



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ YABANCI
ÇOCUKLARIN OKULA UYUM
SÜREÇLERİNDE TÜRKÇENİN
ROLÜNÜN İNCELENMESİ

KÜBRA GÜLLÜDAĞ

YURTDIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

Antalya, 2025

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YURTDIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ YABANCI ÇOCUKLARIN OKULA UYUM
SÜREÇLERİNDE TÜRKÇENİN ROLÜNÜN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra GÜLLÜDAĞ

Danışman

Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Antalya, 2025

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışmada alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlâki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

23.05.2025

Kübra GÜLLÜDAĞ

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kübra GÜLLÜDAĞ'ın bu çalışması 23.05.2025 tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : **Doç. Dr. Bilal ŞİMŞEK**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

Üye : **Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZŞAVLI**
(Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

Üye (Danışman) : **Prof. Dr. Mehmet CANBULAT**
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi)

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Okul Öncesi Dönemdeki Yabancı Çocukların Okula Uyum Süreçlerinde Türkçenin Rolünün İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

TEŞEKKÜR

Lisansüstü ders ve tez süreçlerinde bilgi ve birikimlerini esirgemeyen tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet CANBULAT'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ders süreçlerinde bana kattıklarından ötürü Prof. Dr. Yusuf TEPELİ, Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ'e, Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ, Doç. Dr. Berker KURT'a, tez yazım sürecinde desteklerinden ötürü Dr. Betül KOPARAN'a teşekkür ederim.

Tez çalışmamda araştırma yapmama müsaade ederek bu çalışmanın ortaya çıkmasına katkı sağlayan Füsun YILDIZTAŞKAN'a ve Naciye CANGAR'a, bir eğitim yılı boyunca gözlem yaparak tezin ortaya çıkmasında rol oynayan kıymetli meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her anında olduğu gibi eğitim hayatımda da en büyük destekçim olan eşim Dr. Öğretim Üyesi C. Bertan GÜLLÜDAĞ'a ve şans meleğim oğlum Berk'e süreçteki sabırlarından dolayı teşekkür ederim.

Bu çalışmayı tez yazım sürecinde kaybettiğim ve çok özlediğim canım anneme ithaf ediyorum.

Kübra GÜLLÜDAĞ

Antalya, 2025

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ YABANCI ÇOCUKLARIN OKULA UYUM SÜREÇLERİNDE TÜRKÇENİN ROLÜNÜN İNCELENMESİ

GÜLLÜDAĞ, Kübra

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Mayıs 2025, xv+ 99 sayfa

Türkiye son yıllarda farklı ülkelerden göç almıştır. Antalya, Türkiye’de göçün en yoğun gerçekleştiği illerden bir tanesidir. Her ne kadar Antalya’da farklı ülke vatandaşları ikamet etse de ülke sıralamasında göre Rus vatandaşların bariz bir üstünlüğü vardır. Göç beraberinde birçok sorunu getirmekle birlikte bunlardan biri eğitim başlığıdır. Eğitime Türkiye’de başlamak zorunda kalan yabancı uyruklu çocuklar, uyum süreçlerinde dil konusunda birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorluklarla karşılaştığında Türkçenin rolü ile ilgili araştırmanın yapıldığı bu çalışmada okul öncesi öğrenciler çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrenci seçiminde yaşa bağlı değerlendirmelerin yapılabilmesi adına dört, beş ve altı olmak üzere farklı yaştaki çocuklar seçilmiştir. Okul öncesinde eğitim gören üç Rus uyruklu öğrenci tüm eğitim yılı boyunca gözlemlenerek öğretmenleri tarafından gelişimleri aylık gözlem formuna işlenmiştir. Durumun farklı bakış açılarıyla ortaya konması adına velilere ve öğretmenlere de anket çalışması uygulanmıştır. Araştırma sonucu öğrenci, öğretmen ve veli olmak üzere üç ayrı başlıkta irdelenmiştir. Velilere yönelik yapılan anket sonuçlarından çocuklarının dil gelişimine katkısı ve desteği araştırılmıştır. Dil gelişiminde katkı sağlamayan velilerin çocukları okul sürecinde bu sorunu öğretmen, akran desteği ile aştığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin yabancı uyruklu çocukların eğitimi konusunda genel hatlarıyla yeterli düzeyde eğitim ve deneyime sahip olmalarının uyum süreçlerinde olumlu katkıları gözlenmiştir. Öğrenci bakımından yapılan değerlendirmeler genel dil gelişimi bakımından, dilin bilişsel yönden, sosyal ve duygusal yönden olmak üzere üç farklı aşamada değerlendirilmiştir. Her üç aşamadaki değerlendirmede de her ne kadar aylık olarak farklılıklar ortaya çıksa da, eğitim yılı sonunda her üç öğrenci de tüm kazanımları elde etmiştir. Bu durum yaşıml dil gelişiminde sonuca etki eden bir faktör olmadığını göstermiştir. Velilere, öğretmen önerisi ile dil gelişiminde ihtiyaç duyulması halinde ek ders desteği

alınmasının gerekliliği uyum sorununu aşmada faydalı olduğu anlaşılmıştır. Uyum sürecinin dil konusunda aşılmasında öğrenci, öğretmen, veli üçlüsündeki dayanışmanın önemi bu çalışma ile yeniden ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Okul Öncesi Dönem, İki Dillilik, Uyum Süreçleri*



ABSTRACT

TURKISH LANGUAGE TEACHING INVESTIGATION OF THE ROLE OF TURKISH IN THE SCHOOL ADAPTATION PROCESS OF FOREIGN CHILDREN IN PRESCHOOL PERIOD

GÜLLÜDAĞ, Kübra

Master's Degree, Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

May 2025, xv+ 99 pages

Türkiye has received immigration from different countries in recent years. Antalya is one of the provinces in Turkey where immigration is one of the most intense. Although citizens of different countries are resident in Antalya, Russian citizens have a clear superiority in the country ranking. Although migration brings many problems with it, and one of them is education. Foreign children who have to start their education in Türkiye face some difficulties in language during the orientation process. In this study, in which research on the role of Turkish language in the face of these difficulties was conducted, preschool students constitute the study group. In order to make age-related evaluations in the selection of students, children of different ages, four, five and six, were selected. Three Russian nationality preschool students were observed throughout the school year and their development was recorded by their teachers on a monthly observation form. In order to reveal the situation from different perspectives, a questionnaire study was also applied to parents and teachers. The results of the research were analysed under three separate headings: students, teachers and parents. From the results of the questionnaire for parents, their contribution and support to their children's language development were investigated. It was observed that the children of parents who did not contribute to language development overcame this problem with the support of teachers and peers during the school process. It was observed that teachers' having sufficient education and experience in the education of foreign childrens in general terms contributed positively to the adaptation process. The evaluations made in terms of students were evaluated in three different stages: general language development, cognitive aspects of language, social and emotional aspects. Although there were monthly differences in the evaluations in all three stages, all three students achieved all the gains at the end of the academic year. This showed that age was not a factor affecting the outcome in language development. It was understood

that the teacher's suggestion to the parents that additional course support should be taken if needed in language development was useful in overcoming the adaptation problem. The importance of solidarity between students, teachers and parents in overcoming the adaptation process in terms of language has been revealed again with this study.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, preschool period, bilingualism, adaptation processes*



İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI	
TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Problemleri.....	2
1.2.1. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Dil Nedir?	7
2.1.1. Ana Dil	9

2.1.2. İki Dillilik	9
2.1.2.1. İki Dilliliğin Nedenleri	11
2.1.2.2. İki Dilliliğin Avantaj ve Dezavantajları	12
2.1.2.3. İki Dilliliğin Türleri.....	12
2.1.3. Dil ve Kültür İlişkisi	13
2.2. Okul Öncesi Eğitim	14
2.3. Göç Kavramı.....	16
2.4. Türkiye’de Göç Durumu	17
2.5. Antalya’da Göç ve Yabancı Uyruklu Çocuklar	18
2.6. İlgili Araştırmalar.....	19
BÖLÜM III.....	26
YÖNTEM	26
3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Araştırmanın Deseni.....	26
3.3. Çalışma Grubu	27
3.4. Veri Toplama Araçları.....	28
3.4.1. Öğrenci Gözlem Formu	28
3.4.2. Veli ve Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	29
3.5. Veri Toplama Süreci	29
3.6. Veri Analizi	30
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	31

3.8. Araştırmacının Rolü	32
BÖLÜM IV	33
BULGULAR	33
4.1. Veli Görüşlerine Yönelik Bulgular	33
4.1.1. Velilerin Kişisel Eğitim ve Verilerine Yönelik Bulgular.....	33
4.1.2. Velilerin Türkçe ve Konuştıkları Dil Üzerine Bulgular.....	36
4.2. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular	41
4.2.1. Öğretmenlerin Yaş, Tecrübe, Eğitim ve Yabancı Uyruklu Çocuklara Göre Kişisel Gelişimine Yönelik Bulgular	41
4.2.2. Öğretmenler Açısından Yabancı Uyruklu Çocuklar İçin Kapsayıcılık Üzerine Bulgular	43
4.2.3. Öğretmenler Açısından Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Dil Bağlamında Süreçlerde Yapılanlar Üzerine Bulgular.....	43
4.2.4. Öğretmenler Açısından Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Karşılaşılan Zorluklar ve Kolaylıklar Üzerine Bulgular.....	44
4.2.5. Öğretmenler Açısından Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik İletişim ve Sosyalleşme Üzerine Bulgular	48
4.2.6. Öğretmenler Açısından Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Geri Dönüt ve Raporlama Üzerine Bulgular	50
4.3. Öğretmenlerin Öğrenci Gözlemlerine Yönelik Bulguları	51
4.3.1. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Gelişimi Yönünden İncelenmesine Yönelik Bulgular	52
4.3.2. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Bilişsel Yönden İncelenmesine Yönelik Bulgular	54

4.3.3. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Sosyal ve Duygusal Gelişim Yönünden İncelenmesine Yönelik Bulgular	57
4.4. Öğrenci Bazlı Öğretmen Görüşleri	59
4.4.1. Öğrenci “A” Öğretmen Görüşü	59
4.4.2. Öğrenci “B” Öğretmen Görüşü	61
4.4.3. Öğrenci “C” Öğretmen Görüşü	62
BÖLÜM V	65
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	65
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	65
5.1.1. Velilere Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	65
5.1.2. Öğretmenlere Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	68
5.1.3. Öğretmen Gözlemlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	70
5.1.3.1. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Genel Gelişimine Dair Sonuçlar	70
5.1.3.2. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Bilişsel Yönden İncelenmesine Dair Sonuçlar.....	71
5.1.3.3. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Sosyal ve Duygusal Gelişim Yönünden İncelenmesine Dair Sonuçlar.....	71
5.1.3.4. Öğrencilerin Dil Becerilerine Yönelik Tartışma.....	71
5.1.4. Öğrenci Bazlı Değerlendirmeler.....	73
5.1.4.1. A Öğrencisi ile İlgili Bulguların Değerlendirilmesi.....	73
5.1.4.2. B Öğrencisi ile İlgili Bulguların Değerlendirilmesi	73
5.1.4.3. C Öğrencisi ile İlgili Bulguların Değerlendirilmesi	74

5.2. Öneriler.....	74
5.2.1. Velilere Yönelik Öneriler.....	74
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	75
KAYNAKÇA.....	77
Ek- 1. Etik Kurul Onayı.....	90
Ek- 2. Öğrenciler İçin Gözlem Formları.....	91
Ek- 3. Veli Anket Formu	93
Ek- 4. Öğretmen Anket Formu.....	95
ÖZGEÇMİŞ	97
İNTİHAL RAPORU.....	98
BİLDİRİM	99

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1. Öğrencilerin Genel Anlamda Dil Becerileri Kazanım Sayılarının Aylara Göre Dağılım Grafiği	54
Şekil 4.2. Öğrencilerin bilişsel yönden dil becerileri kazanım sayılarının aylara göre dağılım grafiği.....	56
Şekil 4.3. Öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden dil becerileri kazanım sayılarının aylara göre dağılım grafiği	59



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Bireysel Görüşme Gerçekleştirilen Öğrencilere Ait Bilgiler	28
Tablo 3.2. Veri Toplama Süreci ve Takvimi	30
Tablo 4.1. Velilerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Anket Cevapları	34
Tablo 4.2. Velilerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Anket Cevapları	34
Tablo 4.3. Velilerin Ülkelerini Ziyaretlerine Yönelik Anket Cevapları.....	35
Tablo 4.4. Velilerin Türkiye’de İkamet Etme Sürelerine Yönelik Anket Cevapları	35
Tablo 4.5. Velilerin Yaşlarına Yönelik Anket Cevapları	36
Tablo 4.6. Velilerin Çocuk Sayılarına Yönelik Anket Cevapları	36
Tablo 4.7. Velilerin Çocuklarının Türkçe Bilgisine Yönelik Anket Cevapları	37
Tablo 4.8. Velilerin Çocuklarının Okulda Türkçe Öğrenmelerine Yönelik Anket Cevapları..	37
Tablo 4.9. Çocukların Ailesinin Evde Konuştıkları Dile Yönelik Anket Cevapları	38
Tablo 4.10. Velilerin Evde Kullandıkları Dile Yönelik Anket Cevapları	38
Tablo 4.11. Velilerin Çocuklarının Dil Gelişim İstemlerine Yönelik Anket Cevapları.....	39
Tablo 4.12. Velilerin Çocuklarının Türkçesini Geliştirmesine Yönelik Anket Cevapları	39
Tablo 4.13. Velilerin Çocuklarının Dil Gelişiminde Sosyal Ortamın Etkisine Yönelik Anket Cevapları.....	40
Tablo 4.14. Velilerin Çocuklarının Günlük Hayatta Dil Zorluklarına Yönelik Anket Cevapları	40
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yaşların Yönelik Anket Cevapları	41
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Yönelik Anket Cevapları.....	41

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Eğitimlerine Yönelik Kişisel Gelişimine Yönelik Anket Cevapları	42
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Göre Kişisel Gelişimine Yönelik Anket Cevapları.....	42
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Türkçe Öğretimi ile İlgili Süreçlerde Yapılanlar Üzerine Anket Cevapları	43
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklar İçin Kapsayıcılık Üzerine Anket Cevapları.....	43
Tablo 4.21. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Dil Bağlamında Süreçlerde Yapılanlar Üzerine Anket Cevapları	44
Tablo 4.22. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Zorlandığı Durumlar Üzerine Anket Cevapları.....	45
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklarla Yönelik Kolay Yürüttüğü Durumlar Üzerine Anket Cevapları	46
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Zorluklar ve Çözüm Önerileri Üzerine Anket Cevapları.....	47
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik İletişim Üzerine Anket Cevapları.....	49
Tablo 4.26. Öğretmenlerin İkinci Dilleri Üzerine Anket Cevapları.....	49
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocukların Sosyalleştirmelerine Yönelik Anket Cevapları.....	50
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Raporlama Süreçlerine Yönelik Anket Cevapları	51
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Geri Dönüt Süreçlerine Yönelik Anket Cevapları	51

Tablo 4.30. A öğrencisi dil gelişiminin genel dil gelişimi yönünden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması.....	52
Tablo 4.31. B öğrencisi dil gelişiminin genel dil gelişimi yönünden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması.....	53
Tablo 4.32. C öğrencisi dil gelişiminin genel dil gelişimi yönünden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması.....	53
Tablo 4.33. A öğrencisi dil gelişiminin bilişsel yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması.....	55
Tablo 4.34. B öğrencisi dil gelişiminin bilişsel yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması.....	55
Tablo 4.35. C öğrencisi dil gelişiminin bilişsel yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması.....	56
Tablo 4.36. A öğrencisi dil gelişiminin sosyal ve duygusal yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması.....	57
Tablo 4.37. B öğrencisi dil gelişiminin sosyal ve duygusal yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması.....	58
Tablo 4.38. C öğrencisi dil gelişiminin sosyal ve duygusal yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması.....	58

KISALTMALAR LİSTESİ

ABB: Antalya Büyükşehir Belediyesi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SSCB: Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği

TDK: Türk Dil Kurumu

V1: Veli 1

V2: Veli 2

V3: Veli 3



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın giriş bölümünde yapılan araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, problemleri, alt problemleri, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılacak olan kavramlara ait tanımlar yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

İnsanlar varoluşlarından beri birbirleri ile iletişim halindedir ve bunun en etkili araçlarından biri de dildir (Susar Kırmızı, 2019). Türkiye'deki yabancıların topluma uyum sağlayabilmesi, insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal ve kültürel hayata katılabilmesi için Türkçe konuşmaları büyük bir önem taşımaktadır (Canik, 2021).

Türkiye'ye sanayi, ticaret ve turizm açısından yoğun göç yaşanmakta, yoğun göç alan illerden biri de Antalya olarak öne çıkmaktadır (Bozan, 2014). Göç ile birlikte birçok sorun ortaya çıkmakla birlikte çözülmesi gereken en büyük sorunlardan biri eğitim olarak gözlenmektedir (Kılınç, 2014).

2024 yılında yayınlanan TÜİK verilerine göre, 2023 yılında Türkiye'de en çok göç alan ikinci il Antalya'dır (%9,5). Türkiye'ye en çok göç Rusya'dan (%13,2) gerçekleşmiştir. Veriler 2023 yılında 0-4 yaş arası 27.604 çocuk, 5-9 yaş arası 14.578 çocuk ailesiyle birlikte Türkiye'ye göç etmiştir (TÜİK, 2024). Sayılardan da anlaşılacağı üzere Antalya Türkiye'de en çok göçün gerçekleştiği illerden biridir. Ayrıca Rus vatandaşlar Türkiye'yi ve özellikle Antalya'yı tercih etmiştir. Bu da bu çalışmada Antalya ilini çalışma alanı seçilmesini ve Rusya'dan göç eden çocukları konu edinmesindeki isabeti ortaya koyan kanıtlardandır.

Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların Türkçe öğreniminde karşılaşılan problemlerin tespit edilmesi ve dil konusunda sorunların aşılması sadece çocuklar için değil aynı zamanda veli ve öğretmenler açısından da önem arz etmektedir. Çalışmada yabancı uyruklu çocukların gözlemlenmiş ve raporlanmıştır. Ayrıca

veli ve öğretmenlere uygulanan anketler ile çalışmanın ikinci veri toplama bölümü tamamlanmıştır. Böylece okul öncesi dönemde eğitim gören çocukların okula uyum süreçlerinde Türkçenin rolünün tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Türkiye'nin son yıllarda artan göç alımıyla birlikte eğitim kurumlarında farklı dil ve kültürlere sahip öğrencilerin sayısı hızla artmıştır. Bu durum, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören yabancı uyruklu çocukların, hem eğitim ortamına hem de toplumsal yaşama uyum süreçlerinde birtakım zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Erken çocukluk döneminde dil gelişiminin, bireyin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimiyle yakından ilişkili olması, dil ediniminin bu dönemde daha yakından gözlemlenmesini ve desteklenmesini gerekli kılmaktadır.

Ev ortamında Türkçeye yeterince maruz kalamayan çocuklar, okul ortamında dili anlamada ve kullanmada güçlük çekebilmekte, bu da akademik ve sosyal uyumlarını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen gözlemleri yoluyla çocukların Türkçe edinim süreçlerini değerlendirmek, karşılaşılan güçlükleri tespit etmek ve ihtiyaçlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Antalya ilinde okul öncesi eğitime devam eden yabancı uyruklu çocukların Türkçeyi nasıl edindikleri, bu süreçte karşılaşılan sorunlar ve öğretmen gözlemleri temel alınarak ele alınmıştır. Elde edilen verilerle, erken yaşta dil gelişimi ve uyum sürecine dair daha kapsayıcı bir bakış açısı sunulması amaçlanmaktadır.

Göç artışı ile kültürel, etnik gibi birçok farklılaşma ile karşı karşıyadır. Bu durumlara ek ve en önemli sayılabilecek unsurlardan biri de göçün dil açısından etkileridir. Türkçeyi öğrenme ve kültürünü tanıma, ileride dil anlamında en az sorun yaşama, Türkçe öğrenmeye hazır bulunma durumlarının araştırılması, bu konuda yeterliliklerinin test edilmesi gibi hususlar önem arz etmektedir. Eğitim hayatına yeni başlayan, henüz büyük bir çoğunluğu okuma-yazma bilmeyen yabancı uyruklu çocukların bu durumdan etkilenmesinin etkilerinin araştırılması çalışmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Okul öncesi dönemdeki yabancı uyruklu çocukların okula uyum süreçlerinde Türkçenin rolü nedir?

Bu problem cümlesinden yola çıkarak, araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1.2.1. Alt Problemler

1. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların günlük hayatında Türkçe konuşma durumları nasıldır?
2. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların varsa kardeşlerinin Türkçe konuşma hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların okulda Türkçe eğitim almaları hakkındaki velilerin izlenimleri nelerdir?
4. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların Türkçe dışında ikinci bir dil eğitimi hakkındaki velilerin izlenimleri nelerdir?
5. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların Türkçe öğrenme yöntemleri hakkındaki izlenimleri nelerdir?
6. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların Türkçe öğrenme nedenleri konusu ile ilgili izlenimleri nelerdir?
7. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların ev ortamında Türkçe konuşmaları hakkındaki veli görüşleri nelerdir?
8. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların ailelerinin Türkçe okur-yazar olmaları konusundaki izlenimleri nelerdir?
9. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların yaşadıkları sürenin Türkçe konuşmalarına etkileri hakkında izlenimleri nelerdir?
10. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların kendi dilleri ve Türkçe dışında farklı dil öğrenme konusundaki izlenimleri nelerdir?
11. Türkiye’de yaşayan okul öncesi düzeydeki yabancı uyruklu çocukların bulundukları sosyal ortamın Türkçe öğrenmelerine etkileri ile ilgili izlenimleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil insanların sosyal iletişimini sağlayan en önemli araçtır. İnsanlar duygu, düşünce, istek gibi doğal tepkilerini dil aracılığı ile yaparlar. Ana dilinin konuşulmadığı bir coğrafyada bir kişi o dili yabancı dil olarak konuşur. Bu durum eğitimden günlük yaşamdaki tüm süreci etkiler. Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu çocuklar için de bu durum geçerli olmakla birlikte sosyal hayata uyum ancak Türkçe konuşmaları ile pekiştirilebilir.

Farklı kültür ve etnik kökendeki insanların bir arada yaşamasının getirdiği birçok sorun bulunmaktadır. Bunların başında eğitim gelmektedir. Türkiye’de ilk eğitim okul öncesi çağında başlamaktadır. Bu nedenle yabancı uyruklu çocukların okul öncesi süreçteki dil yaklaşımlarını iyi irdelemek ve geliştirilmesini sağlamak bu yaş grubundaki çocukların ileri yaşlarda sosyal yaşama uyum sağlayabilmeleri açısından çok önemlidir.

Türkiye jeopolitik durumu, tarihi dokusu, kültürel ve gastronomik zenginliği gibi birçok avantajından ötürü turistlerin ilgi odağı haline gelmiştir. Bunun yanı sıra izlenen politikalar ile yerleşik yabancı uyruklu vatandaş sayısında da son yıllarda ciddi oranda artış gözlenmektedir. Yabancı uyruklu vatandaşların en çok tercih ettiği illerden biri Antalya’dır. İkliminin elverişli ve doğal güzelliklerinin çok sayıda olması turizm açısından kenti Türkiye’de zirveye taşımıştır. Bu durum sadece turizm açısından olmayıp yerleşik yabancı uyruklu vatandaşlar yönünden de Antalya tercih edilen illerden olmuştur. Geniş bir skaladaki milletlerden yerleşim yapıldığı gözlenmektedir (TÜİK, 2024). Antalya Kent Konseyinin göç raporuna (2022) göre; Antalya’nın çok kültürlü bir şehre dönüştüğü, Rusya, Ukrayna, İran başta olmak üzere birçok bağımsız devlet topluluğu tarafından tercih edildiği belirtilmiştir. Ayrıca raporda yabancı uyruklu vatandaşlar tarafından Antalya’nın en çok tercih edilen ilçelerinin sırasıyla Konyaaltı, Kemer, Muratpaşa, Manavgat, Alanya, Kaş gibi turistik ilçeler olduğu raporlanmıştır.

Bu çalışma ile Antalya ilinde eğitim gören yabancı uyruklu çocukların okul öncesi dönemdeki öğrencilerin dil sorunlarının tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

1.4.Varsayımlar

Araştırma ile ilgili dikkate alınan temel varsayımlar aşağıda listelenmiştir;

- Araştırmaya katılan öğretmenler ve veliler verdikleri cevaplarda gerçek görüşlerini yansıtmışlardır.
- Araştırma süresince yapılan gözlemlerde katılımcı öğrenciler doğal davranmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan anaokulu öğrencilerinin gözlem raporları ile,
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmekte olan anaokulu öğrencilerinin velileri ile yapılan görüşmeler ile,
- Yabancı uyruklu çocukları okutan öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile,
- Veri toplama aracı olarak anaokulu öğrencileri, veliler ve öğretmenler ile yapılan gözlem ve görüşme sorularının değerlendirilmesi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Öncesi Dönem: Okul öncesi dönem, doğumdan başlayan, çocukluk yıllarını içine alan, ancak kişilerin bireysel özellikleri ve gelişimsel düzeyde uygun ortamlarda çevre olanaklarını sağlayan, zengin tüm gelişimlerinin; toplumun kültürel değerleri ve özellikleri açısından iyi biçimde yönlendirilen bir eğitim sürecidir (Poyraz & Dere, 2003).

Ana Dili: İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dildir (TDK, 2005).

İki Dillilik: Bireyler tüm dillerde yaşantılarında ihtiyaçlarını karşılayabilmesi gereklidir (Bekir & Temel, 2005). Birden fazla dilde iletişim kurma yeteneği sosyal ilişkilerde öğrenilen iki farklı dilde tercih etme ve kullanma yetisidir (Atay, 2009).

Dil Edinimi: Bir dilin ana ya da öğrenilen dilin şekilsel, dilbilimsel, edim bilimsel, söz dizimsel ve kavramsal kurallarının benimsenmesidir (Karakaya, 2008).

Yabancı uyruklu vatandaş: Belirli bir devlet açısından o devletin uyruğunda olmayan kişidir (TDK, 2019).

Uyruk: Bir devlete vatandaşlık bağıyla bağlı olma durumu, tebaa. (TDK, 2019).

Yabancı uyruklu birey: Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu vatandaşların çocuklarına ait İlişkin Yönetmeliğin 3. maddesinde “Her derecedeki ve daldaki eğitim kurumlarında öğrenim gören veya Türkçe kurslarına katılan T.C uyruğunda bulunmayan kişi” şeklinde tanımlanmaktadır (Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerle İlgili Yönetmelik, 1985).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Nedir?

Dil ile ilgili literatürde çok sayıda araştırma ve tanım yer almaktadır. Tanımları anlamak için gruplar halinde irdelemek durumu kolaylaştıracaktır. Dil tanımı araştırmacılar tarafından haberleşme ve iletişim aracı, sistem, toplumun temel yapı taşı, insanların ortak yaşam sürmesi için olmazsa olmazı, toplum ve kültür, ses ve sözlük gibi konu başlıklarında toplanmıştır. Bu sınıflamalar tarih boyunca dilin çok işlevi olduğunu araştırmacıların kabul ettiğini göstermektedir.

Dilin iletişim ve haberleşme aracı olduğunu belirten araştırmacılar şu şekilde tanımlamalar yapmıştır. Dil en basit haliyle insanın anlaşılmasını sağlayan doğal bir iletişim aracıdır (Koparan, 2019), dil insanlar arasındaki iletişimi sağlayan araçtır (Roucek, 1968), insanların duygu ve düşüncelerini, istek ve arzularına ifade ettikleri haberleşme aracıdır (Korkmaz, 2007), dil, insanların evren hakkındaki duygularını ve düşüncelerini temsil eden en güçlü iletişim dizgesidir (Tümkiye, 2006; Ay, 2011).

Bir grup araştırmacı dilin bir sistem olduğunu ifade etmektedir. Dil; kendine ait kuralları olan ve zamanla değişen toplumsal bir sistemdir (Ergin, 1982), insanların düşüncelerini ve işittiklerini kelimelerle veya işaretlerle bildirdikleri sistemdir (TDK, 2019), toplumsal bir sistem olarak kişiler arasında anlaşılmayı sağlar (Dilaçar, 1968). Aksan (2009); dili; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeleri kullanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan gelişmiş bir sistem olarak tanımlamıştır. Sapir'e (1983) göre, dil, isteyerek bir kişinin ürettiği simgelerin düzenli olarak sıralanmasıyla duygu, düşünce, isteklerinin bildiriminde yer alan, içgüdüsel olmayan, sadece insana özgü bir yöntemdir (Ay, 2011). Dil, bilginin iletilmesi için kullanılan, sınırsız birleşimi olan sembollerle oluşturulmuş karmaşık bir iletişim sistemidir ve duygusal, sosyal iletişimde büyük bir rol oynar (Aksan, 1998).

Dilin toplumsal ve kültürel anlamda da bir misyonu bulunmaktadır. Güvenç (1974); dili toplumun en temel yapı taşlarından biri olarak, Vardar (2001); insan dil demek, dil demek toplum demektir. Vardar (2002), dili belli insan topluluklarına ait çift eklemli göstergeler dizgesi olarak ifade eder. Dil bir toplumu ve bireylerin düşüncelerini duygularını yansıtmı görevini üstlenir (Toklu, 2003). Bir toplumun dilini inceleyerek o toplumun kültürüne dair birçok bilgi edinilebilir (Mert vd., 2009). Saussure (2001), dili bir sınıflandırma ilkesi ve bir uzlaş olarak tanımlar ve dilin toplumsal bir sözleşme olduğunu belirtir. Bloomfield (1983), dilin toplumsal birliğin simgesi olarak işlediğini belirtir. Kocaman (1980), dilin hem bireysel düşünce, duygu ve istekleri ifade etmede hem de toplumsal yapıya uyum sağlamada önemli olduğunu belirtir.

Dilin toplumsal bir varlık olması, toplumdan topluma farklılık göstermesiyle de ortaya çıkar (Korkmaz, 1995). Dilin evrensel oluşunun yanı sıra inanılmaz çeşitliliğini de vurgulayan ve dilin insanlar arasındaki en etkin bildirişim yolu olduğunu belirten araştırmalar vardır (Çağlar, 1980). Korkmaz (1995), dilin tarihi, sosyal ve kültürel şekillenmelere bağlı olarak sürekli değişip gelişen bir akış halinde olduğunu belirtir (Ay, 2011). Dil, çok yönlü ve karmaşık bir varlıktır ve ulusun kültürünün aynasıdır (Aksan, 2009; Özer, 2013). Dil, insandan ve toplumdan ayrı düşünülemez, sanat, bilim, teknik, kültür gibi tüm alanlarla bağlantılı bir kurumdur (Tulu, 2009). Selen (1989); dil olmadan ortak bir yaşam düşünülmeceği gibi ortak bir yaşam olmadan da dilin düşünülmeceği ifadesini kullanmıştır.

Bunların dışında birtakım araştırmacılar dilin bir sözlük ve ses olduğu konusunda tanımlamalar yapmıştır. Dil, ses anlam üzerine örüntü sağlar Langacker (1972), dil kültürel içeriği barındıran bir sözlüktür (Aksan, 2009). Saussure (1998); kavramların ifade edilmesini sağlayan göstergeler dizisidir, Martinet (1998); insan deneyimlerinin anlam birimlerine ayrıştırılması sağlayan bir bildirişim aracıdır.

Okul öncesi dönemde yabancı uyruklu çocuklarla yapılan bu çalışmada dil becerilerinin gözlemlenmesi ile ilgili temel tanımlara yer verilmiştir. Bu tanımlamalar literatürdeki dil tanımları ve dilin çok yönlü ilişkisini ortaya koymak içindir.

2.1.1. Ana Dil

Ana ve dil kelimelerinden de anlaşılacağı üzere ana dil bir bireyin evinde annesinden, ülkesinde ana vatanından öğrendiği dildir. Ana dil ile literatürde farklı tanımlamalar yer almaktadır. Ana dil, bireyin en önce annesinden, ardından yakın aile çevresinden ve son olarak etkileşimde bulunduğu çevrelerden öğrendiği, bilinçaltına yerleşen ve bir kişinin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlanabilir (Aksan, 1975).

Ana dil, başlangıçta aileden, özellikle anneden öğrenilen ve bireyin bilinçaltına işleyerek toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Kan & Yeşiloğlu, 2017). Ana dil kavramının anneye güçlü bir ilişkisi olduğu kabul edilir çünkü çocuk ilk olarak annesinin ses yapısını ve dil özelliklerini kazanır. Ancak bazı araştırmacılar, ana dil tanımında annenin temel alınmaması gerektiğini savunmakta, bunun yerine yakın çevreye önem vermektedirler (Aksan, 1995).

Ana dil sosyal ve kültürel bağımlılık taşır. Bireyin içsel yaşantısı ile toplumu arasındaki güçlü bağ kurar ve buna dikkat çeker (Çavuşoğlu, 2006). Dilbilimciler, ana dil teriminin içerdiği anlamı açıklayabilmek için "ana" kelimesinden yola çıkarlar çünkü çocuğun dilsel gelişiminde annenin rolü büyüktür. Çocuk, sesler, vurgulamalar ve tonlamalar gibi dil öğelerini annesinden öğrenir ve bu öğeler bilinçaltına yerleşir. Dil anlamında kurulan bu altyapı, bireyin ömrü boyunca kolay kolay değişmez (Özdemir, 1983). Eğitim ve öğretim ortamlarında, bu terim yukarıdaki tanımlara ek olarak, halen kullanılan kaynak dil anlamında genişletilmelidir (Sağır, 2007). Okul öncesi dönemde edinilen dil, kişinin kimliğini oluşturur.

Çocukluk döneminde tanışılan ve akademik ortamlarda öğrenilmeye devam edilen ilk dil olan ana dili, ulusun kültürel seviyesini yansıtan en iyi araçtır. Bir milletin kendi dilinde gelişim göstermesi, gerçek bir kültürün yaratılmasını sağlar. Ana dili, geçmişten geleceğe kültürel değerlerin ve bilgilerin aktarılmasını sağlar, millet olma bilinci bu dil aracılığıyla oluşur. Çocuk ile anne arasındaki güçlü bağ, dilin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir ve bu bağ, çocuğun dilin zevkine varmasıyla sağlanır (Özer, 2013).

2.1.2. İki Dillilik

Dünyadaki her toplumun bir sözlü dili vardır. Tarihteki göçler ve savaşlar, kültürel etkileşimlerin benzer medeniyetlere dahil olması gibi faktörlerin yanı sıra, günümüzdeki

teknolojik gelişmeler ve buna bağlı olarak insanların iletişimindeki kolaylıklar, dil ilişkilerini hızlandırmıştır. Bu nedenlerle tamamen saf olan bir dil mümkün değildir; her dil başka dillerden etkilenmiştir. Skourtou'ya (2006) göre iki dillilik için 68 farklı tanım vardır. Bu, üzerinde görüş birliği sağlanmış bir tanım olmadığını gösterir. Örneğin, çocuk okula başladığında tek dilli iken, eğitim süreci sonunda iki dilli olabilir veya sahip olduğu ve sonradan kazandığı dili kaybederek tekrar tek dilli hale gelebilir. Tanımlar arasında dilsel unsurları öne çıkaranlar olduğu gibi, toplumsal unsurları dikkate alanlar da vardır (Triarhé-Herrmann, 2000; Tulu, 2009).

İki dilliliğin tanımında görüş birliği yoktur çünkü iki dillilik durağan bir yapıya sahip değildir. Örneğin, bir çocuk okulda aldığı eğitimle iki dilli olabilirken, ikinci dilin kullanılmaması durumunda bu dildeki yetkinliğini kaybedebilir (Yalçın Su, 2020). Bloomfield (1933), iki dilliliği kişinin sahip olduğu iki dili de ana dili gibi etkin olarak kullanabilmek olarak tanımlarken (Baker, 2001), Grosjean (1982) ve Cook ve Bassetti (2010), iki dili günlük hayatta kullanma olarak tanımlamışlardır (Dewaele, 2015; Canik, 2021). Mohanty (1994) ise iki dilliliği toplumsal ve bireysel iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için iki ya da daha fazla dilde konuşma olarak tanımlamaktadır (Canik, 2021). Haugen (1953) ve Diebold (1964) ise iki dilliliği farklı bir dilde anlamlı cümleler kurabilme veya başlangıç seviyesinde konuşabilme olarak tanımlamışlardır. Jessner (1997) iki dilliliğin sürekli değişen ve yenilenen bir yapıya sahip olduğunu, kişinin iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için dilbilimsel alt sistemlere göre dil yetisinin değişebileceğini belirtmiştir (Cenoz & Genesee, 1998).

Günümüzde iki dillilik sadece dilbilimin konusu olmaktan çıkmış, psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimleri gibi çeşitli disiplinler tarafından incelenmeye başlanmıştır (Radisoğlu, 1985). Örneğin, farklı kültürel kökenlere sahip çocuklar, egemen kültürün dilini yeterince bilmediklerinde okulda dilsel ve iletişimsel zorluklar yaşamaktadırlar (Sarı, 2001).

İkinci bir ana dili olan toplumlar nadirdir ve bu durum genellikle iki farklı dilin konuşulduğu toplumların birleşmesiyle ortaya çıkar.

Dünya nüfusunun yaklaşık üçte ikisi iki dillidir (Baker, 2011) ve insanların çoğu gündelik yaşamlarında birden fazla dil kullanmaktadır (Cenoz & Genesee, 1998). İki dilliliğin ne olduğu, kimlerin iki dilli sayılabileceği ve iki dilli olmanın ölçütlerinin ne olduğu hâlâ net

bir şekilde belirlenememiştir. İki dillilik, karmaşık bir yapıya sahip olup, kişinin ikinci dili konuşma yaşı, kişisel dil yetenekleri, çevresi ve dil konusundaki tutumu gibi birçok faktörden etkilenmektedir. Bu nedenle, iki dilliliğin kesin sınırlarını çizmek mümkün değildir (Canbulat, 2016).

Modern tanımlamalara göre, bir kişinin iki dilli sayılması için tüm dillerde eşit seviyede yetiye sahip olması gerekmemektedir. İki dillilik, ikinci bir dil öğrenildikten sonra söz konusu olabilir. İkinci dil öğrenme bir süreçtir ve bu süreçte ikiden fazla dil de öğrenilebilir. İkinci dil edinimi, eğer ilk dil ediniminden sonra gerçekleşirse bu durumda ikinci dil öğreniminden bahsedilir. Ancak iki dilin aynı anda öğrenilmesi de mümkündür (Yalçın Su, 2020).

2.1.2.1. İki Dilliliğin Nedenleri

İki dillilik, farklı dillerin karşılaşması durumunda doğal olarak ortaya çıkan bir olgudur. İnsanlar farklı diller konuşan bireylerle iletişim kurmak istediklerinde ya da gruplar birbirleriyle iletişim kurmak istediklerinde iki dillilik ortaya çıkar. Günümüzde birçok ülke iki dillilik olgusuyla karşı karşıyadır. Örneğin, nüfuslarının farklı etnik grupları oluşturması nedeniyle birden fazla resmi dile sahip olan İsviçre, Belçika ve Lüksemburg gibi ülkeler bulunmaktadır (Yalçın Su, 2020).

Bir bireyin iki dilli olmasının nedenleri arasında ebeveynlerinin farklı ana dillere sahip olması ya da ailenin ana dilinden başka dil konuşulan bir ülkeye göç etmesi yer alır (Yılmaz & Demirel, 2015; Yalçın Su, 2020). Göç, iki dilliliğin en güçlü nedenlerinden biridir; siyasi, dini, sosyal ve ekonomik sebeplerle gerçekleşen göçler insanları iki dilliliğe yönlendirir (Cengiz, 2006; Yalçın Su, 2020).

Ticaret de iki dilliliğin temel sebeplerinden biridir. Mackey (1982), ticaretle uğraşanların seyahat ettikleri bölgelerde konuşulan dilleri öğrenme eğiliminde olduklarını belirtir. Ayrıca, eğitim ve kültürel sebepler de iki dilliliği önemli ölçüde etkiler. Rönesans döneminde İtalyanca egemen dil iken, günümüzde uluslararası bilim ve teknoloji alanında İngilizce yaygın olarak konuşulmaktadır. Eğitim amacıyla ABD, Kanada, İngiltere, İskoçya ve Galler gibi ülkelere göç eden birçok insan, yeni bir dili öğrenme sürecine girer (Yalçın Su, 2020).

2.1.2.2. İki Dilliliğin Avantaj ve Dezavantajları

İki dilliliğin avantajları olduğu gibi bazı durumlarda da dezavantajları vardır. Tulu (2009) tarafından yapılan araştırmada; 1960'lı yıllara kadar iki dilliliğin yararları ve zararları tartışıldığı, 20. yüzyılın başlarında Blocher, hem birey hem de toplum açısından iki dilliliğin olumsuz sonuçlara yol açtığını savunduğu ifade edilmektedir.

Blocher'e göre, iki dilli bireyler kendilerini üstün görür ve çift standartlı bir yaşam sürerler (Özdemir, 1988; Tulu, 2009). Vasterling de Blocher'in görüşlerine katılarak, iki dilliliğin kişiyi şizofreniye itebileceğini ve dilsel zenginlikten ziyade bir sorun olduğunu belirtmiştir (Vasterling, 1936; Tulu, 2009). Blocher, iki dilliliğin vatan sevgisini zayıflattığını ve kozmopolitik değerlerin yayılmasına neden olduğunu ifade etmiştir (Blocher, 1982; Tulu, 2009).

Weinreich (1953), iki dile sahip olan bireylerin konuşmalarında gözlenen dil karışmasının, tek dil konuşanlarda da gözlemlenebileceğini belirtmiştir (Tulu, 2009). Mackey (1982), dil karışması ve kelime ödünç alma arasındaki farklara dikkat çekmiş ve dil karışmasını istem dışı, kelime ödünç almayı ise sistematik bir süreç olarak tanımlamıştır (Tulu, 2009).

İki dilliliğin avantajları da vardır. Fishman (1991), iki dilliliğin ekonomik, kültürel ve diplomatik açıdan faydalar sağladığını belirtmiştir. İki dilli eğitim, öğrencilere farklı kültürel ve dilbilimsel değerler çerçevesinde düşünme fırsatı sunar (Yaman, 2007; Tulu, 2009). Grosjean (1982), iki dilliliğin farklı bakış açıları kazandırdığını ve iş bulma olanaklarını artırdığını savunmaktadır (Tulu, 2009).

2.1.2.3. İki Dilliliğin Türleri

Doğal iki dillilik, bireyin resmi bir eğitim almadan, günlük iletişim yoluyla iki dili öğrenmesini ifade eder ve genellikle erken yaşlarda gerçekleşir (Skutnabb vd., 1981; Tulu, 2009). İçsel sebeplerle doğal iki dillilik, aile içinde, farklı diller konuşan ebeveynler aracılığıyla gerçekleşir. Dışsal sebepler ise, toplumda konuşulan ikinci bir dilin öğrenilmesiyle ilgilidir. Bu durum, bireyin sosyal yaşamda kendini ifade edebilme ve uyum sağlama çabasının bir sonucudur. Doğal iki dilliliğin karşıtı, öğretim sürecinde öğrenilen iki dillilik olarak tanımlanır ve bu, dil öğrenmenin zorluğunu vurgular (Cengiz, 2006; Tulu,

2009). Achmet ise 2005 yılında yayınlanan tezinde iki dilliliği farklı türlerde sınıflandırmıştır (Achmet, 2005)

Kültürel iki dillilik, yetişkinlerin iş veya seyahat gibi sebeplerle yabancı dil öğrenmesini ifade eder (Skutnabb vd., 1981). Okul iki dilliliği ise, resmi eğitim yoluyla öğrenilen dili ifade eder ve bu dil, doğal iletişim aracı değildir (Cengiz, 2006). İki dillilik konusunda bazı görüşler, sadece doğal iki dillileri gerçek iki dilli olarak kabul ederken, okul iki dillilerini yabancı dil yetkinliği olarak görür (Malmberg, 1977; Tulu, 2009). Elit iki dillilik, yüksek eğitim seviyesine sahip bireyleri ifade ederken, halk iki dilliliği, dilsel azınlık gruplarını içerir ve eğitimsel zorluklarla ilişkilidir (Paulston, 1977; Tulu, 2009).

2.1.3. Dil ve Kültür İlişkisi

İnsan doğumundan itibaren aklıyla çevresini anlamlandırmaya çalışır ve zamanla bu çevreyi kendine benzetme çabası kültür olarak adlandırılır (Hızır, 1978; Koparan, 2019). Kültür, belirli bir süre sonra dil ihtiyacını doğurmuş ve ilk başta anlamlandırılmayan sesler, simgeler anlam kazanmaya başlamıştır (Güvenç, 1974). Dil, mekân ve zaman boyutlarında kültürün aktarılmasını ve zenginleşmesini sağlar (Güngör, 1991). Dil, aynı zamanda diğer kültürel unsurları besleyen ve bu unsurları kuşaktan kuşağa taşıyan bir araçtır (Göçer, 2012).

Dil kültürlerin oluşmasında ve gelişmesinde büyük öneme sahiptir. Bir milletin sahip olduğu değerler, nesiller arası dil aracılığıyla aktarılır (Güzel & Barın, 2013). Melanlioğlu (2008), kültürel varlıkların geçmişten bugüne dil aracılığıyla geldiğini ve yayıldığını belirtir (Koparan, 2019). Dil, kültürel unsurların yeni kuşaklara tanıtılmasını sağlar ve bir köprü görevi görür (Canbulat & Direkçi, 2013). Dil ve kültür arasında sıkı bir ilişki vardır; dil olmadan kültür, kültür olmadan dil oluşmaz (Börekçi, 1999).

Yabancı dil öğretiminde dil, kültürün taşıyıcısıdır. Dil öğretimiyle birlikte o dilin ait olduğu milletin yaşam biçimi, gelenek ve görenekleri de aktarılır (Biçer, 2011). Kültür aktarımı olmadan yapılan yabancı dil öğretimi, öğrencilerin sadece dilin kurallarını öğrenmesine neden olur ve bu da eksik bir öğrenimdir (Genç & Bada, 2005).

Bir araştırmada, İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde okuyan öğrencilere kültürel bilinçlenmeyi aşmak amacıyla ders verilmiş ve dersin sonunda öğrencilerin okuma, konuşma becerilerinde önemli gelişmeler kaydedilmiştir (Bada, 2000). Bu, kültür aktarımına

yönelik derste hem dilin kültürünü anlamaya yardımcı olduğu, hem de diğer becerilerin gelişimine katkı sağladığını göstermek amaçlanmıştır (Koparan, 2019). Bir toplumun diline bakarak, o toplumun geçmişi, yaşayış biçimi, düşünce yapısı ve gelenek-görenekleri hakkında geniş bilgi sahibi olunabilir (Aksan, 2009).

2.2. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim; çocukların henüz ilköğrenim çağına gelmemiş olanlarını (36-66 ay grubu) kapsar, bir insanın eğitim hayatının başlangıç aşamasıdır. Bu dönem, bir kişinin eğitim hayatının temelini atıldığı 36 - 66 ay arası grubu temsil etmektedir, okul öncesi dönemde öğrenme hızlı bir şekilde gerçekleşir. Okul öncesi eğitimin amacı çocukların hem beden ve zihin hem de duygusal gelişimlerini sağlayarak ilkokul sürecini hızlandırmaktır (MEB, 2013).

Okul öncesi eğitim sonraki eğitim süreçlerine bir geçiş aşamasıdır. Bu dönemde çocuklara bedensel, sosyal, duygusal, psikomotor, bilişsel ve dil gelişimleri ile kişisel değişkenlere göre zengin uyarıcı fırsatlar sunulur, kültürel yönden geliştirilir (Katrancı, 2016).

Okul öncesi; insanın bedensel, sosyal, duygusal ve zihinsel olarak dengeli şekilde büyümesi ve kendisine verilen ödevleri yapabilecek duruma gelmesidir (İnanç, vd. 2004). Çocuğun hareket, düşünme, hissetme, iletişim kurma becerilerinin karmaşık hale geldiği bir süreçtir (Atay, 2009; Özer, 2013). Okul öncesi eğitimde çocukların ilköğretime hazırlanmaları temel amacı güdülür. Çocukların beyinsel ilerlemelerinin en hızlı olduğu dönem okul öncesidir. Bu dönemde çevresel uyarıları açık olması, çocukların gelişebileceği konuları destekleyici imkânlara sahip olması bakımından oldukça önem arz eder (MEB, 2013; Çetintaş ve Yazıcı, 2016; Yalçın Su, 2020). Okul öncesi eğitim, çocukların sosyal, motor, dil, beyin gelişiminde kritik bir rol oynar (Susar Kırmızı vd., 2019).

Her ne kadar okul öncesi süreç bu tanımlamalarda ilkokula hazırlık ve çocuğun bedensel, akademik gelişimi olarak nitelendirilse de bu tanımlamalar eksiktir. Çünkü bir çocuk ilkokul öncesinde aynı zamanda karakter ve davranışlarını da geliştirir. Bununla ilgili literatürde çok sayıda araştırma yer almaktadır.

Bu dönemde kazanılan alışkanlıklar bireyin yetişkin kimliğindeki davranışları ve ahlaki değerleri şekillendirir (Koşan, 2015; Susar Kırmızı vd., 2019; Yalçın Su, 2020). Farklı

sosyo ekonomik ve kültürel seviyelerden gelen çocuklara eşit öğrenim görme fırsatı sunar (Güder, 2019).

Özellikle dezavantajlı bölgelerde okul öncesi eğitim akademik başarıyı artırır (Akdağ, 2014). Okul öncesi dönemde kazanılan deneyimler çocuğun ileriki yaşantısında eğitim kademelerine katkıda bulunur (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim; girişimci, araştırmacı, özgüvenli bireyler yetiştirmeyi hedefler (Yılmaz & İsmailoğlu, 2019). Bu dönemde kazanılan davranışlar sayesinde başarılı, sağlıklı ve mutlu bireyler yetişmiş olur (Yaşar & Aral, 2010).

Gelişim ile ilgili araştırmacılar farklı ilke ve evreleri benimsemişlerdir. Gelişimin ilkeleri sekiz boyutta ele alınmıştır (İnanç vd. 2004; Özer, 2013). Bunlar;

- Gelişim, kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucunda oluşur.
- Büyüme ve gelişme, baştan ayağa ve içten dışa doğru gerçekleşir.
- Gelişim genelden özele doğru olur.
- Gelişim belirli bir sıra izler ve süreklidir; doğumdan ölüme kadar devam eder.
- Gelişim bütünlük içinde gerçekleşir.
- Gelişim nöbetleşe devam eder.
- Gelişim dönemleri birbiriyle ilişkilidir.
- Gelişimde bireysel farklılıklar belirleyicidir.

Bayhan ve Artan (2012) Gelişimin dönemlerini Prenatal, yeni doğan, erken çocukluk, Orta çocukluk ve ergenlik olarak beş grupta sınıflandırmıştır. Prenatal dönem gebelikten doğuma kadar devam eden bir bireyin genel vücut formu ve organlarının oluştuğu, büyümenin en hızlı şekilde seyrettiği dönem olarak tanımlanır. Yeni doğan ve oyun çocukluğu dönemi doğumdan 3 yaşına kadar olan süreci kapsar ve fiziksel motor becerileri, kavrama ve konuşma bu dönemde hızla gelişirken farkındalık artar. Erken çocukluk dönemi 3 ile 6 yaş arasını kapsar. İnce-kaba motor becerileri ve güç gelişimi gözlenir. Orta çocukluk dönemi 6 ile 12 yaş arasındaki dönemdir ve bu dönem bilişsel becerilerinin arttığı, Akılcı düşünmenin başladığı ve benmerkezci düşüncenin azaldığı dönem olarak tanımlanır. Ergenlik dönemi 12

ile 20 yaş arasındaki süreçtir, bireyin Fiziksel değişimlerinin hızlı olduğu ve soyut düşünmenin geliştiği bir dönem olarak tanımlanır.

Türkiye’de okul öncesi eğitim özel eğitim kurumlarında ve devlet okullarında bağımsız ya da ilköğretim okullarına bağlı ana sınıfı olarak da kurulabilmektedir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması adına çalışmalar devam etmektedir çünkü halen okul öncesi eğitim veren okul sayısı Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü ortalamasının gerisindedir (MEB, 2018)

2.3. Göç Kavramı

Göç, idari bir sınır geçerek, oturacağı yeri sürekli veya uzun süreli olarak değiştirme şeklinde tanımlanabilir. Göçler, kıtalararası, uluslararası, bölgelerarası veya kırdan şehre doğru olabilir. Dünya nüfusunun dağılımı, tarih boyunca yaşanan büyük göçlerin sonucudur ve göç, nüfusun yeniden dağılımını sağlar. Göçler, gönüllü veya zorunlu, sürekli veya geçici, kısa veya uzun mesafeli olabilir (Tümertekin & Özgüç, 2004). Selçuk (2014) göçü, insanların kalıcı veya geçici olarak coğrafi bir değişiklik yapması olarak tanımlarken, Kurt (2006) ise göçün sosyo-kültürel değişiklikleri de içerdiğini belirtmiştir (Sariahmetoğlu, 2019). Dönmez Kara (2015), göçün nedenlerini de ekleyerek, afet, ekonomik güçlükler, toplumsal olaylar veya siyasal nedenler gibi sebeplerle insanların yer değiştirmesi olarak tanımlar (Sariahmetoğlu, 2019). Çakır (2011) ise göçü, zaman ve mekânda yer değiştirme süreci olarak tanımlar ve bunun sonucunda sosyal, ekonomik, kültürel ve psikolojik etkiler bıraktığını belirtir (Sariahmetoğlu, 2019). Türk Dil Kurumu ise göçü, toplumsal, ekonomik veya siyasi sebeplerle bireylerin yer değiştirmesi olarak tanımlar (TDK, 2018; Sariahmetoğlu, 2019). Durugönül (1997), göçü, yaşanan sosyo-kültürel çevreden ayrılıp başka bir coğrafyadaki çevreye yerleşme olarak tanımlamaktadır (Durugönül, 1997; Bozan, 2014). Akkayan (1979) ise göçü, nüfusun yaşadığı bölgeleri bireysel, aile ya da grup olarak terk edip, kalıcı ya da geçici olarak başka bir yere yerleşme hareketi olarak tanımlar (Akkayan, 1979; Bozan, 2014). Benzer şekilde, Doğanay (1994), göçü nüfusun yaşadığı bölgeleri terk edip başka bir yere yerleşme hareketi olarak tanımlar (Doğanay, 1994; Bozan, 2014).

Göç olgusu, ekonomik, psikolojik, demografik, antropolojik, sosyolojik ve siyasi boyutlara sahiptir, bu özelliği ile çok yönlüdür (Yalçın, 2004). Uluslararası göç, bir ülkeden

başka bir ülkeye gerçekleşen nüfus hareketidir. Göçlerin niteliği tarih boyunca değişmiştir. İlk zamanlarda göçler daha çok savaş, iklim koşulları, coğrafi koşullar, kıtlık gibi sebeplerden kaynaklanırken günümüzde kültürel, siyasi, dini, ekonomik ve eğitim gibi sebepler öne çıkmaktadır (Akıncı, Nergiz & Gedik, 2015; Sarıahmetoğlu, 2019).

Göçlerin nedenleri arasında ekonomik zorluklar, iş bulma arayışı, daha iyi yaşam koşulları, sosyal ve psikolojik etmenler yer alır (Şahin, 2001), ayrıca çevresel değişiklikler ve doğal afetler de göçe neden olabilir (Tümertekin & Özgüç, 2004; Kılınç, 2014).

Türkiye, Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılmasından sonra Balkan ülkelerinden yoğun göç almıştır ve 1960'lardan itibaren Avrupa'ya işçi göçü vermeye başlamıştır. 2010 ve 2012 yılları arasında Türkiye'deki yabancı uyruklu vatandaş nüfusu artmıştır (EGM, 2013; Kılınç, 2014). Göçler, göç veren ve alan ülkeler için çözülmesi gereken birçok problem doğurur, özellikle eğitim sorunları ön plandadır. Türkiye, yabancı uyruklu çocukların sayısındaki artış nedeniyle bu alanda çalışmalar yapmaktadır, ancak bu çalışmalar yeterli değildir (Mutluer, 2005; Akgün, 2004; Kılınç, 2014). Göçmenler, göç ettikleri ülkelerde kültürel haklar sağlamaktadır ve bu ülkeler, göçmenler için uygun yaşam ortamları yaratmaktadır (Südaş, 2005; Kılınç, 2014). Göç, çocuklar için genellikle büyük zorluklar doğurur (Kılınç, 2014).

2.4. Türkiye'de Göç Durumu

Türkiye'de göç hareketleri, Osmanlı İmparatorluğu'ndan başlayıp Türkiye Cumhuriyeti kurulmasına kadar devam eden tarihi bir süreci kapsamaktadır. 15. Yüzyıldan başlayan ve 20. yüzyılın sonlarına kadar Türk ve Müslüman bireylerin göçleri gözlenirken, 1980'lerden itibaren farklı dinlerden ve uyruktan bireyler de Türkiye'ye göç etmeye başlamıştır. Cumhuriyetin kurulmasıyla imzalanan mübadele anlaşmaları, Balkanlar'daki Türk ve Müslüman nüfusun Türkiye'ye göçünü artırmıştır. Ayrıca, Türkiye'den başta Avrupa ülkeleri olmak üzere dünyanın çeşitli yerlerine işgücü göçleri olmuştur (Dönmez Kara, 2015). İçduygu (2014) Türkiye'deki göç hareketlerini üç döneme ayırır: 1923-1950 yılları arası ulus-devlet inşasının erken dönemi, 1950-1980 yılları arası ulus-devlet inşasının yerleşme süreci ve 1980'den itibaren ulus-devlet inşasının küreselleştiği dönemdir.

1980'lerden sonra Türkiye'ye yönelik göçlerin nedenleri arasında İran İslam Devrimi, SSCB'nin Afganistan'ı işgali, Halepçe Katliamı, Körfez Savaşı ve İran-Irak Savaşı gibi

bölgesel siyasi gelişmeler yer almaktadır. Türkiye, çevre ülkelerdeki çatışmalar nedeniyle yoğun bir mülteci akınına uğramıştır (Uzun, 2017).

Türkiye, 20. yüzyılın sonlarından itibaren uluslararası göç hareketleriyle karşılaşmış ve bu durum, ülkenin gelişmişlik seviyesinin artmasıyla ilişkilendirilmiştir. Göçmenlerin Türkiye'ye gelme sebepleri arasında coğrafi konumu, iklim ve çevre koşulları, geçim kolaylığı ve siyasi-ekonomik gelişmişlik bulunmaktadır (Sarıahmetoğlu, 2019).

Türkiye'deki göçmenleri; Türkiye'yi transit ülke olarak kullanan düzensiz göçmenler, Türkiye'de çalışmak ve yaşamak isteyen göçmenler ve ülkeden ayrılmayan mülteci adayları olarak üçe ayrılır. Göçmenlerin sosyolojik ve ekonomik açıdan Türkiye'ye etkileri farklıdır. Ekonomik yönden, göçmenler ev kiralarını artırmış, ucuz işgücü sağlamış ve yerli firmalara yarar sağlamıştır. Ancak işsizlik artmış ve cari açık yükselmiştir. Sosyolojik olarak, dil sorunları, salgın hastalıklar ve uyumsuzluk gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (Şanlıöz, 2016).

2.5. Antalya'da Göç ve Yabancı Uyruklu Çocuklar

Antalya, 1927'deki Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk nüfus sayımında 63 il arasında 29. sırada yer almıştır ve o dönemde kilometrekareye yaklaşık 11 kişi düşmekteydi. 1960'larda başlayan köyden kente göç dalgası, 1985 yılına gelindiğinde kent nüfusunun köy nüfusunu geçmesiyle devam etti. Antalya'nın nüfusunun artışı, büyük ölçüde bu dönemdeki göçlere dayanmaktadır. Zamanla tarım işçileri Antalya'ya yerleşmişler ve bu durum kontrolsüz olarak şehirleşmeyi, özellikle Kepez ilçesinde yoğun gecekondulaşmayı beraberinde getirmiştir. Antalya'nın nüfus artışı 1980-2000 yıllarında turizm sektörünün büyümesiyle devam etmiştir. Turizm, Antalya'ya hem yurtdışından hem de Türkiye'nin diğer şehirlerinden göç çekmiştir. Bu göçlerle birlikte Antalya, 2000 ve 2005 yıllarında Türkiye'nin en çok göç alan ili olmuştur. 2009 yılı verilerine göre, Antalya şehir merkezinde 479.581 erkek ve 476.015 kadın olmak üzere toplam 955.596 kişi yaşamaktadır. İlçe merkezlerinde 912.000 kişi ve köylerde yaklaşık 43.000 kişi ikamet etmektedir. Şehirdeki insanların yaş ortalaması 28'dir. 2010 yılında Antalya şehir merkezi nüfusu 1.001.318'e yükselmiştir. 2011 yılında ise Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçlarına göre bu sayı 1.041.972 olmuştur. Bu nüfusun 522.632'si erkek ve 519.340'ı kadındır (Bozan, 2014).

Avrupalıların Türkiye'nin tatil bölgelerine göçleri, son beş yıl içinde dikkat çekici boyutlara ulaşmış ve bu durum Türkiye'ye yönelik göçlerin yeni bir boyutunu oluşturmuştur. Türkiye'ye göç eden Avrupalılar, sosyo-ekonomik özellikleri, kaynak alanları ve Türkiye'ye geliş amaçları bakımından diğer göçmenlerden farklıdır. Bu göçler, kültürel ve ekonomik etkilere yol açmakta, nüfus yapısını, kültürel ve sosyal görünümü değiştirerek yerleşim yerlerinin yayılmasını hızlandırmaktadır. Göçlerin büyük bir kısmı turizm şehri Antalya'ya yapılmaktadır. Antalya'ya göç eden yabancı uyruklu çocuklar vatandaşlar arasından Rus kökenliler önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, Rusların sorunlarına dair çalışmalar sınırlıdır. Gebelek (2008) çalışmasında, eski SSCB ülkelerinden Antalya'ya göç eden kadınları inceleyerek, turizm sektöründe çalışanlara odaklanmış ve göç sürecinde ekonomik ve sosyal gerekçelerin iç içe geçtiğini belirtmiştir (Kılınç, 2014).

Antalya, nüfus artışı, sosyo-ekonomik gelişmişlik, altyapı ve ulaşım kolaylıkları, hizmetlerin yeterliliği, ekonomik faaliyetler açısından Akdeniz Bölgesi'nde ilk sırada, Türkiye genelinde ise 7. sıradadır (ABB, 2012; Kılınç, 2014). Antalya, 2010 yılında 9,1 milyon, 2011'de 10,3 milyon, 2012'de ise 10,1 milyon yabancı uyruklu ziyaretçi ağırlamıştır. 2012 yılında Antalya'nın toplam nüfusu 2.092.537'dir (TÜİK, 2013; Kılınç, 2014).

2.6. İlgili Araştırmalar

Yapılan bu çalışmanın konusunda veya konuya yakın literatürdeki araştırmalar taranmış, tespit edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Uşaklı (2005) *“İzmir İlinde Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında (II) Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”* çalışmasında İzmir iline göç ile gelen ailelerin ilköğretim ikinci kademedeki okuyan çocuklarının Türkçe öğretimlerinde öğretmenler tarafından belirtilen sorunları araştırmayı amaçlamıştır. 30 öğretmenle yapılan görüşme ile sorunları belirlemiş, 78 maddelik ölçme aracı tespit ederek 212 öğretmene uygulamıştır. Çalışmada öğrenci merkezli, aile merkezli, okul ve program merkezli, basın ve yayın merkezli, öğretmenlerin eğitilmesiyle ilgili ve global (göç, ekonomi) merkezli çözüm önerilerini öğretmenlerin belirttiği öneriler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çelebi (2006) *“Türkiye’de Ana dili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi”* başlıklı çalışmasında ana dili öğretimi, yabancı dil öğretimi ve yabancı dilde eğitimi incelemeyi

amaçlamıştır. Detaylı olarak Türkiye’deki eğitim politikalarını ele alarak incelemeler yapmıştır. Çalışmada ana dilin bir ulusun kimliğini ve kültürünü yansıtan araç olduğunu, bu yüzden bireysel olarak ana dili öğretiminde hükümetlerin karar önceliğinden ziyade bunun bir devlet politikası olması gerektiği sonucuna varmıştır.

Tulu (2009) “*Ana Dili Türkçe Olan Ve Ana Dili Türkçe Olmayan (İki Dilli) 4–7 Yaş Çocukların Dil Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi*” çalışmada ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) 4–7 yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk, cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, annenin eğitim düzeyi, babanın eğitim düzeyi, annenin Türkiye’de bulunma süresi, babanın Türkiye’de bulunma süresi, çocukların anaokuluna devam etme süreleri faktörlerinin dil gelişim düzeylerini etkileyip etkilemediği araştırmıştır. Dil testi uygulanan öğrencilerden elde edilen veriler istatistik yazılımı ile analiz edilmiştir. Ayrıca aileleri ile ilgili de tespitlerde bulunulmuştur. Çalışmada Türkiye’de ikamet eden çocukların 5 yılın sonunda pek çoğunun T.C. vatandaşlığına geçtiği, bu çocukların Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmeleri ve topluma kazandırılmaları gerekliliği sonuçlarını elde etmiştir.

Erkan ve Kırca (2010) “*Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Çocuklarının Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi*” çalışmada okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırlık becerileri üzerindeki etkisi cinsiyet, anne ve baba öğrenim düzeyinde etkileri incelenmiştir. Araştırmayı bünyesinde anaokulu olan ilkokullarda birinci sınıfa devam eden 170 çocuğu inceleyerek yapmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda okul öncesi eğitimin ve anne-baba seviyelerinin çocukların hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını, cinsiyetin bir farklılık oluşturmadığını tespit etmişlerdir.

Ay (2011) “*Anasınıfı Öğrencisinin Konuşma Temel Dil Becerisine Anababasının Eğitim Düzeyinin Etkisi*” başlıklı araştırmasında anasınıfı öğrencilerinin konuşma temel dil becerisinin işlevlerini hangi oranlarda kullandıklarını ve bu oranların ana babalarının eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği araştırmıştır. Anababası düşük ve yüksek düzeyde eğitilmiş anasınıfına devam eden, 68-72 ay arasında yaşları değişen ikişer çocuk rastgele seçilmiş ve aralarında konuşmalar kaydedilmiştir. Çalışma sonucunda ana babası düşük düzeyde eğitilmiş ve ana babası yüksek düzeyde eğitilmiş çocukların benmerkezci ve toplumsallaşmış konuşmayı kullanma oranları açısından aralarında önemli bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur.

Deniz (2012) *“Rusya’dan Antalya’ya Ulasışırı G ve Bu Gn Sosyo-Mekansal Sonuçları”* başlıklı tez çalışmasında Rusya’dan Antalya’ya gn etkilerini araştırmıştır. Gn etkilerini sosyo-mekansal olarak sonuçlarının ortaya konmasının amaçlandığı çalışmada, ilk tespitte Antalya’ya yerleşmeden önce göç edenlerin bk bmnn tatile geldiğini, ikinci tespitte ise Rusya’dan Antalya’ya göç edenlerin genelde genç olduğu yönünde yapmıştır.

Özer (2013) *“Okul ncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ocukların Ana Dil Gelişimleri İle İkinci Dil ğrenmeleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”* başlıklı tez çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasında ilişki olup olmadığını, öğrenmek amacıyla araştırma yapmış, aralarındaki anlamlı ilişkileri istatistiksel olarak bulmayı hedeflemiştir. Araştırma sonucunda İngilizce başarı testinde 48-60 ay yaş grubunda yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki, 61-72 ay yaş grubunda orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. Hikye anlatımlarında kullandıkları toplam sözcük sayıları ile İngilizce test puanları arasında 48-60 ay yaş grubunda orta düzeyde pozitif anlamlı ilişki, 61-72 ay yaş grubunda yüksek düzeyde pozitif anlamlı ilişki belirlemiştir.

Bozan (2014) *“Türkiye’de İ Göç Hareketleri Ve Gn Eğitim zerindeki Etkisi: Bir Durum alışması”* başlıklı çalışmasında Antalya iline göç etmiş çocukların yaşadıkları sorunları, bu öğrencilerin ailelerinin yaşadıkları sorunları, öğretmenlerin ve yöneticilerin okullarda yaşadıkları sorunları araştırmıştır. Veriler, bireysel görüşme, odak grup görüşme ve doküman analizleri ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda yönetici görüşlerine göre bölgenin yoğun göç alması kavga, küfür, şiddet gibi disiplin sorunları yaratmakta, öğrencilerin başarıları düşük olmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre okulun başarı durumu düşük, öğrenciler uyum sorunları yaşarken aileler iletişim sorunları yaşamaktadır. Öğrenci görüşleri ise eski arkadaş ve öğretmenlerini özledikleri, sosyal etkinliklere katılamadıkları yönündedir. Veli görüşleri de okul ve çevresinde kavga, şiddet, madde kullanımı sorunları yaşandığı yönündedir.

Kılınç (2014) *“Antalya’da Yaşayan Yabancı Uyruklu Aile ocuklarının Karşılaştığı Eğitim Sorunları (Uluslararası zel Antalya Rus Okulu rneği)”* başlıklı araştırmasında Antalya’da yaşayan yabancı uyruklu aile ve çocuklarının karşılaştığı sorunları tespit etmeyi ve çözüm nerileri geliştirmeyi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket ve görüşme tekniğini kullanmıştır. Anket veli ve ğrenci için uzman görüşünde 3 dilde

(Türkçe, İngilizce ve Rusça) ayrı ayrı geliştirilmiştir. Çalışmanın çıktılarında yabancı uyruklu ailelerin Antalya'ya iş değişikliği ve evlilik nedenleriyle yerleştikleri sonucuna varılmıştır. Öğrenciler Türkçe öğrenirken destek almaktadır, öğrencilerin dışlanma hissettikleri, arkadaş bulma ve iletişim kurma sorunları yaşadığını tespit etmiştir. Veliler çocuklarının okullarını belirlemede dil ve kültür öğelerini ön planda tuttıkları sonucuna varmıştır.

Sincar (2015) *“Ana dili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bir Araştırma”* araştırmasında ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin öğretmenlerinin görüşlerine göre karşılaştıkları sorunları araştırmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemiyle hazırlanmıştır. Ana dilde eğitim ile ilgili yapılan uygulamaların gerekli, fakat yetersiz olduklarını, bu yüzden çocukların bilişsel ve kişisel gelişimlerini yakından ilgilendiren ana dilde eğitimin hayata geçirilmesi öğrencilerin sağlıklı gelişimi için önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Avcı (2019) *“Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Mülteci Öğrencilerin Sınıf Ortamında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri”* başlıklı araştırmasında sınıflarında mülteci öğrencisi bulunan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin, bu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini almak ve karşılaştıkları sorunlar karşısında ne gibi çözümler ürettiklerini ortaya koymuşlardır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda, mülteci öğrencilerin sınıf ortamında, dil ve kültür farklılığından dolayı uyum sağlayamadıkları, arkadaşlarıyla iletişim kuramadıkları için zorluklarla karşılaştıkları, etkinlikleri anlama ve yönergelere uyma konusunda sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Kart ve Şimsek (2019) *“Çokkültürlü Eğitim Mümkün Mü?”* başlıklı çalışmasında çokkültürlü eğitim sürecine ilişkin alanyazında yer alan olumsuzluklardan yola çıkarak Türk eğitim sistemi içerisinde son yıllarda önemi gittikçe arttığı düşünülen çokkültürlü eğitimin mümkün olup olmadığını araştırmışlardır. Nitel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmada veriler göç ve çokkültürlü eğitim konuları ile ilgili eserleri incelemişlerdir. Çalışmada elde ettikleri olumlu ve olumsuz bulgularla tartışmışlardır. Neticede uygulamaların önündeki güçlüklerin çokkültürlü eğitimin uygulanmasında zorluklar ortaya çıkarabileceği sonucunu çıkarmışlardır.

Sarıahmetoğlu (2019) “*Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sistemine Uyumunda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*” başlıklı çalışmasında Kastamonu ilinde ortaokullarda öğrenim gören yabancı uyruklu çocukların eğitim sistemine uyumunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bu konuyla ilgili çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Durum çalışması desenine göre yürütülen çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Yabancı uyruklu çocukların bazı okullarda yığılması sorunların çoğalmasına ve yeni sorunların ortaya çıkmasına sebep olduğu okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Egeli ve Barut (2020) “*Ana dili Türkçe Olmayan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul Ortamında Yaşadıkları Problemler*” başlıklı araştırmasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde resmi devlet ilkokulunda öğrenimlerine devam eden ve anadili Türkçe olmayan yabancı uyruklu çocukların, okul ortamında yaşadıkları sorunları, sınıf öğretmenlerinin bakış açılarıyla ortaya koymak ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında nitel araştırma tekniklerinden tümevarım analiz modeli kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularında öğrencilerin daha çok akademik başarısızlık, iletişim sorunları ve kültür farklılığı konularında sorunlar yaşadıklarına ulaşılmıştır.

Kızıлтаş ve Kozikoğlu (2020) “*İki Dilli Öğrencilerin Okuduğunu Anlamada Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Bir Durum Çalışması*” başlıklı çalışmada Türkiye’nin belirli bölgelerinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin iki dilli olmaktan dolayı okuduğunu anlamada sorunları tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için veli katılımının sağlanması ve program/ders kitaplarının bölge şartları dikkate alınarak öğrenci düzeyine uygun hale getirilmesi önermişlerdir.

Koşar ve Arslan (2020) “*İlkokul Ve Ortaokula Devam Eden Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri*” başlıklı çalışmalarında Ankara’da ilkokul ve ortaokul düzeyinde göçmen çocukların eğitim sürecinde karşılaştıkları eğitim sorunlarına yönelik, okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışmada göçmen öğrencilerin uyum programına dahil edilmeleri, travma nedeniyle psikolojisi bozulan aile ve çocuklara rehabilitasyon desteği sağlanması, çocuk işçiliğinin önüne geçilerek temel ihtiyaçların karşılanması sağlanması önerilmektedir.

Susar Kırmızı vd. (2019) “*Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerde Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisi*” başlıklı çalışmada öğretmen görüşlerine göre ana dili Türkçe olmayan ve okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme sürecinde yaşadığı sorunları tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma hem nitel hem nicel yöntemlerle yapılmıştır. Nitel olan kısmı 176, nicel bölümünde 35 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenme başarılarına ilişkin öğretmen algıları onların sınıf mevcutlarına ve görev yerlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Takır ve Özerem (2020) “*Farklı Kültürlerin Bulunduğu Bir Okul Ortamında Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunların Çokkültürlülük Bağlamında İncelenmesi*” çalışmasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde bulunan ve farklı kültürlerden öğrencileri barındıran bir devlet kolejinde öğrenim gören yabancı uyruklu çocukların, okul ortamında yaşadıkları sorunları, yabancı uyruklu çocuklar ve öğretmenler gözünden değerlendirmişlerdir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış, açık uçlu sorulardan oluşan iki görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada dil, kültür farklılığı, dersle ilgilenmeme, öğretimden kopma ve uyum problemlerini tespit etmişlerdir.

Yalçın Su (2020) “*Okul Öncesi Eğitimde İki Dilliliğin Yansımaları: Etnografik Bir Durum Çalışması*” başlıklı çalışmasında iki dilliliğin okul öncesi eğitime yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden etnografik durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi eğitime iki dilliliğin birçok yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okulda, sınıfta ve akranlar arasında iki dillilik bir kültür olarak benimsenmiştir. Ayrıca öğrenciler ders dışındaki etkinliklerde duygularını genellikle kendi ana dillerinde kullanarak ifade ettiği gözlenmiştir. Ayrıca araştırma akranlar arasında iki dilliliğin bazı öğrenciler için güveni arttırdığı, bazıları için ise içine kapanıp iletişim problemi yaşamasına neden olduğu sonucuna varmışlardır.

Yıldız (2010) “*Göç Eden Ailelerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alan Ve Almayanlarının İlkokuma-Yazma Becerilerinin Gelişimine Yönelik İlköğretim 1. Sınıf Öğretmen Görüşleri: Mersin Örneği*” çalışmasında göç eden ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alan ve almayanları ilkokulda okuma-yazma becerisi gelişimini araştırmıştır. Öğretmenlere uygulanan anket ve görüşme sorularından istatistik analizlerle tespitler yapılmıştır. Okul öncesi eğitim alan çocukların okuma, yazma bakımından almayanlara göre daha iyi olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyet, öğrencilerin yazma becerileri anlamında anlamlı

bir farklılık bulunamazken, öğretmenlerin mezuniyetleri arasında anlamlı farklar tespit etmiştir.

Aydeniz ve Sarıkaya (2021) *“Göçmen Çocukların Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”* başlıklı çalışmada göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, göçmen çocukların eğitiminde görev alan öğretmenlerin birçok dilsel sorun yaşadıkları, öğretmenlerden birçoğunun göçmen öğrencilere eğitim vermeden önce herhangi bir eğitim almadıkları, öğretmenlerin çoğunun göçmen öğrenciler için eğitim eşitliğinin sağlanması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Canik (2021) *“Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Üzerine Bir İnceleme”* başlıklı çalışmada Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu çocukların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarını ortaya çıkarılmıştır. Katılımcıların Türkçe öğrenme amaçları, günlük hayatta Türkçeyi kullanma durumları ve Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan anket toplama ile verilere ulaşılmıştır. Türkiye’ye yerleşen ve hayatını burada devam ettiren yabancı uyruklu vatandaşların topluma ait hissetmek ve günlük hayattaki ihtiyaçları karşılamak için Türkçe öğrenmeleri gerektiği saptanmıştır.

Oturak (2021) *“Okul Öncesi Öğretmenlerinin İki Dillilik, İki Dilli Çocuklar ve İki Dilli Eğitim ile İlgili İnançlarının İncelenmesi”* başlıklı çalışmada öğretmenlerinin iki dillilik, iki dilli çocuklar ve iki dilli eğitim ile ilgili inançlarının incelenmesini amaçlamıştır. Öğretmenlere yapılan anketlerin istatistik sonuçlar ile bulguların elde edildiği çalışmada, öğretmenlerin iki dilliliğin bilişsel, akademik, sosyal ve kültürel bakımdan avantajlı oldukları konusuna inandıklarını tespit etmiştir.

Doğan ve Avcıoğlu (2022) *“Kapsayıcı Eğitimin Yadsınamaz Gerçeği: Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarının İncelenmesi”* başlıklı çalışmada Türkiye’de kapsayıcı eğitimin göçmen çocuklar üzerinde eğitim sürecindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında verileri yarı yapılandırılmış formlar aracılığı ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda göçmen çocukların dil/iletişim sorunlarına yönelik ciddi ve somut adımlar atılması gerektiği önerilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan nitel araştırma yöntemiyle ve durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Nitel araştırma, insanların deneyimlerini ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmeyi amaçlar (Merriam, 2009; Koparan, 2019). Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okul öncesinde eğitim gören öğrencilerin hazır bulunuşlukları üzerine araştırmalar yapılmıştır. Araştırma öğrenci, veli ve öğretmen üçgeninde yapılmıştır. Bu nedenle, durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Durum çalışması, belirlenen konuyla ilgili derinlemesine araştırma yapmayı hedefler (Yıldırım & Şimşek, 2016). Merriam (2009), durum çalışmasını doğal bir ortamda yönlendirme olmadan güncel bir olguyu incelemek olarak tanımlar. Creswell (2007), bu yöntemin çalışılan problem üzerinde kapsamlı ve sistematik bilgi toplama amacı güttüğünü belirtir. Durum çalışmaları, sınıf, semt, kuruluş veya topluluk gibi doğal çevrelerde gerçekleştirilir ve bütüncül bir yorum yapılması hedeflenir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Büyüköztürk ve arkadaşları (2016), durum çalışmasının belirli bir zaman ve mekâna bağlı olarak tanımlanan ve özelleştirilen bir araştırma türü olduğunu belirtir. McMillan (2000) ise bu yöntemi, olayları, çevreleri, sosyal grupları veya programları derinlemesine inceleyen bir yöntem olarak tanımlar. Yin (1984), durum çalışmalarının geçerliliği olan olguların karmaşık gerçeklikler içinde incelenmesi gerektiğinde kullanıldığını vurgular. Gall, Borg ve Gall (1996), durum çalışmalarının amacını üç maddede açıklar: bir durumu detaylıca tanımlamak, varsayımları açıklamak ve değerlendirmeler yapmak. Bu çalışma da belirtilen amaçlara uygun olarak yürütülmüştür.

3.2. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, araştırmanın başlangıç noktası olan sorulardan, hedeflenen sonuçlara ulaşmak için oluşturulan eylem planına dayanmaktadır. Bu plan; çalışmanın soruları, önermeleri, analiz süreçleri, veri ve öneriler arasındaki mantıksal bağlantılar ile bulguların

yorumlanması unsurlarından oluşur (Yin, 2013). Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması, bir veya daha fazla olayın, durumun derinlemesine incelenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanır (McMillan & Schumacher, 2006). Araştırmacının bu çalışmalardaki amacı, belirli durumları detaylı şekilde tanımlamaktır (Christensen, Johnson & Turner, 2011).

Bu çalışmada Yin'in (2013) sınıflandırması tercih edilmiştir. Yin, durum çalışmalarını tek veya çoklu durumlar olarak ayırır. Tek durum desenli çalışmalar, kendine özgü bir durumu incelerken, çoklu durum desenli çalışmalar birden fazla durumu ele alır. Yin'e (2013) göre, durumların analizleri ayrı ayrı yapılırsa iç içe geçmiş desen, bir bütün olarak yapılırsa bütüncül desen kullanılır. Yin'in sınıflandırması şu şekilde açıklanabilir. Bütüncül tek durum deseni; Tek bir durumun kendi içinde analiz edilmesidir. İç içe geçmiş tek durum deseni; tek bir durumun alt birimleriyle birlikte ele alınmasıdır. Bütüncül çoklu durum deseni; birden fazla durumun birbirleriyle olan farklılıklarının incelenmesidir. İç içe geçmiş çoklu durum deseni; birden fazla durumun alt boyutlarıyla birlikte incelenmesidir.

Okul öncesi dönemdeki yabancı uyruklu çocukların okula uyum süreçlerinde Türkçenin rolünün incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin bir eğitim yılında izlendiği ve öğretmenleri tarafından doldurulan gözlem formları, öğrencilerin velilerine ve öğretmenlerine uygulanan anketler ele alınmıştır. Bu durum, tek bir konunun kendi içinde analiz edilmesini gerektirdiğinden, Yin'e (2013) göre bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

3.3. Çalışma Grubu

Bu çalışmada, 2023-2024 eğitim yılında özel bir anaokulunda 4, 5 ve 6 yaş şubelerinden seçilen öğrenciler gözlemlenmiştir. Her yaş grubundan seçilmesine özen gösterilmiştir. Öğrencilerin araştırmanın başlangıçta Türkçe bilmediğinden emin olunmuştur. Araştırma aylık gözlem formları ile yürütülmüştür. Öğretmenler Ekim, Kasım, Aralık, Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs, Haziran aylarında dil becerilerinin gelişimi, dil becerilerinin bilişsel yönden incelenmesi, dil becerilerinin sosyal ve duysal gelişim yönünden incelenmesi olmak üzere üç farklı gözlem formunu doldurmuşlardır. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilere ait bilgiler Tablo 3.1'de belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Bireysel Görüşme Gerçekleştirilen Öğrencilere Ait Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Ülke	Ana dil	Türkiye’de Kalma Süresi	Türkçe ve Anadili Dışında Bildiği Diller
A	Erkek	6	Rusya	Rusça	1 yıldan az	-
B	Erkek	5	Rusya	Rusça	1 yıldan az	-
C	Erkek	4	Rusya	Rusça	1 yıldan az	-

Bunun dışında öğrencilerin sınıf öğretmenlerine de kişisel gelişim, eğitim, yabancı uyruklu çocuklara yönelik kurs, eğitim gibi konularda anket çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin velilerine de velilerin Türkçe ve konuştukları dil üzerine anket çalışması yapılmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, durum çalışması desenine uygun olarak birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu, çalışmanın geçerlik ve güvenirliğini artırır (Yin, 1984; Hartley, 1995). Veriler, öğrenci gözlemleri ve anket formları ile toplanmıştır. Bu yaklaşıma triangulation (üçgenleme, çeşitleme) denir ve verilerin yorumlanmasını artırmak, çalışmayı daha geniş, derinlemesine ve güçlü kılmak amacıyla kullanılır (Campbell & Fiske, 1959; Denzin, 1970; Banik, 1993; Polit ve Hungler, 1995). Belirtilen yöntemlere uygun olarak, doküman incelemesi ve görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Bu veri toplama araçlarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

3.4.1. Öğrenci Gözlem Formu

Türkçe konuşma düzeyleri aynı olan ve neredeyse hiç Türkçe konuşamayan yabancı uyruklu çocuklar için öğretmenleri tarafından Ekim, Kasım, Aralık, Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs, Haziran aylarında dil becerilerinin gelişimini değerlendirmeye yönelik üç farklı gözlem formu kullanılmıştır. Bu formlar, dil becerilerinin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim yönlerinden incelenmesini amaçlamaktadır.

Alan araştırması öncesinde yapılan pilot çalışma ile soruların anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği test edilmiş ve tespit edilen sorunlar giderilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların soruları en iyi şekilde anlayabilmelerinin ve yanıtlayabilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, yarı yapılandırılmış gözlem formundaki sorular öğretmenlere açıklanmış ve anlaşıldığından emin olunmuştur. Aylık olarak öğretmenlerden alınan gözlem formları depolanarak yedeklenmiştir.

3.4.2. Veli ve Öğretmen Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

İnsanların gözlemleyemediğimiz duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve niyetlerini anlamak için görüşme yapmak en uygun veri toplama yöntemlerinden biridir (Creswell, 2007; Merriam, 2009). Bu çalışma kapsamında, gözlem yapılan öğrencilerin öğretmenleri ve velilerine yönelik yarı yapılandırılmış gözlem formu oluşturulmuştur. Formun oluşturulma sürecinde, araştırmanın konusuna uygun sorular geliştirilmiş (Merriam, 2013) ve ilgili literatür taraması yapılarak soruların ilk hali oluşturulmuştur.

Soruların geçerliliği ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek için "Türkçe Eğitimi" uzmanı, "Ölçme ve Değerlendirme" uzmanı ve "Eğitim Programı" uzmanından görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiştir. Velilere yönelik oluşturulan yarı yapılandırılmış gözlem formu soruları 14 sorudan, öğretmenlere yönelik oluşturulan gözlem formu soruları 15 sorudan oluşmaktadır. Velilere yönelik oluşturulan gözlem formu soruları Ek-3'te, öğretmenlere yönelik oluşturulan gözlem formu soruları Ek-4'te verilmiştir. Velilere yönelik gözlem formu soruları Türkçe ve Rusça, öğretmenlere ait gözlem formu soruları Türkçe olarak hazırlanmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmadaki veri toplama süreci ve takvimi ile ilgili bilgiler Tablo 3.2. 'de yer almaktadır.

Tablo 3.2. Veri Toplama Süreci ve Takvimi

Veri Toplama İşlem Sırası	Yapılan İşlem Detayı	Veri Toplama Aracı	Tarih
1.	Araştırmada uygulama yapmak için gerekli izinlerin alınması	-	Ağustos 2023
2.	Anketlerin uygulanması	Velilere yönelik anket uygulamaları	Mart 2024
		Öğretmenlere yönelik anket uygulamaları	Nisan 2024
3.	Öğrenci gözlemleri yapılması ve formlara işlenmesi	Öğrenci gözlem formları	Ekim 2024 - Haziran 2025
4.	Verilerin toplanarak dijital ortamda birleştirilmesi	-	Haziran 2025

Araştırma, gerekli izinler (Ek-1. numaralı Etik Kurul İzni) alınarak yabancı uyruklu çocuklar, öğretmenleri ve velileri ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, çalışmanın önemi ve kişisel bilgilerin gizliliği vurgulanmıştır. Gözlemler tüm eğitim yılı boyunca devam etmiştir. Bu süreçte öğrenci gözlemleri aylık olarak öğretmenlerden toplanmıştır. Formlar bilgisayar ortamında depolanmıştır.

3.6. Veri Analizi

Creswell (2007), nitel araştırmalarda veri analizini üç aşamaya ayırır: verileri analiz için hazırlamak, kodlamak ve temaları belirlemek, ardından verileri tablolastırarak raporlaştırmak. Yin (2011) ise beş aşamadan bahseder: derleme, sökme, sökülen parçaları birleştirme, yorumlama ve sonuca ulaşma.

Durum çalışmalarında veri analiz yöntemleri dört şekilde yapılabilir: kategorik birleştirme (veriler kodlanır ve anlamlı örnekler toplanır), doğrudan yorumlama (tek bir örnek kullanılarak anlam çıkarılır), modelleri çizme (iki veya daha fazla kategori arasındaki

benzerlikler incelenir) ve doğal genelleme (araştırmanın başka durumlara uygulanabilir sonuçlar elde etmesi) (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, 2016).

Bu çalışmada, öğrenci, öğretmen ve velilerden oluşan üç farklı grup incelenmiştir. Araştırma sorularına ve amacına uygun olarak sorular hazırlanmış ve gerekli izinler alınarak gözlem ve anketler yapılmıştır. Gözlemlerdeki aylık notlar bilgisayar ortamında depolanmıştır. Öğretmen ve veli anketleri bilgisayar ortamında hazırlanmış, link gönderilerek katılımcılardan toplanmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak, belirlenen temalar çerçevesinde veriler bir araya getirilmiş ve sunulmuştur. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı hedefler. Bu yöntemle benzer veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında toplanır ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016: 227).

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda genelleme hedeflenmez (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Patton, 2014). Ancak, geçerlik ve güvenirlilik önemli unsurlardır (Lincoln & Guba, 1985; Miles ve Huberman, 1994; Yin, 1984). Bu çalışmada, verilerin güvenirliliği için Türkçe Eğitimi alanında uzman araştırmacı ve Ölçme ve Değerlendirme uzmanı araştırmacı tarafından veriler tekrar kodlanmış ve uyumsuzluklar gerekçelendirilmiştir. Ortak kodlara ulaşarak kodlama anahtarının güvenirliliği incelenmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik sağlamak için araştırmacının veri analiz sürecini açıklaması ve verilerin betimlenmesi gereklidir. Geçerlik, bulguların doğruluğu, güvenirlilik ise tekrarlanabilirliği ifade eder. İç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenirlilik ve dış güvenirlilik (teyit edilebilirlik) sağlanmalıdır (Lincoln & Guba, 1985).

Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliliği artırmak için çeşitli adımlar atılmıştır. İç Geçerlik (İnandırıcılık) için öğrenci gözlemleri, veli ve öğretmen anketleri gibi birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Anket formları ilgili literatür incelenerek hazırlanmış ve katılımcılara çalışma hakkında bilgi verilerek güven sağlanmıştır. Veriler analiz edildikten sonra katılımcılara gösterilmiş ve teyit edilmiştir. İçerik analizi ile verilerin temaları ve alt temalar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Dış Geçerlik (Aktarılabirlik) için araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci, verilerin çözümlenmesi ve literatür taraması gibi

bilgiler detaylı şekilde açıklanmıştır. Katılımcılarla gönüllülük esasına dayalı görüşmeler yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016; Creswell, 2007; Miles & Huberman, 1994).

3.8. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, nitel araştırmaların her aşamasında aktif rol oynayan, katılımcılarla doğrudan etkileşime giren ve gözlemler yapan kişidir. Araştırmacının tarafsızlık ve etik ilkelerine bağlı kalarak çalışması gerektiği vurgulanır (Creswell, 2003). Bu çalışma, okul öncesi dönemdeki yabancı uyruklu çocukların okula uyum süreçlerinde Türkçenin rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmacı, çalışmanın her aşamasında yer almış ve etik ilkelere bağlı kalmıştır. Yabancı uyruklu çocuklar ve öğretim elemanları gönüllü olarak çalışmaya katılmış, çalışmadan ayrılmak isteyenlere izin verilmiş ve tüm süreç hakkında detaylı bilgi sağlanmıştır. Ayrıca, katılımcılara çalışmanın sonuçları hakkında bilgilendirilecekleri belirtilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcı ve gözlemci arasındaki ilişkinin dört farklı şekilde olabileceğini belirtir: sadece katılımcı, gözlem yapan katılımcı, katılan gözlemci ve sadece gözlemci. Bu araştırmada araştırmacı, çalışmanın her aşamasında katılımcı olarak yer almış ve verilerin zenginleşmesini sağlamıştır (Yin, 2011).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde veli, öğretmenler ve öğrenciler üzerine yapılan araştırmaların bulguları incelenmiştir. Veliler ve öğretmenler için hazırlanan anketlere verilen cevaplar değerlendirmeye alınırken, öğrenciler için öğrenci izleme formları kullanılmıştır.

4.1. Veli Görüşlerine Yönelik Bulgular

Veli görüşlerine yönelik bulgular iki alt başlıkta toplanmıştır. Bunlar velilerin kişisel eğitim ve kişisel verilerine yönelik bulgular, velilerin Türkçe ve konuştukları dil üzerine yönelik bulgular olarak sınıflandırılmıştır.

4.1.1. Velilerin Kişisel Eğitim ve Verilerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında velilerin kişisel eğitim ve kişisel verilerine yönelik bulgular araştırılmaya çalışılmıştır. Anket sorularında velilerin eğitim düzeyi, velilerin hangi ülke vatandaşı oldukları, hangi sıklıkta ülkelerini ziyaret ettikleri, Türkiye’de kaç yıldır ikamet ettikleri, velilerin yaşları ve çocuk sayıları gibi sorulara cevap aranmıştır.

Tablo 4.1’ de velilerin eğitim düzeyine ilişkin anket cevapları yer almaktadır. Anketin bu sorusunda velilere eğitim düzeyi sorulmuştur. Bu soruya V1 yüksek lisans, V2 ilköğretim pedagojisi ve yöntemleri, V3 yükseköğretim cevapları vermiştir.

Tablo 4.1. Velilerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Anket Cevapları

Soru: Eğitim düzeyiniz nedir?

Veli	Cevap
V1	Yüksek Lisans
V2	İlköğretimin pedagojisi ve yöntemleri
V3	Yükseköğretim

Tablo 4.2’de velilerin uyruklarına yönelik anket cevapları yer almaktadır velilere yöneltilen hangi ülke vatandaşsınız sorusuna her üç veli de Rusya cevabı vermiştir. Antalya’da yaşayan Rus uyruklu vatandaşların yoğun olmasını destekleyen bu sonuç cevaplarla örtüşmektedir.

Tablo 4.2. Velilerin Eğitim Düzeylerine İlişkin Anket Cevapları

Soru: Hangi ülke vatandaşsınız?

Veli	Cevap
V1	Rusya
V2	Rusya
V3	Rusya

Tablo 4.3’te velilerin ülkelerine yaptıkları ziyaretle ilgili anket cevapları yer almaktadır. Hangi sıklıkta ülkenize gidiyorsunuz sorusuna veliler farklı cevaplar vermiştir. Verilen cevaplardan; V1 nadiren ülkesini ziyaret ettiği, V2 3-4 ayda bir ülkesine gittiği, V3 ise ayda bir kez ülkesini ziyaret ettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.3. Velilerin Ülkelerini Ziyaretlerine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Hangi sıklıkta ülkenize gidiyorsunuz?

Veli	Cevap
V1	Nadiren
V2	3-4 ayda bir
V3	Ayda bir kez

Tablo 4.4'te velilerin Türkiye'de ikamet etme sürelerine yönelik anket cevapları yer almaktadır. Bu anket sorusunda kaç yıldır Türkiye'de yerleşik olarak ikamet ediyorsunuz sorusu velilere sorulmuştur. V1; bir yıldır, V2; 6 aydır, V3 ise 4 yıldır Türkiye'de ikamet ettiği bu anket sorusuna verdikleri cevaptan anlaşılmaktadır.

Tablo 4.4. Velilerin Türkiye'de İkamet Etme Sürelerine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Kaç yıldır Türkiye'de yerleşik olarak ikamet ediyorsunuz?

Veli	Cevap
V1	1 yıldır
V2	6 ay önce
V3	4 yıldır

Tablo 4.5'te velilerin yaşlarına yönelik anket cevapları kaç yaşındasınız sorusuna verilen cevap ile aranmıştır. Buna göre V1 ve V3 birbirine yakın yaşlarda olup, V2 ise bu iki veliden daha küçük yaşa sahiptir ve yaşı 25 oldu anket sonuçlarına göre tespit edilmiştir.

Tablo 4.5. Velilerin Yaşlarına Yönelik Anket Cevapları

Soru: Kaç yaşındasınız?

Veli	Cevap
V1	38
V2	25
V3	40

Velilerin çocuk sayılarına yönelik anket cevapları kaç çocuğunuz var sorusuyla tablo 4.6'da da izlenebileceği gibi belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre V1; bir, V2; iki ve V3 üç çocuk sahibidir.

Tablo 4.6. Velilerin Çocuk Sayılarına Yönelik Anket Cevapları

Soru: Kaç çocuğunuz var?

Veli	Cevap
V1	1
V2	2
V3	3

4.1.2. Velilerin Türkçe ve Konuştıkları Dil Üzerine Bulgular

Bu başlıkta velilerin Türkçe ve konuştıkları dil üzerine bulgular araştırılmıştır. Anket sorularında, çocukların Türkçe bilip bilmedikleri, çocukların okula başladıklarından beri Türkçeyi yeterince iyi öğrenip öğrenmedikleri, evlerinde yaygın olarak konuşulan dil, evde hangi dilde iletişim kurulduğu, çocuğun Türkçesini geliştirmek için nelerin yapıldığı, çocuğun Türkçesini geliştirmede sosyal ortamın etkisi, velilerin çocuklarının Türkçesini geliştirmek isteyip istemedikleri ve çocukların günlük hayatta Türkçe açısından en çok nerelerde zorlandığı konuları aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Buna göre yapılan ankette velilere yöneltilen Çocuğunuz / Çocuklarınız Türkçe biliyorlar mı? Sorusuna Tüm veliler evet cevabı verirken, V1 6 ay öncesine kadar Türkçe

konusamadığını belirtmiştir. V2 2 çocuk sahibidir ve en büyüğü 4 yaşında olan çocuk biraz biliyor ama en küçük olan çocuk henüz konuşamıyor cevabı vermiştir. V3 ise Türkçe bildiğini belirtmiştir (Tablo 4.7).

Tablo 4.7. Velilerin Çocuklarının Türkçe Bilgisine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Çocuğunuz / Çocuklarınız Türkçe biliyorlar mı?

Veli	Cevap
V1	Evet, ama 6 ay öncesinde bilmiyorlardı
V2	En büyüğü dört yaşında, biraz biliyor, en küçüğü henüz konuşmuyor
V3	Evet

Çocukların okulda Türkçe öğrenmelerine yönelik tespit için ankette Soru: Çocuklar okula başladıklarından beri Türkçeyi yeterince iyi öğrendiler mi? Sorusu velilere yöneltilmiştir. Veriler bu soruya genel anlamda evet cevabı verirken, V1 büyük bir ilerleme gördüğünü tespit belirtmiştir. V2 bu soruya kademeli olarak öğrendiler cevabı vermiştir. V3 ise Evet cevabı vererek okula başladığından beri çocuğunun Türkçeyi yeterince öğrendiğini belirtmiştir (Tablo 4.8).

Tablo 4.8. Velilerin Çocuklarının Okulda Türkçe Öğrenmelerine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Çocuklar okula başladıklarından beri Türkçeyi yeterince iyi öğrendiler mi?

Veli	Cevap
V1	Evet, büyük bir ilerleme görüyoruz
V2	Kademeli olarak öğrendiler
V3	Evet

Velilerin evde ailecek konuştukları dilin anlaşılması adına “Evinizde çocuklar hangi dili yaygın olarak konuşuyor?” ve “Evinizde hangi dilde iletişim kuruyorsunuz?” Soruları yöneltilmiş, farklı cevaplar alınmıştır. Buna göre V1 ve V3 evde çocuklarıyla Rusça diyalog

kurarken, V2 evde İnguşça, Rusça, Türkçe dilleri ile iletişim kurmakta olduğu belirlenmiştir. Bu durum genel olarak evde çocukların Türkçe dilini konuşmadıklarını, genellikle kendi dilleriyle iletişim kurduklarını göstermektedir. Bu sorular ile ilgili anket cevapları Tablo 4.9’da ve Tablo 4.10’ da yer almaktadır.

Tablo 4.9. Çocukların Ailesinin Evde Konuştukları Dile Yönelik Anket Cevapları

Soru: Evinizde çocuklar hangi dili yaygın olarak konuşuyor?

Veli	Cevap
V1	Rusça
V2	İnguşça, Rusça, Türkçe
V3	Rusça

Tablo 4.10. Velilerin Evde Kullandıkları Dile Yönelik Anket Cevapları

Soru: Evinizde hangi dilde iletişim kuruyorsunuz?

Veli	Cevap
V1	Rusça
V2	Baba Rusça, anne İnguşça.
V3	Rusça

Velilerin çocuklarının Türkçesini geliştirmek isteyip istemediğine dair tespit için yöneltilen “Çocuğunuzun Türkçesini geliştirmek istiyor musunuz?” sorusuna her üç veli de evet cevabı vermiştir (Tablo 4.11).

Tablo 4.11. Velilerin Çocuklarının Dil Gelişim İstemlerine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Çocuğunuzun Türkçesini geliştirmek istiyor musunuz?

Veli	Cevap
V1	Evet
V2	Evet
V3	Evet

Her üç velinin de çocukların Türkçesini geliştirmek istemesine verdikleri evet cevabına istinaden çocuklarının Türkçesini geliştirmek için yapılanların tespiti için “Çocuğunuzun Türkçesini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan V1 ve V3 Okul dışında Bir öğretmenden özel ders alarak gelişimlerini pekiştirmeyi amaçladıkları anlaşılmaktadır. V2 ise bu durumu evde Türkçe konuşarak geliştirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır (Tablo 4.12).

Tablo 4.12. Velilerin Çocuklarının Türkçesini Geliştirmesine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Çocuğunuzun Türkçesini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

Veli	Cevap
V1	Okul dersleri ve haftada bir öğretmenle ek ders
V2	En büyük çocuk anaokuluna gidiyor, tüm dersler Türkçe. Evde konuşmayı teşvik ediyoruz
V3	Çocuklar bir öğretmen eşliğinde ders çalışıyor

Velilere yöneltilen “Çocuğunuzun Türkçesini geliştirmede sosyal ortamların etkisi nedir?” Sorusu ile çocukların dil gelişiminde sosyal ortamın etkisine yönelik tespitler yapılması amaçlanmıştır. Buna göre V1; haftada bir kez öğretmen ile özel ders ile V2; Türkçe konuşan kuzenlere ve kardeşleriyle sürekli iletişim kurarak, V3; etkinliklere katılarak çocuklarının Sosyalleşerek Türkçelerini geliştirmeyi amaçladıkları anlaşılmaktadır (Tablo 4.13).

Tablo 4.13. Velilerin Çocuklarının Dil Gelişiminde Sosyal Ortamın Etkisine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Çocuğunuzun Türkçesini geliştirmede sosyal ortamların etkisi nedir?

Veli	Cevap
V1	Haftada bir kez öğretmenle ders ile sosyalleştiriyoruz
V2	Türkçe konuşan kuzenleri ve kardeşleriyle sürekli iletişim halindedir
V3	Etkinliklere katılarak

Çocukların günlük hayatta dil zorluklarına yönelik tespitin yapılması adına verilere yönlendirilen “Çocuğunuz günlük hayatta Türkçe anlamında en çok nerede zorlanıyor?” sorusuna farklı cevaplar alınmıştır. Buna göre V1; ihtiyacı olduğunda Türkçeyi kullanabiliyor, bazen Türkçe konuşması gereken yerlerde dili değiştirmek için zamana ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. V2; anne ve babasıyla Türkçe konuşurken velilerin dil yetersizliği nedeniyle konuşmasının zor olduğunu belirtmiştir. V3; Türkçe konuşmayı öğrendiği için artık bunun zor olmadığını söylemiştir (Tablo 4.14).

Tablo 4.14. Velilerin Çocuklarının Günlük Hayatta Dil Zorluklarına Yönelik Anket Cevapları

Soru: Çocuğunuz günlük hayatta Türkçe anlamında en çok nerede zorlanıyor?

Veli	Cevap
V1	İhtiyacı olduğunda Türkçeyi kullanabiliyor. Bazen dili değiştirmek için zamana ihtiyacı var
V2	Dil bilğimiz yetersiz olduğu için biz anne ve babasıyla Türkçe konuşması zor oluyor. Bence en büyük zorluk bu.
V3	Öğrendiği için artık zor değil

4.2. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlıkta öğretmen görüşlerine yönelik bulguların belirlenmesi için, tezde değerlendirmeye alınan öğrencilerin öğretmenlere yöneltilen anket soruları ve cevapları yer almaktadır. Öğretmen görüşlerine yönelik bulgular beş alt başlıkta değerlendirilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Yaş, Tecrübe, Eğitim ve Yabancı Uyruklu Çocuklara Göre Kişisel Gelişimine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin yaş, tecrübe, eğitim ve yabancı uyruklu çocuklara göre kişisel gelişime yönelik bulguları tespit etmek amacıyla ankette öğretmenlere beş adet soru yönelendirilmiş ve cevapları alınmıştır.

Öğretmenlerin yaşlıları sırasıyla 39, 32 ve 40 olarak gözlenmektedir (Tablo 4.15). Öğretmenlerin mesleki tecrübelerine yönelik “Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?” sorusuna öğretmenler sırasıyla 17, 10 ve 5 cevaplarını vermişlerdir (Tablo 4.16).

Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yaşların Yönelik Anket Cevapları

Soru: Kaç yaşındasınız?	
Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	39
Öğretmen-2	32
Öğretmen-3	40

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Mesleki Tecrübelerine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?	
Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	17
Öğretmen-2	10
Öğretmen-3	5

Öğretmenlerin lisans mezuniyetini tespit edilmesine yönelik “*Mezuniyetiniz hangi fakülte ve bölümdedir?*” sorusuna Öğretmen-1; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği, Öğretmen-2; Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Okul Öncesi Öğretmenliği ve Öğretmen-3; İstanbul Üniversitesi / Çocuk Gelişimi cevaplarını vermişlerdir (Tablo 4.17).

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Eğitimlerine Yönelik Kişisel Gelişimine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Mezuniyetiniz hangi fakülte ve bölümdedir?	
Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği
Öğretmen-2	Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Okul Öncesi Öğretmenliği
Öğretmen-3	İstanbul Üniversitesi / Çocuk Gelişimi

Yabancı uyruklu çocuklara yönelik öğretmenlerin kişisel gelişimi üzerine tespit yapabilmek adına ankette “*Yabancı uyruklu çocuklar için herhangi bir kurs ya da eğitim aldınız mı?*” sorusu öğretmenlere yöneltilmiştir. Soruya Öğretmen-1 tezli yüksek lisans yaptım, Öğretmen-2 evet cevabı verirken Öğretmen-3 Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yüksek lisans yaptığımı belirtmiştir (Tablo 4.18).

Tablo 4.18. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Göre Kişisel Gelişimine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Yabancı uyruklu çocuklar için herhangi bir kurs ya da eğitim aldınız mı?	
Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	Bu alanda Tezli Yüksek Lisans yapıyorum
Öğretmen-2	Hayır
Öğretmen-3	Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine Yüksek Lisans yaptım.

Yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmenlerin herhangi bir eğitim alıp almadığının araştırıldığı anket sorusunda iki öğretmen evet cevabı verirken bir öğretmen hayır cevabı vererek herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir (Tablo 4.19).

Tablo 4.19. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Türkçe Öğretimi ile İlgili Süreçlerde Yapılanlar Üzerine Anket Cevapları

Soru: Yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı?	
Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	Hayır
Öğretmen-2	Evet
Öğretmen-3	Evet

4.2.2. Öğretmenler Açısından Yabancı Uyruklu Çocuklar İçin Kapsayıcılık Üzerine Bulgular

Öğretmenler açısından yabancı uyruklu çocuklar için kapsayıcılık üzerine yönlendirilen “Okulunuzda yabancı uyruklu çocuklar için kapsayıcılık ile ilgili bir çalışma var mı?” anket sorusuna tüm öğretmenler evet cevabı vermiştir (Tablo 4.20).

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklar İçin Kapsayıcılık Üzerine Anket Cevapları

Soru: Okulunuzda yabancı uyruklu çocuklar için kapsayıcılık ile ilgili bir çalışma var mı?	
Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	Evet
Öğretmen-2	Evet
Öğretmen-3	Evet

4.2.3. Öğretmenler Açısından Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Dil Bağlamında Süreçlerde Yapılanlar Üzerine Bulgular

Öğretmenlerin yabancı uyruklu bir çocuk sınıfa ilk geldiği zaman dil bağlamında yaptıkları ve işleyen süreçlerin tespiti için yönlendirilen anket sorusuna Öğretmen-1; Bağ kurulana kadar görsel materyaller, beden dili ya da çeviri desteği kullandığını belirtmiştir. Ayrıca bunu kapsayıcılık politikası kapsamında farklılaştırma programı uygulayarak yaptığını

ve öğrencinin doğal öğrenme sürecini destekleyici bir süreç ile yönettiğini ifade etmiştir. Aynı soruya Öğretmen-2; Öğrencinin okulu gezdirerek ihtiyacına göre öncelikli bölgeleri anlattığını, sonrasında simgelerini göstererek ya da işaret ederek ifade ettiğini belirtmiştir. Öğretmen-3 ise bu öğrenciyle iletişim kurarken daha çok ismiyle hitap ederek ve yavaş, tane tane iletişim kurduğunu, anlatmak istediği şeyi görseller kullanarak anlamasına yardımcı olduğunu belirtmiştir (Tablo 4.21).

Tablo 4.21. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Dil Bağlamında Süreçlerde Yapılanlar Üzerine Anket Cevapları

Soru: Yabancı uyruklu bir çocuk sınıfınıza ilk geldiği zaman dil bağlamında neler yapıyorsunuz ve süreç nasıl işliyor?

Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	Kapsayıcılık politikası kapsamında farklılaştırma programı uygulayarak bağ kurulana kadar görsel materyaller, beden dili ya da çeviri desteği kullandığımız, öğrencinin doğal öğrenme sürecini destekleyici bir süreç yönetiyorum.
Öğretmen-2	Öncelikle öğrenci okulu gezdirilerek öncelikli olan bölgeler ihtiyacına göre göstererek anlatılıyor. Sonrasında simgeleri göstererek ya da işaret ederek anlatmaya başlıyor.
Öğretmen-3	Onunla iletişim kurarken daha çok ismi ile hitap ederek yavaş ve tane tane konuşmaya çalışıyorum. Görseller kullanarak anlatmak istediğim şeyi anlamasına yardımcı oluyorum.

4.2.4. Öğretmenler Açısından Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Karşılaşılan Zorluklar ve Kolaylıklar Üzerine Bulgular

Bu başlıkta öğretmenler açısından yabancı uyruklu çocuklara yönelik karşılaşılan zorluklar ve kolaylıklar üzerine anket soruları yönlendirilmiştir. İlk soruda “*Yabancı uyruklu çocuklarla hangi durumlarda zorlanıyorsunuz? Zorlanmanız halinde bu durumu nasıl aşıyorsunuz?*” sorusuna Öğretmen-1; Okullarında sorgulama temelli bir süreç yönettiklerini, yaratıcı düşünme becerisinin dâhil olduğu öğrenme ortamlarında sorgulama sürecine dahil

olması konusunda zorluk çektiğini ve bu konuda çeviri desteği aldığını belirtmiştir. Öğretmen-2; kurallar ve programı uygulamada zorlandığını, bu durumu sınıfta birkaç yıldır devam eden Türkçe dili ona göre daha gelişmiş olan öğrencilerden destek alarak açtığını belirtmiştir. Ayrıca ailesiyle iletişim konusunda zorlandığını ve bu konuda okulda bulunan Rus bir öğretmenden yardım alarak iletişim sağladığını belirtmiştir. Öğretmen-3; düşünme becerilerine dayalı etkinliklerde zorlandıklarını, bu durumu aynı dili bilen akran öğrenimi ile destek alarak açtığını beyan etmiştir (Tablo 4.22).

Tablo 4.22. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Zorlandığı Durumlar Üzerine Anket Cevapları

Soru: Yabancı uyruklu öğrencilerle hangi durumlarda zorlanıyorsunuz? Zorlanmanız halinde bu durumu nasıl aşıyorsunuz?

Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	Okulumuzda uygulanan eğitim programı kapsamında sorgulama temelli bir süreç yönetiyoruz. Yaratıcı düşünme becerisinin dâhil olduğu öğrenme ortamlarında sorgulama sürecine dâhil olması konusunda zorluk yaşıyorum. Çeviri desteği alıyorum.
Öğretmen-2	Kurallar ve programı uygulamada zorlanıyorum. Bunu da sınıfımda birkaç yıldır devam eden yabancı öğrencimden Türkçe dili daha çok geliştiği için ondan destek alıyorum. Ailesiyle iletişim konusunda da zorlanıyorum bununla ilgili de okulumuzda bulunan Rus bir öğretmenden yardım alarak iletişimi sağlıyorum.
Öğretmen-3	Düşünme becerilerine dayalı etkinliklerde dil bilmedikleri için zorlanıyorlar. O dili bilen akranlarından destek alarak akran öğrenimi ile aşıyor.

Öğretmenlerin yabancı uyruklu çocuklara yönelik kolay yürüttüğü durumlar ile ilgili anket sorusuna Öğretmen-1; Sosyal becerilerini sergiledikleri öğrenme alanlarında, görsel çalışmalar eşliğinde matematik becerilerini sergileme fırsatı bulduğu noktalar şeklinde cevap vermiştir. Aynı soruya Öğretmen-2; oyun saatlerinde arkadaşlarıyla kolay iletişim

kurabildiğini ve bir şekilde oyuna dâhil olduğunu belirtmiştir. Öğretmen-3 ise bu soruya oyun etkinlikleri ve görsele dayalı etkinlikler şeklinde cevap vermiştir (Tablo 4.23).

Tablo 4.23. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklarla Yönelik Kolay Yürüttüğü Durumlar Üzerine Anket Cevapları

Soru: Yabancı uyruklu çocuklarla kolay yürüttüğünüz noktalar nelerdir?

Öğretmen	Cevap
----------	-------

Öğretmen-1	Sosyal becerilerini sergiledikleri öğrenme alanlarında. Görsel çalışmalar eşliğinde Matematik becerilerini sergileme fırsatı buldukları noktalar.
Öğretmen-2	Arkadaşlık ilişkilerinde oyun saatlerinde kolaylıkla iletişim kurabiliyorlar çünkü bir şekilde oyuna dâhil oluyorlar.
Öğretmen-3	Oyun etkinliklerinde ve görsele dayalı etkinliklerde.

Öğrencinin dil bilmemesi sosyal eğitim ya da farklı konularda ne tür zorluklar yaşanmasına neden olmaktadır ve bu konunun aşılması için yapılması gerekenler ve çözüm önerileriyle ilgili soruya öğretmenler açıklayıcı cevaplar vermiştir. Öğretmen-1; 0-6 yaş grubu için oyun evrensel bir dildir, bu durum da sosyalleşmelerine katkı sağlamaktadır ancak süre sadece oyun temelli ilerlemekte ve bu nedenle Türkçe dil desteğinin öğrencinin özgüven gelişimi anlamında desteklenmesi gerektiğine inandığını belirtmiştir. Okul öncesi süreci sınıf içerisinde bu öğrencilerin doğal öğrenme süreci yaşaması sosyal gelişimine büyük katkılar sağlar ancak ailelere nedenleri açıklanarak okul dışında da Türkçe dil desteği alması gerekliliği vurgulanmalıdır şeklinde cevap vermiştir. Öğretmen-2; ilk zamanlarda öğrencinin duygusal zorluklar yaşadığını, kendini yalnız hissettiğini ve sadece birkaç kişiyle iletişim kurduğunu, kendi dilini konuşurken bile çekingen davranabildiğini, Türkçe kelimeleri konuşurken kısık sesle ve kendinden emin olmadan telaffuz ettiğini ancak zaman ilerledikçe kendine güveninin yerine geldiğini ve emin şekilde ihtiyaçlarını söylediğini belirtmiştir. Bu sorunun aşılması için öncelikli ihtiyaçlarının olduğu şeylerin fotoğraflarının yakın yerlerde olması, duygusal olarak öğrencinin kabul edildiğinin kendisine fark ettirilmesini, bire bir öğrenciyle ilgilenerek ihtiyaç duyacağı temel birkaç cümlenin onu öğretilmesi gerektiğini söylemiştir. Öğretmen-3; ilk başlarda zorluk çekebileceğini, arkadaşlarının onu anlamadığı

zamanlarda öğrencinin içe kapatabileceğini, etkinliklerde çekimser kalabileceğini belirtmiştir. Ancak ilerleyen zamanlarda dile alışıp öğrenmeye ve anlamaya başladıktan sonra etkinliklere daha istekli katılmaya başladığını, öğretmenlerinin onu anladığı ve onun yanında olduğunu hissettiği zaman kendini daha güvende hissettiğini, etkinliklerde daha fazla görsel, tekerleme, bilmece kullanıldığı zaman öğreniminin daha kolaylaştığını beyan etmiştir (Tablo 4.24).

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Zorluklar ve Çözüm Önerileri Üzerine Anket Cevapları

Soru: Öğrencinin dil bilmemesi sosyal eğitim ya da farklı konularda ne tür zorluklar yaşamasına neden olmaktadır? Bu konunun aşılması adına neler yapılabilir ve çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	Özellikle bu 0 6 yaş grubunda oyun evrensel dildir bakış açısı ile öğrencilerin sosyalleşmelerine büyük katkı sağladığını düşünüyorum. Ama süreç sadece oyun temelli ilerlemediği için Türkçe dil desteğinin öğrencinin öz güven gelişimi anlamında desteklenmesi gerekliliğine inanıyorum. Yabancı uyruklu çocukların okul sürecinde sınıf içerisinde doğal öğrenme süreci yaşamasına fırsat verilmesi sosyal gelişime çok büyük katkı sağlıyor. Ama diğer taraftan da ailelere nedenleri açıklanarak Türkçe dil desteğinin okul dışında da sağlanması gerekliliğinin önemi vurgulanmalı.
Öğretmen-2	İlk zamanlarda öğrenci duygusal olarak zorluklar yaşıyor. Kendini yalnız hissediyor ve sadece birkaç arkadaşıyla iletişim kuruyor. Kendi dilini bile konuşmakta bazen çekingen davranabiliyor. Türkçe kelimeler öğrendiğinde bunu telaffuz ederken daha kısıp sesle ve kendinden emin olmadan konuşuyor. Onu kabul eden arkadaşlarıyla daha sık iletişim kuruyor. Zamanla ilerlediği zaman kendine güveni başlıyor ve emin bir şekilde isteklerini ve ihtiyaçlarını söylüyor. Zorluklar için çözüm yolu olarak okul öncesi dönem olduğu için öncelikli ihtiyaçlarının olduğu şeylerin fotoğraflarının yakın yerlerde olması, duygusal olarak onun kabul edildiğinin öğrenciye fark ettirilmesi. Birebir zaman ayırarak Öncelikle ihtiyaçlarından birkaç cümle

(Tablonun devamı)

ona öğretilmesi öneriler olabilir.

Öğretmen-3 İlk başlarda arkadaşlık kurmada zorluk çekebiliyorlar arkadaşları onları anlamadığı için hatta bazı durumlarda öğrencinin içine kapanmasına sebep olabiliyor. Etkinliklerde çekimser kalmasına sebep olabiliyor. Dile alışıp öğrenmeye ve anlamaya başladıktan sonra yapılan tüm etkinliklere istekli katılmaya başlıyor. Onu anladığımızı ve onun yanında olduğumuzu hissettirdiğimiz zaman öğrenci kendini güvende hissediyor. Etkinliklerde daha fazla görsel, tekerleme, bilmece kullanıldığı zaman öğrenimi daha kolaylaştırıyor.

4.2.5. Öğretmenler Açısından Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik İletişim ve Sosyalleşme Üzerine Bulgular

Yabancı uyruklu çocuklara yönelik öğretmenlerin iletişim ve sosyalleşme üzerine bulguların tespit edilmesine yönelik “Yabancı uyruklu çocuklarla nasıl iletişim kuruyorsunuz?” sorusuna Öğretmen-1; Beden dili, jest mimikler, dokunsal temas cevabını vermiştir. Öğretmen-2; işaretlerle, zaman ilerledikçe basit kelimeler ve resimli kartlar ile şeklinde cevap vermiştir. Öğretmen-3 bu soruya günlük rutinde kullanabileceği şeyleri öğrenerek anlaşıldığını ve kendini iyi hissetmesini sağlıyorum cevabını vermiştir (Tablo 4.25). Tablo 4.26’da ise öğretmenlerin ikinci dilleriyle ilgili soruya iki öğretmen İngilizce (orta seviye), bir öğretmen ise İngilizce/ A2 cevabını vermiştir.

Tablo 4.25. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik İletişim Üzerine Anket Cevapları

Soru: Yabancı uyruklu çocuklarla nasıl iletişim kuruyorsunuz?

Öğretmen	Cevap
----------	-------

Öğretmen-1	Türkçe sözel iletişimi destekleyen beden dili, jest ve mimikler. Dokunsal temas ile aradaki güven bağını güçlendirmenin katkısı olduğunu düşünüyorum.
------------	---

Öğretmen-2	Öncelikle işaretlerle, Zaman geçtikten sonra küçük basit kelimelerle, flaş kartlarla ya da birlikte hareket ederek.
------------	---

Öğretmen-3	Günlük rutinde kullanabileceği şeyleri öğreniyorum, ismi ile hitap etmeye özen gösteriyorum. Rutin şeyleri öğrenme sebebi de öğrencinin kendini iyi hissetmesine ve anlaşıldığını hissetmesine sebep oluyor.
------------	--

Tablo 4.26. Öğretmenlerin İkinci Dilleri Üzerine Anket Cevapları

Soru: İkinci bir diliniz var mı?

Öğretmen	Cevap
----------	-------

Öğretmen-1	İngilizce - orta seviye
------------	-------------------------

Öğretmen-2	İngilizce – orta seviye
------------	-------------------------

Öğretmen-3	İngilizce / A2
------------	----------------

Öğretmenlerin yabancı uyruklu çocukların sınıf ortamında sosyalleştirmelerini nasıl sağladıklarına yönelik sorulan anket sorusunda Öğretmen-1; sosyal becerilerini destekleyici oyun ortamı oluşturarak, Öğretmen-2; bu öğrencinin yanına iletişim ve sosyal becerileri daha gelişmiş öğrenci yerleştirerek, Öğretmen-3; oyunlar ile cevaplarını vermişlerdir (Tablo 4.27).

Tablo 4.27. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocukların Sosyalleştirmelerine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Yabancı uyruklu çocukların sınıf ortamında sosyalleşmelerini nasıl sağlıyorsunuz?

Öğretmen	Cevap
----------	-------

Öğretmen-1	Sosyal becerilerini destekleyici oyun ortamları oluşturarak.
------------	--

Öğretmen-2	Yanına iletişimi ve sosyal becerileri daha iyi bir öğrenci yerleştirerek.
------------	---

Öğretmen-3	Oyun çocuklar için en güzel sosyalleşme yöntemi.
------------	--

4.2.6. Öğretmenler Açısından Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Geri Dönüt ve Raporlama Üzerine Bulgular

Öğretmenlerin yabancı uyruklu çocuklar ile ilgili raporlama ve geri dönütlerinin anlaşılabilmesi adına iki adet anket sorusu hazırlanmıştır. Raporlama ile ilgili soruda öğretmenlere “Yabancı uyruklu çocukların Türkçe gelişimi ile ilgili nasıl bir raporlama yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen-1; bununla ilgili özel bir raporlama yapmadığını belirtmiştir. Öğretmen-2; ayda bir kez gerçekleştirilen veli görüşmelerinde dil gelişimi ile ilgili velilere raporlama yapıldığını belirtmiştir. Öğretmen-3; akran ilişkileri, dile olan ilgisi, dil için verdiği çaba gibi bilgilerin veli görüşmelerinde aktarıldığını söylemiştir (Tablo 4.28).

Öğretmenlerin yabancı uyruklu çocuklara yönelik geri dönütleri ile ilgili sorulan “Veli görüşmelerinizde yabancı uyruklu çocukların geri dönütlerini nasıl veriyorsunuz?” anket sorusuna Öğretmen-1; çeviri desteği olarak, Öğretmen-2; yabancı uyruklu öğretmenlerden destek olarak, Öğretmen-3; velilerin yanında gelen tercüman veya okuldaki yabancı uyruklu öğretmenlerden destek olarak cevaplarını vermişlerdir (Tablo 4.29).

Tablo 4.28. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Raporlama Süreçlerine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Yabancı uyruklu çocukların Türkçe gelişimi ile ilgili nasıl bir raporlama yapıyorsunuz?	
Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	Özel bir raporlama yapmadım.
Öğretmen-2	Ayda bir kez veli görüşmelerinde çocukların dil gelişimi ile ilgili bilgilendirmeler yaparak raporlama yapıyorum.
Öğretmen-3	Gözlem yapılarak bireysel veli görüşmeleri ile öğrencinin Türkçe olarak ilerlediği tüm bilgiler velisine aktarılıyor. Akranları ile ilişkileri, dile karşı olan ilgisi ve söylenilen her şeyi anlamak için verdiği bütün çabalar aktarılıyor.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Yabancı Uyruklu Çocuklara Yönelik Geri Dönüt Süreçlerine Yönelik Anket Cevapları

Soru: Veli görüşmelerinizde yabancı uyruklu çocukların geri dönütlerini nasıl veriyorsunuz?	
Öğretmen	Cevap
Öğretmen-1	Çeviri desteği alarak
Öğretmen-2	Yabancı öğretmenlerimizden destek alarak.
Öğretmen-3	Velimiz yanında tercüman ile geliyor ya da okuldaki yabancı öğretmenlerimizden destek alarak.

4.3. Öğretmenlerin Öğrenci Gözlemlerine Yönelik Bulguları

Öğretmenlerin Ekim ayından Haziran ayına kadar olan süreçte bu çalışmada gözlemlenecek olan öğrencilerini takip etmeleri adına bir form düzenlenmiştir. Bu form dil becerilerinin genel olarak incelenmesi, dil becerilerinin bilişsel olarak incelenmesi ve dil becerilerinin sosyal ve kültürel yönden incelenmesi olmak üzere üç aşamalı hazırlanmıştır. Öğretmenler her ayın sonunda takip ettiği öğrencinin eylemi yapabilme durumunu not almış ve forma işlemiştir. Buna göre oluşturulan raporlama formları aşağıdaki başlıklarda toplanmıştır.

4.3.1. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Gelişimi Yönünden İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu raporlama öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini genel olarak inceler. Sesler, günlük yaşantıda kullanılan temel sorular ve cümleler, olayları anlatma, sıralama yetileri gibi durumları kapsayan 16 kazanımdan oluşur. Tablo 4.30’da A, Tablo 4.31’de B, Tablo 4.32’de C öğrencilerine ait genel dil gelişimini gösteren raporlamalar ile oluşturulmuş çizelgeler yer almaktadır. Her üç öğrencinin de genel anlamda dil becerileri kazanım sayılarının aylara göre dağılım grafiği Şekil 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.30. A öğrencisi dil gelişiminin genel dil gelişimi yönünden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR								
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1	Sesleri ayırt eder	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Sesinin tonunu ayarlar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Adı, soyadı, yaşı sorulunca söyler	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	Başlatılan konuşmaya katılır			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	Konuşma sırasında göz teması kurar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	Konuşurken jest ve mimiklerini uygun kullanır			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	Nezaket sözcüklerini kullanır			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	Karşısındakini etkin bir şekilde dinler		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	Ne, kim gibi sorular sorar				✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	Yaptığı günlük işler ile ilgili sorulara yanıt verir						✓	✓	✓	✓
11	Olayları oluş sırasına göre anlatır								✓	✓
12	İsteklerini sözel olarak ifade eder					✓	✓	✓	✓	✓
13	Anlamadığı bir sözcüğün anlamını sorar						✓	✓	✓	✓
14	Duygularını sözel olarak ifade eder					✓	✓	✓	✓	✓
15	Konuşmasının çoğu anlaşılır									✓
16	Yaşadıklarını/Gördüklerini anlatır							✓	✓	✓

Tablo 4.31. B öğrencisi dil gelişiminin genel dil gelişimi yönünden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR								
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1	Sesleri ayırt eder	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Sesinin tonunu ayarlar			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Adı, soyadı, yaşı sorulunca söyler			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	Başlatılan konuşmaya katılır						✓	✓	✓	✓
5	Konuşma sırasında göz teması kurar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	Konuşurken jest ve mimiklerini uygun kullanır									
7	Nezaket sözcüklerini kullanır						✓	✓	✓	✓
8	Karşısındakini etkin bir şekilde dinler				✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	Ne, kim gibi sorular sorar				✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	Yaptığı günlük işler ile ilgili sorulara yanıt verir			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	Olayları oluş sırasına göre anlatır				✓	✓			✓	✓
12	İsteklerini sözel olarak ifade eder				✓	✓	✓	✓	✓	✓
13	Anlamadığı bir sözcüğün anlamını sorar				✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	Duygularını sözel olarak ifade eder								✓	✓
15	Konuşmasının çoğu anlaşılır				✓	✓	✓	✓	✓	✓
16	Yaşadıklarını/Gördüklerini anlatır						✓	✓	✓	✓

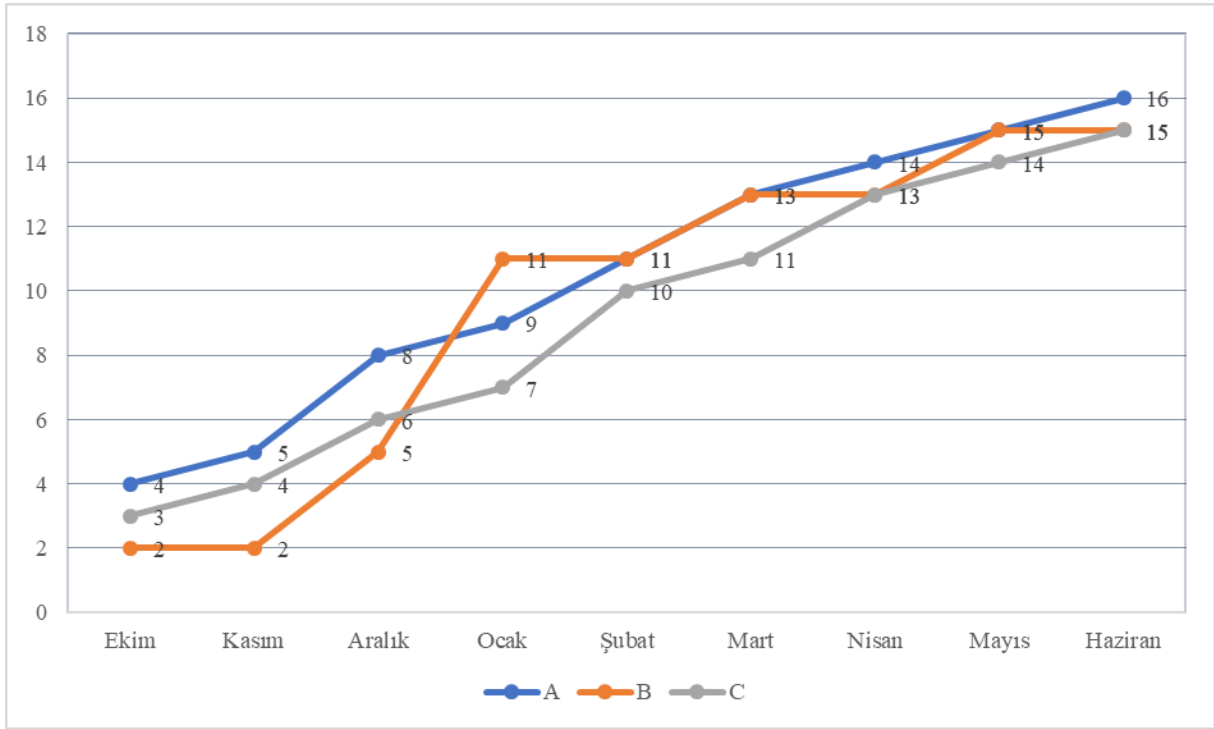
Tablo 4.32. C öğrencisi dil gelişiminin genel dil gelişimi yönünden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR								
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1	Sesleri ayırt eder	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Sesinin tonunu ayarlar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Adı, soyadı, yaşı sorulunca söyler	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	Başlatılan konuşmaya katılır					✓	✓	✓	✓	✓
5	Konuşma sırasında göz teması kurar		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	Konuşurken jest ve mimiklerini uygun kullanır			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	Nezaket sözcüklerini kullanır				✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	Karşısındakini etkin bir şekilde dinler			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	Ne, kim gibi sorular sorar							✓	✓	✓
10	Yaptığı günlük işler ile ilgili sorulara yanıt verir					✓	✓	✓	✓	✓
11	Olayları oluş sırasına göre anlatır									
12	İsteklerini sözel olarak ifade eder					✓	✓	✓	✓	✓
13	Anlamadığı bir sözcüğün anlamını sorar							✓	✓	✓
14	Duygularını sözel olarak ifade eder						✓	✓	✓	✓

(Tablonun devamı)

- 15 Konuşmasının çoğu anlaşılır
16 Yaşadıklarını/Gördüklerini anlatır

√ √
√



Şekil 4.1. Öğrencilerin Genel Anlamda Dil Becerileri Kazanım Sayılarının Aylara Göre Dağılım Grafiği

4.3.2. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Bilişsel Yönden İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu raporlama öğrencilerin dil becerilerinin bilişsel yönden gelişimini ele alarak incelemeye yöneliktir. Nesne ve varlıkları tanıma, renk, sayılar, zaman sıralaması, problem çözme, cinsiyet, vücudun bölümleri gibi yetileri kapsayan 15 kazanımdan oluşur. Tablo 4.33'te A, Tablo 4.34'de B, Tablo 4.35'de C öğrencilerine ait genel dil gelişimini gösteren raporlamalar ile oluşturulmuş çizelgeler yer almaktadır. Her üç öğrencinin de bilişsel yönden dil becerileri kazanım sayılarının aylara göre dağılım grafiği Şekil 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.33. A öğrencisi dil gelişiminin bilişsel yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması

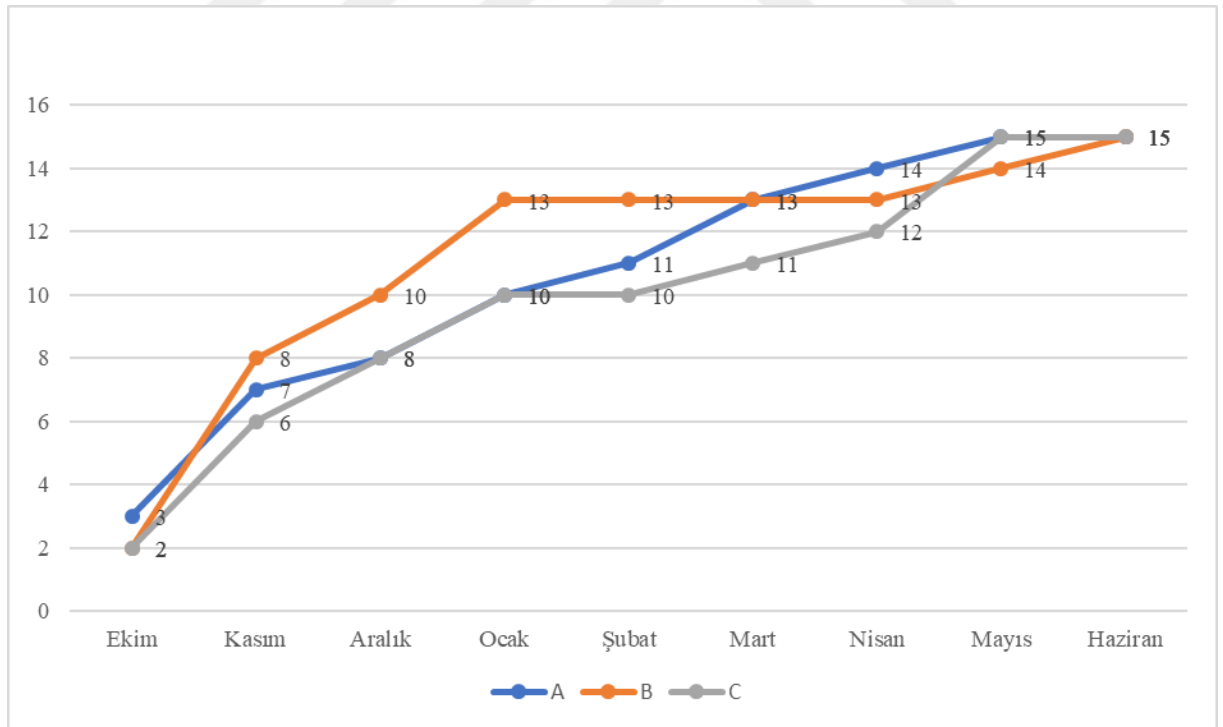
Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR								
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1	Nesnelerin/Varlıkların adını söyler		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Vücut bölümlerini gösterir	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Cinsiyetini söyler		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	En az 3 rengi adlandırır		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	1'den 10'a kadar yazılı sayıları tanır		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	1'den 20'ye kadar ritmik sayar				✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	Önce/Şimdi/Sonra gibi zamanla ilgili kavramları anlar						✓	✓	✓	✓
8	Problem durumlarında çözüm üretir							✓	✓	✓
9	10'dan geriye doğru birer birer ritmik sayar						✓	✓	✓	✓
10	Geometrik şeklin adını söyler			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	Neden-Sonuç ilişkisi ile ilgili yorum yapar								✓	✓
12	Etkinliğe/göreve ilişkin görsel/sözel yönergeleri yerine getirir					✓	✓	✓	✓	✓
13	Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	Seçenekler arasında karar verir	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15	Merak ettiği olay/durumları sorgular				✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 4.34. B öğrencisi dil gelişiminin bilişsel yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR								
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1	Nesnelerin/Varlıkların adını söyler				✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Vücut bölümlerini gösterir		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Cinsiyetini söyler		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	En az 3 rengi adlandırır		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	1'den 10'a kadar yazılı sayıları tanır		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	1'den 20'ye kadar ritmik sayar		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	Önce/Şimdi/Sonra gibi zamanla ilgili kavramları anlar			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	Problem durumlarında çözüm üretir				✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	10'dan geriye doğru birer birer ritmik sayar			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	Geometrik şeklin adını söyler		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	Neden-Sonuç ilişkisi ile ilgili yorum yapar								✓	✓
12	Etkinliğe/göreve ilişkin görsel/sözel yönergeleri yerine getirir	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13	Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	Seçenekler arasında karar verir				✓	✓	✓	✓	✓	✓
15	Merak ettiği olay/durumları sorgular									✓

Tablo 4.35. C öğrencisi dil gelişiminin bilişsel yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR								
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1	Nesnelerin/Varlıkların adını söyler		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Vücut bölümlerini gösterir	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Cinsiyetini söyler		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	En az 3 rengi adlandırır	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	1'den 10'a kadar yazılı sayıları tanır		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	1'den 20'ye kadar ritmik sayar								✓	✓
7	Önce/Şimdi/Sonra gibi zamanla ilgili kavramları anlar						✓	✓	✓	✓
8	Problem durumlarında çözüm üretir							✓	✓	✓
9	10'dan geriye doğru birer birer ritmik sayar								✓	✓
10	Geometrik şeklin adını söyler		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	Neden-Sonuç ilişkisi ile ilgili yorum yapar								✓	✓
12	Etkinliğe/göreve ilişkin görsel/sözel yönergeleri yerine getirir			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
13	Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
14	Seçenekler arasında karar verir				✓	✓	✓	✓	✓	✓
15	Merak ettiği olay/durumları sorgular				✓	✓	✓	✓	✓	✓



Şekil 4.2. Öğrencilerin bilişsel yönden dil becerileri kazanım sayılarının aylara göre dağılım grafiği

4.3.3. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Sosyal ve Duygusal Gelişim Yönünden İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu raporlamada öğretmenler öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini sosyal ve duygusal yönden inceler. Kişisel sorular, duyguların ifade edilmesi, arkadaşları ile olan ilişkiler, kurallar, özgüven, yetişkin desteği gibi kavram yetilerinin sorgulandığı 15 kazanımdan oluşur. Tablo 4.36'da A, Tablo 4.37'de B, Tablo 4.38'de C öğrencilerine ait genel dil gelişimini gösteren raporlamalar ile oluşturulmuş çizelgeler yer almaktadır. Her üç öğrencinin de sosyal ve duygusal yönden dil becerileri kazanım sayılarını aylara göre dağılım grafiği Şekil 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.36. A öğrencisi dil gelişiminin sosyal ve duygusal yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR								
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1	Kendisi ile ilgili sorulara yanıt verir			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Grup oyunlarına katılmaya başlar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Temel duygularını ifade eder	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	Gerekli durumlarda izin ister/izin alır		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	Yetişkin rehberliğinde kurallara uyar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	Basit sorumlulukları yerine getirir			✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	Yeni öğrendiklerini sergilemekten keyif duyar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	İkili oyun gruplarında oynar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	Oyun sırasında akranları ile konuşarak iletişim kurar						✓	✓	✓	✓
10	Kendi istek/gereksinimlerini belirtir						✓	✓	✓	✓
11	Bir sorun olduğu zaman yardım ister		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	Bir arkadaşı ile oyun teması dışında karşılıklı sohbet eder						✓	✓	✓	✓
13	Kendine güven duyar							✓	✓	✓
14	Kurallara uyar								✓	✓
15	Yetişkin desteği olmadan başka çocuklarla iletişime girer ve sürdürür							✓	✓	✓

Tablo 4.37. B öğrencisi dil gelişiminin sosyal ve duygusal yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR							
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS
1	Kendisi ile ilgili sorulara yanıt verir			✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Grup oyunlarına katılmaya başlar		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Temel duygularını ifade eder						✓	✓	✓
4	Gerekli durumlarda izin ister/izin alır		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	Yetişkin rehberliğinde kurallara uyar	✓	✓	✓	✓	✓			✓
6	Basit sorumlulukları yerine getirir	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	Yeni öğrendiklerini sergilemekten keyif duyar			✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	İkili oyun gruplarında oynar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9	Oyun sırasında akranları ile konuşarak iletişim kurar			✓	✓	✓	✓	✓	✓
10	Kendi istek/gereksinimlerini belirtir			✓	✓	✓	✓	✓	✓
11	Bir sorun olduğu zaman yardım ister	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
12	Bir arkadaşı ile oyun teması dışında karşılıklı sohbet eder				✓	✓	✓	✓	✓
13	Kendine güven duyar				✓	✓	✓	✓	✓
14	Kurallara uyar			✓			✓	✓	✓
15	Yetişkin desteği olmadan başka çocuklarla iletişime girer ve sürdürür				✓	✓	✓	✓	✓

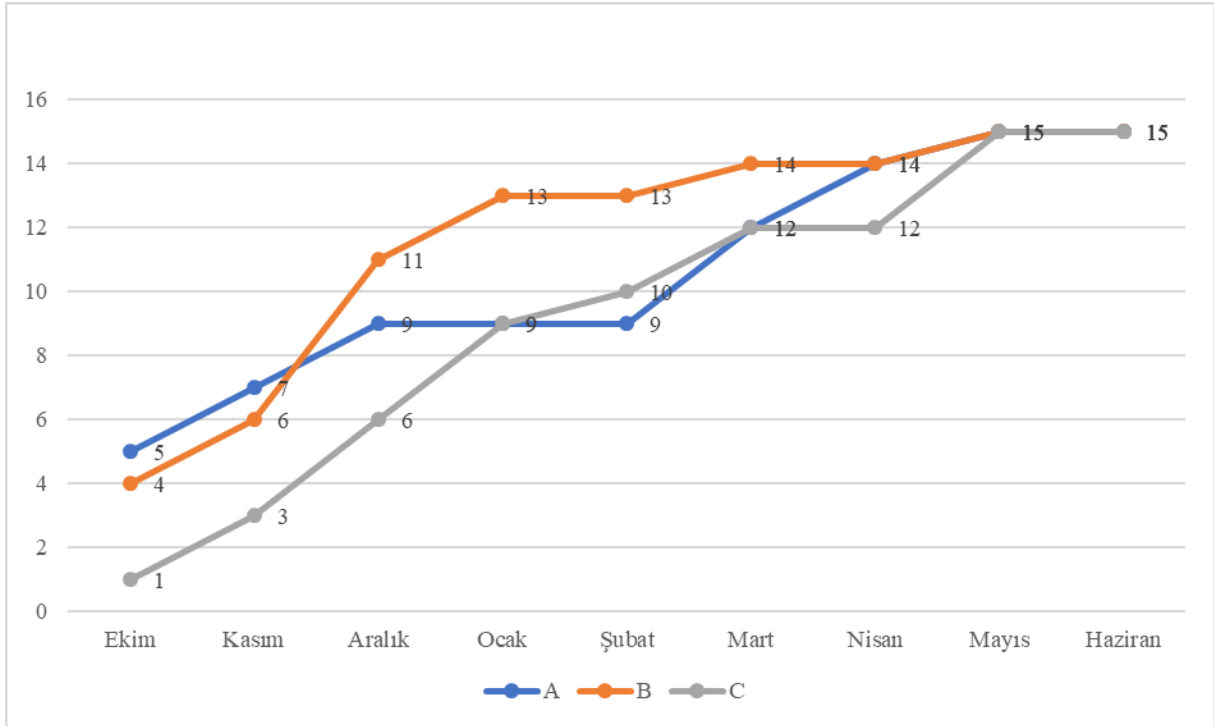
Tablo 4.38. C öğrencisi dil gelişiminin sosyal ve duygusal yönden incelenmesine yönelik aylık öğretmen raporlaması

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR							
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS
1	Kendisi ile ilgili sorulara yanıt verir		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	Grup oyunlarına katılmaya başlar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	Temel duygularını ifade eder		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	Gerekli durumlarda izin ister/izin alır			✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	Yetişkin rehberliğinde kurallara uyar			✓	✓	✓	✓	✓	✓
6	Basit sorumlulukları yerine getirir			✓	✓	✓	✓	✓	✓
7	Yeni öğrendiklerini sergilemekten keyif duyar						✓	✓	✓
8	İkili oyun gruplarında oynar				✓	✓	✓	✓	✓
9	Oyun sırasında akranları ile konuşarak iletişim kurar							✓	✓
10	Kendi istek/gereksinimlerini belirtir					✓	✓	✓	✓
11	Bir sorun olduğu zaman yardım ister				✓	✓	✓	✓	✓
12	Bir arkadaşı ile oyun teması dışında karşılıklı sohbet eder							✓	✓
13	Kendine güven duyar								✓

(Tablonun devamı)

- 14 Kurallara uyar
- 15 Yetişkin desteği olmadan başka çocuklarla iletişime girer ve sürdürür

√ √ √ √ √ √
√ √ √ √



Şekil 4.3. Öğrencilerin sosyal ve duygusal yönden dil becerileri kazanım sayılarının aylara göre dağılım grafiği

4.4. Öğrenci Bazlı Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerden dönemin sonunda öğrencilerine yönelik genel bir tanıtım, değerlendirme yapmaları için formda yazı yazmaları istenilen bir kısım oluşturulmuştur. Buraya öğrencilerini tanıtmak, aile özellikleri hakkında bilgi verme, duygusal ve sosyal gelişimi, dil konusunda gelişimlerini anlatmaları istenmiştir. Buna göre aşağıdaki başlıklarda A, B ve C öğrencilerine yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır.

4.4.1. Öğrenci “A” Öğretmen Görüşü

A; 2017 doğumludur, annesi bankacı, babası tarım makineleri satışı üzerine çalışmaktadır. Ailenin tek çocuğudur. Türkiye'ye okula başlamadan bir ay önce

taşınmışlardır. Bu okulu tercih etme nedenlerinden en önemlisi uluslararası geçerliliği olan bir program uyguluyor olmasıdır.

Okul başladığındaki ilk aylarda A, genel olarak gözlem yapan, daha sakin ve sessiz bir öğrenciydi. Okula servisle gelip gidiyordu. Oyun zamanlarında öncelikli olarak birkaç günlük gözlemi sonucunda yakın bir arkadaş edinmeye çalıştı. Sabah okula geldiğinde ve akşam eve giderken temel ihtiyacı olan selamlaşmayı ve hoşça kal demeyi öğrendi. Sonrasında arkadaş olarak seçim yaptığı öğrenci ile yakın bağ kurmaya başladı. Genel olarak hareketli, dikkatli, gözlemci ve takibi iyi bir öğrenciydi. Çok güzel resimler yapıyordu. Yakın arkadaşlık kurduğu öğrenci ile bağı bu sayede oluşturmuştu. Ortak izledikleri çizgi filmler ve oynadıkları oyunlar olduğunu fark etmesiyle kendini daha rahatlatmış ve özgüvenli hissetmeye başlamıştı. Tercih ettiği arkadaşıyla sınıfta yan yana bahçede hareketli oyunlarda onunla oynamaya çalışıyordu. Yapılan etkinliklerde evde Rusça konuşulduğu için Türkçe ortak derslerde de katılımı daha azdı. Evde Rusça konuşuluyordu anca babası İngilizce de biliyordu. Buna rağmen İngilizce konuşmada kendini rahat ve özgüvenli hissetmediği için İngilizce olarak dahi derslere katılımı azdı. Yaşadığı olumsuz olaylara karşı kendini ağlayarak ifade ediyordu. Bu konuda kendisine destek olması için sınıfta bulunan Rus arkadaşlarından destek alıyordu. Ailesi bu konuda oldukça endişelenmişti. Ödevlerin ve aileye gönderilen her türlü bilginin Rusçaya çevrilmesi gerektiğini söylediler. Aile okula davet edilerek bu şekilde Türkçe ve İngilizce öğrenmesinin zaman alacağı konusunda bilgilendirildi. Ellerinden geldiği kadar gerek çeviri gerekse anlaşılmayan yerde destek istemeleri gerektiği söylendi. Öğrencinin iyi derecede Türkçe öğrenmesini ve konuşmasını istediklerini belirttiler. Bu konu ile ilgili dilerlerse öğrencinin Türkçe ders desteği almaları konusunda tarafımızca tavsiyede bulunuldu. Ailenin bildiği ve günlük hayatta kullanılan Türkçe kelimelerin mutlaka evde konuşulması gerektiği hatırlatıldı. Böylece kendini daha yakın ve anlaşılıyor hissedileceği iletili.

Bir ayın sonunda artık selamlaşmaya, adını ve fiziksel özelliklerini söylemeye ve rutin yapılan çember saatindeki gözlemleriyle katılımcı olmaya başladığı gözlemlendi. Aile ödevleri ve istenilen projeleri yapma konusunda çokça destek verdi. Günlük olarak ilgilenildi ve Türkçe ders almaya başladı. Okul rutinlerini birinci dönem sonunda iyi kavramış, ders isimlerini öğrenmişti. Yanlış da olsa kendini ifade etmeye başlamıştı.

Sınıfında A'dan ayrı 3 tane Rus öğrenci daha vardı. Ama A, kendini daha çok Türk olan bir arkadaşının yanında iyi hissediyordu. Bu arkadaşı neşeli ve ilgili bir bireydi. Şubat tatili sonrasında döndüğünde kendini günlük olarak rahat ifade edebilecek düzeye ulaşmıştı. Günlük, rutin yapılan etkinliklere katılım sağlamaya başlamıştı. Bu katılım onu çok mutlu etmeye başlamış ve evde anne ve babasına öğrettiğinden bahsediyordu. Arkadaşlık ilişkileri daha farklılaşmaya başlamıştı. İlgisi olan tüm oyunlara rahatça katılım sağlıyordu. Özel günlerde verilen şiir ve şarkıları çok güzel ezberliyor ve sesli şekilde söylüyordu. Dönem sonunda portfolyo sunumu yaparak ailesini ve kendisini çok duygusallaştırmıştı.

Öğretmeni tarafından elde edilen buğuya göre, öğrenci A'nın okula uyum sürecindeki sürecin kolaylaşmasında aile desteğinin önemi görülmektedir. Öğrencinin ailesi okul aile iş birliğine oldukça önem vermektedir. Çocuğunun Türkçeyi öğrenmesi ve ilerleme kaydetmesi için ailesi her türlü desteği vermektedir. Evde kendi ana dillerini konuşmalarına rağmen öğrencinin dönem sonunda sosyal duygusal olarak ve derslere katılım olarak ilerleme kaydettiği görülmüştür.

4.4.2. Öğrenci “B” Öğretmen Görüşü

B; 6 yaşında, üç kardeşin en küçüğüdür. Bir abla ve abiye sahiptir. B'nin babası petrol mühendisi olduğundan Türkiye ile iş yapması sebebiyle tüm aile bireyleri ile Türkiye'ye yerleşmiştir. B, 1,5 yaşındayken aile bir trafik kazası geçirmiş, kazada anne hayatını kaybetmiştir. B, abi ve ablasının tüm duygusal ve fiziksel ihtiyaçları birebir babaanne ve dede tarafından karşılanmaktadır. Baba sık sık yurtdışına gidip geldiği için baba ile uzun aralıklarla görüşmeler yapılabilmektedir. B, babaanneyi anne, dedeyi baba olarak görerek ilişkisini devam ettirmektedir.

B; kendi ana dilini dahi 5 yaşında yeni yeni kullanmaya ve konuşmaya başlamıştır. B'nin okuldaki ikinci yılıdır. 5 yaş sınıfından 6 yaş sınıfına geçiş yapmıştır. Babaanne duygusal olarak B'nin büyümesine fırsat vermeyecek bir tutum sergilemiştir. Türkçe dil desteği önerisini asla kabul etmemiştir. Dil açısından yaşayacağı zorluklar anlatılsa da okulda maruz kaldığı Türkçenin yeterli olacağını savunmuştur.

Evde takip isteyen sorumlulukların yerine gelmesi konusunda aile desteklememektedir. Okulda fırsat verilen her türlü sorumluluğu yerine getiren bir bireydir. Duygusal, dokunsal,

merhametli ve duyarlı bir tutum sergiler. Hareketli bir yapıya sahip olduğu için hareketli oyunları tercih eder. Türkçe kelime dağarcığı çok az olduğu için anlama ve iletişim kurma noktasında zorluk yaşamaktadır. Sınıfta oyun saatlerinde iletişim kurması zorunlu olmayacağı arkadaşlıkları tercih ettiği gözlenmiştir. İletişimde beden dili ve görsel materyaller tercih etmesinin yanı sıra sınıf İngilizce öğretmenin Rusça konuşabilmesi sayesinde destek alınmıştır. Türkçe, Rusça ben İngilizce olarak çok dilli bir öğrenme sürecine dahil olduğu için konuşma konusunda çekimser kaldığı anlar olmuştur. Çok iyi gözlem yapar. Resim konusunda çok yeteneklidir, çizgi resimlerde Türk bayrağı ve Atatürk'e mutlaka yer verir. Zaman içerisinde Türkçeyi daha iyi anladığı ancak konuşmayı tercih etmediği gözlenmiştir. Yıl sonuna doğru 2, 3 kelimeli cümleler kurabilmiştir. Türkçe olarak yoğun ondan etkinliklerde izleyici, çekimser ya da sıkıldığı gözlenmiştir. Gözleme dayalı aktif derslerde gözlem yaparak komutlara uygun hareket ettiği gözlenmiştir. Açık alan etkinliklerinde hareketli bir yapıya sahip olduğu için kontrolsüz davranışlar sergiler. Bunun karşılığında birine yanlışlıkla zarar verdiğinde sarılarak özür diler. Birinin yardımına ihtiyacı olduğunu fark eder ve hemen yardım eder. Okullar çok devamsızlık yapmıştır, uzun süreli gelmediği zamanlar olmuştur.

Öğrenci B'nin öğretmen görüşü incelendiğinde, henüz 1,5 yaşındayken yaşanan travmatik olaydan sonra aile yapısının tamamen değişmesi ile birlikte okula uyum konusunda zorlandığı görülmektedir. Kardeşlerinin olması okula uyum konusunda onu kısmen rahatlatır da Türkçe öğrenme konusunda herhangi bir destek almadığı için okula uyum ve sosyal olarak zorlandığı görülmektedir. Tüm ihtiyaçlarının babaanne ve dede tarafından karşılanıyor olması babanın sürekli şehir dışına çıkması onu duygusal anlamda kendin çekingen hissetmesini sağladığı görülmektedir. Öğrencinin sosyal duygusal ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bireysel rehberlik ve destek sağlanmada aile desteğinin önemi bu bulgularla ortaya çıkmıştır. Dönem ortasında okula ara vermesi ve ülkesine gitmesi okula döndüğünde öğrendiklerini hatırlamakta zorluk çektiğini göstermektedir.

4.4.3. Öğrenci “C” Öğretmen Görüşü

C; 2020 doğumlu Rus uyruklu bir öğrencidir. 3 yaş grubuna ailenin Rusya'dan Antalya'ya ailenin taşınması ile gelmiştir. Kuzenleri de aynı okulun öğrencisi olduğu için bu okulu tercih etmişlerdir. Okula başladığında hiç Türkçe konuşamayan ancak söylenen bazı kelimeleri anlayan bir öğrenci idi. C; iki çocuklu bir ailenin büyük olan çocuğudur.

Kendisinden iki yaş küçük bir kardeşi vardır. Aile C'yi Türkçe konusunda desteklememiştir. C, Türkçeye sadece okulda ve kuzenleri ile vakit geçirdiği zamanlarda maruz kalmıştır. Algısal zekâsı çok yüksek olduğu için Türkçeyi çok çabuk ve kolay öğrenmeye başlamıştır. Türkçe konuşurken utanma duygusunu yansıtmaktadır. Buna rağmen sene sonunda sorulan tüm sorulara Türkçe cevap verebilecek düzeyde Türkçe öğrenmiştir.

Başta sınıf içindeki etkinliklere aktif olarak konuşmadan işaretleri ile katılmıştır. Arkadaşlık ilişkileri konusunda sınıftan Türk bir öğrenci ile bağ kurmuştur. Bu öğrenci sayesinde Türkçesinde ilerlemeler oluşmuştur. Enerjik ve sevecen bir öğrenci olduğu için yapılan hareketli etkinliklere çok daha aktif katılım sağlamıştır. Kendisine yakın olarak seçtiği arkadaşı da onun gibi hareketlidir. Okula uyum sürecinde dil bilmemesine rağmen kolay atlatmıştır. Sıcakkanlı, sevecen, mutlu ve arkadaş canlısı bir çocuktur. Arkadaşları ile sınıf içerisinde güzel bir uyum yakalamıştır. Yaşıtlarına oranla kas becerileri oldukça gelişmiştir. Resim yapmayı sever. Kendi öz bakım becerilerini destek almadan gerçekleştiren bir çocuktur. Takdir edilmeyi sever, yaptığı olumlu davranışları mutlaka görüp aynısını yapar. Kendisine söylenenleri asla unutmaz, aldığı sorumlulukları mutlaka yerine getirir. Okuldaki kurallara uyma konusunda hatırlatmalara ihtiyaç duyar ama kuralları sever. Bunun yanı sıra her an kuralı aşabilecek yapıda bir hareketliliğe de sahiptir.

Ana dili Rusça olmasına rağmen Türkçe ve İngilizce öğrenmeye meraklı bir yapısı vardır. Okulumuzdaki tüm derslere istekli ve meraklı olarak katılım sağlamıştır. El becerileri yüksektir. Okulda yapılan rutinlere çok çabuk uyum sağlamıştır. Yemek yeme konusunda bilinçlidir, üç yaşında olmasına rağmen alerjisi olan gıdaları bilen ve ona asla dokunmayan bir olgunluktadır.

İlk dönem sonuna doğru Türkçe konuşmaya başlamıştır. Artık kendisine söylenen her şeyi anlamaktadır ve Türkçe cevap vermeye çalışmaktadır. Arkadaşları ile oyun oynarken oyuncaklarını arkadaşları ile paylaşmıştır, arkadaşlarına zarar vermemeye özen göstermiştir.

Öğrenci C, gözlem yapılan en küçük yaş grubu öğrencisi olmasına rağmen Türkiye’de yaşayan kuzenleriyle aynı okulda olması okula uyumunun ve Türkçe öğreniminin daha hızlı olduğunu göstermektedir. Öğrenci C’nin ailesi Türkçe öğrenmesi ile ailenin dışarıdan bir destek almadığı ve evde kendi anadilleriyle konuşmuş olmalarına rağmen. Öğrenci C kuzenleri ve arkadaşları sayesinde hızlı bir öğrenme ve uyum süreci geçirdiği görülmektedir.

Okul öncesi dönemde dil öğrenimi çocuğun beyin gelişiminin en hızlı olduğu bir süreç olduğu için öğrenci C, erken yaşta ikinci bir dile maruz kalmasından dolayı kelime dağarcığını geliştirmiş ve okul ortamındaki deneyimlerinde daha uyumlu olduğu görülmüştür. Okul dışındaki Sosyal ortamlarda sıklıkla bulunması oyun temelli öğrenme modeli ile daha hızlı ilerleme kaydetmesini sağlamıştır.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemdeki yabancı uyruklu çocukların okula uyum süreçlerinin incelendiği bu çalışma özellikle uluslararası göçün en yoğun olduğu illerden biri olan Antalya’da, Rus vatandaşlar üzerine araştırma yapılmıştır. Antalya 2000’li yıllardan sonra yapılan yatırımlar ile turizmin önemli noktalarından biri haline gelmiştir. Bu da Rus vatandaşların göç noktasının Antalya’ya kaymasında önemli parametrelerden biri olmuştur. Elde edilen bulgular literatürde benzer çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Deniz (2012), Rusya’dan Antalya’ya göçün sosyo-mekansal sonuçlarını değerlendirirken dil konusuna da değinmiştir. Turizmde Rusça bilen işgücüne talebin olması, Rusların Türkçeyi hızla öğrenmesine neden olduğunu tespit etmiştir. Rusların diğer yabancı uyruklu vatandaşlardan ayrıldığını, eğitim seviyelerinin yüksek olduğunu, dil öğrenme konusunda eğitim düzeyinin etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Araştırmanın yapıldığı 2012’den bu yana devam eden göç, bugün bu bireylerin çocuklarının da benzer dil öğrenim sorunları ile karşılaştığını gösterse de dil öğrenimi konusunda da yüksek bilinçte olduklarını ifade etmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde gözlem sonuçları ve anket formları ile elde edilen bulgular tartışılarak sonuçlar ve buna bağlı da önerilere yer verilmiştir. Sonuç ve tartışma kısmı veli, öğretmen ve öğrenci olmak üzere üç kısımda ele alınmıştır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Velilere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Velilere yönelik bulgular velilerin kişisel bilgileri ve eğitimine, Türkçe konuştukları dil üzerine olarak iki kısımda incelenmiştir. Hazırlanan anketlere velilerin verdiği cevaplarda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Velilerin tümünün üniversite mezunu olduğu ve hatta bir kısmının pedagojik eğitim aldığı görülmektedir. Bu durum, çocuklarının eğitimine ve özellikle dil öğrenimine verdikleri önemin yüksek olduğunu gösterebilir. Yüksek eğitim düzeyi, velilerin çocuklarının eğitim

süreçlerini daha yakından takip edebilmesine ve gerektiğinde doğru yönlendirmeler yapabilmemesine olanak tanır. Bu, dil öğrenimi gibi karmaşık bir süreçte çocukları için daha etkili destek sağlayabileceklerini düşündürmektedir. Ay (2011), anasınıfı öğrencilerinin konuşma, temel dil becerilerinde ana babasının eğitim durumunun etki etmediğini tespit ederken, Tulu (2009), annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, annenin ve babanın Türkiye’de bulunma süresi faktörlerine dil gelişim düzeyinde etkili olduğunu savunmuştur. Bu iki karşıt tespitten bu çalışmada Tulu (2009) ile benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Görüşme formuna katılan velilerin tümünün Rusya Federasyonu vatandaşı olduğu görülmektedir. Bu demografik bilgi, Türkiye’de yaşayan Rus uyruklu ailelerin eğitim süreçleriyle ilgili zorlukları daha iyi anlamak için önemli bir ipucu sunar. Rusya’dan gelen aileler, çocuklarının Türk eğitim sistemine ve diline uyum sağlaması konusunda çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler. Bu durum, Türkçe öğrenimi ve entegrasyon süreçlerini doğrudan etkileyebilir.

Veliler, ülkelerine genellikle yılda birkaç kez gitmektedirler. Bu durum, ailelerin Türkiye'deki hayatlarına büyük ölçüde uyum sağladıklarını ve burada uzun süreli bir yaşam planladıklarını göstermektedir. Ancak, sık sık ülkeye dönüşler, çocukların dil gelişiminde iki dilli bir ortamın yaratılmasına neden olabilir. Çocukların bu geçişlerde Türkçe ve ana dilleri arasında denge kurmakta zorlanmaları muhtemeldir. Kılınç (2014), yabancı uyruklu çocukların kendi gelenek-görenek, kültürlerini korumaya çalışırken aynı zamanda Türk kültürüne uyum sağlama çabalarının bu konuda sorun yaşadıklarında etkili olduğunu göstermektedir. Ülkeye yapılan bu sık ziyaretlerin yabancı uyruklu çocuklarda kültür adaptasyonu yaratabileceği ihtimal dâhilindedir.

Bir tanesi Türkiye’de 4 yıldır yaşamakta, diğerleri 6 ay ve bir yıldır Türkiye’de ikamet etmektedir. Bu, çocukların Türk eğitim sistemine ve sosyal çevrelerine uyum sağlama sürecinin başladığını, ancak bu süreçte bazı zorluklarla karşılaşabileceklerini göstermektedir. Uzun süreli ikamet, çocukların Türkçeyi öğrenmeleri için yeterli bir zaman dilimi sunsa da entegrasyon süreci hala devam ediyor olabilir. Kılınç (2014) araştırmasında genelde 0-5 yıl Antalya’da ikamet eden Rus vatandaş tespiti yapmıştır. Bu sayılar da çalışma ile örtüşmektedir.

Velilerin yaş aralığı 25-40 olup, genellikle 1 ila 3 çocukları bulunmaktadır. Bu yaş grubu, aktif bir ebeveynlik dönemini işaret eder ve çocukların dil öğrenme süreçlerinde ebeveynlerin daha etkin rol oynayabileceklerini gösterir. Özellikle küçük yaş gruplarındaki çocuklar, dil öğrenme sürecinde daha esnek ve hızlı uyum sağlayabilirler; ancak bu süreçte ebeveyn desteği kritik öneme sahiptir. Deniz (2012), Rusya'dan göç edenlerin genellikle genç yaşta olduğunu belirtir. Aynı sonuca Kılınç (2014) de ulaşmıştır. Bu tespitler genç göçün küçük yaş gruplarının da artışı tetiklediğini göstermektedir.

Velilerin çoğunluğu, çocuklarının Türkçe bildiğini belirtmiştir. Ancak bu bilgi seviyesinin değişkenlik gösterdiği, bazı çocukların Türkçeyi yeni öğrenmeye başladığı ya da bu konuda zorluk çektiği anlaşılmaktadır. Bu durum, çocukların dil öğrenme sürecindeki farklılıkları yansıtmakta ve kişiselleştirilmiş eğitim desteğine ihtiyaç duyabileceklerini göstermektedir. Türkçeyi yeni öğrenen çocuklar, özellikle okulda ve sosyal çevrede dil bariyeriyle karşılaşabilirler.

Velilerin çoğu, okulda verilen Türkçe eğitiminin yeterli olduğunu belirtmiştir. Ancak, bazı veliler bu eğitimi desteklemek için ek derslere başvurmaktadır. Bu, Türkçe eğitiminde bireysel farklılıkların dikkate alındığını ve velilerin bu süreçte aktif bir rol aldığını gösterir. Ek derslerin yanı sıra, sosyal aktivitelerin de dil gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir. Bu durum, dil öğreniminin sadece okulda değil, okul dışı ortamlarda da devam eden bir süreç olduğunu gösterir. Bozan (2014), yabancı uyruklu çocukların velilerinin okul ortamından memnun olmadığı ile ilgili tespitleri bulursa da çalışmada bunun aksine bulgular elde edilmiştir.

Veliler evde genellikle Rusça konuştuklarını belirtmiştir. Sadece bir veli evde konuşulan dil sorusuna Türkçe cevabını eklemiştir. Bu da evde Türkçe konuşmanın desteklenmediğinin bir kanıtıdır. Tüm veliler kendi aralarındaki konuşmaları Rusça yaptıklarını belirtmiştir. Ancak buna rağmen veliler çocuklarının Türkçelerinin geliştirilmesini istediklerini belirtmiştir. Bunun için ne yapıyorsunuz sorusuna okul, ek ders cevapları vermişlerdir. Sadece bir veli evde de Türkçe konuşmaya teşvik ettiğini beyan etmiştir. Ancak yaygın konuşulan dil sorusuna aynı veli Rusça cevabı vermiştir.

Veliler, çocuklarının Türkçesini geliştirmede sosyal ortamın etkisine dair soruya farklı bakış açılarıyla cevap vermişlerdir. Birbirini Türkçe konuşan kuzenleri ve kardeşleriyle

sürekli iletişimde olduklarını söylerken, diğer iki veliden biri etkinliklere katıldıklarını, öbürü ise ek ders öğretmeniyle sosyalleşmelerini söylemiştir.

Veliler günlük hayatta çocukların Türkçe açısından nerelerde zorlandığına dair soruya daha farklı cevaplar vermişlerdir. V1; Çocuğunu ihtiyaç durumunda Türkçeyi kullandığını ancak Rusçadan Türkçeye ya da tam tersi dönüştürme aşamasında eksik kaldığını söylemiştir. V2; Türkçeyi anne ve babasıyla konuşmadığını, kendilerinin dil bilgisi açısından yetersiz kaldığını söylemiştir. Bu veli duruma özeleştirici katmıştır. V3; çocuğunun Türkçe öğrendiğini söylemiştir, bu aynı evdeki Türkçe geliştirmedeki eksik cevaplamaları ile benzerdir. V2 aksine durumda kendine bir pay çıkarmamıştır.

Antalya’da Rusların Türkçe öğrenmelerine yönelik bir politika bulunmadığı halde kendi çabaları ile Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir (Kılınç, 2014). İkamet süresi arttıkça Türkçe öğrenmek kolaylaşmaktadır. Ancak bu çalışmada ikamet süresinin artmasının tek başına Türkçe öğrenimini kolaylaştırmadığı gözlenmiştir.

5.1.2. Öğretmenlere Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu kısımda öğretmenlerin farklı yönlerden özellikleri, gelişimleri, dil konusunda tutumları üzerine tespitler yapılmıştır.

Öğretmenler 39, 32 ve 40 yaşlarındadır. 40 yaşındaki öğretmen henüz 5 yıldır okul öncesi öğretmenliği yapmaktadır. En küçük öğretmen 10 yıllık tecrübeye, 39 yaşındaki öğretmen ise 17 yıllık tecrübeye sahiptir. Öğretmenler okul öncesi öğretmenliği mezunudur. Öğretmenlerden yalnızca bir tanesi örgün öğrenim görmüştür. Diğer iki öğretmen açık öğretim fakültesi mezunudur. Yabancı uyruklu çocuklara yönelik bir öğretmen eğitimi almamış, iki öğretmen yüksek lisans yapmıştır. Tüm öğretmenler kapsayıcılık üzerine okullarda çalışma yapıldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin sadece okul öncesi eğitiminde değil aynı zamanda da çalıştıkları kurumda yabancı uyruklu çocukların bu okulu talep etmesi nedeniyle yabancı uyruklu çocuklara yönelik gelişim anlamında da tecrübeli olduklarını anlaşılmıştır. Kurum yabancı uyruklu çocuklara yönelik kapsayıcılık çalışmaları gerçekleştirmesi de bu durumu destekler niteliktedir.

Çalışmanın diğer aşaması öğretmenlerin yabancı uyruklu çocuklara yönelik dil bağlamında yaptıklarıyla ilgilidir. Öğrencinin yabancı dil bilmesinin sosyal eğitim ya da farklı konulardaki yarattığı zorluklarla ilgili öğretmenlerden görüşler alınmıştır. 0-6 yaş grubu oyun evrensel bir dildir ancak her zaman oyun olarak ilerlemediği için Türkçe dil desteğinin özgüven gelişimine, bunun da sosyal gelişime katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ilk zamanlar arkadaşlık kurmada, etkinliklerde çekingen davrandıklarını Türkçe kelimeleri kendine güvenmeyen bir tavırla ve kısık sesle konuştuklarını ancak zamanla dile alışıp öğretmenleriyle birlikte bu sorunu açıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenler ikinci dil olarak İngilizce bilse de öğrencilerden İngilizce bilen olmayışı nedeniyle sınıfta dil bağlamında ortak bir nokta bulunmamaktadır. Öğretmenler veli görüşmelerinde veliler ile çeviri desteği olarak, dili konuşan yabancı uyruklu öğretmenlerden destek olarak iletişim kurmaktadır.

Öğretmenler henüz Türkçe konuşamayan öğrencileri ile Türkçe iletişimi destekleyen beden dili, jest, mimik, işaretler, küçük ve basit kelimeler ile iletişim kurmaktadır. Bu durum hem öğrenciye güven vermekte hem de öğrenme süreçlerini hızlandırmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerin sosyalleşmelerini oyun ortamları oluşturarak, yanına iletişim ve sosyal becerileri yüksek öğrenciler yerleştirerek kurmaktadır. Tüm bu çözümler öğrenci ve öğretmen arasında dil bağlamında bir ortak nokta olmamasına rağmen bağ kurmaya yaradığını göstermektedir.

Dil öğreniminde okul öncesi öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. İki dillilik ile ilgili çalışmalarda genellikle öğretmenler görüş alma konusunda destek sağlamıştır. Konu ile ilgili Oturak (2021), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin iki dillilik, iki dilli çocuklar ve iki dilli eğitim ile ilgili inançları incelemiştir. Öğretmenler iki dilliliğin bilişsel, akademik, sosyal ve kültürel bakımdan avantajlı olduğuna inandıklarını tespit etmiştir. Elde edilen bu sonuç bu çalışmanın da dil bakımından çocuklar üzerinde genel, bilişsel, sosyal ve duygusal inceleme yapmanın doğruluğunu göstermiştir. Ayrıca Oturak (2021), öğretmenlerin iki dilli çocukların avantajlı olduklarına inandıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmada da iki dilli çocukların iletişim kurma konusunda avantajlı oldukları tespit edilmiştir ve çalışmalar sonuçlar bakımından örtüşmektedir.

Yabancı uyruklu çocuklar için yapılan öğretmenler ile ilgili araştırmaların bazılarında çeşitli problemlerden söz edilmektedir. Örneğin Bozan (2014), öğretmenlerin eğitimin ikinci planda kaldığına, eğitsel sorunlar yaşadığına dair bulgular elde etmiştir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin eğitsel bir sorunla karşılaştığına dair bir bulguya rastlanmamıştır. Ancak bunun yanı sıra öğretmen odak grup görüşmelerinde Bozan (2014), öğretmenlerin velilerin toplantılarına katılmama ve eğitsel ilgisizlikleri olduğuna daire tespitler yapmıştır. Bu çalışmada tam olarak ilgisizlik olarak karşımıza çıkmasa da velilerin zaman zaman eğitsel ilgisizliklerini öğretmenler gözlem raporlarında belirtmiştir.

İki dilli çocukların dil gelişimleri ile ilgili yapılan araştırmalar genelde öğrencilere yöneliktir. Ancak öğretmenlerin ikinci dil öğretimi ile ilgili literatürde daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu gözlenmektedir. Bu durum Avcı (2019) tarafından da tespit edilmiştir. Çalışmasında sadece mülteci çocukların değil öğretmenlerin de öğretme ve aile işbirliklerinde sıkıntı yaşadığını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iki dilli eğitim için ek eğitimler alması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu anlamda eğitimler aldığı tespit edilmiştir.

5.1.3. Öğretmen Gözlemlerine Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

5.1.3.1. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Genel Gelişimine Dair Sonuçlar

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin dil bakımından genel gelişimine yönelik bulgular 4.3.1. başlığında verilmişti. Tablo 4.30'da, Tablo 4.31'de, Tablo 4.32'de yer alan gözlem sonuçlarına göre grafik üretilmiştir (Şekil 4.1). Grafik aylık bazda öğrenci kazanım sayı dağılımlarını göstermektedir. Buna göre grafikte A ve C öğrencilerinin kazanım grafiği doğrusala yakındır. B öğrencisi bu iki öğrenciden ayrılmaktadır. Çünkü B, Aralık-Ocak ayı geçişinde 6 adet kazanımı birden başarmıştır. Bu ay içinde B; karşındakileri daha etkin dinlemeye, sorular sormaya, olayları oluş sırasıyla anlatmaya, kendini ifade etmeye başlamıştır. Bu durum B'nin adaptasyon sürecini diğer öğrencilere göre daha geç tamamladığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu durumu kısa sürede atlatmış ve diğer öğrencilere kazanım sayısı bakımından yetişmiştir.

5.1.3.2. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Bilişsel Yönden İncelenmesine Dair Sonuçlar

Öğrencilerin dil becerilerinin bilişsel yönden incelendiği bu başlıkta öğretmen görüşlerine göre yapılan tespitlerle hazırlanan Tablo 33'e, Tablo 34'e, Tablo 35'e göre Şekil 4.2'deki grafik oluşturulmuştur. Bu grafiğe göre B; A ve C'ye göre Kasım ayından itibaren kazanım sayısını arttırmada ivme kazanmıştır. Ancak Ocak ayından Nisan ayına kadar gelişim göstermemiştir. A ve C bu süreçte her ay kazanım sayısını arttırarak devam ettirmiştir.

5.1.3.3. Öğrencilerin Dil Becerilerinin Sosyal ve Duygusal Gelişim Yönünden İncelenmesine Dair Sonuçlar

Öğrencilerin dil becerilerinin sosyal ve duygusal yönden ele alındığı öğretmen görüşleri Tablo 4.36'da, Tablo 4.37'de ve Tablo 4.38'de önceki bölümde verilmişti. Bu kazanımlara göre oluşturulan grafik Şekil 4.3'te verilmiştir, Şekil 4.1'de ve Şekil 4.2'de verilen grafiklerden daha farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Bu grafiğe göre C, diğer öğrencilere göre daha yavaş gelişim göstermiştir. Dönemin başı olan Ekim ayında A; grup oyunlarına katılma, temel duygularını ifade etme, kurallara uyma gibi kazanımları gerçekleştirirken B; kurallara uyma, basit sorumlulukları yerine getirme, yardım isteme, kurallara uyma, basit sorumlulukları yerine getirme gibi kazanımları edinmiştir. C ise Ekim ayında sadece grup oyunlarına katılma becerisini gerçekleştirilebilmekte, diğer becerileri okulun başında yapabilecek yetide değildir. Bu durum C'nin yaşının diğer öğrencilere göre küçük olması ile açıklanabilir.

5.1.3.4. Öğrencilerin Dil Becerilerine Yönelik Tartışma

Elde edilen bulgular ile öğrencilerin dil becerileri üzerine bazı kanılar oluşmuştur. Literatürde bu konuda yapılan çalışmalarla karşılaştırıldığında kimi araştırma ile örtüşen kimi ile de karşıt bazı bulgular ortaya çıkmıştır.

Türkçe'nin morfolojik olarak değerlendirilmesinde Canik (2021), yabancı uyruklu kişilerin Türkçeyi morfolojik, söz dizimsel özellikler, alfabe farklılıkları gibi nedenlerle zor bulduklarını belirtmiştir. Tespit her ne kadar doğru olsa da anaokulu sürecinde bu durum diğer yaş gruplarına göre daha az hissedilmiştir. Araştırmanın yapıldığı anaokulu sürecinde yabancı uyruklu çocuklar bu sorunla hızlı başa çıkabilmiştir.

Anaokulu düzeyinde çocukların tercihlerinde duygusal unsurlar daha ön plandadır. Sincar (2015), yabancı uyruklu çocukların kendi aralarında ana dili konuştuklarını, öğretmenleri ve farklı grup arkadaşları ile çok az iletişim kurduklarını tespit etmiştir. Bu tespitin bu çalışmada tam tersi bulgularına ulaşılmıştır. Sınıfında kendi dilinde konuşan çocuklar olmasına rağmen, duygusal bağ ile Türk çocuklarla iletişim kurmayı tercih ettiği tespit edilmiştir.

Yabancı uyruklu çocuklar anaokulu yaşlarında hem kendi dillerini hem de ikinci dili öğrenmektedir. Bu durum Özer (2013) tarafından okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocuklarının ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasında pozitif korelasyon olması ile tespit edilmiştir. Buradan ana dil ile ikinci dil gelişimi birbirini engelleyen değil aksine destekleyen niteliktedir sonucu çıkmaktadır. Bu durum aynı zamanda çocukların evde ana dili, okulda ikinci dili öğrenmelerinde negatif bir sonuç oluşmadığını gösterirken, çalışmada da bununla ilgili olumsuz bir durumla karşılaşılmamıştır. Çocuklar iki dili de eş zamanlı öğrenebilmiştir.

Yabancı uyruklu çocukların anaokuluna devam etmesi ile ilgili veliler karar mercidir. Susar Kırmızı (2019), bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır ve çalışmasında okul öncesi almış çocukların ilkokula hazır bulunuşlukları ile ilgili büyük avantaj sağladığını tespit etmiştir. Bunun yanı sıra Türkiye’de bulunma süresi, yaş gibi faktörler ile ilgili de birden çok görüş ortaya atılmıştır. Tulu (2009), iki dilli çocuklarda uyruk, yaş, Türkiye’de bulunma süresi çocukların dil gelişim düzeylerine etkisinin olduğu, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı ve anaokuluna devam etme süresi faktörlerinin ise dil gelişimine etkisi olmadığı saptamıştır. Bu çalışma ile bulgular karşılaştırıldığında tek uyruk olan Rus çocuklar araştırıldığından tespit yapılamamakla birlikte, yaş ile ilgili 4 yaşındaki çocuğun diğerlerine göre daha geç dil gelişimi gerçekleştirdiği ancak yılsonunda diğer yaş gruplarına yetiştiği tespit edilmiştir.

Çocukların dil gelişimini duygusal, sosyal, kültürel birçok faktör kontrol etmektedir. Çocuk tüm bunlarla savaşıırken aynı anda ikinci dili öğrenmeye çalışmaktadır. Durumu kontrol altına alabilmek için imkânlar dâhilinde öğretmenlerin de önerisi ile ek ders takviyesi gerekebilir. Çalışmada da öğretmenlerin bu tavsiyeleri dikkat çekmektedir. Egeli ve Barut (2020) bu durumu destekler nitelikte yabancı uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu okullarda

öğrencilerin sisteme ve kültüre adapte olabilmeleri için, o ülkenin anadilinde ek ders saatleri koyulabilir tespitlerini yapmıştır.

Yıldız (2010), göç eden ailelerin çocuklarında okul öncesi eğitim alan ve almayanların ilkokulda okuma-yazma becerileri üzerine öğretmen görüşleri ile araştırma yapmıştır. Göç alan bölgelerde okul öncesi eğitim alan öğrencilerde okuma-yazma becerisi bakımından farklı yönlerde katkı sağladığı, okuma, yazma, görsel okuma becerileri yönünden okul öncesi eğitim almayanlara nazaran daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Bu da yapılan bu çalışmanın uyum süreçlerinde yapılacak tespitler ile ilgili literatüre katkı sağlayacağının bir kanıtıdır.

5.1.4. Öğrenci Bazlı Değerlendirmeler

5.1.4.1. A Öğrencisi ile İlgili Bulguların Değerlendirilmesi

Bu başlıkta A öğrencisine ait alınan öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeler yapılmıştır. Okula ilk başladığında çekimser bir tavır sergilemiş, sonra arkadaşlık ilişkisi kurmuştur. Gözlemci, dikkatli, hareketli bir kişiliğe sahip olması ona Türkçe öğrenmeye karşı istek duymasına katkı sağlamıştır. Veli çocuğunun Türkçe öğrenmesini istediklerini belirtse de evde Türkçe desteği bulunmamaktadır ve kendi çabasıyla okulda Türkçe öğrenmeye çalışmıştır.

Öğretmen bu konuda Türkçe ek ders tavsiyesi alması gerektiğini belirtmiştir. Aile bunu dikkate almıştır. Öğrencinin Rus öğrencilerden ziyade Türk öğrenciler ile yakınlık kurması onun sosyal ilişkilerini ve arkadaşlık ile kurduğu bağın dilin önüne geçtiğini göstermektedir. Veli, öğretmen desteğiyle A, dönem sonunda artık sınıfta daha aktif, Sosyal bir birey haline gelmiştir. Portfolyo sunumu yapacak kadar akademik başarıya ulaşmıştır. Ailenin dil anlamında tam olarak destek sağlamasına rağmen A bu sorunu kendi bağ kurarak çözmüştür. Ayrıca bu gelişim A öğrencisinin öğretmenin tavsiyesine uyarak ikinci dönemden itibaren özel ders almasından da kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

5.1.4.2. B Öğrencisi ile İlgili Bulguların Değerlendirilmesi

B; Diğer öğrencilerden farklı değerlendirilmesi gerekir. 1,5 yaşında annesini trafik kazasında kaybetmesi nedeniyle B ve iki kardeşinin tüm bakımı babaanne, dede tarafından sağlanmaktadır. Bu durum B’de duygusal bir etki yaratmış, kendi dilini dahi 5 yaşında yeni

yeni konuşmaya başlamıştır. Aslında okulda ikinci yıl olmasına rağmen Türkçe dil desteği almamıştır. Aile bunu şiddetle reddetmiştir, okuldaki eğitimin yeterli olduğunu söylemişlerdir. Evde de sorumluluk isteyen bu durumlarda destek verilmeyişine rağmen okulda fırsat verilen tüm sorumlulukları yerine getirmiştir. Destek olmayışının da etkisiyle Türkçe kelime dağarcığını geliştirememiştir. İletişimini işaret dili ve görsel materyallerle kurmak zorunda kalmıştır. Okuldaki İngilizce öğretmenin Rusça bilmesi sayesinde sorun çözülmezse de ötelenmiştir. Zamanla Türkçeyi anladığı ancak konuşmayı tercih etmediği anlaşılmıştır. Merhametli, yardımsever, duygusal bir bireydir. Dönem boyunca okul dışında da desteklenirse Türkçeyi çok iyi konuşacağı şüphesizdir. Ancak aile desteğinin eksik olması, okulda İngilizce öğretmeni ile Rusça diyalog kurabilmesi gibi unsurlar B'nin Türkçeyi iyi anlamasına rağmen konuşmak istememesine neden olmuştur. Dili öğrenememesinin yaşamış olduğu travmatik anne kaybı ile ilişkili olmadığı, daha çok velinin dil bilinci ile ilgili olduğu anlaşılmıştır.

5.1.4.3. C Öğrencisi ile İlgili Bulguların Değerlendirilmesi

Değerlendirme grubundaki en küçük öğrencidir. Türkçeyi çabuk öğrenmeye başlamıştır. Bu durumda aynı okulda kuzenlerinin olmasının da etkisi olabilir. Okula ilk başladığında Türk bir öğrenciyle bağ kurmuştur. Bu öğrenci sayesinde Türkçe kelimeler öğrenmiştir. Aile C'yi dil anlamında desteklememektedir. Türkçe 'ye sadece kuzenleri ile diyalog kurarken ve okulda maruz kalmaktadır. Öğrencinin algısal zekâsının yüksek olmasının getirdiği avantajla Türkçeyi hızla öğrenebilmiştir. Özetle yaş olarak en küçük olması, aile tarafından dil desteğinin olmaması gibi negatif durumlara rağmen C; kuzenlerinin Türkçe konuşması, kendi azmi, arkadaşlık ilişkileri kurması, kas becerilerinin gelişmesinin yaşıtlarına oranla avantajları gibi nedenlerle Türkçeyi konuşmayı başarabilmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma ve gözlem sonuçları doğrultusunda velilere ve öğretmenlere yönelik öneriler aşağıdaki başlıklarda sunulmuştur.

5.2.1. Velilere Yönelik Öneriler

Velilere yönelik öneriler maddeler halinde listelenmiştir.

1. Veliler, çocukların Türkçe öğrenmesinden bekledikleri performansı aynı özveri ile basit düzeyde de olsa kendileri de gayret etmelidir.
2. Ev ortamında çocuklarıyla günlük yaşam becerilerini ifade ederek Türkçe iletişim kurmaları hem çocuğun hem de velinin Türkçesini geliştirmesine katkı sağlayacağı gibi aynı zamanda dil bakımından veli-öğrenci arasındaki duygusal bağı güçlendirecektir.
3. Velilerin dil gelişimindeki en büyük katkısı göreceği yer kuşkusuz çocuğun okuludur. Bu kapsamda veli-öğretmen işbirliği sağlaması çocuk için avantaj sağlayacaktır. Veliler okuldaki tüm etkinliklere katılım sağlamalı, öğretmen ile sürekli iletişimde kalmalıdır.
4. Çocukların öğrenme yolculuğunda bu zorlu süreçte dil gelişimi veliler tarafından cesaretlendirilmeli ve motivasyon sağlanmalıdır. Öğrenme çocuğun hazır bulunuşluk seviyesine ulaştığı zaman gerçekleşeceğine inanmaları ve bu süreci stresli hale getirmemeleri gerekmektedir.
5. İmkânların ve şartların elvermesi durumunda okul dışında çocuğun hızlı ilerlemesini sağlamak adına Türkçe ders desteği almaları faydalı olacaktır.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Öğretmenlere yönelik öneriler maddeler halinde listelenmiştir.

1. Öğretmenler sınıf içi çalışmalarda ve program akışındaki iletişimlerde kısa, anlaşılır ve olabildiğince yalın konuşmalıdır. Günlük hayatta sık kullanması gereken kelimeleri tane tane vurgulayarak söylemelidir.
2. Öğrencinin program işlenirken farkındalığının artması için kelime kartları, resimli flaş kartları ve posterlerle sınıf içinde desteklenmesi gerekir.
3. Günlük rutinlerin daha çabuk öğrenildiği düşünüldüğünde her gün yapılan akışın öğrenciyle göz teması yaparak ve işaretle pekiştirilerek yapılması dil gelişiminde çok faydalı olacaktır.

4. Çocuğun akranlarıyla sınıf içinde etkileşimi arttırmaya yardımcı olmalıdır. Grup ile işbirliği yapması sağlanarak hem gözlem yapması hem de dili aktif kullanması teşvik edilmelidir.
5. Çocuğun söylemekte zorlandığı Türkçe kelimeler için onu cesaretlendirmeli ve söylediği doğru kelimeleri pekiştirmesini sağlamalıdır.
6. Öğretmenlerin süreci sağlıklı yürütebilmesi ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması için aile-okul işbirliğine önem vermeleri gerekir. İlerlemeler ile ilgili ailenin belirli sıklıklarda bilgilendirilmesi önem arz etmektedir.



KAYNAKÇA

- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Bati Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi* [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akdağ, Z. (2014). Uzak bölgelerdeki erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin mücadeleleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 5(3), ss. 1-13.
- Akgün, B., Şahin, Z., & Harmancı, A. (2004). Türkiye'deki Yabancılar (Araştırma Raporu). *National Geographic Türkiye*, Kasım sayısı, 26-28.
- Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: Göç ve Toplumsal Kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 2(1), ss. 58-83.
- Akkayan, T. (1979). *Göç ve değişme* (C. 2573). Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Aksan, D. (1975). Anadil. *Türk Dili Dergisi*, Haziran Sayısı.
- Aksan, D. (1995). Dil Bilim Tarihine Bir Bakış. İçinde *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (C. 439). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. Türk Dil Kurumu.
- Antalya Kent Konseyi, (2022). *Antalya Kent Konseyi'nden güncel göç raporu*, <https://antalyakentkonseyi.org.tr/antalya-kent-konseyinden-guncel-goc-raporu>
- Atay, M. (2009). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Kök Yayıncılık.
- Avcı, F. (2019). Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80.

- Ay, E. (2011). *Anasınıfı öğrencisinin konuşma temel dil becerisine anababasının eğitim düzeyinin etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), ss. 385-404.
- Bada, E. (2000). Culture in ELT. *Çukurova University Journal of Social Sciences*, 6(6), 100-110.
- Baker, C. (2011). *İkidiilli eğitim*. Heyamola Yayınları.
- Banik, B. J. (1993). Applying triangulation in nursing research. *Applied Nursing Research*, 6(1), 47-52.
- Bayhan, P. S., & Artan, İ. (2012). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa Yayınları.
- Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Blocher, E. (1982). Zweisprachigkeit, Vorteile und Nachteile. İçinde *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung* (s. 17).
- Bloomfield. (1983). Dil. İçinde *XX. Yüzyıl Dilbilimi Kuramcılardan Seçmeler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. H. Holt.
- Bozan, İ. (2014). *Türkiye’de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Börekçi, M. (1999). Kültür-dil-edebiyat bağlamında Türk kültürü- Türkçe ve Türk edebiyatı. *Türk Dili*, 570, ss. 532-538.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Basım, Ed.). Pegem Akademi.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminate validation by the multitrait multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Canbulat, M. (2016). Güncel Tartışmalar Bağlamında Çok Dillilik: Toplum Dilbilimsel Yaklaşım. İçinde E. Esen (Ed.), *Bir Çocuk-İki Dil: Berlin Örneğinde Türk-Alman Okul Öncesi Eğitim Koşulları ve Fırsatlar* (ss. 151-166).
- Canbulat, M., & Dilekçi, A. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki kalıp sözler ve öğrencilerin kalıp sözleri kullanma düzeyleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish Or Turkic*, 8(7), ss. 217-232.
- Canık, S. (2021). Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları üzerine bir inceleme [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil kültür ilişkisi açısından Hatayda iki dillilik* [Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (1998). *İki dilliliğin ötesinde: Çok dillilik ve çok dilli eğitim* (J. Cenoz & F. Genesee, Ed.; C. 110). Çok Dillilik Önemlidir.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Allyn and Bacon.
- Cook, V. J., & Bassetti, B. (2010). *Language and bilingual cognition*. Psychology.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design, qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Edition, Ed.). Sage Publication.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative, inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed., Ed.). Sage Publications.
- Çağlar, G. (1980). Bildirişme ve Dil Dilin Nitelikleri. İçinde *Dilbilim ve Dilbilgisi Konusmaları-1* (ss. 16-32). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çakır, S. (2011). Geleneksel Türk kültüründe göç ve toplumsal değişme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), ss. 129-142.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemini ve ortaya çıkmasını. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), ss. 285-307.
- Çetintaş, B. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Anaokulu ve Anasınıflarında İki Dilli Eğitim Uygulamaları ve Deneyimleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6(2), ss. 173-187.
- Deniz, A. (2012). *Rusya’dan Antalya’ya ulusaşırı göç ve bu göçün sosyo-mekânsal sonuçları* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.
- Dewaele, J. M. (2015). İki dillilik ve çok dillilik. İçinde *Uluslararası dil ve sosyal etkileşim ansiklopedisi* (C. 1, ss. 1-11).
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism. *Linguistic Society of America*, 37(1), 97-112.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik* (C. 2639). Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Doğan, A., & Avcıoğlu, A. (2022). Kapsayıcı eğitimin yadsınamaz gerçeği: Göçmen çocukların eğitim sorunlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), ss. 987-1015.
- Doğanay, H. (1994). *Türkiye Beşeri Coğrafyası*. Gazi Büro Yayınevi.
- Dönmez Kara, C.Ö. (2015). *Göç bağlamında uluslararası işbirliği ve Türkiye'nin politikaları*. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Durugönül, E. (1997). Sosyal değişme, göç ve sosyal hareketler. *Toplum ve Göç*, ss. 2, 95-100.
- Egeli, S., & Barut, Y. (2020). Anadili Türkçe olmayan yabancı öğrencilerin okul ortamındaki sorunları Anadili Türkçe olmayan yabancı uyruklu bölgelerde okullarda yaşadıkları problemler. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(3).
- Emniyet Genel Müdürlüğü, (2013). www.egm.gov.tr (Son erişim: 08.04.2013).
- Ergin, M. (1982). *Türk dil bilgisi*. Boğaziçi Yayınları.
- Erkan, S., & Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), ss. 94-106.
- Fishman, J. A. (1991). *Dil değişiminin tersine çevrilmesi: Tehdit altındaki dillere yardımın teorik ve ampirik temelleri* (C. 76). Çok dilli konular.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research an introduction* (6. Baskı, Ed.). Longman Publisher.
- Gebelek, G. (2008). *Cinsiyet perspektifinden yeni uluslararası göç: Antalya'daki Sovyet sonrası turizm hizmetkârlarına ilişkin bir örnek olay* [Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Genç, B., & Bada, E. (2005). Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix*, 5(1), ss. 73-84.

- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2012). Dil kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 3, 729.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Güder, S. Y. (2019). Rose with thorns: Phenomenological study regarding being a preschool teacher in rural areas in Turkey. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3).
- Güngör, N. (1991). *Kültür-eğitim-dil üzerine görüşleri ile Z. Fahri Fındıkoğlu*. Ankara Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitabevi.
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (1. Baskı, Ed.). Akçağ Yayınları.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: A study in bilingual behaviour*. University of Pennsylvania Press.
- Herrman-Triarhe, V. (2000). *He Diglossia stén Paidiké Helikia, mia Psihoglossologiké Prosengisé. Çocuklukta İkidillilik, Psikodilbilimsel bir Yaklaşım*. Gutenberg Yayınları.
- İçduygu, A. (2014). *Avrupa Birliği Merkezli Uluslararası Göç Tartışmaları*. Koç Üniversitesi Göç Araştırmalar Merkezi.
- İnanç, B. Y., Bilgin, M., & Atıcı, M. K. (2009). *Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi*. Pegem Akademi.
- İsmailoğlu, S., & Yılmaz, H. (2024). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Sınıflarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 1(74), ss. 387-400.

- Jessner, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. İçinde M. Pütz (Ed.), *Language Choices? Conditions, Constraints and Consequences* (ss. 17-30). Benjamins.
- Kan, M. O., & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), ss. 519-533.
- Karakaya, Z. (2008). Dil edinimi: Okulöncesi dil ve oyun eğitimi. *e Yazı*.
- Kart, M., & Şimşek, H. (2019). Çokkültürlü Eğitim Mümkün mü? *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), ss. 1-11.
- Katrancı, M. (2016). Okul öncesi eğitim ve önemi. *Pegem Atıf İndeksi*, 2-14.
- Kılınç, E. *Antalya'da yaşayan yabancı uyruklu aile çocuklarının karşılaştığı eğitim sorunları: Uluslararası Özel Antalya Rus Okulu örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kırmızı, F. S., Boztaş, H., Salgut, E., Adıgüzel, D. Ç., & Koç, A. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, ss. 105-129.
- Kızıлтаş, Y., & Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), ss. 1568-1584.
- Kocaman, A. (1980). Bildirişme ve Dil Dilin Nitelikleri. İçinde *Dilbilim ve Dilbilgisi Konusmaları-1* (ss. 33-40). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koparan, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür öğelerinin aktarımına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri ile ders kitaplarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Korkmaz, Z. (2007). Dil Nedir? İçinde Z. Korkmaz, A. B. Ercilasun, T. Gülensoy, İ. Parlatır, H. Zülfikar, & N. Birinci (Ed.), *Türk Dili ve Kompozisyon* (ss. 1-46).
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Koşar, S., & Aslan, F. (2020). İlkokul Ve Ortaokula Devam Eden Göçmen Çocukların Eğitim Sorunlarına Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), ss. 1799-1831.
- König, G. Ç. (1991). Toplumdilbilim açısından dil ve dil türleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, ss. 59-70.
- Kurt, H. (2006). Göç eğilimleri ve olası etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 148-178.
- Langacker, R. W. (1972). *Fundamentals of linguistic analysis*.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mackey, W. F. (1982). *International bibliography on bilingualism*. Les Presses De L'universite Laval.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. Multilingual Yayınları.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3rd ed., Ed.). Longman.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed.
- MEB, (2018). Milli Eğitim İstatistikleri Örün Eğitim 2018/'19, *Strateji Geliştirme Başkanlığı, Ankara*.
- MEB, Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Okul öncesi eğitim programı. *Ankara: Meb Basımevi*.

- Melanlioğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), ss. 64-73.
- Mert, O., Alyılmaz, S., Bay, E., & Akbaba, S. (2009). Orhun yazıtlarındaki toplumsal değerlerin öğretmen adayları tarafından algılanma düzeyi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), ss. 279-287.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (Second Edition, Ed.). Sage Publications.
- Mohanty, A. K. (1994). *Bilingualism in a multilingual society: Psycho-social and pedagogical implications*. Central Institute of Indian Languages.
- Mutluer, M. & Südas. (2005). Yabancıların Türkiye’de Mülk Edinimi, Coğrafi Bir Yaklaşım. *Ege Coğrafya Dergisi*, 14(1-2), ss. 45-55.
- Oturak, E.H. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin iki dillilik, iki dilli çocuklar ve iki dilli eğitim ile ilgili inançlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili*, 379(380), 18-30.
- Özdemir, M. Ç. (1988). *Federal Almanya’daki Türk işçi çocuklarının eğitim sorunları açısından iki dillilik ve iki kültürlülük ile ilgili eğitim modelleri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocuklarının ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Polit, D. F., & Hungler, B. P. (1995). *Nursing research: Principles and methods* (6th ed., Ed.). Lippincott.
- Poyraz, H., & Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Radisoğlu, T. (1985). Zweisprachigkeitsforschung: Einige Felderforschungsprobleme in der BRD. *Lernen in Deutschland, Heft 2*, 55.
- Roucek, J. (1986). *The study of foreign languages*. Philosophical Library Inc.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi. *Turkish Studies*, 2(2), ss. 540-544.
- Saussure, F. (1998). Genel dilbilim dersleri. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları. (1916).
- Sapir, E. (1983). Dil. İçinde *XX. Yüzyıl Dilbilimi Kuramcılardan Seçmeler*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sariahmetoğlu, H. (2019). *Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine uyumunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. Multilingual Yayınları.
- Saussure, F. D. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. Multilingual Yayınları.
- Selçuk, B. (2014). *Göçün eğitime ve eğitim kurumlarına yansımaları*. [Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Selen, N. (1989). *Toplumsal dilbilime giriş*. Anadolu Üniversitesi.
- Sincar, F. (2015). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin bir araştırma*. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Skourtou, E. (1997). *Themata Diglossias kai Hekpedeusés. İki Dillilik ve Eğitim Konuları*. Nésos Yayını.
- Susar, F. (2019). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma öğrenme sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ss.1-20.

- Südaş, İ. (2005). *Türkiye'ye Yönelik Göçler ve Türkiye'de Yaşayan Yabancılar: Alanya Örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şahin, Z. (2001). *Türkiye'ye Yönelik Dış Göçteki Değişim ve Süreklilik*. 137. <http://www.stradigma.com/index.php?sayfa=makale&no=113>
- Şanlıöz, S. A. (2016). Dış göç olgusunun düzensiz göç gerçeği. Karşılaşılan etkilere ekonomik ve sosyolojik çözüm önerileri. *Sosyoekonomi Dergisi*, 24(30), ss. 139-145.
- Takır, A., & Özerem, A. (2020). Farklı kültürlerin bulunduğu bir okul ortamında yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çokkültürlülük bağlamında incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), ss. 406-420.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri* (1. bs, Ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- TDK. (2005). *Türk dil kurumu sözlüğü*. TDK yayınları.
- TDK.(2019).*Büyük Türkçe Sözlük*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.55dc1e2be19586.57137973n
- Temel, Z., & Bekir, H. (2005). Erken çocukluk döneminde ikinci dil kazanımı. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, 640.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Akçağ Yayınları.
- Tulu, Y. (2009). *Ana dili türkçe olan ve olmayan (iki dilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tümertekin, E., & Özgüç, N. (2004). *Beşeri Coğrafya: İnsan Kültür Mekân*. Çantay Kitabevi.
- Tümekaya, S. (2006). Dil Gelişimi. İçinde E. Kurtman & U. Ersin (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme* (ss. 106-130). Lisans Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://sozluk.gov.tr/>

Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK. (2013). *Turizm İstatistikleri 2000-2010, Giriş Yapan Yabancı ve Vatandaşlar*.

http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=51&ust_id=14

Türkiye İstatistik Kurumu-TÜİK. (2024). *Göç İstatistikleri*.

<https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Göç-İstatistikleri-2023-53544#:~:text=%C4%B0stanbul'u%20%259%2C5,2%2C6%20ile%20Bursa%20izledi>.

Uşaklı, H. (2005). *İzmir ilinde göç alan bölgelerdeki ilköğretim okullarında (II) Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.] YÖK Tez Merkezi.

Uzun, Ş. (2017). Geçmişten günümüze Türkiye'nin göç yönetimi. *11. Kamu Yönetimi Sempozyumu*.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeler*. Multilingual Yayınları.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.

Vasterling, Ch. (1936). *Entdeutschungsgerahren im Reifealter*.

Weinrich, U. (1968). *Language in Contact*. Mouton.

Yalçın, C. (2004). *Göç Sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.

Yalçın Su, F. (2020). *Okul öncesi eğitime iki dilliliğin yansımaları: Etnografik bir durum çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Yaman, B. (2007). *Yaygın Eğitim Yoluyla İki Dilli ve Çok Kültürlü (İDÇK) Ortamlardaki Çocuklara Türkçe Öğretimine İlişkin Yöntem ve Teknikler (Göçler Ve İki Dillilik)*.

- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), ss. 201-209.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2010). *Göç eden ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alan ve almayanlarının ilkokuma-yazma becerilerinin gelişimine yönelik ilköğretim 1. sınıf öğretmen görüşleri: mersin örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, M., & Demirel, G. (2015). İki dillilik ve türleri üzerine. *International Journal of Languages Education*, 3.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. NY: Guilford Press.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. NewYork: Sage publications.

Ek- 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01.02.2024-843903



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 01.02.2024
TOPLANTI SAYISI : 02
KARAR SAYISI : 51

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Mehmet CANBULAT'ın danışmanlığını, Kübra GÜLLÜDAĞ'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Okul Öncesi Dönemdeki Yabancı Çocukların Okula Uyum Süreçlerinde Türkçe'nin Rolünün İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurusu ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(görevli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİĞEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

Ek- 2. Öğrenciler İçin Gözlem Formları

Değerli Meslektaşım,

“Okul Öncesi Dönemdeki Yabancı Çocukların Okula Uyum Süreçlerinde Türkçenin Rolünün İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmamda sizlerin desteği ile yabancı uyruklu çocukların bir eğitim-öğretim yılı boyunca gözlenmesi, aylık olarak bu bilgilerin öğrenci gözlem formlarına işlenmesi gerekmektedir.

Bu konuda bana destek vermenizi rica ediyorum.

Araştırmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup kişisel verileriniz herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır.

Çalışmama vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Kübra GÜLLÜDAĞ

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR								
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1	Sesleri ayırt eder									
2	Sesinin tonunu ayarlar									
3	Adı, soyadı, yaşı sorulunca söyler									
4	Başlatılan konuşmaya katılır									
5	Konuşma sırasında göz teması kurar									
6	Konuşurken jest ve mimiklerini uygun kullanır									
7	Nezaket sözcüklerini kullanır									
8	Karşısındakini etkin bir şekilde dinler									
9	Ne, kim gibi sorular sorar									
10	Yaptığı günlük işler ile ilgili sorulara yanıt verir									
11	Olayları oluş sırasına göre anlatır									
12	İsteklerini sözel olarak ifade eder									
13	Anlamadığı bir sözcüğün anlamını sorar									
14	Duygularını sözel olarak ifade eder									
15	Konuşmasının çoğu anlaşılır									
16	Yaşadıklarını/Gördüklerini anlatır									

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR								
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1	Nesnelerin/Varlıkların adını söyler									
2	Vücut bölümlerini gösterir									
3	Cinsiyetini söyler									
4	En az 3 rengi adlandırır									
5	1'den 10'a kadar yazılı sayıları tanır									
6	1'den 20'ye kadar ritmik sayar									
7	Önce/Şimdi/Sonra gibi zamanla ilgili kavramları anlar									
8	Problem durumlarında çözüm üretir									
9	10'dan geriye doğru birer birer ritmik sayar									
10	Geometrik şeklin adını söyler									
11	Neden-Sonuç ilişkisi ile ilgili yorum yapar									
12	Etkinliğe/göreve ilişkin görsel/sözel yönergeleri yerine getirir									
13	Bir etkinliği/görevi tamamlamak için çaba gösterir									
14	Seçenekler arasında karar verir									
15	Merak ettiği olay/durumları sorgular									

Sıra No	Kazanım	KAZANIMI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ AYLAR								
		EKİM	KASIM	ARALIK	OCAK	ŞUBAT	MART	NİSAN	MAYIS	HAZİRAN
1	Kendisi ile ilgili sorulara yanıt verir									
2	Grup oyunlarına katılmaya başlar									
3	Temel duygularını ifade eder									
4	Gerekli durumlarda izin ister/izin alır									
5	Yetişkin rehberliğinde kurallara uyar									
6	Basit sorumlulukları yerine getirir									
7	Yeni öğrendiklerini sergilemekten keyif duyar									
8	İkili oyun gruplarında oynar									
9	Oyun sırasında akranları ile konuşarak iletişim kurar									
10	Kendi istek/gereksinimlerini belirtir									
11	Bir sorun olduğu zaman yardım ister									
12	Bir arkadaşı ile oyun teması dışında karşılıklı sohbet eder									
13	Kendine güven duyar									
14	Kurallara uyar									
15	Yetişkin desteği olmadan başka çocuklarla iletişime girer ve sürdürür									

Ek- 3. Veli Anket Formu

Sayın Veli;

“Okul Öncesi Dönemdeki Yabancı Çocukların Okula Uyum Süreçlerinde Türkçenin Rolünün İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmamda çocuklarınızın gözlenmesine izin verdiğiniz için teşekkür ederim. Çalışmanın diğer aşamasında sizlere de anket uygulaması yapılması gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup kişisel verileriniz herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır.

Çalışmama vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Kübra GÜLLÜDAĞ

1. Eğitim düzeyiniz nedir?
2. Hangi ülke vatandaşısınız?
3. Hangi sıklıkla ülkenize gidiyorsunuz?
4. Kaç yıldır Türkiye'de yerleşik olarak ikamet ediyorsunuz?
5. Kaç yaşındasınız?
6. Kaç çocuğunuz var?

7. Çocuğunuz / Çocuklarınız Türkçe biliyorlar mı?
8. Çocuğunuzun okulda almış olduğu Türkçe eğitimini yeterli buluyor musunuz?
9. Evinizde çocuklar hangi dili yaygın olarak konuşuyor?
10. Evinizde hangi dilde iletişim kuruyorsunuz?
11. Çocuğunuzun Türkçesini geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
12. Çocuğunuzun Türkçesini geliştirmede sosyal ortamların etkisi nedir?
13. Çocuğunuzun Türkçesini geliştirmek istiyor musunuz?
14. Çocuğunuz günlük hayatta Türkçe anlamında en çok nerede zorlanıyor?

Ek- 4. Öğretmen Anket Formu

Sayın Meslektaşım;

“Okul Öncesi Dönemdeki Yabancı Çocukların Okula Uyum Süreçlerinde Türkçenin Rolünün İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmamda öğrenci gözlemlerine vereceğiniz destek için teşekkür ederim. Çalışmanın diğer aşamasında sizlere de anket uygulaması yapılması gerekmektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup kişisel verileriniz herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır.

Çalışmama vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Kübra GÜLLÜDAĞ

1. Kaç yaşındasınız?
2. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
3. Mezuniyetiniz hangi fakülte ve bölümdedir?
4. Okulunuzda yabancı uyruklu çocuklar için kapsayıcılık ile ilgili bir çalışma var mı?
5. Yabancı uyruklu çocuklar için herhangi bir kurs ya da eğitim aldınız mı?
6. Yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı?

7. Yabancı uyruklu bir çocuk sınıfınıza ilk geldiği zaman dil bağlamında neler yapıyorsunuz ve süreç nasıl işliyor?
8. Yabancı uyruklu çocuklarla hangi durumlarda zorlanıyorsunuz? Zorlanmanız halinde bu durumu nasıl aşıyorsunuz?
9. Yabancı uyruklu çocuklarla kolay yürüttüğünüz noktalar nelerdir?
10. Yabancı uyruklu çocuklarla nasıl iletişim kuruyorsunuz?
11. İkinci bir diliniz var mı? (varsa derecesi nedir?)
12. Yabancı uyruklu çocukların Türkçe gelişimi ile ilgili nasıl bir raporlama yapıyorsunuz?
13. Veli görüşmelerinizde yabancı uyruklu çocukların geri dönütlerini nasıl veriyorsunuz?
14. Yabancı uyruklu çocukların sınıf ortamında sosyalleşmelerini nasıl sağlıyorsunuz?
15. Öğrencinin dil bilmemesi sosyal eğitim ya da farklı konularda ne tür zorluklar yaşamasına neden olmaktadır? Bu konunun aşılması adına neler yapılabilir ve çözüm önerileriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Kübra GÜLLÜDAĞ

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Girne Amerikan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü.

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Programı.

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Küçük Şeyler Anaokulu (2014-2016)

TED Koleji (2016-2019)

İstek Antalya Okulları (2019-Devam ediyor)

İletişim

E-Posta Adresi:

Tarih: 23.05.2025

İNTİHAL RAPORU

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ YABANCI ÇOCUKLARIN OKULA UYUM SÜREÇLERİNDE TÜRKÇENİN ROLÜNÜN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 20	% 19	% 10	% 0
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	% 4
2	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	acikerisim.akdeniz.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
6	tegm.meb.gov.tr İnternet Kaynağı	% 1
7	earsiv.kastamonu.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
8	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	% 1
9	acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

23.05.2025

Kübra GÜLLÜDAĞ