

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İSVİÇRE’DE YAŞAYAN ALTI YAŞ TÜRK ÇOCUKLARININ
DİL KAZANIMLARINA YÖNELİK GELİŞTİRİLEN
«TÜRKÇE DİLİ ETKİNLİKLERİ GÖZLEM FORMU»
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
MUSTAFA DAMAR

Ankara – 2007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

İSVİÇRE’DE YAŞAYAN ALTI YAŞ TÜRK ÇOCUKLARININ
DİL KAZANIMLARINA YÖNELİK GELİŞTİRİLEN
«TÜRKÇE DİLİ ETKİNLİKLERİ GÖZLEM FORMU»
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
MUSTAFA DAMAR

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

Ankara - 2007

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI

Mustafa DAMAR'ın "İsviçre'de Yaşayan Altı Yaş Türk Çocuklarının Dil Kazanımlarına Yönelik Geliştirilen "Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu" Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" başlıklı tezi 07.06.2007 tarihinde jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İMZA

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

Üye : Prof. Dr. Neriman ARAL

Üye: Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN

Üye: Yrd. Doç. Dr. Adalet KANDIR

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN

ÖZET

İsviçre’de Yaşayan Altı Yaş Türk Çocuklarının Dil Kazanımlarına Yönelik
Geliştirilen “Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu” Geçerlik ve Güvenirlik
Çalışması

Damar, Mustafa

Doktora, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

Mayıs – 2007

İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu’nun geçerlik ve güvenirlik çalışması bu araştırmanın amacını oluşturmuştur. Bu amaçla, İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe dili etkinlikleri gözlem formunun geçerli ve güvenilir olup olmadığına bakılmış, ayrıca İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, anne babanın İsviçre’de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarını belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu kullanılmıştır.

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda; TDEGF sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik her bir alt boyutunda bulunan maddelerin söz konusu alt boyutların güvenilir birer temsilcisi oldukları anlaşılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda; İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarının cinsiyete, anne babanın İsviçre’de kalış süresine, kardeş sayısına ve doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İsviçre, Türkçe dili etkinlikleri, hikaye öncesi etkinlikler, hikaye anlatma, hikaye sonrası etkinlikler, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil kazanımı, okul öncesi eğitim.

ABSTRACT

A Study on the Validity and Reliability of the Turkish Language Activities
Observation Form Developed to Measure the Language Acquisition in Six-Year-Old
Turkish Children Living in Switzerland

Damar, Mustafa

Ph.D., Child Development and Education Department

Dissertation Advisor: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

May – 2007

This study aims to research the validity and reliability of the Turkish Language Activities Observation Form developed to measure the language acquisition in six-year-old Turkish children living in Switzerland. In addition to the validity and reliability studies, the additional questions of whether language acquisition in six-year-old Turkish children living in Switzerland varied with respect to sex, amount of time parents spent in Switzerland, number of siblings and birth order was also investigated.

Data was collected through the Turkish Language Activities Observation Form developed by the researcher to measure the language acquisition in six-year-old Turkish children.

As a result of exploratory and confirmatory factor analyses, all items on the form were found to be valid and reliable representatives of their respective sub-dimensions.

The results showed that the language acquisition of six-year-old Turkish children living in Switzerland did not vary according to sex, amount of time their parents spent in Switzerland, number of siblings or birth order.

Key Words: Switzerland, Turkish language activities, pre-story activities, storytelling, post-story activities, language acquisition by Turkish children living abroad, preschool education.

ÖNSÖZ

Yurtdışında yaşayan Türk çocukları farklı diller ve farklı kültürlerle etkileşim halinde olduklarından Türkçe dil gelişimleri bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Ailede konuşulan dil ile okulda konuşulan dilin farklılığı, ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı, dil yetersizliği gibi etkenler nedeniyle çocuklar, yurt dışında Türkçe'yi yeterli seviyede öğrenememektedirler. Aynı zamanda okulda konuşulan ikinci dili öğrenmekte de zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Anadil Türkçe'ye ve okulda konuşulan dile yeteri kadar hakim olamamanın doğal sonucu olarak Türk çocukları akademik başarısızlıklarla karşılaşmaktadırlar. Bu amaçla, yurt dışında yaşayan okul öncesi yaşlardaki Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımları çok önemlidir.

Belçika'da ve İsviçre'de vatandaşlarımızın eğitimi ile ilgili yürütmüş olduğum görevlerde başta Türkçe öğretim olmak üzere çok sayıda soruna çözümler üretilmiştir. Bu çözümlerin bir kısmı uygulamaya konulmuş bir kısmı ise çeşitli gerekçelerden dolayı uygulanamamıştır. İsviçre'de yaşayan Türk çocuklarının çeşitli eğitim kademelerinde yaşadıkları başarısızlıkları ortadan kaldırmak ve topluma uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla Türkçe'yi okul öncesi dönemde öğrenmeleri önemlidir. Böylece Türkçe sayesinde bölgelerinde konuşulan ikinci dili daha kolay öğrenmeleri sağlanmış olacaktır. Kazanılan deneyimlerle birlikte bu çalışma, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımlarına doğrudan ya da dolaylı olarak katkı sağlayacağını düşünüyorum.

Bu çalışmanın her aşamasında zaman ve yardım konusunda sınır tanımayan bir anlayışla desteklerini esirgemeyen başta tez danışmanın Prof. Dr. Sayın Esra ÖMEROĞLU'na ve Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Sayın Neriman ARAL ile Yrd. Doç. Dr. Sayın Adalet KANDIR'a ayrıca, İsviçre'de Türk çocuklarının ve ailelerinin eğitimine önem veren ve kendisinden sonsuz feyiz aldığım Türkiye Cumhuriyeti Bern Büyükelçisi Sayın Alev KILIÇ'a, istatistik çalışmalarında bana yardımcı olan Sayın Ömer Faruk ŞİMŞEK'e hizmet içi

eğitim programının hazırlanmasında yardım ve desteklerini esirgemeyen MEB bağımsız ana okulu müdürü Sayın İlknur ÇALTIK’a, TDEGF hakkında görüş ve düşüncelerini belirten uzmanlara, eğitim programının uygulanması, verilerin toplanmasında yardımcı olan öğretmenlere, çalışmaya katılan çocuklara ve yıllardır her konuda bana destek olan, kendilerine ayırmam gereken zamandan kısararak eğitime harcamamı anlayışla karşılayan eşim ile kızlarım Ceren ve Selin’e teşekkür ediyorum.

Mustafa DAMAR

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
KISALTMALAR.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xv
DİYAGRAMLAR LİSTESİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. İsviçre Eğitim Sistemi.....	2
1.1.1. İsviçre’de Okul Öncesi Eğitim.....	3
1.1.2. Dil Etkinlikleri.....	4
1.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim.....	8
1.2.1. Türkiye’de Uygulanan 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı	10
1.2.2. Yıllık ve Günlük Planlar.....	10
1.2.3. Programda Yer Alan Etkinlikler.....	12
1.2.4. Türkçe Dil Etkinlikleri	12
1.2.4.1. Hikaye Öncesi Etkinlikler.....	13
1.2.4.1.1. Tekerleme.....	13
1.2.4.1.2. Parmak Oyunu.....	14
1.2.4.1.3. Şiir.....	14
1.2.4.1.4. Bilmece.....	15
1.2.4.1.5. Sohbet.....	16
1.2.4.2. Hikaye Anlatma.....	16

	Sayfa No
1.2.4.3. Hikaye Sonrası Etkinlikler.....	18
1.2.4.3.1. Pandomim.....	18
1.2.4.3.2. Dramatizasyon.....	19
1.3. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	20
2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	25
2.1. Alt Amaçlar.....	26
3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	27
3.1. Varsayımlar.....	28
3.2. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	28
3.3. Tanımlar.....	28
4. YÖNTEM.....	29
4.1. Evren ve Örneklem.....	29
4.2. Veri Toplama Araçları.....	29
4.2.1. Kişisel Bilgi Formu.....	29
4.2.2. Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu.....	30
4.2.2.1. Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu İle İlgili Uzman Görüşlerinin Alınması.....	31
4.2.2.2. Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Alınması.....	33
4.2.2.3. Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu Ön Uygulaması.....	33
4.3. Türkçe Dili Etkinlikleri İle İlgili Olarak Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimi.....	34
4.4. Türkçe Dili Etkinlikleri Esnasında Eğitim Programının Uygulanması ve Gözlem Kayıtlarının Tutulması.....	34
4.5. Video Kayıtlarının Çözümlemesi ve Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formlarının Doldurulması.....	35

	Sayfa No
4.6. Verilerin İstatistiksel Analizi.....	35
5. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	39
5.1. Araştırmaya Alınan Çocuklara ve Anne Babalarına İlişkin Kişisel Bilgiler.....	39
5.2. TDEGF'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular.....	42
5.2.1. TDEGF İle İlgili Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular	42
5.2.2. TDEGF İle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	44
5.2.3. TDEGF'nun Ön Uygulamasına İlişkin Bulgular	45
5.2.4. Sentaks Alt Boyutu Açımlayıcı (Exploratory) Faktör Analizi Sonuçları.....	45
5.2.5. Sentaks Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı (Confirmatory) Faktör Analizi Sonuçları.....	47
5.2.6. Semantik Alt Boyutu Açımlayıcı (Exploratory) Faktör Analizi Sonuçları.....	50
5.2.7. Semantik Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı (Confirmatory) Faktör Analizi Sonuçları.....	52
5.2.8. Fonolojik Alt Boyutu Açımlayıcı (Exploratory) Faktör Analizi Sonuçları.....	55
5.2.9. Fonolojik Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı (Confirmatory) Faktör Analizi Sonuçları.....	57
5.2.10. Morfolojik Alt Boyutu Açımlayıcı (Exploratory) Faktör Analizi Sonuçları.....	60
5.2.11. Morfolojik Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı (Confirmatory) Faktör Analizi Sonuçları.....	62

	Sayfa No
5.3. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve T Değerleri, Çocukların Anne Babalarının İsviçre’de Kalma Süresi, Çocukların Kardeş Sayısı ve Doğum Sırasına Göre Ortalama, Standant Sapma ve Tek Yönlü ANOVA Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	65
6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	81
6.1. Sonuçlar.....	81
6.1.1. Araştırmaya Alınan Çocuklar ve Anne Babalarına İlişkin Kişisel Bilgilerle İlgili Sonuçlar.....	81
6.1.2. TDEGF’nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar.....	82
6.1.3. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerinin, Anne Babalarının İsviçre’de Kalma Sürelerinin, Kardeş Sayılarının ve Doğum Sıralarının Türkçe Dil Kazanımlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar.....	84
6.2. Öneriler.....	85
6.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler.....	86
6.2.2. Anne Babalara Yönelik Öneriler.....	87
6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	87
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	96
Kişisel Bilgi Formu.....	97
Uzman Görüşlerinin TDEGF Maddelerine İlişkin Ortalama ve Standart Sapmalar.....	99

KISALTMALAR

- CDIP : Conference suisse des directeur cantonaux de l’instruction publique
(İsviçre Kanton Eğitim Müdürleri Konferansı)
- DEK : Departement Für Erziehung Und Kultur
(Eğitim ve Kültür Müdürlüğü)
- EDK : Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungs Directoren
(İsviçre Kanton Eğitim Müdürleri Konferansı)
- TDEGF: Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	40
Tablo 2. Araştırmaya Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı.....	40
Tablo 3. Araştırmaya Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı.....	41
Tablo 4. Araştırmaya Alınan Çocukların Annelerinin İsviçre’de Kalma Sürelerine Göre Dağılımı.....	41
Tablo 5. Araştırmaya Alınan Çocukların Babalarının İsviçre’de Kalma Sürelerine Göre Dağılımı.....	42
Tablo 6. Uzman Görüşü Ortalama ve Standart Sapmaları.....	43
Tablo 7. Uzman Görüşü Korelasyon Katsayılarının Dağılımı.....	43
Tablo 8. Sentaks Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonları.....	47
Tablo 9. Sentaks Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve T Değerleri.....	49
Tablo 10. Semantik Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonları.....	52
Tablo 11. Semantik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve T Değerleri.....	54
Tablo 12. Fonolojik Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonları.....	57
Tablo 13. Fonolojik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve T Değerleri.....	59
Tablo 14. Morfolojik Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonları.....	62
Tablo 15. Morfolojik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve T Değerleri.....	64
Tablo 16. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	66

	Sayfa No
Tablo 17. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin T Değerleri, Serbestlik Dereceleri ve Anlamlılık Düzeyleri.....	67
Tablo 18. Araştırmaya Alınan Çocukların Anne Babalarının İsviçre’de Kalma Sürelerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	69
Tablo 19. Araştırmaya Alınan Çocukların Anne Babalarının İsviçre’de Kalma Sürelerinesine Göre ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 20. Araştırmaya Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları.....	73
Tablo 21. Araştırmaya Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları.....	74
Tablo 22. Araştırmaya Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Ortalama ve Standart Sapma	77
Tablo 23. Araştırmaya Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre ANOVA Sonuçları.....	78

GRAFİKLER LİSTESİ

		Sayfa No
Grafik 1.	Sentaks Alt Boyutu Temel Bileşenler Analiz Sonucu.....	46
Grafik 2.	Semantik Alt Boyutu Temel Bileşenler Analiz Sonucu.....	51
Grafik 3.	Fonolojik Alt Boyutu Temel Bileşenler Analiz Sonucu.....	56
Grafik 4.	Morfolojik Alt Boyutu Temel Bileşenler Analiz Sonucu.....	61

DİYAGRAMLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Diyagram 1. Sentaks Alt Boyutuna İlişkin T Değerleri.....	48
Diyagram 2. Sentaks Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri.....	48
Diyagram 3. Semantik Alt Boyutuna İlişkin T Değerleri.....	53
Diyagram 4. Semantik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri.....	53
Diyagram 5. Fonolojik Alt Boyutuna İlişkin T Değerleri.....	58
Diyagram 6. Fonolojik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri.....	58
Diyagram 7. Morfolojik Alt Boyutuna İlişkin T Değerleri.....	63
Diyagram 8. Morfolojik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri.....	63

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem, çocuğun doğduğu günden, temel eğitime başladığı güne kadar geçen zamanı kapsamaktadır. Bu dönemde çocuğun, bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimi büyük ölçüde tamamlanır. Bu nedenle okul öncesi dönem çocuk gelişiminin en kritik, en önemli ve en çok dikkat edilmesi gereken dönemdir. Öğrenme hızının çok yüksek olması nedeniyle bu dönemdeki yaşantılar ve alınan eğitim çocuğun bütün hayatını şekillendirmekte ve yaşamını doğrudan etkilemektedir. İnsan yaşamında bu kadar belirleyici ve önemli olan bu dönemde eğitimin hedefi; çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak; farklı çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim ortamı yaratmak; Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak ve onları ilköğretime hazırlamaktır.

Okul öncesi eğitimde bu hedeflere ulaşmak için çocukların gelişim düzeylerine uygun, onları her yönüyle destekleyecek zengin uyarıcı çevre sunmak büyük önem taşımaktadır.

Çocuğa zengin uyarıcı çevreyi ilk önce ailesi sunar. Bu yönden aile, çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu temel kurumdur. Aile içinde çocuk, temel bilgileri, becerileri, tutum ve alışkanlıkları kazanır. Ailenin yanı sıra okul öncesi eğitim kurumları da çocuğa zengin uyarıcı çevre olanakları sunar.

Böyle bir ortamda çocukların tüm gelişimleri çeşitli etkinliklerle desteklenebilir. Dil gelişimini destekleyen ise Türkçe dili etkinlikleridir. Türkçe dili etkinlikleri ile çocuklar yeni kelimeler öğrenirler, dil bilgisi kurallarına göre akıcı ve esnek konuşurlar ve Türkçe'yi severek kullanırlar.

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan sohbet, tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece, hikaye anlatma, pandomim, dramatizasyon Türkçe dili etkinliklerini oluşturmaktadır. Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim

programlarında da çocukların Türkçe dil kazanımlarına yönelik hedefler bulunmaktadır. Türkiye genelinde tüm okul öncesi eğitim kurumlarında aynı program uygulanmaktadır. Böylece ailede başlayan Türkçe dil kazanımını okul da desteklemektedir. Yurt dışındaki okul öncesi eğitim programlarında da aynı görüş hakimdir. Ancak, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocukları iki dillilik gibi bir sorunla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu çocukların Türkçe dil kazanımları bu durumdan zaman zaman olumsuz etkilenmektedir. Kendi evlerinde Türkçe konuşulurken ev dışındaki çevrede ve gittiği okulda yaşadıkları ülkenin dili konuşulmaktadır. Bu durum özellikle okul öncesi dönemde çocuğun Türkçe'yi tam anlamıyla öğrenmesini olumsuz etkilemektedir. İsviçre bu durumun yaşandığı ülkelerden birisidir. Özellikle İsviçre'de kanton sisteminin varlığından dolayı her kantonda farklı dil konuşulmakta ve farklı bir eğitim programı uygulanmaktadır. Dolayısıyla İsviçre'de de evde konuşulan dille çevrede konuşulan dil birbirinden farklı olduğundan çocuk bu durumdan etkilenerek hem kendi dili olan Türkçe'yi hem de yaşadığı kantonda konuşulan dili tam olarak öğrenememekte ve Türk çocuklarının akademik ve sosyal başarıları bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Yurt dışındaki ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarına devam edebilecek yaşta olan Türk çocuklarına, destek olarak uygulanabilecek Türkçe dili etkinlikleriyle bu olumsuzluklar bir ölçüde giderilebilecektir.

Bu hususlardan hareketle, İsviçre'de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımlarına yönelik geliştirilen “Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu”nun geçerlik ve güvenirlik çalışması ile bazı değişkenlerin dil kazanımına etkisi bu çalışmanın amacını oluşturmuştur.

1.1. İsviçre Eğitim Sistemi

İsviçre Konfederasyonu 26 kantonun birleşmesinden meydana gelmiş federal bir devlettir. Kantonlar ise bazı özerkliklere sahip belediyelerden oluşmaktadır. Her biri ayrı bir devlet olan yasama, yürütme, yargı gücü, özerk maliyesi ve vergi düzeni bulunan kantonlar esas itibarıyla konfederasyona benzeyen siyasi ve yönetsel bir

organizasyondur. Her kanton kendi eğitim yasasını düzenlediği için kantonların eğitim sistemleri tek tip olmayıp birbirinden farklıdır. Bu nedenle İsviçre’de dil, tarih ve coğrafi farklılıklar nedeniyle 26 ayrı eğitim sistemi vardır. Her kantonda seçimle iş başına gelen kanton eğitim müdürleri kanton eğitim sisteminden ve eğitimin işleyişinden sorumludur (CDIP, 1995:9-10; Egger, 1984:18; Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, 2004:3).

İsviçre’de zorunlu eğitim temel eğitimi kapsamaktadır. Temel eğitim 6+3, 5+4 ya da 4+5 yıl sistemleriyle kantondan kantona farklılık göstermektedir. Zorunlu eğitime başlama yaşı kantondan kantona değişmektedir. En erken zorunlu eğitime başlama yaşı altıdır. Okul öncesi eğitim ise İsviçre’de zorunlu değil, isteğe bağlıdır. Dokuz yıllık zorunlu eğitimden sonra orta öğretim gelmektedir. Orta öğretim; genel ve mesleki eğitimden oluşmaktadır. Yüksek öğretim ise meslek yüksek okullarından ve üniversitelerden meydana gelmektedir. Kantondan kantona değişmekle birlikte geçmiş yıllarda meslek lisesi mezunları okul öncesi eğitimi öğretmeni olmaktadır. Ancak son yıllarda üç yıllık meslek yüksek okulları aracılığıyla okul öncesi eğitimi öğretmeni yetiştirilmektedir(EDK, 2004: 12-13).

1.1.1. İsviçre’de Okul Öncesi Eğitim

İsviçre’de okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Okul öncesi eğitim kurumları kantonlara, belediyelere ya da sivil toplum kuruluşlarına bağlı olarak açılmaktadır. Bu karar kanton seviyesinde alınır ve okul öncesi eğitimin organizasyonu belediyelere bağlıdır (Kübler, 2001:11).

Okul öncesi eğitimin genel amacı; çocukları zorunlu eğitime hazırlamak ve bütün gelişim alanlarında onlara destek olmaktır (Mayer ve Barandun, 1999:2; EDK, 2001:63-64).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam, bütün kantonlarda isteğe bağlıdır ve yine özel kurumlar hariç ücretsizdir. Kantondan kantona farklılık göstermekle

birlikte bütün çocuklar zorunlu eğitim öncesinde okul öncesi eğitim hakkından en az bir yıl, kimi kantonlarda ise iki yıl yararlanmaktadırlar. Okul öncesi eğitim isteğe bağlı olmasına rağmen zorunlu eğitim öncesinde çocukların % 99'u bir yıl bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmektedirler. Kurumlardaki sınıf mevcutları ortalama 22-26 çocuk arasında değişmektedir (EDK, 2001:50; Mayer ve Barandun, 1999:8).

Kantonlar arasında farklılıklar olmakla birlikte, okul öncesi eğitim kurumlarına çocuklar; sabah iki, iki buçuk saat, öğleden sonra ise iki saat gelmektedirler. Çocuklar sabah okula saat 8:30 ya da 9:00'da gelmekte, saat 11:30 ya da 12:00'de ayrılmakta, öğleden sonra ise 13:30 ya da 14:00'de gelmekte saat 15:30 ya da 16:00'da gitmektedirler(EDK, 2001:67).

İsviçre geneline bakıldığında merkezi bir okul öncesi eğitim programının olmadığı görülmektedir. Kanton bazında bakıldığında ise okul öncesi eğitim programları bulunmaktadır (EDK, 2001:66). Okul öncesi eğitimde amaç; çocuğun fiziksel, psikomotor, bilişsel, dil, sosyal-duygusal gelişim alanlarını desteklemektir. Bu gelişim alanları; dil etkinlikleri, fen-doğa etkinlikleri, matematik etkinlikleri, müzik etkinlikleri, sanat ve oyun etkinlikleri aracılığıyla desteklenmektedir (EDK, 2001:67-68).

1.1.2. Dil Etkinlikleri

İsviçre okul öncesi eğitim programında dil etkinlikleri ile ilgili şu hedeflere yer verilmektedir (Büchel ve diğerleri, 1990:58):

- Dinleyebilme,
- Anlatabilme,
- Açıklama yapabilme,
- Sohbet edebilme,

- Dili yaratıcı bir şekilde kullanabilme
- Vücut dilini kullanabilme
- Kelimeleri anlamlarına uygun ve yerinde kullanabilme
- Yeni ve bilmediği kelimelerin anlamını öğrenebilme
- Dil bilgisi kurallarına uygun olarak konuşabilme
- Sesleri ve ses bağlantılarını kavrayabilme

Bu hedefler doğrultusunda değişik eğitim durumlarıyla dil etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Thurgau kantonu okul öncesi eğitim programı buna bir örnek teşkil etmektedir.

Thurgau kantonu okul öncesi eğitim programında altı eğitim etkinliği mevcuttur. Bu etkinlikler; dil etkinlikleri, matematik etkinlikleri, insan ve çevre etkinlikleri, müzik ve ritm etkinlikleri, resim- iş- sanat etkinlikleri, beden etkinlikleridir. (DEK Thurgau, 2001:15).

Thurgau kantonu okul öncesi eğitim programı dil etkinlikleri; hedefler, davranışlar ve varılan sonuçlar şeklinde bölümlere ayrılmıştır. Programda, dil etkinlikleri için yedi hedef belirlenmiş ve her hedefin davranışları ayrı ayrı tespit edilmiştir. Hedef ve davranışlardan sonra “varılan sonuçlar” da ayrıca belirtilmiştir. Programın dil etkinlikleri ile ilgili hedefler, davranışlar ve varılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir(DEK Thurgau, 2001:40- 46).

Hedef 1. Dinleyebilme ve anlayabilme.

Davranışlar

1. Duyduğunu anlama ve yorumlama.
2. Tartışmalara katılma.
3. Kendini konuşan kişinin yerine koyma.

Varılan Sonuçlar

- Çocuk kendisini grup içinde konuşmalara katılan biri olarak tanımlar.
- Çocuk, öğretmenin sözlü ve sözsüz direktiflerini anlar ve bunları yorumlar.

Hedef 2. Konuşma ve konuşmaya katılabilme.

Davranışlar

1. Başkalarının konuşmasına saygı gösterme, sözünü kesmeme, bekleme ve cevap verme gibi basit konuşma kurallarına uyma.
2. Kendi algılarını, duygularını, amaçlarını isteklerini ve ihtiyaçlarını anlaşılır bir biçimde ifade etme.
3. Başkalarıyla konuşma, onlara birşey sorma ve rica etme.
4. Serbest ve akıcı konuşma
5. İletişimin sözsüz unsurlarını algılama ve kullanma.
6. Konuşurken arkadaşlarına karşı hoşgörölü ve sabırlı olma.

Varılan Sonuçlar:

- Çocuk dinlemeyi ve konuşma kurallarına uymayı öğrenir
- Çocuk sorulara anlamına uygun tepki gösterir.

Hedef 3. Bildirme ve anlatabilme.

Davranışlar

1. Günlük yaşamdan nesneleri, etkinlikleri, yaşantıları ve durumları anlatma.
2. Kısa, basit şiirleri ve hikayeleri dinleme ve anlamına uygun anlatma.

Varılan Sonuçlar:

- Çocuk okul öncesi eğitim kurumundaki etkinlikleri, nesneleri ve durumları anlatmayı öğrenir.
- Çocuk bir hikayeyi, masalı ya da resimli kitabı takip eder ve bunların bazı bölümlerini anlatır.

Hedef 4. Etkin ve edilgen yeni kelimeler kullanabilme.

Davranışlar

1. Yeni kavramları tanıma, sorma, kavrama ve kullanma.

Varılan Sonuçlar:

- Çocuk yeni kavramları kavrar ve kullanır.

Hedef 5. Konuşma anında dil bilgisi kurallarına göre konuşma.

Davranışlar

1. Dilin çeşitli ifade olasılıklarını deneme ve dili yaratıcı şekilde kullanma.
2. Dildeki ahengi algılama ve dili ahenkli bir şekilde kullanma.
3. Olumlu, olumsuz ve soru cümlelerini kullanma.
4. Tekil ve çoğul kalıplarını kullanma.
5. Zaman kavramlarını tanıma, anlama ve kullanma.
6. Mekan kavramlarını tanıma, anlama ve kullanma.

Varılan Sonuçlar

- Günlük konuşmalarda tekil ve çoğul kalıpları ayırmayı ve bunları kullanmayı öğrenir.
- Olumlu, olumsuz ve soru cümlelerini kullanır.
- Çocuk, alışılmış zaman biçimlerini; simdiki, gelecek ve geçmiş zamanı tanır ve bunları günlük konuşmalarında kullanır.

Hedef 6. Resimler ve sembollerle dili tanıyabilme ve ifade edebilme.

Davranışlar

1. Resimlerden hikayeleri ve durumları anlama ve kelimelerle ifade etme.
2. Sembollerini bilgi kaynağı olarak tanıma ve kullanma.
3. Yaşantıları, hikayeleri ve durumları resim, müzik ve hareketle ifade etme.

Varılan Sonuçlar:

- Bir resmin vermek istediği mesajı anlar, kelimelerle ifade eder.

Hedef 7. Anadili ve yabancı dili öğrenebilme.

Davranışlar

1. Anadili kişilik ifadesi olarak öğrenme.
2. Kabul ve desteği yabancı dilde ve anadilde öğrenme.
3. Diğer dilleri konuşan insanlarla ilişki geliştirme.
4. Yabancı dilleri şarkılarla ve oyunlarla öğrenme.
5. İkinci bir yabancı dili öğrenme.

Varılan Sonuçlar:

- Sınıfta konuşulan dilleri öğrenir, basit kavramları anlar ve kullanır.

Thurgau kantonu okul öncesi eğitim programına göre okul öncesi öğretmeni çocuğun dil gelişimini destekler, yaşına uygun bir dil kullanması için yardımcı olur. Aynı zamanda model olur ve çocuklar da öğretmen gibi konuşmaya özenirler. Çocuklarla konuşur ve hikayeler anlatır. Okul öncesi öğretmeni çocuğa dil kavramlarını kazandırır ve böylece çocuğun kavramları kendine mal etmesine yardımcı olur. Çocuk konuşmayı sınıf ortamında, dilini yaratıcı bir biçimde kullanarak, sözlü ve sözsüz iletişim aracılığıyla ve diğer çocuklarla olan iletişimleriyle öğrenir(DEK Thurgau, 2001:38-39).

1.2. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim

Türkiye’de okul öncesi eğitim; isteğe bağlı olarak, ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Okul öncesi eğitim kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okulları bünyesinde ana sınıfları, bağımsız ana okulları ve kız meslek liseleri uygulama ana okulları olarak açılabilir. Ayrıca SHÇEK’e bağlı olarak kreş ve gündüz bakım evleri ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarına bağlı olarak da ana okulu adı altında açılabilir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin amacı; millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların beden, zihin, duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların ilköğretime hazırlanmasını, şartları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme zemini temin edilmesini, Türkçe’nin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır(MEB, 2006(A):42).

Türkiye’de, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 20.675 okul öncesi eğitim kurumunda, 24.775 öğretmenle 640.849 çocuğa eğitim verilmektedir. Ayrıca, 13.465 kadrosuz usta öğretici ile 250.000 çocuğa daha okul öncesi eğitim imkanı sağlanmıştır. Son yıllarda okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması için çeşitli

alışmalar yürütülmekte ve projeler geliştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki okullar ile kurumların mimari projelerinde gerekli değişiklikler yapılarak zemin katlarda okul öncesi eğitim kurumu için fiziki mekan ayrılması sağlanmıştır. Yeni yapılacak olan ilköğretim kurumlarının bünyesinde; altı ile 12 derslik arasında olan okullarda bir, 12’den fazla dersliği olan okullarda ise iki anasınıfı açılması zorunluluğu getirilmiştir. “Milli Eğitim Bakanlığı Kurumlarında Sözleşmeli veya Ek Ders Göreviyle Görevlendirilecek Uzman veya Usta ğreticiler Hakkında Yönetmelik”te değişiklik yapılarak okul öncesi eğitim kurumlarında geçici usta öğretici alıştırılmasına imkân sağlanmıştır. şehirlerin dezavantajlı bölgelerinde yaşayan vatandaşlarımızın çocuklarının da okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanması için ilk defa Mobil (gezici) Anasınıfları kurulmuş ve bunların Türkiye geneline yaygınlaştırma çalışmaları sürdürülmektedir. Daha fazla çocuğun yararlanması için Okul ncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği değiştirilerek anasınıflarında ikili eğitime geçilmiştir. 2006-2007 eğitim-ğretim yılında okul öncesi eğitimi programı (36-72 aylık çocuklar için) geliştirilmiş ve programa uygun ğretmen Kılavuz Kitabı hazırlanmıştır. Hollanda Hkmetinin MATRA Katılım ncesi Projeler Programı kapsamında, “Okul ncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Kalitesini Artırma Projesi” kabul edilerek 2006 yılı itibariyle yürürlüğe konulmuştur. Tüm bu çalışmaların sonucunda Türkiye’de okul öncesi eğitimde 2002-2003 eğitim-ğretim yılında %11.7 olan okullaşma oranı 2006-2007 eğitim-ğretim yılında ise %25’e yükseltilmiştir. 2007-2013 dönemini kapsayan Dokuzuncu Kalkınma Planı kapsamında; okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla ğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacının karşılanması, eğitim hizmetlerinin çeşitlendirilmesi, toplumsal farkındalık düzeyinin yükseltilmesi, erken çocukluk ve ebeveyn eğitimlerinin artırılması planlanmıştır. Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezi idarenin yanı sıra mahalli idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısının da artırılması öngörülmektedir. Bununla birlikte; okul öncesi eğitimde okullaşma oranının, Avrupa Birliği ve OECD lkeleri başta olmak üzere gelişmiş ülkeler düzeyini yakalaması, sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda şekillenmesi nedeniyle, okul öncesi eğitimin yurt genelinde fırsat ve imkân eşitliği sağlayacak şekilde geliştirilerek yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Dokuzuncu Kalkınma Planı

kapsamında; 2005-2006 öğretim yılında %19,9 olan okullaşma oranı, 2012-2013 öğretim yılında %50 olarak hedeflenmektedir(MEB, 2006(B):50-60).

1.2.1. Türkiye’de Uygulanan 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı

Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programında; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocukların psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesi, öz bakım becerilerinin kazandırılması ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanması amaçlanmaktadır(MEB, 2006(A):12).

Okul öncesi eğitim programı; 36-72 aylık çocuklara yönelik, çocuk ve aile merkezli, esnek, öğretmene özgürlük tanıyan bir program olup amaç ve kazanımlar esas alınarak hazırlanır. Yaratıcılığı ön planda tutar, çocuğun özgürce deneyimler kazanabilmesine, oyun yoluyla öğrenmesine olanak tanır ve problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlar. Aynı zamanda, ailenin katılımına önem veren ve öğretmeni planlı çalışmaya yönelten okul öncesi eğitim programında çok yönlü değerlendirmeler vardır(MEB, 2006(A):12-18).

Okul öncesi eğitim dil programı, dizin bilgisi, anlam bilgisi, ses bilgisi ve biçim bilgisi alanlarında uygulanabilecek temel aktiviteleri içerir(Jeanjean ve Massonnet, 2001:23).

1.2.2. Yıllık ve Günlük Planlar

Okul öncesi eğitimde öğrenme sürecinin sistemli bir biçimde yürütülebilmesi için yıllık ve günlük plan hazırlanmaktadır.

Yıllık Plan: Bir öğretim yılı içinde yapılacak tüm öğrenme etkinliklerinin planlanmasını içerir. Öğretmenin bir öğretim yılı süresince çalışacağı yaş grubu için program uyarınca belirlenen amaçlar ve kazanımların, kavramların, aile katılımı çalışmalarının, alan gezilerinin, belirli gün ve haftalarda yapacağı etkinliklerin, etkinliklerde kullanacağı yöntemler ve değerlendirme yöntemlerinin aylara göre dağılımını gösteren bir çalışma planıdır (MEB,2006(A):76).

Günlük plan: O gün için belirlenen amaçları ve kazanımları, kavramları, etkinliklerin hangi ortamda ve hangi yöntemle gerçekleştirileceğini, etkinliklerdeki öğrenme süreçlerini, kullanılacak materyal, araç ve gereçleri, etkinlikler arası geçişleri, rutin etkinlikleri, planlanan aile katılımı çalışmalarını ve değerlendirme boyutunu içeren ve her gün öğretmen tarafından hazırlanan bir plandır (MEB, 2006(A):76-77).

Günlük plan, günlük olayların tamamını içerir. Aynı zamanda çocuklara çeşitli etkinlikler sunarak çocukların çalışmalarını planlamalarını, gerçekleştirmelerini, grup aktivitelerine katılmalarını, dışarda oyun oynamalarını, yemek yemelerini ve dinlenmelerini sağlar. Bunun için öğretmen günü belli periyotlara böler(Hohmann ve diğerleri, 2001 :135).

Öğretmen günlük programda gelişim ilkelerini göz önüne alarak sürekli ve geçici etkinlikleri kaynaştırarak planlar. İyi bir planlama çocuklar için olduğu kadar öğretmen içinde kolaylıklar sağlar(Malenfant, 2006 :39).

Günlük planın amaç ve kazanımlarına yönelik olarak eğitim durumları hazırlanır. Ayrıca eğitim durumunda çocukların ve öğretmenlerin yapacağı etkinliklerin açıkça belirtilmesi önemlidir.

Günlük plan; çocukların güvenli bir şekilde aktif olarak katılabilecekleri, aktivitelerle ilgili düşünebilecekleri, keşif yapabilecekleri, yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri, yeni kavramlar öğrenebilecekleri, öğretmenin de yardım ve

desteklerinin sağlanacağı sosyal bir ortam içinde dengeli bir yapı sunmalıdır (Hohmann ve diğerleri., 2001 :137).

1.2.3. Programda Yer Alan Etkinlikler

Günlük eğitim programında çocuklara yönelik öğrenme yaşantıları etkinlikler aracılığıyla sağlanmaktadır. Etkinlikler çocukların gelişim alanlarına, ilgilerine ve dikkat sürelerine göre çeşitlilik göstermektedir. Günlük eğitim programında, serbest zaman etkinlikleri, Türkçe dili etkinlikleri, oyun ve hareket etkinlikleri, müzik etkinlikleri, fen ve matematik etkinlikleri, okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları, drama, alan gezileri ve sanat etkinliklerine yer verilir.

1.2.4. Türkçe Dil Etkinlikleri

Okul öncesi çocukları üzerinde yapılan çalışmalarda, cümlelerin tekrarlanması, tekerlemeler, şiirler, bilmeceler ve hikaye sonrasında yapılan pandomim, dramatizasyon gibi etkinliklerin çocukların dili kazanmasına çok yardımcı olduğu görülmüştür(Blake, 1990:317).

Çocuklar; hikaye, tekerleme, şiir dinlerken veya söylerken dilin kullanımını daha iyi anlarlar(Hohmann ve diğerleri, 2001:317).

Böylelikle çocuklar dil etkinlikleri ile doğru telaffuz etmeyi, doğru tonlamayı, vurgu yapmayı ve gerekli yerde söz almayı, duruma uygun konuşmayı, tartışma ve açıklama yapmayı öğrenebilirler(Lemancher, 2001 :44).

Okul öncesi eğitim programında, Türkçe dil etkinlikleri; hikaye öncesi etkinlikler, hikaye anlatma ve hikaye sonrası etkinlikler olmak üzere üç bölümden oluşur(Aral ve diğerleri, 2002:112).

1.2.4.1. Hikaye Öncesi Etkinlikler

Hikaye öncesinde; sohbet, tekerleme, parmak oyun, şiir, bilmece, gibi etkinlikler yer alır.

1.2.4.1.1. Tekerleme

Tekerlemeler; çocuklara zevk veren, bazen hiçbir anlamı olmayan, öğrenmesi kolay ve çocukların oyunlarına eşlik eden, bazen temel bilgiler veren, çocukların jestlerle ve el çırparak eşlik ettikleri kelime ve sesler üzerine kurulu kısa sözlü ifadelerdir. Tekerlemelerle, çocuklar doğru konuşmayı ve kelimeleri doğru söylemeyi, yeni kelimeleri, çeşitli ses ve dil bilgisi yapılarını öğrenirler. Ayrıca tekerleme söylemekten, dinlemekten zevk alırlar(Grandcoin-Joly ve diğerleri, 1991:64).

Okul öncesinde söylenen tekerlemelerle, kafiyeli kelimelerin birleşimi ve söyleme hızı, ritmi, tonlaması, vurgusu ile çocukların dikkatleri çekilerek bazı dil yapılarını keşfetmelerine yardımcı olunur(Le Manchec, 2001:55).

Tekerlemeler; çocuklara güven verir, sorumluluk gerektiren görevlerde ilgilerini yükseltir, eğlendirir ve dikkatlerini çeker, bir etkinlikten diğer bir etkinliğe geçişi kolaylaştırır ve bir etkinliğe kolayca başlamayı sağlar. Aynı zamanda ritmik kelimeler ve tekrarlarla çocuk sözlü anlatım ve dilin yapısını öğrenir. Bu nedenle tekerlemeler; fiziksel, bilişsel, dil ve duyuşsal öğrenmelerdeki katkıları nedeniyle mükemmel bir araçtır(Malenfant, 2006:271-272).

Tekerlemeler; atasözleri, eski şarkılar, masallar gibi sözel geleneklerle nakledilirler. Okul öncesi öğretmenleri çocukların dil kazanımlarına yardımcı olmak için tekerlemeleri kurgulamalı ve yorumlamalıdır. Çocuklar, kelimeleri tekrar

etmekten zevk aldıkları için oynayarak tekerleme söylemeleri sağlanmalıdır (Pierre, Terrieux, Babin, 1992:223).

1.2.4.1.2. Parmak Oyunu

Parmak oyunları çocuklar için yazılmış şiirleri ve tekerlemeleri ses ve ezgilerle vurgularken anlamlarının parmaklarla canlandırılmasıdır. Parmak oyunları özellikle okul öncesi yaş çocuklarının gelişim özelliklerine uygun düşen sistemli bir oyun tekniğidir. Çocuklar parmak oyunları sayesinde dinleme alışkanlığı kazanır, yeni sözcükler öğrenir, sözle hareket arasında ilişki kurar(Cömert,2004:20). Parmak oyunları aracılığıyla erken yaşlarda çocuklarda görülen artikülasyon bozuklukları ve dilde anlatım bozuklukları düzeltilir. Çocuklar jestlerle şarkılar söylerler, kolay bir şekilde söz alabilirler ve konuşmaya eşlik ederler(Martin, 2002:62).

Parmak oyunları ; cümle kurmayı, telaffuzu, kelime dağarcığının gelişimini, dinleme alışkanlığını ve sentaks yapıların öğrenilmesini ve sözel dil becerilerinin gelişimini desteklediği gibi parmak hareketleriyle küçük kas motor gelişimi için de bir destektir(Martin, 2002:63-64).

Ayrıca parmak oyunları; sayı, yön, zaman, nitelik gibi çeşitli kavramların öğrenilmesine de büyük yardımcıdır(Cömert,2004:21).

Öğretmen, çocukların ilgilerini toplamak için parmak oyunlarını kullanır. Parmak oyunlarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenin sözcükleri ve buna bağlı hareketleri iyi bilmesi gerekmektedir(Aral ve diğerleri, 2002:113).

1.2.4.1.3. Şiir

Şiirin, dil gelişiminde yeri önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarında şiir, çocukların kıyaslamaya dayanan düşünce tarzını harekete geçirir. Bu yönüyle şiir,

çocukların benzetmeler yapabilmelerine ve kullandığı kelimelerin dışında da kelimeler kullanmalarına yardımcı olur. Ayrıca ritim duygusunun kazanılmasına katkı sağlar(Ministere de l'Education Nationale, de l'Enseignement Superieur et de la Recherche, 2006:93).

Çocuklar şiirdeki kelimelere ve ritmine dikkat ederek, kelime ve hecelerle oynarlar. Kafiye ve ritim sayesinde şiirdeki kelimelerin anlamlarını kavrarlar(Hüsler, 1993:85; Bertouy, 1998:41).

Öğretmen, şiiri seçerken kısa, basit ve çocuğun yaşına uygun olmasına dikkat etmeli, önce şiirin tamamını çocuklara söylemeli sonra onlarla birlikte tekrarlanmasını sağlamalıdır. Şiirde çocukların bilmediği kelimeler öğretmen tarafından çocuklara açıklanmalıdır. Böylelikle çocuklar yeni kelimelerin de anlamlarını öğrenirler(Aral ve diğerleri, 2002:113).

1.2.4.1.4. Bilmece

Bilmece; çocuklara ipuçları vererek neden sonuç ilişkilerini kurabilmelerine yardımcı olan dil etkinliklerinden biridir. Çocuğun günlük yaşantısında var olan doğa olayları, insanlar, bitkiler, hayvanlar, eşyalar gibi kolay kavranabilecek somut kavramlarla ilgili konular okul öncesi eğitimde bilmecelerin konusu olabilir. Öğretmen eğitim durumlarında bilmeceler için kullandığı yöntemleri belirtmelidir. Çocuklar seçilen bilmece ile cevap arasında somut bağlantılar kurabilmelidir. Sorulan bilmeceyi öğrencilerin bilmemesi durumunda öğretmen genel ifadelerden uzak bir şekilde çocuklara ipuçları vermelidir. Ancak bu ipuçlarının çocuklara cevabı hemen hazır olarak vermemesine dikkat edilmelidir. Çocuklardan gelen doğru ya da yanlış cevapların hepsi öğretmen tarafından değerlendirilmeli ve neden doğru ya da neden yanlış olduğu onlara açıklanmalıdır.(Aral ve diğerleri, 2002:113-114).

1.2.4.1.5. Sohbet

Sohbet; günlük olaylarla ve etkinliklerle ilgili olarak çocukların duygu ve düşüncelerini ifade etme olanağı tanıyan bir dil etkinliğidir. Türkçe dili etkinliklerinde hikaye öncesi etkinliği olarak yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Sohbet, Türkçe dili etkinliklerinde bir grup etkinliği biçiminde ve çocuklarla karşılıklı konuşma biçiminde yürütülebilir. Böylece sohbet sayesinde, çocukların konuşmalara katılımı sağlanmış, duygu ve düşüncelerini açıklama, ifade etme fırsatı verilmiş olacaktır. Öğretmen bu etkinlik sırasında çocukların yaşantılarından yola çıkarak konu hakkındaki görüşlerini almak için sorular sorar. Bu, çocukların konuşmalara katılımını kolaylaştıracaktır. Çocuklardan alınan cevaplar öğretmen tarafından değerlendirilir, eksikler tamamlanarak doğrular pekiştirilir. Sohbet sırasında, mümkün olduğunca çok çocuğun konuşmalara katılımı sağlanmalı, böylece çocuklar aktif hale getirilmelidir(Aral ve diğerleri, 2002:114).

Öğretmen, sohbeti diğer etkinliklerle kaynaştırabilir. Deney, oyun, drama gibi her etkinlikte sohbe yer verilebilir. Ayrıca başlı başına günün bir etkinliği olarak da ele alınabilir. Öğretmenin, sohbet sırasında çocukları düşündürücü açık uçlu sorulara da yer vermesi önemlidir. Sohbet; görsel, işitsel duyulara hitap eden araçların kullanılması da hedef ve davranışların kazanımı açısından önemlidir(Aral ve diğerleri, 2002:115).

1.2.4.2. Hikaye Anlatma

Hikaye; varsayılan gerçek olaylarla, olabileceği düşünülen, önerilen olaylar arasında güvenilir ilişki kurma, deneyimlerini özetleme metodu olarak tanımlanabilir. Hikaye, farklı değerleri ve farklı olayları içeren hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Hikaye anlatma; gerçek ya da hayali olayların bir yapı içinde anlatımıdır(Poslaniec ve Houyel, 2000:43; Reuter, 2000:16-17).

Hikayeler ve hikaye anlatma; çocukların sadece temsil yeteneklerini ve hayal güçlerini geliştirmekle kalmaz, genel olarak dilin kullanımını, tekrarlar yoluyla dilin öğrenimini ve hikaye içinde geçen her tür yapının öğrenimini kolaylaştırır. Bu çerçevede okul öncesi Türkçe dil etkinliklerinde hikaye anlatma önemli bir yer tutar(Leconte, 2000:79; Aral ve diğerleri, 2002:116).

Çocuklar, kendilerine hikaye anlatılmasından ya da kendileri hikaye anlatmaktan çok hoşlanırlar. Çünkü hikaye; çocukların hayal güçlerini uyarır, anlama ve anlatma becerilerini geliştirir, karmaşık cümle yapıları kullanmalarını ve hikayenin resimlerini yorumlamalarını sağlar; tanıma, hatırlama belleğini ve görsel okumayı geliştirir(Leconte, 2000:79-80; Meyer ve diğerleri, 1994:84). Ayrıca, çocuğun okuma olgunluğu ve dil gelişimlerini desteklemek amacıyla zengin tecrübeler elde etmesini sağlar, kelime dağarcığını artırır, dil bilgisi kurallarını hikaye ile bağlantılar kurarak kullanmasını ve uygulamasını sağlar(Miller, 1996:261-262). Bunların dışında hikaye anlatma; duyarlı olma, zevk alma, toplumsal yaşamla ilgili beklentileri gerçekleştirme, başkalarına saygı duyma, dinleme, kavramlar öğrenme, sebep sonuç ilişkileri kurma becerilerini de geliştirir(Martin, 2002:88).

Hikaye anlatmada öğretmenin rolü çok önemlidir. Zira hikaye anlatan kişi hikayenin zamanını da yöneten kişidir. Öğretmen hikayeyi çeşitli tekniklerle anlatabilir. Bazen öğretmen hikayenin kahramanı, şahidi, yardımcısı olabildiği gibi hikayenin dışından bir kişi de olabilir. Birinci durum öğretmenin hikayenin içinden bir kişi olması, yaratıcı drama etkinliklerinde hikaye anlatmada kullanılır(Poslamiec ve Houyel, 2000:179). Öğretmen hikayeyi şiir, parmak oyunu gibi etkinliklerle de destekleyebilir. Zaman zaman öğretmen hikayeyi en can alıcı yerinden keserek çocuklara tamamlattırabilir. Hikayeyi tamamlarken çocuklar farkında olmadan cümle yapılarını ve kelimelerin anlamlarının öğrenirler, fiil çekimlerini, zamanlarını ve zamirleri kullanırlar(Le Manchec, 2001:46).

Okul öncesinde hikaye grup halinde çocuklara anlatılır. Çocukların öğretmenin etrafında toplanıp rahatça duyabilecekleri bir mesafede oturmaları önemlidir. Öğretmen çocuklar tarafından bilinmeyen hikayeler anlatabildiği gibi

çocukların bildiği hikayeleri de tekrar tekrar anlatabilir. Ayrıca öğretmen, hikayenin sonunda çocukların hikaye ile ilgili soru sormalarına izin verdiği gibi kendisi de çocuklara hikayede geçen olaylar ve karakterlerle ilgili sorular sorabilir(Hohmann ve diğerleri, 2001:318).

1.2.4.3. Hikaye Sonrası Etkinlikler

Hikaye sonrası etkinlikler, çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar ve yaratıcılıklarını geliştirir. Bu etkinliklerde çocuklar, belirlenmiş bazı kurallara göre dramatizasyon ve pandomim etkinlikleriyle özgürce oyun oynarlar. (Aral ve diğerleri, 2002:117-118).

1.2.4.3.1. Pandomim

Pandomim, obje, olay, fikir ve duygularla ilgili çocukların vücut dilini, jestlerini kullanarak sözel olmayan yollarla kendilerini ifade etmesidir. Böylece çocukların temsil yetenekleri ve vücut dillerini kullanarak anlatım tarzları gelişir. Vücutlarına hakim olurlar ve kendilerini tanırlar(Friedrich, 1993:48; Walter, 1995:65).

Aynı zamanda çocukta zihinden canlandırma becerisi geliştiğinden farkındalık düzeyi artar. Pandomim yoluyla çocukların hayal dünyaları, gözlem ve dikkat becerileri, problem çözme becerileri gelişir(Walter, 1995:65-66). Grupla yapılan pandomim çalışmalarında özellikle kendilerini konuşarak ifade edemeyen daha utangaç olan çocuklar el kol hareketleriyle kendilerini ifade ederler. Zira çocuklar isteklerini, ihtiyaçlarını yaşadıkları olayları, hatta korkularını hareketlerle daha kolay ifade ederler. Öğretmen, çocuklara pandomim yaptırırken önce hepsinin aynı anda yapabileceği çocukların günlük yaşantılarından alınan hareketlerle başlar. Öğretmen hareketleri yüksek sesle söyler ve grup aynı anda içlerinden geldiği gibi konuşmadan yaparlar. Çocuklar bu hareketlerle tecrübe kazandıktan sonra öğretmen

karakterlerin yer aldığı bir metinden yola çıkarak yapılan pandomime geçer. Burada öğretmen çocuklara önce olay ya da metni anlatır daha sonra olaydaki karakterlerin üzerinde konuşulur ve daha sonra çocuklarda rol paylaşımı yapılır ve çocuklar karakterlerdeki hareketleri sıraları geldiğinde yaparlar. Öğretmen bu arada olayı yavaş yavaş çocuklara anlatır. Sırası gelen çocuk öğretmen anlatırken hareketi yapar(Ömeroğlu, 1990:66).

1.2.4.3.2. Dramatizasyon

Dramatizasyon, hikaye içinde geçen olayların ve durumların oynanmasıdır. Çocuklara anlatılan bir hikayenin ya da çocuklar tarafından yaratılan bir hikayenin onların içlerinden geldiği gibi söz ve hareketlerinin bir arada kullanılarak canlandırılmasıdır. Dramatizasyon, çocuğun sözlü anlatımının gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Dramatizasyon sırasında çocuk vücudunu sözlerin anlamına göre kullanır(Ömeroğlu, 2006: 150-151).

Dramatizasyona başlamadan önce çocuklara hikaye anlatılmalıdır. Hikaye anlatmada çeşitli teknikler kullanılabilir. Bunlardan birisi de kitaptan anlatmadır. Hikaye kitabının seçimi çok önemlidir. Seçilen hikaye kitabının iyi nitelikte olması hem öğretmene hem de çocuğa büyük fayda sağlar. Hikayenin kolayca oynanabilmesi, çok karışık olmaması, ilginç ve yeterli sayıda karakterin olması dramatizasyon çalışmasının etkililiğini arttıran özelliklerdir (Ömeroğlu, 1990:65).

Dramatizasyon çalışmalarında çocuklar hem katılımcı hem de izleyici olarak rol alırlar. Dramatizasyon sonunda öğretmen, çocuklarla birlikte yapılan dramatizasyon çalışmasını sorular sorarak değerlendirir. Böylece çocuklar dramatizasyon esnasında aldıkları rollerin özelliklerini ve hareketlerini daha iyi anlarlar, kendilerini hem duygusal hem de sözel yönden daha iyi ifade etme olanağı bulurlar. (Wolland,1993: 141).

1.3. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

Bernstein (1975), farklı sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının konuşma yeteneği üzerinde yaptığı bir çalışmada, deneklere dört resimden oluşan bir seri vererek, bu resimler hakkında bir öykü anlatmalarını istemiştir. Orta sosyo-ekonomik düzeyde olan deneklerin öykülerinde daha kesin ifadeler kullandığını ve farklı sosyo ekonomik çevrelerden gelen çocukların konuşmalarında anlam farklılıkları bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Anlar (1983), tarafından yapılan bir araştırmada altı ay ve altı yaş arasındaki çocukların dil gelişimine anne baba eğitim düzeyi ve cinsiyetin etkisi incelenmiştir. Araştırmada altı ay altı yaş arasındaki 203 kız, 185 erkek olmak üzere 388 çocuğa Denver Gelişimsel Tarama Testinin dil bölümü uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda anne babaları yüksek eğitim düzeyinde olan çocukların dil gelişimlerinin daha ileri olduğu, aradaki farkın 12-60 aylar arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Florin ve diğerleri (1985) tarafından dil etkinlikleri ve atölye çalışmaları esnasında 16 ana okulunda bulunan çocuklar üzerinde bir araştırma yapılmış ve beş altı yaş grubu çocukların küçük yaş grubu çocuklardan, kendi kendilerine hikaye anlatma, öğretmenin sözlü yönlendirmeleri neticesinde konu ile ilgili kavramları kullanabilme hususunda belirgin şekilde farklı oldukları görülmüştür. Ayrıca, çocukların dil etkinlikleri saatlerine göre atölye saatlerinde daha az konuştukları belirlenmiş ve dil etkinlikleri saatinin, çok konuşmayan çocukların konuşmalarına fırsat verdiği anlaşılmıştır.

Acarlar (1991), tarafından yapılan çalışmada Ankara'da orta sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin 30-47 aylar arasındaki anaokuluna giden çocuklarının kullandıkları cümlelerdeki dil yapıları incelenmiştir. Çocukların kullandıkları sözcük sayıları, bütün gruplarda iki ve üç sözcüklü cümlelerin kullanıldığı, tüm yaş ve cinsiyet gruplarında en çok isim ve fiillerin, en az ise edat ve ünlemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Çocukların niteleme sıfatlarını diğerlerinden daha sık kullandıkları,

isim durumlarının kullanım sıklığı incelendiğinde en fazla ismin yalın durumunu kullandıkları, en az kullanılan isim durumunun ise ayrılma durumu (-den) olduğu görülmüştür.

Senechal (1997), tarafından yapılan bir araştırmada, hikaye kitabı okuma sırasında kullanılan didaktik yöntemin, üç ve dört yaşındaki çocukların hikaye kitabında sunulan yeni kelime dağarcığını kazanmalarındaki etkisi ölçülmüştür. Örneklem grubunda yer alan 30 çocuğa bireysel olarak hikaye kitabı okunmuştur. Okumalar; tek okuma, tekrarlı okuma ve sorgulama şeklinde üç farklı durumu kapsamaktadır. Hem tekrarlı okuma hem de sorgulama durumunda hikaye kitabı çocuklara üç kez okunmuş ve sorgulama grubunda olan çocuklara her okumanın sonucunda yabancı oldukları kelimelerle hedef birimleri isimlendirmeleri istenerek onlara sorular sorulmuştur. Hikaye kitabının birden fazla dinlenmesi, çocukların ifade edici ve alıcı dil kelime dağarcıklarının gelişmesini hızlandırırken, birden fazla okuma sırasında sorulan sorulara yanıt vermenin ifade edici dil üzerindeki etkilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Diesendruck ve Shatz (1997) yaptıkları çalışmada; çocukların eski ve yeni sözcükler arasında semantik ilişkiler kurup kurmadığını incelemişlerdir. İki yaşında olan 15 çocuğa daha önce öğrendikleri genel terimlere gönderme yaparak nesne isimleri öğretmişlerdir. Yeni nesne isimleri, daha önce bildikleri bir nesneden algısal olarak farklılık gösteriyorsa ve yeni nesne isimleri, eskiden bildikleri nesne isimleri tarafından kapsanıyorsa çocukların yeni isimleri daha kolay öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bornstei ve diğerleri (1998), çok değişkenli gelişimsel ekolojik model bağlamında çocukların kelime dağarcığı yetilerindeki değişkenliğin kaynaklarını incelemek için yaptıkları çalışmada; annenin sosyo demografik özellikleri, kişilik özellikleri ve kelime dağarcığı, çocuğun cinsiyeti, sosyal yeterliliği ve kelime dağarcığı yetileri çocuklar ve annelerinde aynı zamanda değerlendirmeye çalışılmıştır. On sekiz aylık çocuklar örneklem grubunu oluşturmuştur. Çocukların kelime dağarcığı yetileri, spontane konuşmalar, deneyi yapanın değerlendirmesi ve

anneninin raporuyla ölçülmüştür. Sonuçta, çocukların kelime dağarcığı yetileri dolaylı olarak annenin kelime dağarcığından, annenin kişiliğinden, eğitim durumundan ve çocuk gelişimi ile ilgili bilgilerinden etkilendiği görülmüştür.

Canut (2000), tarafından uzunlamasına yapılan araştırmada, bol resimli kitapların dili öğrenmeye ve çocukların bir anlatım tarzı geliştirmelerine yardımcı olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmada, önce yetişkin tarafından çocuğa bol resimli hikaye kitapları okunmuş daha sonra çocuktan hikaye kitabındaki hikayeyi anlatması istenmiştir. Araştırma sonucunda resimli kitapların, çocukların anlatım kapasitelerini artırdıkları ve dili öğrenmelerine yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Place (2000), tarafından beş altı yaş çocukları ile yapılan araştırmada; şiirin, şiirde geçen yeni kelimelerin ve olayların kavranmasında dramatizasyonun etkisi incelenmiştir. Bunun için önce öğretmen çocuklara şiir okumuş ve daha sonra şiirin dramatizasyonu yapılmıştır. Dramatizasyon bittikten sonra çocuklara şiirle ilgili sorular sorulmuştur. Sonuç olarak çocukların şiiri dramatizasyonla daha iyi kavradıkları ortaya konulmuştur.

Jisa ve Akinci (2001) tarafından öykü oluşturma ve anlatma ile ilgili çalışmaya, Fransa'da doğan 5-10 yaşlarındaki Türkçe ve Fransızca konuşan iki dilli 93 göçmen Türk çocuğu katılmıştır. Çocuklardan resimlere bakarak bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öykü oluşturma ve konu bütünlüğü sağlamada iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında tek dilli çocuklar lehine ve çocukların yaşlarına göre aralarında fark olduğu tespit edilmiştir.

Baykara (2002), iki-altı yaş arasındaki Türk çocukları üzerinde yaptığı çalışmada; çocukların kullandıkları toplam sözcük sayısına bağlı olarak yaşlara göre isim ve sıfat kullanımlarının yüzdesini belirlemiştir. Araştırmanın bulgularına göre isim kullanım yüzdesinde yaşa bağlı olarak herhangi anlamlı bir farklılık gözlenmemiş ancak sıfat kullanım yüzdesine bakıldığında üç buçuk yaşındaki çocuklarda sıfat kullanımının yüksek bir seviyeye ulaştığı daha sonra bu oranın

çocuklar beş yaşına geldiğinde azalmakta olduğu, çocuklar altı yaşına geldiğinde yine arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2002), araştırmasında Okul öncesi dönemdeki Türk çocuklarında çoğul, olumsuz yapıları ve zarf kullanımı gelişimini incelemiştir. Ankara'daki anaokullarına devam eden iki altı yaş arası 96 çocuk üzerinde gerçekleştirilen araştırmada ODTÜ Dil Gelişimi Ekibi tarafından üretilen ve geliştirilen resimli kartlardan hikaye anlatma, hikaye oluşturma-anlatma ve yapısallaştırılmış oyun ortamı yardımıyla inceleme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda çoğul, tam zaman zarfı, tam durum zarfı, farklı tam durum zarfı ve toplam tam zarf kullanımında okul öncesi Türk çocuklarında anlamlı bir yaş farklılığı olduğu, tam zaman zarfı, tam durum zarfı, farklı tam durum zarfı, tam ölçü zarfı, farklı ölçü zarfı, toplam tam zarf kullanımı, “değil”, “-me/-ma”, “yok” ve toplam olumsuz kullanımında ise uygulama aracına göre ve çocuğun yaşına göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Kaleli (2002), okul öncesi Türk çocuklarında soru, bağlaç ve edat kullanımlarının gelişimini incelemiştir. 96 okul öncesi çocuğuna hikaye oluşturma, hikaye anlatma ve yapısallaştırılmış oyun ortamı olmak üzere üç görev verilmiştir. Sonuç olarak yaş gruplarına göre soru, bağlaç ve edat kullanımlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Buyurgan (2002), iki altı yaş arasındaki Türk çocuklarında ortalama sözce uzunluğunun, cümlelerin sıralanışının ve özne-yüklem uygunluğunun gelişimini araştırmak amacıyla 96 çocuğun katıldığı bir çalışma yapmıştır. Çocuklar yaşlara bağlı olarak toplam sekiz grup oluşturmuşlardır. Bu gruplar hikaye anlatma, hikaye üretme ve yapılandırılmış oyun görevlerindeki performanslarına göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ortalama sözce uzunluğunun yaş ile ilişkili olduğu ve çocuk büyüdükçe sözce uzunluğunun da arttığı bulunmuştur.

Çaltık (2004), 2002 Okul Öncesi Eğitim Programına ve programın kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın örneklemini; Türkiye genelinde 17 ilde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel

anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 1177 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, serbest zaman, Türkçe dil, okuma-yazmaya hazırlık, oyun etkinliklerini “her zaman”, müzik etkinliğini “çoğunlukla”, fen doğa etkinliğini ise “ara sıra” gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin günlük planı uygularken etkinlikleri gerçekleştirme düzeylerine genel olarak bakıldığında, en yüksek ortalamanın 4.58 ile Türkçe-dil etkinliklerinde olduğu, Türkçe- Dil Etkinlikleri sırasında hikaye öncesi, hikaye ve hikaye sonrası aşamalarında kullandıkları yöntem ve teknikler bütünüyle değerlendirildiğinde de tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece, hikaye ve dramayı kullandıkları ancak uygulamada nitelik yönünden bazı sıkıntıların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yurtdışında yaşayan Türk çocuklarının sayısı ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Bazı ülkeler yoğun göç aldığı için Türk nüfusu fazladır. Bu ülkelerdeki Türk çocukları çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda yaşamaktadırlar.

Yurtdışında farklı diller ve farklı kültürlerle etkileşim halinde olan Türk çocuklarının Türkçe dil gelişimleri farklı dillerden ve farklı kültürlerden etkilenmektedir.

Diğer ülkelerde olduğu gibi İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının İsviçre’de eğitim görmelerinden dolayı, ailede konuşulan dil ile okulda konuşulan dil farklıdır. Ailenin sosyo-ekonomik yapısı, dil yetersizliği gibi etkenler nedeniyle çocuklar, Türkçe’yi yeterli seviyede öğrenemedikleri gibi okulda konuşulan ikinci dili öğrenmekte de zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Anadil Türkçe’ye ve okulda konuşulan dile yeteri kadar hakim olamamanın doğal sonucu olarak Türk çocuklarının akademik başarıları bu durumdan olumsuz etkilenmektedir.

Okul, çocuğun yaşadığı ülkedeki dili kazanmasına yardımcı olur. Çocuğun kendi anadilini kazanmasında problemler varsa yeni bir dilin kazanımı da buna bağlı olarak zorlaşır. Çünkü çocuk önce kendi dilinde düşünce tarzını, farklı duygu ve düşüncelerini ifade etmeyi öğrenir.

Türkçe’nin çocuklara erken yaşta öğretilmesi, ikinci dilin daha kolay öğrenilmesini sağlar. Bu yönden, yurt dışında yaşayan okul öncesi yaşlardaki Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımları ve bu kazanımlarının gözlenmesi çok önemlidir.

Bu hususlardan hareketle, İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu’nun geçerlik ve güvenirlik çalışması ile bazı değişkenlerin dil kazanımına etkisi bu araştırmanın amacını oluşturmuştur.

2.1 Alt Amaçlar

1. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu geçerli midir?
2. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu güvenilir midir?
3. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımları ailenin İsviçre’de kalış süresine göre farklılık göstermekte midir?
5. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımları kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
6. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımları doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İsviçre çok dilli ve çok kültürlü bir ülkedir. İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının topluma uyumlarında sorunlarla karşılaşmakta ve akademik başarılarında olumsuzluklar yaşanmaktadır. Gerek uyumla ilgili yaşanan sorunların gerekse akademik başarısızlıkların nedenlerinden biri olarak; okul öncesi döneminde çocuklara yeteri kadar Türkçe’nin öğretilmemiş olması söylenebilir.

İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının çeşitli eğitim kademelerinde yaşadıkları başarısızlıkları ortadan kaldırmak ve topluma uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla Türkçe’yi okul öncesi dönemde öğrenmeleri önemlidir. Böylece Türkçe sayesinde bölgelerinde konuşulan ikinci dili daha kolay öğrenmeleri sağlanmış olacaktır.

Bu güne kadar yurt dışında yapılan çalışmalarda; çocukların Türkçe’yi kazanırken geçirdikleri aşamaları yapısal yönden inceleyen ve Türkçe’nin anlamsal yönden geçirdiği aşamaları inceleyen çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda çocukların dil gelişimleri Türkiye’de yaşayan Türk çocukları için geliştirilen ölçme araçları ile ölçülmüştür. Fakat yurt dışındaki Türk çocuklarının dil gelişimlerini ölçen bir araç geliştirilmemiştir.

Bu çalışma ile İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen TDEGF’nun bu eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Bu yönden böyle bir gözlem formu geliştirilmesi çok önemlidir. Ayrıca, bu çalışma pek çok araştırmacı tarafından ihtiyaç duyulan ve önemi vurgulanan Türk çocuklarının Türkçe dili kazanımlarına ilişkin çalışmalarda kullanılmak üzere geçerliliği ve güvenilirliği yapılmış ve böylelikle sağlıklı bilgilerin edinilmesini sağlayacağından önemlidir.

3.1 Varsayımlar

İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe dili etkinlikleri gözlem formunun çocukların Türkçe dil kazanımlarını doğru olarak ölçtüğü varsayılmaktadır.

3.2. Kapsam ve Sınırlılıklar

- a) Araştırma, İsviçre’nin Zürih, Basel, St.Gallen, Aargau kantonlarında yaşayan ve Türk anasınıflarına devam eden altı yaş Türk çocukları ile sınırlıdır.
- b) Araştırma, altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımları ile sınırlıdır.
- c) Araştırma, normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- d) Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin en az beş yıllık hizmet süresine sahip olmasıyla sınırlıdır.

3.3. Tanımlar

Türkçe Dili Etkinlikleri: Çocukların kendilerini ifade etmelerine olanak vermek, çevresiyle etkileşimlerini kolaylaştırmak ve dil gelişimlerini sağlamak amacıyla okul öncesi eğitim programında yer alan hikaye öncesi etkinlikler, hikaye anlatma ve hikaye sonrası etkinliklerin tamamına Türkçe dili etkinlikleri denir.

Hikaye Öncesi Etkinlikler: Hikaye öncesinde çocuklarla yapılan; bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyun, sohbet gibi etkinliklerdir.

Hikaye Sonrası Etkinlikler: Hikaye anlatımından sonra gerçekleştirilen pandomim ve dramatizasyon gibi etkinliklerdir.

4. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, veri toplama işlemi ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

4.1. Evren ve Örneklem

İsviçre'nin Zürih, Basel, St. Gallen, Aargau kantonlarında yaşayan ve Türk anasınıflarına devam eden altı yaş Türk çocukları araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın evreninde bulunan ve Türk ana sınıflarına devam eden altı yaş Türk çocuğu sayısının fazla olmaması nedeniyle evreni oluşturan çocukların tamamı örnekleme dahil edilmiştir. Örneklemi 106 çocuk oluşturmuştur.

4.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; çocuk ve ailesi hakkında bilgileri içeren kişisel bilgi formu ve altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarını belirlemeye yönelik Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu kullanılmıştır.

4.2.1 Kişisel Bilgi Formu

Çocukların kendisi ve ailesi hakkında bilgileri içeren kişisel bilgi formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuğa ait bilgiler, ikinci bölümde ise aileye ait bilgiler bulunmaktadır. Kişisel bilgi formunun çocuğa ait bilgiler bölümünde; çocuğun adı ve soyadı, cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, doğum sırası; aileye ait bilgiler bölümünde ise annenin ve babanın; doğum yeri, yaşı, eğitim düzeyi ve İsviçre'de kalma süresine yönelik sorular yer almaktadır(EK-1).

Kişisel bilgi formları ana sınıflarında görev yapan öğretmenler aracılığı ile ailelere ulaştırılmıştır. Aileler tarafından doldurulan formlar öğretmenlere teslim edilmiştir.

4.2.2. Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu

Gözlem formu geliştirilmeden önce okul öncesi eğitim programında yer alan Türkçe dili etkinliklerinden; bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyunu, sohbet, hikaye anlatma, pantomim ve dramatizasyon ve bu konularla ilgili araştırmalar kapsamlı olarak incelenmiştir. Daha sonra çocukların dil kazanımlarına yönelik olarak Türkçe dili etkinlikleri esnasında gözlenebilecek davranışlar tespit edilmiştir. Böylece bilmece, tekerleme, şiir, parmak oyunu, sohbet, hikaye anlatma, pantomim ve dramatizasyon için ayrı ayrı davranış listeleri ortaya çıkmıştır.

Davranış listelerine bakıldığında aynı dil kazanım davranışlarının bu etkinliklerin birkaçında yer aldığı görülmüştür. Bunu gidermek için Türkçe dili etkinlikleri yerine dil bilim çalışma alanları göz önünde bulundurularak; sentaktik (dizin bilgisi), semantik (anlam bilgisi), fonolojik (ses bilgisi), morfolojik (biçim bilgisi) alanlar olmak üzere dört bölüm altında ilgili davranışların maddelenmesine gidilmiştir. Böylece TDEGF maddeleri oluşturulmuştur. Birinci bölüm olan sentaktik (Dizin Bilgisi) alanda 20 madde, ikinci bölüm olan semantik (Anlam Bilgisi) alanda 20 madde, üçüncü bölüm olan fonolojik (Ses Bilgisi) alanda 16 madde, dördüncü bölüm olan morfolojik (Biçim Bilgisi) alanda ise 19 madde olmak üzere gözlem formu toplam 75 maddeden oluşmuştur. Dil bilim çalışma alanlarına göre hazırlanan Türkçe dili etkinlikleri gözlem formunda bulunan davranışların çocuklarda görülüp görülmediği Var/Yok seçenekleriyle değerlendirilecek şekilde hazırlanmıştır.

4.2.2.1. Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu İle İlgili Uzman Görüşlerinin Alınması

Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu oluşturulduktan sonra üç dil bilim uzmanı, dört okul öncesi eğitimi uzmanı, dört çocuk gelişimi uzmanı olmak üzere toplam 11 alan uzmanına formla ilgili görüşleri alınmak üzere gönderilmiştir.

Uzmanlardan; “Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu”nda yer alan maddeleri, araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca, geçerlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için davranışların dil bilim çalışma alanlarına uygun olup olmadığını belirtmeleri ve Türkçe dili etkinlikleri gözlem formunun maddelerini Hiç, Az, Orta, Çok, Tam şeklinde beşli Likert tipi değerlendirme kriterlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

On bir alan uzmanından gelen görüşler doğrultusunda verilerin istatistiksel analizleri yapılmış ve SPSS’de hesaplanan intraclass korelasyon katsayısı .167 olarak hesaplanmıştır.

Bu durumun; 11 alan uzmanının değişik alanlardan seçilmiş olmaları nedeniyle Türkçe dili etkinlikleri dil kazanım maddelerine ilişkin görüşlerini objektif olarak yansıtamadıklarından kaynaklandığı düşünülmüştür.

Bu sebepten dolayı Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu, okul öncesi eğitimde Türkçe dili etkinlikleri ve dil kazanımı konularında uzmanlaşmış, önceki uzmanlardan farklı olan beş uzmana daha görüşlerini almak üzere gönderilmiştir.

Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda uzman görüşleri arasındaki tutarlılığı hesaplamak için önce intraclass korelasyon değeri hesaplanmış, daha sonrasında da bu değerden yola çıkılarak Spearman-Brown düzeltmesi yapılmıştır.

Spearman-Brown düzeltmesi sonucu hakemler arası tutarlılığı gösteren intraclass korelasyon katsayısı .995 olarak hesaplanmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda her bir maddenin değerlendirilmesi yapılarak ortalamaları alınmıştır(EK-2). Ortalama puanların değerlendirilmesinde kesim noktasının 2.5 puan olması uygun bulunmuştur. 2.5 puanın altındaki 26 nolu “Anlamlı cümleler kurar“, 53 nolu “Dinlediği şiir, bilmece, tekerlemeyi grup içinde tekrar eder“ ve 54 nolu “Anlatmak istediklerini grup içinde ve grup karşısında anlatır“ maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. 2.5-3.00 puan arasındaki maddelerden ; 1, 5 ve 65 inci maddelerin bölümleri değiştirilmiş, 2, 3, 13.,18, 32, 38, 41, 42, 43, 44, 64 üncü maddelerin ise düzeltilmesine karar verilmiştir.

Gerçekleştirilen düzeltmeler sonunda, Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu; I. bölüm Sentaktik (Dizin Bilgisi) alanla ilgili 17 madde, II. bölüm; semantik (Anlam Bilgisi) alanla ilgili 27 madde, III. bölüm; Fonolojik (Ses Bilgisi) alanla ilgili 13 madde, IV. bölüm; Morfolojik (Biçim Bilgisi) alanla ilgili 15 madde olmak üzere toplam 72 maddeden oluşmuştur. Böylece, Türkçe dili etkinlikleri gözlem formuna son şekli verilerek 10 anasınıfı öğretmenine formla ilgili görüşleri alınmak üzere gönderilmiştir.

Ancak, 72 maddeden oluşan TDEGF’nun bazı maddeleri, Bulgular ve Tartışma bölümünde açıklandığı gibi açımlayıcı faktör analizleri sonucunda faktör yüklerinin düşüklüğü nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bu kapsamda; sentaktik alanla ilgili yedi madde, semantik alanla ilgili 16 madde, morfolojik alanla ilgili dört madde ölçekten çıkarılmış, fonolojik alanla ilgili ise hiçbir madde çıkarılmamıştır.

4.2.2.2. Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Alınması

Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu, İsviçre’de Türk anasınıflarında görev yapan beş sınıf öğretmeni ve Türkiye’de görev yapan beş anasınıfı öğretmeni olmak üzere toplam 10 anasınıfı öğretmenine gönderilmiştir.

Öğretmenlerden; “Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu”nda yer alan maddeleri, altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımları açısından uygun olup olmadığına göre Hiç, Az, Orta, Çok, Tam şeklinde olan beşli Likert tipi değerlendirme kriterlerine uygun olarak değerlendirmeleri istenmiştir.

On öğretmenden gelen görüşler doğrultusunda verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır. Buna göre önce SPSS’de intraclass korelasyon değeri hesaplanmış, daha sonrada bu değerden yola çıkılarak Spearman-Brown düzeltmesi yapılmıştır. Spearman-Brown düzeltmesi sonucu intraclass korelasyon katsayısı .950 bulunmuştur. Bu değer öğretmenler arası tutarlılığın çok yüksek olduğunu ve ölçekteki maddelerin geçerli olduğunu göstermektedir.

4.2.2.3. Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu Ön Uygulaması

Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu hakkında öğretmen görüşlerinin alınmasından sonra öğretmenlerin Türkçe dili etkinlikleri esnasında sınıflarında ikişer çocuğu gözleyerek formu doldurmaları istenmiştir.

Bu amaçla; İsviçre’de Türk ana sınıflarında görev yapan beş sınıf öğretmeni ve Türkiye’de görev yapan beş ana sınıfı öğretmeni olmak üzere toplam 10 ana sınıfı öğretmeni, sınıflarından tesadüfi yöntemle seçtikleri ikişer çocuğu Türkçe dili etkinlikleri esnasında gözleyerek Türkçe dili etkinlikleri gözlem formunu doldurmuşlardır.

Bu verilerin SPSS’de intraclass korelasyon değeri hesaplanmış ve .921 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iç tutarlılığının, dolayısıyla güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3. Türkçe Dili Etkinlikleri İle İlgili Olarak Ana Sınıfı Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimi

Türkçe dili etkinlikleri ile ilgili olarak geliştirilen gözlem formundaki maddelere ve okul öncesi eğitim programında yer alan hedef ve kazanılması beklenen davranışlara yönelik olarak günde iki saat olacak şekilde iki günlük Türkçe dili etkinlikleri eğitim programı hazırlanmıştır. Daha sonra İsviçre’de Türk anasınıflarında görev yapan dokuz sınıf öğretmeni beş günlük hizmet içi eğitime alınarak hazırlanan eğitim programı öğretmenlere anlatılmış ve sınıf içinde uygulamalar yapılmıştır.

Eğitim programı sınıflarda uygulanmadan önce dokuz ana sınıfı öğretmenine hizmet içi eğitimde gerekli yönlendirme ve ihtiyaç duyulan rehberlik yapılmıştır. Eğitim programı uygulaması anında dikkat edilecekler detaylıca açıklanmıştır. Türkçe dili etkinliklerine katılan çocukların uygulama süresince üst üste iki hafta okula devamlarının sağlanması, uygulama süresince hizmet içi eğitimde anlatılanların ve örnek uygulamaların göz önünde bulundurulmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

4.4. Türkçe Dili Etkinlikleri Esnasında Eğitim Programının Uygulanması ve Gözlem Kayıtlarının Tutulması

Öğretmenlere yönelik yapılan hizmet içi eğitimin bitimini takip eden ilk bir ay içerisinde hizmet içi eğitime katılan dokuz öğretmen iki günlük eğitim programını birbirini takip eden iki hafta birer gün iki saat olmak üzere sınıflarında uygulamıştır.

Hafta içi yapılan uygulamalar 14.00-16.00 saatleri arasında, cumartesi günü yapılan uygulamalar ise 10.00-12.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süre içinde etkinlikler videoya kayıt edilmiştir.

4.5. Video Kayıtlarının Çözümlemesi ve Türkçe Dili Etkinlikleri

Gözlem Formlarının Doldurulması

Video kayıtları, eğitim programı uygulandıktan hemen sonra çözümlenmiştir. Öncelikle her bir çocuk için bir dosya açılmış bu dosyaya çocuk ve ailesi ile ilgili kişisel bilgiler konulmuştur. Ayrıca çocuğa ait TDEGF, video kayıtları izlenerek doldurulmuştur. Gözlem formunun doğru olarak doldurulabilmesi için video kaydındaki çocuğun konuşmasının tamamına ve beden diline dikkat edilmiştir. Ayrıca gözlem formundaki her bir davranışın video kaydında bulunan çocukta var olup olmadığına bakılmıştır. Var olan davranışlar “var”, yoksa “yok” şeklinde işaretlenmiştir. Herhangi bir madde ile ilgili davranış gözlenemediği takdirde “gözlenmedi” şeklinde not edilmiştir. Bu işlem 106 çocuk için tek tek yapılmıştır.

4.6. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmanın sorularını cevaplamak amacıyla toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistikler aşağıda açıklanmıştır :

- 1- Çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası ile anne ve babanın; İsviçre’de kalma sürelerine ilişkin dağılımlarını betimlemek amacıyla frekans ve yüzde kullanılmıştır.
- 2- TDEGF’nun sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik alt boyutlarının herbiri tek boyutlu bir yapı olarak kabul edilerek açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Buna göre ölçekte bulunan her bir maddenin elde edilen

faktörlerdeki faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

- 3- TDEGF'nun sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik alt boyutları açımlayıcı faktör analizi ile değerlendirildikten sonra faktörler ve maddeler arasındaki ilişkilerin örneklemden elde edilen veriye ne kadar uyum gösterdiğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri LISREL 8.50 programı ile yapılmıştır. Analizlerde, Maximum Likelihood tahmin yöntemi yerine Unweighted Least Squares tahmin yöntemi kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi; her bir maddenin kendi boyutuyla olan ilişkisinin miktarı, gücü ve bu ilişki sonucunda söz konusu maddede açıklanan ve açıklanamayan varyansın miktarını belirlemek için yapılmıştır. Buna göre her bir alan tek boyutlu bir yapı olarak kabul edildiğinde, söz konusu yapının yeterli bir şekilde tanımlanıp tanımlanmadığı uyum iyiliği istatistikleri ile belirlenmiştir. Uyum iyiliği istatistiği olarak öncelikle Ki-kare istatistiği kullanılmıştır. Ki kare analizi sonucunun, klasik analizlerdekinin tersine anlamlı çıkmaması istendik bir durum olarak değerlendirilmiştir. Ancak örneklem büyüklüğüne bağlı olarak, sonuçların bir kısmı anlamsız çıkmıştır. Bu nedenle değerlendirme, anlamsız çıkan değerlerin örneklem büyüklüğüne oranı dikkate alınarak yapılmıştır. Bu oranın beşten küçük olması, test edilen boyutun geçerli olduğuna ilişkin bir kanıt olarak kabul edilmiştir.
- 4- Uyum iyiliği istatistiği olarak Ki-kare tekniğinin yanısıra Goodness of Fit Index (GFI), Comparative Fit Index (CFI) ve Incremental Fit Index (IFI) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bu uyum iyiliği istatistiklerinde .90 ve üzeri değerler kabul edilebilir bir uyumu, .95 ve üzeri değerler ise iyi bir uyumun göstergesi olarak kabul edilmiştir.
- 5- Uyum iyiliği analizleri sonucunda, herbir maddenin söz konusu alt boyutu güvenilir bir şekilde temsil edip etmediği T değerleri ile hesaplanmıştır. T değerleri her bir maddenin kendi alt boyutunu

istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını verdiğiinden, bu analiz sonrasında her bir maddeye ilişkin açıklanan ve açıklanmayan varyans miktarları elde edilmiştir. T değeri istatistiksel olarak anlamlı çıkan maddeler, ilgili boyutun güvenilir göstergeleri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca T değerleri aracılığıyla, her bir maddenin sadece kendi boyutuyla olan ilişkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri hesaplanmıştır.

- 6- TDEGF'nun alt boyutlarından elde edilen puanların güvenilirliğinin çocukların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla, ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Farklılıkları belirlemek için her bir alt boyutta t değerleri hesaplanmıştır.
- 7- TDEGF'nun alt boyutlarından elde edilen puanların güvenilirliğinin çocukların doğum sırasına göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla, ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Farklılıkları belirlemek için her bir alt boyutta ve toplam puanlar üzerinde tek yönlü varyans analizi(One-Way ANOVA) uygulanmıştır.
- 8- TDEGF'nun alt boyutlarından elde edilen puanların güvenilirliğinin çocukların kardeş sayılarına göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla, ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Farklılıkları belirlemek için her bir alt boyutta ve toplam puanlar üzerinde tek yönlü varyans analizi(One-Way ANOVA) uygulanmıştır.
- 9- Ailenin İsviçre'de kalma süresinin çocukların dil kazanımlarına etkisini inceleyebilmek amacıyla, söz konusu değişken anne ve baba için ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Bu çerçevede, anne ve babanın İsviçre'de kalış süreleri "1-10 yıl", "11-20 yıl" ve "21 yıl ve üstü" şeklinde sınıflandırılmıştır. TDEGF'nun alt boyutlarından elde edilen puanların güvenilirliğinin anne ve babanın İsviçre'de kalış süresine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla, ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Farklılıkları belirlemek için her bir alt boyutta

ve toplam puanlar üzerinde tek yönlü varyans analizi(One-Way ANOVA) uygulanmıştır.

5. BULGULAR VE TARTIŞMA

İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen, Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu’nun geçerlik ve güvenirlik çalışması ile çocukların cinsiyet, anne babalarının İsviçre’de kalma süresi, kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerinin dil kazanımına etkisi amacıyla toplanan veriler değerlendirilerek analiz edilmiş ve elde edilen bulgular şu şekilde gruplanmıştır:

- Araştırmaya alınan çocuklara ve çocukların anne babalarına ilişkin kişisel bilgiler, Tablo 1-5 arasında verilmiştir.
- TDEGF’nun geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin bulgular, Tablo 6-15 arasında verilmiştir.
- Araştırmaya alınan çocukların cinsiyetlerine, çocukların anne babalarının İsviçre’de kalma süresine, çocukların kardeş sayısına ve doğum sırasına göre ortalama, standart sapma ve Anova sonuçlarına ilişkin bulgular, Tablo 16-23 arasında verilmiştir.

5.1. Araştırmaya Alınan Çocuklara ve Anne Babalarına İlişkin Kişisel Bilgiler

Tablo 1’de araştırmaya alınan çocukların cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

CİNSİYET	N	%
Erkek	56	52,83
Kız	50	47,16
Toplam	106	100.00

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya alınan çocukların % 52,83'ünün erkek, % 47,16'sının kız çocuklardan oluştuğu görülmektedir. Çocukların cinsiyetlere göre dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 2'de araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

KARDEŞ SAYISI	N	%
Bir kardeş	39	36,79
İki kardeş	33	31,13
Üç kardeş ve üzeri	34	32,08
Toplam	106	100.00

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya alınan çocukların % 36,79'unun bir kardeş, % 31,13'ünün iki kardeş, % 32,08'inin üç ve daha fazla kardeşe sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3'de araştırmaya alınan çocukların doğum sıralarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı

DOĞUM SIRASI	N	%
İlk çocuk	49	46,23
İkinci çocuk	31	29,24
Üçüncü çocuk	26	24,53
Toplam	106	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya alınan çocukların % 46,23' ünün ilk çocuk, % 29,24 'ünün ikinci çocuk, % 24,53' ünün üçüncü çocuk oldukları görülmektedir.

Tablo 4'de araştırmaya alınan çocukların annelerinin İsviçre'de kalma sürelerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Alınan Çocukların Annelerinin İsviçre'de Kalma Sürelerine Göre Dağılımı

KALMA SÜRESİ	N	%
1-10 yıl	34	32,08
11-20 yıl	41	38,68
21 yıl ve üzeri	31	29,24
Toplam	106	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya alınan çocukların annelerinin % 32,08'inin 1-10 yıl arasında, % 38,68'inin 11-20 yıl arasında, % 29,24'ünün 21 yıl ve daha fazla süre İsviçre'de yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 5’de araştırmaya alınan çocukların babalarının İsviçre’de kalma sürelerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Alınan Çocukların Babalarının İsviçre’de Kalma Sürelerine Göre Dağılımı

KALMA SÜRESİ	N	%
1-10 yıl	14	13,21
11-20 yıl	37	34,90
21 yıl ve üzeri	55	51,89
Toplam	106	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya alınan çocukların babalarının % 13,21’inin 1-10 yıl arasında, % 34,90’ının 11-20 yıl arasında, % 51,89’unun 21 yıl ve daha fazla süre İsviçre’de yaşadıkları görülmektedir.

5.2. TDEGF’nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, TDEGF ile ilgili uzman ve öğretmen görüşleri ile TDEGF’nun ön uygulamasına ilişkin bulgular verilmiştir.

5.2.1. TDEGF ile İlgili Uzman Görüşlerine İlişkin Bulgular

Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu, okul öncesi eğitimde Türkçe dili etkinlikleri ve dil kazanımı konularında uzmanlaşmış beş uzmana görüşleri alınmak üzere gönderilmiş ve uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda uzman görüşleri arasındaki tutarlılığı hesaplamak için önce intraclass korelasyon değeri hesaplanmış, daha sonrasında da bu değerden yola çıkılarak Spearman-Brown düzeltmesi

yapılmıştır. Spearman-Brown düzeltmesi sonucu intraclass korelasyon katsayısı .995 olarak hesaplanmıştır.

İstatistiksel analizler sonucu elde edilen uzman görüşlerinin ortalama ve standart sapmaları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6- Uzman Görüşü Ortalama ve Standart Sapmaları

UZMANLAR	X	S	MADDE SAYI
1	4.4533	1.03053	75
2	4.3600	1.20405	75
3	4.4000	1.06543	75
4	3.8000	.83827	75
5	4.4400	1.02983	75

Tablo 6’da verilen uzman görüşleri ortalamaları incelendiğinde; dördüncü uzmanın 3.8000 ortalama ile en düşük, birinci uzmanın 4.4533 ortalama ile en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Uzman görüşleri korelasyon katsayılarının dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 – Uzman Görüşü Korelasyon Katsayılarının Dağılımı

Uzmanlar	Madde Çıkarsa Ortalamanın Alacağı Değer	Madde Çıkarsa Ölçeğin Varyansı	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyon	Korelasyon Katsayısı	Madde Çıkarsa Alfa İçtutarlık Katsayısının Alacağı Değer
1	17.0000	15.730	.985	.979	.965
2	17.0933	14.572	.960	.948	.971
3	17.0533	15.619	.961	.957	.968
4	17.6533	18.175	.835	.754	.988
5	17.0133	15.851	.968	.963	.967

Tablo 7’de verilen uzman görüşleri korelasyon katsayıları incelendiğinde; dördüncü uzmanın .754 korelasyon katsayısı ile en düşük, birinci uzmanın ise .979 korelasyon katsayısı ile en yüksek korelasyon katsayısına sahip olduğu görülmektedir.

5.2.2. TDEGF ile İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Türkçe dili etkinlikleri gözlem formu, İsviçre’de Türk anasınıflarında görev yapan beş sınıf öğretmeni ve Türkiye’de görev yapan beş anasınıfı öğretmeni olmak üzere toplam 10 anasınıfı öğretmenine gönderilmiştir. On öğretmenden gelen görüşler doğrultusunda verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır. Buna göre önce SPSS’de intraclass korelasyon değeri hesaplanmış, daha sonrada bu değerden yola çıkılarak Spearman-Brown düzeltmesi yapılmıştır. Spearman-Brown düzeltmesi sonucu intraclass korelasyon katsayısı .950 bulunmuştur. Bu değer öğretmenler arası tutarlılığın çok yüksek olduğunu ve ölçekteki maddelerin geçerli olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarına göre İsviçre’de Türk anasınıflarında görev yapan öğretmenlerle, Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin karşılaştırılmasında; İsviçre’de Türk anasınıflarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin Spearman-Brown düzeltmesi sonucu tutarlılığı gösteren intraclass korelasyon katsayısı .890 çıkarken, Türkiye’de görev yapan anasınıfı öğretmenlerinin Spearman-Brown düzeltmesi sonucu tutarlılığı gösteren intraclass korelasyon katsayısı .870 çıkmıştır. Bu da her iki grupta da öğretmenler arası tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir.

5.2.3. TDEGF'nun Ön Uygulamasına İlişkin Bulgular

Türkçe dili etkinlikleri esnasında öğretmenlerden, sınıflarında ikişer çocuğu gözleyerek TDEGF'nu doldurmaları istenmiştir. İsviçre'de Türk ana sınıflarında görev yapan beş sınıf öğretmeni ve Türkiye'de görev yapan beş ana sınıfı öğretmeni olmak üzere toplam 10 ana sınıfı öğretmeni, sınıflarından tesadüfi yöntemle seçtikleri ikişer çocuğu Türkçe dili etkinlikleri esnasında gözleyerek Türkçe dili etkinlikleri gözlem formunu doldurmuşlardır.

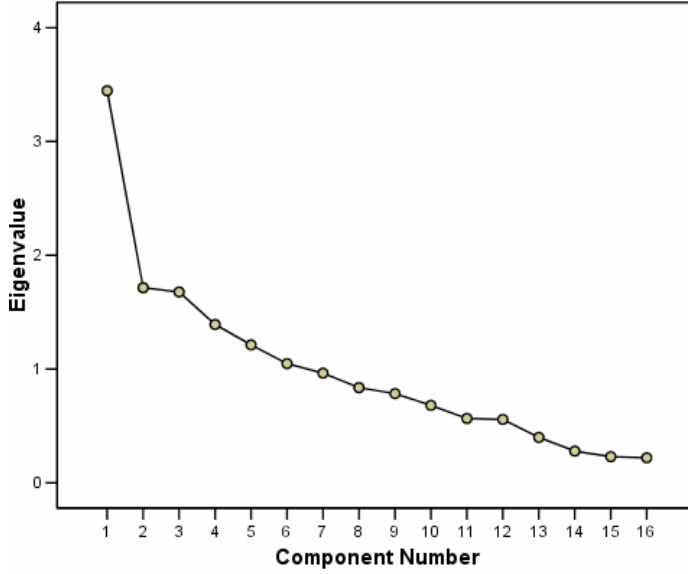
Elde edilen verilerin SPSS'de intraclass korelasyon değeri hesaplanmış ve .921 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iç tutarlılığının, dolayısıyla güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu bölümde, TDEGF'nun her alt boyutu için açıklayıcı (exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi sonuçları ayrı ayrı verilmiştir.

5.2.4. Sentaks Alt Boyutu Açıklayıcı (Exploratory) Faktör Analizi Sonuçları

TDEGF sentaks alt boyutunu oluşturan 17 maddeye temel bileşenler faktör analizi (Principal Components Analysis) uygulanmıştır.

Sentaks alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları Grafik 1'de verilmiştir.



Grafik 1. Sentaks Alt Boyutu Temel Bileşenler Analiz Sonucu

Grafik 1’de görüldüğü gibi değeri 1’den yüksek olan toplam altı faktör belirlenmiştir. Ancak, Grafik 1 incelendiği zaman söz konusu maddelerin tek faktörle açıklanabileceği söylenebilir.

Sentaks alt boyutuna ilişkin bulgular doğrultusunda maddelerin tek faktörle sıkıştırılması sonucu faktör yükleri bulunmuş ve .35’in altında faktör yüküne sahip olan 4., 8., 9., 10., 11., 13. ve 17. maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddeler çıkarıldıktan sonra analiz tekrar edilmiştir.

Tekrar edilen analiz sonucu sentaks alt boyutuna ilişkin faktör yükleri ve madde-toplam korelasyonları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sentaks Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonları

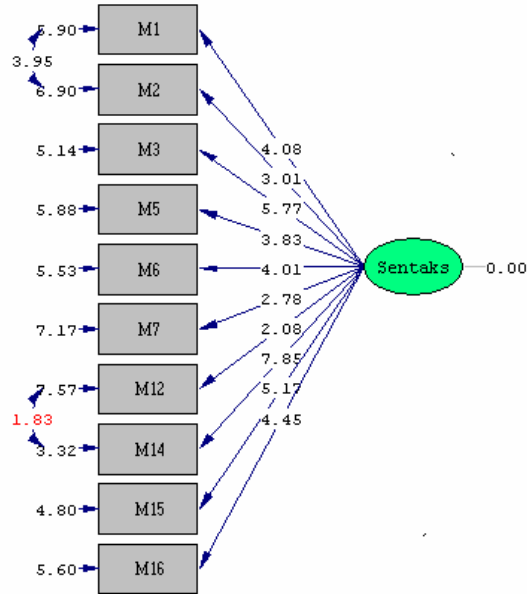
MADDELER	FAKTÖR YÜKLERİ	MADDE-TOPLAM KORELASYONLARI*
14	.75	.61
03	.62	.47
15	.59	.41
01	.59	.44
16	.57	.43
06	.57	.43
05	.53	.41
02	.53	.38
07	.41	.31
12	.38	.25

* Tüm değerler .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 8’de verilen sentaks alt boyutuna ilişkin sonuçlardan da görülebileceği gibi, maddelerin faktör yükleri .38 ile .75 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonlarının ise .25 ile .61 arasında değiştiği gözlenmektedir. Tüm maddelerin bu boyuttan alınan toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre, sentaks alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç-tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Söz konusu faktör yapısının değişkenliğin % 32’sini açıkladığı belirlenmiştir.

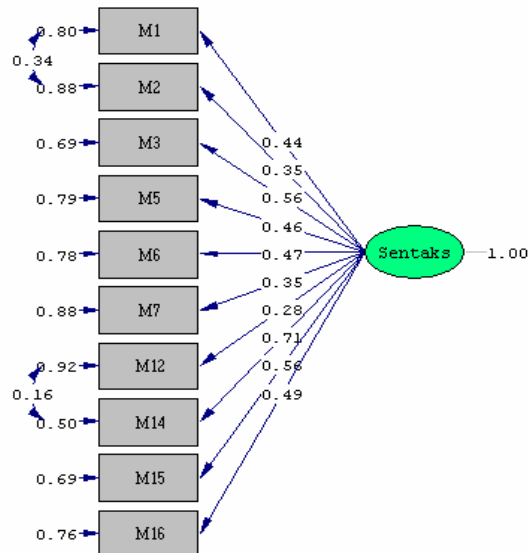
5.2.5. Sentaks Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı (Confirmatory) Faktör Analizi Sonuçları

Sentaks alt boyutuna ilişkin t değerleri Diyagram 1’de verilmiştir.



Diyagram 1. Sentaks Alt Boyutuna İlişkin T Değerleri

Sentaks alt boyutuna ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri Diyagram 2’de verilmiştir.



Diyagram 2. Sentaks Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

Sentaks alt boyutuna ilişkin Diyagram 1 ve Diyagram 2’de hesaplanan standardize edilmiş regresyon katsayıları ve t değerleri Tablo 9’da verilmiştir

Tablo 9. Sentaks Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve T Değerleri

MADDELER	STANDARDİZE REGRESYON KATSAYISI (β)	T-DEĞERİ ($p<.05$)	AÇIKLANAN VARYANSIN MİKTARI (R^2)
01	.44	4.08	.20
02	.35	3.01	.12
03	.56	5.77	.31
05	.46	3.83	.21
06	.47	4.01	.22
07	.35	2.78	.12
12	.28	2.08	.08
14	.71	7.85	.50
15	.56	5.17	.31
16	.49	4.45	.24

Sentaks alt boyutunu oluşturan 10 maddenin tek bir boyuttan oluştuğuna ilişkin ölçme modelini doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde önce uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. Sentaks alt boyutu ile ilgili olarak bazı uyum istatistiklerinde kabul edilebilir değerler elde edilirken bazılarının da istenen değerlere ulaşamadığı (Ki-kare = 109; Sd = 35; Ki-kare / Sd = 3.11; GFI = .92; CFI = .89; IFI = .89).

Diyagram 1 ve 2’de görüldüğü gibi 1. madde ile 2. maddenin ve 12. madde ile 14. maddenin hataları arasında ilişki tanımlanmasının tek faktör yapılı modelde oldukça olumlu bir iyileşmeye yol açacağı anlaşılmıştır. Söz konusu tanımlamalar modele eklenerek model tekrar test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, uyum istatistiklerinde belirgin bir yükselmenin olduğunu göstermektedir (Ki-kare = 89; Sd = 33; Ki-kare / Sd = 2.69; GFI = .94; CFI = .92; IFI = .93). Ayrıca modeldeki değişikliğin uyum iyiliğinde yol açtığı olumlu düzelmenin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Ki-kare farklılık testi = 20.82; Sd = 2 ; $p<.001$).

Diyagram 1 ve Tablo 9’da görüldüğü gibi tek faktör yapıli modeldeki her bir değerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına anlamak için t değeriine bakıldığında, tüm değeriin kritik değeri olan 1.96’nın üzerinde olduğı, buna bağılı olarak standardize regresyon katsayılarının ise .28 ile .71 arasında değıştiğı görülmektedir.

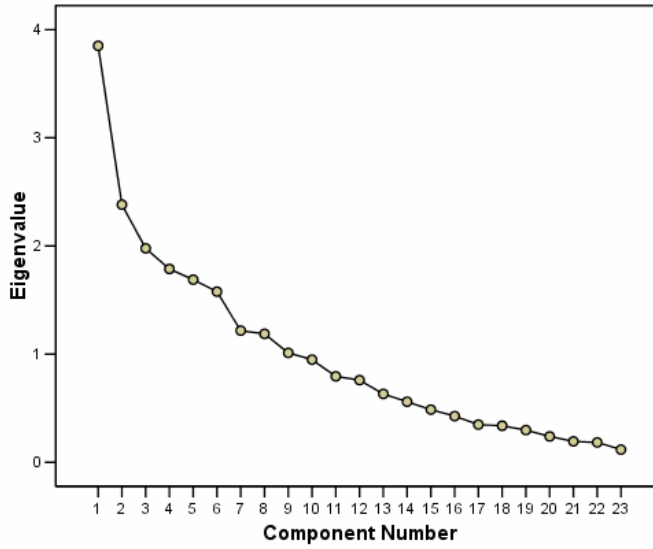
Buna göre, sentaks alt boyutuna ilişkin açımılayıcı faktör analizi sonrasında ortaya konan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve sentaks alt boyutunda bulunan her bir maddenin, tek boyutlu faktör yapısını güvenilir bir şekilde temsil ettiğı söylenebilir.

TDEGF sentaks alt boyutunda bulunan 17 maddeden açımılayıcı faktör analizi sonucunda 7 madde çıkarılmış, geri kalan 10 maddenin ise sentaks alt boyutunun güvenilir birer temsilcisi olduğı doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya konulmuştur. Buna göre, analizler sonucunda kesinleşen TDEGF sentaks alt boyutunun 10 maddesinden ilk iki maddesi şunlardır: 1. Dinlediğı bir olayı bir durumu veya bir hikayeyi en az üç kelimelik cümlelerle gramer kurallarına uygun anlatır. 2. Verilen cümleyi en az üç öğı (özne, nesne, bağlaç, tümleç, yüklem) kullanarak hikayeye, şiire uygun olarak tamamlar.

5.2.6. Semantik Alt Boyutu Açımılayıcı (Exploratory) Faktör Analizi Sonuçları

TDEGF semantik alt boyutunu oluşturan 27 maddeye temel bileşenler faktör analizi (Principal Components Analysis) uygulanmıştır.

Semantik alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Semantik Alt Boyutu Temel Bileşenler Analiz Sonucu

Grafik 2’de görüldüğü gibi değeri 1’den yüksek olan toplam dokuz faktör belirlenmiştir. Ancak, Grafik 2 incelendiği zaman söz konusu maddelerin tek faktörle açıklanabileceği söylenebilir.

Semantik alt boyutuna ilişkin bulgular doğrultusunda maddelerin tek faktörle sıkıştırılması sonucu faktör yükleri bulunmuş ve .35’in altında faktör yüküne sahip olan 19., 20., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 31., 32., 34., 35., 36., 39., 40. ve 41. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddeler çıkarıldıktan sonra analiz tekrar edilmiştir.

Tekrar edilen analiz sonucu semantik alt boyutuna ilişkin faktör yükleri ve madde-toplam korelasyonları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Semantiks Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonları

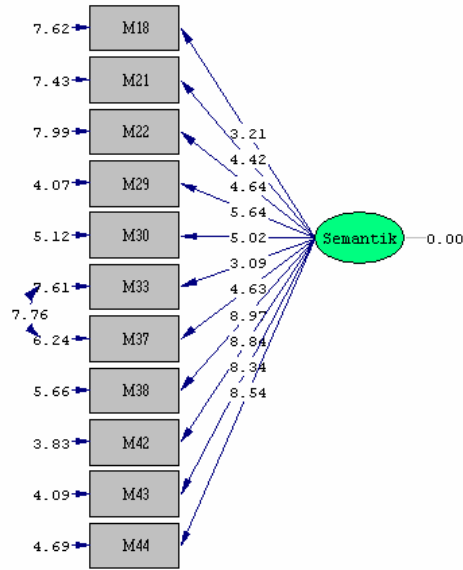
MADDELER	FAKTÖR YÜKLERİ	MADDE-TOPLAM KORELASYONLARI*
42	.68	.56
43	.66	.52
29	.65	.56
44	.64	.51
37	.61	.44
38	.58	.45
30	.57	.45
33	.50	.31
21	.44	.34
18	.40	.28
22	.40	.29

* Tüm değerler .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10’da verilen semantik alt boyutuna ilişkin sonuçlardan da görülebileceği gibi, maddelerin faktör yükleri .40 ile .68 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonlarının ise .29 ile .56 arasında değiştiği gözlenmektedir. Tüm maddelerin bu boyuttan alınan toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili oldukları gözlenmektedir. Buna göre, semantik alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç-tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Söz konusu faktör yapısının, değişkenliğin % 32’sini açıkladığı belirlenmiştir.

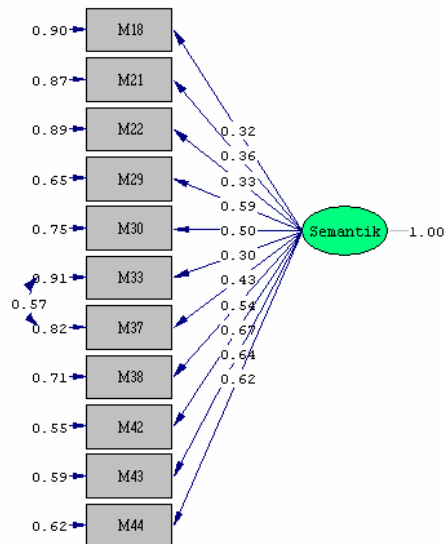
5.2.7. Semantik Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı (Confirmatory) Faktör Analizi Sonuçları

Semantik alt boyutuna ilişkin t Değerleri Diyagram 3’de verilmiştir.



Diyagram 3. Semantik Alt Boyutuna İlişkin T Değerleri

Semantik alt boyutuna ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri Diyagram 4’de verilmiştir.



Diyagram 4. Semantik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

Semantik alt boyutuna ilişkin Diyagram 3 ve Diyagram 4’de hesaplanan standardize edilmiş regresyon katsayıları ve t değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Semantik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve T Değerleri

MADDELER	STANDARDİZE REGRESYON KATSAYISI (β)	T-DEĞERİ ($P<.05$)	AÇIKLANAN VARYANSIN MİKTARI (R^2)
18	.32	3.21	.10
21	.36	4.42	.13
22	.33	4.64	.11
29	.59	5.64	.35
30	.50	5.02	.25
33	.30	3.09	.09
37	.43	4.63	.18
38	.54	8.97	.29
42	.67	8.84	.45
43	.64	8.34	.41
44	.62	8.54	.38

Semantik alt boyutunu oluşturan 11 maddenin tek bir boyuttan oluştuğuna ilişkin ölçme modelini doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde önce uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. Uyum iyiliği istatistiklerinden elde edilen sonuçlarda istenen değerlere ulaşılamamıştır (Ki-kare = 218; Sd = 44; Ki-kare / Sd = 4.95; GFI = .89; CFI = .83; IFI = .84).

Diyagram 3 ve 4’de görüldüğü gibi 33. madde ile 37. maddenin hataları arasında ilişki tanımlanmasının tek faktör yapılı modelde oldukça olumlu bir iyileşmeye yol açacağı anlaşılmıştır. Söz konusu tanımlamalar modele eklenerek model tekrar test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, uyum istatistiklerinde belirgin bir yükselmenin olduğunu göstermektedir (Ki-kare = 167; Sd = 43; Ki-kare / Sd = 3.88; GFI = .92; CFI = .90; IFI = .90). Ayrıca, modeldeki değişikliğin uyum iyiliğinde yol açtığı olumlu düzelmenin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (Ki-kare farklılık testi = 52.81; Sd = 1 ; $p<.001$).

Diyagram 3 ve Tablo 11’de görüldüğü gibi tek faktör yapılı modeldeki her bir değerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için t değerlerine bakıldığında, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96’nın üzerinde olduğu, buna bağlı olarak standardize regresyon katsayılarının ise .30 ile .67 arasında değiştiği görülmektedir.

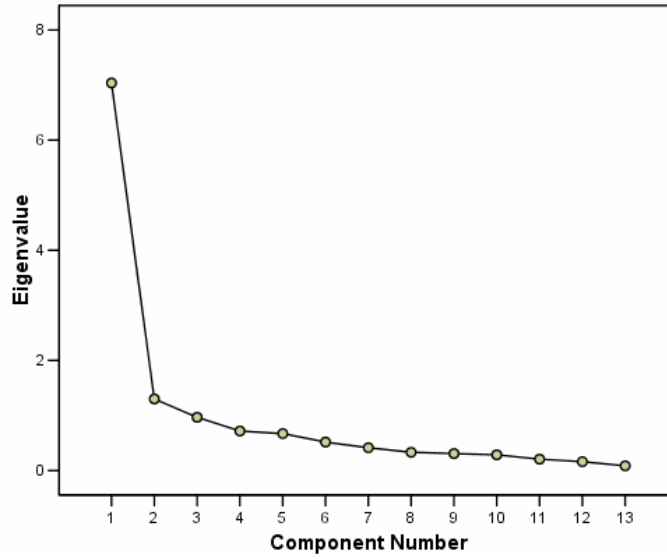
Buna göre, semantik alt boyutuna ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonrasında ortaya konan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve semantik alt boyutunda bulunan her bir maddenin, tek boyutlu faktör yapısını güvenilir bir şekilde temsil ettiği söylenebilir.

TDEGF semantik alt boyutunda bulunan 27 maddeden açıklayıcı faktör analizi sonucunda 16 madde çıkarılmış, geri kalan 11 maddenin ise semantik alt boyutunun güvenilir birer temsilcisi olduğu doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya konulmuştur. Buna göre, analizler sonucunda kesinleşen TDEGF semantik alt boyutunun 11 maddesinden ilk iki maddesi şunlardır: 1. Söylenen bir eylemi, hareketi, davranışı jest ve mimiklerle anlatır. 2. Yarım bırakılan hikayeyi anlamına uygun tamamlar.

5.2.8. Fonolojik Alt Boyutu Açıklayıcı (Exploratory) Faktör Analizi Sonuçları

TDEGF Fonolojik alt boyutunu oluşturan 13 maddeye temel bileşenler faktör analizi (Principal Components Analysis) uygulanmıştır.

Fonolojik alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları Grafik 3’de verilmiştir.



Grafik 3. Fonolojik Alt Boyutu Temel Bileşenler Analiz Sonucu

Grafik 3’de görüldüğü gibi değeri 1’den yüksek olan toplam iki faktör belirlenmiştir. Ancak, Grafik 3 incelendiği zaman söz konusu maddelerin tek faktörle açıklanabileceği söylenebilir.

Fonolojik alt boyutuna ilişkin bulgular doğrultusunda maddelerin tek faktörle sıkıştırılması sonucu faktör yükleri bulunmuş ve .35’in altında faktör yüküne sahip olan madde bulunmadığından fonolojik alt boyutundan hiçbir madde çıkarılmamıştır.

Fonolojik alt boyutuna ilişkin faktör yükleri ve madde-toplam korelasyonları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Fonolojik Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonları

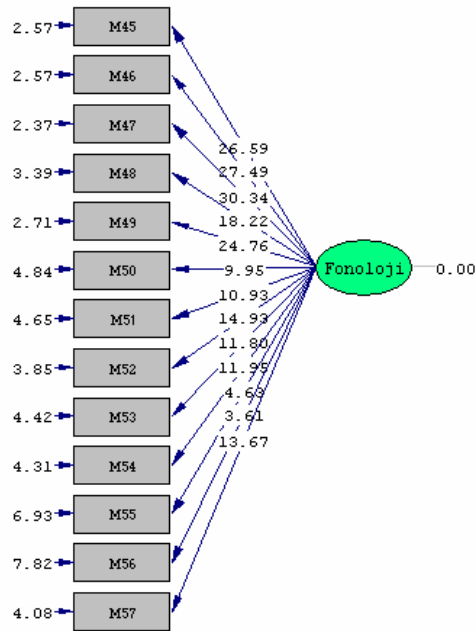
MADDELER	FAKTÖR YÜKLERİ	MADDE-TOPLAM KORELASYONLARI*
47	.87	.81
46	.85	.79
45	.85	.79
49	.85	.81
48	.80	.76
52	.76	.69
57	.74	.68
53	.72	.67
54	.71	.65
51	.69	.64
50	.68	.63
55	.45	.41
56	.39	.35

* Tüm değerler .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12’de verilen fonolojik alt boyutuna ilişkin sonuçlardan da görülebileceği gibi, maddelerin faktör yükleri .39 ile .87 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonlarının ise .35 ile .81 arasında değiştiği gözlenmektedir. Tüm maddelerin bu boyuttan alınan toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu gözlenmektedir. Buna göre, fonolojik alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç-tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Söz konusu faktör yapısının değişkenliğin %54’ünü açıkladığı belirlenmiştir.

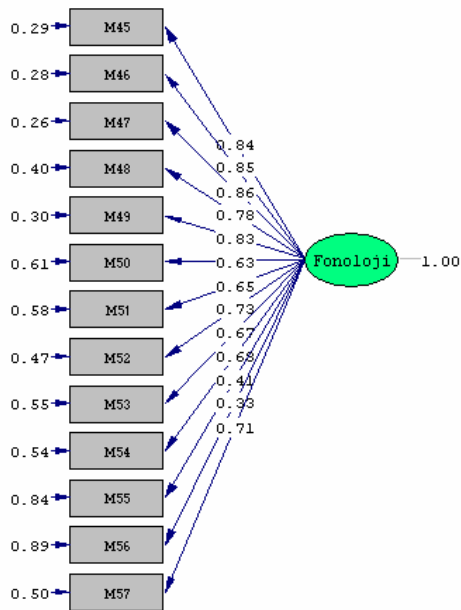
5.2.9. Fonolojik Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı (Confirmatory) Faktör Analizi Sonuçları

Fonolojik alt boyutuna ilişkin t değerleri Diyagram 5’de verilmiştir..



Diyagram 5. Fonolojik Alt Boyutuna İlişkin T Değerleri

Fonolojik alt boyutuna ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri
Diyagram 6'da verilmiştir.



Diyagram 6. Fonolojik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

Fonolojik alt boyutuna ilişkin Diyagram 5 ve Diyagram 6’da hesaplanan standardize edilmiş regresyon katsayıları ve t değerleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Fonolojik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve T Değerleri

MADDELER	STANDARDİZE REGRESYON KATSAYISI (β)	T-DEĞERİ ($P < .05$)	AÇIKLANAN VARYANSIN MİKTARI (R^2)
45	.84	26.59	.71
46	.85	27.49	.72
47	.86	30.34	.74
48	.78	18.22	.60
49	.83	24.76	.70
50	.63	9.95	.39
51	.65	10.39	.42
52	.73	14.93	.53
53	.67	11.80	.45
54	.68	11.95	.46
55	.41	4.63	.16
56	.33	3.61	.11
57	.71	13.67	.50

Fonolojik alt boyutunu oluşturan 13 maddenin tek bir boyuttan oluştuğuna ilişkin ölçme modelini doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde önce uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. Fonolojik alt boyutuna ilişkin olarak yapılan analizler sonrasında, söz konusu yapının mükemmel uyum değerleri ürettiği belirlenmiştir (Ki-kare = 226; Sd = 65; Ki-kare / Sd = 3.47; GFI = .98; CFI = 1.00; IFI = 1.00). Dolayısıyla modelde herhangi bir düzeltme yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Diyagram 5 ve Tablo 13’de görüldüğü gibi tek faktör yapılı modeldeki her bir değerinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için t değerlerine bakıldığında, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96’nın üzerinde olduğu, buna bağlı olarak standardize regresyon katsayılarının ise .33 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir.

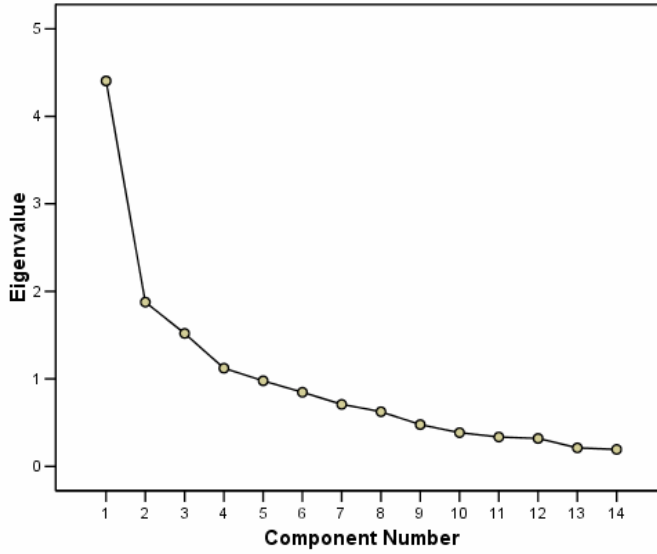
Buna göre, fonolojik alt boyutuna ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonrasında ortaya konan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığını ve fonolojik alt boyutunda bulunan her maddenin, tek boyutlu faktör yapısını güvenilir bir şekilde temsil ettiği söylenebilir.

TDEGF fonolojik alt boyutunda bulunan 13 maddeden açımlayıcı faktör analizi sonucunda hiçbir madde çıkarılmamış ve her maddenin fonolojik alt boyutunun güvenilir birer temsilcisi olduğu doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya konulmuştur. Buna göre, analizler sonucunda kesinleşen TDEGF fonolojik alt boyutunun 13 maddesinden ilk iki maddesi şunlardır: 1. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 2. Kelimelerdeki vurguyu yerinde kullanır.

5.2.10. Morfolojik Alt Boyutu Açımlayıcı (Exploratory) Faktör Analizi Sonuçları

TDEGF morfolojik alt boyutunu oluşturan 15 maddeye temel bileşenler faktör analizi (Principal Components Analysis) uygulanmıştır.

Morfolojik alt boyutuna ilişkin analiz sonuçları Grafik 4’de verilmiştir.



Grafik 4. Morfolojik Alt Boyutu Temel Bileşenler Analiz Sonucu

Grafik 4’de görüldüğü gibi değeri 1’den yüksek olan toplam altı faktör belirlenmiştir. Ancak, Grafik 4 incelendiği zaman söz konusu maddelerin tek faktörle açıklanabileceği söylenebilir.

Morfolojik alt boyutuna ilişkin bulgular doğrultusunda maddelerin tek faktörle sıkıştırılması sonucu faktör yükleri bulunmuş ve .35’in altında faktör yüküne sahip olan 58., 59., 60. ve 69. maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Maddeler çıkartıldıktan sonra analiz tekrar edilmiştir.

Tekrar edilen analiz sonucu morfolojik alt boyutuna ilişkin faktör yükleri ve madde-toplam korelasyonları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Morfolojik Alt Boyutuna İlişkin Faktör Yükleri ve Madde-Toplam Korelasyonları

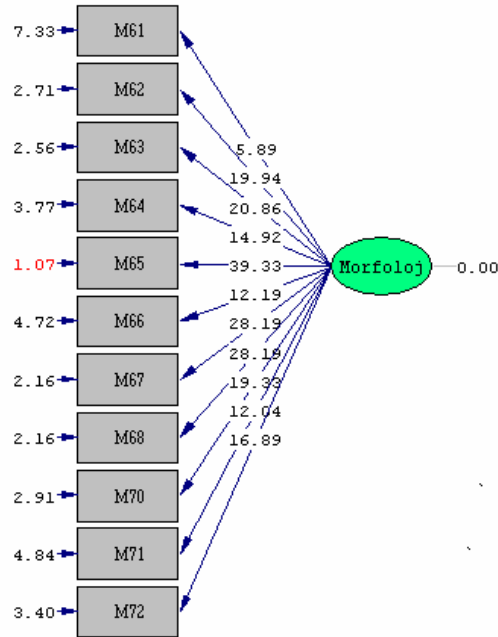
MADDELER	FAKTÖR YÜKLERİ	MADDE-TOPLAM KORELASYONLARI*
65	.79	.58
68	.75	.54
67	.75	.54
70	.64	.61
63	.64	.51
64	.64	.49
62	.62	.48
66	.55	.38
72	.54	.54
71	.46	.48
61	.36	.28

* Tüm değerler .05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 14’de verilen morfolojik alt boyutuna ilişkin sonuçlardan da görülebileceği gibi, maddelerin faktör yükleri .36 ile .79 arasında değişmektedir. Madde-toplam korelasyonlarının ise .28 ile .58 arasında değiştiği gözlenmektedir. Tüm maddelerin bu boyuttan alınan toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu gözlenmektedir. Buna göre, morfolojik alt boyutuna ilişkin hesaplanan iç-tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Söz konusu faktör yapısının değişkenliğin % 39’unu açıkladığı belirlenmiştir.

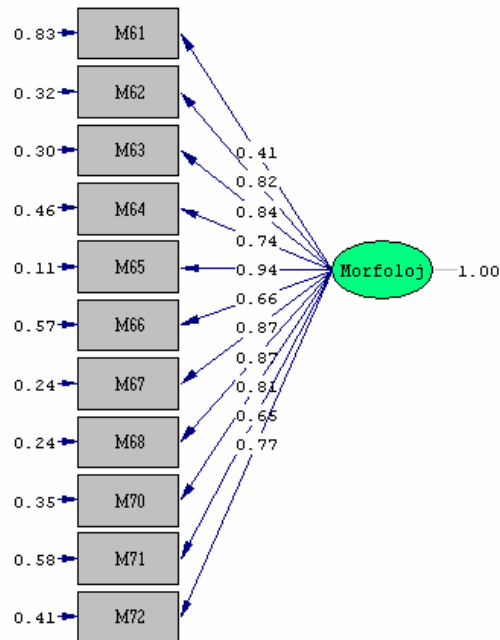
5.2.11. Morfolojik Alt Boyutuna İlişkin Doğrulayıcı (Confirmatory) Faktör Analizi Sonuçları

Morfolojik alt boyutuna ilişkin t değerleri Diyagram 7’de verilmiştir.



Diyagram 7. Morfolojik Alt Boyutuna İlişkin T Değerleri

Morfolojik alt boyutuna ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri Diyagram 8’de verilmiştir.



Diyagram 8. Morfolojik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Çözümleme Değerleri

Morfolojik alt boyutuna ilişkin Diyagram 7 ve Diyagram 8’de hesaplanan standardize edilmiş regresyon katsayıları ve t değerleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Morfolojik Alt Boyutuna İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve T Değerleri

MADDELER	STANDARDİZE REGRESYON KATSAYISI (β)	T-DEĞERİ ($P < .05$)	AÇIKLANAN VARYANSIN MİKTARI (R^2)
61	.41	5.89	.17
62	.82	19.94	.68
63	.84	20.86	.70
64	.74	14.92	.54
65	.94	39.33	.89
66	.66	12.19	.43
67	.87	28.19	.76
68	.87	28.19	.76
70	.81	19.33	.65
71	.65	12.04	.42
72	.77	16.89	.59

Morfolojik alt boyutunu oluşturan 11 maddenin tek bir boyuttan oluştuğuna ilişkin ölçme modelini doğrulamak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizlerinde önce uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. Morfolojik alt boyutu ile ilgili olarak yapılan analizler sonucunda, söz konusu modele ilişkin uyum iyiliği değerlerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Ki-kare = 226; Sd = 65; Ki-kare / Sd = 3.47; GFI = .98; CFI = 1.00; IFI = 1.00). Dolayısıyla modelde herhangi bir düzeltme yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Diyagram 7 ve Tablo 15’de görüldüğü gibi tek faktörlü modeldeki her bir değer in istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için t değerlerine bakıldığında, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96’nın üzerinde olduğu, buna bağlı olarak standardize regresyon katsayılarının ise .41 ile .94 arasında değiştiği görülmektedir.

Buna göre, morfolojik alt boyutuna ilişkin açıklayıcı faktör analizi sonrasında ortaya konan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve morfolojik alt

boyutunda bulunan her bir maddenin, tek boyutlu faktör yapısını güvenilir bir şekilde temsil ettiği söylenebilir.

TDEGF morfolojik alt boyutunda bulunan 15 maddeden açıklayıcı faktör analizi sonucunda 4 madde çıkarılmış, geri kalan 11 maddenin ise morfolojik alt boyutunun güvenilir birer temsilcisi olduğu doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya konulmuştur. Buna göre, analizler sonucunda kesinleşen TDEGF morfolojik alt boyutunun 11 maddesinden ilk iki maddesi şunlardır: 1. Tekil ve çoğul isimleri birbirine dönüştürür. 2. Öznenin yükleme göre aldığı durum eklerini doğru kullanır.

Buna göre, TDEGF'nun her bir alt boyutu ile ilgili yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları dikkate alındığında, sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik alt boyutlarına ilişkin ölçme modellerinin doğrulandığı, özellikle fonolojik ve morfolojik boyutun oldukça güvenilir ve geçerli bir yapı gösterdiği söylenebilir.

5.3. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve T Değerleri, Çocukların Anne Babalarının İsviçre'de Kalma Süresi, Çocukların Kardeş Sayısı ve Doğum Sırasına Göre Ortalama, Standart Sapma ve Tek Yönlü ANOVA Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya alınan çocukların dil kazanımlarında cinsiyetin etkisine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Ortalama Ve Standart Sapma Sonuçları

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	CİNSİYET	N	X	S
	Kız	50	7.88	2.03
Sentaks	Erkek	56	7.83	1.87
	Kız	50	10.24	1.75
Semantik	Erkek	56	9.75	2.29
	Kız	50	10.50	3.69
Fonolojik	Erkek	56	9.82	4.02
	Kız	50	9.92	1.91
Morfolojik	Erkek	56	9.69	2.22

Tablo 16 incelendiğinde; sentaks alt boyutunda kız çocuklarının 7.88, erkek çocukların 7.83; semantik alt boyutunda kız çocukların 10.24, erkek çocukların 9.75; fonolojik alt boyutunda kız çocukların 10.50, erkek çocukların 9.82, morfolojik alt boyutunda kız çocukların 9.92, erkek çocukların 9.69 ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya alınan çocukların cinsiyetlerinin dil gelişim puanlarında etkili olup olmadığına ilişkin t değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerine İlişkin T Değerleri, Serbestlik Dereceleri ve Anlamlılık Düzeyleri

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	T	SD	P
SENTAKS	.114	103	.909
SEMANTİK	1.225	104	.223
FONOLOJİK	.900	104	.370
MORFOLOJİK	.551	104	.582

Tablo 17 incelendiğinde. sentaks alt boyutunda ($t = .114$ $sd = p > .05$), semantik alt boyutunda ($t = 1.225$ $sd = p > .05$), fonolojik alt boyutunda ($t = .900$ $sd = p > .05$) ve morfolojik alt boyutunda ($t = .551$ $sd = p > .05$) cinsiyetler arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Genel olarak dilin kazanımında; doğuştan getirilen bilişsel kapasite ile çevresel faktörlerin etkili olduğu, doğuştan getirilen kapasitenin ise çevresel yaşantılarla geliştirilebileceği bilinmektedir. Bu anlamda dil kazanımında kalıtsal ve çevresel etkileri tam olarak birbirinden ayırt etmek oldukça zordur. Aynı şekilde, çocuğun dili kazanmasında ve dil kurallarını uygulama konusunda evrensel dönemlerin olduğu, bu dönemlerin genel olarak aynı sıra ve aynı zamanı izlediği gözlenmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak çeşitli araştırmalarda; çocuklarda dili kullanma yönünden farklılıklar olduğu, kızların iki sözcüklü cümleleri erkeklere göre daha erken kullanmaya başladıkları, kızların dili daha farklı biçimde kullanarak nezaket ifadelerini daha sıklıkla kullandıkları gibi sonuçlar elde edilmiştir. Ancak, yine yapılan çeşitli araştırmalarla; bir çok toplumda kız çocuklarla erkek çocukların sözdiziminin gelişimi yönünden benzerlikler

gösterdikleri ve aynı düzeyde oldukları anlaşılmıştır. Kızların dil gelişiminde erkek çocuklara göre daha erken bir gelişim süreci yaşadıklarını gösteren araştırma sonuçlarına rağmen bunun çevresel faktörlere bağlı olarak ortaya çıkabileceği ve cinsiyetten bağımsız olduğu düşünülmektedir(San-Bayhan ve Artan, 2004; Martin, 2002).

Yüksel (2003) tarafından; 30-47 aylar arasındaki çocukların, cinsiyet, yaş ve annenin eğitim durumuna bağlı olarak dil yapılarının anlamsal yönden değişimini incelediği araştırma sonucunda çocukların dil yapılarını anlamalarında ve sözcük dağarcıklarında cinsiyetin etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras (2005) tarafından yapılan alt sosyo ekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden beş altı yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerinin incelendiği çalışmada, çocukların Descouedres'in Dil Testi (DLT), Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT), Lügatçe ve Dil Testi (LDT) puanlarında cinsiyetin etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Yukarıda verilen araştırma sonuçları, bu çalışmada ortaya konan çocukların dil kazanımlarına cinsiyetlerinin etkisinin olmadığı sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmaya alınan çocukların anne babalarının İsviçre'de kalma sürelerinin çocukların dil kazanımlarına etkisine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Araştırmaya Alınan Çocukların Anne Babalarının İsviçre’de Kalma Sürelerine Göre Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	ANNE				BABA		
	KALMA SÜRELERİ	N	X	S	N	X	S
SENTAKS	1-10 yıl	34	8.67	2.05	14	8.53	1.61
	11-20 yıl	41	9.36	1.77	37	8.89	1.79
	21 yıl ve üstü	31	8.13	2.62	55	8.78	2.52
	Toplam	106	8.79	2.17	106	8.79	2.17
SEMANTİK	1-10 yıl	34	10.47	2.67	14	9.42	1.98
	11-20 yıl	41	9.70	1.47	37	10.10	1.83
	21 yıl ve üstü	31	9.80	1.92	55	10.03	2.22
	Toplam	106	9.98	2.06	106	9.98	2.06
FONOLOJİK	1-10 yıl	34	9.58	4.53	14	10.35	4.01
	11-20 yıl	41	10.51	3.72	37	9.78	4.34
	21 yıl ve üstü	31	10.25	3.28	55	10.32	3.54
	Toplam	106	10.14	3.87	106	10.14	3.87
MORFOLOJİK	1-10 yıl	34	9.82	2.45	14	10.21	2.96
	11-20 yıl	41	10.00	1.58	37	9.86	2.05
	21 yıl ve üstü	31	9.51	2.23	55	9.65	1.83
	Toplam	106	9.80	2.07	106	9.80	2.07
TOPLAM	1-10 yıl	34	38.55	7.78	14	38.15	8.41
	11-20 yıl	41	39.58	4.96	37	38.64	5.27
	21 yıl ve üstü	31	37.53	7.23	55	38.80	7.10
	Toplam	106	38.66	6.63	106	38.66	6.63

Tablo 18’de araştırmaya alınan çocukların annelerinin ve babalarının İsviçre’de kalma sürelerine göre ortalamalar incelendiğinde; sentaks alt boyutunda 11-20 yıl İsviçre’de kalma süresine sahip olan annelerin ortalaması 9.36 iken, 11-20 yıl İsviçre’de kalma süresine sahip olan babaların ortalaması 8.89; semantik alt boyutunda 1-10 yıl İsviçre’de kalma süresine sahip olan annelerin ortalaması 10.47 iken, 11-20 yıl İsviçre’de kalma süresine sahip olan babaların ortalaması 10.10; fonolojik alt boyutunda 11-20 yıl İsviçre’de kalma süresine sahip olan annelerin ortalaması 10.51 iken, 1-10 yıl İsviçre’de kalma süresine sahip olan babaların ortalaması 10.35; morfolojik alt boyutunda 11-20 yıl İsviçre’de kalma süresine sahip olan annelerin ortalaması 10.00 iken, 1-10 yıl İsviçre’de kalma süresine sahip olan babaların ortalaması 10.21; toplamda ise 11-20 yıl İsviçre’de kalma süresine sahip olan annelerin ortalaması 39.58 iken, 21 yıl ve üstü İsviçre’de kalma süresine sahip olan babaların ortalaması 38.80 olarak bulunmuştur.

Araştırmaya alınan çocukların anne babalarının İsviçre’de kalma sürelerinin çocuklarının dil kazanımlarında farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Araştırmaya Alınan Çocukların Anne Babalarının İsviçre’de Kalma Sürelerine Göre ANOVA Sonuçları

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	ANNE						BABA					
	VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	SD	X	F	P	KARELER TOPLAMI	SD	X	F	P	
SENTAKS	Gruplararası	26.970	3	13.485	2.962	.056	1.210	3	.605	.126	.882	
	Grup içi	464.420	103	4.553			490.180	103	4.806			
	Toplam	491.390	106				491.390	106				
SEMANTİK	Gruplararası	12.165	3	6.083	1.444	.241	5.039	3	2.519	.589	.557	
	Grup içi	433.797	103	4.212			440.923	103	4.281			
	Toplam	445.962	106				445.962	106				
FONOLOJİK	Gruplararası	16.463	3	8.231	.545	.582	7.284	3	3.642	.240	.787	
	Grup içi	1556.415	103	15.111			1565.594	103	15.200			
	Toplam	1572.877	106				1572.877	106				
MORFOLOJİK	Gruplararası	4.157	3	2.078	.477	.622	3.722	3	1.861	.427	.654	
	Grup içi	448.683	103	4.356			449.118	103	4.360			
	Toplam	452.840	106				452.840	106				
TOPLAM	Gruplararası	73.533	3	36.767	.832	.438	4.409	3	2.204	.040	.952	
	Grup içi	4507.800	103	44.194			4576.925	103	44.872			
	Toplam	4581.333	106				4581.333	106				

Tablo 19’da verilen araştırmaya alınan çocukların annelerinin ve babalarının İsviçre’de kalma sürelerine göre ANOVA sonuçları incelendiğinde ; annelerin sentaks alt boyutunda ($F=2.962$ $p>.01$), babaların sentaks alt boyutunda ($F=.126$ $p>.01$); annelerin semantik alt boyutunda ($F=1.444$ $p>.01$), babaların semantik alt boyutunda ($F=.589$ $p>.01$); annelerin fonolojik alt boyutunda ($F=.545$ $p>.01$), babaların fonolojik alt boyutunda ($F=.240$ $p>.01$); annelerin morfolojik alt boyutunda ($F=.477$ $p>.01$), babaların morfolojik alt boyutunda ($F=.427$ $p>.01$); toplamda ise annelerin ($F=.832$ $p>.01$), babaların ($F=.040$ $p>.01$) olduğu görülmektedir. Buna göre, annelerin ve babaların İsviçre’de kalma sürelerinin çocukların dil kazanımlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

Çocuğun dil kazanımında yakın çevresi, özellikle anne ve baba son derece önemlidir. Anne ve babanın çocuk ile kurduğu dile dayanan iletişim, çocuğun dil ve iletişim becerileri kazanmasını kolaylaştırmaktadır. Anne ve baba ile çocuğun etkileşim fırsatları dil kazanımını doğrudan etkilemektedir. Etkileşimci bir anne baba; çocuğun sorularına cevap verir, ona bilgi verir ve açıklamalar yapar. Ayrıca hikaye anlatma, kitap okuma, sözel oyunlar yolu ile çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmesini ve dili sosyal ilişkilerde kullanmasını teşvik etmektedir. Anne ve baba ile çocuk etkileşiminin istenilen nitelikte olması çocuğun dil kazanımını desteklemektedir(San-Bayhan ve Artan, 2004; Martin, 2002; Le Manchec, 2001). Buna göre, anne babaların İsviçre’de kalma sürelerinin çocuklarıyla olan dil kazanımına dönük iletişimini etkilemediği söylenebilir.

Araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarının çocukların dil kazanımlarına etkisine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Araştırmaya Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	KARDEŞ SAYISI	N	X	S
SENTAKS	Bir kardeş	39	8.39	2.16
	İki kardeş	33	9.30	1.68
	Üç ve fazlası	34	8.73	2.53
	Toplam	106	8.79	2.17
SEMANTİK	Bir kardeş	39	10.15	2.05
	İki kardeş	33	9.93	2.26
	Üç ve fazlası	34	9.82	1.89
	Toplam	106	9.98	2.06
FONOLOJİK	Bir kardeş	39	11.12	2.72
	İki kardeş	33	9.96	3.84
	Üç ve fazlası	34	9.17	4.75
	Toplam	106	10.14	3.87
MORFOLOJİK	Bir kardeş	39	9.87	2.19
	İki kardeş	33	9.90	1.73
	Üç ve fazlası	34	9.61	2.28
	Toplam	106	9.80	2.07
TOPLAM	Bir kardeş	39	39.44	5.25
	İki kardeş	33	39.12	7.29
	Üç ve fazlası	34	37.35	7.31
	Toplam	106	38.66	6.63

Tablo 20’de araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarına göre ortalamalar incelendiğinde; sentaks alt boyutunda iki kardeş olan çocukların ortalaması 9.30, semantik alt boyutunda bir kardeş olan çocukların ortalaması 10.15, fonolojik alt boyutunda bir kardeş olan çocukların ortalaması 11.12, morfolojik alt boyutunda iki

kardeş olan çocukların ortalaması 9.90, toplamda ise bir kardeş olan çocukların ortalaması 39.44 olarak bulunmuştur.

Araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarının çocukların dil kazanımlarında farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Araştırmaya Alınan Çocukların Kardeş Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	SD	X	F	P
SENTAKS	Gruplararası	14.724	3	7.362	1.575	.212
	Grup içi	476.666	103	4.673		
	Toplam	491.390	106			
SEMANTİK	Gruplararası	2.065	3	1.033	.240	.787
	Grup içi	443.897	103	4.310		
	Toplam	445.962	106			
FONOLOJİK	Gruplararası	70.608	3	35.304	2.421	.094
	Grup içi	1502.270	103	14.585		
	Toplam	1572.877	106			
MORFOLOJİK	Gruplararası	1.724	3	.862	.197	.822
	Grup içi	451.116	103	4.380		
	Toplam	452.840	106			
TOPLAM	Gruplararası	88.659	3	44.329	1.006	.369
	Grup içi	4492.675	103	44.046		
	Toplam	4581.33	106			

Tablo 21’de verilen araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarına göre ANOVA sonuçları incelendiğinde ; sentaks alt boyutunda ($F=1.575$ $p>.01$), semantik alt boyutunda ($F=.240$ $p>.01$), fonolojik alt boyutunda ($F=2.421$ $p>.01$),

morfolojik alt boyutunda ($F=.197$ $p>.01$), toplamda ise ($F=1.006$ $p>.01$) olduğu görülmektedir. Buna göre, kardeş sayılarının çocukların dil kazanımlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

Araştırmaya alınan çocukların Türkçe dil kazanımlarında kardeş sayısının farklılık yaratmaması, İsviçre’de yaşayan bu çocukların İsviçre eğitim kurumlarında öğrenim görmeleri, okullarda resmi olarak ikamet edilen kantonun dilini öğrenmeleri ve konuşmalarından kaynaklanmış olabilir. Zira, çocuklar arasında konuşulan dil ağırlıklı olarak yaşadıkları kantonun dilidir. Bununla birlikte öğrenim gördükleri okullarda konuşulan dil, kardeşlerin bir arada bulunduğu aile ortamına da taşınmaktadır. Aileden aileye farklılık göstermekle birlikte, kardeşler arasında ya tamamen yaşanan kantonun dili konuşulmakta ya da kısmen Türkçe kısmen yaşanan kantonun dili konuşulmaktadır. Bazı aileler ise evde sadece Türkçe ya da sadece yaşanan kantonun dilinin konuşulması konusunda çocuklara ısrarcı olmaktadır. Kardeşlerin bir arada bulunduğu aile ortamında dil kullanımında ortaya çıkan bu farklılıklar nedeniyle kardeş sayısının İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının Türkçe dil kazanımlarında etkili olmadığı düşünülmektedir.

Güler (2004) tarafından yapılan, 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapıları ile ilgili araştırmada, çocukların Alıcı Dil Kontrol Listesi’nin fiil kipleri, sıfatlar, zarflar, zamirler, cümle çeşitleri ve bağlaçlar alt bölümlerinden aldıkları puanların ortalamalarının kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras (2005) tarafından alt sosyo ekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden beş altı yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerinin incelendiği araştırmada, çocukların Descouedres’in Dil Testi (DLT), Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT), Lügatçe ve Dil Testi (LDT) puanlarında kardeş sayısının etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Öztürk (1995)'ün yaptığı araştırmada, kardeş sayısına göre çocukların alıcı dil düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Yukarda verilen araştırma sonuçları, bu araştırmada ortaya konan çocukların dil kazanımlarına kardeş sayılarının etkisinin olmadığı sonucu ile paralellik göstermektedir.

Araştırmaya alınan çocukların doğum sıralarının çocukların dil kazanımlarına etkisine ilişkin ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Araştırmaya Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	DOĞUM SIRASI	N	X	S
SENTAKS	İlk çocuk	49	8.62	2.08
	İkinci çocuk	31	9.12	1.82
	Üçüncü ve sonrası	26	8.69	2.70
	Toplam	106	8.79	2.17
SEMANTİK	İlk çocuk	49	10.02	1.93
	İkinci çocuk	31	9.90	2.39
	Üçüncü ve sonrası	26	10.00	1.93
	Toplam	106	9.98	2.06
FONOLOJİK	İlk çocuk	49	10.59	3.43
	İkinci çocuk	31	9.64	4.27
	Üçüncü ve sonrası	26	9.88	4.19
	Toplam	106	10.14	3.87
MORFOLOJİK	İlk çocuk	49	9.93	1.99
	İkinci çocuk	31	9.96	1.77
	Üçüncü ve sonrası	26	9.34	2.52
	Toplam	106	9.81	2.07
TOPLAM	İlk çocuk	49	39.08	5.41
	İkinci çocuk	31	38.64	7.13
	Üçüncü ve sonrası	26	37.92	8.12
	Toplam	106	38.66	6.63

Tablo 22’de araştırmaya alınan çocukların doğum sıralarına göre ortalamalar incelendiğinde; sentaks alt boyutunda ikinci çocuk olanların ortalaması 9.12, semantik alt boyutunda ilk çocuk olanların ortalaması 10.02, fonolojik alt boyutunda ilk çocuk olanların ortalaması 10.59, morfolojik alt boyutunda ikinci çocuk olanların ortalaması 9.96, toplamda ise ilk çocuk olanların ortalaması 39.08 olarak bulunmuştur.

Araştırmaya alınan çocukların doğum sıralarının çocukların dil kazanımlarında farklılık yaratıp yaratmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. Araştırmaya Alınan Çocukların Doğum Sıralarına Göre ANOVA Sonuçları

ÖLÇEK ALT BOYUTLARI	VARYANSIN KAYNAĞI	KARELER TOPLAMI	SD	X	F	P
SENTAKS	Gruplararası	5.118	3	2.559	.537	.586
	Grup içi	486.272	103	4.767		
	Toplam	491.390	106			
SEMANTİK	Gruplararası	.273	3	.136	.032	.969
	Grup içi	445.689	103	4.327		
	Toplam	445.962	106			
FONOLOJİK	Gruplararası	19.290	3	9.645	.639	.530
	Grup içi	1553.587	103	15.083		
	Toplam	1572.877	106			
MORFOLOJİK	Gruplararası	7.171	3	3.585	.829	.440
	Grup içi	445.669	103	4.327		
	Toplam	452.840	106			
TOPLAM	Gruplararası	22.724	3	11.362	.284	.776
	Grup içi	4558.610	103	44.692		
	Toplam	4581.333	106			

Tablo 23’de verilen araştırmaya alınan çocukların doğum sıralarına göre ANOVA sonuçları incelendiğinde ; sentaks alt boyutunda ($F=.537$ $p>.01$), semantik alt boyutunda ($F=.032$ $p>.01$), fonolojik alt boyutunda ($F=.639$ $p>.01$), morfolojik alt boyutunda ($F=.829$ $p>.01$), toplamda ise ($F=.284$ $p>.01$), olduğu

görülmektedir. Buna göre, doğum sıralarının çocukların dil kazanımlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

Anne ve babanın çocukla ilgilenme süresi, etkileşim fırsatları yaratması, sözel uyarım ve dil gelişiminin desteklenmesi açısından ilk çocukların sonra doğan çocuklara nazaran daha şanslı oldukları söylenebilir. Fakat bu durum sosyo ekonomik ve kültürel düzeylere göre değişebilir. Alt sosyo ekonomik ve kültürel düzeylerden gelen anne babalar için ilk çocuk veya daha sonraki çocuk olmak dil kazanımını etkileyebilir. İsviçre'ye göç eden ailelerin Türkiye'deki kırsal bölgelerden geldiği ve hala alt sosyo kültürel değerlerini muhafaza ettiği düşünüldüğünde (B.E.M.,2006) çocukların dil gelişim puanlarına doğum sırasının etkisinin olmaması beklenen bir sonuç olarak görülebilir.

Güler (2004) tarafından yapılan, 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapıları ile ilgili araştırmada, çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinin doğum sırasına göre değişimi incelenmiştir. Sonuç olarak, Alıcı Dil Kontrol Listesi'nin her bir alt bölümünde çocukların doğum sıralarına göre elde ettikleri puanlar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras (2005) tarafından alt sosyo ekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden beş altı yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerinin incelendiği araştırmada, Descouedres'in Dil Testi (DLT), Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT), Lügatçe ve Dil Testi (LDT) puanlarında çocukların doğum sırasının etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Yazıcı (1999) tarafından Almanya'da ve Türkiye'de ana okuluna devam eden 60-76 aylar arasındaki Türk çocuklarının dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, Metropolitan Olgunluk Testi (MOT) okuma olgunluğu, sayı olgunluğu ve genel olgunluk puanlarını doğum sırasının etkilemediği sonucu bulunmuştur.

Reese ve Read (2000) yaptıkları araştırmada çocukların dil becerilerinde doğum sırasının etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Takate ve Goodz (1996) yaptıkları araştırmada, doğum sırasının dil gelişimine etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ilk ve ikinci doğum sırasına sahip çocukların telaffuzlarda, konuşma ve kelime hazinesi arasında önemli bir fark bulunmamıştır, ancak ilk ve ikinci doğan çocukların kişi zamirlerini kullanımların da önemli bir fark olduğu tesit edilmiştir. Genel dil gelişimleri arasında önemli bir farkın olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Yukarda verilen araştırma sonuçları, bu araştırmada ortaya konan çocukların dil kazanımlarına doğum sıralarının etkisinin olmadığı sonucu ile paralellik göstermektedir.

6. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen Türkçe dili etkinlikleri gözlem formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla araştırmacı tarafından Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu geliştirilmiş, araştırmanın örneklemini oluşturan ve İsviçre’de Türk anasınıflarına devam eden 106 tane altı yaş Türk çocuğuna uygulanmıştır. Aynı zamanda çocukların kendisi ve ailesi hakkında kişisel bilgilerle ilgili verileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Geliştirilen TDEGF ile ilgili öncelikle uzman ve öğretmen görüşleri alınmış uzmanlardan ve öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda görüşler arasındaki tutarlılığı hesaplamak için önce SPSS’de intraclass korelasyon değerleri hesaplanmış, daha sonrasında da bu değerden yola çıkılarak Spearman-Brown düzeltmeleri yapılmıştır. Spearman-Brown düzeltmeleri sonucunda uzmanlar arası tutarlılığı gösteren intraclass korelasyon katsayıları bulunmuştur. Buna göre, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda uzmanlar arası tutarlılığı gösteren intraclass korelasyon katsayısı .995 bulunmuştur. Öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda öğretmenler arası tutarlılığı gösteren intraclass korelasyon katsayısı .950 bulunmuştur. Bu değerler uzmanlar arası tutarlılıkların çok yüksek olduğunu ve ölçekteki maddelerin geçerli olduğunu göstermektedir.

6.1.1. Araştırmaya Alınan Çocuklara ve Anne Babalarına İlişkin Kişisel Bilgilerle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya alınan çocuklarla ilgili kişisel bilgiler incelendiğinde; % 52,83’ünün erkek, % 47,16’sının kız çocuklardan oluştuğu; çocukların % 36,79’unun bir kardeş, % 31,13’ünün iki kardeş, % 32,08’inin üç ve daha fazla

kardeşe sahip oldukları; çocukların % 46,23' ünün ilk çocuk, % 29,24 'ünün ikinci çocuk, % 24,53' ünün üçüncü çocuk oldukları görülmüştür.

Araştırmaya alınan çocukların anne babalarının İsviçre'de kalma süreleri incelendiğinde; çocukların annelerinin % 32,08'inin 1-10 yıl arasında, % 38,68'inin 11-20 yıl arasında, % 29,24'ünün 21 yıl ve daha fazla süre İsviçre'de yaşadıkları; çocukların babalarının % 13,21'inin 1-10 yıl arasında, % 34,90'ının 11-20 yıl arasında, % 51,89'unun 21 yıl ve daha fazla süre İsviçre'de yaşadıkları görülmüştür.

6.1.2. TDEGF'nun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar

TDEGF'nun uygulanması sonucu ölçeğin; sentaks, semantik, fonolojik ve morfolojik alt boyutlarının her biri için açımlayıcı (exploratory) ve doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizleri yapılmıştır.

TDEGF'na ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde;

Sentaks alt boyutuna ilişkin tüm maddelerin bu boyuttan alınan toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili oldukları görülmüştür. Sentaks boyuta ilişkin hesaplanan iç-tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Söz konusu faktör yapısının değişkenliğin % 32'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Semantik alt boyutuna ilişkin tüm maddelerin bu boyuttan alınan toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili oldukları görülmüştür. Semantik alt boyuta ilişkin hesaplanan iç-tutarlılık katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Söz konusu faktör yapısının değişkenliğin % 32'sini açıkladığı belirlenmiştir.

Fonolojik alt boyutuna ilişkin tüm maddelerin bu boyuttan alınan toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili oldukları görülmüştür. Fonolojik alt boyuta ilişkin hesaplanan iç-tutarlılık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Söz konusu faktör yapısının değişkenliğin %54'ünü açıkladığı belirlenmiştir.

Morfolojik alt boyutuna ilişkin tüm maddelerin bu boyuttan alınan toplam puanla istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde ilişkili oldukları görülmüştür. Morfolojik alt boyuta ilişkin hesaplanan iç-tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Söz konusu faktör yapısının değişkenliğin % 39'unu açıkladığı belirlenmiştir.

TDEGF'na ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde;

Sentaks alt boyutu uyum istatistiklerinde (Ki-kare = 89; Sd = 33; Ki-kare / Sd = 2.69; GFI = .94; CFI = .92; IFI = .93) sonuçları elde edilmiştir. Söz konusu alt boyutta t değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96'nın üzerinde olduğu görülmüştür. Buna göre sentaks boyutuna ilişkin olarak açıklayıcı faktör analizi sonrasında ortaya koyulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve sentaks alt boyutunda bulunan her bir maddenin, söz konusu yapının güvenilir birer temsilcisi olduğu görülmüştür.

Semantik alt boyutu uyum istatistiklerinde (Ki-kare = 167; Sd = 43; Ki-kare / Sd = 3.88; GFI = .92; CFI = .90; IFI = .90) sonuçları elde edilmiştir. Söz konusu alt boyutta t değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96'nın üzerinde olduğu görülmüştür. Buna göre semantik alt boyutu ile ilgili elde edilen sonuçların tamamı açıklayıcı faktör analizi sonrasında ortaya koyulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve semantik alt boyutunda bulunan her maddenin, söz konusu yapının güvenilir birer temsilcisi olduğu görülmüştür.

Fonolojik alt boyutu uyum istatistiklerinde (Ki-kare = 226; Sd = 65; Ki-kare / Sd = 3.47; GFI = .98; CFI = 1.00; IFI = 1.00) sonuçları elde edilmiştir. Söz konusu alt boyutta t değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96'nın üzerinde olduğu görülmüştür. Buna göre fonolojik alt boyutu ile ilgili elde edilen sonuçların tamamı açıklayıcı faktör analizi sonrasında ortaya koyulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve semantik alt boyutunda bulunan her maddenin, söz konusu yapının güvenilir birer temsilcisi olduğu görülmüştür.

Morfolojik alt boyutu uyum istatistiklerinde (Ki-kare = 226; Sd = 65; Ki-kare / Sd = 3.47; GFI = .98; CFI = 1.00; IFI = 1.00) sonuçları elde edilmiştir. Söz konusu alt boyutta t değerleri incelendiğinde, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96'nın üzerinde olduğu görülmüştür. Buna göre morfolojik alt boyutu ile ilgili elde edilen sonuçların tamamı açıklayıcı faktör analizi sonrasında ortaya koyulan tek boyutlu faktör yapısının doğrulandığı ve morfolojik alt boyutunda bulunan her maddenin, söz konusu yapının güvenilir birer temsilcisi olduğu görülmüştür.

6.1.3. Araştırmaya Alınan Çocukların Cinsiyetlerinin, Anne Babalarının İsviçre'de Kalma Sürelerinin, Kardeş Sayılarının ve Doğum Sıralarının Türkçe Dil Kazanımlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar

TDEGF'nun alt boyutlarından elde edilen puanların güvenilirliğinin çocukların cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, doğum sırasına ve anne babanın İsviçre'de kalma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla, ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Farklılıkları belirlemek için cinsiyet değişkeninde t değerleri hesaplanmış diğer değişkenlerde ise her bir alt boyutta ve toplam puanlar üzerinde tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) uygulanmıştır.

Buna göre, sentaks alt boyutunda ($t = .114$ sd = $p > .05$), semantik alt boyutunda ($t = 1.225$ sd = $p > .05$), fonolojik alt boyutunda ($t = .900$ sd = $p > .05$) ve morfolojik alt boyutunda ($t = .551$ sd = $p > .05$) cinsiyetler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmaya alınan çocukların annelerinin ve babalarının İsviçre'de kalma sürelerine göre; annelerin sentaks alt boyutunda ($F=2.962$ $p > .01$), babaların sentaks alt boyutunda ($F=.126$ $p > .01$); annelerin semantik alt boyutunda ($F=1.444$ $p > .01$), babaların semantik alt boyutunda ($F=.589$ $p > .01$); annelerin fonolojik alt boyutunda ($F=.545$ $p > .01$), babaların fonolojik alt boyutunda ($F=.240$ $p > .01$); annelerin

morfolojik alt boyutunda ($F=.477$ $p>.01$), babaların morfolojik alt boyutunda ($F=.427$ $p>.01$); toplamda ise annelerin ($F=.832$ $p>.01$), babaların ($F=.040$ $p>.01$) ANOVA sonuçları bulunmuştur. Buna göre, annelerin İsviçre’de kalma sürelerinin çocukların dil kazanımlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

Araştırmaya alınan çocukların kardeş sayılarına göre ; sentaks alt boyutunda ($F=1.575$ $p>.01$), semantik alt boyutunda ($F=.240$ $p>.01$), fonolojik alt boyutunda ($F=2.421$ $p>.01$), morfolojik alt boyutunda ($F=.197$ $p>.01$), toplamda ise ($F=1.006$ $p>.01$) ANOVA sonuçları bulunmuştur. Buna göre, kardeş sayılarının çocukların dil kazanımlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

Araştırmaya alınan çocukların doğum sıralarına göre; sentaks alt boyutunda ($F=.537$ $p>.01$), semantik alt boyutunda ($F=.032$ $p>.01$), fonolojik alt boyutunda ($F=.639$ $p>.01$), morfolojik alt boyutunda ($F=.829$ $p>.01$), toplamda ise ($F=.284$ $p>.01$) ANOVA sonuçları bulunmuştur. Buna göre, doğum sıralarının çocukların dil kazanımlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir.

6.2. Öneriler

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının topluma uyumlarında ve akademik başarılarında sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların aşılmasında en önemli konu; okul öncesi dönemde çocuklara yeteri kadar Türkçe’nin öğretilmesidir. Türkçe’yi iyi öğrenen çocuklar bölgelerinde konuşulan ikinci dili daha kolay öğreneceklerdir. İsviçre’de yaşayan altı yaş Türk çocuklarının dil kazanımlarına yönelik geliştirilen TDEGF, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil kazanımlarına ve Türkçe öğrenmelerine yönelik önemli bir ihtiyacı karşılayacaktır. Bu amaçla, TDEGF bir çok çalışmada araç olarak kullanılacağı ve diğer çalışmalara temel olacağı için önemlidir.

6.2.1. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Türkçe'nin yurt dışında yaşayan okul öncesi çocuklarına öğretilmesi için yurt dışında okul öncesi eğitimi öğretmeninin görevlendirilmesi sağlanabilir.
- Yurt dışında Eğitim Müşavirlikleri ve Eğitim Ataşelikleri tarafından bulunulan ülkenin eğitim kurumları bünyesinde veya ayrı olarak Türk ana sınıflarının açılması sağlanabilir. Bu ana sınıflarında okul öncesi öğretmenleri görevlendirilebilir.
- Açılan bu ana sınıflarında okul öncesi öğretmenleri çocuklara Türkçe dili etkinliklerini daha yoğunlaştırılmış bir biçimde uygulayabilir.
- Okul öncesi eğitimi öğretmenleri yurt dışına gönderilmeden önce yurt dışında yaşayan çocukların dil gelişimleriyle, iki dillilikle ilgili olarak hizmet içi eğitime alınabilir.
- Eğitim Müşavirlikleri ve Eğitim Ataşelikleri aracılığıyla yurt dışında okul öncesi çocukları için Türkçe dili etkinlikleri festivali gibi etkinlikler düzenlenebilir. Çocuklar ve anne babalar bu festivale katılarak yıl içerisinde yaptıkları etkinlikleri sunabilirler.
- Öğretmenler bulundukları ülkelerde zaman zaman hizmet içi ve değerlendirme seminerlerine alınarak yapılan uygulamaların sonuçları tartışılabilir ve yeni düzenlemeler yapılabilir.

6.2.2. Anne Babaları Yönelik Öneriler

- Anne babalar çocuklarına küçük yaştan itibaren Türkçe kitaplar okuyabilir, hikayeler anlatabilir, bildikleri tekerlemeleri, parmak oyunlarını, bilmeceleri okul öncesi çocuklarına öğretebilirler.
- Çocuklarıyla doğduğu günden itibaren Türkçe konuşmaları konusunda anne babalar bilinçlendirilebilir.
- Çocuklarıyla birlikte Türk televizyon kanallarından uygun çocuk programlarını izlemeleri sağlanabilir.
- Anne babaların yurt dışında uygulanan anne-baba eğitimi kapsamında çeşitli programlara katılmaları sağlanabilir.
- Anne babaların bulundukları ülkelerde Eğitim Müşavirlikleri ve Eğitim Ataşelikleri aracılığıyla çocuklarına Türkçe'nin öğretilmesi konusunda iş birliği yapmaları sağlanabilir.

6.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma kapsamında geliştirilen, geçerlik ve güvenirliği test edilmiş Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu, okul öncesi çağı çocuklarının Türkçe dil kazanımları, Türkçe dil etkinlikleri vb. kapsamda yapılacak çeşitli araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanılabilir.
- Yurt dışında yaşayan eğitimciler çocukların Türkçe dil kazanımlarını ortaya koymak ve gözlemek amacıyla TDEGF kullanabilirler.

- TDEGF İsviçre için geliştirilmiştir. Diğer ülkelerde yaşayan Türk çocukları ve Türkiye'deki çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılabilir.
- TDEGF aynı zamanda farklı yaş grupları için geliştirilebilir.
- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil kazanımlarını ölçecek yeni ölçme araçları geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

- ACARLAR, F. (1991). 30-47 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- AEPPLİ, R. (2004). **BABYLONIA bildungspolitik**. La Diversite Linguistique Dans Les Ecoles Suisses. Bildungspolitik, Actes De La Journee D'Etude du 24 Janvier 2004 Zürich.
- ANLAR, B. (1983). İlk Altı Yaşta Dil Gelişiminde Anne Baba Eğitimi ve Cinsiyetin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- ARAL, N.; KANDIR, A.; CAN-YAŞAR, M.(2002). **Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı**. Ya-Pa Yayınevi, İstanbul.
- BAMBERG, M.; MARCHMAN V. (1990). What holds a narrative together? The Linguistic Encoding of Episodic Boundaries. IPrA Papers in Pragmatics 4, no:1\2, 58-121.
- BAYKARA, A. (2002). 2-6 Yaş Arasındaki Türk Çocuklarında İsim ve Sıfat Kullanımının Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- BEKMAN, S. (1998). **Eşit Fırsat: Anne-Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi**. AÇEV Yayınları-12, İstanbul.
- BEM (Bern Eğitim Müşavirliği), (2006). İsviçre’de Yaşayan Türk Vatandaşları İle İlgili Yayınlanmamış Eğitim Raporu, Bern.
- BERNSTEIN, S. B. (1975). The Question of Scientific Schools and Trends in Linguistics, Linguistics 57, 5-12.
- BERTOUY, E. (1998). **La grande section d’ecole maternelle**. Pollina a Luçon, Paris.
- BİLİR, Ş.; ARI, M.; GÖNEN, M.; ÜSTÜN, E.; PEKÇAĞLAYAN, N. (1998). **Okul Öncesi Eğitimcisinin Rehber Kitabı**. Aşama Yayıncılık, Ankara.
- BLONDEL, M. (2001). Langage poetique adresse a l’enfant en langues des signes. Acquisition et Interaction En Langue Etragere-AILE no:15, Lyon.
- BORNSTEİ, M.H. (1998). Sources of Cihd Vocabulary Competence: a Multivariate Model. Journal of Child Language, 25, 367-393.

- BUYURGAN, D. (2002). 2-6 Yaş Arasındaki Türk Çocuklarında Ortalama Sözce Uzunluğu, Cümlelerin Sıralanışı ve Özne-Yüklem Arasındaki Uygunluğun Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BÜCHEL, P. ve diğerleri. (1990). **Franca und Mehmet İm Kindergarten**. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- CANUT, E. (2000). Evolution De LA Syntaxe Et De L’Ancre Enonciatif Dans Des Narrations D’Enfants De Moins De Six Ans.These Pour Obtenir Le Grade De Docteur De L’Université Paris III.
- CDIP-Conference suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique, (1995). **Les Structures du Systeme d’Enseignement et de Formation Initiale en Suisse**. Bern.
- CROS, R. (2004). **Zappel Manner**. Ernst Klett International, Stuttgart.
- CÖMERT, D. (2004). “Erken Çocukluk Döneminde Parmak Oyunları”, Çoluk Çocuk Dergisi, 2004/04, Sayı:37, s:20-21, Kök Yayıncılık, Ankara.
- ÇALTIK, İ. (2004). M.E.B’e Bağlı Resmi ve Özel Anaokullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Uygulanan 2002 Okul Öncesi Eğitim Programına ve Programın Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DEK-Departement Für Erziehung Und Kultur Thurgau, (2001). **Kanton Thurgau Lehrplan Für Den Kindergarten**.Schweiz, Thurgau.
- DIATKINE, R. (1993) **Petite enfance, eveil aux savoirs**.Ministere du Travail, de l’emploi et de la formation professionnelle. Paris.
- DIESENDRUCK, G.; SHATZ, M. (1997). The Effects of Perceptual Similarity and Linguistic Input on Children’s Acquisition of Object Label, Journal of Child Language, 24, 695-717.
- DOĞAN, İ. (2000). **Akıllı Küçük**. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- DRAKE, S. V. (1990) “Why Not An Informal Reading Readiness Inventory”, Academic Therapy.25(3): 315-319
- DUTİLLEUL, M.B.; GILABERT, H.; DU SAUSSOIS, N. (1998). **Les enfants d 4 a 6 ans a l’ecole maternelle**. Armand Colin-Bourrelier. Paris.

- EDK- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, (2001).
Contribution Suisse à la Base de Données "Eurybase-La Base De Données sur Les Systemes d'Enseignement en Europe. IDES Information Dokumentatiton Erziehung Schweiz, Bern.
- EDK- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, (2004)
Systeme Educatif En Suisse. IDES Information Dokumentatiton Erziehung Schweiz, Bern.
- EGGER, E. (1984). **L'Enseignement En Suisse.** Druckerei Marcel Kürzi AG, Bern.
- EKBS- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt, (2004). **Die Schulen von Basel-Stadt.** Allgemeine Auskünfte und Bestellung der Publikationen, Basel.
- ERDOĞAN, S; ŞİMŞEK-BEKİR, H; ERDOĞAN-ARAS, A.S. (2005). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. Cukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt:14 Sayı:1.
- ERZIEHUNGSDIREKTION DES KANTONS BERN. (2007). **Fit für die Schule.** Schweiz, Bern.
- FANCY, A. (1991). Didactique du français langue seconde, dramatisation et theatre. La Revue canadienne des langues vivantes, 47 (2) 341-350.
- FİŞHER, G; LANGNER, C.; SCHLİETER, U.; SİNN, S. (2004). **Spielerische Sprachförderung.** Ernst Klett Verlag GmbH, Stuttgart.
- FLORİN, A.; BRAUN-LAMESCH, M.M.; BRAMAUD DU BOUCHERON, G. (1985). **Le Langage à L'école Maternelle.** Bruxelles.
- FRIEDRICH, J. M. (1993) **APPRENDRE A PERCEVOIR, ANTICIPER, REAGIR.** Editions NATHAN Paris.
- GARCİON-VAUTOR, L. (2000). L'entree Dans Le Contrat Didactique à L'Ecole Maternelle: Le Role Rituels Dans La Construction d'un Milieu Pour Apprendre. These Pour Obtenir Le Grade De Docteur De L'Universite Aix-Marseille-1.
- GILABERT, H.; DU SAUSSOU, N.; DUTILLEUL, M.B. (1998) **Les Enfants de Quatre a Six ans a l'école Maternelle.** Armand Colin-Bourrelier Paris.
- GRANDCOÏN-JOLY, G.; SPİTZ, J.; CEJTLİN, D. (1991) **POUR UNE CLASSE REUSSIE en maternelle.** Editions Nathan, Paris.

- GÜLER, D. S. (2001). 4-5 ve 6 Yaş Okul Öncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- HOHMANN, M.; WEİKART, P. D.; BOURGAN, L.; PROULX, M.. (2001) **Partager le plaisir d'apprendre.** De Boeck Canada.
- HÜSLER, S. (1993). **Ichwottau Schweizerdeutsch für fremdsprachige Kinder.** Ropress, Zürich
- JEANJEAN, M. F.; MASSONNET, J. (2001). **Pratiques de l'oral en maternelle.** Retz. Paris.
- JİSA, H.; AKİNCİ, M. A. (2001). Developpement De La Narration En Langue Faible Et Forte: Le Cas Des Connecteurs. Acquisition et Interaction En Langue Etrangere-AILE no:14, Lyon.
- KALELİ, İ. (2002). Okul Öncesi Türk Çocuklarında Soru, Bağlaç ve Edat Kullanımlarının Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- KILIÇ, Ş. (2002). Okul Öncesi Türk Çocuklarında Çoğul, Olumuz Yapılar ve Zarf Kullanımı Gelişimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KOÇ, A.A.; TAYLAN, E.E.; BEKMAN, S. (2002). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi: Hizmete Duyulan İhtiyaçların Saptanması ve Çocuğun Dil Yetisi Düzeyinin Değerlendirilmesi Araştırma Raporu, Yayınlanmamış 1. Taslak, <http://acev.org.tr>.
- KOÇAK, N. (2000). **4-6 Yaş Çocuklarında Dil Gelişimini Destekleyici Programlar S.Ü. Anaokulu Anasınıfı Öğretmen El Kitabı.** YAPA Yayınevi. Haziran 2000.
- KÜBLER, C. (2001). **Rapport National de la Suisse.** BIE-Bureau International d'Education, Bern.
- KUVVET, Z. (2001). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretimle İlgili Karşılaştıkları Problemler (Van İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- LECONTE, F. (2000). **Diversite Narrative. REPERES recherches en didactique du français langue maternelle No:21.** Institut National de Recherche Pedagogique didactique des disciplines Paris. P.79-93
- LE MANCHEC, C. (2001) **Pratique orale de la langue.** Bordas pedagogie Paris.

- MADÍ-PALFÍ, L.; TUJNER-MARKO, B. (1996). **Kasper Theater Rund Ums Jahr**. Klett Edition Deutsch, Stuttgart.
- MALENFANT, N. (2006) **Le petit enfant au quotidien. En creche, en garderie et en classe de maternelle**. De boeck Bruxelles.
- MARTIN, A. (2002) **L’oral en maternelle**. Nathan Pedagogie Saint-Germain-du-Puy
- MASO-TAULERE, J. (2002). La Socialisation De L’Enfant En Petite Se D’Ecole Maternelle. Thèse En Vue De L’Obtention Du Doctorat En Sciences de L’Education.
- MAYER, B.; BARANDUN, U. (1999). **Le Systeme De Formation Du Canton De Berne**. Direction de L’instruction Publique du Canton de Bern.
- MEB Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, (2006(A)). **Okulöncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)** Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, (2006(B)). **2007 Yılı Bütçesine İlişkin Rapor**. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEDO, M. M.; SCHNEİDER, G. (2001). **Wer? Wie? Was? Mega**. VUB Printmedia Gmbh, Gilde-Verlag Köln
- MEYER, L.A.; STAHL, S. A.; LİNN, R. L.; WARDROP, J.L. (1994) “Effect of Reading Storybooks Aloud To Chidren” Journal of Educational Research. 88(2):69-84
- MİLLER, R. (1996) The Devolopmentally Appropriate Inclusive Classroom. U.S.A Delmar: Publishers.
- MİNİSTÈRE DE L’EDUCATION NATIONALE, DE L’ENSEİGNEMENT SUPERİEUR ET DE LA RECHERCHE DİRECTION DE L’ENSEİGNEMENT SCOLAİRE (2006). **Le langage à l’ecole maternelle**. Centre national de documentation pedagogique France.
- NİCOLET, M.; RASTOLDO, F. (1997). **Regard de l’eleve Migrant Sur Son Parcours Scolaire Et Personnnel**. Geneve.
- OKTAY, A. (1991). “Okul Öncesi Öğretmen Özellikleri ve Öğretmen Yetiştirme”, 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa Yayınları, İstanbul.
- OKTAY, A. (2002). **Yaşamın Sihirli Yılları**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul

- OKTAY, A. (2003). "Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitiminin Düny, Bugünü, Geleceği", 5-11 Ekim 2003 OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- OKTAY, A. (2005). **Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular**. MORPA Kültür Yayınları Ltd. Ş. İstanbul.
- ÖMEROĞLU, E. (1990). Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıkları ve Yaratıcı Drama Eğitimine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- ÖMEROĞLU, E. (2006). **Yaratıcı Drama**. Naturel Yayıncılık. Ankara.
- ÖNDER, A. (2004). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama**. Epsilon Yayıncılık Hizmetleri Tic. San. Ltd.Şti. İstanbul.
- ÖZTÜRK, H. (1995). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- PIERRE, R.; TERRIEUX, J.; BABIN, N. (1992) **ORIENTATIONS-PROJETS-ACTIVITES pour l’ecole maternelle**. Hachette Education Paris
- PLACA, M. (2000). Contribution à L’Etude Des Representationas Chez Les Jeunes Enfants. Le Cas d’Un Travail Sur Un Poème Dans Une Classe De Maternelle. These Pour Obtenir Le Grade De Docteur De L’Universite de Tours.
- POSLANIEC, C; HOUYEL, C. (2000) **Activites de lecture**. Hachette Education Paris.
- RA, A. C. (2000). Le Developpement Des Conduites D’Estimation Du Temps Chez L’Enfant. These En Vue De L’Obtention Du Grade Docteur De L’Universite Blaise Pascal, Clermont II.
- REESE, E.; READ, S. (2000). Predictive Validity of The New Zealand Macarthur Communicative Development Inventory: Word and Sentences. Child Language. 27, 255-66
- REUTER, Y. (2000) **Diversite Narrative. REPERES recherches en didactique du français langue maternelle No:21**. Institut National de Recherche Pedagogique didactique des disciplines Paris. P.7-22
- SAN-BAYHAN, P.; ARTAN, İ. (2004). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. MORPA, İstanbul.
- SCHLÖSSER, E. (2001). **Wir verstehen uns gut**. Ökotopia Verlag, Münster.

- SCHOON, S. (1997). "Using Dance Experience and Drama in the Classroom", *Childhood Education*, Winter 1997/98, P.78-82
- SEVER, S. (2004). "Anadili Ediniminde Çocuk Kitaplarının İşlevi", *Çoluk Çocuk Dergisi*, 2004/03, Sayı:36, s:14-15, Kök Yayıncılık, Ankara.
- SENECHAL, M. (1997). The Differential Effect of Storybook Reading on Preschoolers Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary, *Journal of Child Language*, 24, 123-138b
- SOLMAZ, F. (1997). 6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- THIESEN, P. (1996). **Die Gezielte Beschäftigung im Kindergarten**. Lambertus-Verlag, Freiburg.
- UYAR, N. (1995). Anaokuluna Devam Eden 60-72 Aylık Çocuklara Destekleyici Olarak Uygulanan Eğitimde Drama Programının Çocukların Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- WALTER, G. (1995). **Theatre D'enfants Comment monter un spectacle?** Casterman France.
- WOLLAND, B. (1993). "Developping the work towards presentation" The teaching of drama in the primary school. P.141-174. Longman.
- YAZICI, Z. (1999). Almanya ve Türkiye'de Ana Okuluna Devam Eden 60-76 Aylar Arasındaki Türk Çocuklarının Dil Gelişimi ile Okuma Olgunluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- YÜKSEL, E. (2003). Eskişehirde Yaşayan 30-47 Aylar Arasındaki Çocukların Alıcı Dil Becerilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

EKLER

EK-1

A - KİŞİSEL BİLGİLER

BÖLÜM – I ÇOCUĞA AİT BİLGİLER

ADI VE SOYADI		
CİNSİYETİ	() Kız	() Erkek
DOĞUM YERİ	() Türkiye	() İsviçre
KARDEŞ SAYISI	() Bir () İki () Üç	() Dört () Beş () Altı ve fazlası
DOĞUM SIRASI	() İlk çocuk () İkinci () Üçüncü	() Dördüncü () Beşinci () Altıncı ve sonrası

BÖLÜM – II AİLEYE AİT BİLGİLER

ANNENİN DOĞUM YERİ	() Türkiye	() İsviçre
ANNENİN YAŞI	() 26 Yaş ve altı () 27-30 Yaş arası () 31-34 Yaş arası () 35-38 Yaş arası	() 39-42 Yaş arası () 43-46 Yaş arası () 47-50 Yaş arası () 51 ve yukarısı
BABANIN DOĞUM YERİ	() Türkiye	() İsviçre
BABANIN YAŞI	() 26 Yaş ve altı () 27-30 Yaş arası () 31-34 Yaş arası () 35-38 Yaş arası	() 39-42 Yaş arası () 43-46 Yaş arası () 47-50 Yaş arası () 51 ve yukarısı

ANNENİN EĞİTİM DÜZEYİ	☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Meslek okulu mezunu ☐ lise mezunu ☐ Yüksek okulu mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisans üstü
BABANIN EĞİTİM DÜZEYİ	☐ Okur-yazar değil ☐ Okur-yazar ☐ İlkokul mezunu ☐ Ortaokul mezunu ☐ Meslek okulu mezunu ☐ lise mezunu ☐ Yüksek okulu mezunu ☐ Üniversite mezunu ☐ Lisans üstü
ANNENİN İSVİÇRE'DE KALMA SÜRESİ	☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve yukarısı
BABANIN İSVİÇRE'DE KALMA SÜRESİ	☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 yıl ve yukarısı

EK-2

UZMAN GÖRÜŞLERİNİN TDEGF MADDELERİNE İLİŞKİN
ORTALAMA VE STANDART SAPMALARI

MADDELER	N	X	S
M1dizin01	5	2.8000	.44721
M2dizin02	5	2.8000	.44721
M3dizin03	5	2.6000	.54772
M4dizin04	5	2.6000	.54772
M5dizin05	5	2.8000	.44721
M6dizin06	5	4.8000	.44721
M7dizin07	5	4.8000	.44721
M8dizin08	5	4.8000	.44721
M9dizin09	5	4.8000	.44721
M10dizin10	5	4.8000	.44721
M11dizin11	5	4.8000	.44721
M12dizin12	5	4.8000	.44721
M13dizin13	5	3.0000	.00000
M14dizin14	5	4.8000	.44721
M15dizin15	5	4.8000	.44721
M16dizin16	5	4.6000	.89443
M17dizin17	5	4.8000	.44721
M18dizin18	5	3.0000	.00000
M19dizin19	5	4.8000	.44721
M20dizin20	5	4.8000	.44721
M21anlam1	5	4.8000	.44721
M22anlam2	5	4.8000	.44721
M23anlam3	5	4.6000	.89443
M24anlam4	5	4.8000	.44721
M25anlam5	5	5.0000	.00000
M26anlam6	5	1.4000	.54772
M27anlam7	5	4.8000	.44721
M28anlam8	5	4.8000	.44721
M29anlam9	5	5.0000	.00000
M30anlam10	5	5.0000	.00000
M31anlam11	5	4.8000	.44721
M32anlam12	5	3.0000	.00000
M33anlam13	5	4.8000	.44721
M34anlam14	5	4.8000	.44721
M35anlam15	5	4.8000	.44721
M36anlam16	5	5.0000	.00000
M37anlam17	5	5.0000	.00000
M38anlam18	5	2.6000	.54772
M39anlam19	5	5.0000	.00000
M40anlam20	5	5.0000	.00000

M41fonol01	5	3.0000	.00000
M42fonol02	5	3.0000	.00000
M43fonol03	5	2.8000	.44721
M44fonol04	5	2.8000	.44721
M45fonol05	5	4.8000	.44721
M46fonol06	5	4.8000	.44721
M47fonol07	5	4.8000	.44721
M48fonol08	5	4.8000	.44721
M49fonol09	5	4.8000	.44721
M50fonol10	5	4.8000	.44721
M51fonol11	5	4.8000	.44721
M52fonol12	5	4.8000	.44721
M53fonol13	5	1.2000	.44721
M54fonol14	5	1.4000	.54772
M55fonol15	5	4.8000	.44721
M56fonol16	5	4.8000	.44721
M57morfol01	5	5.0000	.00000
M58morfol02	5	4.8000	.44721
M59morfol03	5	4.8000	.44721
M60morfol04	5	4.8000	.44721
M61morfol05	5	4.8000	.44721
M62morfol06	5	4.8000	.44721
M63morfol07	5	4.8000	.44721
M64morfol08	5	3.2000	.44721
M65morfol09	5	3.0000	.00000
M66morfol10	5	4.8000	.44721
M67morfol11	5	4.8000	.44721
M68morfol12	5	4.8000	.44721
M69morfol13	5	4.8000	.44721
M70morfol14	5	4.8000	.44721
M71morfol15	5	4.8000	.44721
M72morfol16	5	4.8000	.44721
M73morfol17	5	4.8000	.44721
M74morfol18	5	4.8000	.44721
M75morfol19	5	4.8000	.44721
Valid N (listwise)	5		