

İki Dilli Türk Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK¹, Büşra KURT YAŞI²

1 Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim, dilekogretir@gmail.com. ORCID: 0000-0002-6380-4757

2 Bilim Uzmanı, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, busrakurt8139@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3049-043X

Gönderilme Tarihi: 29.07.2024 Kabul Tarihi: 05.12.2024 DOI: 10.37669/milliegitim.1523924

Atf: “Öğretir Özçelik, A. D., ve Kurt Yaşı, B. (2025). İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaç analizi. *Millî Eğitim*, 54(245), 117-152. DOI: 10.37669/milliegitim.1523924”

Öz

Bu çalışma iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin, iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması türünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yaklaşımıyla seçilmiş 40 ebeveyn, 40 sınıf öğretmeni ve 20 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, öğretmen ve ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bulgular; belirlenen 3 temada betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlarının okul öncesi dönemde kullanılan programın hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme öğeleri alt boyutlarında ele alındığı ve programı kullanan öğretmenlerin iki dilli çocuklar için yetersizlikler gözlemlediği tespit edilmiştir. İlkokul düzeyinde çocukların ihtiyaçlarının Türkçe öğrenirken ve kullanırken sözcük dağarcığı eksikliği, Latin-Kiril alfabe farklılığından kaynaklanan yazı farkındalığı ve harf bilgisi becerilerinde zorlanma ve karıştırmalar ile ses bilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama becerilerinde olumsuz performans gösterme şeklinde olduğuna ulaşılmıştır. İki dilli çocuğu olan ebeveynler ise erken okuryazarlık becerilerine ilişkin bilgiye, evde yapılabilecek geliştirici etkinlikler ile okul aile iş birliği etkinlikleri için öneri ve desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, iki dilli çocuklarla çalışan eğitimciler ve iki dilli çocuğu olan aileler için erken okuryazarlık becerilerine yönelik farklı öğretim stratejileri ve materyalleri ile destek programların geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: iki dillilik, erken okuryazarlık, ihtiyaç analizi, erken çocukluk dönemi

A Needs Analysis for the Early Literacy Skills of Bilingual Turkish Children

Abstract

This study aims to explore the perspectives of preschool and primary school teachers who work or have worked with bilingual Turkish children, as well as families with bilingual children, regarding their needs related to early literacy skills in bilingual children. The research was conducted as a case study, one of the qualitative research designs. Participants consist of 40 parents, 40 primary school teachers, and 20 preschool teachers selected through purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews with both teachers and parents. The data obtained from these interviews were analyzed descriptively across three identified themes. The findings reveal that the needs of bilingual children in terms of early literacy skills are addressed within the sub-dimensions of goals, content, instructional processes, and assessment elements of the preschool program. Teachers using the program observed certain inadequacies in meeting the needs of bilingual children. At the primary school level, children's needs are reflected in difficulties with vocabulary, resulting from challenges in learning and using Turkish, as well as in issues with script awareness due to the differences between the Latin and Cyrillic alphabets, letter recognition skills, phonological awareness, and listening comprehension skills. Parents of bilingual children expressed a need for information on early literacy skills, as well as recommendations and support for home-based activities and school-family cooperation activities. In this context, it is suggested that support programs be developed with diverse teaching strategies and materials to aid educators working with bilingual children and families raising bilingual children.

Keywords: Bilingualism, early literacy, needs analysis, early childhood

Giriş

Bireysel ve toplumsal temelde insan hayatı için önemli kavramlardan birisi olan iki dillilik (Baker, 2011), ana dil edinimi süreci tamamlanmadan ikinci bir dil edinimini ifade etmektedir (Bloomfield, 1933). Günümüz dünyasında, artık pek çok çocuk iki veya daha fazla dili öğrenerek ve kullanarak büyümektedir (Chilla ve Fox-Boyer, 2012). Özellikle insanların çeşitli sebeplerle kendi ülkelerinden ayrılarak yabancı bir ülkeye giderek geçici veya kalıcı bir şekilde o ülkeye yerleşmeleri sonucunda iki dilli ya da çok dilli ortamda yetişen çocuklar dünyaya gelmektedir (Edwards, 2012; Robert, 2017). Bu durum, çocukların ana dili ve ikinci dil edinimini etkilemektedir (Extra ve Verhoeven, 1999).

Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukların ana dili ve çoğunluk dilini öğrenmeleri yönünde çeşitli güçlükler yaşadıkları bilinmektedir (Şimşek-Bekir, 2004; Yıldız, 2012). Bu bireylerin dil kayıplarının önlenmesi ve kültürlerinin kaybolmaması için ana dillerini öğrenmeleri gerekirken aynı zamanda yaşanan topluma uyum için çoğunluk dillerini de öğrenmeleri gerekmektedir (Süverdem ve Ertek, 2020). Bir dilin öğrenilmesi süreciyle ikinci dilin öğrenilmesi

süreci gelişimsel paralellik göstermektedir (Bayhan ve Artan, 2005). Aynı şekilde çocuğun bir dildeki yeterliliği, ikinci dildeki başarısı için de referans oluşturmaktadır (Cummins, 1979). Fakat bu iki dil edinim süreci, ailelerin yapısı ve uygulamalarındaki değişiklikler sebebiyle her bireyde farklılık gösterebilmekte (Santrock, 2009) ve bu süreçte dilsel yetersizlikler ortaya çıkabilmektedir (Yıldız, 2012). Bu sebeple yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukların özellikle dil gelişimi için kritik olan erken çocukluk döneminde, dillerinin yeterli hâle gelmesi ve ilkokuldaki okuma-yazma becerisinin kazanılmasında ön koşul özelliği taşıyan erken okuryazarlık becerilerinin gelişmesi oldukça önemli hâle gelmektedir (Yazıcı, 2010).

Erken çocukluk yıllarının hem ana dilinde hem de ikinci dilde erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde kritik zamanlar olduğu belirtilmektedir (Schatschneider vd. 2004). Erken dönemlerde, iki dilli çocukların henüz okuyamamasına ve yazamamasına rağmen ana dilindeki harfler ve seslerle ilgili olarak gelişmeye başlayan bilgileri (Justice ve Pullen, 2003), çocukların ana dilindeki okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ile beraber bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini de önemli ölçüde desteklemektedir (Trawick-Smith, 2018). Bu bağlamda çocuğun bütüncül gelişiminin bir parçası olan okuma yazmaya ilişkin deneyimleri, çocuklarda erken okuryazarlık konusunda farkındalık oluşturarak uzun vadede çocukların tüm okul hayatını ve akademik başarısını etkilemektedir (Justice ve Ezell, 2003).

Dil, sosyal ve bilişsel gelişim açısından ana dilinin yeterli düzeyde edinilmesi için yurt dışında yaşayan Türk ailelerin çocuklarının Türkçeyi öncelikle ev içinde sağlıklı bir şekilde edinmeleri ve sonrasında ev ve eğitim ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir (Schwartz vd., 2015). Bu noktada, yurt dışında yaşayan Türk ailelere ve çocuklarına ana dili desteği sağlamak için hizmet veren Türk okulları ve kamu kuruluşları bulunmaktadır. Bu kamu kuruluşlarının yaygın olduğu çok dilli ve çok kültürlü coğrafyaların başında Türk Cumhuriyetleri gelmektedir (Aydın, 2019). Burada yaşayan Türk ailelerine ve çocuklarına Millî Eğitim Bakanlığı ve benzer politikalara sahip kamu kuruluşları aracılığıyla ana dili desteği sağlanmaktadır. Fakat Türk Cumhuriyetlerinde bulunan Türk nüfusunun ve burada yaşayan iki dilli çocukların sayısının giderek artması (KCUİK, 2024), burada yaşayan iki dilli çocukların ihtiyaçlarının incelenmesini gerektirmektedir. Aynı zamanda iki dilli çocuklarda erken okuryazarlık becerilerinin gelişmemesi, çocuğun okula

uyum ve akademik becerilerinde zorluk yaşamasına, sözel dil bütünlüğünün bozularak olumsuz dil aktarımına neden olabilmektedir. Ayrıca konuşma bozukluğu olan çocuklarda iki dillilik risk oluşturabilmektedir (Ardila, 2012). Bu sebeple özellikle Türk nüfusun fazla olduğu Türk Cumhuriyetlerinde yaşayan iki dilli çocuklar ve ailelerinin erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlarının ortaya konulması, dil bozuklukları, dil aktarımı ve okuryazarlık açısından risk altında olan iki dilli çocuklar için önem arz etmektedir. Tüm bu durumlar mevcut araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yapılan alan taramasında, iki dilli okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren (Dixon, 2010; Düzen ve Çağlayan Dinçer, 2021; Gültekin Yılmaz, 2024; Maier vd., 2016; Pollard-Durodola vd., 2018; Schick, 2015) çalışmaların olduğu gözlenmiştir. Ancak yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin ihtiyaçlarını ortaya koymaya yönelik yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Özellikle Türk Cumhuriyetlerinde bulunan Türk nüfusunun ve burada yaşayan iki dilli çocukların sayısının giderek artması (KCUİK, 2024), burada ana dili desteği alan iki dilli çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarının incelenmesini gerekli hâle getirmiştir. Bu kapsamda mevcut araştırmada, iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaç için aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. İki dilli Türk çocuklar ile çalışan/çalışmış okul öncesi öğretmenlerinin iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim programında ne tür ihtiyaçları bulunmaktadır?
2. İki dilli Türk çocuklar ile çalışan/çalışmış sınıf öğretmenleri, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerileri bağlamında ilkökula başladıklarında ne tür ihtiyaçları olduğunu düşünmektedir?
3. Erken okuryazarlık becerileri hakkında ebeveynlerin görüşleri nelerdir? İki dilli Türk çocuğu olan ailelerin iki dilli bir çocuk ebeveyni olarak erken okuryazarlık becerilerine ilişkin ne tür ihtiyaçları vardır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel çalışmalarda amaç çalışma yapılan alana bütüncül (sistemik, kapsayıcı ve bütünlük) bir bakış açısıyla bakmaktır (Miles ve Huberman, 2016). Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları araştırmaların genellikle değerlendirme süreçlerinde kullanılarak bir programın, eylemin, sürecin ya da kişilerin yakından ve derinlemesine incelenmesi ile çeşitli veri toplama yöntemleri aracılığıyla analiz edildiği bir araştırma desendir (Creswell, 2017). Bu kapsamda mevcut araştırmada, araştırmacı tarafından öğretmenlerin ve ebeveynlerin ihtiyaçları incelenerek nitel verilerle resmedilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bir konu derinlemesine incelenmek istendiğinde çalışmanın amacına uygun ve bilgi açısından zengin kişilerin/grupların seçilmesi gerekmektedir. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemine yer verilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların çalışıldığı bir örnekleme yöntemidir (Patton, 2014). Araştırmacılar, bu örnekleme türünde öncelikle çalışmaya katılacak katılımcıların özelliklerini belirlemektedir. Bu özelliklere uyan kişiler çalışmaya davet edilmektedir (Christensen vd., 2015). Mevcut araştırmanın amacı iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin ortaya konulmasıdır. Bu amaçla çalışma, Türk Cumhuriyetlerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yurt dışı Türk okullarında görev yapan/yapmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile bu okullardan birinde 5-7 yaş aralığında iki dilli çocuğu öğrenim gören ebeveynlerle gerçekleştirilmiştir. Bu okullar, Millî Eğitim Bakanlığı müfredatına bağlı olarak yurt dışında yaşayan Türk ailelere ve çocuklarına ana dilde eğitim desteği sağlamaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenler, Türkiye’de Bakanlık bünyesinde öğretmen olarak çalışan ve yurt dışında çalışma yeterliliklerine sahip kişiler arasından seçilmektedir.

Bu kapsamda iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması

için çalışma grubuna dâhil olacak katılımcıların ya Türk Cumhuriyetlerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yurt dışı Türk okullarında iki dilli Türk çocuklar ile çalışan/çalışmış okul öncesi ya da sınıf öğretmeni olması ya da bu ülkelerden birinde yaşayan 5-7 yaş aralığında, bir dili Türkçe olmak şartıyla iki dilli çocuk ebeveyni olması gerekmektedir. Bu şartları sağlayan ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmen ve ebeveynlerden yeterli sayıda örnek oluşturacak ve derinlemesine veri toplanabilecek en fazla görüşme sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmada, toplanan verilerin kendini yinelenmesi durumu yani teorik doygunluk ölçüt alınmıştır. Veri doygunluğu olarak adlandırılan bu durum yeni verilerin önceki verilerde ifade edilenleri tekrarlama derecesi ile ilgilidir. Benzer örnekleri tekrar tekrar gören araştırmacı, bir kategorinin doymuş olduğundan ampirik olarak emin olur. Araştırmacı, incelenen olgu hakkında farklı örneklemelerden birbirine yakın bilgiler toplamış ve toplanan bilgilerden daha ileri bilgilere ulaşılmadığı fark edildiğinde doygunluk sağlanmış demektir (Glaser ve Strauss, 1967). Bu çerçevede, araştırmanın katılımcılarını Tablo 1’de belirtilen 20 okul öncesi öğretmeni, 40 sınıf öğretmeni ve 40 ebeveyn oluşturmaktadır.

Tablo 1*Katılımcılar*

Okul Öncesi Öğretmenleri (n=20)	Frekans (f)	Yüzdeler (%)	
Cinsiyet	Kadın	15	75
	Erkek	5	25
Mesleki Kıdem	5-10 yıl	3	15
	10-20 yıl	13	65
	20 yıl ve üstü	4	20
İki Dilli Çocuklarla Çalışılan Süre	0-5 yıl	11	55
	5-10 yıl	9	45
Görev Yapılan Ülke	Azerbaycan	6	30
	Kırgızistan	7	35
	Özbekistan	4	20
	Türkmenistan	3	15

Sınıf Öğretmenleri (n=40)			
Cinsiyet	Kadın	13	32.5
	Erkek	27	67.5
Mesleki Kıdem	5-10 yıl	5	12.5
	10-20 yıl	25	62.5
	20 yıl ve üstü	10	25
İki Dilli Çocuklarla Çalışılan Süre	0-5 yıl	28	70
	5-10 yıl	12	30
Görev Yapılan Ülke	Azerbaycan	14	35
	Kırgızistan	13	32.5
	Özbekistan	11	27.5
	Türkmenistan	2	5
Ebeveyn (n=40)			
İki Dilli Çocuk Yaşı	5-6 yaş	20	50
	6-7 yaş	20	50
İki Dilli Çocukların Anne Uyuşu	Kırgız	14	35
	Özbek	3	7,5
	Kazak	3	7,5
	Ahıska Türkü	6	15
	Uygur	5	12,5
	Rus	9	22,5
İki Dilli Çocukların Baba Uyuşu	Türk	38	95
	Ahıska Türkü	2	5
Görüşme Yapılan Ebeveynlerin Cinsiyeti	Kadın (Anne)	32	80
	Erkek (Baba)	8	20
Görüşme Yapılan Ebeveynlerin Yaşı	35-45	30	75
	45-55	10	25

Etik Kurul İzni: Gazi Üniversitesi Etik Kurulu Komisyonundan 11.07.2023 tarih ve 13 sayılı etik kurul izin onayı alınmıştır.

Araştırmada Dikkat Edilen Etik İlkeler

Araştırmaların veri toplama ve analiz süreçlerinde dikkat edilmesi gereken etik ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler gerekli izinlerin alınması, araştırmaya katılan katılımcıların onamlarının alınması ve kişisel verilerinin korunmasını içermektedir (Creswell, 2014). Bu amaçla öncelikle Gazi Üniversitesi Etik Kurulu Komisyonundan etik kurul izin onayı alınmıştır. Çalışmaya katılacak katılımcılar gönüllülük ilkesi doğrultusunda belirlenmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırma konusuyla ilgili bilgi sahibi olmaları için çalışmanın amacı ve kapsamı ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak aydınlatılmış onamları alınmıştır (Glesne, 2013). Görüşmelerde ses kaydının alınabilmesi için katılımcılar bilgilendirilerek izin alınmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydının alınmasını istemeyen dört öğretmenin cevapları görüşmeci tarafından yazıya aktarılmıştır. Çalışmaya katılan kişilerin isimleri değiştirilerek rumuz verilmiştir ve çalışmada katılımcıların görüşleri bu rumuzlar ile iletilmektedir. Rumuzlar okul öncesi öğretmenleri için 01, 02, 03 ... 020; sınıf öğretmenleri için S1, S1, S3 ... S40; ebeveynler için ise E1, E2, E3 E40 olarak belirlenmiştir. Çalışma süresince verilerin kaydedilmesi, raporlanması ve düzenlenmesini içeren tüm aşamalar titizlikle yürütülerek gizliliğin sağlanması ve korunmasına özen gösterilmiştir (Patton, 2014).

Verilerin Toplanması

Çalışmada, verilerin toplanılması için nitel araştırma çalışmalarının önemli veri kaynakları arasında yer alan yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, bireylerden kendi uygulamaları, inançları ya da görüşleri hakkında birincil veri sağlayan bir yöntemdir. Yapılandırılmamış olandan yapılandırılmış olana kadar bir yapı sürekliliği üzerine yerleşebilen görüşmeler, geçmiş ya da şimdiki davranışlar ya da deneyimler hakkında bilgi vermektedir (Demirel, 2017). Bu kapsamda iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin ihtiyaçlarını ortaya koymak amacıyla “Okul Öncesi Öğretmenleri için İhtiyaç Belirleme Formu”, “Sınıf Öğretmenleri için İhtiyaç Belirleme Formu” ve “Ebeveyn İhtiyaç Belirleme Formu” hazırlanmıştır. Formlarda yer alan soruların niteliksel incelenmesi için nitel çalışmalarda geçerlilik yöntemlerinden biri olan uzman görüşüne başvurularak uzman değerlendirmesi yapılmıştır. Bu kapsamda 9 uzmandan üç form için görüş alınmıştır. Hazırlanan taslak sorular; çocuk gelişimi, program

geliştirme, ölçme ve değerlendirme, okul öncesi öğretmeni, Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam dokuz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden elde edilen verilerin kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGI) hesaplanmıştır. Görüş bildiren uzman sayısının dokuz olmasından dolayı anlamlılık düzeyi 0,75 olarak alınmıştır. Tüm maddelerin KGO ortalamaları ile belirlenen Kapsam Geçerlik İndeksi +1 (Bir) olarak bulunmuştur (Veneziano ve Hooper, 1997). Formlarda yer alan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları şu şekildedir:

1. İki dilli Türk çocuklar ile çalışan/çalışmış bir okul öncesi öğretmeni olarak iki dilli Türk çocukların erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık becerileri bağlamında ne tür ihtiyaçları olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a. İki dilli Türk çocukların bahsettiğiniz erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında hangi hedeflere, içerik öğelerine, eğitim durumlarına ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyuyorsunuz?
2. İki dilli Türk çocuklar ile çalışan/çalışmış bir sınıf öğretmeni olarak iki dilli Türk çocukların erken çocukluk döneminde hangi erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaçları olduğunu düşünüyorsunuz?
 - b. İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında sözcük bilgisine, ses bilgisel farkındalığına, dinlediğini anlama becerisine, yazı farkındalığına ve alfabe-harf bilgisine ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?
3. İki dilli bir çocuk ebeveyni olarak erken okuryazarlık becerileri hakkında neler biliyorsunuz?
 - c. Çocuğunuzun Türkçe dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ev içinde, sınıf içinde ve okul aile iş birliğini içeren ne tür etkinliklere ihtiyaç duyuyorsunuz?

Araştırma derinlemesine görüşme sağlanabilecek en fazla görüşme sayısına ve veri doygunluğuna ulaşılarak toplam 20 okul öncesi öğretmeni, 40 sınıf öğretmeni ve 40 ebeveyn ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 25 Ekim-20 Aralık 2023 tarihleri arasında yapılmıştır. Kırgızistan'da görev yapan Türk öğretmen ve burada yaşayan ebeveynlerle yüz yüze gerçekleştirilen 60 görüşme sırasında görüşme soruları ve dijital ses kayıt cihazı, diğer ülkelerde görev yapan Türk öğretmenlerle uzaktan gerçekleştirilen 40 görüşmede ise görüşme soruları ve çevrim içi programlar kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcının deneyimleriyle ilişki kurabilmesini sağlamak için buz kırıcı sorulardan faydalanılmıştır (Chlup ve Collins, 2010). Görüşmeler 20-30 dakika arasında sürmüştür ve araştırmacı

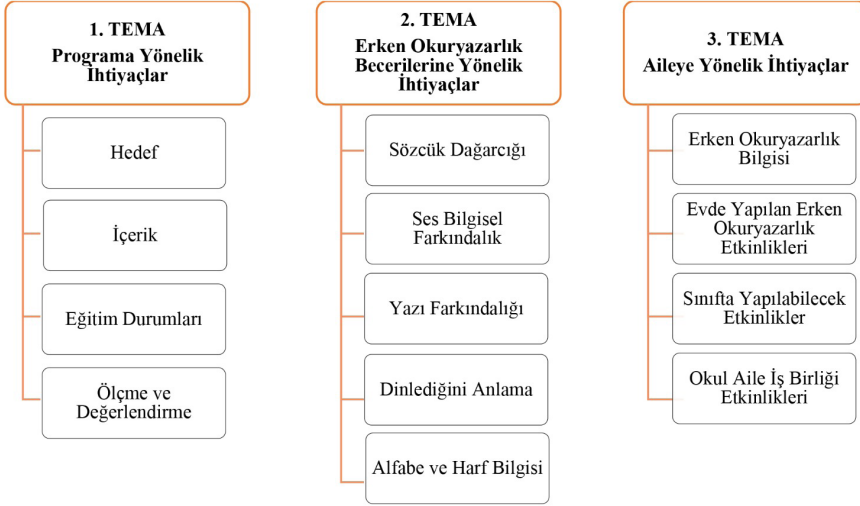
tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan katılımcılar yeterli Türkçe bilgisine sahiptir.

Verilerin Analizi

Görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtlar, hiçbir değişiklik yapılmadan ve görüşmelerin yapıldığı sıra ile görüşme numarası verilerek görüşmeci tarafından yazıya dökülmüştür. Toplanan nitel veriler okunarak içerik analizi yapılmış, araştırmanın başında belirlenen araştırma sorularını yansıtacak şekilde olası temalar, kategoriler ve kodlar belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik veya inanılabilirlik için farklı yaklaşımlar önerilmektedir (Merriam, 2013). Bunlardan birisi olan araştırmacı üçgenlemesi, analiz sürecinde tekil analist yerine çoklu analistlerin kullanılmasını ifade etmektedir. İki veya daha fazla araştırmacının aynı nitel veri setini bağımsız olarak analiz etmesi ve ardından sonuçların karşılaştırılması, veri toplama ve analiz sürecinde bir kişiden kaynaklanabilecek seçici algı ve ön yargıyı azaltmaktadır (Creswell, 2014; Patton, 2014). Bu amaçla, araştırmanın tema ve kategorileri iki yazar tarafından belirlenmiş ve bağımsız bir araştırmacı tarafından kategori ve alt kategorilerin kontrolü sağlanmıştır. Aynı zamanda tüm katılımcılar için inceleme işlemi ayrı iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Belirlenen araştırmacıların nitel araştırma ve içerik analizi ile ilgili alan yazınına hâkim kişiler olmalarına dikkat edilmiştir. Görüş ayrılığı olan noktalarda uzlaşma yoluna gidilmiştir. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar için Miles ve Huberman'ın (2016) [Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100] formülü kullanılmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmasının sonucunda araştırmanın genel güvenilirliği %92 olarak hesaplanmıştır (Güvenirlik=51/51+4=0.92=%92). Belirlenen 3 tema ve 13 kategori Şekil 1'de gösterilmektedir:

Şekil 1

Temalar ve Kategoriler



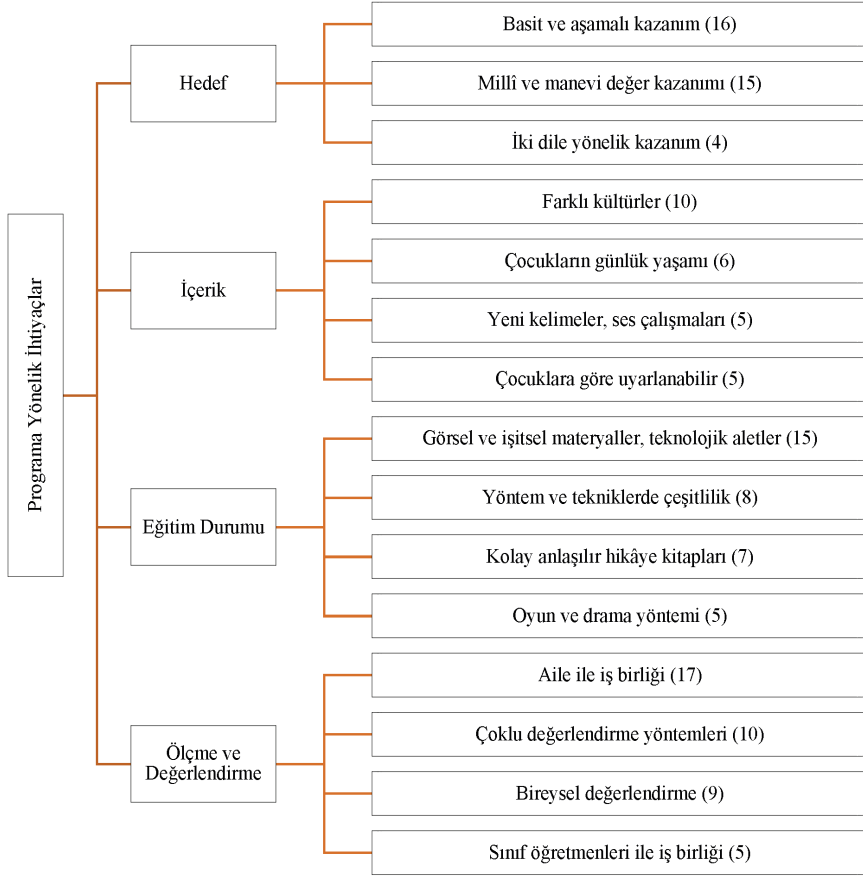
Görüşmelerden elde edilen veriler, belirlenen kategorilerde betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların anlam bütünlüğü içerisinde yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır (Patton, 2014). Bu amaçla, öğretmen ve ebeveynlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış ve bu alıntılardan yola çıkılarak bulgular oluşturulmuştur.

Bulgular

Öğretmen ve aileler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular: programa yönelik ihtiyaçlar, erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlar ve aileye yönelik ihtiyaçlar temaları çerçevesinde ele alınmıştır. Şekil 2’de yer alan programa yönelik ihtiyaçlar; programın hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme öğelerine ilişkin ihtiyaçları ele almaktadır. Şekil 3’te bulunan erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlar; sözcük dağarcığı, ses bilgisel farkındalık, dinlediğini anlama, yazı farkındalığı ile alfabe ve harf bilgisi becerileri temelinde değerlendirilmiştir. Şekil 4’te belirtilen aileye yönelik ihtiyaçlar ise ailelerin erken okuryazarlık bilgisi, ailelerin evde uyguladıkları erken okuryazarlık etkinlikleri, sınıfta yapılabilecek etkinlikler ve okul aile iş birliğini gerektiren etkinlikleri göstermektedir.

Şekil 2

Programa Yönelik İhtiyaçlar Teması



Programın Hedef Ögesine İlişkin İhtiyaçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin “İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında hangi hedeflere ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar; basit ve aşamalı kazanım (16), milli ve manevi değerlere yönelik kazanım (15) ve iki dile yönelik kazanım (4) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin O3, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında

hedeflerin özellikle dil gelişimi alanında daha basit, daha net ve aşamalı (basitten karmaşığa, kolaydan zora) olmasına ihtiyaç duyulduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Kazanımların iki dilli çocuklar için basitleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu anlamda öğretmenim, günaydın, görüşürüz gibi selamlaşma kelimelerini telaffuz edebilir ya da özne-yüklem ilişkisi kurabilir gibi hedefleri örnek verebilirim.”

O11, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında millî ve manevi değerlere yönelik, Türk kültürünü içeren kazanımlara ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Millî ve manevi değerlere yönelik hedeflerin aktarılması ve çeşitlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

O7, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında doğrudan iki dilli çocuklara yönelik iki dildeki gelişimi ifade eden kazanımlara ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Ben bu anlamda sınıflarda iki dilin de kullanımının gerekli olduğunu düşünüyorum. Pek çok ülkede, okul öncesi dönemde iki dilli programların uygulandığını biliyoruz. Bu sebeple programda iki dile yönelik kazanımlara ihtiyaç var.”

Programın İçerik Ögesine İlişkin İhtiyaçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin “İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında hangi içeriklere ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar; farklı kültürler (10), çocukların günlük yaşamı (6), yeni kelimeler, ses çalışmaları (5) ve çocuklara göre uyarlanabilir (5) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin O13, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının içeriğinde, sınıflarda farklı kültürlerde yetişmiş çocuklar olduğu için farklı kültürlere, bayraklara, dillere yer verilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“İçerik için Türk kültürünün yanı sıra sınıftaki öğrencilerin kültürel durumlarına göre diğer kültürleri yansıtıcı temaların da ele alınmasına ihtiyaç var.”

O15, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının içeriğinde, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesini destekleyecek, günlük yaşamlarında var olan, gördükleri bildikleri temaların seçilerek sınıf ortamına getirilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Çocuklarla beraber ele aldığımız temaların çocukların yaşamının içerisinde seçilmesi gerekiyor. Böylece yaşamdan sınıfa aktarım zamanla sınıftan yaşama geçişi kolaylaştıracaktır.”

O6, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının içeriğinde özellikle Türkçe etkinliklerine yer verilerek yeni öğrenilen Türkçe kelimeler, ses farkındalığı çalışmaları, alfabe gibi temalara ağırlık verilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Yeni kelimeler ile ilgili yeni kelimeler panosu gibi çalışmalar ve ses farkındalığı ile ilgili etkinlik içeriklerinin programda daha fazla ele alınmasına ihtiyaç var.”

O12, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının içeriğinin görev yapılan ülkedeki çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir şekilde düzenlenerek uygulanabileceğini ve bu sebeple içerik bağlamında farklı bir ihtiyacın olmadığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Okul öncesi eğitim programı esnek olduğu için iki dilli çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeterlikleri doğrultusunda içerik zenginleştirilebilir.”

Programın Eğitim Durumları Ögesine İlişkin İhtiyaçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin “İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında hangi eğitim durumlarına ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar; görsel ve işitsel materyaller, teknolojik aletler (15), yöntem ve tekniklerde çeşitlilik (8), kolay anlaşılır hikâye kitapları (7) ve oyun ve drama yöntemi (5) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin O1, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ögesi için görsel ve işitsel materyallere, resim ve ses kartlarına, video, çizgi film için teknolojik aletlerin kullanılmasına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“İki dilli çocuklarla çalışırken dili ve görselliği aktif kullanmak oldukça önemli olduğu için görsellerin, videoların, resimli kartların, ses kartlarının sıklıkla kullanılmasına ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

O4, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ögesi için her ülkenin, her sınıfın ve her çocuğun özellikleri, ilgisi, ritmi farklı olduğu için uygun olan fazla sayıda yöntem ve tekniklerin kullanımına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Çoklu zekâ kuramını temel alarak sürekli aynı tür etkinlik ve yöntemler yerine farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ihtiyaç var aslında.”

O11, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ögesi için iki dilli çocukların dil gelişimine uygun basit hikâye ve resimlemelerin yer aldığı hikâye kitapları kullanılmasına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Hikâye kitaplarının okunulmasına çok ihtiyaç var fakat iki dilli çocuklar için seçilen kitapların daha basit bir dil, resim ve olayların yer aldığı içeriklere sahip olması gerekiyor.”

O16, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının eğitim durumları ögesi için sınıflarda sıklıkla oyun ve drama yöntemi ile çocukların hem bedensel hem de jest-mimik kullanımının desteklenmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle iki dilli çocuklarla çalışırken drama, oyun gibi çocukların da işin içine katıldığı, beden dilini ve mimikleri önceleyen yöntemlere ihtiyaç duymaktayız.”

Programın Ölçme ve Değerlendirme Ögesine İlişkin İhtiyaçlar

Okul öncesi öğretmenlerinin “İki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programında hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar; aile ile iş birliği (17), çoklu değerlendirme yöntemleri (10), bireysel değerlendirme (9) ve sınıf öğretmenleri ile iş birliği (5) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin O20, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının ölçme ve değerlendirme ögesi için iki dilli çocukların

özellikle dil gelişimine yönelik değerlendirilmesinde aileler ile iş birliğine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen değerlendirmesinin ebeveyn değerlendirmesi ile beraber ele alınmasına ve aile değerlendirmenin her sürecinde katılmasına ihtiyaç var.”

O14, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının ölçme ve değerlendirme ögesi için iki dilli çocukların gelişim gözlem formu, gelişim raporu, portfolyo, aile ile yapılan bireysel görüşmeler gibi pek çok farklı değerlendirmenin bir arada ele alınmasına ihtiyacın olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Çocukları değerlendirirken gelişim gözlem formu, bireysel görüşme ve portfolyo değerlendirmelerinin birlikte ve daha sık kullanılmasının ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

O19, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının ölçme ve değerlendirme ögesi özellikle dil gelişimi alanında iki dilli çocuklara yönelik eklenen yeni kazanım ve göstergelerin değerlendirilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

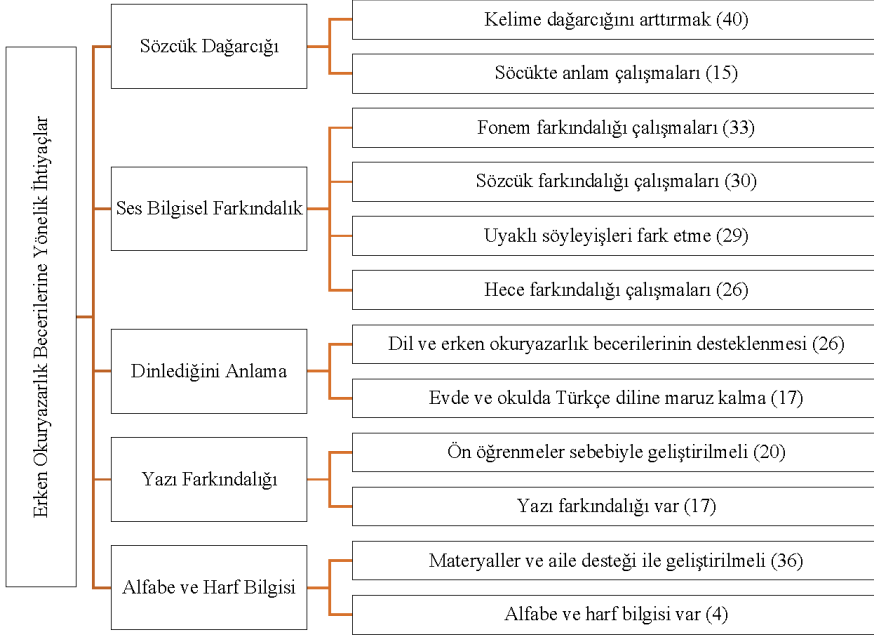
“Basitleştirilmiş kazanımların gözlenerek değerlendirileceği bireysel değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğunu söyleyebilirim.”

O17, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek için okul öncesi eğitim programının ölçme ve değerlendirme ögesi için ilkokula başlayan iki dilli çocukların ilkokuldaki başarısını desteklemek için, sınıf öğretmenleri ile iş birliği yapılmasına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenin öğrenciyi en doğru tanıma yöntemlerden birisi, bir önceki sınıfta çocuğun gelişim raporları, ölçümleri ve öğretmen değerlendirmelerinin dikkate alınmasıdır.”

Şekil 3

Erken Okuryazarlık Becerilerine İlişkin İhtiyaçlar Teması



Sözcük Dağarcığına İlişkin İhtiyaçlar

Sınıf öğretmenlerinin “İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında sözcük dağarcığına ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar; kelime dağarcığını arttırmak (40) ve sözcükte anlam çalışmaları (15) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin S5, iki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında tek dilli akranları ile kıyaslandığında kelime dağarcıklarının çok yetersiz olması sebebiyle hem okulda hem de evde daha çok Türkçe diline maruz kalarak kelime dağarcıklarının arttırılmasına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle okul öncesi eğitimi almamış olan iki dilli çocukların sözcük hazinesi tek dilli akranlarına nazaran oldukça yetersiz. Bu yetersizliğin giderilmesine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

S2, iki dilli Türk çocukların öncelikle kelimelerin gerçek anlamlarını öğrenmeleri, sonrasında zıt anlam, eş anlam, mecaz anlamı fark ederek eş sesli

kelimelerin ayırđına varabilecek hazırbulunuşluğa ihtiyaçlarının olduğunu aşığıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Çocukların eş anlamlı, zıt anlamlı, eş sesli kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu düşünüyorum. Ayrıca çocukların gerçek anlam ve mecaz anlamı ayırt edebilecek hazırbulunuşlukları yeterli düzeyde değil.”

Ses Bilgisel Farkındalığa İlişkin İhtiyaçlar

Sınıf öğretmenlerinin “İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında ses bilgisel farkındalığına ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar; fonem farkındalığı çalışmaları (33), sözcük farkındalığı çalışmaları (30), uyaklı söyleyişleri fark etme (29) ve hece farkındalığı çalışmaları (26) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin S14, iki dilli Türk çocukların kelimelerin başıdaki, ortasındaki ve sonundaki uyaklı ifadeleri fark edebilmesi ve kendisinin de bu tür uyaklı kelimeler türetebilmesine ihtiyaç olduğunu aşığıdaki şekilde ifade etmiştir:

“İki dilli Türk çocukların, aynı sesle başlayan veya aynı sesle biten kelimeleri belirleme ve anlamlandırma noktalarında ihtiyaçları bulunmaktadır.”

S32, iki dilli Türk çocukların erken dönemlerde özellikle oyunlar aracılığıyla kelimeleri heceleme çalışmalarına ihtiyaç olduğunu aşığıdaki şekilde ifade etmiştir:

“İki dilli çocukların heceleri hissetme ve bölmede sıkıntı yaşadığını gözlemliyoruz. Okul öncesi dönemde şarkı ya da etkinliklerdeki heceleri hissetme çalışmaları ile bu ihtiyacın giderilebileceğini düşünüyorum.”

S17, iki dilli çocukların öncelikle kelime ve cümle farklılığını fark etmesinin sağlanarak cümledeki kelime sayısını ayırt etme ve sonrasında kelimeleri kullanıp cümle kurabilme becerilerinin gelişmesine ihtiyaç olduğunu aşığıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle çocukların sözcük farkındalığı yetersiz olduğu için kelimelerden cümle kurmakta zorlanmaktadırlar. Çocuklar cümleleri yarı ana dilde yarı yaşadıkları ülkenin dilinde kuruyorlar ya da kelimeleri birleştiren hiç cümle kuramıyorlar.”

S22, iki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken sözcüklerin kaç sestenden oluştuğunu fark etme, sesleri telaffuz etme, alfabe farklılığı sebebiyle

sesleri yazarken ve eşleştiren karıştırma noktalarında yetersizlikleri olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Fonem farkındalığı konusunda çocukların birinci sınıfta özellikle dikte çalışmalarında sesleri hissetme ve ayırt etme konusunda ciddi eksiklikleri mevcut.”

Dinlediğini Anlama Becerisine İlişkin İhtiyaçlar

Sınıf öğretmenlerinin “İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında dinlediğini anlama becerisine ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar, dil ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi (26) ve evde ve okulda Türkçe diline maruz kalma (17) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin S30, iki dilli çocukların yaşına ve gelişimine uygun basit hikâye, masal, öykü ya da videolar ile çocukların Türkçe dinlediğini anlama becerisinin desteklenmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“İki dilli çocukların yetersiz olduğu becerilerden biri olan dinlediğini ve okuduğunu anlama temelde erken okuryazarlık becerilerine dayanıyor. Erken yaşlarda Türkçe masallar, hikâyeler, şarkılar, sohbet, soru-cevap etkinlikleri ile dil ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

S25, İki dilli çocukların dinlediğini ve uzun vadede okuduğunu anlamaması sebebiyle, evde ve okulda sıklıkla Türkçe dili duyması ve Türkçe konuşmasına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“İki dilli çocuklar ilkokula başlamadan önce yeterince Türk diline maruz kalmadıysa, okuduğunu ve dinlediğini anlama noktasında zorluklar yaşadıklarını görüyoruz. Hatta çoğu çocuk hiç anlamıyor. Bu konuda çocukların hem okulda hem de evde sıklıkla Türkçe diline maruz kalmasına ihtiyaç var.”

Yazı Farkındalığına İlişkin İhtiyaçlar

Sınıf öğretmenlerinin “İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında yazı farkındalığına ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar; ön öğrenmeler sebebiyle geliştirilmeli (20) ve yazı farkındalığı var (17) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin S10, bulunulan coğrafyada Kiril alfabesinin yaygın kullanımı sebebiyle Latin alfabesi ile yazılmış metinlerde çocukların yazı farkındalığını arttırıcı çalışmalara ihtiyacın olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle iki dilli çocukların Latin alfabesi ile hiç karşılaşmadan ve yazı ile ilgili hiçbir farkındalık kazanmadan ilkokula gelmeleri çocuklarda ciddi yetersizlikler meydana getiriyor. Bu açıklığı kapatmakta zorlanıyoruz. Bu sebeple erken yaşlarda mutlaka yazı farkındalığı çalışmaları yapılması gerekiyor.”

S35, ilkokuldan önce okul öncesi eğitim almış olan iki dilli çocukların gelişmiş yazı farkındalığı becerileri ile ilkokula başladığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Yazının yönü, şekli, anlamı ile ilgili okul öncesi eğitim almış çocuklar genelde iyi düzeyde oluyorlar. Kendi ismini tanıyabilen, yazının amacının ve işlevinin farkında olan çocuklarda ilkokulda daha iyi ilerlemeler gözlemliyoruz.”

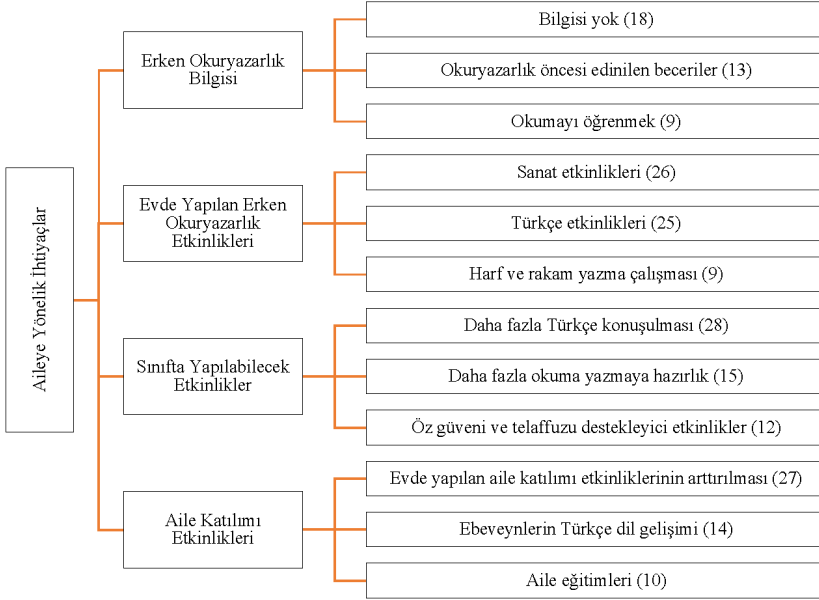
Alfabe ve Harf Bilgisine İlişkin İhtiyaçlar

Sınıf öğretmenlerinin “İki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında alfabe ve harf bilgisine ilişkin ne tür ihtiyaçlar gözlemlemektesiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar; materyaller ve aile desteği ile geliştirilmeli (36) ve alfabe ve harf bilgisi var (4) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin S3, iki dilli çocukların erken yaşlarda Latin harfleri ve alfabe ile ilgili farkındalıklarının farklı materyaller (yazılı ve görsel) ve aile desteği ile geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Alfabe ve harf bilgisi okul öncesi dönemde sadece sesli harfleri kapsıyor diye biliyorum. Harf yazma ya da okuma yazma öğretimi bizim desteklediğimiz şeyler değil. Ama harfleri çocukların görsel olarak görmesi, bu amaçla oluşturulmuş çizgi film ve şarkılardan destek alınarak farkındalıklarının artması özellikle iki dilli çocuklar için önemli bir ihtiyaç.”

S18, iki dilli çocukların Kiril alfabesinde okuma ve yazma bilmedikleri için Latin alfabesini öğrenme noktasında problem yaşamadıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Alfabe ve harf konusunda çok fazla problem yaşamıyoruz. Çünkü çocuklar diğer dilde yazı yazmayı bilmediği için kendi alfabemizi kolaylıkla öğreniyorlar. Bazen birkaç öğrenci bazı sesleri yazarken karıştırabiliyor ancak zamanla düzeliyor.”

Şekil 4*Aileye Yönelik İhtiyaçlar Teması***Ailelerin Erken Okuryazarlık Bilgisine İlişkin İhtiyaçlar**

Ailelerin “Erken okuryazarlık becerisi nedir biliyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar; bilgisi yok (18), okuryazarlık öncesi edinilen beceriler (13) ve harf ve okumayı öğrenmek (9) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin E6, erken okuryazarlık becerilerinin bilinmediğini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Erken okuryazarlık becerileri nedir bilmiyorum, açıkçası ilk kez duydum.”

E33, erken okuryazarlık becerilerinin, iki dilli Türk çocukların ilkokula başladıklarında genel anlamda okuyabilmek ve yazabilmek için sahip olmaları gereken beceriler olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Erken okuryazarlık becerileri okuryazarlık öncesi edinilmesi gereken beceriler; çocukların kalem tutabilmesi, sesleri fark edebilmesi gibi.”

E28, erken okuryazarlık becerilerinin çocukların ilkokula başlamadan önce okumayı ve yazmayı öğrenmelerini belirten aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Erken okuryazarlık becerileri çocukların okumayı erken öğrenmesi.”

Ailelerin Evde Yaptıkları Erken Okuryazarlık Etkinlikleri

Ailelerin “İki dilli bir çocuk ebeveyni olarak çocuğunuzun Türkçe dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ev içinde ne tür etkinliklere ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar; sanat etkinlikleri (26), Türkçe etkinlikleri (25) ve harf ve rakam yazma çalışması (9) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin E36, evde sıklıkla boyama, resim çizme, yırtma, yapıştırma ve makas etkinlikleri yaptıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Evde çocuklarla beraber boyama, resim çizme çalışmaları yapıyoruz. Makas kullanarak kesme çalışmaları da yapıyor kızım.”

E1, çocukların boş zamanlarında Türkçe çizgi film izlediklerini, Türkçe hikâye kitabı okumaya çalıştıklarını ve Rusça-Kırgızca yerine Türkçe dili kullanmaya gayret ettiklerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Evde izledikleri çizgi filmleri Türkçe açıyoruz. Yine Türkçe kitap okuruz. Fakat burada Türkçe hikâye kitabı bulmak biraz zor, babası Türkiye’ye gittikçe getiriyor. Çocuklarla sıklıkla Türkçe konuşmaya çalışıyoruz.”

E10, evde çocuklar ile beraber rakam yazma, harf ve ses farkındalığına yönelik çalışmalar yaptıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Evde oğlumla beraber harfleri ve rakamları yazıyoruz. Harf ve rakam yazmayı çok seviyor.”

Sınıfta Yapılan Erken Okuryazarlık Etkinliklerine İlişkin İhtiyaçlar

Ailelerin “İki dilli bir çocuk ebeveyni olarak çocuğunuzun Türkçe dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için sınıf içinde ne tür etkinliklere ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar; daha fazla Türkçe konuşulması (28), daha fazla okuma yazmaya hazırlık (15) ve öz güveni ve telaffuzu destekleyici etkinlikler (12) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin E13, çocukların sınıfta Türkçe diline daha fazla maruz kalmalarına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Okulda çok şey öğreniyor kızım ama konuşması biraz zayıf. Arkadaşları ile de az Türkçe konuşuyor. Daha çok Türkçe konuşmasına ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.”

E16, çocukların sınıfta okuma ve yazmaya hazırlık etkinliklerini daha fazla yapmalarına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Okulda yoğun bir şekilde harf, ses, okuma, yazma öğretimi olmadı. Bu anlamda daha farklı çalışmalar yapılmasına ve alfabe öğretilmesine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

E11, iki dilli çocukların Türkçe dilini kullanırken telaffuzda zorlanmaları sebebiyle öz güvenlerinin olumsuz etkilendiğini, bu sebeple bu tür çalışmalara ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Kızım ilk Rusça dili öğrendiği için Türkçe telaffuzda biraz zorlanıyor ve Türkçe konuşurken çok utanıyor. Bu sebeple öz güveninin gelişmesine ihtiyaç var.”

Okul Aile İş Birliğine İlişkin İhtiyaçlar

Ailelerin “İki dilli bir çocuk ebeveyni olarak çocuğunuzun Türkçe dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için okul aile iş birliğine yönelik ne tür etkinliklere ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar; evde yapılan aile katılımı etkinliklerinin arttırılması (27), ebeveynlerin Türkçe dil gelişimi (14) ve aile eğitimleri (10) alt kategorilerinde toplanmıştır. Örneğin E25, anne ve babaların çalışmaları ve küçük bebeklerinin olması sebebiyle sınıf içi etkinliklerden ziyade evden katılabilecekleri aile katılım çalışmalarına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Evde yapılacak etkinlikler olursa ben yardımcı olabilirim. Okula çok gelemiyorum çalıştığım için. Bu sebeple evde yapılacak etkinliklere ihtiyaç duyuyoruz.”

E15, çocukların Türkçe dil gelişimine katkı sağlayabilmek için ebeveynlerin öncelikle kendi Türkçe dil seviyelerini arttırmalarına ihtiyaç olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Benim öncelikle kendi Türkçe bilgimi arttırmama ihtiyacım olduğunu düşünüyorum. Sonrasında evde Türkçe konuşarak ya da Türkçe hikâye kitapları okuyarak çocuklara katkı sağlayabilirim.”

E30, erken okuryazarlık becerileri ile ilgili yeterince bilgi sahibi olunmaması sebebiyle bu konuda ailelerin eğitime, bilgilendirici çalışmalara ihtiyacı olduğunu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Okulda bazen bilgilendirici seminerler oluyor. Onlara mümkün olduğu kadar katılmaya çalışıyorum, faydalı oluyor. Bu konuda hem Türkçe hem Rusça eğitimler, bilgilendirici kâğıtlar, metinler verilirse bizler de bilgileniriz.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireysel ve toplumsal temelde insan hayatına pek çok etkisi olan önemli kavramlardan birisi iki dilliliktir (Baker, 2011). Günümüz dünyasında birçok çocuk iki veya daha fazla dili öğrenerek ve kullanarak büyümektedir (Luk, 2017). Bu durumun iki dilli çocuklar üzerinde yaygın etkileri görülmektedir (Tekin, 2016). İki dilliliğin gelişim üzerindeki en açık etkileri dil gelişiminde ve dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerinde görülmektedir (Bee ve Boyd, 2018; Sun vd., 2017). Alan yazınında iki dilli okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren pek çok araştırma olmasına rağmen, yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerine ilişkin ihtiyaçlarını ortaya koymaya yönelik doğrudan yapılmış bir çalışmanın olmayışı, konu hakkında araştırma yapma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu durumdan yola çıkılarak hazırlanan mevcut araştırma, iki dilli Türk çocuklarla çalışan/çalışmış okul öncesi ve sınıf öğretmenleri ile iki dilli çocuğu olan ailelerin, iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ilgili ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada toplanan veriler “programa yönelik ihtiyaçlar, erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlar ve aileye yönelik ihtiyaçlar” olarak 3 temada ele alınmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerinin “programa yönelik ihtiyaçlar” temasındaki ifadelerine bakıldığında, programın tüm boyutlarında farklı ihtiyaçların gözlendiği görülmektedir. Hâlihazırda uygulanan programın tek dilli Türk çocuklar için geliştirildiği göz önüne alındığında bu tür ihtiyaçların görülmesinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Programın hedef ögesi için en yoğun ihtiyaçların kazanımların daha kolay, aşamalı ve basit olması yönünde olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde, iki dilli çocukların dil gelişimini ve erken okuryazarlık becerilerini değerlendiren çok sayıda çalışmada iki dilli çocukların her dilde, o dili karşılaştırılabilir tek dilli akranlarına göre hem dil gelişiminde hem de erken okuryazarlık becerilerinde yetersizlikler gösterdiği belirtilmektedir (Bitetti vd.,

2020; Paradis ve Jia, 2016; Sun vd., 2017; Susar-Kırmızı vd., 2020). Bu sebeple programda, iki dilli çocukların gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıklarını temel alan daha sade, kısa, basit ve kolaydan zora doğru aşamalı şekilde ilerleyen kazanımlara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Yine öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında millî, manevi duyguları destekleyici kazanımların artırılmasının gerekliliği yönünde ağırlıklı bir görüş birliği olduğu gözlenmektedir. Toplumun genel olarak büyük bir çoğunluğu tarafından öğrenilip kullanılan dil ile aile bireylerinin kullandığı azınlık dilinin farklılık gösterdiği durumlarda, iki dilli çocukların kültürel kimlikleri konusunda iç çatışma yaşayarak içinde buldukları toplumun kültürüne yabancılaşma hissettikleri bilinmektedir (Baker, 2011; Yıldız, 2012). Bu durum, özellikle yurt dışında yaşayan Türk çocukların millî ve manevi duygularını destekleyici kazanımlara ihtiyaç duyulmasını anlamlı hâle getirmektedir. Bununla birlikte az sayıda öğretmenin iki dilli çocukların iki dile yönelik kazanımlara ihtiyaç duyduğunu belirten ifadelerinin olduğu görülmektedir. Dünyada yaygın olmakla birlikte (Bernhard vd., 2008; Lane vd., 2002) ülkemizde iki dilli eğitimin yaygın olmaması sebebiyle az sayıda öğretmenin bu ihtiyacı gözlediği düşünülmektedir.

Programın içerik ögesi için en yoğun ihtiyaçların sınıf içerisinde farklı kültürlerin ele alınması ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu durum, Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği'nde (NAECY, 2009) belirtildiği şekliyle, aynı sınıf içerisinde farklı kültürlerin yer aldığı öğrenme ortamlarında, çocukların her birinin kendi kültüründen parçalar bulacağı eğitim yaşantılarının gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğu görüşü ile örtüşmektedir. Yine içerik için çocukların günlük yaşamını içeren, yeni kelimelere ve ses çalışmalarına ihtiyaç olduğu yönünde öğretmen görüşleri mevcuttur. Eğitimde yaşama yakınlık ilkesi, okul ve öğretim ortamının hayattan kopuk yapay bir ortam olmamasını, hayatla bağlantısı olan yaşantıların sunulmasını ifade etmektedir. Bu ilke gereği program içeriklerinin ve içerikte kullanılan dilin yaşamın içinden seçilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2013). Bu durum çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Bununla birlikte içerik birkaç öğretmenin belirttiği gibi çocukların yaşadığı coğrafyaya, ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenerek de uygulanabilir (Demirel, 2017).

Programın eğitim durumu ögesi için ihtiyaçların eğitim ortamında görsel işitsel materyallerin, teknolojik aletlerin, oyun ve drama yöntemi ile farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması şeklinde olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaçlar, ilk çocukluk döneminde iki dilli çocukların her iki dilde erken okuryazarlık

becerilerinin artırılması için grup konuşmaları, rol oynama çalışmaları, akran oyunları, eğitimci liderliğindeki küçük grup etkinliği, arkadaşlarla serbest oyun gibi yöntemlerin aktif bir role sahip olduğunu belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Bergroth ve Palviainen, 2017; Grover vd., 2018). Benzer şekilde, iki dilli çocuklarla yapılan etkileşimli kitap okuma çalışmalarında kullanılan iki dilli çocuklara uygun hikâye kitaplarının çocukların erken okuryazarlık becerilerini desteklediği görülmektedir (Akça ve Tanju-Aslışen, 2022). Bu durum sınıf ortamında bu tür uygulamalara ihtiyaç duyulmasını açıklamaktadır.

Programın ölçme ve değerlendirme ögesi için öğretmen görüşlerinin aile ile iş birliği noktasında uzlaşısı sağladığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde, eğitimcilerin değerlendirme sürecinden istedikleri yarar elde edebilmeleri için çocuğu ve aileyi de içine alan yöntemler uygulaması gerekmektedir (Yıldız-Bıçakçı, 2019). Söz konusu iki dilli çocuklar olduğunda ise ailenin kritik bir noktada olduğu söylenebilir. Alan yazınında, erken çocukluk döneminde çocukların değerlendirilmesi söz konusu olduğunda tek bir yöntem yerine çoklu değerlendirmenin kullanılmasının gerekliliği (McAfee ve Leong, 2012) ile bireysel değerlendirmenin (Yıldız-Bıçakçı, 2019) ve farklı paydaşlar ile iş birliğinin öneminin belirtilmesi (Wortham ve Hardin, 2015) çalışma bulgularını anlamlı kılmaktadır.

“Erken okuryazarlık becerilerine yönelik ihtiyaçlar” teması içeriğinde, ilkokula başlayan iki dilli Türk çocukların erken okuryazarlık becerilerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilerek mevcut durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu noktada, iki dilli çocukların ilkokula başladıklarında mevcut erken okuryazarlık becerilerinin oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bu sonuç, iki dil öğrenen çocukların birden fazla dil bilgisel kurallar sistemi, kelime hazinesi ve ses birim yapısını öğrenmelerinden kaynaklanmaktadır (Baker, 2011). Aynı anda iki dili duyan çocukların günlük hayatlarında iki farklı dil duyduklarını fark etmeleri ve konuşma yoluyla aldıkları bilgileri buna göre sınıflandırmaları gerekmektedir (Hoff, 2012). Bir araştırmada, iki dilli çocukların kelimelere daha yavaş eriştiği ve bir kategoriden kelimeler veya belli bir harfle başlayan kelimeler sıralamaları istendiğinde daha az kelime üretebildikleri bulunmuştur (Bitetti vd., 2020). Fakat Altınkamış ve Simon (2020) tarafından yapılan bir araştırmada, iki dilli ortamlarda büyüyen çocukların, daha fazla ses birim öğrenme gereksinimlerine karşın öğrenme süresi açısından tek dilli çocuklardan önemli farklar göstermediği gözlenmiştir. Bu bulgu, iki dilli çocukların ihtiyaçlarını

karşılacak uygun aile ve okul ortamı sağlandığında, erken okuryazarlık becerilerinin tek dilli akranlarının seviyesine ulaşabileceğini göstermektedir.

“Aileye yönelik ihtiyaçlar” temasında, ailelerin erken okuryazarlık bilgileri ile erken okuryazarlık becerilerine yönelik evde, okulda ve ev okul iş birliğini içeren ne tür ihtiyaçlarının olduğu ebeveyn bakış açısıyla öğrenilmeye çalışılmıştır. Ebeveyn ifadelerine bakıldığında, ailelerin erken okuryazarlık becerileri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve çocuklarına uygun bir ev okuryazarlığı ortamı sağlayamadıkları görülmektedir. Çocukların içinde yetiştikleri ev okuryazarlık ortamlarının nitelik açısından farklı olmasında ebeveynlerin okuryazarlıkla ilgili sahip oldukları görüş ve bilgiler rol oynamaktadır. Ebeveynlerin kendilerinin okuryazarlıkla ilgili davranışları, çocuklarına okuryazarlıkla ilgili sundukları ortam ve etkileşimler ebeveynlerin konu hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeylerinden etkilenmektedir (Zucker vd., 2013).

Yapılan araştırmalarda, dil gelişimi ile ilgili problem yaşayan çocukların annelerinin, normal gelişim gösteren çocukların annelerine kıyasla erken okuryazarlığı destekleyen etkinliklere daha az sıklıkla yer verdikleri ve bu etkinliklere daha geç yaşta başladıkları görülmektedir (Boudreau, 2005). Mevcut çalışmanın sonuçları ile benzerlik gösteren bu bulgular, iki dilli çocukların yetiştikleri okuryazarlık ortamı açısından risk altında olabileceklerine işaret etmektedir. Bununla birlikte çocukların ev ortamında ebeveynlerini kitap, dergi gibi yazılı materyalleri okurken, yazı yazarken görmeleri onların yazı dili hakkında bilgi edinmelerine olanak sağlamaktadır (DeBaryshe ve Binder, 1994; Weigel vd., 2005). Bu durum, iki dilli çocuk ebeveynlerinin kendi Türkçe dil gelişimlerini desteklemeleri yönünde duyulan ihtiyacı desteklemektedir.

Sonuç olarak bu araştırmada, iki dilli çocukların hem okul öncesi dönemde hem de ilkokulda başladıklarında erken okuryazarlık becerileri bağlamında önemli ihtiyaçlarının olduğu; iki dilli çocuğu olan ailelerin erken okuryazarlık becerilerine yönelik desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir. İki dilli çocukların, okul öncesi eğitim kurumlarında bu ihtiyaçlarının desteklenmemesi durumunda, çocukların hem optimal gelişiminin olumsuz etkilenmesi hem de ileriki yıllarda okuma yazma başta olmak üzere birçok alanda akademik yetersizlikler yaşamaları olasıdır. Dile müdahalenin yaşama müdahale olduğu anlayışı ile özellikle yurtdışında yaşayan iki dilli Türk çocukların erken çocukluktan itibaren erken

okuryazarlık becerilerinin desteklenerek yaşam boyu gelişimlerinin ve sağlıklı kimlik gelişimlerinin sağlanması önem arz etmektedir.

Mevcut çalışmada görüldüğü üzere iki dilli Türk çocukların hem dil gelişimlerinin hem de erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu amaçla iki dilli çocuklarla ilgili araştırmalar ve onlar için geliştirilecek programlarda ve politikalarda, mevcut çalışma ile ortaya konulan çocukların, çocuklarla çalışan öğretmenlerin ve iki dilli çocuk ebeveynlerinin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir. Benzer şekilde iki dilli çocuklar ile çalışan öğretmenler için erken okuryazarlık becerilerine yönelik farklı öğretim stratejileri ve materyallerin geliştirilebileceği hizmet içi eğitim programları, aileler için aile eğitim programları ve çocukların ana dilini destekleyici programların geliştirilmesi fayda sağlayacaktır. İki dilli toplumların bu yöndeki bilincinin gelişebilmesi için kamu spotları gibi toplumu bilinçlendirme amaçlı çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkıları: Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” çerçevesinde, birinci yazarın makaleye katkı oranı %50, ikinci yazarın makaleye katkı oranı da %50’dir.

Çıkar Çatışması: Araştırmada yazarlar açısından çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ya da ilişkiler bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada «Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi»nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve «Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler»e dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu (Karar Tarihi: 11.07.2023, Belge sayı numarası: E-77082166-302.08.01-700387).

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayınlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir. Mevcut çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine sorumlu yazar tarafından sağlanacaktır.

Yazma Yardımı için Yapay Zeka Kullanımı: Çalışmada yazma yardımı için yapay zekanın kullanılmadığını beyan ederiz.

Extended Summary

Introduction

It is noted that the early childhood years are critical times for the development of early literacy skills in both the native language and the second language. In the early stages, although bilingual children cannot yet read and write, the knowledge that begins to develop about letters and sounds in the native language significantly supports the development of children's reading and writing abilities in the native language, as well as their cognitive, social, and emotional development. In the literature review, it was observed that there are studies evaluating the early literacy skills of bilingual preschool children. However, no research has been found that specifically addresses the needs of bilingual Turkish children living abroad regarding their early literacy skills. Particularly, the increasing number of Turkish populations in the Turkish Republic and the growing number of bilingual children living there, along with the fact that these children are at risk in terms of language, have made it necessary to examine the needs of children regarding their early literacy skills.

Purpose

The present study was conducted to reveal the opinions of preschool and primary school teachers who work/have worked with bilingual Turkish children and families with bilingual children regarding the needs of bilingual Turkish children regarding early literacy skills. For this purpose, the following questions have been tried to be answered: Do the preschool teachers who work or have worked with bilingual Turkish children believe that there is a need in the preschool education program to enhance the early literacy skills of bilingual Turkish children? Do the classroom teachers who work or have worked with bilingual Turkish children believe that when they start primary school, there are specific needs regarding their early literacy skills? Relating to early literacy

skills, parents' opinions vary. Do the families with bilingual Turkish children, as parents of bilingual children, believe that there are specific needs concerning early literacy skills?

Method

This research is a qualitative study. In this study, a case study design, which is one of the qualitative research designs, was utilized. Case studies involve the in-depth examination of a program, action, process, or individuals through various data collection methods, often used in evaluative processes. In this context, the current research aims to depict the needs of teachers and parents through qualitative data collected by the researcher. In the research, the purposive sampling method was used to determine the participants. When a topic is to be examined in depth, it is necessary to select individuals/groups who are relevant to the purpose of the study and rich in information. Since the aim of the current research is to elucidate the views of preschool and classroom teachers who have worked with bilingual Turkish children, as well as families with bilingual children, regarding the needs of bilingual Turkish children concerning their early literacy skills, the participants who will be included in the study group must either be preschool or classroom teachers who have worked with bilingual Turkish children or parents of bilingual Turkish children aged 4-6 years. Efforts have been made to reach the maximum number of interviews that will form an adequate sample of teachers and parents who meet these criteria and are willing to participate in the research so that in-depth data can be collected. In this context, the participants of the research consist of 20 preschool teachers, 40 classroom teachers, and 40 parents. Data were collected through semi-structured interviews with teachers and parents. The data obtained from the interviews were analyzed using descriptive analysis in 3 determined themes.

Findings

The findings obtained from the interviews with teachers and parents were categorized within the themes of program-related needs, needs related to early literacy skills, and needs related to families. The needs of the program are discussed under the headings of target, content, educational status, and assessment evaluation. Needs for early literacy skills are discussed under the headings of vocabulary thesaurus, phonological awareness, writing awareness, listening comprehension skills, alphabet and letter information. Needs for parents

are discussed under the headings of early literacy information, early literacy activities at home, the need for early literacy activities in the classroom, and family involvement activities.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

Studies have shown that mothers of children experiencing language development problems are less likely to engage in literacy-supporting activities compared to mothers of normally developing children, and they start these activities at a later age. Similar to the findings of the current study, these findings suggest that bilingual children may be at risk in terms of the literacy environment in which they are raised. However, children seeing their parents reading written materials such as books and magazines, and writing at home, provides them with the opportunity to acquire information about written language. This situation supports the need for bilingual children's parents to support their Turkish language development. In conclusion, this research identifies significant needs regarding early literacy skills for bilingual children both in the preschool period and when they start elementary school. It is evident that families with bilingual children require support for early literacy skills. Without addressing these needs in preschool educational institutions, there is a risk of adverse effects on children's optimal development and potential academic deficiencies in areas such as reading and writing in later years. Understanding that intervention in language is an intervention in life, it is crucial, especially for bilingual Turkish children living abroad, to support their early literacy skills from early childhood to ensure lifelong development and healthy identity formation. Research and programs developed for bilingual children should consider the needs identified in the current study.

Kaynakça

- Akça, A., ve Tanju Aslışen, E. H. (2022). Etkileşimli kitap okuma programı ve Suriyeli çocuklar: Gaziantep ili Nizip ilçesinde pilot bir çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(84), 1529-1545.
- Altınkamuş, F., ve Simon, E. (2020). Language abilities in bilingual children: The effect of family background and language exposure on the development of Turkish and Dutch. *International Journal of Bilingualism*, 24(6), 931-951.

- Ardila, A. (2012). Advantages and disadvantages of bilingualism. *Forma y Función*, 25(2), 99-114.
- Aydın, M. (2019). Kırgızistan’da iki dilcilik ve çok dillilik. S. Şen ve M. Mangır (Eds.), 11. *Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı* (s. 1458-1464). 11. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Multilingualism.
- Bayhan, P., ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa
- Bee, H., ve Boyd, D. (2018). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaknüs.
- Bergroth, M., and Palviainen, A. (2017). Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium early childhood education and care. *Multilingua*, 3(2), 1-25.
- Bernhard, J.K., Winsler, A., Bleikar, C., Ginieniewicz, J., and Madigan, A.L. (2008). “Read my story!” using the early authors program to promote early literacy among diverse, urban preschool children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(1), 76-105.
- Bitetti, D., Hammer, C.F., and Lopez, L.M. (2020). The narrative macrostructure production of Spanish–English bilingual preschoolers: Within and cross-language relations. *Applied Psycholinguistics*, 41(1), 79-106.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: Allen ve Unwin.
- Boudreau, D. (2005). Use of a parent questionnaire in emergent and early literacy assessment of preschool children. *Language, Speech and Hearing in Schools*, 36(1), 33-47.
- Chilla S., ve Fox-Boyer, A. (2012). *İkidillilik/ Çokdillilik*. (E. Babur, Çev. Ed.). Roßdorf.
- Chlup, D., and Collins, T. (2010). Breaking the ice: using ice-breakers and re-energizers with adult learners. *Adult Learning*, 21(3-4), 34-39.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Eğiten.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi
- DeBaryshe, B., and Binder, J. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(1), 1303-1311.
- Dixon, L. Q. (2010). The importance of phonological awareness for the development of early English reading skills among bilingual Singaporean kindergartners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(6), 723-738.
- Düzen, N., ve Çağlayan Dinçer, F. (2021). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.
- Edwards, V. (2012). *Bilingual education and immigration*. Blackwell.
- Extra, G., and Verhoeven, L. (1999). *Bilingualism and migration*. Mouton de Gruyter.
- Glaser, B., and Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. C.A: Sociology Press.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ali Ersoy-Pelin Yalçinoğlu). Anı
- Grover, V., Lawrence, J., and Rydland, V. (2018). Bilingual preschool children's second language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, 22(2) 234-250.
- Gültekin Yılmaz, S. (2024). *60-72 aylık iki dilli çocuklarla yapılan paylaşımlı kitap okumanın çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi.

- Hoff, E. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1-27.
- Justice, L., and Ezell, H. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185-193.
- Justice, L., and Pullen, P. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills tree evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kırgız Cumhuriyeti Ulusal İstatistik Komitesi (2024). *2020'nin başında bölgelere göre yerleşik nüfus*. Bişkek: KCUİK. Erişim adresi: <https://www.stat.kg/en/statistics/naselenie/>
- Lane, H.B., Pullen, P.C., Eisele, M.R., and Jourdan, L. (2002). Preventing reading failure: Phonological awareness assessment and instruction. *Preventing Reading Failure*, 46(3), 101-110.
- Luk, G. (2017). *Bilingualism*. (E. Brian Hopkins ve S. Linkenauer, Eds.) Cambridge University Press.
- Maier, M. F., Bohlmann, N. L., and Palacios, N. A. (2016). Cross-language associations in the development of preschoolers receptive and expressive vocabulary. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(1), 49-63.
- McAfee, O., ve Leong, D. (2012). *Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. (B. Güzel, Ed.). Nobel.
- Miles, M., ve Huberman, M. (2016). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.) Pegem Akademi.
- National Association for the Education of Young Children and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (2009). *Where we stand on curriculum, assessment, and program evaluation*. Washington, D.C: National Institute for Literacy
- Paradis, J., and Jia, R. (2016). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 2(4), 1-15.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Saenz, L., Resendez, N., Kwok, O., Zhu, L., and Davis, H. (2018). The effects of content-enriched shared book reading versus vocabulary-only discussions on the vocabulary outcomes of preschool dual language learners. *Early Education and Development*, 29(2), 245-265.
- Robert, M. S. (2017). *The bilingual world: a study on bilingualism and its cognitive effects*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Santrock, J. (2019). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi*. (G. Yüksel, Çev. Ed.). Nobel.
- Schatschneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D., and Foorman, B.R. (2004). Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 265-282.
- Schick, A. (2015). Wordless book-sharing styles in bilingual preschool classrooms and Latino children's emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 331-363.
- Schwartz, M., Wee Koh P., XiChen B., Sinke M., and Geva, E. (2015). Through the lens of teachers in two bilingual programmes: a look at early bilingual education. *Language, Culture and Curriculum* 29(2), 141-168.
- Sönmez, V. (2013). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Sun, H., Yin, B., Amsan, N., and O'Brien, A. (2017). Differential effects of internal and external factors in early bilingual vocabulary learning: The case of Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 1-29.
- Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., ve Salgut, E. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(2), 105-129.
- Süverdem, F. B., ve Ertek, B. (2020). İki dillilik ve iki kültürlülük: Göç, kimlik ve aidiyet. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207.

- 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* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tekin, A. K. (2016). Attitudes of maniearly childhood preservice teachers toward bilingual early childhood education: benefits, challenges, and solutions. *Child ve Youth Services*, 37(1), 78-91.
- Trawick-Smith, J. (2018). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)* (B. Akman, Çev. Ed.). Nobel Akademi.
- Weigel, D., Martin, S., and Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and the childcare center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233.
- Wortham, S., and Hardin, B. (2015). *Assessment in early childhood education*. Pearson.
- Veneziano, L., and Hooper J. A. (1997). Method for quantifying content validity of health related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-72.
- Yazıcı, E. (2010). *61-72 Aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Ankara örneklemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2019). *Erken çocukluk eğitiminde program değerlendirme*. (A. T. Kumtepe, Ed.). Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Yıldız, C. (2012). *Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Almanya örneği*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Zucker, T.A., Solari, E.J., Landry, S.H., and Swank, P.R. (2013). Effects of a brief tiered language intervention for prekindergartners at risk. *Early Education and Development*, 24(3), 366-392.