



Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli Olan ve Olmayan Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerileriyle İlgili Öğretmen Algılarının İncelenmesi

Burcu Çabuk^{a*}, Büşra Er^b, Sabiha Karageyik^c, Kübra Tokgöz^d

^{a, b, c, d} Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Öz

İki dillilik, iki farklı dili aynı düzeyde kullanabilmek ve her iki dilde insanlarla iletişim kurup onları anlayabilmektir. İki dilli çocukların iki dili de doğru biçimde öğrenebilmeleri ve ileri yıllardaki akademik başarılarının yüksek olabilmesi için okul öncesi eğitim kurumlarında, iki dilliliğe yönelik eğitim programlarının yürütülmesi, ilkokula geçiş sürecinde olan bu çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenerek konunun üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarındaki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri, uygulamaları, sınıf ortamlarını düzenlemeleri ve kullandıkları dokümanlar incelenerek öğretmenlerin konuya yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın verileri, araştırmacıların hazırladıkları gözlem formu, görüşme formu ve doküman analizi formu ile toplanmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, hazırlanan formların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, pilot uygulama için bir öğretmenle görüşülmüştür. Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen altı öğretmenin, sınıfında bulunan ve iki dilli olan ve olmayan çocuklara yönelik gerçekleştirdikleri uygulamalara ve sınıf ortamlarını düzenlemelerine yönelik gözlemler yapılmış, sınıflarında kullandıkları dokümanlar incelenmiş ve konuyla ilgili yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu durum çalışmasının sonucunda, bir öğretmen hariç, öğretmenlerin, iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik olumlu yönde algı geliştirmedikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının ışığında, okul öncesi öğretmenlerine, yöneticilere ve alanda çalışan araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: iki dillilik, okuma yazmaya hazırlık, okul öncesi eğitim, öğretmen algısı

An Investigation of Teachers' Perceptions on Pre-Literacy Skills of Bilingual and Non-Bilingual Preschool Children

Abstract

Bilingualism is the ability to use two different languages at the same level and to communicate and understand people in both languages. In order for bilingual children to learn both languages correctly and to have high academic achievements in the coming years, it is necessary to carry out bilingual education programs in preschool education institutions, and to support the pre-literacy skills of these children who are in the process of transition to primary school. In this study, it is aimed to determine the perceptions of the preschool teachers by examining their opinions, practices, class environments and the documents used in the development of pre-literacy skills of the bilingual and non-bilingual children in their classrooms. The data of the study were collected with the observation form, interview form and document analysis form prepared by the researchers. In line with the opinions of field experts, validity and reliability studies of the prepared forms were conducted and a teacher was interviewed for pilot implementation. Observations were made about the practices and designing their classrooms for both bilingual and non-bilingual children, investigations were made related with their documents

used in the classroom and semi-structured interviews were conducted with six teachers who were selected by purposeful sampling. As a result of this case study, except for one teacher, it was determined that teachers did not develop a positive perception towards the literacy skills of non-bilingual children and the bilingual children. In the light of the research results, recommendations were given to preschool teachers, administrators and researchers in the field.

Keywords: Bilingualism, pre-literacy, preschool, teacher perceptions

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, diğer dönemlerle kıyaslandığında, gelişim açısından en önemli dönemlerin başında gelmesi ve kendinden sonra gelen dönemleri etkilemesi nedeniyle kritik bir önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocukların dil gelişimlerinde geri kalmış olmaları, ilerleyen yıllarda bu açığı kapatmalarını zorlaştıracaktır (Oğuzkan ve Oral, 1996) çünkü okul öncesi dönem, dil ediniminin en hızlı ve en etkin biçimde kazanıldığı dönemdir. Okul öncesi dönemde, anadil eğitimine yönelik çalışmaların alt yapısının oluşturulmaya başlanmaması ve bunun ilkokula bırakılması durumunda, okul öncesi dönemdeki gibi etkili olamayacağı ve öğrenmenin gittikçe zorlaşacağı yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Yoleri ve Tanış, 2014).

Türkçe'nin doğru bir şekilde öğrenilebilmesi için dikkatli bir şekilde üzerinde çalışılması gereken temel dönem okul öncesidir. Çocukların kurallara uygun olarak konuşabilmeleri, edindikleri kelimeleri doğru yerde (Sağır, 2002) ve öğrendikleri kuralları doğru şekilde kullanabilmeleri için destek verilmelidir. Bunun yanı sıra, küreselleşme, teknolojinin ilerlemesi ve dış göçler gibi nedenlerle, günümüz dünyasında yalnızca anadili çok iyi derecede bilmek tek başına yeterli olmamakta, bir veya daha fazla yabancı dilin (foreign language) öğrenimini gerekli kılmaktadır. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğrenimine başlanması bu sürecin daha etkili ve kolay ilerlemesine fırsat tanıyabilir (Akdoğan, 2004; Çelebi, 2006; Suat, 2011).

Klein, 1984 (Akt: Oruç, 2016)'a göre yabancı dil; dilin konuşulduğu ülkenin dışında, okullarda öğretilen ve günlük hayatta kullanılan anadilin yanında konuşulmayan dildir. Yabancı dil öğrenebilmek için kişinin yaşamını sürdürdüğü toplumun dil ailesini, ses özelliklerini iyi düzeyde bilmesi gerekmektedir. Çocuk, nerede doğup büyümüşse, o toplumda kullanılan dilin kurallarını öğrenir. Bu kuralları öğrenme, okul öncesi dönemin sonuna kadar sürer. Bu nedenle, okul öncesi dönemden sonra öğrenilen başka dillerin yapılarındaki sesleri çıkarmakta zorluk yaşanır (Üstündağ, 2014; Enginarlar ve Temel, 1983). Küçük yaşlardan sonra yabancı dil ediniminin güç olması nedeniyle, bu eğitimin okul öncesi dönemde öğrenilmeye başlanması yararlı olmaktadır (Can ve Can, 2014; Haznedar, 2004).

Dili konuşma becerisi, çocuğun kendisine, kimliğine ve geleneksel varlığına yönelik düşüncelerinin temelidir ve çocuk, her çeşit sosyal ve kişisel ilişkileri kurarken bu yeteneklerini kullanılır. İletişim kurma yeteneği, çocuğun mutlu olmasında çok önemli bir yere sahiptir. Birden fazla dil öğrenmiş olma, çocuğun ilişkilerinde kendisini daha aktif hissetmesine ve kendi etrafındaki dünyayı eğlenceli bir biçimde doğal yoldan tanımasına yardımcı olacaktır (Pearson, 2007).

Yabancı dil kavramından farklı olarak, iki dillilik (bilingualism) birbirinden farklı iki dilde de etkili iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Benzer şekilde çok dillilik ise bir toplulukta ikiden fazla dilin etkin olarak kullanılması olarak açıklanmaktadır. Çocuğun anadile ek olarak bir veya daha fazla dili kullanıyor olması, onun daha fazla düşünsel esnekliğe sahip olmasına yardımcı olmaktadır (Şen, 2016). Bu sebeple, iki dillilik veya çok dillilik çocuğun düşünsel gelişiminde ve ilerideki yaşamında büyük öneme sahiptir.

İki dilliliğin en büyük nedenlerinden biri olan göç, yani, bir ülkeden başka bir ülkeye mecburiyetten ya da gönüllü olarak yerleşme durumu, aynı zamanda geleneklerin, göreneklerin, kültürlerin ve hayat tarzlarının değişmesine yol açmaktadır. Bu değişim nedeniyle, kişilerin hayatlarında pozitif ve negatif etkiler yaşanmaktadır. Negatif etkileri arasında, geleceğin mimarı olan çocukların hayatlarında eğitim problemlerine neden olması gösterilebilir. Ekici (2015)'nin yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre, göçle gelen çocukların yaşadıkları eğitim problemlerinin başında, dil problemi olduğu belirlenmiştir. Çocukların, anadilleriyle, eğitim kurumlarında kullanılan resmi dilin farklı olması nedeniyle, kendilerinde var olan iletişim becerilerini kullanamamakta, sınıf içi çalışmalara etkin olarak katılamamakta oldukları tespit edilmiştir.

Çocuğun, içinde bulunduğu toplumda iyi bir benlik geliştirebilmesi, başarı elde edebilmesi, toplumun değerlerine saygı gösterebilmesi, bu değerler ile bir bütünlük içinde yaşayabilmesi ve kendi soyu ile psikolojik problemlerinin olmaması için, iyi bir dil eğitiminin yanında anadil eğitimi de gerekmektedir. Bu eğitimin temellerini ise bilinçli aileler atabilmektedir. Küçük yaştaki çocukların, anadil ve ikinci dil ediniminde izlenen yöntemlerin hemen hemen aynı olması (Temel ve Bekir, 2005) nedeniyle, ailelerin okul öncesi eğitim kurumunda kullanılan yöntemleri takip ederek evlerinde çocuklarını desteklemeleri gerekmektedir. Çocukların iki dillilik sürecini aile ortamında ve günlük yaşamda okullarda desteklemek oldukça önemlidir. Bielefeld Erken Çocukluk Eğitimi Enstitüsü, çocuk için rol model olan kişilerin başında gelen aile bireylerinin, iki dilliliğe verdiği önem ne kadar yüksekse, çocuğun ikinci dili daha kolay kavrayabileceği tespitinde bulunmuştur (Akt: Bischoff, 2015). Buna bağlı olarak dil gelişiminin, çocuğa tanınan uyaranların oranına göre değiştiği söylenebilir. Örneğin; bebekler, çoğunlukla, iki aylıkken birden fazla sesi çıkarabilecek durumda olmasına rağmen, çevre olanaklarının iyi düzeyde olmamasından dolayı, çocukta dil gelişimi konusunda gerilikler ortaya çıkabilmektedir. Ters durumda, çocuğa gösterilen ilgi ve doğru destek süreci, çocuğun daha erken yaşlarda konuşma becerileri geliştirmesine fırsat tanımaktadır. Bu sebeple, ilk aylardan itibaren çocukla uygun şekilde ve yeterli düzeyde iletişime geçip çocuğun gelişimine katkı sağlanması önem taşımaktadır (Hirsh Pasek v.d. , 2015).

Kendi kültüründen farklı bir kültürde yaşamak zorunda olma nedeniyle iki dilli olma durumu, dünya üzerinde yaşayan tüm çocukların genel olarak yarısından fazlasını etkilemektedir (Grosjean, 2010; akt: Gagarina ve Skerra, 2016). Bu çocukların yaşadıkları toplumun dillerini, şayet o toplumun dil eğitimini almışlarsa, öğrenilen dili anadilleri gibi konuşabilirler. Bu çocukların bazıları ise verilen eğitimin düzeyine bağlı

olarak, ülkenin resmi dilini bir yabancı gibi konuşabilirler. Öğrenilen dilin sesini çıkarırken ve doğru bir şekilde sözcükleri kullanırken birtakım ifade bozukluklarının farkını sonraki yıllarda görürler ve o zaman düzeltme yoluna gidebilirler. Bu nedenle, çocuktan, küçük yaşlarda her sözcüğü doğru bir şekilde ifade etmesi beklenmemelidir. Bu durumu ortadan kaldırmak için çocuğa, ilk olarak anadilindeki kelimelerin söyleyişlerini doğru biçimde öğretmek gerekmektedir (Derwing ve Munro, 2005). Bunu yaparken de çocuğun ikinci dilinin yani toplum dilinin kurallarını öğretmeyi sonraya bırakmak yanlış olacaktır. Çocuğa, yalnızca anadilde eğitim verilmesi, iki dilli çocuğun ileriki yıllardaki eğitim sürecinde geri kalmasına ve daha komplike olumsuzluklar yaşamasına neden olacaktır.

Okul öncesi dönemde iki farklı dilin aynı anda kazanılması üzerine yapılan araştırmalarda, her iki dilin kendine özgü sistemi ve kendine özgü kuralları olduğu bilinerek iki dilli çocukların üç yaşına kadar iki farklı sistemdeki sesleri, sözcükleri ya da tek kelimelik cümleleri karışık olarak kullanmalarına rağmen, üç yaş civarında iki farklı dil sistemini, önce sözcük dağarcığı, ardından söz dizimsel olarak birbirinden ayırmaya başladığı ifade edilmektedir (Garau ve Vidal 2000; Macrory 2006; Nicoladis 1998; Petitto vd., 2001; Schelletter 2002). Bu nedenle, okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların, her iki dile de aynı düzeyde hâkim olabilmeleri için aileleri tarafından desteklenirken bir yandan da okul öncesi eğitim kurumlarında bu çocuklara yönelik dil eğitimi uygulamalarının sistemli olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Dil edinimi araştırmalarının sonuçlarına göre, günümüzde, ikinci dilin kazanıldığı yaş aralığı temel alınarak iki farklı dil edinim sürecinin söz konusu olduğu belirlenmiştir. Bu süreçler, çocuğun üç yaşına kadar iki veya daha fazla dili aynı anda edinmesine yönelik paralel/eş zamanlı öğrenme süreci ile çocuğun dil ediniminin başlangıç kısmını tek dille gerçekleştirdiği, sonraki süreçte ikinci dili öğrenmesine yönelik ardışık öğrenme sürecidir (Kracht ve Rothweiler, 2003, akt: Gagarina ve Skerra, 2016). Eş zamanlı öğrenme, bireyin doğumundan itibaren her iki dilin de konuşulduğu çevrede bulunması durumudur. İki farklı milletten insanın evlenmesiyle dünyaya gelen çocuklar veya azınlık çocukları çoğunlukla eş zamanlı iki dilli olurlar. Eğer ikinci dil, anadilin edinilmesinin belirli bir seviyeye geldiği üç yaştan sonra öğrenilirse, ardışık öğrenmeden bahsedilir. Anne ve babalarının yaptıkları iş nedeniyle veya göçle üç yaşından sonra, adillerinden başka bir dille iletişim kurulan bir ülkeye giden çocuklar, bu duruma örnek teşkil eder (Baker 2001, s. 87, akt: Yılmaz, 2014).

İki ya da çok dillilik kavramlarını psikoloji, sosyoloji, antropoloji, pedagoji ve dilbilim gibi bazı bilim dalları incelemekte ve bu kavramları değişik yönlerden ele almaktadırlar. Günümüzde dünya üzerinde yaşayan 7,2 milyara yakın insanın konuştuğu yaklaşık 7000 dil bulunmaktadır (Dünya Nüfusu Raporu, 2018) ve dünya çapındaki milletlerin büyük bir kısmında farklı milletlerin sömürgesinde bulunma, yaşanan bölgede birçok milletin barınması, maddi imkânsızlıklar ve/veya iç savaşların etkilerinden kurtulmak için farklı ülkelere göç edilmesi gibi çeşitli nedenlerle en az iki dil konuşulmaktadır. Bu nedenle günümüzün yaşam koşulları, erken yaşlardan itibaren iki dilli/çok dilli eğitimin sistemli bir biçimde verilmesini öngörmektedir.

Yaşadıkları toplumda birden fazla kültürel etkenle karşı karşıya kalan çocukların, olumlu bir gelişim göstermeleri için hem anadillerini hem de buldukları çevrede konuşulan dili öğrenmeleri gerekmektedir (Ribot, Hoff ve Burrige, 2018). Okul öncesi dönem özelinde, buldukları çevredeki dili, hem anlayıp hem de konuşabilen çocukların, okuma yazmaya hazırlık becerileri kazanımı, ilerideki dönemlerde akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Toplumda konuşulan dilin, semantik (anlam bilimi), fonem (sesbirimi), sentaks (sözdizimi) ve morphem (biçimbirim) yapılarının, çocuklara, okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen etkinlikler aracılığıyla hissettirilmesi, çocukların ileri dönemlerde okuma yazma becerileri kazanılmalarında büyük katkı sağlayacaktır (Yılmaz, 2014).

Çocukların dil edinimi, çeşitli kuramlarda farklı şekillerde açıklanmaktadır. Davranışçı kurama göre dil, uyarıcı tepki pekiştirici bağı ile gelişmektedir (Öztürk, 1995; Solmaz, 1997). Diğer yandan, biyolojik kurama göre dil gelişimi, doğuştan gelen bir süreçtir ve bu süreç dil edinimi mekanizmasıyla işlemektedir (Brown, 2007, akt: Ercan Demirel, 2016). Sosyal öğrenme kuramına göre dil; gözlem, model alma ve taklit yoluyla öğrenilir (Dağabakan, 2008). Bilişsel gelişim kuramına göre ise dil, bilişsel bir süreçtir ve çocuk, duyu organlarıyla algıladıklarını, zihninde şema haline getirip dil edinim sürecini oluşturur (Bayhan ve Artan, 2004; Davaslıgil, 1985). Dil gelişimi ile ilgili kuramların, öğretmenler tarafından bilinmesi, belli kuramların içselleştirilip kuramlardan yola çıkılarak uygun etkinlikler geliştirilerek sınıflarda uygulanması ve iki dilli çocukların dil gelişimi süreçlerini düzenli olarak takip ederek çocukların hem anadilde hem de ikinci dilde desteklenmeleri gerekmektedir. Özellikle, okul öncesi dönemdeki çocuğun öğretmeni tarafından yapılan bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinlikleri, iki dilli çocuğun tüm alanlarda gelişimsel olarak ilerlemesine katkıda bulunacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin algılarının, uygulamalarını etkileyeceği düşüncesinden yola çıkılarak konuyla ilgili yapılan alanyazın taramasında, Türkiye’de iki dilli çocuklara yönelik çok az sayıda çalışma yapılmış olduğu belirlenmiş (Akyol, 2009; Ayanoğlu, 2015; Koşan, 2015; Rezzagil, 2010; Tulu, 2009; Yazıcı, 2007), öğretmenlerin konuyla ilgili algılarını incelemeyi amaçlayan araştırmalara ise rastlanamamıştır. Yurtdışında da bu konuda az çalışmanın yapılmış olduğu tespit edilmiştir (Clark, 2000; Castro v.d., 2017; Goldenberg, Hicks, ve Lit, 2013; Spies v.d., 2017; West v.d., 2000; Worthington v.d., 2011). Konuyla ilgili olumlu yönde algı geliştirmiş olan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarındaki iki dilli çocukları okuma yazmaya hazırlık becerileri konusunda desteklemeleri durumunda, çocukların ilkokula hazırlanma sürecinde aksaklıklar yaşanmayacağı hipoteziyle; bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki tüm çocukların ve iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri, uygulamaları ve kullandıkları dokümanlar incelenerek öğretmenlerin konuya yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada öğretmenlerin, sınıflarındaki tüm çocuklar ile iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimine yönelik görüşleri, uygulamaları ve sınıflarında kullandıkları dokümanlar incelenmiştir. Araştırma, sosyal yapılandırmacı felsefe (social constructivist philosophy) temeline dayandırılmıştır. Sosyal yapılandırmacı felsefe, bireylerin günlük deneyimlerini bilgi süreçleriyle analiz ederek, işledikten sonra kendi görüşlerini ve bakış açılarını oluşturduklarını ve bu yolla kendilerine yeni görüşler, kavramlar ve olgular geliştirdiklerini savunmaktadır (Creswell, 2007). Araştırmada, detaylı veriler elde edebilmek amacıyla, nitel araştırma yöntemlerinden (qualitative research) durum çalışması (case study), diğer adıyla örnek olay incelemesi yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri; olgu, olay veya davranışın olduğu gibi, doğal ortamında, kimsenin karışması olmadan gözlenebilmesine olanak sağlamaktadır (Creswell, 2007; Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmalarında ise “Ne?” ve “Nasıl?” sorularının yanıtlarıyla birlikte, belirli bir durum tüm yönleriyle incelenir ve çözümlenmesi yapılır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğretmenler belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde; olgu, olay ya da bireylere yönelik belirli bir hedef kapsamında, gerekli bilgilerin detaylı olarak incelenebilmesi için araştırmanın amacına uygun çalışma grubunun oluşturulması söz konusudur (Özdemir, 2010). Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen öğretmenlerden, detaylı ve kapsamlı bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır. Araştırmada, Ankara il merkezinde yer alan resmi ilkokulların bünyesinde bulunan anasınıflarında, bağımsız anaokullarında, kurum anaokullarında ve özel anaokullarında görevli, bu araştırmada yer almak için istekli ve sınıflarında en az iki dilli bir çocuğun bulunduğu okul öncesi öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce; bağımsız anaokulunda görev yapan bir okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapıldıktan sonra, çalışma grubuna dahil edilen altı öğretmenden veriler elde edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan bir öğretmen özel anaokulunda, iki öğretmen ilkokul bünyesinde anasınıfında, iki öğretmen bağımsız anaokulunda ve bir öğretmen kurum anaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin doldurdukları “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilen verilere göre, çalışma grubunun demografik bilgileri belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yaşlarının 25, 26, 28, 30, 32 ve 37 olduğu, çalışma grubunda altı kadın öğretmenin yer aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin her birinin farklı üniversitelerden mezun olduğu (Ankara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi) tespit edilmiş, dört öğretmenin Okul Öncesi Öğretmenliği, iki öğretmen ise Çocuk Gelişimi alanında lisans öğrenimlerini tamamladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, mesleki deneyim sürelerinin ise iki, beş, altı, yedi, sekiz ve onbeş yıl olduğu görülmüştür. Araştırmaya başlamadan önce, öğretmenlerin yaşlarının,

deneyim sürelerinin, mezun oldukları bölümlerin ve üniversitelerin değişiklik göstermesi nedeniyle, öğretmenlerin farklı bakış açılarına sahip olabilecekleri, buna bağlı olarak da iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik değişik düzeylerde algı geliştirmiş olabilecekleri ve böylece amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen bu öğretmenlerden farklı veriler elde edilebileceği düşünülmüştür.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında, çalışma grubundaki öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla gözlem, doküman incelemesi ve görüşme yöntemleriyle nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada, ilk yöntem olarak gözlem yöntemi kullanılmıştır. Gözlem yöntemi aracılığıyla bir ortamda gerçekleşen davranış örüntüleri hakkında ayrıntılı, yansız, kapsamlı ve geniş bir zaman diliminde veriler elde edebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Gözlem esnasında araştırmacının/araştırmacıların ortamda yer alması; tüm verilere birinci kaynaktan ulaşılmasını, ortamın kendi açısından/açılarında değerlendirilebilmesini ve olayların anımsanmasında ve yorumlanmasında veri çeşitliliğini sağlamaktadır. Gözlem süresinde, tanımlanması zor olaylar, kişiler ve durumlar daha kolay ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın amacı düşünüldüğünde, gözlem yapılması uygun bir yöntem olacağından, öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamaları ile sınıf ortamlarını kullanım biçimleri gözlem yöntemi ile detaylı olarak incelenmiştir. Yarım gün eğitim öğretim yapan kurumların çalışma süreleri yaklaşık dört saat olduğu için, araştırmada, bu süre gözlem süresi olarak belirlenmiş ve her bir öğretmenin uygulamaları ve sınıf ortamı en az 8'er saat olacak şekilde (Ö1 ise 9 saat) iki oturumda gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, sınıflarındaki tüm çocuklar ve iki dilli çocuklar için hazırladıkları okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik uygulamaları ile sınıf ortamlarını şekillendirmelerini gözlemleyebilmek amacıyla, araştırmacılar, sınıflarda katılımcı olmayan gözlemci rolüyle gözlemler gerçekleştirmişlerdir. Katılımcı olmayan gözlemci, gözlenenlerle etkileşimini en az düzeye indirmeye çalışarak araştırdığı grubun çalışmalarından uzak durup grup üyeliğiyle mümkün olduğunca iletişimden kaçınarak gözlemlerini yapar (Köklü, 1994). Böylece, araştırmacılar, sınıfların yapısına ve öğretmenlerin davranışlarına hiçbir şekilde müdahale etmemişlerdir. Öğretmenlerin, çocuklarla gerçekleştirdikleri eğitim öğretim uygulamaları ve sınıf ortamlarını kullanımları, araştırmacılar tarafından geliştirilen *İki Dilliliğe Yönelik Gözlem Formu* ile kayıt altına alınmıştır.

Araştırmada, ikinci olarak, veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, üzerinde yoğunlaşılan araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel materyaller araştırmaya dahil edilerek doküman incelemesi yoluyla değerlendirilir (Balcı, 2005; Karasar, 2002). Araştırmacılar, kendi geliştirdikleri *“İki Dilliliğe Yönelik Doküman İncelemesi Formu”*nu öğretmenlerin hazırladıkları aylık planları, etkinlik planlarını, portfolyo dosyalarını, günlük eğitim akışlarını, gelişim gözlem formlarını, gelişim raporlarını ve varsa ilgili başka dokümanları incelemek amacıyla kullanmışlardır.

Araştırmada, üçüncü veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi; kişilerin ilgilerine, tutumlarına, fikirlerine ve inançlarına yönelik düşüncelerini aktardıkları etkileşimli bir süreci ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşmelerde esneklik sağlanması, sorulara verilen cevaplara göre soru yerlerinin değiştirilmesi, daha detaylandırılarak soruların sorulması, tam ve doğru bilgilere ulaşılması, araştırmalarda veri elde edilmesini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin, okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik yaptıkları uygulamalar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinde ideal bir yöntem olduğu ve zengin veri kaynağı elde edilebileceği düşünülerek yarı yapılandırılmış *İki Dilliliğe Yönelik Öğretmen Görüşme Formu* hazırlanmış, öğretmenlerden derinlemesine ve detaylı görüşler elde edilmiştir.

Her öğretmenin sınıfı ve uygulamaları gözlemlendikten ve ilgili dokümanları incelendikten sonra, okul ortamında, bir öğretmenle bir araştırmacı karşılıklı olacak şekilde, uygun bir alanda görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde, öğretmenlerden, hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nu doldurmaları istenmiştir. Görüşmeler sırasında, araştırmacının amacı öğretmenlere söylenmiş ve görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 10'ar dakika sürmüştür. Araştırmacılar tarafından geliştirilen üç formun uygulanmasından önce; 5 alan uzmanı, iki ölçme değerlendirme uzmanı ve bir Türk Dili uzmanından oluşan ekip tarafından formların geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma amacıyla geliştirilip geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan veri toplama araçları (1) sınıf ortamlarının ve sınıf içi uygulamalarının gözlemlerinin yapıldığı *İki Dilliliğe Yönelik Gözlem Formu*, (2) öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları dokümanlarının incelendiği *İki Dilliliğe Yönelik Doküman İncelemesi Formu* ve (3) öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış *İki Dilliliğe Yönelik Öğretmen Görüşme Formu*'dur. Ayrıca görüşmeler öncesinde öğretmenlerden, hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu*'nu doldurmaları istenmiştir. Bilgi formuyla cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan üniversite ve bölüm, çalışılan kurumun türü ve çalışma süresi belirlenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, nesnelerin, olayların, durumların, varlıkların, grupların ve yerlerin nasıl olduğunu tasvir etmek ve açıklamak amacıyla kullanılır. Böylelikle, bu konuları, araştırmacıların daha iyi kavrayabilmesine ve sınıflandırabilmesine olanak sunarak araştırılan konular arasındaki bağın tespit edilmesine yardımcı olur (Kaptan, 1998). Araştırmada, gözlemlerden, doküman incelemelerinden ve görüşmelerden elde edilen veriler, önce her bir öğretmen için ayrı ayrı incelenmiş ve kendi içlerinde karşılaştırılmıştır, daha sonra her bir öğretmenden elde edilen veriler birleştirilmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Böylece, her bir

öğretmenin okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik algıları ortaya çıkarılmıştır. Tüm aşamalarda, araştırmacılar, verileri bireysel olarak incelenmişler ve daha sonra bir araya gelerek karşılaştırmalarla her aşama için ortak kararlar verip verilerden elde edilen bilgileri detaylı bir şekilde raporlamışlardır.

2.6. Pilot Uygulama

Araştırmaya başlamadan önce, konuyla ilgili daha önce yapılmış olan benzer bir araştırmaya rastlanamamış olması nedeniyle, bir pilot uygulama yapılması planlanmıştır. Pilot uygulama amacıyla; bağımsız anaokulunda çalışan bir öğretmenin sınıfında gözlem (dört saat) ve sonrasında öğretmen ile görüşme (yaklaşık on dakika) yapıldıktan sonra, öğretmenin ilgili dokümanları incelenmiştir. Öğretmenin sınıfındaki iki dilli çocuğun iki dile de anadili gibi hâkim olduğu, öğretmenin bu çocuk için okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik farklı bir çalışma yapmadığı, sebep olarak da iki dile de aynı düzeyde hâkim olmasını ileri sürdüğü belirlenmiştir. Bu nedenle; pilot uygulama sonrasında, örneklem grubu oluşturulurken, sınıfında ikinci dili anadili seviyesinde bilmeyen ve konuşamayan çocukların olduğu öğretmenler seçilmeye dikkat edilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler; araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçlarının şekillendirilmesinde ve araştırmaya dahil edilecek olan öğretmenlerin seçilmesinde yol gösterici olarak kullanılmış, araştırma verileri arasına alınmamıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen öğretmenler, seçkisiz olarak birden altıya kadar Ö1-Ö6 olarak kodlanmıştır. Öğretmenlerin yaşlarının, deneyim sürelerinin, mezun oldukları bölümlerin ve üniversitelerin değişiklik göstermesi; araştırmaya başlamadan önce, öğretmenlerin farklı bakış açılarına sahip olabilecekleri, buna bağlı olarak iki dilli çocuklara yönelik okuma yazmaya hazırlık becerilerinde değişik düzeylerde algı geliştirmiş olabilecekleri hipotezinin gelişmesine yol açmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi için Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) başta olmak üzere, ilgili alanyazın (Akbaba Altun, Şimşek Çetin ve Bay, 2014; Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012; Bay, 2008; Bedard v.d., 2017; Coşkun ve Deniz, 2017; Curby v.d., 2015; Çabuk, 2014; Erdoğan, Altınkaynak ve Erdoğan, 2013; Gündüz ve Çalışkan, 2013; Yılmaz Bolat ve Dal, 2017) göz önüne alınarak on uygulamanın okul öncesi eğitim kurumlarında yapılmasının uygun olduğu belirlenmiştir. Bunlar: Görsel algı, İşitsel algı/fonolojik farkındalık, Dikkat ve hafıza, Temel kavram, Problem çözme ve tahmin, Kalem tutma ve elini doğru kullanma, Özbakım becerileri, Güven ve bağımsız davranış, Sosyal ve duygusal olgunluk, Okuma yazma farkındalığı ve motivasyon, Duyu eğitimi çalışmaları ile nefes ve ritim uygulamalarıdır.

3.1. Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarıyla ilgili Gözlem Bulguları

Bulgular, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve alan uzmanlarının görüşleri alınarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan "İki Dillige Yönelik Gözlem

Formu'nun ilk kısmı, araştırmacılar tarafından doldurularak elde edilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin *sınıf içi uygulamaları* ve *sınıf ortamları* detaylı olarak gözlemlenmiştir. Her bir öğretmenin, ikişer oturumda en az 8'er saat boyunca gözlemlendiği araştırmada (toplam 49 saatlik gözlemlerde), öğretmenlerin sınıf içindeki davranışları da gözlemlenerek genel öğretmenlik profilleri hakkında bilgiler elde edilmiş ve bu bilgiler de raporlaştırılmıştır.

Ö1, iki yıllık öğretmendir. Özel anaokulu bünyesinde beş yaş grubu çocuklar ile çalışmaktadır. 25 yaşında bir kadın öğretmendir. Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümü mezunudur. Öğretmenin gözlem boyunca sınıfta bulunduğu, sınıftan dışarı çıkmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmen, serbest oyun zamanlarında çocukların küçük gruplar halinde yaptıkları oyunlara katılmış, bazı durumlarda ise oyunlarda aktif rol almıştır. Öğretmen, uygulayacağı etkinlikler için hazırlıklı gelmiştir. Ayrıca uyguladığı etkinliklerin bir bütünlük içinde olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenin, planlı ve programlı hareket ediyor olması, sınıf ortamında toparlanma, geçişler ve rutinler boyunca zaman kaybının yaşanmamasını sağlamıştır. Çocukların eve dönüş zamanları yaklaştığında, onları serbest şekilde oynamaları için bırakmamış, etkinliklerini tamamlamış ve etkinliklerin değerlendirmelerini yapmıştır. Öğretmenin gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden örnekler yer almaktadır: Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekleyici uygulamaların yapılması nedeniyle önem arz eden güne başlama zamanında o gün sınıfta hangi çocuğun olmadığı konuşulmuş, takvim ve hava durumu çarkı işaretlenmiştir. Öğretmenin günlük rutinleri arasında bahçede etkinlik yapmak da yer almaktadır. Bahçeye çıkarken, çocukların isimlerinin başlangıç seslerini söylemektedir. İsmi ilk harfini söylediği çocuk/çocuklar, hazırlanmaya başlamaktadır. Öğretmen, yaptığı bir etkinlikte önceden belirlediği sesle başlayan eşyaların sınıfa getirilmesini istemiştir. Çocuklarla birlikte getirdikleri nesnelere ve isimlendirilmeleri hakkında konuşmuştur. Öğretmen, sınıfın geneline yönelik olarak uyguladığı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini, sınıfta bulunan Çinli iki dilli çocuğun yabancı dil olarak öğrendiği dil olan İngilizceye de uyarladığı gözlemlenmiştir. Örneğin; /s/ sesinin çalışıldığı etkinlikte, sınıftaki her çocuk evlerinden /s/ sesiyle başlayan nesnelere getirmiştir. İki dilli çocuk da İngilizce /s/ sesiyle başlayan "sunglasses" yani güneş gözlüğü getirmiştir. Öğretmen, /s/ sesiyle başlayan "snake" (yılan), "socks" (çorap), "spider" (örümcek) görsellerini iki dilli çocuk için ayrı olarak çıkarmış ve iki dilli çocukla bu görseller hakkında İngilizce konuşmuştur. Öğretmenin iki dilli Çinli çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik yaptığı çalışmaların örnekleri ise şu şekildedir: Öğretmenin sınıfında gözlem yapılan ay, Çin ayı olarak ilan edilmiş ve sınıftaki iki dilli olan Çinli çocuğun ailesi okula davet edilmiştir. Çinli çocuğun ailesi ve kendisi geleneksel kıyafetlerini giyip kendi kültürlerine özgü özellikleri sınıftaki çocuklara anlatmışlardır. Öğretmen, ayrıca, çocuklara Çin müzikleri dinleterek Çinlilerin selamlaşmalarını çocuklarla birlikte canlandırmalarını istemiştir. İki dilli çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik olarak öğretmenin, çocuğun hem Türkçesini hem de İngilizcesini destekleyici oyun uygulamaları yaptığı

gözlemlenmiştir. Bu durumda iki dilli Çinli çocuğun hem Türkçesinin hem de yabancı dil olarak İngilizcesinin pekiştirildiği belirlenmiştir.

Ö2, beş yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Resmi bir ilkokula bağlı anasınıfında beş yaş grubu çocuklar ile çalışmaktadır. 26 yaşında ve kadındır. Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü mezundur. Öğretmenin gözlem boyunca sınıfta bulunduğu, sınıfından dışarı çıkmadığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin sınıf içinde yaptığı etkinliklerde etkinlik öncesi hazırlık yapmış olduğu belirlenmiştir. Etkinlik zamanında, etkinliğin materyallerini çocuklarla birlikte hazırlamıştır. Öğretmenin gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden örnekler yer almaktadır: Öğretmen, çocuklar sınıfa geldiklerinde onları selam vererek karşılamıştır fakat çocukların yanıt vermelerini beklememiştir. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekleyici farklı uygulamaların (hava durumu hakkında, okula gelip gelmeyen çocuklar hakkında konuşmak, belirli bir şarkı söylemek gibi) yapılması nedeniyle önem arz eden güne başlama zamanı uygulaması gerçekleştirilmemiştir. Sınıftaki çocuklar serbest oyun oynamıştır. Öğretmen, gün içerisinde rutinelere yer vermemiştir. Kafiye bilmece, parmak oyunları, tekerlemeler gibi çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyici uygulamalar gerçekleştirmemiştir. Harf öğretimi yapılması okul öncesi eğitim programına göre uygun değilken, çocuklara “k” harfini göstererek, harfin nasıl okunduğunu söylemiştir. “K” harfiyle başlayan kalem, kazak, kurdele, kedi, köpek görsellerini göstererek çocukların gelişimleri için uygun olan bir ses çalışması yapmış fakat bu görselleri sınıf duvarına asmayı tercih etmemiştir. Öğretmenin çocuklara öykü okuduğu gözlemlenmiştir fakat resimli öykü kitaplarını okurken okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyici ek uygulamalar yapmamıştır. Okunan kitap sonrasında, kitap hakkında bir değerlendirme de yapmamıştır. Resimli öykü kitabını, parmağıyla takip ederek soldan sağa doğru okuduğunu çocuklara göstermemiştir. Öğretmen, çocuklar yanlış bir kelime söylediklerinde doğru kelimeleri bir cümle içinde kullanarak tekrar etmiştir. Çocuklar, etkinlikler sırasında sorduğu soruları cevapladığında, her birine söz hakkı vermiştir. Fakat günü değerlendirme zamanı yapmamıştır. Öğretmenin sınıf ortamında yapılan gözlem süresi boyunca Arapça ve Türkçe konuşan Suriyeli iki dilli çocuğa yönelik herhangi bir okuma yazmaya hazırlık çalışması yapmadığı tespit edilmiştir.

Ö3, altı yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bağımsız bir anaokulunda beş yaş grubu ile çalışmaktadır. 28 yaşında ve kadındır. Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü mezundur. Öğretmenin sınıfı ara ara terk edip stajyer öğretmene bıraktığı ve etkinliklere hazırlıklı gelmediği belirlenmiştir. Öğretmenin gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden örnekler yer almaktadır: Öğretmen, sınıfa gelen çocuklara günaydın demiştir. Çocuklardan kendisine ve diğer çocuklara günaydın demesini beklemiştir. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekleyici farklı uygulamaların (hava durumu hakkında, okula gelip gelmeyen çocuklar hakkında konuşmak, belirli bir şarkı söylemek gibi) yapılması nedeniyle önem arz eden güne başlama zamanı uygulaması yapılmamıştır. Sınıftaki çocuklar serbest oyun oynamıştır. Öğretmenin, gün içerisinde bir rutininin olmadığı, ayrıca, kafiye bilmece, tekerlemeler ve parmak oyunları gibi etkinlikler uygulamadığı

tespit edilmiştir. Öğretmenin, bir bahçıvan ile ilgili resimli öykü kitabını okurken çocukların herhangi bir okuma yazmaya hazırlık becerisini desteklemeye yönelik ek uygulama yapmadığı, kitabı okurken de çocukların göremeyeceği şekilde okuduğu belirlenmiştir. Öğretmen, kitabın sonunda kitaba yönelik değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirmede yalnızca betimleyici ve duyuşsal sorulara yer vermiştir. Öğretmenin sınıfında yapılan gözlemler boyunca sınıfın genelini ve Farsça ile Türkçe konuşan İranlı iki dilli çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik yeterli düzeyde çalışma yapmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen sınıftaki tüm çocuklarla birlikte iki dilli çocuğa yönelik olarak yalnızca etkinlik kitabındaki "s" harfinin yazılması ile ilgili çalışmayı yapmış, iki dilli çocuk için özel bir çalışma yapmamıştır.

Ö4, yedi yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bağımsız bir anaokulunda beş yaş grubu ile çalışmaktadır. 30 yaşında ve kadındır. Selçuk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü mezundur. Öğretmenin, ara ara sınıfı yardımcı öğretmene bırakıp diğer öğretmenlerin sınıfına gittiği belirlenmiştir. Öğretmenin gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden örnekler yer almaktadır: Öğretmen, çocuklar sınıfa geldiğinde her bir çocuğa günaydın deyip çocuklardan günaydın demelerini beklemiştir. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekleyici uygulamaların yapılması nedeniyle önem arz eden güne başlama zamanını yapmayıp çocukların serbest oynamalarını istemiştir. Öğretmen, çocuklardan oyuncakları toplamalarını istediğinde sözel yönerge vermiştir. Öğretmen, gün içerisinde tekerlemeler ve bilmeceler gibi etkinliklere yer vermemiş fakat çocuklarla parmak oyunu oynamıştır. Çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik sadece çalışma sayfası kullanmış, çocukların konuyu daha rahat algılayabilmeleri için konuyla ilgili görsel materyallere yer vermemiş ve çocukların uygulamalarına olanak tanıyacak etkinliklerle pekiştirmelerini desteklememiştir. Çocuklara öykü kitabı okumuştur. Kitabı okurken çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik herhangi ek bir çalışma yapmamıştır. Kitap okunduktan sonra, çocuklarla birlikte kitap hakkında değerlendirme de yapmamıştır. Kitap okurken yazı farkındalığı kazandırmaya yönelik olarak soldan sağa doğru okuma düzenini gösterecek bir çalışma yapmamıştır. Gün içinde yaptığı etkinlikler sırasında çocuklara sorular sorduğunda, her bir çocuğa söz hakkı vermemektedir. Çocuklarla birlikte gün sonunda genel değerlendirme yapmamıştır. Gözlem yapılan süreç boyunca sınıfın genelinde uyguladığı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini Arapça ve Türkçe konuşan Suriyeli iki dilli çocuğa uyarlamamıştır. Öğretmenin, sınıfta gözlem yapılan süre boyunca iki dilli çocuğa yönelik herhangi bir okuma yazmaya hazırlık çalışması yapmadığı belirlenmiştir. Öğretmen, iki dilli çocuğa da diğer çocuklar gibi okuma yazmaya hazırlığa yönelik çalışma kağıdı vermiş, farklı bir çalışma yapmamıştır. İki dilli çocuk, Türkçeyi doğru telaffuz edemediğinde, öğretmen, genellikle hiçbir müdahalede bulunmamış, yalnızca bir kere çocuğun söylediği kelimeyi düzelterek söyleyip doğru kelimeyi söylemesini sağlamaktadır.

Ö5, sekiz yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bir kurum anaokulunda 5 yaş grubu ile çalışmaktadır. 32 yaşında ve kadındır. Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü mezundur. Öğretmen, gözlem yapılan süreç boyunca sınıftan

ayrılmamıştır. Öğretmenin, çocukların oyunlarına ara ara katıldığı belirlenmiştir. Öğretmenin gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden örnekler yer almaktadır: Öğretmen, çocuklar sınıfa geldiklerinde her bir çocuğu selamlamıştır. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekleyici uygulamaların yapılması nedeniyle önem arz eden güne başlama zamanı yapmamıştır. Yerine, çocuklar serbest şekilde oyun oynamışlardır. Serbest oyun sonrasında çocuklar oyuncakları toplarken öğretmen birden ona kadar sayacağını, bu zaman diliminde oyuncakların toplanması gerektiğini söylemiştir. İki dilli çocuk, durumu anlamamış ve öğretmene dikkatle bakmaya başladığında, öğretmen, bu çocuğa yönelik hiçbir şey söylemeyip saymaya devam etmiştir. Öğretmen, gün içerisinde tekerlemeler, parmak oyunları ve bilmeceler gibi uygulamalara yer vermemiştir. Sınıfta bulunan resimli bir öykü kitabını, çocuklar çember şeklinde otururken onlara okumuştur. Kitap okurken yazı farkındalığı gibi okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyici ek bir uygulama yapmamıştır. Öğretmen, kitap okunduktan sonra kitap hakkında değerlendirme yapmış, bu değerlendirmede betimleyici ve yaşamla ilişkilendirme sorularına yer vermiştir. Öğretmen, çocuklarla birlikte gün sonunda genel değerlendirme yapmamıştır. Gözlem yapılan süreç boyunca sınıfın genelinde uyguladığı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini Arapça ve Türkçe konuşan Suriyeli iki dilli çocuğa uyarlamamıştır. Öğretmenin iki dilli çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerine yönelik hiçbir çalışma yapmadığı görülmüştür. Ayrıca, iki dilli çocuk, sorulan soruya cevap verirken Türkçeyi tam olarak konuşmadığı için söyledikleri anlaşılmamıştır. Öğretmen, bu çocuğun kelimelerini düzeltmeye çalışmayıp, çocuğa geribildirim vermeyip başka çocuklara cevap hakkı vermiştir.

Ö6, 15 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. İlkokula bağlı bir anasınıfında beş yaş grubu ile çalışmaktadır. 37 yaşında ve kadındır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümü mezundur. Gözlem yapılan süre boyunca öğretmen, ara ara gözlem yapan araştırmacıyla sınıfı bırakarak sınıftan ayrılmıştır. Öğretmenin gerçekleştirdiği okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinden örnekler aşağıda yer almaktadır: Öğretmen, gelen çocukların her birini selamlamıştır. Çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerini destekleyici uygulamaların yapılması nedeniyle önem arz eden güne başlama zamanı yapmamıştır. Çocuklar serbest şekilde, istedikleri gibi oyun oynamıştır. Öğretmen, etkinlik zamanından sonra çocuklarla birlikte şarkılar söylemişler ve çocuklara bilmeceler sormuştur. Çocukların bilmece bilip bilmediğini sormamış, çocuklara bu konuda söz hakkı vermeyi tercih etmemiştir. Ses farkındalığı için tekerlemeler, parmak oyunları gibi çalışmalar ise yapılmamıştır. Çocuklara resimli öykü kitabı okumamıştır. Kitap okumadığından, kitapla ilgili değerlendirme çalışması veya kitaba yönelik yazı farkındalığı gibi çalışmalar da yapılmamıştır. Günün sonunda, çocuklarla birlikte genel değerlendirme yapılmamıştır. Sınıfın geneline yönelik olarak uyguladığı okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini iki dilli Suriyeli iki çocuğa uyarlama konusunda bir uygulaması olmuş, sınıfın geneline bilmece sorduğunda iki dilli iki çocuğa da bilmeceler yöneltmiştir. Bu çocuklar kendilerine sorulan bilmeceleri anlamadıkları ve dolayısıyla cevapları bilemediklerinde, onlara bilmeceleri açıklamak ve ipuçları vermek yerine, bilmecelerin cevaplarını hemen

kendisi söylemiştir. İki dilli iki çocuk öğretmene soru sorduklarında, öğretmen onları dinleyip iki çocuğun çıkaramadıkları sesleri de çıkararak söylediklerini tekrarlamıştır. Öğretmen, etkinliklerde çocuklara soru sorduğunda iki dilli iki çocuğa da söz hakkı vermiştir. İki dilli çocuklardan biri kelimeleri yanlış söylediğinde, hiçbir düzeltme yapmamıştır. Öğretmenin sınıfta gözlem yapılan süre boyunca iki dilli Suriyeli iki çocuğa yönelik herhangi bir okuma yazmaya hazırlık çalışması yapmadığı, etkinlik zamanında sınıfın genelini okuma yazmaya hazırlık becerilerini geliştirmeye yönelik sert yumuşak kavramlarını içeren etkinlik kitabı çalışması yaptığı, aynı etkinliği iki dilli iki çocuğa da uyguladığı belirlenmiştir. Bu iki çocuk, kağıtları ellerine aldıklarında, birbirlerine bakıp anlamadıklarını gösterdiklerinde, onlara yönelik hiçbir ek açıklama yapmaya gerek duymadığı gözlemlenmiştir.

3.2. Öğretmenlerin Sınıf Ortamlarıyla ilgili Gözlem Bulguları

Ö1, sınıfında Fen, Sanat, Dramatik Oyun, Matematik, Dil, Kitap ve Çin Merkezi olmak üzere yedi farklı merkez bulundurmaktadır. Bu merkezlerin isimleri, harflerin hepsi büyük olacak şekilde yazılmıştır. Bu yazılar, çocukların görebileceği yerlere asılmıştır. Bu merkezlerden araştırmanın konusuyla ilgili olan Dil, Kitap ve Çin Merkezleri kullanım şekillerine, amaçlarına ve içlerinde yer alan materyallere göre detaylı olarak incelenmiştir: Dil merkezinde bulunan materyallerin isimleri hem Türkçe hem de İngilizce olarak yazılmıştır. Dil merkezinde alfabetik sıraya göre sıralanmış harfler küçük kovaların üzerlerine yapıştırılmıştır. Her kovanın içinde o sesle başlayan nesnelere bulunmaktadır. Öğretmen o seslerle başlayan nesnelere kovalara koymuştur. Dil merkezinde tüm çocukların isim, soyisim, ev adresi ve telefon bilgileri yazılı olarak çocukların görebileceği şekilde yer almaktadır. Her harfin yazılış yönlerini belirten kartlar, öykü oluşturmak için farklı fotoğraflar, hareketli alfabe, eşleştirme kartları ile farklı boyutlarda kaşıkları çeşitli etkinliklerde çocuklara ses farkındalığı kazandırmak amacıyla sınıfta bulunmaktadır. Çin merkezinde Çin alfabesi, Çince rakamlar, üzerinde yazıların olduğu Çin Halk Cumhuriyeti haritası ve tanıtım amacıyla, Çinliler de dahil Uzak Doğuluların yemek için kullandıkları çubuklar olan "waribashi"ler bulundurduğu belirlenmiştir. Kitap merkezinde dört adet kitap bulunmaktadır. Sınıfta bulunan iki dilli Çinli çocuğun özdeşim kurabilmesi amacıyla Çinli bir çocuğun "Sus" işareti yapmış olduğu görsel kitap merkezine yerleştirilmiştir. Kitaplar iç ve dış yapı özellikleri bakımından niteliksizdir. Kitapların bazı sayfaları yırtılmış olup kitapların sayfaları numaralandırılmamıştır. Kitapların konuları çocukların gelişim düzeylerine uygun değildir. Kitapların resimleri de net değildir. Sınıfta, günlük eğitim akışı çizelgesi bulunmaktadır. Akışta görseller ve yazılar kullanılmıştır. Sınıfta, ayrıca, takvim, hava durumu, mevsim çarkı da yer almaktadır. Bu çarklar güne başlama zamanında o gün sıra başı olan çocuk tarafından işaretlenmektedir. Sınıfın duvarlarında ses farkındalığı oluşturacak birçok görsel bulunmaktadır. Çocukların portfolyo dosyalarının üzerlerinde, askılarda, lavabolarda, katı sabunlarının yanına konmuş kâğıtlarda da hangi çocuğa ait olduğunu belirtmek amacıyla isimleri ve soyisimleri yazmaktadır.

Ö2'nin sınıf ortamında kitap, dramatik oyun, blok, fen ve müzik merkezi olmak üzere toplamda beş tane öğrenme merkezi bulunmaktadır. Öğrenme merkezlerin

isimleri yazılmamıştır. Merkezlerde bulunan materyaller de isimlendirilmemiştir. Bu merkezlerden araştırmanın konusuyla ilgili olan Kitap Merkezi kullanım şekline ve içinde yer alan materyallere göre detaylı olarak incelenmiştir: Öğretmenin sınıfındaki kitaplar sadece kitap merkezinde bulunmakta olup diğer merkezlerle ilişkili olabilecek kitaplar o merkezlerde bulunmamaktadır. Kitap merkezinde, çocukların yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun çok az kitap bulunmaktadır. Kitap merkezi iki sesli merkez olan müzik ve dramatik oyun merkezinin arasında bulunmaktadır. Öğretmenin sınıfında günlük eğitim akışı çizelgesi, hava durumu çarkı ve bir takvim bulunmaktadır. Haftanın günlerini belirten çocukların erişebileceği ve büyük harflerle yazılmış bir materyal yer almaktadır ve bu materyaller çeşitli etkinliklerde kullanılmaktadır. Sınıfın duvarlarında ses farkındalığı oluşturacak herhangi bir görsel bulunmamaktadır. Çocukların isimlerinin bulunduğu bir dolap yer almaktadır. Ancak dolapta yazılı olan isimlerin bazıları silinmiştir.

Ö3'ün sınıfında Kitap, Blok, Fen, Müzik ve Dramatik Oyun Merkezi olmak üzere beş tane merkez bulunmaktadır. Merkezlerin isimlerinin yazılıdır ve çocukların görebileceği şekildedir. Ancak yazımları çok küçük puntolarla yazıldığı için yazı farkındalığı oluşturmaya uygun değildir. Merkezlerde bulunan materyaller isimlendirilmemiştir. Bu merkezlerden araştırmanın konusuyla ilgili olan Kitap Merkezi kullanım şekline ve içinde yer alan materyallere göre detaylı olarak incelenmiştir: Öğretmenin sınıfındaki kitap merkezinde bulunan kitaplar düzenli değildir. Kitaplar çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak seçilmemiştir. Öğretmenin sınıfında günlük eğitim akışı çizelgesi, takvim ve haftanın günlerini belirten materyaller bulunmaktadır. Bir hava durumu çarkı da bulunmaktadır. Ancak çarkta bazı göstergeler yer almamaktadır ve bu çarkın güne başlama zamanında ve gözlem yapılan süre boyunca kullanılmadığı belirlenmiştir. Sınıfın duvarlarında ses farkındalığı oluşturabilecek bir görsel bulunmamaktadır.

Ö4'ün sınıfında Dramatik Oyun, Fen, Sanat, Müzik Merkezi olmak üzere dört merkez bulunmaktadır. Kitap Merkezi ise yer almamaktadır. Bu merkezler isimlendirilmemiştir ve merkezlerde yeterli materyal bulunmamaktadır. Dramatik oyun merkezinde farklı boyutlarda kuklalar ve bloklardan başka bir materyal yer almamaktadır. Müzik merkezinde sadece üç marakas ve dört davul yer almaktadır. Öğrenme merkezlerinin materyalleri de isimlendirilmemiştir. Var olan merkezlerde kitaplar bulunmamaktadır. Kitap merkezi sınıf ortamında yer almadığı için detaylı olarak incelenememiştir. Günlük eğitim akışı çizelgesi, hava durumu grafiği gibi görseller sınıf ortamında bulunmamaktadır. Yalnızca takvim ve haftanın günlerini belirten görseller bulunmaktadır ancak bu görsellerin güne başlama zamanında veya gün içerisinde kullanıldığı gözlemlenmemiştir. Öğretmenin, sınıfında çocukların ses farkındalığı kazanmalarını destekleyici herhangi bir görsel veya işitsel materyal yer almamaktadır.

Ö5'in sınıfında Kitap, Dramatik Oyun ve Blok Merkezi olmak üzere toplamda üç merkez bulunmaktadır. Öğrenme merkezleri Okul Öncesi Eğitim Programı'na (MEB, 2013) uygun şekilde düzenlenmemiştir. Bu merkezlerden araştırmanın konusuyla ilgili olan Kitap Merkezi kullanım şekline ve içinde yer alan materyallere

göre detaylı olarak incelenmiştir: Kitap merkezi, dramatik ve oyun merkezinin arasında yer almaktadır. Kitap merkezi dahil, üç merkezde de yeterli materyaller bulunmamaktadır. Merkezlere isim verilmemiştir. Kitaplar sadece kitap merkezinde bulunmaktadır. Diğer merkezlerde kitaplar kullanılmamaktadır. Kitap merkezinde bulunan kitaplar okul öncesi dönemin yaş ve gelişim özelliklerine uygunluk göstermemektedir. Sınıfta günlük eğitim akışı çizelgesi, hava durumu grafiği bulunmamaktadır. Takvim ve haftanın günlerini belirten materyaller ise sınıfın panosunda bulunmaktadır ve bu materyaller güne başlama zamanında kullanılmaktadır. Çocuklarda ses farkındalığı kazandırmaya yönelik herhangi bir görsel materyal ise sınıfta yer almamaktadır.

Ö6'nın sınıfında Kitap ve Blok merkezi olmak üzere toplamda iki tane öğrenme merkezi yer almaktadır. Öğrenme merkezleri birbirinden uzak yerlerde bulunmaktadır. Merkezler isimlendirilmemiştir. Merkezlerde bulunan materyallerin adları üzerlerine yazılmamıştır. Bu merkezlerden araştırmanın konusuyla ilgili olan Kitap Merkezi kullanım şekline ve içinde yer alan materyallere göre detaylı olarak incelenmiştir: Var olan iki merkezden sadece kitap merkezinde kitaplar bulunmaktadır. Toplamda on kitap yer almaktadır. On kitabın sadece üçü okul öncesi dönemine uygunluk göstermektedir. Sınıfta günlük eğitim akışı çizelgesi, takvim, hava durumu grafiği vb. görseller bulunmamaktadır. Sadece haftanın günlerini belirten çizelge yer almaktadır ve bu çizelge güne başlama zamanında kullanılmaktadır. Çocukların ses farkındalığını destekleyecek herhangi bir görsel sınıf ortamında bulunmamaktadır. Çocukların isimlerinin yazılı olduğu herhangi bir bölüm de sınıfta yer almamaktadır.

3.3. Öğretmenlerin Doküman İncelemesi Bulguları

Öğretmenlerin Aylık Planları ile ilgili Bulgular

Ö1'in aylık planı, çalıştığı kurum özel anaokulu olması sebebiyle, kendisinin hazırladığı bir aylık plan değil, anaokulu yönetimi tarafından hazırlanan aylık plandır. Öğretmen bu aylık planı sınıfında değiştirmeden uygulamaktadır. Aylık planda o aya özgü bir temanın belirlendiğini ve bu temadan hareketle öğretim sürecini gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Gözlem yapılan günlerin içinde bulunduğu ayın teması "Farklılıklarımız"dır. Aylık plan, öğretmenin görebileceği bir şekilde panoda asılı bulunmaktadır. Aylık planında dil gelişimini desteklemek amacıyla şu kazanımlara yer vermiştir: "Sesleri ayırt eder.", "Sesini uygun kullanır.", "Dili iletişim amacıyla kullanır.", "Sözcük dağarcığını geliştirir.", "Dinlediklerinin veya izlediklerinin anlamını kavrar." ve "Dinlediklerini veya izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder." Şekil, renk, boyut, sayı, duygu kavramlarını o ayın aylık planına almıştır. İki dilli çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik olarak, aylık planında, Çinli çocukla kalem tutma becerisine geçmeden önce, Çinlilerin yemek için kullandıkları çubuklar olan "waribashi"leri kullanarak yemek dışında değişik etkinlikler yapılacağı belirtilmiştir. Aile katılımı bölümünde, iki dilli çocuğun ailesine yönelik kısım doldurulup sınıfta bulunan Çinli çocuğun ailesinin okula davet edilip

kendi kültürlerini anlatmalarının isteneceği yazılmıştır. Belirli gün ve haftalar bölümünde iki dilli çocuk ve ailesi için önemli olan gün ve haftalar ise belirtilmemiştir.

Ö2, özel bir yayınevi tarafından hazırlanan ve sınıfında kullandığı hazır aylık planda, dil gelişimini desteklemek için belirlediği kazanımlar şunlardır: "Sesleri ayırt eder.", "Sesini uygun kullanır.", "Dili iletişim amacıyla kullanır.", "Sözcük dağarcığını geliştirir.", "Dinlediklerinin veya izlediklerinin anlamını kavrar.", "Dinlediklerini veya izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.", "Ses bilgisi farkındalığı gösterir." ve "Görsel materyalleri okur." Duyu, şekil, renk, sayı ve miktar kavramlarını o ayın aylık planına almıştır. Aylık planında iki dilli çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik herhangi bir uygulamaya yer vermemiştir. Aile katılımı bölümünde iki dilli çocuk ve ailesine özel herhangi bir ekleme yapılmamıştır. Belirli gün ve haftalar bölümünde iki dilli çocuk ve ailesinin kültürüne özgü önemli gün ve haftalar belirtilmemiştir.

Ö3, özel bir yayınevi tarafından hazırlanmış hazır aylık planda dil gelişimini desteklemek için şu kazanımlarını almıştır: "Sesleri ayırt eder.", "Sesini uygun kullanır.", "Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.", "Sözcük dağarcığını geliştirir.", "Dinlediklerinin veya izlediklerinin anlamını kavrar." ve "Dinlediklerini veya izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder." O aya yönelik olarak zaman, sayı, şekil ve miktar kavramları alınmıştır. Öğretmen, iki dilli çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik herhangi bir uygulamaya aylık planında yer verip vermemiştir. Aile katılımı bölümünde iki dilli çocuğun ailesiyle işbirliği içerisinde olunabilecek herhangi bir uygulama bulunmamaktadır. Belirli gün ve haftalar kısmında iki dilli çocuğun kültürüne özgü önemli gün ve haftalar dikkate alınmamıştır.

Ö4, özel bir yayınevi tarafından hazırlanan hazır aylık plan kullanmaktadır. Bu aylık planda dil gelişimini desteklemeye yönelik hiçbir kazanıma yer verilmemiş olması ve buna bağlı olarak bir ay boyunca çocukların dil gelişimlerini destekleyici çalışmaların yapılmayacak olması dikkat çekicidir. Öğretmen, kavram olarak miktar ve boyut kavramlarını almıştır. İki dilli çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik herhangi bir uygulamaya yer vermemiştir. Öğretmenin aylık planında iki dilli çocuğun ailesine özel aile katılım çalışmalarına yer vermediği; belirli gün ve haftalar kısmında iki dilli çocuğun kültürüne özgü gün ve haftalar yazmadığı belirlenmiştir.

Ö5, kullandığı, özel bir yayınevi tarafından hazırlanan hazır aylık planda dil gelişimini desteklemek amacıyla şu kazanımlar yer almaktadır: "Sesini uygun kullanır.", "Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.", "Sözcük dağarcığını geliştirir.", "Dinlediklerinin veya izlediklerinin anlamını kavrar." ve "Dinlediklerini veya izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder." O ay için boyut, duyu, sayı, zıt ve duyu kavramlarına yer verilmiştir. Aylık planda, iki dilli çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik herhangi bir uygulamaya yer vermemiştir. Aile katılımı bölümünde çocuğun ailesiyle işbirliği içerisinde olunabilecek herhangi bir

uygulama bulunmamaktadır. Belirli gün ve haftalar kısmında iki dilli çocuğun bulunduğu sosyal ortam ve kültür düşünülerek bir ekleme yapılmamıştır.

Ö6'nın özel bir yayınevi tarafından hazırlanan hazır aylık planı kullandığı belirlenmiş, dil gelişimine yönelik şu kazanımlar seçilmiştir: "Sesleri ayırt eder.", "Sesini uygun kullanır.", "Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar.", "Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır.", "Dili iletişim amacıyla kullanır.", "Sözcük dağarcığını geliştirir.", "Dinlediklerinin veya izlediklerinin anlamını kavrar." ve "Dinlediklerini veya izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder." O ayın planında, ara renkler, ince kalın kavramları alınmıştır. Aylık plan incelendiğinde iki dilli iki çocuğun okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik herhangi bir uygulamaya yer verilmediği tespit edilmiştir. İki dilli iki çocuğun ailelerine yönelik aile katılım çalışmalarının olmadığı görülmüştür. Belirli gün ve haftalar ise iki dilli iki çocuğun kültürü dikkate alınarak düzenlenmemiştir.

Öğretmenlerin Etkinlik Planları ile ilgili Bulgular

Öğretmenlerin sınıflarında ikişer gün gözlem yapılması nedeniyle iki ayrı gün kullandıkları etkinlik planları incelenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin birer etkinlik planlarının bulguları yer almaktadır:

Ö1'in etkinlik planı aylık planından hareketle yine okul yönetimi tarafından oluşturulmuştur. Öğretmen, bu etkinlik planlarını sınıfında değiştirmeden uygulamaktadır. Dil gelişimine yönelik kazanımlardan; "Sesleri ayırt eder.", "Sesini uygun kullanır.", "Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar." ve "Sözcük dağarcığını geliştirir." kazanımlarına aylık planda ve etkinliklerde yeterli düzeyde yer vermiştir. Etkinlik sürecinin, öğretmenin yaptığı belirttiği gözlemler sonucunda belirlediği, çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, çocukların bireysel farklılıkları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Etkinliklerde kullanılan sesler ve o seslerle başlayan nesnelere olduğu kartlar, "waribashi" gibi değişik materyaller, çocukların ve iki dilli çocuğun dil gelişimini ve okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek niteliktedir. Aile katılımında iki dilli çocuğun ailesi okula davet edilerek kendi kültürlerini anlatması istenmiştir.

Ö2, Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)'nda belirlenen ölçütlere göre plan hazırlamamaktadır. Özel bir yayınevi tarafından hazırlanan hazır plan uygulamaktadır. Etkinlik planında, dil gelişim kazanımlarından "Sözcük dağarcığını geliştirir." ve "Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar." kazanımlarına yer vermiştir. Etkinlik sürecinin çocukların ve iki dilli çocuğun gelişim özellikleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınmadan oluşturulduğu tespit edilmiştir. Etkinlikte kullanılan materyallerin, çocukların ve iki dilli çocuğun dil gelişimini ve okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığı bulunmuştur. Etkinlikte; ses bilgisi farkındalığı, yazı farkındalığını gibi becerilerin gelişimini destekleyecek kavramlara, sözcüklere, görsel materyallere yer verilmemektedir. Etkinlik planında iki dilli çocuğun ailesine yönelik aile katılımı çalışmaları özellikle belirtilmemektedir.

Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6'nın Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)'nda belirlenen ölçütlere göre etkinlik planı yazmadıkları, özel bir yayınevi tarafından hazırlanan hazır planları uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, etkinlik planlarında dil gelişimini destekleyecek kazanım ve göstergelere yeterli düzeyde yer vermedikleri belirlenmiştir. Etkinliklerde kullanılan materyaller, çocukların okuma yazmaya yönelik farkındalıklarını geliştirmelerini destekleyecek şekilde düzenlenmemiştir. Çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla, etkinliklerde yeni sözcüklere yer verilmemiştir. Öğretmenler tarafından iki dilli çocuklar için ayrı bir plan yapılmamaktadır. Etkinlik planlarında ise iki dilli çocukların ailelerine yönelik aile katılım çalışmaları hazırlanmamıştır.

Öğretmenlerin Portfolyo Çalışmaları ile ilgili Bulgular

Ö1, her bir çocuk için ayrı portfolyo oluşturmakta ve her cuma çocukların portfolyolarındaki çalışmalarını evlerine gönderip ebeveynleriyle paylaşmaktadır. O zamana kadar yapılmış okuma yazmaya hazırlığa yönelik herhangi bir çalışma portfolyolarda bulunmamaktadır. Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6, her bir çocuk için bir portfolyo çalışması yapmamaktadır. Bu nedenle incelenememiştir.

Öğretmenlerin Gelişim Gözlem Formları ile ilgili Bulgular

Ö1, Okul Öncesi Eğitimi Programı (MEB, 2013)'nda yer alan gelişim gözlem formunu kullanmaktadır ve çocuklarda yeni bir şey gözlemlediğinde gelişim gözlem formuna yazmaktadır. Öğretmen, gözlem notlarını ara ara çocukların aileleriyle yaptığı görüşmelerde paylaşmakta ve çocukların ebeveynlerine gözlem sonuçlarına göre öneriler sunmaktadır. Bu notlara göre çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak sınıf içi çalışmalar planlamaktadır. Gelişim Gözlem Formlarında, iki dilli çocuğun sınıfa üç hafta önce gelmesi nedeniyle, yalnızca, "waribashi"lerin yemek yeme dışında kalem tutma becerisine yönelik olarak değişik şekillerde kullanılmaya başlandığı ve çocuğun bu konuda zorlandığı bilgisi yer almaktadır. Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6, Okul Öncesi Eğitimi Programı (MEB, 2013)'nda yer alan gelişim gözlem formunu doldurmamaktadır. Çocukların dil gelişimleri ile okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek ve izlemek amacıyla da herhangi bir form kullanılmamaktadır.

Öğretmenlerin Gelişim Raporları ile ilgili Bulgular

Ö1, yazdığı gelişim gözlem formlarından yararlanarak gelişim raporu doldurmaktadır. Bu raporu eğitim öğretim yılı sonunda çocukların aileleriyle paylaşmaktadır. Bu rapor, iki dilli çocuğun sınıfa üç hafta önce gelmesi nedeniyle, araştırmanın yapıldığı dönem olan ikinci dönem için henüz doldurulmamıştır. Birinci dönem, çocuk sınıfta olmadığı için de o dönem doldurulmamıştır. Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6, gelişim raporu doldurmamaktadır. Çocukların dil gelişimleri ile okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemek ve izlemek amacıyla da herhangi bir rapor da hazırlanamamaktadır.

Öğretmenlerin Günlük Eğitim Akışı Çizelgeleri ile ilgili Bulgular

Ö1, güne başlama zamanında günlük eğitim akışı çizelgesi kullanmaktadır. Bu akış hakkında süreç içerisinde çocuklarla konuşmaktadır. Günlük eğitim akışında

okula geliş, serbest oyun, kahvaltı, etkinlik ve eve gidiş zamanı yer almaktadır. Ö2 ve Ö3'ün günlük eğitim akışı çizelgesinin sınıfta yer aldığı fakat yetersiz olduğu ayrıca gün için de bir çizelgeyi kullanmadıkları belirlenmiştir. Ö4, Ö5 ve Ö6 ise günlük eğitim akışı çizelgesi yapmamaktadır.

3.4. Öğretmen Görüşmelerinin Bulguları

"İki dilli çocuğun/çocukların sınıf ortamını daha verimli kullanabilmesi/ kullanabilmeleri için ne gibi düzenlemeler yapıyorsunuz?" sorusuna Ö1, iki dilli çocuk için bu ayı Çin ayı ilan ettiklerini, onların kültürlerindeki farklılıkları anlayıp kültürlerini yakından tanımak için sınıfta bir "Çin Merkezi" oluşturduklarını ifade etmiştir. Bu merkezde, Çin alfabesi, Çin rakamları, üzerinde yazıların olduğu Çin Halk Cumhuriyeti haritası, Çinlilerin yemek yediği çubuklar olan "waribashiler" bulundurduğunu belirtmiştir. Ö2 soruya şu şekilde yanıt vermiştir: "Sınıf ortamını aslında severek kullanabiliyor. Onun için bir düzenleme yapmıyoruz. Açıkçası göre göre öğrendiği için ne görüyorsa onu yapabiliyor." Ö3, iki dilli çocuk için özel bir düzenleme yapmadığını belirtmiştir. Ö4, soruya şu şekilde cevap vermiştir: "Sınıf ortamında düzenleme yapmıyorum çünkü buna gerek duymuyorum. Sınıf ortamı çocuk için yeterince uygun." Ö5, sınıf ortamında iki dilli çocuk için bir değişiklik yapmadığını, sınıf ortamının çocuk için uygun olduğunu ve akranlarıyla birlikte bu ortamda etkileşim halinde bulunduğunu belirtmiştir. Ö6, sorulan soruyu sınıf ortamını fiziksel olarak düzenleme olarak değil, psikolojik olarak düzenleme olarak algılamış ve şu şekilde cevap vermiştir: "Ben bu çocukların, özel çocuklar olduğunu düşünüyorum. Aslında velilerin de, benim de kabullenmem çok kolay olmadı ama beynen bu çocukların özel eğitime muhtaç çocuklar olduğunu düşünerek sınıfı da o şekilde ayarladım. Dedim ki bu iki çocuk farklı, özellikle R. çok farklı bir çocuktü. İlk geldiklerinde, R.'nin olumsuz çok fazla davranışı vardı. Vuruyordu, tükürüyordu, bağıırıyordu. Hep istediğini ağlayarak yaptırmaya çalışıyordu. Bir sürü davranışı söndü şu anda. Çünkü çocuklara R.'in farklı bir çocuk olduğunu, onlardan daha küçük olduğunu söyledim. 'Bu sizden küçük kardeşiniz.' dedim ve kabullendi çocuklar. Sanki ona yardımcı olmak zorundaymış gibi hissettiler. Şu anda sınıfın içerisinde gayet güzel oynuyorlar. Bir köşeye geçip oturmuyorlar. Gözlem yapmıyorlar. Kaynaştılar. Ben onları kaynaştırma öğrencisi gibi kabul ediyorum."

"İki dilli çocuk/çocuklar için özel etkinlikler düzenliyor musunuz?" sorusuna Ö1, yönetim tarafından belirlenen etkinlik planlarını uygulamakta olduğunu, ara ara çocukların ve iki dilli çocuğun gereksinimlerine göre yeni etkinlikler oluşturduğunu ifade etmiştir. İki dilli çocukla iletişime geçerken Türkçe'ye ek olarak öğrenmeye başladığı yabancı dil olan İngilizce'yi de kullandığını belirtmiştir. Yapılan etkinliği ona İngilizce olarak da anlattığını söylemiş ve bazı materyallerin de çocuğa İngilizce olarak sunulduğunu ifade etmiştir. Ö2, iki dilli çocuk için Türkçe etkinliklerinde özel bir düzenleme yaptığını, kelimeleri tek tek ve birer birer söylediğini ve ayrıca ona Türkçe kelimeleri öğretmeye çalıştığını belirtmiştir. Ö3, soruya şu şekilde cevap vermiştir: "Özel bir etkinlik yapmıyorum. Çünkü her şeyi anlıyor; konuşmadığı için gerek duymuyorum." Ö4, "Özel etkinlik uygulamıyorum. Diğer çocuklarla yaptığımız etkinlikleri birlikte yapıyoruz. Hem arkadaşlarına bakarak hem de bana bakarak bir şeyler öğrenebiliyor." ifadeleriyle soruyu yanıtlamıştır. Ö5, özel bir etkinlik yapmadığını, çocuğun yapılan etkinlikleri

anladığını, anlayan bir çocuk için ekstra bir etkinlik yapmanın gerekli olmadığını ifade etmiştir. Ö6, sorulan soruya şu şekilde yanıt vermiştir: *“Özel etkinlik ancak dil gelişimiyle ilgili etkinliklerde, Türkçe dil etkinliklerinde sıkıntı oluyor. Hikayeleri anlamıyorlar. Diğer etkinlikler zaten görerek anlaşılabilir; oyun etkinliği, okuma yazmaya hazırlık etkinliği gibi ya da sanat etkinliği gibi etkinlikleri gözlemleyerek eşlik ettikleri oyunları oluyor. Türkçe dil etkinliklerinde de ben Arapça bilmediğim için, onlara özel olarak bir etkinlik yapamıyorum ya da Türkçe’yi onlara göre sadeleştiriyemiyorum. Onlar sadece oturup dinliyorlar. Başka bir şey yapamıyorum açıkçası. Elimden bir şey gelmiyor. Belki de yapılabilir ama ben bilmiyorum.”*

“İki dilli çocuk/çocuklar için bireysel etkinlikler düzenliyor musunuz?” sorusuna Ö1, iki dilli çocuk için etkinlikleri İngilizce olarak da anlattığını, üç haftadır sınıfta olduğu için bireysel bir etkinlik yapmadığını belirtmiştir. Ö2, bireysel etkinlik düzenlemediğini ve çocuğun buna ihtiyacı olmadığını söylemiştir. Ö3, soruya şu şekilde cevap vermiştir: *“Bireysel bir etkinlik hak edecek düzeyde değil, kendisi her şeyi bildiği için sınıftaki etkinliklere katılabilir.”* Ö4, soruyu şu şekilde cevaplamıştır: *“Etkinlikler arasında çocukla bireysel ilgilenmeye çalışıyorum ancak başka bir etkinliği çocuğa yaptırmıyorum.”* Ö5, tüm sınıfla tek bir etkinlik çalışması yaptığını, farklı çalışmaya zamanının olmadığını, çocukla bazen birebir ilgilendiğini ifade etmiştir. Ö6, sorulan soruya *“Konuyu bireyselleştiriyorum, sadeleştiriyorum, veriyorum onlara. Ayı bir bireysel etkinlik yazmıyorum. Bence gerek yok çünkü sadece dil gelişimlerinde sıkıntıları var. Diğer gelişim alanlarında bir sıkıntısı yok.”* yanıtını vermiştir.

“Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına iki dilli çocuğu/çocukları dahil ediyor musunuz?” sorusuna Ö1, çocuğun otuz altı aylık olduğunu ve henüz küçük olduğunu, bu çocuk için okuma yazmaya hazırlık becerilerinden sadece “kaşıklama”yı kullandığını belirterek küçük kas motor becerilerinin desteklediğini ifade etmiştir. Sonrasında kalem tutmaya geçeceğini söylemiştir. Ö2, soruya şu şekilde cevap vermiştir: *“Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına dahil ediyoruz ama hiç keyifle yapmıyor, yapmak istemiyor, çoğu zaman bakıyor bakıyor ve kağıdı kenara koyuyor ya da kağıdı rastgele kesiyor.”* Ö3, soruya *“Okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde konuşmadığı için, sadece anladığı için, yeterince düzgün yapabiliyor.”* cevabını vermiştir. Ö4, soruyu şu şekilde cevaplamıştır: *“Dahil ediyorum. Çizgi çalışmaları yapıyoruz çocuklarla. Kalem doğru tutamıyor. Ben de elinden tutarak birlikte çizgileri çiziyoruz.”* Ö5, iki dilli çocukla okuma yazmaya hazırlık çalışmaları yapmadığını belirtmiştir. Tüm çocuklarla, bazen etkinlik kitaplarında çalışmalar yaptığını söylemiştir. Ö6, sorulan soruya şu şekilde cevap vermiştir: *“Gördüğünüz gibi onların da etkinlik kitapları var. Biz kitapla çalışıyoruz aslında. Zamandan tasarruf ediyorum. Uygulama açısından kolay oluyor kitapla çalışmak. Günlük olarak belki 15-20 dakika okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ayırıyoruz. Bu zaman diliminde çocuklar, birbirlerine destek oluyorlar. Bakarak yapıyorlar. Eğer yapamazlarsa, ben direkt ellerinden tutarak, ‘Böyle yap, böyle yap.’ diye gösteriyorum.”*

“İki dilli çocuğun/çocukların aileleri ile çalışmalar yapıyor musunuz?” sorusuna Ö1, çocuğun ailesini eğitim sürecine kattığını ve onları okula davet edip Çin kültürünü anlatmalarını rica ettiğini ifade etmiştir. Çocuğun, diğer çocuklarla uyumunu sağlayıp farkındalık kazandırmak için aile katılımı gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Ö2, bu çocuğun ailesi ile herhangi bir çalışma yapılmadığını belirtmiştir. Ö3, iki dilli çocuğun

ailesinin Türkçe bilmemesi nedeniyle, onlara yönelik aile katılımı çalışması düzenlemediğini belirtmiştir. Ö4, sorulan soruyu şu şekilde yanıtlamıştır: *“Aile katılımı çalışmaları zor oluyor. Bu çocukların ailesi pek fazla katılmıyor. Görüştüğümüzde, çocuklarıyla ilgili konuştuğumuzda, az da olsa etkili oluyor.”* Ö5, aile katılımı yaptığını, ancak bu çocuğun ailesinden kimsenin katılımının olmadığını belirtmiştir. Ö6, sorulan soruya şu şekilde yanıt vermiştir: *“Birebir ailelerle görüşmeler yaptım. Veli toplantılarına genel olarak katılıyorlar.”*

“İki dilli çocuğun/çocukların diğer çocuklarla sosyal uyumunu/uyumlarını sağlamak için ne tür faaliyetler uyguluyorsunuz?” sorusuna Ö1, diğer çocuklara iki dilli çocukla iletişim kurarken anlayamadıkları bir şey olduğunda, öğretmenden yardım isteyebileceklerini söyleyerek diğer çocukları iki dilli çocukla iletişime geçme konusunda motive ettiğini söylemiştir. Ö2, soruya şu şekilde cevap vermiştir: *“Diğer çocuklarla sosyal uyumu baştan beri çok iyiydi. İlk geldiğinde çok korkuyordu, ‘Buradan kalk, buraya otur.’ dediğimiz zaman bile ağlıyordu, yaşadığı travmatik olaylardan dolayı, ama şimdi çocuklarla daha sıkı fıkı, daha güzel oyunlar kurup oynayabiliyor.”* Ö3, iki dilli çocuğun diğer çocuklara sosyal uyumunu sağlamak için bir faaliyet yapmadığını ifade etmiştir. İki dilli çocuğun sosyal sorununun olmadığını, sadece konuşmadığını eklemiştir. Ö4, sorulan soruyu şu şekilde cevaplamıştır: *“Pek bir şey yapmıyorum. Onlar zaten birbirleriyle anlaşabiliyorlar. Bazen kavga ettiklerinde, yanıma çağırıp onlarla konuşuyorum. Birbirleriyle kavga etmemeleri gerektiğini söylüyorum.”* Ö5, iki dilli çocuğun sosyal uyumunu sağlamak için, onu çocuklarla aynı masaya oturttüğünü, oyun oynadıklarında iki dilli çocuğu da yanlarına almaları gerektiğini söylediğini, iki dilli çocuğun diğer çocukları sevdiğini, onların da iki dilli çocuğu sevmesi gerektiğini öğretmeye çalıştığını belirtmiştir. Ö6, sorulan soruya şu şekilde yanıt vermiştir: *“Bu iki çocuk sınıfta yokken, özellikle bu çocuklar hakkında diğer çocuklarla konuştum. ‘Arkadaşlarımız bizim konuşmalarımızı anlamıyor. Her yaptıkları davranış doğru olmayabilir, biz onlara doğru olmayan davranışları açıklayarak anlatabiliriz. Sizinle beraber bu sınıfta olacaklar ama sizin gibi olamayacaklar.’ dedim. Onların anlayacakları dilde, bu çocukları tanıttım. Her zaman mucizevi şekilde hemen kabul etmiyorlar. Benim tutumum ve çocuklara desteğim sonrasında kabul ettiler.”*

“İki dilli çocuk/çocuklar için sınıf yönetimi, etkinlik oluşturma ve kaynaştırma konularında değişik kaynaklardan faydalanyor musunuz?” sorusuna Ö1, okul yönetiminden ve Çin kültürünü anlatan kaynaklardan yararlandığını belirtmiştir. Ö2, iki dilli çocuk için rehber öğretmen ile birlikte çalışmalar yaptıklarını belirtmiştir. Ö3, okullarında bir rehber öğretmenin bulunmadığını ve aile ile iletişime geçebilmek için bir tercüman ile çalıştığını ifade etmiştir. Tercüman olarak, okulda bulunan büyük yaş grubundaki öğrencilerden faydalandığını belirtmiştir. Ö4, sorulan soruyu şu şekilde yanıtlamıştır: *“Hayır, çocuklar kendi aralarında oynuyorlar zaten birlikte. Bazen, sosyal medyada ilgili yazı görürsem, okuyorum ve okuduklarımla ilgili bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Aslında gerek yok.”* Ö5, sınıf yönetiminde zorlandığını, herhangi bir kaynaktan yararlanmadığını, iyi bir kaynak olursa sınıfta uygulayabileceğini belirtmiştir. Ö6, sorulan soruya şu şekilde yanıt vermiştir: *“Ben çocuk gelişimi öğretmeniyim, okul öncesi öğretmeni değilim. Okul öncesinde ilk senem. Normalde meslek*

lisesinde çocuk gelişimi öğretmenliği yapıyorum. Özel eğitim, sınıf yönetimi, kaynaştırma gibi konuların dersini veriyorum. Özel bir çocuğum var ayrıca. Bu iki çocuk için ekstra kaynaktan yararlanmadım. Zaten özel eğitim alanının içerisindeyim. Farklı kaynakları genel olarak takip ediyorum. Var olan birikim var."

"Sizce, iki dilli çocuklar için ayrı bir sınıf oluşturulması, bu çocukların eğitim sürecinde kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri destekler mi? Bu şekilde verimli bir eğitim süreci geçirmeleri sağlanabilir mi?" sorularına Ö1, iki dilli çocuklar için ayrı bir sınıf oluşturmaya gerek olmadığını, bu durumun bu çocukları ötekileştirmek olduğunu düşündüğünü söylemiştir. Ö2, iki dilli çocuklar için ayrı bir sınıfın oluşturulmasının doğru olmadığını, ayrı bir sınıf oluşturulursa iki dilli çocukların Türkçe'yi öğrenemeyeceklerini belirtmiştir. Diğer çocuklarla bir arada olmalarının daha doğru olduğunu ifade etmiştir. Ö3, sorulan sorulara "Bence ayrı bir sınıf oluşturulmasına gerek yok çünkü bizlerle daha fazla birlikte olarak, bizimle iletişime geçmeleri önemli. Ayrı bir sınıfta olumsuz etkilenirler çünkü yaşadıkları ülkenin dilini ve diğer gerekli şeylerini öğrenmeleri için bu sınıf türü daha iyi." yanıtını vermiştir. Ö4, sorulan soruları şu şekilde yanıtlamıştır: "Ayrı bir sınıfta Türkçe'yi öğrenebileceklerini düşünemiyorum. Bu çocukları başka sınıfa gönderirsek hiçbir şey öğrenemezler. Bu şekilde doğru olmaz. Biz onlara bazı yerlerde yardımcı olamıyoruz ama başka sınıfa gitmeleri de doğru değil." Ö5, böyle bir sınıfın oluşturularak, bu çocukların ara ara o sınıfa giderek öğretmenin yetemediği durumlarda, orada desteklenebileceklerini belirtmiştir. Ö6, sorulan sorulara şu şekilde yanıt vermiştir: "Bence kaynaştırma öğrencisi şeklinde normal sınıfta tam zamanlı olarak hali hazırda süren eğitim programının devam ettirilmesi gayet uygun. Çünkü bir engellilik durumları yok. Dil problemini bu şekilde atlatıyorlar. Dil gelişimi, 6 yaşına kadar devam eden bir gelişim. Anadilinin üzerine çok rahat ikinci dili de koyabiliyorlar. Özellikle akran desteği ve öğretmenin tutumu çok etkili. Eğer sınıfa kaynaştıramazsak, bu çocukları kaybederiz. Kaynaştırılabilir olduklarını fark edip onları kazanmaya çalışmalıyız, verdiğimiz her yönergeyi görselleştirmeliyiz. Örneğin; maviyi öğretirken mavi bir nesneyi ona da gösterip 'Bak, mavi.' demeliyiz. Özel çocukmuş gibi, dil gelişimde dil terapisi veriyormuş gibi, bu çocuklara eğitim verilebilir. Ayrı bir sınıf onlara etiket vurma demektir."

"İki dilli çocukla/çocuklarla nasıl çalışılması gerektiği hakkında bir eğitim aldınız mı?" sorusuna Ö1, iki dilli çocuklarla nasıl bir eğitim süreci gerçekleştirmesine yönelik bir eğitim almadığını fakat bu konuda eğitim almak istediğini belirtmiştir. Lisans öğrenimi sırasında yurt dışında staj yaptığını, orada birçok iki dilli çocuk olduğunu, öğretmenlerin bu çocuklarla farklı çalışmalar yaptığını ve onlar gibi olmak istediğini söylemiştir. Ö2, iki dilli çocuklar ile daha verimli çalışmalar yapma konusunda herhangi bir eğitim almadığını belirterek iki dilli çocukları daha iyi anlayabilmek ve onlarla iletişim kurabilmek için bir eğitim almak istediğini söylemiştir. Ö3, iki dilli çocuklara yönelik herhangi bir eğitim almadığını fakat sınıfındaki iki dilli çocuklarla iletişime geçebilmek için onun dilini öğrenmek istediğini ifade etmiştir. Ö4, sorulan soruyu şu şekilde yanıtlamıştır: "Bu konuda bir eğitim almadım. Almam gerek çünkü dillerini bilmiyorum ve zorluk yaşıyorum. Belki eğitim alsam, daha iyi olabilir. Bu konuda eğitim almak isterim." Ö5, eğitim almadığını, eğitim verilse, katılabileceğini belirtmiştir. Ö6, sorulan soruya "Bu konuda bir eğitim aldım. Sınıfında Suriyeli öğrencisi olan

öğretmenlerin eğitimi üzerine bir hizmet içi eğitim programı MEB tarafından verildi fakat bence sınıfta veya okulda tercümanın olması gerekiyor. Biz bu konuda şanslıyız. Okulumuzda Suriyeli büyük öğrenciler var, ortaokul öğrencileri. Ailelerle iletişime geçmek istediğimizde, o öğrencilerden destek alıyoruz fakat okullarında bu şansı elde edemeyen öğretmenler, Arapça bilmedikleri için, bir tercüman olmazsa onlarla iletişime geçemeyeceklerdir. Verilen hizmet içi eğitim programı yeterli değildi. Suriyeliler tanıtıldı. Yanlış bilinen doğrular anlatıldı ve empati kurabilmemiz için etkinlikler yapıldı.” ifadeleriyle yanıt vermiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çocuklar da dahil, göç eden tüm insanların, hem anadiline hem de öğrenmekte oldukları ikinci dile hakim olmaları, iki ulusun da örf ve âdetlerine uygun olarak, içinde buldukları toplumla bütünleşmiş biçimde yaşamaları ve iletişime açık bir tavır sergilemeleri beklenmektedir. İki dilli çocukların, iki dili de yeterli düzeyde konuşamamaları ve buna rağmen okul öncesi eğitim kurumlarında desteklenmemeleri durumunda, düşünme yeteneklerinin ve bilişsel gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine ve ileriki yıllarda okuma yazma başta olmak üzere birçok alanda akademik olarak sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu sebeplerle, iki dilli çocuklara, bir yandan evlerinde anadilleri öğretilirken, diğer yandan da eğitim kurumlarında, içinde yaşadıkları toplumun dilinin, küçük yaşlardan itibaren sistematik olarak titizlikle öğretilmesi ve okuma yazmaya hazırlık becerileri konusunda yardımcı olunması gerekmektedir. Bu nedenle, bu nitel araştırmada, ilkokula hazırlanma sürecindeki iki dilli çocuklara yönelik olumlu algı geliştirmiş olan okul öncesi öğretmenlerinin, çocukları yeterli düzeyde destekleyebilecekleri hipoteziyle, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerinin konuyla ilgili algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan ve sınıflarında en az bir iki dilli çocuğun öğrenim gördüğü amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen okul öncesi öğretmenlerinin; çalıştıkları kurumların türlerinin, yaşlarının, deneyim sürelerinin, mezun oldukları bölümlerin ve üniversitelerin değişiklik göstermesi; araştırmacılar, araştırma konusuyla ilgili olarak öğretmenlerin farklı bakış açılarına sahip olabilecekleri, farklı uygulamalar geliştirebilecekleri ve buna bağlı olarak da iki dilli olan ve olmayan çocuklara yönelik okuma yazmaya hazırlık becerilerinde *değişik düzeylerde algı geliştirmiş olabilecekleri* düşüncesini oluşturmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, konuyla ilgili uygulamaları izlenen, sınıf ortamları gözlemlenen, görüşmeler yapılan ve ilgili dokümanları incelenen altı okul öncesi öğretmeninden, biri hariç, diğerlerinin, sınıflarındaki tüm çocuklarda okuma yazmaya hazırlık becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak, çoğunlukla, etkinlik kitaplarından ve çalışma sayfalarından uygulamalar yapmayı tercih ettikleri daha farklı türde etkinlikler uygulamadıkları belirlenmiştir. Buna paralel olarak, görüşmelerde, yine aynı öğretmen hariç, diğer beş okul öncesi öğretmenin, okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri olarak masa başında yapılan etkinlik kitabı çalışmalarını tanımladıkları, diğer türdeki etkinlikler konusunda bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Ö1'in ise, bu etkinlikleri tanımlamasının da, diğer beş öğretmene göre daha derin olduğu; Ö1'in sınıfında, rakamlar, sesler, harfler, yazı farkındalığı, küçük kas

motor gelişimi gibi birçok alanın çalışıldığı saptanmıştır. Bu sonuçlara göre, altı öğretmenden yalnızca Ö1'in sınıfında, okuma yazmaya hazırlık etkinliklerini çok geniş bir yelpazeyi kapsayarak çalıştığı tespit edilmiştir. Benzer biçimde, Arnas, Erden, Aslan ve Cömertpay (2003)'in yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini kazandırmaya yönelik olarak, çoğunlukla etkinlik sayfaları ile uygulamalar yaptıkları ve öğretmenlerin büyük bir kısmının bu uygulamalarda, yalnızca çizgi çalışmalarına yer verdikleri saptanmıştır. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları amacıyla, yalnızca etkinlik kitaplarından ve çalışma sayfalarından yararlanılmasının, çocukların sadece yazmaya hazırlık becerilerinden el göz koordinasyonunun geliştirilmesi ile sınırlı kaldığı saptanmıştır (Parlakıyıldız ve Yıldızbaş, 2004). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarıyla, bazen de, hazır olmayan çocuğa, kalem tutma becerisi ve bu becerinin öncesinde kazanılması gereken ince kas motor gelişimle ilgili beceriler pekiştirilmeden, sıklıkla, çizgi çalışmaları yapmaya yönelik etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir (Çabuk, 2014). Araştırmaya katılan ve yalnızca etkinlik sayfaları ile uygulama yapmayı çok çeşitli etkinlikler kullanan Ö1'in, buradaki görüşe paralel olarak, sınıfındaki iki dilli çocuğun otuz altı aylık olması ve henüz küçük olduğunu düşünmesi nedeniyle, *'bu çocuk için okuma yazmaya hazırlık becerilerinden sadece "kaşıklama"yı kullandığını'* belirterek *'öncelikle küçük kas motor becerilerini desteklediğini'* ifade etmiştir. Ayrıca, *'Yeterince uygulama yaptıktan sonrasında kalem tutmaya geçeceğini'* ve daha farklı etkinlikler de planladığını ilave etmiştir. Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö6'ın sınıflarındaki gibi, yalnızca çalışma sayfalarından etkinliklerin uygulandığı sınıflarda, çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişimi aksayabileceği gibi, okumaya hazırlık becerilerinin desteklenmemesi ve yazmaya hazırlık becerilerinde de yanlış öğrenmeler nedeniyle ilkokula geçişte sorunlar yaşanabileceği bilinmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri, okuma yazmaya hazırlık becerileri kapsamında görsel algı, işitsel algı, fonolojik farkındalık, dikkat ve hafıza uygulamaları gibi birçok farklı çalışma yapabilirler. Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013)'nda belirtilen etkinlikler kapsamında bulunan "ses ve ritim çalışmaları" çocuklarda ses farkındalığının kazanılmasını; "sanat etkinlikleri" küçük kas motor becerilerini ve el göz koordinasyonunu, "kitap okuma etkinlikleri, tekerlemeler, şiirler ve bilmeceler" ise çocukların sözel dil becerilerini, yazı farkındalığını, kelime ve kavram bilgisini ve ses farkındalığını geliştirebilir. Genel olarak, okul öncesi eğitim programı kapsamında yer alan tüm etkinlikler, okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemektedir. Farklı tür etkinliklerin bütünleştirilerek uygulanması, çocukların çok yönlü desteklenerek ilkokuldaki okuma yazma öğrenimine hazırlanmalarını kolaylaştıracaktır (Albayrak, 2000; Bay, 2008; Honing ve Shin, 2001; Kandır, Tezel Şahin, Dilmaç ve Yazıcı, 2012; Şimşek ve Alisinanoğlu, 2009).

Araştırmaya katılan altı öğretmenin, sınıflarındaki iki dilli çocuklara yönelik olarak okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili çalışma yapıp yapmadıkları ayrı ayrı incelendiğinde; Ö1'in sınıfındaki iki dilli çocuk için okuma yazmaya hazırlık becerilerini destekleyecek, çocuğun gelişimine uygun, ek çalışmalar yaptığı ve ona yönelik ek materyaller hazırladığı; Ö2'nin iki dilli çocuğun teker teker söylediği

kelimeleri, bir cümle halinde tekrar etmesi dışında bir uygulama yapmadığı; diğer dört öğretmenin ise sınıflarındaki iki dilli çocuklara özgü farklı hiçbir çalışma yapmayıp buna gerek duymadıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan Ö1'in, çeşitli etkinliklerle iki dilli çocuğa yardım etmesinin uygun olduğu, Ö2'nin uygulamasının tek başına yetersiz fakat uygun olduğu alanyazındaki araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin; Belet (2009)'in yaptığı araştırmada iki dilli çocukların dil öğrenimine yönelik olarak uygulanan programlara ek derslerin konulması, sınıflarda kullanılan kaynakların arttırılması, okuma etkinliklerinin çoğaltılması ve çeşitli eğitim CD'leri yoluyla öğrenme ortamlarının geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları aylık planlar, etkinlik planları, portfolyo çalışmaları, gelişim gözlem formları, gelişim raporları ve günlük eğitim akışları gibi dokümanların incelenmesi sonucunda, bir öğretmen haricinde (Ö1), diğer öğretmenlerin yayınevleri tarafından basılan hazır planları kullandıkları, diğer dokümanları ise ya hiç ya da etkili kullanmadıkları belirlenmiştir. Ö1'in ise, okul yetkilileri tarafından hazırlanan planlara ek olarak, yaptığı çocuk gözlemleri sonucunda, ilgiye, isteğe ve ihtiyaca göre, herhangi bir çocukta veya iki dilli çocukta bir ek uygulama gerekiyorsa, planını düzenlediği belirlenmiştir. Bu öğretmenin, portfolyo çalışmalarını, gelişim gözlem formlarını ve günlük eğitim akışlarını yerinde ve etkili kullandığı da vurgulanabilir.

Araştırma kapsamında, araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin sınıf ortamlarında yapılan incelemelerde, Ö1 hariç, diğer öğretmenlerin sınıf ortamlarında, iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik bir değişiklik veya düzenleme yapmadıkları, hali hazırdaki merkezlerinin ve merkezlerdeki materyallerin ise sadece iki dilli çocuklara değil, tüm çocuklar göre yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ö1'in, sınıfında, iki dilli çocuğun ve sınıftaki diğer çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerini desteklemeye yönelik olarak okul öncesi eğitim programında belirlenmiş merkezler dışında, bir de "Dil Merkezi" oluşturduğu, merkezi zengin materyallerle düzenlediği, belirli aralıklarla materyalleri değiştirerek amacına uygun olarak kullandığı ile tüm çocukların ve iki dilli çocuğun becerilerini desteklemeye yönelik olarak bu merkezde değişik uygulamalar geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Pianta ve Kraft Sayre (2003)'nin araştırmalarında da belirtildiği gibi, çocukların ilkökula hazır olması ve çocuklar ile aileleri için ilkökula yumuşak geçişi sağlayacak okul öncesi eğitim ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Ö1'in uygulamaları gibi, iki dilli çocukların bu konuda, özellikle desteklenmeleri yerinde olacaktır. Sınıf ortamının yalnızca materyallerden ibaret olmaması, iki dilli çocukların okul öncesi eğitim kurumuna ve akranlarına uyumu ile gelecek eğitim dönemlerinde başarılı olabilmeleri için öğretmenin davranışlarının da önemli olması nedeniyle, öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilgili sorular da sorulmuştur. Araştırmaya katılan bir öğretmen hariç, diğer beş öğretmenden bazılarının, çocukların iki dillilikten kaynaklı bazı gelişimsel sorunları olduğunu fark etmedikleri, bazılarının ise fark etmesine rağmen bu konuda ya yeterince çaba göstermediği, ya da ne yapmaları gerektiğini bilmedikleri için uğraş göstermedikleri belirlenmiştir. Bir tek Ö1'in, iki dilli çocuğun sınıfa uyumu için akranlarıyla ve çocuğun ailesiyle ilgili efektif çalışmalar

yaptığı ve sınıfında da iki dilli çocuğun gelişimini desteklemeye yönelik bireysel uygulamalar gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Ö1'in iki dilli çocuğun gelişimine ve uyumuna destek olabilmek için ek kaynaklardan yararlandığı da belirlenmiştir.

Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile çok yönlü olarak geliştirilen bu araştırmada, araştırmaya katılan altı öğretmenden yalnızca birinin, hem tüm çocukların hem de iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili uygun çalışmalar gerçekleştirdiği, sınıf ortamını uygun şekilde düzenlediği ve sınıfında uygun dokümanlar kullandığı belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlara bağlı olarak, yalnızca bu öğretmenin konuyla ilgili olumlu yönde ve yüksek düzeyde algı geliştirdiği, diğer beş öğretmenin ise olumlu yönde algı geliştirmedeği tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, okul öncesi öğretmenlerine, yöneticilere, akademisyenlere ve araştırmacılara bazı öneriler sunulmuştur. Bu öneriler şunlardır: Öğretmenlerin, okuma yazmaya hazırlık becerilerinin desteklenebileceği, doğal yollarla öğrenmeye yardımcı olan resimli öykü kitaplarını, sınıf ortamında bulundurmaları ve bunlardan daha sık yararlanmaları gerekmektedir. Etkinlik planlarında tekerlemelere, şarkılara, bilmecelere ve parmak oyunlarına daha sık yer vermeleri uygun olacaktır. Sınıflarında, daha fazla etkinlik türüne ve bütünleştirilmiş etkinliklere daha yoğun yer vererek etkinlikler içerisine okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını daha fazla yerleştirmeleri yerinde olacaktır. Düzenli aralıklarla, konuyla ilgili kaynakları okuyarak bilgilerini tazelemeleri gerekmektedir.

Yöneticilerin, tüm çocukların ve iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminin önemini bilincinde olarak, öğretmenlere, ilkokula geçiş sürecinde önceliklerinin bu konuda olduğunu hatırlatmaları ve öğretmenler tarafından yapılan çalışmaların takipçisi olmaları uygun olacaktır. Okullarındaki rehber öğretmenlerin, okul öncesi öğretmenlerini desteklemelerini sağlamaları da yerinde olacaktır.

Akademisyenlerin, iki dilli çocukların okuma yazmaya hazırlık süreçlerine destek sağlayıp farklı öğrenme ortamları oluşturabilmeleri için öğretmen adaylarına lisans öğrenimlerinde, derslerde, konuyla ilgili bilgilere yer vermeleri gerekmektedir. Hizmet içi eğitim programları düzenleyerek alanda çalışan öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi eksikliklerini tamamlama yoluna gitmeleri de uygun olacaktır.

Araştırmacıların, başka öğretmenlerle, benzer araştırmalar geliştirerek olumlu yönde algı geliştirmemiş olduğu belirlenen öğretmenlere yönelik eğitim programları düzenlemeleri yerinde olabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba Altun, S., Şimşek Çetin, Ö ve Bay, D. N. (2014). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 244-263.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni Projeler Işığında Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 97-109.
- Akyol, Ö. (2009). Türkçe'nin iki dilli çocuk tarafından kazanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Albayrak, H. (2000). *Okuma yazma hazırlık çalışmaları*. Selçuk Üniversitesi Anaokulu Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Turan Ofset.
- Alisinanoğlu, F. ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 1 14.
- Arnas, A., Erden, Ş., Aslan, D. ve Cömertpay, B. (2003). *Okul öncesi öğretmenlerin günlük programda yer verdikleri etkinlikler ve bu etkinliklerde kullandıkları yöntemler*. G., Haktanır (Ed.) OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı (ss. 435 450) İstanbul: Ya Pa Yayınevi.
- Ayanoğlu, M. (2015). *Okul öncesi eğitimde iki dilli çocukların sosyal gelişimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Baker, C. (2001). İkidilliliğe ve İkidilli Eğitime Giriş (A. Aleksandropoulou, Çev.) Atina: Gutenberg Yayınları.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bay, N. D. (2008). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algularının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayhan, P. ve Artan İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Bedard, C., Bremer, E., Campbell, W. ve Cairney, J. (2017). A Quasi Experimental Study of a Movement and Preliteracy Program for 3 and 4 Year Old Children. *Frontiers in Pediatrics*, 5(94), 1 10.
- Belet, Ş. D. (2009). *İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç)*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 71 85.
- Bischoff, J. (2014). *Türk Alman İki Dilli Okul Öncesi Eğitim Programı İçin İçerik ve Uygulamalarla İlgili Görüş ve Öneriler*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy* (3rd Edition). Cambridge: Pearson Education, Inc.
- Can, E. ve Can, I. C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43 63.
- Castro, D. C., Gillanders, C., Franco, X., Bryant, D. M., Zepeda, M., Willoughby, M. T. ve Méndez, L. I. (2017). Early education of dual language learners: An efficacy study of the Nuestros Ninos School Readiness professional development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 188 203.
- Clark, B. (2000). *First and Second Language Acquisition in Early Childhood*. Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information. Lilian Katz Sempozyumu Kitabı. Erişim Adresi: http://ericece.org/pubs/books/katzsym/clark_b.pdf.
- Coşkun, L. ve Deniz, Ü. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Okuma Yazmaya Hazırlık Becerilerini Desteklemeye Yönelik Uygulamaları (Teksas Eyaleti Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 233 260.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. (2. Baskı). Thousand Oaks, California: SAGE Yayınları.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H. ve Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24(5), 549-570.
- Çabuk, B. (2014). *Anasınıfı ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinlikleriyle İlgili Algı ve Bilgi Düzeyleriyle Mesleki Yeterliklerine Yönelik Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Dağabakan, F. Ö. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları, *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 1-8.
- Davaslıgil, Ü. (1985). *Farklı Sosyo Ekonomik Ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişiminde Okulun Etkisi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Derwing, T. M. ve Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach. *Tesol Quarterly*, 39(3), 379-397.
- Ekici, F. (2015). Çocukların Göçle Birlikte Yaşadıkları Eğitim Sorunları Üzerine Bir İnceleme. K. Canatan, M. Birinci, İ. Çağlar, Y. Kryvenko, S. Öksüz ve F. Altun (Ed.). *Disiplinlerarası Göç ve Göç Politikaları Sempozyumu* (s. 179-200). İstanbul: Elma Matbaası.
- Enginarlar, H. (1983). *Yabancı Dil Öğretiminde Çeşitli Yaklaşımlar ve İşlevsel Kavramsal Yaklaşım*. Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Erdoğan, T., Altınkaynak, Ş. Ö. ve Erdoğan, Ö. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Gagarina, N. ve Skerra, A. (2016). Çok dillilik hakkında efsaneler ve gerçekler: Dil edinimi ve dil eğitimi. (Ed. E. Esen) *Bir çocuk İki dil* (s.249-260). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Garau M. J. ve Vidai C. P. (2000). Subject realization in the syntactic development of a bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3 (3), 173-191.
- Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Goldenberg, C., Hicks, J. ve Lit, I. (2013). Dual Language Learners: Effective Instruction in Early Childhood. *American Educator*, 37(2), 26-29.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. New York: Harvard College Press.
- Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık Çocukların Okul Olgunluk Ve Okuma Yazma Becerilerini Kazanma Düzeylerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 379-398.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.

- Hirsh Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., ve Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071 1083.
- Honing, A. S. ve Shin, M. (2001). Reading Aloud With Infants and Toddlers and in Child Care Settings: An Observational Study. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 193 197.
- Kandır, A., Tezel Şahin, F., Dilmaç, B. ve Yazıcı, E. (2010). *İlköğretime geçiş sürecinde okuma yazmaya hazırlık çalışmaları. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 20 22 Mayıs 2010, Elazığ, s. 207 210.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb Eine einföhrung*, Königstein: Athenäum Verlag.
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köklü, N. (1994). Örnek Olay Çalışma Metodları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(27), 1301 3718.
- Kracht, A. ve Rothweiler, M. (2003). Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. İçinde Warzecha, B. (Hrsg.). *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*, 189 204.
- Macrory, G. (2006). Bilingual language development: What do early years practitioners need to now?. *Early Years*, 26 (2), 159 169.
- Nicoladis, E. (1998). First clues to the existence of two input language: Pragmatic and lexical differentiation in bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 105 116.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1996). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oruç, Ş. (2016) Ana Dili, İkinci Dil, İki Dillilik, Yabancı Dil. *International Journal of Social Science*, 45, 279 290.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323 343.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parlakyıldız, B. ve Yıldızbaş, F. (2004). *Okulöncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6 9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied psycholinguistics*, 28(3), 399 410.
- Petitto, L. A., Katerelos M., Levy, B. G., Gauna, K., Tetreault, K. ve Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implication for the mechanism underlying early bilingual language acquisition. *Journal Child Language*, 28(2), 453 496.

- Rezzagil, M. (2010). 5 8 yaş iki dilli çocukların Türkçe artikülasyon özelliklerinin sesbilgisel (fonolojik) süreçler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ribot, K. M., Hoff, E. ve Burridge, A. (2018). Language use contributes to expressive language growth: Evidence from bilingual children. *Child Development*, 89(3), 929 940.
- Sağır, M. (2002). *İlk Öğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Schelleter, C. (2002). The effect of form similarity on bilingual children's lexical development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(2), 93 107.
- Solmaz, F. (1997). *Altı Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Spies, T. G., Lyons, C., Huerta, M., Garza, T ve Reding, C. (2017). Beyond Professional Development: Factors Influencing Early Childhood Educators' Beliefs and Practices Working with Dual Language Learners. *Catesol Journal*, 29(1), 23 50.
- Suat, K. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1),1 21.
- Şen, Ü. (2016). Bir çocuk iki dil. E. Esen (Editör). *Berlin Örneğinde Türk Alman Okul Öncesi Eğitim Koşulları ve Fırsatlar* (s. 261 276). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Şimşek, Ö. ve Alisinanoğlu, F. (2009). Examination of the effect of mother tongue activities program on the reading readiness level of preschool children. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 521 528.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken Çocuklukta Dil Edinimi*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4 7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Üstündağ, A. Y. (2014). *Dil öğrenimi ve biliş: İlkokul öğrencileriyle karşılaştırmalı bir analiz örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- West, J., Denton, K. ve Germino Hausken, E. (2000). *America's Kindergartners: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten Class of 1998 99*, Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Worthington, E., Maude, S., Hughes, K., Luze, G., Peterson, C., Brotherson, M. J. ve Luchtel, M. (2011). A qualitative examination of the challenges, resources, and strategies for serving children learning English in Head Start. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 51 60.
- Yazıcı, Z. G. (2007). *Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçe'yi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yılmaz Bolat, E. ve Dal, S. (2017). Okul Öncesi Eğitimde Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında Aile Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 42-62.
- Yılmaz, M. Y. (2014). *İki Dillilik Olgusu Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu*. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1641-1651.
- Yolcu, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyum Düzeylerini Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(2), 130-141.