki dilli Montessori eğitim programlarında, çocukların ana dilinden destek alınarak ikinci dili öğrenmeleri için destek alınır, ancak ana dili çok fazla geliştirilmez. Çocukların etnik kimliği ve kültürü, onların her iki dilini de geliştirecek özelliklerle desteklenir. İki dilli Montessori eğitimi programında program içeriğine dâhil olarak, öğretmen eğitimleri, veli görüşme ve destek etkinlikleri, çalışan ve idareci eğitimleri düzenli olarak yapılır. Montessori eğitiminde düzenli bir değerlendirme mekanizması işlerken çocukların iki dilli etkinliklerde aktif olmalarını sağlayan iki yönlü daldırma (yoğun dil programı) yöntemi kullanılır. Bu yöntem ile geliştirilen iki dilli Montessori programında ana dilinden destek

olarak ikinci dilde okuryazar olmayan çalışan çocuklar program sonunda dengeli bir iki dilli olurlar. İki dilli Montessori okullarında, dil becerileri arasında geçişlerin yapılması sağlanır. Böylece çocuklar baskın olan bir dil becerisinden faydalanarak diğer dil becerisini ikinci dili kullanarak kazanır (NCM, 2020). İki dilli Montessori eğitim programında, sınıflarda çocuklar arası enteraktif eğitim temel alınarak dilsel üretimin oluşması amaçlanır. Ayrıca çocukların ikinci dilde konuşma çabası desteklenir ve böylece ikinci dile karşı çocuklar olumlu tutum geliştirirler. Amaç odaklı etkinlikler, iki dilli çocukların eğitim programında kullanılarak çocukların ikinci dildeki sözel etkileşimi artırılır ve onlara yeni fırsatlar sunulur. Okul öncesi dönemde iki dilli Montessori eğitim programında, genellikle çocuklar görseller arasındaki farklılık ve bulmaca temelli etkinliklerle uğraşırlar. Programın en sık kullanılan bu etkinlikleri, iki dilden de yararlanılmasını sağlar (Winnefeld, 2012). Farklı bölgelerdeki Montessori okulları farklı iki dilli eğitim programları uygulayabilmektedirler. Polonya örneğinde, kısmi daldırma veya yoğun daldırma yöntemi kullanarak Montessori okullarında iki dilli eğitim programı uygulanmaktadır. İki dilli Montessori eğitim programı dört temel amaç üzerine kuruludur. Bunlar; çocuklara ana diline nazaran ikinci dil eğitimi daha yoğun verilir, içerik ikinci dil aracılığıyla aktarılır, sınıf ortamı toplumun ortamı gibi iki dili de kullanmaya çalışır ve sadece iki dilli öğretmenler iki dilli çocukları eğitebilmektedirler. İki dilli eğitim programının amacı Montessori eğitiminin amacıyla örtüştüğünden çocuğun ikinci dile karşı olumlu tutum geliştirmesi için uygun materyaller ve teknikler belirlenir (Wysmulek, 2003).

Çocukların sadece geçici ve basit öğrenmelerinden ziyade uzun dönem öğrenmeler ve projelerin içinde olması temeline dayalı Reggio Emilia yaklaşımında, ebeveynlerin ve toplumun geri kalanının eğitim ortamına dâhil edilmesi önemsenir. Reggio yaklaşımının, Waldorf veya Montessori modellerine benzemediğinin, keskin çizgiler ile belirlenen planlı bir müfredatının ve tamamen öğrenmek için öğretme ilkesinin olmadığı bir felsefeye sahip olduğunu bu yaklaşıma içindeki herkes bilmektedir. Bu eğitim modelinde, erken yaştaki çocuklara öğrenmenin tadını çıkarmaları için imkân sağlanır. Özellikle ikinci dil öğrenilen programlarında, çocuklara dile karşı olumlu tutum ve ikinci dilde iletişim becerileri geliştirmeleri için doğal ortamlar oluşturulur. Yaşamın içinden

karşılaşılabilecekleri olaylar sunularak çocukların farklı deneyimler yaşamaları ve bu deneyimleri ikinci dil ile bağdaştırmaları istenir (Silva, 2015). Reggio iki dilli çocukların eğitimi programında ikinci dili öğretime dayalı etkinlik esnasında işbirlikli öğrenme temel alınır. Daha çok iki dilli olan çocuklar tek dilli olan veya ikinci dili gelişme aşamasında olan çocuklar ile grup içerisinde işbirliği yaparak öğrenme gerçekleşir. Yapılandırılmamış etkinlikler olarak tabir edilen, öğretmenin daha az müdahil olduğu ve etkinlik yönetiminin çocuklarda olduğu etkinlikler programdaki etkinliklerin çoğunu oluşturduğu gibi çocukların bu etkinliklerde dili daha fazla kullanmaları sağlanır. Eğitim ortamındaki çocuklar için iki dilli eğitim konusunda daha verimli olabilmek için öğretmenler yoğun bir ikinci dil eğitiminden geçerler. Ayrıca, çocukların dil öğrenmelerinin daha kalıcı olabilmesi için öğretmenler, sözel, fiziksel ve görsel birçok eğitici materyal hazırlar ve sunarlar. Reggio Emilia eğitim yaklaşımında eğitim, tecrübe ve kültürel özelliklerin paylaşıldığı iletişim odaklı bir etkinliktir. Reggio iki dili eğitim programlarında çocuklar, anlam çıkarımı tekniği kullanılmaya sevk edilir. Bu teknik ile iki dilli ortamda öğrenilen yeni terimler etkinlikler içerisinde diller arası geçiş yaptırılarak çıkarım yapılır ve sonuçta dildeki öğrenmeler anlamlandırılır. Reggio iki dilli çocukların eğitimi modelinde diğer modellere oranla ebeveynlerin bulunduğu etkinlik sayısı fazladır. Çünkü ikinci dil kazanımında ebeveynlerin çocuklarının yanında birbirleriyle etkileşimi değer kazanır (Alamillo ve diğ, 2017).

Okul öncesi eğitim modellerinden bir diğeri olan Waldorf modelinde, çocukların çok yönlü olarak gelişimleri (fiziksel, ruhsal, bilişsel) programın öneli bir parçası olarak nitelendirilir. Çok kültürlü bir program oluşturarak çocuğun tüm ihtiyaçlarının karşılanması programın temel kazanımlarındandır. İlk ortaya çıktığı yıllarda yabancı dil öğretimi konusunda program içerisinde belirli bir plan olmasa da, zamanla küreselleşme ihtiyacından dolayı ikinci dil konusu yoğun olarak programa yerleşmiştir. Üç yaşından ilkokula kadar olan eğitim sürecinde Waldorf eğitim modelinde iki dilli etkinlikler ilk aşamada öğretmen ve çocuk arasında olmaktadır. Dilin kendi içinde konuşan kişinin karakterini taşıdığına inanan bu modelde, öğretmenlerin çocukların dil becerilerini ve kişiliğini anlamaları için dil eğitim almaları gerekmektedir (Renewal, 2014).

Waldorf iki dilli programlarında, hayali oyun, el becerileri, dil, müzik, masallar ve hikâye anlatma gibi beceri odaklı etkinlikler çocukları daha çok sözel iletişime sevk ederek diller arası etkileşimi hızlandırır. Çocukların ana dillerinde de az da olsa etkinlikler düzenlenmesi programın ilk dönemlerinde çocukların uyum ve rahatlama sorununu ortadan kaldırmak için yapılmaktadır. İki dilli programda güne başlama genellikle kendinden bahsetme ve oyun ile olur. Çocukların etkinliklerde ikinci dil kullanımını kolaylaştırmak adına her sınıfta ayrıca iki dili bir öğretmen bulunur. Bu öğretmen, direkt bir şeyle öğretmenin dışında çocuklar ile belirli görevleri başararak birliktelik sağlar ve böylece dil kullanım imkânı doğar. Okuma yazma ve dil etkinliklerinde, genellikle öğretmenler dünya edebiyatından masalları ikinci dilde (genellikle İngilizce) anlatarak çocukların aşına oldukları ve sevdikleri masalları ikinci dilde duymalarını sağlarlar (RSS, 2020). İki dilli programlarda, okul öncesinde serbest oyun etkinliklerinin yanında rekabete dayalı oyun etkinliği de kullanılır. Bu etkinliklerde sadece fiziksel çabanın yeterli olmadığı ayrıca ikinci dili kullanarak ekip oluşturma da önemlidir.

Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programı Çalışmaları

Dünyadaki okul öncesi eğitim programlarında güncelleme ve çağrı takip etme çabası Türkiye'de de mevcuttur. Okul öncesi eğitimin çağın gerekliliklerine göre güncellenmesi, okul öncesi eğitim programlarının da geliştirilmesi ve güncellenmesini beraberinde getirmektedir. Türkiye'de Cumhuriyet döneminden günümüze dek okul öncesi eğitim programlarında dört temel program geliştirme çabası olmuştur. Bu temel programlardan önce okul öncesi eğitimindeki planlama ve uygulamalar yönetmeliklerle sürdürülmüştür ve bu yönetmelikler 1952 ye kadar sürmüştür. Bu tarihten sonra ise hazırlanan anaokulu çerçeve programına göre etkinlikler yürütülmeye çalışılmıştır (Alisinanoğlu ve Bay, 2007).

Okul öncesi eğitim programı ile ilgili ilk kapsamlı çalışma 1994 yılında yapılmıştır. Çocuklar, okul öncesi eğitimi döneminde psikomotor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimler açısından hızlı bir gelişim ve değişim içerisinde bulunurlar. Bu değişim içerisindeki çocuğa, konu merkezli hedef ve hedef davranışlar yeterince katkı sağlamadığından ilk taslak program 1989 yılında

kabul edilmiş, 1994 yılında ilk defa resmi bir Okul Öncesi Eğitim Programı hazırlanmıştır (Gelişli ve Yazıcı, 2012). Bu program gelişim özellikleriyle ilgili hedef davranışları kapsamakta ve daha çok öz bakım becerileri, dil becerileri ve sosyal-duygusal gelişim özelliklerini içermektedir. Eğitim ihtiyaçları ve artan gereksinimlerden dolayı var olan okul öncesi eğitim programının güncelleme ihtiyacı doğduğundan 2002 yılında yeni bir okul öncesi eğitim programı geliştirilmiştir. 2002 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim programı ise çocukların amaçlanan hedefler ile elde edilen davranışların ne derece sistemli ve programlı oluşturulduğunu ve sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını değerlendiren bir program niteliğindedir. Okulöncesi öğretim programı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylar arasındaki normal gelişim gösteren çocukların bilişsel, dil, psikomotor, sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması esas almaktadır (MEB, 2013). Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden ve alan uzmanı olan okul öncesi eğitim programı uzmanlarından gelen görüş ve öneriler sonucunda toplumdaki eğitim ihtiyacının değişen gereksinimleri göz önüne alınarak eğitim programlarının ilkelerine uygun olarak var olan program gözden geçirilerek 2006 yılında yeni program geliştirilmiştir. 2006 okul öncesi eğitim programı, farklı ülkelerin uygulamaları da göz önünde bulundurularak farklı yaklaşım ve metotlar incelenmiş, toplumun ve çocukların ilgi ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmiştir (Yapıcı ve Yapıcı, 2016). Türkiye'de son olarak okul öncesi eğitim programı 2013 yılında güncellenmiştir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim Cumhuriyet öncesi dönemden başlayarak çeşitli yasa ve düzenlemeler ile uygulamaya konmuş ve zaman içerisinde çeşitli değişiklikler ile uygulanır hale getirilmiştir. Günümüze dek revize edilerek gelen okul öncesi eğitim programları, Milli Eğitim Bakanlığı Kanunları ve Kalkınma Planları içerisine dâhil edilerek geliştirilmiştir. En son 2013 yılında yapılan güncellemeler ile en son halini alarak uygulamaya konmuştur. Bu program, okul öncesi eğitime devam eden çocukların öğrenme deneyimleri vasıtasıyla sağlıklı büyümelerini; psiko-motor, duygusal ve sosyal, bilişsel ve dil gelişim alanlarının gelişimlerine en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir.

Program, çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır (MEB, 2013). Mevcut okul öncesi eğitim programı çocukların tüm gelişim alanlarını hedef alan gelişimsel bir program olmasının yanı sıra yaklaşım olarak da sarmal bir programdır.

Diğer programlardan farklı olarak 2013 okulöncesi öğretim programı, bütüncül ve gelişimsel bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir. “36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitimi Programı” 2006 yılında denenip geliştirilmek üzere uygulamaya konulmuştur. Ulusal ve uluslararası alan araştırmaları, uygulamadan gelen geri bildirimler ve Okul Öncesi Eğitiminin Güçlendirilmesi Projesi çalışmaları kapsamında yapılan mevcut durum analizleri dikkate alınarak 2012-2013 yılında program geliştirme çalışması yapılmıştır. Bu süreçte okul öncesi eğitimi veren bütün paydaş kurum ve kuruluşların da katkıları dikkate alınarak program geliştirme çalışmaları tamamlanmıştır (MEB, 2013). 2013 yılında yayınlanan okul öncesi eğitim programı çocuk merkezli, sarmal ve günlük yaşam deneyimlerin gerçek olaylarla aktarıldığı, yaratıcılığı ön plana çıkaran aile katılımlı bir programdır.

Okul öncesi eğitim programı yapılan program geliştirme çalışmaları ile daha çok çocuk ve etkinlik odaklı bir hale gelmiştir. Sadece öğretici etkinliklerin yoğun olduğu bir program olmanın aksine 2013 yılında geliştirilen okul öncesi eğitimi programı çocukların gelişim alanlarına yönelik etkinliklerle donatılmıştır. Ayrıca MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki etkinlikler, birden fazla etkinliğin bir araya getirilerek hazırlanabileceği gibi birer birer de hazırlanabilir.

Türkiye'de mevcut uygulamadaki okul öncesi eğitim programında öğrenme-öğretim süreçleri başlığı altında belirli etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinlikler; Türkçe (Dil) Etkinlikleri, Sanat Etkinlikleri, Drama Etkinlikleri, Müzik Etkinlikleri, Hareket Etkinlikleri, Oyun Etkinlikleri (Yapılandırılmamış oyun/serbest oyun, Yarı yapılandırılmış oyun etkinlikleri, Yapılandırılmış oyun etkinlikleri), Fen Etkinlikleri, Matematik Etkinlikleri, Okuma-yazma Etkinlikleri, Alan Gezileri Etkinlikleri, Karma Etkinlikleridir (MEB, 2013). Ayrıca programda etkinlikler kapsamında "Aile Katılım Çalışmaları" adı altında her ay aile-

öğretmen işbirliği ile aylık planlamasının yapılması ve ev ziyaretleri faaliyetleri de mevcuttur. Programda etkinliklerin bazıları "yapılandırılmamış oyun/serbest oyun" adı altında serbest zaman etkinlikleri ile adlandırılmış ve bu etkinlikler Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtilmiştir.

Son yapılan araştırmalar erken çocukluk yıllarında etkili olan tüm faktörlerin, insan hayatının ileriki yıllardaki çıktıları belirlediğini göstermiştir. Okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri şöyle özetlenebilir:

- Dil ve okuryazarlık becerilerini kapsayan bilişsel gelişim,
- Diğer bireylerle ilişki kurma yeteneğini kapsayan sosyo-duygusal gelişim
- Boy, ağırlık, dengeli beslenme ve diğer fiziksel göstergeleri içine alan fiziksel gelişim

Bu nedenle, erken çocukluk eğitimi programları çocukların gelişimlerinin çok önemli olan ilk yıllarında beslenmesini, sağlığını, bilişsel gelişimini ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirir. Böylelikle, çocuklar okula hazır olur ve daha iyi uyum sağlarlar (AÇEV, 2017).

Erken çocukluk döneminde çocuklar kendilerini ebeveynlerine ve çevrelerine ifade edebilmek için jest ve mimiklerle hareket eder ve gelişim dönemlerine göre dil özelliklerini kullanırlar. Okul öncesi dönemde dil gelişimin bilişsel gelişim ile doğrudan ilişkili olduğu ve bunun kritik bir öneme sahip olduğu bilinmektedir. Yaşamın ilk yıllarından başlayarak çocukların dil edinimi ve dili deneyimlerini yansıtmada kullanım biçimleri öğrenme ve bilişsel gelişim açısından çok önemlidir, çünkü tüm öğrenmelerin temelinde dil bulunmaktadır. Çocuklar dili en etkili şekilde kullanmayı okul öncesi eğitimi ile alır ve dili etkili biçimde kullanma yoluyla çocuklar daha kolay öğrenir ve düşünürler (KKTC MEB.2016). 2013 yılında geliştirilen okul öncesi eğitim programı çocukların dil gelişim alanını farklı şekilde etki etmektedir. Mevcut program içerisinde bulunan müzik eğitimi etkinlikleriyle bilmece, tekerleme ve atasözleri, ezgili saymaca, eğitici çocuk şarkıları dil gelişimini desteklemeye yardımcı olan etkinliklerdir. Ayrıca bu etkinlikler ile çocuk düzgün ve akıcı konuşarak daha dikkatli ve doğru bir konuşma becerisi geliştirecek aynı zamanda bu etkinliklerden eğlenerek öğrenmektedir. Mevcut MEB okul öncesi eğitim programında çocukların dil

gelişim düzeyleri gelişim özelliklerine göre detaylı olarak belirtilmiş ve çocukların dil gelişimini desteklemek için belirli kazanımlar ortaya konmuştur. Çocukların ses, sözcük ve iletişimlerini destekleyen 12 temel kazanım belirlenmiş bu kazanımların açıklamaları eklenmiş ve bu kazanımlar ile ilgili etkinlikler örneklerle sunulmuştur. Bununla birlikte 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Okul Öncesi Eğitimi Programı Etkinlik Kitabı'nda da mevcut programdaki kazanımlarla ilgili farklı etkinliklerle çocuğun dil gelişim alanlarına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Okul öncesi eğitim programında bulunan dil ve kelime dağarcığı özelliklerini geliştirici olarak düzenlenen etkinlikler, çocukların yeterlik ve özgüven özellikleri geliştirmelerine destek olarak aynı zamanda çocuklarda motivasyonu geliştirmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların dil gelişim alanları ve kapasiteleri oldukça yüksektir. Bu dönemde çocukların dil gelişimini destekleyen etkinliklerle dilde daha etkin olmaları sağlanarak bilişsel olarak yeterli kapasite ve yetkinliğe sahip olduklarından yabancı bir dil de öğretilmektedir. Okul öncesi dönemde, ebeveynlerinin her ikisinin de farklı ana dile sahip olduğu çocuklar bu anlamda daha kolay başka bir dil öğrenebilerek iki dilli çocuklar olmaktadır. İki dilli çocukların ikinci bir dili öğrenmeleri konusunda yapılan farklı çalışmaların yanında eğitim programlarını incelemeye yönelik çalışmalarında yapılması gerekmektedir.

Türkiye'de okul öncesi çağıdaki iki dilli çocuklarla ilgili olarak çocukların okula hazır bulunuşlukları (Koşan, 2015), okul olgunlukları (Küçük, 2016), bilişsel esneklikleri (Karslı, 2015), erken dil edinimi (Ertekin, 2003), sosyal gelişimleri (Seçer, 2015), üstdil becerileri ve zihin kuramı üzerine (Canan, 2012) ile ilişkili çalışmalar olduğu görülmektedir. Ancak okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin, iki dilli çocukların ana dili veya baskın diline etkisi ile ilgili uluslararası çalışmalar sınırlı olmakla beraber, Türkçe dil becerilerine etkisi üzerine ulusal herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil becerilerine olan etkisinin ne olduğu incelenmeye değer bir konu olup bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, MEB 2013 okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine olan etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde değişen dünya şartları ve toplumun ihtiyaçları ile birlikte eğitimdeki değişim ve gereksinimler artmıştır. Bu değişim ve gereksinimleri takip etmek ve bunlardan faydalanmak için de dünyadaki diğer eğitim sistemlerini incelemek gerekmektedir. Dünya ile aynı seviyeye gelmek ve bunu eğitime yansıtmamanın ilk önceliği ikinci dil eğitimine önem vermektir. Eğitim öğretim yaşantısının ilk aşaması olan erken çocukluk eğitimi okul öncesi eğitim süreciyle başlar. Ana dil dışındaki dil erken yaşta okul öncesi eğitim kurumlarında edinildiğinde sonraki ikinci dil yaşantısı daha da kolay olmaktadır. Çocukların beyinlerindeki dil gelişiminin çok erken yaşta başladığını ve bu gelişimin ergenlik dönemine kadar sürdüğünü açıklamaktadır. Eğer çocuk bu dönemde ikinci dil öğrenmeye başlarsa ikinci dili de anadili gibi rahatlıkla öğrenebilir (İlter ve Er, 2007). Erken yaşta dil öğrenmenin çocukların problem çözme becerilerine olumlu etkisinin olduğu, dil öğrenen çocukların matematik, ana dil ve sosyal bilgiler alanlarında hazırlanan standart testlerden yabancı dil dersi almayan öğrencilere oranla daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. (Küçük, 2006).

Erken çocukluk yıllarında ikinci dil öğretimi hayati önem taşımaktadır. Günümüzde erken çocukluk döneminde yabancı dil veya ikinci dil eğitimi oldukça önemli bir hal almıştır. Bu dönemde alınan dil eğitimi çocuğa duygusal ve bilişsel düzeyde katkı sunmaktadır. Ana dil ile ikinci dil arasındaki kesişme noktası, ev ile okul veya toplum arasındaki kesişme noktasına benzemesi açısından yeni öğrenmeler için kolaylıklar sağlamaktadır (Saskatchewan, 2014). Bilim insanları, iki dili kullanan ve iki dile maruz kalan çocukların bilişsel durumlarının çok iyi olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca diller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları fark eden çocukların daha soyut düşünebildiği ve bilişsel kapasitelerini geliştirebildikleri ortaya çıkmıştır (Kersten, 2008). İki dilli

çocuklar, ana dilleri dışında ikinci bir dili okul öncesi dönemde daha da kolay öğrenmektedirler (Nemeş ve Mararu, 2013). Okul öncesi dönemde iki dillilik ile tanışan çocuklarda öz benlik algısı ve öz güven daha erken oluşmaktadır. İkinci dili kullanma düzeyi çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterebilir.

Okul öncesi dönemde iki dilli çocukların sahip oldukları dilleri kullanabilmeleri ileriki yaşantıların da sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sunmaktadır (Saskatchewan, 2014). Bu çalışma, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların ana dilleri dışında Türkçeyi ne düzeyde kullanabildiklerini incelemeyi amaç edinmiştir ve daha önce bu konuda çalışma ve inceleme yapılmaması da bu çalışmayı daha anlamlı ve değerli kılacağı düşünülmektedir. Araştırma ayrıca, sadece okul öncesi eğitimindeki iki dilli çocukların dil öğrenme düzeylerine dikkat çekmekle kalmamakta, aynı zamanda okul öncesi eğitimindeki etkinliklerinin iki dilli çocukların eğitim üzerine etkisini de ölçtüğü düşünülmektedir. Türkiye'de bu anlamda yapılacak ilk çalışma olması noktasında okul öncesi eğitimi alanına da büyük katkı sunması beklenmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek verilerle birlikte etkinliklerin ikinci bir dili kullanma düzeyine dikkat çekilerek, okul öncesi eğitiminde iki dilliliğe ve ikinci dil öğretimine daha derinlemesine yönelmesine ve çalışmanın sonuçlarının bu alandaki program geliştirme alan uzmanı, alan uzmanı, öğretmen ve ebeveynlere rehberlik etmesi beklenmektedir.

Araştırma Problemi

MEB okul öncesi eğitim programındaki etkinlikler, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil becerilerini ne oranda etkilemektedir ve bu konudaki öğretmen ve alan uzmanı görüşleri nelerdir?

Alt problemler

Okul öncesine devam eden iki dilli çocukları gözlemleyerek ve bu çocukların öğretmenleri ve alan uzmanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilerek aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır;

1. Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeylerine yapılandırılmamış etkinliklerin etkisi nedir?

2. Öğretmen tarafından yapılandırılmış etkinliklerin okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeyine etkisi nedir?

3. Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeylerine yarı yapılandırılmış etkinliklerin etkisi nedir?

4. Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimiyle ilgili etkinlikler ele alındığında okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

5. Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimiyle etkinlikler ele alındığında alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

- Görüşmelerden elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.
- İstenmedik değişkenler tüm katılımcıları aynı oranda etkilemektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerindeki MEB'e bağlı resmi bağımsız anaokullarında eğitim gören 4-6 yaş grubundaki 10 iki dilli çocuk, 10 öğretmen ve 4 alan uzmanı ile,

- 2018-2019 eğitim öğretim yılı gerçekleştirilen gözlem-görüşme kayıtları,
- Çocukların TİFALDİ testinden aldıkları puanlar ile sınırlıdır.

Tanımlar

Ana dil: İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dildir (Gass ve Selinker, 2009; TDK, 2005).

İki dillilik: Bireylerin günlük yaşantıda her iki dilde de iletişime geçip diller arası geçiş yapabilmesi ve her iki dilde de okuma ve yazmanın yanında konuşma ve anlama becerilerine sahip olabilmesidir (Köktürk ve diğ., 2016; Yılmaz, 2014).

İkinci dil: Birinci dil veya ana dilinden sonra veya ana dili dışında edinilen ve öğrenilen dil, genellikle de ikinci dil olarak adlandırılır (Oruç, 2016).

Yapılandırılmamış etkinlikler: Okul öncesi eğitim kurumlarında, öğrenme merkezlerinde, çocukların kendi özgür seçimleriyle başlayan ve süren yapılandırılmamış etkinliklerdir (MEB, 2016).

Yapılandırılmış etkinlikler: Çocukların gelişimsel ilerlemelerini desteklemek amacıyla kuralları genellikle öğretmen tarafından belirlenmiş etkinliklerdir (MEB, 2016).

Yarı yapılandırılmış: Çocuklar tarafından sürdürülen, öğretmenin de etkinliğe dâhil olup kontrolü öğretmen tarafından sağlanan etkinliklerdir (Dhanapal ve diğ., 2014).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Çocuklarda Dil Gelişimi

Çocukların dil ediniminin, ilk kelimeleri konuşmaya başladıkları anda olduğu düşünülür. Bununla birlikte, çocuklar doğduklarında iletişim kabiliyetlerinin olduğunu gösterirler. Dört aylık çocukların çoğu sesin nasıl oluştuğunu bilmeden isimleri söylendiğinde tepki verirler. Bu da, bebeklerin iyi bir ses algısı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, yeni doğan bebeklerin, doğum anında olduğu kabul edilenden daha gelişmiş beyinlere sahip olduğu söylenebilir (Cruz, 2015).

Dil edinimi ve öğrenimi arasındaki temel fark; işleyen süreçtir. Dil edinimi süreci bilinçaltı edinimi ve bilinçli edinim olarak iki temel şekilde olur. Diğer taraftan dil öğrenimi ise tamamen bilinçli bir şekilde olur. Edinim doğal ve farklı şekillerle oluşurken öğrenme planlı, doğal olmayan ve farklı şekillerle olur. Edinim belirli bir dönemde olur ama süreç tamamen doğal haliyle işlerken öğrenme belirli ortamlarda ve belirli zamanlarda, talimatlarla ve kurallarla olur. Dil edinimi, anne karnında bebeğin oluşumuyla doğumdan sonraki ilk sekiz ay arasında başlar ve sonrasında devam eder fakat öğrenme genellikle doğumdan iki veya üç yıl sonra başlar ve sonrasında devam eder. Dil öğrenme sürecinin içerisinde dil edinim süreci olabilir ancak dil edinim sürecinin içerisinde dil öğrenimi olamaz.

Neredeyse tüm çocuklar çaba sarf etmeden bir dil edinirler. Dünyanın çoğu yerinde çocuklar iki veya daha fazla dil konuşarak büyürler. Eğer çocuklar yeni bir ülkeye taşınır ve orada okula giderlerse, 'yeni' bir öğrenmeleri kaçınılmazdır. Bu nedenle altı yaşına kadar olan çocuklarda dil edinimi çok kolay gerçekleşebilecek bir olaydır. Onlar dilleri çok kolay öğrenebilecek durumdadırlar. Ama aynı zamanda, bir dili de çok kolay unutabilirler. Çocuklar, dil öğrenme sürecinde bir elbiseyi çıkartıp bir diğerini giyiyor gibiler. Diğer taraftan, bu dil edinimi durumu çocuklar ergenliğe girdikçe bu kadar kolay olmamakta ve dil edinimi çok daha zorlaşmaktadır (Harmer, 2007). Çocukların

anadillerini edindikleri süreçte kullandıkları ve sonrasında da sahip oldukları öğrenme gücünün işe koşulması ve geliştirilmesiyle başka dillerin de öğrenilmesinin mümkün olduğu da ifade edilmektedir (Gordon, 2007).

Gelişim düzeyi ve seyri normal olan çocuklar, gerektiği kadar dilsel etkileşim içinde olmaları halinde 4 ila 5 yaşına kadar ana dillerinde en karmaşık temel dil becerilerinde (konuşma, dinleme, dilbilgisi ve telaffuz) bile büyük ölçüde gelişim gösterirler (Cameron, 2001; Gordon, 2007). Bu nedenle bu yaşlardan itibaren başka bir dil öğrenen çocuklar dil edinimiyle ve doğal öğrenme ile ilgili deneyimlere sahip olurlar (Moon, 2000).

Çocuklara sunulacak anlaşılır dilsel girdiler sayesinde sözlü anlamada belirli bir gelişim düzeyine ulaşır ve daha sonra da bu konuşma becerisinin gelişimini tetikler (Krashen ve Terrell, 2000). Harmer (2007), bu durumda çocuklar öğrenmeye çalıştıkları dilde yeteri kadar anlaşılır girdi ile karşılaşılırsa “dil öğrenimi kendi başının çaresine bakar” diye ifade eder. Öte yandan bu girdilerin sadece anlaşılır olması yeterli olmayabilir. Bu aşamada çocukların motivasyonu öğrenme sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü çocuklar kendi öğrenme düzeylerindeki girdilerin yanında öğrenmelerini aktif ve hareketli tutacak motivasyon ve ilhama da ihtiyaç duyarlar (Dörnyei, 2007).

Çocuklar dili, beyin gelişimine ve algıma durumuna göre aşama aşama edinirler. Dili edinirken, çocuklar herhangi bir kısıtlama veya baskı ile karşılaşmazlar. Çocuklar dil edinim sürecinde önce sadece dinlerler ve taklit ederler, ifade etmeye çalışırlar, tekrarlarlar ve ihtiyaçları olan pozitif desteği alırlar. Yaşlarına göre dili, bilinçsiz veya bilinçli bir şekilde edinirler. Asıl önemli nokta şu ki, çocuklar durumları, olayları ve inançları anlama ve değerlendirme kabiliyetleri tam gelişmemişken dili bilinçaltına yerleştirerek edinirken durumları ve olayları anlamada gelişmiş bir kabiliyete sahipken dili bilinçli bir şekilde edinirler.

Dil öğreniminde, çocuklar durumları veya anlamları tanımlamak ve anlamak için sadece öğretici pekiştirenlere ihtiyaç duyarlar. 2 ila 3 yaşından 5 veya 6 yaşına kadar dil öğrenmek çocuklar için ideal bir zamandır. Bu yaş aralıklarında çocuklar, öğretici ve tanımlayıcı ifadeler verildiğinde bir durumu

anlama kapasitesine zaten ulaşmış duruma gelmektedir. Bu öğrenme sürecinde çocuklar önceki bilgilerini kullanır ve çıkarımlar yapabilir (Arung, 2016).

Krashen ve Terrell'a (2000) göre çocuklar dil öğrenme noktasında yetişkinlere göre çok daha iyi olduğunu vurgulamış ve çocukların dil edinimi konusunda uzun vadede yetişkinlere nazaran çok daha başarılı ve kısa vadede ise yetişkinlerin daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Dil öğrenme bağlamında çocukların yetişkinlere göre en belirgin avantajları daha canlı ve şevkli oluşlarıdır (Cameron, 2001). Çocukların olumlu duyuşsal özelliklerinin olması onların dil edinimi süreçlerini etkileyen etkin unsurdur. Bu noktadan hareketle çocukların dil öğrenme konusunda özgüven, motivasyon ve tutumlarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Krashen ve Terrell, 2000). İlkokul eğitime devam eden 1466 Japon çocuk ile yapılan bir araştırmada dil eğitime akranlarına göre erken yaşta başlayan çocukların başka bir dile olan ilgilerinin çok daha olumlu bir düzeyde olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Katsuyama ve diğ., 2008). Buna ek olarak, çocukların ana dillerini edinme sürecinde kullandıkları ve sahip oldukları söylenen potansiyellerin geliştirilmesi ve harekete geçirilmesiyle başka dilleri öğrenebilecekleri fikri ileri sürülmektedir.

Öğrenme, yeterli olgunluğa ulaşıldığında karmaşık içeriklerin anlamlandırılmasıyla gerçekleşir. Çocuklar dil öğrenirken karmaşık içerikleri algılamadan önce doğuştan gelen yetenekleriyle sözel olmayan diğer algılamaları kavrarlar. Çocukların dil öğrenirken doğuştan getirdikleri ve dili algılamalarına yardımcı olan hazır bulunuşluklarını savunan teori Chomsky' in Anımsama kuramı olarak geçer. Bu kurama göre, çocuklar doğuştan bir dil kazanım mekanizmalarına sahiptirler ve bu sayede dil öğrenmede yeteneklidirler (Clark, 2009). Çocukların dil öğrenme sürecinde Skinner davranışçı kuramda, çocuğun yaşadığı ortamdan etkilenecek yinleme yolunu tercih etmesini, Krashen ise monitör modelde (girdi varsayım teorisi) çevreden gelen uyarıcıların çocuk tarafından çok işlenmeden benzer şekilde kullanıldığını söylemektedir. Kuramlarını farklı özelliklere dayatarak tanımlasalar da, davranışçı kuramların her birinin ortak noktası, çocukların dil öğrenme sürecinde daha çok yetişkinleri taklit ederek ve yansımali davrandığını söylemektedir (Aljoundi, 2014). Bilişselci kuramlar tarafından bu kurama

getirilen eleştiri ise, çocukların dil öğrenirken konuşma ve üretim aşamasında yer almaktan çok çevrelerini sadece dinleyerek dili tam öğrenemeyecekleridir. Davranışçı kuramın aksine bilişselci yaklaşım, dil öğrenenin bilgiyi ilerleyen olarak sürekli aktif olmasını savunur. Bir dili öğrenmek ve kullanmak, düşünmeyi ve dolayısıyla düşündüğünü pratiğe dökmeyi gerektirir. Bu kuram, çocukların doğduktan sonraki ilk dönemlerde doğuştan getirdikleri zihinde bir algılama sensoruna sahip olduklarını ve bu sensor sayesinde nesnelerin isimlerini algılayarak dilsel gelişim sağladığı ve bu sayede dil öğrenirken kişinin tüm verileri kavradığını ve anlamlı bütünler oluşturduğunu savunur. Nasıl hissettiğini, ne düşündüğünü ve ne duyduğunu zihinsel olarak işleyip öylece sözel kavramlara dökmenin öğrenmeyi kalıcı hale getireceğini belirten bu kuramda doğumdan itibaren insanların ergenliğe kadar dilsel bir gelişim gösterdiğine ve düşüncenin asıl başlangıç noktası olduğuna inanılır. Çocukların ne düşündükleri ve dile yansımaları hareket ve duyunun entegrasyonu ile gelişir ve böylece konuşma da gelişir (Suharno, 2010). Zihinsel yorumlama ile gerçekleşen konuşma birden fazla dili kullanırken de aynı şekilde işler ve böylece bireye iki dil ile iki farklı zihinsel fonksiyon sunmuş olur.

Dil Edinimi ve Öğrenimi

Çocuklar bir dildeki farklı sesleri algılayarak ve farklı tepkiler vererek dünyaya gelirler. Her ne kadar farklı toplumlar farklı diller konuşsalar ve her dilin kendi içinde detayları ve zorlukları olsa da aslında dillerin genel bir yapısı vardır (Guðlaugsdóttir, 2016). Bunun yanında, tüm çocuklar doğduktan sonra dil edinim sürecinde aynı aşamalardan geçerler. Farklı ortamlarda yetişseler de çocukların çoğunda dil edinim yaşları hemen hemen aynıdır (O'Grady, 2011). Ancak çocukların sesli tepkilerinde değişiklikler bir süre sonra fark edilebilmektedir. Doğumdan itibaren çocuklar farklı durumlarda ağlayarak farklı sesler çıkarabilirler. Yansıtıcı sesleşme olarak adlandırılan bu durumda çocuklar ihtiyaçlarını ve tepkilerini sesler aracılığıyla iletirler. Altı aylıktan itibaren sesler ve durumlar arasında ayırım yapılabilir. Çocuklar sonraki dönemde çevrelerinden gözlemleriyle ve ihtiyaçları dâhilinde telegrafik döneme geçtiklerinden artık karmaşık kelimeleri algılamaya başlarlar. Karmaşık kelimeleri kullanmaya çalışırken hata yapsalar da özellikle çevrelerindeki

nesneler hakkında sorular sorarlar. Ana dili edinme sürecinin başında konuşma, çocuklar için kendilerini ifade etmeleri, hissettikleri yansımaları ve çevre ile iletişime geçmek için kullandıkları bir araçtır (Clark, 2003).

Ana dil, yaşamın ilk safhalarında ekstra bir çaba harcamadan ona maruz kalınarak edinilir. Bireyler, ailede veya çevrede maruz kaldıkları ikinci bir dili öğrenirler ve bu konuda gelişim sağlarlar. Bununla birlikte, ana dilinde yavaşlama ve gerileme olduğu durumlar da olabilir. Bu gibi durumlar ikinci dile daha fazla maruz kalma, onu kullanma ve geliştirmeye yönelik çabalar sonucu ortaya çıkar (Kasap, 2015). Ancak her nerede ve ne oranda kullanılırsa kullanılsın, dil ile iletişime geçen insanlar farklı deneyimler yaşarlar. Bu farklı deneyimler, bilinçli öğrenme veya çevreden öğrenme olarak gerçekleşir. İçinde bulunulan çevreden farkında olmadan edinilen belirli dilsel öğeler olacağı gibi, bilinçli olarak öğrenilen öğeler de olabilmektedir. Bir bireyin, küçük yaşta herhangi bir amaç gütmenden doğal ortamında süreç içerisinde sahip olduğu dil becerisine dil edinimi denir. İlk diline ek olarak daha sonra aynı şartlarda ve süreçte edindiği ikinci veya üçüncü bir dil olabilir. Ancak belirli bir amaç doğrultusunda, belirli bir eğitim ortamında elde edilen sürece ise dil öğrenme denir. Açıkçası, dil edinimi resmi olmayan bir ortamda ve doğal bir seyir izlerken dil öğrenimi resmi bir ortamda ve şartlarda gerçekleşir (Troike, 2012).

Dil ediniminde, sadece çocuğun özellikleri değil ayrıca içinde bulunduğu ve gelişimini etkileyen çevre de sonraki dil performansında önemlidir (Chomsky, 2009). Dil edinim sürecinde çevre etmeninde girdilerin büyük bir önemi vardır. Nitekim çevreden gelen girdilerin algılanıp işlenmesi, sonra kullanılması için bir nevi hafızada saklanması ve ihtiyaç halinde ortaya çıkması dil edinim sürecinde doğal ortamda öğrenmenin kalıcı olduğunu savunan doğal öğrenme yaklaşımının kabul edilebilir en önemli savıdır (Gass, ve diğ., 2017). Dil edimi teorisinde de belirttiği gibi Chomsky, dil edinimi için kritik bir dönem olduğunu ifade eder. O'Grady (2011), Chomsky' nin bu tezini destekleyerek dil edinimi sürecinde normal dil gelişimine ek olarak uygun zamanda ve sürede çocuğun dile maruz kalmasının da hayati önem taşıdığını belirtmiştir.

Arung'a (2016) göre, dil edinimi, bireyin bilinçaltında gelişen durumlar neticesinde konuşma ihtiyacını karşılamak için ilk dilini içselleştirmesidir. Bu

yüzden, dil edinimi her ne kadar ana dil için kullanılsa da, sadece ilk öğrenilen dili tanımlayacağı gibi ana dil dışındaki başka bir dilin sonradan edinilmesinde de kullanılabilir. İlk dil edinim ile ilgili çeşitli yanıtlar mevcuttur. Bu durumu açıklığa kavuşturulmasında en açık tanımlama, ana dil dışındaki bir dilin edinilmesi ilk dil edinimi olarak tanımlanır. Çünkü ana dil olduğu zaten doğumdan sonra edinildiği için ana dilden sonraki dilin edinimi ilk dil edinimi olarak tanımlanır. Ana dil dışındaki dil ediniminde dinleyerek algılama becerisi konuşma becerisinden daha fazla gelişmiştir. Dil edinimi süreci doğumdan ergenliğe kadar doğal seyrinde devam eder.

Dil ediniminde iki dillilik ile ilgili Schwartz (2004), iki dilli bir dil edinimi sürecinde her iki dilin dil bilgisi yapılarının bağlantılı olarak çalıştığını ve bunun da öğrenmelere etkisi olduğunu ileri sürmüştür. Yeni bir dilin, dil bilgisi yapısını anladıktan sonra bir çocuk tam olarak o dili edinir. Okul öncesi dönemde iki dil edinimi, bir dilden daha fazla dile erken, eş zamanlı ve düzenli maruz kalma ile gerçekleşir. Erken yaştaki iki dil edinimin kritik evrede gerçekleşmesi daha sonraki süreçleri ileriye iten bir gelişme sağlar (Philp ve diğ., 2008). İkinci dil edinimi ne kadar erken yaşta olursa o kadar kalıcı olacağı çocuklar üzerinde gözlemlenmiş bir olgudur (Petitto, 2009). İki yaşında ve dört yaşında ikinci dile maruz kalan çocukların ikinci dil edinimine yönelik yapılan çalışmalarda, iki grup arasında karşılaştırma yapılmış ve iki yaşında ikinci dil ile tanışan çocukların dört yaşındaki çocuklara göre dil becerilerinde daha iyi oldukları kaydedilmiştir. Her ne kadar okul ortamı, yenilikçi yöntemler ve programın özellikleri bazı etmenler olsa da ikinci dil ile erken tanışmak, dil gelişimi açısından asıl önemli olan etmendir (Contesse, 2009).

Dil öğrenimi, bireylerin ya da grupların kendi ana dillerine ek olarak erken yaşta başka bir dili öğrenmelerini ve süreçleri inceler. Ana dile ek olarak öğrenilen dil, ikinci dil olarak adlandırılır. İkinci dil edinimi çalışmaları, doğal ortamında/ resmi olmayan ortamda ve sınıf ortamında gibi resmi ortamlarda ikinci dilin öğrenilmesiyle oluşan çalışmaları kapsar (Troike, 2012). Dil edinimin ise, bu durumun tam aksine sınıf gibi resmi kurumlar da değil de ikinci dilin kullanıldığı doğal ortamlarda gerçekleşir (Gass ve Selinker, 2009).

Dil öğrenimi bağlamında, her ne kadar çok önemli bir yaş aralığı tanımlanamazsa ve genç yaştaki kişiler ile yaşlıların da dil öğrenerek bu dillerde pratikleşebileceği gerçeği olsa da, ikinci dil açısından erken yaşların dili öğrenmeyi ve kullanmayı kolaylaştırıcı bir görevi olduğu unutulmamalıdır. Çocukların dil öğrenme noktasında yetişkinlere nazaran en büyük avantajları, daha istekli ve canlı olmalarıdır. Bunun en önemli unsur da olumlu duyuşsal özelliklere sahip olmalarıdır. Nitekim çocukların dil öğrenmeye yönelik motivasyon, özgüven ve tutum düzeyleri yüksekken, kaygı düzeyleri ise düşüktür. Bu nedenle başka dillerde etkileşim kurmaya hazırlar ve böylece daha çok dilsel girdiye maruz kalabilirler (Şad, 2011). Beş yaşından sonra ikinci bir dil öğrenen çocuklarda, cümle telaffuzunda bazı bozukluklarla karşılaşılabilirken daha erken yaşlarda öğrenenlerde bu durum ile çok nadir olmaktadır. Küçük yaşta dil öğrenenler, yetişkinlere göre orijinaline daha yakın telaffuza sahip olurken yetişkinlerde bu duruma çok rastlanmamaktadır (Ghazali, 2006).

Dil gelişimi için erken yaşta öğrenmelerin kalıcı hale gelmesinde, etkili bir erken eğitim yaşantısı önemlidir. Edinilen ilk dilin yapısı ve dil bilgisi kurallarını detaylı bir şekilde öğrenmeyi amaçlayarak resmi ortam ve kurumlarda bulunmak ilk dil öğrenim sürecini temsil eder. Bu öğrenmelerin erken yaşta olması süreci kolaylaştırır. İkinci dil edimi sürecinde ise kendi toplum ve kültüründen başka kültürde yaşayan bir çocuğun, etrafındakileri duyarak zamanla hatırlaması ve algılayarak kullanıma başlaması bu dili edindiğini gösterir. Ancak Dil öğrenme amacıyla farklı bir ülkeye gidip orada kurallarına uygun olarak resmi bir ortamda o dili öğrenmek ikinci dil öğrenimi olarak açıklanır (Aljoundi, 2014).

İkinci dil edinimi ve öğrenimi genellikle, ana dilini tam edindikten sonra ikinci bir dili öğrenme sürecini tanımlar. Çocuklar veya yetişkinler ikinci bir dili, resmi ve sistematik olarak bir sınıf ortamında veya farklı sebeplerden dolayı sosyal çevreden ve doğal ortamında edinebilir/ öğrenebilirler. Bu nedenle, dili öğrenirken bulundukları ortam ile etkileşim içerisinde olacaklar ve bu onlara bir farklılık katmaktadır. Günümüzde bu öğrenme süreçlerinde bireylerin farklı özellik ve yetenekleri süreci kolaylaştırmada ve zorlaştırmada belirleyici rol oynarlar. İkinci dili edinirken/öğrenirken ne kadar sürede ve nasıl bir süreçte gerçekleşeceği bireyin özellikleriyle alakalıdır (Wang, 2015). Her ne kadar, ikinci

dil öğrenirken erken yaşlarda öğrenmenin daha kolay olduğu ve ileri ki yaşların dil öğrenme konusunda çok zor bir hal aldığı söylene de, çocukluk dönemi dışında ikinci dilin öğrenilmesinin imkânsız olduğunu kanıtlayan her hangi bir çalışma bulunmamaktadır (Gauthier, 2010).

İki Dillilik

Küreselleşmenin yeryüzündeki her bireye ikinci bir dil öğrenme şartı koştuğu çağımızda yeni bir dil öğrenmenin önemi artmaktadır. Yaşamın birçok alanında yeni bir dil öğrenme ihtiyacı son yirmi yılda artmaktadır (Genesee, 2009). Bunun yanında, iki dilliliğin doğasını anlayamama ve bundan kaynaklanan ön yargılardan dolayı bireylerin iki dillilik ile ilgili istekliliklerinde bir düşüş vardır. İki veya daha fazla dil edinme veya bilme sadece bireyler için değil toplumlar için de büyük bir ihtiyaç olmuştur. Başka bir deyişle, sosyal, ekonomik ve profesyonel iş yaşamı bağlamında statülerin belirlenmesi bu ihtiyaca göre düzenlenmeye başlanmıştır. Eğitim bağlamında da gelişmeler o kadar hızlı oluyor ki, gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler ana dil dışındaki diğer dillerin geliştirilmesi ve eğitim süreçlerinde geliştirilmesi konusunda çalışmalar yapmaktadırlar (Bhutta, 2014). Gelişen ve değişen ihtiyaçlar doğrultusunda iki dilliliğin yeni bir görev üstlenmesi ve bu görev doğrultusunda derinlemesine incelenmesi kaçınılmazdır (Baker, 2011).

İnsanlığın büyük bir çoğunluğu tarafından bilinen gerçek şu ki, dünya nüfusu giderek iki dilli veya çok dilli olmakta ve dünya nüfusunun çoğu, günlük yaşantısında bir dilden daha fazlasını kullanmaktadır. Mevcut durumun gösterdiği, dünyanın neredeyse üçte ikisi iki dillidir ve tek dillilik yavaş yavaş kaybolan ve kabul edilmeyen bir olgudur (Macrory, 2006). Dünya'da toplum içerisinde bulunan her birey potansiyel iki dillidir ve toplumların çoğu iki dillidir. Her ne şekilde olursa olsun farklı etnik yapıya sahip insanların bir arada yaşarlar ve bu toplu yaşam sonucunda farklı dile sahip kelimeler duyarlar, algılarlar ve öğrenirler. Bir süre sonra farkında olmadan farklı dildeki kelimeleri tekrar duyduklarında hatırlarlar ve yeri geldiğinde iletişim amaçlı kullanırlar (Arung, 2016).

İki dillilik tanımı. İki dillilik, her geçen gün değişen öğrenme ve eğitim imkânları ve dünyadaki gelişmeler ile önemli bir değer kazanmıştır. İki dillilik ile ilgili farklı tanımlamalar yapılmaktadır. En genel anlamıyla, kişinin kendisini ikinci dilde anlaşılabilir bir biçimde ifade edebilmesidir veya iki dilin de gramer yapısını bilerek iki dilde de sözlü ve yazılı iletişim becerilerini kullanabilmektir (Ceyhan ve Koçbaş, 2009). İki dillilik başka bir tanımında, bir kişinin iki dili de belirli bir yeterlilikte kullanabilmesi olarak açıklanabilir. Her ne kadar iki dilli bir kişinin günlük yaşantısında her iki dili de konuşma, yazma ve anlama becerileriyle eşit bir şekilde kullanması beklenilse de, iki dilli bir birey genellikle bir dili diğerinden daha iyi bir şekilde bilir ve kullanır. İki dillilik, bir birey ya da grup tarafından kullanılan iki dil olarak kullanılır ve dünyadaki çoğu ülkede de bu şekilde bir standart olarak kabul edilir. İki dillik bir terimden çok bir süreç olarak kabul edilir. Bu sürecin sonunda tek dilli kişi, iki tane dili genellikle çocukluğunda ve doğal ortamında eşit ve doğal haliyle edinir (Moradi, 2014).

İki dillilik, çok dilliliğin en basit şekli olarak kabul edilebilir ve tek dilli olmaktan çok daha değişik bir olgu olarak karşımıza çıkar. Birey bazında iki dilli olmak, iki dilde düşünmek ve konuşmak, iki dilde kendini yazılı dilde ifade edebilmektir. Başka bir deyiş ile iki dillilik, doğumdan itibaren iki dile aynı anda maruz kalmak ve her iki dili bütün bir dilmiş gibi aynı zamanda kazanma durumudur. Dünyada yaşayan insanların yarısı iki ya da çok dillidirler. Resmi dilin yanında doğal yollarla edinilen ikinci dil sosyal yaşam gereksinimleri karşılamak için kullanılır ve resmi dile göre daha fazla kullanılır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). İki dillilik (bilingualism), iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir (Yazıcı ve İlter, 2008). Burada iki dilin gramerinin öğrenilmesinin ötesinde, iki dilde de sözlü ve yazılı iletişimsel becerilerin edinilmesi söz konusudur (Ayan ve Koçbaş, 2009). Bu anlamdaki ideal tanımında, iki dilli birey her iki dilin kültürüyle bütünleşmiş olur. Ancak, iki dilli bireylerin, ideal tanımın dışında, bu dilleri bilme ve kullanabilme becerilerinde düzeyisel farklılıklar olabilir. Örneğin, bireyin, iki dilden birinde sözlü konuşma ve anlama ile yazılı anlama ve anlatımı çok iyi durumda iken, diğer dilde sözlü ve yazılı anlama becerisi iyi, sözlü ifade ve yazılı anlatımı zayıf durumda bulunabilir (Saydı, 2013). İki dillilik tanımını kapsayıcı bir biçimde kullanmanın avantajı iki dilli ya da iki dilli olma sürecinin de aynı disiplin içinde incelenebilmesidir. Bu

alanda en tanınmış teorik yaklaşım eğitimbilimci Cummins' in 'diller arası aktarım' ilkesidir. 'Diller arası aktarım' ilkesine göre her ne kadar farklı dillerin sözdizimsel, dilbilgisel vb. yapıları birbirinden farklı olsa da bütün dillerin altında yatan bazı bilişsel ve dilsel özellikler vardır. Bu, birinci dilinde okuryazarlık becerisi edinmiş olan bir çocuğun 'diller arası aktarım' yapabildiği, bir dilde edindiği dilsel becerileri ikinci dilde iletişim kurarken kullanabildiği anlamına gelir. 'Diller arası aktarım' ilkesi sayesinde birinci dili gelişmiş olan çocukların ikinci, hatta üçüncü, dördüncü dillerde okuryazar olması kolaylaşır. (Cummins, 2000; Akt, Yılmaz, 2014). Bir kişi kendini iki dilli olarak tanımlayabilir ancak bildiğini ifade ettiği iki dili de sadece sözlü olarak kullanıp yazılı olarak kullanamayabilir.

Amerikan Konuşma ve İşitme Derneği' ne göre (2004) iki dillilik, bir birey tarafından en az iki dilin kullanılmasına anlamına gelmektedir. Öte yandan Brisk (2006), iki dilliliği bireyin sürekli kullandığı ve değişken olan iki dil kullanım modeli olarak nitelemiştir. Başka bir tanımda ise iki dillilik, farklı kullanım durumlarında farklı dillerin çok boyutlu kullanımı diye ifade edilmektedir (Maftoon ve Shakibafar, 2011). Ortega' ya göre (2009) iki dillilik, çocuklukta iki dilin öğrenildiği bir gelişim sürecidir.

Putra (2014) yaptığı tanımlamada, ebeveynleri iki farklı dil konuşan iki yaşındaki bir çocuğun, evde kullanılan dil ile okulda kullanılan dili farklı olan bir gencin, yıllardır yabancı dil çalışan bir yetişkinin, farklı bir ülkeden gelen bir gelinin veya hiç okuma veya yazma bilmeden ana dilinden farklı bir dili konuşmaya çalışan bir bireyin iki dilliliğin en güzel temsili olduğunu belirtmiştir. İki dillilik aynı zamanda iki kültürlülüktür ve her iki kültür hakkında belirli bir birikime sahip olma, buna uygun davranma ve ifadeleri anlamlandırma olarak tanımlanabilir (Baker, 2011).

Öte yandan Moradi (2014) iki dilliliği, iki dilin de aynı seviyede ve profesyonelce bir birey veya grup tarafından kullanılması olarak tanımlanmıştır. Ayrıca her ne kadar iki dilli bireyin genellikle iki dilde de konuştuğu, okuduğu, diğer insanlarla etkileşime geçtiği düşünülse de bu bireylerin her iki dil kapasiteleri de aynı olmamakla beraber bir dil kapasiteleri diğerinden daha fazla olduğunu ifade etmiştir.

Kullanıldıkları yerler göre "iki dilli" ve "iki dillilik farklı anlamlara gelebilir. İki dilin kullanımı ve bilgisini temsil ettiği gibi, iki dildeki bilginin sunumunu, ihtiyaçları ve iki dilin tanınmasını da ortaya koyabilir. (Grosjean, 2012).

İki dilli terimi genellikle, iki dili de kullanabilme kabiliyetine sahip bireyleri tanımlamak için kullanılır. Bununla yanında, iki dillilik oldukça karışık bir sosyal, psikolojik ve dilsel olgu olmakla birlikte, çok boyutlu incelenmesi gerekmektedir (Butler, Y. G., 2012).

İki dilli olmaya imkân veren şartların ve ortamların sayısı son yıllarda artmaktadır. Okullar, interneti müzik türleri, eğlence türleri, sosyal etkileşim ve iş ilişkileri başka bir dil ile iç içe olmak için sayılabilecek durumlardır. Özellikle büyük şehirlerde başka dili konuşan insanlarla karşılaşmamak içten bile değil. Bu nedenle, iki dillilik insanlar ve toplumlar için yeni fırsatların olduğu iletişim dünyasını genişleten yeni bir kaynak olarak görülebilir. Bu kaynak da insanlar için yeni fırsatlar ortaya çıkarabilir. İnsanlar yaşadıkları çevrede birden fazla dili konuşabildiklerinde, o çevrede ekonomik büyüme artar, o toplumlarda empati duygusu ile birlikte birlik olma, farklılıklara saygı ve hoşgörü ortamı doğar (Bhutta, 2014).

İki dilli olabilme, bazen doğumdan itibaren içinde bulunulan sosyal ortamın kazandırdığı bir durum iken bazen de gereklilik dâhilinde ortaya çıkan bir durum olmuştur. Bireyin iki dilli sayılabilmesi için o kişinin günlük yaşantısında kullandığı tüm dillerde aynı düzeyde yetkin olması gerekmemektedir. Söz konusu tüm dillerde farklı düzeylerde yeterliliğe sahip olan bireyler günlük yaşamlarında iki dili de kullanıyorlarsa iki dilli sayılırlar. İki dillilik tanımını kapsayıcı bir biçimde kullanmanın avantajı iki dilli ya da iki dilli olma sürecinin de aynı disiplin içinde incelenebilmesidir (Yılmaz, 2014). Kişi iki dil dillilik edimini iki temel biçimde oluşturur: Birincisi ailede; çocuğun annesi ve babasının anadilleri birbirinden farklıysa ve de anne ve baba çocuğuyla kendi dillerini konuşmaya karar verirse, çocuk doğal bir ortamda doğuştan itibaren iki dilli büyür. Bu tür bir eşzamanlı iki dillilik ediniminin, çocuğu zihinsel ve bilişsel açıdan hiçbir şekilde zorlamadığı, tersine iki dilliliğin kabul edildiği ve desteklendiği bir ortamda çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimi açısından faydalı olduğuna dair sağlam araştırma bulguları var. İkincisi ise, erken yaşta

artzamanlı edinilen iki dilliliktir. Aile dışında, yani çocuğun içinde büyüdüğü toplumda, bir başka dil işlevsellik gösteriyorsa, çocuk toplumsal çevresi genişledikçe öteki dili de edinir (Günay, 2015).

İki dilliliğin ilk dönemki tanımları, her iki dili de ana dili gibi kullanabilen kişi olarak tanımlayan oldukça keskin sınırlar içinde olan ifadelerdir. Bu noktada asıl sorulması gereken soru, bir kişinin başka bir dili ana dili gibi kullanabilmesinin ölçütünü belirlemektir. Bu nedenle, ilk dönemki iki dillilik tanımları sadece dili kullanmadaki yeterliliğe bakmaktadır, dilbilimsel veya diğer boyutlar göz ardı edilmektedir (Dewaelee, 2015). Grosjean' a (2010) göre, iki dillileri tek diller gibi değerlendirmek, dil değerlendirmesi anlamında yanlış olur. İki dillilik gelişimi sürecini tek dilliler de olduğu gibi düşünüp iki dilliliği yanlış anlamak, tek dilliliği bir inanç, iki dilliliği de gerçek dışı bir olgu olarak kabul etmek anlamına gelir. Buradan hareketle iki farklı dilin aynı bünyede varlığını inceleyip iki dillilerin sahip olduğu dilleri ayrı ayrı değerlendirmek gerekir. İki dillilerin, her iki dilin tüm gerekliliklerini eksiksiz yerine getirebilmelerini beklemek çok da mantıklı değildir. Bu şekildeki beklentiler içinde olmak, iki dillileri kendi bilgilerinin eksik olduğu fikrine sevk eder. Böyle sorunlarla karşılaşmamak için, dilde mükemmele yakın telaffuzu iki dilliliğin göstergesi saymak yerine, iki dillilerin neden iki dile ihtiyaç duyduğunu, bu süreci nasıl organize edip nasıl düşündüklerini ve kendilerini bu süreçte nasıl hissettiklerini anlamak çok önemli olacaktır (Grosjean, 2010).

İki dilliliği oluşturan etmenler. İki dillilik tarihten beri genellikle kökenlere sağdık kalınarak aile, kabile, gelenek ve göç gibi içinde bulunan sebep ve ortamlardan meydana gelmiştir. Bazı durumlarda iki dillilik kişilerin kendi tercihi olsa da bazı durumlar ise kişileri iki dilli olmaya zorlamaktadır (Crystal, 2006). Bu durumlar şu şekilde sıralanabilir;

Politik durumlar. Politik sebeplerle yer değiştirme, politik veya başka askeri sebepler dilsel etki yaratabilir. İnsanlar sığınmacı olurlar ve yeni memleketlerinin dilini öğrenmek zorunda kalırlar. İşgal sonrasında işgal edilen yere yerleşen kişiler o yerdeki yerel halkın dilini iletişim kurmak için öğrenmek zorunda kalabilir.

Dinî durumlar. İnsanlar dini tercih ve yaşamlarından dolayı bir yerde yaşamayı veya orayı terk etmeyi seçebilirler. Her iki durumda da yeni bir dil öğrenilmek zorunda kalınabilir.

Kültürel durumlar. Belirli bir etnik grubu veya kültürü tanımaya çalışmak ve araştırmak o grubun dilini öğrenmeyi gerektirir. Milliyetçi faktörler bu durumda önemli olabilir.

Eğitsel durumlar. Başka bir dil öğrenmek, bilgiye ulaşmak için tek yol olabilir. Bu sebepten dolayı Ortaçağ'da Latince dünya çapında kullanılmıştır ve bugün ise bu sebepten dolayı İngilizce uluslararası bir öneme sahiptir.

Göç durumları. Bu durumun çok güçlü iki sebebi vardır. Birincisi, bir çocuğun ailesiyle yeni bir ülkeye taşınmasıdır. İkincisi ise, çocuğun evde başka dışarıda başka bir konuşmak zorunda kalmasıdır.

Coğrafi durumlar. Sınır yerleşkelerinde genellikle bir ülkenin vatandaşları diğer ülkenin kültüründen etkilenip bu kültürün dilini öğrenebilmektedir.

Ekonomik durumlar. Çok sayıda insan iş bulmak için veya yaşam standartlarını geliştirmek için başka yerlere göç ederler. Bu durum günümüz Amerika'sının nasıl dilsel olarak farklılıkları barındırdığını ve günümüz Avrupa'sının artan iki dilli oranını yansıtmaktadır.

Doğal afetler. Sel, volkanik patlamalar, kıtlık ve bunun gibi olaylar büyük çaplı nüfus göçüne sebep olur. Bu göç sonucunda insanlar yerleştikleri yerde yeni dilleri öğrenme durumunda kalırlar.

İki dilliliğin türleri. Farklı tanımlamalarda farklı türlerinden bahsedilen iki dilliliğin Wei' ye göre (2000) 27 türü vardır. Ancak en çok üzerinde durulan ve en yaygın olan dört tane iki dillilik türü mevcuttur. Bunlar; erken, geç, eklemeli (kazançlı) - çıkarmalı ve alıcı (pasif) iki dilliliktir. Erken iki dilliliğin içinde eş zamanlı iki dillilik çeşidi bulunmaktadır. Eşzamanlı iki dillilikte, eğer bir çocuğa doğumdan itibaren iki dil de önemli ve kritik zamanlarda verilmişse bu ardışık iki dillilik olur. Bununla birlikte, ardışık iki dilliliğe sahip olan kişi her iki dilde de gerekli ve önemli bir altyapıya en uygun şekilde sahip olmaktadır. Bu şekilde bir eş zamanlı iki dillilik her iki ebeveynin de farklı bir etnik yapıdan geldiğinde

ortaya çıkar. Ebeveynler, genellikle kendi dilleri yok olmasın diye çocuklarına kendi dillerini bırakma eğilimindedirler. Eş zamanlı erken iki dillilik, bir çocuğun doğumdan itibaren aynı anda iki dili kullanması olarak tanımlanabilir. Bu genellikle güçlü bir iki dilliliğı, eklemeli iki dilliliğı meydana getirir. Eş zamanlı iki dilliliğın yanında, ardı sıra erken iki dillilik vardır ki, bu da erken yaşlarda bir dil tam olarak öğrenmeden ikinci bir dilin öğrenilmesi olarak nitelendirilir. Bir ocuğun küçük yaşta ana dilinin konuşulmadığı bir yere taşınması ve sonra gittiğı yerdeki dili kullanmaya başlaması örnek olarak verilebilir. Bireyin ana dilinden başka bir dili öğrenmeye başlayarak iki dilli olabilir ve bu durum ardışık veya geç iki dilli olarak tanımlanır (Yao, 2014).



Tablo 1

İki Dilliliğin Türleri

İki Dillilik Türü	Tanımı
Eklemeli (Kazançlı) İki Dilli	İki dili de birbirini tamamlayıcı bir şekilde bir araya gelen birey
Hakim İki Dilli	Etkin ve yoğun kullanımından dolayı ikinci dil kullanımını geliştiren birey
Dengeli İki Dilli (Eşit Dilli, Simetrik İki Dilli, Etkin İki Dilli)	Her iki dili de yeterli ve iyi bir şekilde kullanan birey
Eşleyici İki Dilli	İki dili de aynı anda ve genellikle aynı ortamda öğretilen birey
Eş Güdümlü İki Dilli	İki dili de ayrı ortamlarda farklı bir şekilde öğretilen birey
Gizli İki Dilli	Çekingen mizacından dolayı bir dil ile ilgili bilgisini gizleyen kişi
Diyalogsal İki Dilli	Sürekliliği olmayan dilde ve sürekliliği olan bir dilin içinde lehçede iki dilli olan birey
Baskın İki Dilli	Bir dile diğerinden daha çok hakim olan ve hakim olduğu dili daha yoğun kullanan iki dilli birey
Etkin Olmayan İki Dilli	Yabancı bir ülkeye göç etmiş ve burada ana dili aktif olarak kullanma fırsatı bulamayan birey
Erken İki Dilli (Doğuştan İki Dilli)	Erken çocukluğunda iki dil edinen birey
İşlevsel İki Dilli	İhtiyaç anında iki dili de akıcı veya akıcı olmayan bir şekilde kullanan birey
Kontrollü İki Dilli	Her ikisinde de eşit seviyede becerisi olan iki farklı dili bilen birey
Yeni Başlayan İki Dilli	Daha dile tam hakim olamayan başlangıç aşamasındaki iki dilli birey
Geç İki Dilli (Başarılı İki Dilli)	
Yetkin İki Dilli	İki dili de ana dili gibi iyi bilen birey
Zayıf İki Dilli	İkinci dilde sadece bir kaç kelime veya ifade bilen birey
Doğal İki Dilli (Birincil İki Dilli)	İki dillilik konusunda herhangi bir eğitim alma gereksinimi olmayan ve iki dil arasında çeviri veya aktarım yapma ihtiyacı olmayan birey
Üretken İki Dilli	İki dili de konuşan ve anlayan birey
Alıcı İki Dilli (Kısmen İki Dilli) (Orantısız İki Dilli) (Pasif İki Dilli)	İkinci dilde konuşmayı ve yazıyı anlayan fakat konuşup yazamayan birey
Çekinik İki Dilli	Dili kullanmamadan kaynaklı olarak karşıdaki anlamada ve kendini ifade etmede zorluk çeken birey
İkincil İki Dilli	İkinci dilini öğretim desteği ile alan birey
Yarım dilli	Her iki dilde de yetersiz olan birey
Eş zamanlı İki Dillilik	İki dili de aynı esnada konuşabilen birey
Bağımlı/ Destekli İki Dilli	İkinci dildeki bazı ifadeleri kısaltarak kendi dilinde bazı ifadelerden çıkarım yapan birey
Çıkarmalı İki Dilli	Kendi dile uygun olan ifadeleri kullanarak ikinci dili edinen birey
Ardışık İki Dilli	Ana dili tam olarak geliştikten sonra ikinci dili gelişmeye başlayan birey
Bütünleşik İki Dilli	Kurallı bir dil ve lehçede iki dilli olan birey

(Wei, 2001).

Erken yaştaki ve geç yaştaki iki dilliler. İki dilliler, iki dile maruz kalma yaşlarına göre erken yaşta öğrenen ve geç yaşlarda öğrenenler diye

sınıflandırılabilir. Erken yaştaki iki dillilik, ergenlik öncesi evreden önce birden fazla dil edime olarak tanımlanabilir. Geç yaştaki iki dillilik ise, biri 8 yaşından önce diğeri 8 yaşından sonra olmak üzere iki dili edinme olarak tanımlanabilir. Erken ve geç iki dilliler, dilsel yeterlilik elde edip etmediklerine göre gruplandırılırlar. Erken iki dilliler, genellikle her iki dili de ana dil gibi kullanabilir diye nitelendirilirler. Erken iki dilliler, iki dilliliği ana dil gibi yetkin bir şekilde kullanırlar. Buna karşın, geç iki dillilerin çoğu ikinci dilin dil yeterliliğine yeterince ulaşamadıkları ve dilbilgini yapısal olarak yanlış kullandıklarından ikinci dili ana dil gibi yetkin bir şekilde kullanamazlar. Erken yaşlarda iki dilli olma, dilsel yetkinlik dışında zihinsel gelişim gibi bazı olumlu değişikliklere sebep olur (Kovaks, 2009). Erken iki dillilik, kelimelerin anlamlarından bağımsız olarak dilbilgisi yapısını tanıyıp yorumlama ve dilsel yapısını yansıtan kullanımını ortaya çıkarma gibi üst dilbilimsel avantajları içerisinde barındırır (Jessner, 2008).

Erken iki dillilik eş zamanlı iki dillilik ve ardışık iki dillilik olarak tanımlanabilir. Eş zamanlı iki dillilik, doğumdan itibaren iki dilin de aynı anda öğrenilmesiyle meydana gelir. Ardışık iki dillilik ise, çocukluk yıllarından yıllarında önce ana dilin sonra ikinci dilin öğrenilmesiyle oluşur. Ardışık iki dillilikte çocuğun ikinci dili öğrenebilmesi için biraz zamana ihtiyacı vardır. Geç iki dillilik, ikinci dili kritik dönemden sonra, özellikle ergenlik veya gençlik dönemlerinde, öğrenme olarak ifade edilir. Geç iki dillilik aslında ana dilin edinilmesinden sonra oluştuğu için ardışık iki dilliliktir. Geç iki dillilikte, ana dil önceden edinildiği için ikinci dili öğrenmede başkalarının deneyimlerinden yararlanılır (Moradi, 2014).

Çocuklar, ebeveynlerinin farklı milletlerden olmaları, toplumdaki değişiklikler veya ebeveynlerinin onların ikinci bir öğrenmeleri gibi birçok nedenden dolayı iki dilli olabilirler. Bu koşulsal veya istekli iki dillilik olarak tanımlanabilir ve çocuğun baskın bir iki dilli olması, bir dili diğerine tercih ediyor olması veya her iki dili de eşit olarak kullanarak eşit iki dilli olması gibi durumları da etkilemektedir. Bir kişinin her iki dili de birçok alanda ve durumda akıcı olarak kullanabilmesi dengeli iki dillilik olarak tanımlanabilir ve bu da iki dilliliğin karakteristik yapısını yansıtır (Einarsdóttir, 2017). İnsanlar farklı durumlar ve

amaçlar için farklı dilleri konuşurlar. Bir çocuk evde bir dili ailesiyle diğer dili okulda arkadaşlarıyla farklı ortamlarda konuşabilir ve dolayısıyla farklı dil becerilerini kullanır. Bu nedenle, çocuklar dillere karşı farklı tutumlar sergileyebilir ve farklı dil becerilerini geliştirebilirler (Baker, 2011).

Bilimsel açıdan da araştırmacılar (Yağmur, 2007; Yılmaz ve Demirel, 2015; Özer, 2013; Akdoğan, 2004; Moradi, 2014), dengeli bir iki dillilik oluşturma, dilin öğrenildiği yaşla yakından ilgisi olduğunu kabul etmektedir. Erken yaşlarda başlayan iki dillilik, hem birçok yabancı dilin öğrenilmesi açısından bir avantaj, hem de çocuğun kişisel gelişimi için büyük bir şanstır (Drian,2012). Doğdukları andan itibaren iki farklı dilin konuşulduğu ortamda büyüyen çocuklar doğal bir yolla iki dili edinebilmektedir. Bazı durumlarda aile ortamında ikiden fazla dili de öğrenebilirler (Yazıcı ve İler, 2008). Eşik kuramına göre iki dilli çocukların bilişsel becerilerinin gelişip iki dilliliğin olumlu yönlerinden faydalanabilmeleri için her iki dilde de belli bir seviyede olmaları gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde birden fazla dil kazanımı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde iki dilli ya da çok dillilik kavramının çocukların beyinsel gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. İki yaşındaki bir çocuğun beyinde bir yetişkine oranla iki kat daha fazla sinaptik bağlantı bulunduğunu ve beyindeki bu bağlantıların kullanılmadığı zaman kaybedileceğini savunarak erken dönemde çocuğun iki farklı dili aynı zamanda kazanmasının daha avantajlı olduğunu vurgulamaktadırlar (Conboy ve Debra, 2006).

Eş zamanlı ve ardışık iki dillilik. İki dillilik sürecinde, iki dilliliğin ne şekilde oluştuğu çocuğun nasıl bir iki dilli olduğunu tanımlar. Bir çocuk eş zamanlı veya ardışık iki dilli olabilir. Eş zamanlı iki dillilik bir çocuğun üç yaşından önce iki dile sık maruz kalmasıyla oluşurken, ardışık iki dillilik ise daha büyük yaşlarda ikinci dile maruz kalınip öğrenilmesiyle oluşur (Summer, 2017). Eş zamanlı ve ardışık iki dillilik en yaygın iki dillilik türlerindendir. Bunların arasında oluş zamanı ve süresine göre farklılıklar mevcuttur. Eş zamanlı iki dillilik, erken çocukluktan itibaren iki dil edinip kullanabilmeyi tanımlarken, ardışık iki dillilik ise önce ana dili öğrenip bir süre sonra ikinci dili öğrenmeyi temsil eder. Eş zamanlı iki dillilik her ne kadar ana dil ile birlikte başka dili

kavrama sürecini kapsasa da günümüzde ardışık iki dillilik kadar yaygın olmamaya başlamıştır. Bu iki kavram arasında işleyen süreç ve sonuçları açısından önemli farklılıklar vardır. Eş zamanlı da öğrenme/edinme süreci çok erken yaşlarda başlarken, ardışık da ileri ki yaşlarda ve daha çok ergenlik yıllarında öğrenme/edinme süreci başlar. Eş zamanlı da, öğrenen açısından süreç tamamen normal ve doğal seyrinde gerçekleşirken, ardışıkta öğrenenin kendi isteğiyle planlı olarak bir amaç doğrultusunda süreç işler (Troike, 2012). Eş zamanlı iki dillilikte, her iki dil de aynı zamanda öğrenildiği/edinildiği için daha karmaşık olarak düşünülür çünkü bir dil tama olarak gelişmeden diğ erinin gelişme süreci başlar. Diğ er taraftan ardışık iki dillilik, çocuklar tarafından üç yaşından başlayarak okul öncesi yaşlarda edinildiğinde de "sıralı" veya "zincirleme" olarak adlandırılır. Her ne kadar eş zamanlı iki dillilikte çocukların iki dili de aynı anda öğrendiği düşünülse de, aslında gerçekte edinim eş zamanlı olmamaktadır. Eş zamanlı iki dilli olan çocuklar dahi, öğrenme/ edinme süreci tam olarak bittiğinde bir dilde diğ erinden daha iyi olurlar. Daha iyi oldukları dil "baskın dil" ve diğ er dil ise "baskın olmayan dil" olarak nitelendirilir (Markova, 2013). Eş zamanlı iki dilliler, farklı ana dillere sahip ebeveynlere sahip olabilir ve her bir ebeveyninden farklı bir dil öğrenme imkânına sahip olur. İki farklı dile maruz kalarak yetişme bu çocuklara olumlu kazanımlar sağlamaktadır (Einarsdóttir, 2017).

Ardışık iki dillilerin, dil gelişimi aynı dilleri öğrenen eş zamanlı iki dillilerinkinden daha yavaş olabilir. Bunun sebebi olarak da, eş zamanlıların aynı anda iki dili geliştirerek daha fazla ilerleme kaydetmesi gösterilebilir. Eş zamanlı iki dilliler genellikle aynı yaştaki tek dillilere göre benzer oranda dil gelişimini erken yaşta edinirler. Gelişim dönemlerinde iki dillilerin yeterli ve zengin girdiler alması durumunda, her iki dili de ilerleyen dönemlerde ana dile yakın kullanabileceklerini kanıtlayan araştırmalar mevcuttur. (Bialystok ve diğ, 2012; Bialystok, 2007). Yine de, sahip olunan dil kapasitesine bakıldığında, eş zamanlı iki dilliler her ne kadar da iki dilin toplamında çok fazla kelime bilseler de, her bir dilde tek dilliler kadar kelime hazinesine sahip değildirler (Katsos ve Alexopoulou, 2011). Öte yandan, bazı ardışık iki dilliler, ikinci dile doğumdan itibaren maruz kalabilirler, ama ikinci dili aktif olarak yaklaşık okul öncesi çağlarda öğrenmeye başlarlar. İkinci dil ile karşılaştıklarında, ardışık iki dilliler

genellikle önce bir sessiz bir dönem geçirir ve daha sonra o dili kullanmayı denerler. Özellikle okul öncesi dönemde çocukların, ilk aşamada yeni karşılaştıkları bir dili kullanmamaları veya akranlarıyla bir kaç hafta konuşmamaları gayet rastlanabilir bir durumdur. Bu aslında, çocuğun aktif öğrenmesinin bir parçasıdır. İkinci dili ana dil gibi konuşma noktasında eğer yeterli girdi alırlarsa, ardışık iki dilliler eş zamanlı iki dilliler kadar iyi konuşabilirler (Katsos ve Alexopoulou, 2011).

İki dilli çocuklar, eş zamanlı veya ardışık far etmeksizin, kelime seçme konusunda tek dillilere oranla bazı durumlarda yavaş kalabilirler. Çünkü belirli bir durumu ifade etmek için kelime hazinelerinde birden fazla seçenek arasından seçim yaparlar. Aynı zamanda, her dildeki kavramlar arasında eleme yaparak diller arası geçiş yaparlar ve bu sayede farkında olmadan, iki dili zihinde işleyerek önemli zihinsel deneyimler elde ederler.

İki dilliliği etkileyen etmenler. Gelişen ve değişen dünya yaşantısında küreselleşme hareketleri, çok kültürlü toplumların sayısında artış meydana getirmiştir. Genellikle birlikte yaşayan farklı toplumlar içinde yetişen bireyler ve aileler birden fazla toplum kimliğine bürünürler (Arnarsdóttir, 2012). Farklı toplumlar içerisinde dolayısıyla farklı diller ile de etkileşim içerisinde olurlar ve çoğunlukla tek dilli değil de iki dilli bir şekilde yaşamlarını sürdürürler. İki dillilik, bir bireyin değişen dil becerilerinde en az iki dilde dili kullandığını gösteren bir dil olgusudur (Okurinmeta, 2013). İki dilli olma farklı dilleri farklı koşullarda kullanma olanağını sağladığı gibi farklı durumlara adapte olma imkânı da sağlar. Günlük yaşantılarında, evde farklı bir dil kullanan bireyler, okulda veya iş yerlerinde başka bir kullanabilmektedirler. Bir dilden diğerine geçiş yaparak sadece kullanılan dilin kendisi değil aynı zamanda dilin gerekliliği olarak kültürel koşullarda değişmektedir (Velez, 2016).

Tam olarak kelime anlamı verilmeye çalışıldığında iki dillilik, "iki dili bilme veya konuşma" olarak tanımlanabilir. Ancak bu tanımlama çok genel bir tanım olarak kalır ve içeriğinin tam olarak açıklanmaması bir çıkmaz olarak karşımıza çıkar. Bu nedenle, kimin iki dilli olduğu ve iki dilliliğin içeriğinin nasıl olduğu konusu, bu kavramı inceleyen araştırmacılar tarafından her zaman tartışma konusu olmuştur. Baker' a (2003) göre, iki dilliliğin tanımında dikkat edilmesi

gerekilen nokta, iki dillilik kabiliyeti ile dillerin kullanımı arasındaki ayrıma bakmaktır. Başka bir deyişle, birey iki dili de konuşma kabiliyetine sahiptir ancak pratikte sadece birini kullanıyordur veya iki dili de kullanıyordur fakat birinin kullanım oranı çok fazladır, işte bu ayrıma dikkat edilmesi gerektiğini söylemektedir.

Genel anlamıyla dilin edinildiği yaşa bakıldığında iki dillilik farklı tanımlanabilir. İkinci dilin edinilmesi çocuklukta oluşmuşsa bu erken 'iki dillilik' ve eğer gençlik yıllarında oluşmuşsa 'geç iki dillilik' diye tanımlanır. Başka şekilde ifade etmek gerekirse, üç yaşına kadar olan erken iki dillilik, ergenliğe kadar olan ise geç iki dillilik olarak nitelenebilir. Buna ek olarak, erken ve geç iki dillilik, ikinci dilin edinilmesi ve öğrenilmesiyle de ilişkilendirilir ve bu ilişkiye göre birey ikinci dil öğreniyorsa geç iki dilli ama eğer ediniyorsa bu erken iki dillidir denilebilir (Putra, 2014).

Bu bağlamda ana dil ediniminden esinlenerek ikinci dil edinimini açıklamaya çalışan iki farklı görüş vardır. Bunlardan ilki, insanların, özellikle de çocukların, dil edinme kabiliyeti onların dil öğrenmelerini etkileyen önemli bir araç olduğunu söyleyen Chomsky'nin Dil Edinim Aracı (Language Acquisition Device - LAD) teorisine göre açıklamaya çalışan Brown (2007), dil edinim aracını dört temel özelliğiyle anlatmıştır;

1. Çevredeki sesleri konuşma seslerinde ayırma kabiliyeti
2. Dilsel verilerin daha sonra değerlendirilebileceğini fark etmek
3. Sadece belirli tür dilsel sistemin mevcut olduğu ve diğerlerinin olmadığı gerçeği
4. Mevcut dilsel girdi sisteminin dışında çok basit bir sistemi oluşturmak için gelişen dil mekanizmasına uyum sağlamak

İkinci görüş ise, çocukların dil edinim sürecinde tam olarak olgunlaştığı 'kritik dönemin' oluşumundan bahsetmektedir. Genellikle iki yaş ila ergenlik dönemi arasındaki dönemi temsil eden dil edinmek için kritik dönemde, ikinci dil öğrenme aşamasında çocuklar yetişkinlerden daha iyi öğrenirler ve bunun sebebi de yaşça genç olanların daha kolay öğrenebilmesiyle bağlantılı olmasıdır (Contesse, 2009). Buna ek olarak, iki yaşında beynin dil edinimi için tam

olgunluğa ulaşamamışken diğer taraftan ergenlikten sonra da beynin esnekliği ve gelişim hızını yavaşlattığı için bu amaç doğrultusunda pek çaba göstermemesi ortaya konabilir. Yaşça daha küçük olan öğrenenlerin beyinlerin nöro-masküler yapıları, onların telaffuz özelliklerini algılamalarını ve yetişkinlerden daha akıcı konuşmalarına izin verir (Putra, 2014).

İki dilliliğin etkileri. Son yıllarda yapılan araştırmalarda, (Chibaka, 2018; Tabatadze, 2014; Al-Amri, 2013; Grosjean, 2012) iki dilliliğin çocukların farklı özelliklerinin gelişimine büyük etkisini olduğunu kanıtlamıştır. İki dilli çocukların sosyal ve zihinsel gelişimlerinin yanı sıra akademik başarıda da avantajlı oldukları ortadadır. İki dilliliğin, çocuklara erken yaşlarda sağladığı birçok avantajın yaşamlarının sonraki dönemlerinde de fayda sağlayacağı inkâr edilemez bir gerçektir. İki dil bilmenin hayata iki farklı yönden bakmak sayılabileceği gibi, insanların kendilerini hayata iki kişi olarak da hazırlayabileceği anlamına gelir. İki dilliliğin sadece olumlu etkilerinin değil de olumsuz etkilerinin de olduğuna inanılmaktadır.

İki dilliliğin bilişsel etkileri. İki dilliliğin sağladığı avantajların başında, zihinsel esneklik kabiliyeti gelmektedir. İki dilli çocuklar, diğer çocukların aksine iki dildeki bilgileri alıp zihinsel olarak işler ve daha sonra bunu dilsel olarak dışa vururlar. Bu, büyüme çağındaki çocuklara olumlu etki sağlayarak zihinsel olarak gelişimlerini sağlamaktadır (Rogers, 2014). İki dilliliğin beyne iki muhtemel faydası vardı. Bunlardan birincisi, iki dildeki kelimeleri bilmek ve bu dilleri dili kullanmak meta bilişsel farkındalığı artırır ve Alzheimer hastalığının başlama ihtimalini geciktirir. İkincisi ise, iki dilin ifadelerini beyinde kodlayarak kullanmak bilişsel kapasite gelişimini arttırmaktadır (Bassetti ve Cook, 2011). Yürütücü işlevler, bir amaç doğrultusunda davranışlarını kontrol eden bilişsel süreçlerdir. Bu karmaşık bilişsel beceriler, davranışları planlama, gereksiz bilgileri ayıklama ve yaratıcı düşünme gibi yetenekler için oldukça önemlidir. Yürütücü işlev becerileri yaşam içerisinde yaşa bağlı olarak azalma gösterebilirler. İki dilliliğin bu becerileri sürekli hareketli tuttuğu gerçeğini göz önünde bulundurarak, çocukları iki dilli yetiştirmek yürütücü işlev becerilerini yaşam boyu daha aktif tutmayı kolaylaştırmaktadır (Antoniou, 2019). De Caro ve Beilock (2009) yürütücü işlevi, önemli ve gerekli bilgiyi ayıklayarak geri kalanını çıkartmak ve

ilgi duyulanı alarak gerekli şekilde kullanmak olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca, dili kullanmadaki beceriler ile yürütücü işlev becerileri arasında doğru bir orantı olduğunu ve bunun da geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Tüm yaşamları boyunca iki dili kullanarak zihinsel gelişim sağlayan bireyler yürütücü işlevde de ilerleme kaydetmektedirler. İki dili kullanırken, dil ile alakalı beyin ağları arasında yürütücü işlev için özel bir düzen kurulur ve daha iyi bir zihinsel performans sağlar (Bialystok ve diğ, 2012). İki dillilerde, yürütücü işlev etkileri ile zihinsel becerileri kullanabilme yeteneği, yaştan artmasıyla bir düşüş yaşayabilir ama iki dilliler, tek dillilere göre bu durumdan fazla etkilenmezler. Bununla birlikte erken yaşa bağlı olarak, yürütücü işlev performansı ve dikkat kontrolü iki dilli çocuklarda daha çok gelişmiştir (Bialystok, 2007). İki dil ile ilgilenirken beynin fazladan işlevler yürütmesi ve üretmesi beynin ilgili alanlarının iki dilli çocuklarda daha farklı çalışması ile ilişkilendirilir. Bialystok ve arkadaşları (2004), beynin sürekli iki dil ile ilgili işlem yapmasından dolayı iki dillilerde yürütücü işlevin tek dillilere oranda daha aktif olduğunu ve bunun altında yatan sebebin de, yürütücü işlev yetisinin beyinde bulunan serebral kortekste olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ana dil ile ikinci dil arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri saptama çalışmaları yürütmüşlerdir. İki dillilerin sahip olduğu diller sürekli aktif şekilde işlediğinden yürütücü işlev becerilerinin de aktif olması ve bundan dolayı sadece dilsel süreçlerin değil beyinle ilişkili diğer işlemlerin de çalışması kaçınılmazdır. Böylece, dil alanındaki kabiliyetlerini bilişsel uyarıcılar sayesinde örüntüler oluşturma, bir enstrüman çalma ve foto-biliş gibi becerileri öğrenmeye yansıtabilirler. Tıpkı bahsedilen bu beceriler gibi birden fazla dili kullanabilme, daha fazla bilişsel gelişim sağlamaktadır, çünkü dili etkin kullanma insanoğlunun elde ettiği en karmaşık meziyetlerden biridir ve doğrudan beyindeki bağların aktifleşerek çalışmasıyla ilişkilidir (Park ve diğ, 2014).

İki dilli çocuklar, karar verme, yaratıcı düşünmenin erken yaşta bilişsel gelişimi hızlandırması ve iletişimdeki duyarlılık gibi birçok bilişsel kaynaklı avantajı ellerinde tutarlar. Nitekim iki dilliler her nesneyi ve düşünceyi iki veya daha fazla şekilde ifade edebilme yeteneğine sahip olmanın yanında yazışma ve konuşmalarını farklı dillerde farklı yöntemlerle ifade edebilmektedirler. İki dilliler daha esnek ve yaratıcı düşünebilme ve anlam ve görsel ve terimsel ifadeleri farklı anlamlandırma yeteneğine sahiptirler. Tüm bu becerileri bilişsel

bir işleme süreci dâhilinde gerçekleştiren iki dilliler, tek dillilerle kıyaslandığında başka aksan ve diller ile karşılaştıkları zaman hemen düşünme süreçlerinin devreye girmesiyle farklılığı keşfedebilmektedirler (Wei, 2001). İki dilliliğin daha fazla bilişsel kazanım sağladığına yönelik Baker (2011) yaptığı bir çalışmada, İki dillerin 15 farklı sözel ve sözel olmayan kazanım ile 18 IQ testi kazanımından tek dillige göre daha fazla puan alarak oldukça yüksek başarı sağladığını belirtmiştir. Hamers ve Blanc (2000), iki dilli çocukların bulundukları ortama ve koşullara göre iki dilin konuşma özellikleri arasında ayırım yapabilmek için algılama becerileri geliştirmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu çocukların ayrıca, kısa bir süre içerisinde kullandıkları dillerde ilerleme kaydetmeleri için öze bir zihinsel işleme yeteneğine sahip oldukları ve bundan dolayı da üst bilişsel bir dil yeteneğine sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca, çocuklarda okuma ve algılama becerisinin gelişmişliğini belirten ve dil becerileri ile sembolik iletişim becerisini geliştiren bilişsel bir ağ yapısı olarak adlandırılan üstdil farkında lığının, iki dillilik ile bağları mevcuttur. İki dilliliğin, dil yapısının düzenleme, detayları ve anlam karmaşasını fark etme ve dil gelişim sürecini kontrol etme gibi üstdil becerilerini geliştirdiği kabul edilir (Napa, 2017).

İki dilliliğin sosyolojik etkileri. İki dilli olma çocukları, aileleri, kültürleri ve yaşadıkları toplumla sıkı bağlar ile bağlar. Tüm bu bağlar ise çocukların öz benlik ve kimlik algısına yardımcı olur. Toplum içerisinde dil aracılığıyla sıkı bağlar kuran iki dilli çocuklar, kolayca arkadaşlıklar ve iyi ilişkiler kurabilirler. İki dilliliğin yan etkilerini olacağı düşüncesi ve toplumda bu yönde tepkiler olsa da, iki dilliliğin zararlı bir olgu olmadığı ve hem bireylere hem de topluma fırsatlar sunduğu inkâr edilemez. Bu fırsatların elde edilmesi için hükümetler yabancı dilin öğrenilmesini teşvik etmeli ve bunu sadece kısmi iletişim için değil profesyonel kullanım anlamında işleme koymalıdır. Özellikle göçmen ailelerin, sağlık ve eğitim hizmetlerinden daha verimli yararlanabilmeleri için kendi dillerinin yanında, gittikleri ev sahibi ülkelerin dillerini geliştirmeleri tavsiye edilir (Dewaelee, 2015). İki dilliliğin toplum içindeki belki de en büyük faydası, kişisel iletişimi arttırması ve buna da en temel toplum yapısı olan ailede

başlamasıdır. İki dillilik aile bağlarını ve dolayısıyla aile bireyleri arasındaki bağları güçlendirir. Çocuklar farklı ana dile sahip ebeveynlerin her ikisiyle farklı dilde konuşmaya çalışarak kendilerini ebeveynlerine daha yakın hissederler, çünkü dil önemli bir bağlanma aracıdır. İki dillilik ayrıca, çocukları geniş ailedeki diğer aile bireyleriyle özellikle dede ve nineleriyle yakınlaştırır. Bu sayede iki dillilik, ailede ve toplumdaki ilişkileri geliştirir (Raguenaud, 2009). Çocuklar, kendi ana dillerinin rahat konuşulduğu, öğrenmeyi gerçekleştirdiklerinde övülen ve teşvik edilen ortamlara ihtiyaç duyarlar. Çocukların dil öğrenmesinde ve kullanmasında ebeveynlerin tavır ve inançları önemli etkenlerdir. Bu bağlamda, iki dilli çocukların sosyal çevresinin önem verdiği veya daha kıymetli gördüğü dile, çocuk daha fazla odaklanırken diğer dile daha az önem verir. Bu durum, iki dilliliğin gelişiminde sosyal ilişkilerin ne denli önem arz ettiğini gösteriyor (Arnarsdóttir, 2012).

İki dilli çocuklar, sahip olduğu dilleri farklı durumlarda ve farklı etnik kökene sahip toplumlarda kullanarak insanların yaşayışları ve kişilikleri hakkında fikir sahibi olabilmekte ve dolayısıyla böylece sosyalleşebilmektedirler. Etkileşimde oldukları insanların konuşmalarından ipuçları elde ederek doğru dili seçmekte ve doğru frekanstan insanlar ile iletişime geçebilmektedirler. İki dil olmanın bir sosyokültürel kazanımı da, olaylar ve problemlere empati ile yaklaşarak daha analitik düşünme ve akılcı yaklaşmaktır. İki dilli çocuklar, erken yaşta dili öğrenirken dil altyapıları onlara farklı bakış açısı geliştirme imkânı sağlar ve bu da onlara erken yaşta ego merkezliliğinden uzaklaşma şansı verir. Ego merkezliliğinden uzaklaşma, farklı perspektiften düşünme ve bilişsel yeteneği geliştirir (Weil, 2012). Farklı insanları ile iletişime geçme ve farklı toplumları tanıma iki dilliliğin belki de en önemli kazanımlarındandır. Sosyalleşmenin daha geniş bir boyut kazandığı ve sosyokültürel etkileşimin sağlandığı iki dilli iletişimde karşılıklı kültürel paylaşımlar da gerçekleşmektedir. Farklı kültürlerden farklı insanlar ile iletişime geçen, iki dillilere daha fazla anlayışlı olma özelliği kazandırır. Çünkü dil, kültürün önemli bir parçasıdır ve iki dil konuşabilme farklı kültürdekileri anlayıp onlarla empati kurabilme anlamına gelir (Baker, 2000). İki dili işleme sürecinde beyin, birden fazla işlevi yapar, hatırlar ve yeni bilgileri kolaylıkla öğrenir. Bu avantajı elinde tutan iki dilli çocuklar, erken yaştan itibaren daha geniş perspektifte düşünmeye meyilli

olurlar, çünkü tüm yaşamları boyuca en az iki farklı kültür ile iç içe olur ve farklı kültürleri anlamaya çalışarak onlardan kazanım elde ederler (Takala, 2016).

İki dilliliğin diğer etkileri. İki dillilik, diğer olumlu etkilerinin yanında çocukların akademik gelişimlerine, dilsel beceri gelişimlerine ve kariyer gelişimlerine de katkı sunar. Çocukların okula hazır olma durumu ve okul başarıları, direkt olarak dildeki beceri ve başarılarından etkilenmektedir. İki dil arasında bilgi alışverişi yaptıklarından, iki dilliler daha esnek düşünebilmekte ve öğrenme sürecinden daha soyut düşünebilmektedirler. İki dilli çocuklar, genel olarak dil becerilerinin yanında çocukların analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğinden matematik ve fen becerisi gerektiren derslerde de başarı sergilemektedirler (Raguenaud, 2009). İki dilli düşünme becerisine sahip olma ve bunu akademik gelişim yolunda kullanabilme, çocuklara geleceklerine yön verecek üniversite eğitimleri için iyi eğitim kurumlarına gitme imkânı sunmaktadır. Bu bakış açısıyla erken yaşta öğrenilen diller gelecekteki eğitim başarısını ve tercihlerini doğrudan etkilemektedir. Thordardottir (2015), okul öncesi çağıdaki çocuklar üzerine yaptığı araştırmasında, dile maruz kalma oranı ile akademik başarı arasında doğru bir orantı saptamış ve birden fazla dile maruz kalarak bu dilleri öğrenme, çocuklarda akademik etkinliklere yönelik olumlu tutum geliştirdiğini tespit etmiştir. Bunun yanında, iki dilli çocukların üst dil gelişimlerinde ideal bir gelişim imkânı yakaladıkları ve tek dillilere oranla kavramların telaffuz ve yazılı hallerinde anlamsal çıkarımlar yaptıkları gözlemlenmiştir (Katsos ve Alexopoulou, 2011). İki dilliler, bilgiye ulaşma noktasında avantajlı durumlarını kullanarak daha farklı dillerdeki daha fazla kaynağa farklı kaynaklardan ulaşarak dünyadaki olaylardan haberdar olurlar. Ayrıca, elde ettikleri bu geniş yelpazeli bilgileri kullanarak hem akademik olarak gerekli bilgilere daha çabuk ulaşır hem de toplum içerisindeki çevrelerindeki bilgilendiriri ve bu şekilde sahip oldukları iki dillilik özelliğini kullanarak popülerite, saygı ve öz güven elde ederler (Raguenaud, 2009). Kültürün dil ile birlikte aktarıldığı gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, iki dillilerin iki kültürel özelliklere de sahip olduğu söylenebilir. Nitekim bu özellik onların, kültür şoku yaşama ihtimalini daha aza indirmektedir. Kültürler arası geçişi bu şekilde atlatan iki dilliler, başka kültürlerle kolay adapte oldukları için insanlarla daha etkili bir iletişim içerisinde olurlar. Genç yaşta bu denli iletişim becerisine sahip

olmak, iki dillileri psikolojik olarak rahatlatır ve öz güvenli bireyler yapar (Chibaka, 2018).

İki dilli olmanın, çocukların geleceğini şekillendirme adına yapacağı en büyük fayda onları iş yaşantısına hazırlamaktır. İş piyasasında iki dilli kişilerin daha fazla ayrıcalıklı ve kabul gören kitleler olması onları tek dillilerden ayırmaktadır. İki dili de etki olarak kullanan kişiler küreselleşen dünyada aranan elemanlardır. Farklı diller bilmek, geniş iş piyasasına sahip olmak ve yapılan işin başka kültürlerde temsilcisi olmak demektir (Takala, 2019). İki dilli bir birey başka ülkelerdeki insanlarla iletişime geçerek daha rahat iş imkânı bulabilmenin yanında, bu ülkelerdeki imkânlardan da yararlanabilmektedir. İç içe geçmiş ticari ilişkilerden dolayı, küresel ticaretin gereği olan yabancı dil becerileri olan elemanları talep etmektedir.

İki dilliliğin olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerinin de olduğunu ve hatta bu etkilerin ağır bastığını savunanlar az değildir. İki dillilik gelişen ve önem kazanan bir kavram olmasının yanında bu kavrama karşı bazı önyargılar da mevcuttur. Çocuğunu iki dilli yetiştirme konusunda kararsız olan ebeveynler, iki dilliliğe karşı öne sürülen ön yargılar karşısında endişeli hale gelebilmekte ve bundan dolayı çocuklarını iki dilli yetiştirmekten vazgeçebilmektedirler. Birçok olumlu etkisinin ve kazanımının olduğu kanıtlanırsa da iki dilliliğe karşı farklı olumsuz görüşler de mevcuttur. İki dilliliğin tartışılan olumsuz etkileri arasında, dil karmaşasının olduğu ve bu karmaşanın düşünme yetisinde bir geriliğe neden olduğu ifade edilmektedir (Al-Amri, 2013). Schambach (2006), yaptığı araştırmada iki dilliliğe yönelik ön yargıları şöyle sıralamaktadır;

- Çocuklar iki dili aynı anda öğrenemeyeceği için iki dillilik doğal bir durum değildir.
- Çocuklar iki dilli birbirinden ayıramayacağı için iki dili aynı anda konuşur ve karıştırırlar.
- İki dilli çocuklar, iki dili de iyi bir şekilde öğrenemezler ve tek dilli çocuklara göre yarım dilli sayılırlar.
- İki dilli yetişen çocukların hiç ana dili olamaz.

- İki dili öğrenmeye çalışan çocuklar, dil gelişiminde akranlarına göre geç gelişim gösterirler.
- İki dilliliğin mantıklı bir kuramı yoktur dolayısıyla harcanılan emek boşuna olur.
- İki dilliler, tek dilliler kadar zeki olamazlar.
- İki dilliler, duygularını ifade etmede zorlanırlar.
- İki dillilerin hayal dünyası geniş değildir, bu nedenle konuşma konusunda becerikli ve yaratıcı değildirler.
- İki dillilik konuşma bozukluklarını tetiklemektedir.
- İki dilli çocuklar, genellikle çoklu kişilik karmaşası yaşarlar.
- İki dilliler, aşağılık duygusuna sahiptirler.

Çocukların iki dil öğrenirken dillerdeki kelimeleri bir birine karıştıracağı görüşü üzerine Bhutta (2014), bunun çocuklar için gayet normal bir süreç olabileceğini ifade etmiştir. Çocukların beyni dil öğrenirken yaşları itibarıyla daha gelişme evresindedir. Bu sebeple, beyin gelişmeye devam ettiği için çocuklar doğal olarak iki dilin ayırımına tam anlamıyla varamayabilirler. Bu nedenle, iki dilli çocukların diğer çocuklara oranla dil karmaşası yaşamaları gayet normaldir. Dil öğrenme sürecinde belirli durumlarda dil kullanımında bazı karışıklıkların yaşanması öğrenmenin doğasıyla ilişkilidir ve bu durum, iki dilli çocuklar için bir sorun arz etmemektedir. Ayrıca, iki dilli çocuklarda dil geriliği olduğuna dair özellikle ebeveynlerin endişelerinin yersiz olduğu ve iki dili aynı anda öğrenen çocukların biraz daha geç konuşmaya geçebileceği ve bunun da sadece geçici bir gecikme olduğu açıktır (Baker, 2011).

İlgili Araştırmalar

Okul öncesi eğitim programı ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar genellikle programın değerlendirilmesi ve okul öncesi öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri üzerinedir. Okul öncesi eğitiminde dil eğitimi ve yabancı dil eğitimi üzerine Türkiye'de hazırlanan bazı yüksek lisans ve doktora tezleri farklı boyutları incelemektedir. Uysal (2015) "Sözcük Öbeklerini Kullanarak Okul

Öncesi İngilizce Öğrenimi Üzerine Bir Çalışma" başlıklı çalışmasında okul öncesindeki çocukların sözcük öbeklerini öğrenme ve üretiminin incelemiştir. Yazıcı ve İter (2008) tarafından yayınlanan "Okul Öncesi Dönemde İki Dilli/Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreci" isimli makale okul öncesi dönemdeki çocukların iki dil sürecini belirli sınırlar içerisinde ve dilbilimsel açıdan inceleyen bir tarama çalışmasıdır.

Yurt içinde yapılan araştırmalar. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında Aksu (2021) araştırmasında, Fransa'da yaşayan Türk asıllı iki dilli çocukların Fransızca ve Türkçe konuşma kaygılarını incelemeyi amaçlamıştır. Belirli değişkenlere göre çocukların konuşma kaygıları analiz edilmiştir. Fransa'da yaşayan iki dilli Türk çocuklarının Türkçe- Fransızca dil ve konuşma kaygısını ölçmek için geliştirilen likert tipi ölçek kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında elde edilen verilere göre, İki dilli çocukların ana dil ile ikinci dili arasında yaşadıkları kaygı farklılık göstermektedir. İki dilli çocukların genel anlamda Fransızca diline karşı orta düzeyde kaygı sergilemişken ana dilleri olan Türkçeye karşı orta ve yüksek düzeyde kaygı değerlerine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Çocukların konuşma kaygıları yaşa göre farklılık göstermesine rağmen cinsiyet değişkenine göre farklılık sergilememiştir. Sonuç olarak iki dilli çocukların Türkçe dersine katılma düzeyleri ile hem Türkçe hem de Fransızca konuşma düzeylerindeki artışın ters orantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yorgun (2020), ilkokula hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek için okul öncesine devam eden ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan çocukları çalışmanın ana teması olarak belirlemiştir. Betimsel-ilişkisel tarama deseni kullanarak oluşturduğu çalışmanın örneklemini, okul öncesi eğitime devam eden, ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan toplam 445 çocuktan oluşmaktadır. Verileri toplanmasında "Gelişimsel İlkokula Hazır bulunuşluk Ölçeği" kullanılmış ve elde edilen veriler Tek Faktörlü Varyans Analizi, İki Faktörlü ANOVA ve t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler neticesinde, okul öncesi eğitime devam eden anadili Türkçe olmayan ve ana dili Türkçe olan çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin sosyal duygusal gelişim, fen teknoloji ve matematik gibi alt boyut sonuçları ile ölçeğin toplam puanı

arasında anlamlı bir fark saptanmadığı belirlenmiştir. Ancak, okuryazarlık, iletişim ve dil alt boyutları ile anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

Gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise, okul öncesi çağıdaki çocukların dil gelişimleri ile eğitim ortamları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. MEB' e bağlı okullarda okul öncesi eğitime devam eden toplam 150 çocuğun çalışma grubunu oluşturduğu bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla Okul Öncesi Eğitim Ortamını Değerlendirme Ölçeği ve Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiki analizinde iki yönlü varyans analiz, t- testi, tukey testi ve pearson korelasyon testi uygulanmıştır. Sonuç olarak ana okullarının ve anasınıflarının toplam kalite düzeyinin yeterli olmadığı, okullardaki motor etkinlikler, dil ve mantık yürütme ve kişisel bakım becerileri ile çocukların alıcı dil gelişimi arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (Serdaroğlu, 2019).

Hamarat (2019) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan, 36-76 ay grubu, ikinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil puan ortalamaları arasındaki farkı incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş 36-76 ay grubu 311 çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve TİFALDİ testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, tek dilli olan ve ikinci dil eğitimi almayan okul öncesi çocuklarının test puanları, ikinci dil eğitimi alan veya iki dilli olan okul öncesi dönem çocuklarından kısmen yüksek çıkmıştır.

Çelik (2019) tarafından yapılan çalışmada, öz bakım becerileriyle ilişkili kazanımların gerçekleşme düzeyi ve okul öncesi eğitim programındaki dil gelişiminin incelenmesine yönelik okul öncesi öğretmenleri ve velilerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çanakkale ilinde bulunan bağımsız anaokullarında görev yapan 51 okul öncesi öğretmeni ve 132 veliye anket göndererek elde edilen verilere göre, okul öncesi eğitim programında yer alan öz bakım becerileri ve dil gelişimi alanlarıyla ilişkili kazanımlar yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu nedenle, eğitim programındaki dil gelişim ve öz bakım becerilerinin gerçekleşme oranı doğru orantılı olduğu ortaya konmuştur.

Yaptıkları araştırmada Başaran ve Ulubey (2018), MEB'in 2013 yılında pratiğe geçirdiği okul öncesi eğitim programının değerlendirmesini amaçlamışlardır. Program değerlendirme yaklaşımlarından Provus'un Farklar Modeli araştırmanın özünü oluşturmuştur. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmanın örneklem grubunu 62 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda 62 öğretmene Okul Öncesi Eğitim Programını Değerlendirme Anketi uygulanarak ve nitel boyutunda ise çalışma grubundaki öğretmenlerde gönüllü olan 15 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak veriler elde edilmiştir. Çalışmada nicel verilerin analizi betimsel analizlerle, nitel veriler için ise yapılan görüşmelerin betimsel analiz yöntemiyle ile analiz edilmesiyle yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşüne göre, okul öncesi eğitim programı belirlenen kriterler önemli ölçüde ulaşmış ama öğrenme merkezleri, aile katılımı ve rehberlik ile alakalı kriterlere istenen düzeyde ulaşamadığı tespit edilmiştir.

Diğer bir çalışmada Çabuk ve arkadaşları (2018) araştırmalarında, okul öncesine devam eden iki dilli ve tek dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin uygulamaları, sınıf düzenlemeleri ve eğitsel dokümanları incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırma ekibinin hazırladığı gözlem formu, doküman incelemesi ve İki Dilliliğe Yönelik Öğretmen Görüşme Formu belirlenmiştir. Bir durum çalışması olan bu araştırmanın sonucunda, Öğretmenlerin çoğu tek dilli ve iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlığa yönelik olumlu tutum geliştirmedikleri saptanmıştır.

Söylemez (2016), tarafından yürütülen bir çalışmada, anasınıflarında okul öncesi eğitime devam eden ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocukların kavram ve dil gelişimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen anasınıflarında eğitim gören 5 ve 6 yaşlarındaki 195 çocuk oluşturmaktadır. Ayrıca veri toplama aracı olarak Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği ve Marmara Gelişim Ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, cinsiyet değişkeninin ikinci dil eğitiminde dil ve kavram gelişimi açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı, ikinci

dil eğitimi alan ve almayan çocukların yaş gruplarının farklılıklarında ise kavram ve dil gelişimi açısından anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Erken çocukluk dönemi üzerine yaptıkları araştırmada Çetintaş ve Yazıcı (2016), erken çocukluk dönemindeki iki dilli eğitim pratikleri üzerine öğretmen deneyimlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Anasınıfları ve anaokullarındaki uygulamaların incelenmesine yönelik bu araştırmada, iki İngilizce öğretmeni ve iki okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. İki dilli eğitim veren okullarda çalışan bu öğretmenlerin ana dilleri İngilizce veya Türkçedir ama hepsi de iki dilli öğretmenlerdir. Veri toplama yöntemi olarak bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmış ve araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ses kaydı alınan görüşmeler transkript edilerek analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin analizleri sonucunda, erken çocukluk döneminde iki dilli eğitimin gerekli ve önemli olduğu sonucu çıksa da, bu eğitimin sağlıklı şartlarda verilebilmesi için gerekli alt yapı ve öğretmen eğitimin önceden sağlanması neticesi ortaya çıkmıştır.

Küçük (2016) tarafından yapılan çalışmada ise, okul çağındaki tek dilli ve iki dilli çocukların ifade edici ve alıcı dil becerileri ile okul olgunluğu düzeylerini çeşitli değişkenlere göre karşılaştırarak incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir'de 6 okulda bulunan 93 tek dilli ve 97 iki dilli toplam 190 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak TİFALDİ Testi ve Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. Ayrıca çocukların velileri ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek demografik bilgiler elde edilmiştir. Analiz aşamasında ise, dil becerileri ile okul olgunluğu bağlantılı etkenleri değerlendirmek için ki-kare, t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iki dilli çocukların tek dilli çocuklara göre daha kötü sosyoekonomik şartlarda yaşadığı ve bununda TİFALDİ Testi sonuçlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ailenin eğitim düzeyi, ekonomik kazanımları ve kardeş sayısı gibi etmenlerin çocukların okul olgunluğunu etkilediği ve iki dillilik ile okul öncesi eğitimin, dil becerilerinin gelişimi ve okul olgunluğunu etkileyen en önemli etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başka bir çalışma olan Koşan'ın (2015) çalışmasında ise, okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde birinci sınıfa devam eden daha önce okul öncesi eğitim almış 150 çocuk, okul öncesi eğitim almamış 150 çocuk, 15 okul öncesi öğretmeni ve 15 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çocuklara yönelik Metropolitan Okula Hazır Bulunuşluk Testi ve Peabody Resim Kelime Testi ile öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, okul öncesi eğitim alan iki dilli çocukların okula hazır bulunuşlukları, okul öncesi eğitim almayan iki dilli çocukların hazır bulunuşluklarından daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler sonucunda ise, okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenleri okul öncesi eğitim alan iki çocukların okula hazır bulunuşluklarının almayanlara oranda belirgin oranda yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Seçer (2015) tarafından, ana dili Türkçe olan ve iki dille büyüyen çocukların sosyal gelişimleri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır. İstanbul ilinde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubundaki tek dil konuşan ancak iki dille yetişen 150 çocuk ile yapılan bu çalışmada Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme - 30 Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda ise ; iki dille büyüyen ve ana dili Türkçe olan çocukların anksiyete içe dönüklük ve sosyal yetkinlik bakımından karşılaştırma yapılmış ve istatistiksel açıdan aralarında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Ayanoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların sosyal gelişiminin araştırılmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda yürüttüğü araştırmasında, betimsel tarama modeli benimsenerek 87 okul öncesi öğretmene anket uygulanmış ve böylece veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin demografik bilgileri, iki dilli ve tek çocukların sınıf içi gözlemlenen özelliklerine göre yüzde ve sıklık hesaplanmasına tabi tutulmuştur. Çocukların sosyal gelişimine yönelik öğretmen görüşleri alt gruplar oluşturularak analiz edilmiştir. Anket sorularına verilen cevaplar, t-testi ve ANOVA parametrik testi ile değerlendirilmiş ve çalışmanın sonucunda, sosyal gelişim açısından

okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların gelişimine olumlu katkısı olduğu ve iki dilli çocukların sosyal iletişimde daha aktif olduğu tespit edilmiştir.

Arı (2015) araştırmasında, iki dilli Türk velilerin ve çocuklarının Türkçeyi daha iyi öğrenmeye yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, Fransa'da Türk kültürü ve Türkçe derslerini alan farklı şehirlerdeki 51 ilkokul öğrencisi ve bu öğrencilerin 29 velisi oluşturmaktadır. Çalışmada iki dilli Türk çocuklara bir anket uygulanmıştır. Uygulanan ankette 3'lü likert tipi 41 madde yer almakta ve iki bölümden oluşan anketin ilk bölümünde çocukların demografik bilgilerine yönelik sorular yer alırken ikinci kısmında ise Türkçe dersleri yönelik görüşlerini irdelleyen açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemleri kullanılmış ve derslere yönelik görüşlerinin incelenmesinde Pearson ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, iki dilli Türk çocuklarının eğitimini aldıkları Türkçe dersine bakış açıları ile bu çocukların velilerinin ana dili kullanmaya yönelik görüşleri aynı doğrultuda pozitiftir.

Özer (2013) yaptığı çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların ikinci dil öğrenmeleri ile ana dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul öncesi eğitime devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocukların ikinci dil öğrenmeleri ile ana dil gelişimleri arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubu, Adana ilindeki İngilizce eğitim veren bir özel okuldaki 59 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların ana dil gelişimlerinin düzeyini belirlemek için bir dil testi hazırlanmış ve bunun için Potage Gelişim Tarama Envanterinden yararlanılarak düz anlatım dil aktivitesi uygulanmıştır. İngilizce eğitimi alan çocuklara ayrıca başarı testi de uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların dil testinden aldıkları puanlar ile İngilizce başarı puanları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki ortaya çıkmış ve ana dil ile ikinci dil arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

İncelenen başka bir çalışmada ise Canan (2012), okul öncesi eğitim alan tek dilli ve iki dilli çocukların dil gelişimini çeşitli kuramları inceleyerek zihin kuramı üzerinde iki dilli olmanın etkilerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'daki özel anaokullarına devam eden 18'i erkek, 12'si kız

toplam 30 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki çocukların yaşları 48 ila 72 ay arasındadır. Veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi formu ve İki dilli Çocuk Bilgi Formunun yanı sıra Türkçe Erken Dil Gelişim Testi ve Üstdil Becerileri İşlemleri testi kullanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının olduğu araştırmada test puanlarının ilişkisini saptamak için t-testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda ise, zihin gelişimi kuramına göre tek dilli veya iki dilli olmanın istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu, ama üst bilişsel becerilerin ise hiç bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Erdil (2012) yaptığı çalışmada, öykü tekrar ve sohbet anlatımı bağlamında tek dilli ve iki dilli Türk çocuklarının Türkçe dil kabiliyetlerindeki farklılıkların ve benzerlikleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma kapsamında, Türkiye'deki tek dilli çocuklar ile Hollanda'daki iki dilli Türk çocukları karşılaştırılmıştır. Çalışma grubunu, 11'i erkek, 9'u kız olmak üzere 20 iki dilli ve 7'si erkek, 13'ü kız olmak üzere 20 tek dilli toplam da ise 40 çocuk oluşturmaktadır. Bu çocuklardan tek dilli olanların yaş ortalamaları 5.8 iken iki dilli olanların ise 5.9'dur. Çalışma grubundaki çocuklardan öykü tekrar anlatımı ve sohbet aracılığıyla konuşma dil örnekleri alınmıştır. Elde edilen bu veriler SALT dil örneği analiz programı ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öykü tekrar anlatımı ve sohbet aracılığıyla elde edilen ölçümlere göre iki dilli çocukların tek dilli akranlarına göre daha düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tek dilli çocukların elde ettikleri hata puanlarının da iki dilli çocukların hata puanlarından daha düşük olarak saptanmıştır. Her iki grupta bulunan çocukların öykülemekten aldıkları sonuçların sohbet bağlamına göre daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır.

Yazıcı ve Temel (2011) araştırmalarında, erken çocukluk dönemindeki tek dilli ve iki dilli çocuklarının dil gelişimi ile okuma gelişim olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Farklı örneklem gruplarından oluşan çalışmada ilk örneklem grubu, Almanya' da anaokuluna devam eden 5-6 yaşlarındaki iki dilli Türk kökenli 96 çocuktan oluşmaktadır. İkinci örneklem grubu ise, Ankara'nın sosyoekonomik olarak düşük düzeyli bölgelerinde bulunan 5-6 yaşlarındaki tek dilli 100 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada, verilerin toplanması için Peabody Resim Kelime Testi, Descouedres Lügatçe

Testi ve Metropolitan Olgunluk Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, tek dilli ve iki dilli çocukların okuma olgunluğu puanları ile dil gelişimleri arasındaki ilişki pozitif ve anlamlı olarak bulunmuştur.

Rezzagil (2010) yürüttüğü araştırmasında, Türkçenin yanında Almanca, Farsça ve İngilizce dillerinden birini bilen 5-8 yaşlarındaki iki dilli çocukların Türkçe konuşmalarındaki sesbilgisel gelişimlerini belirlemek ve bunların birbirleriyle karşılaştırmasını yapmayı amaçlamıştır. Çalışma grubu, Ankara il merkezindeki yabancı uyruklu çocukların eğitimlerine devam ettikleri ana sınıfları ve ilkokulların 1. ve 2 . sınıflarındaki toplam 41 iki dilli çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için 2-12 yaşlarındaki çocukların konuştukları 'Türkçe' deki sesleri değerlendirmek için geliştirilen Ankara Artikülasyon Testinden yararlanılmıştır. Betimsel bir araştırma olan bu çalışmada sonuç olarak, sesbilgisel süreçlerin bazılarında yaş ile birlikte süreç kullanımı artarken bazılarının da ise azalmıştır. Genel olarak , iki dilli çocukların dil gelişimlerinin değerlendirilmesinde ses odaklı fenomenlerin sessiz fenomenler oranında önemli olduğu belirlenmiştir.

Tulu (2009) tarafından yapılan çalışmada, 4-7 yaş grubundaki ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocukların dil gelişimlerinin sosyoekonomik düzey, yaş, cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi gibi çeşitli değişkenler tarafından etkilenme düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili Didim ve Kuşadası ilçelerindeki 4-7 yaş grubu 59 tek dilli ve 59 iki dilli olmak üzere 118 çocuk oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Peabody Resim Kelime Testi, Descoedres Lügatçe Testi ve Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde değişkenlerin etkilerinin hesaplanmasında, t testi uygulanmış, ve diğer faktörler için Varyans analizi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Peabody Resim Kelime Testinde iki dilli kız çocuklarının erke çocuklara oranla daha yüksek performans gösterdiği ve bu testteki ortalamalara bakıldığında yaş faktörünün istatistiki açıdan dil gelişiminde önemli bir farklılık ortaya koyduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sosyoekonomik düzey ve ebeveyne eğitim düzeyinin de dik gelişim sürecinde önemli bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Yürütölen başka bir çalışmada ise, Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ilk veya ikinci dili Türkçe olan iki dilli ocukların Türkçe dil kazanımlarına etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmadaki alışma grubunu, Norveç'te olup ilk dili Türkçe olan ve Türkiye'de olup ikinci dili Türkçe olan 5-6 yaşlarındaki iki dilli 57 ocuk oluştırmaktadır. Bu çocuklardan 30'u Norveç'te, 27'si ise Türkiye'de bulunmaktadır. Deneyisel bir çalışma olan bu araştırmada, ön test-uygulama-son test deseni deney grubuna uygulanırken, kontrol grubuna ise ön test- son test uygulanmıştır. Çalışma grubundaki her iki grup da 12 hafta süreyle Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programına tabi tutulmuş ve veri toplamak için Ortalama Sözce Uzunluğu, Gazi Erken ocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı, Peabody Resim Kelime Testi ve Descoeudres Lügatçe Testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analiz aşamasında ise iki faktörlü ANOVA, ilişkisiz -t testi ve tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada ortaya çıkanlar sonucunda, her iki grubunda Türkçe alıcı ve ifade edici dil durumlarına göre grup ortak etkileri anlamlı olarak bulunmuştur. Bunun yanında, iki dilli her iki grupta da ifade edici dil seviyesine bakıldığında kontrol ve deney grupları, bütün alt testlerin ön testlerinde gruplar arasında önemsiz bir fark belirlenmişken uygulama sonrasındaki son testlerde bütün alt testlerde gruplar arasında önemli bir fark ortaya çıkmıştır (Yazıcı, 2007).

Yurt dışında yapılan araştırmalar. İki dilli çocukların, dil deneyimleri ve yansımaları üzerine yaptıkları çalışmada Sun ve ark. (2021), iki dilli çocukların her iki dilde de yaşadıkları deneyimler ile onların sosyal duygusal bağlamdaki davranış değerikliklerinin incelemişlerdir. Singapur'da okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların çalışma grubu olarak seçildikleri bu çalışmada, standart bir test çocuklara uygulanmış ve bu çocukların velilerine de bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, alıcı dil kapasitesi daha fazla gelişmiş ve her iki dili de daha sık kullanan çocukların sosyal duygusal bağlamdaki davranışları daha iyi gelişmiştir. Bu sonuçlara göre, iki çocukların iyi bir dil etkileşimi olan ortamda yetişmesi sadece bu çocukların dil gelişimine katkı sunmaz ayrıca davranış değerikliğine de olumlu katkı sunduğu söylenmiştir.

Andriaschko (2020) araştırmasında, Head Start eğitim programında eğitim gören iki dilli çocukların gelişimlerini saptamak için okul öncesi öğretmenleri ve idarecilerinin görüşlerini saptamaya amaçlamıştır. Çocukların, okul öncesi eğitim süresince dil edinimi sürecinin şemasını çizmeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubu, 8 okul öncesi öğretmeni ve bir Head Start eğitim koordinatörü ve bir eğitim yöneticisinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler üç ana tema etrafında yoğunlaşmıştır. İlk tema olarak katılımcılar, evde ve okulda iki dilli çocukların dil kazanım sürecinde temel direktiflerin verilmesi için ana dilin kullanılması sonucu ortaya çıkmıştır. İkinci tema olarak, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların ihtiyaçlarına cevap vermek adına okul yöneticileri ve okul öncesi öğretmenlerine gelişimsel eğitim verilmesi ve bunun da kişiden kişiye göre programlanması ihtiyacı ortaya konmuştur. Son tema olarak ise, iki dilli çocuklar ile eğitim sürecinde herhangi bir aksiliğin olmadığı aksine bu çocuklar ile daha farklı eğitimlerin düzenlenmesi önerisi katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar, iki dilli çocuklar ile eğitim ortamında gayet rahat ve iyi hissettiklerini ifade ederek bu çocuklarla etkinlikler içinde bulunmanın diğer çocuklara oranla daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pocinho, Olczak ve Franicka (2018), 5-6 yaşlarındaki 140 iki dilli çocuk, bu çocukların velileri, çocukların 9 okul öncesi öğretmeni ve 17 stajyer öğretmenleri ile çalışarak, zenginleştirilmiş eğitim programında çocukların iki dil ediniminin nasıl olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Öğretmenlerin iki dilliliğe bakış açısı, çocukların dil ile zihin gelişimi arasındaki ilişki ve çocukların günlük yaşamda kullandıkları dil ile duygusal bir bağın olup olmadığını sorgulayan araştırmada verilerin elde edilmesi için, öğretmenlere ve velilere anket, çocuklara ise görseller yardımı ile bir başarı testi uygulanmıştır. Öğretmen yeterliliği ve uygulanan etkinliklerin de incelendiği bu çalışmada veriler içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Öğretmenlerin uyguladıkları program sonucunda İngilizce'ye yönelik dil inançları değişmiş ve program onların uygulama stillerini değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında, çocuklar duygusal olarak rahat bir iki dilli ortamda olduklarında iletişim

becerilerini geliştirdikleri ve İngilizceyi günlük hayatta daha fazla kullanarak bu dile olumlu tutum geliştirdikleri sonuçları ortaya çıkmıştır.

Kim, Park ve Last (2018) araştırmalarında, eş zamanlı ve ardışık iki dilli olan çocukların dil gelişimlerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında, dört yaşlarında olan dört tane iki dilli çocuk ve bu çocukların anneleri çalışmanın katılımcılarıdır. Ana dilleri Korece olan ve İngilizce ile farklı yaşlarda tanışan iki dilli çocuklardan elde edilen verilen dil kullanımı ve algılamaya yönelik bir başarı testinden elde edilmişken annelere ise çocukları hakkındaki gözlemlerini yansıtan bir anket uygulanmıştır. elde edilen veriler betimsel istatistikler ile analiz edilmiş ve sonuç olarak, eşzamanlı iki dilli çocukların ardışık iki dillilere göre İngilizce' de daha başarılı olduğu ve ardışık iki dillilerin ise Korece' de görece daha iyi oldukları belirlenmiştir. Buna ek olarak, iki dilli çocukların başarı testinde farklı sonuçlar almasının, onların başka beceriler geliştirebileceklerine işaret edilmiştir.

Bir diğer araştırmada ise Baker (2017), eğitim ortamındaki paydaşların görüşleri dahilinde farklı okul öncesi programlarında eğitim alan iki dilli çocukların gelişimlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada çoklu durum çalışması ve nitel araştırma yöntemleri tercih edilmiştir. Veri toplama sürecinde, okul öncesi öğretmenleri, program yöneticileri ve iki dilli çocukların ebeveynleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve çocuklara yönelik veriler ise sınıf gözlemlerinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler neticesinde program yöneticileri ve okul öncesi öğretmenleri, iki dilli çocuklar ile eğitim ortamında bulunurken onların ve ailelerinin daha donanımlı bir eğitim alt yapısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Görüşmeler ve gözlemler neticesinde iki dilli çocukların, ikili ilişkilerde çok daha ileride oldukları ve iki dilliliğin verdiği düşünme yetisini kullanarak sınıf içi etkileşimi ve kültürel etkileşmeyi yüksek düzeyde tuttukları saptanmıştır.

Wagner (2016) ise araştırmasında, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların okuma algısı seviyelerini belirlemeyi amaç edinmiştir. Bu çalışma ayrıca, iki dilli çocukların okuma etkinlikleri gibi etkinliklerde, etkinliği nasıl algıladıklarını, çevrelerindeki ile nasıl iletişime girdiklerini ve bu algılama şeklini tanımlamayı hedeflemiştir. Çalışma grubunda ise, kamu okulundaki iki

okul öncesi sınıfında bulunan yaşları 4 ila 5 olan on iki dilli çocuk ile bu çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri yer almaktadır. Veri toplama aşamasında, iki dilli çocuklar sınıf ortamında gözlemlenmiş, bu çocuklarla ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve bu çocukların ebeveynlerine ise anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcılardan elde edilen veriler ışığında iki dilli çocukların okuma etkinlikleri esnasındaki fikirlerini nasıl oluşturdukları, dili nasıl kullanmaya çalıştıkları ve okunan metni nasıl anlamaya çalıştıkları ile ilgili sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde, çocukların okuma algısına yönelik çapraz durum analizi yapılmış ve okumanın anlaşılması, dil kullanımı, öz benlik ve okuma içeriği olarak dört farklı boyut ortaya çıkmıştır. Çalışmanın tüm verileri, iki dilli çocukların okuma algılarının oluşmasında sosyal, bilişsel ve dilsel faktörlerin önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Buna ek olarak araştırma, çocuk merkezli yeni araştırma yöntemlerinin erken okur yazarlık, iki dillilik ve çocuklardaki kimlik algısı arasında güçlü bir ilişki olabileceğini göstermiştir.

Yapılan başka bir araştırmada ise Farrington (2016), İspanyolca ve İngilizcenin her ikisine de maruz kalan iki dilli çocukların farklı zorluklar ile karşılaştıklarında nasıl davrandıklarını ve dillerin karışma durumunda diğer bireylere göre iki dilliliğin bir avantaj olup olmadığını irdelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan İspanyolca ağırlıklı konuşan 100 okul öncesi çağındaki iki dilli çocuğun, iki dillilik seviyesi ölçülmek istenmiştir. Veri toplama aracı olarak ise çocuklara bilgisayar destekli bazı görevler verilmiş ve bu görevleri tamamlama başarısına göre veriler değerlendirilmiştir. Veriler sonucunda, yüksek düzeydeki bir iki dilliliğin güçlü bir yürütücü işlem becerisi ile bağlantılı olduğu saptanmış ve iki dillilik düzeyinin çocuğun İngilizce dil becerilerindeki başarısına bağlı olduğu belirlenmiştir.

Daniel (2016) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada, okul öncesine devam eden iki dilli çocukların, dil kullanma alışkanlığı ve öğrenme başarısı üzerinde öğretmenlerinin kişisel gelişimlerinin etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Ön test/ son test desenine dayalı bu çalışmada, öğretmenlerin etkisinin yanı sıra çocuklarda değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Erken Çocukluk Çevre Değerlendirme Ölçeği, İngilizce Öğrenenlerin

Değerlendirmesine Yönelik Öğretmen Anketi ve Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Bunlara ek olarak, iki dilli çocuklar öğrenme ortamında gözlemlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, devlet okullarındaki 81 okul öncesi sınıfındaki 383 iki dilli çocuk ve deney ve kontrol grubunu oluşturan toplam 78 öğretmen olarak belirlenmiştir. Gözlemler ve testler sonucunda yapılan değerlendirmelere göre, deney grubundaki öğretmenlerin kişisel gelişiminin sınıf içi etkinliklerin çeşitliliği ve çocukların alıcı dil puanları üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. İki dilli çocukların İngilizce ve İspanyolca alıcı dil alt kelime testleri ile ilgili belirgin bir fark görünmemesine karşın, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri çeşitlendirme ve geliştirme çalışmalarının, çocukların etkinliklere katılımı üzerinde kısmi bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur.

Schuster (2016) araştırmasında, İspanyol asıllı olup ana dillerinin yanında İngilizce bilen iki dilli çocukların başarı testi sonuçlarına bakarak okul öncesi programı değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada çalışma grubu içerisinde düşük sosyoekonomik düzeyli aileden gelen 3-4 yaşlarındaki 123 çocuk vardır. Çocuklar kontrol ve deney grubuna ayrılmış ve veri toplama aracı olarak Erken Öğrenme Ölçeği, AIMSweb ve Akademik Gelişim Ölçeği kullanılmıştır. Çocukların okul öncesi eğitimleri sonrasındaki ilkökul gelişim düzeylerini incelemek için okul öncesi, ilkökul birinci ve ikinci sınıfları olmak üzere toplam üç yıllık gelişimleri veri olarak alınmıştır. Verilerin analizinde istatistik paket programı tercih edilmiş ve tanımlayıcı istatistikler kullanılarak tanımlamalar yapılmıştır. Ayrıca anlamlılık değerinin ölçülmesi için t-test kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, iki dilli okul öncesi eğitime dâhil olmak çocukları daha sonraki eğitim kademelerine hazır hale getirmektedir. Ayrıca Illinois' in kenar mahallelerinde kalan ve iki dilli eğitime dâhil olan çocukların akademik başarılarının nicel sonuçlarına göre karşılaştırılması, bu çocukların başarı açığını kapatmakta da daha az zorlandıkları ve ileri yaş öğrenmelerine meyilli oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Peredo (2015) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil ağırlıklı okul öncesi kurumunda eğitime devam eden çocukların, yürütücü işlev becerileri sözel becerileri ve iki dillilik arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma

grubu olarak belirlenen 3 ila 4 yaşlarındaki 39 okul öncesi çağıdaki çocukların tümü İspanyol asıllıdır ve okulda yoğun İngilizce eğitimi almaktadırlar. Araştırmanın veri toplama sürecinde, çocukların İspanyolca hem İngilizce sözcük dağarcıkları ve yürütücü işlev becerileri bir eğitim öğretim yılı içerisinde her iki dönemde de ölçülmüştür. Veri toplama aracı olarak, yürütücü işlev becerisinin ölçülmesinde *Baştan Ayağa Ölçüm* testi, ve sözcük dağarcının ölçümü için ise bir hikâye anlatım etkinliğinin dil örneklem analizi kullanılmıştır. Bir önceki yıl da okul öncesi eğitim alan iki dilli çocukların akranlarına göre testler sonucunda daha yüksek başarı gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, sözel dil üretkenliği bakımından iki dillini de kullanan çocukların tek dilini daha fazla kullanan çocuklara göre yürütücü işlev becerilerinin daha da gelişmiş olduğu saptanmıştır. Eğitim öğretim yılının ilk döneminden ikinci dönemine kadar çocukların, sadece İngilizce dil kullanımında, sözcük dağarcığı ve yürütücü işlev becerilerinde önemli bir değişiklik olduğu da çalışmanın sonuçları arasındadır.

Rodriguez (2015), çocuklarını iki dilli yetiştiren aileler ile bu ailelerin okul öncesi çağıdaki çocukların dil gelişimini incelemiştir. Çocuklarını iki dilli yetiştiren üç aile ve bu ailelerdeki bireyler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çocukların ev ve sınıf ortamında gözlemlenmesi ve aile bireyleriyle görüşme yapılmasıyla araştırmanın verileri elde edilmiştir. Görüşmeler, İngilizce ve İspanyolca olarak yapılmış ve çocukların neden ve nasıl iki dilli yetiştirildiği üzerine odaklanılmıştır. Kayıt altına alınan veriler transkript edildikten sonra her üç aile için ayrı dosyalar halinde farklı durum temaları altında analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, iki dilli eğitime tabi tutulan çocukların ikinci dili olan İngilizce' de istenilen düzeyde (ana dile yakın) yetkin olamadığı bunda çocukların yeterince dil olgunluğuna erişmemiş olmasıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarını iki dilli yetiştirirken bulundukları çevrede çocukların iki dilli pratik yapması için kişilerin bulunmaması, eğitim çevrelerinde çocuklarını gönderecek yeterince etkili bir iki dilli çocuklar için eğitim programının olmaması ve çocuklarını evde sadece ana dili konuşmaya motive edememeleri gibi sorunlarla karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışmada ise Pettit (2015), okul öncesi eğitim çağındaki iki dilli çocukların eşzamanlı yoğun bir dil eğitim ortamındaki dilsel ve bilişsel

gelişimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada örneklem olarak araştırmacının okul öncesi dönemdeki kendi çocuğunu kullanmış olması araştırmayı tek kişilik çalışma grubu üzerine odaklandırmıştır. Farklı etnik köklerdeki anne babaya sahip eş zamanlı iki dilli çocuğunun sözel üretimlerinin doğal ev ortamında gözlemlenmesiyle, çocuğun her ikisi de iki dilli olan on üç yaşındaki ablası ile on bir yaşındaki abisi ve kırk dokuz yaşındaki babasıyla yapılan görüşmelerden ve Battelle Gelişim Envanteri'nin kullanılmasıyla çalışmanın verileri elde edilmiştir. Elde edilen gözlem verileri, envanterin sonuçları temalara ayrılmış ve görüşmeler transkript edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çalışmanın odak noktasında olan iki dilli çocuğun, dil gelişiminde az da olsa bir geriliğin olabileceği ve çocuğun iki dilin karıştırabileceğine yönelik aile bireylerinin endişesi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca ek olarak, örneklemi oluşturan iki dilli çocuğun mevcut durumunda dil ve zihinsel açıdan herhangi bir eksikliğin olmadığı bunda uygulanan gelişim envanteri sonucunda ortaya çıktığı belirtilmiştir. İki dilli bir ortamda yetişen çocukların dil ve zihinsel gelişimlerinin daha aktif olduğu ve bunda da öğrenme ortamından gelen uyarıcıların etkisinin olduğu vurgulanmıştır.

İncelenen başka bir çalışmada Patanakul (2013), iki dilli ebeveynleri olan iki dilli çocukların dil edinim sürecini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın çalışma grubu, çocuklarının yaşları 2,5 ve 6 arasında olan iki dilli çocuğa sahip dünyanın farklı yerlerinde yaşayan çalışmaya katılmaya istekli 151 iki dilli ebeveyninden oluşmaktadır. Çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesi için ebeveynlere çevrimiçi anket gönderilmiş ve nitel verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu anket çalışmasına katılanlar arasından görüşmeye istekli dört katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında ses kaydı alınarak veriler elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde istatistik hesaplamalar yapılarak ebeveynlerin demografik bilgileri ile iki dilliliğe bakış açıları arasındaki ilişki incelenmiş, nitel verilerde ise görüşme kayıtları transkript edilerek ebeveynlerin iki dillilik sürecindeki deneyimleri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların iyi bir iki dilli olarak yetişmesi için ev ortamında her iki ebeveyninde dillerinin konuşulması ve çocuğun duydukları sözel ifadelerle üretmesinin istenmesi belirtilmiştir. Buna ilaveten, iki dilli

çocukların okulda kullandıkları dil ile ana dilleri arasındaki etkileşimin bazı karmaşıklıklara neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Son olarak, ebeveynin çocuğu desteklemesi, çocuğun motivasyonu ve öğrenme ortamının iki dilli çocukların dil gelişimlerini sürdürmelerinde ve ana dili canlı tutmalarında etkili olduğu ifade edilmiştir.

Schwartz ve Shaul (2013) yaptıkları çalışmada, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların anlatım becerisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda, anlam becerisinin tespiti için bir diyalog şeması hazırlanmış ve bu şemada İsrail'deki Rusça ve İbranice bilen çocukların performansı karşılaştırılmıştır. Boylamsal ve karşılaştırmalı bir araştırma olan bu çalışmada, çocukların diyalog şeması bir eğitim öğretim yılında üç defa kontrol edilmiş ve buna göre sonuçlar kaydedilmiştir. Araştırma kapsamında üç yaşlarında olan 32 iki dilli (Rusça ve İbranice konuşabilen) ve 19 tek dilli İbranice konuşan çocuk seçilmiştir ve bu 19 çocuk kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, doğuştan değil de belirli bir yaştan sonra iki dilli eğitime tabi tutulan çocuklar ikinci dildeki diyalog şemalarını yeterince geliştirememişlerdir. Aynı zamanda, tek dilli okul öncesi çocukların ana dilinin yeterince gelişmemesi durumunda ikinci dil eğitim alırken yoğun eğitim programları çocukların dil gelişimini güçleştirmektedir.

Hutchison (2012) ise, araştırmasında yürütücü işlev, iki dillilik derecesi ve davranış problemlerini incelemeyi hedeflemiştir. İki dilli çocukları ve ebeveynlerini kapsayan araştırmanın çalışma grubu, 33 tek dilli ve 46 iki dilli olmak üzere okul öncesi eğitime devam eden toplam 79 iki dilli çocuk ve bu çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmadaki yürütücü işlev kapsam olarak bilişsel beceri, planlama ve problem becerilerini içermektedir. Veri toplama sürecinde iki dilli çocuklar ve ebeveynleri ikişer seanstan oluşan toplam bir saatlik süreyi laboratuvar ortamında geçirmektedirler. Çocuklarla laboratuvar ortamında görüşülürken ebeveynlerden ise çocuklarının dil altyapısı ve davranış problemlerine yönelik bir anketi doldurmaları istenmiştir. Çocukların yürütücü işlev becerileri farklı klinik testlerle ölçülmüştür. Ayrıca, çocukların İngilizce dil becerileri direkt birebir değerlendirme yoluyla ölçülmüştür. Araştırmanın sonucunda ise, iki dilliliğe yatkınlık ve bilişsel beceri avantaj daha ileri

öğrenmeler için avantaj olarak kabul edilirken basit engelleyici kontrol mekanizmaları örneklem grubu arasında bir farklılık göstermemiştir. Bunlara ek olarak, iki dilliler planlama ve problem çözmede diğer çocuklara oranla daha iyi performans sergilemişlerdir. Yürütücü işlevin, dil grupları ve davranış problemleri arasında herhangi bir fark ortaya koyduğuna yönelik herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Shaw (2010) yaptığı araştırmada, iki yönlü yoğun dil programlarının standart test puanları üzerinde etkisini incelemeyi hedef edinmiştir. Bu noktadan hareketle, yoğun dil programı uygulayan okullar araştırılmış ve 76 okuldaki okul öncesi, 1. ve 2. sınıf öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Ön-deneyssel sabit grup karşılaştırma deseni kullanan bu çalışmada, okullar ile ilgili veriler Ulusal Okul Veri Sistemi'nden elde edilmiş ve tekrarlanan ölçümlerle varyans analizi ile veriler analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre, yoğun dil uygulayan okulların okuma becerileri test puanları diğer okullara oranla yüksektir. Ayrıca küçük etkinlikleri ile bu programlardaki çocukların okuma yazma etkinliklerinde daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmalar iki dilli çocukların ilkokula hazır bulunuşluğunu, konuşmaya yönelik kaygılarını, okul öncesi eğitim ortamını, okuma yazmaya hazırlıklarını ve dil olgunluğunu araştırmaya yönelik çalışmalardır. İki dillilik ile ilgili Türkiye'de yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezleri genellikle yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yaşadıkları yerin ana dili ile Türkçe arasındaki ilişkiyi incelemektedirler. Bunun yanında, iki dilli çocukların okul öncesi eğitimi sürecindeki veli, öğretmen, idareci ve program uzmanlarına yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır. Ancak iki dilli çocukların dil gelişimi ile okul öncesi eğitim programındaki etkinlikler arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmadığından, bu araştırmanın literatüre katkı sunacağı beklenmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölüm araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve süreci ile ilgili temel bilgileri içermektedir.

Araştırma Deseni

Çalışmada okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil becerileri üzerine etkisinin olup olmadığının amaçlandığı bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçlarını kullanarak karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Karma araştırma yöntemleri, nitel ve nicel verilerin toplanması, analiz ve entegre edilmesini gerektiren çalışmalarda bir araştırma türü veya programıdır. Bu yöntemin temel prensibi, nicel ve nitel yaklaşımları bir arada kullanarak araştırma problemlerinin daha iyi algılanmasını sağlamaktır (Cameron, 2015). Karma araştırma yöntemlerinin nitel ve nicel verilerin bir arada incelenip elde edilen verilerin güvenilirliğini sağlaması da araştırmacılar açısından ayrı bir kazanımdır. Araştırmacının verileri toplayıp analiz ettiği, nitel ve nicel yaklaşımların bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemleri, hem bu verileri bir araya getirerek hem de bir aradaki verilerin anlaşılabilir hale gelmesindeki süreci daha açık ortaya koyduğu için araştırmacılara avantaj sağlamaktadır (Whitehead ve Schneider, 2013).

Nitel ve nicel veriler eş zamanlı elde edileceğinden çalışmada karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı üçgenleme yöntemi (concurrent triangulation strategy) kullanılmıştır. Araştırmacının, karma araştırma problemlerini belirlemek için hem nicel veriler hem de nitel verilerin toplandığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Sözbilir, 2017). Eş zamanlı üçgenleme deseninde, nitel ve nicel veriler aynı anda toplanır. Her iki veri türü için de öncelik sırası eşittir. Bu desende esas olan verilerin birbiriyle ilişkili olup olmadığıdır. Bu desenin en güçlü özelliği bulguları doğrulamak ve güçlendirmek yöntemin seçmesidir (Alkan

ve diğ., 2019; Baki ve Gökçek, 2012). Nicel veriler araştırmacıya araştırma esnasında incelenecek etkinliklerin oluş sıklığını verirken nitel veriler ise gözlem ve görüşme gibi tekniklerle katılımcıların görüşlerini birinci ağızdan elde etme imkânı verir. Her iki yöntem de kendi özelliklerine göre özgündür ve birbirleriyle yer değiştiremezler. Nitel ve nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılan bu çalışma, aşamalardan oluşmuştur;

I. Aşama: Çalışma grubunu oluşturan iki dilli 10 çocuğa, TİFALDİ Testi gözlem sürecinin başında ve gözlem sürecinin sonunda uygulanmıştır.

II. Aşama: Her sınıftan iki dilli bir çocuk ile birlikte bir öğretmen; toplamda farklı sınıflarda 10 öğretmen ve 10 çocuk etkinlikler esnasında gözlemlenmiştir.

III. Aşama: Okul öncesi eğitimi alan uzmanı ve ilk aşamadaki iki dilli 10 çocuğun öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi eğitim programındaki etkinlikler bu çalışmada yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış etkinlikler olarak farklı gruplar halinde incelenmiştir. Bu etkinliklerin oluş aşamasına göre okul öncesine devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimini nasıl etkilediği yapılan gözlemlerle de desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Van ili Edremit, İpekyolu ve Tuşba ilçelerindeki 4 ila 6 yaşlarında okul öncesi eğitim kurumlarında eğitime devam eden iki dilli 10 çocuk ve bu çocukların öğretmenliğini yapan 10 okul öncesi öğretmeni ile 4 okul öncesi alan uzmanından oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yönteminden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Derinlemesine bir inceleme yapabilmek maksadıyla çalışmanın amacı doğrultusunda bilgi açısından daha yoğun durumların seçilmesi amaçlama örnekleme yöntemidir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapmasına olanak tanımaktır (Büyüköztürk, 2014). Ölçüt örneklemede, araştırmacı tarafından araştırma problemine uygun olarak önceden belirlenmiş özelliklere sahip olaylar, kişiler veya durumların oluşturulması ve seçilmesi durumu vardır (Baltacı, 2018). Araştırmaya dâhil edilen çocukların, MEB'e bağlı bağımsız anaokullarında okul

öncesi eğitime devam etmeleri, 4-6 yaşlarında olmaları, iki dilli olmaları ve ikinci dil olarak Türkçe' ye sahip olmaları amaçlı örneklem için temel kriterler olarak ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan iki dilli on çocuğun da Türkçe ile birlikte Kürtçe kullanabilen çocuklardan oluşmuştur.

Ayrıca araştırmanın nitel boyutunda görüşme yapılan alan uzmanlarının da okul öncesi eğitim alanında çalışmaları ve en az doktor unvanına sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunda görüşme yapılan okul öncesi öğretmenlerinin ise en az iki yıllık alan deneyimine sahip ve en az lisans mezunu olmaları temel ölçüt olarak ele alınmıştır.

Tablo 2

Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	6	60
	Erkek	4	40
Yaş	4	3	30
	5	5	50
	6	2	20
Okul Öncesi Eğitim	Evet	2	20
Alma Durumu	Hayır	8	80
Kardeş Sayısı	0	1	10
	1	3	30
	2	1	10
	3	2	20
	4	2	20
	6	1	10
Okula Giden Kardeş	Var	5	50
	Yok	5	50
Evde Yaygın	Türkçe	5	50
Konuşulan Dil	Kürtçe	5	50
Sosyoekonomik Durum	Düşük	3	30
	Orta	5	50
	Yüksek	2	20
	Toplam	10	100

Tablo 2'ye bakıldığında, araştırmının çalışma grubunu oluşturan iki dilli çocukların 4' ü erkek ve 6' sı kız çocuklarıdır. Bu çocuklardan 3' ü 4 yaş, 5' i 5 yaş ve 2' si 6 yaşındadır. Bu çocukların sahip oldukları kardeş sayısına bakıldığında, hiç kardeşi olmayanların oranı % 10, tek kardeşi olanların oranı % 30, iki kardeşi olanların oranı % 10, üç kardeşi olanların oranı % 20, dört kardeşi olanların oranı % 20 ve altı kardeşi olanların oranı ise % 10'dur. Daha önce okul öncesi eğitimi alma durumuna bakıldığında ise, çocukların sadece % 20'si (n=2) daha önce okul öncesi eğitim tecrübesine sahiptirler. Araştırmaya katılan iki dilli çocukların % 50' sinin okula giden kardeşi mevcutken, % 50' sinin ise okula giden kardeşi yoktur. İki dilli çocukların yetiştikleri ailede evde yaygın konuşulan dile bakıldığında, her ne kadar tüm ailelerde her iki dil konuşulsa da genel itibariyle çocukların % 50' sinin evinde Türkçe, % 50' sinin evinde ise Kürtçe ağırlıklı konuşulmaktadır. Sosyoekonomik duruma bakıldığında, çocukların % 30'u düşük, % 50' si orta ve % 20' sinin de yüksek düzeyde sosyoekonomik duruma sahip oldukları saptanmıştır.

Tablo 3

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmen Ve Alan Uzmanlarının Sosyo Demografik Dağılımları

Değişken	Düzey	f
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	5
Yaş Aralığı	24-35	10
	36-43	4
Görev	Öğretmen	10
	Alan Uzmanı	4
Kıdem	1-10 yıl	11
	11-20 yıl	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Katılımcıların hizmet yıllarına bakıldığında ise, 3'ü 2-3 yıl, 4' ü 4-6 yıl, 2' si 7-9 yıl ve 1' i ise 10-17 yıl deneyime sahiptir. Görüşme yapılan öğretmenlerin yaş

aralığı 24-43'tür ve katılımcı öğretmenlerden 2'si erkek, 8' i ise kadın okul öncesi öğretmenidir. Öğretmenlerin sadece 3'ü araştırmaya katılan iki dilli çocukların iki dilini de anlayabilmektedir. Katılımcıların tamamı mesleği ile ilgili farklı konularda hizmet içi eğitim kurslarına katılmışlardır. Ancak katılımcıların hiçbiri, okul öncesi eğitim programı ve iki dilli çocuklar ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim almamıştır. Diğer taraftan bu öğretmenlerin 3'ü iki dilli olmalarına karşın bu konu ile ilgili herhangi bir ders veya kurs almadıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan bu öğretmenlerin bazıları eğitim yaşantılarında bu yönde dersler aldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan alan uzmanlarından biri kadın diğerleri erkektir ve alan uzmanlarının yaş aralığı 35-43' tür.

Çalışma grubunda yer alan çocukların 6'sı kız, 4'ü erkek olmak üzere toplam 10 çocuktur. Çocukların hepsi aynı ana dile sahiptir. 4,5, 6 yaşlarındadırlar. Çocuklardan bazıları (n=2) daha önce okul öncesi eğitim almışken çoğunluğu ise (n=8) daha önce okul öncesi eğitim almamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan çocuklardan beşi ardışık ve beşi de eşzamanlı iki dilli çocuklardır. Çalışma grubundaki çocukların asıl isimlerinin kullanılması araştırmanın etik ilkesi ile örtüşmeyeceğinden çocuklara takma ad verilerek özellikleri belirtilmiştir. Çalışma grubundaki çocuklardan 5'i ardışık iki dilli ve 5'i eş zamanlı iki dilli çocuklardır. Bu çocuklardan Peri ve Yılmaz'ın ev ortamlarında sadece Kürtçe konuşulurken diğer tüm çocukların evlerinde hem Türkçe hem de Kürtçe konuşulmaktadır.

Çalışma kapsamında yer alan okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların cinsiyet ve yaşlarına dair bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Yaşlarının İstatistiksel Dağılımı

	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Yaş Yıl (Gün)	4,04	6,04	5,05	,79
	(1475)	(2205)	(1844)	(288)

Tablo 4'e göre, çalışma grubundaki iki dilli çocukların yaşlarının en küçüğü 4,04 ve en büyüğü 6,04 iken bu çocukların yaşlarının ortalaması ise 5,05' tir.

Tablo 5

Çalışma Grubundaki Çocukların Cinsiyete Göre Etkinliklere Katılım Oranı

		f	%
Cinsiyet	Kız	120	60
	Erkek	80	40
	Toplam	200	100
Yaş	4	60	30
	5	100	50
	6	40	20
	Toplam	200	100

İki dilli çocukları okul öncesi etkinliklerde gözlemlerken kullanılan etkinlik gözlem formundan elde edilen verilere Tablo 5' e bakıldığında, araştırmaya katılan iki dilli çocuklardan erkeklerin katıldığı etkinlik oranı % 40 (n=80) ve kızların katıldığı etkinlik oranı % 60' dır (n=120).

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, araştırmaya katılan iki dilli çocuklar için veri toplama sürecinin başında, araştırmacı tarafından hazırlanan ve araştırmanın amacını içeren bir izin formu oluşturulmuş, çocukların velilerine dağıtılmış ve velilerden gelen onay doğrultusunda gönüllü olup okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocuklar araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca araştırmanın verilerinin daha sonra isterlerse kendileri ile paylaşılabilceği velilere anlatılmıştır. Benzer şekilde görüşme yapılan öğretmen ve alan uzmanlarına görüşmeye ilişkin olarak etik ilkelere uyulacağı taahhüt edilmiştir.

Tablo 6

Veri Toplama Aşamaları ve Oturum Sayıları

Aşama	Veri Toplama Aracı/Tekniği	Oturum Sayısı	Toplam Katılımcı	Katılımcı/Oturum
I	Test	10	10 çocuk	1 çocuk
II	Gözlem	200	10 çocuk 10 öğretmen	10 çocuk 1 öğretmen
III	Görüşme	14	10 öğretmen 4 Alan Uzmanı	1 öğretmen/alan uzmanı
IV	Test	10	10 çocuk	1 çocuk

Okul öncesi eğitime devan eden iki dilli (4-6 yaş) çocukların etkinlikler esnasındaki konuşmalarında Türkçe dil kullanımlarını ve hem öğretmenleri hem de akranlarıyla nasıl iletişim kurduklarını ortaya koymak amacıyla 10 ayrı sınıfta, her sınıftan bir çocuk ile birlikte bir öğretmen; toplamda 10 öğretmen ve 10 çocuk ile gözlem yapılmıştır. 10 ayrı çocuk, her çocuk için 20'şer dakikalık gözlem ile toplamda 200 dakika video kayıt gerçekleştirilmiştir ve bu süreç ikinci bir defa tekrarlanmıştır. Çocuklardan her biri on farklı etkinlikte gözlemlenmiş ve daha sonra verilerin güvenilir olması için tekrardan on farklı etkinlikte tekrar gözlemlenmiştir. Dolayısıyla her çocuk, 20 etkinlikte gözlemlenmiş ve 10 çocuk toplamda 200 farklı etkinlikte gözlemlenmiştir. Gözlem süreci on altı hafta sürmüştür. On altı hafta sonunda da, öğretmenler ve alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeleri veri toplama sürecinin sonunda yapmak, aynı zamanda gözlem sonuçlarının daha da etkili değerlendirilmesi imkânı vermiştir (bkz. Tablo 6).

Araştırmanın nitel veri toplama süreci gözlem tekniği kullanılarak çıplak gözle objektif bir şekilde veriler toplanmaya çalışılmıştır. Çocukların dil kullanımını sağlıklı bir şekilde kaydetmek test yöntemlerinden ziyade, onları etkinlikler esnasında gözlemleyip bu gözlemlerin kaydedilmesi ile gerçekleşir (Ballantyne, Sanderman, ve McLaughlin, 2008). Gözlem, herhangi bir ortamda oluşan davranışları ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Üstün, 2017). Başka bir deyişle, gözlem, katılımcıları

araştırma ortamında gözlem yapan kişi tarafından birincil elden verilerin toplanma süreciyle meydana gelir (Creswell, 2012). Araştırmada gözlem yapmanın bir diğer avantajı da, etkinliğe katılan çocukları sözel ve sözel olmayan davranışlarını doğrudan gözlemleyebilmektir.

Okul öncesi dönemde, çocukların davranış ve gelişimlerini daha iyi anlayabilmek için gözlemlenmeleri önemlidir. Çocuklar eşsiz ve karmaşıktırlar ve bu yüzden onları anlamak zordur. Ayrıca, çocuklar etraflarındaki dünyada ne olduğunu araştırdıkları için her tepkilerinin sebebini açıkça ifade etmezler (Forman ve Hall, 2005). Okul öncesi eğitim, sadece öğretme değil, araştırma ve öğrenmedir, dolayısıyla gözlemler küçük yaştaki öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamak konusunda önemli bir rol oynar (Spreeuwenberg, 2015).

Öğretmenler eğitim ortamında çocukların yaşantılarını etkileyecek veya yönlendirecek bir çok karar verirler. Bu kararların uygulamaları yansımada çocukların nasıl etkileneceği ve ne gibi tepkiler vererek öğreneceklerini anlamak için çocukların gerçek öğrenme ortamlarında nasıl hareket ettiklerini ve nasıl düşündüklerini bilmek gerekmektedir. Bu nedenle çocukların ne yapacağı veya nasıl karar vereceğini kestirmek için gözlem yapılması kaçınılmazdır. Gözlemlerin özünü oluşturan temel faktörler çocukları anlamak ve gözlem ortamının uygun ve iyi oluşturulmuş olmasıdır. Eğer çocuğun ne yaptığını, yaptığı eylemdeki amacını ve amacına ulaşip ulaşmadığını anlayacak kadar uzun gözlem yapılırsa, çocuk ve çocuğun öğrenmeleri hakkında yeterli bir bilgiye sahip olunabilir (Formen ve Hall, 2005). Gözlem verilerinden etkinlik puanları hesaplanarak iki dilli çocukların Türkçeyi kullanma seviyeleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar ile hangi etkinlik türlerinin okul öncesine devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeyine daha fazla katkı sağladığı sonucu çıkarılabilmektedir.

Araştırmada, okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocuklarının Türkçe dil gelişim düzeyine etkisine yönelik farklı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 10 okul öncesi öğretmenin ve 4 okul öncesi alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Görüşme, araştırılan konunun bütün boyutlarını kapsayan, daha çok açık uçlu soruların sorulduğu ve detaylı cevapların alınmasına imkan veren, yüz yüze, birebir

görüölerek bilgi toplanmasına imkan veren bir veri toplama tekniğidir (Tekin, 2006).

Çalışmanın veri toplam sürecinin farklı aşamalardan oluştuğunu gösteren Tablo 7, nitel ve nicel veri toplam süreçlerini veri toplama yöntemi, amaç, gerekçe, kullanılan materyal ve uygulama bölümlerini de detaylı bir şekilde göstermektedir.

Tablo 7

Veri Toplama Süreci Aşamaları

I. Aşama	
Veri Toplama Yöntemi	Ölçek
Amaç	Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil düzeyini belirlemek amaçlanmıştır.
Gerekçe	Problem I-II
Kullanılan Materyal	TİFALDİ Testi
Uygulama	Çalışma grubundaki 10 çocuğa geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil testleri etkinlik gözlem sürecinin başında ve sonunda bireysel olarak uygulanmıştır.
II. Aşama	
Veri Toplama Yöntemi	Gözlem
Amaç	Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların okul etkinliklerinde Türkçe dil düzeyini ortaya koymak amaçlanmıştır.
Gerekçe	Problem I-II
Kullanılan Materyal	Gözlem (Video Kaydı) ve Alan Notları
Uygulama	10 ayrı sınıfta, her sınıftan bir çocuk ile birlikte bir öğretmen; toplamda 10 öğretmen ve 10 çocuk ile gözlem yapılmıştır. 10 ayrı çocuk, her çocuk için 20'şer dakikalık gözlem ile toplamda 200 dakika video kayıt gerçekleştirilmiştir. Gözlemin hemen ardından araştırmacı kendisine ait alan notları da almıştır.
III. Aşama	
Veri Toplama Aracı	Görüşme
Amaç	Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim düzeyi ve programdaki etkinlikler arasındaki ilişki konusunda öğretmenlerin ve alan uzmanların görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.
Gerekçe	Problem III, IV
Kullanılan Materyal	Görüşme Formu
Uygulama	II. aşamaya katılan 10 öğretmen ve 4 alan uzmanıyla bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme formu yarı yapılandırılmış sorulardan oluşmuştur.

Pilot uygulama ve uygulama. Araştırmanın uygulama kısmı için Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'ndan gerekli resmi izinler alınmış ve ana okullarına gidilerek ön görüşmeler yapılmaya başlanmıştır. İdarecilere bu görüşmelerde çalışmanın işleyişi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmada gerekli olan kriterlere uygun koşullara sahip, en az iki yıl mesleki deneyime sahip lisans mezunu okul öncesi öğretmenleri ile idarecilerin de yer aldığı toplantılar yapılmış ve bu toplantılarda araştırmanın uygulama aşaması ve amacı hakkında araştırmacı tarafından bilgiler verilmiştir. Öğretmenlere “veli onay mektubu” verilmiş ve bunların velilere ulaştırılması sağlanmıştır. Araştırmacı ve öğretmenlerin ortak kararıyla uygulama gününe karar verilmiş ve araştırmacı okuldan ayrılmıştır. Uygulama günü geldiğinde araştırmacı kararlaştırılan saatte okulda hazır bulunmuştur. Araştırma dahilindeki tüm okullarda süreç aynı şekilde işlemiştir. Araştırmanın uygulamaları için pilot uygulama üç ayrı grupta yapılmıştır. Ön uygulamaya dahil olan katılımcılar uygulamada bulunmamış ve değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Ön uygulamada karşılaşılan aksilikler elenmiş ve uygulama ortamı daha uygun hale getirilmiştir. Örneğin, çocukların araştırmacıyı gördüklerinde susmaları ve etkinliği bırakıp araştırmacının yanına gelip soru sormaları veya gizlenmelerinden dolayı bazen istenilen seviyede kayıt elde edilmemiştir. Başka bir zorluk ise, okuldaki yardımcı personel, diğer okul öncesi öğretmenlerinin ve diğer çocukların sıklıkla sınıfa girip çıkarak sürecin etkili bir şekilde işlemesini engellemişlerdir. Uygulama aşamasında ise bu kişiler önceden bilgilendirilerek kayıt sürecinin daha sağlıklı işlenmesi sağlanmıştır. Uygulama, ön uygulamadan iki hafta sonra başlamıştır.

Veri toplama araçları. Bu bölümde, çalışmanın veri toplama sürecinde kullanılan farklı veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Etkinlik gözlem formu. Araştırmada elde edilen gözlem verileri hem nitel hem de nicel veriler olarak kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen gözlem sonuçları üç kategoriye ayrılmıştır; uyum aşaması, dil kullanımının niteliği, dil kullanımının niceliği olarak ayrılmıştır. Bu üç gruptan her biri sayısal olarak

değer alıp araştırmacı tarafından gözlem verileri uygun olan değere yazılmıştır. Daha sonra bu veriler uygun istatistiki programda değerlendirilmiştir.

Okul öncesi kurumlarında yapılan gözlemler boyunca çocukların etkinliklere katılımı, etkinlik gözlem formuna kaydedilmiş ve bu formlar detaylı bir şekilde doldurulmuştur. Markova (2013) tarafından oluşturulan Etkinlik Gözlem Formu, çocukların demografik bilgilerini içermenin yanı sıra gözlemlenen etkinliği iki eşit parçaya bölerek etkinliğin farklı açılardan değerlendirilmesine imkan sağlamıştır. Etkinlik Gözlem Formunun Türkçe'ye uyarlanması sürecinde önce form araştırmacı tarafından Türkçe'ye tercüme edilmiş ve üç İngilizce öğretmene verilerek çevirilerin kontrol edilmesi istenmiş ve farklı çeviri önerileri varsa belirtilmesi istenmiştir. Daha sonra etkinlik gözlem formu farklı dil uzmanları tarafından tekrardan İngilizceye çevrilmiş ve böylece İngilizce formatıyla anlam yönünden farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Formun Türkçe çevirisinin anlam ve dilbilgisi yönünden uygunluğunu kontrol etmek için önce iki Türkçe öğretmene ve daha sonra iki okul öncesi alan uzmanına gösterilmiştir. Anlam karmaşası yaşanmaması için öneriler göz önüne alınıp düzeltmeler yapılmıştır. Formun, 2 kişilik pilot uygulaması yapıldıktan sonra dönütler alınmış ve forma uygulama için son hali verilmiştir.

Etkinlik gözlem formunda çocuklar ile ilgili bazı demografik bilgilerinin yanında gözlemin yapıldığı tarih ve saat belirtilmiştir. Çocukların belirgin öğrenme kabiliyetleri ve dil kullanımı ayrıca not edilmiştir. Gözlem formunda kaydedilen etkinlikler toplam sürelerine göre iki eşit yarıya ayrılarak belirlenmiştir. Gözlemlerin değerlendirilirken etkinliklerin iki eşit süreye ayrılarak değerlendirilmesindeki amaç, çocukların etkinliğin başında veya sonunda aynı katılım düzeyini göstermemesi, etkinliği ilk aşamada tam olarak anlayamaması, etkinlik devam ederken istekliliğinin sonradan artması, etkinlikten sıkılarak sonlandırmak istememesi gibi nedenlerdir. Çocukların etkinliğe katılım seviyesi; "etkinliğe katılmama", "kısmi katılım" ve "tam katılım" şeklinde forma işaretlenmiştir. Etkinlik esnasında çocuk etkinliğe karşı ilgili değil, katılmak istemiyor, sorulan sorulara cevap vermiyor, yanındakilerle etkileşim içinde değil veya sıkılıyorsa "etkinliğe katılmama" işaretlenmiştir. Eğer çocuk etkinliğe az katılıp bir süre sonra sıkılıyor, anlamadığını soruyor, etkinlik ile ilgili soru soruyor

mu sormuyor mu veya etkinliği bitirmiyorsa "kısmi katılım" seçeneği işaretlenmiştir. Çocuk etkinliğe sonun kadar katılıyor, sözel etkileşime giriyor, düzgün bir şekilde sorulara cevap veriyor, söz hakkı istiyor veya kendini ifade edip etkinliği tamamlıyorsa "tam katılım" seçeneği işaretlenmiştir.

Gözlemler esnasında çocukların dili kullanımı nicelik ve nitelik boyutlarıyla etkinlik gözlem formuna kaydedilmiştir. Nicelik boyutuna "az", "orta" ve "çok" seçenekleri işaretlenmiştir. Etkinlik boyunca çocuk, bir cümle kullanıyorsa "az", iki veya üç cümle kullanıyorsa "orta" ve dört veya daha fazla cümle kullanıyorsa "çok" seçeneği işaretlenmiştir. Nitelik boyutuna ise "konuşma" ve "dinleme" seçenekleri işaretlenmiştir. Konuşma seçeneğinde, etkinliklerde çocuğun konuştuğu cümleler anlaşılır ise "1()" kutucuğu, eğer anlaşılır değilse "0()" kutucuğu işaretlenmiştir. Dinleme seçeneğinde ise çocuk etkinlik boyunca öğretmen ve akranlarının söylediklerini anlıyor, bunu sözel olmayan ifadelerle (kafa sallayarak onaylama, mimikler vb.) gösteriyorsa "1()" kutucuğu, eğer göstermiyorsa, çok ilgisizse ve bunu sözel olmayan ifadelerle belirtmiyorsa "0 ()" kutucuğu işaretlenmiştir.

Araştırmada, araştırmacı etkinlikler esnasında çocukların dili kullanım sıklığı ve etkinliklere katılım seviyesini de gözlemleyerek bazı alan notları tutmuş ve video kaydı almıştır. Gözlemler gün içerisinde farklı saatlerde yapılmış ve toplamda on altı hafta sürmüştür.

Öğretmen ve alan uzmanı görüşme formları. Görüşme, araştırmaya katılan kişilerin düşüncelerini ve tecrübelerini anlamak için faydalıdır. Görüşme yapmanın amacı, katılımcıların düşünce ve duygularını bir araya getirerek kendi ifadelerine ulaşmaktır. (Creswell, 2008). İlk olarak, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocuklar ve MEB okul öncesi eğitim programı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra üç alan uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve üç okul öncesi öğretmeni ve bir okul öncesi alan uzmanı ile pilot uygulaması yapılmış olan formlar iki kısımdan oluşmaktadır. Uzman görüşünün sonuçlarına göre, geri bildirim ve öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Değişiklikler sonucunda katılımcıların anlayamadıkları veya görüşlerini açıklamakta zorlandıkları sorular görüşme formundan çıkarılmış,

bazı sorular açıklık ve ifade yönünden düzeltilmiş ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

İlk kısımda öğretmenlerin ve okul öncesi alan uzmanlarının demografik bilgilerine yönelik sorular yer alırken ikinci kısımda ise araştırma konusuna yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Alan uzmanlarına yönelik görüşme formu hazırlanırken aynı süreçler izlenmiş ve alan uzmanlarının görüşlerini almak için beş açık uçlu soruyu kapsayan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışma grubundaki alan uzmanı ve öğretmenlerin, ses kayıt cihazı ile kayıt alınmamasını istemeleri üzerine, görüşme formu kullanılarak öğretmenlerin görüşleri kağıt üzerinden yazılı olarak alınmıştır. Görüşme formunda bulunan tüm soruların cevaplandırılması için her öğretmen ile ortalama 20 dakika kadar görüşülmüştür.

Testin kullanımı. Araştırmada iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi ile eğitim programındaki etkinlikler arasındaki ilişkinin varlığını tespit etmek için geçerlik-güvenlik çalışması yapılmış, yapılandırılmış ölçekler kullanılmıştır.

TİFALDİ testi. Araştırmanın nicel yöntem kısmında ise Berument ve Güven (2013) tarafından geliştirilen TİFALDİ Testi kullanılmıştır. TİFALDİ Testi, 2-12 yaş arasındaki çocuklar için dili anlama becerisini ve sözcük kazanımını değerlendirmek amacıyla bireysel olarak uygulanan, ikisi alıştırma kartı olmak üzere, basitten zora doğru sıralanmış toplam 159 karttan oluşturulmuştur. Her kartta, profesyonel ressam tarafından aynı çizim kalitesinde siyah-beyaz çizilmiş ve çoktan seçmeli format düzeninde yerleştirilmiş biri hedef kelime olmak üzere dört resim bulunmaktadır. TİFALDİ Testinin, Test-tekrar test güvenilirlik değerleri test kapsamındaki farklı yaşlar için 0,70 ile 0,94 arasında farklılık göstermiştir. Test kapsamındaki tüm yaşlar ele alındığında ise 0,97 olarak saptanmıştır.

Araştırmada okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçeyi kullanma düzeylerini etkinliklere göre ölçmek amaçlandığından TİFALDİ Testi bu doğrultuda kullanılmıştır. İki dilli çocukların süreç içerisindeki dil gelişim farklılığını saptamak için gözlem sürecinin başında ve gözlem sürecin sonunda TİFALDİ Testi çalışma grubundaki çocuklara uygulanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma ekibi tarafından gruplandırma yapılarak ayrılan gözlem verileri istatistik paket programı ile analiz edilerek tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmış ve nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın nicel verilerini değerlendirirken istatistik paket programında bulunan istatistik tekniklerinden frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma hesaplamaları ve Kruskal Wallis H Testi, Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, post-hoc testlerinden Tukey, LSD ve Dunn testleri kullanılmıştır. Çalışmada verilerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normallik testi için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık değeri -3,074 ile -3,869 arasında Basıklık değeri ise 8,842 ile 15,1646 arasında değiştiği gözlenmiştir. Basıklık ve Çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Cevahir, 2020; Tabachnick ve Fidell, 2013).

Nitel verilerin analizi. Gözlem kayıtlarından elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden olan betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, kendi çevrelerinde birbirleriyle etkileşime giren insanları araştırmak için kullanılan bir yöntemdir. Video kayıtlarından elde edilen veriler analiz edilirken araştırmacı tarafından video kayıtlarının daha rahat çözümlenebilmesi için tüm kayıtlar transkript edilerek yazıya dökülmüştür.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, alan uzmanları ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle araştırma ekibi tarafından incelenmiştir. Elde edilen verilerin gruplandırılmasında, görüşme soruları dahilindeki başlıca temalar belirlenmiştir. Verilerin sınıflandırılması, grupların belirlenmesinde kolaylık sağlamıştır. Görüşme verileri, araştırma ekibi tarafından önceden belirlenen kategorilere göre incelenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini temin etmek için yapılan kodlamalar üç farklı araştırmacı tarafından karşılaştırılarak incelenmiş ve sonuç olarak veriler üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler belirtilirken, alan uzmanı ve öğretmenlerin görüşlerini değiştirilmeden orijinal

haliyle sunulmuştur. Görüşülenlerin cümleleri *İtalik* şekilde yazılmış ve bulgular kısmında bu cümlelere sık sık değinilmiştir.

Nicel verilerin analizi. Gözlem verileri etkinliklere katılım seviyesi ve dil kullanım seviyesi olarak iki bölüme ayrılmıştır. Bu iki bölüm bir sayı ölçeği ile kaydedilmiş ve böylece nicel veriye dönüştürülmüştür. Etkinliklere katılım seviyesi ve dil kullanım seviyesinde bir çocuğun aldığı puanlar toplandığında etkinliğin her bir yarısı için en yüksek 8 puan, orta puan 5-6, en az ise 2 puan olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın nicel verilerini değerlendirirken istatistik paket programında bulunan betimsel analiz istatistiki hesaplamalarından frekans, yüzde, standart sapma ve aritmetik ortalama hesaplamaları kullanılırken ayrıca Kruskal Wallis H Testi, Mann Whitney-U Testi, post-hoc testlerinden Tukey, LSD ve Dunn testleri de kullanılmıştır. Ayrıca, iki dilli çocuklara gözlem süreci başında ve sonunda uygulanan TİFALDİ testi sonuçlarını karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Araştırmacı ve Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, 2010 yılında İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda Lisans derecesi almıştır. 2011-2021 yıllarında öğretmenlik yapan araştırmacı, 2013 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda bütünlük doktora eğitimine başlamıştır.

Araştırmacı, lisansüstü eğitimi sırasında 'Bilimsel Araştırma Yöntemleri', ve 'Karma Araştırma Yöntemleri' dersleri almıştır. Aldığı bu dersler kapsamında araştırmacı uygulamalı çalışmalar yapmıştır. Araştırmacının aldığı eğitim ve içinde bulunduğu çalışma koşulları belirli bir deneyim ile doktora tez çalışmasına başlamasını sağlamıştır.

Araştırmacı, çalışma süresince görüşmeler gerçekleştirmiş ve veri toplama sürecinde ilgili kurumlarda bulunmuştur. Araştırmacı, araştırma sürecince boyunca farklı veri toplama teknikleri kullanarak verileri toplamış, elde edilen verileri analiz etmiş ve bulgular MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisi açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmasının ön uygulamasından sonra ana uygulamaya geçmeden önce çalışmanın yapıldığı Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ilgili anaokullarında uygulamak için araştırma izni ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurul Başkanlığı'ndan araştırmanın etik açıdan herhangi bir sorun teşkil etmediğine dair onay talep edilmiştir. Alınan izinlerle ilgili belgeler sırasıyla EK 4 ve EK 5'te sunulmuştur.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları kapsamında, nitel verilerin elde edildiği Markova (2013) tarafından geliştirilen form İngilizce' den Türkçeye çevrilmiştir. Form maddeleri ikinci dili İngilizce olan aralarında iki dilli (bilingual) uzmanların da bulunduğu üç uzman tarafından tekrar Türkçeden İngilizceye çevrilmiş ve form maddelerinde anlam kaybının olmadığı belirlenmiş ve bu nedenle kapsam geçerliliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara ilişkin katılımcıların ifadelerini açık bir şekilde çalışmaya yansıtmak için araştırmanın verileri direkt alıntılar yapılarak sunulmuştur. Araştırmanın iç güvenirliğini arttırmak için yapılan gözlemler ikinci bir uzman tarafından teyit ettirilerek kullanılmıştır. Gözlemler esnasında, araştırmanın iç güvenirliğini sağlamak adına çalışma grubundaki iki dilli çocuklar ve öğretmenlerin etkinliklere tam katılımı sağlanmış ve katılım sağlanmayan etkinlikler tekrarlanmıştır. Araştırmalarda iç geçerliğin sağlanması adına zaman etkisi, veri toplama araçları etkisi, örneklem seçimi etkisi gerekli etkenler (Büyüköztürk, 2011; Karasar, 2016) şeklinde ifade edilmektedir. Araştırmanın dış güvenirliğini attırmak için araştırmanın yöntemi ve soruları hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacılar, çalışmanın verilerini ayrı ayrı kodlayarak iç güvenirliği sağlamaya çalışmışlardır. Miles ve Huberman (1994) ortaya koyduğu güvenirlik formülüne $[Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı)}]$ göre yapılan hesaplama sonucunda araştırmacıların yaptığı farklı kodlama arasındaki uyum oranı yüksek olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre yapılan kodlamaların güvenirliğinin yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Öte yandan, çocukların dil olgunluğunu ölçmek için kullanılan TİFALDİ testinin güvenirlik çalışmaları, Berument ve Güven (2013) tarafından gerçekleştirilmiş ve Test-tekrar test güvenirlik değerleri test kapsamındaki farklı yaşlar için 0,70 ile 0,94 arasında farklılık göstermiştir. Test kapsamındaki tüm yaş grupları düşünüldüğünde ise 0,97 olarak saptanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri temel alınarak elde edilmiş nitel ve nicel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle iki dilli çocukların etkinliklere katılımlarına ve dil kullanımlarına ilişkin yer verilmiş ve bu değerler arasındaki anlamlılık düzeyleri incelenmiştir. İkinci aşama olarak, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimlerine yönelik okul öncesi öğretmenleri ve alan uzmanları ile yapılan görüşme neticesinde elde edilen nitel verilerin analizine yer verilmiştir. Elde edilen bulgular sunulurken önce nitel daha sonra da nicel veriler sunulmuştur. Nitel verilerde, önce gözlem daha sonra ise görüşmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Nitel Verilere Yönelik Bulgular

Gözlem

Çocukların konuşmaları ve öğretmen çocuk etkileşimi. Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu iki dilli çocukların etkinlikler esnasında, Türkçeyi ne düzeyde kullandıklarını, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla nasıl iletişim kurduklarını belirlemek için 10 ayrı sınıfta, her sınıftan bir çocuk ile birlikte bir öğretmen; toplamda 10 okul öncesi öğretmeni ve iki dilli 10 çocuk ile gözlemler yapılmıştır. 10 ayrı sınıfta, her etkinlik için 20'şer dakikalık gözlemler ikişer defadan tekrarlanarak toplamda 400 dakika video kaydı gerçekleştirilmiştir. Gözlemlenen etkinlikler esnasında gözlemlenen çocukların çeşitli etkinliklerde öğretmenleri ve arkadaşları ile ilgili iletişimde sarf ettikleri bazı örnekler şöyledir;

Türkçe dil etkinliği. Türkçe dil etkinliğinde daha çok öğretmenlerin etkin olarak etkinliğin kontrolünü elinde tuttuğu ve genel olarak hikaye ve masal okuyarak etkinliği gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir.

Öğretmenin bilmeceyi ne olduğu sorusu üzerine Peri önce utanarak biraz düşündü ve daha sonra;

"Öğretmenim mesela bir kişi kedilere süt verir"

diye cevap verdi ve bir süre sonra

"Benimki doğru değil mi?"

diye ısrarla öğretmene sordu.

(Peri- Deniz Kızı Adlı Etkinlik)

Öğretmenin tatilde ne yaptıklarını sorması üzerine Mustafa;

"Öğretmenim, biz tatilde sinemaya gittik annemle, ondan sonra da oyun parkına gittik. Orada çarpışan arabalara bindik. Sonra yemek yedik, ben çok eğlendim".

(Mustafa- Okula Başladık Adlı Etkinlik),

Öğretmen, hikayenin kapağını gösterip hikayenin konusunu sorduğunda Yılmaz;

"Bu kurbağa hayatı hakkında"

diye cevap verdi ve hikayenin kahramanları sorulduğunda önce başını kaşıyıp düşündü ve daha sonra;

"Kurbağanın konuştuğu birisi var" dedi.

(Yılmaz- Kurbağa Kumkum Adlı Etkinlik)

Öğretmen okuduğu metinde bir kelimenin anlamını sordu ve Ahmet;

"Öğretmenim, bir şey yediğimizde, doyduğumuzda yeterli deriz, işte yeterli budur" dedi.

(Ahmet- Sağlığımız Adlı Etkinlik)

Matematik etkinliği. Matematik etkinliğinde, gözlenen öğretmenlerin genelde sayı ve geometrik şekil etkinlikleri yaptığı ve bu etkinlikleri de oyunlaştırdıkları görülmüştür.

Öğretmen elindeki şekli gösterip sorduğunda Bahar;

"Bu karedir öğretmenim, onunki de üçgendir"

(Bahar- Dikdörtgenleri Tanıyalım Adlı Etkinlik)

Öğretmenin çocuklardan sayıları saymalarını istemesi üzerine Bahar;

"Öğretmenim ben tek başıma sayabilirim. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10"

(Bahar - 7 Rakamını Tanıyalım Adlı Etkinlik)

ve öğretmenin elinde gösterilen 7 rakamını tanıyıp gösterdi.

Üst üste koyduğu legolara bakan Yılmaz;

"Bu beş tane oldu, bu daha çoktur"

ve daha sonra öğretmenin eklediği legolara bakarak;

"Bunları üste koyunca daha çok oldu"

(Yılmaz- Basit Toplama İşlemi Adlı Etkinlik)

Öğretmenin taşlardaki sayıları sayarak gerekli rakama koymasını söylemesi üzerine Nisa;

"1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8" diye saydı ve daha sonra ekledi;

"Böyle sayıp yapmak kolaymış, oldu oldu" dedi.

(Nisa- Noktayı Say Taşı Koy Adlı Etkinlik)

Drama etkinliği. Drama etkinliklerinde, rol üstlenip bu role göre hareket edildiğinden çocuklar kendi yorumlarını da katarak çocukların daha özgün ve üretken oldukları gözlemlenilmiştir. Ayrıca, çocukların bu özgür tavrını teşvik eden öğretmenlerin de etkinliklerin devamını sağladığı söylenebilir.

Meslek seçmeleri istendiğinde Asya;

" Ben anne mesleğini istiyorum"

" Çocuklarım evinize hoş geldiniz, hadi oturun" dedi

(Asya- Meslekler Adlı Etkinlik)

Öğretmen rolleri dağıtırken Leyla;

"Öğretmenim ben Rapunzel olacağım"

"Peki, benim saçımı nasıl yapacağız?"

"Benim saçım çok uzundur, güzeldir" dedi.

(Leyla-Tiyatro Adlı Etkinlik)

Etkinliğin rol seçimi esnasında;

"Öğretmenim, ben güneş olayım"

"Bulutların arasından geçip içinizi ısıtacağım" dedi.

(Nisa- İlkbahar Geldi Adlı Etkinlik)

Öğretmenin bitkilerin büyümesini anlatmasından sonra Bahar;

"Öğretmenim toprağın altında önce ağaçlar büyür"

dedi ve toprağın altından filizlenen bir ağaç misali oturduğu yerden kollarını kaldırarak yavaşça doğruldu. Öğretmenin, ağaç olması için büyümesi gerektiğini söylemesi üzerine Bahar, arkadaşlarına dönerek;

"Ben büyüdüğümde ağaç olacağım" dedi.

(Bahar- Tohumduk Büyüdük Adlı Etkinlik)

Okuma yazmaya hazırlık etkinliği. Gözlemlenen okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde öğretmenlerin genellikle çocuklara el göz koordinasyonunu ve kelime dağarcığını güçlendirecek etkinlikler yaptırdığı saptanmıştır. Bunun yanında, çocuklar bu etkinliklerde yeni kavramlar öğrenerek bu kavramları kullanmayı denemişlerdir.

Öğretmen, yeşil renkli eşyalardan bahsederken Peri birden atıldı;

"Öğretmenim, biliyor musun, bizim evde yeşil çiçekler var"

Öğretmen yeşil rengi elde edebilmek için boyaları karıştırdığında Peri;

"Bu yeşil renk böyle mi oluyormuş, karışıyormuş" dedi.

(Peri- Yeşil Varlıkları Boya Adlı Etkinlik)

Öğretmeni hikayede havanın soğuduğunu nasıl anlayacaklarını Ahmet'e sorduğunda, Ahmet üşümüş gibi yaparak;

"Kar yağmış, kış gelmiş ondan, vuuuv"

dedi ve kışın hangi mevsimden sonra geldiğini anlatmak için de

"Sıcaktan, yani yazdan sonra" dedi.

(Ahmet- Hava Her Yerde Adlı Etkinlik)

Öğretmen karganın nasıl ses çıkardığını sorduğunda Bahar;

"Gak gak" sesi çıkardı ve

" Öğretmenim, gak gak karga çiftçinin peynirini çaldı" dedi.

(Bahar-Karga ile Tilki Adlı Etkinlik)

Eşleştirme egzersizi yaparak öğretmenin istediği nesneleri bulmaya çalışan Asya, yanındaki arkadaşına;

"Bak ben iki tane yaptım"

"Bana bak kalemimle kaç tane buldum"

dedi ve öğretmene etkinliği hemen yapabileceğini anlatmak için;

"Yaparım ben ikiyi hemen" dedi.

(Asya- Nesneler ve 2 Rakamı Adlı Etkinlik)

Alan gezisi etkinliği. Alan gezisi etkinliklerinde, çocuklar genellikle okul ortamı dışına çıktıklarından daha meraklı gözlerle çevrelerini gözlemleyip bu gözlemlere yönelik cümleler sarf etmişlerdir. Gittikleri ortamda yapılan etkinliklere yönelik duygularını ortaya koyan veya meraklarını gideren ifadelere başvurmışlardır. Diğer etkinliklerin aksine, çocukların bu etkinliklerde daha çok öğretmenlerine sorular sordukları ve arkadaşlarıyla gezdikleri yerler hakkında yorumlar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Çocukların bu etkinlikler sırasında "Öğretmenim bu yerlere niye geldik?", "Başka ne yapacağız?" ve "Buraları bize anlatır mısınız?" tarzında sorular sordukları ve gezdikleri yerleri betimlemek için de " O gittiğimiz yer güzeldi" ve "Ben orayı çok sevdim, güzeldi" gibi cümlelerle kullandıkları gözlemlenmiştir.

Öğretmeni geziye gideceklerini söylediğinde, Leyla;

"Öğretmenim, geziye nereye gideceğiz "

dedi ve alan gezisinde gördüğü itfaiye aracından söz ederken;

"Oradaki o büyük yangın kamyonunu ben önce mahallede gördüm" dedi.

(Leyla- AFAD Gezisi Adlı Etkinlik)

Adar alan gezisi etkinliğinde öğretmenine;

"Öğretmenim ben çok heyecanlıyım, orada simit yapıp yiyeceğiz"

dedi ve daha sonra fırıncıya;

"Amca bu ekmek nasıl oluyor" diye sordu.

(Adar- Fırını Geziyoruz Adlı Etkinlik)

Farklı mesleklere yönelik oyun alanı olan yerde Mustafa, arkadaşına seslenerek;

"Hadi gel, itfaiyeci elbisesi giyelim"

diyerek itfaiyeci gibi davrandı ve arkadaşlarına dönerek;

"Yangın olduğunda biz gideceğiz, bizi arayın" dedi ve güldü.

(Mustafa- Oyun Avcıları Adlı Etkinlik)

Öğretmeni ile tiyatro oyununu izlerken Zerya;

"Niye böyle yapıyorlar, yoksa oyunları mı böyle?"

diye sordu ve oyunun sonunda öğretmene;

"Öğretmenim mikropları seyretmek komikmiş" dedi.

(Zerya- Mikrobik ile Gribik Adlı Etkinlik)

Oyun etkinliği. Oyun etkinlikleri, çoğunlukla öğretmenlerin katılmadığı ve çocukların daha rahat hareket edebildikleri etkinlikler olduğundan çocuklar duygularını olduğu gibi herhangi bir kontrol olmadan ortaya koymuş ve akranlarıyla daha fazla etkileşim içerisinde bulunmuşlardır. Çocuklar oyun esnasında meraklarını gidermek için öğretmenlerine sorular sorarken ve arkadaşlarına direktif verirken dili kullanmaktadırlar. Kullandıkları dil basit düzeyde genellikle etkinlikteki amaca yönelik ve cümle düzeyindedir.

Öğretmeni kutuda ne olduğunu tahmin etmeleri için çocuklardan ellerini ve kollarını hareket ettirerek zıplamalarını istedi. Nisa ilk denemesinde yapamayınca;

"Yaa, niye yapamadım! Çok zor, kollarım ağrıdı"

dedi ve daha sonra yapmayı başarinca;

"Bak ben yükseğe zıplıyorum, size bakayım" dedi.

(Nisa- Tahmin Edelim Adlı Etkinlik)

Oyundaki eşı olan arkadaşı ile beraber koşarken;

"Hadi süngerı bana ver, bu oyunu biz kazanacağız " dedi.

(Zerya-Süngerlerle Su Taşıma Adlı

Etkinlik)

Etkinlik esnasında kendinden daha iyi oynayan arkadaşlarına Peri;

"Siz durun hepinizi yeneceğim"

deyip sinirli bir tavır aldı ve oyunu kazandıktan sonra da;

"Siz benim gibi yapamadınız, tembeller" dedi.

(Peri- Çemberde İp Atlama Adlı Etkinlik)

Etkinlik esnasında arkadaşlarının birlikte oynadığını gören Leyla, yanındaki arkadaşına;

"Betül, ben anne olayım sen de benim kızım ol" dedi.

(Leyla- Evcilik Oyunu Adlı Etkinlik)

Fen etkinliğı. Çocuklar, fen etkinliklerinde genellikle meraklı gözlerle olup biteni izlemiş ve sonuçta ortaya neyin çıkacağını merak ederek sorular sormuşlardır. Günlük hayatta fark edemedikleri detayları birlikte deney yaparak öğrenmiş ve bunun sonucunda çok şaşırdıkları gözlemlenmiştir. Etkinlikler süresince çocuklar genellikle etkinliğin devamını tahmin etmeye ve fikir yürütmeye yönelik cümleler sarf ederek dili kullanmışlardır. Ayrıca, çocuklar bu etkinliklerde deneyimlerine yönelik cümleler sarf ederek karşılaştırma ve çıkarım yapmaya yönelik cümleler kullanmışlardır.

Öğretmen içi su dolu balonu ateşe tutarak neden patlamadığını sorduğunda Adar;

"Çünkü su engellemedi" dedi ve daha sonra tekrardan gözlemleyerek

"Ama ateş de az da kalmıyor, yine de patlamıyor" dedi.

(Adar- Isı ve Etkisi Adlı Etkinlik)

Öğretmen tatlarla ilgili soru sorduğunda, Ahmet yüzünü buruşturarak;

"öğretmenim bunlar ekşidir, ama hepsi ekşi değil"

dedi ve daha sonra;

"öğretmenim turşu da aynı böyledir" dedi.

(Ahmet-Sevdiğimiz Tatlar Adlı Etkinlik)

Öğretmen, balonun nasıl hemen patlatılabileceğini sorduğunda Mustafa;

"İğneyle, benim babam söylemişti"

dedi ve öğretmen balonda çok fazla hava olduğunu söyleyince;

"Öğretmenim ben bir kere bir balon yaptım böyle (eliyle göstererek) dünyalar kadar, böyle bıraktım çok uzağa gitti" dedi.

(Mustafa- Nasıl Patlar Adlı Etkinlik)

Öğretmenin çocuklara mıknatısın neden bazı maddeleri çekip diğerlerini çekmediğini sorması üzerine Bahar;

"Öğretmenim sandalyenin demirini çekiyor ama kıyafetlerimizi çekmiyor. Bu mıknatıs nasıl farklı şey"

dedi ve daha sonra evde aynı deneyin yapılmasının istenmesi üzerine;

"Ben evde mutfaktaki demirleri mıknatısla bulacağım" dedi.

(Bahar- Mıknatıs Deneyi Adlı Etkinlik)

Müzik etkinliği. Etkinlikler süresince çocukların öğretmenlerin bahsettiği çocuk şarkılarını sevdiği ve bu şarkıları hareketlerle destekledikleri belirlenmiştir. Öğretmenler de, çocukların müzik etkinliklerinde rahatlayarak kendilerini ifade etmelerini sağlamışlardır. Çocuklar ilgilerini çeken müzik etkinliklerinde, daha çok etkinliğin akışına göre kimi zaman doğaçlama tepkiler, kimi zaman ise açıklamalar geliştirerek dili kullanmışlardır. Bunu yanında, çocuklar şarkılara eşlik ederek ve şarkılar ile ilgili öğretmen yorumlarını aktararak cümle düzeyinde dili kullanmışlardır.

Öğretmen şarkı sözlerine göre hareket etmelerini söyleyince Peri;

"Öğretmenim böyle zor olmayacak mı?"

diye sordu ve şarkı bittikten sonra öğretmenine dönerek;

"Öğretmenim sen de güzel dans ettin, ha" dedi.

(Peri- Biz Dans Ederiz Adlı Etkinlik)

Öğretmeni, Adar' a şarkıyı sevip sevmediğini sorduğunda;

"Evet seviyorum öğretmenim, içinde köpek var. Hem de ben pazara gitmeyi çok seviyorum, orda geziyorum" dedi.

(Adar- Pazara Gidelim Adlı Etkinlik)

Etkinlik esnasında dinlediği müzikler ile ilgili arkadaşına Yılmaz, arkadaşına;

"Ben bu şarkıları biliyorum, ama bazılarının hepsini hatırlamıyorum"

dedi ve öğretmenine;

"Öğretmenim ben hızlı olduğunda yetişemiyorum" dedi.

(Yılmaz- Şarkı Söylüyorum Adlı Etkinlik)

Etkinlik esnasında öğretmen söylediği şarkıyı yarıda kesip çocuklardan devam etmelerini istediğinde Asya;

"Köpek uçmak istemiş"

diye şarkı sözlerinin devamını getirdi ve;

"Öğretmenim köpek atlarsa uçabilir mi?"

diye sordu ve bunun olamayacağını anladığında bir süre sonra aynı sorunun cevabını merak eden arkadaşına;

"Zaten uçamazdı ki bu sadece şarkı" dedi.

(Asya- Köpek Uçmak İstemiş Adlı Etkinlik)

Hareket etkinliği. Hareket etkinliklerinin genellikle egzersiz ve oyun odaklı olduğu gözlemlenmiş ve çocukların bu etkinliklerde başarıma ve mutlu olma duygularını yaşayarak etkinliklere aktif katıldıkları kaydedilmiştir. Bu etkinliklerde çocuklar, etkinliklerin anlamadıkları noktalarını sormak için sık sık

sorulara başvurmuşlardır. Ayrıca şaşkınlık ve sevinç duygularını ifade etmek için cümleler kullanarak öğretmen ve akranlarıyla iletişime geçmişlerdir.

Öğretmen bitkiler gibi hareket edeceklerini söylediğinde Mustafa;

"Nasıl yani, biz bitki mi olacağız?" ve

"Güzel ağaç olalım" dedi ve güldü.

(Mustafa- Ormandaki Bitkiler Adlı Etkinlik)

Öğretmen etkinlik gereği tek ve çift adımla sıçramasını istediğinde Adar;

"Vayyyy çok zor olacak hadi yapalım"

dedi ve kendi sırası geldiğinde yuvarlanıp

"Sanki çimlerde yuvarlandık" dedi.

(Adar- Eşyaların Nerede Adlı Etkinlik)

Önceden hazırlanmış parkuru görünce heyecanlanan Leyla;

"Yarışma mı yapacağız?"

dedi ve yarışma esnasında arkadaşına;

"Esmâ, hadi hızlı hızlı koşalım" dedi.

(Leyla- Yarışma Oyunu Adlı Etkinlik)

Öğretmeni ve arkadaşları ile birlikte egzersiz hareketleri yaparken Zerya, aniden gülerek;

" Bacakları sallarken sanki titriyor"

dedi ve istekli bir şekilde devam etti. Daha sonra doğaçlama hareketler yaparken arkadaşlarına;

"Hadi elleri bacakları yana sallayalım" dedi.

(Zerya- Bedenimizi Çalıştıralım Adlı Etkinlik)

Sanat etkinliği. Çocukların küçük kas becerilerinin en fazla geliştiği etkinlikler olarak gözlemlenen sanat etkinliklerinin, genellikle çocukların sevdiği ve etkinlikler esnasında sözel etkileşimlerinin daha rahat ortaya konduğu belirlenmiştir. Sanat etkinlikleri, çocukların hem üretkenlik hem de iletişim

becerilerini geliştiren etkinlikler olarak kaydedilmiştir. Sanat etkinliklerinde çocuklar, bir yandan etkinlikleri sürdürürken bir yandan da arkadaşları ve öğretmenleriyle konuşmuş ve hatta monolog yapmışlardır. Genellikle etkinliği tanımlayıcı sıfatları kullanan çocuklar, renklerle ilgili yorum yapmış ve soru cümlelerini kullanmışlardır.

Öğretmenin gösterdiği yaprakların farklı olduğunu anlatmak için Yılmaz;

"He bu başka ağacıdır, bu da elmanındır"

dedi ve arkadaşı bir büyük ceviz yaprağını yeşile boyadığında merakla;

"Cevizinki büyüktür?" (vurguyla soru eki) dedi.

(Yılmaz- Boyadan Ağaç Yapalım Adlı Etkinlik)

Öğretmenin istediği gibi geometrik şekiller kesen Zerya;

"Öğretmenim ben bu kestiğim şekilleri kolye yapacağım" dedi.

(Zerya- Geometrik şekiller Adlı Etkinlik)

Öğretmenin ebru çalışması için tıraş köpüğünü tepsiye sıkmasıyla Nisa sessizce gülererek yanındaki arkadaşına;

"Köpüğün sesi çok komik"

dedi ve öğretmenine rica ederek;

"Öğretmenim mor renk için ben köpüğü sıkabilir miyim?" dedi.

(Nisa- Bugün Rengim Mor Adlı Etkinlik)

Öğretmen etkinlik için renkli kağıtlar dağıtırken Ahmet;

"Öğretmenim bana mavi ver"

dedi ve kağıdını aldıktan sonra;

"Öğretmenim kesmeye başlayayım?" (vurguyla soru) dedi

(Ahmet- Kalbi Hazırlayalım Adlı Etkinlik)

Gözlemlenen çocukların çoğu yapılandırılmamış etkinliklerde Türkçeyi daha rahat ve fazlaca kullanmışlardır. Örneğin, Çemberde İp Atlama adındaki bir oyun etkinliğinde Yılmaz, arkadaşlarıyla etkinliği tamamlarken oldukça mutlu

olduğu gözlemlendi ve etkinliğin sonunda arkadaşlarına sarıldı ve sonrasında "hadi halay oynayalım" dedi ve arkadaşlarıyla halay çekti. Başka bir müzik etkinliğinde ise Leyla, arkadaşlarına ve öğretmenine etkinlikteki müzikten bağımsız olarak " Bugün hava çok güzel ve ben okula geldim" dedi. Öğretmenin ona bakıp gülmesi ve saçını okşamasından sonra " Keşke hep okulda kalsak oynasak" diye devam etti. Bir oyun etkinliğinde Peri, arkadaşlarına "Ben lider olacağım" diyerek oyunda daha etkin olamaya çalışarak kendini gösterdi. Daha sonra oyun içinde küçük bir rekabet içerisinde giren Peri, " Off, siz durun hepinizi yeneceğim " dedi.

Öğretmen ve alan uzmanları ile yapılan görüşmeler. Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda iki aşamadan oluşan görüşme formu analiz edilmiştir. Görüşme formunun ilk aşaması olan demografik bilgiler kaydedilmiş ve bu bilgiler gruplandırılmıştır. İkinci aşamadaki görüşme soruları ise içerisinde alt maddeleri bulunan toplam beş ana sorudan oluşmaktadır. Görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler transkript edilmiş ve kodlanarak kategorize edilmiştir. Kodlama süreci araştırmacıya, elde olan verileri belirli temalara göre ayırarak o temalar ile ilgili bilgileri kullanma kolaylığı sağlar (Creswell, 2008). Bu tür nitel analizde, görüşme formundaki verileri kullanarak temalardaki bilgileri gruplandırmak çok önemlidir.

Okul öncesi eğitim programı'nın türkçe dil gelişimine etkileri. Çalışmaya katılan öğretmenlerin MEB okul öncesi eğitim programında yer alan farklı etkinlik türlerinin çocukların Türkçe dil gelişimine etkisi ile ilgili farklı görüşlere sahiptirler. Katılımcı öğretmenlerin tümü (n=10) eğitim programında yer alan etkinliklerin çocuğun Türkçe dil gelişimine olumlu katkı sunduğunu ifade etmiştir.

Yapılandırılmış etkinliklerin etkisi. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı (n=6) yapılandırılmış etkinliklerde diğer etkinliklere nazaran çocuğun değil de daha çok öğretmenin aktif olduğu, öğretmenin etkinliği yönettiği ve

çocukların kendilerini daha rahat ve serbest hissedemediği için bu etkinliklerde çocukların Türkçeyi çok aktif kullanamadıklarını ifade etmektedirler:

"Yapılandırılmış etkinliklerde çocuklar daha çekingen davranıyor. Kendilerini nasıl ifade etmesi gerektiği konusunda zorlanıyorlar" (Öğretmen-3).

"Yapılandırılmış etkinliklerde daha çok öğretmen idare ettiği için Türkçeyi çok kullanmıyorlar" (Öğretmen-7).

Diğer bir kısmı ise (n=4), yapılandırılmış etkinliklerin çocuğun Türkçe dil gelişimine olumlu etkisinin daha belirgin olduğunu ifade etmişlerdir:

"Yapılandırılmış etkinliklerde de çocuğun iki dilli oluşu algılama gücünün yüksek olmasını sağladığından bu etkinliklerde yine iyi bir etki bırakmaktadır" (Öğretmen-1).

"Yapılandırılmış etkinliklerde çocuklar daha çok dinleyici rolünde olsalar da, iki dilli çocuklar anlamadıkları yerleri sormaktan çekinmiyorlar. Bazı noktalarda tekrar anlatmamızı istiyorlar" (Öğretmen-5).

Yapılandırılmamış etkinliklerin etkisi. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı (n=10) yapılandırılmamış etkinliklerin her yönüyle iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine olumlu etkilerinin olduğu ve özellikle çocukların kendilerini daha rahat hissettikleri ve dolayısıyla Türkçeyi daha fazla kullandıklarını dile getirmişlerdir:

"Yapılandırılmamış etkinliklerde (drama, serbest zaman, oyun) çocuk duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilmekte. Arkadaşları ile olan sosyal iletişimini olumlu yönde etkilemektedir" (Öğretmen-8).

"Çocuklar yapılandırılmamış etkinliklerde kendini tam olarak yansıtabiliyor ve istediği gibi arkadaşlarının yanında rahat hissediyor" (Öğretmen-10).

"Bütün etkinlikler çok iyi etki bırakmaktadır. En sevdiğim etkinlikler yapılandırılmamış etkinliklerdir. Çünkü çocuk belli bir kalıba sokulmadığı ve

kendini rahat hissettiği için özellikle serbest zaman etkinliklerinde kendini çok daha iyi ifade etmekte ve özgür hissetmektedir" (Öğretmen-1).

"Yapılandırılmamış etkinliklerde çocuklar kendilerini daha rahat ifade ediyor. Yapılması gerekenler ile ilgili daha fazla yaşanmışlığa sahip oldukları için süreci daha iyi tamamlıyorlar" (Öğretmen-3).

"Çocukların dışarıdan müdahale edilmeksizin yaptığı etkinlikler olduğu için çocukların kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlıyor. Özellikle akranlarıyla iletişimlerini arttırmaktadır. Yeni kelimeleri akranlarıyla oyun içinde duyarak kelime dağarcıkları gelişebiliyor" (Öğretmen-6).

Yarı yapılandırılmış etkinliklerin etkisi. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü (n=6) yarı yapılandırılmış etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine olumlu etkilerinin olduğu ve özellikle çocukların öğretmenin de katıldığı etkinliklerde önce kontrollü daha sonra ise kendilerini daha rahat hissettikleri ve dolayısıyla Türkçeyi soru sormak ve cevap vermek için kullandıklarını belirtmişlerdir:

"Yarı yapılandırılmış etkinlikler yapılandırılmış etkinliklerden biraz daha sıyrılıp çocukların kendine olan güvenini sağlayabileceği etkinlikler oldu. Kendilerini ifade edebileceği farklı yönleri keşfettiği ve bu sırada kendilerine olan güvenini kaybetmediği bir süreç oldu" (Öğretmen-3).

"Sürece öğretmenle başlayıp kendisini devam ettiği etkinliklerde yapılandırılmış etkinliklerde olduğu gibi pasif olduğu yerde gözlem yapmayı tercih eder ardından kendinin aktif olduğu yerde tüm dikkatini toplayarak varsa sorusunu sorar ardından süreci kendi kontrolünde ihtiyaç duyduğu durumlarda öğretmenden yardım isteyerek sürdürür" (Öğretmen-4).

Çalışmaya katılan alan uzmanları, MEB okul öncesi eğitim programında yer alan etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisi hakkında ortak görüşe sahiptirler. Uzmanlar, eğitim programının bu konudaki etkinlikler bazında yetersiz olduğunu ve bu noktada okul öncesi öğretmenlerin devreye girmesi gerektiği ifade etmişlerdir:

"2013 Okul Öncesi Eğitim Programının yalnızca iki dilli çocukların değil, hiçbir çocuğun herhangi bir gelişim alanı üzerinde tek başına bir etkisinin olacağını düşünmüyorum. Her ne kadar programın esnek olması, farklı tür etkinliklere imkân vermesi, eksik kaldığımız kazanım göstergelerin yeniden gözden geçirilmesi gibi güçlü özellikleri önemli ise de öğretmen etkili olmadığı sürece tek başına programın bir etkisi olacağını sanıyorum" (Alan Uzmanı-1).

"MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında özellikle iki dilli çocukların gelişimine yönelik herhangi bir kazanım ve gösterge bulunmamaktadır. Özellikle iki dilli çocuklar kendilerini sözel olarak ifade etme noktasında zorluklar yaşamaktadırlar. Yapılandırılmış etkinlikler, iki dilli çocuklarda strese ve duygusal olarak olumsuz bir sürece sebep olabilmektedir, ancak yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış etkinlikler esnasında çocuklar kendilerini daha rahat ve özgür bir şekilde ifade etme şansına sahip olduklarından dil gelişimleri, bilişsel gelişimleri ve duygusal gelişimleri açısından olumlu bir atmosfer olabilir" (Alan Uzmanı-2).

"Bence örneğin, bu yapılandırılmış/yâri yapılandırılmış etkinlikler çocuğun sadece Türkçe konuşmasını, dinlemesini ve düşünmesini gerektirdiği için elbette Türkçe dil becerilerini geliştirecektir. Öte yandan, yapılandırılmamış etkinlikler öğretmenin okulun ve çocuğun bulunduğu konuma göre hazırlanması olarak düşünülüyorsa, bu durumda öğretmen çocuğun iki dilli olduğunu bilerek bazen etkinliklerde çocuğun evde konuştuğu dili kullanarak (bazen akranlarla) etkinlikleri anlamlandıracaktır"(Alan Uzmanı-4).

Öğretmenlerin türkçe dil gelişimine etkisi/ rolü. Çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimini olumlu yönde etkilemek ve bu süreçte çocuklara destek olmak için farklı yönde çalışmalar yaptıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler çoğunlukla (Öğretmen- 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10) Türkçe dili kullanarak iki dilli çocukların pratik yapmalarına ve dile aşina olmalarına katkı sunduklarını söylediler de, katılımcılar (Öğretmen- 1, 2, 4, 6) çocukların Türkçe dil gelişimini desteklemek için çocukların dil kullanımına fırsat verecek eğitim programındaki yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikleri yaptıklarını ve bazı katılımcılar (Öğretmen- 1, 3) iki dilli çocukların

Türkçeyi daha fazla kullanmak için özgüvene sahip olmaları gerektiğini ve bu doğrultuda çalışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir:

"Özellikle Türkçe etkinliklerinde yapılan parmak oyunları, farklı dillerde şarkılar kitap okumaları, yarım bırakılan kitabı tamamlama veya kitap sonunda yapılan değerlendirme sürecinde çocuğun dil gelişimine büyük oranda etki ettiğini düşünüyorum" (Öğretmen- 4).

"Kendilerini daha iyi ifade etmeleri, kelime haznesinin gelişmesi, kendilerine olan güveninin gelişmesi, kendilerini topluluk önünde rahatça ifade edebilmesi gibi konularda etkin olmalarına fayda sağlamalıyız biz öğretmenler " (Öğretmen- 3).

"Dil gelişiminde rolü en büyük olan etken öğretmendir. Gerek sınıf içinde çocukların nasıl konuşması ve davranması gerektiği, gerek verdiği yönergelerle çocuğun dil gelişimine en büyük katkı öğretmen tarafından verilmektedir. Genelde çocuğun bilmediği nesnelerin Türkçe' sini söyleyerek o nesnelerin beyinde kalıcı olması için gün içinde sürekli hatırlatmalar yaparak kalıcı olmasını sağlamaya çalışıyorum" (Öğretmen- 10).

"Öğretmenler, çocukların geldikleri ortamı zengin uyarıcı ortam olarak oluşturmaları. Gerek masal ve hikayelerle gerek sohbetlerle kelime dağarcıklarını geliştirmeliler. Filmler, şarkılar, tekerlemelerle eğlenceli etkinlikler hazırlayarak yeni kelimeleri kullanmalarına, Türkçeyi daha doğru kullanmalarına yardımcı olmaları" (Öğretmen- 6).

Çalışma kapsamında görüşme yapılan alan uzmanları, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimini desteklemek adına öğretmenlere rehber, akran danışmanlığı ve oyun arkadaşı gibi görevler düştüğünü belirtmişlerdir. Uzmanlar ayrıca, öğretmenlerin bu çocukların dil gelişiminin desteklenmesi için farklı etkinlikler düzenlemelerini ve dili doğru kullanım açısından bu çocuklara rol model olmaları gerektiğini vurgulamışlardır:

"Program genel olarak esnek olduğu için iki dilli çocukların eğitimi konusunda öğretmen bulunduğu bölgede çocukların dil gelişimine yönelik etkinlikler

geliştirebilir. Çocukların kültürel özellikleri ve konuştukları ikinci dil ile ilgili çalışmalar yapabilirler" (Alan Uzmanı-3).

"Programın amaçlarına ulaşılması için kritik rol şüphesiz öğretmenlerindir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bütün çocuklar için hazırladıkları büyük grup etkinliklerinin yanı sıra iki dilli çocuklar için bireysel etkinlikler hazırlamaları çok önemlidir. Bununla birlikte sınıflarındaki iki dilli çocukların dil gelişimleri için onları konuşmaya cesaretlendirmek, yanlış telaffuzlarıyla dalga geçmemeleri, uygun bir şekilde doğru telaffuzu öğretmeleri gibi rolleri sayesinde çocukların Türkçe dil gelişimlerini destekleyebilirler" (Alan Uzmanı-2).

"Önemli bir rollerinin olduğunu düşünmekteyim. Çünkü sınıf içi etkinliklerin hazırlanmasında, uygulanmasında ve bunun iki dilli çocuğun gelişim düzeyine uygunluğunun nasıl olduğuna karar veren kişidir. Çocuğun öğretmene alışması ve etkinliklere aktif bir şekilde katılması doğrudan öğretmenin rolü ile ilişkilidir" (Alan Uzmanı-4).

"2013 programını doğru anlayan ve etkili şekilde kullanabilen bir öğretmenin çocukların dil becerisini doğru şekilde destekleyebileceği anlamına geliyor bence. Bu nedenle öğretmen farklı şekilde yapılandırılmış etkinliklerle, zaman zaman bireysel çalışmalarla, zaman zaman grup çalışmalarıyla, farklı alan etkinlikleriyle çocuğun hem Türkçe becerilerini hem de dile bağlı diğer gelişim alanlarını etkili şekilde destekleyebilir diye düşünüyorum. Bir başka ifadeyle, tutum ve uygulamaları ile bu sürecin belirleyicisi öğretmendir" (Alan Uzmanı-1).

Etkinliklerde türkçeyi kullanma. Araştırmaya katılan öğretmenler, iki dilli çocukların Türkçeyi en fazla kullandıkları etkinlikler olarak 'sanat' ve 'Türkçe dil' etkinliklerini sıralamışlardır. Bu etkinliklerde iki dilli çocukların kendilerini daha rahat hissettikleri ve çoğunlukla arkadaşlarıyla iletişime geçtikleri için Türkçeyi daha fazla kullanmışlardır. Çocukların bu etkinlikleri sırasıyla Türkçeyi kullanmalarına bakıldığında, öğretmenler bu etkinlikleri sırasıyla drama (n=3), oyun (n=3), müzik (n=3), okuma yazma (n=2), fen (n=1), matematik (n=1) ve hareket (n=1) etkinliğinin geldiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan alan uzmanları, iki dilli çocukların Türkçeyi çok fazla kullanamadıklarından biraz daha çekingen davrandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca

bu konuda alana uzmanları, çocukların öğretmenleriyle iletişimde Türkçeyi daha sık kullandıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir:

"İki dilli çocuklar genelde sınıf ortamında daha az konuşmaktadırlar. Dolayısıyla diğer etkinlikler sırasında da dili çok etkin kullanamadıklarından biraz geride kalmaktadırlar. Özellikle Drama gibi etkinliklerde daha pasif roller üstlenebilmektedirler. Bazı nesne ve durumların Türkçe karşılıklarını bilmediklerinde genelde anadillerindeki karşılıklarını söylemekte ya da beden dillerini kullanmaktadırlar" (Alan Uzmanı-2).

"Bir dilin öğrenilerek hemen aktif şekilde kullanılması zaten mümkün değildir. O nedenle de daha az, daha çekingen, zaman zaman kendi dillerine dönerek Türkçeyi kullandıklarını düşünüyorum" (Alan Uzmanı-1).

"Öğretmenin kontrol ettiği (çocukların başında beklediği ve kimin yapıp kimin yapmadığını) etkinliklerde çocuklar daha çok Türkçe kullanma eğilimindedir. Tabii serbest zaman ve sanat etkinliklerinde çocuklar kendi ev dillerini konuşmaktaydılar" (Alan Uzmanı-4).

Okul öncesi eğitimde iki dilliliğin etkileri. İki dilliliğin okul öncesinde çocuklara ne gibi etkisi olacağı sorusuna alan uzmanları, çocukların iki dilli bir eğitim içerisinde bilişsel olarak daha fazla gelişecekleri, sosyal olarak daha bağımsız hissederek daha yaratıcı olacakları ve daha farklı deneyimler edinecekleri şeklinde fikir beyan etmişlerdir:

"Yapılan araştırmalar erken çocuklukta iki dilliliğin çocuğun dil gelişimine olumlu etki ettiğini göstermektedir. Bu durumun çocuğun bilişsel gelişimine de katkıda bulunur Çocuk daha yaratıcı olup çok yönlü düşünebilir. Çünkü farklı kültürden farklı dil konuşan insanların yaşamları, hayata bakış açıları ve farklılıklarına daha yakından tanık olabilir" (Alan Uzmanı-3).

"İki dillilik yalnızca dille ilgili bir durum değil, sosyal duygusal gelişimle de zihin gelişimiyle de ilgili bir durumdur. Doğru şekilde yönlendirilirse kesinlikle avantaja dönüşecektir" (Alan Uzmanı-1).

Türkçe dil gelişiminde yaşanan sorunlar. Öğretmen ve alan uzmanları görüşlerine göre iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim sürecinde yaşadığı

sorunlar programdan kaynaklı sorunlar, öğretmenlerden kaynaklı sorunlar, çocuktan kaynaklı sorunlar ve aileden kaynaklı sorunlar alt başlıkları altında incelenmiştir.

Programdan kaynaklı sorunlar. İki dilli çocukların Türkçe dil gelişim sürecinde programla ilgili öğretmenlerin çoğu (n=8) mevcut uygulanan okul öncesi programından kaynaklı sorunlarla ilgili fikir belirtmişler:

"Programda bu tür çocuklara yönelik çalışmaların yetersiz olması ve bu gibi durumlar için daha fazla kazanım ve göstergelere yer verilmemesinden dolayı sorunlar vardır" (Öğretmen-3).

"Bu çocukların dili daha aktif kullanacakları etkinlik sayısı arttırılmalıdır. Yarı yapılandırılmış etkinlikler çok olmadığı için öğretmen çocuk aynı etkinlikte çok olamıyoruz ve yeterli gelişime destek olmuyor" (Öğretmen-5).

"Sadece bu mevcut programdaki etkinlikler ve öğrenme ortamında Türkçe dilinin gelişemeyeceği eksikliklerin olması" (Öğretmen-10).

"Doğdukları günden itibaren bu çocuklar evde Türkçe ve çoğunlukla Kürtçe konuşulmakta. Ancak eğitim sistemimiz Türkçeyi öğrenmeye yönelik değil, böyle bir sorun var" (Öğretmen-2).

Alan uzmanların bazıları program kaynaklı herhangi bir sorun olduğunu düşünmezken, bazıları ise programın işlevsellikten uzak olmasının belirgin bir sorun teşkil ettiğini ortaya koymuşlardır:

"Programda bu çocuklara özgü herhangi bir kazanım ve gösterge bulunmamaktadır. Bununla birlikte hazırlanan örnek etkinlik kitaplarında ve okul öncesi eğitim programıyla bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberinde de iki dilli çocuklara yönelik bir etkinlik veya açıklama yer almamaktadır" (Alan Uzmanı-2).

"Programdan kaynaklı bir sorun olduğunu çok düşünmüyorum açıkçası. Sonuçta okul öncesi eğitim sürecinde çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını temel amaç olarak benimsemişsek ve elimizde esnek bir

program varsa etkili planlama ve uygulamalarla amacımıza ulaşabiliriz" (Alan Uzmanı-1).

"Programda çocukların farklı dillerini desteklemeye yönelik bir çalışma yoksa çocuk konuştuğu dilleri unutabilir" (Alan Uzmanı-3).

"Çocukların daha az aktif oldukları etkinliklerin olması ve öğretmenin onlara göre etkinliklerin yapılmasını açık bir şekilde belirtilmemiş olması program kaynaklı sorunlardır" (Alan Uzmanı-4).

Öğretmenden kaynaklı sorunlar. Çalışmada yer alan öğretmenlerin çoğu (n=8), iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim sürecinde öğretmenlerin iki dilli olmayışı veya çocukların diğer dilini tam anlayamadıklarından, Türkçe dil gelişim sürecindeki sorunlara yeterince müdahale edemediklerini ve dolayısıyla öğretmenlerin bu konuda eğitim alması gerektiğine vurgu yapmaktadırlar:

"Öğretmenin çocukla aynı dili bilmediği durumlarda çocukla rahatça iletişim kuramamaktadır" (Öğretmen-6).

"Öğretmen çocukların iki dilini de bilip anlamalı, bunun için eğitim almalıdır" (Öğretmen-7).

"Öğretmenler olarak Kürtçe bilmediğimiz için çocuklar ile anlaşmakta bazen zorlanıyoruz" (Öğretmen-2).

"Öğretmenin dil bilmesi önemlidir. Çocukların takıldığı noktalara yardımcı olmak için dil bilmeliyiz" (Öğretmen-9).

Çalışmadaki alan uzmanları, öğretmenlerin iki dilliliğe karşı ön yargılı olmaları, çocukları anlamaya karşı isteksiz olmaları ve çocukların birbirinden farklı gelişimsel ihtiyaçlarının olabileceği fikrini göz ardı etmelerinden dolayı iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim sürecinde öğretmenlerin önemli katkı sunamadıklarını ifade etmişlerdir :

"Öğretmenlerin iki dilli bir çocukla karşılaştığında ne yapacağını bildiğini düşünmüyorum. Oysa bu süreç üzerinde ciddi anlamda düşünülmelidir. Öğretmen, aynen çocuğun fiziksel gelişimini, okuma yazmaya hazırlık

becerilerini desteklemeye çalıştığı gibi çocuğun öğrendiği yeni bir dilin doğru kullanımında hem pratik yapma anlamında hem de onu cesaretlendirme anlamında sosyal ve duygusal açıdan destek olmalıdır. Ancak öğretmenlerin bu konuda bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Zaman zaman da çocukların yaptıkları birtakım hatalarla dalga geçerek eğlenerek bu kullanımları cesaretlendirdiklerini veya çocukları rencide ederek iyice pasifize ettiklerini düşünüyorum" (Alan Uzmanı-1).

"Öğretmen çocuğun konuştuğu diller konusunda duyarlı olmazsa, yada çocuğu bu durumdan dolayı ayıplarsa hem dil gelişimi hem de sosyal duygusal gelişimleri üzerinde olumsuz etkiler bırakır" (Alan Uzmanı-3).

"Öğretmenler çocukların özellikle yanlış dil kullanımlarını taklit etmekte, bazen dalga geçmekte bazen de ısrarla doğrusunu söyletmeye çalışma gibi olumsuz deneyimleri iki dilli çocuklara yaşatmaktadır" (Alan Uzmanı-2).

"Çocukların, sınıfa ve kendisine alışmaları için farklı etkinlikleri yapmaması ve önyargılı olması öğretmen kaynaklı sorunlardır" (Alan Uzmanı-4).

Çocuktan kaynaklı sorunlar. İki dilli çocukların Türkçe dil gelişiminde çocuktan kaynaklanan sorunlarla ilgili öğretmenlerin bir kısmı (n=8) genellikle Türkçe konuşmaktan çekinmenin, hata yapmaktan korkmanın ve yeterince pratik yapamamaktan kaynaklandığını ifade ederken diğer bir kısmı ise (n=2) çocuklardan kaynaklanan herhangi bir sorun olmadığını görüşündedirler:

"Bazen gerçekte ana dilini kullanmada ısrarcı olması ve Türkçe'ye soğuk bakması sorun oluyor" (Öğretmen-5).

"Çocuğun Türkçeyi bilmemesi, az kullanması sorun teşkil edebiliyor" (Öğretmen-6).

"Çocuklar bazen Türkçeyi kullanmaktan çekiniyorlar, yanlış yaparım diye endişe ediyorlar" (Öğretmen-7).

Alan uzmanları Türkçe dil gelişimi noktasında iki dilli çocuklardan kaynaklanan herhangi bir sorun olmadığını düşünmektedirler. Bazı uzmanlar,

bu konuda çocukların sadece biraz daha çaba göstermesi gerektiğini düşünmektedirler:

"Çocuklardan kaynaklı bir sorun olduğunu düşünmüyorum. Çocukla ilişkilendirilmiş sorunlar genelde öğretmen ve ailelerin yanlış tutumlarının sonucu olduğunu düşünüyorum" (Alan Uzmanı-2).

"Sonuçta çocuk öğrenendir. Ondan kaynaklı herhangi bir sorun olduğunu düşünmüyorum. Aile ve öğretmen doğru yönlendirdikten sonra çocuk kendisinden istenileni uygulayacaktır" (Alan Uzmanı-1).

"Çocuklar dil öğrenmek için ekstra bir çaba sarf edebilir" (Alan Uzmanı-3).

"Çocukların öğrenme stilini beğenmemesi ve içe dönük olması söylenebilir" (Alan Uzmanı-4).

Aileden kaynaklı sorunlar. Okul öncesi eğitime devan eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimleri sürecinde aileden kaynaklı sorunları dile getiren öğretmenler (n=9), bu sorunun çoğunlukla ailenin çocuğa Türkçe dil kullanım konusunda destek olmaması, yeterince pratik yapma imkanı vermemesi ve hatta çocuklarının Türkçeyi kullanmasına karşı çıkması gibi sebepleri öne sürmüşlerdir:

"Bu durumda en büyük pay ailelere düşmektedir. Eğer aile, çocuğun sadece tek dilini destekliyorsa ikinci dilini önemsemiyorsa maalesef çocuk bu defa ikinci dile de yani yeni alıştığı için bu defa iki dili de bozuk kullanıyor" (Öğretmen-1).

"Ev ortamında okulu destekleyici şekilde davranılmaması, anadil kullanımına daha fazla ağırlık verilmesi ve ailenin ikinci dili kullanmamasından dolayı sorunlar oluşabiliyor" (Öğretmen-3).

"Türkçeyi öğrenmesi için çocuğa aile tarafında destek olunmaması ve hatta buna karşı çıkılması. Ayrıca bazı ailelerin çocuğu sadece okula gönderip onun evde yapmak istediği etkinliklerde ilgisiz kalması gibi sorunlar var" (Öğretmen-5).

"Ailenin çocuğun Türkçe dil gelişimini desteklemediği için çocuk bu konuda zorluk yaşıyor. Aile iki dil arasındaki ayrımı yaparak çocuğa destek olmalıdır" (Öğretmen-7).

Alan uzmanları, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimleri sürecinde ailelerinden pek destek alamadıklarını açıklamışlardır. Bunun yanında uzmanlar, ailelerin çocuklarının dil gelişim sürecine dahil olmadıklarını, bunun için elverişli ortamları oluşturmadıklarını ve yeni öğrenmeleri teşvik etmediklerini vurgulamışlardır:

"Özellikle çocuğa gereken ilgi ve desteği vermemek, çocuğu sabırla dinlememek, çocuğun Türkçeyi doğru ve güzel konuşması için evde de bir takım etkinlikleri yapmamalarıdır" (Alan Uzmanı-2).

"Ailelerin de öğretmenler gibi yeterli farkındalığa sahip olmadığı görüşündeyim. Dil öğrenmek pratik ve cesaretlendirme isteyen zorlu ve uzun bir süreç. Haliyle çocuğun okulda öğrendiklerinin evde de devam ettirilip desteklenmesi önemli. Ancak aile kolaya kaçarak evde kendi dilini kullanmaya devam ediyor ve çocukların yeni bir dili hemen konuşmaya başlamasını bekliyorlar" (Alan Uzmanı-1).

"Ebeveynlerin çocukla yeterince ilgilenmemeleri özellikle babaların ilgisiz olmalarıdır. Sorun anne ve babanın eğitim düzeyiyle de ilişkilidir" (Alan Uzmanı-4).

Türkçe dil gelişim sürecini daha nitelikli hale getirmek için öneriler.

Türkçe dil gelişim sürecini daha nitelikli hale getirmek ve iki dilli çocukların bu durumdan daha fazla faydalanmasına imkân vermek için katılımcı tüm öğretmenler (10 kişi) farklı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bir kısmı (n=4) çocukların bilişsel gelişimine destek olunması gerektiği üzerine yoğunlaşırken, diğer bir kısmı ise (n=3), iki dilli çocukların Türkçe dil gelişiminin desteklenmesi için öğrenme sürecinde etkinlik ve uygulamaların artırılması gerektiğini düşünmektedirler:

"İkinci dil çocukların bilişsel gelişiminin yanında bütün gelişim alanlarını geliştirdiği için velinin de isteği ve çocuğun ilgisi göz önünde bulundurularak

gerekirse alanında uzman bir öğretmen eşliğinde ikinci dil öğretilmelidir" (Öğretmen-1).

"Bu sürecin ilerlemesinde uzman yardımı alınması, etkinlikler belirlenirken dil konusunda uzman birinden öneri ve görüşlerin alınması gerekmektedir" (Öğretmen-10).

"Sürecin başlarında daha anlaşılır daha basit kendilerini kitaptaki karakterle daha iyi özdeşleştirebileceği hikâyelere yer vermek. Hikâye sonrasındaki süreçte daha anlaşılır, basit sorulara yer vererek kendilerini daha rahat ifade etmesini sağlamak" (Öğretmen-3).

"Dili bir program dâhilinde vermektense süreç içerisinde yaşamla, eylemlerle vermek verimliliği artırıyor. Tabi bunun dışında düzenli olarak kitap okumak, yorumlar yapmak, şarkı söylemek gibi etkinliklerle destekleyebiliriz. Dil gelişimini bu şekilde sağlayabiliriz" (Öğretmen-4).

"Programdaki etkinlikler bu konuda yeniden düzenlenmelidir. Çünkü bu çocukların Türkçe dili gelişsin diye yeni etkinlikler yapılandırılmalıdır" (Öğretmen-7).

Öte yandan, öğretmenlerin diğer bir kısmı (n=3) öğretmen eğitime ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesine vurgu yapmışlardır:

"İki dilli çocukların kendilerini daha rahat edecekleri ve Türkçeyi daha çok kullanacakları etkinlikler olmalıdır. Tabi bu konuda biz öğretmenlerin gerekli eğitimi alması ve ona göre eğitim programı uygulamaları da öğrenmelidir" (Öğretmen-5).

"Aile ile iletişime geçerek iki dili de evde kullanmasına yardımcı olmak ve öğretmenin çocuğun ana dilini bilmiyorsa kursa gitmesi önerilebilir" (Öğretmen-6).

"Öncelikle öğretmenler bu konuda eğitim almalıdır. Görev yaptığı yerdeki dili öğrenmeli, bu konuda MEB eğitimler düzenlemelidir. Ailelere iki dilli olmanın ne olduğu iyice anlatılmalı ve onlarında yardımı alınmalıdır" (Öğretmen-7).

İki dilli çocukların Türkçe dil gelişiminin daha nitelikli olması için öğretmenler tarafından ortaya konulan diğer öneriler de şöyle sıralanabilir:

"Çocuklara okulda resimli kartlarla belli başlı kelimeler sanki İngilizce öğretiliyormuş gibi Türkçe öğretilabilir" (Öğretmen-2).

"Türkçe dil etkinliklerini daha kapsamlı hale getirmek ve zengin uyarıcı ortamlar hazırlamak olabilir" (Öğretmen-6).

"Çocuklarla oldukça sık bir şekilde sohbet etme, bilmece veya tekerleme, müzik, hikaye tamamlama etkinliklerinde bu çocuklara öncelik verilip sembolik ödüller verilerek Türkçe dillerinin geliştirilmesi sağlanabilir" (Öğretmen-8).

"İki dilli çocuklar göz önünde bulundurularak eğitim ortamının ve materyallerinin bu çocuklara da hitap edecek şekilde hazırlanması ve bu sürecin ilerlemesinde uzman yardımcı alınması, etkinlikler belirlenirken dil konusunda uzman birinden öneri ve görüşlerin alınması önemli olacaktır" (Öğretmen-10).

Diğer taraftan, alan uzmanları çoğunlukla kendi tecrübelerinden yola çıkarak iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim sürecini daha nitelikli hale getirmek için tüm paydaşların sürece dâhil olası gerektiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, bu süreçte çocukların duygusal ve bilişsel olarak kendilerini yalnız hissetmemeleri için başta aileler ve öğretmenlerin farklı etkinlikler oluşturmaları ve bu çocukların her iki dilde de pratik yapacakları ortamları oluşturmaları gerektiği uzmanlar tarafından dile getirilmiştir:

"Öncelikle çocuğun kendini o sınıfa ait hissetmesini, özellikle öğretmenle güvene dayalı bir ilişki kurması gerektiğini düşünüyorum. Bu nedenle de çocuklarla onun bildiği dil üzerinde iletişim kurmaya çalışmak veya o dile ait birtakım kelimeleri ve ifadeleri arkadaşları ve öğretmeni ile paylaşmasını istemek ve bu şekilde de olumlu bir etkileşim içerisine girmek gerekiyor. İki dilli çocukların dil konusunda diğer çocuklardan daha çok desteğe ihtiyacı olduğunun bilincinde olarak onlar için yeni bir program, etkinlik kitabı tarzında hazırlıklar yapılabilir. Hem aileye hem de öğretmene bu sürecin diğer çocuklarının dil gelişimi sürecinden farklı olduğunun anlatılması ve hem okulda

hem evde yapılabilecek etkinlikler üzerinde durulması, bunlara uygun örnekler sunulması faydalı olabilir. Ayrıca gerek aileye gerekse öğretmene özellikle iki dilli çocukların Türkçe dil gelişiminde okul-aile iş birliğinin ne kadar kritik bir öneme sahip olduğu anlatılmalı, buna yönelik her türlü etkinlik cesaretlendirilmelidir" (Alan Uzmanı-1).

"Yurt dışındaki gibi, çocuğun Türkçeyi daha doğru ve güzel konuşmasını istiyorsak, öncelikle kendi ana dilindeki dil yeterliliğini desteklemek gerekir. Milli Eğitim Bakanlığının özellikle iki dilli çocuklara öğretmenlerin nasıl davranmaları gerektiği, hangi stratejileri kullanmaları gerektiği veya birtakım etkinlik örneklerini paylaşacakları doküman ve videolarla bu konuda öğretmen yeterliliklerini iyileştirmesi gerekir. İki dilli çocukların özgüvenlerini artırmak, sınıf içinde konuşmalarını cesaretlendirmek için ana dillerinde bildikleri şarkı veya parmak oyununu arkadaşlarına öğretmeleri gibi fırsatları çocuklara sunmakta yarar vardır" (Alan Uzmanı-2).

"Kültürel duyarlılığa sahip etkinliklerin uygulanması, çocuğun eğitim ortamında konuştuğu dillerin desteklenmesi ve dil gelişimine yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi söylenebilir" (Alan Uzmanı-3).

"Bence ilk öneri programla başlanılmalıdır. Zira program ve çoğu ülkede olduğu gibi öğretmenler bu gibi konularda bir çerçeve sunmaktadır. Sınıflarında iki dilli çocuklar olan öğretmenler bur çerçeve göre etkinlikleri hazırlar. MEB 2013 programı buna değinmiş (örtük olarak); ama açık olarak ifade edilmemiştir. Öğretmenlerin bu konularla ilgili çalışmalara katılmaları (seminer vb.), öğretmen adayların ise teorik dersleri almalılar " (Alan Uzmanı-4).

Nicel Verilere Yönelik Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nicel verilerini toplamak için kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin bulguları yer almaktadır.

Tablo 8

İki Dilli Çocukların Etkinlik Yapısına Göre Etkinliklere Katılım Seviyelerine Ait Betimsel İstatistikler

Etkinlik Yapısı	Katılım Seviyesi 1					Katılım Seviyesi 2			
	Etkinlik								
	Sayısı	Min.	Max.	$\bar{X}$	S	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Yapılandırılmış	82	1,00	3,00	2,84	,43	1,00	3,00	2,88	,36
Yapılandırılmamış	96	1,00	3,00	2,85	,46	1,00	3,00	2,91	,39
Yarı Yapılandırılmış	22	1,00	3,00	2,86	,47	2,00	3,00	2,95	,21
Toplam	200	1	3	2,85	,44	1,00	3,00	2,88	,36

Tablo 8'e bakıldığında, etkinliklerin her iki yarısında da en fazla tekrarlanan etkinlik türü yapılandırılmamış etkinliklerdir. Ancak, diğer etkinlikler kadar sık tekrarlanmamasına rağmen yarı yapılandırılmış etkinlikler, her iki yarıda da iki dilli çocukların en fazla (KS1 $\bar{X}$: 2,86, KS2 $\bar{X}$: 2,95) katılım gösterdiği etkinliklerdir. Öğretmenler, genellikle çocukların etkin olabileceği etkinlikler seçtiklerinde katılım seviyesi artmaktadır. Yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış etkinlikler, çocukların rahat ve nispeten daha bağımsız hareket edebildiği etkinlikler olduğundan çocuklar bu etkinliklere yapılandırılmış etkinliklere kıyasla daha fazla katılım göstermektedirler.

Tablo 9

İki Dilli Çocukların Etkinlik Yapısına Göre Etkinliklere Katılım Seviyelerine Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		Etkinlik Sayısı	Sıra ortalaması	X^2	Sd	p
Katılım Seviyesi	Yapılandırılmış	82	98,77	0,430	2	0.807
	Yapılandırılmamış	96	101,47			
	Yarı Yapılandırılmış	22	102,70			
	Toplam	200				
İkinci Yarı	Yapılandırılmış	82	97,65	1,617	2	,445
	Yapılandırılmamış	96	102,13			
	Yarı Yapılandırılmış	22	104,05			
	Toplam	200				

Yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda, iki dilli çocukların ilk yarıdaki etkinliklere katılım seviyelerinin yapılan etkinliğin türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($X^2=0,430$; $p > 0.05$). Bu bulguya göre, uygulanan etkinlik hangi türde olursa olsun iki dilli çocukların etkinliklere katılımlarının benzer düzeyde yüksek olduğu (Ortalama $\geq 2,85$; Ortanca= 3) söylenebilir. Yorumla: çünkü MEB okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere çocuklar grupça katılım sağlar ve etkinlikler genelde grup etkinliğidir. Dolayısıyla iki dilli çocukların tüm etkinliklere katılım sağlama eğiliminde oldukları söylenebilir.

Tablo 10

İki Dilli Çocukların Etkinlik Yapısına Göre Dil Kullanım Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	Dil Nicelik1					Dil Nicelik2			
	Etkinlik								
Etkinlik Yapısı	Sayısı	Min.	Max.	$\bar{X}$	S	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
Yapılandırılmış	82	1,00	3,00	2,06	,55	1,00	3,00	2,36	,55
Yapılandırılmamış	96	1,00	3,00	2,34	,56	1,00	3,00	2,62	,56
Yarı Yapılandırılmış	22	1,00	3,00	2,14	,35	2,00	3,00	2,72	,45
Toplam	200	1	3	2,18	,48	1,00	3,00	2,56	,52

İki dilli çocukların etkinliklerin yapısına etkinliklerin ilk yarısında dil kullanım düzeylerine bakıldığında, yapılandırılmamış etkinliklerde iki dilli çocukların dil kullanım düzeyleri yüksekken ($\bar{X}$: 2,34), yapılandırılmış etkinliklerde ise düşüktür (2,06). Yapılandırılmış etkinlikler genellikle öğretmen tarafından yönetildiği için çocuklar yönergeleri dinleyip uygulayan durumunda olurken, yapılandırılmamış etkinliklerde ise çocuklar daha doğal ve rahat davrandıklarından dil kullanım düzeyleri nispeten yüksek olduğu söylenebilir. etkinliklerin ikinci yarısında dil kullanım düzeylerine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, yarı yapılandırılmış etkinliklerin oranı nispeten en yüksek olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X}$: 2,72).

Tablo 11

İki Dilli Çocukların Etkinlik Yapısına Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Etkinliğin Yapısı	Etkinlik Sayısı	Sıra ortalaması	χ^2	Sd	p	Anlamli fark Dunn Testi**
A) Yapılandırılmış	82	88,17	12,143	2	0.002*	B > A
B) Yapılandırılmamış	96	112,82				
C)Yarı Yapılandırılmış	22	92,68				
Toplam	200					

Tablo 11'de, Kruskal Wallis H testi sonucunda okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların, etkinliklerin ilk yarısındaki dil kullanım düzeylerinin yapılan etkinliğin yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($\chi^2=12,143$; $p < 0.05$). Bu farkın, hangi etkinlik türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan post hoc Dunn testi sonucunda yapılandırılmamış etkinliklere katılan iki dilli çocukların dil kullanım düzeylerinin (Sıra Ort.= 112,82), yapılandırılmış etkinliklere katılan çocuklara (Sıra Ort.= 88,17) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan yapılandırılmamış etkinliklerle yarı yapılandırılmış etkinlikler arasında ya da yapılandırılmış etkinliklerle yarı yapılandırılmış etkinlikler arasında dil kullanım düzeyi açısından herhangi bir anlamlı farka rastlanmamıştır ($p > 0.05$). Bu bulgudan hareketle, yapılandırılmamış etkinliklerin iki dilli çocukların dil kullanım düzeyleri açısından dil gelişimlerine etkisinin yapılandırılmış etkinliklerden daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 12

İki Dilli Çocukların Etkinlik Yapısına Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İkinci Yarı)
Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Etkinliğin Yapısı	Etkinlik Sayısı	Sıra ortalaması	X ²	Sd	p	Anlamlı fark Tukey Testi**
A) Yapılandırılmış	82	84,74	14,046	2	0.001*	C > B > A
B) Yapılandırılmamış	96	110,02				
C)Yarı Yapılandırılmış	22	117,68				
Toplam	200					

Tablo 12'ye bakıldığında, Kruskal Wallis H testi sonucunda okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların, etkinliklerin ikinci yarısındaki dil kullanım düzeylerinin yapılan etkinliğin yapısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($X^2=14,046$; $p < 0.05$). Bu farkın, hangi etkinlik türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan post hoc Tukey testi sonucunda yarı yapılandırılmış (Sıra Ort.= 117,68), ve yapılandırılmış (Sıra Ort.= 110,02), etkinliklere katılan iki dilli çocukların dil kullanım düzeylerinin yapılandırılmış etkinliklere katılan çocuklara (Sıra Ort.= 84,74) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgudan hareketle, yarı yapılandırılmış etkinliklerin iki dilli çocukların dil kullanım düzeyleri açısından dil gelişimlerine etkisinin yapılandırılmış etkinliklerden daha fazla olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 13

İki Dilli Çocukların Cinsiyete Göre Etkinliklere Katılımlarını Gösteren Mann
Whitney-U Testi Sonuçları

Katılım Seviyesi	Cinsiyet	Etkinlik sayısı	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Katılım Seviyesi 1	Kız	120	94,44	11333,00	4073,000	0,001*
	Erkek	80	109,59	8767,00		
Katılım Seviyesi 2	Kız	120	96,80	11616,00	4356,000	0,019*
	Erkek	80	106,05	8484,00		

* $p < 0.05$

Tablo 13 incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin iki dilli çocukların etkinliklerin ilk yarısına katılımlarında $U = 4073$, $p = 0,001$ verileri ile erkekler lehine (Sıra Ort.= 109,59) anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Etkinliklerin ikinci yarısındaki katılım seviyesine bakıldığında iki dilli çocukların katılımlarında $U = 4356$, $p = 0,019$ verileri ile erkek çocukların (Sıra Ort.= 106,05) katılımını yansıtan verilerde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Tablo 14

İki Dilli Çocukların Cinsiyete Göre Etkinliklerin Dil Kullanım Düzeylerini Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Dil Nicelik	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Dil Nicelik 1	Kız	120	98,15	11778,50	4518,500	0,401
	Erkek	80	104,02	8321,50		
Dil Nicelik 2	Kız	120	98,04	11764,50	4504,500	0,397
	Erkek	80	104,19	8335,50		

* $p < 0.05$

Tablo 14'te ise, iki dilli çocukların etkinliklerin ilk yarısındaki dil kullanımlarına nicelik olarak bakıldığında ($U = 4518$, $p = 0,401$) verileri ile ve etkinliklerin ikinci yarısındaki dil kullanımlarını nicelik olarak ($U = 4504$, $p = 0,397$) verileri ile cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu verilere göre, etkinliklerin her iki yarısında da kız ve erkek çocuklarının dil kullanım düzeyi benzer seviyede olduğu ve aralarında dil kullanım anlamında belirgin bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 15

İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Dil Kullanım Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

	Dil Nicelik1					Dil Nicelik2			
	Etkinlik								
Yaş	Sayı	Min.	Max.	$\bar{X}$	S	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
4 Yaş	60	1,00	3,00	2,21	,52	1,00	3,00	2,45	,64
5 Yaş	100	1,00	3,00	2,18	,59	1,00	3,00	2,57	,53
6 Yaş	40	1,00	3,00	2,25	,49	2,00	3,00	2,55	,50

Etkinliklerin ilk yarısında dil kullanım düzeylerine ait Tablo 15' e bakıldığında, 4 yaşındaki iki dilli çocuklara ait oran 2,21 iken 5 yaş 2,18 ve 6 ise 2,25 olan bir orana sahip olduğu fark edilmiştir. Buna göre, 6 yaşındaki iki dilli çocukların etkinliklerin ilk yarısında kullandıkları cümle sayısı diğer yaş grubundaki çocuklara oranla daha fazladır ($\bar{X}$: 2,25). Etkinliklerin ikinci yarısında dil kullanım düzeyleri incelendiğinde ise, 6 yaşındaki iki dilli çocuklara ait ortalama 2,55 iken 5 yaş 2,57 ve 4 yaş ise 2,45 bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, 5 yaşındaki iki dilli çocukların etkinliklerin ikinci yarısında kullandıkları cümle sayısı 4 yaş grubundaki çocuklara oranla daha fazla olmasına rağmen 6 yaş grubundaki çocukların kullandıkları cümle sayısına yakındır ($\bar{X}$: 2,57). Bununla birlikte, iki dilli çocukların etkinliklerin ikinci yarısında kullandıkları cümle sayısı etkinliklerin ilk yarısı göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Tablo 16

İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	Çocukların Katıldığı Etkinlik Sayısı	Sıra ortalaması	χ^2	Sd	p
4 Yaş	60	101,18	0,319	2	0.853
5 Yaş	100	98,79			
6 Yaş	40	103,76			
<i>Toplam</i>	200				

* p< 0.05

Yapılan Kruskal Wallis H testini gösteren Tablo 16'da, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların, etkinliklerin ilk yarısındaki dil kullanım düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($\chi^2=0,319$; p = 0.853). Buna göre, etkinliklerin ilk yarısında kullanılan cümle sayısına iki dilli çocukların yaşlarının bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 17

İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	Çocukların Etkinlik Sayısı	Katıldığı Sıra ortalaması	X ²	Sd	p
4 Yaş	60	95,34	1,002	2	0.606
5 Yaş	100	103,57			
6 Yaş	40	100,58			
Toplam	200				

* p< 0.05

Tablo 17 ise, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların, etkinliklerin ikinci yarısındaki dil kullanım düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($X^2=1,002$; $p = 0.606$). Buna göre, etkinliklerin ikinci yarısında kullanılan dil düzeyine iki dilli çocukların yaşlarının herhangi bir etki etmediği ve birbirlerine yakın sayılarda cümle kullandıkları saptanmıştır.

Tablo 18

İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Yaş	Katılım Seviyesi 1					Katılım Seviyesi 2			
	Etkinlik Sayısı		Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.	S
4 Yaş	60	1,00	3,00	2,90	,35	1,00	3,00	2,90	,35
5 Yaş	100	1,00	3,00	2,77	,54	1,00	3,00	2,87	,41
6 Yaş	40	2,00	3,00	2,97	,15	2,00	3,00	2,97	,15

Tablo 18 incelendiğinde, etkinliklerin ilk yarısında en fazla katılım gösteren çocuklar 6 yaş grubundaki çocukların olduğu görülmektedir ($\bar{X}$: 2,97). Diğer taraftan, 4 yaş grubundaki çocukların katılım oranı ($\bar{X}$: 2,90) 6 yaş grubuna yakinken, 5 yaş grubundaki çocukların katılım oranı ise kısmen düşüktür ($\bar{X}$: 2,77). Bu verilere göre, 5 yaş grubundaki iki dilli çocukların etkinliklerin ilk yarısına katılım oranı diğer gruplara göre düşük olmasına

rağmen tüm yaş grubundaki çocukların etkinliklere katılım oranı genelde yüksek görülmektedir.

Öte yandan, 4 ve 5 yaş grubundaki iki dilli çocukların etkinliklerin ikinci yarısına katılım oranı birbirine yakınken 6 yaş grubu çocukların katılım oranı nispeten daha yüksektir ($\bar{X}$: 2,97). Etkinliklerin ilk yarısına kıyasla tüm yaş grubundaki iki dilli çocukların etkinliklerin ikinci yarısına katılım oranının arttığı gözlemlenmiştir. Bu verilerden hareketle, farklı yaş grubundaki iki dilli çocukların etkinliklerin ikinci yarısına daha fazla katılım gösterdiği söylenebilir. Nitekim okul öncesi etkinlikleri çocukların yaşlarına uygun olarak seçildiğinden farklı yaş gruplarındaki çocuklar kendi yaş düzeylerine uygun etkinliklere katılım göstermektedirler. Etkinliklerin ikinci yarısına katılım oranının yüksek olması da, çocukların etkinlikleri gözlemleyip, anlama ve uygulamaya çalışma çabası ile açıklanabilir.

Tablo 19

İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş	Çocukların Katıldığı Etkinlik Sayısı	Sıra ortalaması	X^2	Sd	p	Anlamli fark Tukey Testi**
A) 4 Yaş	60	103,77	6,894	2	0.032*	C >B
B) 5 Yaş	100	94,91				
C) 6 Yaş	40	109,59				
Toplam	200					

* $p < 0.05$

İki dilli çocukların yaşlarına göre etkinliklerin ilk yarısına katılım düzeyini gösteren tabloda, etkinliklerin ilk yarısına katılım düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($X^2=16,894$; $p < 0.05$). Bu farkın, hangi yaş seviyeleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan post hoc Tukey testi sonucunda 6 yaş düzeyindeki iki dilli çocukların etkinliklerin ilk yarısına katılım düzeylerinin (Sıra Ort.= 109,59), 5 yaş düzeyindeki çocuklara (Sıra Ort.= 94,91) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Öte yandan, 5 yaş grubu iki dilli çocuklar ile 4 yaş grubu iki dilli çocuklar arasında ve 6 yaş grubu iki dilli çocuklar ile 4 yaş grubu iki dilli çocuklar arasında etkinliklerin ilk yarısına katılım düzeyleri açısından herhangi anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > 0.05$).

Bu bulgulara göre, 6 yaş grubu iki dilli çocukların etkinliklerin ilk yarısına katılım seviyeleri açısından 5 yaş grubu iki dilli çocuklara daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Tablo 20

*İki Dilli Çocukların Yaşlarına Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İkinci Yarı)
Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Yaş	Çocukların Katıldığı Etkinlik Sayısı	Sıra ortalaması	X ²	Sd	p
4 Yaş	60	100,20	2,233	2	0.327
5 Yaş	100	98,46			
6 Yaş	40	106,05			
Toplam	200				

* p< 0.05

İki dilli çocukların yaşlarına göre etkinliklerin ikinci yarısına katılım düzeyini gösteren tablo 20' ye göre, etkinliklerin ikinci yarısına katılım seviyelerinin yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($X^2=2,233$; $p=0.327$). Buna göre, etkinliklerin ikinci yarısına katılıma, iki dilli çocukların yaşlarının herhangi bir etki etmediği söylenebilir.

Tablo 21

İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Betimsel İstatistikler

Etkinlik Türü	Dil Nicelik 1				
	Etkinlik Sayısı	Max.	Min.	$\bar{X}$	S
<i>Türkçe</i>	21	3,00	1,00	2,00	,54
<i>Sanat</i>	21	3,00	2,00	2,47	,51
<i>Drama</i>	20	3,00	1,00	2,30	,57
<i>Müzik</i>	20	3,00	2,00	2,35	,48
<i>Oyun</i>	23	3,00	1,00	2,21	,51
<i>Hareket</i>	18	3,00	1,00	2,16	,51
<i>Fen</i>	22	3,00	1,00	2,09	,42
<i>Matematik</i>	20	3,00	1,00	2,10	,55
<i>Okuma Yazmaya Hazırlık</i>	20	3,00	1,00	1,95	,60
<i>Alan Gezisi</i>	15	3,00	1,00	2,46	,63
<i>Toplam</i>	200	3,00	1,00	2,20	,55

İki dilli çocukların etkinliklerin türüne göre etkinliklerin ilk yarısında dil kullanım düzeylerine gösteren Tablo 21' e göre, çocukların en fazla cümle kullandıkları etkinlikler sanat ($\bar{X}$: 2,47) ve alan gezisi ($\bar{X}$: 2,46) etkinlikleridir. Öte yandan, çocukların en az cümle sarf ettikleri etkinlikler ise okuma yazmaya hazırlık ($\bar{X}$: 1,95) ve Türkçe ($\bar{X}$: 2,00) etkinlikleridir. Buna göre, iki dilli çocukların etkinliklerin ilk yarısında en fazla cümle kullandıkları etkinlikler yapılandırılmamış etkinlikler ve en az cümle kullandıkları etkinliklerde yapılandırılmış etkinliklerin olduğu görülmektedir.

Tablo 22

İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Etkinlik Türü	Etkinlik Sayısı	Sıra ortalaması	X^2	Sd	p	Anlamlı fark LSD Testi**
A) Türkçe	21	82,93	19,271	9	0.023*	A < B, D, J B > G, H, I C > I
B) Sanat	21	124,29				
C) Drama	20	108,93				
D) Müzik	20	112,55				
E) Oyun	23	101,11				
F) Hareket	18	96,64				
G) Fen	22	89,39				
H) Matematik	20	91,35				
I) Okuma Yazmaya Hazırlık	20	79,45				
J) Alan Gezisi	15	124,77				
Toplam	200					

* p < 0.05

Tablo 22' de anlaşıldığı üzere, Kruskal Wallis H testi sonucunda okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların, etkinliklerin ilk yarısında dil kullanım düzeylerinin etkinlik türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. ($X^2=19,271$; $p < 0.05$). Bu farkın, hangi etkinlik türleri arasında olduğunu saptamak için yapılan post hoc LSD testi sonucunda etkinliklerin ilk yarısında sanat etkinliklerinde (Sıra Ort.= 124,29), müzik etkinliklerinde (Sıra Ort.= 112,55) ve alan gezisi etkinliklerinde (Sıra Ort.= 124,77) dil kullanım düzeyinin Türkçe etkinliklerine göre (Sıra Ort.= 82,93), anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, etkinliklerin ilk yarısında sanat etkinliklerindeki (Sıra Ort.= 124,29) dil kullanım düzeylerinin fen etkinliklerine (Sıra Ort.= 89,39), matematik etkinliklerine (Sıra Ort.= 91,35) ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine (Sıra Ort.= 79,45) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Etkinliklerin ilk yarısında dil kullanım seviyesine göre bir diğer fark ise drama etkinlikleri (Sıra Ort.= 108,93) ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri (Sıra Ort.= 79,45) arasında olup drama etkinlikleri lehine anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıkmıştır. Bir başka boyutta da, müzik etkinliklerinin (Sıra Ort.= 112,55) okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri (Sıra Ort.= 79,45) göre anlamlı bir fark ortaya koyduğu görülmektedir. Etkinliklerin ilk

yarısında dil kullanım düzeyleri açısından alan gezisi etkinliklerinin (Sıra Ort.= 127,74) fen etkinliklerine (Sıra Ort.= 89,39), matematik etkinliklerine (Sıra Ort.= 91,35) ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine (Sıra Ort.= 79,45) oranla yüksek düzeyde anlamlı bir fark sergilemektedir. Bu noktadan hareketle, etkinliklerin ilk yarısında sanat ve alan gezisi etkinliklerinde dil kullanım oranının diğer etkinliklere nazaran daha fazla olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 23

İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Betimsel İstatistikler

Etkinlik Türü	Dil Nicelik 2				
	Etkinlik Sayısı	Max.	Min.	$\bar{X}$	S
<i>Türkçe</i>	21	3,00	1,00	2,23	,53
<i>Sanat</i>	21	3,00	2,00	2,80	,40
<i>Drama</i>	20	3,00	2,00	2,80	,41
<i>Müzik</i>	20	3,00	1,00	2,50	,60
<i>Oyun</i>	23	3,00	1,00	2,56	,58
<i>Hareket</i>	18	3,00	1,00	2,55	,61
<i>Fen</i>	22	3,00	2,00	2,36	,49
<i>Matematik</i>	20	3,00	1,00	2,45	,60
<i>Okuma Yazmaya Hazırlık</i>	20	3,00	1,00	2,35	,58
<i>Alan Gezisi</i>	15	3,00	1,00	2,73	,59
<i>Toplam</i>	200	3,00	1,00	2,53	,56

Tablo 23 incelendiğinde, iki dilli çocukların etkinliklerin türüne göre etkinliklerin ikinci yarısında en fazla sanat ($\bar{X}$: 2,80) ve drama ($\bar{X}$: 2,80) etkinliklerinde en az ise Türkçe ($\bar{X}$: 2,23) ve okuma yazmaya hazırlık ($\bar{X}$: 2,35) etkinliklerinde cümle kullandıkları ortaya çıkmıştır. Etkinliklerin ilk yarısında ve ikinci yarısında benzer sonuçların ortaya çıkması, iki dilli çocukların

yapılandırılmamış etkinliklerde daha fazla cümle kullanarak iletişime geçtikleri ve yapılandırılmış etkinliklerde genellikle süreç öğretmen tarafından idare edildiğinden çocukların daha çok dinleyici olduğundan az cümle kullandıkları sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 24

İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Dil Kullanım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Etkinlik Türü	Etkinlik Sayısı	Sıra ortalaması	X ²	Sd	p	Anlamlı fark LSD Testi**
A) Türkçe	21	73,00	24,421	9	0.004*	
B) Sanat	21	125,62				B > A, G, H, I
C) Drama	20	124,70				C > A, G, H, I
D) Müzik	20	98,40				E > A
E) Oyun	23	104,35				J > A, G, I
F) Hareket	18	104,06				
G) Fen	22	82,59				
H) Matematik	20	93,58				
I) Okuma Yazmaya Hazırlık	20	83,93				
J) Alan Gezisi	15	121,80				
Toplam	200					

* p < 0.05

Tablo 24' e bakıldığında, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların, etkinliklerin ikinci yarısında dil kullanım düzeylerinin etkinlik türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. ($X^2=24,421$; $p < 0.05$). Bu farkın, hangi etkinlik türleri arasında olduğunu belirlemek için yapılan post hoc LSD testi sonucunda etkinliklerin ilk yarısında sanat (Sıra Ort.= 125,62) ve drama etkinliklerinde (Sıra Ort.= 124,70) dil kullanım düzeyinin, Türkçe etkinliklerine (Sıra Ort.= 73,00), fen etkinliklerine (Sıra Ort.= 82,59), matematik etkinliklerine (Sıra Ort.= 93,58) ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine göre (Sıra Ort.= 83,93) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Etkinlik

türlerinden oyun etkinliğindeki (Sıra Ort.= 104,35) dil kullanım düzeyi, Türkçe etkinliklerine (Sıra Ort.= 73,00) göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmaktadır. Alan gezisi etkinliklerindeki (Sıra Ort.= 121,80) dil kullanım düzeyi yine Türkçe etkinliklerine (Sıra Ort.= 73,00), fen etkinliklerine (Sıra Ort.= 82,59) ve matematik etkinliklerine (Sıra Ort.= 93,58) oranla anlamlı düzeyde yüksek olarak saptanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, iki dilli çocukların etkinliklerin ikinci yarısında yapılandırılmış etkinliklerden olmayan sanat, drama, oyun ve alan gezisi etkinliklerinde dil kullanım düzeylerinin yapılandırılmış etkinliklere oranla daha yüksek olması, çocukların yapılandırılmış etkinliklerde dili daha az kullandıkları ve öğretmenin daha fazla aktif olduğu sonucunu ortaya koyabilir. Dolayısıyla, iki dilli çocukların dil kullanım konusunda yapılandırılmış etkinlikleri diğer etkinliklere nazaran daha az tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 25

İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Betimsel İstatistikler

Etkinlik Türü	Katılım Seviyesi 1				
	Etkinlik Sayısı	Max.	Min.	$\bar{X}$	S
A) Türkçe	21	3,00	2,00	2,85	,35
B) Sanat	21	3,00	2,00	2,95	,21
C) Drama	20	3,00	1,00	2,75	,63
D) Müzik	20	3,00	2,00	2,95	,22
E) Oyun	23	3,00	1,00	2,82	,49
F) Hareket	18	3,00	1,00	2,77	,54
G) Fen	22	3,00	1,00	2,90	,42
H) Matematik	20	3,00	2,00	2,85	,36
I) Okuma Yazmaya Hazırlık	20	3,00	1,00	2,75	,55
J) Alan Gezisi	15	3,00	1,00	2,86	,51
Toplam	200	3,00	1,00	2,85	,44

İki dilli çocukların etkinliklerin türüne göre etkinliklerin ilk yarısındaki katılımı gösteren Tablo 25, çocukların etkinliklerin ilk yarısında en fazla sanat ($\bar{X}$: 2,95) ve müzik ($\bar{X}$: 2,95) etkinliklerine en ise az drama ($\bar{X}$: 2,75) ve okuma yazmaya hazırlık ($\bar{X}$: 2,75) etkinliklerine katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Daha çok hareket ve kabiliyete dayalı etkinliklere iki dilli çocuklar etkinliklerin ilk yarılarında katılım sağlarken diğer etkinliklere nispeten daha az katılım sağlamışlardır.

Tablo 26

İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İlk Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Etkinlik Türü	Etkinlik Sayısı	Sıra ortalaması	X^2	Sd	p
A) Türkçe	21	98,21	5,559	9	0.789
B) Sanat	21	107,40			
C) Drama	20	96,38			
D) Müzik	20	107,18			
E) Oyun	23	98,91			
F) Hareket	18	95,28			
G) Fen	22	107,09			
H) Matematik	20	97,53			
I) Okuma Yazmaya Hazırlık	20	92,13			
J) Alan Gezisi	15	104,80			
Toplam	200				

* $p < 0.05$

Tablo 26' a görüldüğü gibi, Kruskal Wallis H testi sonucunda okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların, etkinliklerin ilk yarısına katılım seviyelerinin etkinlik türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($X^2=5,559$; $p=0.789$). Buna göre, etkinliklerin türüne olmalarına bakılmazsınız iki dilli çocukların etkinliklerin ilk yarısına katılma herhangi bir şekilde etkilemediği ve çocukların etkinliklerin çoğuna katıldığı sonucuna varılabilir.

Tablo 27

İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Betimsel İstatistikler

Etkinlik Türü	Etkinlik Sayısı	Katılım Seviyesi 2			
		Max.	Min.	$\bar{X}$	S
A) Türkçe	21	3,00	2,00	2,95	,21
B) Sanat	21	3,00	2,00	2,95	,21
C) Drama	20	3,00	1,00	2,90	,44
D) Müzik	20	3,00	3,00	3,00	,00
E) Oyun	23	3,00	2,00	2,86	,34
F) Hareket	18	3,00	1,00	2,88	,47
G) Fen	22	3,00	2,00	2,90	,29
H) Matematik	20	3,00	1,00	2,70	,57
I) Okuma Yazmaya Hazırlık	20	3,00	3,00	3,00	,00
J) Alan Gezisi	15	3,00	1,00	2,80	,56
Toplam	200	3,00	1,00	2,90	,36

Tablo 27' ye göre, iki dilli çocuklar etkinliklerin türüne göre etkinliklerin ikinci yarısına katılım oranlarında en fazla katılımı müzik ($\bar{X}$: 3,00) ve okuma yazmaya hazırlık ($\bar{X}$: 3,00) etkinliklerinde gösterirken en az katılımı ise matematik ($\bar{X}$: 2,70) ve alan gezisi ($\bar{X}$: 2,80) etkinliklerinde göstermişlerdir. Bu verilerin sonucunda, müzik ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinin ikinci yarısına tüm iki dilli çocukların katıldığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 28

İki Dilli Çocukların Etkinlik Türüne Göre Etkinliklere Katılım Düzeylerine (İkinci Yarı) Ait Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Etkinlik Türü	Etkinlik Sayısı	Sıra ortalaması	χ^2	Sd	p
A) Türkçe	21	103,83	13,474	9	0.142
B) Sanat	21	103,83			
C) Drama	20	103,20			
D) Müzik	20	108,50			
E) Oyun	23	95,72			
F) Hareket	18	102,61			
G) Fen	22	99,59			
H) Matematik	20	83,60			
I) Okuma Yazmaya Hazırlık	20	108,50			
J) Alan Gezisi	15	94,90			
Toplam	200				

* $p < 0.05$

İki dilli çocukların etkinlik türüne göre etkinliklerin ikinci yarısına katılımı gösteren tablo incelendiğinde, etkinliklerin ilk yarısında olduğu gibi ikinci yarısına da katılım seviyelerinin etkinlik türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($\chi^2=13,474$; $p=0.142$). Bu sonuca göre, etkinliklerin türünün iki dilli çocukların etkinliklerin ikinci yarısına katılımını herhangi bir şekilde etkilemediği görülmektedir.

Veri toplama sürecinin gözlem basamağında, gözlem sürecinin başında ve sonunda çalışma grubunda yer alan iki dilli çocuklara uygulanan TİFALDİ testinde, ham puan ve standart puanlar yer almamaktadır. İfade edilici dil ve alıcı dil alt testlerinden oluşan TAİFALDİ testindeki ham puan, çocukların testten aldıkları tavan ve taban puan arasında oluşan asıl test puanını ifade eder. Standart puan ise, çocukların ham puanı ile kronolojik yaş diliminin kesiştiği puanı ifade eder.

Tablo 29

İki Dilli Çocukların TİFALDİ Testinden Aldıkları Puanlar

Puan Türleri	Min.	Max.	$\bar{X}$	S
<i>Ham Puan Alıcı 1</i>	28,00	71,00	51,10	13,69
<i>Standart Puan Alıcı 1</i>	88,00	120,00	105,90	12,05
<i>Ham Puan Alıcı 2</i>	51,00	87,00	67,30	11,57
<i>Standart Puan Alıcı 2</i>	100,00	131,00	115,00	11,87
<i>Ham Puan İfade 1</i>	21,00	52,00	39,60	8,11
<i>Standart Puan İfade 1</i>	87,00	119,00	105,50	10,46
<i>Ham Puan İfade 2</i>	46,00	62,00	52,60	5,71
<i>Standart Puan İfade 2</i>	101,00	126,00	115,60	10,35

Tablo 29' da görüldüğü gibi, iki dilli çocukların TİFALDİ testlerinden ilk uygulamadaki aldıkları puanlara nazaran ikinci uygulamada aldıkları puanlarda bir artış ortaya çıkmaktadır. Bu artış, veri toplama sürecinin başında ve sonunda uygulanan TİFALDİ testinde tüm puan türlerinde göze çarpmaktadır. Bunun yanında, iki dilli çocukların alıcı dil alt testinde aldıkları puan ortalamalarının ifade edici alt testi puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. İki dilli çocukların her iki alt testte de aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalamasına alıcı dil standart puan ortalaması ($\bar{X}$ =115,00) ile ulaşıldıkları ortaya çıkmaktadır. İki dilli çocukların, TİFALDİ testinin ikinci aşamasında aldıkları puan ilk aşamaya göre daha da yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi olarak, TİFALDİ testinin sürecin hem başında hem de sonunda uygulanması ve aradan belirli bir süre geçmesi gösterilebilir.

TİFALDİ testi sonucuna baktığımızda, iki dilli çocukların ham puan alıcı 1 puan aritmetik ortalaması 51,10 ve standart sapması 13,69 iken ham puan alıcı 2 puan aritmetik ortalaması 67,30 ve standart sapması 11,57 olduğu görülmüştür. Ham puanlara ilişkin bu değerlere baktığımızda iki dilli çocukların alıcı dil düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, ham puan alıcı dil puanlarına ilişkin standart sapma değerleri incelendiğinde, çocukların ham puan alıcı dil 1 ve 2 puanını gösteren dil düzeyleri arasındaki farklılığın azaldığı

söylenbilir. Bunun yanında, ham puan ifade edici 1 puan aritmetik ortalaması 39,60 ve standart sapması 8,11 iken ham puan ifade edici 2 puan aritmetik ortalaması 52,60 ve standart sapması 5,71 olarak belirlenmiştir. İfade edici değerlere ilişkin veriler incelendiğinde, iki dilli çocukların ifade edici dil düzeylerinde olumlu bir artışın olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu puanların standart sapma değerleri arasındaki farkın azalması da bu durumu desteklemektedir. Diğer puan türlerini doğrudan etkileyen ham puan alıcı ve ifade edici dil puanlarındaki artış ve bu puanların standart sapma değerleri arasındaki farkın azalması, testin iki uygulaması arasındaki zaman farkının olmasından etkilenmektedir. Nitekim belirli zaman aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların dil olgunluğunun ve dil becerilerinin gelişmesi kaçınılmazdır. Eğitim ortamında etkinlikler süresince yeni tecrübeler edinen çocuklar, öğretmenleri ve akranlarıyla iletişimde içinde olmakta ve dolayısıyla dili daha aktif kullanmaktadırlar. Çocukların dil düzeylerindeki bu artış, testin farklı zamanlarında yapılan sonuçlarına da yansımaktadır.

Tablo 30

TİFALDİ Ham Puan Alıcı Dil Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<i>Negatif Sıra</i>	0	0,00	0,00	-2,805	0.005**
<i>Pozitif Sıra</i>	10	5,50	55,00		
<i>Eşit Sıra</i>	0				

**p < 0.05

Tablo 30' daki analiz sonuçları, iki dilli çocukların TİFALDİ Alıcı Dil Testindeki Ham Puanlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($Z = -2,805$, $p < 0.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve sıra toplamına bakıldığında ise, ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, iki dilli çocukların alıcı dil gelişimine okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 31

TİFALDİ Ham Puan İfade Edici Dil Öntest ve Sontest Toplam Puanlarının Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
<i>Negatif Sıra</i>	0	0,00	0,00	-2,807	0.005**
<i>Pozitif Sıra</i>	10	5,50	55,00		
<i>Eşit Sıra</i>	0				

Tablo 31 incelendiğinde, TİFALDİ İfade Edici Dil Testindeki Ham Puanlarının ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($Z = -2,807$, $p < 0.05$). Bu farkın sıra ortalaması ve sıra toplamı dikkate alındığında ise, ortaya çıkan bu farkın pozitif sıralar, yani sontest puanı lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların ifade edici dil gelişimine pozitif yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Bölüm 5

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular yorumlanarak daha önce yapılmış araştırmalarla birlikte tartışılmaktadır. Ayrıca, bu bölümde araştırmanın bulguları ve sonuçlarına dayanılarak öneriler başlığı altında araştırmacı ve uygulayıcı/ eğitimcilere yönelik öneriler paylaşılmıştır.

Tartışma

Araştırmanın ilk alt problemine ilişkin sonuçlarına bakıldığında, iki dilli çocukların yapılandırılmamış etkinliklerde diğer etkinliklere göre dili daha fazla kullandıkları ve bu etkinliklerde daha rahat davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırılmamış etkinlikler tamamen öğretmenin kontrolünde olmadığından, çocuklar bu etkinliklerde istedikleri şekilde hareket edip doğaçlama konuşabilmektedir. Bu durum, çocukların yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış etkinliklerde daha fazla dil etkileşimine girdiğini göstermektedir. Bunun sonucunda, öğretmen kontrolünde gerçekleşen yapılandırılmış etkinlikler dışında kalan diğer etkinliklerde çocukların sözel becerileri kullandıkları söylenebilir. Buradan elde edilen sonuç ile ilişkili olarak Civelek ve Uyanık (2020), tarafından okul öncesi çocukların yapılandırılmamış etkinlikler davranışları üzerine yapılan çalışmada, çocukların kendilerini rahat hissettikleri yapılandırılmamış etkinliklerde motor, dil ve sosyal- duygusal becerilerinin gelişim gösterdiği saptanmıştır. Rahat davranış sergileyen çocukların, rahat cümleler kurabildikleri ve farklı şekillerde iletişime geçtikleri ifade edilebilir. Baker'in (2017) yaptığı çalışmada da, iki dilli çocukların, ikili ilişkilerde çok daha ileride oldukları ve iki dilliliğin verdiği düşünme yetisini kullanarak sınıf içi etkileşimi ve kültürel etkileşmeyi yüksek düzeyde tuttıkları saptanmıştır. Öte yandan, okul öncesi eğitim çağında olan farklı dillere sahip çocukların dil becerilerini kullanarak rahat hareket edebildikleri ve sosyalleşebildikleri ile ilgili farklı çalışmalar mevcuttur (Chibaka, 2018; Tarım, 2017; Bhutta, 2014). Literatürdeki çalışmalar (Dankiw ve diğ., 2020; Matsouka ve diğ., 2019; Murata ve Maeda, 2002; Thiessen ve diğ., 2013) ile paralel olarak, çocukların

yapılandırılmış etkinlikler dışındaki etkinliklerde daha dışa dönük olduğu ve iletişim kurmaya daha meyilli olduğu saptanmıştır.

İki dilli çocukların, öğretmenin yönlendirmediği etkinliklerde iki dilli kullanımda da rahat davrandıkları ve daha fazla iletişime geçtikleri elde edilen sonuçlardandır. Sun ve arkadaşları (2021) araştırmalarında, bu bulgular ile aynı doğrultuda sonuçlara ulaşarak, iki dilli çocukların kendi idare ettikleri etkinliklerde dili daha rahat kullandıklarını ve dolayısıyla sosyal, duygusal ve davranışsal yaşantıları önemli ölçüde dil temelli etkinliklerle geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu bilgiler ile aynı doğrultuda olan Wagner'in (2016) yaptığı çalışmada, dil kullanımı, öz benlik ve eğitim ortamının, iki dilli çocukların okuma algılarının oluşmasında sosyal, bilişsel ve dilsel faktörlerin önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Okul öncesi eğitimde tüm etkinlikler gerekli olmakla birlikte yapılandırılmamış etkinliklerin kullanılması çocuğun dil gelişimini daha çok desteklemektedir. Nitekim okul öncesi dönemde uygulanan bazı dil öğretim modellerinde de sınıf içindeki etkinliklerde çocukların rahat davranıp kendilerini gösterebilecekleri şarkı ve oyun gibi etkinlikler bulunmaktadır (Palla ve Roth, 2018; Rice ve Soto, 2009). Yapılan bazı araştırmalar (Göle ve Temel, 2015; Markova, 2013; Taylor ve diğ., 2012), öğretmen ve ebeveyn desteğinin yanında oyun ortamlarındaki etkileşimin çocukların dil kullanım potansiyelini attıracak en önemli etmenlerden olduğunu göstermektedir. Oyun gibi öğretmenin çok müdahale etmediği etkinliklerde ifade yeteneğini kullanma, küçük yaştaki çocukların tercih ettikleri bir durumdur (Dryden ve Vos 2005). Okul öncesi eğitimindeki oyun ve serbest etkinlikler gibi yapılandırılmamış etkinlikler, çocukların fiziksel aktivitelerde bulunmalarının yanında onları kendi düşüncelerini ifade etmeye sevk eder (Pekdoğan ve Kanak, 2016). Nitekim kendini rahat ifade edebilen çocukların akademik başarıları yüksek olur ve bireysel olarak girişkendirler (Ankay, 2018). Bu nedenle, yapılandırılmış etkinliklere nazaran yapılandırılmamış etkinliklere çocuklar daha fazla katılım sağlayarak dil etkileşimi içerisinde bulunurlar. Küçük yaştaki iki dilli çocukların oyun benzeri etkinliklerle de dil etkileşimine girmesi büyük önem arz etmektedir (Markova, 2013). Öte yandan, Samur ve Angın'ın (2018) okul öncesi öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin yapılandırılmamış etkinliklerde de az disiplin kontrolü sağladığı göze çarpmaktadır. Okul öncesi

dönemdeki çocukların öğretmenin kontrolü dışındaki etkinliklerde daha rahat davrandığı hatta bazı durumlarda öğretmenin bile kontrol etmekte zorlandığı disiplin problemleri olmaktadır. Bu nedenle, yapılandırılmış etkinliklerde de öğretmen kontrolü sağlayıp çocukların dilsel performansını arttırabilir (Aksoy, 2020). Kalmer ve arkadaşları (2017) ile Rodgers (2012) yaptıkları çalışmalarda araştırma sonuçlarının aksine, okul öncesi dönemdeki çocukların yapılandırılmamış etkinliklerden ziyade düzenli olarak yapılan yapılandırılmış etkinliklerin çocuklara daha fazla öz düzenleme kabiliyeti katarak onları öğretmen ile yapılacak etkinliklerin disiplin sınırları içerisinde tutacağını ifade etmişlerdir.

Araştırma kapsamında, iki dilli çocukların oyun ve müzik gibi etkinliklerde Türkçeyi daha yoğun kullandıkları ve bu etkinliklerde kendilerini farklı şekillerde ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönemde hareket, oyun ve müzik gibi etkinliklerin olması çocukların dil gelişimine doğrudan olumlu katkı sunmaktadır. Taylor ve arkadaşları (2012) da benzer sonuçlara ulaşarak, diğer etkinliklerin yanında, yaratıcılığı ön plana çıkaran oyun ve müzik gibi etkinlikler çocuğun içsel dünyasının dil yardımıyla dışa yansımaları sağlar ve bu durum dilin gelişimine imkân verdiğini saptamışlardır. Çocuklar duydukları sesleri taklit etmeyi ve bu seslerle hareket etmeyi severler. Dolayısıyla, hoşlandıkları sesler ile hareket etmeleri onları mutlu eder ve bunu da farklı şekilde ifade ederler. Çocukların fiziksel olarak aktif oldukları ve ritim içerikli etkinlikler, onları duygularını yansıtmaya sevk eder ve bu da çocukların dil gelişimi için kaçırılmayacak fırsatlardır (Burak ve Atabek, 2020). Bu sebeple, okul öncesi eğitimde bu tür etkinliklerin kullanılması çocukların katılımı açısından önemlidir (Çetintaş ve Yazıcı, 2016).

Okul öncesi dönemde farklı etkinlikler ile öğrenmeyi desteklemek konusunda öğretmenler de etkinliklere katılarak çocukları hem rahatlatma hem de teşvik etme yoluna başvurabilirler. Göle ve Temel ise (2015), çocukların rahat hareket edebileceği yapılandırılmamış etkinliklerin var olmasının, çocukları hem bağımsız hareket etmeye hem de sözel ifadelerle kendilerini yansıtmalarına yardımcı olacağını öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla, tüm bu bulgulardan hareketle yapılandırılmamış etkinliklerin, çocukların dilsel

üretkenliğini ve dil kullanımını teşvik eden etkinlikler olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Koşan (2015), tüm bu etkinliklere ek olarak Türkçeyi kullanmaya yönelik etkinliklerinin çokluğu çocukların dil gelişimine olumlu katkı sunduğunu ve okul öncesinde uygulanan Türkçe dil etkinliklerinin, dilin düzgün konuşma ve doğru kullanımı açısından çocuklara kendilerini ifade etme ve geliştirme fırsatı sunduğunu belirtmiştir.

Gözlemlenen etkinlikler içerisinde, iki dilli çocukların yapılandırılmamış etkinliklerde daha fazla sözel etkileşime girdiklerini ve bu etkinlikler içerisinde daha fazla ön plana çıkmaya çalıştıkları belirlenmiştir. Nitekim yapılandırılmamış etkinliklerden olan sanat ve alan gezisi etkinliklerinde, iki dilli çocukların kendilerini daha rahat hissederek gözlem yapmalarına ve dili kullanmalarına imkan verdiği için yüksek dil kullanım oranına sahip oldukları söylenebilir. Çocukların okul öncesi eğitimde sanat etkinlikleri ile iç içe olması, onlara kendilerini farklı şekilde ifade etme imkânı sunduklarını göstermiştir. Zupančič ve arkadaşları (2015) da yürüttükleri çalışmada araştırmamızı destekler nitelikte sonuçlara ulaşarak sanat etkinlikleri ve bu etkinliklerde kullanılan terimler, çocukların hayal etme, yaratıcılık, hissiyat ve algı becerilerini geliştirdiği bulmuşlardır. Öte yandan, yaratıcılık çağı olarak bilinen okul öncesi dönemde, sanat etkinliklerinin varlığı yaratıcılık ile ifade yeteneğinin birleşmesi ve bunun çocuğa sosyalleşme olarak dönmesini sağlar. İnce kasların kullanılması ve farklı görsel etkinlikler, çocuğu bunlarla ilgilenirken yaptıklarını akranlarına ve öğretmene anlatmaya sevk eder. Bu şekilde başarı ve özgünlük duygusuyla dil gelişimini destekler (Jeffrey ve Craft, 2004). Bununla beraber, çocukların somut öğrenmeler gerçekleştirmeleri için okul ortamının dışında duyularının harekete geçeceği öğrenmelere ihtiyaçları vardır. Bu noktada, alan gezileri okul öncesi dönemdeki çocukların dış dünyayı keşfetme ihtiyaçlarını karşılama noktasında büyük bir fırsattır. Yine Kızıldaş ve Sak (2016), okul dışı olan yapılandırılmamış etkinliklerin önemine dikkat çekerek çocukların doğayı, doğa koşullarını, problem durumlarını, karşılaşılabilecek durumlara objektif yaklaşmayı ve eleştirel düşünmeyi aktif olarak değerlendirebilecekleri etkinlikler alan gezisi etkinlikleri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenmenin ve eğlenmenin sadece sınıfta olmadığını çocuklar alan gezisi etkinlikleri ile keşfetmektedir. Şayet, alan gezisi etkinliklerinin sadece bir

deneyimden öteye geçememesi durumunda çocukların dil gelişimine herhangi bir katkısı olmamaktadır. Bunun önüne geçebilmek adına, alan gezisi etkinliklerinde edinilen deneyimlerin etkinlik sonrasında değerlendirilmesi, çocukların öz değerlendirme yaparak yaşantılarını ifade etmelerini sağlar (Kisiel, 2006).

Yapılandırılmış etkinliklerin etkisine yönelik araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, gelişimsel açıdan bakıldığında, tamamen öğretmenin kontrol ettiği ve çocuğun kendi bağımsızlığını kontrol edemediği öğretmen merkezli etkinliklerde, çocukların dil kullanım düzeyinin düşmesi beklenen bir sonuçtur. Nitekim öğrenen merkezli etkinliklerle karşılaştırıldığında çocuklar, öğretmen merkezli etkinliklerde daha çabuk sıkılmaya başlamakta ve etkinliği tamamlamak istememektedirler. Bu durum da, özellikle iki dilli çocuklarda dil gelişim sürecini sekteye uğratmaktadır (Markova, 2013). Buna karşın, çocuklar öğretmen merkezli bazı etkinliklerde akademik olarak daha iyi performans göstermekte ve sahip oldukları becerileri göstermekten çekinmemektedirler. Bu durum, öğretmen merkezli etkinliklerin çocukların bazı gelişim alanlarını daha da ön plana çıkararak desteklediğini göstermektedir (Schwartz ve diğ., 2010). Zira, öğretmen merkezli etkinliklerin çocukların dil gelişimi üzerinde olumlu etkisini kanıtlayan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir (DeBaryshe ve Gorecki; 2007Justice, ve diğ., 2003).

Araştırmanın elde edilen bir diğer sonucunda ise, iki dilli çocukların yapılandırılmamış etkinliklerin yanında matematik ve fen etkinlikleri gibi etkinliklerde de aktif oldukları ve katılım gösterdikleri kaydedilmiştir. Bu durumu destekleyen çalışmalar (Bialystok, 2007; Dong ve Li 2015; Marian ve Shook, 2012; Tabatadze, 2014) iki dilliliğin bilişsel gelişimi de tetiklediğini ifade etmişlerdir. Erken yaşta iki dilliliğe adım atan çocuklar, tek dilli akranlarına göre daha fazla zihinsel işlem tecrübe ederler. Bunun sebebi ise, farklı dilleri anlamaları ve problem çözme ve analiz etme gibi farklı zihinsel süreçleri yaşamalarıdır (Grant ve diğ., 2014). Farrigton'un (2016) çalışması da, yüksek düzeydeki bir iki dilliliğin güçlü bir yürütücü işlem becerisi ile bağlantılı olduğu saptanmış ve iki dillilik düzeyinin çocukların ikinci dil becerilerindeki başarısına bağlı olduğu belirterek çalışma bulguları ile örtüşür sonuçlara ulaşmıştır.

Yapılandırılmış etkinliklerde bu katılımcılar arasında öğretmenden öğrenciye yönelik bilgi aktarımı şeklinde tek yönlü iletişim sağlandığından, iki dilli çocukların dil kullanım oranı düşük seviyede gerçekleşmektedir. Ancak yarı yapılandırılmış etkinliklerde hem öğretmen hem çocuk etkinliğe katılımcı rolünde olduğundan ve bu etkinliklerde katılımcılar arasındaki iletişim soru-cevap ve yönerge şeklinde gerçekleştiğinden çocukların dil kullanım oranının yüksek olması beklenmektedir. Bu bulguları bir nevi destekler çalışmalardan birinde Yusnita (2014), okul öncesi dönemde çocukların yarı yapılandırılmış etkinliklerde kendilerinin dışında öğretmenin olması durumunda öğretmeni de bir akranları gibi düşünüp ona sorular sorduklarını ve cevaplara göre yeni sorular türetmek istediklerini belirtmiştir.

İki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi ile ilgili öğretmen ve alan uzmanları görüşlerine ilişkin araştırmanın dördüncü ve beşinci alt problemine dair sonuçlar incelendiğinde, eğitim programındaki etkinliklerin genellikle okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine katkı sunduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programındaki etkinlikler ilgili bu ifadelerine bakıldığında, alan yazındaki (Başaran ve Ulubey, 2018; Eurydice, 2019; Kandır ve Türkoğlu, 2015; Sapsağlam, 2013) ifadeler ile örtüştüğü görülmektedir. Bu nedenle, eğitim programındaki etkinliklerin çocukların dil gelişimine katkı sunacak imkânlar verdiği sonucuna ulaşılabilir. Elde edilen sonuca benzer olarak Lindberg (2015) okul öncesi eğitim programları ile ilgili yaptığı çalışmada, okul öncesindeki etkinliklerin uygun aktiviteler ile zenginleştğinde ve çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlendiğinde, çocuklara ikinci dil ve ana dil ile ilgili daha fazla pratik yapma imkânı sunarak dil gelişimine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Zan (2005), okul öncesi eğitim programlarının etkinliği üzerine yaptığı çalışmada, etkili olan programların mevcut konulara entegre edilen yeni etkinlikler ile zenginleştirilebileceğini ve bunun da süreç içerisinde çocukların etkinliklere alışıp öğrenme sürecine daha çok müdahil olacağını ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin ifadelerini hatırlatır nitelikte olan çalışmada ise Lopez ve Tashakkori (2006), erken yaşta dil öğrenme etkinliklerinin eğitim programında yer almasının çocukların daha aktif olmasını

sağlamakta ve bu etkinliklerin programı daha uygulanabilir kılmakta olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ve alan uzmanları, MEB okul öncesi eğitim programının eğitim sistemi içerisindeki iki dilli çocukların dil becerilerini geliştireceği ve onlara akranlarıyla veya öğretmenleriyle iletişim kurabilecekleri daha fazla imkân sunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Schwartz (2012), benzer bir sonuca ulaşarak, eğitim programları içerisinde yer verilmeyen iki dilli çocuklar için yeni eğitim modellerinin, bu kapsama giren iki dilli çocukların eğitim sürecini sekteye uğrattığını bulmuştur. Nitekim Lasagabaster (2001), Bask bölgesindeki iki dilli çocuklar ile yaptığı çalışmada, eğitim programının iki dilli çocukların eğitimine uygun olarak hazırlanmaması durumunda, çocukların programın gerisinde kalmasının yanı sıra farklı eksiklikleri de yaşamaları kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir. İki dilli çocukların normal eğitim programına tabi tutulması durumunda, bu çocuklar eğitimin her kademesinde müfredatın gerisinde kalma, ana dil ile resmi dil arasında karmaşa yaşama, akranlarından akademik başarı yönünden geride kalma ve düşüncelerini ifade etmede zorluklar yaşama gibi sorunlar ile karşılaşır (Yılmaz ve Şekerci, 2016). Söz gelişi, Flake (2017) tarafından yapılan Amerika ve Japonya'daki iki dilli çocukların eğitim programlarını karşılaştıran bir araştırmada, İki dilli eğitim programı geliştirme çalışmalarına daha erken başlayan Amerika'da eğitim gören iki dilli çocukların Japonya'daki çocuklara nazaran kendilerini daha iyi ifade edip eğitim sürecine uyum sağladıkları görülmüştür. Öte yandan, iki dilli çocukların eğitim programlarında güncel çalışmaları devam eden Japonya'da ise, güncellenen programa tabi olan iki dilli çocukların diğer çocuklara göre akademik yönden daha başarılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Jacobs, 2016). İki dilli çocukların daha aktif öğrenme sağlamaları için donanımlı bir program geliştirilmesi ve bu program dâhilinde çocukların gelişim ihtiyaçlarının karşılanması oldukça önemlidir. Özfidan ve Aydın (2017) Türkiye'de iki dilli çocukların eğitim programı konusunda yaptıkları araştırmada, sayıca az olmayan iki dilli çocukların akademik ve sosyal gelişimlerinin gerekli düzeyde seyretmesi açısından Türkiye'de iki dilli bir eğitim programı ihtiyacına vurgu yapmışlardır. Bunun yanında, okuma, yazma, konuşma ve kelime dağarcığı gelişimi becerilerine katkı sunacak etkinliklerin de bu iki dilli çocukların eğitim programında olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çocukların artan iki dilliliği, konuşma süresi daha iyi iletişim becerilerine yol açabilir, çocukların yalnızlığını ve kaygısını azaltabilir ayrıca kendilerini rahat ve kabul edilmiş hissetmelerini sağlayabilir (Sun, ve diğ., 2021).

Araştırma kapsamındaki öğretmen ve alan uzmanları, iki dilli çocukların eğitim ortamındaki varlığının, bu çocuklarla rahatlıkla iletişime geçebilecek öğretmenlere de ihtiyaç olduğunu gösterdiğini vurgulamışlardır. Cañado'nun (2014) çalışması da, bu konudaki öğretmen eksikliği, iki dilli çocukların eğitiminin önündeki en büyük engellerden biri olduğunu ifade ederek çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmamızdan, edilen bulgularla Türkiye'deki de bu eksikliğe dikkat çekilmekte ve artan nüfus ile birlikte ortaya çıkan ihtiyaç açısından dolayı bu konuda öğretmen eğitimlerinin yapılması gerektiği vurgulanmıştır. İki dilli eğitimde gerekli bir etmen olan donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilerek geliştirilmesi gerekmektedir (Lasagabaster, 2001). Alan yazındaki diğer çalışmalar da (Creese ve Blackledge, 2010; Larson, 2018; Özfıdan ve Aydın, 2017), çalışmanın bulgularıyla aynı noktayı işaret ederek, iki dilli çocukların eğitimi süresince görev alacak öğretmenlerin, kültürel farklılık ve dil gelişimi konularında teorik ve uygulamaları tecrübe ederek farklı etnik yapılardan gelen çocukların ana diline yönelik eğitimler almaları gerektiğine dikkat çekmişlerdir. Eğitim süresince iki dilli çocuklar ile iletişime geçemeyen öğretmenler, bu çocukları anlamak ve ihtiyaçlarını karşılamak için ekstra çaba göstermenin yanında çağımızdaki eğitim ihtiyaçlarının gerisinde kalmış olacaklardır. İki dilli çocukların eğitimi konusunda önceden deneyimli ve eğitilmiş olmayan öğretmenler, sadece önceki deneyimlerine dayanarak süreç içinde kalmaya gayret ederler. Ancak, bu konuda profesyonel eğitimi olan öğretmenler diller arası aktarımda başarılı olur, daha etkili bir sınıf yönetimi sağlar ve iki dilli çocuklar için yeni yöntemler deneyebilirler (Schwartz ve diğ., 2010). Her ne kadar, iki dilli çocukların eğitime yönelik veli ve öğrenciliği farkındalığı bir ivme kazansa da, bu eğitimin gerçekleşmesi için öğretmenlerin eğitim ortamında çocuklarla buluşmadan önce yeterince donatılması gerekmektedir. Araştırmalar, iki dilli çocuklara eğitimde başarılı olmak isteyen öğretmenlerin çocuk, eğitim içeriği, dil ve etkili yöntemler konusunda bilgiye sahip olması gerektiğini kanıtlamışlardır (Clayton, 2008; Lucas ve Villegas, 2013). Bununla birlikte,

öğretmenler ikinci dili anlayıp bu konuda tecrübe kazanmalı ve iki dilli çocuklara yönelik pozitif tutum sahibi olmaları gerektiği söylenebilir. Araştırma bulgularından ulaşılan sonuca göre iki dilli çocukların dil gelişimleri için önemli olan uygun ortamların bulunmamasına yönelik aileden kaynaklı sorunlar dile getirilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte olan Rodriguez'in (2015) çalışmasında, ebeveynlerin çocuklarını iki dilli yetiştirirken bulundukları çevrede çocuklarının iki dilde pratik yapacak kişilerin bulunmaması, eğitim çevrelerinde çocuklarını gönderecek yeterince etkili bir iki dilli çocuklar için eğitim programına sahip kurumların olmaması ve çocuklarını evde sadece ana dili konuşmaya motive etmeleri sorunlarını tespit etmiştir.

İki dilli çocukların dil gelişiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgular incelendiğinde, aileden, öğretmen, veliden ve programdan kaynaklı sorunların olduğu belirlenmiştir. Bu sorunlara ilişkin çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşan Macrina ve arkadaşları (2009), iki dilli çocukların dil gelişimine katkı sunmak için öğretmenlerin uygun etkinlikler hazırlamaları ve bu çocuklar ile yoğun şekilde ilgilenmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, Brisk ve Proctor (2012) araştırmalarında, iki dilli çocukların öğretmenlerinin içerik, yöntem ve etkili etkinlikler konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini açıklamış ve bu bilgilere sahip öğretmenlerinde yeterince başarılı olduklarını vurgulamışlardır. Aynı araştırma, iki dilli çocuklara yönelik gelişim, etkinlik ve uygulama yönünden etkili olmayan programların çocukların dil gelişimine katkı sunmadığını ortaya koyarak çalışmamızda ulaşılan öğretmen ve program kaynaklı sorunları ilişkin sonuçları destekler niteliktedir.

Çocukların etkinliklere katılımı ve dil kullanımına yönelik araştırmanın bulgularına bakılarak, iki dilli çocuklar iki farklı dili anlayıp konuşabildiklerinden sosyal olarak daha gelişmiş becerilere sahip oldukları ve genellikle toplum içerisinde ifade kabiliyetlerinin gelişmiş oldukları söylenebilir. Okul öncesine eğitime devam eden çocuklar, genellikle etkinliklerin ilk yarısına oranla daha ikinci yarısında daha fazla cümle kullanmaları çocukların etkinlikleri anlama ve onlara alışma süreciyle ilişkilidir. Çocuklar etkinlikleri tam olarak anlamadan ve neler yapılacağını kavramadan öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla sözel iletişime pek girmemektedir. Weil (2012), yaptığı çalışmada bu bulguları destekler

nitelikte sonuçlara vararak, iki dilli çocukların hem dil edinim sürecini yaşadıkları hem de daha sonra dili sürekli canlı tuttukları için sözel ve sözel olmayan ifadeleri rahatlıkla kavramakta ve bunları bilişsel olarak sosyalleşmede kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmen görüşmelerinde de, iki dilli çocukların jest ve mimikleri kullanmada becerikli olduğu dile getirilmiştir. Chibaka (2018) benzer bir şekilde iki dilliliği, sosyal ortamlarda yaşarken elde bulundurulan olan bir avantaj olarak nitelendirmekte ve global dünyanın her kesimindeki insanları anlamak için artan bir ihtiyaç olarak çocuklara kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Fakat bazen bu durum aksi hallerde yaşanmaktadır. Çocukların etkinliklerin başlarında daha az katılım göstermeleri ve dolayısıyla daha az iletişime geçmeleri, onların etkinliği anlamaya çalışması ve biraz da çekingen davranmasından kaynaklanmaktadır (Koçkaya ve Siyez, 2017). Winsler ve arkadaşları (2014), iki dilli çocukların sosyo-duygusal ve davranışsal alışkanlıklarının, etnik dil yeteneklerini ve bilişsel faktörlerini incelemiş ve çocukların ikinci bir dil edinip bunu kullanabilmelerini araştırmışlardır. Araştırmaları sonucunda, bazı çocukların daha çekingen olarak davranışlarında bir farklılık ortaya çıkmış, bazı çocukların ise sosyal ve duygusal yeteneklerinin olumlu yönde geliştiği ve dili etkili bir şekilde kullandıkları gözlemlenmiştir. Bundan dolayı iki dilli çocukların davranışlarında etkinliklere katılım ve akranlarıyla iletişim sürecinde gözlenen değişikliğin bireysel farklılıklara da bağlı olabileceği söylenebilir.

İki dilli çocukların cinsiyet değişkenine göre etkinliklere katılımları sonucundaki bulgulara bakıldığında, erkek çocukların kız çocuklarına kıyasla daha fazla katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Çalışmanın bu sonuçlarıyla benzerlik gösteren Logue ve Harvey (2010) tarafından yapılan bir araştırmada da, erkek çocuklarının sadece fiziksel aktivitelerin çoğunlukta olduğu etkinliklerin yanında diğer etkinliklere de kız çocuklarından daha fazla katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Bir diğer çalışmada ise, erkek çocuklarının etkinliklere katılım konusunda daha istekli olduğu ve zamanla fiziksel aktivitelerin yanında hem sınıf içi hem de sanatsal etkinliklere katılım sağladıkları ve dolayısıyla dil kullanım oranlarının da arttığı belirtilmiştir (Fredricks ve Eccles, 2005). Diğer taraftan, Jones (2016), tarafından yapılan çalışmada ise, erkek çocuklarının okul öncesi eğitim yaşantılarının başında

kız çocuklarına göre etkinliklere katılım ve odaklanma konusunda sorun yaşadıklarından, veliler ve öğretmenler tarafından etkinliklere katılamaları için ayrı bir çaba sarfettiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla erkek çocuklar süreç başında etkinlik ayrımı yapmaksızın katılıma daha istekli olduklarını vurgulamıştır. Etkinliklerdeki dil kullanım oranına bakıldığında kız ve erkek çocukların dil kullanım oranları arasında bir fark olmadığı ve tüm çocukların etkinliklerde dil kullanım oranının iyi olduğu bulunmuştur. Zosuls ve arkadaşları (2011) yaptıkları araştırmanın sonuçları, erkek çocuklarının daha çok erkek cinsiyeti ile özdeşleştirilen ve güce yönelik cümleler kullandığını ve kız çocuklarının da güzellik ve ev işlerine yönelik cümleler kullandığını belirterek çalışmamızın sonuçlarına paralellik gösteren sonuçlara ulaşmışlardır. Öte yandan, yaş değişkenine göre çocukların etkinliklere katılımına ilişkin bulgularda ise 6 yaş grubundaki iki dilli çocukların etkinliklere katılımlarının ve dil kullanım oranlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ulaştığımız bulgulara benzer sonuçlara ulaşan Kaya ve Akgün (2016) çalışmalarında, okul öncesi dönemde büyük yaş grubu çocukların etkinliklere katılım, dil kullanım ve okula uyum konularında daha alt yaş grubu çocuklara göre daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ogelman ve Sarıkaya (2013) da, benzer sonuçlara ulaşarak okul öncesi dönemdeki 6 yaş çocuklarının sosyal olarak kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini, etkinliklere katılımda uyum sağladıklarını ifade etmişlerdir.

İki dilli çocuklara uygulanan TİFALDİ testi sonuçlarına bakıldığında, çocukların gözlem süreci başında ham puan türlerinde aldıkları sonuç ile gözlem süreci sonundaki puanları arasında belirgin bir fark vardır. Ayrıca bu puan türlerinin karşılaştırılmasında uygulanan ön test ve son test sonuçları da bu farkın artışı göstermektedir. Çocuklar zamanla hem fiziksel hem de bilişsel olgunluğu yakaladıklarından iletişim kurma ve dili daha etkili kullanma yetisine sahip olurlar. Araştırmanın bulgularına paralel olarak Bustamante ve ark. (2018), okul öncesi eğitime başlarken çocukların dili tam kapasite kullanmamasına karşın onların eğitim sürecinde yapılan etkinliklere katılarak öğrenmeleri gerçekleştirmeleriyle ve öğretmen ve akranlarıyla etkileşimi sonucunda olgunlaşarak dili daha etkin kullandıklarını belirtmiştir. Emilson (2007), okul öncesi dönemde çocukların etkinliklere katılarak ve alışma dönemi

atlatarak belirli bir seviyeye geldiklerini ve bunun sonucunda ise dil kullanım düzeylerinin arttığını ifade etmiştir. Çocukların dili daha etkin kullanmaları için belirli bir zamana ihtiyaç duyduklarını ifade eden Bredekamp (2004), bu zamanın okul öncesi eğitim sürecinde daha önemli olduğunu ve çocukların akranlarıyla birlikte katılacağı etkinliklerde kısa sürede dil kullanımlarında bir ilerleme olacağını vurgulamıştır.

Sonuç

Bu çalışmada, MEB okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil becerilerinin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçeyi ne oranda kullandıklarını, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla nasıl iletişim kurduklarını, Türkçe dil gelişimine yönelik etkinliklerin ne oranda kullanıldığını, iki dilli çocukların etkinliklere katılma oranını, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi ile ilgili alan uzmanlarının görüşlerini, iki dilli çocukların günlük konuşmalarında Türkçe dil kullanım sıklığını belirlemek hedeflenmiştir.

Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimlerini belirlemek amacıyla 10 ayrı sınıfta, her sınıftan iki dilli bir çocuk ve bir öğretmen; toplamda 10 öğretmen ve 10 çocuk ile gözlem yapılmıştır. 10 ayrı sınıfta, her etkinlik için ortalama 20'şer dakikalık gözlemler ikişer kez tekrarlanarak toplamda 400 dakika video kaydı ile gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem kayıtlar neticesinde, iki dilli çocukların 82 yapılandırılmış, 96 yapılandırılmamış ve 22 yarı yapılandırılmış etkinliğe katıldığı belirlenmiştir. Bu etkinlik içerisinde, iki dilli çocukların katılım göstererek tüm etkinlikleri tamamladığı, akranları ve öğretmenleri ile iletişim içerisinde oldukları saptanmıştır. Çocuklar bu etkinliklerde akranlarıyla daha uzun ve sohbet havasında iletişime geçerken, öğretmenleri ile genelde soru cevap yöntemi şeklinde iletişim kurmuşlardır. Yine bu etkinlikler içerisinde dili daha az kullandıkları etkinlikler yapılandırılmış etkinlikler olmuştur.

Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini ortaya

koymak için öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler neticesinde, okul öncesi eğitim programında yer alan ve araştırma kapsamında gözlemlenen yapılandırılmış etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi etkisi üzerine iki farklı görüş olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bir kısmı, yapılandırılmış etkinliklerin öğretmen tarafından idare edildiği ve dolayısıyla genelde öğretmenin aktif olduğu etkinliklerde, çocukların daha az aktif olduğunu ve kısmen çekingen davranarak dili fazla kullanmadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin diğer bir kısmı ise, bu etkinliklerde iki dilli çocukların dinleyici rolü üstlenerek yeni bilgileri hemen algıladıklarını ve anlamadıkları noktaları sorma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan, çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı yapılandırılmamış etkinliklerin çocuklara kendilerini daha rahat hissettirerek dili kullanma fırsatı sağladığını ve böylece çocukların sosyalleşme imkânı bularak kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı, yarı yapılandırılmış etkinliklerin içinde kendilerinin de yer almasının, çocukları etkinliğe katılma konusunda daha istekli kıldığını ve onların soru-cevap sürecinde çok daha aktif olduklarını açıklamışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü, iki dilli çocukların kendilerini Türkçe dil gelişim noktasında daha iyi ifade edebileceği ve iletişimde bulunabileceği etkinlikleri seçtiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, çocuklar için yeni olan kavramları sıklıkla kullandıklarını ve çocukların kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik çeşitli çalışmalar yaptıklarını beyan etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenler, iki dilli çocukların Türkçeyi neredeyse tüm etkinliklerde kullandıklarını ancak '*sanat*, '*oyun*' ve '*alan gezisi*' etkinlikleri sırasında daha yoğun olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sanat etkinliğinde, iki dilli çocukların sosyalleşmesini ön plana çıkartarak yaptıklarını arkadaşlarına ve öğretmenlerine gösterdiklerini söylemişlerdir. Ayrıca çocukların bu etkinliklerde, sohbet etmeye çalışmaları ön plana çıkarken, alan gezisi etkinliklerinde ise daha çok meraklarını gidermeye yönelik sorular sordukları dile getirilmiştir. Öğretmenler, çocukların sanat etkinliklerinin sonlarında duygularını anlatma yolunu seçtiğini de belirtmişlerdir. Öte yandan, çocukların Türkçe dil

etkinliklerinde de yeni kavramlar hakkında konuşarak Türkçeyi etkin kullandıkları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

İki dilli çocukların Türkçe dil gelişimleri konusundaki sorunlara yönelik öğretmenler arasındaki genel bir görüş, eğitim programından kaynaklı sorunlar olduğu ve programın bu çocukların dil gelişimini destekleyecek etkinlikler ve uygulamalar noktasında yetersiz olduğudur.

Katılımcıların dile getirdiği bir başka sorun olan öğretmenden kaynaklı sorunlarla ilgili katılımcıların çoğu, öğretmenlerin çocuklar ile aynı dilleri bilmediği, bu nedenle yardım edemediği ve öğretmenlerin bu konuda eğitim alması gerektiğiyle ilgili fikir belirtmişlerdir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu çocuktan kaynaklı sorunlara yönelik olarak, iki dilli çocukların dili kullanırken hata yapmaktan korktuklarını ve Türkçeyi yeterince kullanmamaktan kaynaklı sorunlar yaşadığını belirtirken sadece az sayıda katılımcı da çocuklardan kaynaklı herhangi bir sorun olmadığını ve sorunların kaynağının tamamen diğer paydaşlar olduğunu savunmuştur.

Aileden kaynaklı sorunlarla ilgili öğretmenler, Türkçe dil kullanım konusunda ailelerin çocuklara yeterince destek olmadığı, pratik yapma imkânı sunmadığı gibi bazı sebeplerden dolayı kimi ailelerin çocukların Türkçe kullanımına karşı çıktıkları görüşünü ortaya koymuşlardır.

İki dilli çocukların Türkçe dil gelişim sürecini daha nitelikli bir hale getirmek için öğretmenlerin bir kısmı, çocukların bilişsel gelişimine destek olarak dil gelişiminin daha hızlı olacağını dolayısıyla etkinliklerin geliştirilmesini gerektiği yönünde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin diğer bir kısmı da, bu konuda etkinlik ve uygulamaların yetersiz olduğunu ve süreci kolaylaştırıcı yeni çalışmaların hazırlanıp programa entegre edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir diğer kısmı da, bu konuda yapılması gerekenlerin başında öğretmen ve aile eğitimin geldiğinin ve eğitimler sonucunda çocukların dil gelişimine yeterli katkının sunulabileceğini dile getirmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin tamamı, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine katkı sunmanın ötesinde bu sürecin sağlıklı işleyebilmesi için öğretmen, aile, çocuk ve programın bir bütün olarak hareket edebilmesinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bununla birlikte, katılımcılar tarafından dile getirilen genel bir sorun ise, iki dilli çocukların eğitimi konusunda eksikliklerin sayıca fazla olduğu ve bu eksikliklerin giderilmesi için de ilk aşamanın eğitim programının gözden geçirilmesi gerekliliğidir.

Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisine ilişkin alan uzmanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler neticesinde, alan uzmanları mevcut MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nın esnek bir yapıya ve farklı tür etkinliklere sahip olmasına rağmen iki dilli çocukların dil gelişim süreci açısından yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Öte yandan, çocukların dil gelişimi açısından sadece eğitim programının yeterli olmayacağını ve öğretmenlere büyük bir sorumluluk düştüğünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, çocukların ihtiyaçlarına uygun etkinlikleri ve özellikle dil kullanımına imkân veren yapılandırılmamış etkinlikleri tercih etmeleri gerektiği alan uzmanları tarafından vurgulanmıştır. Katılımcı alan uzmanları, öğretmenlerin genel tutum ve davranışlarının çocukların davranışlarına da yansıtacağını ve bu durumun iki dilli çocukları Türkçeyi daha fazla kullanıma sevk edeceğini veya geri iteceğini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin, rol model olarak doğru dil kullanımı sergilemeleri ve çocukların doğru dil kullanımını ödüllendirmeleri gerektiği de belirtilen başlıklardandır.

Alan uzmanları arasındaki genel bir görüş, erken yaşta iki dilliliğin çocukların sosyokültürel ve bilişsel gelişimine büyük katkı sağladığıdır. Ayrıca katılımcılar iki dilliliğin, sadece dil gelişimi ile ilgili bir durum olmadığı ve bunun uygun koşullarda desteklenmesiyle çocukların geleceğine büyük katkı sağlanacağını belirtmişlerdir. Buna ek olarak, MEB Okul Öncesi çeşitli aile destek Eğitim Programı'nın iki dilli çocukların dil gelişimini destekleyecek yeterli etkinlik ve göstergeye sahip olmaması, rehber kitapların ve aile destek programlarının olmaması alan uzmanları tarafından program ve uygulamalara yönelik belirlenen sorunlardır. Bununla birlikte, iki dilli çocukların eğitimi konusunda öğretmenlerin yeterli tecrübe ve bilgi birikimine sahip olmaması

bahsedilen başka bir sorundur. Bu konuda öğretmenlerin hizmet içi eğitim gibi destekleyici eğitimler alarak iki dilli çocukların eğitim konusunda yeterli duruma gelmeleri alan uzmanlarının dikkat çektiği bir noktadır. Alan uzmanlarının bulunduğu ortak nokta, iki dilli çocukların eğitimi aşamasında okul öncesi eğitime devam eden çocuklardan kaynaklanan herhangi bir sorun olmadığıdır. Katılımcılar, çocukların esasen öğrenen olduğu, sadece aldıkları eğitimden sorumlu oldukları ve almadıkları eğitimden sorumlu olamayacaklarını vurgulamışlardır. Okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların dil gelişim sürecinde, en az öğretmenler kadar ailelerin de sorumluluk alması gerektiği ancak ebeveynlerin çocukları desteklemek için yeterince ilgi göstermediği, bu konuda gerekli araştırmaları yapıp bilgi edinmediği ve çocukların her iki dilini kullanması için fırsatlar sunmadığı katılımcılar tarafından ortaya konulan sorunlardır. Çocukların dil kullanım sürecinde öncelikle, kendilerini rahat hissetmesi ve bunun için gerekli ortamların oluşturulması, iki dilli çocukların ana dilinde iletişime geçebilecek öğretmenlerin mevcut olması, ailelere ve ebeveynlere iki dilli çocukların eğitimi konusunda uzmanlar tarafından eğitim verilmesi önerilmiştir. Buna ek olarak, okul içi ve okul dışı dil gelişim etkinliklerinin verilmesi, okul dönemi içerisinde belirli saatlerde dil eğitimi verilerek ana dilinin de geliştirilmesi ve MEB gibi kurumların gerekli doküman ve düzenlemeleri hazırlaması gibi çalışmalar iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim sürecini desteklemek için alan uzmanları tarafından önerilen ifadelerdir.

Araştırmadan iki dilli çocukların etkinliklere katılımına ilişkin bulgulara bakıldığında, çocukların katılımına göre en yüksek katılım seviyesinin 3 olduğu göz önünde bulundurularak, iki dilli çocukların etkinliklerin yapısına göre (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) katılım seviyeleri, tüm etkinliklerin her iki yarısı için de 2,89'luk gibi yüksek bir ortalama sahiptir. Etkinlikler yapısına göre sıralandığında ise, en çok tercih edilen etkinlikler sırasıyla yapılandırılmamış etkinlikler (96), yapılandırılmış (82) ve yarı yapılandırılmış (22) etkinliklerdir. Her ne kadar tüm etkinlik çeşitlerine iki dilli çocuklar katılım sağlasa da, öğretmenler tarafından da yapılandırılmamış etkinlikler daha fazla tercih edilmektedir.

Etkinliklerin yapısı ile dil kullanım düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerin her iki yarısında da, iki dilli çocukların daha çok yapılandırılmamış etkinliklerde daha fazla sözel ifade kullanarak cümleler ürettiği ve dil kullanımının bu etkinliklerde daha yoğun olduğu belirlenmiştir. Yapısı itibarıyla çocukların daha özgür oldukları ve bu nedenle akranları ve öğretmenleriyle daha rahat iletişime geçtiği yapılandırılmamış etkinliklerde dil kullanım düzeyi diğer etkinliklere kıyasla daha fazladır.

İki dilli çocukların etkinliklere katılım düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ancak hangi çocukların daha fazla katılım gösterdikleri incelendiğinde erkek çocukların etkinliklere kız çocuklarına oranla daha fazla katılım gösterdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara ek olarak, tutulan alan notlarında da, erkek çocuklarının etkinliğin şekline bakmaksızın kız çocuklarına göre daha fazla katılıma istekli olduğu görülmüştür. Etkinliklerin her iki yarısında da dil kullanım düzeyi açısından cinsiyete göre herhangi bir anlamlı farklılığın bulunmaması, iki dilli kız ve erkek çocukların etkinliklerde birbirine yakın düzeyde dil kullanım becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan, yaşları farklı olsa da, iki dilli çocukların yaşları ile dil kullanım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Etkinliklerin ilk yarısına kıyasla ikinci yarılarda, tüm yaş gruplarındaki iki dilli çocukların kullandıkları cümle sayısında nispeten bir artış gözlemlense de bu önemli bir fark oluşturmamıştır. İki dilli çocukların etkinliklere katılımı ile yaş faktörü karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu fark incelendiğinde 6 yaşındaki iki dilli çocukların 5 yaş grubu çocuklara kıyasla etkinliklerin ilk yarısına daha fazla katılım sağlamıştır. Bu çocukların diğer çocuklara göre daha olgun olması ve daha önce okul öncesi eğitim almaları etkinliklere başlamada herhangi bir tereddüt yaşamadan daha istekli olmalarını sağlamıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre, çalışma grubundaki iki dilli çocukların dil kullanım seviyeleri ile etkinlik türleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu fark incelendiğinde, etkinliklerin ilk yarısında iki dilli çocukların '*sanat*', '*müzik*', '*drama*' ve '*alan gezisi*' etkinliklerinde daha fazla cümle sarf ettikleri belirlenmiştir. Etkinliklerin ikinci yarısında da, '*sanat*', '*oyun*',

'drama' ve 'alan gezisi' etkinliklerinde iki dilli çocukların dil kullanım düzeyi diğer etkinliklere göre fazladır. Bu noktadan hareketle, iki dilli çocukların genellikle öğretmenin kontrolü sağlamadığı ve yönlendirici olmadığı etkinliklerde dili daha fazla kullandıkları ve bu yönde daha üretken oldukları söylenebilir. İki dilli çocukların etkinliklerine katılımı ile etkinlik türü arasında herhangi bir farkın ortaya çıkmadığı fark edilmektedir. Dolayısıyla iki dilli çocukların etkinliklere katılmada, etkinlik türüne göre herhangi bir olumsuz tutum sergilemeden genellikle tüm etkinliklere katıldıkları ancak bu etkinliklerde dil kullanım noktasında belirli etkinliklerde daha üretken oldukları söylenebilir.

İki dilli çocukların dil kullanım düzeyleri ve katılım oranları ile etkinlik türleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunmuştur. Bu durum, çocukların etkinliklere katılım gösterdiğini ve aynı zamanda etkinliklerde dili aktif olarak kullandıklarını göstermektedir. Katılım oranı ile kullanılan cümle sayısı arasındaki doğru orantı, iki dilli çocukların etkinliği sürdürüp tamamladıklarını da göstermektedir.

TİFALDİ testinin iki aşamada uygulanması sonucunda, iki dilli çocukların bu testin alt testlerinden aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve alıcı dil testi puanlarının görece daha yüksek oldukları fark edilmiştir. Testin alt testlerinden alınan puanların standart puana ve eş değer yaş puanına dönüştürülmesi sonucunda, iki dilli çocukların eş değer yaşlarının kronolojik yaşlarından gözle görülür bir şekilde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonuçları, çocukları erken yaşlardan itibaren iki dilli konuşmaya teşvik etmenin çocuklarda daha iyi sosyal beceriler ve öz benlik algısı geliştireceğini göstermiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Eğitimcilere/Uygulayıcılara Öneriler. Öğretmen yetiştiren lisans bölümlerinde, okul öncesi öğretmen adaylarının iki dilli çocuklara daha iyi eğitim verebilmesi adına bu konuda eğitimler verilebilir.

- MEB okul öncesi eğitim programına iki dilli çocukların eğitimini kolaylaştıracak bölümler eklenebilir veya yeni programlar hazırlanabilir.
- İki dilli çocukların eğitimi için, MEB tarafından hazırlayıcı ve destekleyici hizmet içi eğitim kursları açılarak okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri bu konuda desteklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine ve ebeveynlere iki dilli çocukların eğitimi hakkında rehber kitaplar hazırlanabilir.
- İki dilli çocuklara sahip ailelere aile destek eğitim programları uygulanabilir.

Araştırmacılara Öneriler. İki dilli okul öncesi öğretmenlerinin, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi düzeyleri üzerindeki etkileri incelenebilir.

- Türkiye'deki okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimi farklı diller (İngilizce-Türkçe, Türkçe-Lazca, Türkçe-Arapça vb.) açısından incelenebilir.
- İki dilli çocukların Türkçe dil gelişimleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi gösterecek farklı çalışmalar yapılabilir.
- Çeşitli sosyokültürel geçmişe sahip ve farklı yaş gruplarındaki iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- İki dilli çocukların dil gelişimine yönelik farklı içerik ve yöntemler hazırlanarak bu içerik ve yöntemler ile Türkçe dil gelişimi arasındaki ilişki incelenebilir.
- Öğretmen tutumlarının iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimini nasıl etkilediğini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Farklı ülkelerdeki iki dilli çocukların eğitim programları incelenerek Türkiye'de uygulanabilir iki dilli çocuklara yönelik eğitim modellerinin örnekleri oluşturulabilir.
- İki dilli çocukların Türkçe dil gelişimini ölçen farklı ölçme araçları geliştirilebilir.

- İki dilli çocukların dil gelişimine ebeveyn ve öğretmen etkisinin incelendiği daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.



Kaynaklar

- Anne Çocuk Eğitimi Vakfı (AÇEV) (2017). *Erken çocukluk bakımı ve eğitimi'nin önemi*. [http://www.acevokuloncesi.org/egitim-programi/okul-oncesi-egitim-programi/45-eğitim-program/okul-öncesi-egitim-programi/1324-erken-cocukluk-bakimi-ve-egitiminin-onemi] Erişim tarihi: 25.04.2020.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 97-109.
- Aksoy, P. (2020). The challenging behaviours faced by the preschool teachers in their classrooms, and the strategies and discipline approaches used against these behaviours: The sample of united states. *Participatory Educational Research*, 7(3), 79-104.
- Aksu, M. (2021). *Fransa'da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı*. Sakarya Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Alamillo, L., Yun, C. ve Bennett, L. H. (2017). Translanguaging in a Reggio-inspired Spanish dual-language immersion programme. *Early Child Development And Care*, 187 (3-4), 469-486.
- Al-Amri, M. N. (2013). Effects of bilingualism on personality, cognitive and educational developments: A historical perspective. *American Academic & Scholarly Research Journal* 5(1), 1-7.
- Alisinanoğlu, F., Bay, N. (2007). *Okul öncesi eğitim programlarının tarihsel gelişimi*. Sözel bildiri, XVI. Tokat: Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Aljoundi, E. K. (2014). *Language acquisition theories*. University of the Witwatersrand: Working paper.
- Alkan, V., Şimşek, S. ve Erbil, B. A. (2019). Karma yöntem deseni: öyküleyici alan yazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 558-581.
- American Speech-Language-Hearing Association. (2004). *Preferred practice patterns for the profession of speech-language pathology*. https://www.asha.org/policy/PP2004-00191/Erişim tarihi: 20.09.2020.

- Andriaschko, J. (2020). *Exploring head start teachers' challenges working with dual language learners*. Walden University: Unpublished phd thesis.
- Ankay, R. (2018). *Öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmede drama yönteminin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yakın Doğu Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Antoniou, M. (2019). The advantages of bilingualism debate. *Annual Review of Linguistics* 5(1), 1-21.
- Arı, T. G. (2015). *İki Dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne Bölgesi-Fransa Örneği)*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Arnarsdóttir, E. (2012). *The importance of being bilingual: The effect of bilingualism on cognitive developement and the role of language valorisation*. University of Iceland: Unpublished master thesis.
- Arung, F. (2016). Language acquisition and learning on children. *Journal of English Education*, 1(1), 1-9.
- Aslan, M. ve Uygun, N. (2019). evaluation of preschool curriculum by Stufflebeam's context, input, process and product (cipp) evaluation model. *Education and Science* 44, 229-251.
- Ayan, M. ve Koçbaş, D. (2009). *Çiftdillilik ve eğitim*. İstanbul; Eğitim Reformu Girişimi.
- Ayanoğlu, M. (2015). *Okul öncesi eğitimde iki dilli çocukların sosyal gelişimi*. Zirve Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Publishing.
- Baker, C. (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 6th ed. Bristol: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2003). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5th ed. Clevedon England: Multilingual Matters Ltd.

- Baker, M. (2017). *Exemplary practices for teaching young dual language learners: Learning from early childhood teachers*. Boston College: Unpublished phd thesis.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Ballantyne, K. G., Sanderman, A. R., ve McLaughlin, N. (2008). *Dual language learners in the early years: Getting ready to succeed in school*. Washington, DC: National Clearinghouse for English language learners. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512635.pdf> Erişim tarihi: 25.07.2020.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. USA: Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit.
- Bassetti, B. ve Cook, V. J. (2011) Language and cognition: The second language user In Cook, V. J. and Bassetti, B. (eds.) *Language and bilingual cognition*. Hove, UK: Psychology Press.
- Başaran, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Berument, S.K., ve Güven, A.G. (2013). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (Tifaldi) testi: I. Alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-20.
- Bhutta, S. (2014). *An examination of the factors leading to early bilingualism*. California:Trident University International: Unpublished master thesis.

- Bialystok, E., Craik, F. I. M. ve Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences* 16(4), 240-250.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210-223.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R., ve Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-303.
- Bohkari, Z. A. (2012). *Role of communication in the development of human society. communication theories*. Lesson Reports.
- Bowes J., Harrison L.J., Sweller, N., Taylor, A. ve Neilsen-Hewett, C. (2009). *From child care to school: influences on children's adjustment and achievement in the year before school and the first year of school. Findings from the child care choices longitudinal extension study*. Sydney: Research report to the NSW Dept of Community Services.
- Bredenkamp, S. (2004). Play and school readiness. In E. F. Zigler, D. G. Singer, & S. J. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero To Three Publishing.
- Brisk, M. E. ve Proctor, C. P. (2012). *Challenges and supports for English language learners in bilingual programs*. Paper presented at understanding language: language, literacy and learning in the content areas conference.
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual education: from compensatory to quality schooling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Burak, S. ve Atabek, O. (2020). Okul öncesi eğitimi için bir müzik etkinlik kitabının tasarımı ve geliştirilmesi: Uygulamadan edinilen ön bulgular. *Uluslararası EJER Kongresi*. 10-13 Eylül 2020.

- Bustamante, A., Champagne, C., Hindman, A. ve Wasik, B. (2018). Circle time revisited how do preschool classrooms use this part of the day? *The Elementary School Journal*, 118(4), 1-22.
- Butler, Y. G. (2012). Bilingualism/ multilingualism and second-language acquisition. *The handbook of bilingualism and multilingualism*, second edition (Edit. by Bhatia and Ritchie). UK: Blackwell Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. UK: Cambridge University Press.
- Cameron, R. (2015). *Mixed methods research workshop*. Melbourne: Deakin University.
- Cañado, M. L. P. (2014): Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-30.
- Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarda iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi*. Maltepe Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- CDE. (2008). Preschool learning foundations, California Department of Education. *Preschool Learning Foundations*, 1.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. İstanbul, Kıbele Yayınları.
- Ceyhan, M. A. ve Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve eğitim*. İstanbul: Artpres Eğitim ve Reform Girişimi.

- Chambers, B., Cheung, A., Slavin, E.R., Smith, D. ve Laurenzano, M. (2010). Effective early childhood education programs. Johns Hopkins University: *A Systematic Review of Best Evidence Encyclopedia*.
- Chibaka E. F. (2018). Advantages of bilingualism and multilingualism: multidimensional research findings in multilingualism and bilingualism (Edt. by Chumbow). *Multilingualism and Bilingualism*. Intechopen Publishing.
- Chomsky, N. (2009). *Cartesian linguistics: A chapter in the history of rationalist thought (third edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Civelek, P. ve Uyanık, G. (2020). Okul öncesi eğitimde 'okul dışarıda günü' etkinliklerinin incelenmesi: Covid-19 pandemisinin etkisi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(2), 116-134.
- Clark, E. V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E.V. (2009). *First language acquisition (second edition)*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Clayton, C. (2008). *Whatever it takes: Exemplary teachers of English language learners*. Boston Colloge University: Unpublished phd thesis.
- Conboy, B.T. ve Debra, L.M. (2006). Two languages, one developing brain: event-related potentials to words in bilingual toddlers. *Developmental Science*, 9 (1), 1-12.
- Contesse, C. A. (2009). Key concept in elt: Age and critical period hypothesis. *ELT Journal Volume* 63 (2), 170-172.
- Creese, A. ve Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103–115.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th Ed.)*. Boston: Pearson.

- Cruz, Z. J. A. (2015). *First language acquisition. Is children's knowledge of language innate?* University of Iceland: Unpublished phd thesis.
- Crystal, D. (2006). *Language and internet*. Edinburgh: Cambridge University Press.
- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S. ve Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Özel Sayı 4, 12-43
- Çelik, Ö. D. (2019). *Okul öncesi eğitim programındaki dil gelişimi ve öz bakım becerilerine ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeylerinin incelenmesi*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çetintaş, B. G. ve Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasınıflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities* 2, 173-187.
- Daniel, A. (2016). *Key influences on the quality and outcomes of preschool education for dual language learners: professional development and bilingual staffing patterns*. The State University of New Jersey: Unpublished phd thesis.
- Dankiw, K. A., Tsiros, M. D., Baldock, K. L. ve Kumar, S. (2020). The impacts of unstructured nature play on health in early childhood development: A systematic review. *PLoS ONE* 15 (2), 1-22.
- DeBaryshe, B. D., ve Gorecki, D. M. (2007). An experimental validation of a preschool emergent literacy curriculum. *Early Education and Development*, 18 (1), 93-110.
- De Caro, M.S. ve Beilock, S.L. (2009). *The benefits of perils of attention control in effortless attention* (Edt. by Bruya). MIT Press.
- Dewaelee, J. M. (2015). Bilingualism and multilingualism. *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, First Edition. John Wiley & Sons, Inc.

- Dhanapal, S., Kanapathy, R. ve Shan, E. W. Z. (2014). A comparison of the effectiveness between free and structured play in enhancing students' problem solving skills in mathematics. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 2(4), 272-288.
- Dong, Y. ve Li, P. (2015). The Cognitive science of bilingualism. *Language and Linguistics Compass*, 9(1), 1–13.
- Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivating classroom environment. Jim Cummins and Chris Davison (Edit), *International handbook of English language teaching*. New York, USA: Springer Science+Business Media.
- Drian, J. (2012). *Çocuklarda iki dillilik, yaşam boyu avantaj*. Finistère Bölge Konseyi, İletişim Müdürlüğü, Fransa.
- Dryden G. ve Vos J. (2005). *The new learning revolution*. UK: State Publishing.
- Düşek, G. ve Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1, 68-75.
- ED. (2020). *Talk, read and sing together every day! tips for preschool teachers & other early childhood education program providers*. U.S. Department of Education. <https://www2.ed.gov/documents/early-learning/talk-read-sing/preschool-en.pdf>. Erişim tarihi: 05.05.2020.
- Einarsdóttir, S. A. (2017). *The ability to become bilingual*. University of Iceland School of Humanities Department of English: Bachelor Essay.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal Of Early Childhood*, 39(1), 11-38.
- Erdil, Z. (2012). *Hollanda’da yaşayan iki dilli ve Türkiye’de yaşayan tek dilli Türk çocukların dil özelliklerinin sohbet ve öyküleme dil örneği bağlamlarında karşılaştırılması*. Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış doktora tezi.
- Ethnologue. (2020). *What continents have the most indigenous languages?* <https://www.ethnologue.com/guides/continents-most-indigenous-languages>. Erişim tarihi: 05.05.2020.

- European Commission, EACEA, Eurydice, (2019). *Key data on early childhood education and care in Europe, 2019 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Farrington, A. L. (2016). *The Bilingual advantage on tasks of interference suppression and response inhibition among language minority youth*. Florida State University: Unpublished phd thesis.
- Faurazan, N. ve Zaini, N. M. (2015). Creative thinking among preschool children. *International Journal of Technical Research and Applications*, 22, 86-93.
- Fredricks, J. A. ve Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 27, 3–31.
- Flake, L. (2017). Curriculum Trends and bilingual education issues and reforms in the United States as a reference for response to demographic changes in Japan. *NAOSITE: Nagasaki University's Academic Output SITE*, 1, 3-15.
- Forman, G. ve Hall, E. (2013). Wondering with children: the importance of observation in early education. *Learning Landscapes*, 7 (1), 187-201.
- Gass, S. M., Mackey, A. ve Pica T. (2017). The role of input and interaction in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 299-307.
- Gass, S. M. ve Selinker, L. (2008). *Second language acquisition (Third Ed.)*. London: Routledge Publishing.
- Gauthier, C. (2010). *Language development in bilingual children*. Northern Illinois University: Unpunlished Master Thesis.
- Gelişli, Y. ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Genesee, F. (2009). Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. *Journal of Applied Research in Learning*, 2 (Özel Sayı 2), 1-21.

- Ghazali, F. A. (2006). *First language acquisition vs second language learning: What is the difference?* The University of Birmingham / The Centre for English Language Studies (CELS): Research Essay.
- Gordon, T. (2007). *Teaching young children a second language*. USA: Praeger Publishing.
- Grant, A., Dennis, N. A. ve Li, P. (2014). Cognitive control, cognitive reserve, and memory in the aging bilingual brain. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-10.
- Groot, A. M. B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals*. New York: Psychology Press.
- Grosjean, F. (2012). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The psycholinguistics of bilingualism* (pp. 5–25). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Göle, M. O. ve Temel, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684.
- Guðlaugsdóttir, E. B. (2016). *Children's first language acquisition, what is needed for children to acquire language?* University of Iceland - Háskóli Íslands: Bachelor Essay.
- Günay, D. (2015). İki ya da çok dillilik ve avrupa toplumu. 1. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Kongresi*, Belçika.
- Hagglund, S. ve Samuelsson, I.P. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41 (2), 49-63
- Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin*

karşılaştırılması. Necmettin Erbakan Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Hamers, J. F. ve Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harmer, J. (2007). *How to teach English*. England; Pearson Education.

Harrison, L.J., Goldfield, S., Metcalfe, E. ve Moore, T. (2012). *Early learning programs that promote children's developmental and educational outcomes. Produced for the closing the gap clearinghouse*. Canberra: Australian Institute of Health and Welfare & Melbourne: Australian Institute of Family Studies.

Heinlein, K. B. ve Williams, C. L. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing Landscapes*, 7(1), 95-112.

Hutchison, L. A. (2012). *Relations between executive functioning, second language fluency, and externalizing behavior problems in early childhood*. George Mason University: Unpublished phd thesis.

İlter, B.G. ve Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15, 21-30.

Jacobs, N. (2016). The Effectiveness of bilingual education in Japan: A way forward. *The Journal of Nagasaki University of Foreign Studies*, 20, 1-7.

Jeffrey, B., ve Craft, A., (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30 (1), 77-87.

Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41 (1), 15-56.

Jones, M. L. (2016). *Does gender make a difference? An examination of gender and play of preschool children*. California State University: Unpublished master thesis.

Justice, L. M., Chow, S. M., Capellini, C., Flanigan, K. ve Colton, S. (2003). Emergent literacy intervention for vulnerable preschoolers: Relative effects of two approaches. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 320–332.

- Kalmer, K. K., Matsuyama, A. L. ve Robinson, L. E. (2017). Impact of structured movement time on preschoolers' physical activity engagement. *Early Childhood Education Journal* 45, 201–206.
- Kandır, A. ve Türkoğlu, D. (2015). MEB 2013 okul öncesi eğitim programı'nın müzikal becerilerin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1, 339-350.
- Kara, F. ve Ağırman, F. (2015). İki dillilik üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *International Journal of Languages' Education and Teachings*, 894-903.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kasap, S. (2015). *The role of attitude in the first language attrition among Kurdish bilingual adolescents in Turkey*. İstanbul: Unpublished phd thesis.
- Katrancı, M. (2014). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katsos, N. ve Dora, A. (2011). *Different patterns of l2 learning: language, cognition and education*. Paper presented at the University of Cambridge International Examinations Bilingual Education Symposium, Cambridge.
- Katsuyama, H., Nishigaki, C., ve Wang, J. (2008). The effectiveness of English teaching in Japanese elementary schools: Measured by proficiency tests administered to seventh-year students. *RELC Journal*, 39 (3), 359-80.
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1311-1324.
- Kersten, K. Rohde, A., Schelletter, C. ve Steinlen, A. (2010). How to start a bilingual preschool. *Best Practical Guidelines*, 77-101.
- Kızıldaş, E. ve Sak, R. (2016). Okul öncesi eğitimde alan gezisi etkinlikleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 536-554.

- Kim, A., Park, A. ve Last, B. (2018). Simultaneous vs. successive bilingualism among preschool-aged children: a study of four-year-old Korean–English bilinguals in the USA. *International Journal Of Bilingual Education And Bilingualism*, 21(2), 164-178.
- Kisiel, J. (2006). More than lions and tigers and bears—creating Xingful field trip lessons. *Science Activities*, 43 (2), 7-10.
- KKTC Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Okul öncesi eğitim*. Lefkoşa.
- Koçkaya, S. ve Siyez, D. M. (2017). Okul öncesi çocuklarının çekingenlik davranışları üzerine oyun terapisi uygulamalarının etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9 (1), 31-44.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Ankara, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Kovacs A. M. (2009). Early bilingualism enhances mechanisms of false-belief reasoning. *Developmental Science* 12 (1), 48–54.
- Köktürk, Ş. Odacıoğlu, M. C. ve Uysal, N. M. (2016). Bilingualism and bilingual education, bilingualism and translational action. *International Journal of Linguistics*, 8(3), 72-88.
- Krashen, S. D. ve Terrell, T. D. (2000). *The natural approach*. England: Pearson Education Limited.
- Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Küçük, Ö. (2016). *Okula başlama aşamasındaki çocuklarda okul olgunluğu ve dil gelişimi ile ilişkili bireysel ve ailesel etkenlerin araştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi.
- Larson, C. S. (2018). *Bilingual teachers' experiences: Being English learners, becoming teachers, and bilingual education*. Portland State University: Yayınlanmamış doktora tezi.

- Lasagabaster, D. (2001). Bilingualism, immersion programmes and language learning in the basque country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22 (5), 401-425.
- Lindberg, E. (2015). *Preschool Creative drama: A curriculum and its effects on learning*. University Of Northern Colorado: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Logue, M. E. ve Harvey, H. (2010). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32–49.
- Lopez, M.G. ve Tashakkori, A. (2006). Differential outcomes of two bilingual education programs on English language learners. *Bilingual Research Journal*, 30 (1), 123-145.
- Lucas, T. ve Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52 (2), 98-109.
- Macrina, M., Hoover, D. ve Becker, C. (2009). The challenge of working with dual language learners. *Young Children*, 27-34.
- Macrory, G. (2006). Bilingual language development: What do early years practitioners need to now?. *Early Years*, 26 (2), 159-169.
- Maftoon, P. ve Shakibafar, M. (2011). Who is a bilingual. *Journal of English Studies*, 1 (2), 79-85.
- Marian, V. ve Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum: The Dana Forum On Brain Science*, 13, 1-12.
- Markova, I. (2013). *Effects of academic and non-academic instructional approaches on preschool ells' English language development*. San Francisco: Unpublished phd thesis.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *Erken çocukluk eğitiminde temel ilkeler*, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Merma, M. G. (2007). *Language contact between Spanish and Quechua: A cognitive-pragmatic approach to morphosyntactic transfers in the Peruvian Andean Spanish*. University of Alicante: Unpublished phd thesis.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies* 1, (2),107-112.
- Murata, N. M. ve Maeda, J. K. (2002). Structured play for preschoolers with developmental delays. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 237-240.
- Nance, R. (2009). *The importance of early childhood education: Roles of play, language, socialization, formation of values*. Quest Paper.
- Napa, D. (2017). Benefits of being or becoming bilingual. *Developmental Psychology*, 1-8.
- National Center for Montessori (NCM). (2020). *Montessori bilingual education*. National Center for Montessori. <https://www.public-montessori.org/wp-content/uploads/2016/12/Montessori-Bilingual-Brief.pdf>. Erişim tarihi: 02.05.2020.
- Nemeş, A. ve Moraru, A. (2013). Language development in bilingual children – comparative preschool age study. *Academica Science Journal*, 1 (4), 19-23.
- O' Grady, W. (2011). *Contemporary linguistics: an introduction*. Pearson: Longman.
- Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2013). Okul öncesi eğitimi almış çocukların akran ilişkileri değişkenlerinin 5 ve 6 yaşta incelenmesi: İki yıllık boylamsal çalışma. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1859-1871.

- Okurinmeta, U. (2013). Bilingualism and linguistic in Nigeria: Examples from works of Achebe and Emecheta. *International Journal of English Linguistic* 3 (4), 117-128.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder Education.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, 45, 279-290.
- Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Çukurova Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Özfidan, B. ve Aydın, H. (2017). Curriculum related issues in bilingual education. *Higher Education Studies*, 7 (4), 25-34.
- Palla, L. ve Roth, A. V. (2018). Characteristics of preschool teaching in language, communication and multilingualism: Expressions from ten swedish municipalities. *Problems of Education In The 21st Century*, 76(2), 189-214.
- Park D.C., Lodi-Smith, J., Drew, L., Haber, S., Hebrank, A., ve diğ. (2014). The impact of sustained engagement on cognitive function in older adults: The synapse project. *Psychol. Sci.* 25 (1), 103–12.
- Patanakul, S. S. (2013). *Bilingual language acquisition among preschool children raised in bilingual homes*. New York University: Unpublished phd thesis.
- Pekdoğan, S. ve Kanak, M. (2016). A qualitative research on active learning practices in pre-school education. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 232-239.
- Peredo, T. N. (2015). *Verbal ability, bilingualism, and executive function skills in hispanic preschoolers*. University of Texas: Unpublished phd thesis.
- Pettit, N. (2015). *Developing bilingualism in a preschool child*. Eastern Oregon University: Unpublished master thesis.

- Petitto, L. A. (2009). New discoveries from the bilingual brain and mind across the life span: Implications for education. *International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing* 3 (4), 185-197.
- Philp, J., Mackey, A. ve Oliver, R. (2008). *Second language acquisition and the younger learner in context*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Pocinho, M., Olczak, A. ve Franicka, M. (2018). Bilingual language acquisition in preschool age: The emotional context of kindergarten daily routines. *Issues In Early Education* 1 (40), 30-39.
- Putra, W. (2014). *A review on researches: Early and late bilingualism*. Ganesha University of Education.
- Raguenaud, V. (2009). *Bilingual by choice: Raising kids in two (or more!) languages*. Boston: Nicholas Brealey Pub.
- Renewal. (2014). The association of Waldorf Schools of North America. *A Journal for Waldorf Education* 23 (1), 1-44.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., ve Mann, E. A. (2001). Long-term effects of an early childhood intervention on educational achievement and juvenile arrest: A 15-year follow-up of low-income children in public schools. *Journal of the American Medical Association*, 285(18), 2339-2346.
- Rezzagil, M. (2010). *5-8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Rice, P. ve Soto, G. (2009). Language modeling as an efficacious early language intervention approach with young children demonstrating complex communication needs. *Perspectives on Augmentative and Alternative Communication*, 18(1), 21-27.
- Rodgers, M. S. (2012). *Structured play and student learning in kindergarten: an outcome evaluation*. Northeastern University Boston: Unpublished phd thesis.

- Rodriguez, M. V. (2015). Families and educators supporting bilingualism in early childhood. *School Community Journal*, 25 (2), 177-194.
- Rogers, A. (2014). Multilingualism in education: The role of first language. *Indonesian Journal Of Applied Linguistics* 4 (1), 1-9.
- Rudolf, S. S. (2020). *Early childhood through eighth grade by subject, The Rudolf Steiner School*. <https://307d9t2kdcmv2mxmjfhwchul-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/08/Curriculum-Guide-Grades-1-8.pdf>. Erişim tarihi: 02.05.2020.
- Samur, A. Ö., Angin, D. E., Soydan, S. B. ve Pirpir, D. A. (2018). Pre-school teachers' classroom management competency and the factors affecting their understanding of discipline. *Eurasian Journal of Educational Research* 73, 149-172.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Saskatchewan. (2014). *Bilingual education framework*. Canada: Saskatchewan Ministry of Education.
- Schambach, J. (2006). *Childhood bilingualism: Problems and possibilities*. University of Kansas: Unpublished master thesis.
- Schuster, L. (2016). *Impact of bilingual preschool on kindergarten readiness and closing the achievement gap*. Western Illinois University: Unpublished phd thesis.
- Schwartz, M. ve Shaul, Y. (2013). Narrative development among language-minority children: The role of bilingual versus monolingual preschool education. *Language, Culture and Curriculum*, 26 (1), 121-144.
- Schwartz, M. (2012). Immigrant parents' and teachers' views on bilingual preschool language policy. *Language and Education*, 1-22.
- Schwartz, M., Mor-Sommerfeld, A. ve Leikin, M. (2010). Facing bilingual education: Kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges. *Language Awareness*, 19 (3), 187-203.

- Schwartz, B. D. (2004). Why child L2 acquisition? *In Book of GALA*, J. Van Kampen & S. Baauw (eds) Utrecht University.
- Seçer, F. (2015). *Tek dil ve iki dille büyüyen çocukların sosyal gelişimleri üzerine karşılaştırmalı bir alışma*. Okan Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Serdaroğlu, H. U. (2019). *Okul ncesi eğitim ortamlarının kalitesi ile çocukların dil gelişim düzeylerinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Shaughnessy, M.F. ve Kleyn, K. (2012). *The importance of early childhood education handbook of early childhood education* (Ed.). Nova Press.
- Shaw, T. (2010). *The influence of foreign language learning during early childhood on standardized test scores*. Walden University: Unpublished phd thesis.
- Shonkoff, J.P. (2017). *Early moments matter for every child*. UNICEF Press, New York.
- Silva, P. A. V. (2015). *Teaching l2 vocabulary to young learners through the Reggio Emilia approach*. Universidad De Valpaiso: Unpublished graduation thesis.
- Sirbu, A. (2015). The significance of language as a tool of communication. *“Mircea cel Batran” Naval Academy Scientific Bulletin*, 13 (2), 405-406.
- Söylemez, E. T. (2016). *İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Szbilir, M. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

- Spreeuwenberg, R. (2015). *The importance of observation in early childhood education*. [https://www.himama.com/blog/importance-of-observation- in-early-childhood-education], Erişim tarihi: 27.04.2017.
- Suharno, S. (2010). Cognitivism and its implication in the second language learning. *Parole: Journal of Linguistic and Education* 1, 48-63.
- Summer, L. Q. (2017). *Language acquisition for the bilingual child: a perspective on raising bilingual children in the U.S.* Utah State University, NCHAM.
- Sun, H., Yussof, N. T. B., Mohamed, M., Rahim, An. B., Bull, R., Cheung, M. W. L. ve Cheong, S. A. (2021). Bilingual language experience and children's social-emotional and behavioral skills: A cross-sectional study of singapore preschoolers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(3), 324-339.
- şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretimini duyuşsal hedeflerini gerçekteştirme düzeyi*. İnönü Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tabatadze, S. (2014). Positive effects of bilingualism on cognition and language acquisition. *International Journal of Multilingual Education* 3, 1-12.
- Takala, E. (2019). *The benefits and challenges of raising a child bilingual*. University of Jyväskylä: Unpublished master thesis.
- Takala, E. (2016). *The advantages and disadvantages of bilingualism: The story of two families*. University of Jyväskylä: Unpublished master thesis.

- Tarım, Ş. D. (2017). Çocukların ikinci dil kazanım süreçleri: Kapsamlı bir literatür taraması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1485-1509.
- Taşkın, N. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik ile dil arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Hacettepe Üniversitesi: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Taylor, S. I., Morris, V. G., Meredith, C. D. ve Hicks, C. (2012). Young children's healthy development. *Dimensions of Early Childhood*, 40(2), 33-40.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türk dil kurumu sözlüğü*. Ankara; TDK Yayınları.
- Tekin, H.H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *Sosyoloji Dergisi*, 13 (3), 101-116.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Thiessen, M., Gluth, S. ve Corso, R. (2013). Unstructured play and creative development in the classroom. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4 (4), 1341-1348.
- Thordardottir, E. (2015) The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 97-114.
- Troike, M. S. (2012). *Introducing second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi.
- Tuna, Y. (2012). *İletişim kavramı ve iletişim süreci, iletişim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Uysal, N. D. (2015). *Sözcük öbeklerini kullanarak okul öncesi İngilizce öğrenimi üzerine bir çalışma*. Balıkesir Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

- Üstün, B. (2017). *Veri toplama yöntemleri*. http://www.phdternegi.org/wp-content/uploads/2016/03/veri_toplama_yontemleri.pdf Erişim tarihi: 27.04.2020.
- Van Laere, K. ve Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in preschool: ẋıngful and inclusive for all? exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (2), 243-257.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K. ve Beblavý, M. (2018). *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them. EENEE Analytical Report*. Publications Office of the European Union.
- Velez, T., Rabanes, D. (2016). *Multi dimensions of bilingualism. A theoretical overview*, Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- Wagner, C. J. (2016). *The reading identities of prekindergarten dual language learners*. Boston College: Unpublished phd thesis.
- Wang, S. (2015). Key issues in second language acquisition since the 1990s. *Theory and Practice in Language Studies* 5(9), 1916-1920.
- Wei, Li. (2001). *The bilingualism reader*. London, Routledge Publishing.
- Weil, M. E. O. (2012). *Bilingualism and social cognitive development: The effect of dual-language acquisition on nonverbal communication*. The College of Wooster: Unpublished senior independent study theses.
- Whitehead, D. ve Schneider, Z. (2013). Mixed-methods research. *Nursing and Midwifery Research*, 263-284.
- Winnefeld, J. (2012). task-based language learning in bilingual Montessori Elementary Schools. *Linguistik Online*, 54 (4), 69-83.
- Winsler, A., Y. K. Kim, ve E. R. Richard. (2014). Socio-emotional skills, behavior problems, and Spanish competence predict the acquisition of English among English language learners in poverty. *Developmental Psychology* 50 (9), 2242-2254.

- Wysmulek, I. (2003). Language immersion program in the Montessori Preschool setting. *Puštusk Academy of Humanities*, 2013-2020.
- Yağmur, K. (2007). İkidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 135, 60-76.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies 2* (2), 749-769.
- Yang, W. ve Li, H. (2019). *Early childhood curriculum in chinese societies*. New York: Routledge Press.
- Yao, L. (2014). *Monolingualism, bilingualism, and executive function of children from low-income families*. Lincoln University of Nebraska: Unpublished phd thesis.
- Yapıcı, Ş. ve M. Yapıcı (2016). Türkiye'de okulöncesi öğretim programlarının tarihsel gelişimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Özel Sayı, 62-75.
- Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının Etkisi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Yazıcı, Z. ve Temel, F. (2011), İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 145-158.
- Yazıcı, Z. ve İlter, B.G. (2008). Okul öncesi dönemde iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.
- Yılmaz, F. ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 47-63.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9* (3), 1641-1651.
- Yılmaz, M.Ç. ve Demirel, G. (2015). İki dillilik ve türleri üzerine. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1693-1701.

- Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(2), 130-141.
- Yorgun, E. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin anadil değişkeni açısından incelenmesi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi: Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yusnita, R. (2014). Semi-structured speaking games and materials to develop young learners' automaticity and fluency. *The 61 TEFLIN International Conference*, UNS, 355-358.
- Zan, B. (2005). naeyc accreditation and high quality preschool curriculum. *Early Education and Development*, 16(1), 85-104.
- Zosuls, K., Miller, C., Ruble, D., Martin, C., ve Fabes, R. (2011). Gender development research in sex roles: historical trends and future directions. *Sex Roles*, 64(11), 826-842.
- Zupančič, T., Čagran, B. ve Mulej, M. (2015). Preschool teaching staff 's opinions on the importance of preschool curricular fields of activities, art genres and visual arts fields. *CEPS Journal*, 5 (4), 9-29.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/03/2018-16970



T.C.
VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu

Sayı : 85157263-604.01.02-E.16970
Konu : Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN'a ait
çalışma ile ilgili alınan kurul kararı

05/03/2018

Sayın Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN

Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulunun 01/03/2018 tarih ve 02 sayılı kararı gereğince, Yürütücülüğünü yapmayı tasarladığınız "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklerin İki Dilli Çocukların Türkçe Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmanızla ilgili alınan kurul kararı ekte sunulmuştur.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Zeki TAŞTAN
Etik Kurulu Başkanı

Ek: Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN'na ait çalışma için alınan kurul kararı (1 sayfa)

Adres: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik
Kurulu Zeve Kampüsü 65080 Tuşba/VAN
Telefon: +90 432 2251701-04 / +90 4445065 Faks: +90 432 4865413
e-Posta: rektorluk@yyu.edu.tr , Elektronik Ağ: http://www.yyu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Mehmet Şah OĞUZ
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

	T.C. YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI ETİK KURUL KARARLARI	
TOPLANTI TARİHİ: 01.03.2018 OTURUM SAYISI: 2018/02 TOPLANTIDA ALINAN KARAR SAYISI: 03		Sayfa: 1/3

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 01.03.2018 tarihinde saat 10.00' da Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yönetim Kurulu toplantı salonunda Prof. Dr. Zeki TAŞTAN başkanlığında yapmış olduğu toplantıda aşağıdaki kararı almıştır:

KARAR NO 1. 28/02/2018 tarih ve 15253 sayı ile kurulumuza gönderilen yazıda, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü'nden öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Necdet TAŞKIN'ın yapmayı tasarladığı "Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklerin İki Dilli Çocukların Türkçe Dil Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmada, kişilere uygulanacak ölçekler incelenmiş olup, söz konusu araçların ilgili kişilere uygulanmasında Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir.

	BAŞKAN	
	Prof. Dr. Zeki TAŞTAN	
ÜYE	ÜYE	ÜYE
Prof. Dr. Şakir GÖZÜTOK	Prof. Dr. Hayati AYDIN (Katılmadı)	Prof. Dr. Reha SAYDAN (Katılmadı)
ÜYE		
Prof. Dr. Metin AYIŞIĞI		

EK-B: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

26/07/2021

Serkan ÇİFTÇİ

EK-C: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimler Enstitüsü

27/07/2021

Tez Başlığı / Konusu

Okul Öncesi Eğitim Programındaki Etkinliklerin İki Dilli Çocukların Türkçe Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 163 sayfalık kısmına ilişkin, 10/06/2021 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8 (sekiz) dir.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

27/07/2021

Serkan ÇİFTÇİ

Adı Soyadı : Serkan ÇİFTÇİ
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı : Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü : Y. Lisans ☐ Doktora X

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Necdet TAŞKIN
27/07/2021

ENSTİTÜ ONAYI
U Y G U N D U R
27/07/2021
Servet CAN
Enstitü Sekreteri

EK-D: Etkinlik Gözlem Formu

Çocuğun Adı:	Tarih:	Saat:
Sınıfı:	Yapılandırılmış Etkinlik ()	
Yaşı:	Yapılandırılmamış Etkinlik ()	
Kardeş Sayısı:	Yarı Yapılandırılmış Etkinlik ()	
Ana dili:	Etkinliğin Adı :	
Öğretmeninin Adı:	Etkinliğin Türü:	
Etkinliğin İlk Yarısı	Etkinliğin İkinci Yarısı	
Katılım Seviyesi	Katılım Seviyesi	
1 () 2 () 3 ()	1 () 2 () 3 ()	
Dil Kullanımı	Dil Kullanımı	
Nicelik	Nicelik	Nitelik
1() 2() 3()	1() 2() 3()	Konuşma
		(Evet) 1
		(Hayır) 0
		Dinleme
		(Evet) 1
		(Hayır) 0

Etkinliğin toplam süresi:

Notlar:

EK-E: Alan Uzmanı Görüşme Formu

Araştırmanın Başlığı:

Görüşme Süresi:

Tarih:

Yer:

Görüşmeyi Yapan:

Görüşülen:

Görüşülenin Görevi:

Kayıt Numarası:

Sorular:

1.MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkilerini açıklar mısınız? (Özellikle yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış etkinlikler bağlamında)

2.Programın bir uygulayıcısı olarak öğretmenlerin, iki dilli çocukların Türkçe dil gelişiminde ne tür bir etkilerinin/ rollerinin olduğunu düşünüyorsunuz?

3. İki dilli çocuklar farklı etkinliklerinde Türkçeyi nasıl kullanmaktadır?

4. İki dilli çocukların Türkçe dil gelişiminde yaşadığı sorunlar nelerdir?

Programdan kaynaklı sorunlar nelerdir:

Öğretmenden kaynaklı sorunlar nelerdir:

Çocuktan kaynaklı sorunlar nelerdir:

Aileden kaynaklı sorunlar nelerdir:

5. Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimlerini desteklemek için önerileriniz nelerdir?

EK-F: Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın Başlığı:

Görüşme Süresi:

Tarih:

Yer:

Görüşmeyi Yapan:

Görüşülen:

Görüşülenin Görevi:

Kayıt Numarası:

Sorular:

1. Uygulamakta olduğunuz MEB Okul Öncesi Eğitim Programı' nın iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkilerini açıklar mısınız?
 - Yapılandırılmamış etkinliklerin etkisi nasıldır?
 - Yapılandırılmış etkinliklerin etkisi nasıldır?
 - Yarı yapılandırılmış etkinliklerin etkisi nasıldır?
2. Programın bir uygulayıcısı olarak iki dilli çocukların Türkçe dil gelişiminde ne tür bir etkiniz/ rolünüz olduğunu düşünüyorsunuz?
3. İki dilli çocuklar farklı etkinliklerinde Türkçeyi nasıl kullanmaktadır?
Lütfen tüm etkinlik türleri için ayrı ayrı değerlendiriniz.
Türkçe Dil:
Sanat:
Drama:
Müzik:
Hareket:
Oyun:
Fen:
Matematik:
Okuma Yazmaya Hazırlık:
Alan Gezileri:
4. İki dilli çocukların Türkçe dil gelişiminde yaşadığı sorunları nelerdir?

Programdan kaynaklı sorunlar nelerdir:
Öğretmenden kaynaklı sorunlar nelerdir:
Çocuktan kaynaklı sorunlar nelerdir:
Aileden kaynaklı sorunlar nelerdir:
5. Okul öncesi eğitime devam eden iki dilli çocukların Türkçe dil gelişim sürecini daha nitelikli hale getirmek için önerileriniz nelerdir?

Öğretmen Görüşme Formu Demografik Bilgiler

Öğretmenlerin demografik bilgileri sadece istatistiki amaç için kullanılacaktır:

1. Eğitim Düzeyiniz:

- ☐ Lisans
☐ Yüksek lisans
☐ Doktora

2. Mezun olduğunuz bölüm/ program/ üniversite

3. Mesleki deneyiminiz

_____ yıl

4. Okul öncesi eğitimi alanında kaç yıllık deneyime sahipsiniz?

_____ yıl

5. Şimdiki okulunuzda kaç yıldır çalışıyorsunuz?

_____ yıl

6. Ana dili Türkçe olmayan çocuklara kaç yıldır eğitim veriyorsunuz?

7. Cinsiyetiniz?

() Erkek () Kadın

8. Yaşınız?

Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz!