

**İKİNCİ DİL EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN OKUL ÖNCESİ
DÖNEM ÇOCUKLARININ DİL VE KAVRAM
GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ**

**INVESTIGATION OF PRESCHOOLERS' LANGUAGE AND
CONCEPT DEVELOPMENT WHO GET AND DONT GET
SECOND LANGUAGE EDUCATION**

Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ'in hazırladığı "İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul ncesi Dönem ocuklarının Dil ve Kavram Gelişimlerinin İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, Okul ncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. Fulya Temel



¼ye (Danışman)

Yrd. Doç. Menekşe Boz



¼ye

Prof. Dr. Semra Erkan



¼ye

Doç. Dr. Serap Erdoğan



¼ye

Doç. Dr. T¼lin G¼ler Yıldız



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafındanI..... tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim KuruluncaI..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber şahin

Eğitim Bilimleri Enstit¼ M¼d¼r¼

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

o Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir. (Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

● Tezimin/Raporumun 01.07.2018 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç ..Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum (Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

o Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

o Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

03 /01/2017



Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ

İKİNCİ DİL EĞİTİMİ ALAN VE ALMAYAN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ DİL VE KAVRAM GELİŞİMLERİNİN İNCELENMESİ

Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ

ÖZ

Dil kişiler arası iletişimi sağlayan, toplumların temel taşlarından biri, kültürün ise hem oluşmasını hem de aktarılmasını sağlayan bir araçtır. İletişimi sağlamak için araç olarak dil, bu aracın kullanımında da konuşma kullanır (Topbaş, 2011). Okul öncesi eğitimde çocuğun dil gelişimi açısından; anlama, anlatma, güzel konuşma ve iletişim yetilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Kavram gelişimi ise nesne ve olayların ortak özelliklerinin içselleştirilmiş bir süreci sonucunda değerlendirilmektedir. Okul öncesi dönemde çocuk yaşamakta olduğu bu süreci dili kullanarak dışa vurmakta ve gelişimi hakkında fikir sahibi olabilmemizi sağlamaktadır. Küreselleşen dünya düzeni insanların kilometrelerce mesafelerden birbirlerine ulaşabilmeleri, iletişimin sağlanması ihtiyacını doğurmuş bu ihtiyaç da ikinci dil eğitimi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı - Okul Öncesi Eğitim Programı'nda ikinci dil eğitimi yer almamasına rağmen özel okulların birçoğunda bu eğitim verilmektedir. Bu çalışma ile okul öncesi eğitimlerinde ikinci dil eğitimi alan ve ikinci dil eğitimi almayan çocukların dil gelişimi ve kavram gelişimi düzeylerinin (renk, harf, sayı, boyut, karşılaştırma, şekil, yön-pozisyon, bireysel-sosyal farkındalık, miktar, zaman-sıralama) incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmanın temelini "Okul öncesinde ikinci dil eğitimi alan ve ikinci dil eğitimi almayan çocukların dil ve kavram gelişimi düzeyleri nedir?" sorusu oluşturmuştur. Çalışma sonunda ikinci dil eğitimi alan ve almayan iki grup için de cinsiyet değişkeninin çocukların dil ve kavram gelişimlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, yaş gruplarına göre ise dil ve kavram gelişimlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Okul öncesi eğitim, dil gelişimi, kavram gelişimi, ikinci dil eğitimi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Menekşe BOZ, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

INVESTIGATION OF PRESCHOOLERS' LANGUAGE AND CONCEPT DEVELOPMENT WHO GET AND DONT GET SECOND LANGUAGE EDUCATION

Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ

ABSTRACT

Language, the one basic stone of community is a tool that manage communication between people and both provide formation and transfer of culture. To manage communication language is used as a tool and while using this tool speaking is used (Topbaş, 2011). In early childhood period; comprehension, explanation, speaking fluent and supporting communication abilities are the aims of language development. In this period concept development is viewed with the consequences of internalizing common characteristics of object and events. A child externalizes this process by using language and ensures us to observe and form an opinion about the development. Globalization constitutes communication need and these need results in second language education. Today there is no second language education in the programme of early childhood education that is planned by Ministry of Education. However most of the private schools give second language Education. With this research, examining language and concept development levels of (color, letter, number, size, comparing, shapes, direction-position, personal-social awareness, quantity, time-sequence) children in early childhood period was aimed. The basis of this research is built on the question "What is the levels of preschoolers' language and concept development, who get and dont get second language education?". With the results it is detected that the sex is ineffective variable for the language and concept development levels of 2 groups' children, but age variable makes significant differences in the language and concept development levels of 2 groups' children.

Keywords: Preschool education, language development, concept development, second language education

Advisor: Asist. Prof. Dr. Menekşe BOZ, University of Hacettepe, Department of Primary Education, Division of Preschool Education

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza

Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ

TEŞEKKÜR

Hayatımın şimdiye dek yaşamış olduğum en zorlayıcı aynı zamanda en öğretici dönemi olarak nitelendirebileceğim tez sürecimde benim için danışmandan öte olan, sayın Yrd. Doç. Dr. Menekşe BOZ' a sonsuz teşekkürler.

Tezimin en başından son ana kadar fikirleri ve destekleri ile yanımda olarak beni mutlu eden çok değerli sayın jüri üyelerim Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL, Prof. Dr. Semra ERKAN, Doç. Dr. Tülin GÜLER YILDIZ ve Eskişehir'den Ankara'ya benim tezim için gelme zarafetinde bulunan Doç. Dr. Serap ERDOĞAN' a sonsuz teşekkürler.

Okul öncesi eğitimde dil gelişimi çalışma hevesim konusunda beni en başından itibaren destekleyen ve ihtiyacım olduğunda benden fikirlerini, yardımını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Berrin AKMAN' a, tezimin istatistiksel düzenlemeleri ve veri analizi konusunda yardımını ve katkılarını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Selahattin GELBAL' a ve Arş. Gör. Sinan YAVUZ' a teşekkürler.

Hacettepe Üniversitesindeki akademik hayatımda kazandığım en büyük hediye olarak gördüğüm, tez sürecimde de fikir ve destekleri ile beni anlayan ve hiç yalnız bırakmayan dostum Arş. Gör. Fulya EZMECİ' ye sonsuz teşekkürler ve sevgiler. Tüm süreç dahilinde ve özellikle tez sunumunda yanımda olan ve heyecanımı, stresimi paylaşan tüm Arş. Gör. arkadaşlarıma da sevgiler.

Tezimin verilerinin bir kısmını girmek dışında pek bir yardımı dokunmasa da bir tanecik kardeşim Aslı Büşra ÇOBAN' a yanımda olduğu için, annem Tülay ÇOBAN' a sadece 300den fazla okulu tek tek arayarak örneklem grubumun belirlenmesini sağladığı için değil ayrıca bu süreçte tüm sinirli ve çekilmez hallerime katlandığı için ve tabi ki onunla beraber babam Ali ÇOBAN' a bana bu süreçte verdiği destek için ve hayatta kendi ayakları üzerinde durabilen, doğrularından vazgeçmeyen bu güçlü kadını yetiştirdikleri için sonsuz saygılar, sonsuz sevgiler ve teşekkürler.

Ve biricik eşim İbrahim SÖYLEMEZ' e, tez sürecim boyunca bıkmadan usanmadan sonsuz bir sabırla beni dinlediği, bir an olsun beni desteklemekten vazgeçmediği için sonsuz sevgiler; hayatını adadığı vatan uğruna günlerce yanımda olamasa da beni bir an olsun yalnız bırakmadığı, kilometrelerce uzakta eli tetikte beklerken bile tezimin derdini benimle beraber kendine dert edindiği için sonsuz teşekkürler. İyi ki varsın, iyi ki varsınız ki sayenizde bizler de bu vatanda hayattayız.

Gelecek yılların çocukların ölümlerini değil, eğitimlerini, mutluluklarını konuşacağımız yıllar olması dileğiyle..

İÇİNDEKİLER

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
ETİK BEYANNAMESİ	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Problem Cümlesi	5
1.3.1. Alt Problemler.....	5
1.4. Sayılılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	7
1.7.1. Dil ve Dil Edinimi	8
1.7.1.1. Dil	8
1.7.1.2. Dilin Bileşenleri	8
1.7.1.3. Dil Edinimi.....	9
1.7.2. Dil Edinim Kuramları.....	14
1.7.2.1. Davranışçı Yaklaşım.....	14
1.7.2.2. Sosyal Etkileşim Yaklaşımı	15
1.7.2.3. Psikolojik Yaklaşım (Dilbilim Modeli – Doğuştancı Kuram).....	16
1.7.2.4. Sosyo-Dilbilimsel Yaklaşım.....	18
1.7.2.5. Etkileşimci Yaklaşım	19
1.7.3. İkinci Dil ve İkinci Dil Edinimi	20
1.7.3.1. Tarihte İkinci Dil Eğitimi	21
1.7.4. İkinci Dil Eğitimi Yaklaşım ve Yöntemleri	22
1.7.4.1. Doğal Yöntem (The Natural Method)	23
1.7.4.2. Diziler Yöntemi (The Series Method)	24
1.7.4.3. Berlitz Yöntemi.....	25
1.7.4.4. Dolaysız Yöntem (Direct Method)	26
1.7.4.5. İletişimci Yöntem.....	26
1.7.4.6. Seçmecî Yöntem (Eclectic Method)	27
1.7.5. Kavram Gelişimi	28
1.7.6. Kavram Gelişimi Kuramları.....	31
1.7.6.1. Özellik Soyutlama Kuramı	31
1.7.6.2. İşlevsel Kuram	31
1.7.6.3. Prototip Kuram.....	31
1.7.6.4. Temel Düzey Kavram Kuramı.....	32
1.7.7. Kavram Öğrenimi	32
1.7.7.1. Ürün Olarak Kavram Öğrenimi.....	34

1.7.7.2. Süreç Olarak Kavram Öğrenimi	34
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
2.1. Dil Gelişimi ile İlgili Araştırmalar	35
2.2. Kavram Gelişimi ile İlgili Araştırmalar	44
2.3. İlgili Araştırmalar Özet	50
3. YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Yöntemi	52
3.2. Evren ve Örneklem	52
3.2.1. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler	54
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği	54
3.3.1.1. Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği için Dil Eşdeğerliği	56
3.3.1.2. Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği için Geçerlik ve Güvenirlik	57
3.3.2. Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Gelişimi Alt Boyutu.....	66
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	66
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	68
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	70
4.1. İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Dil Gelişimi Seviyelerini Belirlemeye Yönelik Bulgular	80
4.2. İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Kavram Gelişimi Seviyelerini Belirlemeye Yönelik Bulgular	74
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	80
5.1. Sonuçlar.....	80
5.2. Öneriler.....	82
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	82
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	82
KAYNAKÇA.....	83
EKLER DİZİNİ	96
EK-1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ.....	96
EK 2. ANKARA MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİNİ.....	97
EK 3. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU – ÖĞRETMEN.....	98
EK 4. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU – ÇOCUK	100
EK-5 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ – MARMARA GELİŞİM ÖLÇEĞİ DİL ALT BOYUTU.....	102
EK-6 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ – BRACKEN TEMEL KAVRAM GELİŞİM ÖLÇEĞİ.....	103
EK 7. ORJİNALLİK RAPORU.....	104
ÖZGEÇMİŞ.....	105

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1.	Dil Gelişiminin Takvimsel Aşamaları.....	13
Tablo 3.1.	Çalışma Grubunun İkinci Dil Eğitimi Alma Durumuna Göre Demografik Özellikleri.....	53
Tablo 3.2.	İkinci Dil Eğitimi Alma Durumuna göre Çocukların Demografik Özellikleri ve Dağılımları.....	54
Tablo 3.3.	Okula Hazırlık Puanı Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları.....	58
Tablo 3.4.	Yön/Konum Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları.....	58
Tablo 3.5.	Bireysel/Sosyal Farkındalık Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları.....	58
Tablo 3.6.	Yapı/Materyal Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları.....	58
Tablo 3.7.	Miktar Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları.....	59
Tablo 3.8.	Zaman/Sıralama Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları.....	59
Tablo 3.9.	Okula Hazırlık Puanı Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi.....	60
Tablo 3.10.	Okula Hazırlık Puanı Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi 2.....	61
Tablo 3.11.	Yön/Konum Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi.....	61
Tablo 3.12.	Yön/Konum Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi 2.....	62
Tablo 3.13.	Bireysel/Sosyal Farkındalık Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi.....	62
Tablo 3.14.	Yapı/ Materyal Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi.....	63
Tablo3.15.	Miktar Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi.....	64
Tablo3.16.	Zaman/Sıralama Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi.....	65
Tablo 3.17.	Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İçin Değerlendirme Kriterleri.....	65
Tablo 3.18.	Dil ve Kavram Gelişim Puanlarının Normallik Tablosu.....	69
Tablo 4.1	İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Gelişim Puanları.....	70

Tablo 4.2.	İkinci Dil Eğitimi Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Gelişim Puanları	70
Tablo 4.3.	İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Dil Gelişim Puanları	72
Tablo 4.4.	İkinci Dil Eğitimi Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Dil Gelişim Puanları	73
Tablo 4.5.	İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kavram Gelişim Puanları.....	74
Tablo 4.6.	İkinci Dil Eğitimi Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kavram Gelişim Puanları.....	75
Tablo 4.7.	İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Kavram Gelişim Puanları	77
Tablo 4.8.	İkinci Dil Eğitimi Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Kavram Gelişim Puanları.....	78



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BTKGÖ: Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği

MGÖ: Marmara Gelişim Ölçeği

SHÇEK: Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu

SED: Sosyoekonomik Düzey



1. GİRİŞ

“Dil bir genetik miras, matematiksel sistem, toplumsal gerçek, bireysel kimlik ifadesi, kültürel kimlik ifadesi, karşılıklı etkileşimin çıktısı, toplumsal semiyotik, anadil konuşmacısının içgüdüleri, ezberlenmiş yığınlar kümesi, onaylanmış bilgiler toplamı, farklı bileşenlerin kurala dayalı olarak bir araya geldiği bir sistem veya dağınık bir ağdaki elektrik faaliyetidir” (Atkinson 2008; Cook ve Seidlhofer 1995). Dile ilişkin yapılan bu kapsamlı tanıma ek olarak; dil kişiler arası iletişimi sağlayan, toplumların temel taşlarından biri, kültürünse hem oluşmasını hem de ilerletilip taşınmasını sağlayan bir araçtır. Dil üzerine yapılan tanımlardan sadece birini okumak, bilmek ve ona göre dili değerlendirmek şüphesiz yetersiz kalacaktır. Dille ilgili çalışırken ilk dikkat edilmesi gereken nokta dil ve konuşmanın farklı kavramlar olduğunun bilincinde olmaktır. Günlük konuşmada ve araştırmacıların çalışmalarında dil ve konuşmanın aynı anlamları ifade ettiği varsayılmakla beraber, bu kavramların birbirlerini içeren ve kesişen kavramlar olduğunu bilerek çalışmalar yapılmalıdır. İletişimi sağlamak için araç olarak dil, bu aracın kullanımında da konuşma kullanır (Topbaş, 2011). Dil gelişiminde ve konuşmada karşılaşılan problemler, çocukluk döneminde en sık karşılaşılan gelişim problemlerindedir. Medikal problemler, doğum öncesi sorunlar, otomozal kromozom (cinsiyet kromozomu) bozuklukları, gen anormallikleri, doğum öncesi enfeksiyonları, doğum anında gelişen sorunlar, gebelikte meydana gelen diğer problemler ve doğumdan sonra oluşan sorunlar sebebiyle çocuklarda konuşma ve dil bozukluklarına sebep olmaktadır. Okul öncesi dönem; bahsedilen bu problemlerin birçoğunun gerekli müdahaleler yapıldığında çözüleceği ve çocuğun gelişiminin destekleneceği, tüm gelişim alanlarının desteklendiği bütüncül bir eğitim dönemidir. Dil gelişimi alanında da okul öncesi eğitimde çocuğun anlama, anlatma, güzel konuşma ve iletişim yetilerinin desteklenmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte dilsel olarak çocukların ilkokula hazırlığı da okul öncesi eğitimin bir diğer hedefidir (Karakaya, 2008). Bu dönemde dil, iletişim aracı olmanın temelinde çocuğun duygu ve düşüncelerini aktarmasını sağlayan araçlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Çocuk, bebeklik döneminde çıkarttığı birtakım seslerle yetişkinlere isteklerini aktarabildiğini fark edip, bu sesleri düzenleme ve yetişkinlerde gördüğü/işittiği modellerde kullanmaya başlayarak bize aslında düşündüklerini

iletmeye çalışmaktadır. Tüm istek ve iletişim kanalları aslında çocuğun düşünce çatısının altındaki birer başlıktır. Dil kullanılarak başkalarına aktarılan düşünce, genellikle düşünmeden ziyade, düşüncenin anlatılması ile ilgili bir düzey olarak değerlendirilmektedir. Düşüncenin varlığının tespit edilmesi somut olarak bu durumda mümkün olmamakla beraber, düşüncenin aktarılması, dilin kullanılıp sözcükler ve cümleler aracılığıyla iletişim kurulması ile sağlanmaktadır. Dilin, sadece düşüncenin aktarılması olarak kullanıldığını düşünmek yetersiz bir yaklaşımdır. Düşünce bir iç konuşma şekli olarak da değerlendirilmektedir ve dil bu düşüncenin bir ürünü olarak görülmektedir (Gül ve Soysal, 2009). Bu ürünün sergilenişinde, yani dilin kullanılmasında da nesnelere verilen isimlerden, kavramlardan, söz öbeklerinden yararlanılmaktadır. Kavram; psikolojik açıdan, algıladığımız içeriklerin yorumlanabilmesi için öğrenilen tepki sistemleri olarak değerlendirmektedir (Güven, 2000; Kurtuluş,1999; Ülgen,2001). Okul öncesi dönemde kavram gelişimi nesne ve olayların ortak özelliklerinin içselleştirilmiş bir süreci olarak görülmektedir. Çocuk yaşamakta olduğu bu süreci dili kullanarak dışa vurmakta, böylece gelişimi hakkında fikir sahibi olabilmemizi sağlamaktadır. Bu sebeple okul öncesi dönem çocukları ile dil gelişimi üzerine çalışmalar yapılırken çocukların kavram gelişim düzeylerinin ölçülmesi, çocukların dil gelişim seviyelerinin de belirlenmesinde önemli bir ölçüt olarak kabul edilebilir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde ikinci dil bilme durumu özel bir vasıf olmaktan ziyade hemen hemen her iş kolunda birçok seviyede çalışan kişide olması beklenen bir özellik haline almıştır. Küreselleşen dünya düzeni insanların kilometrelerce mesafelerden birbirlerine ulaşabilmeleri, iletişimin sağlanması ihtiyacını doğurmuş bu ihtiyaç da ikinci dil eğitimi ve desteklenmesi durumunu ortaya çıkarmıştır. Ticaret alanında çalışan bireyler oluşan küresel pazarda yer alma; gençler sosyalleşme gibi birbirinden farklı birçok sebeple iletişim ağına katılmakta ve bu bireyler birbirleriyle anlaşabilmek için de dili kullanmaktadırlar. Bu durum gelişen dünya düzenine uyum sağlayan çocuklar yetiştirmek isteyen ebeveynlerin, iletişimin en gerekli basamağı olan dil kullanımına farkındalığını arttırmıştır. Böylece erken yaşta ikinci dil ediniminin önemi gündeme gelmiş ve erken çocukluk döneminde ikinci dil eğitiminin talep edilme durumunu arttırmıştır. Özellikle özel okul öncesi eğitim kurumları bu talebin giderilmesine yönelik farklı eğitim ortamları sunmaya

çalışmaktadır. Öncelikle bu eğitimin çocukların anadili gelişimi açısından incelenmesinin gerekliliğinin yanı sıra bu durum çeşitli sorunları da beraberinde getirmektedir. İkinci dil eğitimi henüz Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yer almasa da bu eğitimin hangi yaşta başlaması, nasıl bir eğitim verilmesi, hangi öğretmenler tarafından verilmesi gibi konulardaki sorular sıklıkla gündeme gelmektedir. Bu konu hakkında yapılan araştırmalar son yıllarda artış kazansa da henüz alanda okul öncesi eğitimde ikinci dil eğitimine yönelik yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Dil ve düşünce gelişimi sisteminin gözlemlenmesinde oldukça önemli bir alt başlık olan kavram gelişimi de dil gelişimi ile beraber alandaki sınırlı sayıdaki çalışmalarda ele alınmıştır. Bu eksikliğin kavram gelişimi alanında yeterli çalışılmaması gibi bir durumdan dolayı değil de ikinci dil eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve anasınıflarında henüz başlatılmamış olması ve bu sebeple okul öncesi dönemi kapsamayan bir konu olarak değerlendirilmesinden kaynaklanıyor olması muhtemeldir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yer verilmemesine rağmen birçok özel kurum 3 yaş gruplarından itibaren yoğunlaştırılmış bir şekilde çeşitli programlar dahilinde çocuklara ikinci dil eğitimi vermektedir. Yasal olarak programa ve değerlendirmelere yansımayan ikinci dil eğitiminin hangi öğretmenler tarafından ve hangi yöntem/teknikler ile verildiği bilinmemekte, bu durum da kendi içinde farklılıklar ve başarısızlıklar ile sonuçlanabilmektedir.

Ülkemizde özellikle son 5-6 senedir ön plana çıkan ikinci dil eğitimi çeşitli sorunları beraberinde getirmektedir. Bu eğitimi alan çocuklar ile almayan çocukların dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi gerekliliği de süreç içerisinde ortaya çıkmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Düşüncenin niteliği kavram zenginliğine bağlı değerlendirilmektedir (Sevinç, 2003). Düşünce temelinde kavramların varlığına, bilgi oluşturma ise kavram durumu ile ilişkilidir. Gelişen düşünce ile nitelikli ve zengin kavram gelişimi oluşmaktadır (Yoleri, 2010). Gelişimin bütüncül olması durumu; dil geliştikçe düşünce, düşünce geliştikçe dilde gelişimin görülmesi düşüncesi ve dilin etkileşimi açısından kavram gelişimini dil gelişimi başlığında önemli bir unsur yapmaktadır. Yapılan bu çalışma ile okul öncesi dönemde ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocukların, dil ve kavram gelişim düzeylerinin (renk, harf, sayı, boyut, karşılaştırma, şekil, yön-pozisyon, bireysel-sosyal farkındalık, miktar, zaman-sıralama) incelenmesi hedeflenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki anasınıflarının ve anaokullarının öğrencisi olan çocuklar okul öncesi eğitim programında yer almadığı için ikinci dil eğitimi almamakta, aynı yaş aralıklarında bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bazı özel kurumlar bünyesindeki anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocuklar ise ikinci dil eğitimi almaktadır. Alınan eğitimin kalitesi bu çalışma kapsamı dışında düşünülmüş olmakla birlikte mevcut durumun ortaya konması açısından bu araştırma alanda öncü olma özelliği taşımaktadır. Birçok özel kurum reklam yaparken ve eğitim öğretim programlarından bahsederken okul öncesi dönemde ikinci dil eğitimi vermesini bir artı olarak göstermekte hatta verilen ikinci dil eğitiminin yoğunluğu yüzdelerle ifade edilerek daha dikkat çekici hale getirilmeye çalışılmaktadır. İkinci dil eğitiminin verilmesinde kurumlar arası farkların yanında ikinci dil eğitiminin verilme sebeplerinde de çeşitlilik söz konusudur.

Bazı özel okullar belirli saatlerde ikinci dil eğitimi vermekte iken bazıları da iki dilin birden kullanıldığı bir program uygulamaktadır. Bu tarz programlarda bir Türk okul öncesi öğretmeni bir de anadili İngilizce olan öğretmen beraber eğitim vermekte, bazı kurumlarda iki öğretmen aynı etkinlikleri sırayla / aynı anda farklı dillerde yaparken bazı kurumlarda da Türk okul öncesi öğretmen ve anadili çocuklara öğretmek istenilen dil olan öğretmenler 2 dilde farklı etkinlikler uygulayarak eğitim vermektedirler. İkinci dil eğitiminin verildiği okullar arasındaki mevcut program farklılıkları gibi öğretmen yeterliliklerinde de farklılıklar bulunabilmektedir. Fakat alanda okul öncesi dönemde ikinci dil eğitimi veren öğretmenler ile ilgili bir çalışma bulunmamaktadır. İkinci dil eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar genel olarak dil gelişimi ile ilişkilendirilmiştir. Şeker (2010) erken yaşta yabancı dil eğitimi alan, değişik yaş gruplarındaki çocukların dil gelişim düzeylerini ölçüp, yabancı dil eğitimi alanlar ve bu eğitimi almamış olanlar arasındaki farklılıkları ortaya koymaya çalıştığı araştırmasında okul öncesi dönemde ikinci dil eğitimi alan çocukların Türkçe dil kullanım becerilerinde almayanlara oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Önkol (2007) tarafından yapılan çalışmada ise ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocuklar değerlendirilmiş ve kullandığı dil gelişim ölçeğinin alt başlıklarından benzerlik, isimlendirme ve farklılık başlıklarında ikinci dil eğitimi almayan çocukların alanlara oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu

araştırmada ise ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocukların dil ve kavram gelişimi seviyelerinin betimlenmesi hedeflenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “okul öncesi dönemde ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocukların dil ve kavram gelişimi düzeyleri nedir?” sorusudur.

1.3.1. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

1.İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre dil gelişim seviyeleri nedir?

1.a. İkinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.b. İkinci dil eğitimi almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.c. İkinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.d. İkinci dil eğitimi almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre kavram gelişim seviyeleri nedir?

2.a. İkinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.b. İkinci dil eğitimi almayan okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.c. İkinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2.d. İkinci dil eğitimi almayan okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.4. Sayılılar

Araştırma kapsamında seçilen örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri tarafından doldurulan ölçeğin gerçekleri yansıtan bir şekilde doldurulduğu varsayılmaktadır.

Araştırma kapsamında okullardan edinilen bilgilerin doğru olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma Ankara ili ile sınırlı kalmıştır.

Yaş grubu araştırmada incelenen 64-75 ay grubu ile sınırlı kalmıştır.

Araştırma kapsamında değişkenler yaş, cinsiyet ve ikinci dil eğitimi alma durumu ile sınırlı kalmıştır.

1.6. Tanımlar

İkinci dil: Çocuk ya da yetişkin tarafından sonradan edinilen dil. Bu çalışmada ikinci dil kavramı İngilizce için kullanılmıştır.

İkidiillik: İkinci dil bilen bireyler ile karıştırılan ikidililik kavramı, "İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma" şeklinde tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2005).

Yabancı Dil: Konuyla ilgili geçmiş yıllarda yapılan çalışmalarda ikinci dil yerine yabancı dil kelimeleri kullanılmaktaydı. Fakat yıllar içerisinde bu kavram ikinci dil olarak literatürde yer almaya başladı. Özellikle 2000 yılları öncesi çalışmalardan alıntı yaparken ve bu çalışmalardan örnekler verilirken ve konuyla ilgili önceki çalışmaların verildiği kısımlarda kelime kalıbı olduğu gibi alınmış ve bu sebeple "yabancı dil=ikinci dil" şeklinde İngilizce için kullanılmıştır.

Native Speaker: Yurt dışı doğumlu- ana dili İngilizce olan kişileri tanımlamaktadır.

Dil Edinimi: Bir kişinin anadili kazanması ve doğal bir süreçte gelişen dil öğrenimidir (Onan 2013). İkinci dilin hiçbir zaman anadil gibi öğrenilemeyeceğini savunan dilciler ikinci dil edinimi şeklinde bir kelime öbeğinin kullanılmasına karşı çıkmakta ikinci dilin edinilemeyeceğini ancak öğrenilebileceğini savunmaktadırlar. Bu görüşe katılmayan ve "ikinci dil edinimi" kavramını kullanan dilciler de

bulunmaktadır. Bu çalışmada dil edinimi kavramı hem anadil hem de ikinci dil öğrenme süreçlerinden bahsederken kullanılmıştır.

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Dil ile insanlar bilgilerini, düşüncelerini ve eğilimlerini birbirlerine aktarma şansına sahiptirler (Temel, Bekir ve Yazıcı 2014). İnsanlar dil sayesinde iletişim kurarken aynı zamanda birbirleriyle paylaştıkları fikir ve düşünceler ile bilginin aktarımını da sağlamaktadırlar. Bleile (2004) dil sayesinde insanların bireylerarası, kendisiyle (düşünce), grup içi/gruplar arası ve nesiller arası olarak en az dört farklı şekilde iletişim kurabildiklerini belirtmiştir. Dil ile bilgi ve kültür aktarımı sağlanırken aynı zamanda insanların ortak plan yapma ve örgütlenmesi de dil ile mümkündür. Biyolojik olarak dil yetisi ile dünyaya gelen insanoğlu konuşmayı öğrenmeden önce dahi iletişim amacıyla dili kullanmaktadır. Dilin kullanımı ve gelişimi ile ilgili yapılan çalışmaların bazıları beyin gelişimi ile ilişkili olup, dil edinim ve kullanım süreçlerinde beyin üzerine araştırmalar yaparak bazı yargılara ulaşılabilmektedir.

Bu araştırmalardan bazıları çocuğun doğumunda %25'lik bir ağırlığa sahip olan beynin, bebeklik yıllarında %80'e ulaşıp yetişkinlikte normal büyüklüğe geldiğini göstermektedir. Beyindeki hücre bağlantılarının oluşması ise karmaşıklığa göre farklı zaman dilimlerinde görülmektedir. Dil gelişim ile ilgili olan kısımlarda sonradan gelişen karmaşık beyin kısımları arasında yer almaktadır. Bu kısımların ve hücresel bağlantıların gelişmesi ile çocuğun dil gelişimi paralellik göstermektedir (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Dil, dil edinimi, dil gelişimi gibi konularda yapılan çalışmalar, dilin gözleminin ve değerlendirilmesinin zorluğu gibi farklı sebeplerle kısıtlı sayıda olmakla beraber psikoloji ve tıp alanlarında yapılan çalışmalar da dil gelişimine yönelik eğilim ve teorilerin oluşumuna katkı sağlamaktadır. Özellikle beyinle ilgili yapılan çalışmalar sayesinde dil öğrenim ve kullanım esnasında beyinde oluşan durumlar ve farklılıklar incelenerek dil öğretim yöntemleri üzerinde çalışılmış ve daha gelişmiş yeni yöntemlerin oluşturulmasına yönelik adımlar atılmıştır. Demirel, Erdem, Koç, Köksal ve Şendoğdu tarafından 2002 yılında yapılan beyin temelli öğrenmenin yabancı dil öğrenmede yeri; Pınar, Kubilay Pınar ve Çetintaş (2015) tarafından yapılan çalışma, ikidillilikte beyin ve zekâ (Bakırlı, 2008) araştırması gibi çalışmalar bu anlamda ikinci dil öğrenimi ile ilgili kuramların oluşturulmasında; ikinci dil eğitimi yöntem ve yaklaşımlarının

oluşturulup gözden geçirilmesinde, şekillenmesinde önemli yere sahip çalışmalardandır.

Bu çalışmada da dil ve kavram gelişimine ilişkin kuramlara ve ikinci dil eğitimine yönelik yaklaşımlara yer verilmiştir.

1.7.1. Dil ve Dil Edinimi

1.7.1.1. Dil

Bir konuşma aracı olan dil, düşünme ve fikir aktarımı amaçları için sembolleri kullanarak iletişim kurabilmektir ve her bireyin bu yeti ile dünyaya geldiğine inanılmaktadır (Kaplan, 1999; Turan, 2000). Dil ile ilgili çalışmalarda kimi araştırmacılar dili belirli kurallara göre kodlayarak dilbilimsel yapılara oturtmayı seçerken (Honey, 1997), bazı araştırmacılar da (Lantolf, 2000) dilin sosyal göstergeselliğe aracı ettiği görüşüne inanmışlardır. Skinner (1957) tarafından davranışçı kurallar çerçevesinde incelenen dil, Chomsky'nin (1965) bakışına göre doğuştan gelen bir araç olarak görülmüş, Mitchell (1994) tarafından ise şekilden öte anlam odaklı değerlendirilmesi uygun bulunmuştur. MEB'e (2013) göre ise dil gelişimi çocukların sesleri, kelimeleri, sayıları sembolleri algılayıp kurallarına göre kullanmayı öğrendikleri bir süreçtir. Dilbilim ise dili bu süreçte takip eden, inceleyen bilim alanıdır (Topbaş, 2011). 19.yy'dan itibaren kullanılmaya başlanan Dilbilimi kavramı dil araştırmaları ile filoloji çalışmalarının ayrıştırılması adına tanımlanmıştır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Dilbilimi dünyada bulunan birçok farklı dil ve bu dillerin benzerlik ve farklılıklarını incelendikçe bazı sorular ortaya çıkmış, dilin yapısı, simgelediği kavramlar, öğeleri araştırılmaya başlanmıştır. 1978 yılında bu konular ile ilgili çalışan Bloom ve Lahey, 3 bileşenin dili oluşturduğunu belirtmişlerdir; biçim, içerik ve kullanım.

1.7.1.2. Dilin Bileşenleri

Dilin biçimi; Topbaş (2011) tarafından anlamı aktarmaya yarayan kod olarak tanımlanmaktadır. Ve sesbilgisi, biçimbilgisi ve dizin bilgisi şeklinde 3 alt başlıkta incelenir. MEB'in program modülünde ise (2013) dil gelişimi ses, sıra ve anlam sistemleri olarak incelenmektedir.

Ses Bilgisi; konuşma seslerini inceleyen dilbilimin bir alt dalı olarak değerlendirilmektedir (Cüceloğlu, 2011; Topbaş, 2011). Seslerin bir araya

gelmesiyle anlamlı parçalar oluşturması, bu seslerin akustik özellikleri, nasıl oluşturuldukları sesbilimin çalıştığı alanlardandır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014).

Biçim Bilgisi ise; kelimelerdeki kök ve ekleri, türetiliş ve ekleniş kurallarını ve çekim özelliklerini incelemektedir (Ege, 2011; MEB, 2013). En küçük, anlam taşıyan birim morfem olarak adlandırılıp, bağımlı ve bağımsız olarak iki gruba ayrılır (Hoff, 2005). Bağımsız biçim birimler kendi başlarına kullanılabilirken, bağımlı biçim birimler kendi başlarına kullanılamamaktadırlar. Örneğin “ev” kelimesi bağımsız bir biçim birimdir ve tek başına anlamlı bir şekilde kullanılabilir; “evler” kelimesindeki “ler” ise bağımlı bir biçim birimdir ve ev kelimesinden ayrı olarak “ler” şeklinde kendi başına bir anlam ifade etmemektedir.

Söz dizimi; sözcüklerin kurallı olarak cümleyi oluşturmasıdır. Her dilin kendine özgü sözdizimi kuralları vardır, örneğin cümlenin öğeleri Türkçe ’de “özne – tümleç – eylem” şeklinde sıralanırken; İngilizce ’de ise “özne – yüklem – tümleç” şeklinde sıralanmaktadır (Topbaş, 2011). Çocuklar konuşmaya ilk başladıklarında tek kelimeli cümleler kullandıklarından sözdizimi kuralları ancak çocuklar iki kelimeli cümleler kullanarak konuşmaya başladıkları andan itibaren gözlemlenebilir (MEB, 2013).

Anlam Bilgisi; sözcüklerin birleştiklerindeki içerik ve anlamı betimlemeye çalışmaktadır (Topbaş, 2001). Dili kullanan kişinin tecrübe ve bilgi birikimine dayalı olan anlam bilgisi, çocukların bilişsel kavram kazanımları ile de doğru orantılıdır (MEB, 2013).

Kullanım Bilgisi; ise dilin farklı koşullarda, farklı kişiler tarafından ve farklı amaçlar ile kullanılabilmesini incelemektedir. Dilden dile büyük farklılık gösteren kullanım bilgisi birçok dilde okul öncesi dönemde öğrenilmektedir (Trawick Smith, 2013). Çocuklar bu dönemde konuştukları kişiye, sorulan soruya göre konuşup cevap verme yetilerini geliştirmektedir.

1.7.1.3. Dil Edinimi

Yeni doğan bir bebeğin, okuma yazma bilmeden, işiterek, görerek, taklit ederek, önce fiziksel tepkilerle, sonra sesler ve seslerin akabinde konuşma ile dili edindiği bilinmektedir. Çocuğun dil gelişim aşamaları ve ana dili öğrenimi üzerine çalışılırken öncelikle bakılması gereken kavram dil edinimidir. Çapan (1987) dil

öğreniminden farklı olarak özel bir eğitim verilmeksizin, doğal yollarla dil öğrenilmesini dil edinimi olarak tanımlamaktadır.

Alanda geçmişe bakıldığında çocuklarda anadil edinimi üzerine yapılan çalışmaların 18.yüzyılda başladığı görülmektedir. Bu dönemde dil ile ilgili bireysel olarak tutulan günlükler yol gösterici iken 20.yüzyıla gelindiğinde konu ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Chomsky'nin dil edinim aygıtı ile ilgili fikirleri, Piaget' nin bilişsel süreçler ile dil ilişkisi hakkındaki yorumları, Bruner ve Snow' un çocuklar ile onları yetiştiren kişiler arasındaki sosyal etkileşim ile ilgili çalışmaları 1950'li yıllarda ortaya çıkmış ve büyük yankı uyandırmıştır. O yıllardan itibaren anadil, dil edinimi üzerinde araştırmalar yapılmış ve bazı çalışmalarda dil ediniminin sırası, aşaması gibi bilgilere ilişkin zamanlamanın net ve kesin bir şekilde gösterildiği şablon ve tablolar yer verilmiştir. Fakat dil gelişiminde dönemler ve süreçler çocuğun fiziksel – zihinsel gelişimi ve içerisinde bulunduğu ortam ile ilişkili olduğundan bu süreçte kesin tarihler verilmemesi gerektiği de savunulan görüşlerdendir (Özüdoğru ve Dilman 2014).

Delacroix 1930 yılında dil oluşum aşamalarını ağlama, cıvılda ve gerçek anlamda kullanılan dil olarak belirtmiştir (Delacroix' den aktaran Özüdoğru ve Dilman, 2014). Bleile (2004) bu süreci takvimleştirmiş ve anadil öğreniminde her bir ay dilimine evre diyerek normal gelişim gösteren çocukların anadil ediniminde bu evrelerden geçtiğini belirtmiştir.

Bleile 1.evrede (0-12 ay) çocuğun söz öncesi iletişim kurduğunu belirtir. 2.evrede (12-24 ay) çocuk sözcük öğrenmeye başlar. 3. evrede ise (24 ay- 5yaş) çocuk anadilinin dilbilgisi kurallarını öğrenmektedir. Son evre olan 4.evrede de çocuk 5 yaşından ergenlik sürecine kadar ses bilgisel farkındalık kazanmakta ve okuryazarlık konusunda kendisini geliştirmektedir.

Başkan (1988) ise oluşturduğu anadil edinimi takviminde süreci tabloştürmüştür. Tabloya göre 3-6 aylık süreçte çocuklar ses çıkarıp bunları değiştirmeye çalışır, 6-9 aylık süreçte çocuklar kendi kendilerine sesler uydurur, 12 aylık olduğunda çocuklar dil seslerini taklit etmeye başlarlar. 15 aylık çocuklar sözcükler edinirken, 2 yaşına geldiklerinde cümleleri kullanarak konuşmaya başlarlar ve 4 yaşında olduklarında karşılıklı olarak bir konuşmada yer alabilmektedirler. Başkan (1988) ve Bleile (2004) tarafından oluşturulan dil gelişim tablolarına bakıldığında bebeklik

dönemlerinde süreçlerde benzerlik görülse de sonraki süreçlerde hem yaş aralıklarında hem de yapılan tanımlarda büyük farklılıklar görülmektedir.

Başkan'ın takvimi ile benzer bir diğer takvim daha Aitchison (2008) tarafından oluşturulmuştur. Süreçleri Başkan gibi daha küçük parçalara bölen Aitchison da bu süreçlere Bleile ile aynı şekilde evre demiştir. 1. Evre doğumdan itibaren başlayan süreçtir ve bu dönemde çocuk ağlamaktadır. 6 haftalık olduğunda 2. Evreye geçen çocuk cıvılda/ırıldanma sürecindedir. Sonrasında gelen çağılda süreci çocuğun 6. ayında görülmektedir. 8 aylık olduğunda çocuk ezgili yapıları edinmektedir. Tek sözcüklü tümceler kullanmaya başladığında ise çocuk bir yaşına ulaşmıştır. 18. ayına geldiğinde çocuk iki sözcüklü tümceler kurabilmekte, 2 yaşında ise sözcük dağarcığındaki kelimeleri ekler ile beraber kullanmaya başlamaktadır. Çok değil 3 ay sonra çocuk soru sözcüklerini ve olumsuz tümceleri de dağarcığına eklemiştir. Karmaşık ve az kullanılan dilbilgisi yapılarını kullanmaya başladığında ise 6 yaşındadır. Aitchison' a göre çocuk 10 yaşına ulaştığında yetişkin konuşması seviyesinde bir anadil edinimine ulaşmaktadır. Süreçleri değerlendirilirken çocukların bu süreçler arasında çakışmalar yaşayabileceklerini belirten Aitchison (2008), tablosunun anadil edinim süreçlerini basit bir şekilde anlaşılır hale getirip rehber olarak kullanılabilmesini hedeflediğini söylemektedir.

Brewster, Ellis ve Girard da (2002) çocukların anadil gelişimini takvimsel süreçler halinde inceleyen araştırmacılardandır. Anadil edinimini 6 süreçli bir takvim halinde inceleyen araştırmacıların 1. süreci doğumdan sekizinci aya kadar süren agulama ve bebekçe konuşma dönemidir. Çocuk 11 aylık olduğunda sözcükleri öğrenmeye ya da nesne /insanlara karşılık olarak kendince isimler vermeye başlar. 18 ay – 2 yaş döneminde ise çocuk artık iki sözcüğü beraber kullanarak yapısal aşamaları kullanmaya başlamıştır. 3–4 yaş dilimlerinde ise yetişkinlerin kullandığı dile oldukça yakın dil bilgisel sistemler kullanmaya başlayan çocuk sesbilimsel ve sözdizimsel kuralları konuşmasında kullanmakta ve sözcük dağarcığını binlere çıkartmış bulunmaktadır. 6-12 yaş aralığında sözdizimsel ve sözcüksel bir zenginlik yaşamakta olan çocuk şarkı sözleri, tekerleme, şiir gibi söz dizimlerini keyifle öğrenmekte ve tekrar etmektedir. Ayrıca bu dönemde çocuk soyut kavramları da sözelleştirmektedir. Son süreçte ise çocuk ilerleyen seviyelerde konuşma becerileri kullanabilmekte, sohbet edebilmektedir.

Anadil gelişimini bu süreçler ile oldukça paralel açıklayan diğer bir araştırmacı Wells, anadil edinim süreçlerini sırasıyla incelemiş fakat bu süreçleri takvimleştirmemiştir. Wells' e göre çocuk önce 1. dönemde tek kelimelik sözcükleri ilgi çekme, istediği bir şeyi yaptırma veya ricada bulunma gibi birçok farklı sebeple kullanmaktadır. Sonrasında 2. dönemde çocuk etrafındaki nesnelere kendince isimlendirip sınıflandırırken bu nesnelere tanımaya yönelik sorular sormakta ve nesnelere özelliklerini belirten sıfatları kullanmaya başlamaktadır. 3. dönemde ise çocuk sesini farklı tonlarda kullanarak soru yolu ile isteklerini bildirme eğilimindedir. 4. ve son dönemde de çocuk dilin karmaşık yapılarını kullanarak isteklerini, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarmaya başlamıştır. Bu süreçte neden sorusunu oldukça sık kullanarak çocuk merakının yöneldiği konularda aydınlatılmak istemektedir. Wells' in süreçleri herhangi bir yaş/ay aralığı vermeksizin daha geniş hatlarla çocuklarda dil edinimini açıklamaya çalışmaktadır. Hemen hemen benzer aşamaları kimi araştırmacı Başkan ve Aitchison gibi derinlemesine ve 6'şar aylık dilimlerde incelemeyi tercih ederken; Bleile, Delacroix ve Wells gibi araştırmacılar da bu süreçleri daha geniş çerçevelerde, geniş hatlarla incelemeyi tercih etmektedir. Alandaki bu tablolar ve süreçlendirmeler ışığında, anadili hangi dil olursa olsun tüm çocukların aynı dönemlerde, anadil edinim süreçlerinden geçtiklerini söylemek mümkündür, demektedir Özüdoğru ve Dilman (2014). Dil gelişim aşamalarının farklı araştırmacılar tarafından nasıl ele alındığı Tablo 1.1.'de görülmektedir.

Tablo 1.1. Dil Gelişiminin Takvimsel Aşamaları

<i>Araştırmacı</i>	<i>Dil Gelişim Aşamaları / Evreleri</i>	<i>Dil Gelişim Takvimi</i>
DELACROIX	Ağlama: Solunum refleksi sonrasında iletişim aracı	
	Cıvılda: Doğum ile çocuğun konuşmaya başlaması arasındaki dilim	
BLEİLE	Gerçek Anlamda Kullanılan Dil: İki sözcüklü tümcelerin kullanmaya başlanması	
	Söz Öncesi İletişim	1.Evre (0-12 ay)
	Sözcük Öğrenme	2.Evre (12-24 ay)
	Kural Öğrenme	3.Evre (24 ay-5 yaş)
BAŞKAN	Ses bilgisel farkındalık ve okuryazarlık	4.Evre (5 yaş – Ergenlik)
	Ses çıkarıp bu sesleri değiştirmeye çalışma	3-6 ay
	Kendi kendine ses uydurma	6-9 a
	Dil seslerini taklit	12 ay
	Sözcük edinme	15 ay
	Tam tümceler kullanma	2 yaş
	Karşılıklı konuşma	4 yaş
AITCHISON	Ağlama	Doğumdan itibaren
	Cıvılda	6 hafta
	Çağıldama	6 ay
	Entonasyon yapının edinimi	8 ay
	Tez kelimelek tümceler	12 ay
	İki kelimelek tümceler	18 ay
BREWSTER, ELLIS & GIRARD	Kelimelerin ekli kullanımı	2 yaş
	Soru ve olumsuz kelimeler	2yaş 3 ay
	Karmaşık yapılar	5 yaş
	Yetişkin konuşması	10 yaş
	Agulama, bebekçe konuşma	0-8 ay
	Kelime öğrenme, nesne/insanlara isim verme	11 ay
WELLS	İki sözcüklü tümce	18 ay – 2 yaş
	Sesbilim ve sözdizimsel kurallara uygun yetişkin konuşmasına benzer konuşma, geniş kelime dağarcığı	3-4 yaş
	Şarkı sözü, tekerleme, şiirlerin öğrenilmesi, soyut kavramların sözelleşmesi	6-12 yaş
	İleri seviyede konuşma	
	Tek kelimelek cümleler	
	Nesnelerin isimlendirilmesi, sıfat ve soru kelimelerinin kullanımı	
	Ses tonlamaları	
	Dilin karmaşık yapılarının kullanımı	

Özüdoğru, M., Dilman, H., (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları* Ankara: Anı Yayıncılık.

Dil edinimi çalışmalarında sonuçlar incelenirken, araştırmacıların bu konu üzerinde çalışma nedenleri de önem arz etmektedir. Dil bilimciler ve okul öncesi eğitimi araştırmacıları özellikle erken çocukluk dönemindeki değişimler ve gelişmeler ışığında bilgiye ulaşarak davranış değişikliğini kolaylaştırmayı hedeflerken; özel eğitimciler ve dil terapistleri de dildeki farklılıkların oluşum süreçlerine dair

bilgilerini arttırmak amacı ile dil gelişimi üzerine çalışmaktadır. Araştırmacıların farklı nedenleri olması sebebiyle dil gelişim üzerine çalışılan süreçler de farklılık göstermektedir. Bu da dil gelişimini açıklamaya yönelik birden fazla kuramın geliştirilmesine sebep olmuştur. Dil gelişimine farklı açılardan bakan bu kuramlar kendi bakışlarından dil gelişimini açıklamaya çalışmışlardır.

Çocukların gelişim alanları da göz önünde bulundurularak dil edinimlerini anlayabilmek ve dil gelişim aşamalarını açıklayabilmek için geliştirilen kuramlara bakıldığında bu kuramları 5 başlıkta inceleyebiliriz (Onan, 2013).

1.7.2. Dil Edinim Kuramları

1.7.2.1. Davranışçı Yaklaşım

1930 ve 1940'lı yıllarda araştırmacılar gözleyebildikleri ve ölçebildikleri alanlarda veri toplamaktaydılar. Bu yıllarda dille ilgili yapılan araştırmalarda da bu yöntem sebebiyle dilin gözlenebilen yönü yani çocukların dil kullanımı ile çalışmalar yapılabilmıştır. Bu yaklaşım başlangıçta psikoloji alanında bir akım olarak ortaya çıkmış dilbilimci ve filozoflar tarafından da benimsendiğinde "Dilsel Davranışçılık" adını almıştır. Davranışçılık kavramını ilk kez Watson kullanmış ve aynı zamanda bu akımın kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Watson'a göre çocuk dili uyarantepki şeması ile kendisine sorulan sorulara cevaplar vererek öğrenmektedir (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Watson gibi bilinen bir diğer davranışçı yaklaşımçı da Burrhus Frederic Skinner' dır. Bu yaklaşımda çevre insanların davranış öğrenme ve uygulama süreçlerinde büyük bir etki sahibidir (Baştürk, 2013). Dil ile ilgili zihinsel süreçler ise arka planda kalmıştır. Skinner' a göre dil yetisi de dış fırçalamak, ayakkabı bağcığı bağlamak gibi çocuğun sosyal ortamdan öğrenebileceği bir davranıştır. Davranışçılar bir çocuğa dil öğretirken hayvanlara bir davranış kazandırılırken kullanılan taklit koşullandırma ve pekiştirme ile başarılı olunacağını ileri sürmektedir. Bu yaklaşıma göre dil edinimi çocuğun uyarana tepki vermesidir. Çocuğun öğrenmeye ihtiyaç duyduğu her şeyin kaynağı çevresindedir, çocuk taklit ederek ve tekrarlayarak çevresindeki bilgileri öğrenebilir ve böylece dil gelişimi sağlanır. Çocuğun öğrenmesi istenilen kelimeleri söylediğinde yetişkin tarafından gülümsenerek karşılık verilmesi çocuğu pekiştirerek o kelimeleri daha sık söylemesini sağlarken, istenmeyen kelimeleri söyleyen çocuğun yetişkin tarafından olumsuz bir yüz ifadesiyle karşılanması büyük ihtimalle çocuğun bu kelimeyi söyleme sıklığını azaltacaktır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014). Aynı şekilde

daha gelişmiş yapılar da yetişkinlerin pekiştirmeleriyle öğrenilmektedir ve bu süreçte yetişkinler çocuklara örnek olmaktadır. Koşullanma ile öğrenme sağlanması çocuğun uyarıyı genellemesi yapmasına sebep olabilmektedir. Köpek kelimesini öğrenen çocuğun gördüğü dört bacaklı, tüylü her hayvana köpek demesi uyarıyı genellemesine örnektir.

Green (1975) davranışçı yaklaşıma göre çevreden gelen uyarının girdi olarak dil tankına gelip buradaki sürecinden sonra üretilen cevabın tepki olarak çıktı şeklini aldığını söyler. Bu tanımlamaya göre gelişim geriliği olan çocukların dil ediniminde yaşadıkları problemler bilgiyi bir araya getirme, bilgiyi işleme ve yetişkin desteği süreçlerinde karşılaşılan yetersizlikten meydana gelmektedir (Ferrand ve Bloom, 1997).

Psikodilbimciler tarafından Davranışçı Yaklaşımı'nın birçok yönü eleştirilmiştir. Özellikle Chomsky (1965) dil ediniminin pekiştireçlerle öğrenildiği fikrine karşı çıkmakta, yetişkinlerin çocuğun her kelimesini ve sürekli konuşmasını pekiştirmediklerini bunun doğal bir süreç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca anne babalar dilbilgisi kurallarını birebir uygulayarak konuşmamakta ve günlük konuşma çocukların öğrenmesi beklenen dilbilgisi yapılarına göre eksiklikler gösterip farklılıklar taşımaktadır. Bu bağlamda sadece yetişkinlerin kullandığı dili taklit ile öğrenen çocukların dili kurallarına göre öğrenmesi beklenen bir sonuç değildir ve dilin yaratıcı olma özelliği de yok sayılmaktadır (Maviş, 2011). 1970'li yıllarda klinik model olarak kullanılmaya başlanan Davranışçı Yaklaşım, dil edinimini sadece uyarı ve tepki bağlamında inceleyerek sınırlı kalmış ve eleştirilmiş olsa da konuşma bozukluğu ve dil yetersizliği olan çocukları uyarmada etkin bir model olarak kullanılmaya devam etmektedir (Plante ve Beeson, 1999).

1.7.2.2. Sosyal Etkileşim Yaklaşımı

1950'li yıllar sona ererken Davranışçı Yaklaşım yetersiz görülmeğe ve eleştirilmekte, alanda farklı yönelim ve eğilimler ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bloom'un 1960'larda ortaya attığı hipotez çocukların yetişkinlerin kullandığı dil yapısını bildiklerini fakat bu yapıları eksilteli kullandıklarını söylemektedir. Bu kurama göre sosyal, dilbilimsel, biyolojik ve bilişsel gibi birçok faktör birbirlerini etkileyerek, destekleyerek çocuklarda dil edinimi sağlanmaktadır.

Çocukların söylediklerini değerlendirirken ortamın ve iletişime geçilen kişilerin de söylenen ya da söylenmek istenen de etkili olduğu savunulur. Bu yaklaşımda anlam yapıdan önceliklidir ve sosyal çevre dilin oluşumunda önemli bir etmendir. Çocuk yetişkini gözlemleyerek, yetişkinden çıkardığı seslere karşılık pekiştireçler ve düzeltici dönütler alarak dili kazanır (Ağaçsapan 2002). Crystal (1989), yetişkinlerin çocuklarla konuşurken diğer yetişkinlerle konuştuklarından farklı olarak, çocukla iletişim kurabilecekleri ve çocuğun dil gelişimini destekleyecekleri şekilde; kısa ve az sayıda, açıklayıcı cümlelerle ve cümleleri tekrar ederek konuştuklarını söylemektedir. Alan yazında yetişkinlerin çocuklarla konuşma türü farklı isimlerle betimlenmektedir ve bu betimlemelerin en popülerleri annece konuşmadır (motherese) (Snow 1972).

Sosyal etkileşim kuramı, dil gelişimini sıralı, düzenli, karışık fakat etkileşimci bir sistem olarak tanımlamakta ve çevresi ile girdiği etkileşimler sayesinde çocuğun dili edindiğini söylemektedir. Bu kurama göre sosyal etkileşim dil gelişimini etkilemekte, etkilenen dil gelişmiş bir sosyal etkileşimle gelişmeye devam etmektedir.

1.7.2.3. Psikolojik Yaklaşım (Dilbilim Modeli – Doğuşancı Kuram)

1970 yıllarına gelindiğinde davranışçılar dil öğreniminde çocuğun anatomik ve gelişimsel olarak belli aşamalardan geçip gelen uyarıları alabilen seviyeye geldiğinde çocuğun dil edinimine başladığını savunmakta iken başka bir grup araştırmacı da çocuğun doğuştan dile karşı özel bir yeterlilik ile doğup dilin çevreden hemen hemen hiç etkilenmeden geliştiğini ortaya atmıştır. Bu kuramın kurucu ve destekleyicilerine göre dil çevreden ve kendisine model olduğu iddia edilen yetişkin dillerinden ancak sınırlı ölçülerde etkilenebilmektedir.

Doğuşancılar olarak da bilinen bu kuramın destekleyicileri, insanların dil ile ilgili doğuştan gelen ve çevreden ya da başka yetişkinlerin dili ile şekillenmeyen bir yeterlilik ile doğdukları fikrini savunmaktadırlar (Maviş, 2011). Dilbilimci Naom Chomsky (1965) dil edinimi için gerekli olan bu yetinin tüm çocuklarda var olduğunu ileri sürmüştü ve bu yetiye dil edinim aygıtı demiştir.

Edinimin de dışardan gelen uyarılara tepki verme ya da yetişkin konuşmasını model alıp taklit etme gibi bir kavram olmadığını açıklayan doğuşancılar edinimin

yetişkin etkisi olmaksızın bireyin zamanı geldiğinde dili kendi kendine öğrenmesi olduğunu belirtirler.

Davranışçılar sadece edim (dil performansı), doğuştancılar da sadece edinç (dil kompetansı) üzerine odaklanmıştır (Maviş, 2001). Doğuştancı kuramı destekleyen Palmer (2000) çocuktaki dil yetisini kendine yeten, zamanı geldiğinde de açan bir çiçeğe benzetmektedir. Chomsky de bu yetinin kendi kendine gelişmesine vurgu yapmakta ve yetişkin yönlendirmesine ihtiyaç duymadığını belirtmekte ve her bireyin dili belli bir derecede edindiğinin tek farklılığın dil ediniminde ulaşılan seviye olduğunu söylemektedir (Owens' dan Aktaran Topbaş, 2011). Dilbilgisi üzerine odaklanan Chomsky, dilbilimsel kuralların bilişsel gelişimini tamamlayan bir çocuk için karmaşık olmasına rağmen, çocukların veya yetişkinlerin daha önce hiç duymadıkları kelimeleri kullanıp, öğrenmedikleri düzeyde cümleler kurabilmesini her bireyde var olan 'dil edinim aygıtı' ile açıklamaktadır. Dil edinim aygıtı bazı araştırmalarda dil edinim düzeneği, bazılarında ise kara kutu olarak yer almaktadır. Günümüzde de bu kavram yerini "evrensel gramer (dilbilgisi)" tanımına bırakmıştır. Psikodilbilimsel yaklaşıma göre dil, belirli bir düzen içerisindeki derin yapı kurallarından oluşmaktadır, kullanılan dile göre bu kurallarda farklılıklar oluşabilmektedir. Chomsky' e (1965) göre derin yapı kuralları bağımsız/oluş bildiren evrenseller ve kurallı/biçimli (formal) evrensellerdir. Bu evrenseller herhangi bir dilin yapısını oluşturabilecek dilsel biçimlemelerin genel kurallarıdır. Derin yapı kurallarını kullanarak çocuk içinde bulunduğu dili, o dilin söz dizimsel kurallarını da kullanarak edinmektedir. Cümlede derin yapı ve yüzey yapı da dil başlığı altında Chomsky (1965) tarafından üretilen iki kavramdır. Yüzey yapı cümlenin ifade ettiği görünen kısmı, derin yapı ise cümlenin altındaki anlamıdır (Genç, 2015). Örneğin "Adam kapıyı açtı" cümlesi bir derin yapının göstergesidir, yüzey yapısı ise; adam kapıyı açmadı, adam kapıyı açtı mı, kapıyı açan adamdı, kapı açıldı seçeneklerinden herhangi birisi olabilir (Topbaş, 2011). Derin veya yüzey yapılar hem yetişkinler hem de çocuklar tarafından farklı tutumlar ile farklı amaçlar için kullanılabilir.

Sosyal-bilişsel kuram ve çevrenin dil gelişimi üzerindeki etkileri psikodilbilimsel yaklaşımda yeteri kadar önem görmemektedir. Chomsky'nin (1965) verileri yetişkin dilinde kullanılan dile uygun olmakla beraber çocukların kullandığı dili tam anlamıyla ele almamıştır. Ayrıca dili değerlendirirken anlamın geri planda

birakılması mantıksızca kurulan ve bir anlam ifade etmeyen cümlelerin de bu kuramca doğru cümle olarak kabul görmesi sonucunu doğurmaktadır. Anlam ve biçim açısından bu yetersizlikleri tamamlama amacıyla yapılan araştırmalarla beraber araştırmacılar Biyolojik Olgunlaşma Kuramına ulaşmıştır. Beynin olgunlaşması ve gelişimi üzerine çalışan bazı nörologlardan başta Lenneberg (1967) özellikle doğuştancı dilcilerin kuramlarıyla yakından ilgili çalışmalar yapmışlardır. Lenneberg (1967) çocuklarda dil gelişimine yönelik belli biyolojik oluşumların belirli dönemde görüldüğünü saptamış ve bu dönemde gerçekleşmesi gereken biyolojik değişimler meydana gelmediğinde kalıcı dil hasar ve problemlerinin ortaya çıktığı sonucunu elde etmiştir. Bu araştırmalar ve bulgular sonucunda sadece doğuştancıların değil diğer yaklaşımları destekleyen birçok dilbilimcinin de önem verdiği Kritik Dönem Hipotezini oluşturmuştur (Topbaş, 2011). Bu hipotez de psikodilbilimsel yaklaşım gibi dili insanlara özgü doğuştan gelen bir yeti olarak görmektedir. Psikodilbilimciler dil edinim mekanizmasına odaklanırken, kritik dönemciler ise dil ile beyin ikilisine ve beyne yoğunlaşmaktadırlar. Bu hipoteze göre çocuktaki dil gelişimleri erken çocukluk dönemine denk gelen kritik süreçte gerçekleşmektedir ve bu süreç dışında bireylerde dil gelişiminin normal seyretmesi mümkün değildir. Bu hipotezi; kritik dönemi geçmiş çocuklardan başka bir dilin konuşulduğu ülkelere göç edenlerin ikinci dil edinmemeleri, insanlardan izole yetişenlerin anadillerini konuşamamaları veya beyin hasarı geçiren yetişkin bireylerin anadillerini konuşamaması durumları desteklemektedir. Kritik dönem hipotezini sadece psikodilbilimsel yaklaşımda değil diğer yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirmek de mümkündür (Maviş, 2001).

1.7.2.4. Sosyo-Dilbilimsel Yaklaşım

1980 ve 1990'larda Austin ve Searle (1968) tarafından başlatılmış olan pragmatik devrimde, yaptıkları araştırmalar sonucu bireyin söylediklerinden fazlasını anlatmak istediğine ve kullanılan dilin yapısından daha fazla anlam barındırdığına ulaşılmıştır. Dilde 3 temel faktörün varlığı kabul edilmiştir; konuşanın niyeti, eylemin kabul edilen anlamı ve eylemin etkisi. Bu 3 faktör Searle (1968) tarafından iletişimin eylem öğeleri olarak tanılandırılmıştır.

Çocuklarda dil edinimini inceleyen kuramların bir kısmı çocuğun doğuştan getirdikleri özelliklerin üzerinde durmakta iken, diğer bir kısmı da çocuğun çevresi ve etkileşimlerinin dil edinimdeki yeri konusunda yoğunlaşmaktadırlar. İki tarafta

da yer alan kuramlarında kendi içlerinde eleştirilen eksik bulunan yönleri bulunmaktadır. Doğuştancı kuramcılar dilin işlev ve kullanışı boyutlarına önem vermezken, davranışçı kuramlar da dilin sözel kısmı ile ilgilenmiş ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, hangi süreçlerden geçildiği gibi noktalar üzerinde durmazlar. Bu yüzden dil edinimi ve gelişimi incelenirken dil edinim kuramlarından yalnızca birini esas alarak o kuramın bakış açısını benimsemek yapılan incelemenin eksik kalmasına sebep olacaktır. Birbirlerine verdikleri destek ile dil edinim süreçlerinin incelendiği araştırmalarda birden fazla kuramdan yararlanılmaktadır.

1.7.2.5. Etkileşimci Yaklaşım

Davranışçı ve Psikodilbilimsel yaklaşımlar iki ayrı uçta yer alırken, etkileşimci yaklaşımlar bu iki ayrı uçtaki yaklaşımların en güçlü yanlarını alarak oluşmuştur. Bu yaklaşım çerçevesinde ele alınan 3 temel kuram, Gelişimsel Bilgi Kuramı, Bilgiyi İşleme Kuramı ve Rekabetçi Modeldir (Topbaş, 2011). Bu kuramlar sosyal, dilbilimsel, bilişsel ve biyolojik etkenlerin birbirleriyle etkileşim içinde olarak dil gelişimini desteklediğini savunmaktadır.

Gelişimsel Bilgi Kuramında Piaget dili biyolojik bir olgunlaşma sonucu ortaya çıkan bir beceri olarak yorumlamaktadır. Bu görüşte dilin bilişsel süreçlerle ilişkisi olması dil gelişimi ile bilişsel gelişimin ilişkisine dikkat çekmektedir. Çocuğun bilişsel gelişimi ne kadar iyiyse dil gelişiminin de aynı düzeyde iyi olduğu söylenmektedir (Maviş, 2011). Dil edinimini zekâ ve kişilik gelişiminin göstergesi olarak ele alan Gelişimsel bilgi kuramına göre çocuk sürekli olarak çevresini anlama çabasıdadır ve bu süreçte basitten karmaşığa doğru kavramlar geliştirerek dili edinir. Bloom' a göre ise çocuklar belli anlamlarla dili yapılandırır, yapısından önce dilin anlamına ait bilgileri kullanarak dili edinirler (Ferrand & Bloom, 1997).

Bilişsel kuramda bazı temel kavramların, çocuk daha onları ifade edemezken olduğu savunulmakta iken bu duruma karşı bilişsel becerilerin dilsel becerilerin gelişimde yer alıp almadığı tartışılmaktadır (Maviş, 2011). Vygotsky karşı tarafta yer almış, bilişsel gelişime sosyo – kültürel bir yön ekleyerek dil ile düşüncenin beraber geliştiğini kabul etmiştir. Vygotsky' nin görüşüne göre çocuklar bilişsel ve algısal yetilerle ve bellek – dikkat gibi kapasitelerle dünyaya gelmektedirler. Çevreleri ile etkileşim kurdukça ve biyolojik olarak gerekli olgunluğa ulaştıklarında

çocuklar dili edineceklerdir. Günümüzde halen dilin mi düşünceyi düşüncenin mi dili etkilediği tartışılmaktadır.

Etkileşimci yaklaşımlardan Bilgiyi İşleme Kuramı insan belleği ve algı üzerine yapılan çalışmalarla ortaya çıkmıştır. Bu kuram da yetişkinlerin dili nasıl kullandığı üzerinde daha fazla çalışılmış çocuklar da düşük seviyedeki yetişkinler olarak değerlendirilmiştir. Bu kuram araştırmacıları dilin nasıl öğrenildiğini açıklamayı hedeflemiş, araştırmaları ile dilin yapısı ve işlevi arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışmışlardır. Çocuklar bu kuramda birer yetişkin olarak değerlendirilip, bilgiyi kullanmada basitten becerili kullanıma geçen bilgi işlemcileri olarak tanımlanmaktadır (Maviş, 2001). Bu kuram dilin nesnelere ve sembollerle ilgili düşüncelerle kurulan bağlantılar sonucu oluştuğunu ve tecrübe etme sıklığıyla doğru orantılı olarak da öğrenildiğini savunmaktadır. (Çevreden gelen uyarıcılar girdi olarak sisteme gelir, bellekte dil kurallarına göre yorumlanır ve çıktı oluşur.)

Rekabetçi Model ise Bilgiyi İşleme Kuramından bir adım öteye gider, bilgi işlenirken çocukların düşündüklerine ulaşmayı hedefler ve bu süreçte dil öğreniminde yapıyı da işlevi de önemser. Konu bulma, istek/yer bildirme gibi iletişimsel amaçlar işlevi oluştururken, bu amaçları iletirken kullanılan sözsöz dizileri üreten mekanizmalar da yapıları oluşturmaktadır. Bu model her çocuğun dili öğrenme yetisine sahip olduğunu ve dili öğrenme ile kazanacağını savunarak hem doğuştancı hem de çevreci anlayışı desteklemektedir. Rekabetçi modeli destekleyen araştırmacılar, dil ediniminde öğrenebilirdik kuramı adlı modelden yararlanmışlar, geliştirdikleri bilgisayar programı ile bireylerde gelişmesini bekledikleri kuralları ve bu kuralların birkaç yılda öğrenilmesini sağlayan faktörleri belirlemeye yönelik araştırmalar yapmışlardır. Robert Siegler' a (2007) göre düşünme bilgiyi işlemeye eşittir.

Bu eşitlik bireylerin bilgiyi kodlarken, depolarken ya da geri çağırırken düşündüklerini bize göstermektedir. Bu süreçleri desteklemek için bireylerin bilgiyi işleme stratejileri öğrenip kullanmaları faydalı olacaktır (Temel, Bekir & Yazıcı, 2014).

1.7.3. İkinci Dil ve İkinci Dil Edinimi

İkinci dil ikidillilik kavramları karışabilmekte ve bazen alanda birbirleri yerine kullanılmaktadır. 3 yaş sonuna kadar birden fazla dilin, dil bilimsel unsurları ile

yapısal olarak da eşzamanlı edinilmesi alan yazında eşzamanlı çokdillilik/ikidillilik olarak betimlendirilmektedir (Kieferle, 2012). İkinci dil ise bireyin anadilinden sonra öğrendiği diller için kullanılmakta, öğrenilen dilin ikinci, üçüncü ya da dördüncü dil olduğuna bakılmaksızın ikinci dil şeklinde literatürde yer almaktadır (Cenoz, Hufeisen, & Jessner, 2001; Ellis, 1994). İkinci dil edinimi belirli bir dönemde Gouin (1892) tarafından anadil edinimi ile eşit şekilde değerlendirilmiş; Stern (1970), Krashen (1987), Piccinni (2012) gibi araştırmacıların çalışmalarında ise anadil ediniminden farklı boyutlarda ele alınmıştır. Ellis (1994) ikinci dil ediniminin çok yönlü bir kavram olduğunu ve farklı kişiler tarafından da farklı şekilde ele alındığını açıkça belirtmiştir. İkinci dil kavramından öte ikinci dil ediniminin gerçekleşmesi hakkında da farklı bakış açıları alanda mevcuttur. Bickerton (1981) ilk defa gözlemlenebildiği andan itibaren dil ediniminin gerçekleştiğini savunurken, Dulay ve Burt (1980) dilin yüzde doksanlık kural ve yapısının kullanıldığında dil ediniminin gerçekleştiğini savunmuştur. İkinci dil eğitiminin ortaya çıktığı andan itibaren gelişim sürecinin takibi birbirinden farklı bu düşüncelerin de nasıl oluştuğunun anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

1.7.3.1. Tarihte İkinci Dil Eğitimi

Eskiçağ döneminde daha yazının bilinmediği yıllarda bile başka bir dil konuşan öğreticilerle ve başka bir dilin konuşulduğu toplumda yaşayarak, iki farklı teknik kullanılarak ikinci dil eğitimi verildiği bilinmektedir (Demircan 2013). Yazının bulunuşu ile beraber Sümerler tarihte ikinci dil eğitimi veren ilk topluluktur. İ.Ö.2225 yıllarında Akad Samileri, Sümer devletini egemenliği altına aldığı anda, Sümerlerin kendilerinden daha ileri bir devlet olması sebebiyle dillerini öğrenmek istemişler ve tarihte ilk dilden dile sözlük yazılmıştır (Titone, 1968). İ.Ö. 2. Yüzyılda ise Romalılar, iki dilde eğitim vermekteydiler. Romalı çocuklar küçük yaştan itibaren hem Grekçe hem de Latince öğrenip, aileleriyle Latince konuşurken kendisi ile ilgilenen bakıcı ve kölelerde de Grekçe konuşmaktaydılar. Orta çağda ise, Latince hem din hem ticaret alanında sınırları aşmış ve o zaman dilimindeki en önemli dil haline gelmiştir. Çocuklar manastırlarda ve katedrallerde Latince olarak farklı alanlarda eğitim almakta, ailelerinden ise küçük yaştan itibaren evde gündelik hayat için Grekçe, eğitim ve iş hayatları içinse Latince öğrenmekteydiler. Bu sırada İslam ülkelerinde konuşulan Arapça ise uzun metin çevirileri sebebiyle

medreselerde kalıp, iletişim dili olarak Latince gibi sınırlarını genişletememiştir (Demircan 2013).

Rönesans ile birlikte baskı makinesinin icadı, kitap basımı, eğitimin burjuva kısım için bir ayrıcalık olmak yerine yaygınlaşması ile Latince hâkimiyetini yitirmeye başlamış, Grekçe, İbranice ve Arapçadan Latinceye çevrilen eserler yerel dillerde yayımlanmaya başlamıştır (“). 16. Yüzyıl sonrası ulusal dillerde sözlükler hazırlanmış, dilbilgisi kitapları yazılmıştır. Marcel ise ileride birçok yöntem ve teknik tarafından da baz alınacak şekilde dil eğitimini dinleme, konuşma, yazma ve okuma şeklinde 4 ayrı yetenek olarak değerlendirmiştir (Marcel’ den aktaran Roberts, 1999). İkinci dil eğitiminde kullanılan yöntemler de bu 4 ayrı yeteneği temel alarak ortaya çıkarılmıştır. Okul öncesi döneminde verilen/verilebilecek ikinci dil eğitimi hakkında çalışmalar yaparken de çocukların o dönemde buldukları gelişim süreçlerini ve seviyelerini göz önünde bulundurarak ikinci dil eğitiminin temel alacağı ve yararlanacağı yaklaşım ve yöntemler çok etkili bir şekilde planlanıp düzenlenmelidir. Örneğin yazma ve okuma alanlarının okul öncesi dönemde geliştirilemeyeceği göz önünde bulundurularak, dinleme ve konuşma yetileri daha fazla desteklenebilir.

İkinci dil öğreniminde iletişimsel yeterlilik her araştırmada içerikte belirtilmemiş olsa da alanda başarıya ulaşmada oldukça önemli bir kavram haline gelmiştir (Littewood, 2005). İletişimsel yeterlilik kavramı ile dilsel yeterlilik, söylem yeterliliği, pragmatik yeterlilik, toplum dilbilimsel yeterlilik ve sosyokültürel yeterlilikten bahsedilmektedir. İkinci dil üzerine yapılan çoğu araştırma dilsel yeterlilik ve söylem yeterliliği hakkındadır. Pragmatik yeterlilik kapsamında sayılabilecek araştırmalarda ise ikinci dil öğrenimindeki iletişim teknikleri üzerine çalışılmış fakat çok azı bu tekniklerin nasıl geliştirildiğini ele almıştır (Kasper ve Kellerman, 1997). Sosyokültürel ve toplum bilimsel yeterlilik başlığı altında ise bu araştırmayı da kapsar şekilde, ikinci dilin nasıl konuşulduğu, anadil ile etkileşimleri hakkında yapılan araştırmalar yer almaktadır (Cohen, 1996).

1.7.4. İkinci Dil Eğitimi Yaklaşım ve Yöntemleri

İkinci dil öğreniminde bireyler çeşitli değişkenlerden farklı şekilde etkilenebilmektedir. Griffiths (2008) bu yüzden ikinci dil eğitiminde tercih edilen

öğretim yönteminin, öğrenimin etkililiği üzerinde büyük etkiye sahip olduğunu belirtmektedir.

İkinci dil eğitimi üzerine dilbilimciler ve eğitimciler farklı noktalardan aynı amaç ile çalışmaktadırlar. Bu çok yönlü etkileşimler sonucunda ikinci dil eğitiminde Sümerlerden günümüze farklı yaklaşımlar öne sürülmüş, çok sayıda yöntem denenmiştir. Farklı yaş gruplarında farklı yöntemler kullanılabilen ya da yaş grubunun özellik ve gelişim seviyelerine göre farklı modellerden birkaçı referans alınabilmektedir (Griffiths ve Parr, 2001).

Krashen (1987) yöntemlerin teori ve uygulamayı birbirine bağladığını belirtmektedir. Bu sayede teorilerden ortaya çıkan yöntemlerin uygulamalarda kullanılabilir olması gibi, uygulamalardan ortaya çıkan yöntemler de olabilmektedir. Ortaya çıkan yöntemlerden bazıları uğradıkları başarısızlıklar sonrası uygulamadan kalkmış, tercih edilmez olmuş, bazıları birbirleriyle etkileşime girerek beraber kullanılmış, bazıları da tek başına hala kullanılan birer yöntem olarak hayatta kalmıştır. İkinci dil eğitimi ile ilgili çalışmalarda; yapılmakta olan ya da yapılması planlanan bir eğitimden önce yöntem ve yaklaşımların bilinmesi gerekliliğinden dolayı bu çalışmada da ikinci dil eğitimi yöntemlerinden yaygın olarak kullanılan bazılarından aşağıda bahsedilmiştir. Günümüzde kullanılmayan ya da büyük yaş gruplarında etkili olabilen ama okul öncesi dönem için uygun olmayan yöntemlere yer verilmemiş, küçük yaş gruplarında kullanması uygun olan veya kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

1. Doğal Yöntem (The Natural Method)
2. Diziler Yöntemi (The Series Method)
3. Berlitz Uygulaması
4. Dolaysız Yöntem (The Direct Method)
5. İletişimci Yöntem (Communicative Method)
6. Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)

1.7.4.1. Doğal Yöntem (The Natural Method)

“Bir öğrenci topluluğuna, ilk dersten itibaren yalnızca öğretmenin kendi ana dili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı, ama dilbilgisi açıklaması

yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir tümce dizisiyle gerçekleştirmek” Demircan’ın ikinci dil eğitiminde kullanılan, Doğal Yöntem için yaptığı tanımdır (2013). 1997 yılında Amerika’da İspanyolca öğretmenliği yapan Tracy Terrell tarafından alana kazandırılan bu yöntem ikinci dil eğitiminin anadil edinim süreçleri ile benzer şekilde yapılması gerektiğini desteklemektedir. Terrell (1977) bu yöntemde yeni bir şey yaratmadığını en etkili şekilde öğrenmenin gerçekleşmesi için önceki yöntemlerden alınan uygulamaların bir temel oluşturduğunu belirtmekte ve uygulamaları ile yapılan diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile bir dil öğretim yöntemi oluşturması sebebiyle isim olarak doğal yöntemi tercih ettiğini de belirtmektedir. Doğal yöntem ölü bir dili çeviri ile bireylere öğretmeye çalışan dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak doğan ikinci dilin telaffuzuna önem veren bir yöntemdir (Genç, 2015). Bireyin bir dili öğrenirken dilin yazılı halini görüp okumaya çalışmadan önce onu duyması – dinlemesi gerektiğini savunmaktadır (Demirel, 2012). Çocuklarının ikinci bir dil öğrenmesi için yabancı dil konuşan yardımcıları veya öğretmenler ile çalışmasını sağlamak bireysel bir çalışma şekli olup doğal yöntemde bir örnek oluşturmamakta, özel öğretim statüsünde değerlendirilebilmektedir.

Bu yöntemde her birey yaş veya eğitim seviyesi ayrımı yapılmadan aynı düzeyde dili öğrenmeye hazır kabul edilmiştir fakat zamanla yöntemde bireysel farklılıklar önem kazanmış ve yöntemin uygulamaları yaş gruplarına göre ayarlanmıştır. Yapılan düzenleme ve geliştirmelere rağmen; diksiyonu düzgün yeterli sayıda öğretmen bulunamaması, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı gibi sebepler ile eleştirilmiş ve yetersiz bulunarak kullanılmamaya başlanmıştır (Genç, 2015). Günümüzde okul öncesi dönem çocuklarına İngilizce öğretiminde de yoğun olarak kullanılan yöntemlerdendir. Branş dersi olarak verilen İngilizce derslerinde ya da sınıf öğretmeni ile beraber etkinliklere sürekli katılan öğretmenler sadece İngilizce konuşarak çocukların kulak alışkanlığını geliştirmelerini ve doğal olarak ikinci bir dilin içerisinde yer almalarını sağlamaya çalışmaktadırlar.

1.7.4.2. Diziler Yöntemi (The Series Method)

Gouin tarafından Dilbilgisi Çeviri yöntemine karşı olarak kendi yeğeni üzerinde yaptığı gözlemler sonucu oluşturulan bir ikinci dil eğitim yöntemidir. Olay örgüleri ile cümlelerin özdeşleştirildiği yöntemde, önce eylem çocuğa anadilinde anlatılıp,

sonrasında da ikinci dilde aynı düzende anlatılmaktadır. Öğrencilerin de öğretmeni taklit ederek kurduğu cümleler ile dili öğrenmesi beklenmektedir (Roberts,1999).

1960'lı yıllarda geliştirilen "Tüm Bedensel Katılım" yöntemi ile benzer bir yöntem olan Diziler Yöntemi (Demircan, 2013) günlük hayatta karşılaşılan olaylarla ilişkilendirilmesi açısından işlevsel bir yöntem olarak değerlendirilse de okuma-yazma anlamında zayıf kalması, görsellerden destek almaması ve özellikle başlangıçta çeviriye fazla yer vermesi gibi sebepler ile yetersiz bulunan bir yöntem olmuştur.

Bazı kurum veya öğretmenler tarafından okul öncesi dönem çocuklarına ikinci dil eğitiminde kullanılmış/kullanılan bir yöntemdir. Öğretmenin hem Türkçe hem İngilizce konuştuğu bu yöntemde özellikle hikâye, sayı, kavram kartları ile etkinlikler düzenlenmektedir.

1.7.4.3. Berlitz Yöntemi

Dil eğitiminde; dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma olarak dört temel beceriyi geliştirmeyi hedefleyen bir ikinci dil eğitim yöntemidir. Maximilan Berlitz tarafından 1878 de New York'ta açılan okulda kullanılan yöntemde, öğrettikleri dili ana dili olarak konuşan öğretmenler ile dil eğitimi bireysel olarak ya da on kişiyi geçmeyen sınıflarda, haftada en az 5 saatlik alıştırmalarla yapılmaktadır (Özer, 2013). Öğrencinin öğrenmekte olduğu dil ile düşüncesi arasında ilişki kurması ve anadilini hiçbir şekilde kullanmadan öğrenmeye çalıştığı dili kullanması bu yöntemin temel iki ilkesini oluşturmaktadır (Küçük, 2006). Dilbilgisi kuralları öğretmeyen, öğrencilerin konuşma alanında desteklenmesini önemseyerek zamanına göre çok iyi bir yöntem olan Berlitz Yöntemi öğretmenin anadilini kullanmayarak zamanını boşa harcayabilme ihtimalini doğurması, sözlü anlatım temelli olması gibi sebeplerle eleştirilmiştir (Genç, 2015). Doğal yöntemin temeli olarak da görülebilen bu yöntem okul öncesinde özellikle bir Türkçe konuşan bir de anadili olarak İngilizce konuşan öğretmenin sürekli olarak sınıfta bulunduğu kurumlar tarafından uygulanan yöntemlerdendir. İngilizce konuşan öğretmen çocukların Türkçe sorularına karşılık istikrarlı bir şekilde İngilizce konuşarak gün akışını sürdürmekte, bazı etkinlikler bu öğretmen tarafından yapılmakta ve çocuklar İngilizce olarak yapılan etkinliği takip etmektedirler.

1.7.4.4. Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Dilbilgisi çeviri yöntemine karşı ortaya çıkan doğal yöntem paralelliğinde, dilin anadil kullanılmadan, dilbilgisi ezberlemeden, günlük hayat ile ikinci dilin özdeşleştirilmesi ile eğitim yapılması gerektiğini savunan bir ikinci dil eğitim yöntemidir (Demircan, 2013). Eski bir arkadaşı olan Alman filozof ve bilim insanı Alexander Von Humboldt' ın "dil öğretilmez, sadece dil öğreniminin gerçekleşebilmesi için şartlar oluşturulabilir" sözünden ilham alan Gouin çalışmalarında 1880 yıllarında dolaysız yöntemle yer vermeye başlamıştır (Celce-Murcia, 1991). Humboldt' a göre bir ulusun dili o ulusun ruhu, bir ulusun ruhu da o ulusun dilidir, uluslar ayrı kültürlere sahiptir ve ayrı düşünceleri, ayrı yaşayış biçimleri vardır (Wals ve Diller, 1978). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde ayrı bir kültürü yansıtan anadile yer verilmemeli, sadece öğretilen dilin mantığı üzerinde durulmalıdır. Humboldt' ın dil ve kültür arasındaki ilişkiye yönelik tavrı dolaysız yöntemin şekillenmesinde oldukça etkili olmuştur (Wals & Diller, 1978). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanları bu yöntemde eşit öneme sahiptir. Türkçe yazı ve okuma yönünden aynı olsa da diğer birçok dilde yazı ve okuma anlamında dildeki farklılıkların ikinci dil öğrenmede etkisini en aza indirme amacıyla bu yöntemde ilk 6 haftalık süreçte kitaplar eğitim materyali olarak kullanılmamaktadır (Demircan, 2013). Yetişkin veya çocuk olarak dil öğrenenler arasında ayırım yapmaması bu yöntemin bir eksikliği olarak değerlendirilmiş olsa da Türkiye'de uzun bir süre yaygın olarak tercih edilen ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da kullanılan bir yöntem olması sebebiyle önemlidir.

1.7.4.5. İletişimci Yöntem

1970'li yıllardan önce dilbilgisi temelli geliştirilen dil öğretim yöntemleri esas alınmakta iken 1970'ler sonrasında daha faydacı düşüncelere odaklanılmış ve dil öğrenmede amaç günlük yaşamda iletişim kurabilmek olarak benimsenmiştir (Genç, 2015). Bu dönemde antropolojik dilbilimcilerin çalışmaları ile ortaya iletişim kurmak için konuşmanın öğrenilmesini hedefleyen iletişimci yöntem ortaya çıkmıştır (Hymes, 1972). Dilin yapısının temel alınarak işlevlerine yönelik bu yöntem, öğrenci için anlamlı sözcük ve iletişim etkinliklerine önem vermektedir. Sınıf içerisinde diyaloglar, grup etkinlikleri, eğitsel aktiviteler kullanılmaktadır. Dilbilgisi öğretiminin belirli bir düzeyde ve öncelik olarak verilmediği bu yöntemde dilin işlevi yani iletişimsel olarak kullanımı üst düzey önem taşımaktadır.

Öğrencinin dil üzerinde anlam hâkimiyeti kurması beklenirken tamamen doğru bir telaffuz ve dilbilgisi kuralları dizisi çocuğa öncelikli olarak öğretilmeye çalışılmamaktadır. Yakın zamana kadar ülkemizde de iletişimci yöntem İngilizce eğitiminde ortaokul ve liselerde kullanılması sebebiyle önemlidir.

1.7.4.6. Seçmeci Yöntem (Eclectic Method)

Demircan, (2012) felsefe tarihinde seçmeciliğin kişinin felsefe okulları bünyesinden kendince uygun olan ilkeleri benimsemesi anlamına geldiğini anlatmaktadır. Fransa'da 'aktif yöntem' olarak da bilinen Seçmeci yöntemde öğretmen, dil öğretim yöntemlerinin en iyi ve en yararlı yönlerini seçip kendi amacı doğrultusunda kullanmaktadır. Bu yöntemde okuma – yazma – dinleme – konuşma becerilerinin hepsi aynı derecede önemlidir; dil öğretimi hedef dille yapılmaktadır fakat gerektiğinde anadile de yer verilmektedir. Başlangıçta çeviri üzerinde pek durulmamakla beraber yöntemde, öğrencilere belli bir seviyeye geldikten sonra çeviri yaptırılmaktadır ve sözcükler de anlamlı cümleler içinde öğretilmektedir (Hengirmen, 2002). Bu yöntemde öğrenme; öğrencilerin yaşına, sınıfların fiziksel özelliklerine, öğretmenin eğitimsel yeterlilik ve sorumlulukları ile öğretmen ve öğrencilerin güdülenme seviyelerine kadar uzanan değişkenler etkisinde en etkili olabilecek şekilde planlanmalıdır. Seçmeci yöneme göre bir öğretmen öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmek için düze varım yöntemini, dilbilgisi kurallarını öğretirken bilişsel yöntemleri ya da öğrencilerin konuşma alanlarını desteklemeyi hedeflediğinde iletişimsel yöntemi kullanabilmektedir (Demirel, 2012). Bax (2003), bir sınıfta bulunan bireylerin farklı ihtiyaçlarına karşılık vererek onlara en etkili şekilde dil öğretilebilecek yöntem olarak seçmeci yöntemi göstermektedir.

Rivers (1981) ise seçmeci yöneme farklı bir bakış açısı getirerek öğretmenin kendine ya da sınıf dinamiğine uyan yöntemi seçip uygulamasının yeterli olmadığını, gelişmelere ve yeniliklere açık olması beklenen öğretmenin ikinci dil eğitimi tekniklerinde düzenlemeler ve eklemeler de yaparak yöntemini canlı tutması gerektiğini belirtmektedir. Böylece eğitim ilgi çekici olarak canlı bir süreç şeklinde yapılabilecektir. Okul öncesi dönemde ikinci dil eğitiminde özellikle çocukların ikinci dil seviyeleri ilerledikçe tercih edilebilen bir yöntem olabilir.

1.7.5. Kavram Gelişimi

Sözlük anlamı nesne ya da olayları ortak özelliklerini kapsayacak şekilde ortak bir isim ile toplayan ya da zihinde zihinsel imgelerin genel tasarımı olarak verilen, (TDK, 2009) psikolojik olarak algılanan içeriğin yorumlanabilmesi için gerekli olan tepkisel sistem olarak da tanımlanan kavramlar, çocuk 2 yaşına ulaştığı andan itibaren gelişmeye başlar (Güven, 2000; Kurtuluş, 1999; Ülgen, 2001). Piaget 'nin bilişsel gelişim aşamalarına bakıldığında bu yaşta çocuğun kavramsal gelişim sürecine girdiği belirtilmektedir. İşlem öncesi dönem olarak adlandırılan bu dönem kavram öncesi düşünme ve sezgisel düşünme dönemi şeklinde iki aşamadır. 2 - 4 yaş arası kavram öncesi dönemde olan çocuk 4 yaştan itibaren sezgisel düşünmeye başlar. Vygotsky (1986) bilişsel gelişim sürecinde çocuğun etrafındaki insanlar ve içinde bulunduğu sosyal çevrenin özelliklerinden oldukça etkilendiğini belirtir. Bu süreçte çocuğun çevresinde olumlu örnekler bulunması hem kavram gelişimi hem de dil gelişimi için oldukça önemlidir. Çocuk etrafındaki olay ve objelere algılayarak farkındalık geliştirmeye başladıkça çocuk için kavram gelişimi süreci başlamaktadır (Manocha ve Narang, 2004). Bilişsel yetenekleri gelişen çocuklar kavramsal olarak da gelişmeye başlarlar ve akıl yürütme yöntemleri ile analiz yaparak yeni kavramlar öğrenirler (Üstün ve Akman, 2003). Bu kavramlar insanların düşünceleri sonucu oluşmaktadır ve birçok özellikleri vardır. Zaman içerisinde kavramlar insanların yaşadıkları sonucunda değişime uğrarlar; kavramların orijinali bulunur; kavramlar oluşurken olay ya da nesnelerin gözlemlenebilen/gözlemlenemeyen özellikleri sonucunda oluşabilir; kavramlar birden fazla boyuta sahiptir; bazı özellikler birden fazla kavramın ortak özelliği olabilir; özelliklerine göre kavramları gruplandırmak mümkündür; bu özellikler de kendi içlerinde yeni kavramlar oluşturmaktadır ve algılanan özellikleri kişiden kişiye değişebilir (Ülgen, 2001). Belirli özelliklere ortak sahip olan nesne ya da olaylara sembol olarak verilen kavramlar, birçok özelliği paylaşmaktadırlar. Cüceloğlu' nun (2011) verdiği örnekte ağaç kavramının birden fazla cisimde; kök salma, dik durma, yapraklara sahip olma gibi bir çok ortak özelliğe sahip olduğu belirtilmektedir. Bütün bu özelliklerinin yanında kavramlar, çocukların nesneleri tanıması, birbirleri arasında karşılaştırma yapabilmesi gibi yorum gerektiren becerilerinin de desteklenmesinde büyük önem taşımaktadır (Gelman, 1999).

Kavramlar genel olarak soyut ve somut kavramlar olarak ikiye ayrılarak değerlendirilmektedir. Soyut kavramlar bireyden bireye değişebilen, duyu organları ile algılanamayan kavramları tanımlarken; somut kavramlar da duyu organları ile algılanabilen ve bireyden bireye farklılık göstermeyen kesinlik taşıyan kavramları tanımlamaktadır. Kavramların bu şekilde gruplandırılması öğretilme yöntemlerinin belirlenmesi açısından oldukça önemlidir (Erden ve Akman, 2003). Kameenui ve Simmons (1990) ise kavramları farklı bir şekilde ve tasvir ettiği nesne özelliğine göre ya da anlatmak istediği duruma göre gruplandırmıştır. Bu gruplandırmada da kavramlar konum (yanında, içinde), miktar (ağır, çeyrek), niteleme (küçük, kısa), kıyaslama (daha uzun, daha dar), renk (beyaz, mavi), ad kavramları; zıtlık bildirenler (soğuk-sıcak, güzel-çirkin), fiil bildirenler (koş, al), derecelendirme bildirenler (en başarılı, en eski) olarak sınıflandırılmıştır.

Kavramlar ayrıca temel kavramlar ve ilişkisel kavramlar olarak da farklı bir sınıflandırma ile de iki alt başlıkta incelenmektedir (Şimşek, 2006). Temel kavramlar kişi, durum ve nesnelere için kullanılan kavramları kapsamaktadır. Bu kavramlar- renk, boyut, doku, yön, miktar gibi- çocukların çevresi ile iletişim kurmalarını ve kendilerini güvende hissedebilecekleri ortamlar oluşturmalarını sağlamaktadır (Bracken ve Shaughnessy, 2003). Kavramlar ve kavramsal özellikleri ile genel gelişim görüntüleri çerçevesinde değerlendirildiğinde; şekil-renk ve büyüklük kavramları, sayı ve para kavramları, ölüm kavramı, zaman ve mekan kavramı olarak alt başlıklara ayrılmaktadır (Güven, 1988).

Şekil-renk ve büyüklük kavramları; 2-6 yaş arası çocuklarda gözlem yapılarak, oyunlarda konuşmalarda semboller ile kullanılıp nesnelere zihinde canlandırılması ile edinilmektedir (Kol, 2012). Bu süreçte çocuk oyunlarında şekil bilgisini temel almaktadır (Akman, 1995). Renk kavramları incelendiğinde ise çocukların 6 yaşına kadar kıyafet ve oyuncaklarında canlı renkleri tercih ettikleri görülmektedir. (Kol, 2012). Şekil ve büyüklük algısı ise kavram gelişiminde erken çocukluk döneminde gelişmektedir (Akman, 1995). Bu süreçte çocuk cisimleri büyüklüklerine göre değerlendirip, gruplandırmaktadırlar (Kol, 2012).

Sayı ve para kavramları kazanılırken ise çocuklar sınıflandırma becerilerini kullanmaktadırlar (Kol, 2012). İlk dokuz sayının öğrenilmesi sayı kavramı öğreniminde en önemli aşama olarak değerlendirilmektedir (Yolcu, 2010). Para kavramı ise dört basamakta ele alınmaktadır. Çocuklar için ilk aşamada para

anlamsız bir kavram iken, ikinci aşamada ise sevdikleri eşya ve hediyeler ile özdeşleştirdikleri kavram haline gelmektedir. Üçüncü aşamada çocuk paranın karşılığını hesaplayamamakta ve eşyaların parasal karşılıklarını ölçümleyememektedir. Son aşamada ise çocuklar parayı yetişkin gibi kullanmaya başlarlar (Eliason ve Jenkins, 2003)

Ölüm kavramının, çocuklarda yalnız kalma durumlarında düşünölmeye başlandığı fakat kavramın içeriğinin bilinmeden kullanıldığı belirtilmektedir (Kol, 2012). Zaman kavramı ise bilişsel işlem becerileri kazanıldıkça çocukların sıralama ve sınıflandırma yapmaları ile öğrenilmektedir (Kurtuluş, 1999). Mekan kavramı çocuklarda uzak – yakın, altında – üstünde kavramlarının ayırt edilmesiyle gelişmeye başlamaktadır. Sonrasında açık – kapalı, içinde – dışında, birleşik – ayrı kavramları çocuklarda gelişmektedir (Aral ve Bütün Ayhan, 2006). Mekan kavramının geliştirilmesi sonrası da uzaysal mekan kavramlarından bahsedilebilmektedir.

Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği (Bracken, 2006) ve Boehm Temel Kavramlar Testi (Boehm, 1986) erken çocukluk döneminde temel kavram gelişimi düzeyini belirlemeye yönelik hazırlanan ölçeklerdir. Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği ile çocukların kavram bilgisi, 11 alt başlık ile 308 kavram sorularak değerlendirilirken, Boehm testi ile çocukların 50 temel / ilişkisel kavramı bilme düzeyleri değerlendirilmektedir. Hem Bracken hem de Boehm Testi çocukların okula hazırlığını belirlemek amacı ile de kullanılmaktadır.

Kavramlar etrafımızdaki olay, obje veya düşüncelerin gruplandırılarak kullanılmasını sağlayarak bize kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca düşüncelerimizi de daha kolay ve daha anlaşılır bir şekilde aktarabilmemizi de sağlayarak iletişim de büyük önem sahibidir (Çelik ve Vuran, 2008). Bir kavramı öğrenen kişi o kavramın örneklerini gördüğü zaman fark edebilir ve bilgi dağarcığını genişletir (Erden & Akman, 2003). Kavram öğrenme Ülgen'in (2001) ifadesi ile yapılanma ve yapılandırma işlemidir ve hem bir süreç hem de bir ürün olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte ise diğer alanlarda olduğu gibi çocukların en etkili ve en verimli şekilde öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için çevrenin düzenlenmesi oldukça önemlidir. Gözlem ve deney yapmak, tesadüfi keşifler, öğretilmek istenen kavramların dikkatli bir şekilde, çocukların gelişimlerine uygun seçilmesi kavram gelişiminde etkili faktörlerdendir (Şahin, 2000).

Kavram gelişimi hem bilişsel hem dil gelişimi ile oldukça ilişkilidir. Her ne kadar dil ve kavram gelişimleri farklı olarak başlıklandırılrsa da iki gelişim de birbirini etkilemektedir. Çocuklar önce objeleri, olayları seslendirip sonrasında ifade edebildikleri kavramları öğrenmektedirler. Benzer şekillerde dil gelişimi de kavram gelişimini etkilemektedir (Ağca, 2012; Cüceloğlu, 2002).

1.7.6. Kavram Gelişimi Kuramları

1.7.6.1. Özellik Soyutlama Kuramı

Kavram öğreniminin tarihi incelendiğinde, en eski yaklaşımların kavram öğrenmede özellik soyutlama kuramını savundukları görülmektedir. (Çamlıbel Çakmak, 2012). Nesnelerin ortak sahip oldukları algılanabilir özelliklere göre gruplanarak öğrenildiğini savunan kuram, çeşitli eleştirilere maruz kalmıştır. Özellikle, nesnelerin gruplandırma için gerekli ortak özelliklerinin belirlenmesi, nesnelerin birden fazla ortak özelliklerinin olması ve nesnelerin bu özelliklerinin bireyler tarafından farklı algılanabilme ihtimali bu eleştirilerdendir (Akman, 1995).

1.7.6.2. İşlevsel Kuram

Soyutlama kuramında önem sahibi olan nesnelerin algılanabilir özellikleri yerine nesnelerin fonksiyonel özelliklerinin kavram öğreniminde etkili olduğunu savunan kavram gelişimi kuramı işlevsel kuramdır. Kuram çocukların nesnelerin işlevlerine göre gruplandırma yaparak kavramları edindiğini savunmaktadır (Uyanık Balat, 2003). İşlevsel özelliklerine göre ilişkilendirilen, gruplandırılan kavramlar, çocukların etkinliklerindeki nesnelere bu kavramların yüklenmesi ile de edinilmektedir (Dahler ve Bukatko, 2001).

1.7.6.3. Prototip Kuram

Farklı özelliklere sahip nesnelere ile tanışıldıkça zihinde çeşitli prototiplerin oluşarak kavram ediniminin gerçekleştiğini savunan kurama göre prototipler nesnelerin özet temsilleri olarak değerlendirilmektedir (Murphy, 2004). Prototip kuram nesnelerin kavramsal ortak özelliklerinin fonksiyonel özelliklerinden önce geldiğini belirtmektedir (Çamlıbel Çakmak, 2012). Uyarıcıları geri çağırma veya nesne gruplamada kullanılan prototiplerin, kavram öğreniminde değil, kavram hatırlamada daha yoğun olarak kullanıldığı söylenmektedir (Dahler & Bukatko, 2001).

1.7.6.4. Temel Düzey Kavram Kuramı

Elanor Rosch ve arkadaşlarının görüşleri doğrultusunda oluşturulan Temel Düzey Kavram Kuramı, kavramların kendi iç dünyamızda sıfırdan yaratılan şeyler olmadığını, dış dünyada gördüğümüz nesnelere ile kavram gelişiminin olduğu fikrini savunmaktadır (Akman, 1995). Temel düzey kavramlar, fiziki özellikler ile öğrenildiği için çocuklar tarafından öncelikli edinilen kavramlar olarak belirtilmektedirler (Akman, 1995; Çamlıbel Çakmak, 2012; Uyanık Balat, 2003;).

1.7.7. Kavram Öğrenimi

Çevresel koşulların değişmesi ile davranışta meydana gelen değişikliği genel anlamda öğrenme olarak ifade eden Ülgen (2001) kavram öğrenmeyi farklı kategorilere ayrılmış uyaranların zihinde bilgiyi oluşturması şeklinde tanımlamaktadır. Yoleri (2010) ise kavram gelişiminin gruplama, genelleme, sınıflama ve kavram öğrenme aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir Bruner (1956) ise kavram öğreniminin, uyaranların sınıflandırılması ile “kavram oluşturma” ve “kavram kazanımı” şeklinde gerçekleştiğini belirtmiştir (Bruner’ den aktaran Prabhakaram ve Rao, 2006). Ülgen, (2004) kavram geliştirmenin iki düzeyde de gerçekleştiğini, bireyin kavram oluştururken çocuğun kazandığı kavramı niteliksel olarak olumlu yönde kaydettiğini belirtmektedir. Gözlemlenen olguların anlamlı olarak sınıflandırılması kavram oluşturma sürecidir (Aghajanian ve Gallager 1975), çocukların karşılaştığı olay ve nesnelere özelliklerine göre gruplayıp, eşleştirerek ve ayırt ederek kavram öğrenmeye başladıklarını belirtmektedir. Kavram kazanmada ise çocuk kavramlara anlam vererek ve ortak özelliklerine göre değerlendirerek kavramları yapılandırmaktadır (Monet ve Rolheiser, t.y.). Bu dönemde çocuğun genelleme ve ayırım yapabilme yetisi oldukça önemlidir. Ortak özellikler ve genellemeler ile kavramları öğrenirken çocuk ayırım yaparak da kavramlarla ilgili net ve kesin bilgilere ulaşmaktadır (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997). Önce ortak özelliklerine göre gruplandırılan kavramlar, sonrasında ayırt edilerek ayrıştırılır ve son olarak da kullanım yerleri öğrenilerek kavram öğrenimi tamamlanmış olur (Vuran ve Çelik, 2008). Kavram öğrenme sürecinde çocuklar çağrışım, dikkat, imgeleme, çıkarım gibi birçok zihinsel işlevi bir arada kullanmaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006). Bu öğrenme sürecinde çocuklar farklı zihinsel işlevleri farklı düzeylerde kullanabilmektedir. Çocukların bazılarının soyut kavramları daha kolay öğrendiği, bazılarının ise soyut kavramları öğrenirken

zorlandıkları gözlemlenmiştir. Bu farklılıklar Ayhan (1995) tarafından çocukların önceki yaşantıları ve öğrenme becerilerinden kaynaklı olarak yorumlanmıştır. Öğrenme, hatırlama, mantık yürütme gibi düşünsel beceriler kavram gelişiminde etkili ve çocukların edindikleri bilgiler çerçevesinde kendilerine özgü ifadeler ile buldukları çevrelerini tanımlamasına imkan vermektedir (Yolcu, 2010).

Kavram öğretiminde kavramların olumlu hallerde kullanımı ve olumsuz hallerde kullanımının ve kavramı nitelendiren özelliklerin beraber çocuklara verilmesi önemlidir (Watkins ve Slocum, 2003). Bu esnada öğretimin etkili olabilmesi adına dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler kavram öğretiminde kullanılacak dil, kuruluş, farklılık, ayrılık ve değerlendirme ilkesidir. Kullanılacak dil, çocuklara sunulan örneklerin açık, anlaşılır olmasına ve kullanılan kalıpların tüm örnekler için aynı olmasına dikkat edilmesini sağlamaktadır. Böylece farklı örnek ve kavramları aynı tarz ifadeler ile gören çocuklarda öğrenme daha etkili olacaktır. Kuruluş İlkesinde örnek olarak verilen kavramların paylaştığı ortak özellikler vurgulanmaktadır; Farklılık İlkesi ise aynı anda sunulan örnekler arasındaki farklılığın azaldıkça verilen bilginin etkililiğinin arttığını belirtmektedir. Ayrılık İlkesinde de kavramın etkili bir şekilde öğrenilmesini sağlamak amacıyla verilen örneklerin ilişkili niteliklerinin üzerinde odaklanılır. Son olarak, değerlendirme ilkesi etkili bir öğrenme olup olmadığını belirlemek amacıyla çocuğa verilmeye çalışılan kavramların değerlendirilmeye alınmasını gerektiğini belirtir (Vuran & Çelik, 2008).

Kavram öğretimi sırasında her bir kavramın tek tek öğretilmesine, olabildiğince sınıf içi materyallerden yararlanılarak çocukların kullandığı ve bildiği birçok farklı araç gereçler ile öğretimin yapılmasına ve çocuğun öğrenmede aktif bir şekilde yer almasına dikkat edilmelidir (Özyürek,2004; Uysal, 2003). Kavram öğretiminde temel olarak kullanılan iki yöntem Doğrudan Öğretim ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimdir. Doğrudan öğretimde kavramın özellikleri, örnekleri ve yapı kuralları somutlaştırılarak ve düzenlenerek, öğretmen merkezli bir şekilde çocuğa verilmektedir (Gürsel, 1993; Uysal, 2003). Eş zamanlı ipucuyla öğretimde ise çocuklarda kavram öğreniminin en az yanlış ile gerçekleşmesini sağlamak için çocuğa verilen beceri yönergesinin ardından kontrol edici ipucu verilmektedir (Morse ve Schuster, 2004).

Kavram öğrenme süreci özet olarak aşamalandırıldığında; ilk olarak çocukların kavramları tanıdığı ve sözel olarak ifade ettiği, sonrasında özelliklerine göre

kavramları eşleştirdiği, sıraladığı ve sınıflandırma yaptığı belirtilmektedir (Çamlıbel Çakmak, 2012).

1.7.7.1. Ürün Olarak Kavram Öğrenimi

Davranışçı yaklaşım çerçevesinden bakıldığında, çocukların sözel ifadeleri ile kavram öğrenmeleri gözlenerek ölçülebilir, değerlendirilebilmektedir (Çamlıbel Çakmak, 2012). Bu kuram çocukların dört basamakta bu süreçten geçtiklerini belirtir.

1.Kavrama dair bilginin sözel ifadesi.

2.Kavramın betimlenmesi.

3.Kavramların ortak/farklı özelliklerinin ifade edilmesi.

4.Öğrenilen kavrama benzer kavramların kolaylıkla tanınıp, sözel olarak ifade edilebilmesi.

Davranışçı yaklaşımdan farklı bir bakış açısı ile bilişsel yaklaşım ürün olarak kavram öğreniminde, zihnin eski bilgileri kullanarak kavramları öğrendiğini, sonrasında zihinsel yapısal olarak farklılaşmaların olduğunu belirtmektedir (Ülgen, 2004).

1.7.7.2. Süreç Olarak Kavram Öğrenimi

Çevreden gelen uyarılar arasından seçilenlerin zihindeki var olan ve yeni oluşacak kavramlar ile ilişki kurması sonucunda, amaç olarak öğrenimin hedeflenmeden gerçekleşen durum; süreç olarak kavram öğrenme şeklinde tanımlanmaktadır (Ülgen, 2004). Bilişsel yaklaşım çerçevesinde, kavram ve ilgili özellikleri ile kurulan anlam bütünlüğü sonrasında oluşturulan ilke ve şemalar ile süreç olarak kavram öğrenme gerçekleşmektedir (Kurtuluş, 1999).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alan yazında yapılan araştırmalar önce Dil Gelişimi ve Kavram Gelişimi olarak iki alt başlıkta, sonrasında da kendi aralarında araştırmaların amaçlarına göre sıralanarak incelenmeye çalışılmıştır.

2.1. Dil Gelişimi ile İlgili Araştırmalar

Dil gelişimi ile ilgili çalışmaları incelemeye öncelikle ikinci dil eğitimi hakkında görüş belirlemeye yönelik araştırmalarla başlamak mevcut durum ve aile / öğretmenlerin ikinci dil eğitimine yönelik görüşleri hakkında bilgi sahibi olmayı sağlayacaktır.

Gökbayrak (2008) çalışmasında, 350 aile ve 140 öğretmene anket uygulaması yapmıştır. Elde ettiği sonuçlarda Gökbayrak ailelerin çoğunun yabancı dil eğitiminin okul öncesi dönemde olmasını istediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin de yarısından fazlası ailelerin çoğuyla aynı doğrultuda görüş bildirmiş, yabancı dil eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması lehine cevaplar vermişlerdir.

İlter ve Er (2007) çalışmalarında erken çocuklukta yabancı dili ve önemini veli ve öğretmen penceresinden tartışmışlardır. Çalışmanın verileri Antakya'daki iki devlet ve iki özel okul öncesi kurumundaki 18 okul öğretmenine ve 70 veliye uygulanan anket ile elde edilmiştir. Anket sonuçları değerlendirildiğinde Gökbayrak (2008) ile benzer şekilde öğretmen ve veli görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış, öğretmenlerin de velilerin de okul öncesi dönemde yabancı dil eğitiminin olması gerektiğini ve bu dönemin gelişim özelliklerine uygun olan tekerleme, şarkı ve oyunlarla yabancı dil eğitiminin daha etkili olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Küçük, (2006) Adana'da 274 aile, 13 idareci (okul müdürü), 20 İngilizce ve 34 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonunda eğitimci ve ailelerin, okul öncesinde İngilizce eğitimini yararlı ve gerekli gördükleri, okul öncesi dönemden itibaren düzenli bir dil eğitiminin olması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

İşgören (2005) öğretmenlerin ikinci dil eğitimine yönelik görüşleri hakkında Bolu ve İzmir'deki yabancı dil öğretmenlerinin görüşlerini ve alanda bugüne kadar yapılan önceki araştırmaları değerlendiren araştırmacı, dil eğitimine başlamak için en uygun yaşı araştırmış ve sonuç olarak aynı konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalar ile paralel şekilde, yaşın yabancı dil eğitimine başlarken önemli bir faktör olduğu, erken yaşta yabancı dil öğrenmenin olumlu değerlendirildiğine ulaşmıştır.

İkinci dil eğitiminde de eğitimin her alanında ve aşamasında olduğu gibi öğretmenin yeri ve önemi tartışmasız büyüktür. Cummings (2015), okul öncesi dönem çocukların İngilizce öğrenmesinde öğretmenin öz yeterliliği ve hazır olma duygusunun etkisini incelemiş, 62 öğretmenin geçmiş eğitim bilgi ve sertifikalarını, uyguladıkları eğitim programını ve öğrencileri hakkındaki demografik bilgileri değerlendirmeye almıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilik ve hazır hissetme durumlarının uygun ve etkili kaynaklar bulma ve aile ile iletişim hakkındaki alanın ilişkişel olduğu ortaya çıkmıştır.

Piccinni (2012) ilkokulda ikinci dil olarak İngilizce öğreten öğretmenlerin etkili öğretmenlik uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemeyi hedeflediği çalışmasında belgeleri değerlendirmiş; sınıflarda gözlemler ve öğretmenlerle görüşmeler yapmış bu gözlem ve görüşmeleri kaydetmiş, kodlamış ve temalara ayırmıştır. Araştırmanın sonucunda da İngilizce öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik olumlu bir sosyal değişiklik sağlayarak ve İngilizce öğretiminde kullanılan etkili öğretim modelleri ve bu modellerin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri hakkında yapılabilecek çalışmalara temel olarak alana katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Dil gelişimi üzerine yapılan çalışmaların diğere bir önemli alt başlığını ise beyin ve dil çalışmaları oluşturmaktadır. Pınar, Kubilay Pınar & Çetintaş, (2015) dil ediniminin başlangıcının bebek anne karnında iken olduğunu belirtmişler ve makalelerinde anadili ve ikinci dilin benzerlik ve farklılıklarını, ikidillilik ve çokdillilik kavramlarını ele almışlardır. Çalışmada ikinci dil edinimi eşzamanlı – ardışık – yetişkin ikinci dil edimi şeklinde üç başlıkta değerlendirilmiştir. 3 yaşa kadar birden fazla dilin, yapısal ve dil bilgisel kurallara uygun olarak aynı zamanda edinilmesi eşzamanlı ikinci dil edinimi; 3 yaş sonrası, dil bilgisel olarak anadili edinildikten sonra ikinci bir dilin edinilmesi ardışık ikidillilik; 10 yaştan sonra aynı şekilde ikinci bir dilin edinilmesi de yetişkin ikinci dil edinimi şeklinde tanımlanmıştır (Meisel, 2007). Çalışma sonunda zihinsel performans ve göstergeleri karşılaştırılan deneklerden, erken yaşta çok dilli olanların ilk ve ikinci diller için ayrılmış olan Broca alanlarında aynı ya da çakışan noktalar üzerinde etkileşimler olduğu görülmüş (Franceschini, 2002) bu durum iki dili aynı anda ve erken yaşta öğrenen bireylerin iki dil ediniminde de aynı yöntemleri kullandığı şeklinde yorumlanmıştır. İlerleyen yaşlarda ikinci dil edinen, yani yetişkin ikinci dil edinimini gerçekleştiren

deneklerin zihin performanslarında ise çakışmaların olmadığı, kullanılan zihinsel alanların birbirinden uzaklaştığı gözlemlenmiş ve bu durumda geç öğrenilen diller için farklı yöntemler kullanıldığı şeklinde yorumlanmıştır (Pınar, Kubilay Pınar & Çetintaş, 2015).

Mergen'de (2011) anadilden sonra öğrenilen dilin yapısının algılanıp beyinde işlenişini beyin temelli yaklaşımlar üzerinden değerlendiren araştırmaları incelemiştir. Sonuç olarak anadilde kullanılan yöntemlerin öğrenilen ikinci dilde kullanılmadığını, öğrenilen dilin daha yüzeysel yöntemlerle çözümlenip kullanılmaya çalışıldığını belirtmiştir.

2003 yılında Demirezen tarafından yapılan araştırmada ise hem anadil hem de ikinci dil edinimi için kritik süreçlerin varlığının biyolojik, nörolojik ve de dilbilimsel olarak kabul edildiği belirtilmektedir. Çalışma sonucunda çocukların anadillerinde de ikinci dillerinde de benzer yöntemleri ve dilbilgisi özelliklerini kullandığı vurgulanmıştır (Ervin Tripp, 1974; Hansen ve Bede, 1975 ve Milon, 1974).

Dil gelişimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çocukların gelişim alanlarına ikinci dil eğitiminin bir etkisi olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar tüm araştırmaların büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Özer (2013) Adana ilinin, Çukurova ilçesinde, okul öncesinde İngilizce eğitimi veren bir özel okula devam eden 59 çocuğun ana dil gelişim düzeylerini belirlemek için Portage Gelişim Tarama Envanterinden yararlanılarak hazırlanan dil testi ve dil etkinliklerini kullanmış (düz anlatım yöntemine dayalı), ikinci dil başarısını ölçmek için ise araştırmacı tarafından İngilizce başarı testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde çocukların anadil ve ikinci dil başarıları arasındaki en yüksek ilişki 48-60 ay yaş grubundaki çocuklarda görülürken 61-72 ay yaş grubunda da çocukların anadil ve ikinci dil başarıları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yazıcı ve Temel tarafından (2011) yapılan araştırmada da erken çocukluk dönemindeki iki dilli ve tek dilli çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, örneklem grubunun biri, Almanya' da anaokuluna devam eden iki dilli beş-altı yaşların Türk kökenli 96 çocuktan, diğeri Ankara'da sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan tek dilli beş-altı yaşlarındaki 96 çocuktan oluşan iki örneklem grubuna sahiptir. Verileri

toplarken araştırmacılar Descouedres Lugatçe Testi (DLT) ve Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ve Metropolitan Olgunluk Testi (MOT) olmak üzere 3 farklı ölçek kullanmışlardır. Araştırmacılar sonuç olarak dil puanı yüksek olan bir çocuğun okuma olgunluğu düzeyi puanının da yüksek olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Şeker (2010) İzmir’de okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan ve almayan 6 yaşında 100 çocuğun Türkçe dil kullanma becerilerini çocuklara Dil Kullanım Ölçeği uygulayarak karşılaştırmıştır ve yabancı dil eğitimi alan çocukların Türkçe dil kullanım beceri puanlarının yabancı dil eğitimi almayan çocukların puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca iki grubun puanlarında da anne çalışma durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı değişkenlerinin bir farklılık yaratmadığı görülmüştür.

Özer (2013) ise çalışmasında okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi alan çocukların Türkçe dil kullanım becerilerinin yabancı dil eğitimi almayan çocuklardan daha yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Annenin çalışması, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı gibi değişkenlere de bakan Şeker bu değişkenlerin çocukların dil kullanım becerileri üzerinde herhangi bir farklılığa sebep olmadığını gözlemlemiştir.

Sığırmaç ve Özbek (2009), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının İngilizce öğrenme durumlarını, isteklerini ve öğrendikleri bilgilerin hayatlarına aktarımını sağlayıp saylamadıklarını incelemeyi hedeflemişlerdir. Niğde iline bağlı Bor ilçesindeki MEB’e bağlı bağımsız bir anaokulunda eğitim görmekte olan 35 çocuk çalışmaya katılmıştır. Bu çocukların 13’ü 4 yaş grubunda, 11’i 5 yaş grubunda diğer 11’i de 6 yaş grubunda eğitim öğretime devam eden çocuklardır. Dokuz hafta sürecek şekilde her hafta ikişer gün, yirmi ile otuz dakika arası 4, 5 ve 6 yaş grubundaki çocuklara kendi sınıflarında İngilizce eğitimi verilmiş, dokuz hafta süren bu eğitim sonrası çocuklara test uygulanmıştır. Araştırmada çocukların İngilizceye karşı tutum ve ilgileri yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanarak kayıt altına alınmıştır. Çocuklara süreç başında İngilizce bilmedikleri için araştırmacı tarafından ön test uygulanamamıştır. Son test, her çocuk ile bire bir ayrı bir odada yaklaşık 20 dakikalık bir sürede yapılmıştır. Uygulanan son test sonuçlarına bakıldığında ise, testin gösterilen nesnenin İngilizce karşılığının söylendiği alt başlığında en başarılı olan grup 5 yaş grubu, ikinci sırada başarılı grup ise 6 yaş

grubu olmuştur. İngilizce adı söylenen nesneyi görselden seçme alt başlığında da diğer alt başlıktaki başarı sıralaması ile tutarlı bir şekilde en başarılı grup 5 yaş grubu olmuş, ikinci sırayı ise 6 yaş almıştır. 4 yaş grubu her iki alt başlıkta da en başarısız olmuştur. Bu sonucu sebebiyle küçük yaşta anadil ve kavram gelişimini tamamlamadan önce ikinci dil eğitiminin başarılı olamayacağını hatta çocuğun anadil ve sosyal gelişim gibi farklı alanlarda olumsuz etkilenebileceğini düşünen araştırmacıların referans olarak gösterdikleri bir çalışma olmakla birlikte, çalışmanın sonuçlar, tartışma, öneriler kısmında açıklananlar ikinci dil eğitiminin erken yaşta etkililiğini ayrıntılı bir biçimde ele almaktadır.

Ekizoğlu N. ve Ekizoğlu A. (2008), 41'i İngilizce Farkındalık Eğitimi almış, 61'i ise İngilizce Farkındalık Eğitimi almamış 102 okul öncesi eğitimi alan çocuk ile çalışmışlardır. Çalışma kapsamında çocukların 1 ay boyunca uzmanlar tarafından çocukların gelişimsel özelliklerine göre hazırlanmış olan İngilizce eğitim CD'sini evlerinde ve ailelerinin gözetiminde bir ay süre boyunca izlemeleri istenmiştir. Araştırmada kullanılan CD'nin adı "My First English Adventure" dır (Pearson Education Limited, 2005 - Longman). Sonrasında velilerin çocuklarının eğitim CD'sini izleme süreci ile ilgili çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir anketi cevaplandırmaları istenmiştir. Elde edilen veriler göstermiştir ki, İngilizce farkındalık eğitimi alan çocuklar süre boyunca eğitim CD'sini sıkılmadan izlemiş ve ara sıra ailelerine izledikleri ile sorular sormuş, İngilizce farkındalık eğitimi almayan çocuklar ise CD'de kullanılan yabancı dili anlayamamış, bu yüzden de sürecin sonuna doğru CD'yi izlemekten sıkılıp ve çoğu zaman ailelerine izledikleri ile sorular sormuşlardır.

Topçuoğlu (2006), okul öncesi dönemde verilen yabancı dil eğitiminin yabancı dil öğrenimine bir etkisi olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmada seçilen 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıf ilköğretim öğrencilerine sınıf düzeylerine göre önce hazırbulunuşluk testi (ön test), araştırmacı belirlediği konuları anlatıldıktan bir ay sonra da başarı testi(son test) uygulanmıştır. Öğrencilerden 44 tanesi kız, 52'si ise erkektir, toplam 96 öğrenciden 83'ü okul öncesi eğitimi almış, 13'ü almamıştır. Okul öncesi eğitimi alan 83 öğrenciden de 28'i okul öncesinde yabancı dil eğitim almamışken 55'i almıştır. Araştırmacı elde ettiği verilere göre okul öncesi dönemde alınan yabancı dil eğitiminin; öğrencilerin ön test-son test puan ortalamaları arasındaki farkta, son test puanları lehine anlamlı olarak

sonuçlanması ve sonraki sınıf kademelerinde yabancı dilde daha başarılı olmaları ulaşılan sonuçlar arasında en dikkat çekenlerdendir.

Anşin (2006) küçük yaşta dil öğrenmenin avantajlarından ve ikinci dil eğitiminde kritik süreçlerden bahsetmektedir. Çalışmada daha etkin bir yabancı dil öğretimi için yapılabilecek sınıf içi düzenleme ve uygulamalardan bahsedilmiş, Avrupa'da özellikle Fransa'da uygulanan yabancı dil öğretim metotlarından ve uygulamalarından örnekler verilerek yapılabilecek çalışmalara önerilerde bulunulmuştur.

Bekir (2004) tarafından Yazıcı & Temel'in (2011) çalışması ile benzer temada; 80 çocuğa 12 hafta süre ile Dil Eğitim Programı uygulanmış ve programın çocuklarının dil gelişimine etkisi (çocukların cinsiyetlerine ve anaokuluna gitme sürelerine, kardeş sayılarına, kardeşleri arasında kaçınıcı çocuk oldukları; annelerinin eğitim ve mesleklerine göre farklılık gösterip göstermediğine) deneysel yöntemde tasarlanan araştırılma ile incelenmiştir. Çalışmada Peabody Resim-Kelime Testi, Lügatçe Testi (Descoedres), Lügatçe ve Dil Testi ölçek olarak kullanılmış ve diğer çalışmalarla paralel bir sonuç olarak deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan başarılı olduğu görülmüştür.

Peçenek (2002) araştırmasında ise 4–6 yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce öğrenme süreçlerini, 2 eğitim uzmanı, 2 yabancı dil öğretmeni eşliğinde 2 farklı kuruma devam eden 61 çocuk ile çalışılarak incelemiştir. Araştırma sonunda Peçenek çocukların okul öncesi dönemde yabancı dil eğitimi ile tanıştığında pozitif yaşantılar edinerek yabancı dile karşı pozitif bir tavır kazandığını belirtmiştir.

İngilizceye karşı farkında olma durumunun bile başarıyı desteklediğini gösteren sonuçlara ulaşan çalışmalar ışığında (Ekizoğlu N. & Ekizoğlu A., 2008), erken yaşta İngilizce ile edinilen pozitif yaşantıların çocuğun ikinci dil eğitimdeki başarısını artırma ihtimali oldukça yüksektir. Bikçentayev (1999) çocukların neden daha kolay dil öğrendiği sorusuna cevap vermeye çalışmış, 5 yaşına kadar olan dönemin kritik bir dönem olduğundan, bu süreçte çocuğun iki ya da daha fazla dile karşı açık olduğundan bahsetmiştir. Bu durumu özellikle 2 yaşından önce kendi kızına farklı dillerde şarkılar dinletip kızının daha konuşmaya başlamadan önce bu şarkıları ezberleyip tekrar etmeye çalışması örneği ile desteklemiştir. Bikçentayev'e göre yetişkinlerin büyük çaba, zaman ve enerji harcayarak öğrenmeye

çalıştıkları ikinci bir dili çocuklar 5 yaşına kadar olan dönemde daha rahat bir şekilde öğrenmektedir.

Genel kapsamlarına bakıldığında alanda öğretmen, dil veya çocukların gelişim alanları dışında başka alt başlıklarda ikinci dil üzerine yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Modiri (2010) yabancı dil öğrenmede müziğin yerini 5 yaş grubu çocuklar ile yaptığı çalışmada araştırmış, bu amaçla iki farklı anaokulundan 15'er çocuk seçerek 30 çocuk ile deneysel olarak tasarladığı araştırmasını uygulamıştır. Deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yabancı şarkılar iki hafta ikişer saatten toplam dört saat boyunca öğretilmiş, kontrol grubundaki 15 çocuk ise klasik eğitim modeli ile eğitime yabancı dil eğitimine devam etmiştir. Süreç sonunda çocuklara kelime ve cümlelerin görsel olarak hem Türkçe-İngilizce, hem de İngilizce Türkçe karşılıklarını sorgulayan ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş bir test uygulanmıştır. Elde edilen veriler, genel puan toplamlarına bakıldığında müzik ile eğitim yapılan gruptaki çocukların başarılarının ezber yöntemi ile eğitim yapılan grupta bulunan çocukların başarısından daha yüksek çıkmıştır. Gösterilen nesnenin İngilizcesini söyleme, İngilizcesi söylenen nesneyi görselde seçip gösterme şeklindeki diğer alt başlıklarda da cinsiyet değişkeni ile ilgili anlamlı bir fark gözlenmezken, müzik ile birlikte İngilizce eğitimi alan deney grubunun bu alt başlıklarda da diğer gruptan daha başarılı sonuçlar elde ettiği belirlenmiştir.

Hult (2007) çalışmasında, hızla tüm dünyaya yayılan İngilizcenin sadece iletişim anlamında değil diplomasi, turizm, teknoloji, bilim, eğlence ve eğitim gibi birbirinden farklı birçok alanda lider konumunda olduğu belirtilmiştir. Avrupa ülkeleri arasında İsveç çok dilli eğitim programları bakımından araştırmacı tarafından ilham verici bir noktada değerlendirilmektedir. İzlandaca, Hollandaca, Norveççe gibi komşu ülke dillerinden etkilenen ve çokdillilik eğitim politikalarını kabul ederek eğitim sistemlerinde tüm bu dillere yer veren İsveç eğitim modelinde araştırmacı İngilizcenin yerini ve uygulamadaki durumu betimlemiştir.

Karakoç (2007) Türkiye'de okul öncesi eğitimde anasınıflarında yapılan İngilizce dersleri için bir öğretim programı tasarısı yapmıştır. Program tasarısı için, Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerini inceleyen Karakoç, ülkemizde İngilizce öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaları derlemiştir. Okul öncesi dönemde verilebilecek İngilizce eğitiminin içeriği oluşturulurken de o dönemde okul

öncesinde İngilizce eğitimi vermekte olan özel kurumların kitapları ve eğitim programları incelenmiş ve çocukların gelişim alanlarını destekleyen 10 ünitelerden oluşan bir İngilizce dersi eğitim programı hazırlanmıştır.

Fritz (1995) iki dilli çocuklar için en uygun eğitim modelleri tartışılmaya başlandığı dönemlerde yaptığı çalışma ile Oklahoma'daki ilkökul İngilizce öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve öğretme stillerinin belirlenmesini hedeflemiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin yarısından fazlasının davranışçı eğitim modelini benimsediği ve öğretmen merkezli eğitim modellerinden yana oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler; çocukların aktifçe seçim yapabildiği ve etkinliği şekillendirebildiği eğitim modellerinden öğretmen yönettiği derslerin daha etkili olacağını düşünmüş, bireysel öğrenci modeli yerine tek bir programın tüm çocuklara uygulanmasını tercih etmiş, gene aynı şekilde ortam hazırlama konusunda da çocuk merkezli yerine görev yönelimli, güvenli alanlar oluşturmaya çalıştıklarını anlatmış, öğrencileri değerlendirirken programın içerisinde değerlendirme yapıldığını çocukların bireysel olarak seçme problem çözme, değerlendirme gibi yeteneklerini ölçmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmadan çıkan bu sonuçlar Fritz 'in de belirttiği gibi o dönemin eğitim politikasıyla örtüşmektedir. Oklahoma'daki devlet okullarında İngilizce eğitiminde davranışçı eğitim modelinin ve öğretmen merkezli bir eğitim sisteminin baskın olduğu, öğretmenlerin eğitim felsefelerinin birbirleri ile benzer ve sistem politikasıyla örtüşür olduğu sonuçlarına ulaşan çalışma; ikinci dil eğitiminin yurt dışında da belli süreçlerden geçerek çocuk merkezli modellerin uygulandığı sistemlere geçildiğini bizlere gösteren iyi bir örnek olarak değerlendirilebilir.

Boonjoon (1965) çalışmasında o dönem Thai' nin 200,000 metre karelik geniş alanı ile Güneydoğu Asya'nın kolonileşmeyen tek kenti olduğunu belirtmektedir. 1842 yılında Çin İngiltere tarafından mağlubiyete uğratılınca Thai Kralı Mongkut vatandaşlarının Batı ülkeleri ile sonradan oluşabilecek ilişkilere hazırlıklı olmalarının gerektiğini düşünerek, vatandaşları İngilizce öğrenmeleri konusunda desteklemesi ve bu Thai 'de ikinci dil İngilizce olarak kabul edilmiştir. Bu dönemde İngiltere, Fransa gibi Batılı ülkelerle çeşitli ilişkiler kurulup, anlaşmalar yapılmış ve bunların tümü İngilizce ile yapılmıştır. Halkın İngilizce öğrenme konusundaki motivasyonlarına bakıldığında, İngilizce bilen elemanların bilmeyenlerden daha yüksek maaşlarla çalışıyor olmaları, İngilizcenin evrensel bir dil olması ve çoğu

alanda yazılan kitapların dilinin İngilizce olup bilgiyi arayan ve okuyarak kendini geliştirmeye çalışan bireylerin İngilizce bilmesinin gerekmesi listenin en başında yer alan motivasyon kaynaklarıdır. Araştırmanın problemi olarak, ortaokula giden Thai' li çocukların ikinci dil olarak İngilizce öğrenirken okuma, anlama, yazma, konuşma alanlarında yeterli başarıya ulaşamaması olarak belirtilmiştir. İngilizce öğretme ve öğrenmedeki sorunları ele alan araştırma; İngilizce ve Thai dili arasındaki yapısal farklılıkların, İngilizce öğretme metot ve tekniklerinin ve İngilizce öğretmenin rolünün bu sorunların ana başlıkları olduğunu belirtmiştir. Öğrenmenin sağlanabilmesi için öğretmenin çocuğu ve süreci değerlendirmenin yanında kendini de değerlendirmesinin gerekli olduğu söylenmiştir. Araştırma içeriğinde bu alt başlıklar ayrıntılı olarak incelenmiş, yorumlanmış ve Thai' li çocukların ikinci dil olarak İngilizceyi nasıl daha iyi öğrenebilecekleri konusunda alana katkı sağlanmıştır.

Leon Wall (1961) Navajolu çocuklara İngilizce öğretirken karşılaşılan problemleri incelemiştir. (Navajolar, 1300'lü yıllarda kuzeybatı Kanada'dan güneybatıya inen bir Athapascan kabilesi olup, kendilerine Dineh, yani İnsan dedikleri söylenmektedir. Navajolar maskeli dans, sepetçilik ve seramikçilik, dokuma ve mücevhercilik ile ilgilenmişlerdir. Günümüzde dokuma battaniyeleri ünlü Navajo dokumaları olarak isimlendirilmektedir. 130.000'lik nüfusuyla Navajolar Birleşmiş Milletler 'deki en kalabalık kabiledir, 2014 yılında ABD hükümeti Navajola kabilesine 554 milyon dolar tazminat ödemiştir, bu tazminat Amerikan hükümetinin şimdiye kadar bir kabileye yaptığı en büyük ödeme olarak tarihe geçmiştir.) Navajo kültürü hakkında bilgi vererek Navajolu çocuklarla çalışan öğretmenlerin bu bilgilerden yararlanması, İngilizce ve Navajo dili arasındaki yapısal farklılıkları göstererek Navajolu çocukların nerelerde zorluk yaşadığının anlaşılması ve çocukların İngilizce öğrenmede karşılaştıkları bu bahsedilen sorunların üstesinden gelmek için öğretmenlere yardımcı olabilmek, çalışmanın amaçları olarak belirtilmiştir. Araştırmacı çalışmanın başında, İngilizce öğretiminde kullanılan tekniklerin geliştirilmesi ile çocukların daha rahat İngilizce öğrenebileceği, çok sayıda çocuğun gözlemlenip İngilizce öğretimindeki problemlerin belirleneceği, İngilizce bilmenin ve yaşamın "beyaz" halinin Navajolu insanlar için buldukları şartlar içerisinde arzulanan bir durum olduğunu belirtmiş; İngilizce ve beyaz insanlar hakkında öğrendiklerinin Navajolu çocuklar için avantaj olacağı ve

yasaklanan geçmiş yaşantı ve dil tecrübeleri yüzünden Navajolu çocukların İngilizce öğrenirken karşılaştıkları problemlerin benzer olacağı şeklinde hipotezler kurmuştur. Araştırmada çocukların ikinci dil öğrenirken karşılaştıkları dilden kaynaklı ve kültürden kaynaklı problemler ayrıntılı biçimde örneklerle anlatılmış ve öğretmenlerin aradaki bu farklılıkları en aza indirerek çocukların öğrenmesini nasıl destekleyebilecekleri konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Boonjoon (1965) ve Leon Wall (1961) tarafından yapılan çalışmalar alanda ikinci dil eğitimi üzerine yapılmış olan ulaşılabilir en eski çalışmalardan olması sebebiyle özellikle ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.2. Kavram Gelişimi ile İlgili Araştırmalar

Toran (2011) Montessori eğitim yönteminin dört-altı yaş arası çocukların kavram edinimleri (okula hazırlık seviyeleri, yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, yapı/materyal, miktar ve zaman/sıralama), sosyal uyumları (iletişim, günlük yaşam, sosyalleşme ve motor becerileri) ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasında Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu (Bracken Basic Concept Scale-Revised), kullanmıştır. Araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların almayanlara göre okula hazırlık seviyeleri, yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, yapı/materyal, miktar ve zaman/sıralama gibi kavram alanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklı bulunmuştur.

2011 yılında yaptığı çalışma ile Kesicioğlu, doğrudan öğretim yöntemi ile hazırlanmış eğitim programı ile bilgisayar destekli programın okul öncesi dönem çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmesinde etkili olup olmadığını araştırmış ve araştırma sonunda hem program hem de bilgisayar destekli program lehine sonuçlar bulmuş ve ayrıca kalıcılık testi ile değerlendirdiği programın kalıcı olduğunu da sonuçlarında belirtmiştir.

Şirin (2011) ise okul öncesi kurumlarına devam etmekte olan 5 yaş grubu çocukların sayı ve işlem kavramlarını öğrenmesinde oyun yönteminin etkisini Aktaş, Gül ve Sığırtmaç (2003) tarafından geliştirilmiş “48-86 Ay Çocuklar İçin Sayı ve İşlem Kavramları Testi” ile araştırmıştır. Deneysel olarak yürütülen çalışmada iki gruba da ön test ve son test uygulanmış ve sonuçta “Oyun Temelli Sayı ve İşlem Kavramları Programı” verilen deney grubunda bulunan çocukların kontrol

grubundan anlamlı bir şekilde farklı olarak daha başarılı sonuçlar elde ettiği görülmüştür.

Kavram gelişimde program etkililiğini araştıran diğer bir çalışma da Sarıtaş tarafından yapılmıştır. Sarıtaş (2011), GEMS (Great Exploration in Math and Science) Fen ve Matematik Programının 6 yaş grubunda bulunan okul öncesi çocuklarının kavram öğrenmeleri ve okula hazırlık düzeyleri üzerinde bir etkisi olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmada Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği (BTKÖ), Marmara İlköğretime Hazır Bulunuşluk Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmış olup, araştırma sonucunda GEMS Fen ve Matematik Programının, 6 yaş çocuklarının kavram gelişimi ve okula hazırlık durumlarının desteklenmesinde etkili bir program olduğunu göstermektedir.

Yoleri (2010), 3-6 yaş aralığındaki 757 çocuk ile uygulama yaparak Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeğinin ifade edici formunun Türkçesini oluşturduğu çalışmada kavram gelişiminin ve kişilerarası problem çözme becerisinin yaşla birlikte arttığı kardeş sayısının kavram gelişimi ve kişilerarası problem çözme üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

6 yaş grubu çocuklar ile yapılan başka bir çalışmada Orçan (2009) Erken Öğrenme Becerileri Destekleyici Eğitim Programının etkisini araştırmış ve ölçek olarak çalışmada Erken Öğrenme Becerileri Ölçeğini (EÖBÖ) kullanmıştır. Araştırmacı deneysel olarak yürüttüğü çalışma sonucunda kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, deney ve kontrol grubu arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Balat (2009b) temel kavram bilgisinin okul öncesi dönemde cinsiyete göre değişip değişmediğini araştırmış; farklı ilköğretim okullarının bünyesinde anasınıflarında gerçekleştirdiği çalışmada 154 çocukla çalışmıştır. Araştırmasında Boehm Temel Kavramlar Testi (Boehm-3, 2000) kullanan Balat, araştırma sonunda kız ve erkek çocukların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, tek çocukların toplam kavram puanlarının fazla olduğu, sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca kız çocukların puanları üzerinde anne öğrenim düzeyinin, erkek çocukların puanları üzerinde de anne ve baba öğrenim düzeyinin etkili olduğu da çalışmanın sonuçlarındandır. Bir diğer çalışmada ise Balat (2009a), Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği ile Boehm Temel Kavramlar Testi (Boehm-3,2000)

arasındaki korelasyonu Türk çocuklara göre incelemiştir. Araştırma sonucunda iki kavram ölçeği arasında .421 ile .746 pozitif anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. İki testin de Türk çocuklar için kavram gelişim düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılabilmesi sonucu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır.

4-6 yaş arası 215 çocukla yapılan çalışmada, çocukların kavram gelişimleri belirlenmiş ve cinsiyet değişkenine göre erkek çocukların kavram gelişim seviyelerinin kız çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Leibham ve Kelley, 2008).

Sucuoğlu, Büyüköztürk ve Ünsal (2008) ise farklı sosyo-ekonomik seviyelerdeki çocukların kavram gelişim düzeylerini belirlemeyi hedefledikleri çalışmalarında okul öncesi eğitimi alan 808 çocuk, ilkokul 1. sınıfa giden 1073 çocuk ve ilkokul 2. sınıfa giden 1138 çocuk ile uygulama yapmışlardır. Ölçek olarak Boehm Temel Kavramlar Testi'nin kullanıldığı çalışmada; çocukların kaçınıcı sınıfta olduklarının ve sosyo-ekonomik düzeylerinin kavram gelişimini etkilediği, ilkokul 2. sınıfa devam eden çocuklar ile en üst sosyo-ekonomik seviyede bulunan çocukların kavram gelişimi puanlarının diğer çocuklardan yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2008 yılında yapılan diğer bir çalışmada 4-5 yaşında Montessori Eğitimi alan 20 ve almayan 20 çocukla deneysel bir araştırma yapılmış ve sonuçta Montessori Eğitimi alan gruptaki çocukların sayı kavramı edinimleri diğer gruptan yüksek bulunmuştur (Yiğit, 2008).

Kavram gelişimi üzerinde etki sahibi olan faktörler ile ilgili yapılan bir diğer çalışmada ise Ayhan (2008) 6 yaş grubu çocuklar ile çalışmıştır. Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği 'nin kullandığı çalışmada anne-baba öğrenim durumunu ve çocuğun okul öncesi kurumuna devam etme süresinin çocukların kavram gelişimi puan ortalamalarında anlamlı farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin çocukların kavram gelişimi puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı da ulaşılan sonuçlardandır. Aynı şekilde cinsiyetin kavram gelişimi üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşan diğer bir çalışmada 100 çocuk ile Bracken Temel Kavram Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olup, okula devam etmenin kavram gelişiminde etkin bir değişken olduğu sonucuna da ulaşılmıştır (Üstünel, 2007).

Boehm 'in 36-47 aylık çocuklarla yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında Ergül (2007), ölçeğin Türk çocuklarının kavram gelişim düzeylerini belirlemek için güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmiştir. Cinsiyet, yaş aralığı, anne ve babanın eğitim durumu ile mesleği, çocuğun devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun türü ve bu kuruma çocuğun devam süresi gibi değişkenlerin çocukların kavram gelişim puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı araştırmanın sonuçlarındandır. Okul öncesi eğitimi alanın çocukların kavram gelişimi puanları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ise Akman ve Üstün (2003) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Aynı sonuca Arı ve diğerleri de 2000 yılında 4 – 6 yaş çocukları ile uygulama yaptıkları çalışma sonucunda ulaşımlardır.

Çelik, (2005) 6 yaş grubu çocukların zaman kavramı gelişimlerini incelediği çalışmasında 12 çocuktan oluşan iki grup ile deneysel bir çalışma yürütmüş ve eğitici oyuncakların çocukların kavram gelişimlerini desteklediği sonucuna ulaşmıştır. 3 yaşındaki 1400 çocuk ile Boehm Temel Kavramlar Testi uygulaması yapılan bir çalışmada, cinsiyetin çocukların kavram gelişiminde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Lynn, Rain, Venables ve Mednick, 2005).

2004 yılında Üstün, Akman ve Etikan'ın yaptığı çalışmada çocukların çeşitli bilişsel gelişimlerini belirlemek amacıyla Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği ve McCarthy Beceri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak 4 yaş grubu 65 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma sonunda sosyo ekonomik düzeydeki çocukların kavram gelişimleri üzerinde fark yaratan bir değişken olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde sosyoekonomik düzeyin çocukların kavram gelişimi üzerinde etkisi olduğu sonucuna, diğer bir çalışmada 262 çocuğa Boehm Temel Kavramlar Testi uygulanarak ulaşılmıştır (Akkök ve diğerleri, 2004).

Şen (2004) masal kitaplarının çocukların kavram gelişimi üzerine etkisini incelediği çalışmasında 32 farklı yayınevinden yayınlanan 400 kitaptan oluşturduğu örnekleme Öykü ve Masal Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirmiş ve bu kitapların çocukların kavram gelişimini desteklemediği ve çocukların yaş, gelişim düzeylerine uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır

Manocha & Narang (2004) kırsal bölgede yaşayan 240 çocuğa Boehm Temel Kavramlar Testini uygulamışlar, alınan puanlara göre düşük 120 çocuğu deney grubu, yüksek puanlar alan diğer 120 çocuğu ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna verilen kavram gelişimine yönelik bir program sonrası Boehm Temel Kavramlar Testi iki gruba da tekrar uygulanmış ve hem iki grup puanları hem de kız- erkek çocukların puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uyanık Balat (2003) Sosyal Hizmetler Kurumlarında kalan çocuklar ile aileleri ile beraber yaşayan çocukların kavram gelişimlerini incelediği çalışmasında 513 çocuğa Boehm Temel Kavramlar Testi uygulamış, aile ile beraber yaşama durumunun, ailenin sosyo ekonomik durumu ve ekonomik düzeyinin çocukların kavram gelişimlerinde anlamlı farklılık yaratan değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Aktaş Arnas, Deretarla Gül ve Sığırtmaç (2003) sayı ve işlem kavramları üzerine oluşturdukları başarı testini 48-86 aylık toplam 865 çocuk ile uygulamışlardır. Çalışma sonunda 67-72 aylık grubun matematik yetenek puanlarının diğer yaş gruplarındaki çocukların puanlarından daha yüksek olduğu, cinsiyetin ise çocukların puanları üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı belirtilmiştir.

Sancak (2003) 6 yaş grubundan 60 çocuk ile yaptığı deneysel çalışmada şekil ve sayı kavramını öğrenmede bilgisayar destekli eğitim alan deney grubunun, geleneksel eğitim alan kontrol grubundan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2002 yılında Brooks-Gunn, Han ve Waldfogel tarafından yapılan çalışmada bilişsel gelişimlerini belirlemek için 15-36 aylık 900 çocuktan elde edilen veriler ile özellikle dokuz aylık çocukları varken çalışmaya başlayanlar annelerin ve otuz saat- üzeri çalışan annelerin çocuklarının aldıkları puanlarının altı aylık çocukları varken çalışmaya başlayanlar annelerin çocuklarının aldıkları puanlardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Black (2001) de çocukların okula hazır bulunuşluk düzeylerinin ailelerinin gelir durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini araştırdığı çalışmasında ölçek olarak Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği 'nin ilk 6 boyutunu (okula hazırlık

puanı) kullanmış ve ailelerinin gelir durumlarının çocukların okula hazır bulunuşlukları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

2000 yılında yapılan diğer bir araştırmada Dere (2000) düşük sosyoekonomik bölgedeki çocuklar ile yaptığı çalışmada 6 yaş grubu çocukların matematik kavramlarını öğrenirken geleneksel ve yapılandırılmış yöntemlerin etkililiğini incelemiştir. Deneysel modelde yürütülen çalışmada 30 kişilik deney ve 30 kişilik kontrol grubundan oluşan 60 çocuğa uygulanan testte ve okuma yazma hazırlık çalışmalarında yapılandırılmış yöntemin uygulandığı deney grubu kontrol grubundan yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bilgisayar destekli eğitimin kavram gelişimi üzerindeki etkisini incelemek üzere yapılan diğer bir çalışma Grubb (2000) tarafından 17 çocukluk deney ve 18 kişilik kontrol grubu olmak üzere 35 çocukla yapılmıştır. Sonuçta deney grubundaki 17 çocuğun kavram gelişimlerinin daha hızlı olduğu belirlenmiştir.

Arı, Üstün ve Akman (2000) 6-8 yaş arası 143 çocuk ile yaptıkları çalışmada sosyo-ekonomik seviyelerinin çocukların bilişsel gelişim puanları üzerinde anlamlı fark yarattığına ulaşmışlardır. Cinsiyet değişkeninin ise 6 yaş çocukların puanlarında fark yaratırken 7-8 yaş çocukların puanlarında anlamlı farklılık yaratmadığı, çalışmanın ulaştığı sonuçlardandır.

1999 (Çıkrıkçı) yılında yapılan çalışma ile 5-6 yaş çocukların kavram gelişimi düzeyleri üzerinde çizgi filmlerin etkisi 10 çocuk ile araştırılmış ve sonuçta çizgi filmlerin, çocukların kavram edinimlerinde, dil ve düşünce gelişimlerinde etkili olduğu görülmüştür.

Aynı yıl Kurtuluş (1999) tarafından 5-6 yaş grubu 38 çocukla yapılan araştırmada zaman birimlerini sınıflandırıp ve sıralarken oyun, sanat ve drama gibi değişkenlerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

3-6 yaş arası, her yaştan 20 çocuk olmak üzere 80 çocukla yapılan bir araştırma ile, yaş ilerledikçe çocukların kavram gelişimlerinin hızlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Scott, 1997).

Akman (1995) Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğini kullanarak deneysel bir çalışma ile kavram eğitiminin 40-69 ay grubundaki çocukların kavram gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol grubunun yer aldığı çalışmada 3 ay süre ile deney grubuna kavram eğitimi verilmiş ve bu grubun kavram gelişimi

puanlarında yapılan ön test ve son testler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

1991 yılında yapmış olduğu çalışma ile Caferoğlu, 3-5 yaş çocuklarının renk ve büyüklük kavramlarını öğrenme düzeylerini karşılaştırmıştır. Kavram eğitimi verilen çocuklar, eğitim sonrası değerlendirildiğinde 3 yaş grubunun renk ve büyüklük kavramlarını 4 ve 5 yaş grubu kadar iyi öğrenemediği belirlenmiştir.

Temel kavramlar ile ilgili olarak anasınıfı öğrencileri ile yapılan bir çalışmada temel kavram bilgisi ile sınıf içi öğrenme ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Glutting, Kelly, Boehm, Burnett, 1989).

Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği ve Gesell Gelişim Testi arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlayan Sterner ve McCallum (1988) 80 çocuk ile yaptıkları çalışmada yaş ve temel kavram bilgisi arasında anlamlı derecede pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği 'nin kavram gelişimini ölçmede Gesell Gelişim Testi 'ne göre daha başarılı olduğu da araştırmamanın önemli sonuçlarındandır.

Sarı ve Arı (1988) tarafından 5-6 yaş çocuklarının sayı ve miktar kavramlarını öğrenmesinde bilgisayar destekli eğitimin etkisinin araştırıldığı deneysel araştırmada sayı kavramının öğrenilmesinde iki grubun kavram gelişim düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmazken, miktar kavramını öğrenmede deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul öncesi dönemi çocukların sınıf içi etkileşimlerinde kullandıkları kavramları belirlemeye yönelik yaptıkları çalışma ile Kaufman ve Kaufman (1977) okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları karşı, geriye, önce ve aynı kavramlarının çocuklar tarafından zor anlaşıldığı sonucuna ulaşmışlardır.

2.3. İlgili Araştırmalar Özet

Alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde ikinci dil eğitimi hakkında görüş belirlemeye yönelik araştırmaların tümü aynı doğrultuda sonuçlanmış ve hem eğitimcilerin hem de ailelerin okul öncesi dönemde İngilizce eğitimi yararlı ve gerekli gördükleri, okul öncesi dönemden itibaren düzenli bir ikinci dil eğitiminin olması gerektiğini düşündükleri sonuçlarına ulaşılmıştır (Gökbayrak, 2008; İltar & Er, 2008; İşgören, 2005; Küçük, 2006). Dil eğitiminde etkili faktörler ile ilgili yapılan

çalışmalarda ise diğer bütün branş ve eğitim dallarında olduğu gibi öğretmenler ile ilgili çalışmalar diğer etkenlere göre daha yoğun olarak yapılmıştır.

Bu çalışmalar ikinci dil eğitiminde öğretmenin isteği, hazır olması ve yeterli olmasının çok önemli bir etken olduğunu, öğretmenin tutumlarının ve eğitim felsefesinin sadece büyük yaş gruplarında ikinci dil eğitimi verirken değil küçük yaş gruplarında da etkili olduğunu belirtmektedir (Cummings, 2015; Piccini, 2012). Ayrıca ğretmenlerin çalıştıkları yaş gruplarının gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak dil eğitiminde seçtikleri yöntem ve teknikler de ocukların İngilizce ğrenmesinde etkili faktörler olarak belirlenmiştir (Cummings, 2015). Çocukların gelişim alanlarına ikinci dil eğitiminin bir etkisi olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar ise ikinci dil eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu başlıkta yapılan çalışmalarda; erken yaşta verilen ikinci dil eğitiminin yüksek oranda başarı sağladığı, ikinci dil eğitimi alan çocukların anadil gelişimlerinin de desteklendiği sonuçlarına ulaşılmış; okul öncesi döneminde alınan ikinci dil eğitiminin, öğrencilerin hem okul öncesi dönemlerinde hem de sonraki sınıf kademelerinde ikinci dilde daha başarılı oldukları saptanmıştır (Anşin, 2006; Bikçentayev, 1999; Ekizoğlu & Ekizoğlu, 2008; zer, 2013; Peçenek, 2002; şeker, 2010; Topçuoğlu, 2006).

Kavram gelişimine yönelik yapılan çalışmalarda öncelikli olarak kavram gelişimini değerlendiren ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları alanda önemli yer sahibidir. Sonrasında ise kavram gelişimini farklı değişkenlerin etkisinde inceleyen çalışmalar alanda oldukça fazladır. Değişkenlerin kavram gelişimi üzerindeki etkilerini araştıran bu çalışmaların bazıları cinsiyet, yaş aralığı, sosyo-ekonomik düzey, okul türü gibi değişkenlerin çocukların kavram gelişimi ölçeklerinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Aktaş Arnas, Deretarla Gl ve Sığırtmaç, 2003; Balat, 2009b; Black, 2001; elik, 2005; Ergül, 2007; Leibham & Kelley, 2008; Lynn, Rain, Venables & Mednick, 2005; Manocha & Narang, 2004; Orçan, 2009; stnel, 2007). Bu sonuçlardan farklı olarak ise alanda, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme, cinsiyet, yaş aralığı, sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin çocukların kavram gelişimi ölçeklerinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonuçlarına ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (Akman & stn, 2003; Akkök ve diğerleri, 2004; Arı, stn & Akman, 2000; Arı ve diğerleri 2000; Ayhan, 2008; Brooks-

Gunn, Han ve Waldfogel, 2002; Çıkrıkçı, 1999; Kurtuluş,1999; Sucuoğlu, ve diğerleri, 2008; Uyanık Balat, 2003; Üstün, Akman & Etikan, 2004). Okul öncesi dönemde verilen kavram eğitimlerinin, bu eğitimlerin bilgisayar destekli olmasının; farklı okul öncesi eğitimi modellerinin ve yöntemlerinin programda yer almasının çocukların kavram gelişimi düzeyleri üzerinde anlamlı farklılık yarattığı da alandaki çalışmaların ulaştığı sonuçlardandır (Dere, 2000; Grubb; 2000; Kesicioğlu, 2011; Sancak, 2003; Sarı & Arı,1988; Sarıtaş, 2011; Scott, 1997; Sığırtmaç 2003; Şirin, 2011; Toran, 2011; Yiğit, 2008).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Belirlenen bir evren içerisinde seçilen örneklem ile çalışarak, ulaşılan sonuçlarla evren hakkında genel bir yargıya varılabilen araştırma modeli 'genel tarama modeli' olarak tanımlanmaktadır. Genel tarama araştırmaları tekil ya da ilişkisel olarak yapılabilmektedir (Karasar, 2005). İlişkisel tarama çalışmalarında iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışılırken, tekil tarama çalışmalarında değişkenler tek tek çalışılmaktadır. Bu araştırma da okul öncesi dönemde ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocukların anadil gelişim düzeyleri ve kavram gelişim seviyelerini belirlemek amacıyla kesitsel tarama çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, 64-75 aylık çocukların anadil gelişimleri ve kavram gelişimleridir. Bağımsız değişkenler ise çocukların cinsiyeti, yaşı ve ikinci dil eğitimi alıp almama durumudur.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Ankara ili Çankaya ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullar bünyesindeki ikinci dil eğitimi yapan ve yapmayan anasınıflarına devam eden 5 ve 6 yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlerken amaçsal örnekleme ile araştırmanın yapılacağı okullar seçilmiş ve bu okullardan basit tesadüfi örnekleme ile belirlenen ve velilerin uygulama için izin verdikleri çocuklara veri toplama araçları uygulanmıştır. Çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullardan Ankara ili Çankaya ilçesindeki ikinci dil eğitimi veren özel okullar bünyesindeki anasınıfları ve aynı ilçedeki devlet okulları bünyesindeki anasınıflarına devam eden, ikinci dil eğitimi almayan, 5 ve 6

yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma okul öncesi gruplarına İngilizce öğretmeni tarafından günlük en az iki saat İngilizce dersinin verildiği kurumlarla sınırlandırılmıştır. Bu kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim programını uyguladıklarını belirten okullardan seçilmiştir. Araştırmada ikinci dil eğitimi alıp almama ve sosyo-ekonomik düzey, çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma 5 devlet ilkokulu bünyesindeki 8 anasınıfı ve 5 özel ilkokul bünyesindeki 9 anasına devam eden 195 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıntılı bilgi Tablo 3.1.'de yer almaktadır. Çalışmada, öğretmenlerden edinilen bilgiler doğrultusunda, gelişimsel bir bozukluk tanısı bulunmayan çocuklara yer verilmiş olup bu sebeple çocuklara herhangi bir gelişim testi uygulanmamıştır.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunun İkinci Dil Eğitimi Alma Durumuna Göre Demografik Özellikleri

İkinci Dil Eğitimi Alıp Almama Durumu	Uygulama Yapılan Okul Sayısı	Uygulama Yapılan Sınıf Sayısı	Uygulama Yapılan Çocuk Sayısı			
			Kız	Erkek	5 Yaş	6 Yaş
İkinci Dil Eğitimi Alanlar	5	9	50	48	50	48
İkinci Dil Eğitimi Almayanlar	5	8	46	51	45	52

Okulların belirlenmesinde amaçsal örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örneklem belirli özelliklere sahip bir ya da daha fazla özel durumların çalışılmasında kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Örneklem belirlenirken okulların ikinci dil eğitimi verip vermeme durumu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan Milli Eğitime Bağlı Özel Okullar listesindeki 139 özel ilkokul tek tek telefon ile aranarak belirlenmiştir. İkinci dil eğitimi veren anasınıflarının özel kurumlar bünyesinde yer alması ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin bu okulları tercih etme durumu göz önünde bulundurulmuştur. Bu sebeple Ankara ilinin yoksulluk oranının %5'in altında olduğu Etimesgut, Yenimahalle ve Çankaya bölgelerinden, tüm ilçeler arasında en yüksek nüfuslu ve temel eğitim bünyesinde en fazla okullaşma oranına sahip olan Çankaya ilçesinde bulunan okullar anasınıfı mevcutlarına göre seçilmiştir (AKA, 2013). İkinci dil eğitimi vermeyen okullar da – devlet okulları – diğer okullarla aynı şekilde amaçsal olarak aynı bölgeden, öğrenci mevcutlarına göre seçilmiştir. Sosyo-ekonomik düzey belirlenirken gelir durumuna bakılmaksızın, çalışma yapılan okulların bulunduğu semtlerdeki topluluğun yaşam

standartları sosyo-ekonomik düzeyin göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Deniz ve diğerleri, 2015). Alanda sosyo-ekonomik düzey değişkeninin yer aldığı çalışmalarda bu yöntemle de çalışma gruplarının belirlendiği görülmektedir (Bal, 2013; Erden & Oğuz, 2009; Kuzgun, 1987; Selimhocaoglu, 2009; Sucuoğlu, Büyüköztürk, & Ünsal, 2008;).

3.2.1. Katılımcılarla İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmaya velilerinden alınan izinlerle katılan çocukların doğum tarihleri, sınıf ve okul bilgileri, cinsiyet bilgileri, Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği uygulamasında kayıt formuna kaydedilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların bilgileri Tablo 3.2'de belirtilmiştir.

Tablo 3.2. İkinci Dil Eğitimi Alma Durumuna Göre Çocukların Demografik Özellikleri ve Dağılımları

		Yaş Grubu	N	%
		5	50	51
		6	48	49
		Toplam	98	100
		Cinsiyet	N	%
İkinci Dil Eğitimi Alan	Kız	50	51	
	Erkek	48	49	
	Toplam	98	100	
		Yaş Grubu	N	%
		5	45	46,4
		6	52	53,6
		Toplam	97	100
		Cinsiyet	N	%
İkinci Dil Eğitimi Almayan	Kız	46	47,4	
	Erkek	51	52,6	
	Toplam	97	100	

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği

Bracken Kavram Gelişim Ölçeği: Bruce A. Bracken tarafından 1984 yılında 2-8 yaş arası çocukların temel kavram gelişim düzeylerini ölçme amacı ile oluşturulmuştur. Bracken Temel Kavram Ölçeği - İfade Edici Formunda 11 alt test (307 madde)

vardır. Kayıt formuna çocuk adı, cinsiyeti, okulu, sınıfı, öğretmeni, test tarihi ve çocuğun doğum tarihi bilgileri yazılmaktadır.

Çocuklar verdikleri doğru cevap için 1 puan alırken, yanlış cevaplarında puan almazlar veya kaybetmezler, yanlış cevapları 0 olarak işaretlenir. Ölçekteki alt testler renk (11 madde), harf/ses (15 madde), sayılar/sayma (19 madde), boyut (12 madde), karşılaştırma (10 madde), şekil (20 madde), yön/konum (65 madde), bireysel/sosyal farkındalık (39 madde), yapı/materyal (31 madde), miktar (49 madde) ve zaman/sıralama (37 madde) şeklinde sıralanmaktadır. İlk altı alt testin toplam puanı School Readines Composite (SRC) - Okul Hazırlık Puanı (OHP) olarak adlandırılmaktadır.

Bu ilk 6 alt başlıkta çocuğa sorular ilk sorudan art arda 3 yanlış cevap verene kadar sorulur. Bu altı alt başlıktan aldığı puan çocuğun sonraki alt başlıklardaki sorulara hangi seviyeden başlayacağını gösterir. Bu seviyeler 7, 8, 9, 10 ve 11. alt başlık için 0-20 A, 21-30 B, 31-37 C, 38-48 D, 49-59 E, 60-70 F, 71-75 G, 76-79 H, 80-82 I, 83-84 J ve 85-88 K harfleri şeklindedir. Çocuk tüm alt başlıklardaki soruları cevaplayarak ya da art arda 3 yanlış cevap vererek bitirerek ölçeği tamamlamış olur. Formun değerlendirilmesi yapılırken ise, ölçek ile birlikte satın alınan uygulayıcı el kitabındaki yaşlara göre verilen alt boyut değerlendirme tablolarına bakılmaktadır. Her yaş yaklaşık olarak üçer aylık periyodlar halinde her alt başlığa göre ayrı ayrı değerlendirilmiş ve doğum tarihine göre çocuğun hangi alt başlıkta kaç puan almasının beklendiği tablolarda verilmiştir. Bu tablolara göre çocuğun verdiği cevaplar ile aldığı puanları her alt boyut için kendi yaş grubunun tabloları ile karşılaştırılarak, o alt boyut için çocuğun kavram gelişimi seviyesi çok geride, geride, ortalama, ileri düzey ya da çok ileri düzey olarak belirlenmektedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında Kuder Richardson 20 katsayısının .54 - .91 arasında değiştiği bulunmuş ve 1-6 alt ölçek için korelasyon .84, tüm ölçekler için ise korelasyon .87 olarak saptanmıştır (Bracken 1984).

Akman (1995) tarafından uyarlaması yapılarak, "Anaokuluna devam eden 40-69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinde Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmada Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği Türkçe olarak ilk defa kullanılmıştır. 2007 yılında Üstünel, "Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışmayı yapmıştır.

Aynı yıl yayınlanan diğerk bir çalışma da Bütün Ayhan ve Aral tarafından yapılan “Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği – Gözden Geçirilmiş Formunun Altı Yaş Çocukları için Uyarlama Çalışması” dır. Bu çalışmada da Bracken Temel Kavram Ölçeğinden alınan puanların analizi sonucu Kuder Richardson 20 katsayısının .54-.91 arasında değiştiği ve KR-20 güvenilirlik katsayısının .89 olduğu belirtilmiştir (Bütün Ayhan & Aral, 2007).

2010 yılında ise “Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği İfade Edici Türkçe Formunun Oluşturulması ve Temel Kavramlarla Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı çalışma ile Yoleri tarafından İfade Edici Dil ve Alıcı Dil olarak iki parçaya ayrılan ölçeğin İfade Edici Dil boyutu Türkçe’ ye uyarlanmıştır. Bracken Temel Kavram Ölçeği-İfade Edici Formu 10 alt test ve 155 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğteki alt testler renk, harf/ses, sayılar/sayma, boyut/karşılaştırma, Şekil, yön/konum, benlik/sosyal farkındalık, doku/materyal, miktar ve zaman/sıralama Şeklinde sıralanmaktadır. İlk beş alt testin toplam puanı School Readines Composite (SRC)-Okul Hazırlık Puanı (OHP) olarak adlandırılmaktadır. Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği – İfade Edici Dil ölçeği sadece ifade edici kısmının uyarlanmış olması alıcı kısmının henüz uyarlanmamış olması sebebiyle, bu çalışmada Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği geçerlik güvenilirlik çalışması yapılarak kullanılmıştır.

3.3.1.1. Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği için Dil Eşdeğerliği

Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği, renk (11 madde), harf (16 madde), sayılar/sayma (19 madde), boyut (12 madde), karşılaştırma (10 madde), Şekil (20 madde), yön/konum (65 madde), bireysel/sosyal farkındalık (38 madde), yapı/materyal (31 madde), miktar (49 madde) ve zaman/sıralama (37 madde) Şeklinde 308 soru içermektedir. İlk uyarlanan formdaki gibi altı alt testin toplam puanı School Readines Composite (SRC) - Okula Hazırlık Puanı (OHP) olarak adlandırılmaktadır. Çalışma için öncelikle Bracken Temel Kavram Ölçeği - ölçek formu Türkçeleştirilmiştir. Ölçeklerin anadillerinden uygulama yapılacak hedef dillere çevirisi uyarlama çalışmalarının en önemli aşaması olarak değerlendirilmektedir (Beaton, Bombardier, Guillemin ve Ferraz, 2000). Bu noktada ayrıca, 4 Sayfadan oluşan harf başlığının ilk sayfasındaki X harfi C harfi, W harfi T harfi ile, 2. sayfadaki Q harfi F harfi ile değiştirilmiştir. Miktar başlığının 3. sayfasındaki çeyrek dolar-25 kuruş, yarım dolar-50 kuruş, 5 cent-5 kuruş ve 1

dolar-1 lira ile, 19. sayfadaki çeyrek dolar-25 kuruş, 1 cent-1 kuruş, 5 cent-5 kuruş ve 1 dime-10 kuruş ile, 26. sayfadaki 1 cent-1 kuruş, yarım dolar-50 kuruş, 1 dime-10 kuruş ve çeyrek dolar-25 kuruş ile, 35. sayfadaki 1 cent-1 kuruş, 5 cent-5 kuruş, 1 dime-10 kuruş ve çeyrek dolar-25 kuruş ile 39. sayfadaki 1 dolar-1 lira, yarım dolar-50 kuruş, çeyrek dolar-25 kuruş ve 1 cent-1 kuruş ile değiştirilmiştir. Türkçe'ye çevirisi yapılan ölçek formu iki Türk Dili uzmanı tarafından dilbilgisi kuralları ve uygunluğu açısından değerlendirilmiş, sonrasında da İngiliz Dili ve Edebiyatı uzmanı tarafından İngilizce çevirisi yapılarak Bracken Temel Kavram Ölçeği ile karşılaştırılmıştır. Son haline ulaşması için ölçek formu, iki Okul Öncesi Eğitimi öğretmeni ve üç Okul Öncesi Eğitimi alan uzmanı olmak üzere beş kişi tarafından incelenmiş, değiştirilmesi gereken harf ve para maddeleri değerlendirilmiştir. Pilot çalışma öncesi ölçek ve Türkçeleştirilmiş ölçek formu 5 okul öncesi öğretmeni tarafından maddelerin çocuklar tarafından anlaşılabilirliği için değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur. Son halini almış olan ölçek formu ile Bracken Temel Kavram Ölçeği uygulaması, 100 çocuk ile pilot çalışma kapsamında gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.2. Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği için Geçerlik ve Güvenirlik

Doğru ve yanlış cevaplar bulunan başarı veya kavram değerlendirme testlerinde, testin güvenilirliği Kuder-Richardson 20 ve 21 formülleriyle belirlenmektedir. Formül ile hesaplanan değerler iç tutarlılığının bir ölçüsüdür. Yapılan araştırmalarda değerlerin 0,5 ve yukarı değer alması güvenilirlik göstergesi olarak belirtilmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink, ve Saba, 1997: 115; Tan, 2009).

Başarı veya kavram değerlendirme testlerinde geçerlilik analizi madde ayırt edicilik ve madde güçlük endeksleri ile belirlenmektedir. Bu endekste, cevaplar puanlanıp başarılıdan başarısız dizilir. En başarılı ve en başarısız cevapların %27'si ayrılır, başarı sıralamasında orta düzede ki cevaplar değerlendirilmeye alınmazlar. Başarılı ve başarısız cevaplarda o soruya verilen cevaplardan tüm seçeneklere yerleştirilen işaretler, ulaşılamayanlar ve cevaplandırılmamışlar sayılır ve tabloda gösterilir. Doğru cevabın başarılı ve başarısız gruplardaki yüzdeleri ile madde güçlüğü (p) ve maddenin ayırıcılık gücü (r) bulunur (Tan, 2004). Yapılan pilot araştırmaya göre en yüksek ve en düşük puanlı ölçek formları %27'sine $100 \times 0,27 = 27$ olarak belirlenmiştir. Alt başlıklara göre yapılan güvenilirlik ve geçerlilik testleri aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 3.3. Okula Hazırlık Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları

Kronbah Alfa Değeri	0,913
Bölünmüş Öğeler İlişkisi	0,885
Spearman-Brown Önbilisi	0,939
Test Ortalaması	74,190
Testin Standart Sapması	9,588
KR21	0,883
KR20	0,913

Tablo 3.4. Yön/Konum Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları

Kronbah Alfa Değeri	0,955
Bölünmüş Öğeler İlişkisi	0,936
Spearman-Brown Önbilisi	0,967
Test Ortalaması	54,860
Testin Standart Sapması	10,642
KR21	0,938
KR20	0,955

Tablo 3.5. Bireysel/Sosyal Farkındalık Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları

Kronbah Alfa Değeri	0,797
Bölünmüş Öğeler İlişkisi	0,825
Spearman-Brown Önbilisi	0,904
Test Ortalaması	36
Testin Standart Sapması	2,778
KR21	0,774
KR20	0,797

Tablo 3.6. Yapı/Materyal Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları

Kronbah Alfa Değeri	0,885
Bölünmüş Öğeler İlişkisi	0,827
Spearman-Brown Önbilisi	0,905
Test Ortalaması	26,560
Testin Standart Sapması	4,712
KR21	0,856
KR20	0,885

Tablo 3.7. Miktar Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları

Kronbah Alfa Değeri	0,930
Bölünmüş Öğeler İlişkisi	0,882
Spearman-Brown Önbilisi	0,937
Test Ortalaması	40,200
Testin Standart Sapması	7,961
KR21	0,904
KR20	0,930

Tablo 3.8. Zaman/Sıralama Alt Boyutu Güvenirlik Katsayıları

Kronbah Alfa Değeri	0,940
Bölünmüş Öğeler İlişkisi	0,918
Spearman-Brown Önbilisi	0,957
Test Ortalaması	29,720
Testin Standart Sapması	7,573
KR21	0,923
KR20	0,940

Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği; okula hazırlık, yön/konum bireysel/sosyal farkındalık, yapı/materyal, miktar ve zaman/sıralama alt başlıkları için yapılan KR-20 ve KR-21 analizleri sonucunda tüm alt boyutlarda iç tutarlılığın bulunduğu saptanmıştır. Geçerlilik analizi olarak madde ayırt edicilik ve madde güçlük endeksleri hesaplandığında soruların ayırt edici ve kullanılabilir maddeler olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.9. Okula Hazırlık Puanı Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi

<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>
Soru1	0,641	0,215	Soru26	0,389	0,704	Soru51	0,833	0,333
Soru2	0,845	0,256	Soru27	0,407	0,741	Soru52	0,514	0,226
Soru3	0,641	0,390	Soru28	0,519	0,255	Soru53	0,568	0,202
Soru4	0,789	0,258	Soru29	0,525	0,249	Soru54	0,517	0,282
Soru5	0,744	0,214	Soru30	0,541	0,229	Soru55	0,595	0,231
Soru6	0,412	0,456	Soru31	0,568	0,212	Soru56	0,551	0,298
Soru7	0,546	0,289	Soru32	0,506	0,252	Soru57	0,512	0,260
Soru8	0,544	0,256	Soru33	0,570	0,271	Soru58	0,560	0,236
Soru9	0,539	0,212	Soru34	0,545	0,286	Soru59	0,578	0,257
Soru10	0,522	0,206	Soru35	0,561	0,277	Soru60	0,548	0,245
Soru11	0,586	0,200	Soru36	0,557	0,293	Soru61	0,522	0,258
Soru12	0,833	0,259	Soru37	0,553	0,296	Soru62	0,685	0,481
Soru13	0,667	0,667	Soru38	0,598	0,250	Soru63	0,509	0,272
Soru14	0,648	0,704	Soru39	0,564	0,208	Soru64	0,722	0,407
Soru15	0,593	0,741	Soru40	0,572	0,277	Soru65	0,852	0,296
Soru16	0,519	0,815	Soru41	0,870	0,259	Soru66	0,577	0,237
Soru17	0,574	0,852	Soru42	0,759	0,407	Soru67	0,778	0,444
Soru18	0,593	0,815	Soru43	0,685	0,556	Soru68	0,833	0,259
Soru19	0,537	0,926	Soru44	0,889	0,222	Soru69	0,572	0,264
Soru20	0,556	0,889	Soru45	0,722	0,556	Soru70	0,574	0,236
Soru21	0,537	0,566	Soru46	0,759	0,481	Soru71	0,578	0,220
Soru22	0,500	0,241	Soru47	0,507	0,247	Soru72	0,510	0,267
Soru23	0,500	0,926	Soru48	0,567	0,258	Soru73	0,759	0,259
Soru24	0,537	0,926	Soru49	0,580	0,212	Soru74	0,545	0,294
Soru25	0,481	0,889	Soru50	0,542	0,300	Soru75	0,599	0,281

Tablo 3.10. Okula Hazırlık Puanı Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi 2

<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>
Soru76	0,565	0,215	Soru80	0,510	0,295	Soru85	0,815	0,370
Soru77	0,549	0,222	Soru81	0,556	0,222	Soru86	0,599	0,256
Soru78	0,537	0,481	Soru82	0,539	0,299	Soru87	0,543	0,223
Soru79	0,889	0,222	Soru83	0,667	0,222	Soru88	0,507	0,252

Tablo 3.11. Yön/Konum Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi

<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>
Soru1	0,619	0,225	Soru18	0,699	0,235	Soru35	0,667	0,593
Soru2	0,694	0,242	Soru19	0,602	0,245	Soru36	0,870	0,259
Soru3	0,665	0,204	Soru20	0,633	0,260	Soru37	0,648	0,630
Soru4	0,614	0,268	Soru21	0,681	0,257	Soru38	0,722	0,556
Soru5	0,643	0,245	Soru22	0,614	0,278	Soru39	0,833	0,333
Soru6	0,606	0,200	Soru23	0,630	0,247	Soru40	0,704	0,593
Soru7	0,622	0,273	Soru24	0,673	0,237	Soru41	0,722	0,556
Soru8	0,669	0,292	Soru25	0,614	0,218	Soru42	0,648	0,630
Soru9	0,676	0,237	Soru26	0,613	0,238	Soru43	0,722	0,556
Soru10	0,647	0,298	Soru27	0,619	0,221	Soru44	0,685	0,630
Soru11	0,627	0,283	Soru28	0,617	0,208	Soru45	0,759	0,481
Soru12	0,641	0,297	Soru29	0,660	0,246	Soru46	0,778	0,444
Soru13	0,616	0,219	Soru30	0,650	0,262	Soru47	0,704	0,519
Soru14	0,665	0,261	Soru31	0,634	0,201	Soru48	0,630	0,667
Soru15	0,658	0,209	Soru32	0,613	0,284	Soru49	0,704	0,519
Soru16	0,654	0,272	Soru33	0,688	0,260	Soru50	0,648	0,630
Soru17	0,627	0,296	Soru34	0,889	0,222	Soru51	0,500	0,704

Tablo 3.12. Yön/Konum Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi
2

<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>
Soru52	0,685	0,630	Soru57	0,593	0,815	Soru62	0,463	0,704
Soru53	0,648	0,704	Soru58	0,593	0,815	Soru63	0,556	0,889
Soru54	0,704	0,593	Soru59	0,481	0,741	Soru64	0,407	0,667
Soru55	0,556	0,815	Soru60	0,481	0,741	Soru65	0,333	0,593
Soru56	0,704	0,593	Soru61	0,574	0,852	Soru39	0,833	0,333

Tablo 3.13. Bireysel/Sosyal Farkındalık Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi

<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>
Soru1	0,685	0,272	Soru14	0,477	0,264	Soru27	0,468	0,276
Soru2	0,624	0,216	Soru15	0,601	0,295	Soru28	0,668	0,276
Soru3	0,657	0,277	Soru16	0,626	0,241	Soru29	0,615	0,271
Soru4	0,637	0,267	Soru17	0,628	0,300	Soru30	0,656	0,273
Soru5	0,684	0,252	Soru18	0,477	0,243	Soru31	0,638	0,245
Soru6	0,633	0,224	Soru19	0,642	0,272	Soru32	0,661	0,295
Soru7	0,685	0,261	Soru20	0,699	0,219	Soru33	0,619	0,293
Soru8	0,697	0,293	Soru21	0,601	0,285	Soru34	0,502	0,237
Soru9	0,611	0,246	Soru22	0,699	0,205	Soru35	0,304	0,257
Soru10	0,544	0,227	Soru23	0,656	0,248	Soru36	0,692	0,203
Soru11	0,631	0,235	Soru24	0,644	0,213	Soru37	0,679	0,213
Soru12	0,621	0,270	Soru25	0,523	0,206	Soru38	0,603	0,257
Soru13	0,636	0,262	Soru26	0,678	0,286			

Tablo 3.14. Yapı/Materyal Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi

<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırcılık Gücü (r)</i>
Soru1	0,645	0,216	Soru12	0,255	0,219	Soru23	0,635	0,259
Soru2	0,624	0,223	Soru13	0,671	0,223	Soru24	0,411	0,272
Soru3	0,682	0,253	Soru14	0,649	0,275	Soru25	0,647	0,232
Soru4	0,629	0,264	Soru15	0,638	0,271	Soru26	0,588	0,255
Soru5	0,654	0,285	Soru16	0,608	0,244	Soru27	0,648	0,248
Soru6	0,333	0,257	Soru17	0,417	0,294	Soru28	0,298	0,273
Soru7	0,640	0,267	Soru18	0,666	0,201	Soru29	0,544	0,206
Soru8	0,679	0,206	Soru19	0,659	0,202	Soru30	0,662	0,221
Soru9	0,669	0,282	Soru20	0,648	0,293	Soru31	0,662	0,254
Soru10	0,672	0,256	Soru21	0,678	0,280			
Soru11	0,696	0,223	Soru22	0,433	0,208			

Tablo 3.15. Miktar Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi

<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırtıcılık Gücü (r)</i>
Soru1	0,636	0,211	Soru18	0,635	0,229	Soru35	0,652	0,366
Soru2	0,675	0,224	Soru19	0,417	0,422	Soru36	0,633	0,294
Soru3	0,670	0,260	Soru20	0,603	0,250	Soru37	0,627	0,274
Soru4	0,637	0,251	Soru21	0,523	0,252	Soru38	0,647	0,262
Soru5	0,631	0,533	Soru22	0,222	0,366	Soru39	0,632	0,366
Soru6	0,673	0,283	Soru23	0,564	0,276	Soru40	0,288	0,246
Soru7	0,643	0,260	Soru24	0,661	0,218	Soru41	0,630	0,273
Soru8	0,647	0,566	Soru25	0,653	0,224	Soru42	0,666	0,244
Soru9	0,544	0,235	Soru26	0,662	0,263	Soru43	0,625	0,206
Soru10	0,695	0,225	Soru27	0,696	0,258	Soru44	0,674	0,333
Soru11	0,698	0,455	Soru28	0,219	0,287	Soru45	0,622	0,279
Soru12	0,215	0,209	Soru29	0,664	0,411	Soru46	0,662	0,288
Soru13	0,679	0,219	Soru30	0,622	0,283	Soru47	0,618	0,230
Soru14	0,612	0,260	Soru31	0,680	0,231	Soru48	0,523	0,369
Soru15	0,366	0,237	Soru32	0,623	0,209	Soru40	0,288	0,246
Soru16	0,610	0,266	Soru33	0,522	0,261	Soru49	0,686	0,214
Soru17	0,692	0,215	Soru34	0,678	0,230			

Tablo 3.16. Zaman/Sıralama Alt Boyutu Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerlendirmesi

<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırcılık Gücü (r)</i>	<i>Soru</i>	<i>Madde Güçlüğü (p)</i>	<i>Madde Ayırcılık Gücü (r)</i>
Soru1	0,661	0,271	Soru14	0,455	0,300	Soru27	0,638	0,305
Soru2	0,697	0,301	Soru15	0,637	0,285	Soru28	0,574	0,254
Soru3	0,648	0,287	Soru16	0,629	0,291	Soru29	0,621	0,274
Soru4	0,558	0,348	Soru17	0,687	0,288	Soru30	0,648	0,330
Soru5	0,699	0,343	Soru18	0,684	0,332	Soru31	0,681	0,334
Soru6	0,697	0,299	Soru19	0,646	0,310	Soru32	0,628	0,346
Soru7	0,433	0,329	Soru20	0,635	0,339	Soru33	0,637	0,344
Soru8	0,638	0,285	Soru21	0,674	0,261	Soru34	0,501	0,343
Soru9	0,684	0,253	Soru22	0,366	0,328	Soru35	0,506	0,334
Soru10	0,615	0,279	Soru23	0,694	0,340	Soru36	0,685	0,328
Soru11	0,669	0,262	Soru24	0,686	0,261	Soru37	0,693	0,329
Soru12	0,488	0,303	Soru25	0,690	0,309			
Soru13	0,387	0,266	Soru26	0,660	0,337			

Tablo 3.17. Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İçin Değerlendirme Kriterleri

<i>Madde güçlük Endeksi (p)</i>	<i>Madde ayırt edicilik endeksi (r)</i>	<i>YORUM</i>
0.90'dan fazla	Değer yok	Eğer etkili bir öğretim varsa tercih edilir
0.60-0.90	r>0.20	Tipik iyi bir madde
0.60-0.90	r<0.20	Üzerinde çalışılması gereken madde
p<0.60	r>0.20	Zor fakat ayırt edici bir madde (c)
p<0.60	r<0.20	Zor ve ayırt edici olmayan madde (Bu madde kullanılmaz)

Madde ayırt edicilik endeksine hesaplaması: Madde Ayırcılık Gücü $= r = \frac{Dü - Da}{N}$

Formüle göre r değeri; 0.40 ve daha büyük çıkarsa madde, çok iyi bir madde (Ayırt etme gücü yüksek), 0.30 – 0.39 arası çıkarsa oldukça iyi bir madde, 0.20 – 0.29 arası çıkarsa üzerinde çalışılması ve düzeltilmesi gereken madde (Ayırt etme gücü orta derece), 0.19 ve daha küçük çıkarsa da çok zayıf madde (Ayırt etme gücü düşük) olarak değerlendirilmektedir (Tan, 2004). Madde güçlüğü ise 1'e yaklaştıkça soru kolaya doğru gitmektedir. Madde güçlüğü 0'a yaklaştıkça soru zora doğru gitmektedir. Madde güçlüğü 0,60'ın altında ise madde zor demektir (Büyüköztürk, 2004). Bracken Temel Kavram Ölçeği maddeleri incelendiğinde sorular ayırt edici ve kullanılabilir maddeler olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin uyarlamasında herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

3.3.2. Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Gelişimi Alt Boyutu

Marmara Gelişim Ölçeği 3-6 yaş çocuklarının gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik, 5 alt ölçekten oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Bu çalışmada öğretmenler tarafından her bir çocuk için doldurulan Marmara Gelişim Ölçeği, 2002 yılında Ayla Oktay ve Hülya Bilgin tarafından geliştirilmiştir. Marmara Gelişim Ölçeği toplamda Dil Gelişimi (76 madde) – Sosyal Gelişim (44 madde) – Duygusal Gelişim (19 madde) -Zihinsel Gelişim (53 madde) – Bedensel Gelişim (73 madde) – Öz bakım Gelişimi (40 madde) olarak 5 alt ölçekten ve 305 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt boyut çocuğun farklı gelişim alanlarını değerlendirme amacıyla kendi başına kullanılabilir. Bu çalışmada çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemek adına ölçeğin sadece Dil Gelişimi Alt Boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .97 Guttman Split- half katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Item-Toplam ve item remainder analizleri yapıldığında ise iki madde hariç 74 madde 0,1 düzeyinde anlamlı sonuçlar vermiştir (Ceylan, 2012). Tüm bu değerlere bakıldığında Marmara Gelişim Ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Veri toplama süreci 22 Mart 2016 tarihli Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu tarafından verilen uygulama izni sonrası (EK.1), Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne, uygulama yapılması planlanan okul listeleri ve çalışma kapsamında uygulanacak olan ölçeklerin birer kopyasının teslimi ile başlamıştır. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 14 Nisan 2016 tarihinde alınan izin sonrası da (EK.2) 15 Nisan 2016 tarihinde çalışma için ilk görüşmelere başlanılmış olup 6 Haziran 2016

tarihine kadar birebir veri toplama süreci devam etmiştir. Belirlenmiş okullar ile Nisan ayı başında telefonla iletişime geçilmiş ve izin belgelerinin edinilmesinden sonraki tarihler için randevu alınmıştır. Bu süreçte ikinci dil eğitimi veren 3, ikinci dil eğitimi vermeyen 5 okul görüşmeyi reddetmiştir. Görüşmeyi kabul eden okulların müdürleri ile belirlenen tarihlerde okullarda bir araya gelinmiş ve müdürlere araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme yapıldıktan sonra çalışmanın okulunda yapılmasına ikinci dil eğitimi veren okullardan 1 ve ikinci dil eğitimi vermeyen okullardan 1 olmak üzere 2 müdür izin vermemiştir.

Müdürlerin çalışma yapılmasına izin verdikleri ikinci dil eğitimi veren 5, ikinci dil eğitimi vermeyen 8 okulda ikinci basamak olarak öğretmenler ile görüşülmüştür. İkinci dil eğitimi vermeyen okullarda çalışan 3 öğretmen programlarının çok yoğun oluşu sebebiyle uygulamayı kabul etmemiştir. Araştırmayı kabul eden öğretmenler ile öncelikle uygulama tarihleri planlanmış ve çocuklar için gönüllü katılım formları sınıf öğretmenleri tarafından ailelere dağıtılmıştır. İkinci dil eğitimi veren ve vermeyen okullarda çocuklar ile uygulama yapabilmek için toplam 320 izin formu ailelere gönderilmiş, geri dönen 238 formdan 225'inde aileler uygulama izni vermiştir. Ailelerin uygulama için izin verdiği çocuklar belirlenerek 100 çocuk ile ön uygulama yapılmış sonrasında ikinci dil eğitimi alan ve almayan gruplar arası sayının eşitliği dikkate alınarak ivedilikle uygulamalara başlanmıştır. Araştırmacı tarafından Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği uygulanmış olan 14 çocuk için 1 öğretmenin Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Gelişimi Boyutu 'nu doldurmaması sebebiyle uygulamanın son haftası (25 Mayıs 2016- 30 Mayıs 2016) ailelerinin uygulama izni verdiği çocuklar arasından 14 kişilik başka bir grupla çalışılmış ve araştırma için belirlenen örneklem sayısına uygulama sonucunda ulaşılmıştır.

Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği her çocuğa birebir, kütüphane, bilim odası, malzeme odası gibi uygulama sırasında başka bir öğretmen, çocuk veya personelin gelmeyeceği ortamlarda uygulanmıştır. Uygulama başlamadan önce çocuklara uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında açıklama yapılmıştır. Ölçek kitabı sayfaları gösterilerek çocuğa sayfalarda çeşitli resimler olduğu, bu resimlerle ilgili kendisine sorular sorup cevapların ölçek formuna not alınacağı söylenir. Başlamadan önce sormak istediği soru olursa çocuğa cevap verilerek uygulamaya başlanır. Ölçek uygulama süresi 35 dk. ile 65 dk. arasında çocukların verdiği cevaplara bağlı olarak değişiklik göstermiştir. Ölçek uygulama sırasında sıkılan ve

cevap vermek istemeyen çocuklar olduğunda çocuklarla kendi konuşmak istedikleri konular hakkında konuşularak sonrasında uygulamaya devam etmeleri sağlanmış, uygulama yapılan tüm çocuklar ölçeği tamamlamışlardır.

Çocuklar ile uygulama yapıldıktan sonra sınıf öğretmenine uygulama yapılan sınıf mevcudu kadar Marmara Gelişim Ölçeği-Dil Gelişimi Alt Boyutu teslim edilmiş ve kendilerine tanınan 2-4 hafta süre zarfında bu ölçekleri her bir çocuk için ayrı ayrı doldurmaları istenmiştir. Belirlenen tarihlerde öğretmenlerin geri dönütlerine göre okullara tekrar gidilmiş ve Marmara Gelişim Ölçeği-Dil Gelişimi Alt Boyutu öğretmenlerden teslim alınmıştır.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Araştırmada çocukların kavram gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılmış olan Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği ve çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılmış olan Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Boyutundan elde edilen veriler SPSS.22 ile normal dağılım ve varyansların homojenliği açısından analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucu çarpıklık ve basıklık sayıları George ve Mallery (2003) nin belirttiği -2 +2 değerlerini -2.014 ve-2.020 değerleri ile geçmiş olup, veriler normal bir dağılım göstermemiştir. Verilerin değerinin ve doğallığının bozulmaması ve çıkan anlamlı sonuçların öneminden dolayı verileri normalleştirme yapılmamıştır. Bu noktada verilerin parametrik olmayan analizlerle ölçülmesi düşünülmüş olup veri sayısının 200 olması sebebiyle parametrik analiz ile devam edilmesi ölçme değerlendirme uzmanları tarafından uygun bulunmuştur. Nonparametrik istatistiklerde genellikle evreni temsil etmeyen, 30 kişiden az sayıda gruplarla çalışılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Veriler karşılaştırma amaçlı olarak hem parametrik olarak Tek Yönlü Anova ile hem de parametrik olmayan istatistiksel analiz yöntemi Mann-Whitney U ile analiz edilmiş ve aynı sonuçlara ulaşılmıştır (Tablo 3.18).

Tablo 3.18. Dil ve Kavram Gelişim Puanlarının Normallik Tablosu

		<i>Kolmogorov-Smirnov^a</i>			<i>Shapiro-Wilk</i>		
		<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>	<i>Statistic</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
İkinci Dil Eğitimi Alan	Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Boyutu	,149	98	,000	,874	97	,000
	BTKGÖ 1-6	,166	98	,000	,891	97	,000
	BTKGÖ 7	,300	98	,000	,660	97	,000
	BTKGÖ 8	,226	98	,000	,737	97	,000
	BTKGÖ 9	,209	98	,000	,743	97	,000
	BTKGÖ 10	,156	98	,000	,840	97	,000
	BTKGÖ 11	,252	98	,000	,722	97	,000
İkinci Dil Eğitimi Almayan Grup	Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Boyutu	,077	98	,177	,972	97	,037
	BTKGÖ 1-6	,072	98	,200*	,967	97	,016
	BTKGÖ 7	,114	98	,003	,951	97	,001
	BTKGÖ 8	,193	98	,000	,843	97	,000
	BTKGÖ 9	,138	98	,000	,941	97	,000
	BTKGÖ 10	,106	98	,009	,959	97	,004
	BTKGÖ 11	,117	98	,002	,945	97	,000

İkinci dil eğitimi alan ve almayan çocukların Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği ve Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Boyutundan aldıkları puanlar Mann-Whitney U ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda Tablo 3.18.'de görüldüğü gibi parametrik analizler ile paralel sonuçlara ulaşılmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular ve bulguların değerlendirildiği tartışma kısmı yer almaktadır.

Bu araştırmanın problem cümlesi “okul öncesi dönem’ de ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocukların dil ve kavram gelişimi düzeyleri nedir?” sorusudur.

4.1. İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Dil Gelişimi Seviyelerini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo.4.1. İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Gelişim Puanları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Marmara Gelişim Ölçeği Dil Boyutu	Kız	50	348,82	30,943	96	,263	,793
	Erkek	48	347,27	27,055			

P<0,005

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocuklardan ikinci dil eğitimi alan grupta Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutu puanları ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ikinci dil eğitimi alan kız ve erkek çocukların Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutu puanları kız ve erkek grup ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=0,793>0,005).

Tablo.4.2. İkinci Dil Eğitimi Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Gelişim Puanları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Marmara Gelişim Ölçeği Dil Boyutu	Kız	46	321,22	40,684	95	1,296	,198
	Erkek	51	311,33	34,410			

P<0,005

İkinci dil eğitimi almayan çocukların Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Sonuç olarak ikinci dil eğitimi alan kız ve erkek çocukların Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutu puanlarının grup ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=0,198>0,005). Sonuçlar Tablo 4.2.’de yer almaktadır.

Şeker (2010) tezinde Türkçe dil kullanım becerisinde cinsiyet faktörünü ele almış ve erkek çocukların kız çocuklardan daha yüksek sonuçlar aldığını belirtmiştir. Önkol (2007) çalışmasında, bu araştırma sonuçları ile benzer bir şekilde, ana dillerinde ve ikinci dilde okul öncesi eğitim alan 5-6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanımlarını incelediğinde cinsiyetin çocukların dil gelişimlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Damarlı Oçak da (2007) aynı sene, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimleri ile ilk okuma yazma başarısı arasındaki ilişkiyi 68 kız, 68 erkek toplam 136 ilköğretim 1. sınıf öğrencisi ile çalışarak incelemiş ve sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiş olmanın çocukların dil gelişimlerini desteklediğini, fakat cinsiyetin dil gelişiminde etkili bir faktör olmadığı belirtmiştir. 1995 yılında yaptığı çalışmada Öztürk cinsiyetin alıcı dil gelişiminde anlamlı bir fark yaratmadığı, öncesinde de 1992 yılında Güleriyüz ve Baykoç tarafından yapılan araştırmalar ışığında cinsiyet faktörünün okul öncesi dönemde çocukların dil gelişimlerinde anlamlı farklılık yaratmayan bir değişken olduğu söylenebilmektedir (Önkol, 2007; Öztürk, 1995). Günlük hayatta erkek çocuklarının dil gelişimlerinin kız çocuklarına göre daha düşük seviyede olduğunun düşünülmesi, çocuklar ile kurulan ilişkilerin farklılığından kaynaklı olabilir. Kız çocukları ile kurdukları iletişimi erkek çocukları ile aynı seviyede kuramadıklarını düşünen aileler, özellikle anneler erkek çocuklarının dil gelişim seviyelerinin daha Dönmez 4-5 yaş kız çocuklarının dil kullanımının daha rahat ve akıcı bir şekilde olduğuna yönelik iddialar üzerine yaptıkları araştırma ile cinsiyetin fark yaratan bir etken olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Dönmez ve diğerleri, 2000). Bu çalışmalar ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Okul öncesi dönemde kız ve erkek çocuklarının dil gelişimlerinin çevresel veya ailesel değişkenlere bağlı olmaksızın dönemsel olarak aynı seviyede ilerlediği düşünülebilir.

Tablo 4.1. ve Tablo 4.2.' de ulaşılan sonuçlar ve benzer sonuçlara düşük olduğunu düşünüyor olabilir. Okul öncesi dönem dil gelişiminde cinsiyet konusu ile ilgili mevcut düşüncelerin içinden en çok bahsi geçelerden birisi McCarthy'nin (1972) bu konuyla ilgili geliştirdiği bakış açısı olmuştur. McCarthy (1972) erken çocukluk döneminde çocukların dil gelişiminde cinsiyete göre bir fark yokken ilerleyen yıllarda çocukların cinsiyet farkındalığının gelişmesi ile beraber erkek çocukların babalarını, kızların da annelerini rol model olarak seçtiklerini belirtmiştir. Model

olarak öğrenme sosyal öğrenme teorisinin temel kavramlarından biridir (Bandura, 1971). Sosyal öğrenme teorisi, diğer bireylerin davranışlarının gözlenmesine dayanan dolaylı bir öğrenmeyi vurgulamaktadır. Bu şekilde öğrenmeye gözleyerek öğrenme (Observational Learning) de denilmektedir. Birey gözleyerek öğrenmede kendisi aktif bir şekilde davranışı yapmadan o davranışın genel ve kalıplarını edinebilmektedir (Bandura, 2001). Sosyal etkileşim kuramı dilin de bu şekilde öğrenildiğini iddia etmiştir (McLean, 1990). Dil gelişiminde de iki dillik, doğum sırası, çevre, genetik, fizyoloji, ailenin tutumları ve aile içi etkinlikler, çocuğun yaşadığı duygusal durumlar, gelişimsel faktörler, sık hastalanma, kardeş sayısı, kültürel farklılıklar gibi birçok değişkenin etkisini görmek mümkündür (Aral ve diğerleri, 2000; Dönmez Baykoç ve diğerleri, 2000; Kara, 2004; Temel, Bekir & Yazıcı, 2014; Temel & Yazıcı, 2003; Özer, 2013; Yavuzer, 2003; Yılmaz, 2009). Cinsiyet değişkeni de bu değişkenlerden biri olarak ele alınabilmektedir.

Tablo.4.3. İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Dil Gelişim Puanları

	Yaş	N	X	S	sd	t	p
Marmara Gelişim Ölçeği Dil Boyutu	5	50	344,56	28,138	96	-1,224	,224
	6	48	351,71	29,654			

P<0,005

Araştırmaya katılan çocukların (ikinci dil eğitimi alan) Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutu puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan t testi sonucunda 5 ve 6 yaş çocukların puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmediği Tablo 4.3’ de ayrıntılı olarak belirtilmektedir (p=0,224>0,005).

Analizler incelendiğinde 6 yaş grubundaki çocukların Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutu puanları ortalamalarının 5 yaş çocukların ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (t=-1,224).

Tablo.4.4. İkinci Dil Eğitimi Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Dil Gelişim Puanları

	Yaş	N	X	S	sd	t	p
Marmara Gelişim Ölçeği Dil Boyutu	5	45	307,20	41,760	95	-2,189	,031
	6	52	323,65	32,172			

P<0,005

Tablo 4.4' e bakıldığında araştırmaya katılan çocuklardan ikinci dil eğitimi almayanların Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutu puanları ortalamalarının yapılan t testi analizinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu görülmektedir (p=0,31>0,005).

İkinci dil eğitimi alan çocukların yaş gruplarında görülen sonuç ile paralel olarak ikinci dil eğitimi almayan çocukların Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutu puanları incelendiğinde 6 yaş ortalamalarının 5 yaş ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir (t=-2,189). Gelişimsel olarak çocukların dil gelişimlerinin 6 yaşında 5 yaşından daha ileri olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Pınar, Kubilay Pınar & Çetintaş (2015) hem anadil hem de ikinci dil ediniminde biyolojik, nörolojik ve dilbilimsel olarak kritik dönemlerin varlığı konusunda araştırmaların hemfikir olduğunu ve çocuğun yaşının dil edinim sürecinin niteliğini belirleyen en önemli faktör olduğunu belirtirler. 1959 yılında yapılmış olan bir çalışmada beyinleri zarar gören çocukların ilerleyen süreçte dil becerilerini beyinlerinin sol yarım küresinde kazanabildikleri fakat ergenlik dönemine girdikten sonra beyin hasarı geçiren çocukların dil kullanımlarını tekrar kazanamadıkları belirlenmiştir (Penfeld & Roberts, 1959). Lenneberg (1967) de yapmış olduğu beyin çalışmaları ile dil gelişimindeki kritik süreçlerin varlığını belirtmiştir. Araştırmaya göre doğumdan itibaren beyinlerinin iki yarım kürelerini de kullanan çocuklar dile 2 yaşından itibaren odaklanmaya başlayıp 12-13 yaşlarına kadar bu odaklanmayı sürdürmektedirler. Ulaşılan bu sonuçlar, çocukların dil gelişimindeki kritik dönemlere paralel ilerleyen süreçleri belirtmektedir. Schumann (1975) da geliştirmiş olduğu duygu kuramı ile çocukların ergenlik dönemine kadar sosyo-duygusal olarak dil öğrenmeye duyarlı olduklarını savunmuştur. Okul öncesi dönemde tecrübe edilen nitelikli öğrenme, çocuğun olgunluk düzeyi, çocuğa okunan kitap, çocuğun konuşmaya teşvik edilmesi, aile

ilişkileri ve çocuğun genetik özelliklerinin dil gelişiminde önemli rol sahibi olduğu bilinmektedir (Mangır ve Erkan, 1987; Yavuzer, 2003). Bu değişkenlerin farklı sosyo-ekonomik seviyedeki ailelerin çocuklarını farklı seviyelerde ve farklı şekilde etkilemeleri muhtemeldir. Sosyal ve kültürel ortam dil gelişiminde, sosyal etkileşim kuramına göre büyük önem taşımaktadır (Edgcumbe, 1981; Whitehead, 1990). Bu kurama göre dil edinimi çevreden alınan uyarılar ve çevrede edinilen tecrübeler ile gerçekleşmektedir. (McLean, 1990). Klein de (2000) çocukların farklı öğrenim koşulları olduğunu ve farklılaşan koşullar sonucu dil edinimlerinin ve dil seviyelerinin de çocuktan çocuğa değişebileceğini belirtmekte ve çocuğun bulunduğu çevrenin dil gelişiminde büyük önem sahibi olduğunu belirtir. Bu bağlamda ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocukların tecrübe ve çevreden aldıkları uyarıların dil gelişimlerini etkilemiş olma ihtimali mevcuttur.

4.2. İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet ve Yaş Değişkenlerine Göre Kavram Gelişimi Seviyelerini Belirlemeye Yönelik Bulgular

Tablo.4.5. İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kavram Gelişim Puanları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
BTKGEÖ 1-6 Okula Hazırlık	Kız	50	77,32	6,799	96	,869	,387
	Erkek	48	76,04	7,749			
BTKGEÖ 7 Yön/Konum	Kız	50	57,92	6,981	96	,661	,510
	Erkek	48	56,77	10,030			
BTKGEÖ 8 Bireysel/Sosyal Farkındalık	Kız	50	36,72	1,679	96	,898	,372
	Erkek	48	36,38	2,110			
BTKGEÖ 9 Yapı/Materyal	Kız	50	27,74	2,940	96	-,375	,708
	Erkek	48	27,98	3,361			
BTKGEÖ 10 Miktar	Kız	50	41,66	6,333	96	,149	,882
	Erkek	48	41,48	5,672			
BTKGEÖ 11 Zaman/Sıralama	Kız	50	32,10	5,219	96	1,014	,313
	Erkek	48	30,83	7,042			

P<0,005

Tablo 4.5' de görüldüğü gibi ikinci dil eğitimi alan çocukların Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyete göre

anlamli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t testi yapılmıştır. Analizler ile Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinin tüm alt boyutları için cinsiyet değişkeninin çocukların aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p1-6=,387 – p7=,510 – p8=,372 – p9=,708 – p10=,882 – p11=,313>0,005).

Renk, harf/ses, sayılar/sayma, boyut, karşılaştırma ve şekil başlıklarından oluşan okula hazırlık alt testi, yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, miktar ve zaman/sıralama alt testlerinde kız öğrencilerin aldıkları puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu Tablo 4.2.1' de görülmektedir. Gruplar arası puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t1-6=,869 – t7=,661 – t8=,898 – t10=,149 – t11= 1,014). Yapı/materyal alt testinde ise erkek çocukların aldıkları puan ortalamaları kız çocukların aldıkları puan ortalamalarından (istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmaya yetmeyecek düzeyde) düşük bulunmuştur (t9=-,375).

Tablo.4.6. İkinci Dil Eğitimi Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kavram Gelişim Puanları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
BTKGEÖ 1-6 Okula Hazırlık	<u>Kız</u>	46	56,33	11,003	95	,395	,693
	Erkek	51	55,43	11,234			
BTKGEÖ 7 Yön/Konum	<u>Kız</u>	46	40,02	13,565	95	-,246	,807
	Erkek	51	40,73	14,547			
BTKGEÖ 8 Bireysel/Sosyal Farkındalık	<u>Kız</u>	46	32,00	5,342	95	,054	,957
	Erkek	51	31,94	5,316			
BTKGEÖ 9 Yapı/Materyal	<u>Kız</u>	46	19,37	5,946	95	-,263	,793
	Erkek	51	19,71	6,589			
BTKGEÖ 10 Miktar	<u>Kız</u>	46	28,74	8,970	95	,599	,550
	Erkek	51	27,53	10,717			
BTKGEÖ 11 Zaman/Sıralama	<u>Kız</u>	46	20,39	7,822	95	-1,255	,212
	Erkek	51	22,33	7,413			

P<0,005

Tablo 4.6. (ikinci dil eğitimi almayan) çocukların Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini saptamak için yapılan t testi sonuçlarını göstermektedir. Yapılan t testi ile cinsiyet değişkeninin ikinci dil eğitimi almayan çocukların Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinin bütün alt testlerinden aldıkları puanların ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p_{1-6}=,693 - p_{7}=,807 - p_{8}=,957 - p_{9}=,793 - p_{10}=,550 - p_{11}=,212 > 0,005$).

Tablo 4.6' da yer almakta olan Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği alt test puanları incelendiğinde okula hazırlık alt testi (renk, harf/ses, sayılar/sayma, boyut, karşılaştırma ve şekil), bireysel/sosyal farkındalık ve miktar alt testlerinde kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocukların ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Yapı/materyal, yön/konum ve zaman/sıralama ise erkek çocukların puan ortalamalarının kız çocukların ortalamalarından daha yüksek olduğu alt testlerdir. Fakat tüm alt testler için puan ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmasına yetecek düzeyde bulunmamıştır ($t_{1-6}=,395 - t_{7}=-,246 - t_{8}=,054 - t_{9}=-,263 - t_{10}=,599 - t_{11}=-1,255$).

Tunçeli (2012) sosyal beceri ve okul olgunluğu arasındaki ilişkiyi incelerken Bracken Kavram Gelişim Ölçeğinin renkler alt başlığında cinsiyete göre çocukların puanlarında farklılık oluştuğu, renk başlığı haricinde diğer alt başlıklarda ise kız ve erkek öğrencilerin başarıları arasında herhangi bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Leibham & Kelley (2008) tarafından yapılan çalışma da erkek çocukların kavram gelişim seviyelerinin kız çocuklardan yüksek olduğu sonucuna ulaşan diğer çalışmadır. Alandaki diğer çalışmalar bu çalışmanın aksine cinsiyetin kavram gelişimi üzerine etkisini bulamamışlardır. Ayhan da (2008) 6 yaş grubu çocuklar ile yaptığı çalışmada Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinde kız ve erkek çocukların aldığı puanların arasında bir farklılık bulmamıştır. Cinkılıç (2009) okul olgunluğu ile ilgili çalışmasında cinsiyet değişkeninin Bracken Kavram Gelişim Ölçeğinin okul olgunluğu kısmında (1-6) anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Ergül'ün (2007) Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi-3'ü 38-47 aylık çocuklar için Türkçeye uyarladığı çalışmasında BTKÖ alt testlerinde, OHS'de ve Bracken toplam test puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. 1400 çocuğa Boehm Temel Kavramlar Testini uyguladıkları çalışmada Lynn ve diğerleri de (2005) cinsiyetin çocukların aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını belirtmişlerdir. Kılıç 2004 yılında yaptığı çalışmada; cinsiyet, yaş, doğum sırası ve kardeş sayısının

çocukların olgunluk seviyesi ve görsel algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı sene Manocha & Narang (2004) tarafından yapılan bir çalışmada da Boehm Temel Kavramlar Testi 240 çocuğa uygulanmış ve kız- erkek çocukların puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Arı ve arkadaşları tarafından 1994 yılında yapılan çalışmada da kavramların kazanımında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. 1983 yılında Oktay tarafından yapılan çalışmada da cinsiyetin Metropolitan Olgunluk Testinden alınan puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 80'li yıllardan günümüze kadar gelen çalışmalar farklı örneklem gruplarındaki çocukların kavram gelişimleri üzerinde cinsiyetin fark yaratabilen bir değişken olarak gözlendiğini belirtmektedir.

Tablo.4.7. İkinci Dil Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Kavram Gelişim Puanları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
BTKGEÖ 1-6 Okula Hazırlık	<u>5</u>	50	75,58	7,918	96	-1,559	,122
	6	48	77,85	6,405			
BTKGEÖ 7 Yön/Konum	<u>5</u>	50	55,70	9,803	96	-1,979	,051
	6	48	59,08	6,779			
BTKGEÖ 8 Bireysel/Sosyal Farkındalık	<u>5</u>	50	36,14	2,295	96	-2,230	,028
	6	48	36,98	1,263			
BTKGEÖ 9 Yapı/Materyal	<u>5</u>	50	27,20	3,207	96	-2,154	,034
	6	48	28,54	2,946			
BTKGEÖ 10 Miktar	<u>5</u>	50	40,54	5,915	96	-1,759	,082
	6	48	42,65	5,934			
BTKGEÖ 11 Zaman/Sıralama	<u>5</u>	50	29,84	7,037	96	-2,771	,007
	6	48	33,19	4,620			

P<0,005

İkinci dil eğitimi alan çocukların Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına Tablo 4.7' de yer verilmektedir. Analiz sonuçlarına göre yaş değişkeninin Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinden alınan puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

yaratmadığı görülmektedir (p1-6=,122 – p7=,051 – p8=,028 – p9=,034 – p10=,082 – p11=,007>0,005).

Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği puanları incelendiğinde; tüm alt testlerden alınan puan ortalamaları (renk, harf/ses, sayılar/sayma, boyut, karşılaştırma ve şekil başlıklarından oluşan okula hazırlık alt testi, yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, yapı/materyal, miktar ve zaman/sıralama) 6 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarından daha yüksek puanlar aldıklarını göstermektedir. Yapılan analizlerde ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t1-6=-1,559 – t7=-1,979 – t8=-2,230 – t9=-2,154 – t10=-1,759 – t11=-2,771).

Tablo.4.8. İkinci Dil Eğitimi Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yaş Değişkenine Göre Kavram Gelişim Puanları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
BTKGEÖ 1-6 Okula Hazırlık	<u>5</u>	45	52,62	12,287	95	-2,766	,007
	6	52	58,65	9,137			
BTKGEÖ 7 Yön/Konum	<u>5</u>	45	36,56	15,301	95	-2,579	,011
	6	52	43,71	11,994			
BTKGEÖ 8 Bireysel/Sosyal Farkındalık	<u>5</u>	45	31,16	5,827	95	-1,414	,161
	6	52	32,67	4,743			
BTKGEÖ 9 Yapı/Materyal	<u>5</u>	45	18,84	6,512	95	-1,027	,307
	6	52	20,15	6,034			
BTKGEÖ 10 Miktar	<u>5</u>	45	25,47	10,402	95	-2,508	,014
	6	52	30,38	8,916			
BTKGEÖ 11 Zaman/Sıralama	<u>5</u>	45	19,29	7,591	95	-2,626	,010
	6	52	23,25	7,246			

P<0,005

Tablo 4.8 yaş değişkeninin, (ikinci dil eğitimi almayan) çocukların Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirleme amacı ile yapılmış olan t testi sonuçlarını göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde 5 ve 6 yaşındaki çocukların Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinden aldıkları puanlar ortalamaları arasında olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir (p1-6=,007 – p7=,011 – p8=,161 – p9=,307 – p10=,014 – p11=,010>0,005).

Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinden alınan puanların her alt test için (renk, harf/ses, sayılar/sayma, boyut, karşılaştırma, şekil, yön/konum bireysel/sosyal farkındalık yapı/materyal, miktar ve zaman/sıralama) 6 yaş ortalamalarının 5 yaş ortalamalarından (istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmayacak seviyede) daha yüksek olduğu görülmektedir (t1-6=-2,766 – t7=-2,579 – t8=-1,414 – t9=-1,027– t10=-2,508 – t11=-2,626).

Okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişim düzeylerinin gelişimsel olarak pozitif ivme ile artış gösterdiği söylenebilir. Esaspehlivan (2006), araştırmasında, İstanbul'un altı ilçesinden 17 özel ve resmi ilköğretim okulunun birinci sınıf 78-68 ay grubundaki öğrencileri ile çalışmış ve. Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Gelişim Formunun veri toplama aracı olarak kullandığı çalışmasında 78 aylık çocukların 68 aylık çocuklara göre okula daha hazır oldukları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde okul öncesi eğitimi alan çocukların okula hazır olma düzeylerinin okul öncesi eğitim almayan da yüksek olduğu çalışmada ulaşılan önemli sonuçlardandır. Rimm Kaufman 2004 yılında yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sosyal ve özyönetim becerilerinin çocukların başarısında önemli yeri olduğunu ve tek başına kronolojik yaşın okula hazırlanışlığı etkilemediğini belirtmiştir. 2003 yılında ise Yılmaz okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirdiği çalışmasında çocukların okul olgunluk düzeylerinin çevresel şartlardan ve yaş özelliğinden oldukça etkilendiğini belirtmiştir. Scott (1997) 80 çocuğun kavram gelişimlerini incelediği çalışmasında çocukların yaşının 3'den 6'ya doğru ilerledikçe, kavram gelişimi düzeylerinin de arttığını belirtmiştir. Caferoğlu da (1991) 3-5 yaş çocukları ile yaptıkları çalışmada renk ve büyüklük kavramlarının 3 yaşındaki çocuklar tarafından 4 ve 5 yaşındakiler ile aynı seviyede öğrenilemediği sonucuna ulaşmıştır. Gelişimsel olarak değerlendirildiğinde özellikle okul öncesi dönem çocukları genetik ve hormonal farklılıklarını gelişimlerinde de göstermektedir. Sadece genetik değil, ailelerinin çocuk yetiştirme tarzlar, anne babanın ayrı veya beraber olmaları ve çocuğun doğuş sırası çocuğun gelişimi üzerinde etki sahibidir (Senemoğlu, 2011). Yaşın da gelişimsel süreçler ile paralel olarak bu süreçte pozitif ivme ile ilerlemesi beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma “okul öncesi dönem’ de ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocukların dil ve kavram gelişimi düzeyleri nedir?” sorusuna cevap verme amacıyla yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlar çerçevesinde,

İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre dil gelişim seviyeleri nedir?

İkinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İkinci dil eğitimi alan çocukların Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutundan aldıkları puanlara göre kız ve erkek çocukların dil gelişimleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

İkinci dil eğitimi almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İkinci dil eğitimi almayan kız ve erkek çocukların Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutundan aldıkları puan ortalamaları değerlendirildiğinde cinsiyet faktörünün çocukların dil gelişimlerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan ikinci dil eğitimi alan çocukların Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutu puan ortalamaları gelişimsel olarak yaşları ile paralel şekilde 6 yaşındaki çocuklar için 5 yaşındaki çocuklardan daha yüksek bulunmuştur.

İkinci dil eğitimi almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil gelişimleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İkinci dil eğitimi almayan çocukların yaş gruplarına göre Marmara Gelişim Ölçeği – Dil Alt Boyutu puanları incelendiğinde 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre kavram gelişim seviyeleri nedir?

İkinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İkinci dil eğitimi alan çocukların Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alt test sonuçları ayrıntılı olarak incelendiğinde okula hazırlık alt testi (Renk, harf/ses, sayılar/sayma, boyut, karşılaştırma ve şekil), yön/konum, bireysel/sosyal farkındalık, miktar ve zaman/sıralama alt testlerinde kız çocukların erkeklerden yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Fakat puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Aynı şekilde istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmayan grup farklılığı yapı/materyal alt testinde erkek çocukların aldıkları puanlar lehine bulunmuştur.

İkinci dil eğitimi almayan okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma ile cinsiyet değişkeninin ikinci dil eğitimi almayan çocukların Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinden aldıkları puanlar üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı bulunmuştur. İkinci dil eğitimi almayan çocukların aldıkları puanlarda okula hazırlık alt testi (renk, harf/ses, sayılar/sayma, boyut, karşılaştırma ve şekil), bireysel/sosyal farkındalık ve miktar alt testlerinde kız çocukların erkeklerden yüksek puanlar aldıkları; yapı/materyal, yön/konum ve zaman/sıralama alt testlerinde ise erkek çocukların puanlarının kızlardan yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Tüm alt testlerdeki puanlar arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmasına yetecek düzeyde bulunmamıştır.

İkinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

İkinci dil eğitimi alan çocukların Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeğinden aldıkları puanlar yaş değişkenine göre incelendiğinde tüm alt testlerde 6 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklardan daha yüksek puanlar aldığı, iki yaş grubunun puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

İkinci dil eğitimi almayan okul öncesi dönem çocuklarının kavram gelişimleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bracken Temel Kavram Gelişim Ölçeği puanları ikinci dil almayan çocuklar için yaş değişkenine göre analiz edildiğinde, ikinci dil eğitimi alan çocuklarla aynı şekilde 6

yaş grubu puanlarının 5 yaş grubu puanlarından istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmayacak şekilde daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış olup, elde edilen veriler yaş, cinsiyet ve ikinci dil eğitimi alma değişkenlerine göre nicel analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Sonraki araştırmalarda aile, öğretmen ve çevre ile ilgili farklı değişkenlere yer verilebilir, örneklem değiştirilebilir.

Boylamsal çalışmalar ile ikinci dil eğitimi alan ve almayan çocukların dil gelişimleri üzerine çalışılıp, yaş değişkeninin etkisi daha ayrıntılı olarak incelenebilir.

İkinci dil eğitiminin okul öncesinde hangi öğretmenler tarafından, hangi yöntem ve programlar ile uygulandığını betimleyici özellikle nitel araştırmalar yapılabilir.

Deneysel çalışmalar yapılarak dil ve kavram gelişimini etkilediği düşünülen değişkenler arasındaki ilişkiler nedensellik kapsamında tartışılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Hali hazırda ikinci dil eğitimi vermekte olan okulların eğitim programları değerlendirilip düzenlenebilir, alan uzmanları tarafından tüm kurumlarda için ortak bir program hazırlanabilir. Bu okullarda öğretmenlerle nitel araştırmalar sürdürülüp verilen eğitime destek olunabilir.

Özel okulların uyguladığı ikinci dil eğitim programı, öğretmen, program yeterlilikleri açısından nitel araştırmalar ile ayrıntılı olarak incelenerek programın mevcut işleyişi hakkında çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Aghajanian, G. K., & Gallager, D. W. (1975). Raphe origin of serotonergic nerves terminating in the cerebral ventricles. *Brain Research*, 88(2), 221-231.
- Ağaçsapan, A. (2002). *Dil üzerine*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ağca, Ö. (2012). Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması (yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aitchison, J. (2008). *The articulate mammal: An introduction to psycholinguistics*. Oxon: Routledge.
- AKA, (Ankara Kalkınma Ajansı) (2013). *İstatistiklerle Ankara* [Çevrim-içi: <http://www.ankaraka.org.tr/tr/files/yayinlar/istatistiklerle-ankara-2013.pdf> , Erişim tarihi: 20 Nisan 2015.]
- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 97 – 109.
- Akman, B. (1995). *Anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişimlerinde kavram eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkök, F., Aydın, A., Bakkaloğlu, H., Özeke, E., Sucuoğlu, B., & Yalçın, B. (2004). The psychometric characteristics of the Turkish Form of the Boehm Test. *In international perspectives on school-wide approaches for meeting students with special educational needs*.
- Aktaş, A.Y., Deretarla, G. E. & Sığırtmaç, A. (2003). 48-86 ay çocuklar için sayı ve işlem kavramları testi 'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(12), 147-157.
- Angın, D. E. (2013). Proje temelli eğitim programının 60-71 aylık çocukların kavram gelişimine etkisi (Yayınlanmamış doktora testi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Anşin, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9).
- Aral, N. ve Bütün, A. A. (2006). Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi, Ankara: *Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Bilimsel Araştırma ve İncelemeler*, 10.
- Aral, N., Gülen, B., Bulut, Ş., Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi I*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arı, M., Üstün, E., Akman, B. (2000). 6-8 Yaş Grubu Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (19), 15-19.

- Arı M., Üstün E., Akman B., & Etikan İ. (2000). 4-6 yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Fakülteler Dergisi*, 8,5-18.
- Ayhan, A. B. (2008). Altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişimlerinin cinsiyete anne baba öğrenim düzeyine ve anaokuluna devam etme süresine göre incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(350), 33-38.
- Ayhan, M. (1995). Orta öğretim resim derslerinde kavram kazandırmaya öncelik verilmesinin gerekliliği (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aytar Güngör, A., ve Öğretir, A. D (2008). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki yabancı dil eğitimine ilişkin anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 13-30.
- Bakırlı, Ö. (2008). İkdillilikte beyin ve zekâ. *Dil Dergisi*, 140, 32-42.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora testi). Gazi Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balat, G. U. (2009a). The Examination of the relation between the Boehm Test of Basic Concepts (Boehm-3) and Bracken Basic Concept Scale (BBCS) for preschoolers. *İlköğretim Online*, 8(3), 935-942.
- Balat, G. U. (2009b). An Examination of the relationship between kindergarten children's gender and knowledge of basic relational concepts. *Education and Science*, 34(153).
- Bandura, A. (1971). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: AldineAtherton Inc.
- Bandura, A. (2001). A Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Başkan, Ö. (1988). *Bildirişim: insan-dili ve ötesi*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Baştürk, M. (2013). *Anadil edinimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT journal*, 57(3), 278-287.
- Bekleyen, N. (2005). Öğretmen adayları tarafından kullanılan dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 113-122.
- Bickerton, D. (1981). Roots of language. *Ann Arbor: Karoma*, 286, 1-36.
- Bikçentayev, V. R., (1999). *Çok erken yaşlarda çocuklara yabancı dil eğitimi*. [Çevrim-içi: <http://dilokulu.com>, Erişim tarihi 15 Eylül 2015.]
- Black, J. L. (2001). *The relationship between parental income and a child's school readiness standard composite score as measured by the Bracken Basic Concept*

- Scale-Revised*. Unpublished Master Thesis. Marshall University in Clinical Psychology, Huntington, WestVirginia, USA.
- Bleile, M.K. (2004). *Manual of articulation and phonological disorders*. Infancy through adulthood. Australia: Thomson Delmar.
- Boehm, A. E. (1986). *Boehm Test of basic concepts*. the psychological corporation. San Antonio Harcourt Brace & Company.
- Bloom, L. Ve Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. NewYork: Wiley and Sons.
- Boonjoon, T. (1965). *Problems in learning and teaching English for Thai students* (Unpublished doctoral dissertation). Graduate Faculty of Chapman College, Pitsanuloke, Thailand.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide*.
- Bracken, B.A. (2006). *Bracken Basic Concept Scale-third edition: Receptive. examiner's manual*. San Antonio, USA: Pearson.
- Bracken, B. & Shaughnessy, M. F. (2003). An Interview with Bruce Bracken about the Measurement of Basic Concept in Children. *North American Journal of Pshychology*. 5(3), 351-364.
- Brooks-Gunn, J., Han, W. And Waldfogel, J. (2002). Maternal employment and child cognitive outcomes in the first three years of life: The NICHD study of early child care. *Child Development*. 73 (4), 1052–1072.
- Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö, Karadeniz, Ş, & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston,Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Ceylan, F. (2012). *Okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul .
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). In Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon,UK: Multilingual Matters.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Ankara: Anı.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cinkılıç, H. (2009). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okul olgunluğuna etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Cohen, A. D. (1996). Speech acts. In S. L. McKay & N. H. Hornberger (Eds.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cook, G., & Seidlhofer, B. (1995). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of HG Widdowson*. Oxford University Press.
- Crystal, D. (1989), *The Cambridge encyclopedia of language* [Cambridge dil ansiklopedisi], Cambridge: The Cambridge University Press.
- Cummings, K. (2015). *Educating English language learners in early childhood classrooms: A survey of teachers' sense of preparedness and self-efficacy in Washington State*. University of Washington.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çamlıbel Çakmak, Ö. (2012) *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-71 aylık çocuklara temel kavramların kazandırılmasında kavram eğitimi programının etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çapan S. (1987). *Psikodilbilim ve dil edinimi*, I. dilbilim sempozyumu. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, S., & Vuran, S. (2008). A comparison of the effectiveness and efficiency of direct instruction and simultaneous prompting procedure on teaching concepts.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, F. (1997). *Kavramlar, kavramsal sistemler ve kavram haritaları*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Çıkrıkçı, S. (1999). *Çizgi filmlerin 5-6 yaş çocuklarının kavram gelişimi ve kazanımına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Dahler, M.W. ve Bukatko, D. (2001). *Cognitive development*, New York: Houghton Mifflin Company
- Damarlı Oçak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile okuma-yazma başarısı arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Davies, A. & Catherine, E. (2005). *The Handbook of applied linguistics*. In Davies, A. & Catherine, E. (Eds) Blackwell Publishing. [Çevrim-içi: 16 October 2016 http://www.blackwellreference.com/public/book.html?id=g9781405138093_9781405138093, Erişim tarihi: 5 Eylül 2016.]
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi (dil pasaportu – dil biyografisi – dil dosyası)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö., Erdem, E., Koç, F., Köksal, N., & Şendoğdu, M. (2002). Beyin temelli öğrenmenin yabancı dil öğretiminde yeri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 123-136.
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.

- Deniz, K. Z., Ersin, T., Uysal, A., ve Akar, T. K. (2015). Sosyo-Ekonomik düzey değişkenlerinin kümeleme analizi ile belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(1).
- Dönmez, N. B., Dinçer, Ç., Abidoğlu, Ü., Gümüşçü & Ş., Pişkin, Ü. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişimi etkinlikleri*. Ankara: Ya-Pa Yayın Evi.
- Dere, H. (2000). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Edgcombe RM. AJ Solnit, RS Eissler, Freud A. (Ed.). (1981). *Toward a developmental line for the acquisition of language. The Psychoanalytic Study of the Child*. USA, N.H.Y. University Press.
- Ege, P. (2011). Sözdimsel ve biçimbilgisel gelişim. *Dil ve Kavram Gelişimi*. In S. Topbaş (Eds.), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ekizoğlu, A. ve Ekizoğlu, N. (2008). İngilizce farkındalık eğitimi alan anaokul öğrencileri ile almayan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik isteklerinin karşılaştırılması, [Çevrim-içi: ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/16.doc, Erişim tarihi 20 Ekim 2015.]
- Eliason, C. & Jenkins, L., (2003). *A practical guide to early childhood curriculum, Upper Saddle River*.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Erden, S. ve Oğuz, H. (2009). Bursa ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip aile çocuklarının fiziksel performans özelliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 279-292.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H., & Erdoğan Aras, S. (t.y.). Alt sosyoekonomik bölgelerde anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi.pdf. 231-246. [Çevrim-içi:<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/viewFile/5000001033/5000001724>, Erişim tarihi 12 Şubat 2015.]
- Ergül, A. (2007). *Boehm Okul Öncesi Temel Kavramlar Testi 3'ün 36-47 aylık çocuklar için Türkçeye uyarlama çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Ergün, M. ve Özsüer S. (2006). Vygotsky' nin yeniden değerlendirilmesi, *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 269-292.
- Ervin-Tripp, S. 1974. Is second learning like the first? *TESOL Quarterly* 8: 111-127.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazır bulunuşluklarının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ferrand, C.T., Bloom, R.L. (1997). *Introduction to organic and neurogenic disorders of communication*. Boston: Allyn and Bacon.

- Franceschini, R. (2002). Kültürel inskription olarak beyin: Das Gehirn als Kulturinskription. In: Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, *Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker Verlag.
- Fritz, A. (2008). Educational philosophies and teaching styles of Oklahoma elementary public school teachers of English language learners.
- Gelman, G. (1999). Dialogue on early childhood science, mathematics and technology education. *Young Children and Technology*, Washington DC: American Association for the Advancement of Science, Project, 2061.
- Genç, A. (2015). *Notes for lecture on second language acquisition theories*. Foreign languages department, Hacettepe University.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- George, D. and Mallery, P. (2003). *Frequencies In SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 20-52. New York: Pearson Education.
- Glutting, J.J., Kelly, M.S., Boehm, A.E. & Burnett, T.R. (1989). Stability and predictive validity of the Boehm test of basic concepts- Revised among black kindergartners. *Journal of School Psychology*, 27, 365-371.
- Goetz, P. (2003). The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1.
- Gouin, F. (1892). *The art of teaching and studying languages*. In. H. Swan & V. Bétis (trans). London: George Philip & Son.
- Gökbayrak Y. H. (2008). *Öğrencilerin okul öncesi dönemde yabancı dil ediniminin ilköğretim düzeyindeki yabancı dil yaşantılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Green, S. (1975). Variation of vocal pattern with social situation in the Japanese monkey (*Macaca fuscata*): A field study. *Primate behavior*, 4, 1-102.
- Griffiths, C. (2008) Teaching/learning method and good language learners, In Griffiths, C. (Eds.) *Lessons from Good Language Learners*: Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, C., & Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: Theory and perception. *ELT journal*, 55(3), 247-254.
- Gül, F., & Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 7(13), 1-195.
- Gülyüz, F & Baykoç Dönmez, N. (1992). 48-60 aylar (4-5 yaş) arasındaki Türk çocuklarının dil yapılarının incelenmesi. Ankara: *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(3). 205-225.
- Gürsel, O. (1993). *Zihinsel engelli çocukların doğal sayıları gerçek nesnelere kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamlar gösterildiğinde söyleme becerilerinin gerçekleştirilmesinde, bireyselleştirilmiş öğretim*

materyalinin basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği. Eskişehir: Üniversitesi Yayınları.

- Güven, F. (1988). *4-10 yaş grubu çocuklarda zaman kavramının gelişimi ve bilişsel beceriler ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, Y. (2000). *Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Hansen-Bede, Lynn.1975 A child's creation of a second language. *Working Papers on Bilingualism*, 6,103-126.
- Halliwell, S. (1993). *Teaching english in the primary classroom*. Longman. London.
- Hengirmen, M. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hoff, E. (2005). *Language Development*. Wadsworth: Cengage Learning Publishing.
- Honey, J. (1997). *Language is power: The story of standard English and its enemies*. London: Faber & Faber.
- Hult, F. M. (2007). *Multilingual language policy and English language teaching in Sweden*. Education Faculty of the University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *sociolinguistics*, 269-293.
- İlter, B., ve Er, S. (2008). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30.
- İşgören Çayıroğlu, O. (2005). *Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dil bilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kameenui, E. J., & Simmons, D. C. (1990). *Designing instructional strategies: The prevention of academic learning problems*. Merrill.
- Kaplan, M. (1999). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karakaya, Z. (2008). *Dil edinimi, okul öncesi dil ve oyun eğitimi*. Samsun: E Yazı.
- Karakoç, C. (2007). *Okul öncesi eğitimde ana sınıfları İngilizce dersi için bir öğretim programı önerisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kasper, G. & Kellerman, E. (1997). *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. London: Longman.
- Kesicioğlu, O. S. (2011). *Doğrudan öğretim yöntemiyle hazırlanan eğitim programının ve bu yöntemle göre hazırlanan bilgisayar destekli eğitim programının okul öncesi çocuklarının geometrik şekil kavramlarını öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kieferle, C. (2012). *Çok dilli büyüyen çocuklarda erken dil eğitimi: Frühsprachliche Bildung bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern*. In Günther, H./Bindel, W. R. (Eds.). *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. Baltmannsweiler, 342-354.
- Klein, W. (2000). *İkinci dil edinimi süreçleri: Prozesse des Zweitspracherwerbs*. In Grimm, H. (Eds.). *Sprachentwicklung. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie 3: Sprache, Bd. 3* Hogrefe: Göttingen, 537-570.
- Koelbl, C., Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2006). The significance of reading literacy for General Knowledge. *Psychologie In Erziehung und Unterricht*, 53(3), 201-212.
- Kol, S. (2012). *Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) altı yaş çocuklarına zaman ve mekân kavramlarını kazandırmaya etkisi* (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning, and the critical period: Some new evidence. *Language Learning* 23: 63-74.
- Kurtuluş, E. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklarına yaratıcı etkinlikler yoluyla kavram (zaman kavramı) öğretilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun, Y. (1987). Sosyo-ekonomik düzey ve psikolojik ihtiyaçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 55-68.
- Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and sons.
- Leon Wall, C. L. (1961). *Problems in teaching English to Navajo children*. Oklahoma State University, Oklahoma.
- Littewood, (2005). Second Language Learning. In Hinkel, E. (Eds.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (2). Routledge.
- Mangır, M., & Erkan, S. (1987). 0-4 yaş arasındaki çocuklarda dil gelişimi. *AÜ Ziraat Fakültesi Yayınları*, 1006-30.
- Manocha, A. ve Narang, D. (2004). *Concept development status of rural preschoolers*. J. Hum. Ecol. 16(2), 113-118.
- Maviş, İ. (2001). Dil gelişiminin biyolojik temelleri. (S. Topbaş, Ed. *Çocukta dil ve kavram gelişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları:1318, AÖF:717.
- Maviş, İ. (2007). *Dil ve kavram gelişimi* (S. Topbaş, Ed.). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Maviş, İ. (2011). Çocukta anlam bilgisi gelişimi. (S. Topbaş, Ed; *Dil ve kavram gelişimi*). Ankara: Kök Yayıncılık.
- McCarthy, D. (1972). *McCarthy scales of children's abilities*. New York: Psychological Corp.
- McLean, LKS. (1990). Communication development in first two years of life: A transactional process.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Dil gelişimi [Çevrim-içi: http://ismek.ibb.gov.tr/ismekelsanatarikurslari/webedition/file/2014_hbo_program_modulleri/Dil_Gelisimi.pdf, Erişim tarihi: 15 Mart 2016.]
- Meisel, J. M. (2007). *Der Erwerb der Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn*. In: Anstatt, Tanja (edts.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Tübingen: Attempo*, 93-113.
- Mergen, F. (2011). Anadilden sonra öğrenilen dilde dilbilgisel işleme: Geç ikidilliliğin beyindilbilimi açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(4), 25-32.
- Milon, J. 1974. The development of negation in English by a second language learner. *TESOL Quarterly*, 8, 137-143.
- Mitchell, R. (1994). The communicative approach to language teaching: an introduction. In A. Swarbrick (Eds.), *Teaching modern languages*, 33–42. London: The Open University.
- Modiri, I. G. (2010). Okul öncesinde müzik aracılığı ile yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 505-516.
- Monet, B., Bennett. & Rolheiser, C. (t.y.). *Concept attainment*. [Çevrim-içi: www.csun.edu/coe/eed/holle/PACT/instruction/conceptattainment.pdf, Erişim tarihi:15.10.2012.]
- Morse, T. E., & Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 153-168.
- Murphy, G.L. (2004). *The big book of concepts*. Cambridge: MIT
- Orçan, M. (2009). *Anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocukların erken öğrenme becerilerine destekleyici eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Oktay, A. (1983). Okul olgunluğu. *İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları*.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitimin temel kavramları*. Ankara: Nobel.
- Önkol Şengül, F. L., (2007). *Türkçe ve 2.dilde okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının Türkçe dil kullanım becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Oxford, R. L. (2001). *Language learning styles and strategies, teaching english as a second or foreign language*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen birinci sınıf çocukların alıcı dil ve ifade edici dil düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özüdoğru, M., Dilman, H., (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Peçenek, D. (2002). *4-6 Yaş grubu Türk çocuklarının İngilizce öğrenme süreçleri üzerine bir durum çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Penfield, W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*. NewYork: Atheneum.
- Pınar, Y., Pınar, N. K., & Çetintaş, B. (2015). Dilbilim, sinirbilim ve beyin araştırmaları bulguları ışığında çocuklarda ilk ve ikinci dil gelişimi ve ikidillilik.
- Piccinni, G. (2012). *English as a second language teacher views and practices regarding teaching english language learners in a pull-out program*. Walden University.
- Plante, E., Beeson, P. M. (1999). *Communication and communication disorders: a clinical introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Poyraz, H. ve A. Özyürek. (2005). Okul öncesi 5-6 Yaş çocukların problem davranışları ve ebeveynlerin disiplin yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Milli Eğitim Dergisi*, (166), 83-97. [Çevrim-ıçı: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-ozyurek.html, Erişim tarihi:15.10.2012]
- Prabhakaram, K. S. & Rao, B. D. (2006). *Concept attainment model in mathematics teaching*. New Delhi: Discovery Publishing House. [Çevrim-ıçı: books.google.com.tr/books?isbn=8171414249, Erişim tarihi:15.10.2012.]
- Rimm-Kaufman, S. (2004). School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.
- Roberts, J. T. (1999). *Two French language teaching reformers reassessed: Claude Marcel and François Gouin*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement error studies at the National Center for education statistics (NCES)*. Washington D. C.: U. S. Department of Education
- Sarıtaş, R. (2010). *Milli eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim programına uyarlanmış Gems (Great Explorations in Math and Science) Fen ve Matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula*

hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Searle, J. R. (1968). Austin on locutionary and illocutionary acts. *The philosophical review*, 405-424.
- Schumann, U. (1975). Subgrid scale model for finite difference simulations of turbulent flows in plane channels and annuli. *Journal of computational physics*, 18(4), 376-404.
- Scott, A. W. ve L. H. Ytreberg (1990). *Teaching english to children*. New York: Longman.
- Selimhocaoglu, A. (2009). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin anne-babalarının değerlendirmesine göre uyum sorunları (Kırşehir ili örneği). *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 32-42.
- Stern, H. H. (1992) *Issues and options in language teaching. Posthumous edition*. In P. Allen & B. Harley (Eds). Oxford: Oxford University Press.
- Sterner, A. G., & McCallum, R. S. (1988). *Relationship of the gesell developmental exam and the Bracken Basic Concept*.
- Sığırtmaç, A. ve Özbek, S. (2009). Okul öncesi dönemde İngilizce eğitimi, *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 99-113.
- Sucuoğlu, B., Büyüköztürk, Ş., ve Ünsal, P. (2008) .Türk çocuklarının temel ilişkisel kavram bilgilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(1), 203-217.
- Şahin, F. (2000). *Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Şeker, P. T. (2010). *Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin dilsel gelişim alanına katkılarının incelenmesi* (yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şimşek, A. (2006). Kavramların öğretimi. *İçerik türlerine dayalı öğretim*, 27-70.
- Şimşek Bekir, H., & Temel, Z. F. (2004). *Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şirin, S. (2011). *Anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada oyun yönteminin etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton Century Crofts.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child development*, 549-565.
- Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Tanırlı, D. & Sağlam M. (2006). Matematik öğretiminde işbirlikli öğrenmede bilgi değişme tekniğinin etkililiği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2.
- TDK (Türk Dil Kurumu), (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temel, Z. F., (2014). Dil ve erken okuryazarlık. Temel Z. F. (Ed.), *Her yönüyle okul öncesi eğitim*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Temel, Z., Bekir, H. & Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The modern language journal*, 61(7), 325-337.
- Titone, R. (1968). *Teaching foreign languages: An historical sketch*. Georgetown University Press.
- Topbaş, S. (2001). Dil gelişiminin sosyal temelleri: çocukta dil ve kavram gelişimi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 13(18), 75-93.
- Topbaş, S. (Ed.). (2007). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topçuoğlu, E. (2006). *Yabancı dil öğretiminin okul öncesi dönemde başlatılmasının yabancı dil öğrenimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Toran, M. (2011). *Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trawick Smit, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim (çok kültürlü bir bakış açısıyla)* In B. Akman (Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Turan, A. (2000). *Sevgi dili konuşan çocuklar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tunçeli, H. İ., & Akman, B. (2012). *Anaokullarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin okul olgunluklarına etkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme*. Pegem Yayıncılık. Öncü Basımevi, Ankara.
- Üstün, E. & Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 137-141.
- Uğurtay Üstünel, A. (2007). *Bracken temel kavram ölçeği gözden geçirilmiş formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*.

- Walsh, T. M., & Diller, K. C. (1978). Neurolinguistic foundations to methods of teaching a second language. *IRAL-International review of applied linguistics in language teaching*, 16(1-4), 1-14.
- Watkins, C., & Slocum, T. A. (2003). Elements of direct instruction. *Journal of Direct Instruction*, 3, 4.
- Whitehead MR. (1990). The big question. language and literacy in early years. *Psycholinguistic*, 1.
- Yapıcı, G. E. ve E. Bada. (2004). Language learning strategies of EFL learners. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2.
- Yavuzer, Haluk. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazıcı, Z. & Temel, F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145 – 158.
- Yılmaz, Ş. (2009). Erken çocuklukta iletişim-dil-konuşma. In Y. Fazlıoğlu (Eds.), *Erken çocukluk gelişimi ve eğitimi*, İstanbul: Kriter Yayınları.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, S. (2010). *Bracken Temel Kavram Gelişimi Ölçeği İfade Edici Türkçe formunun oluşturulması ve temel kavramlarla kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER DİZİNİ

EK-1. ETİK KOMİSYON ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-905

28 Mart 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Arş. Gör. Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ'in Yrd. Doç. Dr. Menekşe BOZ danışmanlığında yürüttüğü "İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocuklarının Dil Gelişimlerinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonununun 22 Mart 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK 2. ANKARA MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ UYGULAMA İZİNİ



T.C.
ÇANKAYA KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 78520003-605-E.4217714

14.04.2016

Konu : Araştırma İzni -

Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ

İLGİLİ OKUL MÜDÜRLÜKLERİNE

İlgi :a) M.E.B. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.

b) İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 13/04/2016 tarih ve 14588481-605.99-E.4158439 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ'in "İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocuklarının Dil Gelişimlerinin İncelenmesi" konulu araştırma kapsamında okunuzda uygulama yapma talebi İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi(b) yazısı gereğince uygun görülmüştür.

Görüşme formunun(3 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi(a) Genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Hasan Hüseyin ÖZİPEK
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek :

1-İlgi(b) Yazı Örneği(1 sayfa)

2-Görüşme Formu (3 sayfa)

Namık Kemal Mah. 95.Cad: No:7/B Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağı: www.meb.gov.tr
E-posta: cankaya06_strateji@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Gökaur GÜNDÜZ-Memur
Tel: (0 312) 4186875/144
Faks: (0 312) 4192784-85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır; <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 478a-abc3-3276-b750-cd58 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU – ÖĞRETMEN

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU - ÖĞRETMEN

Değerli öğretmenlerimiz,

“İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocuklarının Dil Gelişimlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması için sınıflarınızda eğitim öğretime devam eden çocuklar ile uygulama yapılacaktır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır.

Çalışmanın sorumlu araştırmacısı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda görevli araştırma görevlisi Esra Tuğba Çoban Söylemez ve tez danışmanı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğretim üyesi Yrd. Doç Dr. Menekşe BOZ’dur.

Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama sürecinde çocuklarla ortalama 45 dk görüşme yapılacak, çocukların ölçeğe verdikleri tepki ve cevaplar yazılı olarak kayıt altına alınacaktır. Elde edilecek veriler nicel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilecektir. Sonuçlar isteyen katılımcılarla paylaşılacaktır.

BİLGİ

Araştırmada ölçek uygulama sırasında yazılı kayıt alınacaktır. Uygulama sırasında elde edilecek kayıtlara erişim sadece araştırmacılarda olacaktır.

RİSKLER

Bu çalışma sizin için herhangi bir risk faktörü taşımamaktadır.

GİZLİLİK

Bu çalışmanın verileri gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Katılımcılar kodlarla tanımlanacak ve kişisel bilgiler üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. İstenildiği takdirde çalışmanın bütünü sonuçları hakkında bilgi sahibi olabilirsiniz. Video ve ses kayıtları ile uygulama esnasında çekilen fotoğraflar gizli tutulacaktır.

İLETİŞİM

Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda sorumlu araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz.

KATILIM

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. Katılmayı gerekçe göstermeksizin reddedebilirsiniz. Herhangi bir aşamada çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Veri toplama işlemi bitiminden önce bıraktığınız durumda verileriniz çalışma dışı bırakılacaktır. Elde edilen veriler tamamen gizli kalacaktır.

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Çalışmada katılımcı olarak yer almayı kabul ediyorum.

Tarih:

Katılımcının Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacılar

Adı Soyadı Yrd. Doç. Dr. Menekşe Boz

Arş. Gör. Esra Tuğba

Çoban Söylemez

Adres Hacettepe Üniversitesi Eğitim
Fakültesi İlköğretim Bölümü Beytepe
Kampüsü Çankaya/Ankara

Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Fakültesi İlköğretim Bölüm

Beytepe Kampüsü Çankaya/Ankara

Tel: 0312 2978625/126

0312 2978625/159

E-posta mboz@hacettepe.edu.tr

esratuba@hacettepe.edu.tr

EK 4. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU – ÇOCUK

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU - ÇOCUK

Değerli veli,

“İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Çocuklarının Dil Gelişimlerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması için çocuklar ile uygulama yapılacaktır. Uygulama sırasında Bracken Kavram Gelişimi ölçeği materyali kullanılacaktır. Ölçeğin uygulanışı yaklaşık 45 dk sürmektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır.

Çalışmanın sorumlu araştırmacısı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda görevli araştırma görevlisi Esra Tuğba Çoban Söylemez ve tez danışmanı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğretim üyesi Yrd. Doç Dr. Menekşe BOZ’dur.

Çalışmanın gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonun’ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli izinler alınmıştır. Uygulama sürecinde sürecin takibi için gözlemin yanı sıra video kayıtları alınacaktır. Elde edilecek veriler nitel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilecektir. Sonuçlar isteyen katılımcılarla paylaşılacaktır.

BİLGİ

Araştırmada ölçek uygulama sırasında yazılı kayıt alınacaktır. Uygulama sırasında elde edilecek kayıtlara erişim sadece araştırmacılarda olacaktır.

RİSKLER

Bu çalışma sizin için herhangi bir risk faktörü taşımamaktadır.

GİZLİLİK

Bu çalışmanın verileri gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Katılımcılar kodlarla tanımlanacak ve kişisel bilgiler üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. İstenildiği takdirde çalışmanın bütünü sonuçları hakkında bilgi sahibi olabilirsiniz. Video ve ses kayıtları ile uygulama esnasında çekilen fotoğraflar gizli tutulacaktır.

İLETİŞİM

Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda sorumlu araştırmacı ile iletişime geçebilirsiniz.

KATILIM

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük ilkesine dayanmaktadır. Katılmayı gerekçe göstermeksizin reddedebilirsiniz. Herhangi bir aşamada çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Veri toplama işlemi bitiminden önce bıraktığımız durumda verileriniz çalışma dışı bırakılacaktır. Elde edilen veriler tamamen gizli kalacaktır.

ONAY

Bu belgeyi okudum ve bir kopyasını aldım. Gerekli gördüğüm bütün cevapları almış durumdayım. Çocuğumun çalışmada katılımcı olarak yer almasını kabul ediyorum.

Tarih:

Katılımcı Çocuğun Adı, Soyadı:

Katılımcı Velisinin Adı, Soyadı:

Adres:

Tel:

E-posta:

İmza:

Sorumlu Araştırmacılar

Adı Soyadı Yard. Doç. Dr. Menekşe Boz

Adres Hacettepe Üniversitesi Eğitim
Fakültesi İlköğretim Bölümü Beytepe
Kampüsü Çankaya/Ankara

Tel: 0312 2978625/126
E-posta mboz@hacettepe.edu.tr

**Arş. Gör. Esra Tuğba
Çoban Söylemez**
Hacettepe Üniversitesi Eğitim
Fakültesi İlköğretim Bölüm
Beytepe Kampüsü Çankaya/Ankara

0312 2978625/159
esratuba@hacettepe.edu.tr.

EK-5 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ – MARMARA GELİŞİM ÖLÇEĞİ DİL ALT BOYUTU

Posta - esra tuqba - Outlo... X +

com/owa/?mkt=TR-TR&lc=1055&id=64855&path=/mail/search/rp

Arama

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler | Geri al

Date: Fri, 3 Apr 2015 08:27:40 +0000
From: biginhulya@yahoo.com
To: esratuqba@hotmail.com
Subject: Re: Marmara Gelişim Ölçeği hk.

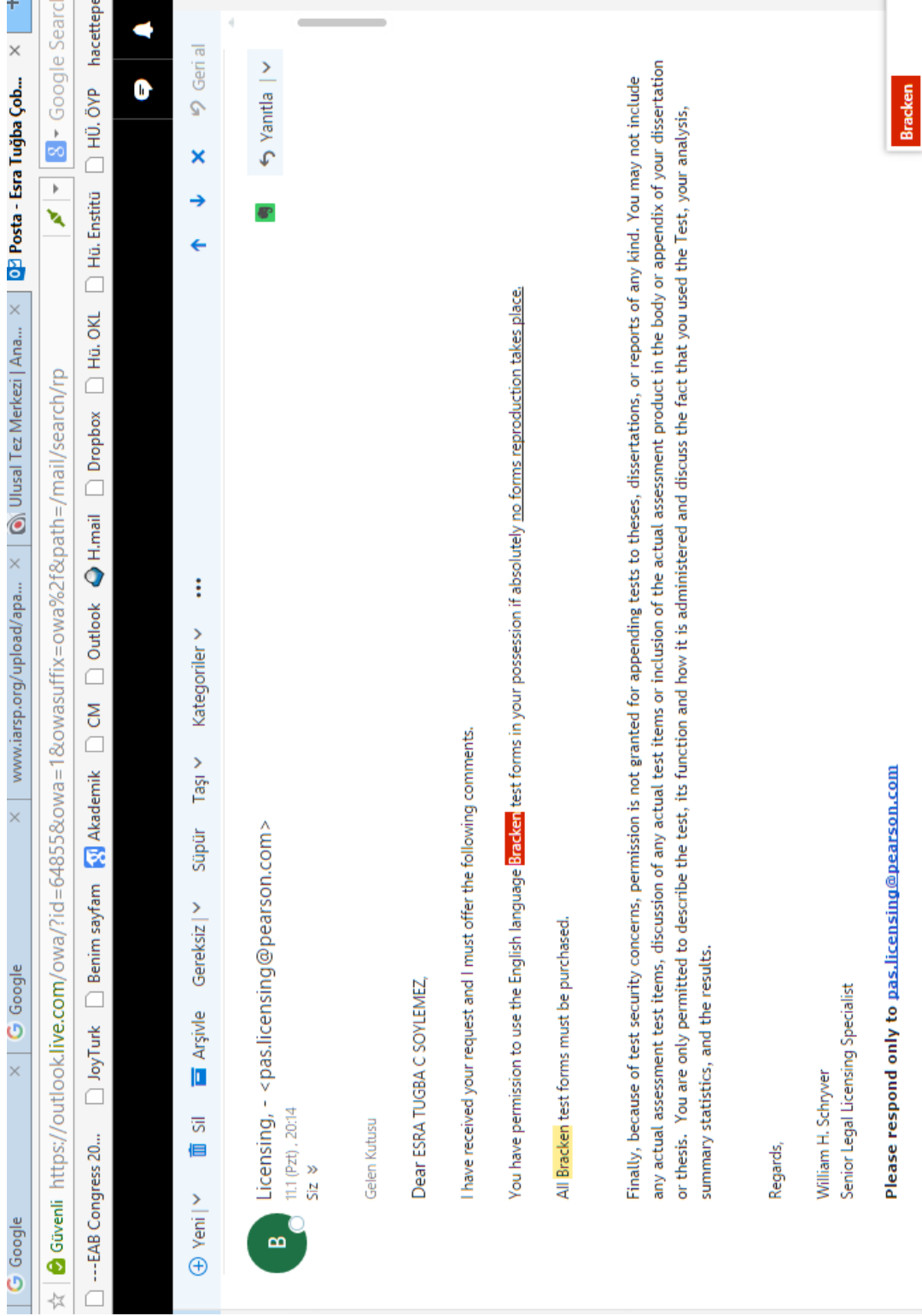
Sevgili Esra merhaba,
Mailini aldım, çalışmada başarılar diliyorum. Ölçeğin her bir alt boyutu tek başına kullanılabilir. Ekte dil gelişimi alanını gönderiyorum. Umarım çalışmada katkı sağlar. Selamlar
Öğr. Gör. Hülya Bilgin

On Friday, April 3, 2015 10:42 AM, esra tuqba <esratuqba@hotmail.com> wrote:

Hülya Hocam merhabalar,
Ben Hacettepe Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak çalışmakta ve yüksek lisans yapmaktayım. Tez konumda ikinci dil öğretiminin çocukların gelişimleri üzerinde bir etkisi olup olmadığı sorusuna cevap aramayı planlıyorum. Bu bağlamda 2002 yılında Ayla Oktay Hocamla beraber hazırlanmış olduğunuz Marmara Gelişim Ölçeğini Nobel Yayineviden basılan güncel ölçekler kitabında gelişim alanları bazında verilen maddeler doğrultusunda inceleme fırsatı oldu ve iletişim bilginize de aynı kitaptan ulaştım. Eğer siz de uygun görürseniz araştırmamda geliştirmiş olduğunuz ölçeğin bana yardımcı olabileceğini düşünerek kullanmak istiyorum.

Teşekkürler hocam iyi çalışmalar..

EK-6 ÖLÇEK KULLANIM İZİNİ – BRACKEN TEMEL KAVRAM GELİŞİM ÖLÇEĞİ



Google | Google | www.iarsp.org/upload/apa... | Ulusal Tez Merkezi | Ana... | Posta - Esra Tuğba Çob... | Google Search

☆ Güvenli https://outlook.live.com/owa/?id=64855&owa=1&owasuffix=owa%2f&path=/mail/search/rp | HÜ. ÖYP hacettepe

---EAB Congress 20... | JoyTurk | Benim sayfam | Akademik | CM | Outlook | H.mail | Dropbox | Hü. OKL | Hü. Enstitü | HÜ. ÖYP hacettepe

Yeni | Sil | Arşivle | Gerekli | Süpür | Taşı | Kategoriler | Geri al

B Licensing, - <pas.licensing@pearson.com>
11.1 (Pzt) . 2014
Siz

Gelen Kutusu

Dear ESRA TUGBA C SOYLEMEZ,

I have received your request and I must offer the following comments.

You have permission to use the English language **Bracken** test forms in your possession if absolutely no forms reproduction takes place.

All **Bracken** test forms must be purchased.

Finally, because of test security concerns, permission is not granted for appending tests to theses, dissertations, or reports of any kind. You may not include any actual assessment test items, discussion of any actual test items or inclusion of the actual assessment product in the body or appendix of your dissertation or thesis. You are only permitted to describe the test, its function and how it is administered and discuss the fact that you used the Test, your analysis, summary statistics, and the results.

Regards,

William H. Schryver
Senior Legal Licensing Specialist

Please respond only to pas.licensing@pearson.com

Bracken

EK 7. ORJİNALLİK RAPORU



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih:28/12/2016

Tez Başlığı: **İkinci Dil Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Dil ve Kavram Gelişimlerinin İncelenmesi**

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
26/12/2016	108	176619	07/12 /2016	%12	756064076

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı: Esra Tuğba Çoban Söylemez

Öğrenci No: N13127160

Anabilim Dalı: İlköğretim Anabilim Dalı

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

Tarih ve İmza
28.12.2016

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNUR.

(Yrd. Doç. Dr. Menekşe Boz)

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Esra Tuğba ÇOBAN SÖYLEMEZ
Doğum Yeri	Yeşilova / BURDUR
Doğum Tarihi	21.08.1990

Eğitim Durumu

Lise	Nazilli Anadolu Öğretmen Lisesi	2004-2008
Lisans	ODTÜ – Okul Öncesi Öğretmenliği	2008-2013
Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi – Okul Öncesi Eğitimi	2013-2016
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (İyi)	

İş Deneyimi

Stajlar	Odtü Yuva	2012
	Nesibe Aydın Okulları	2012
	Hayriye Andiçen Anaokulu	2013
Projeler	824 Nolu Hacettepe Üniversitesi BAP Projesi – Fen Bilgisi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Eğitimine Yönelik Sensör ve Tablet Teknolojileri Altyapılarının Kurulması ve Etkilerinin Araştırılması	2014
Çalıştığı Kurumlar	Gence Preschool – Part Time Yardımcı Öğretmenlik	2013
	Ankara Bahçeşehir Koleji – Anaokulu Öğretmenliği	2013
	KSÜ - Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi – Araştırma Görevlisi	2013
	Hacettepe Üniversitesi – Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi – Araştırma Görevlisi	2014

İletişim

e-Posta Adresi	esratuba@hacettepe.edu.tr
Jüri Tarihi	07.12.2016