

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN DİLSEL GELİŞİM
ALANINA KATKILARININ İNCELENMESİ**

Perihan Tuğba ŞEKER

**İzmir
2010**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE
YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN DİLSEL
GELİŞİM
ALANINA KATKILARININ İNCELENMESİ**

PerihanTuğba ŞEKER

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Günseli Girgin**

**İzmir
2010**

YEMİN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretiminin Dilsel Gelişim Alanına Katkılarının İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24.05.2010
Perihan Tuğba Özgüven Şeker

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından.....

İlköğretim

Anabilim Dalı

Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Programı

Bilim Dalında

YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Yrd. Doç. Dr. Bera Pala

Üye

Yrd. Doç. Dr. N. Metin Misirli

Üye

Yrd. Doç. Dr. Gökçe Gökçe

Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. h. c. İbrahim ATALAY

Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	370717
Yazar Adı / Soyadı	Perihan Tuğba ŞEKER
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 20023023800
Telefon / Cep Telefonu	0505 5628987
e-Posta	tugbaozguven@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretiminin Dilsel Gelişim Alanına Katkılarının İncelenmesi
Tezin Tercümesi	A Study on the Contributions of Second Language Education to Language Development in Pre-school Period
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	İlköğretim Bölümü
Anabilim Dalı	İlköğretim Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2010
Sayfa	135
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. R. Günseli GİRGİN
Dizin Terimleri	Yabancı dil öğretimi=Foreign language learning Okul öncesi dönem=Pre-school period
Önerilen Dizin Terimleri	
Yayımlama İzni	☐ Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum ☒ Ertelenmesini istiyorum [3 Yıl]

b. Tezimin Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi tarafından çoğaltılması veya yayımının **12.06.2013** tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.
NOT: (Ertelene süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.)

21.06.2010

İmza:.....



TEŞEKKÜR

Bütün bir lisans eğitimim boyunca olduğu gibi yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini hiç esirgemeyen sevgili danışman hocam Sn. Yrd. Doç. Dr. Günseli Girgin'e tezime katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Her türlü düşünceyi değerlendiren, eleştirilerde bulunan ve bütün bunları yaparken de bana büyük sabır gösteren ve verdiği motivasyon desteği ve yardımlarını asla unutamayacağım değerli hocam Dr. Güzin Özyılmaz Akamca'ya tezimin her aşamasındaki katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Tezimin hazırlandığı süre boyunca bana değerli görüş ve önerileri ile rehberlik eden Sn. Öğr.Gör. Dr. A. Murat ELLEZ'e çok teşekkür ederim.

Tezimin uygulama aşamasında yardımlarını ve anlayışlarını esirgemeyen dostlarım Yasemin Öztürkoğlu ve Tulya Pala'ya çok teşekkür ederim.

Son olarak bu zor ve uzun süreçte bana katlanan, yardımlarını ve anlayışlarını esirgemeyen eşime ve uykusuz kaldığım zamanlar için büyük özür borçlu olduğum bebeğime çok teşekkür ederim.

Perihan Tuğba Şeker

24.05.2010

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER.....	ii
TABLO LİSTESİ.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
 BÖLÜM I.....	 1
 1.1. Problem Durumu.....	 1
 1.2. Dil Nedir ?	 5
1.2.1. Dil Gelişim Aşamaları	6
1.2.2. Dil Gelişimi ile İlgili Kuramlar.....	14
1.2.2.1. Davranışçı Kuram.....	15
1.2.2.2. Biyolojik Kuram.....	15
1.2.2.3. Sosyal Etkileşim Kuramı.....	15
1.2.3. İkinci Dil Edinimi.....	15
1.2.4. İkinci Dil Edinim Kuramları.....	17
1.2.4.1. Davranışçı Yaklaşım.....	17
1.2.4.2. Etkileşimci Yaklaşım.....	17
1.2.4.3. Cummins'in Kişilerarası Kullanılan Temel Dil-Bilişsel Akademik Ortamda Kullanılan Dil Kuramı.....	18
1.2.4.4. Krashen'in İkinci Dil Kazanım Kuramı.....	18
1.2.5. Çocuklarda İkinci Dil Öğrenimi.....	21
1.2.5.1. Küçük Çocuklarda Yabancı Dil Öğrenimi.....	24
1.2.5.2. Küçük Çocuklara Dil Öğretiminde Kullanılan Teknik ve Etkinlikler.....	27
1.2.5.2.1. Toplu Fiziksel Karşılık (TFK) Yaklaşımı.....	28
1.2.5.2.2. Drama ve Rol Yapma Etkinlikleri.....	29

1.2.5.2.3.Şarkı ve Tempolu Şarkılar.....	31
1.2.5.2.4.Öyküler ve Masallar.....	32
1.2.5.2.5.Oyunlar.....	33
1.2.6.Okul Öncesinde Yabancı Dil Öğretiminde Etkinliklerin, Programın ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi.....	35
1.2.7.Okul Öncesinde Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Etmenler.....	38
1.2.7.1.Sınıfın Fiziksel Özellikleri.....	38
1.2.7.2.Sınıf Yönetimi.....	38
1.2.7.3.Sınıf içi Etkileşim.....	39
1.2.7.4.Öğrenme Biçimleri.....	40
1.2.7.5.Öğrenme Stratejileri.....	40
1.3. Amaç ve Önem	42
1.4. Problem Cümlesi	44
1.5.Alt Problemler.....	44
1.6. Sınırlılıklar.....	47
1.7. Sayıtlar.....	47
1.8. Tanımlar.....	47
 BÖLÜM II.....	 49
2.1. TARİHTE İKİNCİ DİL ÖĞRENİMİ.....	49
2.2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	50
 BÖLÜM III.....	 63
 3. YÖNTEM.....	 63
 3.1 Araştırma Yöntemi.....	 63
3.2. Evren ve Örneklem	64

3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	65
3.3.1. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1.1. Dil Kullanım Ölçeği.....	65
3.3.1.2. Veli Anket Formu.....	68
3.4. Çözümleme Teknikleri.....	69

BÖLÜM IV.....	70
4. BULGULAR VE YORUM.....	70
4.1. Birinci Alt Problem.....	75
4.2. İkinci Alt Problem.....	77
4.3. Üçüncü Alt Problem.....	81
4.4. Dördüncü Alt Problem	84
4.5. Beşinci Alt Problem	87
4.6. Altıncı Alt Problem	89
4.7. Yedinci Alt Problem	93

BÖLÜM V.....	97
---------------------	-----------

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	97
5.1. Sonuçlar.....	97
5.2. Tartışma.....	98
5.2. Öneriler.....	103

KAYNAKÇA.....	
----------------------	--

EKLER.....	
-------------------	--

TABLO LİSTESİ

Tablo No		Sayfa No
Tablo 1	Örnekleme Yeri Alan Okulların İsmi ve Öğrenci Sayıları	65
Tablo 2	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Dağılımı	70
Tablo 3	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	71
Tablo 4	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları	71
Tablo 5	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları	72
Tablo 6	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları	72
Tablo 7	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Dağılımları	73
Tablo 8	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımları	73
Tablo 9	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerileri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar	74
Tablo 10	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler Ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Farklılığına Yönelik T-Testi Sonuçları	76
Tablo 11	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler Ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki	78

Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığına Yönelik T-Testi Sonuçları

Tablo 12	Okul Öncesi Dönemde Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığına Yönelik T-Testi Sonuçları	79
Tablo 13	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığına Yönelik T-Testi Sonuçları	80
Tablo 14	Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları	81
Tablo 15	Okul Öncesi Dönemde Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları	82
Tablo 16	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları	83
Tablo 17	Çalışma Gurubundaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları	84
Tablo 18	Okul Öncesi Dönemde Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları	85
Tablo 19	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları	86
Tablo 20	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler Ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerileri İle Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süreleri Arasındaki İlişkiye Yönelik T-Testi Sonuçları	88
Tablo 21	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler Ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerileri İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik T-Testi Sonuçları	90

Tablo 22	Okul Öncesi Dönemde Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerileri İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik T-Testi Sonuçları	91
Tablo 23	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerileri İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik T-Testi Sonuçları	92
Tablo 24	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler Ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Çalışma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları	94
Tablo 25	Okul Öncesi Dönemde Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Çalışma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları	95
Tablo 26	Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Çalışma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları	96

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi gören çocukların dil gelişim düzeyleri incelenmiştir. Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi gören 6 yaş çocukları ile, sadece anadilde eğitim gören çocukların, Türkçe dil kullanım becerileri açısından farklılık durumlarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırma, İzmir ili SHÇEK ve MEB e bağlı okullarda eğitim gören 100 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2009-2010 eğitim-öğretim yılının II. Dönemini kapsamaktadır. Araştırmada, Dil Kullanım Ölçeği ve Veli Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 11 programı kullanılmıştır. Veriler yüzde ve frekans dağılımları, ortalama ve standart sapmaları hesaplanarak t- testi analizleri yapılmış ve anlamlılık düzeyi 0.05 esas alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocuklar Türkçe dil kullanım becerileri açısından daha başarılı bulunmuştur. Türkçe ve ikinci dilde eğitim alan 6 yaşındaki okul öncesi eğitime devam eden çocukların; annenin çalışma durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı durumları incelendiğinde, alt boyutların hiçbirinde farklılık belirlenmemiştir.

Anahtar kelimeler: Okulöncesi eğitim, yabancı dil öğretimi.

ABSTRACT

In this study, Turkish language processing skills of the 6 ages children attending preschool education in Turkish and a in secondary language were investigated. The study was conducted between 6 years old 100 children attending SHCEK and Ministry of National Education private pre-schools located in Izmir province and kinder gardens and the parents of all children were also given a questionnaire to obtain personal information concerning the family. In the study, Language Processing Test was used to gather the data. Language Processing Test has seven sub-tests. In analysing the data, One-Way Anova, t test techniques were used and 0.05 value was taken as significant.

The findings show the difference between children attending pre-school education only in Turkish and in a second language. There is no significant difference in Language Processing Skills of the 6 year old preschool children attending education in Turkish and in a second language in terms of their father education status, mother's job status and number of sister/brother. There is a significant difference in favor of 6 year old children attending education in second language in "Naming", "Defining the function", "Similarity", "Difference" and "Features" subtests and overall.

Key words: Early childhood education, second language education.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Dil, düşünmenin ve davranışın anlamı niteliğindedir. Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine olanak hazırlar. Dilin gelişmesi için çocuklara konuşma fırsatlarının tanınması önem teşkil etmektedir. Çocuklar konuşarak öğrenirler. Çocukların dil yeteneklerini kullanabilmeleri için kendilerini sosyal açıdan yetenekli ve kabul edilmiş görmeleri gerekiyor.

Dilin en merkezi görevi, dil sayesinde diğer insanlarla ve kendimizle iletişim kurabiliriz. Farklı diller öğrenerek, farklı kültürler de öğrenilmektedir. Bilindiği gibi yabancı dil öğrenmek, sadece o dili kullanan insanlarla iletişim kurmak demek değil, aynı zamanda o dilin ait olduğu kültürel yapıyı da tanımak demektir. Dil yoluyla çocuklar toplumsallaşabilir ve kendilerini keşfederler. Dil, gelişen ve değişen yaşam koşullarına göre sürekli olarak eskiyen ve kendini yenileyen bir olgudur. Her dilin ayrı bir iç yapısı vardır ve dil ulusların kültürünü en güzel biçimde yansıtır (Akarsu, 1984).

Dil zihinsel yapılarımız için vazgeçilmezdir. Algılamamız için, hatırlamamız için, dikkatimizi sağlamak için, kavramamız için, düşünebilmemiz için kısacası dünyadaki bütün deneyimlerimiz için, dil çok önemli bir yere sahiptir. Çocukların dil gelişimi konusunda bilinmeyen çok şey vardır. Bir çocuğun dili sürekli bir şekilde gelişir ve değişir. Çocuklar dili öğrenmeleriyle artık aktif olarak iletişimin ve öğrenme sürecinin bir parçası olurlar. Çocuğun deneyimleri ve diğer insanlarla etkileşimi, ilişkilerini anlamlandırması için temel oluşturur. Çocuklar doğuştan iletişim yeteneğine sahiptirler. Yaşamlarının erken dönemlerinde yabancı bir dili öğrenmeye başlayan çocuklar, başka bir dilin varlığının farkında oldukları için ana dillerini daha iyi anlayabilmektedirler. Yabancı dil öğrenen çocukların kültürel bakış

açıları, dünyada sadece kendi kültürlerinin, kendi dillerinin ve kendi adetlerinin önemli olduğuna inanan tek dil konuşan çocukların bakış açılarından daha geniş olmaktadır (Titone, 2004).

Dil, çocuğu egosundan uzaklaştırıp, onun sosyal bir kişi olmasını sağlayan, kendisini kontrol ve takip edebilen, düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yavaş yavaş öğretebilen ve kendini güvenli hissetmesine yardım eden bir davranıştır (Topçuoğlu, 2006).

Yeryüzündeki, tüm canlılarda ‘gelişim dönemleri’ sürecini görebiliyoruz. İnsanın dışında birçok hayvanda ‘motor gelişim’ süreci çok daha hızlıdır. Hatta yine bazı hayvanlarda ‘duyusal gelişim’ süreci de insana nazaran çok daha hızlı ilerler. Oysa insanı, diğer canlılardan ayıran tek bir gelişim aşaması vardır ki, hiçbir canlı, bu aşamada insana yetişememiştir. Bu da bilindiği üzere ‘dil gelişimi’ dir. Dil gelişimi sadece insana özgüdür (Öz, 1997) .

Dil gelişimine ilişkin incelemeler çağdaş çocuk psikolojisi araştırmaları arasında en heyecan verici ve yoğun olan çalışmaları oluşturmaktadır. Çünkü, çocuğun dile ilişkin yeteneklerinin gelişimi akıl almaz bir hızla gerçekleşmektedir. Tüm kültürlerdeki çocukların hemen hemen hepsi ilk sözcüklerini ortalama olarak 12-18 ay dolaylarında söylerler. Dört yaşına geldiklerinde çoğunluğu iyi düzenlenmiş cümleler kurarlar, hatta zaman zaman düşüncelerini sürpriz sayılabilecek kadar karmaşık cümlelerle ifade edebilirler.

Dil yeteneğinin gelişimi de, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi, düzenli bir sıra izler. Çocuklar üzerinde yapılan dil gelişimi araştırmaları, konuşmanın ilk öğrenildiği dönemlerde hemen tüm dünya çocuklarının temel aynı gramer kurallarını kullandıklarını ortaya koymuştur (Yavuzer, 1999).

Dil gelişimi aşama aşama oluşan bir süreçtir. Ve çocuğun bilişsel düzeyini yansıtmaktadır. Dil belli bir amaca yöneliktir. Oyun çocuğun dil yeteneklerini göstermesi için bir yol özelliği taşır ve oyun yeni kelimelerin öğrenilmesi için iyi bir

yöntemdir. Çocuğa, problemlerine çözüm bulma da ve akranlarıyla ilişkilerinde fırsatlar sağlar. Dil hakkındakileri öğrendikleri zaman çocuklar daha sonra öğrenecekleri yapıların oyun esnasında temelleri atılır (Lindfords, 1991) “Çünkü Vygotsky dili, sosyokültürel dünya ve çocuğun zihinsel gelişimi arasında kritik yere sahip bir köprü olarak görmektedir. Dilin çocuğun bilişsel gelişimi için önemli bir yapıtaşı olduğunu söyler.” (Berk ve Winsler 1995). Diğer bir anlamda dil, dünyayı anlamamızı sözel olarak dile getirme yoludur (Piaget, 2002).

Dünyadaki ebeveyn çocuk ilişkisi modellerinde çok fazla örnekler olmasına rağmen hemen hemen normal gelişen bütün çocuklar aynı oranda dil edinimine sahiptirler. Çocukların dili öğrenme süreçlerinin kendine özgü bir gidişatı vardır ve bu, doğal bir sistematiklik içinde oluşmaktadır. 6-7 yaşına kadar dil edinmemiş çocukların, bu zamandan sonra bir dili öğrenemeyeceklerine dair güçlü kanıtlar bulunmaktadır. 2-6 yaş arasındaki çocuklar dili çok hızlı öğrenirler ve 6 yaşına geldiklerinde dili kullanma becerileri gelişmiş durumda olur. Okul yaşına geldiklerinde çocukların şaşırtıcı dil yetenekleri olduğu gözlenmektedir (Eyol, 2007).

Son yıllarda değişen dünya ve toplum yapısı içinde farklı dilleri ve kültürleri öğrenmek önemli bir olgu haline gelmiştir. Günümüzde artık tek bir dil, bireyler açısından yeterli olmamaktadır. Farklı dilleri öğrenmenin gerekli olduğu bilinen bir gerçektir, buna bağlı olarak bütün gelişim alanları için önemli olan okulöncesi eğitim süreci, yabancı dil eğitimi için de önem teşkil etmektedir. Okulöncesi dönemde yabancı dil eğitiminin çocukların sözel anlatım yetenekleri ve daha farklı gelişim alanlarına katkılarının olduğu kanısı yaygındır.

Avrupa topluluğu çerçevesinde yapılan araştırmalar bireyin yabancı dil öğrenmeye ne kadar erken yaşta başlarsa o oranda dilsel gelişiminin hızlı olacağını göstermektedir. Bu bağlamda üye ülkelerin yurttaşlarına olabildiğince erken yaşta ikinci dil öğretmeleri önerilmektedir. Dolayısıyla ülkemizin de tam üyelik sürecinde erken yaşta yabancı dil öğretimine yönelik bir takım stratejiler geliştirmesi gerekmektedir (Kara, 2004).

İki dile sahip çocuklar için negatif bir durum söz konusu değildir. Onların dil gelişimi de tek dil konuşanlarla aynı gelişimi takip eder (Goodz,1994). “İletişim kurmak için anadili kullanma becerisi gelişen çocuklar, problem çözme becerileri ve ikinci dil öğrenme süreci olarak benzer yollarla gerçekleşir” (Perez ve Guzman, 1996). Küçük çocuklar ikinci dili öğrenirken de, ilk dillerini geliştirirken sahip oldukları bilgileri kullanırlar. ‘Bu çocuklar için ikinci dil edinimi dilin ne olduğunu keşfetme süreci değil, daha ziyade bu dilin ne olduğunu keşfetmektir’ (Tabors, 1997).

İkinci dil öğrenimi ile ilgili araştırmalar 2. Dünya Savaşı’nın sonlarına dayanmaktadır. Zaman geçtikçe, araştırmacılar ikinci dil öğrenmenin karmaşıklığını ve çeşitli bütün boyutlarını kabullenmeye başlamışlardır. Örneğin 1940 ve 1950 li yıllarda ikinci dil öğrenmek geliştirilmek ve korunmak istenilen bir alışkanlık olarak görülüyordu. Bugün ise, yabancı dil öğrenmek sosyal, politik, kültürel, psikolojik, bilişsel ve iletişimsel süreçlerin bütünü haline gelmiştir.

Haznedar’a (2003) göre yabancı dil öğreniminde yaş sınırı altıdır. Erken yaşta yabancı dil öğrenimi çocuklarda soyut düşünme yeteneğini tek dille öğrenim gören çocuklara oranla daha fazla geliştirmekte ve bu nedenle kavram geliştirme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerde öğrenciye üstünlük sağlamaktadır.

Lupan’a (2005) göre çocuklar üç-beş yaşları arasında oldukça meraklı olduklarından özellikle bu dönemde çocuğu seveceği güzel bir dil ile tanıştırmak gerekmektedir. 10 yıl sonra girişilebilecek böyle bir girişim başkalarının otoritesine karşı çıkmaya başladığı zamana denk geleceğinden tam istenen neticeyi verememektedir (Bikçentayev, 2005).

Krashen, Long ve Scarcella (1979), yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlayanlarla, ileri yaşlarda başlayanları kıyaslayarak, yetişkinlerin ve çocukluk döneminden sonra ikinci bir dil öğrenmeye başlayanların, dil öğreniminin ilk aşamalarında biçimbirim ve yapı bilgisi gelişimi açısından daha üst düzeyde performans gösterebildikleri, ancak erken yaşta ikinci bir dil öğrenmeye başlayan

çocukların, uzun vadede her iki grubu da geride bıraktıkları ve özellikle dilin ses bilgisi açısından ana dil kullanıcılarına yakın bir düzeyde dili aksan sorunu olmadan kullanabildikleri genellemesine ulaşmışlardır (Haznedar, 2003).

Yapılan birçok araştırma erken yaşta yabancı dil öğretimini savunmaktadır fakat bu konuda ülkemizde yeterli kaynak bulunmamaktadır. Buna bağlı olarak erken yaşta yabancı dil öğreniminin çocukların dil gelişimlerini olumsuz etkilediği konusunda görüşler de ortaya çıkmaktadır. McLaughlin'e göre 'iki dili de sorunsuz bir şekilde akılda tutma, birçok faktöre bağlıdır. Mesela, dilin özellikleri, kültürel baskı, motivasyon, kullanım fırsatına bağlıdır, ama dilin edinim yaşına bağlı değildir. Şu da bir gerçek ki iki dilli çocuklar bu dillerin bir tanesini daha iyi biliyorlar, iki dil de aynı düzeyde olmuyor. İki dilin dengeli bir şekilde kullanılması, eşit olması çok sık rastlanan bir durum olmuyor. Çocukların içinde bulundukları toplum ve her iki dilin de bu toplum içinde nasıl görüldüğü de çok önemlidir. Çocuklar bu değer algılarına göre iki dili de kullanmaya devam edeceklerdir. Çocuklar okula gitmeleriyle birlikte anadillerini kullanma yeterliklerini kaybedeceklerdir. Görüldüğü gibi bu durumla ilgili farklı görüşler de bulunmaktadır.

1.2. Dil Nedir?

Tokol (1996), dil gelişimini, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılabilmesi olarak tanımlamış ve dilin, kendine özgü kuralları ve bu kurallar çerçevesinde gelişen bir sistemi olduğunu belirtmiştir.

Dil gelişimi, hem olgunlaşmaya hem de öğrenmeye bağlıdır. İlk ayın sonunda çocuk, her tür sesi çıkaracak bir "olgunlaşma düzeyine" eriştiği halde, çevresel etkilerin ve zihnin diğer öğelerinin gelişmemesi nedeniyle, çocukta dil gelişimi en az birinci yaşın sonunda kendini göstermeye başlar. Dil gelişimi, çocuğun kendisiyle ilgilenildiği oranda artar. Bu da dil gelişiminde yetişkinlerin heveslendirici etkisini gösterir (Binbaşoğlu, 1990).

Dil insana diğer tüm canlılar içerisinde ayrıcalık kazandıran en önemli unsurdur ve tarihi insanlık kadar eskidir. Buna bağlı olarak dilin işleyişi, var oluşu, gelişimi her dönemde bilim adamlarının ilgisini çekmiş, gerek filozoflar, gerek psikologlar gerekse dil bilimciler tarafından çeşitli tanımları yapılmıştır. Dil, günümüze değin, sürekli değişmiş, içinde yeşerdiği toplumun kimliğine göre can bulmuş ve yine o toplumun tüm değişimlerinden etkilenecek yıllar içinde farklılaşarak bize ulaşmıştır (Şengül, 2007).

1.2.1. Dil Gelişim Aşamaları

Dil gelişimi yönünden yaşamın ilk bir yılı prelinguistik dönem, okul öncesi yıllar ise temel dil yeteneklerinin kazanıldığı dönemler olarak tanımlanır. Prelinguistik dönem bebeğin ilk kelimeleri çıkarmadan önce ses ve mimikleri ile iletişim kurduğu dönem olup bu dönemin ilk kelime çıkışı ile bağlantılı olduğu düşünülür (Vithman ve ark. 1985, Bee 1992).

Yeni doğanın temel sesli davranışı olan ağlama, doğumdan sonraki ilk aydan başlayarak farklılaşır, ağrı ve açlık ağlamaları yaşamın ilk haftasında ayırt edilmeye başlar (Lewis, 1982; Graham, 1991). Hayatın ilk 2-3 haftasındaki sesler nitelikleri ve şiddetleri farklı ağlamalardan ibaret değildir. Çocuğun bu ara homurtuyu andıran, esnemeyi ya da iç çekmeyi andıran bir takım sesler çıkardığı da olur. Öksürük, hapşırık ve kusma olaylarına ait sesleri de unutmamak gerekir. Bu seslerin çocuğun nefes alma çabasına bağlanabileceği görüşü ağırlıktadır. Ağlama ve huzursuzluk seslerinin yanı sıra ilk bir ay içinde hoşnutluk sesleri belirmeye başlar. Ağlama şiddet ve sıklığı gelişim içinde giderek azalırken; bebeğin ses kalitesinde ilk bir yılda belirgin değişimler olur (Bell ve Ainsworth 1973). Buna göre bebek doğumdan iki aylık döneme kadar olan zamanda öncelikle refleks ağlamalar ve geğirme, öksürme ve esneme gibi sesler üretir. Bebeğin ağlamasının onu duyan erişkin üzerinde etkisi olmasına karşın, bebek henüz erişkinlerin dikkatini çekmek amacıyla ağlamayı kullanmamaktadır. Bu dönemde ağlama daha çok açlık, soğuk ya da sıkıntı gibi içsel durumlara verilen içgüdüsel bir yanıttır. Yedi haftalıktan küçük bebeklerde açlık ağlamak için en önemli nedenlerden biriyken, gürültü ve ışık ikinci

derecede önemli nedenler arasında sayılabilir. İlk üç ayda karın ağrısı genel ağlama nedenidir. Bebek büyüdükçe baş boyun anatomisi değişmesi ile çıkarılan ses yelpazesi genişler ve konuşma sesine daha yakın rezonansa ses üretimi başlar. 2-5 aylar arasında bebek, konuşma ve iletişim düzeyinde önemli iki davranışı gösterir. Bunlardan biri öncelikle sosyal etkileşimde ortaya çıkan hoşnutluk ifade eden konuşma benzeri seslerdir, ‘gıgıldama’ ya da ‘hoşnutluk sesleri’ olarak bilinir . Diğeri ise gıgıldama ile eş zamanlı ortaya çıkan ‘gülümseme’dir (Karacan, 2000).

4-8 aylardaki diğer dönem Stark tarafından ‘ses oyunu’ dönemi olarak belirtilir. Agulama (Babbling) dönemi olarak da bilinen bu dönemde bebek sesli ve sessiz harfler içeren tek heceler üretir.

İlk yılın ikinci yarısından itibaren görülen "tekrarlayan babbling" sesli ve sessiz harfler içeren aynı hecenin tekrarlanması şeklinde (örn. "bababa", "mamama") olup b, p, t, d, m ve n en sık kullanılan sessizler olarak bildirilmiştir. Ses oyundakine benzer olarak tekrarlayan babbling de bebeğin kendi kendine yapmayı tercih ettiği bir davranıştır (Paul ve ark. 1996).

Yaklaşık 5 aylık iken sessiz harflerin kullanımı ve ses taklidi, 11. ayda ise kelimelerin taklit edilmesi başlar. Taklit etme davranışı bebeğin dil gelişimi ve sosyal becerileri kazanması için önemli bir belirleyicidir. Normal gelişim gösteren bebeklerin ilk anlamlı sözcük çıkarmayı öğrenmeden önce sesi taklit etme becerisine gereksinim duydukları belirtilmekte, sözel taklidin övgü ile karşılanmasının ve model olma davranışlarının ise benzer sesler çıkartılmasını belirgin olarak arttırdığı ileri sürülmektedir (Behrman ve Vaugan, 1987).

İlk kelimeler 8-18 ay arasında ortalama 12. ayda çıkarken, 2. yaş ile çocuğun kelime haznesi 200'e ulaşmaktadır. Öncelikle isimler, sonra fiil, sıfat ve zarfların kullanımı başlar ve tüm bebekler dil gelişim zincirinde fonoloji, sentaks ve semantik halkalarına geçişte aynı sırayı izlerler. Bir başka deyişle çocuklar dili bir düzen içinde öğrenirler (Lewis, 1982).

Dil gelişimindeki bu sıralama değişmezken bu gelişimin hızı fizyolojik ve genetik özellikler, cinsiyet, algısal, bilişsel ve nörolojik gelişim, sosyal çevre ve etkileşim, aile-çocuk arasındaki sözel iletişim düzeyi, sosyoekonomik ve sosyokültürel özellikler gibi etmenlerden etkilenebilmektedir (Lewis, 1982; Paul, 1996).

Bumin (1999), Cirhinlioglu (2001), Güven ve Bal (2000), Oesterreich (1995), Powell ve Simith (1995) ve Richardson'ın (1999) anadili edinimi sürecinde evrensel dili gelişim aşamaları ve özelliklerine ilişkin belirlemeleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir (Peçenek, 2002).

Dil Öncesi Dönem

- Yeni doğmuş üç günlük bir bebek annesini ayırt edebilir.
- İstem dışı sesler çıkarır
- B, p gibi ünsüz sesleri ayırabilir.

1 Aylık

- Seslere tepki verir.
- Cıvıldaama (cooing) sesleri (ku, gu sesleri) baslar.

2 Aylık

- A, o, u ünlü seslerini, s, k, g ünsüz seslerini çıkarmaya baslar.
- A, ı ünlü seslerini ayırt edebilir.

3 Aylık

- Ünlü sesleri uzatarak çıkarmaya baslar.
- Oh, ah, ee, ay, aa gibi seslere benzer seslemler çıkarır.
- Farklı gereksinimleri için farklı ağlama sesler çıkarır.

4 Aylık (Agulama)

- Agulama olarak adlandırılan sesler çıkarır.
- Ağzını ses değişimine göre biçimlendirir.

5 Aylık

- Ba ba, mam ma, da da gibi sesler çıkarır.
- Sesleri taklit etmeye çalışır.

6-9 Aylık Arası

- Uzun ve çeşitli sesler çıkarır.
- Farklı ses perdeleri ve ses yükseltileriyle denemeler yapar.
- Baba, mama gibi iki seslemeli sesler çıkarır.
- Seslemleri yineler ve vurgular.
- Sözel oyunlar oynar.
- Nesnelerin seslerini taklit edebilir ve sözel/sözel olmayan tepkiler verebilir.

9-12 Aylar Arası

- Adımı yineler.
- Basit sözcükleri (anne, baba vb.) söyleyebilir ve anlamlı kullanabilir.
- Basit komutları anlar.
- Hayır sözcüğünü anlar ve yapmakta olduğu etkinliği durdurur.
- Dil saplatma, öksürük gibi doğal sesleri ve hayvan seslerini taklit eder.
- Nesneleri özellikleri ile birleştirir (Kedi-miyav, uçak-gökyüzü vb.).
- Konuşanları izler.
- Yetişkin konuşmasına benzeyen anlaşılmayan söz dizileri üretir.

Tek Sözceli Dönem (12-18) Aylar Arası

12-15 Aylar Arası

- Yaklaşık olarak on sözcük söyleyebilir.
- Basit komutları izleyebilir (Topu al, bana ver).
- Söylenenleri anlar.
- Günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığı nesne ya da hayvan adlarını bilir

15-18 Aylık Arası

- Yaklaşık 20-30 sözcük söyler.
- Yaklaşık 50 sözcük anlar.
- Kısa sözcükleri bir araya getirir.
- İki sözcüklü ifadeler kullanır.
- İlk tümceleri kullanmaya baslar.

Telgraf Dili (12-18 Aylar Arası)

- Yaklaşık 50-100 sözcük söyler.
- Yaklaşık 300 sözcük anlar.
- İki-üç sözcüklü tümceler kurar.
- Başkalarının söylediği sözcükleri yineler.
- Kendi kendine konuşur.
- Şarkı mırıldanır ya da söyler.
- Ben, benimki, o, bu adlarını anlar.
- Ne, nerede, niçin sorularını anlayabilir ve kullanabilir.
- Okul Öncesi Dönem / Erken Çocukluk (2-6 Yaş Arası)
- Tümce niteliğinde tek sözcük kullanabilir (Git, gel, otur)
- Devinim ve eylem bildiren resimleri adlandırabilir (Yemek, uyumak).
- İki farklı sözcüğü (sıfat + ad, eylem + ad) birleştirebilir (Anne gel).
- Sözcükleri çoğul olarak kullanabilir.

- Şimdiki zaman ve geçmiş zaman eklerini kullanabilir.
- Nerede, kim, kimin sorularını yanıtlar.
- İşlevleri tanımlandığında nesneleri adlandırır (Neyin üstüne oturdunuz?, Ne ile yemek yeriz?).
- Adını ve soyadını söyleyebilir.
- Kısa ve basit şarkıları söyleyebilir.
- Yeni duyduğu sözcükleri yineleyebilir.
- Birden üçe kadar sayabilir.

(37-48 Ay / 3-4 Yaş Arası)

- Günlük yaşamda kullanılan içmek, açmak, uyumak gibi eylemleri gösteren resimleri adlandırabilir.
- Özellikleri belirtilen nesneleri getirebilir (Masanın üzerinde duran kırmızı kalemi bana getirir misin?).
- İki eylemi içeren komutlara uyabilir (Buraya gel ve otur).
- İki ayrı nesneli eylem gerektiren komutları yerine getirebilir (Kursun kalemi al ve kalem kutusuna koy).
- 900' e yakın sözcüğü anlayabilir.
- Geçmiş, gelecek ve şimdiki zaman eklerini doğru ve yerinde kullanabilir.
- Adıl kullanarak kendini ifade edebilir (Ben uyumak istiyorum).
- Zaman belirteçlerini (şimdi, yakında, sonra vb.) anlar.
- Kim, nerde, ne, neden sorularını sorar.
- Çoğul eklerini yerinde ve doğru kullanır.
- Çevresindeki nesneleri tanır ve bunların adlarını söyleyebilir.
- Nesnelerin işlevlerini tanımlayabilir (Bardakta süt içilir).
- Nesnelerin işlevlerine ve özelliklerine göre benzer ve farklı yönlerini söyleyebilir.
- Ses tonunu ve hızını ayarlayarak konuşabilir.
- Yaptığı resmi anlatabilir.
- Kendi kendine konuşur ve çok soru sorar.

- Oluş sırasına göre iki olayı anlatır.
- Altı sözcük içeren bir tümceyi söyledikten sonra yineleyebilir.
- Bir öyküyü oluşturup anlatabilir.
- Var olmayan bir olayı gerçekmiş gibi anlatabilir.
- Olaylar arasında bir bağlantı kurarak bir olayı anlatabilir. Gereksinimlerini, düşüncelerini ve sorularını içeren sözcükler üretebilir.
- Üç-beş sözcük içeren tümceler kurarak konuşur (Büyük bir köpek var).
- Konuşmasının %75-80'i anlaşılabilir.
- Kısa öyküleri dikkatle dinler.
- Aynı öyküleri dinlemekten hoşlanır.
- Genel renk adlarını bilir ve ayırt edebilir.
- İstendiğinde üç rengi adlandırabilir.

(49-60 Ay / 4-5 Yaş Arası)

- Neden, nasıl, nerede, kim, ne zaman sorularını sıklıkla sorar ve bu soruların açıklanmasını ister.
- Sayı, boyut, ağırlık, renk, uzaklık, zaman, yer gibi temel kavramları anlayabilir.
- Karmaşık tümceler kurarak konuşur.
- Düzgün ve tüm tümceleri kurarak konuşur.
- Düzgün ve tam tümceler kurabilir.
- Yedi sözcükten oluşan tümceler kurabilir.
- Anlamsız ve argo sözcükler kullanır.
- Adını, adresini ve telefon numarasını öğrenebilir.
- Dinleyicinin anlama düzeyine göre dilini ayarlar.
- Kitaplarda sıkça yinelenen sözcükleri tanıyabilir.
- Temel renkleri (altı-sekiz renk) adlarını sayar.
- Birbirleriyle bağlantısı olmayan iki komutu yerine getirir (sütünü masa koy ve montunu giy).
- Resimleri mantıklı bir biçimde açıklayabilir.

- Üç-dört dizelik şarkıları tek basına söyleyebilir.
- Geçmiş, şimdiki ve gelecek zamanları doğru kullanabilir.
- 14 tane değişik nesne resminden 14 tanesinin adını söyleyebilir.
- Yakın zamanda yaşanmış olayları anlatıp olaylar arasında ilişki kurabilir.
- Sözcüklerin anlamlarını sorar.
- Gerçekleri düşlerle karıştırıp öyküler anlatır.
- Konuşmalarında bebeksi ifadeler yer vermez ve daha az konuşur.
- Karşılaştırmaları anlar (Güzel, daha güzel, en güzel).
- Karşıtlamaları anlar (Sıcak-soğuk).
- Üretken söz dağarcığı yaklaşık 1500 sözcük içerir.

(62-72 Ay / 5-6 Yaş Arası)

- Yaklaşık 10.000 sözcüğü anlar.
- Yaklaşık 2500 sözcük kullanır.
- Altı-sekiz sözcük içeren tümceler kurabilir ve yineleyebilir.
- Tartışmaktan ve görüşlerini bildirmekten hoşlanır.
- Ana-ara renkleri bilir ve adlandırır.
- Geometrik biçimleri adlandırır.
- Adını ve soyadını söyleyebilir.
- Aile bireylerinin adlarını söyleyebilir.
- Ülkesinin adını söyleyebilir.
- Adresleri ve telefon numaralarını ezberleyebilir.
- Öyküleri anımsayabilir ve yineleyebilir.
- Öyküleri üretir ve bunları anlatır.
- Öykülerin, başı, ortası ve sonu olduğunu anlar.
- Bilmece ve fıkralardan hoşlanır.
- Harfleri yazabilir; kimi harfleri ve sayıları ayırt edebilir.
- Karşılaştırma kavramlarını anlayabilir ve kullanabilir.
- Nesnelerin boyutlarını tanımlayabilir.
- Azlık, çokluk ve eşitlik kavramlarını anlayabilir ve kullanabilir.

- Ulamları (hayvan, oyuncak, vb.) ayırt edebilir.
- Zaman kavramını anlama ve kullanmada yetkinleşir. Haftanın günlerini anlamaya baslar.
- Söz dağarcığı durmaksızın çoğalır.
- Yön kavramı gelişir. Sağ-sol farklarını anlamaya baslar.
- Somut sözcükleri yapılarına, özelliklerine (renk, biçim) ve işlevlerine göre daha ayrıntılı olarak anlatabilir.
- Soyut sözcüklerin anlamlarını sorar.
- Günlük yaşamını anlatabilir.
- Yer ve devinim tanımlayabilir.
- Niçin sorusunu açıklayarak tanımlayabilir (Topçuoğlu, 2006).

1.2.2. Dil Gelişimi ile İlgili Kuramlar

1.2.2.1. Davranışçı Kuram:

Davranışçı kuramcılara göre dil, öğrenilen diğer davranışların bir alt kümesidir. Anlam ve sözcük, sözcük ve ses birim, anlatı ve cevap arasındaki bağlantıların bir bütünü olan dil, bir uyarıcı ve tepki arasındaki ilişki sonucu öğrenilir. Bu açıdan bakıldığında dil, edimsel koşullanma olarak adlandırılan, dil öğrenme sürecinde bir bütündür (James,1990).

Skinner'e göre çocukların sözel davranışları, çevrelerindeki başka kişilerce seçici olarak ödüllendirildiği için çocuklar dili öğrenirler. Dil, çevresel uyarıma cevap olarak gelişir. "Davranışçılar dili diğer becerilerden farklı olarak düşünmezler ve bu nedenle biyolojik hazır olma ve gözlenemeyen süreçleri yansıtan kazanım açıklamalarını reddederler" (Dönmez, 1998).

Bu kuram dil kazanımında bebeğin konuşanları taklit etmesi ve erişkinlerin ödüllendirmelerle bebeğin çıkardığı sesleri desteklemeleri üzerinde durur. Bebeklikteki dil davranışlarının biçimlendirilmesinde ve bebeğin taklit etmesi için

dilin model almada toplumsal çevrenin etkisi vurgulanmaktadır (Gander ve Gandier, 1995).

1.2.2.2.Biyolojik kuram:

Bu kuramda, bebeğin dil öğrenimine bir şekilde programlanmış olduğu açıklanır. Aynı zamanda, bu kuramda beyin gelişiminin önemi üzerinde durulur, dilin öğrenilmesinde kritik dönemler bulunduğu işaret edilir. Genel bilişsel gelişim ve olgunlaşmanın dil kazanımındaki en önemli faktör olduğu üzerinde durulur.

1.2.2.3. Sosyal etkileşim kuramı:

Sosyal etkileşim kuramında dilin öğrenildiği sosyal ve kültürel ortamdan etkilendiği belirtilir (Edgcumbe, 1981; Whitehead, 1990).

McLean'in (1990) yaptığı derlemede, Skinner ve yandaşları davranışçı analitik yaklaşımları ile dilin çevreden gelen uyaran ve deneyimlerle kazanıldığı üzerinde durulurken; Chomsky ve onun görüşünü destekleyenler ise dil kazanımının biyolojik, nörolojik gelişime dayalı bir süreç ile gerçekleştiğini ve tek tip olduğunu, dilin öğrenildiği çevrenin özelliklerinden bağımsız olduğunu savunmuşlardır. 1970'li yılların başlarındaki bu kutuplaşma, etkileşime önem veren, bebek ve ona bakan kişi arasındaki sosyal ilişkiye odaklanılan gözleme dayalı çalışmalar ile yumuşamış ve bu tür çalışmalara ağırlık verilmeye başlanmıştır (McLean, 1990).

1.2.3. İkinci Dil Edinimi

İki dillilik, ana dilinden başka, öğrenilmiş ya da edinilmiş herhangi bir dildir (Tabors, 1997). Bu doğrultuda, ikinci dil edinimi, ana dilden başka bir dilin öğrenilerek ya da doğal bir çevrede yaşayarak, konuşarak kazanılması demektir. İkinci dil edinimi, en az bilgi düzeyinden ikinci dil iletişimde yeterli düzeyine ulaşan, süreklilik gösteren, kısmen tahmin edilebilir ve sıralı dil gelişim evreleriyle gelişen bir süreçtir. Bu evreler gelişim hızında ve süresinde öğrenenin bireysel

farklılıklarından kaynaklanan girdi miktarı, kalitesi, kazanım yaşı, bağlam ve güdülenme derecesine göre değişkenlik gösterir (Sevinç, 2003).

Anaokullarında ve ilkokulda yabancı dil öğretimine karşı çıkanların çoğu, çocuğun erken yaşta yalnızca bir dil öğrenmesi gerektiğini, aksi takdirde dilleri birbirine karıştıracaklarını ve ömür boyu anadilinde yetkin olamayacağını öne sürerler. Oysaki iki dillilik ve üç dillilik üzerine yapılan araştırmalar bu savları çürütecek niteliktedir (Eyol, 2007).

İki ya da çok dilliliğin olumsuz yanlarının çoğu zaman telafi edilebilmekte olduğu, örneğin, dildeki karışmaların belirli bir süre sonunda iyice azalıp yok olduğu, bununla birlikte iki ya da çok dilliliğin beraberinde pek çok yarar getirdiği unutulmamalıdır. Bialystok (2001) aynı anda ya da ardıl olarak iki dil öğrenen çocukların, tek dilli çocuklardan bilişsel ve dilsel farklılıklarını şöyle açıklar: “İki dilli çocuklar farklı bilişsel dünyalarda hareket ederler; ayrı bilişsel ortamları hissederler; değişik araçları kullanarak iletişimde bulunmaya çabalarlar ve farklı soyut boyutlara karşı duyarlılıklarını korurlar” (Eyol, 2007).

Bilim insanları iki dillilik konusuna farklı açılardan yaklaştıkları için iki dilliliğin herkesçe kabul gören kesin bir tanımı bulunmamaktadır. Bloomfield’in (1933) her iki dilde de anadil düzeyinde dil yetisi ve akıcılık olarak nitelendirdiği iki dillilik, Grosjean (1989)’a göre gereksinimler doğrultusunda her iki dili de işlevsel olarak kullanabilmektir. Öte yandan Dopke (1992), üretici iki dilliler ve algılayıcı iki dilliler arasında bir ayrıma giderek, ikincisine daha sık rastlandığını belirtir. Riley (1997)’ e göre ise, “iki dilli çocuklar, değişen oranlarda, iki kültürü ve toplumsal kimliği edinip özümsemişler ya da ikisindeki öğelerden alarak yeni bir kültür ve kimlik oluşturmuşlardır”.

1.2.4. İkinci Dil Edinimi Kuramları

İkinci dil edinimini ya da öğrenimini açıklamaya çalışan kuramlar doğal olarak ana dilin edinimi kurallarından etkilenmektedir. Ana dil ve ikinci- yabancı dili öğrenme arasındaki benzer ve farklı yönler ortaya konur (Şengül, 2007).

İkinci dil edinimi, ana dilinden başka bir dilin konuşulduğu bir ülkede yaşamının bir sonucu olarak, ikinci dilin doğallıkla., eşzamanlı yada sıralı edinimini içerir (Tabors, 1997).

İkinci dil öğrenimi, ana dili ediniminden sonra herhangi bir dili herhangi bir seviyede öğrenme sürecini tanımlamak için kullanılan genel bir terimdir (Cook,1996; Ellis, 1999; Gass ve Selinker, 2001; Mitchell ve Myles, 1999).

1.2.4.1.Davranışçı Yaklaşım

Davranışçılığa göre, tüm öğrenimler aynı süreçlerle gerçekleşir. Ana dili edinimi alışkanlıklara bağlı bir kazanımdır; olumlu yönde pekiştirilen uyarı ve tepkilerin tekrarlanmasıyla kazanılır. Bu bağlamda, yabancı dili/ikinci dil öğrenimi taklit, tekrarlama ve uygulama sonucu gerçekleşir (Spada, 1999).

1.2.4.2.Etkileşimci Yaklaşım

Etkileşim kuramına göre, ikinci dil edinimi karşılıklı konuşarak bir etkileşim sonucu ile gerçekleşir. İkinci dil edinimi için anlaşılabilir bir girdi gerekir. İkinci dil öğrenen dilsel biçimlerin sadeleştirilmesi yerine, doğal yolla biriyle konuşarak etkileşime gerek duyar. Doğal konuşanlar, konuşmalarını öğrenen konuşmacıya göre biçimlendirirler. Karşılıklı konuşma esnasında yapılan etkileşimsel değişiklikler anlaşılabilir girdi sağlar; anlaşılabilir girdi, dil edinimini mümkün kılar (Long, 1985).

Vygotsky'ye göre, bütün bilişsel gelişimler, bireyler arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Vygotsky'nin -Yakın Çevre Gelişim- Alanı kavramı

ikinci dil öğreniminde ele alınır; ikinci dil öğrenen birey ile ileri düzeydeki konuşan arasında süregelen etkileşiminin öğrenen kişinin dil edinimine katkıda bulunduğu düşünülür. Böylece, ileri düzeyde konuşan bir kişi, ikinci dili öğrenen kişinin konuşulanı anlaması ve üretmesi için destekleyici olabilir ve bu öğrenen kişinin dil edinimini düzeyini ilerletir (Lightbown ve Spada, 1999).

1.2.4.3.Cummins’in Kişilerarası Kullanılan Temel Dil-Bilişsel Akademik Ortamda Kullanılan Dil Kuramı

Cummins yaptığı çalışmalar sonunda kuramını geliştirerek ikinci dil kazanımının devamlılık gösterdiğini ve dil gelişiminin dilsel bağlamda bilişsel gerekliliğe bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bilişsel gereklilik kavramlara aşina olma ve güdülenme gibi içsel etkenlere ve kavramların soyut olması ve karmaşıklık gibi dışsal etkenlere bağlıdır. Cummins (1991) öğrenme durumunu tanımlarken bağlamsal veya bağlam dışı oluşunu sadece dilsel olmayan ipuçlarının var olup olmadıkları üzerinde durmaktadır (Cummins, 1991).

1.2.4.4.Krashen’in İkinci Dil Kazanım Kuramı

1.2.4.4.1. Doğal Sıra İzleyen Varsayım

Doğal sıra izleyen varsayım ‘dilbilgisi yapısının tahmin edilebilir sırada’ işlendiğine dikkati çeker (Dulay&Burt 1974; Fathman 1975; Makino 1980; akt: Krashen 1981). Başka bir deyişle, öğrenenin ana dilinden bağımsız olarak belirli bir dilde, bazı dilbilgisi yapıları daha erken bazılarında ise daha geç kazanılmaktadır. Bu sıralama aynı zamanda öğrenenin yaşından ve öğrenme koşullarından bağımsız olmaktadır (Sevinç,2008). Krashen bu gerçeği Chomsky’nin Dil Kazanım Mekanizmasının bir fonksiyonuna benzetmektedir. Başka bir deyişle, bu süreç yeni dilin kurallarının dilin üretim sürecinde bilinçdışı olarak belirlenmesi ve düzenlenmesi işlemlerini kapsamaktadır (Sevinç, 2008).

Krashen buradan yola çıkarak dilbilgisi yapılarının bu doğal sırayı izleyen dil

öğretim programlarının hazırlanması sonucu çıkarılmaması gerektiğine dikkati çekmiştir. Bu varsayımın sadece ikinci bir dil kazanımını açıklayacak bir rehber niteliğinde olduğunu vurgulamıştır. Öğrencinin bu “doğal sırayı izleyen” ilerleme ve atılımlarda bulunması ikinci bir dilde alacağı ‘girdi+1’ yani sahip olduğu dil becerilerinin bir adım ilerisinde olmasına bağlıdır (Sevinç, 2007).

1.2.4.4.2 Girdi Varsayımı

Girdi varsayımı “dil kazanımı sürecinde olan bireyin zamanla nasıl yeterli kazandığını” açıklar. Girdi varsayımı “öğrenim” le ilgili olmayıp “kazanım” sürecinde bireyin alacağı “anlaşılabilir girdi” ile etkileşimi temel almaktadır. Bu “girdi” iletisi dil öğrenenin bilgi düzeyinden bir nebze artı bilgiyi veya beceriyi içermelidir. (Krashen 1981). Bu yaklaşım Vygotsky’nin (1978) ‘Yakınsak Gelişim Bölgesine’ paralellik göstermektedir. Bu girdi sağlandığında dil içselleştirilecek ve kazanım gerçekleşecektir. Öğrenme aktif bir süreç olduğu için verilen girdi öğrenenin ilgisini çeken ve gereksinim sağlayan nitelikte olmalıdır. Bu doğrultuda birçok durumlarda öğretmenin hazırladığı programlar, uygulamada farklı olmakta ve öğrenciler tarafından farklı kazanımlara yol açmaktadır (Sevinç, 2008).

1.2.4.4.3. Monitör Varsayımı

Monitör varsayımı dil öğreniminde bilinçli olarak kullanılan stratejilerle ikinci dilde bilinçdışı söylemlerle dili parçalara ayırmadan akıcı bir şekilde konuşmanın birbirleriyle benzerlik ve farklılık özelliklerinden ortaya çıkmıştır. Dili bilinçli olarak öğrenmeye çalışan bir kişi dilin yapısını analiz ederek cümlelerin doğruluğuna önem verir, kullandığı forma dikkat eder, adeta bir sınavdaymış gibi hata yapmamaya özen göstererek kuralların doğrultusunda dil davranışı gösterir. Krashen, bu bilinçli işlemlere ‘monitör’ adı vermiştir (Sevinç, 2008).

Monitörler farklı bireyler tarafından farklı şekillerde ve farklı düzeylerde kullanılmaya açıktır. Bilinçli dil öğrenimi kelime listeleri, dilbilgisi kuralları ve alıştırmaları ile kolaylaştırılabilir. Monitör kullanımında hatırlamanın büyük bir rolü

olmasından dolayı genç bireylerde bir avantaj (öncelik) sağlayabilir. Bu stratejinin çok sık kullanılması hata yapma kaygısına yol açarak bireylerin akıcı şekilde konuşmalarını engeller. Diğer yanda, monitör stratejisini az kullananlara, dili bilinçli şekilde öğrenmeyenler veya söz konusu dil hakkında bilgi sahibi olmaya gayret etmeyenler arasında rastlanmaktadır. Bu kişiler hata düzeltmeye karşı duyarlı olmayıp pratik dil kullanımını doğaçlama olarak gerçekleştirerek doğru şekilde konuşmaya erişirler. Dil kazanım sürecinde ortaya çıkan kuralların oluşumlarını anlamaya çalışırken yapılan hataları gelişimsel açıdan ele almak gerekir. Öğrenenlerin hatalarını inceleyerek ana dilinden ikinci dil kazanımına geçiş doğrultusunda yapılan işlemler hakkında bilgilenmemiz mümkün olabilir. Krashen, ana dili kazanımında yapılan hatalar olduğu gibi ikinci dil kazanımında da hataların yapılabileceğini öne sürer. Bu hataların üzerinde durulmamasını bunların doğal öğrenme basamakları olarak kabul edilmesini ancak öğrencilere hatasız ikinci dil modellerinin sunulmasını önerir (Sevinç, 2008). Monitörün aşırı kullanımı, akıcı bir dil davranışına engel oluşturarak iletişimi yavaşlatacak böylece akıcılığı da etkileyecektir. Ancak yazılı dilde ve planlanmış konuşma durumlarında monitör kullanımı ikinci dilde kazanım veya öğrenme ayrımı yapılmadan optimal davranış gerektirdiği için özel dikkat gerektirir (Sevinç, 2008).

1.2.4.4 Eşik Düzey Hipotezi

Eşik düzey hipotezi aslında iki dillilik ve zihinsel gelişim konularında yapılan eski ve yeni araştırmaların sonuçları arasındaki tezatları ortadan kaldırmak amacıyla gerçekleştiren bir çaba sonucunda oluşmuştur. Yapılan araştırmalarda çocukluk yaşında iki dilin kullanılması zihinsel gelişimi hızlandıracak sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum özellikle "katkı sağlayan iki dillilik" söz konusu olduğunda geçerlidir. İleri seviyede iki dillilikten kastedilen, iki dilli çocuğun birinci dilinin ya daha baskın ya da daha prestijli bir dil olması durumudur. Böyle durumlarda daha önceden varsayıldığı gibi çocuğun ikinci dilinin birinci dilini bastırması yerine, ikinci dildeki becerilerinin de okul başarısına eklenmesi söz konusu olmaktadır. Başka bir ifadeyle, iki dilli çocuk bilgi dağarcığını, potansiyelini ikinci bir dil ile genişletmektedir. Bunun aksini gösteren "olumsuz" sonuçlar azınlık çocuklarına

uygulanan iki dilli ders programları üzerinde yapılan araştırmalardan ortaya çıkmaktadır. Bu tür programlarda çocukların birinci dillerinin yerini yavaş yavaş daha baskın olan ikinci bir dil almaktadır (Şengül, 2007).

Başka bir ifadeyle, Eşik Düzey Varsayımı'nda iki dilliliğin çocuğun zihinsel gelişimine olumlu bir etkisi olabilmesi için önce birinci dilde yeterli bir beceri seviyesine ulaşmak zorunluluğu vardır. Çünkü iki dilli çocuk her iki dilde de sadece kısıtlı becerilere sahip olursa çevresiyle olan algılayıcı ve üretici iletişimi kısır kalacaktır (Şengül, 2007).

1.2.5. Çocuklarda İkinci Dil Öğrenimi

Çocuklarda yabancı dili / ikinci dili öğrenme ya da edinme olgusunu açıklama çalışmaları, çoğunlukla anadili edinimine ilişkin yorumlar doğrultusunda ve ikinci dil öğrenimine ilişkin kuramsal yaklaşımlarla, anadili ikinci dil / yabancı dil öğrenme süreçlerinin karşılaştırılmasına dayanır (Topçuoğlu, 2006).

Çocuk, anadili ediniminde dilden anlamlara ulaşmaz, anlamlardan dile ulaşır. Çocuk, dilin sözcüklerini, anladığı durumlara ve daha önce edindiği bilgilere dayanarak öğrenir. Önce anlam ögesini, sonra sözcüğü öğrenir. Aile ve çocuk arasında iletişim, çocuk dili edinmeden önce başlar. İşlevsel bir iletişim dizgesi dil ediniminde önkoşul olarak önemli bir yer tutar. Oysa kurumsal eğitim ortamında dilden anlamlara ulaşılır (Cilibert, 1996).

Edmondson (1999), çocukların ikinci dil öğrenmelerinde, yaş değişkenini araştıran kitlesel düzen ve deneysel strateji çalışmalarından elde edilen sonuçlara ilişkin bir özet yapar. Bu sonuçlara aşağıda yer verilmiştir:

1. Aynı koşullarda çocuklar biçimbilimsel, sözdizimsel yapıları ve sözcükleri, ergen ve yetişkinlerden daha geç öğrenmektedir. Bununla birlikte en üst öğrenme düzeyine çocuklar ulaşabilmektedir.

2. Kimi çalışmalar, biçimbilim ve sözdizimini öğrenmede kritik bir dönemin var olduğunu doğrulamaktadır.
3. İkinci dile çocukluk ve ergenlik dönemlerinde tanışanlar söyleyiş, vurgu ve tonlama becerilerinde daha etkin olabilmektedirler.
4. En yüksek erişim düzeyiyle bağlantı kurulduğunda ikinci dil öğrenmede erken başlangıç daha iyi sonuç verebilmektedir.
5. Bu sonuç sözel üretimde kritik dönem dönencesini desteklemektedir. Çocukların ikinci dil / yabancı dili nasıl öğrendikleri, sürece ilişkin değişkenler nedeniyle tam olarak aydınlatılamamakla birlikte, çocukların dil öğreniminde çeşitli hazır oluşluk özelliklerine sahip oldukları konusunda görüş birliği sağlanmıştır.

Özellikle yaşa bağlı ikinci dil / yabancı dil öğrenimi araştırmaları, küçük çocukların dil öğrenmelerine ilişkin sinirsel, bilişsel, ruhsal ve toplumsal özelliklerin belirlemede etkili olmuştur (Topçuoğlu, 2006).

Sinirsel Özellik, Çocukların beyni sinirsel-fizyolojik olgunluğa erişene değin, sinirsel esnekliği sahiptir. Beynin konuşma bölgesindeki sinirsel esneklik, çocuklara ikinci dilin sesbilgisel öğelerine ilişkin özelliklerin tam bir yetkinlikle edinilmesini sağlar. Çocuklar ilişkili oldukları ikinci dilin yalnız seslerini değil, vurgu ve tonlamalarını da tam bir yetkinlikle sözel üretimlerine yansıtırlar. Yarıküreler arasındaki görev ayrımı yaklaşık 10 yaşında tamamlanır, bu süreçte sağ yarıküre sol yarıkürenin işlevlerini üstlenebilir. Bu durum, dillerin öğrenilmesini kolaylaştıran bütünsel bir etkinliğin karşılıklı bir biçimde desteklenmesi olarak değerlendirilir.

Yaşamın ilk 10 yılını içeren sinirsel değişimler kritik dönemde gerçekleşir. Bu dönemde insan beyni bir ya da birden çok dili öğrenmeye hazırdır (Edmondson, 1999; Ellis, 1994; Lighbown ve Spada, 1999; Pichiassi, 1999; Tokuhoma-Espinosa, 2001, akt: Peçenek, 2002). Kritik dönem sonrasında dillerin biçimsel olarak ve doğal olmayan bir yetkinlikle öğrenilmesi söz konusudur.

Toplumsal-Ruhbilimsel (Social-Psycological) Özellik, Kritik dönem sonrasında küçük çocuklar dil edinimi için uygun toplumsal-ruhbilimsel koşullardan yararlanırlar (Taylor, 1990):

1. Çocukların güçlü bir iletişim gereksinimi vardır.
2. Edindikleri dil çocukların temel iletişim araçlarıdır.
3. Çocuklar zamanlarının çoğunu konuşarak geçirirler.
4. Çocuklar kolaylıkla kendi konuşma modelini belirlerler.
5. Çocukların taklit becerileri vardır.
6. Çocuklar doğru olmayan sözceleri kullanma girişimlerinde engellenmezler.
7. Aile bireyleri çocukların ‘sevimli dil yanlışlarını’ görmezden gelirler, üstelik bunlardan hoşlanırlar.
8. Yetişkinler kendi konuşmalarını çocukların konuşmalarına uydururlar.
9. Konuşmalar somut bir biçimde ve içinde bulunan bağlama ilişkin olarak yapılır.
10. Dil ve dünyaya ilişkin bilgi edinmek çocukların temel etkinlikleri arasındadır.

Çocuklar yabancı dil öğretiminde de söz konusu koşullardan yararlanılabileceğini öne süren Taylor’a (1999) göre, kritik dönemde, hangi dil ya da kaç dil olursa olsun dil(ler) biçimsel olmayan bir yolla ve doğal yetkinlikle kazanılır. Bilişsel Özellik, Çocuklarda öğrenme, doğrudan ve otomatik bir biçimde gerçekleşir. Bilişsel özellikleri gereği, çocuklar öğrenmelerinin bilincinde değildirler. Henüz üst bilişsel yetileri edinmemişlerdir. Bilincin ket vurucu denetimi daha azdır. Bu bağlamda çocuklar başka bir dile açıktırlar. Başka bir deyişle, tam olarak oluşmamış toplumsal kimliği, toplumsal etmenlerden ve baskılardan uzak, önyargısız yaklaşımı, çocuğu yabancı kültüre, yabancı dile, yabancı ses ve yapılara daha açık kılmaktadır. Oysa ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde, Krashen’in duyuşsal süzgeç olarak adlandırdığı, dil girdisinin algılamalı girdiye dönüşmesinin önüne geçen zihinsel ve ruhsal ‘engel’ artarak dil öğreniminde olumsuz bir yön oluşturur (Edmondson, 1999; Ellis, 1994; Johnson ve Johnson, 1998; Pichiassi, 1999).

Erken yaşta yabancı dil / ikinci dil öğrenimi,

1. Zihinsel gelişimi olumlu yönde etkiler.

2. Çocuğun bellek gelişiminde katkı sağlar.
3. Düşünme esnekliği, dil duyarlılığı ve dinleme yatkınlığı verir.
4. Çocuğun anadilini anlamasını sağlar.
5. Çocuğa başkalarıyla iletişim kurma olanağı tanır.
6. Başka kültürlerin kapılarını aralar.
7. Gelecekteki eğitim ve iş yaşamına katkı sağlar (Center for Applied Linguistics, 2001)

1.2.5.1. Küçük Çocuklarda İkinci Dil Öğrenimi

Küçük çocuklar gelişim özellikleri doğrultusunda şu dilsel nitelikleri taşırlar (Moon, 2000; Scott, Ytreberg, 1990; MEB Okul Öncesi Eğitim Programı Öğretmen Kılavuz Kitabı-1, 2006; Brumfit, 1995).

Dili yaratıcı bir biçimde kullanırlar. Daha önce öğrendikleri kuralları ve dildeki öğeleri kullanarak yeni anlatımlar üretirler. Moon (2000), “sap” sözcüğünü bilmeyen bir çocuğun “çiçeğin sopası” tamlamasını ürettiğini örnek olarak vermiştir.

Anlama odaklanırlar; günlük yaşantılarından bildiklerine ve duruma göre anlam çıkarırlar. Böylece, bir kere bir durumu kavrayınca sözcüklerle anlamları eşleştirebilirler. Bu süreç dili öğrenirken çok yararlıdır. Drama, proje çalışmaları, öykü anlatımı ve iletişimsel oyunlar çocukların anlama odaklanma özelliklerini en iyi şekilde ortaya çıkaracak etkinliklerdendir. Etkinlikler mümkün olduğunca oyuna dayalı olarak düzenlenmelidir. Dilin çocuklarca doğru kullanımının arzulanması doğaldır; ancak, çocukların anlama odaklanmaya ilişkin doğal güdülerinin dikkate alınması gerekir. Çocuklar anlamı kavradıktan sonra doğru kullanım gündeme getirilebilir. Yabancı dil öğrenen çocuklar, genelde “Geçmiş olsun”, “Hoş geldin” gibi bütünlüklü ve kısa kalıpları kolaylıkla öğrenirler. Zamanla bu ifadeleri bölerek ve başka öğelerle birleştirerek yeni tümceler kurarlar. Bu da dilde ilerlemenin bir işareti olarak yorumlanır. Küçük çocuklara başlangıç noktası olarak kalıpları öğretmek, bunu yaparken de elverdiğince şarkı, şiir, drama ya da sınıfta tekrarlanan

etkinlikleri kullanmak yararlı olacaktır. Yine de, öğretmenler, öğrencilerin yapılarda sıkça tekrar eden öğeleri fark etmelerine yönelik bilinç artırıcı etkinlikler düzenleyebilirlerse ve öğrencileri bu yapıları başka öğelerle kullanmaya özendirilebilirlerse önemli bir adım daha atmalarına yardımcı olmuş olurlar. Çocuklar, sınırlı dil yetilerine karşın öğrenmeye, konuşmaya ve düşüncelerini ifade etmeye daha isteklidirler. Beş ila on yaş arasındaki çocuklar, aksine yönlendirilmedikleri sürece başkalarının önünde konuşmaktan çekinmezler, çoğu zaman çekingenlik ergenliğe girildiğinde bas gösterir. Küçük çocukların sergilediği dile ve dili öğrenmeye olan bu yaklaşımları dil öğretiminin planlanmasından uygulama ve değerlendirme aşamasına dek dikkate alınmalıdır (Eyol, 2007) .

Yabancı dil öğrenmek için en uygun yaşın hangisi olduğuna dair farklı yaklaşımlar vardır; ancak, pek çok araştırmacı buna ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olacağını, uygun şartlar sağlandığında iki dilliliğin edinilebileceğini belirtmişlerdir (Eyol, 2007).

Fröhlich-Ward (1997), çocukların yabancı dil öğrenmeleri için en uygun zamanın, bir topluluk içinde öğrenmenin gerektirdiği toplumsal kuralları anlayabilecekleri düzeye geldikleri yaş olduğunu belirtir ve bunun Avrupa toplumunda genel olarak beş yaş olduğunu söyler. Çocuklara yabancı dil öğretiminden bahsederken grup içinde öğrenmenin çocuklar için çok önemli olduğu unutulmamalıdır. Fröhlich-Ward, küçük çocukların öğrenmesi için en önde gelen etmenin öğretmen olduğunu savunur; öğrencilerle iletişim kurabilmenin içgüdüsel bir davranış olduğunu, bazı kişilerin isteseler de bunu başaramadıklarını belirtir. Öteki etmenler olan öğretmenlik deneyimi ve öğretme becerisi ise sonra kazanılabilir niteliklerdir. Hawkins (2001)'e göre de öğretmenler, pedagoji ve dil öğretim alanındaki temel bilgilere ek olarak çocukları dinlemeyi ve çocuklarla konuşmayı bilmelidirler. Ancak unutulmamalıdır ki öğretmenliğin en güzel tarafı öğrenmektir ve öğretmenlerin en iyi öğrencileri de öğrencilerdir (Crandall, 2001). Öğretmenler, öğrencileri sayesinde kendi alanlarında her geçen yıl daha da yetkinleşeceklerdir.

En küçük yaştaki yabancı dil öğrencisi bile beraberinde anadilde belirli düzeyde bir yetkinlik getirir. Ayrıca, çocuklar doğumlarından itibaren her geçen gün kavramları öğrenme yolunda asama kaydederek. Küçük çocuklara yabancı dil öğreten öğretmene burada düşen görev, çocukların anadillerindeki bilgi ve becerilerini yabancı dil öğrenim sürecinde mümkün olduğunca devreye sokmalarını sağlamaktır. İdeal bir öğretmen, öğrencilerin yeni bir dil ve kültürü öğrenmelerini, onlar için kafa karışıklığından çok düşünce aşamasının gelişmesinde bir avantaja dönüştürür (Garvie, 1997).

Okul öncesi eğitimle ilgili hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışların çocuklara kazandırılacağı Milli Eğitim Bakanlığı'na onaylanan öğretim programlarında ve ilgili mevzuatta belirtilmiştir (Milliyet, 2006).

Bunlardan bazıları şöyledir:

- Çocukların zihinsel yönden gelişmelerini sağlayacak konuları, çocukların anlayacağı şekilde, günlük yaşantılarından örneklerle anlatma.
- Çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimine katkıda bulunma ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlama.
- Oyun oynatma, öykü anlatma, tartışma ortamı sağlama, şarkı söyleme ve söyletme, öğrencileri çeşitli yarışma etkinliklerine yönlendirme.
- Kalem tutmayı, oyuncakları kullanmayı öğretme ve çizim, resim ve model yapma gibi etkinliklerle öğrencilerin el becerilerini geliştirmesine katkıda bulunma.
- Çocukların ilgi ve yönelişlerini anlamaya ve geliştirmeye çalışma.
- Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırma.
- Çocukların kendilerine güvenmelerini ve kendi baslarına hareket edebilmelerini sağlama.
- Ortak sosyal davranışlarla, çocukların fiziksel gelişmelerini artırmak üzere etkinlikler düzenleme

- Masal, öykü, bilmece, şarkı, şiir yoluyla dil gelişimlerini sağlama (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2004).

Dil öğrenimindeki çok önemli bir öge bağlamsallaştırmadır. Her yaşta öğrenci ana dilini ya da yabancı bir dili öğrenirken ya da öğrendiklerini uygularken bağlamdan kopuk öğeler yerine bağlam içerisindeki öğelerle daha doğusu bütünlükle uğraşmayı yeğler. Bağlama oturtulmuş etkinlikler özellikle küçük yastaki öğrencileri bilmediklerini bağlamdan çıkarmaya özendirceğinden, öğrenci hazır konmaya alışmaz. Bu durumda öğrenci, bilişsel bir çaba gösterdiğinden öğrendikleri daha da kalıcılıştır. Sözel bağlamsal girdi, görsel-işitsel gereçlerle birleştğinde anımsama süresi uzar (Çakır, 2004).

1.2.5.2. Küçük Çocuklara Dil Öğretiminde Kullanılan Teknik ve Etkinlikler

Her yaş öğrenci için dil ediniminde bedensel anlamda etkin olmak önemlidir; ancak, bu küçük öğrenciler için daha fazla önem taşımaktadır. Beş-altı yastaki bir çocuktan kulaklarını açmasını, dikkatini vermesini, ezberlemesini, çalışmasını, öğrenmesini ve hatırlamasını istemek bir sonuç vermeyecektir (Wood, 1988'den akt: Brewster, 1997).

Önemli olan etkinliklerin çocuk-merkezli, katılımcı ve özgün olmasıdır; yani, çocuklar sırf öğretmen istedi diye değil, kendi istedikleri ve ilgi duydukları için dinlemeli ve konuşmalıdırlar (Peck, 2001). Küçük çocuklara dil öğretiminde kullanılan teknik ve etkinlikler de genelde bu yaklaşım çerçevesinde oluşturulmuştur. Erken yaşta yabancı dil programlarına doğrudan etki eden öğeler arasında, ayrıca öğrencilerin gruplanması, izleni tasarımı, duyuşsal öğrenme süreçleri ve eğitsel araç ve gereçler bulunmaktadır (Szymanski, 1979). Günümüzde bunlar göz önüne alınarak çeşitli etkinlikler hazırlanmakta, buna bağlı olarak da farklı yöntemler kullanılmaktadır. Başarılı yabancı dil eğitim programları her geçen gün daha geniş çaplı bir planlamaya dayanmaktadır. “Dizgesel bir öğrenme yaklaşımı, bünyesinde dil öğretiminin planlamasını, geliştirilmesini, uygulamasını ve değerlendirilmesini

barındırır” (Brown, 1995). Erken yaşta yabancı dil programlarına doğrudan etki eden bütün bu etmenlere yenileri elbette eklenebilir.

Dil öğretim etkinlikleri, öğrencilerin yabancı dil öğrenimini etkin kılabilmek için kullanılan etkin bir araçtır. Moon (2000)’a göre bir dil öğretim etkinliğinin öğretmen için belirli bir öğretim amacı, öğrenciler için anlamlı ve açık bir hedefi vardır.

Williams (1997), dil sınıfındaki etkinliklerden dil dışında başka öğrenmeleri de iletmesini bekler; örneğin bitki, hayvan, bina, trafik, yiyecek ve nesnelerin konu edilmesinin gerekliliğinden bahseder. Sonuç olarak, sınıfta kullanılan teknik ve etkinlikler öğrencilerde gözle görülür bir çıktı sağlamalı, çocuklarda öğrenmeyi hızlandırmalıdır.

1.2.5.2.1. Toplu Fiziksel Karşılık Yaklaşımı

Toplu Fiziksel Karşılık, özellikle çocuklara yabancı dil öğretiminde kullanılan başlıca tekniklerden biridir. 1940 ve 50’li yıllarda hüküm süren Davranışçı Yaklaşım ve Yapısalcı Dil Görüşü’nün dil öğretimindeki yansıması olan işitsel-Dilsel Yöntem, öğrenimin daha ilk aşamalarında sözel üretimi fazlasıyla öne çıkarmıştır. Bu yaklaşımın ivme yitirdiği ve bilişsel yaklaşımların yükselişe geçtiği dönemler olan 1960 ve 70’li yıllarda ise çark tersine dönmüş, bu defa dinleme ve algılama becerileri önem kazanmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan TFK’nın düşünce ve isim babası Asher (1969’dan akt: Peterson 2001; Eyring 2001)’a göre, öğrenciler üretime geçmeden önce uzun bir süre yalnızca dinler, verilen komutlara uyar ve anladıklarını sözel olmayan yollardan gösterirler. Bu teknikte dilbilgisi açık bir biçimde öğretilmez, zaten ağırlık anlamaya verilir; girdi de bununla bağlantılı olarak anlaşılabilir düzeydedir (Peck, 2001).

1.2.5.3.2. Drama ve Rol Yapma Etkinlikleri

Anadilde drama ve rol yapma etkinlikleri çocuk gelişiminde önemli bir yere sahiptir; çünkü böylece çocuk “kendi yaşamını başkalarınıninkiyle ilintilendirebilir ve (rol yapma etkinlikleri) çocuğa başka türlü yaşamasına olanak olmayan çeşitli düşünce ve duyguları canlandırma olanağı verir” (Slaven, 1997). Rol yapma yoluyla çocuğun dil kullanımında akıcılık artar; çocuk yaptığı hareketler sayesinde vücudunu ve çevresini daha iyi tanır, duyguları ve mimikleri gelişir, doğaçlama konuşma ve davranma yeteneği artar. Ne var ki, dramayı yeni dil girdisi sağlamak için kullanmaktan kaçınmalı, bu aşamada çocuğu bildiklerini kullanmak üzere özendirmelidir (Slaven, 1997).

Küçük yaştaki öğrenciler, drama yoluyla rolleri küçük ya da büyük olsun, konuşsunlar ya da hiç konuşmayıp bir ağacı canlandırsınlar çok etkili bir biçimde öğrenirler (Peck, 2001). Sullivan (2000’den akt: Ellis, 2003), Vietnam’daki yabancı dil olarak İngilizcenin öğretildiği sınıfları gözlemlediğinde, eğlence etmeninin rol yapma etkinliklerinde öğrenmeye katkıda bulunduğunu görmüştür.

Sullivan’a göre güldürücü bir etkinlik yoluyla öğrencinin dili öğrenmeye yönelik algıları açılmaktadır. Algıların açık olması ise sınıf içi dil öğretiminde gerekli bir ögedir (Allwright ve Bailey, 1991’den akt: Ellis, 2003). Söz konusu eğlence etmeni aynı zamanda özellikle çocuklarda yaratıcılığı da harekete geçirebilir. Ayrıca, bazı konuşmaktan çekinen çocuklar bir kukla aracılığıyla rahatlıkla konuşabilmektedir (Peck, 2001).

Çocuklar bildikleri öyküleri de canlandırabilirler. Slaven (1997), öğretmenin öyküyü önce ses tonlamalarına dikkat ederek, ek gereçler kullanarak mümkün olduğunca canlı okumasını, sıkça yinelenen yapıların öğrencilerle birlikte şarkılı söylenmesini, öykü anlatımından sonra basit ve kısa sorularla öykünün anlaşılıp anlaşılmadığının saptanmasını önerir. Yazarlar, ikinci aşamada çocukların ikili ya da grup olarak eşleştirilmesini, herkese öykünün en azından bir dramatik bölümünü canlandıracağı biçimde görev verilmesini tavsiye ederler. Oyun bittikten sonra,

üçüncü safhada, öğrencilerin belirli bir rolü oyunun basından sonuna oynayacakları biçimde tekrar rol dağılımını yapılıır. Ayrıca yazarlar, öğrencilerin rol yaparken doğaçlamaya özendirilebileceği fikrini de öne sürerler. Öğretmen, öğrenciler rol yaparken ciddi yanlışları not almalı, fakat oyuna müdahale ederek yanlışları düzeltmekten kaçınmalıdır (Slaven, 1997).

Lazaraton (2001) da öğrencilere oyunda kullanacakları bir model konuşma sunulmasının gerektiğini belirtir; ama aynı zamanda, öğrencilerin rol-yapma etkinliklerinde doğaçlama konuşmaya özendirilmelerinin önemine de dikkat çeker. Kaf (1999'dan akt: Gürol, 2003)'a göre eğitsel/yaratıcı drama, “bireyi öğrenme sürecinde etkili kılan, yaparak ve yasayarak öğrenmesine olanak sağlayan, kendisini gerçekleştirmesine ve yaratıcı, üretken bir birey olmasına, başkalarıyla olumlu sosyal etkileşim kurmasına, kısaca tüm yönleriyle gelişmesine katkıda bulunan bir yöntemdir. Çağdaş eğitim yaklaşımında drama her geçen gün daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. Ancak, eğitimde drama alanı içerik, öğretim, öğrenme, teknikler ve doğaçlama süreçleri açısından kendine özgü nitelikler taşır ve belirli bir eğitim süreci gerektirir (Okvuran, 2002). Yeni eğitim fakültesi programlarında, Okul Öncesi Öğretmenliği programına “Okul Öncesi Eğitiminde Drama” ve Sınıf Öğretmenliği programına “İlköğretimde Drama” adı altında dersler eklenmiştir. Ne var ki, bu dersleri alan öğretmen adayları yeni mezun olmaktadır.

MEB de yine son yıllarda, özellikle okul öncesi düzeyde eğitim veren öğretmenlerine drama kursları düzenlemeye başlamıştır. Oysa Gürol (2003)'a göre bu tür girişimlerde çok geç kalınmıştır ve bu kurslar yeterli yaygınlığa ve kaliteye ulaştırılamamıştır. Yazar, MEB'in hizmet içi eğitim kurslarının sayıca ve nitelikçe artırılarak devam etmesi gerektiğini, drama eğitiminin öneminin toplantı, seminer, panel ve basın yoluyla velilere, öğretmenlere, öğrencilere ve topluma benimsetilmesi gerektiğini savunur. Ayrıca, eğitsel dramanın yapıldığı fiziksel ortam uygun bir biçimde hazırlanmalıdır. Uygulama konusunda yazar önemli bir eksikliğe dikkat çeker (Gürol, 2003), “Drama eğitimi konusunda hazırlanan ders kitapları ya oldukça kuramsal ya da uygulamaları yeterince verememektedir. Özellikle, çeviri ağırlıklı olması da bunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, hem kademelere göre

(okul öncesi, ilk ve yükseköğretim) hem de uygulayıcılara göre (öğretmen ve öğretim elemanları gibi) ders kitapları ve materyaller ayrı ayrı hazırlanmalıdır. Bu yapılırken mutlaka uygulamaları gösteren CD, DVD'ler hazırlanmalıdır". Yine eğitsel dramının uygulanabilmesi için çeşitli materyallerin sağlanması gerektiğinden, yönetim tarafından uygulayıcılara gerekli parasal destek verilmeli ve malzeme yardımı yapılmalıdır. Bütün zorluklar asılıp eğitsel drama sınıf içinde uygulandığı zaman öğrencilerin dilsel ve öteki alanlarda gelişiminde elde edilecek sonuç bütün bu uğraşlara değerlidir.

1.2.5.3.3. Şarkı ve Tempolu Şarkılar

Çocuklar, yetişkinlere göre dille oynamayı ve sözcük oyunlarını daha çok severler. Bu yüzden tekrarlayan ve ritimli konuşmalardan örneğin tekerlemelerden son derece hoşlanırlar. Bu yüzden de, tempolu şarkıları öğrenmeye meyillidirler. Çocuklar için yazılmış pek çok yabancı dil kitabında tempolu şarkılara rastlanır. Peck (2001)'e göre yabancı dil öğrenilen sınıflarda beş-on dakikalık şarkı söyleme etkinlikleri sınıfa canlılık ve neşe getirecektir. Öğretmen sözcükleri ve bağlamı açık bir biçimde anlatılırsa, görsel malzeme ve nesneler kullanılırsa ve öğrenciler şarkıyı canlandırırlarsa başlangıç düzeyindeki çocuklar bile şarkının genel anlamını anlayacaklardır. Ayrıca, dilin ritminden ve birlikte bir şey yapan grubun bir üyesi olmaktan zevk alacaklardır. Çocukların şarkı söyleme etkinliklerine çoğunlukla katıldıkları gözlenir ama Peck'e göre yalnızca dinleyen çocuklar bile bundan yararlanacaklardır (Peck, 2001). Şarkıların belirli seçilme ölçütleri bulunmaktadır (Peck, 2001). Buna göre, öğretmenler özellikle şarkılar konusunda duygularını doğrudan öğrencilere yansıttıklarından, öncelikle kendi sevdikleri, defalarca söylemekten sıkılmayacakları şarkıları seçmelidirler. Öğrencilerin, şarkıları öğrenmeleri için onları defalarca dinlemeye gereksinim duydukları ve bundan da zevk aldıkları düşünülürse bu ölçütün önemi anlaşılır. Şarkı seçilirken göz önünde bulundurulabilecek bir başka unsur, şarkının öğrencilerin o sıralar öğrendikleri bir temayla ilgili olmasıdır. Örneğin, çocuklar o hafta anadillerindeki ya da yabancı dildeki derslerinde suyla ilgili konuları öğreniyorlar ve etkinlikler yapıyorlarsa, gölleri, denizleri vb. anlatan yabancı dilde bir şarkı bu konudaki bilgilerini

pekiştirecektir. Üçüncü bir ölçüt ise, şarkıların küçük öğrencileri fiziksel harekete yönltebilme kapasitesidir. Asher (1969'dan akt: Peck, 2001)'ın öne sürdüğü gibi, çocuklar beyin ve beden hareketlerini bir araya getiren etkinlikler aracılığıyla en iyi şekilde öğrenebildiklerinden, öğretmenler bolca devinim barındıran şarkılar seçmelidirler.

1.2.5.3.4. Öyküler ve Masallar

Öyküler ve masallar çocuklara anadil ve yabancı dil öğretiminde etkili birer araçtır. Eğitimciler ve ruhbilimciler, çocuklar için öykü ve masalların yalnızca dilsel gelişimleri için değil genel gelişimleri için de ciddi bir önem taşıdığını pek çok kez gündeme getirmişlerdir. Öykü ve masalları dinlemek çocukların iç imgelerinin oluşmasını sağlar ve hayal güçlerini geliştirir. Çocuklar masallarda nesnelerin ya da hayvanların konuşmasından rahatsız olmadıkları gibi onlarla özdeşleşebilirler; bu yolla kendi duygularını daha iyi anlayabilirler. Mahcura (1997)'ya göre çocuklara öykü ve masal okumak, onların dil edinimlerini hızlandıracak gibi, onları sorumluluk, güç, arkadaşlık, kaybetme vb. konularla ilgili düşünmeye iter. Böylelikle çocukların duyarlılığı artar; büyüme yolunda daha sağlam adımlar atmış olurlar. Ayrıca öykü ve masallar sayesinde çocukların imgelemeleri gelişir, sanatsal algılayışları artar (Mahcura, 1997). Dilsel açıdan bakıldığında ise pek çok masal ve öykünün yinelemelerle dolu olduğu görülür. Bu da çocuğun dilsel gelişimine doğrudan katkı anlamına gelir. Çocuklar, içinde pek çok tekrar bulunduran masal ve öyküleri defalarca dinlemekten sıkılmazlar. Masalların ve öykülerin bu tekrar eden yapısı çocukların bunları çabuk kapmalarını, hatta onları kolayca ezberleyebilmelerini sağlar (Scott ve Ytreberg, 1990). Ayrıca, bir diğer bilinen gerçek de çocukların yaşamlarında tekrar eden öğeler olduğunda kendilerini daha güvende hissettikleri; daha önce bildikleri bir şeyle, kimseyle ya da etkinlikle yeniden karşılaştıklarında kendilerini daha rahat hissettikleridir (Shrum ve Glisan, 2000).

Öğretmenler, anlattıkları öykülerin sunumunda çeşitliliğe gidebilirler. Örneğin, öğretmen öyküyü bir anlatısında kaynak kitaptaki resimleri gösterebilir;

sonraki seferde bir yandan öyküyü anlatıp bir yandan karakterlerin kuklalarını hareket ettirebilir; başka kez, öyküyü anlatırken çocukların kukla ya da oyuncakları hareket ettirmesini veya çocukların maske takarak karakterleri canlandırmasını isteyebilir (Peck, 2001). Bu bağlamda TFK, yabancı dil öğretiminde öykü anlatımında son derece yaygın olarak kullanılmaktadır.

Peck (2001)'in önerdiği bir başka öykü kullanım tekniği de şöyledir: Öğretmen, öyküdeki sözcükleri beden hareketleriyle tanımlar ve çocuklar da bu sözcükleri duyduklarında ilintili bedensel hareketleri yaparlar. Bunu öğrenciler daha sonra birbirleriyle de yinelerler. Daha sonra, öğretmen bu hareketleri kullanarak ve mimik pandomim öğeleri yardımıyla öyküyü anlatır. Öğretmen, bu öyküyü bir daha anlattığında çocuklar öyküyü canlandırırlar. Bu, çocuklar öyküleri kendileri anlatabilecekleri düzeye gelene kadar devam eder. Daha sonra öğrenciler kendi öykülerini oluşturup bu hareketler aracılığıyla arkadaşlarına anlatabilirler (Peck, 2001). Öykü ve masallar iyi kullanıldığında çocuklarda etkili dinleme ve akıcı konuşma becerileri gelişecektir (Garvie, 1990'dan akt: Peck, 2001).

Son olarak, farklı kültürlere ait öyküler ve masallar çocukların farklı kültürlere bakış açılarını genişletecek ve geliştirecektir. Yabancı dil öğretilimiyle doğrudan ilgisi olmamakla birlikte, öykülerin söz konusu işlevine dair çarpıcı bir uygulamanın 1990'ların başında Almanya'da yapıldığını belirtmekte yarar vardır. Bu uygulamada, okul öncesinde geleneksel Türk öyküleri görsel ve işitsel yöntemlerle Türk ve Alman öğrencilere sunulmaktadır. Böylece, Alman çocukların başka kültürlere daha açık olması amaçlanmakta ve Türk çocuklarının çift kültürlülüğünün güçlendirilmesi hedeflenmektedir (Oberhuemer, 1994).

1.2.5.3.5. Oyunlar

Herkes sezgisel olarak oyunun ne olduğunu bilmesine karşın, “oyun” tanımı kolayca bulunan bir terim değildir. Jones (1986'dan akt: Khan, 1997)'a göre oyun “belirli kurallara göre oynanan ve sonunda belirli bir şey kazanılan, birden fazla oyuncunun yarıştığı ya da işbirliğinde bulunduğu şeydir”. Başka tanımlarda da

oyunun kurallara dayalı olduğuna, zevk etmenin önemine ve belirli bir amaca ulaşmanın oyunun sonu anlamına geldiğine değinilir (Rodgers, 1981; Opie, 1969'dan akt: Khan, 1997). Küçük çocuklar bile adalet konusunda son derece hassastırlar ve başkalarının kuralları bozmasını (çocuk dilinde “oyunbozanlık ve mızıkçılık” yapmasını) engellemeye çalışırlar.

Oyunlar, çocukların konuşma ve özellikle dinleme becerilerini geliştirmeye katkıda bulunur. Dinleme ve eylemleri gerçekleştirme şeklinde gelişen iletişimsel oyunlara ingilizcede çocukların oynadığı “Simon der ki...” oyunu verilebilir. Örneğin, “Simon der ki ellerinizi çırpın” tümcesini duyan çocuklar ellerini çırpırlar; “Simon der ki parmaklarınızı saklatın” tümcesini duyan çocuklar parmaklarını saklatırlar ve oyun böyle sürer gider. Bazen de öğretmenini ya da sınıf arkadaşını dinleyen çocuk resim çizme, haritada ilerleme gibi bazı işlemler gerçekleştirir. Bir tekerlemeyi dinleyip onu çözmeye çalışmak da bir oyun olarak görülebilir (Morley, 2001). Larcabal (1992'den akt: Kır, 2005) yabancı dil derslerinde kullanılan oyunların dört temel yararına değinmektedir:

- Öğrencilerin içsel becerilerinin gelişimine yardımcı olması,
- Öğrencilerin çekingenliğini azaltıp özgüvenini artırması,
- Öğrenciler arasındaki dayanışmayı ve yardımlaşmayı artırması
- Dil öğrenmeyi zorlaştıran duyuşsal etmenler olan kaygı ve gerginliği azaltılması.

Khan (1997) da oyunların, çocukları toplumsal ve dilsel olduğu kadar zihinsel anlamda da meşgul ettiğini, çocukları yarışmak ya da işbirliğinde bulunmak, organize olmak ya da tartışmak amacıyla iletişime geçmeye özendirdiğini belirtir. Çocuklar, bu durumlarda karsılarındakilerin söylediklerini net olarak kavramaları gerektiğinden anlama odaklanacaklardır.

Öğrencilere öncelikle basit dil kalıplarının sıkça yinelandığı oyunlar oynatılmalı, bu kalıplar iyice yerleştikten sonra yavaş yavaş dil düzeyi artırılarak yeni oyunlar öğretilmelidir. Dil kullanımında zorlanan öğrencilere öğretmen

mümkün olduğunca destek olmalıdır. Ancak, oyunlar konusunda sıkça yapılan bazı yanlışlar vardır. Kurallarının çok karışık olmasından dolayı sıklıkla anadil kullanımını gerektiren, öğrencileri dil öğelerini öğrenmeye özendirmekten çok oyunu kavramayla zaman kaybettiren oyunların seçilmesi buna örnek olarak verilebilir. Bazen de öğretmen öğrencilerin oyunu uyarlamasına iyi niyetle izin verebilir ama böyle durumlarda oyun amacından sapabilmekte ve öğrenme açısından zaman kaybına neden olabilmektedir. Ancak, doğru zamanda ve doğru yerde kullanılırsa en basit etkinlikler bile öğretici olabilir (Rixon, 1997).

1.2.6. Okul Öncesinde Yabancı Dil Öğretiminde Etkinliklerin, Programın ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi

Moon (2000), öğretmenlere etkinlik seçme ya da oluşturma için bir ölçüt listesi önermiştir. Bu ölçüt listesinin asıl kullanım amacı, öğretmenlerin etkinlikleri hazırlarken neye ne kadar önem verdiklerini belirlemeleridir. Aşağıdaki söz konusu ölçüt listesi, öğretmenlerin sınıf içinde uygulanan etkinlikler sonrasında bu etkinlikleri değerlendirmelerine ve buna göre değişiklikler yapmalarına yardımcı olacaktır. Bu listedeki belirli açılar ve sorulan sorular şöyledir (Moon, 2000):

Öğrenme amaçları açısından: Öğrenmeyle / dil öğrenmeyle ilişkisi nedir? Üretimsel ve alışsal becerileri kapsıyor mu?

Öğrencilerin düzeyi ve etkinliğin yürütülebilmesi açısından: Etkinliğin zorluk derecesi, dil düzeyi, etkinliğin yaratacağı ilgi ve zevk alma, etkinliğin düzenlenmesi ve işleyişi, çıkacak ses, gerekli eğitsel araç ve gereçler, etkinliğin süresi, yabancı dil kullanımına zorlama niteliği, etkinlik için gereken hazırlık, fiziksel ortam uygun mu? Yaklaşımlar ve yöntemler küçük çocukların gelişimsel evrelerine ve duyuşsal gereksinimlerine uyulanıyor mu?

Öğrenme ilkeleri açısından: Olumlu bir ortam yaratıyor mu? Dilde yaratıcılığı, öğrencilerin dille oynamalarını ve yeni şeyler fark etmelerini özendiriyor mu? Genel olarak yaratıcılığı ve düşünme becerilerini artırıyor mu? Etkinlikte kullanılacak dil günlük yaşamda bir amaca hizmet eder nitelikte mi?

Öğrencilerin gruplanması açısından: Öğretmenler çocukların bireysel gereksinimlerini nasıl karşılıyorlar? Farklı düzeylerde etkinlikler, akran yardımlaşması, bireysel çalışma ve sınıfın tümünü etkinleştirme söz konusu mu?

Öğrencilerin kendilerini ve programı değerlendirmesi açısından: Öğrenciler bütün süreçte (kuralları koymakta, konuları seçmekte, düzeyi belirlemekte, kendilerini ölçmekte) ne kadar etkin?

Öğrencilerin kendilerini ve programı değerlendirmesi bütün yaş gruplarında olduğu gibi erken yaş grubunda da yer almalıdır. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine söz söylemelerinin sağlanması, dili öğrenmenin ve dil becerilerini geliştirmenin temel dayanaklarından birini oluşturmaktadır. Skehan (1998)'ın da belirttiği gibi, öğrenciler genel olarak nasıl ilerledikleri ya da herhangi bir görevi yerine getirirken nasıl başarı gösterdikleri konusunda sorumlu tutulurlarsa, hem kendi gelişimlerine daha fazla önem verirler hem de yaptıkları şeylere ilişkin farkındalıkları artar. “Hangi tür öğrenme programı uygulanırsa uygulansın, uygulama programının gruptaki tek tek bireyler veya grubun bütünü tarafından ne ölçüde özümleildiğinin, kavranıldığına değerlendirilmesi de en az programın kendisi kadar önemli bir konudur. Böylece programın hazırlanmasında belirlenen hedeflere ne kadar yaklaşıldığının tespit edilmesi mümkün olabilir” (MEB, 2006). Fisher (1996) da çocukların yaptıklarıyla ilgili olarak yalnızca büyüklerden yargılarını dinlemeleri durumunda, öz-güdülenme becerisinden yoksun kalacaklarını öne sürer.

Fisher'a göre öğretmenler günümüzde iki tür değerlendirmeye odaklanmışlardır: genel/özetleyici değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme (Fisher, 1996). İlk değerlendirme yöntemi, adı üstünde başarının genel bir özetini sunar. Çocuğun öğrenim hayatı boyunca bu bilgiler farklı kişilere sunulur. Okul öncesi çocuğun belirli bir zamanda daha önce işlenmiş konularda başarı düzeyine bakar. Örnek olarak, velilerin çocuklarının gelişimine dair yıllık rapor edinmek istemeleri ya da bir çocuğun transfer olacağı okulun çocuğun genel durumuna dair bilgi istemesi genel/özetleyici değerlendirme raporlarının yazılma nedenlerindendir. Yine, belli aralıklarla tutulan genel/özetleyici gelişimi değerlendirme kayıtları, çocuğun gelişim örüntüsünde ya da bilgi düzeyindeki zayıflıkları ve güçlü yanları

ortaya çıkarabilir. Böylece, çocukların mevcut gereksinimlerinin tanılayıcı bir değerlendirmesi yapılabilir. Biçimlendirici değerlendirme ise farklı bir amaca hizmet eder. Belirli zamanlarda çocuğun başarı düzeyini belirleyen bir özetten çok, süregelen bir süreçtir. Bu tür değerlendirme, öğretmenlere her ders yapılan günde, sınıflarındaki çocukların gelişen becerileri ve anlama düzeyleri hakkında yol gösterir. Öğrencilerinin neler bildiğini ve neler yapabildiğini günlük olarak görebilen öğretmen, kısa dönemli planlarını oluşturmak ya da uyarlamak için gerekli bilgiyi edinmiş olur (Fisher, 1996). Fisher (1996)’a göre öğretmenler, öğrencilerin öğrenme düzeyi hakkında geçmiş genel/özetleyici raporlardan ve ailelerle görüşmelerden bilgi toplayabilir ama bu yetersiz kalacaktır. “Etkin bir planlama eldeki kanıtlara bağlıdır” diyen araştırmacı bu kanıt toplama yöntemlerini şu biçimde sıralar (Fisher, 1996):

- somut son ürünleri toplamak
- resimleri, çizimleri vb. fotokopiyle çoğaltmak
- fotoğraf çekmek
- ses ve görüntü kayıtları yapmak
- çocukların yaptıklarını gözlemlemek
 - öğrenme süreçlerini
 - öğrenme biçimlerini ve stratejilerini
 - bilgilerini ve anlama düzeylerini
 - becerilerini ve tutumlarını (gözlemlemek)
- çocukların söylediklerinin kaydını tutmak
 - gelişen anlama düzeylerini
 - yanlış anlamalarını
 - açıklamalarını
 - heveslerini (kaydetmek)

Fisher (1996), bu “kanıtların” kaydı tutulurken öğrencinin adının, tarihin, öğrenme bağlamının, çocuğun öğretmenden ya da yaşlılarından aldığı yardımın ve varsa çocuğun yorumlarının yazılmasını önerir. Araştırmacı, bu ülküselleştirilmiş değerlendirme listesini verdikten sonra, etkinlik süresince öğretmenin bir grup öğrenciyi sürekli gözlemleyebilmesinin zorluğunu kabul etmektedir. Bu yüzden, araştırmacıya göre listedeki kanıtları gözlem yoluyla toplamakta zorlanan

öğretmenler, etkinlikten sonra öğrencilerle açıkça konuşarak onların neler yaptıklarını ve anlamadıkları yerleri bulmalıdır; bazen de öğrencilerin birbirlerine dersteki deneyimlerini anlatma fırsatını vermelidir (Fisher, 1996).

1.2.7. Okul Öncesinde Yabancı Dil Öğretimini Etkileyen Etmenler

Okul öncesinde yabancı dil öğretimini etkileyen bazı etmenler bulunmaktadır. Bu etmenler, sınıfın fiziksel özellikleri, sınıf yönetimi, sınıf içi etkileşim, öğrenme biçimleri ve öğrenme stratejileridir.

1.2.7.1. Sınıfın Fiziksel Özellikleri

Sınıfların fiziksel koşulları öğrenmeyi doğrudan etkiler. Sınıfta çocuk sayısı, öğretmenin örneğin bir yuvarlağın ortasında oturduğunda fiziksel anlamda erişebileceği 10–12 çocuk sayısını aşmamalıdır (Fröhlich ve Ward, 1997).

Gençler ve yetişkinler için yabancı dil sınıfındaki araç ve gereçler kalem, kitap, tahta, tepegöz, teyp, barkovizyon cihazı vb. iken küçük çocukların sınıfında hemen her şey örneğin evcil fareler, kostümler, boyalar, mıknatıslar, toplar ve aslında akla gelebilecek her şey kullanılabilir (Peck, 2001). “Mümkünse, duvarlara asabildiğiniz kadar çok şey takvimler, posterler, kartpostallar, öğrencilerin çizimleri vb.asın. Sınıfta size çalışma alanı tanıyacak ama ortama karakter kazandıracak şeyler _bitkiler, hayvanlar, ilginç nesneler_ bulundurun” (Scott ve Ytreberg, 1990).

1.2.7.2. Sınıf Yönetimi

Düzenli alışkanlıkların yani disiplinin gerçek başlangıcı okul öncesi dönemdir. Çocuk, gelecekteki davranışlarına temel oluşturacak çoğu alışkanlığı bu dönemde edinir. Oktay (1999’dan akt: Poyraz ve Özyürek, 2005)’a göre, “iyi bir disiplin, devamlı olarak çocuğun isteklerine engeller koyarak değil, karşılıklı saygı ve anlayışla kurulabilir. Okul öncesi dönemde görülen sorunlu davranışlardan bazıları uyku, temizlik-tuvalet ve yemek alışkanlıklarındaki düzensizliktir. Bunlara

ek olarak, Poyraz ve Özyürek (2005) şımarıklık, söz dinlememe, savurganlık, küfretme, yalan söyleme, inatçılık, kıskançlık, saldırganlık, utangaçlık gibi davranışların da problem olarak görülebildiğini belirtirler. Bu yazarlara göre, davranış sorunlarıyla başa çıkarken, görmezden gelme, ödülü geri çekme, alternatif sunma, sözle uyarıda bulunma ve tartışmaktan kaçınma yöntemleri uygun bir biçimde uygulanırsa etkili olabilir.

Çocuğu ve aile bireylerini tanımanın, sorunların önlenmesi ve çözümlerin belirlenmesinde çok önemli bir aşama olduğunu düşünen Poyraz ve Özyürek (2005)'e göre eğitim programına ailelerin katılımının sağlanması şarttır. Öğretmenin öğrencilerle işaret diliyle, bunun yetersiz olduğu durumlarda konuşarak sorunu çözmeye çalışması da çok önemlidir. Öğretmenin burada görevi, yanlış davranışta bulunduğunu anlayamayan öğrencinin bu anlayışa ulaşmasını sağlamak, davranışının düzelmesine yardımcı olmaktır (Başar, 1999).

Okul öncesi evrede bile olsa öğretmen, bir davranışın neden yapılmaması gerektiğiyle ilgili açıklamada bulunduğunda ve bu konuda kararlılık gösterdiğinde, öğrencilerin uyumunun arttığı gözlenmiştir (Kounin, 1970'ten akt: Başar, 1999).

1.2.7.3. Sınıf içi Etkileşim

Öğrenci merkezli yöntemlerden biri olan işbirliğine dayalı öğrenmede, küçük gruplar eğitsel bir amaç için birbirleriyle etkileşimli olarak çalışırlar ve çocuklar sınıf ortamında özgür bir biçimde etkileşimde bulunurlar (Millis, 1996'dan akt: Tanışlı ve Sağlam, 2006).

Küçük yaşta da olsa öğrencilerin gerektiği kadar birbirleriyle etkileşimde olmaları ve sınıf içinde kullanılan dilin mümkün olduğunca öğretilmesi hedeflenen dilde gerçekleşmesi önem teşkil etmektedir.

1.2.7.4. Öğrenme Biçimleri

Öğretmenler, her yaş grubunda olduğu gibi okul öncesi düzeyde de farklı kültürel ve dilsel altyapıları, gereksinimleri, öğrenme biçimleri ve stratejileri olan öğrencilerle dolu bir sınıfla karşı karşıyadırlar. Günümüzde, dil öğretiminin ve öğreniminin etkili olarak gerçekleşebilmesi için öğrenci-odaklılığın çok önemli olduğu kabul görmektedir. Öğretimi öğrenci odaklı kılabilmek için öğretmen, öğrencilerin ilgileri, öğrenme biçimleri ve stratejileri konusunda bilgi sahibi olmalıdır (Yapıcı ve Bada, 2004). Öğretmenler, bu değişkenlerden ne kadar haberdarsa, ders içeriklerini ve yöntemlerini de ona göre düzenleyebileceklerdir. Özellikle “dil öğrenme biçimleri ve stratejileri öğrencilerin yabancı bir dili nasıl ve ne kadar iyi düzeyde öğrenebileceklerini belirleyen başlıca etkenlerdendir” (Oxford, 2001). Yabancı dil öğretiminde öğrenme biçimlerini etkileyen etmenlerden olan kişilik tiplerine, “içe kapanık olma _ dışa dönük olma” ve “düşünmeye yönelik olma _ duyumsamaya yönelik olma” örnek olarak verilebilir. Psikolojik tip olarak da adlandırılan kişilik tipi kavramı psikolog Carl Jung’un çalışmalarına dayanmaktadır.

1.2.7.5. Öğrenme Stratejileri

Öğrenme biçimleriyle ilişkili ancak daha ayrıntılı olan öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenmelerini etkinleştirmek için kullandıkları davranış ve düşünce süreçleri anlamına gelir (Oxford, 2001). Öğrenme stratejileri öğrencinin kontrolü altındadır yani bilinçsiz gerçekleşmez. Bir öğrenme stratejisi, öğrenilen öğeyle ilgiliyse ve öğrencinin öğrenme biçimlerine uyuyorsa etkilidir. Yapılan araştırmalarda, öğrenme stratejileri uygulayan öğrencilerin daha yüksek başarı gösterdikleri ve kendi kendilerine yetme duygularının arttığı gözlenmiştir (Oxford, 2001). Daha az başarılı öğrenciler ise, öğrenme stratejilerini rastgele, kopuk ve kontrolsüz kullanırlarken, daha başarılı öğrencilerin belirli yabancı dil öğrenim etkinliklerinde ilgili, düzenli ve bütünlük taşıyan stratejiler kullandıkları görülmüştür (Oxford, 2001).

Dicle Üniversitesi’nde öğrenme stratejilerinin kullanılması konusunda yapılan bir araştırmada Bekleyen (2005), dil öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısını etkileyen etmenlerden biri olduğunu bulmuştur; bu yüzden, “öğrenciler dil öğrenme stratejileri konusunda bilgilendirilmelidir. Dil öğrenme stratejilerinin öneminin anlatılması öğrencilere öğrenme sürecini değerlendirip kendi ilerlemelerinden sorumlu olma bilinci kazandıracağı için de faydalı olacaktır”. Öğrenci, yabancı dil öğrenme sürecinde, bilişsel stratejilere başvurduğu için, bu süreçte eleştirel düşünme becerileri artış göstermektedir (Akçayoglu ve Mirioglu, 2002).

Öğrenim stratejileri ayrıntılı bir sınıflandırmada altı ana gruba ayrılır (Oxford 2001):

- Bilişsel stratejiler,
- Üst-bilişsel stratejiler,
- Bellekle ilintili stratejiler,
- Ödünleyici stratejiler,
- Duyuşsal stratejiler ,
- Sosyal-etkileşimsel stratejiler.

Dil Öğrenme Strateji Envanteri’nde (Oxford 1990’dan akt: Shrum, Glisan, 2000) seksen adet stratejiye yer verilmiştir. Başka bir sınıflandırma yapan Rubin (1987)’e göre stratejiler, “haberleşme stratejileri”, “sosyal stratejiler” ve “öğrenme stratejileri” olmak üzere üç grup altında toplanabilir. O’Malley ve diğ. (1985’ten akt: Bekleyen, 2005) ise dil öğrenme stratejilerini “bilişsel stratejiler”, “üst-bilişsel stratejiler” ve “sosyal-duygusal stratejiler” olarak sınıflandırmışlardır. Shrum ve Glisan (2000), öğrenme sürecindeki stratejileri dört aşamaya ayırır:

- Planlama (örn. hedef belirleme, kestirimde bulunma, beyin fırtınası yapma)
- Düzenleme (örn. kendini gözlemleme, görselleştirme, bağlamsallaştırma, başkalarıyla dayanışma, kendi kendine konuşma)

- Problem çözme (örn. çıkarsama, karsıdakinden açıklama isteme, kaynakları kullanma)
- Değerlendirme (örn. doğrulama, özetleme).

Bellekle ilintili stratejiler, yabancı dilden bir ögenin başka bir ögeyle ilintilendirilmesini sağlar. Öğrenciler, sessel yöntemleri, görsel yöntemleri, bedensel yöntemleri ve zihinsel yöntemleri kullanarak yeni bilgileri kısa dönemli bellekten uzun dönemli belleğe geçirebileceklerdir. Bekleyen (2005) yukarıda bahsedilen araştırmasında “yüksek başarı düzeyine sahip öğrenciler, orta düzeyde başarılı ve başarısız öğrencilere göre bellekle ilgili stratejileri oldukça fazla kullanmaktadırlar” yargısına varmıştır.

Ödünleyici stratejileri kullanan öğrenci, konuşurken bilmediği ya da hatırlamadığı sözcüğü başka bir şekilde ifade etmeye çalışır; mimiklerden yararlanır; zaman kazanmak için ya da karsıdakinin yardım etmesini sağlamak için düşünme sesleri çıkarır; ayrıca, dinlerken ya da okurken de bilmediği sözcükleri çıkarmaya çalışır (Oxford, 2001).

Duyuşsal stratejiler ise, özellikle öğrenme sürecinin başında dil yeterliliğiyle doğrudan ilintilidir. Bu stratejiler arasında, öğrencinin ruh halini ve gerginlik düzeyini anlaması, başarı gösterdiğinde kendini ödüllendirmesi, heyecanlandığında derin nefes alması ya da olumlu bir biçimde kendi kendine konuşması vardır (Oxford, 2001).

Son olarak, **toplumsal stratejiler** öğrencinin başkalarıyla çalışmasına, erek dil kadar kültürünü de anlamaya çalışmasına yardımcı olur. Toplumsal stratejilerden bazıları, doğrulama amaçlı olarak soru sormak, kafa karışıklığı yaratan bir noktada netleştirme amaçlı soru sormak, dilsel bir etkinlikte başkalarından yardım istemek, öğrenilen dili anadili olarak konuşan biriyle ya da erek dilde yeterli bilgiye sahip biriyle konuşmak, başkalarından yaptıkları hataları düzeltmelerini istemektir (Bekleyen, 2005; Oxford, 2001).

1.3. Amaç ve Önem

Bağımsız bir ülke statüsünün gereklerinin çoğunu yerine getiren, ne var ki siyasal nedenlerden dolayı uluslararası düzlemde tanınmayan Tayvan ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti dâhil bugün dünyada 194 ülke bulunmaktadır. Öte yandan, bazıları kaybolma tehlikesi altında da olsa günümüzde 5.000'in üstünde dilin konuşulduğu bilinmektedir. Buradan çıkarılan sonuç, pek çok kişinin en azından kendi ülkelerinde başkalarıyla iletişim kurabilmeleri için birden fazla dil bilmeleri gerektiğidir. Bu nedenle, dünya nüfusunun yarısından fazlasının iki dilli olduğu bizi şaşırtmamalıdır (Riley, 1986).

Dil araştırmaları ve beyin incelemeleri sonucunda, dil ediniminde kritik yaş olgusu ve buna bağlı olarak erken dönemde yabancı dil eğitiminin önemi her geçen gün artmaktadır. Yine, ülkemiz milli eğitim sisteminde, ilköğretimde yabancı dil eğitimine yer verilmiştir. Benzer durumu özel okullarda da görmek mümkündür. Bazı özel okullar, okulöncesi dönemde yabancı dil eğitimine önem vermektedirler. Erken yaşta yabancı dil eğitimi, ülkemizde bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu alanda yeterli çalışma yapılmadığı kanısı yaygındır ve kuram ve uygulama olarak yapılan her çalışmanın alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Şengül,2007; Topçuoğlu, 2006)

Birçok araştırmada (Asher,1969; Flege,1988; Edmonson,1999), iki dilli çocukların belirli bir dildeki kelime sayılarının diğer dillerdekine eşit olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin 2 ve 3 yaşlarındaki kız çocukların 1/3'nün kelimeleri her iki dilde de bildiği, 2/3'nün ise sadece bir dilde bildiği belirlenmiştir. Bu yüzden iki dilli çocukların sözcük (kelime) kazanımlarının ana dillilerle karşılaştırılması sorun oluşturmaktadır. İki dillilerin yeni kelime üretme kapasitesi iki dil arasında paylaşılmaktadır. Bu aşamada çocuk yeni öğrendiği kelimeye ağırlık vermektedir (Taylor, 2000).

Çift dilli çocukların her iki dilin seslerini üretmekte sorun yaşamadıkları ve bunları karıştırmadıkları yapılan araştırmalar ile tespit edilmiş ve bu araştırmalardan

elde edilen bulgular Edelsky tarafından yorumlanmıştır: “İki dilli çocukların yetişkinlerden farklı olarak ses üretmeleri diller arasındaki karmaşıklıktan dolayı değil, tek dil konuşan çocuklara benzer şekilde gerçekleştirdikleri seslendirme sürecinde sergiledikleri normal dil gelişim bozukluklarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca 3-5 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirilen bir diğer bir çalışmada, farklı dillerin ses birimlerinin birbirlerini etkilediği ve ses üretiminde sorunlara neden olduğu belirlenmiş ancak 5 yaş sonlarına doğru çocuklarda bu durumun ortadan kalktığı tespit edilmiştir” (Edelsky, 1998).

Öğrencilerin gelişim özelliklerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve dil konusundaki bir çalışma kuşkusuz bu konu ile dolaysız ve dolaylı olarak ilgili literatürün incelenmesini gerektirir. Bu kaynaklar genellikle öğretmen değerlendirmeleri, öğrenci gelişim özellikleri, öğrencinin ailesel özellikleri, dil gelişimi alanı, zeka gelişimi alanı, sözcük yapıları, farklı dil özellikleri ile ilgili olacaktır.

Ülkemizde ve dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi oldukça yeni bir konudur. Bu nedenle alanla ilgili yeterli kaynak bulmakta zorluk çekilmektedir. Ülkemizde bu alanda yapılmış çok fazla çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırmada, erken yaşta yabancı dil eğitimi alan, değişik yaş gruplarındaki çocukların dil gelişim düzeyleri ölçülmüştür ve yabancı dil eğitimi alanlar ve bu eğitimi almamış olanlar arasındaki farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.4. Problem Cümlesi

Okulöncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocuklar ile yabancı dil eğitimi almayan çocukların dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Alt Problemler

- 1- Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan ve bu eğitimi almayan

çocuklar arasında dil kullanım becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocuklar ile bu eğitimi almayan çocuklar arasında cinsiyete göre;

- a. İsimlendirme
- b. İşlevini belirtme
- c. Çağrışım yapma
- d. Gruplama
- e. Benzerlik kurma
- f. Farklılıkları görme
- g. Özellik belirtme becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3- Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocuklar ile bu eğitimi almayan çocuklar arasında anne eğitim düzeyine göre;

- a. İsimlendirme
- b. İşlevini belirtme
- c. Çağrışım yapma
- d. Gruplama
- e. Benzerlik kurma
- f. Farklılıkları görme
- g. Özellik belirtme becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocuklar ile bu eğitimi almayan çocuklar arasında baba eğitim düzeyine göre;

- a. İsimlendirme
- b. İşlevini belirtme
- c. Çağrışım yapma
- d. Gruplama
- e. Benzerlik kurma
- f. Farklılıkları görme
- g. Özellik belirtme becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5- Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocuklar ile bu eğitimi almayan çocuklar arasında yabancı dil eğitim gördükleri süreye göre;

- a. İsimlendirme

- b. İşlevini belirtme
 - c. Çağrışım yapma
 - d. Gruplama
 - e. Benzerlik kurma
 - f. Farklılıkları görme
 - g. Özellik belirtme becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6-** Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocuklar ile bu eğitimi almayan çocuklar arasında kardeş sayısına göre;
- a. İsimlendirme
 - b. İşlevini belirtme
 - c. Çağrışım yapma
 - d. Gruplama
 - e. Benzerlik kurma
 - f. Farklılıkları görme
 - g. Özellik belirtme becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7-** Okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocuklar ile bu eğitimi almayan çocuklar arasında annenin çalışma durumuna göre;
- a. İsimlendirme
 - b. İşlevini belirtme
 - c. Çağrışım yapma
 - d. Gruplama
 - e. Benzerlik kurma
 - f. Farklılıkları görme
 - g. Özellikleri belirtme becerileri açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. İzmir ilinde bulunan özel anaokullarından örnekleme dahil edilen dört okulla sınırlıdır.
2. Sadece 6 yaş grubundaki anasınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.

3. 2009-2010 Öğretim Yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaş grubundaki anasınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.

4. Anket formunda yer alan dil gelişimiyle ilgili değişkenler ile sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan ‘Dil Kullanım Ölçeği’nin araştırmanın amaçlarını karşılayacağı,

2. Araştırma için seçilen örneklemin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.8. Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim, 0-72 aylık çocukların; tüm gelişimlerini, toplumsal kültürel değerleri doğrultusunda yönlendiren, duyguların gelişimi ve algılama gücünü arttırarak akıl yürütme sürecinde ona yardımcı olan ve yaratıcılığını geliştiren, kendini ifade etmesini ve öz denetimlerini kazanmasını sağlayan, sistemli bir eğitim sürecidir.

Dil Kullanım Becerisi: İnsan ilişkilerinin gelişmesiyle birlikte, özünde sosyalleşmenin bir ürünü olan dil kullanma becerisi; "sürekli bir yeniden yaratma olarak görülmelidir. Yani dil kullanma becerisi, dinamik bir varoluş ve sürekli üretici bir süreçtir" (Williams, 1990).

Dil Kullanım Ölçeği’ndeki Alt Ölçeklerin Tanımları:

a) İsimlendirme: En basit seviye olan bu bölümde, gösterilen resimleri ifade edici tek sözcükle bir isim verilmesi gerekmektedir.

b) İşlevini Belirtme: Verilen kelimenin işlevini belirten bir fiilin söylenmesi gerekmektedir.

c) Çağrışım Yapma: Bir nesne ile diğer ilgili bir nesnenin ilişkilendirilmesidir. Verilen kelimeyle ilişkili olan isimlerin tek kelimelik cevaplar halinde söylenmesi gerekmektedir.

d) Gruplama: Grup içerisindeki nesnelerin düzenlenmesi ve tanzim edilme becerisi ile ilgilidir. Nesneler arasındaki belli başlı benzerliklerin fark edilmesini gerektirir. Verilen gruplara ait uygun nesnelerin söylenmesi beklenmektedir.

e) Benzerlikler: İki nesnenin benzer özelliklerinin kıyaslanma becerisi değerlendirilir. En önemli ortak özelliklerin teşhis edilmesi ve iki nesnenin birbirine ne şekilde benzediğinin tarifi beklenmektedir.

f) Farklılıklar: İki nesnenin farklı özelliklerinin kıyaslanma becerisi değerlendirilir. En önemli ortak farklılıkların teşhis edilmesi ve iki nesnenin birbirine nasıl benzemediğinin tarifi beklenmektedir.

g) Özellik Belirtme: Kelimelere belli sıfatlar yükleyebilme becerisi değerlendirilir. İşlev, parça, renk, gereklilik, ebat/şekil, grup, içerik ve yer olmak üzere 8 bölümden oluşur.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Tarihte İkinci Dil Öğrenimi

Dilin öncelikle sözlü olarak ortaya çıktığı ve bugün bile daha pek çok yazıya geçirilmemiş dil olduğu düşünüldüğünde, yabancı dil öğreniminin de başlangıçta yalnızca sözlü olarak gerçekleştirildiği tahmin edilmektedir. Yazı bulunduktan sonra Sümerler (İ.Ö. 5000- 2000) ilk kez heceye dayanan bir yazı sistemini kullanmışlardır. Akadlar (İ.Ö. 2225) Sümerlerin ülkesini ele geçirince iki ülke arasında zorunlu bir kültür alışverişi başlamıştır. Akadlar kendilerinden daha üstün bir uygarlığa sahip olan Sümerlerin dilini öğrenmişlerdir. Böylece insanlık tarihinde ilk kez yazılı ve sözlü yabancı dil öğrenimi başlamış olmaktadır (Hengirmen, 2002).

Yabancı dil öğrenimi açısından Helenistik dönemde (İ.Ö.327-27) daha çok Yunanca'nın öğretimine önem verilmiştir(Başkan, 1967). Romalılar İ.Ö. I.yüzyılda çocuklarına Yunanca ve Latince öğretmişlerdir. Aristophanes (İ.Ö. V. yüzyıl) Yunanca' da az kullanılan ve zor anlaşılan sözcükleri açıklayan bir sözlük oluşturmuştur. Ancak, Yunanca VI. yüzyıldan sonra önemini iyice yitirmeye başlamıştır. Buna karşılık Latince, Avrupa'nın her yerinde öğretim, din, yönetim ve ticaret dili olmuştur (Küçük, 2006).

Ortaçağda gelişen ve artan dil çalışmaları Yeniçağda daha büyük bir önem kazanmıştır. Dil konusunda en yoğun ve önemli çalışmalar XVIII. yüzyılda başlamıştır. Bu yüzyılda dil konusunda en önemli çalışmaları yapan düşünürün Wilhelm von Humboldt olduğu söylenmektedir.

2.2. Yabancı Dil Eğitimi ile İlgili Çalışmalar

İki farklı kültürde iki dilli ve tek dilli çocuklarla yapılan araştırmalar iki dillilerin tek dilli çocuklara kıyasla zeka gelişimi, esnek düşünebilme ve analitik düşünce yapısı bakımında daha üstün olduklarını göstermiştir. Bu nedenle eklenen referanslarda ikinci dil öğrenimine okul öncesi dönemde önce geçilmesi savunulmaktadır (Önkol, 2007).

İki dilli çocukların düşünme ve kişiler arasında anlamlı bir iletişim için gerekli yetenek ve stratejileri, ana dilli çocuklara göre daha bilinçli, amaçlı ve ayrıştırıcı olarak kullandıkları görülmüştür. Aynı zamanda iki dilli olmak bilişsel gelişimi hızlandırmakta, düşüncelerin oluşumunda dilin bir araç olarak kullanımını kolaylaştırmaktadır. İkinci dili öğrenmenin yaşı, dil öğrenme tutumları, bilişsel yapı, bilgi birikimi, öğrenme stili ve stratejileri ile kişilik yapıları ikinci dil kazanımında etkin rol oynamaktadır (Sertkaya 2002).

D. J. Saer (2001) "İki Dilliliğin Zeka Üzerine Etkisi" isimli çalışmasında, dört yıl boyunca çoğunlukla yerel dilin konuşulduğu bölgeler ve yerel dili ile birlikte resmi dilin özgürce konuşulduğu bölgelerde iki dilliliğin zeka üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma İngiltere'nin Walles bölgesinde yürütülmüştür. Bu bölgenin 6'sında konuşulan ana dil çoğunlukla Welsh (Galilerin Dili) Dilidir. Fakat kırsal bölgedeki çocuklar İngilizceyi okullarda, şehir bölgelerinde yaşayan çocuklar ise hem okullarda hem de oyunlarında öğrenmişlerdir. Kırsal olan 7. bölgenin ana dili ise İngilizcedir. Kırsal kesimdeki dili İngilizce olan çocuklar Welsh dil de öğrenmişlerdir. 5 bölgenin insanların sosyal alışkanlıkları ve şartları birbirine benzemektedir. Diğer 2 bölge şehir ve sanayi bölgesidir. Bu bölgelerde yaşayan 7-17 yaş arasındaki çocuklar çok küçük farklılıklarıyla test edildi. Her çocuğun ana dili, yaşı sosyal düzeyi gibi destekleyici güvenilir bilgileri araştırmacıya okul müdürleri sağlamıştır. 1400 çocuk, bireysel olarak araştırmacı tarafından tek tek sınav yapılmıştır. Her çocuk kendi dilinde test edilmiştir. Araştırmacının bulgularına göre, 1 yıldan fazla süre sonrasında test tekrar edilmiştir. Bu araştırma sonunda Ana

dili Welsh olan çocukların İngilizceyi daha kolay öğrendikleri ve konuştukları bulunmuştur (Önkol, 2007).

Beckett tarafından 1993 yılında Teksas Üniversitesi'nde yapılan “Teksas Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Çocuklukta İki Dilliliğe Ait Bilgi ve İnançları” konulu araştırmada öğretmenlerin Latin Amerikalı öğrencilerin çift dilliliğine ilişkin düşünce, inanış ve deneyimlerinin ilişkileri incelenmiştir. Öğretmenler doğal dil gelişiminin ortaya çıkışında zihinsel-akademik dil yeterliliğinin iki dillerde daha iyi olma (A) ve olmamasına (B) dair görüş ve inançlar konusunda ikiye ayrılmışlardır. A grubundaki öğretmenler iki dil öğrenilirken İngilizce öğrenim öncelikli olmalıdır görüşünü savunmuşlar, B grubundaki öğretmenler öğretimin ana dillerinde yapılmasını, dil eğitiminin ayrı olarak verilmesinin daha olumlu olduğu görüşünü savunmuşlardır.. Teksas eyaletinde sınıflar iki dilli olarak düzenlenmiştir. Yapılan araştırma sonunda ana dilde eğitim yapılması durumunda sonuçlar zihinsel ve akademik dil yeterliliğinde daha yüksek bulunmuştur (Önkol, 2007).

Nebraska Üniversitesi'nden Murillo, 1986 yılında “Bağımsız Okul Bölgelerindeki Okul Öncesi Öğrenciler Üzerinde İki Dilin Etkisi Üzerinde Bir Karşılaştırma” isimli çalışmada iki farklı dil yaklaşımını karşılaştırmıştır. Bu yaklaşımlarda iki dil öğretimi ve yoğun dil öğretimi karşılaştırması yapılmıştır. İspanyol ve İngiliz çocuklar üzerinde bulunan sonuçlar, İspanyol kökenli okul öncesi çocuklarda dil kullanım yeteneklerinin İspanyol ana dilinde, İngiliz diline göre daha yüksek olduğunu işaret etmiştir. Erken yaşlarda öğretilen İngilizcenin hem yaşlıları arasında hem de yetişkinlerle olan iletişimlerinde çocukların yeteneklerinin artmasında gerekli görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Farklı düzeydeki iki dilli çocuklar ve onların farklı düzeydeki iki dilli öğretmenleriyle iletişimde etkilidir. Diğer bir sonuç ise iki dil öğretimi yaklaşımının gibi yoğunlaştırılmış dil programlarında daha etkili sonuçlar verdiğidir.

“Çift Dili Çocukların Yaratıcılıkları ve Problemleri Çözme Yetenekleri” isimli çalışma 1997 yılında Stephens tarafından Fordham Üniversitesinde (ABD) yapılmıştır. Latin Amerikalı 84 okul öncesi çocukla birlikte yapılan çalışmada

çocukların sosyal problemlerini çözme yetenekleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma New York şehrinin küçük bir bölgesinde yürütülmüştür. Üzerinde çalışılan 5-6 yaş çocuklarının iki dildeki yeterlilikleri üst düzeydedir ve çalışmanın amacını karşılamayacağı düşünülmüştür. Uygulanacak yaratıcılık testi “The Tolerance Test of Creative Thinking” ana dilli çocuklar için geliştirilmiş olup onların yaratıcılık yeteneklerini ölçmeye yöneliktir. Sonuçlar göstermiştir ki; iki dilli okul öncesi çocukların performansları ana dilli okul öncesi çocukları ile karşılaştırıldığında sosyal problemleri çözmedeki yetenekleri ve yaratıcılıkları arasında farka rastlanmamıştır. Bunun pozitif bir ilişki olduğu ve iki dilliliği olumlu etkilediği düşünülmektedir.

Nimchinsky tarafından 2005 yılında Dickinson Üniversitesinde gerçekleştirilen “İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Sözel Yeteneklerinin İlişkilendirilmesi ve Bu Durumun Akademik Performanslarına Etkisi” isimli çalışma iki dilli ve tek dilli Yahudi çocuklara ait WPPSI-R testi üzerinden sağlanan bilgilerinin bu çocuklardaki genel zeka ölçümleriyle karşılaştırılarak, iki dilli çocuklar üzerindeki etkisi ortaya konmuştur. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler göstermiştir ki; tek dilli çocukların çoğunun performans değerlendirmesi WPPSI-R testine göre benzer özellikler göstermiştir. Fakat özellikle sözel etki alanı tek dilli çocuklarda iki dilli çocuklara oranla daha düşüktür. Performans IQ ve Sözel IQ ortalamaları sonuçlarına göre, iki dilli okul öncesi çocuklar tek dilli okul öncesi çocuklara göre sözel IQ alanında daha başarılıdır. Bu çalışmaya göre, aynı zamanda iki dilli okul öncesi çocukların IQ test sonuçlarında elde edilen veriler, onların IOWA testindeki “ilk temel beceriler”, “ikinci temel beceriler” ve “üçüncü temel beceriler” düzeyindedir.

Boston Üniversitesinden Carrenza ve Marina, 2006 yılında yaptıkları “İngilizce ve İspanyolca Konuşan İki Dilli Çocukların Dil Geçişlerinde Sözdizimi Etkisi” isimli çalışmalarında iki dilli çocukların diller arasındaki geçişlerinde kullandıkları dili inceleyerek bu dillerdeki söz dizimlerini incelemişlerdir. Bu çalışmada yer alan iki dilli çocuklar 2-3 ve 5-6 yaşlarındadır. İngilizce ve İspanyolca konuşan bu çocuklar aynı yaş grubundaki tek dilli (İngilizce) çocuklarla

karşılaştırılmış, bu karşılaştırmada onların ailelerinden de destek alınmıştır. Çift dilli çocuklar dil geçişlerinde her iki dili de birbirine örtüştürmektedir. Çocuklar her bir dildeki yapıları da diğer dile aktarabilmektedir. Böylece İngilizce konuşurken İspanyolca, İspanyolca konuşurken İngilizce söz dizilimlerini konuşmaları içerisinde doğal olarak yerleştirmektedirler. Aynı zamanda çocuk bundan dolayı rahatsızlık duymamaktadır.

“Fonolojik Yeterlilikte İki Dilliliğin Gelişimi ve Etkileri” isimli çalışmada Illinois Üniversitesinden Kuo 2006 yılında yaptığı çalışmada ikinci dil gelişiminde erken yaşlarda fonolojik yeterliliğin etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. İki dilli ve tek dilliler arasında dil transferi ve okuma yazma öğretimi arasındaki fark araştırılmıştır. Üç grupta deneysel yürütülen çalışma, Mandarin dili konuşan okul öncesi çocukları, 1. sınıf ve 2. sınıf çocuklarından oluşturularak yapılmıştır. Bu üç gruptaki sonuçlardan elde edilen bulgular fonolojik yeterlilikte çift dillilerin ana dillilerden daha iyi oldukları yönündedir. İki dillilerdeki yeterlilikte en fazla fark 2. sınıflarda görülmüştür. Okul öncesi seviyesinde ise diller arasında dağıtım, dil geçişleri dezavantajlar sergilemektedir. Birinci sınıf seviyesinde ise bu geçişler ana dilli çocuklara göre çift dilli çocuklar lehine avantaja dönüşmektedir.

“Erken İki Dilliliğinin Dil Öğrenme Yeteneklerine Etkileri” adlı çalışmada Yeshiva Üniversitesinden Tabina, 1994 yılında, 83’ü tek, 81’i iki dilli 4-5 yaşındaki 164 çocukla çalışmıştır. Bu çalışmada üç alt testten oluşan Pimsleur Dil Yetenek Testi, iki alt testten oluşan Modern Yetenek Testi ve Peabody Kelime-Resim Testi uygulamıştır. Çalışma grubundaki çocuklar İngilizce ve İspanyolca bilen iki dilli çocuklardır. Standart matematik, okuma ve diğer test sonuçları erken yaşta dil öğrenimi ve iki dilliliği desteklemektedir. Bu sonuçlar yaşla, cinsiyetle ve ailelerin eğitimi gibi özelliklerle karşılaştırıldığında da değişmemiştir (Önkol, 2007). McCarthy’e göre ise dil gelişiminde ilk yıllarda cinsiyet farkı yoktur ve çocuklar annelerini örnek alarak hecelerler. Ancak bir süre sonra kızlar anneyi, erkekler de babayı örnek almaya başlarlar. Bu arada babanın işi gereği evden daha çok ayrı olması nedeniyle erkek çocuklar babalarını örnek almaya daha az olanak bulurlar

(Yavuzer, 1998). Bu yüzden erkek çocukların cümleleri daha kısa ve daha çok yanlış söylemler içermektedir. Farran ve Ramey'in (1980) bir araştırmasına göre ise , orta düzey eğitim grubundan annelerin bebekleri ile ilgilenme süreleri günden güne artarken, alt düzey eğitim grubu annelerinki azalmaktadır. Birinci gruptaki anneler, ikinci gruptaki annelerden iki kat daha fazla çocuklarıyla oyun oynarlar. Dil gelişimi, çocuğun çevresindeki kişilerle gireceği karşılıklı iletişim etkinliklerinin sıklığına ve kalitesine bağlı olduğu için, ikinci grup annelerin çocuklarında dil gelişimi yavaş ilerler (Savaş, 2006).

“İki dilli Japonca ve İngilizce konuşan okul öncesi çocukların dil seçimlerinin sosyolinguistik göstergeleri” isimli çalışmada Harward Üniversitesinden Hiroko (1997) çocukların iki dilli olmasının farklı şartlarda veya yollarla gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada iki dilin konuşulduğu ailelerde çift dil gelişiminin ve bu dillere hakimiyetin tam olmadığı, her iki dilde de tam bir gelişim elde edilemediği bulunmuştur. Bu çalışma göstermiştir ki, iki dilin konuşulduğu evlerde yetişen çocukların çift dilli olmaları daha zordur. Aile dil seçiminde tutarlı olmak durumundadır. Ailenin dil seçiminde baskıcı olması durumunda, dil yeterliliği artmaktadır. Bu çalışma sonucunda okul öncesi çocukların japonca yeterliliklerinin ingilizce yeterliliklerinden daha az olduğu bulunmuştur. Çift dilli çocukların dil kurulumları farklıdır. Aile etkileşimi ve çocukların o dildeki yeterlilikleri iki dilliliği olumlu etkilemektedir. Çocukların diller arasındaki farklılığı anlamaları durumunda başarıları artmaktadır.

Kanada Toronto Üniversitesinden Diana 1988 yılında “İtalyan ve Kanadalı Okul Öncesi Çocukların İki Dillilikleri ve Okur Yazarlıkları” üzerine yaptığı çalışmada okuma yazma gelişimiyle ilgili olarak günlük gözlemler ve testler yapmış ve bunları analiz etmiştir. İki dilli çocuklarda bu gözlem, test ve analizler sonucunda bilişsel zeka ve sözel zeka artışı ilişkilendirilmiştir. Aileleri tarafından ilgi gören ve çift dillilikle ilgili cesaretlendirilen çift dilli çocukların bilişsel ve sözel zekalarında belirgin farka rastlanmıştır, bu nedenle okullarda çift dilli eğitim programlarının uygulanması ile ilgili çalışmalar önerilmektedir. Yine bu çalışmada ikinci dil gelişimi ve okur-yazarlığı destek programı önerilmektedir.

Pasifik Lutheran Üniversitesinde (ABD) 2004 yılında Soonuk tarafından yapılan “Kore Kökenli Amerikalı İki Dilli Çocuklarda Sosyal Faktörlerin Etkisi” isimli çalışmada iki dilliliğin yararları ve belirsizliği araştırılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri doğumlu okul öncesi kurumuna devam eden Koreli çocuklarla çalışılmıştır. Çalışma sonucunda çocuklara okul öncesi eğitimde ana dillerinin öğretilmesini, akademik becerilerin gelişimi ve ikinci dilin öğrenimi için önermektedir. Çünkü ana dil tam anlamıyla öğrenildiğinde yani ana dile ait “yüksek beceriler, kavram, sembol, gramer yeterliliği” kazanıldığında ikinci dili öğrenmek ve dile ait becerilerin diğer dile aktarılması kolaylaşmaktadır, sonucuna ulaşmıştır.

Fordham Üniversitesi (ABD) 2006 yılında Oades-Sese ve Ventura tarafından yapılan “Latin Amerikalı Okul Öncesi İki Dilli Çocukların Bilişsel Zeka, Sosyal Yeterlilik ve Çevreye Uyum Sağlamada Gösterdikleri Uyum Arasındaki İlişki” adlı çalışmada alt kültürel gruptaki Latin Amerikalı okul öncesi çocukların bilişsel zeka ve çevreye uyumlarıyla iki dillilik arasında etkili olan faktörler belirlenmiştir. Latin Amerikalı 4-5 yaş grubundaki iki dilli 207 çocuk karşılaştırılmış ve bunların her birinin davranışları öğretmenler tarafında tespit edilmiştir. Bulgulardan bilişsel zeka, kişilik özellikleri ve duygusal durumları, sosyal oyun ortamındaki uyum davranışları incelenerek ilişkilendirilmiştir. Kişilik özellikleri altı farklı profilde incelenmiştir. Bu çalışma sonunda 4-5 yaş çocukları arasında bilişsel zeka sosyal uyum ve çift dillilik arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İki dilli çocukların bilişsel zeka ve sosyal uyumları düşük sosyoekonomik durumları ve yoksunluklarına rağmen yüksek bulunmuştur.

Clark (2000), “Erken Çocuklukta İlk ve İkinci Dil Kazanımı” adlı makalesinde çocuklarda ilk ve ikinci dil kazanımını ele almaktadır Çocuklar için dil kazanımında zihinsel, fiziksel ve sosyal gelişimin önemi tespit edilmektedir. Bu makalede, çocuklarda ikinci dil kazanımında zemin sağlandıktan sonra, iki dillilik eğitim programlarının etrafındaki uyuşmazlıklar tartışılmaktadır. Makale dil öğrenimi hakkında bilinenlerden sonra, hem ilk hem de ikinci dil kazanımında dilin gelişimini, destekleyecek ve coşturacak zengin dilbilim çevresini belirlemektedir.

Makale öğrenme ve öğretmede mümkün olan ve kullanılan etkin yaklaşımlar öne sürmekte ve akademik öğrenme sağlayan ilk dili kullanan, öğrencilerin akademik başarısına katkıda bulunan etkenlerin tartışmasıyla sonuçlanmaktadır. Bu çalışma tamamen betimleyici bir çalışma olup herhangi bir istatistiki yöntem kullanılmamıştır. Var olan durum tespiti yapılmış ve başarılı dil eğitimi programlarından söz edilmiştir. Genel olarak; dil gelişiminden söz edilmiş, 2-6 yaşlarda dilin hızlı bir şekilde geliştiği 6 yaş seviyesinde etkin bir şekilde dile hakim olduğu vurgulanmıştır. Sonraki paragraflara da dil gelişimi ile ilgili bilgiler verilerek devam edilmiştir. Kısaca; Dil kurallarının kazanılması, gramer kurallarının anlaşılmasının çocuğun doğasında var olduğu, oyunun dil yeteneğini arttırdığı, yeni kelimeler öğrenmede bir yol olduğu vurgulanmıştır. Dil gelişiminde asıl rolün yetişkinlerle ve çevresindeki diğer kişilerle iletişim olduğu, dil gelişiminin yaratıcı bir süreç olduğu ve sadece zengin bir çevreye gereksinimi olduğu anlatılmıştır.

İkinci Dil kazanımına zemin başlığı altında; kısaca çift dilliliğe sahip kişilerin özellikleri, çift dilli bireylerin dil gelişim özellikleri anlatılmıştır. Çocuklukta ikinci dili öğrenmenin yetişkinlerin öğrenmelerine göre daha avantajlı ve hızlı olduğu belirtilmiştir. Çift dilli çocukların tek bir dil bölgesini kullandıkları için iki dili eşit olarak kullanamadıkları, dillerde eşit bir ayarlama yapamadıkları vurgulanmıştır. Bütün çocukların ilk dili akıcı şekilde kullandıkları, ikinci dil kazanımının ilk dile oranla daha karmaşık olduğu belirtilmiştir. Konuyla ilgili bir çok araştırma örnek olarak sunulmuştur. Amerika da çift dil programlarının çocukları İngilizce öğrenmek için cesaretlendirmede sadece onlara kendi ulusal dillerini öğrenmek için fırsat tanıdığına çok fazla inanıldığı anlatılmıştır. Dil Öğrenme Hakkında Ne Biliyoruz? başlığı altında; dil öğrenmede çevre ve aile faktörleri anlatılmıştır. Çift dilli çocuğun karşılaşabileceği zorluklar, çift dilliliğin yararları, zihinsel gelişim süreci, zihinsel güçlükler, yazma sistemlerindeki farklılıklar, okumada her iki dili de eşit kullanım ve eşit hızda okuma gibi konulardan söz edilmiştir. İkinci dil öğretiminin 5-11 yaşlarda verilmesi gerekliliği zihinsel gelişimle ilişkilendirilmiştir. Başarılı Programlar başlığı altında Collier ve Thomas azınlık öğrencilerinin başarılarını çaprazlamış iyi uygulanan 5 program modelinden 3-6 yıl bir seri boylamsal çalışmalar hakkında veri toplanmıştır. Edinilen bulgulardan öğrenci altyapı değerlerinin özel program

modellerinden daha önemli olduğu tespit edilmiştir. (1) öğrencilerin kullandığı iki dil yeterli olduğu sürece akademik eğitim sağlanır (2) öğrenme ve öğretmede aktif bir buluş yaklaşımı kullanılır (3) iki dilli programların beceri artırıcı programlar olduğu böylece azınlık ve çoğunluk öğrencileri arasında olumlu çevre sağladığı bulunmuştur. Okul Çocuklarına Uygulanan Testler: Bu testler 5 başlık altında açıklanmıştır. 1. Stanford Binet ölçeği, 2. Sağ el kullanımı, 3. Ritm, 4. Kelime bilgisi, 5. Kompozisyon.

Nouri, SMonuri, Nilsson (2000), Çift dillilik ve hafıza arasındaki az bilinen ilişki hakkında zihinsel yeteneklerin çeşitliliği göz önüne alındığında çocuklar üzerindeki avantajları raporlamışlardır. Bu çalışmada 60 (30 kız / 30 erkek) çift dilli, 60 (30 kız / 30erkek) ana dilli 3 yaş grubu (8.5, 10.5 ve 12.5 yaşlarında) çocukla, anlamlı ve anlamsız hafızanın görevleri üzerine karşılaştırma yapılmıştır. Anlamsız hafızada, kullanılan sözel görevler (hayali yada gerçek nesnelerle) hem serbest geri çağırma hem de fikirleri geri çağırma şeklinde düzeltilerek değerlendirilmiştir. Anlamlı hafıza akıcılık testiyle değerlendirilen iki dilliliğin anlamlı ve anlamsız hafıza üzerinde bütün yaş değerlerinde pozitif etkileri bulunmuştur. Bu bulguların önerdiği, iki dilli çocukların iki dilin bilgilerini tamamlama ya da düzenlemede ve zihinsel yeteneklerin zamanlanmasında iki dilliliğin avantaj yarattığıdır. Anlamlı hafızada olmasa da, anlamsız hafızada küçük çocuklar arasında bazı cinsiyet farkları bulunmuştur. Toplamda 120 öğrenci ile çalışılmıştır. Farklılıklara ANOVA testi yapılmış, yaş hariç her grupta farka rastlanmıştır. Sınıflar için çift ve ana dillilik ortalamaları alınmış maksimum değer 60 olarak bulunmuştur.

Bozinou ve Santiago (2003) tarafından “Başlama Halleri ve Zaman Varyasyonu Altında 5 Yaş Çocuklarının Ana dil ve Çift Dil Performansları” isimli araştırma Amerika’da yapılmıştır. 20 ana dilli ve 20 çift dilli 5 yaşındaki kız ve erkek çocuklarının geçmiş zamanda ve şimdiki zamanda basit aktivitelerin basit renk çizimlerinin bir serisine verilen cevaplara göre yapılan bir araştırmadır. Sonuçlardaki önemli farklılıklar, geçmiş ve şimdiki zamandaki yapısal ve anlamsal farklılıklara atfedilmektedir. 40 tane okul öncesi yaşları 5 ile 6 ve ortalaması 5.46 olan 20 Yunanca/İngilizce bilen çift dilli ve 20 ingilizce bilen ana dilli ve kız-erkek sayıları

eşit olan çocuklardan oluşan bir örnekleme çalışmışlardır. Tüm çift dil bilen çocuklara öğretmenleri tarafından akıcı bir İngilizce öğretilmiş ve Yunancayı bu çocuklar evde konuşmaktadır. Elde edilen sonuçlarda; her iki grupta Tukey testine ve somut görev varyans analizlerine göre başlama (işaret) faktörü kelime anlam hatalarında daha etkili ana dilli çocuklar kelime anlamı konusunda daha iyidir yani kelimeleri daha iyi ve çabuk öğrenebilmişlerdir. Ayrıca kelime anlam hatalarında geçmiş zaman faktörünün de etkili olduğu görülmüştür. 1962 yılında Peal ve Lambert iki dillilik ve bilişsel işlev arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yapılan IQ testlerinde 18 değişkenden 15 inde iki dilli çocukların ana dilli çocuklara oranla daha yüksek puanlar elde ettiği gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda zeka gelişiminde daha esnek düşünme, soyut düşünme becerisi, kelimelerden bağımsız düşünme ve kavram oluşturmada daha üstün oldukları bulunmuştur.

University College London’da yapılan bir araştırmaya göre ikinci dille erken yaşta tanışma farklı düşünme stratejilerini geliştirmekte, yalnızca dille bağlantılı edimlerde değil matematik gibi alanlarda da düşünmeye katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, erken yaşta ikinci dil edinen çocuklar, kendilerini ifade etmek için farklı bir yolla tanışmış olacaklarından, bir konuya bakmak için birden çok yol olabileceğini kavrayıp daha derin bir bakış açısı geliştirebileceklerdir (Foreign Language Education and Ability, 2006).

2004’te University College London’da yapılan, birden fazla dil konuşan 105 kişinin beyninin incelendiği araştırmaya göre, erken yaşta ikinci bir dil öğrenen kişilerin daha sonra öğrenenlere göre beyin dokusunda daha yoğun gri madde (gri madde beyinde bilginin işlendiği yerdir.) bulunduğu saptanmıştır. Buradan çıkan sonuç, erken yaşta yabancı dil öğrenmeye başlamanın, çocukların genel olarak bilgiyi işleme ve dil yetisini ömürleri boyunca olumlu yönde etkileyeceğidir. Bu çocukların, yabancı dil derslerinde olduğu kadar başka derslerde de yaşitlarından önde olma olasılıkları artacaktır (Foreign language education and ability, 2006).

Avrupa Birliği’nin SOCRATES programının LINGUA çalışmasının bir parçası olarak 1999’da “Okul Öncesi Eğitimde ve ilköğretimde Yabancı Diller:

Bağlam ve Sonuçlar” adlı bir araştırma yönetilmiştir. Bu araştırmanın temel sonuçları da şöyledir: “Erken yaşta dil öğrenimi çocukları dil becerileri, başka kültür ve dillere karşı olumlu tavır geliştirme ve kendine güven anlamında çok olumlu etkilemektedir. Öğrenimin erken yaşta başlaması tek başına bu olumlulukları garantilemez. Bunların başarılabilmesi için gerek belirli pedagojik şartların gerekse uygun kaynakların sağlanması şarttır” (Blondin, 1999). Altı farklı ülkeden oluşan araştırmacı ekibi özetle aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır:

- 1) Okul öncesi eğitim ve ilköğretimde yabancı dil öğretimi konusunda planlama aşamasından uygulama sonrasına kadar gerekli araştırmalar yapılmalı, sınıf içi gözlemlere yer verilmelidir.
- 2) Aileler, amaçları iyice anlamaları ve destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri için yabancı dil öğrenim sürecine dahil edilmelidirler.
- 3) Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminde süreklilik sağlanmalıdır; çünkü çocuklarda dil edinimi çok hassastır.
- 4) Erken yaşta yabancı dil öğretimi mümkün olduğu kadar artırılmalıdır. Haftada uzun bir-iki ders yerine, her güne yayılan kısa dersler tercih edilmelidir. Tabii ki derslerin çokluğu başarıyı garantilemez; derslerin üst düzey bir kalitede gerçekleştirilmesi son derece önemlidir.
- 5) Öğretmenler, yabancı dilde yetkinliğe sahip olmalı, dili çözümleyebilmeli, dil edinim ilkelerini bilmeli, özellikle küçük çocuklara yabancı dil öğretme konusunda belirli pedagojik becerilere sahip olmalıdırlar. Bunlardan birinin eksik olması durumunda hizmet-içi eğitime başvurulmalıdır. Ayrıca, bu özellikler üniversitelerde öğretmen eğitimi süresince kazandırılmalıdır.
- 6) Gelir grubu, etnik grup, cinsiyet, akademik başarı düzeyi vb. gözetilmeksizin bütün öğrenciler aynı olanaklardan yararlanmalıdır.
- 7) Farklı yaş gruplarına uygun olarak yöntemler geliştirilmelidir.
- 8) Öğrenciler ve veliler farklı dillerin getirdiği çeşitliliğin olumlu bir olgu olduğu konusunda bilinçlendirilmelidir; okullarda tek amaç bir yabancı dili öğretmek olmamalıdır.
- 9) Erken yaşta yabancı dil öğrenimi konusundaki araştırmalar eşgüdümlü olarak yürütülmeli, bu konuyla ilintili bütün açılar ele alınmalıdır.

Peçenek (2002) yapmış olduğu “4-6 Yaş Grubu Türk Okullarının İngilizce Öğrenme Süreçleri Üzerine Bir Durum Çalışması” adlı doktora tez çalışmasında okul öncesi eğitimde 4-6 yaş grubuna yönelik yabancı dil öğretim uygulamaları kesitsel düzen ile sergilenmiş ve bu kesitlerde yabancı dil öğrenimi ve öğretimi çok yönlü olarak tanımlanmıştır. Araştırmaya iki okul öncesi kurumda eğitim alan 61 çocuk, 2 eğitim uzmanı ve 2 yabancı dil öğretmeni ve çocukların aileleri yer almıştır. Araştırma sonunda, okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi, çocuğun yabancı dil öğrenmede olumlu bir başlangıç yaptığını ve olumlu duyusal yaşantılar edinildiğini bulmuştur. Çalışma grubunda yer alan aileler, çoğunluk olarak, okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimini, yabancı dil öğrenme yaşantısına bir giriş ve yabancı dile alışma süreci olarak algılamaktadırlar. Çalışma sonunda, 6 yaş çocukları göreceli olarak yabancı dile ilgili görünmekte ve yabancı dile ilişkin dönütler vermektedir. Bunun yanı sıra 6 yaş çocukların edinim düzeyleri 4-5 yaşlara göre daha yüksektir.

2007 yılında Marmara Üniversitesinde Önkol tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe ve ikinci dilde eğitim gören, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukları arasında, dil kullanım becerileri bakımından bir fark olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen aritmetik ortalamalara göre, tüm boyutlarda, ana dil (Türkçe) eğitim alanlar ikinci dil eğitim alanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Burada elde edilen veriler ışığında, ana dil eğitim alan çocukların ana dillerini kullanmada, ikinci dil eğitim alanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsellik ve iki dilliliğe ilişkin yapılan başka bir araştırmada (Goetz, 2003), yalnızca İngilizce konuşan ve yalnızca Çince konuşan üç ve dört yaşlarındaki çocuklarla, Çince ve İngilizce konuşan iki dilli aynı yaş grubundaki çocuklar karşılaştırılmıştır. Bu çocuklara görüntü-gerçeklik, perspektif alma ve yanlış sanı etkinlikleri uygulanmış; iki dilli çocukların tek dillilere göre önemli derecede daha iyi başarımlar gösterdikleri gözlenmiştir.

Dünyadaki çocukların çoğu iki tane dili konuşmayı öğrenmektedirler. İki dillilik dünyadaki her ülkede, her türlü sosyal sınıfta ve sosyal grupta karşımıza

çıkmaktadır. “Amerika’da geleneksel olarak tek dillilik görüşü vardır. İki dillilik sosyal bir ayıp ve engel olarak görülmektedir (McLaughlin, 1984). Dil, kültürü yansıtır ve iki dilli insan, düşünce yönünden ve değerler yönünden ‘çoğunluk’ gruba alışık olmayan küçük bir gruba dahildir. Dil sayesinde, bizim herhangi bir şeyi tanımlamamız ve korkularımızı güvensizliğimizi göstermemiz kolaylaşır.

Bireylerin ikinci dili nasıl daha iyi ve daha hızlı edinmeleri konusunda çok fazla çeşitlilik vardır. İkinci dil öğreniminin biyolojik limiti konusunda henüz bir kanıt bulunmamaktadır. İkinci dili çocuklukta öğrenenlerde genellikle telaffuz konusunda, gramer kuralları konusunda ve kelime dağarcığı konusunda zorluklar olacaktır ve tamamen bu dilin kullanma şekillerine hakim olunamayacaktır. Bazı insanların ikinci dil konusunda çok başarılı olup bazılarının olmaması konusunda basit bir açıklama bulunmamaktadır. Sosyal ve eğitimsel değerler, bireylerin tutumları konusundaki farklılıklar, kişilik, yaş ve motivasyon dil öğrenimini kesinlikle etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında dilin okul öncesi dönemde öğrenilmesinin önemi de karşımıza çıkmaktadır.

Avrupa Birliği sürecinde birden fazla dil öğrenmenin gerekliliği ve zorunluluğu bilinmektedir. Yabancı bir dili öğrenmiş olan çocuklar, diğer kültürlerle karşı kültürel çoğulculuk, açıklık ve takdir duygusu beslerler. Başka ülkelerde rahatça seyahat edebilme ve dünyadaki kültürel farklılığı anlama imkanı kazanırlar. Kendini anlatma yetenekleri gelişir. Sözcük dağarcığı genişler ve bunun yanında kendi dilini yeni alanlarda kullanma becerileri artar.

Çocuklar, biyolojik gelişime koşut olarak dil alanında da önemli gelişmeleri erken yaşta tamamlayabilmektedir. Bu dönemin doğru kullanımı yaşamın ileriki kısımları için çok önemli görülmektedir. Yani dil gelişimi her açıdan ele alınması gereken bir durumdur. Çocuğun dil gelişimi, yaratıcı bir süreçtir ve bunun iyi gelişebilmesi için zengin bir çevreye ihtiyaç vardır.

Okulöncesi dönem her türlü gelişim alanı ve dil gelişimi alanında kritik bir dönemdir. Buna bağlı olarak, yabancı dil öğretiminin uygulanması gereken en önemli dönemin okulöncesi dönem olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlarla ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta, daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkisi incelenerek ne oldukları betimlenmeye çalışılmaktadır. Tarama (survey) betimsel araştırmalarda kullanılan yaygın yöntemlerin başında gelmektedir. Bu nedenle betimsel araştırmalar genellikle tarama araştırmaları olarak da bilinmektedir (Erkuş, 2005).

Bu yönetime dayanan araştırmalarla, durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, hangi yöne gitmeliyiz? v.b sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir. Bu tür araştırmalar, çok sayıda denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır (Kaptan, 1998).

Tarama çalışmaları genellikle doğal çevre içinde cereyan etmektedir. Bu tür bir araştırmada değişkenlerin deneysel ve fiziki olarak ayarlanması olayların meydana gelme ya da gelmemesinin kontrolü diye bir olanak yoktur. Gerçekte üzerinde inceleme ve gözlem yapılmakta olan davranışlar, bu incelemeler yapılmasa bile aynı şekilde devam edecektir. Araştırmacının ayarlamaya, değiştirmeye tabi tutacağı şey, sadece uygulayacağı teknikler, gözlemler ve ilişkilerin analizi olmaktadır. Bu bakımdan tarama araştırmaları davranış bilim ve disiplinlerine daha uygun düşmektedir (Kaptan, 1998).

Bu araştırmada İzmir ili Bayraklı Merkez İlköğretim Okulu ve Bornova Merkez Anaokulu'ndaki öğrencilerle, Küçük Kulüp Çocuk Evi ve Özel Minikçe

Anaokulu'ndaki öğrencilere 2009-2010 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Dil Kullanım Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma ölçeğe dayanan veriler üzerinde yürütülmüştür; bunun yanında, okul kayıtlarından öğrenci ile ilgili elde edilecek bilgiler de analizlerde kullanılmıştır. Öğrencilerle bireysel olarak görüşülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarına göre düzenlenmiş olan resimlerin bulunduğu kartlar, öğrencilere tek tek gösterilerek ve bu kartlar üzerinde konuşularak uygulamalar tamamlanmıştır. Bu yolla öğrencilerin dil gelişim düzeylerinin çeşitli boyutlar açısından incelenmesi sağlanmıştır. Gereken durumlarda ise sınıf öğretmenin gözlemlerinden de yararlanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada İzmir merkezde yabancı dil eğitimi veren ve yabancı dil eğitim vermeyen özel ve devlete bağlı okul öncesi kurumlardaki öğrencilerle çalışılmıştır. Araştırma grubu İzmir ili Küçük Kulüp Çocuk Evi, Özel Minikçe Anaokulu, Bayraklı Merkez İlköğretim Okulu anasınıfı ve Bayraklı Merkez Anaokulu'ndaki 6 yaş grubu öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırma çalışma grubu, 2009- 2010 öğretim yılında İzmir ili sınırları içinde bulunan SHÇEK ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokullarında eğitim görmekte olan 6 yaş grubu çocuklar ve onların anne babaları oluşturmaktadır. Araştırmanı yapıldığı okulların belirlenmesinde, yapılan görüşmeler sonucunda kabul veren ve iki dilde eğitim yapan okullar belirlenmiştir. Bu kapsamda; ikinci dil eğitimi veren Küçük Kulüp Çocuk Evi ve Minikçe Anaokulu, ana dilde eğitim veren Bayraklı Merkez Anaokulu ve Bayraklı Merkez İlköğretim Okulu anasınıfı öğrencileri ile bu öğrencilerin anne-babaları yer almıştır. Araştırma kapsamındaki çocukların tümünün anne babalarının Türk ve ana dillerinin Türkçe olmasına, araştırma kapsamındaki okulların ise sosyo-ekonomik açıdan benzer özellikte öğrencilerin bulundukları okullar olmasına özellikle dikkat edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Okulların İsmi ve Öğrenci Sayıları

Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullar		Anadilde Eğitim Veren Okullar	
Küçük Kulüp	24	Bayraklı Merkez Anaokulu	32
Minikçe Anaokulu	22	Bayraklı Merkez İlköğretim Okulu Anasınıfı	22
Toplam	46	Toplam	54

Çalışma grubunun oluşturulmasında, okullarla yapılan ön görüşmeler sonucunda kız ve erkek öğrenci sayılarının eşitlenmesi mümkün olmamıştır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Veriler dil kullanım ölçeği uygulanarak elde edilmiştir, ölçeğin uygulanması araştırmacının çocuklarla birebir görüşmelerine ve öğretmenin gözlemlerine dayanarak yapılmıştır. Uygulamada eğitim ve öğretimin aksamamasına özen gösterilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, verilerin toplanılması için kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1. Dil Kullanım Ölçeği
2. Veli Anket Formu

3.4.1. Dil Kullanım Ölçeği:

Okul öncesi eğitim kurumu ve ilköğretim 1. sınıfa devam eden 5-7 yaş kız/erkek çocukların çift dil gelişimlerini incelemek amacıyla; Alexander Romanovich

Luria'nın (1902 -1977) “Beyin Organizasyonu Teorisi”nden yola çıkılarak ve 5 – 11 yaş çocuklarına yönelik olarak Gail J. Richard ve Mary Anne Hanner tarafından geliştirilen Language Processing Test (Dil Kullanım Ölçeği) temel alınmıştır. Bu testin Türkçeye uyarlanması, geçerlilik ve güvenirlik çalışması Layza Eskinazi tarafından yapılmıştır. Dil Kullanım Ölçeği, İsimlendirme, İşlevini belirtme, Çağrışım yapma-İlişkilendirme, Gruplama, Benzerlikler, Farklılıklar, Çoklu Anlamlar, Özellikler olarak adlandırılan sekiz (8) alt ölçekten oluşmuştur. Analiz ve organizasyon temellidir. Temporal lob içerisinde ikinci bölgedeki davranışları değerlendirmeye yöneliktir.

Dil Kullanım Ölçeği (Language Processing Test)'nin ve güvenirlik geçerlilik katsayısı Richard ve Hanner tarafından yapılmıştır. Her bir alt ölçek yaş seviyeleriyle karşılaştırıldığında Cronbach Alpha katsayısı 0.69 ile 0.92 arasında; ön test - son test olarak toplam test hesaplandığında Cronbach Alpha katsayısı 0.81' dir. Bu sonuçlara bakıldığında testin güvenirliği çok yüksek bulunmuştur.

Toplam test sonuçları ile madde (item-total) sonuçları arasında ilişki .05 için %92; .01 için %87 anlamlıdır. Bu sonuçlar testin geçerliliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Türkiye'deki uyarlama çalışmalarında Eskinazi (2003); ölçeğin İsimlendirme alt ölçeği için; Cronbach Alpha katsayısını 0.78, İşlevini belirtme alt ölçeği için; Cronbach Alpha katsayısını 0.86, Çağrışım Yapma- İlişkilendirme alt ölçeği için 0.96, Gruplama alt ölçeği için Cronbach Alpha katsayısını 0.79, Benzerlikler alt ölçeği için Cronbach Alpha katsayısını 0.93, Farklılıklar alt ölçeği için Cronbach Alpha katsayısını 0.92, Çoklu Anlamlar için Cronbach Alpha katsayısını 0.93, Özellikler alt ölçeği için Cronbach Alpha katsayısını 0.92 bulmuştur.

Araştırmada kullanılan “Dil Kullanım Ölçeği”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalında Yüksek Lisans çalışmasını 2003 yılında tamamlayan Layza Eskinazi tarafından “Language Processing Test” temel alınarak, ancak tamamen Eskinazi tarafından yeniden hazırlanmış 8 alt ölçekten oluşmuştur. Temporal Lob içerisindeki

ikinci bölgedeki davranışları değerlendiren bu test, analiz ve organizasyon temellidir. Fakat çalışılan yaş grubu nedeniyle; 8 alt ölçekten oluşan testin yedinci alt ölçeği kullanılmamıştır. Verilen her doğru cevap 1 puan, yanlış cevap ise 0 puan üzerinden değerlendirilir. Dil kullanım yeteneklerini belirleyen ölçek toplam 305 sorudan oluştuğu için, bu ölçekten alınması gereken en yüksek puan 305 olmalıdır.

Dil Kullanım Ölçeği'nin alt ölçekleri ve uygulaması şöyledir:

Alt Ölçek 1: İsimlendirme: Her bir kelime için uygulayan kişi resmi göstererek “bu nedir?” diye sorar. Doğru isimlendirme 1 puan, yanlış isimlendirmede 0 puan verilir. Ekler bölümünde, kabul edilebilecek ve edilemeyecek cevaplar liste olarak sunulmuştur.

Alt Ölçek 2: İşlevini Belirtme: Her bir kelime için uygulayan kişi “..... ile ne yaparız?” diye sorar. Verilen cevap içerisinde uygun fiilin bulunması gerekir. İşlevini doğru belirtmede 1 puan, işlevini yanlış belirtmede 0 puan verilir. Ekler bölümünde, kabul edilebilecek ve edilemeyecek cevaplar liste olarak sunulmuştur.

Alt Ölçek 3: Çağrışım Yapma-İlişkilendirme: Testi uygulayan kişi her kelime için “.....ya uygun olan ne vardır?” veya “ ile ne uygun olur?” sorusunu sorar. Cevap olarak, verilen kelime ile ilişkili olan isimleri söylemesi beklenir. Verilen cevap uyarıcı kelimenin ima edilen işlevine uygun olmalıdır. Kabul edilebilir olan cevaplar, anlaşılması güç veya özel durumlarla ilgili olmaktan çok, genel ilişkili olmalıdır.

Alt Ölçek 4: Gruplama: Çocuğun adı söylenen sınıfa giren herhangi üç şeyi söylemesi beklenir. Her grup için testi uygulayan kişi “bana üç tane söyler misin?” der. Yapılan grupta verilen her üç uygun cevap için 1 puan, iki ya da daha az cevap için 0 puan verilir. Ekler bölümünde kabul edilebilir ve kabul edilemez cevaplar listelenmiştir.

Alt Ölçek 5: Benzerlik: Verilen kelimelere ait benzerliklerin söylenmesi beklenir. Her bir soru için testi uygulayan “..... ile arasındaki benzerlikleri söyleyin” der.

Kelimeler söylendiğinde, iki kelime arasındaki ilişkilendirmeyi yapabilmesi, ortak özellikleri belirtmesi çocuktan beklenir. Doğru cevaplama 1 puan, yanlış cevaplama 0 puan verilir.

Alt Ölçek 6: Farklılık: Verilen kelimelerin farklı özelliklerinin söylenmesi beklenir. Kelimeler söylendiğinde, iki kelime arasında benzemeyen, değişik özellikleri fark etmesi beklenir. Doğru cevaplama 1 puan, yanlış cevaplama 0 puan verilir.

Alt Ölçek 8: Özellikler: Bu alt ölçekte, çocukların kelimelere belirli sıfatlar yükleyebilme becerisi değerlendirilir. Sekiz alt gruptan oluşur; 1. İşlev (... ile ne yaparsın?), 2. Parçaları (... nın parçaları neler olabilir?), 3. Renk (... ne renktir?), 4. Aksesuar/Gereklilik (... e ne uygundur? Kullanımı için gerekli şeyler ne olabilir?), 5. Ebat/Şekil (...nın şekli, boyu nasıldır?Ebat, Uzunluk, Genişlik, Yükseklik, Şekil), 6. Kategori (ne tür vardır?) 7.İçerik (... ne-y-den yapılmıştır?), 8.Yer (nerelerde bulunur?).

Test uygulamaları araştırmacıya tahsis edilen bir bölümde, çocukla birebir yüz yüze çalışılarak gerçekleştirilmiştir. Test, çocukların dikkat sürelerinin kısalığı dikkate alınarak oyun etkinliği şeklinde tamamlanmıştır. Ayrıca yine testin alt ölçek sayısının fazla olması ve sürenin çocuklara uzun gelebileceği düşünülerek, test üçe bölünerek (1.,2.,3. ve 4. alt ölçekler bir arada, 5- 6. alt ölçekler bir arada, 8. alt ölçek tek başına) uygulanmıştır. Test, çocukların kişisel özelliklerine göre değişmekle birlikte, ortalama olarak her bir çocuk için toplam 35- 45 dakikada tamamlanmıştır.

3.4.2. Veli Anket Formu

Araştırmacı ve danışmanı tarafından oluşturulan “Veli Anket Formu”, öğrenci ve ailelerine ilişkin kişisel bilgileri içermektedir. 10 sorudan oluşan form, öğrencinin cinsiyeti, kaç kardeş olduğu, anne- babasının eğitim durumu, okul öncesi eğitim alma süresi, annesinin çalışma durumu ile ilgili bilgileri elde etmeyi amaçlamaktadır. Öğrencinin dil kullanım düzeyinin, formdan elde edilecek bilgilere göre farklılaşma

durumu incelenmiştir. Araştırma kapsamındaki ikinci dil eğitim veren okulların hepsinde, eğitim, İngilizce verilmektedir.

3.5. Çözümleme Teknikleri

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 11.0 istatistik programı uygulanmıştır. Kişisel bilgi formlarından elde edilmiş olan verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında 6 yaş çocuklarının ana dilde eğitim ve yabancı dil eğitimi görmelerinin dil gelişimleri üzerinde etkilerinin incelenmesinde t-testi, hesaplamaları uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Dil Kullanım Ölçeği uygulamalarından elde edilen veriler tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Ayrıca uygulamadaki öğrencilerin Türkçe dil kullanım becerilerini değerlendirmek amacıyla sorulan sorulara verdikleri cevaplar ve dil kullanım becerilerini etkilediği düşünülen değişkenlerin dağılımlarına yer verilmiştir.

4.1. Frekans ve Yüzdelere İlişkin Tablolar ve Bunlara Ait Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin dil kullanım becerilerini etkilediği düşünülen değişkenlerden, okul durumu, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyi, anne çalışma durumu ve okul öncesi kuruma devam etme süresi tablolastırarak, dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Dağılımı

Eğitim görülen dil	F	%
Türkçe	54	54.0
Yabancı dil	46	46.0
Toplam	100	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %54'ünün Türkçe, %46 sının ise yabancı dilde eğitim gördüğü görülmektedir. Ayrıca, ana dilde eğitim gören çocukların tamamı devlete bağlı ilköğretim okulunun anasınıfı ve bağımsız

anaokuluna devam etmekte, yabancı dil eğitim alan çocukların tamamı ise, özel okula devam etmektedir.

Tablo 3. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kız	44	44,0
Erkek	56	56,0
Toplam	100	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %44'ünün kız, % 56'sının ise erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Tablo 4. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımları

Kardeş sayısı	f	%
Kardeş yok	62	62,0
Bir (1) kardeş	38	38,0
Toplam	100	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %62' sinin kardeşi bulunmamakta , % 38' inin ise bir tane kardeşi bulunduğu görülmektedir.

Tablo 5. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	f	%
Lise	57	57,0
Üniversite	43	43,0
Toplam	100	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin %57' sinin lise, % 43' ünün ise lisans düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışma grubunu incelediğimizde, araştırmaya katılan velilerin eğitim düzeylerinin lise ve lisans düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	f	%
Lise	29	29,0
Üniversite	71	71,0
Toplam	100	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin %29'unun lise, % 71'inin ise lisans düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışma grubunu incelediğimizde, araştırmaya katılan velilerin eğitim düzeylerinin lise ve lisans düzeyinde olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Okulöncesi Eğitim Alma Sürelerine Göre Dağılımları

Okulöncesi Eğitim Süresi	F	%
1 yıl	59	59,0
3 yıl	41	41,0
Toplam	100	100,0

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %59'unun bir yıldır, %41'inin ise üç yıldır okulöncesi eğitim aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Dağılımları

Anne Çalışma Durumu	F	%
Evet	14	14,0
Hayır	86	86,0
Toplam	100	100,0

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %14'ünün annelerinin çalıştığı , %86'sının ise annelerinin çalışmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 9 . Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerileri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Anadilde eğitim gören ve yabancı dil eğitimi alan, okul öncesi düzeyinde bulunan 6 yaş grubu çocuklarının Türkçe dil kullanım becerileri, alt boyutların kendi puanlarına göre hesaplanarak, aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur.

	Okul türü	n	X	ss
İsimlendirme	Türkçe	54	43,24	1,02
	Yabancı dil	46	45,21	1,76
İşlevini belirtme	Türkçe	54	43,68	1,56
	Yabancı dil	46	45,28	1,60
Çağırışım yapma	Türkçe	54	43,68	1,56
	Yabancı dil	46	45,23	1,72
Gruplandırma	Türkçe	54	11,72	,73
	Yabancı dil	46	13,13	,58
Benzerlik	Türkçe	54	15,46	2,39
	Yabancı dil	46	23,43	1,64
Farklılık	Türkçe	54	14,37	2,53
	Yabancı dil	46	23,43	1,64
Özellik belirtme	Türkçe	54	52,94	6,83
	Yabancı dil	46	73,00	5,12
Toplam	Türkçe	54	225,11	14,60
	Yabancı dil	46	268,73	5,70

Anadilde eğitim gören ve yabancı dil eğitimi alan okul öncesi düzeyde bulunan 6 yaş grubu çocukların Türkçe dil kullanım becerileri ile ilgili aritmetik ortalamalar, her alt boyuttaki testin puanı ve toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir. “İsimlendirme”,

“İşlev Belirtme” ve “Çağrışım Yapma” alt boyutları 46 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bunların aritmetik ortalamaları sırasıyla; isimlendirme alt boyutunda, yabancı dil eğitimi alan çocuklar için x: 45,21, anadilde eğitim alan çocuklar için x: 43,24, işlev belirtme alt boyutunda yabancı dilde eğitim gören çocuklar için, x:45,28 , anadilde eğitim gören çocuklar için x:43,68 , olarak çağrışım yapma alt boyutunda yabancı dil eğitimi alan çocuklar için x: 45,23, anadilde eğitim alan çocuklar için x: 43,68 olarak bulunmuştur. “Gruplandırma” alt boyutunun puanı 15 olup, aritmetik ortalaması yabancı dil eğitim gören okulöncesi çocuklar için 13,13 anadilde eğitim görenler için ise 11,72 olarak bulunmuştur. . “Benzerlik” ve “Farklılık” alt boyutlarının puanları 28’dir ve aritmetik ortalamaları sırası ile, benzerlik alt boyutunda yabancı dil eğitimi alan çocuklar için x:23,43, anadilde eğitim alanlar için, 15,46, farklılık alt boyutunda ise yabancı dil eğitim alanlar için x: 23,43 anadilde eğitim alanlar için x: 14,37 olarak bulunmuştur. “Özellik Belirtme” alt boyutunun puanı 96 olup, aritmetik ortalaması yabancı dil için x: 73, anadil için x:52,94 olarak elde edilmiştir. “Toplam” test puanı 305 olup, aritmetik ortalaması yabancı dil eğitimi alanlar için x: 268,73, anadilde eğitim alanlar için x:225,11 olarak bulunmuştur.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim alan ve ek olarak yabancı dil eğitimi gören 6 yaş çocukları arasında, dil kullanım becerileri bakımından bir fark var mıdır?

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim alan ve ek olarak yabancı dil eğitimi gören, öğrenciler arasında, dil kullanım becerileri bakımından bir fark olup olmadığını belirlemek için t testi analizi yapılmıştır.

Tablo 10. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler Ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Farklılığına Yönelik T-Testi Sonuçları

	Eğitim dili	n	X	ss	t	sd	p*
İsimlendirme	Türkçe	46	43,24	1,02	6,972	98	,000*
	Yabancı dil	54	45,21	1,76			
İşlevini belirtme	Türkçe	46	43,68	1,56	5,036	98	,000*
	Yabancı dil	54	45,28	1,60			
Çağrışım yapma	Türkçe	46	43,68	1,56	4,719	98	,000*
	Yabancı dil	54	45,23	1,72			
Gruplandırma	Türkçe	46	11,72	,73	10,46	98	,000*
	Yabancı dil	54	13,13	,58			
Benzerlik	Türkçe	46	15,46	2,39	19,08	98	,000*
	Yabancı dil	54	23,43	1,64			
Farklılık	Türkçe	46	14,37	2,53	20,80	98	,000*
	Yabancı dil	54	23,43	1,64			
Özellik belirtme	Türkçe	46	52,94	6,83	16,35	98	,000*
	Yabancı dil	54	73,00	5,12			
Toplam	Türkçe	46	225,11	14,60	19,05	98	,000*
	Yabancı dil	54	268,73	5,70			

*p< .05

Tablo.10' a göre çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe dil kullanma becerilerinin bütün boyutları Türkçe ve yabancı dil kullanmaya göre, .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, bütün boyutlarda yabancı dil eğitimi alanlar, sadece anadilde eğitim alanlara göre, daha yüksek puanlar almıştır. Buradan elde edilen sonuçlara göre okul öncesi dönemde yabancı dil eğitim alan çocukların, anadillerini kullanmada, sadece anadil eğitim alan çocuklara göre, daha başarılı oldukları sonucuna varılabilir.

Buradan elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar, Nimchinsky tarafından 2005 yılında Dickinson Üniversitesinde gerçekleştirilen “İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Sözel Yeteneklerinin İlişkilendirilmesi ve Bu Durumun Akademik Performanslarına Etkisi” isimli çalışma ile benzer özellikler göstermektedir. Bu çalışmada da özellikle sözel etki alanı tek dilli çocuklarda iki dilli çocuklara oranla daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim veren okullardaki öğrenciler ve ek olarak yabancı dil eğitimi veren okullardaki öğrencilerin Türkçe dil kullanım becerilerinin kişisel özelliklerden cinsiyet faktörüne göre farklılaşma durumu

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim gören ve ek olarak yabancı dil eğitimi gören öğrencilerin Türkçe dil kullanım becerilerinin, cinsiyet faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 11. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler Ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığına Yönelik T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	ss	t	sd	p*
İsimlendirme	Kız	44	43,72	1,77	2,222	98	,029
	Erkek	56	44,48	1,61			
İşlevini belirtme	Kız	44	43,81	1,71	3,157	98	,002*
	Erkek	56	44,89	1,66			
Çağrışım yapma	Kız	44	43,77	1,80	3,215	98	,002*
	Erkek	56	44,89	1,66			
Gruplandırma	Kız	44	12,22	1,00	1,308	98	,194
	Erkek	56	12,48	,93			
Benzerlik	Kız	44	17,79	4,44	2,713	98	,008
	Erkek	56	20,17	4,28			
Farklılık	Kız	44	16,95	4,88	2,898	98	,005*
	Erkek	56	19,78	4,81			
Özellik belirtme	Kız	44	60,43	13,16	1,317	98	,191
	Erkek	56	63,53	10,41			
Toplam	Kız	44	238,72	25,96	2,376	98	,019
	Erkek	56	250,25	22,47			

*p< .05

Tablo 11'e göre, okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim gören ve ek olarak yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin Türkçe dil kullanım becerilerinde cinsiyet faktörü açısından isimlendirme, işlevini belirtme, çağrışım yapma, benzerlik ve farklılık alt boyutları anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, bütün alt boyutlarda erkek çocuklar, kız çocuklarına göre daha yüksek puanlar almış bulunmaktadır.

Tablo 12. Okul Öncesi Dönemde Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığına Yönelik T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	ss	t	sd	p*
İsimlendirme	Kız	16	44,75	2,29	1,324	44	,192
	Erkek	30	45,46	1,38			
İşlevini belirtme	Kız	16	44,87	2,02	1,270	44	,211
	Erkek	30	45,50	1,30			
Çağrışım yapma	Kız	16	44,75	2,29	1,418	44	,163
	Erkek	30	45,50	1,30			
Gruplandırma	Kız	16	13,06	,57	,574	44	,569
	Erkek	30	13,16	,59			
Benzerlik	Kız	16	22,68	1,62	2,367	44	,022*
	Erkek	30	23,83	1,53			
Farklılık	Kız	16	22,68	1,62	2,367	44	,022*
	Erkek	30	23,83	1,53			
Özellik belirtme	Kız	16	76,50	3,22	3,869	44	,000*
	Erkek	30	71,13	5,00			
Toplam	Kız	16	269,31	7,35	,493	44	,624
	Erkek	30	268,43	4,72			

*p< .05

Tablo 12'e göre, okul öncesi dönemde ek olarak yabancı dil eğitimi alan 6 yaş çocukların Türkçe dil kullanım becerilerinde cinsiyet faktörü açısından benzerlik, farklılık ve özellik belirtme alt boyutları anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, benzerlik ve farklılık alt boyutlarında erkek çocuklar, özellik belirtme alt boyutunda ise kız çocukları daha yüksek puanlar almış bulunmaktadır.

Tablo 13. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Cinsiyete Göre Farklılığına Yönelik T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	ss	t	sd	p*
İsimlendirme	Kız	28	43,14	1,04	,724	52	,472
	Erkek	26	43,34	1,01			
İşlevini belirtme	Kız	28	43,21	1,16	2,397	52	,020*
	Erkek	26	44,19	1,78			
Çağrışım yapma	Kız	28	43,21	1,16	2,397	52	,020*
	Erkek	26	44,19	1,78			
Gruplandırma	Kız	28	11,75	,88	,285	52	,777
	Erkek	26	11,69	,54			
Benzerlik	Kız	28	15,00	2,78	1,493	52	,142
	Erkek	26	15,96	1,79			
Farklılık	Kız	28	13,67	2,45	2,151	52	,036*
	Erkek	26	15,11	2,45			
Özellik belirtme	Kız	28	51,25	5,44	1,938	52	,058
	Erkek	26	54,76	7,77			
Toplam	Kız	28	221,25	13,13	2,079	52	,043*
	Erkek	26	229,26	15,19			

*p< .05

Tablo 13'e göre, okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim gören 6 yaş çocukların Türkçe dil kullanım becerilerinde cinsiyet faktörü açısından işlevini belirtme, çağrışım yapma, farklılık ve özellik belirtme alt boyutları anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise genelde erkek çocuklar kız çocuklara göre daha yüksek puanlar almış bulunmaktadır.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim veren okullardaki öğrenciler ve ek olarak yabancı dil eğitimi veren okullardaki öğrencilerin arasında, anne eğitim düzeyleri bakımından bir fark var mıdır?

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim veren okullardaki öğrenciler ve ek olarak yabancı dil eğitimi veren okullardaki öğrencilerin Türkçe dil kullanım becerilerinin, anne eğitim düzeyi faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 14. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları

	Anne Eğt.	n	X	ss	t	sd	p*
İsimlendirme	Lise	57	43,66	1,34	3,405	98	,001*
	Lisans	43	44,79	1,95			
İşlevini belirtme	Lise	57	44,08	1,66	2,210	98	,029*
	Lisans	43	44,86	1,93			
Çağırışım yapma	Lise	57	44,08	1,66	2,018	98	,046*
	Lisans	43	44,81	1,93			
Gruplandırma	Lise	57	11,92	,82	6,101	98	,000*
	Lisans	43	12,95	,84			
Benzerlik	Lise	57	16,42	3,11	9,618	98	,000*
	Lisans	43	22,72	3,40			
Farklılık	Lise	57	15,64	3,61	8,822	98	,000*
	Lisans	43	22,37	3,97			
Özellik belirtme	Lise	57	56,70	10,44	6,331	98	,000*
	Lisans	43	69,41	9,23			
Toplam	Lise	57	232,54	21,04	7,304	98	,000*
	Lisans	43	261,93	18,31			

*p< .05

Tablo 14'e göre, okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim gören ve ek olarak yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin Türkçe dil kullanım becerilerinde anne eğitim düzeyi faktörü açısından bütün alt boyutları anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, anne eğitim düzeyi lisans düzeyinde olan çocukların Türkçe dil kullanım becerileri açısından, eğitim düzeyi lise olanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 15. Okul Öncesi Dönemde Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları

	Anne Eğt.	n	X	ss	t	sd	p
İsimlendirme	Lise	8	46,00	,00	1,05	44	,298
	Lisans	38	45,05	1,90			
İşlevini belirtme	Lise	8	46,00	,00	1,06	44	,294
	Lisans	38	45,13	1,72			
Çağrışım yapma	Lise	8	46,00	,00	1,04	44	,302
	Lisans	38	45,07	1,86			
Gruplandırma	Lise	8	13,00	,00	1,52	44	,601
	Lisans	38	13,15	,63			
Benzerlik	Lise	8	22,37	1,06	1,21	44	,233
	Lisans	38	23,65	1,66			
Farklılık	Lise	8	22,37	1,06	1,21	44	,233
	Lisans	38	23,65	1,66			
Özellik belirtme	Lise	8	76,75	3,53	1,40	44	,169
	Lisans	38	72,21	5,09			
Toplam	Lise	8	272,50	1,41	1,45	44	,153
	Lisans	38	267,94	5,96			

Tablo 15'e göre, okul öncesi dönemde ek olarak yabancı dil eğitimi alan 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinde anne eğitim düzeyi faktörü açısından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 16. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları

	Anne Eğt.	n	X	ss	t	sd	p
İsimlendirme	Lise	5	43,66	,00	2,91	52	,005*
	Lisans	41	42,90	1,84			
İşlevini belirtme	Lise	5	44,16	,00	2,08	52	,042*
	Lisans	41	43,30	1,67			
Çağrışım yapma	Lise	5	44,16	,00	2,08	52	,042*
	Lisans	41	43,30	1,81			
Gruplandırma	Lise	5	12,00	,61	2,60	52	,012*
	Lisans	41	11,50	,00			
Benzerlik	Lise	5	16,08	1,34	1,73	52	,088
	Lisans	41	14,96	1,65			
Farklılık	Lise	5	15,29	1,34	2,50	52	,015*
	Lisans	41	13,63	1,65			
Özellik belirtme	Lise	5	55,12	4,47	2,16	52	,035*
	Lisans	41	51,20	5,13			
Toplam	Lise	5	220,80	1,78	2,54	52	,014*
	Lisans	41	230,50	5,88			

Tablo 16'a göre, okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim gören 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinde anne eğitim düzeyi faktörü açısından benzerlik alt boyutu dışında bütün alt boyutları anlamlı farklılık göstermiştir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim veren okullardaki öğrenciler ve ek olarak yabancı dil eğitimi veren okullardaki öğrencilerin arasında, baba eğitim düzeyleri bakımından bir fark var mıdır?

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim veren okullardaki öğrenciler ve ek olarak yabancı dil eğitimi veren okullardaki öğrencilerin Türkçe dil kullanım becerilerinin, baba eğitim düzeyi faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 17. Çalışma Gurubundaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları

	Baba Eğt.	n	X	ss	T	sd	p*
İsimlendirme	Lise	29	44,06	1,16	,300	98	,765
	Lisans	71	44,18	1,90			
İşlevini belirtme	Lise	29	44,48	1,40	,226	98	,822
	Lisans	71	44,39	1,90			
Çağrışım yapma	Lise	29	44,48	1,40	,291	98	,772
	Lisans	71	44,36	1,95			
Gruplandırma	Lise	29	12,17	,84	1,305	98	,195
	Lisans	71	12,45	1,01			
Benzerlik	Lise	29	16,55	3,23	2,827	98	,006
	Lisans	71	19,91	4,72			
Farklılık	Lise	29	15,55	3,42	2,600	98	,011
	Lisans	71	19,35	5,36			
Özellik belirtme	Lise	29	58,72	9,90	1,900	98	,060
	Lisans	71	63,57	12,20			
Toplam	Lise	29	237,68	19,41	1,972	98	,051
	Lisans	71	248,23	25,96			

*p< .05

Tablo 17'e göre, okul öncesi dönemde Türkçe ve yabancı dilde eğitim gören 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinde baba eğitim düzeyi faktörü açısından sadece benzerlik ve farklılık alt boyutları alt boyutları anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, baba eğitim düzeyi lisans düzeyinde olan çocuklar Türkçe dil kullanım becerileri açısından; benzerlik, farklılık ve özellik belirtme alt boyutlarında, lise eğitim düzeyinde olanlar ise, işlevini belirtme ve çağrışım yapma alt boyutlarında yüksek puan aldıkları sonucuna varılmıştır.

Tablo 18. Okul Öncesi Dönemde Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları

	Baba Eğt.	n	X	ss	T	sd	p*
İsimlendirme	Lisans	41	45,12	1,84	1,053	44	,298
	Lise	5	46,00	,00	3,045		
İşlevini belirtme	Lisans	41	45,19	1,67	1,063	44	,294
	Lise	5	46,00	,00	3,074		
Çağrışım yapma	Lisans	41	45,14	1,81	1,044	44	,302
	Lise	5	46,00	,00	3,019		
Gruplandırma	Lisans	41	13,14	,61	,527	44	,601
	Lise	5	13,00	,00	1,524		
Benzerlik	Lisans	41	23,53	1,65	1,210	44	,233
	Lise	5	22,60	1,34	1,433		
Farklılık	Lisans	41	23,53	1,65	1,210	44	,233
	Lise	5	22,60	1,34	1,433		
Özellik belirtme	Lisans	41	72,63	5,13	1,400	44	,169
	Lise	5	76,00	4,47	1,562		
Toplam	Lisans	41	268,31	5,88	1,453	44	,153
	Lise	5	272,20	1,78			

*p< .05

Tablo 18'e göre, okul öncesi dönemde ek olarak yabancı dil eğitimi alan 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinde baba eğitim düzeyi faktörü açısından hiçbir alt boyutta anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 19. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları

	Baba Eğt.	n	X	ss	T	sd	p*
İsimlendirme	Lise	29	44,06	1,16	,300	98	,765
	Lisans	71	44,18	1,90			
İşlevini belirtme	Lise	29	44,48	1,40	,226	98	,822
	Lisans	71	44,39	1,90			
Çağırışım yapma	Lise	29	44,48	1,40	,291	98	,772
	Lisans	71	44,36	1,95			
Gruplandırma	Lise	29	12,17	,84	1,305	98	,195
	Lisans	71	12,45	1,01			
Benzerlik	Lise	29	16,55	3,23	2,827	98	,006*
	Lisans	71	19,91	4,72			
Farklılık	Lise	29	15,55	3,42	2,600	98	,011*
	Lisans	71	19,35	5,36			
Özellik belirtme	Lise	29	58,72	9,90	1,900	98	,060
	Lisans	71	63,57	12,20			
Toplam	Lise	29	237,68	19,41	1,972	98	,051
	Lisans	71	248,23	25,96			

*p< .05

Tablo 19'a göre, okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim alan 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinde baba eğitim düzeyi faktörü açısından benzerlik ve farklılık alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim veren okullardaki öğrenciler ve ek olarak yabancı dil eğitimi veren okullardaki öğrencilerin arasında okul öncesi eğitime devam etme süreleri bakımından bir ilişki var mıdır?

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim veren okullardaki öğrenciler ve ek olarak yabancı dil eğitimi veren okullardaki öğrencilerin Türkçe dil kullanım becerilerinin, okul öncesi eğitime devam etme süreleri faktörüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 20. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler Ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerileri İle Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Etme Süreleri Arasındaki İlişkiye Yönelik T-Testi Sonuçları

	Yıl	n	X	ss	t	sd	p*
İsimlendirme	1	59	43,20	1,27	,300	98	,000*
	3	41	45,51	1,32			
İşlevini belirtme	1	59	43,64	1,64	,226	98	,000*
	3	41	45,53	1,26			
Çağrışım yapma	1	59	43,61	1,71	,291	98	,000*
	3	41	45,53	1,26			
Gruplandırma	1	59	11,81	,77	1,305	98	,000*
	3	41	13,17	,58			
Benzerlik	1	59	16,00	2,90	2,827	98	,000*
	3	41	23,63	1,62			
Farklılık	1	59	15,00	3,20	2,600	98	,000*
	3	41	23,63	1,62			
Özellik belirtme	1	59	55,06	9,61	1,900	98	,000*
	3	41	72,39	5,09			
Toplam	1	59	228,33	17,74	1,972	98	,000*
	3	41	269,41	4,93			

*p< .05

Tablo 20'e göre, okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim gören ve ek olarak yabancı dil eğitimi gören öğrencilerin Türkçe dil kullanım becerilerinde okul öncesi kuruma devam ettikleri süre faktörü açısından bütün alt boyutlar anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise üç yıldır okul öncesi kurumuna devam eden çocukların, bir yıldır okul öncesi kuruma devam eden çocuklara göre, Türkçe dil kullanım becerisi açısından daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Üç yıldır okul öncesi kurumuna giden çocukların tamamı

yabancı dil eğitimi görmektedir. Buradan da okul öncesi kuruma devam etme süresinin de dil gelişimini olumlu etkilediği sonucuna varılabilir.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim veren okullardaki öğrenciler ve ek olarak yabancı dil eğitimi veren okullardaki öğrencilerin arasında kardeş sayısı bakımından ilişki var mıdır?

Araştırmanın, Türkçe ve yabancı dilde eğitim gören okul öncesi 6 yaş çocukları arasında, kardeş sayısına göre ilişki olup olmadığını test etmek için t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 21. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler Ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerileri İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik T-Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	X	ss	T	sd	p*
İsimlendirme	1	62	44,27	1,77	,922	98	,359
	2	38	43,94	1,62			
İşlevini	1	62	44,50	1,77	,577	98	,565
belirtme	2	38	44,28	1,76			
Çağırışım	1	62	44,46	1,84	,476	98	,635
yapma	2	38	44,28	1,76			
Gruplandırma	1	62	12,46	,97	1,290	98	,200
	2	38	12,21	,96			
Benzerlik	1	62	19,54	4,66	1,191	98	,237
	2	38	18,44	4,17			
Farklılık	1	62	19,08	5,22	1,380	98	,171
	2	38	17,65	4,62			
Özellik	1	62	62,62	10,90	,497	98	,620
belirtme	2	38	61,42	13,11			
Toplam	1	62	246,96	24,23	,927	98	,356
	2	38	242,26	25,31			

*p< .05

Tablo 21'e göre, çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe dil kullanma becerileri hiçbir boyutta kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu veriler ışığında, kardeş sayısı faktörünün okul öncesi dönemde, öğrencilerin, Türkçe dil kullanma becerileri düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 22. Okul Öncesi Dönemde Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerileri İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik T-Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	X	ss	T	sd	p*
İsimlendirme	1	31	45,35	1,74	,757	44	,453
	2	15	44,93	1,83			
İşlevini	1	31	45,41	1,54	,830	44	,411
belirtme	2	15	45,00	1,73			
Çağırışım	1	31	45,35	1,74	,649	44	,520
yapma	2	15	45,00	1,73			
Gruplandırma	1	31	13,19	,54	1,060	44	,295
	2	15	13,00	,65			
Benzerlik	1	31	23,83	1,59	2,540	44	,015*
	2	15	22,60	1,45			
Farklılık	1	31	23,83	1,59	2,540	44	,015*
	2	15	22,60	1,45			
Özellik	1	31	71,77	5,35	2,457	44	,018*
belirtme	2	15	75,53	3,60			
Toplam	1	31	268,77	5,43	,059	44	,953
	2	15	268,66	6,43			

*p< .05

Tablo 22'e göre, yabancı dil eğitimi alan 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanma becerileri kardeş sayısı faktörüne göre benzerlik, farklılık ve özellik belirtme alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 23. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerileri İle Kardeş Sayısı Arasındaki İlişkiye Yönelik T-Testi Sonuçları

	Kardeş sayısı	n	X	ss	T	sd	p*
İsimlendirme	1	31	43,19	,98	,389	52	,699
	2	23	43,30	1,10			
İşlevini	1	31	43,58	1,50	,567	52	,573
belirtme	2	23	43,82	1,66			
Çağırışım	1	31	43,58	1,50	,567	52	,573
yapma	2	23	43,82	1,66			
Gruplandırma	1	31	11,74	,72	,226	52	,822
	2	23	11,69	,76			
Benzerlik	1	31	15,25	1,93	,727	52	,470
	2	23	15,73	2,92			
Farklılık	1	31	14,32	2,46	,159	52	,874
	2	23	14,43	2,67			
Özellik	1	31	53,48	6,35	,669	52	,506
belirtme	2	23	52,21	7,53			
Toplam	1	31	225,16	13,47	,029	52	,977
	2	23	225,04	16,31			

*p< .05

Tablo 23'e göre, sadece anadilde eğitim alan 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanma becerileri hiçbir boyutta kardeş sayısı faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu veriler ışığında, kardeş sayısı faktörünün 6 yaş çocukların Türkçe dil kullanma becerileri düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna varılabilir.

4.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemde sadece anadilde eğitim veren okullardaki öğrenciler ve ek olarak yabancı dil eğitimi veren okullardaki öğrenciler arasında anne çalışma durumu bakımından fark var mıdır?

Anadilde eğitim gören ve yabancı dil eğitimi alan, okul öncesi düzeyinde bulunan 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinin, anne çalışma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır.

Tablo 24. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrenciler Ve Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Çalışma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları

	Çalışma durumu	n	X	ss	t	sd	p*
İsimlendirme	Evet	14	44,42	1,65	,652	98	,516
	Hayır	86	44,10	1,73			
İşlevini belirtme	Evet	14	44,42	1,65	,019	98	,984
	Hayır	86	44,41	1,79			
Çağırışım yapma	Evet	14	44,42	1,65	,063	98	,950
	Hayır	86	44,39	1,84			
Gruplandırma	Evet	14	12,21	,80	,645	98	,520
	Hayır	86	12,39	,99			
Benzerlik	Evet	14	20,21	3,55	,972	98	,333
	Hayır	86	18,95	4,62			
Farklılık	Evet	14	19,35	3,99	,654	98	,515
	Hayır	86	18,40	5,18			
Özellik belirtme	Evet	14	64,42	13,92	,774	98	,441
	Hayır	86	61,80	11,40			
Toplam	Evet	14	249,50	23,36	,706	98	,482
	Hayır	86	244,47	24,88			

*p< .05

Tablo 24'e göre, çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe dil kullanma becerileri hiçbir boyutta annenin çalışma faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu veriler ışığında, anne çalışma durumunun 6 yaş çocukların Türkçe dil kullanma becerileri düzeylerinde etkili olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 25. Okul Öncesi Dönemde Ek Olarak Yabancı Dil Eğitimi Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Çalışma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları

	Çalışma durumu	N	X	ss	t	sd	p*
İsimlendirme	Evet	8	45,00	1,85	,380	44	,706
	Hayır	38	45,26	1,76			
İşlevini belirtme	Evet	8	45,00	1,85	,545	44	,588
	Hayır	38	45,34	1,56			
Çağrışım yapma	Evet	8	45,00	1,85	,427	44	,672
	Hayır	38	45,28	1,72			
Gruplandırma	Evet	8	12,75	,46	2,11	44	,060
	Hayır	38	13,21	,57			
Benzerlik	Evet	8	22,50	1,60	1,81	44	,076
	Hayır	38	23,63	1,60			
Farklılık	Evet	8	22,50	1,60	1,81	44	,131
	Hayır	38	23,63	1,60			
Özellik belirtme	Evet	8	75,50	4,62	1,54	44	,793
	Hayır	38	72,47	5,12			
Toplam	Evet	8	268,25	6,56	,264	44	,793
	Hayır	38	268,84	5,60			

Tablo 25'e göre, ek olarak yabancı dil eğitimi gören 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanma becerileri hiçbir boyutta annenin çalışma faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 26. Okul Öncesi Dönemde Sadece Anadilde Eğitim Veren Okullardaki Öğrencilerin Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin Anne Çalışma Durumu İle İlgili T-Testi Sonuçları

	Çalışma durumu	n	X	ss	t	sd	p*
İsimlendirme	Evet	6	43,66	1,03	1,07	52	,285
	Hayır	48	43,18	1,02			
İşlevini belirtme	Evet	6	43,66	1,03	0,30	52	,976
	Hayır	48	43,68	1,62			
Çağrışım yapma	Evet	6	43,66	1,03	0,30	52	,976
	Hayır	48	43,68	1,62			
Gruplandırma	Evet	6	11,50	,54	,780	52	,439
	Hayır	48	11,75	,75			
Benzerlik	Evet	6	17,16	3,12	1,89	52	,064
	Hayır	48	15,25	2,23			
Farklılık	Evet	6	15,16	,98	,813	52	,420
	Hayır	48	14,27	2,65			,
Özellik belirtme	Evet	6	49,66	4,08	,1,25	52	,216
	Hayır	48	53,35	7,03			
Toplam	Evet	6	224,50	6,80	,706	52	,915
	Hayır	48	225,18	15,34			

*p< .05

Tablo 26'a göre, anadilde eğitim alan 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanma becerileri hiçbir boyutta annenin çalışma faktörüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Araştırmada, okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin dilsel gelişim alanına herhangi bir katkısının olup olmadığı incelenmiş olup, aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

- Türkçe ve yabancı dilde okulöncesi kuruma devam eden 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerileri arasında farklılaşma olup olmadığı t testi ile ölçülmüş ve bu konuda okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocukların daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan hesaplamalarda bütün alt boyutlarda yabancı dil eğitimi alanlar daha yüksek puan almışlar, .05 düzeyinde anlamlı farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir.

- Okul öncesi dönemde Türkçe ve yabancı dilde eğitim gören 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinde cinsiyet faktörü açısından isimlendirme, işlevini belirtme, çağrışım yapma, benzerlik ve farklılık alt boyutları anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, bütün alt boyutlarda erkek çocuklar, kız çocuklarına göre daha yüksek puanlar almış bulunmaktadır.

- Okul öncesi dönemde Türkçe ve yabancı dilde eğitim gören 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinde anne eğitim düzeyi faktörü açısından bütün alt boyutları anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, anne eğitim düzeyi lisans düzeyinde olan çocukların Türkçe dil kullanım becerileri açısından, eğitim düzeyi lise olanlara göre daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna varılmıştır.

- Okul öncesi dönemde Türkçe ve yabancı dilde eğitim gören 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinde baba eğitim düzeyi faktörü açısından sadece benzerlik ve farklılık alt boyutları anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, baba eğitim düzeyi lisans düzeyinde olan çocuklar Türkçe dil kullanım becerileri açısından; benzerlik, farklılık ve özellik belirtme alt boyutlarında, lise eğitim düzeyinde olanlar ise, işlevini belirtme ve çağrışım yapma alt boyutlarında yüksek puan aldıkları sonucuna varılmıştır.

- Okul öncesi dönemde Türkçe ve yabancı dilde eğitim gören 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinde okul öncesi kuruma devam ettikleri süre faktörü açısından bütün alt boyutlar anlamlı farklılık göstermiştir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise üç yıldır okul öncesi kurumuna devam eden çocukların, bir yıldır okul öncesi kuruma devam eden çocuklara göre, Türkçe dil kullanım becerisi açısından daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- 6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanma becerileri hiçbir boyutta annenin çalışma faktörüne ve çocukların kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu veriler ışığında, anne çalışma durumunun ve kardeş sayısını faktörünün 6 yaş çocukların Türkçe dil kullanma becerileri düzeylerinde etkili değildir sonucuna varabiliriz.

5.2. TARTIŞMA

Araştırmada, okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocukların, sadece anadil eğitimi alan çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buradan da yola çıkılarak, yabancı dil eğitimi alan çocuklar anadillerini kullanmada diğer çocuklara göre daha avantajlıdır.

Buradan elde edilen veriler ışığında ulaşılan sonuçlar, Nimchinsky tarafından 2005 yılında Dickinson Üniversitesinde gerçekleştirilen “İki Dilli ve Tek Dilli Çocukların Sözel Yeteneklerinin İlişkilendirilmesi ve Bu Durumun Akademik Performanslarına Etkisi” isimli çalışma ile benzer özellikler göstermektedir. Bu

çalışmada iki dilli ve tek dilli Yahudi çocuklara ait WPPSI-R testi üzerinden sağlanan bilgilerinin bu çocuklardaki genel zeka ölçümleriyle karşılaştırılarak, iki dilli çocuklar üzerindeki etkisi ortaya konmuştur. Fakat özellikle sözel etki alanı tek dilli çocuklarda iki dilli çocuklara oranla daha düşüktür. Performans IQ ve Sözel IQ ortalamaları göstermiştir ki, iki dilli okul öncesi çocuklar tek dilli okul öncesi çocuklara göre sözel IQ alanında daha iyidirler.

1962 yılında Peal ve Lambert iki dillilik ve bilişsel işlev arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Yapılan IQ testlerinde 18 değişkenden 15 inde iki dilli çocukların ana dilli çocuklara oranla daha yüksek puanlar elde ettiği gözlemlenmiştir. Bunun sonucunda zeka gelişiminde daha esnek düşünme, soyut düşünme becerisi, kelimelerden bağımsız düşünme ve kavram oluşturmada daha üstün oldukları bulunmuştur. Bu araştırma da okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin türkçe dil kullanım becerilerini olumlu yönde etkilediği görüşünü desteklemektedir. Bu yönden de iki araştırma benzer özellikler göstermektedir.

Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin türkçe dil kullanım becerilerini olumlu yönde etkilediği görüşünü destekleyen bir başka araştırmada ise, Bilişsellik ve iki dilliliğe ilişkin çalışmalar yapılmış (Goetz, 2003), yalnızca İngilizce konuşan ve yalnızca Çince konuşan üç ve dört yaşlarındaki çocuklarla, Çince ve İngilizce konuşan iki dilli aynı yaş grubundaki çocuklar karşılaştırılmıştır. Bu çocuklara görüntü-gerçeklik, perspektif alma ve yanlış sanı etkinlikleri uygulanmış; iki dilli çocukların tek dillilere göre önemli derecede daha iyi başarımlar gösterdikleri gözlenmiştir.

2007 yılında Marmara Üniversitesinde Önkol tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe ve ikinci dilde eğitim gören, okul öncesi eğitime devam eden 5-6yaş çocukları arasında, dil kullanım becerileri bakımından bir fark olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen aritmetik ortalamalara göre, tüm boyutlarda, ana dil (Türkçe) eğitim alanlar ikinci dil eğitim alanlara göre daha yüksek puan almışlardır. Bu araştırma, okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi alan çocuklara göre, sadece anadil eğitimi alan çocukların daha başarılı olduklarını savunmuşlardır. Burada elde

edilen veriler ışığında, ana dil eğitim alan çocukların ana dillerini kullanmada, ikinci dil eğitim alanlara göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Önkol'un çalışmasıyla benzerlik gösteren bir diğer araştırma ise Beckett (1993), Hiroko (1996) ve Soonuk (2004)'un yaptığı araştırmalardır, iki dilliliğin veya ikinci hatta üçüncü ve dördüncü dil eğitiminin daha verimli olabilmesi için; ikinci dil öğretiminin, ana dil eğitiminden sonra verilmesi ve çocukların diller arasındaki farkı böylece daha iyi anladıkları görüşünü savunmuşlardır. Bu araştırmalarda da yine anadil eğitiminin daha önemli olduğunu destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır. Bu yönden dikkate alındığında, bu araştırmalar, erken yaşta yabancı dil öğretiminin önemli olduğu görüşüyle örtüşmemektedir.

Araştırmanın ikinci alt boyutu, Türkçe dil kullanım becerilerinde cinsiyet faktörünün etkilerinin incelenmesidir. Burada elde edilen verilere göre, erkek çocuklar kız çocuklara göre Türkçe dil kullanım becerilerinde daha yüksek puanlar almışlardır. Önkol'un (2007) yaptığı araştırmada ise 5-6 yaşındaki Türkçe ve ikinci dilde eğitim alan çocukların Türkçe dil kullanım becerileri ile cinsiyetleri arasındaki dağılım incelenmiş ve cinsiyet değişkeninin çocukların Türkçe dil kullanım becerileri üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre herhangi bir şekilde anlamlı fark bulunmamasına rağmen kız ve erkeklerin dil kullanım becerilerinde aldıkları aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar incelendiğinde kız çocukların erkek çocuklara göre daha yüksek puanlar aldığı gözlenmiştir. Bu açıdan iki araştırmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Önkol'un (2007) çalışmasında aktarılan bir diğer konu, dil gelişimi ile ilgili yapılan bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde, konuşma miktarı, konuşmada kullanılan sözcük çeşidi, cümlelerin dilbilgisi yönünden doğruluğu gibi konularda kızların erkeklerden daha ileri olduğunu göstermiştir. Örneğin, McCarthy'nin yaptığı araştırma dil gelişiminde ilk yıllarda cinsiyet farkı olmadığı ve çocukların annelerini örnek aldıkları, ancak bir süre sonra kızların anneyi, erkeklerin de babayı örnek almaya başladıkları, bu arada babanın işi gereği evden daha çok ayrı olması nedeniyle erkek çocukların babalarını örnek almaya daha az olanak buldukları bu yüzden de erkeklerin dil gelişimi yönünden kızlardan daha geç zamanlamalarının olduğu

yönündedir (Yavuzer,1998). Farran ve Ramey'in (1980) araştırmasına göre ise , orta düzey eğitim grubundan annelerin bebekleri ile ilgilenme süreleri günden güne artarken, alt düzey eğitim grubu annelerinki azalmaktadır. Birinci gruptaki anneler, ikinci gruptaki annelerden iki kat daha fazla çocuklarıyla oyun oynarlar. Dil gelişimi, çocuğun çevresindeki kişilerle gireceği karşılıklı iletişim etkinliklerinin sıklığına ve kalitesine bağlı olduğu için, ikinci grup annelerin çocuklarında dil gelişimi yavaş ilerler (Savaş, 2006). Bu yönden ele alındığında ilgili araştırmalarla benzer veriler elde edilmemiştir ve araştırmanın bu alt boyutundaki sonuçları ile birbirini desteklememektedir.

“Erken İki Dilliliğin Dil Öğrenme Yeteneklerine Etkileri” adlı çalışmada Yeshiva Üniversitesinden Tabına, 1994 yılında, 83'ü tek, 81'i iki dilli 4-5 yaşındaki 164 çocukla çalışmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler, erken yaşta yabancı dilin dil gelişimi ile yaş, cinsiyet, ailelerin eğitimi gibi faktörler yönünden anlamlı özellikler taşıdığı görüşünü destekler niteliktedir. Bu çalışmada üç alt testten oluşan Pimsleur Dil Yetenek Testi, iki alt testten oluşan Modern Yetenek Testi ve Peabody Kelime-Resim Testi uygulamıştır. Çalışma grubundaki çocuklar İngilizce ve İspanyolca bilen iki dilli çocuklardır. Standart matematik, okuma ve diğer test sonuçları erken yaşta dil öğrenimi ve iki dilliliği desteklemektedir. Bu sonuçlar yaşla, cinsiyetle ve ailelerin eğitimi gibi özelliklerle karşılaştırıldığında da değişmemiştir. Bu araştırma, araştırmanın ikinci ve üçüncü alt boyutlarıyla benzer özellikler taşımaktadır.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt boyutunda anne ve baba eğitim düzeylerinin okulöncesi dönemdeki çocukların Türkçe dil kullanım becerilerine etkileri incelenmiş, sonuçlar ışığında anne eğitim düzeyi bütün alt boyutlar arasında anlamlı farklılıklara rastlanmasına rağmen baba eğitim düzeyi ile çok fazla anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Anne eğitim düzeyi lisans seviyesinde olan çocukların, anne eğitim düzeyi lise seviyesinde olan çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna varılmıştır. Önkol (2007)'un yaptığı araştırmada, 5-6 yaş çocuklarının Türkçe ve ikinci dilde eğitim alan çocukların anne/baba eğitim düzeyinin yükselmesi ile Türkçe dil kullanım becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Bu

yönden ele alındığında, bu araştırma, araştırmanın üçüncü alt boyutundan elde edilen verilerle örtüşmekte fakat dördüncü alt boyutundan elde edilen verilerle benzer özellikler taşımamaktadır.

Farran ve Ramey'in (1980) yaptığı araştırmada, orta düzey eğitim ve eğitim grubundan annelerin 6 ila 20 ay arası bebekleri ile ilgilenme süreleri günden güne artarken, alt düzey eğitim ve gelir grubu annelerinki azalmaktadır. 1. gruptaki anneler, 2. gruptaki annelerden iki kat daha fazla çocuklarıyla oyun oynarlar, buna bağlı olarak da 2. grup annelerin çocuklarında dil gelişimi yavaş ilerler (Savaş,2006).

Araştırmanın beşinci alt boyutunda, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin Türkçe dil kullanım becerileri ile arasındaki ilişki incelenmiş, genel olarak, devlet okuluna giden ve anadilde eğitim alan çocukların, bir yıldır okul öncesi kuruma devam ettiği, yabancı dilde eğitim alan çocukların ise üç yıldır okul öncesi kuruma devam ettiği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, üç yıl boyunca okul öncesi kuruma devam eden çocukların Türkçe dil kullanım becerisi açısından daha başarılı oldukları görülmüştür. Günümüzde okul öncesi eğitimin ne kadar önemli olduğu görüşünün yaygınlığı ve erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitim almanın önemi her geçen gün artmaktadır. Okul öncesi eğitim kuruma devam etme süresinin etkililiğini araştırıldığı, bu boyuttan elde edilen verilere göre diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişimi alanında da daha uzun süre okul öncesi eğitim almak olumlu sonuçlar doğurmuştur.

5-6 yaşındaki Türkçe ve ikinci dilde eğitim alan çocukların Türkçe dil kullanım becerileri ile okula devam süreleri arasındaki dağılım incelenmiş ve sonuçta okula devam süresi uzayan çocukların Türkçe dil kullanım becerilerinin daha yüksek olduğu sonucu Önkol tarafından 2007 yılında yapılan çalışmada da bulunmuştur. Buna göre Önkol'un yaptığı araştırmada elde edilen sonuçlarla bu araştırmada elde edilen sonuçların benzer olduğu görüşü öne çıkmaktadır.

Benzer bir sonuç da Yıldız, Şen ve Çoşkun (2006) tarafından Aydın ilinde yapılan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve devam etmeyen 5-6 yaş grubu

çocukların üst dil becerilerini incelendiği araştırmalarında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların üst dil beceri puan ortalamalarının, okul öncesi eğitim kurumuna devam etmeyen öğrencilerden daha yüksek olduğu şeklinde elde edilmiştir. Bu sonuca göre, okul öncesi eğitimi alan çocukların dil gelişimindeki ilerleme, anlam becerisi olarak da nitelendirilen üst dil becerilerini olumlu düzeyde etkilediği anlaşılmaktadır (15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 2006).

Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi, çocukların dil gelişimlerini olumsuz yönde etkilememekte, aksine çocukların anadillerini kullanım becerilerini de geliştirmektedir. 3-6 yaş çocukların erken yaşlardan itibaren okul öncesi eğitim almaları diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişim alanında da olumlu sonuçlar doğurmuştur.

5.3. ÖNERİLER

Bu araştırma okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin çocukların dil kullanım becerilerine etkisini belirlemek amacıyla, İzmir ilinde yer alan dört okulda uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının sayısı ve demografik özellikleri, uygulanan süre gibi sınırlılıkları ve araştırmayla ilgili elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler verilmektedir.

Bu araştırma dört okulda ve 100 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmaların daha geniş örneklem gruplarıyla, farklı okul tiplerini içermesi önerilmektedir.

Bu araştırmada veriler bir öğretim dönemini kapsayacak süreçte toplanmıştır. Araştırma sürecinin daha uzun zamana yayılması, boylamsal araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Aynı çocuklar hem okulöncesi dönemde (2-6 yaş), hem de ilköğretimin ilk yıllarında izlenebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin dil kullanım becerileri tespit edilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin ve anne babaların etkisinin büyük olduğu düşünülerek onların da dil ile ilgili yeterlikleri, tutum ve görüşleri araştırılabilir.

Bu araştırmada, yabancı dil eğitimi alan çocuklara yönelik uygulama yapılan okullarda, yabancı dil olarak İngilizcenin seçilmiş olduğu dikkati çekmiştir. Farklı dillerde yabancı dil eğitimi veren okullar araştırılarak, yabancı dil olarak hangi dilde eğitim verildiğinin de Türkçe dil kullanım becerileri ile farklılık durumu araştırılabilir.

KAYNAKÇA:

Acarlar, F. (1992). “30-47 Aylar (2.5- 4) Yaşlar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi”. **G.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 8.

Akarsu, B. (1984). Wilhelm **Von Humboldt’ta Dil-Kültür Bağlantısı**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ağaçsapan, A. (2002). **Dil Üzerine**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ainsworth, Bell SM, (1973) Infant crying and maternal responsiveness. **Child Development and Behavior**. New York, Knopf, Inc..

Akçayoglu-Mirioglu, M. 2002. The Relationship Between Proficiency in a Foreign Language and Critical Thinking Skills. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alpöge, Gülçin, Dr. (1991) **Çocuk ve Dil**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Apeltauer, Ernst (1995) “İkinci Dil Ediniminde İçsel (Intern) Etkenler” **Dil Dergisi**. Sayı 37. (Kasım 1995).

Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. **Modern Language Journal**. Sayı 53.

Bayhan, P. ve ARTAN, İ. (2004). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Balcı , A. (2000) . **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara:Pegem Yayıncılık

Başar, H. (1999). **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: MEB Yayınları.

Bee H. (1992). The development of language. The Developing Child. Harper Collins College Publishers. Sayı 7.

Behrman RE. ve Vaugan VC. (1987) Developmental Pediatrics Nelson Textbook of Pediatrics. USA.

Bekleyen, N. (2005). Öğretmen Adayları Tarafından Kullanılan Dil Öğrenme Stratejileri. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 14.

Berk, L. E. ve Winsler, A. (1995). **Scaffolding children's learning : Vygotsky and early childhood education**. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.

Bozinou, E. & Santiago, I. (2003). The Performance Of Mother Tongue And Second Language Of Below Five Year Kids Under The Sing State And Its Variations <http://www.eric.ed.gov/resources/ericview/vol2no5/langlern.html> (6 Ağustos 2009)

Bialystok, E. (1997). 'The Structure of Age: In Search of Barriers to Second Language Acquisition'. **Second Language Research**. Sayı 13/2.

Bikçentayev, V. R. (2005) Çok Erken Yaşlarda Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi. www.dilokulu.com (10 Ocak 2010)

Binbaşıoğlu, C. (1978). **Eğitim Psikolojisi**. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.

Blondin, C., M. Candelier, P. Edelenbos, R. Johnstone, A. Kubanek ve T. Taeschener 1999. Foreign languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/key/foreign_en.html (11 Ocak 2010).

Bloom, L; Lahey, M (1978) **Language Development and Language Disorders**. New York: John Wiley and sons.

Bloomfield, L. (1933). **Language**. New York: Holt.

Brown, J. D. (1995). **The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development**. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.

Brewster, J. (1997). **What is Good Primary Practice. Teaching English to Children**. Longman.

Brumfit, C. (1997). **Teaching English to Children**. Longman.

Bruner, J.S. (1983). **Child's Talk: Learning To Use Language**. New York: Oxford University Press.

Carrenza, V. Marina, L. (2007). The Effect of Syntax on Language Transition at Spanish-English Bilingual Speaker Childs, **Bilingual Research Journal** . Sayı 3.

Center for Applied Linguistics (CAL), (2001). "Benefits of Early Foreign Language Learning", Nanduti: Early Foreign Language Learning. <http://www.cal.org/earlylang/benbi.htm> (19 Temmuz 2009) .

Clark A. B. (2000), Early Childhood At The First and Second Language To Optimize, **Child Development of Cognition**. Sayı 27 (Mart-Nisan 2005).

Cook, V. (1996). **Second Language Learning and Language Teaching**. London: Arnold.

Crandall, J. M. Celce-Murcia (Ed.). (2001). Keeping Up to Date as an ESL or EFL Professional. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Cummins, J. (1981). "Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment". **Applied Linguistics**, Sayı 2.

Çakır, 2004. İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Çocuklara Yönelik Etkinlikler Geliştirmek. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 3.

Demircan, Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Ekin Eğitim.

Demirel, Ö. (1990). **Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler**, Ankara: Usem Yayınları

Dodson, C.J. (1985). "Second Language Acquisition and Bilingual Development: A Theoretical Framework". Journal of Multilingual and Multicultural Development, Cambridge University Press.

Dopke, S. (1992) . **One Parent One Language: An Interactional Approach**. Amsterdam: John Benjamins.

Dönmez, N. B. (2000). **Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri**. İstanbul: YA-PA Yayıncılık

Duran, R. (1998). Factors affecting development of second language literacy. **Journal of Bilingual Research**. Sayı 9.

Edelsky, C. , D. M..Johnson& D. H. Roen (Ed.). (1998). **Bilingual children's writing: Fact and fiction**. New York: Longman.

Edgcombe RM. AJ Solnit, RS Eissler, A Freud ve ark. (Ed.). (1981). Toward a developmental line for the acquisition of language. **The Psychoanalytic Study of the Child**. USA, N.H.Y. University Press.

Edmonson, V. (1999). **Twelve Lectures on Second Language Acquisition: Foreign Language Teaching and Learning Perspective**. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Ellis, R. (1999). **Second Language Acquisition**. New York: Oxford University Press.

Ergenç, İ. (1993). “Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadili Sorunu” Dilbilim Araştırmaları İçinde. Ankara: Hitit Yayınevi.

Erkuş, A. (2005). **Bilimsel Araştırma Sarmalı**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eyol, B. (2007). 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Yabancı Dil Öğrenmesinin Bilişsel ve Kültürel Gelişimlerine Etkileriyle İlgili Öğretmen Görüşleri. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fishman, J. A. J. Gumperz ve D. Hymes (Ed.). (1972). Domains and the Relationship Between Micro and Macrosociolinguistics. Directions in sociolinguistics. **The ethnography of speaking**. New York.

Flege, J.E., Grace, H. (1999). Age constraints on second language Acquisition. **Journal of Memory and language**. Sayı 41.

Foreign language education and ability, (2006) http://en.wikipedia.org/wiki/Foreign_language. (23 Ocak 2009).

Fröhlich ve Ward(1997) , L. C. Brumfit., J. Moon ve R. Tongue (Ed.). (1997). Two Lessons: Five-year-olds and Seven-year-olds. Teaching **English to Children**. Longman.

Gallaudet University Pre-College National Mission Programs. <http://www.clerccenter.gallaudet.edu/critspoken.htm> (05 Ağustos 2009).

Gander, M. J. ve Gandier, H.W. (1995). (Çev: Dönmez, A. Çelen, N. ve Onur, B.) **Çocuk ve Ergen Gelişimi** Ankara: İmge Yay.

Garvie, E. C. Brumfit, J. Moon ve R. Tongue (Ed.). (1997). An Integrative Approach with Young Learners. **Teaching English to Children**. Longman.

Gass, M. ve Madden, C. (Ed.). (1985). **Input in Second Language Acquisition**, Rowley: Newbury House.

Gass, S.M. ve Selinker, L. (2001). **Second Language Acquisition**, New Jersey: Lawrence Earlbaum.

Goetz, P.(2003) . The Effects of Bilingualism on Theory of Mind Development. Bilingualism: **Language and Cognition**. Sayı 1.

Goodz, N. S. In F. Genesee (Ed.). (1994). Educating second language children: The whole child. **The whole curriculum. the whole community**. New York: Cambridge University Pres.

Graham P. (1991). **Child Pschiatry**. New York, Oxford University Pres.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, Beware The Bilingual Is Not Two Monolinguals In One Person. **Brain and Language**. Sayı 36.

Günay, V. D. (2004). **Dil ve İletişim**. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Gürol, A. (2003). Okul Öncesi Öğretmenleri ile Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dramanın Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. **Milli Eğitim Dergisi**.. Sayı 158.

Hawkins, B. 2001. Supporting Second Language Children's Content Learning and Language Development in K-5. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Hengirmen,M. (2002). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi** . Ankara: Engin Yayınevi.

Haznedar, B. (2003). **Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar**, Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları Sempozyumu. (4-6 Şubat 2003) Antalya: Akdeniz Üniversitesi.

James, L.S. (1990). **Normal Language Acquisition**, Boston: Allyn and Bacon.

Kaptan, Saim. (1998) **Bilimsel Araştırma Teknikleri**, Ankara: Kaptan.

Kara,Ş. (2004). Anadil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 17.

Karacan, E. (2000). Çocuklarda Dilin Gelişimini Etkileyen Faktörler. **Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi**.

Karasar, N. (1994). **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Ankara: 3A Eğitim Danışmanlık.

Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Khan, J. , C. Brumfit, J. Moon ve R. Tongue. Essex (Ed.). (1997). Using Games in Teaching English to Young Learners. **Teaching English to Children**. Longman.

Kır, E. (2005). İngilizce Öğretiminin İlköğretimin 1. Sınıfında Başlatılmasının Çocuk Gelişimi ve Eğitim Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Krashen, S. (1981). **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. Long, M. A and Scarcella R. C. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. **Tesol Quarterly**. Sayı 13.

Kuo, L.J. (2006). Effects of Bilingualism on Development of Facets on Phonological Competence, University of Illinois. **Bilingual Research Journal**. Sayı 30

Kurlychek, K. (1997). A First Language: Critical Period and Spoken Language.

Küçük, M. (2006). ‘Okul Öncesinde Yabancı Dil Eğitimi Konusunda Eğitimcilerin ve Ailelerin Görüşleri’ Yüksek Lisans Tezi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lazaraton, A. (2001). **Teaching Oral Skills. Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Lewis, M. (1982). **Clinical Aspects of Child Development**. USA: Lea & Febiger.

Lindfords, J. W. (1991). **Children’s language and learning**. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Lightbown, P. and Spada, N. (1999). **How Languages are Learned**. New York: Oxford University Press.

Long, M. H. (1983). Native Speaker/ Non-Native Speaker conversation and the Negotiation of Comprehensible Input.. **Applied Linguistics**. Sayı 126-41.

Mahcura, L. , C.Brumfit, J. Moon ve R. Tongue (Ed.). (1997). Using Literature in Language Teaching. **Teaching English to Children**. Longman.

Lupan, S. (1993). **Pover v svoe ditya**. Moskva.

McLaughlin, B. (1987). **Theories of Second-Language Learning**. London: Edward Arnold,

McLean, LKS. (1990). Communication development in first two years of life: A transactional process. **Zero to Three**. Sayı 11.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı (36–72 Aylık Çocuklar için) Öğretmen Kılavuz Kitabı–1.

Mitchell, R. ve Myles, F. (1999). **Second Language Learning Theories**. London: Arnold.

Moon, J. (2000). **Children Learning English**. Oxford: Macmillan Heinemann.

Morley, J. (2001). **Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices. Teaching English as a Second or Foreign Language.** Boston, MA: Heinle & Heinle.

Murillo, H.A. (1986). A Comparison of the Effects of Dual Language and Intensive English Instruction on Kindergarten Students in the Laredo Independent School District (Texas). **University of Nebraska, Child Development.** Sayı 23. (Kasım 2004).

Nimchinsky, S. (2005). Verbal and Performance on the WPPSI-R and their Relationships to Academic Performance in the Early Grades for Bilingual and Monolingual Preschool Children. <http://www.teachingstrategies.com/bilinguliasim/html> (05 Ocak 2009).

Oades-Sese, G.V. (2006). The Relationship among Child Resilient Attributes, Acculturation, Bilingualism, and Social Competence of Hispanic American Preschool Children. **Fordham University Early Childhood Development and Care.** Sayı 175. (Şubat 2006).

Oberhuemer, P. (1994). Stories Make a Difference: Intercultural Dialogue in the Early Years. **European Early Childhood Education Research Journal.** Sayı 1.

Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://ooegm.meb.gov.tr>. (12 Ocak 2010).

Okvuran, A. (2002). Dramanın Öğretimi ve Dramaya Dayalı Öğrenme. **Eğitim Bilimleri ve Uygulama.** Sayı 1.

Oxford, R. L. (2001). **Language Learning Styles and Strategies, Teaching English as a Second or Foreign Language.** Boston, MA: Heinle & Heinle.

Öz, İ. (1997). **Çocuk Olmak-Çocuğun Gelişim Dönemleri.** Ankara: Kök Yayıncılık.

Paul R, Baker L, Cantwell DP, M Lewis (Ed.). (1996). Development of communication. **Child and Adolescent Psychiatry.** USA, William & Wilkins.

Peck, S. M. Celce-Murcia (Ed.). (2001). Developing Children's Listening and Speaking in ESL. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** Boston, MA: Heinle & Heinle.

Peçenek, D. (2002). 4-6 yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması. Doktora Tezi. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Perez B. ve Torres-Guzman M. (2001). Learning in Two Worlds: An Integrated Spanish/English Biliteracy Approach.

Piaget, J. (2002). **The Language And Thought Of The Child.** London and New York: Routledge and Kegan Paul.

Poyraz, H. (1995). 'F.Almanya ve Türkiye'de okul öncesi eğitimi alan 4-6 yaşlar arası Türk çocuklarının dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması' Doktora Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Poyraz, H. ve A. Özyürek. (2005). Okul Öncesi 5–6 Yas Çocukların Problem Davranışları ve Ebeveynlerin Disiplin Yöntemlerinin İncelenmesi. **Milli Eğitim**. Sayı 166.

Riley, P. , C. Brumfit, J. Moon ve R. Tongue. Essex (Ed.). (1997). What's Your Background? The Culture and Identity of the Bilingual Child. **Teaching English to Children**. Longman.

Rixon, S. , C. Brumfit, J. Moon ve R. Tongue. Essex: Longman. Essex (Ed.). (1997). The Role of Fun and Games Activities in Teaching Young Learners. **Teaching English to Children**. Longman.

Rubin, J. , A. Wenden ve J. Rubin. Englewood Cliffs (Ed.). (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. **Learner Strategies and Language Learning**. NJ: Prentice Hall.

Saer, D. J. (2001). **Bilingualism of İntelligence on İnfluence**.

Santrock, John W. (1998). **Child Development**. Illinois: McGraw-Hill Companies.

Savaş,B. (2006). **Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi**. İstanbul: Alfa Yayınları.

Scott, A. W. ve L. H. Ytreberg (1990). **Teaching English to Children**. New York: Longman.

Seçilmiş, S. (1996). ‘Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil gelişimi ile ilgili becerilerin incelenmesi’ Yüksek Lisans Tezi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Sevinç, M ve Sertkaya, B. (2006). Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Eğitiminin Kavram ve Bilişsel Gelişime Etkisinin İncelenmesi. **I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongre Kitabı**. İstanbul: YA-PA Yayınları.

Sevinç, M. (2003). **Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**. İstanbul: Morpa Yayınları.

Şengül, F. L. Ö. (2007). Türkçe ve İkinci Dilde Okulöncesi Eğitime Devam. Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Türkçe Dil Kullanım Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Shrum, J. L. ve E. W. Glisan (2000). **Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction**. Boston, MA: Heinle.

Şifre , E. (1999). Language Learning Strategies Of 8th Grade Students In A State Junior High School In Adana. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Slaven A. ve G. Slaven. C. Brumfit, J. Moon ve R. Tongue (Ed.). (1997). Ali, Are You a Boy or a Monster? Drama as an English Teaching Aid with Primary Age Children. **Teaching English to Children**. Longman.

Szymanski, J. R. (1979). Components for a Pre-school Foreign Language Learning Program. **Foreign Language Annals**. Sayı 3.

Tabors, O.P. (1997). **One Child, Two Languages: Children Learning English as a Second Language**, Baltimore: Brookes Publishing.

Tanışlı, D. ve M. Sağlam. (2006). Matematik Öğretiminde İşbirlikli Öğrenmede Bilgi Değişme Tekniğinin Etkililiği. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**. Sayı 2.

Taylor, I. (2000). **Psycholinguistics, Learning and Using Language**. New Jersey: Prentice Hall.

Temel. Z.F. Bekir. H.Ş. (2006). Almanya’da Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişim Düzeyine Etkisi. **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**.

Titone, R. (1994). Developing Young Children’s Multilingualism and Pluriculturalism. **Mosaic**. Sayı 4.

Topçuoğlu, E. (2006). Yabancı Dil Öğretiminin Okul Öncesi Dönemde Başlatılmasının Yabancı Dil Öğrenimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. N.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tokol, O. (1996). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Etmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Gelişim Özellikleri ve Anne-Baba Tutumlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (13-15 Eylül 2006). Muğla: Muğla Üniversitesi.

Vithman MM. Macken MA. Miller R. ve ark. (1985) From babbling to speech: a reassessment of the continuity issue. **Language**. Sayı 61.

Wood, D. (1998). **How Children Think and Learn**. Cornwall: Blackwell Publishing.

Whitehead MR. (1990). The Big Question. Language and Literacy in Early Years . **Psycholinguistic**. Sayı 1.

Williams, M. C. Brumfit, J. Moon ve R. Tongue (Ed.). (1997). A Framework for Teaching English to Young Learners. **Teaching English to Children**. Longman.

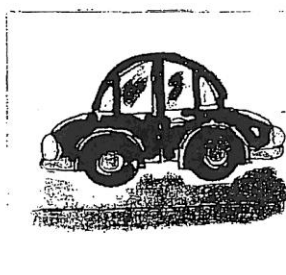
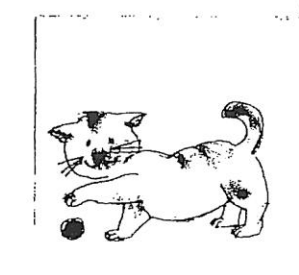
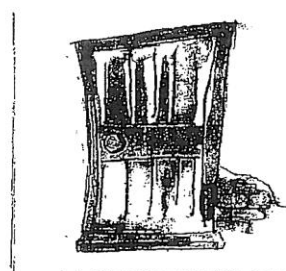
Yapıcı, G. E. ve E. Bada. (2004). Language Learning Strategies of EFL Learners. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 2.

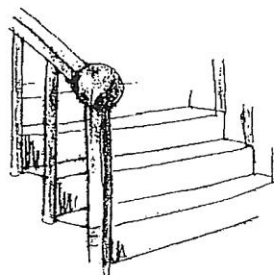
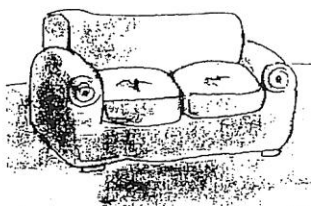
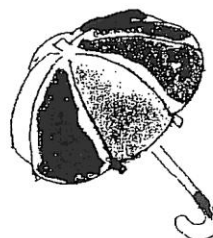
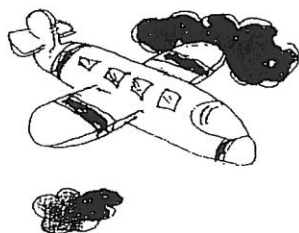
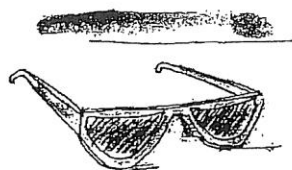
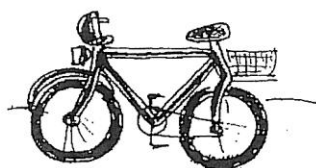
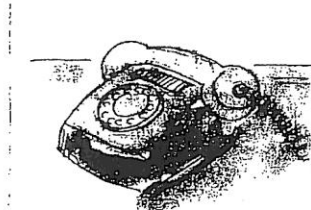
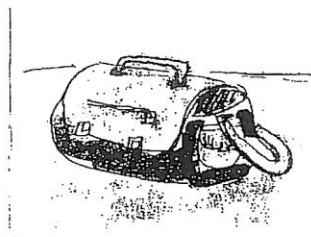
Yavuzer H. (1999). **Çocuk Psikolojisi**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

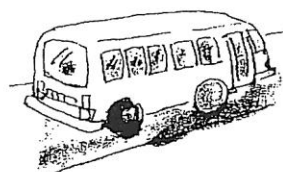
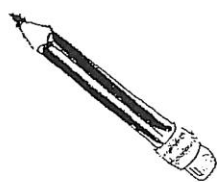
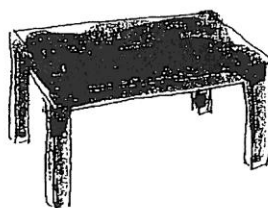
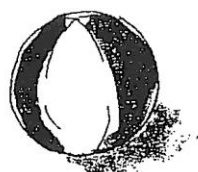
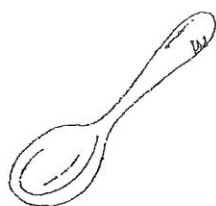
Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınları.

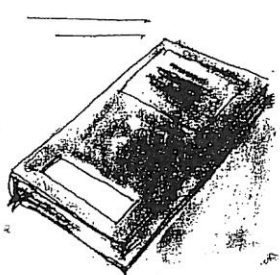
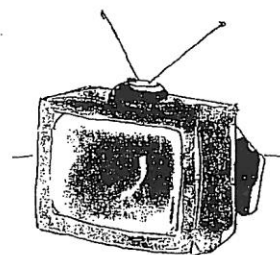
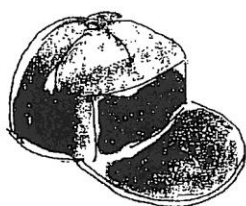
Zembat, R. ve O. Tokol (1996). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 3–6 Yas Çocuklarının Gelişim Özelliklerinin İncelenmesi. **II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.

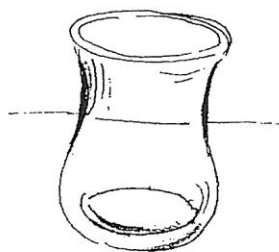
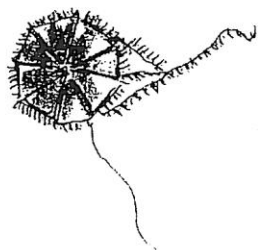
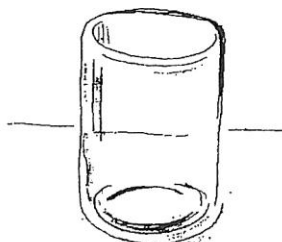
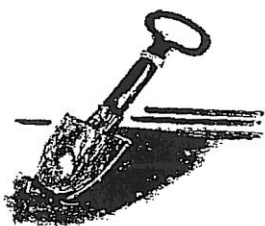
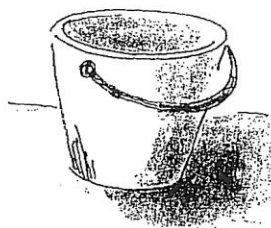
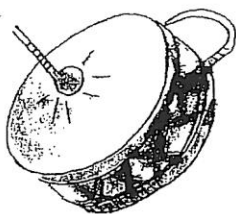
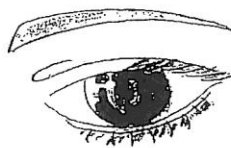
EKLER:**EK 1: DİL KULLANIM ÖLÇEĞİ****EK 2: VELİ ANKET FORMU****EK 3: İZİN BELGELERİ**

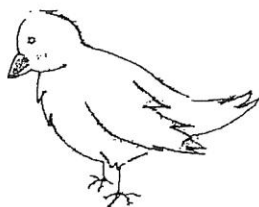
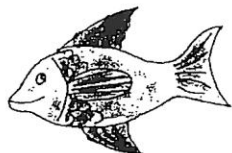
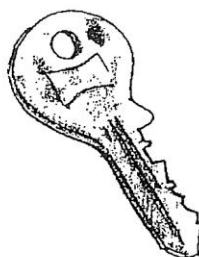
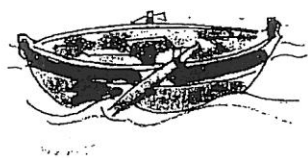
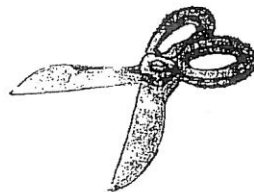
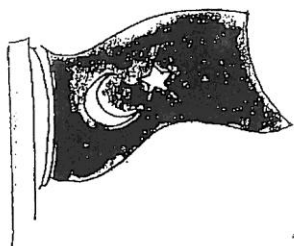












Alt Ölçek 1: Isimlendirme			
PUAN			
1	0	1	
		1	Somun Ekmek
		2	Su Şişesi
		3	Köpek
		4	Kedi
		5	Kapı
		6	Oyuncak Ayı
		7	Oyuncak Bebek
		8	Araba
		9	Kaşık
		10	Top
		11	El
		12	Kalem
		13	Dondurma
		14	Ağaç
		15	Masa
		16	Otobüs
		17	Sandalye
		18	Çorap
		19	Şapka
		20	Çiçek
		21	Ayak
		22	Saat
		23	Televizyon
		24	Kitap
		25	Çanta
		26	Bisiklet
		27	Uçak
		28	Koltuk
		29	Telefon
		30	Gözlük
		31	Şemsiye
		32	Merdiven
		33	Tef
		34	Davul
		35	Kürek
		36	Uçurtma
		37	Göz
		38	Kova
		39	Bardak
		40	Çay Bardağı
		41	Bayrak
		42	Kayık
		43	Balık
		44	Makas
		45	Anahtar
		46	Kuş

Alt Ölçek 2: İşlevini Belirtme			NE YAPARIZ? NE İŞE YARAR?	
PUAN				
1	0	1	Somun Ekmek	
		2	Su Şişesi	
		3	Köpek	
		4	Kedi	
		5	Kapı	
		6	Oyuncak Ayı	
		7	Oyuncak Bebek	
		8	Araba	
		9	Kaşık	
		10	Top	
		11	El	
		12	Kalem	
		13	Dondurma	
		14	Ağaç	
		15	Masa	
		16	Otobüs	
		17	Sandalye	
		18	Çorap	
		19	Şapka	
		20	Çiçek	
		21	Ayak	
		22	Saat	
		23	Televizyon	
		24	Kitap	
		25	Çanta	
		26	Bisiklet	
		27	Uçak	
		28	Koltuk	
		29	Telefon	
		30	Gözlük	
		31	Şemsiye	
		32	Merdiven	
		33	Tef	
		34	Davul	
		35	Kürek	
		36	Uçurtma	
		37	Göz	
		38	Kova	
		39	Bardak	
		40	Çay Bardağı	
		41	Bayrak	
		42	Kayık	
		43	Balık	
		44	Makas	
		45	Anahtar	
		46	Kuş	

Alt Ölçek 3: Çağırışın Yapma - İlişkilendirme			
PUAN		“ ... Uygun Olan Ne Vardır”, “... İle Ne uygun Olur?”	
1	0	1	Somon Ekmek
		2	Su Şişesi
		3	Köpek
		4	Kedi
		5	Kapı
		6	Oyuncak Ayı
		7	Oyuncak Bebek
		8	Araba
		9	Kaşık
		10	Top
		11	El
		12	Kalem
		13	Dondurma
		14	Ağaç
		15	Masa
		16	Otobüs
		17	Sandalye
		18	Çorap
		19	Şapka
		20	Çiçek
		21	Ayak
		22	Saat
		23	Televizyon
		24	Kitap
		25	Çanta
		26	Bisiklet
		27	Uçak
		28	Koltuk
		29	Telefon
		30	Gözlük
		31	Şemsiye
		32	Merdiven
		33	Tef
		34	Davul
		35	Kürek
		36	Uçurtma
		37	Göz
		38	Kova
		39	Bardak
		40	Çay Bardağı
		41	Bayrak
		42	Kayık
		43	Balık
		44	Makas
		45	Anahtar
		46	Kuş

Alt Ölçek 4: Gruplama

Uygulama: Her bir kategori için testör "Bana 3 tane.... söyleyin" der. Öğrencinin belirli bir kategoriye giren herhangi 3 şey söylemesi gerekir.

Puan		Cevaplar
1	0	1) Mutfak eşyaları _____
1	0	2) Taşıtlar _____
1	0	3) Çalgı aletleri _____
1	0	4) Giyecekler _____
1	0	5) Temizlik eşyaları _____
1	0	6) Okul eşyaları _____
1	0	7) Spor _____
1	0	8) Meyvalar _____
1	0	9) Sebzeler _____
1	0	10) İçecekler _____
1	0	11) Vahşi hayvanlar _____
1	0	12) Evcil hayvanlar _____
1	0	13) Bayramlar _____
1	0	14) Vücudun kısımları _____
1	0	15) Ölçüm aletleri _____

Alt Ölçek 5: Benzerlikler - Alt Ölçek 6: Farklılıklar

Uygulama: Testör "... ve ... bana bunların benzerliklerini yazın" der. Sonra "şimdi de bunların farklılıklarını söyleyin" der.

Alt Ölçek 5: Benzerlikler		Alt Ölçek 6: Farklılıklar	
Puan	Cevaplar	Puan	Cevaplar
1 0	1) Kedi / Köpek	1 0	
1 0	2) İnek/Koyun	1 0	
1 0	3) Pantolon/etek	1 0	
1 0	4) Çorap/ayakkabı	1 0	
1 0	5) Piyano/Keman	1 0	
1 0	6) Su/ayran	1 0	
1 0	7) Makas/testere	1 0	
1 0	8) Kaptan/şoför	1 0	
1 0	9) Merdiven/asansör	1 0	
1 0	10) Uçurtma/balon	1 0	
1 0	11) Pencere/kapı	1 0	
1 0	12) Ay/güneş	1 0	
1 0	13) Ağaç/böcek	1 0	
1 0	14) Ocak/fırın	1 0	

1	0	15) Eldiven/atki	1	0	
1	0	16) Sabun/şampuan	1	0	
1	0	17) Şarap/bira	1	0	
1	0	18) Grip/verem	1	0	
1	0	19) Gazete/sözlük	1	0	
1	0	20) Temmuz/ocak	1	0	
1	0	21) Bebek/köpek	1	0	
1	0	22) Yağmur/kar	1	0	
1	0	23) Mum/lamba	1	0	
1	0	24) Top/tekerlek	1	0	
1	0	25) Vapur/tren	1	0	
1	0	26) Benzin/besin:	1	0	
1	0	27) Saat/metre:	1	0	
1	0	28) Soba/kalorifer:	1	0	

Alt Ölçek 8: Özellikler

Puan	İşlevi: ...ile ne yaparsın	Parçaları: ...in parçaları nelerdir?	Renk: ne renklerde olabilir	Aksesuarlar /Goreklilikler: ...e ne uygundur? (kullanımı için gerekli şeyler)	Ebat/şekl: ...in şekli veya boyu nedir? Ebat, Uzunluk, Genişlik, Yükseklik, şekil	Kategori: Ne tür ...vardır?	İçerigi: ne' (y)den yapılmış	Yer: Nerelerde bulunur?
	1. Portakal							
	2. Çanta							
	3. Bilgisayar							
	4. Araba							
	5. Perde							
	6. Televizyon							
	7. Kitap							
	8. Şampuan							
	9. Lamba							
	10. Buzdolabı							
	11. İnek							
	12. Ayakkabı							

EK 2: PUANLAMA YÖNERGESİ**Alt Ölçek 1: İsimlendirme**

Uygulama: Her bir kelime için testör resmi göstererek “Bu nedir” diye sorar. Cevapların tek kelimelik olması uygundur. Öğrenci resmi gördüğü anda cevap verdiğinde soru sorulmayabilir.

Puanlama: 1 puan- doğru isimlendirme
0 puan- yanlış isimlendirme

Alt Ölçek 2: İşlevini Belirleme

Uygulama: Her bir kelime için testör “... ile ne yaparsınız?” diye sorar. Verilen cevap içerisinde ‘uygun fiilin’ bulunması gerekir.

Puanlama: 1 puan-verilen doğru cevap
0 puan- verilen yanlış cevap (“ne işe yarar” in dışındakiler)

Alt Ölçek 3: Çağrışım Yapma-İlişkilendirme

Uygulama: Birinci kelime için “şimdi söyle bakalım..... ya uygun olan ne vardır, diğer kelimeler için “... ile ne uygun olur?” sorusunu sorar. Tek kelimelik cevaplar, uygundur, verilen kelime ile ilişkili olan isimleri söylenmesi beklenir. Cevap uyarıcı kelimenin ima edilen işlevine uygun olmalıdır, genel ilişkiler.

Puanlama: 1 puan-verilen doğru cevaplar için
0 puan- verilen yanlış için

Alt Ölçek 4: Gruplama

Uygulama: Her bir kategori için testör “Bana 3 tane.... söyleyin” der. Öğrencinin belirli bir kategoriye giren herhangi 3 şey söylemesi gerekir.

Puanlama: 1 puan- verilen herhangi 3 uygun cevap
0 puan 2 veya daha az uygun cevap

Alt Ölçek 5-6: Benzerlikler ve Farklılıklar

Uygulama: Testör “.... ve ... bana bunların benzerliklerini söyleyin” der. Sonra “ şimdi de bunların farklılıklarını söyleyin” der.

Puanlama:	Benzerlikler için	1 puan- doğru benzerlik için
	Farklılıklar için	1 puan- doğru farklılık için
	Benzerlikler için	0 puan- yanlış benzerlik için
	Farklılıklar için	0 puan- yanlış farklılık için

Alt Ölçek 8: Özellikler

Uygulama: Testör “diyelim ki ben kalemin ne olduğunu bilmiyorum. Bana kalem ile ilgili aklına gelen şeyleri söyle” der. Öğrenci cevap verdikçe testör cevapları formdaki uygun kısımlara kaydeder. Öğrencinin cevap vermemesi durumunda aşağıdaki hatırlatmaları kullanabilir.

İşlev: “Bir kalem ile ne yaparsın?” –NE YAPARSIN

Parçalar: “Bir kalemin parçaları nelerdir?” –... PARÇALARI NELERDİR

Renk: “Bir kalem ne renklerde olabilir?” –NE RENKLERDE OLABİLİR

Aksesuarlar/gereklilikler (ihtiyaçlar): “Bir kaleme ne uygundur? – ... NE UYGUNDUR (KULLANIMI İÇİN GEREKLİ ŞEYLER)

Boyut/Ebat/Şekil: “Bir kalemin şekli veya boyu nedir? – EBAT, UZUNLUK, GENİŞLİK, YÜKSEKLİK, ŞEKİL

Kategori: “Ne tür kalemler vardır?” –NE TÜR... VARDIR

İçeriği: –NE’YDEN YAPILMIŞ

Yer (objenin nerede bulunduğu): “Bir kalemi nerede bulabilirsin?”- NERELERDE BULUNUR

Puanlama: Her bir özellik kategorisi için verilen doğru cevaplara

1 puan verilirken, yanlış veya uygunsuz cevaplara puan verilmez.

EK 3: KABUL EDİLEBİLİR CEVAPLAR

Alt Ölçek 2: İşlevini Belirtme

- 1) Somun ekmegi: yeriz; yemek yaparız
- 2) Su şişesi: doldururuz; içeriz; su koyarız.
- 3) Köpek: besleriz; oynarız; bakarız; gezdiririz.
- 4) Kedi: besleriz; oynarız; bakarız; doyururuz; gezdiririz.
- 5) Kapı: açarız; kapatırız; kilitleiriz; gireriz; çalarız; vururuz; dışarı çıkarız
- 6) Oyuncak ayı: oynarız
- 7) Oyuncak bebek: oynarız; evcilik oynarız.
- 8) Araba: süreriz; bineriz; kullanırız; gezeriz.
- 9) Kaşık: kullanırız; tutarız; yeriz; yemek yeriz; karıştırırız; çorba içeriz.
- 10) Top: oynarız; sektiririz; atarız
- 11) El: yıkarız; sıkıştırız; iş yaparız; tutarız; dokunuruz; yıkarız; yazarız; resim yaparız; alırız; kalem tutarız; çıkarız; sallarız
- 12) Kalem: yazarız; tutarız; çizeriz; yazı yazarız; resim yaparız.
- 13) Dondurma: yeriz; yalarız.
- 14) Ağaç: sularız; çıkarız; tırmanırız; ekeriz; dikeriz; meyve toplarız; kesip sıra-masa yaparız.
- 15) Masa: tabak koyarız; ders çalışırız; yazarız; temizleriz; yemek yeriz.
- 16) Otobüs: bineriz; gideriz; gezeriz.
- 17) Sandalye: otururuz
- 18) Çorap: giyeriz
- 19) Şapka: takarız; giyeriz; başımıza takarız.
- 20) Çiçek: koklarız; yetiştiririz; sularız; toplarız; veririz; dikeriz.
- 21) Ayak: yürürüz; dururuz; basarız
- 22) Saat: bakarız; takarız; kullanırız; zamana bakarız; kurarız.
- 23) Televizyon: seyrediriz; izleriz
- 24) Kitap: okuruz
- 25) Çanta: takarız; taşırız; kullanırız; içine koyarız.
- 26) Bisiklet: süreriz; kullanırız; bineriz; gezeriz
- 27) Uçak: bineriz; gideriz.
- 28) Koltuk: otururuz
- 29) Telefon: konuşuruz; ararız; dinleriz..
- 30) Gözlük: takarız; bakarız; görürüz; güneşten korunuruz
- 31) Şemsiye: korunuruz; tutarız; açarız; yağmurdan korunuruz; taşırız; başımıza tutarız.
- 32) Merdiven: çıkarız; ineriz; basarız
- 33) Tef: çalarız
- 34) Davul: çalarız; vururuz
- 35) Kürek: boşaltırız; kazarız; oynarız; çekeriz; toprağı kazarız; toprağı atarız.
- 36) Uçurtma: oynarız; uçururuz
- 37) Göz: bakarız, görürüz.
- 38) Kova: doldururuz; taşırız; koyarız; oyun oynarız.
- 39) Bardak: içeriz; doldururuz; su koyarız.
- 40) Çay bardağı: doldururuz; çay içeriz; içeriz; çay koyarız.
- 41) Bayrak: sallarız; asarız; tutarız
- 42) Kayık: gezeriz; bineriz; denize açılırız; kürek çekeriz.
- 43) Balık: yeriz; tutarız; besleriz
- 44) Makas: keseriz
- 45) Anahtar: açarız; kilitleiriz; açarız; kilitleiriz; kapatırız
- 46) kuş: besleriz; bakarız

Alt Ölcek 4: Gruplama

- 1) Mutfak eşyaları: fırın, buzdolabı, mikser, ocak, tencere, aygaz, tabak, robot, bulaşık makinesi, masa, çatal, kaşık, bardak, mikser, dolap, ekmek kızartma makinesi, mutfak robotu, tencere, bardak, tepsi, tava, sürahi, su şişesi, bez, musluk, çanak, lavabo, musluk,
- 2) Taşıtlar- araba, gemi, uçak, kamyon, bisiklet, tren, gemi, otobüs, minibüs, taksi, motosiklet, helikopter, jeep, tır, otomobil, traktör, metro.
- 3) Çalgı aletleri- gitar, saz, tef, flüt, org, bağlama, ud, darbuka, keman, piyano, keman, saksafon, davul, zurna, ney, kaval, çello.
- 4) Giyecekler gömlek, kazak, etek, palto, pantolon, ayakkabı, yelek, bluz, sweater, tişört, mont, atkı, şapka, çorap, body, mayo, bikini, önlük, gömlek, ceket, yelek, bot, elbise, kolsuz t-shirt, kürk, Çizme, atlet, pijama,
- 5) Temizlik eşyaları- süpürge, bez, sabun, cam sil, yer temizleyicisi, tuvalet açısı, deterjan, bez, çamaşır suyu, kova, su, sabun, fırça, cıf, süpürge bingo, deterjan, çamaşır makinesi, yer bezi, cıf, faras, tel, mendil, leğen, vileda,
- 6) Okul eşyaları- kalem, kitap, silgi tahta, sıralar, tebeşir, cetvel, defter, çanta, kalemlik, masa, kürsü, kapı, kalem kutusu, silgi, sıra, tahta, kağıt, beslenme çantası, sulu boya, pastel boya, karton, makas, uhu,dosya.
- 7) Spor-tenis, Voleybol; futbol, basketbol, hentbol, koşu, beyzbol, yüzme, bowling, Halter kaldırma, kayak, jimnastik.
- 8) Meyveler- muz, elma, çilek nar, üzüm, kiraz, kayısı, şeftali, erik, portakal, armut, mandalina, ayva, karpuz, kavun, ananas, greyfurt, kiwi, vişne.
- 9) Sebzeler- pırasa, marul, domates, bezelye, enginar, Bamya, patlıcan, ayşekadın, karnibahar, ıspanak, semizotu, fasulye, havuç, marul, lahana, biber, kabak, soğan, kereviz.
- 10) İçecekler- su, kola, ayran, çay, süt, gazoz, meyve suyu, fanta, fruko, portakal suyu, limonata, çay, süt, kayısı suyu, vişne suyu, içki.
- 11) Vahşi hayvanlar- puma, jaguar, aslan, kaplan, kurt, tilki, çakal, leopar, akrep, yılan, sırtlan, pars, ayı, boğa, kartal, kuduz köpek, fil.
- 12) Evcil hayvanlar- kedi, köpek, kaplumbağa, papağan, kuş, civciv, hampster, balık, su kaplumbağası.
- 13) Bayramlar- 23nisan, 19mayıs, 30ağustos, Cumhuriyet, kurban, şeker, ramazan.
- 14) Vücudun kısımları- baş, gövde, kollar ve bacaklar, kafa, ayak, göz, kulak, ağız, el, burun.
- 15) Ölçüm aletleri- tartı, litre, metre, cetvel, iletke, terazi, derece, pergel, gönye, kantar, kg, saat.

Alt Ölçek 5: Benzerlikler

- 1) Kedi / Köpek: hayvan; dört ayaklı; evcil hayvan; canlı; yürüyebilmeleri; kuyrukları var; tüylü; kulakları var; burun var; dili var.
- 2) İnek/Koyun: otobur; hayvan; oçuldur; süt verirler; canlı; görebilmeleri; otlarda yaşar; kulakları var; göz var; bahçede
- 3) Pantolon/etek: giyilir; giysi; giyecek; kumaştan.
- 4) Çorap/ayakkabı: ayağa giyilir; giysi; giyecek.
- 5) Pişano/Keman: çalgı aleti; çalgı; müzik; müzik aleti; çalınabilir olmaları; çalar; tahası var; ses çıkarır; şarkı çalar.
- 6) Su/ayran: içecek; akar.
- 7) Makas/testere: kesici alet; keskin; kesicidir; araç-gereç; kesmek; alet; demir; kesmek için kullanılır.
- 8) Kaptan/sofor: sürücü; canlı; taşıt sürüyor; taşıt kullanırlar; alet sürüyorlar; insandır; süren kişi; sürerler; kullanırlar.
- 9) Merdiven/asansör: inip çıkma aleti; çıkış-iniş; yukarıya çıkmak içindir; ev; iner, çıkar; cansız; ikisinde de yukarı çıkar ve aşağı inersin; çıkma aracı; apartman içinde; çıkarız; ineriz.
- 10) Uçurtma/balon: havada uçabilirler; uçar; uçurulur; uçar; ikisi de oyuncaktır ve uçarlar; ikisi de elle tutulur; ipleri var; havada.
- 11) Pencere/kapı: açılır; açılır kapanır; kulpları var; hava almak için kullanılır.
- 12) Ay/güneş: havada; ışık; aydınlatır; gezegen; gökyüzündeler; ısı kaynağı; gökte; ışık yapar
- 13) Ağaç/böcek: canlı; doğada; toprakta.
- 14) Ocak/fırın: mutfak eşyasıdır; ısıtır; yemek yapmak içindir; ev gereçleri; mutfak aleti; ikisi de yakıcıdır; cansız; yanar.
- 15) Eldiven/atki: kış giyeceği; soğuktan korur; ikisi de yünlüdür; ikisi de giyecektir; ikisi de takılıyor; bizi ısıtır; takarız; karda giyilir; üşümeyiz.
- 16) Sabun/şampuan: yıkar; temizlik içindir; dökülür; temizlik eşyası; yıkanılırken kullanılır; köpüklü; el yıkarız.
- 17) Şarap/bira: içki; içecek; alkollü içecek; ikisi de sıvı bir maddedir; şişede olur.
- 18) Grip/verem: hastalık; ikisi de bulaşıcıdır.
- 19) Gazete/sözlük: okunur; bilgi yeri; kağıttan yapılmıştır; okuruz.
- 20) Temmuz/ocak: yılın ayları; aylar.
- 21) Bebek/köpek: canlı; anlamazlar her şeyi; ikisinin de sesi çıkar; severiz.
- 22) Yağmur/kar: havadan yağar; ıslak; gökten düşer; su.
- 23) Mum/lamba: çevreye ışık yayar; ışık; aydınlatır; yanar.
- 24) Top/tekerlek: yuvarlak; yuvarlanır; döner; gider.
- 25) Vapur/tren: taşıtır; araç; ses çıkarır; gider; sürülür.
- 26) Benzin/besin: be ile başlıyor; aynı harfle başlıyor.
- 27) Saat/metre: ölçü; ölçer; ölçü birimidir; ölçü aracı; sayılar var; ölçeriz.
- 28) Soba/kalorifer: ısıtıcı; ısınma aracıdır; sıcak; ısıtır; kömürle çalışır; yakılır; yanar.

Alt Öcek 6: Farklılıklar

- 1) Kedi / Köpek: uysal; korkunç; köpek havlar, kedi miyavlar; köpek saldırgan, kedi masum; sesleri; boy; kedi küçük; köpek büyük; köpek kediden daha büyüktür; başka ses çıkartır; kedi tırmalar, köpek ısıtır; köpek vahşidir, kedi evcil; köpeğin kulağı aşağı, kedininki yukarı; sesleri miyav/hav.
- 2) İnek/Koyun: büyük baş, küçük baş; inek daha iridir; sesleri; boy; inek büyük, koyun küçüktür; koyun yünlüdür; inek daha iridir; büyükbaş, küçükbaş; inek daha büyük; inek süt verir, koyun yün verir; inek möler, koyun meler, sesleri; inekte benek var; inek daha şişman; büyüklük.
- 3) Pantolon/etek: eteği kadınlar, pantolonu kadın ve erkek; pantolon paçalıdır, etek altı açıktır; pantolonun iki paçası vardır, etek dümdüzdür; pantolon uzun, etek kısa; uzunlukları; şekli; erkek pantolon, kadın etek; paçalı, paçasız; pantolon büyük, etek küçük; pantolon uzun, etek kısa.
- 4) Çorap/ayakkabı: çorap ipten, ayakkabı deriden yapılmıştır; çorap su geçirir, ayakkabı su geçirmez; biri dışarıda biri içeride; şekli çorap yün, ayakkabı deri; kalınlıkları; sertlik, yumuşaklık; çorap yünlü, ayakkabı da yünlüdür; çorap her yerde giyilebilir, ayakkabı dışarıda giyilir, çorapla dışarı çıkamazsın, ayakkabıyı giyip çıkarsın; ayakkabı daha sert; bağacıklı, çırtı cırtlı, çorap sadece kumaştan; ayakkabı dışa giyilir.
- 5) Piyano/Keman: piyano tuşlu, keman telli; piyanonun tuşları, kemanın yayları vardır; piyano ağırdır, keman hafiftir; büyük, küçük; piyano daha büyük; elle tutulur, yerde durur; sopa ile, tuş ile; piyano tuş, keman ipi; piyano tutulmaz, keman tutulur; piyano düğmeli.
- 6) Su/ayran: su sade, ayran tuzlu; su doğadan elde edilir, ayranı insan yapar; renk; ayran biraz katıdır, su katı değildir; tatları değişiktir; biri sade biri yoğurtlu; beyaz, renksiz; su cam rengi ayran beyaz; tatları; su mavi, ayran beyaz; ayran bembeyaz, su mavi; su renksiz, ayran beyaz; su açık renk, ayran beyazdır.
- 7) Makas/testere: makas kolayı, testere sert keser; düz- tırtıklı; makas kumaş, testere tahta keser; makas küçüktür, testere büyüktür; testere ağaç, makas kağıt; şekli, makas parmak yeri var; büyüklükleri; testere tırtıklıdır; evde makas inşaatta testere; uzun-kısa; ağaç/karton keser.
- 8) Kaptan/şoför: kaptan gemi, şoför araba; biri su biri kara taşıtını kullanır; denizde, yolda.
- 9) Merdiven/asansör: yorulmak, yorulmadan; merdiven betondur, asansör otomatiktir; merdiven insan gücüyle, asansör elektrikle çalışır; merdiven çıkılır, asansör binilir; merdiven olduğu yerde durur, asansör yukarı aşağı gider; asansör makine, merdiven tahtadan; merdiven daha yavaş, asansör daha hızlı; düğmeler yok merdivende; merdivende ayaklar kullanılır.
- 10) Uçurtma/balon: ağır-hafif; biz uçurturuz, kendiliğinden uçar; balon şişirilir hava ile doldurulur; uçurtma tahtadandır; uçurtma daha yüksek, balon daha alçak; uçurtma daha büyük; kağıttan, naylondan; bezden, şişirilerek; balon şişer, diğeri şişmez; balon şişer uçurtma yapılır; balon patlar.
- 11) Pencere/kapı: camdan/çelikten; pencere camlıdır, kapı tahtadır; pencere hava almak için kapı birisi geldiğinde açarız; kapıdan insanlar girer, pencereden bakarız; kapıdan çıkılır; kapı büyük; kapı uzun, cam kısa; kapıda kilit var; pencere bakmak için, kapı girmek için; tahta-cam; anahtar/el ile açılır.
- 12) Ay/güneş: güneş sıcaktır, ay soğuktur; birisi akşam birisi gündüz; ay gece, güneş gündüz var; sabah/ akşam;
- 13) Ağaç/böcek: ağaç toprağa bağlı, böcek serbest; ağaç böcekten büyüktür; böcek ağaçtan küçüktür; ağaç bitkidir, böcek hayvandır; böcek yürür ağaç yürümez.

- 14) Ocak/fırın: ocak yemek pişirir, fırın ısıtır; ocak gazla, fırın elektrikle çalışır; biri kapaklı, diğeri kapaksız; ocağın telleri var, fırının yok; ocakta ateş görünür, ocak düğme açılır, fırında tutma yeri var;
- 15) Eldiven/atkı: eldiven ele, atkı boyuna takılır; atkı eldivenden büyük.
- 16) Sabun/şampuan: sabunla vücudumuzu, şampuanla saçlarımızı yıkarız; sabun katıdır, şampuan sıvıdır; birisi ele dökülür birisi de başa dökülür.
- 17) Şarap/bira: şarap kırmızı veya beyazdır, bira sarıdır; şarap daha sert, bira ise hafiftir; kokuları farklıdır; şişede, kutuda; tatları farklıdır.
- 18) Grip/verem: gribin tedavisi var, veremin yoktur; grip bir haftada iyileşir, verem altı ay sonra iyileşir; grip çabuk geçer, verem geçmez; verem daha ciddi; grip küçük hastalık; grip sümüğü aktırıyor, verem öldürüyor.
- 19) Gazete/sözlük: gazete günlük, sözlük gerektiğinde okunur; gazete günlük çıkar; gazete okuruz, sözlük kelime buluruz; gazetenin ince sözlük kahın; gazete günlüktür, sözlük günlük değil; gazete uzun, sözlük küçük.
- 20) Temmuz/ocak: temmuz yaz, ocak kış; temmuz sıcaktır, ocak soğuktur; temmuz da havalar güzel olur, ocakta ise havalar soğuk olur; yaz-kış.
- 21) Bebek/köpek: köpek hayvan, bebek insan; köpek yürür, bebek emekler; bebek havlamaz, köpek havlar; sesleri; bebek küçük, köpek büyük;
- 22) Yağmur/kar: yağmur su, kar katı şekilde; yağmur ıslatır, kar dondurur; kar daha soğuk; kar beyaz, yağmur renksiz; sert yumuşak; rengi.
- 23) Mum/lamba: mum erir, lamba söner; mum az ışık verir, lamba çok ışık verir; birisini yakıyorsun, birisini de açıyorsun; mum erir, lamba erimez; lamba daha büyük; mum acıtır, üfleyince mum söner lamba sönmaz.
- 24) Top/tekerlek: tekerlek araba veya araçlara, top ise oynanır; tekerlekle oynanmaz, topa oynanır; tekerleğin açık yüzü var, topun yok; tekerlek büyük, top zıplar tekerlek zıplamaz; top ayakla gider.
- 25) Vapur/tren: vapur denizde, tren raylar üzerinde, su üstünde, demir üstünde; farklı yerlerde gitmeleri; tren uzun, vapur kısa; yüzer, tren yüzmez.
- 26) Benzin/besin: benzin gaz, besin yiyecek; yiyecek biri; yemek için, araba için; benzin arabalara yarar besin insanlara yarar; benzin dökülür, besin yenir.
- 27) Saat/metre: zaman/uzunluk; zaman/oy; metre büyük, saat küçük; saat kola takılır, metre takılmaz; saat döner, metre uzar.
- 28) Soba/kalorifer: soba kurulur, kalorifer kurulmaz; şekilleri; soba odunla kömür, kalorifer elektrikle; soba tahıta ile yanar, kalorifer mazotla; bilmiyorum; kalorifer paralı; kömür, otomatik; kalorifer daha büyük; soba tenekedir; kaloriferin ateşi görünmez; soba taşınır, kalorifer duvarda ısıtır, soba ortada ısıtır.

Alt Örnekle 8: Özellikler

Fonksiyon... ile	Parçaları:	Renk	Aksesuarlar /Gereklilikler	Ebat/şekil:	Kategori ne tür vardır.	İçerdiği yapılır	neyden	Yer bulunur.
1)Portakal	Kabuk; posa; çekirdek; kullanınız; suyu; yaprak; sapı.	turuncu; kavunıç; sarı.	bıçak; bardak; tabak; el; peçete; sıkma aleti; Uygun mevsim; Su; güneş.	yuvarlak; pütürlü; büyük; küçük	Turuncu; sert sulu; ekşi; tatlı; şeker portakalı; sıkmak; Yemelik; meyve; yemek; çekirdekli; çekirdeksiz.	Vitamin; bitkiden toplanır; suyu.	portakal bulunan yağda; Fenike; yağda; Manisa; mutfakta; manavda; köylerde; kasabalarda illerde; meyve bahçelerinde; buzdolabı; pazarlarda; Makro; Kastamonu; Gima Migros.	
2)Çanta	kumaş, iplik, yeşil, düğme; sap, açıp, kapama yeri, sırt için taşımaya yeri; fermuar; deriden parçaları vardır; göz, çift, çift, çift, anahat; kapak;	kırmızı, yeşil, pembe; renk; mavi; bütün renkler; siyah.	kitap, kalem; insan, eşya; kol; okula götürmek; cüzdan; anahtarlar anahtarlık; selpak	Dikdörtgen; kõşeli; yuvarlak; kare, elips, vb... her şekilde; kõşeli; yuvarlak; el büyük, küçük.	büyük, küçük; yürütmeli çanta; veya taşımaya okul, depremi; kapaklı, fermuarlı; spor çantası, el çantası; okul. Beslenme; Gece çantası, tatil çantası.	Naylon, kumaş; Deri; plastik bez; dikişten.	çanta dükkanında; okul eşyası satan yerde; okula, evde; kırtasiyede, pazarlarda; işyerleri; mağaza; kitapçılar; dükkan, dolap, odada, çarşıda, markette; depo; fabrika.	

koluna asarsın.	askılık; sapı; kumaş; bez; kayış; toka; astar; kapak; zincir.	krem; gri, siyah; beyaz; gri.	elektrik; kullanmak için birisi; anakart, bellek; el, fiş.	kare, dikdörtgen; kşeli; büyük, küçük	elektronik; dizüstü, masaüstü; Casper; laptop; açılıp kapamalı; taşınan.	plastik; metal; çelik; demir(metal); cam.	ev, okul, işyeri; dükkan; internet kafe, hastanelerde; Mağazada; kütüphane; bilgisayarcı, rehberlik; tamircilerde.
3)Bilgisayar	bilgi ediniriz; kullanırız; oyunları; bilgilere ulaşırız; bilmediğim şeylere bakarım; yazarım; resim yaparım; mesaj gönderirim.	klavye, fare, ekran, kasa; mouse, hoparlör, kasanın içindekiler (modem); yazıcı; monitör, tuşlar; cam, monitör, fiş, düğme.					
4)Araba	bir yerden bir yere gideriz; kullanırız; binerim; hızlı ulaşım; gezerim; binerim; gezmeğe çkarız; Sürülür; Yarışılır; gider.	motor, cam, koltuk; direksiyon; metal, tekerlek, jant, ayna, tampon, plaka; teker, motor, debriyaj, elfreni, bagaj; tekerlek; kapsı; camları,	insan; motor, sürücü; ruhsat kemerli; ayak, el; olmak; benzin; lastik havası.	Uzun; dikdörtgen; gibi; büyük, küçük; geniş; dar; bir eyden daha küçük; bisikletten daha büyük.	otobüs; toyota, vb...; broadway, hundai, jeep, vosvos, yaris, ralli; renault, bmw, mercedes; şahin, polo, taksi, servis; üstü açık, düz; hırdavat; Toyota; Dört kapılı, iki kapılı.	çelik; cam; (kırılmaz) metal; plastik; deri	sokakta, fabrikada; dışarıda; otogarda, parketme yerlerinde; arabacılar, garajlarda; şehirlerde kasabalarda, kentlerde; araba satış yerlerinde, kapı önü, okul, iş yeri; hurdacılar.

	anahar, ayna, korna, lamba, tape; Havalandırm a; Silecekler; Sinyal lambaları; Sis farları çamurluk.	kumaş, iplik; tül, nakış; az. gözükmeme; yırtma; içi; si; örtülür; cama; asarım; güneşten koruyoruz; örteriz; takılır; çekerim; asarız.	beyaz; her renk	pencere; kumaş; duvar, korniş; bez; ip, bez, parçası; iğne, uğu; mandal; makara, takmalık; yün.; pencere; el.	düz; köşeli; dikdörtgen; kare; uzun; köşeli; orta; kısa.	kat kal, yumuşak; ince; desenli; desensiz; kumaştan; tül, kelen, kumaş, bez.	pamuktan; iplik; tül; kumaştan.	Ev; işyeri; evlerde; terzide; okullarda; hastanelerde; perdecii; çarşaf satılan yerler; cam; mağazalarda; dükkân; Perdecilerde; oda; tülçüde.
6)Televizyon	tel, cam; tuş, ekran, kablo; kumanda; ekran tüpü; fiş, motor, anten; kablo.	siyah; gri; gümüş; beyaz; her renk.	tuş; cam; sehpa; priz, anten; kumanda; kişi; anten elektrik; düğme; priz; vcd; bilgisayar.	Kare; dikdörtgen; küçük; büyük; kısa; uzun;	Sony; dev ekran.	tahta, cam, tel; alüminyum, plastik, metaller.	ev; işyeri; dükkânlarda; televizyonlarda; okulu; mağazada; mutfak; oda. kahvelerde; oturma odasında; tamircilerde, odada.	
7)Kitap	okuruz; bilgi alırm.	herhangi bir renk.	yazı, yazı, sayfa, defter; yazı;	kare, dikdörtgen; köşeli, elips;	roman, hikaye ansiklopedi;	ağac; kağıt, karton; yazılı.	kütüphane, ev; işyeri; okul.	

	sayfalar; yapraklar; sayfa; ağaç; yazı.		yaprak; sayfa, kalem; el; göz; okumayı bilmek; defter.	kişi; büyük, küçük; ince.	uzun, kalın, kısa; resim, boyama; Atatürk ile ilgili; sağlıkla ilgili; karikatür; şiir; okuma; İngilizce; şarkı.		kitasiye; kitapçıda; mağaza; raf, oda; çanta.
8) Şampuan	saç temizleriz; sürerim; kafamı yıkıyorum; kullanılır; el yıkarsınız;	sıvısı; sabun; kutusu; kapak; su; sabun; plastik; kapak.	bitkisine göre değişir; beyaz, pembe, sarı, mavi, turuncu; her kırımızı, her renk.	Su, sabun, kova; el, baş, vücut, su; banyo, havlu; saç.	akıcı ve sıvı madde; her şekli alır; normal saçlar, uzun koyulduğu yerin saçları, vücut, göz hacı şeklini alır; dikkatli; uzun; silindirik; kısa.	bitki; bitkisel ürünlerden temizlik ürünlerinde; göz bitkisel özleri; köpük; sabun.	Ev, kuaförde; banyo, duş; market, kilerde; temizlikçilerde; şampuanı; eczane; şisede.
9) Lamba	aydınlatır; yakarız; karanlıkta kullanırım.	Cam, metal; ampul; tel; ampul; ışık; tuş; elektrik; düşmesi; ışık, açıl- kapa düşmesi; pil; kablo.	sarı, beyaz; kırımızı; şeffaf; her renkle.	elektrik; cam; priz, avize; ışık; mum.	Yuvarlak; oval; uzun, kısa; küçük, orta, büyük, silindirik.	az ve çok ışık veren. (dimmer); gece lambası fener, cam, bahçe lambası; sokak, araba.	ev, dukkanlarda; markette; lambacıda; işyerlerinde; odalarda; bakkal; mağaza; elektrikçi, ev; elektrikçi, ocel.

10)Buzdolabı	yiyecek saklarız; kullanırız; soğutur, yemekleri korur; yemekleri koyarım; yiyecek içecek koyarız	raf, lamba, kap; metal; buzluk, kapakları; motor; buzluk; kapak; tuma yeri, fiş.	beyaz; siyah, gümüş, yeşil.	gri, gümüş, yeşil.	elektrik; kulp, raf; yiyecek içecek; elektrik; meyve; sebze.	dikdörtgen kare; büyük; küçük; kısa.	Mini, normal, piknik; dolap içi.	demir, çelik, plastik; metal; alüminyum; metaller; elektrikten; sert plastik.	mutfak; evlerde, dükkanlarda; market, işyerlerinde; mağazalarda; buzdolabı satıcıları; bazı Oteller, bazı arabalar.
11)İnek	süt alınız, peynir; sağarım, süt yaparız; et için keseriz; binnerim;	kuyruk; bacak, ayakları, kafa; gövdesi; baş, kuyruğu gözü; memesi; boynuz, kulağı.	siyah beyaz; kahverengi..	kova; çimen, saman; el.	Büyük; şişman; küçük, zayıf.	dişi, erkek; boğa, kuzu, koyun; yavru.	et, süt. Deriden; Hücre, doku.	dağlık ormanında; ahırda; çiftlikte; köylerde; kasabalarda; tarla; samanlık yerlerde; bağlarda, hayvanat bahçesi; top sahasında; bahçe.	
12)Ayakkabı	ayağı koruruz; giyeriz.	deri, bağ; bağcık; topuk; iplik; altı, taban, üstü; çirt, çirt, bağ, burun; keçesi.	Siyah; renkte; kahverengi, beyaz.	her giyecek kişi; bağcıkları açmak; çekiçek; çorap, ipi, çit çirt, fermuarı; çocuk.	büyük, küçük; Uzun; Kısa, Orta; iplikli; Açık, kapalı.	Topuklu; yazlık, kışık, topuksuz; çizme, bot, spor; terlik, gece, okul; klasik, bayram ayakkabısı; Gezme ayakkabısı; bağcıklı, cırt cırtlı.	deri, kumaş, bez.	insanda; ayakta, dükkannda; ayakkabıcıda, evlerde; mağazalarda, ayakkabı dolabı; odada; ayakkabıcıda.	

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

10 Haziran 2010

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/ 37422
Konu : Perihan Tuğba ŞEKER'in
Araştırma İzni

BAYRAKLI KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe millî Eğitim Müdürlüğü)

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 21/05/2010 tarih ve 1176 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 07 /06 /2010 tarihli ve 36229 sayılı Makam Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Perihan Tuğba ŞEKER'in "Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretiminin Dilsel Gelişim Alanına Katkılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, ilçeniz Merkez Anaokulu ve Merkez İlköğretim Okulu Anasınıfı öğrencilerine velilerinden gerekli iznin alınarak uygulaması Valilik Makamının ilgi (c) onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçek uygulamasının, yukarıda belirtilen okullarda, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde, eğitim öğretimi aksatmadan yapılması ve uygulama yapılmadan önce çalışmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ekin araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

Himmet UYGUN
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:

- 1) Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2) Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulanmasında Olabilecek Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü(1 Sayfa)

09/06/2010 Şef

: P. KARADAYI



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : arge35@meh.gov.tr
İnt. Adresi : http://izmir.meb.gov.tr



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/
Konu : Perihan Tuğba ŞEKER'in
Araştırma İzni

36229

07 Haziran 2010

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EDG.0.33.03.311/1084 sayılı Makam Onayı.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 21/05/2010 tarih ve 1176 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi Perihan Tuğba ŞEKER'in "Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretiminin Dilsel Gelişim Alanına Katkılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Bayraklı ilçesi Merkez Anaokulu ve Merkez İlköğretim Okulu Anasınıfı öğrencilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulamasının, yukarıda belirtilen kurumlarda, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması ve öğrencilerle yapılacak olan çalışmalar için velilerinden gerekli iznin alınması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınızı arz ederim.

M. Ragıp UYE
Müdür

OLUR

04/06/2010

Sait TOPOĞLU

Vali a.

Vali Yardımcısı

EK: Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Telefon : (0 232) 4410332/208
Faks : (0 232) 4893069
E-Posta : arce35@meh.gov.tr
İnt. Adresi : <http://izmir.meb.gov.tr>



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Perihan Tuğba ŞEKER
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Bayraklı ilçesi Merkez Anaokulu ve Merkez İlköğretim Okulu Anasınıfı öğrencileri
Araştırmanın konusu	Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretiminin Dilsel Gelişim Alanına Katkılarının İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretiminin Dilsel Gelişim Alanına Katkılarının İncelenmesi
Veri toplama araçları	Dil Kullanım Ölçeği, Veli Görüşme Anketi
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgil: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 28/02/2007 tarihli ve 1084 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi. Yönergenin 5. maddesi gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2009-2010 öğretim yılının 2. döneminde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılmasına ve öğrencilerle yapılacak olan çalışmalar için velilerinden gerekli iznin alınmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

24. / 05 / 2019
Komisyon Başkanı
Hüsnü UYGUN
Müdür Yardımcısı

Üye
Dr. Sevtap YAZAR
Öğretmen

Üye
Dr. Saliha KUTLUER
Uzman Öğretmen

İlgili Makama,

Dokuz Eylül Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde yüksek lisans yapmakta olan Perihan Tuğba Şeker'in 'Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretiminin Dilsel Gelişim Alanına Katkılarının İncelenmesi' konulu tez çalışması için 'Dil Kullanım Ölçeği'ni okulumuz öğrencilerine uygulamasına kurumumuz adına izin veriyorum.

Özel Minikçe Anaokulu

Okul Müdürü

Hatice KARATAŞ



İlgili Makama,

Dokuz Eylül Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümünde yüksek lisans yapmakta olan Perihan Tuğba Şeker'in 'Okul Öncesi Dönemde Yabancı Dil Öğretiminin Dilsel Gelişim Alanına Katkılarının İncelenmesi' konulu tez çalışması için 'Dil Kullanım Ölçeği'ni okulumuz öğrencilerine uygulamasına kurumumuz adına izin veriyorum.

Küçük Kulüp Anaokulu

Okul Müdürü

Tulya PALA

KÜÇÜK KULÜP ÖZEL EĞİTİM
HİZMETLERİ NO LTD. ŞTİ.
Mithatpaşa Cad. No: 445 Konak / İZMİR
Tel : 0 232 441 40 00 - 441 41 64
KONAK V.D. 603 047 5542

İlgili makama,

28 Mayıs 2009-

Tuğba Özgüven'in Yüksek Lisans tezi çalışmasıyla ilgili Sevinç&Eskinazi tarafından geliştirilen Dil Kullanım Ölçeğinin kullanılmasına izin verdiğimizizi bilgilerinize sunarım.

Bu tez çalışmasına ilişkin gelişmeleri ve alınacak sonuçları bizlerle paylaşırsanız memnun oluruz.

Ayrıca bu ölçekle yaptığımız iki dillilik üzerine araştırma sonuçları (Sevinç&Önkal) makale olarak Science Direct 2009 da on-line basılmıştır.

Başarılar,



Prof.Dr. Müzeyyen Sevinç