

Anadili Türkçe olmayan okul öncesi dönem çocuklara yönelik Türkçe etkinliklerinin geliştirilmesi: Bir ihtiyaç analizi çalışması

Developing Turkish Activities for Preschool Children Whose Native Language Is Not Turkish: A Needs Analysis Study

Kübra BALTACI ÖZCAN¹, Hatice BEKİR², Ayşe Sanem ŞAHLI³

Makale Geçmişi

Geliş : 05.01.2026

Düzeltilme : 20.05.2026

Kabul : 25.06.2026

Çevrimiçi : 30.06.2026

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Derleme Makale

Article History

Received : 05.01.2026

Revised : 20.05.2026

Accepted : 25.06.2026

Online : 30.06.2026

Article Type

Research Article

Review Article

Öz: Bu çalışmada, anadili Türkçe olmayan 60-72 aylık çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklerini planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüş olup öğretmen görüşlerine dayalı bir ihtiyaç analizi çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiş olup Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarında görev yapan ve sınıfında anadili Türkçe olmayan çocuklar bulunan 10 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. MAXQDA ile gerçekleştirilen analiz sonucunda elde edilen temalar iki uzman tarafından incelenmiş ve kodlayıcılar arası yüksek uyum sağlanmıştır. Bulgular, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlama sürecinde özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleme, sosyal uyumu güçlendirme, öz düzenleme, özgüven gelişimini destekleme ile problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik yapılandırılmış etkinliklere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Sonuçlar, anadili Türkçe olmayan çocukların bulunduğu sınıflarda Türkçe etkinliklerinin bütüncül pedagojik bir araç olarak ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anadili Türkçe olmayan çocuklar, Okul öncesi, Çocuklar, Dil becerileri, Sosyal beceriler, Problem çözme becerileri, Türkçe etkinlikler

Abstract: This study aims to identify teachers' needs regarding the development of Turkish language activities for multilingual children aged 60-72 months whose home language is not Turkish. This study was conducted as a basic qualitative research design and is a needs analysis study. The study group consisted of 10 preschool teachers working in preschools affiliated with the Ministry of National Education, selected through criterion sampling. Data were collected through a focus group interview and analyzed using content analysis with MAXQDA. The resulting themes were independently reviewed by two experts, resulting in a high level of inter-coder agreement. Findings indicated that teachers need structured and interaction-based activities supporting both receptive and expressive language skills. Teachers also emphasized the importance of activities that promote social adaptation, self-regulation, self-confidence, and problem-solving skills. The findings suggest that Turkish language activities should be conceptualized as a holistic pedagogical tools that supports linguistic development, social-emotional participation, and problem-solving skills in multilingual early childhood classrooms.

Keywords: Non-native Turkish speaking children, Preschool, Children, Language skills, Social skills, Problem-solving skills, Turkish activities

DOI:10.24130/eccdjecs.19672026101703

Başlıca Yazar:

¹Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, kubrabaltaci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4751-7571

²Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, shatice@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9591-7660

³Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, İşitme Konuşma Eğitim Ünitesi, ssahli@hacettepe.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5050-8994

SUMMARY

Introduction

Language serves as a fundamental tool that enables individuals to communicate, participate in social life, adapt to their communities (Şimşek Bekir and Temel, 2006). According to Vygotsky (1978) and Piaget (1972), early childhood is regarded as a critical period in which language development progresses most rapidly and establishes its cognitive foundations through environmental stimuli. During this period, children use language not only for communication purposes but also as a tool for thinking, problem solving, reasoning, and emotional regulation (Bruner, 1983; Tomasello, 2003).

In recent years, increasing migration movements in Türkiye due to various reasons have led to the emergence of a multilingual and multicultural student population in preschool education institutions, thereby giving rise to new needs in early childhood education. This demographic transformation has increased the need for inclusive pedagogical approaches capable of addressing linguistic and cultural diversity within early childhood education settings (Ministry of National Education [MEB], 2024).

As a result of this change, multilingual children in the preschool period are observed to experience various difficulties not only in language development but also in areas such as social adaptation, peer communication, and compliance with classroom rules (Aral and Baran, 2011). These difficulties most commonly manifest as limited interaction and communication, conflicts in peer relationships, social withdrawal, and reluctance to participate in classroom activities (Gülay Ogelman and Sarı, 2024). Therefore, language is regarded not merely as a means of communication, but also as one of the fundamental determinants of social and cognitive skills in early childhood (Şimşek Bekir, 2004). Accordingly, teachers are required to develop inclusive educational activities and materials that support in-class social relationships and interactions, promote respect, tolerance, and cooperation among students, and address the needs of learners with diverse linguistic backgrounds (Wang et al., 2015; Uysal and Uysal, 2019; Amaç, 2023). Considering these factors, a need has emerged to design Turkish activities that support the development of language, social, and problem-solving skills in children aged 60-72 months whose native language is not Turkish.

This study aims to conduct a needs analysis for the development of Turkish activities designed to support the language, social, and problem-solving skills of children aged 60-72 months whose native language is not Turkish. Within this scope, the study seeks to identify effective aims, needs, objectives, activity examples, instructional strategies, educational materials, and assessment and evaluation methods to be used in Turkish activities.

Method

This study was conducted within the framework of a basic qualitative research design. Furthermore, it was designed as a needs analysis study to identify the requirements for planning Turkish language activities based on teachers' perspectives. Because the participants were required to meet specific criteria aligned with the purpose of the study, criterion sampling, a type of purposive sampling, was used to form the focus group. The participants consisted of ten preschool teachers working in kindergartens affiliated with the Ministry of National Education. All participants had at least five years of professional experience, were teaching at least one child who acquired Turkish as a second language, and voluntarily agreed to participate in the study. Data were collected using a needs analysis questionnaire developed to inform the design of the planned activities. The questionnaire was administered through focus group interviews and included different sections addressing the aims, needs, objectives, activity examples, instructional methods, educational materials, and assessment and evaluation components of the activities. Within this framework, language, social, and problem-solving skills emerged as the main themes, alongside an overarching general theme. The interviews were audio-recorded with participants' consent, and transcribed verbatim. The resulting data were analyzed using content analysis.

Findings

Content analysis generated four overarching themes: language skills, social skills, problem-solving skills, and a general theme that addresses these three areas holistically. Under the theme of language skills, teachers frequently emphasized the need to support receptive and expressive language abilities. Teachers reported that children frequently experienced difficulties in understanding instructions and expressing themselves verbally. Within the theme of social skills, teachers reported that children have difficulties in peer interaction, participation in group activities, and compliance with classroom rules. The findings further revealed that behaviors such as withdrawal and non-compliance were observed in classroom settings. In relation to problem-solving skills, teachers reported that children experience difficulties in understanding problems, generating solutions, and expressing their ideas during problem-solving processes. Teachers also stated that they commonly use Turkish language activities in their classroom practices, such as storytelling, role-playing, songs, finger games, and rhymes.

Conclusion and Discussion

This study identified the needs related to the language, social, and problem-solving skills of children aged 60-72 months whose native language is not Turkish. The findings indicate that Turkish language activities have potential to support the language development, social participation, and problem-solving skills in a multidimensional manner.

According to teachers' views, the most fundamental need was identified as the development of children's receptive and expressive language skills. Within the context of language skills, teachers considered interaction-based activities, such as games, storytelling, dramatization, songs, and nursery rhymes, to be the most effective methods for supporting children's communication skills. When examined in terms of social skills, teachers emphasized that language inadequacies may lead children to withdraw from social interaction, which in turn may result in difficulties in sharing, cooperation, and problem-solving skills. Findings related to problem-solving skills suggest that teachers perceive language proficiency as an important factor influencing children's problem-solving processes.

Overall, the findings suggest that teachers view Turkish activities not only as tools for language development but also as holistic practices that support children's rule-following behaviors, self-confidence, social adaptation, self-regulation, and problem-solving skills. This perspective aligns with contemporary educational approaches, which conceptualize language development in early childhood as an integral component of cognitive and social development rather than as an isolated domain.

GİRİŞ

Dil, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasında temel bir araç olarak önemli bir rol üstlenir (Şimşek Bekir ve Temel, 2006). Vygotsky (1978) ve Piaget (1972)'ye göre erken çocukluk dönemi dil gelişiminin en hızlı ilerlediği, bireysel çevreden gelen uyarıcılarla zihinsel ve sosyal duygusal temellerin oluştuğu bir dönem olarak kabul edilir. Bu dönemde çocuk dili yalnızca iletişim amacıyla kullanmakla kalmayıp aynı zamanda düşünme, problem çözme, akıl yürütme ve duygusal düzenleme aracı olarak kullanır (Bruner, 1983; Tomasello, 2003). Bu dönem özellikle eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocuklar için kültürel, sosyal ve çevresel etmenlerin etkisiyle daha fazla dil ve sosyal uyum gereksinimi gerektiren bir süreç hâline gelir (Bronfenbrenner, 1986; Cummins, 2000).

Türkiye'de son yıllarda çeşitli nedenlerle artış gösteren göç hareketleri, okul öncesi eğitim ortamlarında çok dilli ve çok kültürlü bir öğrenci profilinin yaygınlaşmasına yol açmış ve erken çocukluk eğitiminde yeni pedagojik gereksinimleri gündeme getirmiştir (OECD, 2021; UNICEF, 2019). Bu demografik çeşitlilik, kapsayıcı eğitim politikalarının güçlendirilmesini ve öğretmen uygulamalarının sistematik bir biçimde yeniden ele alınmasını gerektirmektedir (MEB, 2024). Göçle birlikte eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocuk sayısındaki artış, bazı gelişimsel alanlarda ek destek gereksinimlerini beraberinde getirebilmektedir. Alanyazında, eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların okul öncesi dönemde dil gelişiminin yanı sıra sosyal uyum, akran iletişimi ve sınıf içi kurallara uyum süreçlerinde çeşitli güçlükler yaşayabildikleri belirtilmektedir (Aral ve Baran, 2011). Bu güçlükler çoğunlukla sınırlı dil etkileşimi, akran ilişkilerinde zorlanma, içe yönelim ve etkinliklere katılımı çekingencek gibi davranışlarla ilişkilendirilmektedir (García ve Wei, 2014; Gülay Ogelman ve Sarı, 2024; OECD, 2021; Tabors, 2008). Güncel çalışmalar, anadili Türkçe olmayan çocukların bulunduğu okul öncesi sınıflarda, çocukların dil gelişiminin akran etkileşimleri ve sosyal katılım düzeyiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen desteği ve sunulan etkileşim fırsatlarının çocukların sosyal uyum süreçlerini belirgin biçimde etkilediği ortaya konulmaktadır (Aleksić ve García, 2024; OECD, 2021; Protassova ve Silkin, 2025; Washington-Nortey, Zhang, Xu ve Spence, 2022). Bu nedenle dil, yalnızca iletişimsel bir araç olarak değil, okul öncesi dönemde sosyal ve bilişsel gelişimi destekleyen temel bir yapı taşı olarak değerlendirilir (Şimşek Bekir, 2004). Bu bağlamda, birden fazla dilin kullanıldığı öğrenme ortamlarında, dil etkileşim fırsatlarının artırılması ve iletişim süreçlerinin desteklenmesi önemli bir gelişimsel gereksinim olarak öne çıkmaktadır. Okul öncesi dönemin öğrenmeye açıklık ve gelişimsel esneklik açısından kritik bir dönem olması, bu çocukların dil

gelişimini desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklerinin pedagojik açıdan planlı ve etkileşim temelli biçimde ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Temel ve Şimşek Bekir, 2005).

Dil gelişimi açısından Türkçe etkinlikleri, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimini destekleyen yapılandırılmış etkileşim fırsatları sunar. Hikâye kitapları üzerine gerçekleştirilen konuşma, tartışma ve etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdiği (Eti ve Aktaş Arnas, 2016; Kelin, 2007; Riley ve Reedy, 2003) ve erken okuryazarlık becerileri aracılığıyla dil gelişimi ile okul hazırbulunuşluğunu desteklediği belirtilmektedir (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Dowdall ve diğerleri, 2020; Noble ve diğerleri, 2019; Wasik ve Hindman, 2020). Ayrıca Türkçe etkinlikleri, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini de destekleyen önemli öğrenme ortamları sunmaktadır. Hikâye temelli Türkçe etkinliklerinin, çocukların kendilerini sözel olarak ifade etmelerini desteklediği; anlamlı iletişim ortamları oluşturarak akran etkileşimlerini güçlendirdiği ve sosyal katılım süreçlerine katkı sağladığı ifade edilir (MEB, 2024). Drama ile bütünleştirilmiş etkileşimli Türkçe etkinliklerinin, çocukların sözel ifade, sosyal etkileşim ve duygusal düzenleme becerilerini desteklediği; akran ilişkilerini güçlendirdiği ve grup içi katılımı artırdığı belirtilmektedir (Ersoy, Kandır, Ömeroğlu, Şahin ve Turla, 2007). Ayrıca oyun temelli Türkçe etkinlikleri; iş birliği, paylaşma, yardımlaşma, toplumun davranış kurallarını uygulayabilme, saygı duyma, kurallara uyma gibi sosyal değerlerin deneyim yoluyla öğrenilmesini kolaylaştırarak sosyal uyum süreçlerini güçlendirir (Arslan ve Dilci, 2018).

Birey yaşamı boyunca gerek bireysel gerekse toplumsal yaşamın gerektirdiği pek çok problemle karşı karşıya kalır (Güçlü, 2003). Problem, bireyin mevcut durumu ile ulaşmayı hedeflediği durum arasında bir farkın bulunması ve bu farkın giderilmesinin bilişsel çaba gerektirmesi durumu ifade ederken; problem çözme becerisi ise bireyin karşılaştığı güçlükleri aşmak amacıyla sahip olduğu bilgi ve deneyimleri kullanarak uygun çözüm yolları geliştirmesi ve bu yolları uygulayabilmesini ifade etmektedir (Senemoğlu, 2018). Bu becerinin gelişmiş olması, bireyin çevreye uyumunu artırarak algılarını, davranışlarını ve sosyal ilişkilerini daha dengeli ve sağlıklı biçimde düzenlemesine katkı sağlar (Çınar, Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2009). Özellikle okul öncesi dönemde problem çözme becerisinin gelişimi, çocukların bilişsel süreçlerini destekleyen öğrenme ortamlarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda Türkçe etkinliklerinin çocukların problem çözme, dikkat ve düşünme becerilerini desteklediği vurgulanır (Seven ve Ünüvar, 2025). Ayrıca Türkçe etkinliklerinin çocukların farklı çözüm yolları üretmelerine, uygun olanı seçmelerine, soru sormalarına ve muhakeme becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı belirtilir (MEB, 2024).

Vygotsky (1978)'nin yakınsak gelişim alanı kavramına göre çocuğun öğrenmesi, sosyal etkileşim ve kendisinden yetkin bireylerle kurulan iş birliği yoluyla gerçekleşir. Bu kuramsal çerçeve

doğrultusunda Rogoff (1990)'a göre öğretmenler dil gelişiminde birer kültürel aracı olarak kritik bir rol üstlenirler. Dil gelişiminin sosyal duygusal ve bilişsel gelişimle olan etkileşimi, özellikle çok kültürlü sınıf yapılarında daha görünür hâle gelir. Saklan ve Karakütük (2022) yaptıkları çalışmada dil ve kültür farklılığından kaynaklı olarak yabancı öğrencilerin eğitim sistemine uyumunun zaman aldığını ve öğretmenlerin, düşük dil yeterliliğinin öğrencilerin aidiyet duygusu geliştirmemelerine, kültürel anlamda uyum sağlayamamalarına neden olduğunu, çocukların kendilerini bu ortamda geçici gibi düşündükleri için anadillerini baskın bir şekilde kullanmamalarının Türkçe öğrenmelerine engel olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi sosyal ilişkileri güçlendiren, saygı, hoşgörü ve iş birliğini teşvik eden kapsayıcı eğitim etkinlikleri ve materyalleri geliştirmeleri önem taşımaktadır (Amaç, 2023; Uysal ve Uysal, 2019; Wang ve diğerleri, 2015). Ayrıca eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların iletişim becerilerini destekleyen etkinliklerin sınıf içi basit yönergeler ve görsel desteklerle yapılandırılması gerektiği vurgulanır (Düzen ve Dinçer, 2021).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2024) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı, dil gelişimini yalnızca iletişimsel bir beceri olarak değil; sosyal etkileşim, kültürel aktarım ve bilişsel süreçleri destekleyen bütüncül bir öğrenme alanı olarak ele almakta ve Türkçe etkinliklerini okul öncesi eğitiminde önemli bir pedagojik araç olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşım özellikle anadili Türkçe olmayan çocukların bulunduğu sınıf ortamlarında Türkçe etkinliklerin planlanmasını daha da önemli hâle getirir. Alanyazındaki çalışmalar, sistematik dil desteklerinin çocukların dil gelişimi, sözcük dağarcığı ve ifade becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Şimşek Bekir ve Temel, 2006; Yavuz ve Mızrak, 2016). Bunun yanı sıra etkileşim temelli etkinliklerin çocukların sosyal etkileşim becerilerini ve bilişsel süreçlerini desteklediği belirtilmektedir (Piştav Akmeşe, Işıkdöğün Uğurlu ve Kayhan, 2023). Bununla birlikte, alanyazında Türkçe etkinliklerin çocukların gelişimine sağladığı katkılar ortaya konmuş olsa da anadili Türkçe olmayan çocukların bulunduğu sınıflarda bu etkinliklerin hangi pedagojik gereksinimler doğrultusunda planlanması gerektiği, öğretmenlerin etkinlik planlama sürecinde hangi amaç, yöntem, materyal ve değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç duydukları konusu yeterince ele alınmamaktadır. Oysa öğretmenlerin bu çocukların dil gelişimini destekleyen öğrenme ortamlarını planlayabilmeleri, yalnızca etkinliklerin uygulanmasıyla değil; etkinliklerin amaçlarının belirlenmesi, uygun materyal ile öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması gibi çok boyutlu pedagojik kararlarla ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlama sürecindeki ihtiyaçlarının belirlenmesi, hem sınıf içi uygulamaların niteliğinin artırılması hem de anadili Türkçe olmayan çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini destekleyecek etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması açısından önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu

nedenle bu çalışma, anadili Türkçe olmayan 60-72 aylık çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklerini planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini bütüncül biçimde desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklere ilişkin öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?
2. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin desteklenmesine yönelik Türkçe etkinliklere ilişkin öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin desteklenmesine yönelik Türkçe etkinliklere ilişkin öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?
4. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin desteklenmesine yönelik Türkçe etkinliklere ilişkin öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışma, öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan 60-72 aylık çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik Türkçe etkinliklerini planlama sürecindeki ihtiyaçlarını derinlemesine ortaya koymayı amaçladığından temel nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin belirli bir olguya ilişkin anlamlandırma süreçlerini ortaya koymayı amaçlayan ve katılımcıların deneyimlerine dayalı olarak veri üretmeyi esas alan bir yaklaşımdır. Bu tür araştırmalarda amaç, belirli bir kuram geliştirmekten ziyade katılımcıların bakış açılarını anlamak ve yorumlamaktır (Merriam, 2009). Bu doğrultuda, öğretmenlerin sınıf içi deneyimlerine dayalı olarak şekillenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların yorumlanması hedeflendiğinden temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Ayrıca bu çalışma, öğretmen görüşlerine dayalı olarak Türkçe etkinliklerinin planlanmasına yönelik gereksinimleri ortaya koymayı amaçlayan bir ihtiyaç analizi çalışmasıdır. İhtiyaç analizi, mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farkın belirlenmesini ve bu doğrultuda program geliştirme sürecine veri sağlamayı amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Brown, 2016; Richards, 2001). Bu çalışmada ihtiyaç analizi, mevcut durum analizi ve hedef durum analizi yaklaşımlarını birlikte içeren bütüncül bir çerçevede ele alınmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara ilişkin deneyimleri mevcut durumu ortaya koyarken, ifade ettikleri gereksinimler hedeflenen duruma ilişkin beklentileri yansıtır. Bu yönüyle çalışma, öğretmenlerin doğrudan sınıf içi deneyimlerinden hareketle ortaya koydukları ihtiyaçların, planlanan Türkçe etkinliklerinin amaç, içerik, yöntem ve

değerlendirme boyutlarına yön verecek nitelikte olduğu varsayımına dayanır. Program geliştirme kuramları incelendiğinde, Taba (1962) program geliştirme sürecini öğretmen deneyimleri ve sınıf içi gözlemler üzerinden şekillenen tabandan yukarıya bir yaklaşım olarak ele almakta ve öğretmenlerin belirlediği ihtiyaçların program tasarımında belirleyici olması gerektiğini vurgular. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda değerlendirildiğinde, öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülen bu çalışma, Taba'nın öğretmen merkezli program geliştirme anlayışıyla örtüşür. Bu kapsamda çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş olup öğretmen görüşlerine dayalı bir ihtiyaç analizi çalışması olarak yapılandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002). Ölçüt örnekleme, belirli özellikleri taşıyan katılımcıların seçilerek çalışma amacına uygun ve derinlemesine veri elde edilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmaya, ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenen ve belirli kriterleri karşılayan 10 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunun 1) Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anasınıflarında görev yapıyor olmaları, 2) en az beş yıl mesleki deneyime sahip olmaları, 3) sınıfında anadili Türkçe olmayan en az bir 60-72 aylık çocuğun bulunması ve 4) araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermeleri ölçütleri dikkate alınmıştır. Çalışmaya İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan MEB'e bağlı bir ortaokulunun anasınıflarında görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir. Okul yönetimi ve öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler sonucunda ölçütleri sağlayan öğretmenler belirlenmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin demografik bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	Öğrenim Düzeyi	Sınıftaki Anadili Türkçe Olmayan Çocuk Sayısı
Ö1	Kadın	9 yıl	Lisans	4
Ö2	Kadın	7 yıl	Lisans	4
Ö3	Kadın	13 yıl	Yüksek Lisans	7
Ö4	Kadın	5 yıl	Lisans	3
Ö5	Kadın	9 yıl	Lisans	2
Ö6	Kadın	7 yıl	Yüksek Lisans	2
Ö7	Kadın	5 yıl	Lisans	3
Ö8	Kadın	11 yıl	Lisans	1
Ö9	Kadın	6 yıl	Lisans	3
Ö10	Kadın	13 yıl	Yüksek Lisans	3

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış Öğretmen İhtiyaç Belirleme Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, anadili Türkçe olmayan çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçlarını ortaya çıkarmaya yönelik hazırlanmıştır. Görüşme formu toplam 15 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların hazırlanması sürecinde ilgili alan yazın incelenmiş; özellikle nitel araştırma desenleri ve ihtiyaç analizi alanındaki çalışmalar (Brown, 2016; Nation ve Macalister, 2010; Richards, 2001) dikkate alınmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitimi ve dil gelişimi alanında uzman dört akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı soruların ifade biçimi sadeleştirilmiş ve kapsamı netleştirilmiştir. Örneğin başlangıçta “Anadili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimi için yaptığınız etkinlik uygulamaları nelerdir?” şeklinde yöneltilen soru, daha açıklayıcı olması amacıyla “Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız etkinlik türleri nelerdir?” şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca bazı sorularda birden fazla kavramın aynı anda sorulmasının katılımcı yanıtlarını sınırlayabileceği belirtilmiş ve bu doğrultuda sorular ayrıştırılarak daha açık hâle getirilmiştir. Örneğin başlangıçta “Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerini geliştirmek için hangi etkinlik yöntemlerini ve materyallerini kullanıyorsunuz?” şeklinde yöneltilen soru, iki ayrı boyutu aynı anda içermesi nedeniyle katılımcıların yanıtlarını sınırlandırabileceği düşünülerek “Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?” ve “Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız eğitim materyalleri nelerdir?” şeklinde iki ayrı soruya dönüştürülmüştür. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla çalışma kapsamı dışında kalan üç okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda Öğretmen İhtiyaç Belirleme Görüşme Formu sorularına son hâli verilmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki çalışma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğretmen İhtiyaç Belirleme Görüşme Formu

Dil Becerileri İçin İhtiyaç Belirleme Görüşme Soruları

1. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde amacınız nedir?
2. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız etkinlik türleri nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?

4. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız eğitim materyalleri nelerdir?
5. Anadili Türkçe olmayan çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız tanıma ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?

Sosyal Beceriler İçin İhtiyaç Belirleme Görüşme Soruları

1. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde amacınız nedir?
2. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız etkinlik türleri nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?
4. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız eğitim materyalleri nelerdir?
5. Anadili Türkçe olmayan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız tanıma ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?

Problem Çözme Becerileri İçin İhtiyaç Belirleme Görüşme Soruları

1. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde amacınız nedir?
2. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız etkinlik türleri nelerdir?
3. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?
4. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde kullandığınız eğitim materyalleri nelerdir?
5. Anadili Türkçe olmayan çocukların problem çözme becerilerinin kullandığınız tanıma ve değerlendirme yöntemleri nelerdir?

Çalışmada görüşme soruları “kullandığınız” biçiminde yapılandırılmış olup bu tercih, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin deneyimlerini daha somut ve ayrıntılı biçimde ortaya koymalarını sağlamak amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcıların ihtiyaçlarını çoğunlukla doğrudan ifade etmek yerine mevcut uygulamaları, karşılaştıkları güçlükler ve sınırlılıklar üzerinden ortaya koydukları bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda öğretmenlerin ifade ettikleri etkinlikler, yöntemler, materyaller ve değerlendirme süreçleri analiz edilerek; eksiklikler, tekrar eden uygulamalar ve sınırlılıklar üzerinden ihtiyaçlar belirlenmiştir. Bu

nedenle araştırmada kullanılan sorular, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlama ve uygulama süreçlerinde zorlandıkları noktaları ve ihtiyaçlarını dolaylı ancak daha derinlikli biçimde ortaya koyacak şekilde değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde odak grup görüşmesi tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, belirli bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerini etkileşimli bir ortamda paylaşımlarını sağlayan nitel bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşmeler moderatör eşliğinde gerçekleştirilmiş, katılımcıların konuya ilişkin düşüncelerini etkileşimli ortamda özgür biçimde ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Odak grup görüşmesi tek oturum hâlinde gerçekleştirilmiş olup görüşme yaklaşık 75 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde katılımcıların konuya ilişkin görüşlerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmeleri sağlanmış ve veri toplama süreci boyunca ortaya çıkan tekrar eden temalar ve ortak ifadeler doğrultusunda veri doyumu ulaşıldığı değerlendirilmiştir. Nitel çalışmalarda veri doyumu, yeni veri toplandığında mevcut temalara anlamlı bir katkı sağlanmadığının gözlemlenmesiyle belirlenmektedir (Braun ve Clarke, 2021; Guest, Bunce ve Johnson, 2006). Ayrıca odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısının genellikle 6-12 kişi arasında olması önerilmekte olup (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2021) bu çalışmadaki 10 katılımcının söz konusu önerilen aralık içinde yer aldığı görülmektedir. Bu nedenle tek oturumluk odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin çalışma amacını karşılayacak derinlik ve kapsamda olduğu kabul edilmiştir.

Bu çalışmada bireysel görüşmeler yerine odak grup görüşmesinin tercih edilmesinin temel nedeni, öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan çocuklara ilişkin deneyimlerini etkileşimli bir ortamda paylaşımlarının, birbirlerinin görüşlerini tetikleyerek daha kapsamlı ve derinlemesine veri üretmelerine olanak sağlamasıdır. Odak grup görüşmeleri, katılımcıların ortak sorun alanlarını birlikte tartışmalarına ve farklı bakış açılarını görünür kılmalarına imkân tanımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016; Creswell ve Poth, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme sürecinde tüm katılımcıların yöneltilen sorulara ilişkin katkı sunmaları teşvik edilmiş; ancak veri üretimi doğal grup etkileşimi içerisinde gerçekleşmiştir. Bu nedenle analiz süreci katılımcı bazlı yanıt sayımına değil, içerik temelli değerlendirmeye dayandırılmıştır.

Çalışma öncesinde öğretmenlere çalışmanın amacı, veri toplama süreci ve etik ilkeler hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılım esas alınmıştır. Çalışma, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonu'nun E-77082166-302.08.01-1394660 sayılı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Odak grup görüşmesinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik biçimde kodlanarak anlamlı kategoriler ve temalar hâline getirilmesini sağlayan bir analiz yaklaşımıdır (Karasar, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Analiz süreci birkaç aşamada yürütülmüştür. Öncelikle odak grup görüşmesine ait ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış; ardından veriler açık kodlama yoluyla analiz edilerek kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler temalar altında birleştirilerek anlamlandırılmıştır. Böylece analiz sürecinde kod-kategori-tema şeklinde hiyerarşik bir yapı oluşturulmuş ve öğretmenlerin ihtiyaçları bütüncül bir çerçevede ortaya konulmuştur. Bu süreçte tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiş ve temalar doğrudan veriden elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ardından oluşturulan kod ve temalar bağımsız olarak iki uzmana sunulmuştur. Analiz süreci ortaklaşa yürütülmemiş olup iki uzman tarafından birbirinden bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan biri okul öncesi eğitim alanında çalışmakta olup dil gelişimi üzerine deneyime sahip bir alan uzmanı; diğeri ise nitel araştırma yöntemleri alanında uzmanlaşmış ve bu alanda deneyime sahip bir uzmandır. Ayrıca nitel araştırma yöntemleri alanına hâkim olan uzmanın; okul öncesi eğitimi alanına aşinalığı, kod ve temaların bağlama uygunluğunun değerlendirilmesine katkı sağlamıştır. Uzmanlardan, kod ve temaların uygunluğunu değerlendirmeleri ve gerekli gördükleri durumlarda öneride bulunmaları istenmiştir. Uzman değerlendirme sürecinde, araştırmacı ve uzmanlar arasında kod ve tema eşleşmeleri karşılaştırılmış; görüş birliği ve görüş ayrılığı olan durumlar belirlenmiştir. Görüş ayrılığı bulunan kod ve temalar üzerinde karşılıklı tartışma ve değerlendirme süreci yürütülmüş, ortak bir uzlaşmaya varıldıktan sonra nihai kod ve tema yapısı oluşturulmuştur. Bu doğrultuda bazı kod adlandırmalarında sadeleştirmeye gidilmiş, benzer içerik taşıyan bazı kodlar birleştirilmiş ve bazı temaların kapsamı yeniden düzenlenmiştir. Örneğin öğretmenlerin “Çocuk söyleneni anlamayınca etkinliğe katılmıyor, kendini ifade edemeyince de içine kapanıyor” ve “Dil gelişmeden diğer alanlarda ilerleme sağlamak çok zor” şeklindeki ifadeleri başlangıçta ayrı ayrı kodlar altında değerlendirilmiş; ancak uzman görüşü doğrultusunda bu ifadelerin bütüncül bir dil ihtiyacını yansıttığı değerlendirilerek “alıcı ve ifade edici dili geliştirmeye yönelik ihtiyaç” kodu altında birleştirilmiştir. MAQXDA ile yapılan içerik analizinde uzmanlar arasındaki görüş birliği Miles ve Huberman (1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda elde edilen %100 uyum değeri, başlangıçtaki bağımsız kodlamalara değil, uzmanlar ve araştırmacı arasında gerçekleştirilen uzlaşma süreci sonrasında ulaşılan nihai kod ve tema eşleşmelerine dayanmaktadır. Yapılan hesaplama sonucunda elde edilen değer kabul edilen değer (%80) üzerinde olduğu için analiz sürecinin güvenilir olduğu değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Kodlama sürecinin ardından benzer içerikteki kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş; dil, sosyal, problem çözme ve genel tema (dil, sosyal ve problem çözme becerilerinin bütüncül gelişimini destekleyen Türkçe etkinliklerine yönelik öğretmen ihtiyaçları) olmak üzere temalar yapılandırılmıştır. Ayrıca verilerin yorumlanmasında katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek çalışmanın inandırıcılığı desteklenmiştir. Aktarılabilirliği desteklemek amacıyla çalışma grubunun özellikleri, veri toplama süreci ve analiz aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmış; çalışma bağlamı şeffaf şekilde sunulmuştur. Ayrıca çalışma sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiş, katılımcıların gönüllü katılımı sağlanmış ve gizlilik ilkesi gözetilmiştir.

Analiz sürecinde frekans değerleri nicel bir ölçüm amacıyla kullanılmamış; yalnızca belirli görüşlerin grup içinde ne ölçüde vurgulandığını göstermek amacıyla betimsel bir gösterge olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda frekanslar, katılımcı sayısını değil, belirli ihtiyaç alanlarının görüşme sürecinde tekrar edilme yoğunluğunu yansıtmaktadır. Ancak bulguların yorumlanmasında asıl belirleyici olan unsur, temaların içeriksel derinliği ve öğretmen ifadelerinin niteliği olmuştur. Nitel çalışmalarda temaların öneminin yalnızca tekrar sıklığına değil, anlam zenginliğine dayalı olarak değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Saldaña, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Analiz sürecinde öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bu kapsamda dil, sosyal ve problem çözme becerilerine yönelik bütüncül öğretmen ihtiyaçları teması için beş kategori ve toplam 48 kodlama; dil becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları teması için beş kategori ve 28 kodlama; sosyal becerilere yönelik öğretmen ihtiyaçları teması için beş kategori ve 31 kodlama, problem çözme becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları teması için beş kategori ve 31 kodlama yapılmıştır. Elde edilen kategori ve kodlamalar doğrultusunda öğretmenlerin ihtiyaç alanları belirlenmiş ve bu ihtiyaçlara dayalı olarak Türkçe etkinliklerin içerikleri yapılandırılmıştır. İlgili kategori ve kodlamalar bulgular bölümünde katılımcı ifadeleri ile desteklenerek sunulmuştur.

BULGULAR

İhtiyaç analizi kapsamında dil, sosyal ve problem çözme becerilerine yönelik bütüncül öğretmen ihtiyaçları oluşturulmuştur ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Dil, sosyal ve problem çözme becerilerine yönelik bütüncül öğretmen ihtiyaçları

Kategoriler	Kodlar	Frekans
Amaç	Alıcı ve ifade edici dili geliştirmeye yönelik ihtiyaç	9
	İletişim kurma becerilerinin desteklenmesine yönelik ihtiyaç	8
	İfade edici dilin eksikliğinden kaynaklanan olumsuz davranışların ortadan kalkmasına yönelik ihtiyaç	8

	Anlama ve anlaşılmayı kolaylaştırmaya yönelik ihtiyaç	7	
	Günlük rutin ve kurallara uymaya yönelik ihtiyaç	7	
	Oryantasyon/uyum sağlamaya yönelik ihtiyaç	7	
	Çocukların etkinliklere aktif katılımlarını sağlamaya yönelik ihtiyaç	6	
	Akran ilişkilerini iyileştirmeye (paylaşma, yardımlaşma) yönelik ihtiyaç	6	
	Veliyle iş birliği halinde olup iletişim probleminin çözülmesine yönelik ihtiyaç	6	
	Evde Türkçe konuşulmasına yönelik ihtiyaç	5	
	Çocuğun çeşitli gelişim alanlarını desteklemeye yönelik ihtiyaç	4	
	Sınıf içi eğitimi iyileştirmeye yönelik ihtiyaç	3	
	Özgüven gelişimini desteklenmesine yönelik ihtiyaç	3	
Etkinlik örnekleri	Hikâye temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	9	
	Türkçe dil etkinliklerine yönelik ihtiyaç (şair, tekerleme, şarkı, pandomim, jest mimik)	9	
	Oyun temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	8	
	Görsel materyallere yönelik ihtiyaç	7	
	Dramatizasyon etkinliklerine yönelik ihtiyaç	6	
	Gösterip yaptırma etkinliklerine yönelik ihtiyaç	5	
	Soru cevap etkinliklerine yönelik ihtiyaç	1	
	Deney etkinliklerine yönelik ihtiyaç	1	
	Eğitim yöntemleri	Gösterip yaptırma yöntemine yönelik ihtiyaç	9
		Oyun temelli yöntemine yönelik ihtiyaç	7
Dramatizasyon yöntemine yönelik ihtiyaç		5	
Bol bol konuşmaya yönelik ihtiyaç		4	
Hareketle anlaşmaya yönelik ihtiyaç (işaret dili)		4	
Soru cevap yöntemine yönelik ihtiyaç		2	
Beyin fırtınası yöntemine yönelik ihtiyaç		1	
Pandomim yöntemine yönelik ihtiyaç		1	
Eğitim materyalleri	Hikâye kitaplarına yönelik ihtiyaç	9	
	Kuklalara yönelik ihtiyaç	9	
	Görsel materyallere yönelik ihtiyaç	8	
	Akıllı tahtaya yönelik ihtiyaç	7	
	Parmak oyunlarına yönelik ihtiyaç	6	
	Oyuncaklara yönelik ihtiyaç	4	
	Kostümler/drama gereçlerine yönelik ihtiyaç	2	
	Eğitici kutu oyuncaklarına yönelik ihtiyaç	1	
	Maketlere yönelik ihtiyaç	1	
	Gerçek nesnelere yönelik ihtiyaç	1	
Eğitici videolara yönelik ihtiyaç	1		
Tanıtma ve değerlendirme	Soru cevap temelli değerlendirmeye yönelik ihtiyaç	8	
	Gözleme yönelik ihtiyaç	7	
	Portfolyoya yönelik ihtiyaç	6	
	Anekdot kaydına yönelik ihtiyaç	5	
	Veli görüşmesine yönelik ihtiyaç	5	
	Derecelendirme ölçeklerine yönelik ihtiyaç	4	
Kontrol listesine yönelik ihtiyaç	4		
Gelişim gözlem formuna yönelik ihtiyaç	3		

Tablo 2’de öğretmenlerin büyük çoğunluğu, anadili Türkçe olmayan çocuklara yönelik Türkçe etkinliklerinin planlanmasında öncelikli amaçlarının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerini

destekleyecek etkinliklere ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö1 bu durumu “Çocuk söyleneni anlamayınca etkinliğe katılmıyor, kendini ifade edemeyince de içine kapanıyor” sözleriyle ifade ederken; Ö3 “Dil gelişmeden diğer alanlarda ilerleme sağlamak çok zor” ifadesini kullanmıştır. Ö7 ise “Anlamadığı için kurallara uymuyor gibi görünüyor ama aslında dili yeterli değil” diyerek dil yeterliğinin sınıf içi davranış ve katılım üzerinde belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler, çocukların akranlarıyla iletişim kurabilmelerini destekleyecek etkinliklere duyulan ihtiyacı da sıklıkla dile getirmiştir (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10). Ö5 “Arkadaşlarıyla konuşamadığında oyun kuramıyor” derken; Ö8 “Paylaşma ve yardımlaşma iletişime başlıyor” ifadeleriyle iletişim becerilerinin sosyal etkileşim açısından önemine dikkat çekmiştir. Öğretmenler ayrıca ifade edici dil yetersizliğine bağlı ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılmasına yönelik destekleyici etkinliklere de ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10). Ö4 “Kendini anlatamayınca ağlayarak ya da vurarak tepki veriyor” şeklinde görüş bildirirken, Ö10 “Aslında problem davranış değil, iletişim eksikliği” değerlendirmesinde bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenler, çocukların günlük sınıf rutinlerini ve kurallarını anlamalarını kolaylaştıracak etkinliklere (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10) ve okula uyum sürecini destekleyecek uygulamalara (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10) ihtiyaç duyduklarını da ifade etmişlerdir. Ö6 bu durumu “Sınıf rutinini anlamadıklarında yönlendirmeye ihtiyacımız oluyor” sözleriyle dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından etkinliklere aktif katılımın sağlanması (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9) ve akran ilişkilerinin iyileştirilmesi (Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10) önemli bir ihtiyaç alanı olarak ifade edilmiştir. Ö1 bu durumu “Etkinlikleri anlamadıkları zaman kenarda kalıyorlar; bu yüzden katılımı artıran etkileşimli etkinlikler faydalı” şeklinde ifade ederken, Ö4 “Konuşmalarına fırsat tanıyan etkinlikler olduğunda çocuklar daha aktif olup sürece dahil oluyorlar” sözleriyle benzer bir ihtiyaca dikkat çekmiştir. Akran ilişkilerinin gelişimini destekleyen etkinlikler de öğretmenler tarafından önemli bir ihtiyaç alanı olarak vurgulanmıştır. Ö3 “Dili gelişince oyunlara daha rahat dahil oluyor; bu yüzden akranlarla iletişimi artıracak etkinlikler faydalı oluyor” derken Ö7 “İletişim kurabilen çocuk daha özgüvenli oluyor, bu nedenle çocukların birlikte konuşabilecekleri ve iş birliği yapabilecekleri etkinlikler gerekli” ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler, veli iş birliğinin gerekliliğine (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10) ve evde Türkçe konuşulmasının desteklenmesine (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9) dikkat çekmişlerdir. Ö9 ise bu durumu “Evde destek yoksa okulda ilerleme sınırlı kalıyor” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler, anadili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla hikâye temelli etkinliklere (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) ve şiir, tekerleme ve şarkı gibi ritmik dil unsurlarını içeren Türkçe etkinliklerine duyulan ihtiyacı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) dile getirmişlerdir. Ö4 “Resimli hikâye kitapları üzerinden yapılan etkinlikler çocukların anlamasını kolaylaştırıyor” derken, Ö7 “Hikâye üzerinden soru sorma ve konuşma fırsatları olduğu için hikâye etkinlikleri

faydalı oluyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö9 ise *“Hikâyeler sayesinde çocuklar hem kelime öğreniyor hem de konuşmaya çalışıyorlar”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Öğretmenler ayrıca şiir, tekerleme ve şarkı içeren Türkçe etkinliklerine duyulan ihtiyacı da sıklıkla dile getirmişlerdir. Ö6 *“Tekerleme ve şarkılar kelime öğretiminde çok etkili”* şeklinde görüş bildirirken, Ö3 *“Ritmik etkinlikler çocukların kelimeleri daha kolay hatırlamasını ve öğrenmesini sağlıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Ö8 *“Şarkı ve tekerlemeler çocukların konuşma isteğini artırıyor; bu etkinlikler daha fazla kullanılabilir”* değerlendirmesinde bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler tarafından oyun temelli etkinliklerin çocukların dili daha aktif kullanmalarını sağladığı ve etkinliklere katılımı artırdığı belirtilmiştir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10). Bu durumu Ö5 *“Oyunla öğretilince daha istekli oluyorlar.”* sözleriyle ifade ederken, Ö1 *“Oyun içinde konuşma fırsatı bulan çocuklar daha rahat iletişim kurup sorunlarını çözebiliyorlar”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenler ayrıca rol oynama ve canlandırma içeren dramatizasyon etkinliklerinin çocukların dili kullanma ve kendilerini ifade etme fırsatlarını artırdığını vurgulamışlardır (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10). Ö7 bu durumu *“Dramatizasyon yaptığımızda çocuklar konuşmaya daha çok katılıyor”* sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenler etkinlik yöntemlerine ilişkin özellikle gösterip yaptırma yöntemine dayalı etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö3 bu durumu *“Model olduğumda daha hızlı öğreniyorlar”* sözleriyle ifade ederken, Ö7 *“Önce nasıl yapılacağını gösterdiğimizde çocuklar daha rahat öğreniyorlar”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler oyun (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9), dramatizasyon (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8) ve bol konuşma ortamı (Ö1, Ö3, Ö6, Ö10) oluşturan yöntemleri içeren etkinliklere de ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Ö5 *“Oyunla yapılan etkinlikler çocukların konuşmasını artırıyor”* derken, Ö7 *“Dramatizasyon yaptığımızda çocuklar dili daha çok kullanıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Ö10 ise *“Çocukların daha fazla Türkçe duyabileceği ve konuşabileceği etkinlikler çok faydalı oluyor”* sözleriyle benzer bir ihtiyacı dile getirmiştir. Etkinlik materyallerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin özellikle hikâye kitapları (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) ve kuklalar (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) gibi materyallere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ö4 bu durumu *“Kuklayla konuşurken daha rahat ve eğlenerek iletişim kuruyorlar”* sözleriyle ifade ederken, Ö2 *“Resimli hikâye kitapları çocukların anlamasını kolaylaştırıyor”* şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler görsel materyallerin (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10) ve akıllı tahtanın (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10) kullanımını destekleyen materyallere de ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ö7 *“Görseller olduğunda çocuklar daha hızlı öğreniyor; bu yüzden görsel materyalleri de kullanıyoruz”* ifadelerini kullanmıştır. Tanıma ve değerlendirmeye ilişkin bulgular ise öğretmenlerin özellikle soru-cevap (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) ve gözleme (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9) dayalı değerlendirme araçlarını içeren uygulamalara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ö6 bu durumu *“Çocukların ne kadar anladıklarını soru sorarak ölçüyorum”* sözleriyle ifade ederken, Ö5 *“Dil, sosyal ve problem çözme becerileri*

gelişimlerini takip edebilmek için düzenli gözlem yapabileceğimiz değerlendirme araçları gerekli” şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler portfolyo (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10) ve anekdot kaydı (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8) gibi süreç odaklı değerlendirme araçlarının da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum için Ö10 *“Portfolyo gelişimi somut gösteriyor”* ifadesini kullanmıştır.

Dil, sosyal ve problem çözme alanlarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlarken öncelikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyen yapılandırılmış etkinliklere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğretmenler; çocukların iletişim kurma fırsatlarını artıran ve akran etkileşimini, ifade edici dil yetersizliğine bağlı ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılması için çocukların duygu, ihtiyaç ve problemlerini sözel olarak ifade etmelerini, sınıf içi davranış düzenleme sürecini destekleyen iletişim odaklı Türkçe etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu belirtirlerken; anlama ve anlaşılmayı kolaylaştırma, günlük sınıf rutinlere ve kurallara uyum sağlama, etkinliklere aktif katılımın sağlanması, akran ilişkilerinin iyileştirilmesi ve veliyle iş birliği halinde olup iletişim probleminin çözülmesi bulguları da etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu gösterir. Öğretmen görüşlerine göre hikâye temelli etkinliklerin ve Türkçe dil etkinliklerinin kelime öğrenimini desteklediği ve çocukların dili daha akıcı kullanmalarına katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler, oyun, görsel materyaller ve dramatizasyon temelli etkinliklerin anadili Türkçe olmayan çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynadığını vurgulamışlardır. Öğretmenler, eğitim yöntemleri arasında özellikle gösterip yaptırma yönteminin öne çıktığını ve bu yöntemin çocukların öğrenmelerini kolaylaştırdığını ifade ederlerken materyal kullanımına ilişkin olarak özellikle hikâye kitapları ve kuklaların çocukların iletişim kurmalarını ve dili aktif biçimde kullanmalarını destekleyen etkili araçlar olduğunu belirtmişlerdir. Tanıma ve değerlendirme süreçlerinde ise öğretmenler, gözlem ve soru-cevap yöntemlerini sıklıkla kullandıklarını; bu yöntemlerin çocukların dili anlama ve kullanma düzeylerini, sosyal-duygusal durumlarını ve problem çözme becerilerini belirlemede etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmada ihtiyaç analizi kapsamında dil becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları oluşturulmuş ve Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Dil becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları

	Kategoriler	Frekans
Amaç	Alıcı ve ifade edici dili geliştirmeye yönelik ihtiyaç	9
	Anlama ve anlaşılmayı kolaylaştırmaya yönelik ihtiyaç	7
	Evde Türkçe konuşulmasına yönelik ihtiyaç	5
	İletişim kurma becerilerinin desteklenmesine yönelik ihtiyaç	3
	Sınıf içi eğitimi iyileştirmeye yönelik ihtiyaç	3
	Günlük rutin ve kurallara uymaya yönelik ihtiyaç	2
	Çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştırmaya yönelik ihtiyaç	1

Etkinlik örnekleri	Türkçe dil etkinliklerine yönelik ihtiyaç (şür, tekerleme, şarkı, jest mimik)	9
	Görsel materyaller etkinliklerine yönelik ihtiyaç	7
	Hikâye temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	4
	Oyun temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	3
Eğitim yöntemleri	Gösterip yaptırma yöntemine yönelik ihtiyaç	5
	Dramatizasyon yöntemine yönelik ihtiyaç	5
	Oyun temelli yöntemine yönelik ihtiyaç	3
	Bol bol konuşmaya yönelik ihtiyaç	2
Eğitim materyalleri	Akıllı tahtaya yönelik ihtiyaç	7
	Hikâye kitaplarına yönelik ihtiyaç	5
	Görsel materyallere yönelik ihtiyaç	5
	Parmak oyunlarına yönelik ihtiyaç	3
	Kuklalara yönelik ihtiyaç	3
	Eğitici kutu oyuncaklarına yönelik ihtiyaç	1
Tanıma ve değerlendirme	Soru cevap temelli değerlendirmeye yönelik ihtiyaç	3
	Gözleme yönelik ihtiyaç	2
	Anekdote kaydına yönelik ihtiyaç	2
	Portfolyoya yönelik ihtiyaç	2
	Veli görüşmesine yönelik ihtiyaç	2
	Derecelendirme ölçeklerine yönelik ihtiyaç	2
	Kontrol listesine yönelik ihtiyaç	1

Tablo 3'te öğretmenlerin özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyen Türkçe etkinliklere ihtiyaç duydukları görülmüştür (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö3 bu durumu "*Çocuk anlaşılınca kendini daha güvende hissediyor, o zaman kendini daha rahat ifade ediyor*" sözleriyle ifade ederken, Ö6 "*Önce anlamasını sonra kendini ifade etmesini destekleyen etkinlikler gerekli*" şeklinde görüş bildirmiştir. Ö9 ise "*Dil gelişimi olmadan diğer becerileri değerlendirmek zor*" diyerek dil becerilerinin temel rolüne dikkat çekmiştir. Öğretmenler ayrıca anlama ve anlaşılmayı kolaylaştıran etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10). Ö4 "*Basit yönergeleri anlaması bile günlük akışı değiştiriyor*" derken, Ö8 "*Çocuk anlamadığı zaman iletişim tamamen kopuyor*" şeklinde görüş bildirmiştir. Bunun yanında bazı öğretmenler aile katılımını içeren ve evde Türkçe kullanımını destekleyen etkinliklere ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir (Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9). Ö5 "*Okulda öğrendiğini evde tekrar etmezse ilerleme yavaş oluyor*" sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Ayrıca öğretmenler iletişim kurma becerilerini (Ö6, Ö7, Ö9) geliştiren ve sınıf içi eğitimi iyileştiren etkinliklerin (Ö3, Ö5, Ö7) de önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ö7 "*Dil gelişince etkinlik süresi daha verimli geçiyor; bu yüzden konuşmayı destekleyen etkinlikler faydalı oluyor*" ifadelerini kullanmıştır. Günlük rutin ve kurallara uyum (Ö3, Ö6) ile çocukların uyum süreçlerinin desteklenmesi (Ö8) ise daha sınırlı sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, anadili Türkçe olmayan çocukların dil gelişimini desteklemek amacıyla özellikle Türkçe dil etkinliklerine (şarkı, tekerleme, ritim, jest-mimik) dayalı etkinliklere ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö2 bu durumu "*Şarkılar ve tekerlemeler tekrar sağladığı için öğrenmeyi kolaylaştırıyor*" ifadesiyle belirtmiştir. Ö8 "*Bu etkinlikler tekrar içerdiği için çocuklar kelimeleri daha kolay öğreniyorlar*" sözleriyle ifade

ederken, Ö7 *“Jest ve mimik kullanarak etkinlik uyguladığımızda çocuklar söyleneni daha iyi anlıyor”* şeklinde görüş bildirmiştir. Ö5 ise *“Şarkı ve ritim içeren etkinlikler çocukların ilgisini çekiyor ve konuşma isteğini artırıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra görsel materyal kullanımı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) öğretmenler tarafından önemli görülmüş, hikâye temelli etkinlikleri (Ö2, Ö3, Ö5, Ö9) ve oyun temelli etkinlikler (Ö1, Ö4, Ö6) de destekleyici etkinlikler olarak belirtilmiştir. Ö3 *“Resimli hikâye kitaplarıyla yapılan etkinlikler ve görseller anlamayı ve ifade etmeyi kolaylaştırıyor”* derken, Ö1 *“Oyunla desteklenen etkinlikler çocukların dili daha aktif kullanmasını sağlıyor”* şeklinde görüş bildirmiştir. Etkinliklerin uygulanmasında öğretmenlerin özellikle gösterip yaptırma (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9) ve dramatizasyon (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8) yöntemlerini içeren etkinliklere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Ö4 *“Model olduğumda kelimeyi daha hızlı öğreniyorlar”*, Ö1 *“Önce ben gösterdiğimde çocuklar ne yapmaları gerektiğini daha kolay anlıyorlar”* derken Ö7 *“Drama çalışmaları çocukların dili doğal ortamda kullanmalarını sağlıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanında öğretmenler oyun temelli etkinlikler (Ö1, Ö5, Ö6) ve bol konuşma fırsatı sunan etkinliklerin (Ö2, Ö10) de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ö10 *“Çocukların daha fazla Türkçe duyabileceği ve konuşabileceği etkinlikler çok önemli”* şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitim materyalleri açısından öğretmenler özellikle akıllı tahtaya (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10), görsel materyallere (Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9) ve hikâye kitaplarına (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9) ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Ö2 *“Görsel ve ses birlikte olduğunda çocuklar daha iyi anlıyorlar”* sözleriyle görüş bildirmiştir. Ö3 *“Görsel materyaller kullandığımızda çocuklar kelimeleri ve anlatılanı daha kolay öğreniyorlar”* derken Ö4 *“Resimli hikâye kitaplarıyla yaptığımız etkinliklerde çocuklar hem dinliyor hem konuşmaya çalışıyor”* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanında parmak oyunları (Ö1, Ö4, Ö7) ve kukla (Ö2, Ö6, Ö8) gibi etkileşimli materyallerin de dil kullanımını desteklediği belirtilmiştir. Ö6 *“Kuklalar çocukların ilgisini çekiyor; bu yüzden kuklaları da kullanıyoruz”* ifadelerini kullanmıştır. Tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak öğretmenler özellikle soru-cevap (Ö1, Ö3, Ö6) ve gözleme (Ö2, Ö5) dayalı değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Ö1 *“Çocukların ne kadar anladığını görmek için soru-cevap içeren değerlendirme etkinlikleri kullanıyorum”* derken Ö3 *“Anladığını en hızlı soru sorarak ölçüyorum”* demiştir. Gözleme dayalı değerlendirme için Ö5 *“Gözlem yapmadan dil gelişimini takip etmek zor; bu nedenle gözleme dayalı değerlendirme araçları gerekli”* ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra portfolyo (Ö3, Ö7), anekdot kaydı (Ö4, Ö8), veli görüşmesi (Ö1, Ö9) ve derecelendirme ölçekleri (Ö6, Ö10) diğer değerlendirme yöntemleri arasında yer almaktadır. Ö7 *“Portfolyo çocukların gelişimini görmek için gerekli”* şeklinde görüş bildirmiştir. Kontrol listeleri (Ö2) ise daha sınırlı kullanım alanına sahiptir.

Tablo 3’te dil gelişimine ilişkin bulgular, öğretmenlerin anadili Türkçe olmayan çocuklara yönelik Türkçe etkinliklerinde öncelikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyen etkinliklere ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, çocukların önce söyleneni anlamalarının ardından

kendilerini ifade edebilmelerini destekleyen etkinliklerin iletişim kurma, etkinliklere katılım ve öğrenme süreçleri açısından temel bir gereklilik olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanında anlama ve anlaşılmayı kolaylaştıran etkinlikler, iletişim kurma becerilerini geliştiren uygulamalar ve aile iş birliğini destekleyen etkinlikler de önemli ihtiyaç alanları arasında yer alır. Etkinlik türlerine ilişkin bulgular, öğretmenlerin özellikle şiir, tekerleme, şarkı ve jest-mimik içeren Türkçe dil etkinliklerine ihtiyaç duyduklarını, bu etkinliklerin tekrar yoluyla kelime öğrenimini desteklediğini ve çocukların konuşma isteğini artırdığını; ayrıca görsel materyaller, hikâye kitapları ve oyunla desteklenen etkinliklerin de dil öğrenimini kolaylaştıran ve çocukların dili daha aktif kullanmalarını sağlayan etkinlik türleri olduğunu ifade etmişlerdir. Etkinlik yöntemleri açısından öğretmenler özellikle gösterip yaptırma ve dramatizasyon yöntemlerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve çocukların dili doğal iletişim ortamlarında kullanmalarını desteklediğini, eğitim materyalleri açısından özellikle akıllı tahta, görsel materyaller ve hikâye kitaplarının da dil gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında parmak oyunları ve kukla gibi etkileşimli materyallerin çocukların iletişim kurma ve dili kullanma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Tanıma ve değerlendirme süreçlerinde ise öğretmenlerin Türkçeyi anlama ve ifade etme becerilerini belirlemek amacıyla ağırlıklı olarak soru-cevap ve gözleme dayalı yöntemlere ihtiyaç duyduklarını gösterir.

Yapılan çalışmada, ihtiyaç analizi kapsamında sosyal becerilere yönelik öğretmen ihtiyaçları belirlenmiş ve Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Sosyal becerilere yönelik öğretmen ihtiyaçları

	Kategoriler	Frekans
Amaç	Alıcı ve ifade edici dili geliştirmeye yönelik ihtiyaç	9
	Kurallara uymaya yönelik ihtiyaç	7
	İfade edici dilin eksikliğinden kaynaklanan olumsuz davranışların ortadan kalkmasına yönelik ihtiyaç	5
	İletişim kurma becerilerinin desteklenmesine yönelik ihtiyaç	5
	Akran ilişkilerini iyileştirmeye yönelik ihtiyaç (paylaşma, yardımlaşma)	4
	Çocukların etkinliklere aktif katılımlarını sağlamaya yönelik ihtiyaç	4
	Çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştırmaya yönelik ihtiyaç	4
	Günlük rutin ve kurallara uymaya yönelik ihtiyaç	3
	Çocuğun çeşitli gelişim alanlarını desteklemeye yönelik ihtiyaç	2
Etkinlik örnekleri	Gösterip yaptırma etkinliklerine yönelik ihtiyaç	5
	Dramatizasyon etkinliklerine yönelik ihtiyaç	4
	Oyun temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	3
	Hikâye temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	2
Eğitim yöntemleri	Gösterip yaptırma yöntemine yönelik ihtiyaç	4
	Hareketle anlaşmaya yönelik ihtiyaç (beden dili)	4
	Soru cevap yöntemine yönelik ihtiyaç	1
	Pantomim yöntemine yönelik ihtiyaç	1
Eğitim materyalleri	Oyuncaklara yönelik ihtiyaç	4
	Hikâye kitaplarına yönelik ihtiyaç	3

	Parmak oyunlarına yönelik ihtiyaç	3
	Görsel materyallere yönelik ihtiyaç	2
	Kuklalara yönelik ihtiyaç	2
	Kostümler/drama gereçlerine yönelik ihtiyaç	1
Tanıtma ve değerlendirme	Gözleme yönelik ihtiyaç	2
	Soru cevap temelli değerlendirmeye yönelik ihtiyaç	2
	Anekdote kaydına yönelik ihtiyaç	2
	Portfolyoya yönelik ihtiyaç	2
	Veli görüşmesine yönelik ihtiyaç	2
	Derecelendirme ölçeklerine yönelik ihtiyaç	1
	Kontrol listesine yönelik ihtiyaç	1
	Gelişim gözlem formuna yönelik ihtiyaç	1

Tablo 4'te sosyal becerilerin geliştirilmesine ilişkin amaçların önemli ölçüde dil gelişimi ile bağlantılı olduğu; özellikle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun alıcı ve ifade edici dili destekleyen etkinliklere sosyal uyum açısından ihtiyaç duydukları görülmüştür (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö3 bu durumu "Çocuk kendini ifade edebildiğinde arkadaş ilişkileri de gelişiyor" sözleriyle ifade ederken, Ö7 "Dil gelişince sosyal problem davranışlar azalıyor" şeklinde görüş bildirmiştir. İfade edici dil eksikliğine bağlı ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılması (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9) ve iletişim kurma becerilerinin desteklenmesi (Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10) öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer amaçlardandır. Ö6 bu durum için "Çocuk konuşabildiğinde fiziksel tepki vermeye daha az ihtiyaç duyuyor; bu yüzden iletişim kurmayı destekleyen etkinlikler çok önemli" ifadesini kullanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler kuralları anlamayı ve sosyal uyumu destekleyen etkinliklerinde de önemli olduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10). Ö5 "Kuralları anlamadığı için uymuyor gibi görünüyor" derken, Ö10 "Dili gelişen çocuk oyuna daha rahat katılıyor; akranlarıyla daha uyumlu hale geliyor" şeklinde görüş bildirmiştir. Akran ilişkilerinin geliştirilmesi (Ö2, Ö4, Ö7, Ö9), etkinliklere aktif katılımın artırılması (Ö1, Ö3, Ö6, Ö8) ve çocukların uyum süreçlerinin desteklenmesi (Ö2, Ö5, Ö7, Ö10) de sosyal beceri amaçları arasında yer alırken, günlük rutinlere uyum (Ö3, Ö6, Ö8) ve farklı gelişim alanlarının desteklenmesi (Ö4, Ö10) daha sınırlı sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Etkinlik türleri açısından öğretmenler özellikle gösterip yaptırmaya dayalı etkinlikler (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8), dramatizasyona dayalı etkinlikler (Ö2, Ö4, Ö6, Ö9) ve oyun etkinliklerine (Ö2, Ö6, Ö10) daha çok ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Ö1 bu durumu "Önce nasıl yapılacağını gösterdiğimde çocuklar sosyal davranışları daha kolay öğreniyorlar, bu yüzden gösterip yaptırmaya dayalı etkinlikleri sıklıkla kullanıyorum" sözleriyle ifade etmiştir. Ö4 "Drama etkinliklerinde birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kalıyorlar, böylece canlandırılan durumu daha somut anlıyorlar" ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanında bazı öğretmenler hikâye temelli etkinliklerin de sosyal etkileşimi destekleyebileceğini belirtmişlerdir (Ö3, Ö8). Eğitim yöntemleri açısından öğretmenlerin özellikle gösterip yaptırma (Ö1, Ö4, Ö7, Ö9) ve hareketle anlaşma/beden dili (Ö2, Ö3, Ö7, Ö10) yöntemlerini içeren etkinliklere ihtiyaç duyulduğu görülür. Ö7 "Gösterip yaptırma ve beden diliyle desteklenen etkinliklere ihtiyaç var; böyle olduğunda iletişim daha

kolay kuruluyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Soru-cevap (Ö5) ve pandomim (Ö8) yöntemleri daha sınırlı kullanım alanına sahiptir. Eğitim materyalleri açısından öğretmenler, özellikle oyuncakları sosyal etkileşimi artıran materyaller olarak gördüklerini belirtmişlerdir (Ö1, Ö4, Ö6, Ö9). Ö4 “*Oyuncaklarla yapılan etkinlikler paylaşmayı ve birlikte oynamayı öğretiyor; bu yüzden oyuncaklar çok önemli*” derken Ö6 “*Oyuncak paylaşımı sosyal becerileri destekliyor*” ifadelerini kullanmıştır. Hikâye kitapları (Ö3, Ö8, Ö10), parmak oyunları (Ö1, Ö4, Ö9) ve görsel materyaller (Ö5, Ö7) öğretmenler tarafından tercih edilen diğer materyaller arasında yer almaktadır. Ö3 “*Hikâye kitaplarıyla yapılan etkinlikler çocukların birbirleriyle konuşmasını artırıyor*” şeklinde ifade ederken Ö5 bu durumu “*Görseller materyaller kullandığımızda çocuklar ne anlatıldığını daha kolay anlıyor*” şeklinde ifade etmişlerdir. Kuklalar (Ö2, Ö6) ve drama etkinliklerinde kullanılan kostümler (Ö7) gibi etkileşimli materyallerin sosyal becerilerin gelişimini desteklediği de sınırlı sayıda öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak öğretmenler gözlem (Ö1, Ö5), soru-cevap (Ö2, Ö6), anekdot kaydı (Ö3, Ö8), portfolyo (Ö4, Ö9) ve veli görüşmesi (Ö7, Ö10) yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtirken, Ö5 “*Gözlem yapmadan sosyal gelişimi anlamak zor*” ve Ö6 “*Soru sorarak çocukların sosyal durumları nasıl anladığını görmek mümkün*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4’e ilişkin bulgular, öğretmenlerin sosyal becerilerin geliştirilmesini büyük ölçüde dil gelişimi ile ilişkili olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler, özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyen etkinliklerin çocukların iletişim kurma, akran ilişkileri geliştirme ve kurallara uyum sağlama süreçlerinde belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, ifade edici dil yetersizliğine bağlı ortaya çıkan olumsuz davranışların azaltılması, iletişim becerilerinin desteklenmesi, etkinliklere aktif katılımın artırılması ve okula uyum süreçlerinin desteklenmesinin sosyal beceriler açısından önemli hedefler olduğunu belirtmişlerdir. Etkinlik türleri açısından öğretmenler özellikle gösterip yaptırma, dramatizasyon ve oyun temelli etkinliklerin sosyal etkileşimi desteklediğini belirtmişlerdir. Eğitim yöntemlerinde gösterip yaptırma, beden diliyle desteklenen iletişim, materyallerde ise oyuncaklar, görsel materyaller, hikâye kitapları ve parmak oyunları ön plana çıkmıştır. Tanıma ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenler ağırlıklı olarak gözlem ve soru-cevap yöntemlerini kullanmakta; ayrıca anekdot kaydı, portfolyo ve veli görüşmesi gibi süreç odaklı değerlendirme araçlarını da tercih etmektedirler.

Yapılan çalışmada ihtiyaç analizi kapsamında problem çözme becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları oluşturulmuş ve Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5. Problem çözme becerilerine yönelik öğretmen ihtiyaçları

	Kategoriler	Frekans
Amaç	Veliyle iş birliği halinde olup iletişim probleminin çözülmesine yönelik ihtiyaç	6
	Çocukların günlük sınıf rutinini öğrenerek sınıf kurallarına uymalarını sağlamaya yönelik ihtiyaç	6
	Temel iletişim problemini çözme ve iletişim kurma becerilerinin desteklenmesine yönelik ihtiyaç	4
	İfade edici dilin eksikliğinden kaynaklanan olumsuz davranışların ortadan kalkmasına yönelik ihtiyaç	3
	Özgüven gelişimini desteklemeye yönelik ihtiyaç	3
	Oryantasyon/uyum sağlamaya yönelik ihtiyaç	3
	Akran ilişkilerini iyileştirmeye yönelik ihtiyaç (paylaşma, yardımlaşma)	2
	Çocukların etkinliklere aktif katılımlarını sağlamaya yönelik ihtiyaç	2
	Çocuğun çeşitli gelişim alanlarını desteklemeye yönelik ihtiyaç	2
	Çocukların uyum sağlamalarını kolaylaştırmaya yönelik ihtiyaç	1
Etkinlik örnekleri	Hikâye temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	3
	Oyun temelli etkinliklere yönelik ihtiyaç	2
	Dramatizasyon etkinliklerine yönelik ihtiyaç	2
	Deney etkinliklerine yönelik ihtiyaç	1
	Soru cevap etkinliklerine yönelik ihtiyaç	1
Eğitim yöntemleri	Bol bol konuşmaya yönelik ihtiyaç	2
	Soru cevap yöntemine yönelik ihtiyaç	1
	Beyin fırtınası yöntemine yönelik ihtiyaç	1
Eğitim materyalleri	Hikâye kitaplarına yönelik ihtiyaç	9
	Kuklalara yönelik ihtiyaç	4
	Kostümler/drama gereçlerine yönelik ihtiyaç	1
	Maketlere yönelik ihtiyaç	1
	Gerçek nesnelere yönelik ihtiyaç	1
Tanıtma ve değerlendirme	Eğitici videolara yönelik ihtiyaç	1
	Gözleme yönelik ihtiyaç	3
	Soru cevap temelli değerlendirmeye yönelik ihtiyaç	3
	Derecelendirme ölçeklerine yönelik ihtiyaç	2
	Portfolyoya yönelik ihtiyaç	2
	Veli görüşmesine yönelik ihtiyaç	1
	Anekdot kaydına yönelik ihtiyaç	1
	Kontrol listesine yönelik ihtiyaç	1

Tablo 5'te öğretmenlerin çoğunluğu iletişim problemlerinin çözümünde veli ile iş birliğini destekleyen etkinliklere ihtiyaç olduğunu ifade ederken Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10); Ö5 bu durumu "Evde destek olmazsa sosyal iletişim sınıfta sınırlı kalıyor, bu da sorunların ortaya çıkmasına sebep oluyor" sözleriyle ve Ö8 ise "Velinin sürece dahil olması iletişim problemini daha hızlı çözüyor" şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca günlük sınıf rutinlerini ve kuralları öğretmeye yönelik etkinliklere de ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9). Ö2 "Rutinleri öğrenmelerini sağlayan etkinliklerle sosyal uyum daha kolay oluyor" derken, Ö6 "Sınıf kurallarını öğrenebilecekleri etkinlikler gerekli" ifadelerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler temel iletişim problemlerinin çözülmesi ve iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesini (Ö3, Ö4, Ö6, Ö10) sosyal gelişim açısından önemli bir

amaç olarak belirtmişlerdir. Ö4 bu durumu “Çocuk konuşmadığında sorun büyüyor; bu yüzden iletişim kurmayı destekleyen etkinlikler önemli hale geliyor” sözleriyle ifade ederken, Ö6 “Kendini ifade edebildiğinde problem davranışlar azalıyor” şeklinde görüş bildirmiştir. İfade edici dil yetersizliğine bağlı olumsuz davranışların azaltılması (Ö2, Ö5, Ö7), özgüven gelişiminin desteklenmesi (Ö1, Ö8, Ö9) ve okula uyum/oryantasyon süreçlerinin desteklenmesi (Ö3, Ö6, Ö10) diğer vurgulanan amaçlardır. Ö5 “Kendini anlatamadığında itme ve vurma gibi davranışlar oluyor; bu yüzden duygularını ifade etmeyi öğreten etkinlikler önemli” derken Ö9 “Kendini ifade edebilen çocuk daha özgüvenli oluyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Akran ilişkilerinin geliştirilmesi (Ö4, Ö7), etkinliklere aktif katılımın artırılması (Ö2, Ö8) ve farklı gelişim alanlarının desteklenmesi (Ö5, Ö10) daha sınırlı sayıda öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Etkinlik türleri açısından öğretmenler özellikle hikâye temelli etkinlikler (Ö1, Ö3, Ö9), oyun (Ö2, Ö6) ve dramatizasyon (Ö4, Ö8) temelli etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir. Ö3 “Hikâye temelli etkinlikler üzerinden sosyal davranışları konuşabiliyoruz” derken, Ö6 “Oyun temelli etkinlikler çocukların problem çözme davranışlarını daha kolay öğrenmesini sağlıyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö4 ise “Drama etkinliklerinde çocuklar farklı durumları canlandırarak çözüm yollarını daha iyi anlıyorlar” ifadelerini kullanmıştır. Eğitim yöntemleri açısından öğretmenlerin özellikle çocukların bol konuşma fırsatı bulabilecekleri etkinliklere ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmışlardır (Ö1, Ö6). Ö6 “Problem çözme becerilerinin gelişmesi için çocukların sürekli konuşma fırsatı bulması gerekiyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitim materyalleri açısından öğretmenler özellikle hikâye kitaplarına belirgin bir şekilde ihtiyaç duyulduğunu belirtirken (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9). Ö7 bu durumu “Hikâye karakterleri üzerinden doğru davranış konuşmak kolay oluyor” şeklinde ifade etmiştir. Tanıma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin olarak öğretmenler özellikle gözlem (Ö1, Ö5, Ö8) ve soru-cevap (Ö2, Ö4, Ö6) yöntemlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Ö8 “Problem çözme becerileri en iyi gözlemlenir” derken Ö6 “Soru sorarak çocukların problem çözme becerilerinin gelişip gelişmediğini anlayabiliyorum” şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 5’e ilişkin bulgular, öğretmenlerin problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik olarak özellikle aileyle iş birliğini içeren, iletişim becerilerini geliştiren ve sınıf rutinlerini öğretmeye yönelik etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu gösterir. Öğretmenler, iletişim problemlerinin çözümünde veli ile iş birliğinin gerekli olduğunu; çocukların duygu ve ihtiyaçlarını ifade edebilmelerinin problem davranışların azalmasına, özgüven gelişimine ve okula uyum süreçlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Etkinlik türleri açısından hikâye, oyun ve dramatizasyon temelli etkinliklerin çocukların farklı durumları anlamaları ve çözüm yolları geliştirmeleri açısından etkili olduğunu ifade eden öğretmenler, eğitim yöntemlerine ilişkin olarak çocuklara konuşma fırsatı sunan etkileşim temelli uygulamaların öne çıktığını belirtmişlerdir. Materyal kullanımında özellikle hikâye kitaplarının sosyal durumları modelleme ve bu durumlar üzerine konuşma ve tartışma imkânı sunan

araçlar olarak öğretmenler tarafından vurgulandığı görülmüştür. Tanıma ve değerlendirme süreçlerinde ise öğretmenlerin ağırlıklı olarak gözlem ve soru-cevap yöntemlerini kullandıkları; bunun yanında portfolyo, derecelendirme ölçekleri, anekdot kaydı, veli görüşmesi ve kontrol listesi gibi süreç odaklı değerlendirme araçlarından da yararlandıkları öğretmen görüşlerinde ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular sonuç ve tartışma bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, anadili Türkçe olmayan 60-72 aylık çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerini desteklemeye yönelik öğretmen ihtiyaçlarını belirlemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilecek Türkçe etkinliklerine temel oluşturacak bir ihtiyaç analizi ortaya koymaktır. Okul öncesi eğitim döneminde dil gelişiminin yalnızca iletişimsel bir beceri olmadığı; sosyal uyum, akran ilişkileri, sınıf içi katılım ve davranış düzenleme süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, dil gelişimini desteklemeye yönelik uygulamaların çok boyutlu bir bakış açısıyla ele alınması gerekmektedir. Bu gereklilikten hareketle, çalışma öğretmen görüşlerine dayalı sistematik bir ihtiyaç analizi sunmakta ve dil gelişimini; sosyal beceriler, sınıf yönetimi, aile iş birliği ile tanıma-değerlendirme süreçleriyle birlikte ele alması bakımından alanyazına katkı sağlamaktadır. Ayrıca, elde edilen bulgular okul öncesi eğitim ortamlarında eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ve öncelikli destek alanlarını görünür kılmakta; bu yönüyle uygulamaya dönük program geliştirme çalışmalarına veri temelli bir zemin sunmaktadır.

Çalışmada elde edilen öğretmen görüşlerine dayalı ihtiyaç analizi bulgularının genel örüntüsü, çocukların sınıf içi yaşantıda öncelikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini geliştirme, iletişim kurma, sınıf içi davranışlarını düzenleme, anlama ve anlaşılmayı kolaylaştırma, günlük rutinelere ve kurallara uyum sağlama ile etkinliklere ve akran etkileşimine aktif katılım becerilerini destekleyen Türkçe etkinliklerine ihtiyaç duyulduğunu gösterir. Bu sonuç, Türkçe etkinliklerinin yalnızca dil becerilerini geliştirmeye yönelik değil; aynı zamanda çocukların sosyal etkileşim süreçlerine katılımını, sınıf içi uyumlarını ve davranış düzenleme becerilerini destekleyen bütüncül bir öğrenme aracı olarak ele alınması gerektiğini ortaya koyar. Bu bağlamda elde edilen bulgular, okul öncesi dönemde çocukların öncelikle sosyal iletişim becerilerinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Cummins, 2000; Genesee, Paradis ve Crago, 2004). Özellikle etkileşim temelli Türkçe etkinlikleri, çocukların hem dili anlamlı bağlamlar içinde kullanmalarını sağlar hem de sosyal katılım ve iletişim süreçlerini destekler. Nitekim son yıllarda yapılan çalışmalar da okul öncesi eğitim döneminde dil gelişiminin sosyal katılım ve öğrenmeye erişim açısından kritik bir eşik oluşturduğunu ortaya koyar (OECD, 2021; García ve Wei, 2014). Bu çalışmadan elde edilen

bulgular da benzer biçimde, dil gelişiminin tek başına ele alınamayacağını; sınıf katılımı, davranış düzenleme ve sosyal ilişkilerle birlikte değerlendirildiğinde çocukların sınıf içi yaşantıya daha etkin biçimde dahil olabildiğini gösterir. Dolayısıyla sonuçlar, yalnızca dil öğretimine odaklanan yaklaşımların ötesine geçilmesi gerektiğini ve eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların ihtiyaçlarının “uyum ve etkileşim” ekseninde bütüncül bir perspektifle ele alınmasının önemini vurgular.

Dil becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular sonucunda çocukların sınıf içinde karşılaştıkları en temel güçlüğü yönnergeleri anlamak, kendini ifade etmek ve böylece ilişkileri sürdürülebilmek etrafında toplandığı görülmüştür. Bu sonuç Hoff (2014)’un okul öncesi eğitim döneminde anlama süreçlerinin kritik olduğuna, ifade edici dilin ise daha yavaş gelişebildiğine işaret eden çalışmasıyla tutarlıdır. Güncel çalışmalar da eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim sınıflarında anlamaya dayalı dil desteklerinin çocukların katılımını ve öğrenme motivasyonunu artırdığını gösterir (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Espinosa, 2022; Kirsch ve Duarte, 2020). Ancak eğitim dilinin evde kullanılan dilden farklı olması, çocukların okula başlama sürecinde iletişim sorunlarıyla karşılaşmalarına yol açar (Düzen ve Dinçer, 2021). Bu farklılık, sınıf içi aktif katılımın düşmesi, günlük rutinlerin öğrenilememesi ve öğretmen-çocuk/çocuk-akran etkileşiminin sınırlanması gibi pedagojik sonuçlara yol açabilir. Dolayısıyla dil becerilerine ilişkin elde edilen bulgular Cummins (2000)’e göre okul öncesi eğitimde dil desteğinin “akademik dil” vurgusundan önce, çocuğun sınıf yaşamına erişimini sağlayan işlevsel iletişim üzerinden yapılandırılması gerektiğini gösterir. Öğretmen görüşlerinde alıcı ve ifade edici dil becerileri, iletişim kurma, anlama ve anlaşılma ile günlük sınıf rutinlerine ve kurallara uyum sağlama gereksinimlerinin öne çıkması, Cummins (2000) tarafından okul öncesi dönemin erken aşamalarında temel kişilerarası iletişim becerilerinin (BICS) temel bir eşik oluşturduğuna ilişkin yaklaşımı destekler. Benzer biçimde, etkileşim temelli iletişim fırsatlarının önemini vurgulayan bir diğer çalışma, çocukların dil etkileşimini yalnızca maruz kalma düzeyinde değil, anlamlı iletişim bağlamında kullanma gereksinimini ortaya koymaktadır (Genesee, Paradis ve Crago, 2004). Çalışmada öğretmenler, okulda edinilen dil etkileşiminin evde pekiştirilememesi durumunda ilerlemenin yavaşladığını ve iletişim güçlüklerinin sürdüğünü dile getirmekte ve evde Türkçe konuşulmasına ilişkin ihtiyaç vurgusunda bulunmuşlardır. Düzen ve Dinçer (2021) çalışmalarında eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların ev ortamında çoğunlukla kendi anadillerini kullandıklarını ve ebeveynlerin önemli bir kısmının Türkçe bilmemesi nedeniyle evde Türkçe konuşulmadığını belirtmekte; bu durumun eğitim dili ile evde kullanılan dil arasındaki farklılığa bağlı olarak çocukların okula başlangıçta iletişim kurmada zorlanmaları, dinlediğini anlamada ve kendini ifade etmede güçlük yaşamaları gibi pedagojik

sonuçlara yol açabildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca Türkçe öğreniminin çoğunlukla aile yerine eğitim kurumlarında başlaması, çocukların akademik süreçlerini ve ebeveyn-öğretmen iletişimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Sosyal gelişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, özellikle alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyen etkinliklerin, çocukların iletişim kurma, akran ilişkileri geliştirme ve kurallara uyum sağlama süreçlerinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin sosyal becerilerin geliştirilmesini dil gelişimi ile ilişkili bir süreç olarak değerlendirdiklerini gösterir. Aynı zamanda sosyal uyum ve davranış düzenleme süreçlerinin dil becerisiyle yakından ilişkili olduğunu gösteren bir sonuçtur. Bu sonuç, dil becerisinin yalnızca iletişim alanını değil, aynı zamanda sınıf içi davranış düzenleme ve sosyal uyumu da olumsuz etkilediğini düşündür niteliktedir. Yapılan çalışmalar, çocukların kendilerini ifade edememe ve anlaşılmama durumunun içe kapanma, çekingenlik ya da zaman zaman olumsuz davranışlar şeklinde yansıyabildiğini gösterir (Bayrakdar ve Maltepe, 2021; Kızıltaş, 2021; Su, 2020). Bu, dilin sosyal etkileşim ve davranış düzenleme süreçlerindeki işlevini vurgulayan sosyokültürel çerçeveye de uyumludur (Vygotsky, 1978). Ayrıca eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim sınıflarındaki dil farklılığının akran ilişkileri, sınıf içi uyum sorunları ve kurallara uyma süreçlerinde güçlükler yaratabildiğini gösteren çalışmalarda bulunmaktadır (Pekgenç ve Yılmaz, 2021; Sarıahmetoğlu ve Kamer, 2021). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin rutinlere, sınıf kurallarına ve akran ilişkilerine yönelik vurgusunun yalnızca bir sınıf yönetimi ihtiyacını değil, aynı zamanda Bodrova ve Leong (2007) 'un çocukların sınıfın sosyal düzenine erişimini sağlayan bir eşik olarak tanımladığı “katılım eşiği” kavramını da yansıttığı söylenebilir. Bodrova ve Leong (2007) çocuğun dil etkileşimi arttıkça etkinliklere dahil olma, akranla iş birliği kurma ve duygularını uygun yollarla ifade edebilme olasılığının güçlendiğini; bu nedenle sosyal becerilerin desteklenmesinde, etkileşim fırsatlarını artıran hikâye, oyun ve dramatizasyon temelli etkinlikler gibi çocuk merkezli süreçlerin öğretmenlerce özellikle tercih edilmesini ve bu süreçlerin sosyal iletişim ve öz düzenlemeyi aynı anda görünür kılan doğal öğrenme bağlamları sunduğunu belirtir.

Problem çözme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu alanı çoğunlukla iletişim, uyum ve özgüvenle birlikte ele aldığını gösterir. Bu durum, Vygotsky (1978)'ye göre problem çözmenin yalnızca bilişsel bir süreç olmadığını; aynı zamanda sosyal etkileşim içinde dil aracılığıyla kurulan, açıklanan ve düzenlenen bir süreç olduğunu gösterir. Güncel bazı çalışmalar, okul öncesi eğitim döneminde iş birliğine dayalı oyun ve hikâye temelli etkinliklerin çocukların problem çözme ve sosyal muhakeme becerilerini desteklediğini belirtir (Durualp ve Aral, 2010; Fleer, 2022; Weisberg, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Kittredge ve Klahr, 2016). Öğretmenlerin problem çözme bağlamında aileyi daha sık gündeme getirmesi sonucu, sorunun yalnızca sınıfta

değil, ev-okul sürekliliğinde ele alınması gerektiğini düşündürür. Aile-okul iş birliğinin özellikle dil bariyerinin bulunduğu koşullarda çocuğun davranış düzenleme ve uyum süreçlerini destekleyici bir işlev gördüğü anlaşılır. Bu bulgu, çocuğun gelişiminin farklı sistemlerin etkileşimiyle şekillendiğini vurgulayan ekolojik yaklaşımla da açıklanabilir (Bronfenbrenner, 1979). Diğer yandan öğretmenlerin problem çözmeyi desteklemek için hikâye temelli etkinlikler, dramatizasyon ve sınıf içi konuşma fırsatlarını önceliklendirmeleri; çocukların alternatif çözüm üretme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve akranla iletişim kurma süreçlerine ihtiyaç duyduğunu gösteren bir diğer sonuçtur. Bu tür etkileşimli uygulamalar, çocuğun çözüm stratejilerini yalnızca bilişsel düzeyde değil, sosyal bağlam içinde deneyimlemesini mümkün kılar; dolayısıyla problem çözme, dil ve sosyal katılımın kesiştiği bir gelişim alanı olarak görünür hale gelir.

Öğretmenlerin hikâye temelli etkinlikler, oyun, dramatizasyon, tekerleme, şarkı, jest-mimik gibi etkileşim temelli uygulamaları; gösterip yaptırma gibi modellemeye dayalı yöntemleri ve görsel materyaller, hikâye kitapları, kuklalar gibi materyalleri öne çıkarması, eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim sınıflarında öğrenmenin en çok somutlaştırma, çoklu duyuşsal destek ve etkileşim yoluyla güçlendiğini gösteren bir sonuçtur. Aynı şekilde hikâye okuma, hikâye tamamlama, okunan hikâyenin tekrar edilmesi, yeni bir hikâyeye teşvik, dil gelişimini destekleyici oyunlar, parmak oyunları, tekerlemeler, dramatik oyunlar gibi etkinliklerin çocuklarda ifade edici dilin gelişmesini sağladığını belirten çalışmalar (De Palma, 2006; Güven ve Bal, 2000; Yazıcı, 2002) ile Bodrova ve Leong'un (2007) dramatik oyun ve rol almanın sosyal iletişim ve öz düzenleme üzerindeki katkılarını vurgulayan çalışması öğretmenlerin bu tercihleriyle paraleldir. Bununla birlikte okul öncesi eğitiminde gösterip yaptırma yöntemi ile görsel materyaller, kukla ve hikâye kitapları gibi somut materyallerin kullanımı çocukların dili anlamlı bağlamlarda kullanmalarını kolaylaştırır ve öğrenme sürecini destekler (Fleer, 2021). Dijital araçlar ise sınıf içinde görsel-ışitsel destek sağlayarak bilgi düzeylerini artırmalarını kolaylaştırabilir (Yılmaz ve Güney, 2021); ancak bu araçların pedagojik amaçla, süre ve içerik kontrolüyle kullanılması gerekir (American Academy of Pediatrics, 2016).

Tanıma ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin gözlem, soru-cevap, portfolyo ve anekdot kaydı gibi doğal ve süreç temelli yaklaşımlara yönelmeleri okul öncesi eğitimin gelişimsel ve bütüncül doğasıyla uyum gösteren bir sonuçtur. Wortham ve Hardin'e (2015) göre okul öncesi dönemde değerlendirme, yalnızca sonuç odaklı ölçümlere dayanmaktan ziyade çocuğun öğrenme süreçlerini, sosyal etkileşimlerini ve bağlamsal davranışlarını doğal öğrenme ortamı içinde izlemeyi ve incelemeyi gerektirir. Bu bağlamda süreç odaklı değerlendirme yaklaşımları; çocukların dil etkileşim ifadelerini, sosyal katılım düzeylerini ve problem çözme süreçlerini gerçek yaşam

durumları içinde anlamlandırmaya imkân tanır (McAfee, Leong ve Bodrova, 2016; Shepard, Penuel ve Pellegrino, 2018). Bununla birlikte, çalışmadan elde edilen tanıma ve değerlendirme bulguları, değerlendirme araçlarının sistematik ve planlı kullanımının sınırlı kaldığını ve dil gelişiminin çoğu zaman günlük akış içerisinde anlık gözlemler aracılığıyla izlenmeye çalışıldığını gösterir. Alan yazında yalnızca doğal gözlemlere dayalı değerlendirmelerin öğretmen yorumuna bağımlı kalabileceği ve gelişimsel ilerlemeyi uzun vadede izlemeyi zorlaştırabileceği vurgulanır (Snow ve Van Hemel, 2008). Bu nedenle okul öncesi eğitimde değerlendirme süreçlerinin süreklilik, çoklu veri kaynağı kullanımı ve belgelenebilirlik ilkeleri doğrultusunda yapılandırılması önerilir (NAEYC, 2020). Özellikle dil, sosyal ve problem çözme becerileri gibi süreç temelli gelişim alanlarında kısa, pratik ve düzenli kayıt sistemleri; öğretmenlerin hem bireysel farklılıkları izleyebilmesini hem de öğretimsel kararlarını veri temelli biçimde düzenleyebilmesini destekler. Sistematik gözlem formları, gelişimsel kontrol listeleri ve yapılandırılmış portfolyo uygulamaları, çocuğun öğrenme yolculuğunu görünür kılarak aile-öğretmen iş birliğini güçlendiren araçlar olarak öne çıkar (Meisels, Jablon, Dichtelmiller ve Marsden, 2013).

Sonuç olarak bu çalışma, anadili Türkçe olmayan çocukların dil, sosyal ve problem çözme becerilerinin birbirini besleyen bütüncül bir yapı içinde geliştiğini ortaya koymakta ve eğitim dili ile anadili arasında farklılık olan çocukların bulunduğu okul öncesi eğitim sınıf uygulamalarına yönelik önemli çıkarımlar sunmaktadır. Bununla birlikte, çalışmanın yöntemsel sınırları ve veri toplama sürecinin niteliği dikkate alındığında, bulguların belirli bir bağlam çerçevesinde değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle çalışmanın güçlü yönlerinin yanı sıra sınırlılıklarının da açık biçimde ortaya konması, sonuçların doğru yorumlanması açısından önem taşır. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve gelecek çalışmalara yönelik önerilerin sistematik biçimde sunulması, çalışmanın hem kuramsal hem de uygulamaya dönük katkısını daha görünür hale getirecektir. Bu bağlamda aşağıda çalışmanın sınırlılıkları ve öneriler olarak ele alınmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma bazı sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir. Öncelikle çalışma, belirli ölçütlere göre seçilmiş okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yürütülmüş olup elde edilen bulguların farklı sosyokültürel bağlamlara genellenmesi sınırlıdır. Çalışmada kullanılan odak grup görüşmesi yönteminden elde edilen veriler öğretmen algılarına dayalıdır; çocukların doğrudan gözlenmesine veya performans temelli ölçümlere dayalı veri toplama yöntemlerinin kullanılmaması bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte çalışma, nitel bir ihtiyaç analizi niteliği taşıdığından frekans değerleri yalnızca temaların göreceli yoğunluğunu göstermek amacıyla

kullanılmış olup nicel genelleme amacı taşımamaktadır. Bu durum bulguların yorumlanmasında dikkate alınmalıdır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışma bulguları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine ve uygulayıcılara yönelik bazı öneriler sunulabilir. Öncelikle anadili Türkçe olmayan çocuklarla çalışılan sınıflarda dil desteğinin yalnızca akademik dil öğretimi ile sınırlandırılmaması; günlük sınıf yaşamında kullanılan işlevsel iletişim becerilerini destekleyecek etkinliklerin planlanması önerilir. Günlük sınıf yaşamında işlevsel kelimeler, yönergeler, rutin dili ve akran etkileşimi ifadeleri (selamlaşma, rica etme, sıra bekleme, paylaşma, yardım isteme) sistematik biçimde hedeflenmelidir. Dramatizasyon, hikâye anlatımı, şarkı ve tekerleme gibi etkileşim odaklı uygulamalar çocukların dil ve sosyal katılımını artırmada ve problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olabilir.

Hikâye kitapları, görsel materyaller, kuklalar gibi çoklu duyuşal araçların sistematik biçimde kullanılması, çocukların anlama süreçlerini kolaylaştırabilir. Ayrıca öğretmenlerin model olma, gösterip yaptırma ve jest-mimik destekli iletişim gibi yöntemleri bilinçli şekilde kullanmaları önerilir. Dramatizasyon, hikâye temelli etkinlikler ve tekerleme/şarkı gibi etkileşimli ve tekrara dayalı süreçler; gösterip yaptırma ve modelleme ile yapılandırılmalıdır.

Aile katılımının güçlendirilmesi de önemli bir uygulama alanı olarak öne çıkar. Ebeveynlere ev ortamında Türkçe ile anlamlı etkileşim fırsatları oluşturabilecek basit ve uygulanabilir öneriler sunulması, okul ve ev arasındaki dil sürekliliğini destekleyebilir. Bunun yanında süreç temelli değerlendirme araçlarının (gözlem, soru-cevap, portfolyo, anekdot kaydı) düzenli ve sistematik şekilde kullanılması, çocukların gelişim süreçlerinin daha bütüncül izlenmesine katkı sağlayacaktır.

Gelecek Çalışmalara Yönelik Öneriler

Gelecek çalışmalarda farklı bölgelerde ve farklı sosyokültürel bağlamlarda gerçekleştirilecek çalışmalar, anadili Türkçe olmayan çocukların ihtiyaçlarına ilişkin daha kapsamlı karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlayabilir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin yanı sıra çocukların doğrudan gözlemlendiği veya performans temelli ölçümlerin kullanıldığı karma yöntemli çalışmalar, elde edilen bulguların daha derinlemesine anlaşılmasını destekleyebilir.

Hikâye, dramatizasyon, oyun temelli etkinlikler gibi belirli etkinlik türlerinin etkililiğini inceleyen deneysel veya yarı deneysel çalışmaların yapılması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Son olarak öğretmen eğitimi programlarında eğitim dili ile anadili arasında farklılık bulunan çocuklara

yönelik geliştirilen müdahale programlarının etkisini inceleyen çalışmaların artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aleksić, G. ve García, O. (2024). A multilingual preschooler's school belonging: the role of translanguaging Pedagogy, *Journal of Language, Identity and Education*, doi: 10.1080/15348458.2024.2419016.
- Altun, D. ve Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 241-261.
- Amaç, Z. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ve uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Aral, N., ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. Ankara: Ya-Pa Yayıncılık.
- Arslan, A. ve Dilci, T. (2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas ili örnekleme). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1),47-59.
- Bayrakdar, E. ve Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1). 1-23. doi: 10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer_v06i1001.
- Bodrova, E., ve Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. (2nd ed.). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall. 0-13-027804-1.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Brown, J. D. (2016). *Introducing needs analysis and English for specific purposes*. New York: Routledge.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. England: Multilingual Matters.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin problem çözme becerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 215-226.
- De Palma, R. (2006). "There wasn't a conversation going on": How classroom norms can short-circuit language learning. *International Journal of Learning*, 12(6), 197-206.
- Durualp, E., ve Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 160-172. <https://izlik.org/JA28UR45UW>.
- Düzen, N. ve Dinçer, F.Ç. (2021). Anadili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., ve Hartford, L. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 91(2), e383-e399.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., ve Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>.

- Ersoy, Ö., Kandır, A., Ömeroğlu, E., Tezel Şahin, F. ve Turla, A. (2007). *Okul öncesi eğitimde drama teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Espinosa, L. M. (2022). *Getting it right for young children from diverse backgrounds: Applying research to improve practice with dual language learners* (2nd ed.). Boston: Pearson.
- Eti, İ., ve Aktaş Arnas, Y. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17-32.
- Fleer, M. (2021). *Conceptual playworlds: The role of imagination in early childhood education*. London: Routledge.
- Fleer, M. (2022). How conceptual playworlds create different conditions for children's development across cultural age periods-a programmatic study overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2(1), 1-2.
- García, O., ve Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.
- Genesee, F., Paradis, J., ve Crago, M. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Guest, G., Bunce, A., ve Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- Gülây Ogelman, H., ve Sarı, B. (2024). Küçük çocukların akran ilişkilerini desteklemek. *Studies in Educational Research and Development*, 8(1), 37-57.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Hoff, E. (2014). *Language development* (5th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kelin, D. A. (2007). The perspective from within: Drama and children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(3), 277-284.
- Kızıлтаş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: kuramsal ve derleme bir çalışma, *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036.
- Kirsch, C., ve Duarte, J. (2020). *Multilingual approaches for teaching and learning. From acknowledging to capitalising on multilingualism in european mainstream education*. New York: Routledge.
- McAfee, O., Leong, D., ve Bodrova, E. (2016). *Assessing and guiding young children's development and learning*. (6th ed.). Boston: Pearson.
- Meisels, S. J., Jablon, J. R., Dichtelmiller, M. L., ve Marsden, D. B. (2013). *Work sampling in the classroom: A teacher's manual* (5th ed.). Upper Saddle River: Pearson.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nation, I. S. P., ve Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (4th ed.). Washington: NAEYC.

- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., ve Gobet, F. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290.
- OECD. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>.
- Ünüvar, P. (2025). Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin gelişimi. İçinde S. Seven (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş* (s. 22-41). Ankara: Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pekgenç, Y., ve Yılmaz, F. (2021). Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel problemlere ilişkin görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 380-404. doi: 10.18009/jcer.863531
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Piştav Akmeşe, P., Işıkdogan Uğurlu, N. ve Kayhan, N. (2023). Kapsayıcı eğitim uygulamaları yürütülen sınıflarda dil gelişimini desteklemede etkileşimli kitap okuma uygulamaları: okul öncesi öğretmeni görüşleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1017-1039.
- Protassova, E. ve Silkin, S. (2025). Preschool teachers for multilingual families: Interaction and language practices in early childhood education. *Languages*, 10(3).
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riley, J. ve Reedy, D. (2003). Communication, language and literacy: learning through speaking and listening, reading and writing. İçinde J. Riley (Ed.), *Learning in the early years a guide for teachers of children 3-7*. (s. 58-75). London: Paul Chapman Publishing
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Saklan, E. ve Karakütük, K. (2022). Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 51-76.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Sarıahmetoğlu, H., ve Kamer, S. T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]* 8(2), 612-634. doi: 10.21666/muefd.852569.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shepard, L. A., Penuel, W. R., ve Pellegrino, J. W. (2018). Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21-34. <https://doi.org/10.1111/emip.12189>.
- Snow, C. E., ve Van Hemel, S. B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. Washington, DC: National Academies Press.
- Su, F. Y. (2020). *Okul öncesi eğitime iki dilliliğin yansımaları: Etnografik bir durum çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Şimşek Bekir, H., ve Temel, Z. F. (2006). Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5–6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood educators of children learning English as a second language* (2nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Temel, Z. F., ve Şimşek Bekir, H. (2005). Erken çocukluk döneminde iki dillilik. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi*, 637, 65-72.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNICEF. (2019). *Turkey education sector analysis: Syrian refugee children*. UNICEF Turkey.
- Uysal, H., ve Uysal, Ç. (2019). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. İçinde H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* (ss. 131-153). Ankara: Pegem Akademi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wang, Y., Mu, G. M., Wang, Z., Deng, M., Cheng, L., ve Wang, H. (2015). Multidimensional classroom support to inclusive education teachers in Beijing, China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(6), 644-659. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077937>.
- Washington-Nortey, P. M., Zhang, F., Xu, Y., ve Spence, C. M. (2022). The impact of peer interactions on language development among preschool dual language learners: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*. 50(7), 1-11.
- Wasik, B. A., ve Hindman, A. H. (2020). Increasing preschoolers’ vocabulary development through a streamlined teacher professional development intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 101-113.
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R.M., Kittredge, A.K. ve Klahr, D. (2016). Guided play: principles and practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3) 177-182.
- Wortham, S. C., ve Hardin, B. (2015). *Assessment in early childhood education* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yavuz, Ö., ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3(2), 175-199.
- Yazıcı, Z. (2002). Okul öncesi eğitimin okul olgunluğu üzerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Yılmaz, D. & Güney, R. (2021). Medyanın çocuklar üzerindeki etkileri ve kullanımına ilişkin öneriler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(4), 486-494. doi: 10.46483/deuhfed.829839.