



**ANASINIFLARINDA YABANCI
UYRUKLU AKRANLARIYLA EĞİTİM ALAN VE ALMAYAN
ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ VE YARATICI DÜŞÜNME
BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Fatma Nur Gedik

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir (1) yıl sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN:

Adı : Fatma Nur
Soyadı : Gedik
Bölümü : Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN:

Türkçe Adı : Anasınıflarında Yabancı Uyraklı Akranlarıyla Eğitim Alan ve Almayan Çocukların Dil Gelişimi ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Examination of Language Development and Creative Thinking Skills of Children Who Were Educated and not Educated with Their Foreign Peers in Kindergarten

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Fatma Nur Gedik

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Fatma Nur GEDİK tarafından hazırlanan " Anasınıflarında Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan ve Almayan Çocukların Dil Gelişimi ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi " adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Hatice BEKİR

(Temel Eğitim Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Sanem ŞAHLI

(İşitme ve Konuşma Eğitim Ünitesi, Hacettepe Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Zeynep Fulya TEMEL

(Temel Eğitim Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR

(Temel Eğitim Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gökçe Karaman BENLİ

(Temel Eğitim Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:

Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Minik kardeşim Vefa'ya
Kırmızı başlıklı kızın adını soran tüm çocuklara...

TEŞEKKÜR

Çalışma sürecim boyunca beni destekleyen yardımlarını esirgemeyen herkese çok teşekkür ediyorum. Siz olmasaydınız bu süreci tamamlayamazdım. Araştırma sürecim boyunca bana yol gösteren, bir hocadan daha öte bana ışık olan hiçbir destek ve fedakârlığı esirgemeyen iyi ki yolumuz kesişmiş dediğim kıymetli danışmanım Prof. Dr. Sayın Hatice BEKİR'e teşekkürlerimi sunuyorum. Aynı şekilde destek ve fedakârlık gördüğüm ikinci danışmanım Prof. Dr. Sayın Ayşe Sanem ŞAHLI 'ya teşekkürlerimi sunuyorum. Tezimi yazma sürecinde destek ve yardımlarından dolayı kıymetli dostum Alper Remzi AYDIN'a teşekkür ediyorum. Hayatım boyunca beni destekleyen bana yol gösteren her zaman yanımda olan canım ablam Sadice TAŞDELEN'e teşekkür ediyorum. Arkadaşlarım Eser AYAZ, Belemir SOLMAZ, Rahime DOĞAN, Merve KOCA, Özlem BAŞHAN, Hikmet ŞUVAK, Ayşe GÜLMEZ, Elif KOCAGER, Gizem MUTLU, Gökhan GÜÇİN'e araştırma sürecim boyunca verdikleri desteklerden dolayı teşekkür ederim. Bana bilim sevgisini aşılayan hocalarım Hüseyin POLAT ve Bekir DEMİRKOL'a teşekkürlerimi sunuyorum. Kıymetli aileme tüm destek ve emeklerinden dolayı çok teşekkürlerimi sunuyorum. İYİ Kİ VARSINIZ...

Fatma Nur GEDİK
Ankara, Temmuz 2020

**ANASINIFLARINDA YABANCI UYRUKLU AKRANLARIYLA
EĞİTİM ALAN VE ALMAYAN ÇOCUKLARIN DİL GELİŞİMİ VE
YARATICI DÜŞÜNME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Fatma Nur Gedik
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ağustos, 2020

ÖZ

Araştırmada, anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelinde planlanan araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep İli Şehitkâmil merkez ilçesinde bir ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden 101 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)” ve “Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (Preschool Language Scale-5, (PLS-5))” kullanılmıştır. Verilerin analizinde çocukların kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı analizler için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Kolmogorov normallik analizi sonucu veriler normal dağılım göstermediğinden ölçek ve alt boyut puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu parametrik olmayan test tekniklerinden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis kullanılarak analiz edilmiştir. Kruskal Wallis testi sonucu anlamlı çıkan farklılıklarda grup farklılıklarını inceleyebilmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerilerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların cinsiyet ve yaş değişkenine göre PLS-5 alt boyutları; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların PLS-5 alt boyutları; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise PLS-5 alt boyutları; ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak alıcı dil alt boyutunda anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapanmaya direnç, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi alt

boyut puanlarında ve toplam şekilsel puanları cinsiyet ve anne öğrenim durumuna göre değişmemektedir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların TYDT; başlıkların soyutluğu alt boyutları ve toplam şekilsel puanlarının, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise akıcılık ve orijinallik alt boyut puanları yaşa göre değişmektedir. Ayrıca yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların PLS-5 alt boyutlarından olan alıcı dil, ifade edici dil, toplam dil puanıyla TYDT; yaratıcı kuvvetler listesi ve yaratıcı düşünme becerileri toplam şekilsel puanı arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Dil gelişimi, yaratıcı düşünme, anasınıfı, yabancı uyruklu
Sayfa Adedi : 112
Danışman : Prof. Dr. Hatice BEKİR

**EXAMINATION OF LANGUAGE DEVELOPMENT AND CREATIVE
THINKING SKILLS OF CHILDREN WHO WERE EDUCATED AND
NOT EDUCATED WITH THEIR FOREIGN PEERS IN
KINDERGARTEN**

(M. Sc. Thesis)

Fatma Nur Gedik

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2020

ABSTRACT

The study aims to examine the language development and creative thinking skills of children who receive and do not receive an education with their foreign peers in kindergarten. The research is planned in the survey model. In the 2018-2019 academic year, the study group consisted of 101 children attending kindergarten in a primary school in Şehitkamil Central District of Gaziantep province. In the research, “General Information Form”, “Torrance Creative Thinking Test (TYDT)” and “Preschool Language Scale-5 (PLS-5)” were used as data collection tools. In the analysis of the data, mean and standard deviation (ss) values were used for descriptive analysis of children's characteristics. Since the data did not show normal distribution as a result of the Kolmogorov normality analysis, Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests, which are non-parametric test techniques, differ in the scale and sub-dimension scores according to demographic variables. Mann Whitney U test was used to examine group differences in differences that were significant after the Kruskal Wallis test. In the relevant difference tests, the standard scores of the PLS-5 scale were used and after the analysis, the analyzes were checked over the raw score and the age equivalent scores. Spearman's rho test was used to determine the relationship between children's language development levels and creative thinking skills. As a result of the research, it was determined that the language development and creative thinking levels of children who were and did not receive an education with their foreign peers did not differ significantly. PLS-5 subscales according to gender and age variable of children who are educated and not educated with their foreign peers in kindergarten; there was no significant difference between the receptive

language, expressive language, and total language score. PLS-5 sub-dimensions of children who are educated with their foreign peers; PLS-5 sub-dimensions of the children who do not receive an education with their foreign peers, and there is no significant difference between receptive language, expressive language, and total language score according to mother's education level; It was found that there was no significant difference between the expressive language and the total language score, but there was a significant difference in the receptive language sub-dimension according to the mother's education level. TYDT of children who are educated and not educated with their foreign peers; fluency, originality, the abstraction of titles, resistance to premature closure, elaboration, creative strengths list sub-dimensions, and total formal scores do not change according to gender and maternal education. TYDT of children receiving education with their foreign peers; The abstraction of title sub-dimensions and total formal scores of the titles, and the fluency and originality subscale scores of children who are not educated with their foreign peers vary by age. Also, TYDT, which is the PLS-5 sub-dimensions of children who are educated and not educated with their foreign peers, receptive language, expressive language, total language score; It has been found that there is a positive medium-level relationship between the creative strengths list and the total formal score of creative thinking skills.

Key Words : Language development, creative thinking, kindergarten, foreign national

Page Number : 112

Supervisor : Prof. Dr. Hatice BEKİR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Okul Öncesi Dönemde Dil Edinimi	7
2.2. Dil Edinim Kuramları	8
2.2.1.Bilişsel Öğrenme Kuramı	8
2.2.2.Doğuşancı Kuram / Psikolinguistik Kuram	10
2.2.2.1. Duyarlı (Kritik) Dönem Hipotezi	12
2.2.2.2. Bilgi İşleme Kuramı	15
2.2.2.3. Söz Dizimsel Model.....	15
2.2.2.4. Anlam- Bilişsel Model	16

2.2.2.5. Nöro-Dilbilim Gelişim Kuramı	17
2.2.3. Sosyo-Kültürel Kuram	18
2.2.4. Sosyal Etkileşim Kuramı.....	19
2.2.5 Davranışçı Kuram.....	20
2.3. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	21
2.3.1.Cinsiyet	21
2.3.2. Genetik (Kalıtım)	21
2.3.3. İki dillilik (Bilingualizm)	22
2.3.4. Yaş	22
2.3.5. Akran	23
2.3.6. Ebeveyn Tutumu, Aile Yapısı ve Öğrenim Durumu	23
2.4.Yaratıcılık Kavramı ve Yaratıcı Düşünme.....	23
2.5. Yaratıcılık Kuramları.....	26
2.5.1. Psikoanalitik Kuram.....	26
2.5.2. Hümanist Kuram	27
2.5.3. Gestalt Kuramı.....	27
2.5.4. Çağrışımsal Kuram.....	28
2.6. Yaratıcı Düşünme Modelleri.....	28
2.6.1. Wallas Modeli.....	28
2.6.2. Parnes Modeli.....	29
2.6.3. Guilford Modeli.....	29
2.6.4. Osborn Modeli.....	29
2.7.Yaratıcılığın Ölçülmesi ve 4P Çerçevesi	29
2.8.Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi	31
2.9. Dil Gelişimiyle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmaları	32
2.10. Yaratıcı Düşünme Becerisiyle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmalar	36
BÖLÜM III	40
YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	40
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.3.1. Genel Bilgi Formu.....	42
3.3.2. Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (Preschool Language Scale-5,(PLS-5))	42
3.3.3. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)	45
3.4. Verilerin Toplanması.....	45

3.5. Verilerin Analizi.....	46
BÖLÜM IV.....	50
BULGULAR VE TARTIŞMA	50
BÖLÜM V	72
SONUÇ VE ÖNERİLER	72
5.1.Sonuçlar	72
5.1.2.Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	72
5.1.2.Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuçlar	73
5.1.3.Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri İle Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	73
5.2. Öneriler	74
KAYNAKLAR.....	75
EKLER	88
EK 1. Genel Bilgi Formu	89
EK 2. Preschool Language Scale (PLS-5)	90
EK 3.Okul Öncesi Dil Ölçeği-5(PLS-5) Katılım Sertifikası	92
EK 4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Kullanım Hakkı	93

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Sayı ve Yüzde Dağılımları</i>	41
Tablo 2. <i>Anasınıflarında Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan ve Almayan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	50
Tablo 3. <i>PLS-5'in Alıcı-İfade Edici Dil Alt Boyutları ve Toplam Dil Puanlarının Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alma Durumuna Göre Fark Analizleri</i>	51
Tablo 4. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların PLS-5 Alıcı- İfade Edici Dil Alt Boyutları ve Toplam Dil Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri</i>	52
Tablo 5. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil Alt Boyutları ve Toplam Dil Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri</i>	53
Tablo 6. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Fark Analizleri</i>	54
Tablo 7. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Fark Analizleri</i>	55
Tablo 8. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil Alt ve Toplam Dil Puanı Alt Boyutlarının Anne Öğrenim Durumu Göre Fark Analizleri</i>	56
Tablo 9. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil Alt Boyutları ve Toplam Dil Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Fark Analizleri</i>	57
Tablo 10. <i>Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutları ve Toplam Şekilsel Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	58
Tablo 11. <i>Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutları ve Toplam Şekilsel Puanlarının Yabancı Uyruklu Akranla Eğitim Alma Durumuna Göre Fark Analizleri</i>	60

Tablo 12. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri</i>	62
Tablo 13. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri</i>	63
Tablo 14. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocuklarını Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Fark Analizleri</i>	64
Tablo 15. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Fark Analizleri</i>	65
Tablo 16. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Alt Boyutlarının Anne Eğitim Değişkenine Göre Fark Analizi</i>	67
Tablo 17. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Alt Boyutlarının Anne Öğrenim Değişkenine Göre Fark Analizleri</i>	68
Tablo 18. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri İle Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki (n=59)</i>	69
Tablo 19. <i>Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri İle Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki(n=42)</i>	70

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BAHP	Bireyselleştirilmiş Aile Hizmeti Planı
İA	İşitsel Algı
İED	İfade Edici Dil
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OSU	Ortalama Sözcük Uzunluğu
PLS-5	Preschool Language Scale
TYDT	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi dönem gelişimin temellerinin atıldığı ve birçok kritik dönemi de içeren önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuk çevresel uyarıcılara daha fazla açıktır. Çocukların hem kendilerini fark ettikleri hem de kendilerini ifade ettikleri dönem olması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu dönem çocukların düşünme becerilerinin edinilmeye başlandığı dönemdir. Özellikle yaratıcı düşünme, zaten keşfetmeye meraklı olan çocukların bu dönemde en çok kullandığı düşünme becerilerinden biridir (Şahin ve Akman, 2018). Yaratıcı düşünme; araştırmacı, buluş gücüne sahip, problemlere çözüm önerisi geliştirebilen, yeniliklerin peşinde olan ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme becerisidir (Taşpınar, 2012). Genellikle yaratıcı potansiyeli geliştirmede çocuklar ile oynama, onları dinleme, öykü okuma, anlatma, çocuğun kendi öykülerini anlatmasına fırsat verme, hayali oyunlarında çocuğa gerekli materyalleri sunma ve yaratıcılığa yönelik oyuncakları seçmenin etkili olduğu belirtilmiştir (Kemple ve Nissenberg, 2000; Oğuzkan, Demiral ve Tür, 1999).

Yaratıcı düşünme sonucunda ortaya çıkan ürün ve fikirlerin aktarılma ve ifade edilmesinde dil önemli bir yer tutar. Dil ve düşünce birbiriyle etkileşim hâlinindedir. Vygotsky'e göre dil problem çözme aracıdır ve çocuğun kendi düşüncelerini izlemelerine, yansıtmalarına ve üst bilişsel becerileri edinmelerine de yardımcı olur (Bodrova, Germeroth ve Leong, 2013). Farklı kültürlerin bir araya geldiği toplumlarda iki ve tek dilli çocukların yaratıcı düşünme becerileri ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda çok kültürlü ortamda yetişen çocukların tek kültürde yetişen çocuklara göre daha yaratıcı oldukları bunun yanında tek dilli olup iki dilli çocuklarla eğitim alan grupların ise olumlu etkilendiği ya da gelişime olumsuz etkisinin

olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Cheng ve Leung ,2013; Kessler ve Quinn, 1987; Okoh, 1980). Farklı kültürlerin bir araya gelmesinde göçler önemli bir yere sahiptir.

Göç, tarihsel süreçte kısa ya da uzun süreli olmak üzere sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi yönleriyle bireyin ve toplumun yapısında değişikliklere neden olmaktadır. Sanayi Devrimi ve küreselleşme ile birlikte ilerleyen ulaşım ve iletişim teknolojileri sayesinde göçün tüm dünyaya yayılacak kadar genişlemesinden söz edilmektedir (Ekici ve Tuncel, 2015). Bu nedenle göç konusu tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar uluslararası bir gündem maddesi haline gelmektedir. Türkiye, bulunduğu coğrafi konum gereği Asya ve Avrupa arasında bir geçiş ülkesi konumundadır. Bu nedenle geçmişten günümüze tek, kitlesel ve düzensiz göç hareketleri ile karşı karşıya kalmıştır. Ancak 2011’de başlayan Suriye krizinin öngörülemeyen şekilde uzaması, ülkemize sığınan kalıcı yabancı uyruklu sayısını günden güne arttırmıştır. Başlangıçta beslenme, barınma, giyinme gibi en temel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yoğun çalışmalar yapılmış, ancak kalıcı olma durumu ortaya çıkınca sosyal hayata uyumlarını sağlayacak uzun vadeli politikalara ihtiyaç duyulmuştur (Aydınlı, 2017).

Ülkemizde bulunan yabancı uyruklu sığınmacıların özellikle Suriyelilerin yarattığı toplumsal sorunların önlenmesinde eğitim, merkezî bir rol üstlenmiştir. Eğitimden yoksun bir 'kayıp neslin' düşük gelir ve dışlanmışlık duygusu ile beraber ciddi sosyal problemlere yol açacağı öngörülebilir. Eğitim sayesinde, hem uyum sorunu aşılabılır hem de ülkeye toplumsal ve ekonomik açıdan katkı sunan bir nesil yetişebilir (Orhan, 2015). Nitekim her birey gibi yabancı uyruklu bireylerinde eğitimlerinde fırsat eşitliğinden yararlanma payı bulunmaktadır. Yabancı uyruklu bireylerin sosyal hayata uyum sağlamalarında eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Durum böyle olunca Türkiye’nin temel eğitim düzeyindeki öğrenci sayısında artış gerçekleşmiştir (Göç İdaresi, 2016).Artışa bağlı olarak okul öncesi eğitim sınıflarında da artan yabancı uyruklu çocuk sayısı ve bu çocukların sosyal hayata uyumlarının sağlanması okul ve sınıf ikliminde değişikliklerin meydana gelmesine neden olmuştur. Sonuç olarak yaşanan bu değişimler yerli çocukların yabancı uyruklu çocuklarla aynı eğitim ortamlarını paylaşmasına fırsat vermektedir. Bu eğitim şeklinin hem yabancı uyruklu hem de yabancı uyruklu olmayan gruplar üzerinde olumlu ya da olumsuz çeşitli etkileri bulunabilmekte özellikle Türkiye’de yabancı uyruklu akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alma Türk çocuklarının ailelerinin tepkisine neden olabilmektedir.

Bu noktadan hareketle çalışmada “Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme düzeyleri arasında bir fark var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmuştur.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacını, anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi, bu çocukların dil gelişimi ve yaratıcılık becerileri arasında farklılık olup olmadığının saptanması, dil gelişim ve yaratıcılıkta bazı faktörlerin etkili olup olmadığının belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişim düzeyleri nasıldır?
2. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma durumu ile çocukların dil gelişimi düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların cinsiyet, yaş, anne öğrenim durumu değişkenleri ile dil gelişim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri nasıldır?
5. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma durumu ile çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların; cinsiyet, yaş, anne öğrenim durumu değişkenleri ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların dil gelişimi ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların dil gelişim ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çocuğun doğuştan getirdiği keşfetme ve öğrenmeye yönelik bir eğilimi vardır. Öğrenme çok erken dönemde başlayıp hayat boyu devamlılığını sürdürür (Polat, 2012). Çocuklar dünyaya geldikleri ilk andan itibaren, daha okula başlamadan çok önce öğrenmek ve keşfetmek için büyük bir heves duyar, etkin bir şekilde çevrelerini keşfeder, iletişim kurmayı öğrenirler ve çevrelerinde gördükleri şeylere dair fikirler oluşturmaya başlarlar. Çocuğun ne kadar keşfedebileceği, neler öğrenebileceği ve hangi hızla öğrenebileceği çocuğun çevresinin ne kadar destekleyici olduğuyla ve çocuğa ne gibi olanaklar sunulduğuyla yakından ilişkilidir (MEB, 2013).

Toplumlar iletişim, duygu ve düşünce, beceri, davranış ve yaşam biçimi bakımından birbirinden farklılık gösterir. Bu farklılıklar bireyin toplumun içinde kendini ifade etmesini etkileyebilmektedir. Sosyal ortamlar bireyi şekillendirmektedir. Bu sosyal ortamlar bireyin kişilik yapısını oluşturmaktadır. Eğitim kurumları sosyal ortamların oluşturulduğu kurumlardır. Okul öncesi eğitim kurumları ise çocuğun girdiği ilk sosyal ortam olması bakımından daha büyük öneme sahiptir.

Ülkemiz konumu gereği yoğun miktarda göçmen ve mülteciye maruz kalmıştır. Bu durum okullarda yabancı uyruklu öğrenci sayısında artışa neden olmuş bu da beraberinde yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sistemine entegrasyonu sorununu getirmiştir. Eğitim entegrasyon sürecinden yabancı uyruklu öğrenciler kadar yerli öğrenciler, onların ebeveynleri ve öğretmenlerde etkilenmiştir. Yabancı uyruklular özellikle Suriyeli sığınmacılar Türkiye'nin bir gerçeği ise bunun olumsuz etkilerini azaltılmasında ve olumlu etkilerini daha fazla hayata geçirecek önlemler alınmasında bu çalışma önemli görülmektedir.

Ayrıca yabancı uyruklu çocukların hem akademik yönden hem de sosyal uyum yönünden kendisini geliştirebilmesi için yabancı uyruklu olmayan akranlarıyla etkileşime geçmesi kadar Türk çocuklarının da yabancı uyruklu akranlarıyla aynı sınıfta etkileşim içinde bulunmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma çok kültürlü yapının gelişmesine katkı sağlaması ve yabancı uyruklu akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alan Türk çocuklarının ailelerinin tepki ve önyargılarının azalmasına neden olabileceğinden de önemli görülmektedir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde Türkiye'de yapılan çalışmaların daha çok ilkökul düzeyinden daha büyük bir yaş grupları ile gerçekleştirildiği ve konu olarak yabancı uyruklu öğrencilerin ve onların öğretmenlerinin eğitim entegrasyon sürecinden etkilenme veya yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyum sorunlarına yoğunlaşıldığı görülmektedir

(Avcı, 2019; Çiçek, 2017; Ergen ve Şahin, 2019; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Şimşir ve Dilmaç, 2018).Yabancı uyruklu akranlarıyla aynı sınıfta bulunan Türk okul öncesi dönem çocukların gelişimlerinin incelendiği çalışmaya rastlanmamıştır.

1.4.Varsayımlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olan varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

- Araştırma kullanılan ölçme araçları olan “Preschool Language Scale (PLS-5)” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi(TYDT)” ne çocukların aldıkları puanların objektif olarak yansıdığı varsayılmıştır.
- Çocukların, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir.

- Çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin ölçülmesi; Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT) maddeleriyle ile sınırlıdır.
- Çocukların dil gelişim düzeylerinin ölçülmesi; Preschool Language Scale-5 (PLS-5) dil testinin maddeleriyle ile sınırlıdır.
- Sonuçlar çalışma yapılan bölgeyle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Akıcılık: Belirli bir süre içerisinde çok sayıda fikir ortaya koyma, alternatif çözüm yolları belirleyerek, çizgi ve şekilleri, bu alternatifler doğrultusunda kendi çizimleriyle tamamlamak için yapılan eylemlerdir (Torrance,1974).

Orijinallik: Çocuğun tamamladığı şekil ve çizgilere; yeni, alışlagelmişin dışında, az rastlanan fikirler üreterek, adlar vermesidir (Torrance,1974).

Başlıkların Soyutluluğu: Çocukların tamamladıkları şekil ve çizgilere, resmi inceleyen kişinin, resmi derin ve zengin bir şekilde görmesine olanak veren başlıklar ve isimler bulmasıdır (Torrance,1974).

Zenginleştirme: Çocuğa sunulan şekil ve çizgileri, ayrıntılı ve özenli bir biçimde geliştirmek amacıyla, resmin sınırlarına veya çevresine eklenmiş her türlü bağlantılı detay ekleme durumudur (Torrance,1974).

Erken kapamaya direnç: Çocuk tarafından tamamlanan şekil ve çizgilerde, fikirlerini net bir biçimde ortaya koymadan, doğrudan şekli kapatmasıdır (Torrance,1974).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Dönemde Dil Edinimi

İnsanlar doğdukları andan itibaren çevresiyle iletişim kurmak, çevresinde gelişen durumları, olayları ve olguları anlamak, yaşadıkları toplumu tanımak ve yaşadığı toplumda birey olarak yer alabilmek amacı ile dili bir araç olarak kullanmışlardır. Dil, toplumu oluşturan bireylerin iletişim gereksinimlerini karşılayan bir araç olarak düşünüldüğünde, toplumun kültürel mirası olan inançlarını,, değerlerini ve davranış örüntülerini gelecek kuşaklara aktarmada önemli bir görevi yerine getirmektedir. Kuşaklar arası kültürel değerlerin aktarılması, bireyler arasında karşılıklı anlayış ve güvenin oluşması, içinde yaşanılan toplum ile diğer toplumların sosyal ve kültürel gerçeklerinin kavranmasında dil önemli bir işlevi üstlenmiştir. Bu bağlamda dil ile toplum arasında karşılıklı bir ilişkiden söz etmek mümkündür (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

Dil için yapılmış birçok tanım bulunmaktadır. Doğan (2009)'ın Büyük Türkçe Sözlük adlı eserinde dil, “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” olarak tanımlanmaktadır. Vardar (1998) dili “Belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemlili ses göstergeler dizgesi” olarak tanımlamaktadır. Saussure (2001) dili “Dil, işaretler ve göstergelerden oluşmuş bir sistemdir.” Olarak tanımlamaktadır. Martinet (1998) ise “Dil insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde anlamsak bir içerikle ses sel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır.” olarak tanımlar. Hüber (2013) dili “İnsanların, bildirişimde kullandıkları araç” olarak tanımlamaktadır.

Dil, bireylerin toplumdaki yerini belirleyerek, kültürlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan en önemli unsurlardan biridir. İnsanlar, çevrelerinde gördükleri, hissettikleri ve bildikleri duygu ve düşüncelere ad koymaktadır; ancak bilinmeyenlere ise dillerinde adlandırma yapmamaktadırlar (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

Dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini birbirine aktarıp paylaştığı sistemdir. Bu sistemler ses, kelime, cümle, işaret gibi farklı unsurlardan meydana gelmektedirler. Bu unsurlardan faydalanarak insanlar birbirleriyle iletişim kurar, paylaşım ve etkileşim sağlanmış olur. Dil, araç, hayal kurma, keşfetme ve bilgilendirme gibi çeşitli kullanım işlevlerine sahiptir (Güneş, 2014).

Dil yoluyla kişiler bilgilerini birbirine aktararak daha çabuk başarıya ulaşır çalışmalarında büyük aşamalar kaydeder. Dil sadece bilgi vermek amacıyla değil aynı zamanda ilginç konularda bilgi edinip, edindikleri bilgileri aktarma ve iletişim sağlamak amacıyla da kullanılır (Ekmekçi, 1991).

Dil; düşünce, muhakeme, problem çözme gibi bilişsel süreçleri de kapsar. Düşüncenin gelişiminde gerekli olan dil değil, aksine dilin edinimine yol gösteren düşüncenin gelişimidir. Her ne kadar dildeki ilerlemeler düşünceye bağlı ise de düşünce dilden önce oluşur; düşüncenin ifadesine için gerekli olan dil düşüncenin kavramlaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle düşünce dilden ayrı düşünülemez (Savaş, 2006; Şimşek Bekir, 2004).

2.2. Dil Edinim Kuramları

Yıllar boyunca dil edinimi sürecini incelemek ve analiz etmek için çeşitli kuramlar ve yaklaşımlar ortaya atılmıştır. Kuramlardan bazıları dil ediniminin doğallık ile sağlandığını, bazıları çevrenin önemli bir etken olduğunu, bazıları ise eğitim sürecinin önemini vurgulamıştır.

2.2.1. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Kuram İsviçreli psikolog Jean Piaget (1896-1980) tarafından geliştirilmiştir. Bilişsel öğrenme kuramı dil ediniminin çocuğun zihinsel gelişimi bağlamında incelenmesi gerektiğini vurgulamakta ve dilsel ifadelerin ancak önceden kurulmuş bir bilişsel temel varsa ortaya çıkacağını savunmaktadır (Sassonian, 2009). Buna göre, “Daha büyük olanı

istiyorum.” cümlesini kuran bir çocuğun zihninde önce boyut kavramının temeli oluşmuş, daha sonra bu kavram dilsel ifadeye dönüşmüştür. Trawinski (2005), bilişsel öğrenme kuramı dâhilinde çeşitli dil teorisinin yer aldığını ama tüm teorilerin ortak iki noktası olduğunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi; dil gelişimi ve bilişsel gelişimin birbirleri ile bağlantılı olduğu, ikincisi ise; bireyin dil edinimi ve anlam oluşturma sürecinde aktif olmasıdır.

Piaget, bilişsel gelişimi çocukluktan yetişkinliğe kadar dört aşamalı bir süreç olarak görmüş ve dil gelişiminin de bu süreç ile bağlantıları olduğunu varsaymıştır. Bağlantılar, Piaget ‘in “duyusal motor evresi” olarak adlandırdığı sürecin gelişmesinden itibaren başlamaktadır. Piaget ‘in teorisi, çocukların bilgiyi aktif olarak inşa ettiklerini ve bilişsel gelişim aşamalarından geçtiğini belirtmektedir. Çocukların basitten karmaşığa kendi anlayışları ile bilişsel süreçlerden geçerek yeni bilgiler inşa ettiğini belirtmektedir. Bahsedilen bilgi inşa etme eylemi altında yatan iki süreç vardır; özümleme ve uyma.

Özümleme sürecinde, mevcut bilgiler dış dünyayı yorumlamak için kullanılır. Örneğin; hayvanat bahçesinde deveyi gören bir çocuğun, deveyi “at” olarak isimlendirmesi. Uyma sürecinde ise, yeni bilgilerin inşa edilip veya eski bilgilerin çevreyi tam olarak tanımlayamadığını fark etmedir. Örneğin; hayvanat bahçesinde deveyi gören çocuğun deveyi “hörgüçlü at” olarak adlandırıp, deve ve atın belirli noktalarda farklı olduğunu fark etmesi (Berk, 2012). Bu iki süreç, her türlü öğrenme için gereklidir ve dil öğreniminde de geçerlidir. İnsanlar yeni bir dil formuna rastlandığında, onu özümsemeye ve içselleştirilmiş dil bilgisine dayanarak olabildiğince iyi anlama eğilimindedir. Daha sonra, bilgi tamamen anlamlandırıldığında, dil kuralıyla analiz edilmeye ve denenmeye başlandığında, önceki dil repertuarına yeni dil prensibini içerecek şekilde dâhil olur (Trawinski, 2005).

Piaget, dili bilişsel gelişimin bir temsil yolu olduğunu kabul etmesine rağmen bunu bilişsel gelişim sürecinde önemli bir bileşen olarak görmedi. Bunun yerine, duyusal motor aktivitenin, çocukların daha sonra kelimelerle etiketlediği iç deneyim görüntülerine yol açtığına inanıyordu (Berk, 2012). Piaget’e göre bilişsel beceriler dil edinimine bir temel sağlamaktaydı. Bilişsel becerilere örnek olarak sıralama ve nesne kalıcılığı bilişsel becerileri verilebilir. Uzunluk veya ağırlık gibi boyut ifadelerinin nicel özelliklerine göre düzenlenme becerisi sıralama olarak adlandırılır(Berk, 2013). Piaget henüz bu aşamaya gelmemiş bir çocuğun "daha büyük" veya "daha küçük" gibi karşılaştırmalı sıfatları öğrenemeyeceğini ve dilsel olarak kullanamayacağını ifade etmiştir. Nesne kalıcılığı ise yaşamın ilk yılında görmedikleri nesnelerin varlıklarından habersiz olan çocukların, 18. aydan itibaren

nesnelerin algılarından bağımsız olarak var olmasıdır (Berk, 2013). Bilişsel kuram, 18. aydan sonra çocukların kelime dağarcığındaki büyük artışa dikkat çekerek, nesne kalıcılığı ve nesneleri isimlendirmenin öğrenilmesi arasında bir bağlantı olduğunu düşünmektedir.

Bilişsel kuram savunucularından olan Benjamin Bloom'a göre ise, çocuklar karşılaştıkları bilginin anlamını gruplar halinde sınıflandırarak, diğer benzer anlamlarla karşılaştırmalar yaparak veya bir ilke haline getirerek kendi sözcükleriyle ifade ederler (Adams, 2015). Bu görüşe göre, çocuklar bu süreçte bilgiyi dilsel ifade haline getirmeden önce zihinlerinde sınıflandırma ve karşılaştırma sürecinden geçirmektedirler.

Dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla bilinen Vygotsky, dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulamaktadır. Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Vygotsky 'ye göre, sözcük nesnenin yapısına gitmekte ve böylece fonksiyonel bir anlam kazanmaktadır. Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının düşünme düzeyine etki ettiğini söylemektedir. (Dağabakan, 2007). Vygotsky diğer bilişsel öğrenme kuramı savunucularından farklı olarak bilişsel gelişimin sosyal etkileşim, çevre ve kültürden etkilendiğini belirtmiştir.

Vygotsky ve Piaget 'in yaklaşımları birlikte düşünüldüğünde, dil gelişiminin, dış dünyadaki nesnelerin mental temsillerinin yapılmasıyla olgunlaştığı anlaşılmaktadır. Dil, bir taraftan düşünme için hammadde oluştururken, diğer taraftan düşünebilme yeteneğine paralel olarak işlemektedir. Farklı bir açıdan bakıldığında, dil, çocuğun soyut düşünebilme yeteneğine dış dünyadan sembolleştirdiği anlamları iliştiirmesine yardımcı olmaktadır. Dil ve düşünce oldukça iç içe ve birbirleriyle etkileşim içerisinde. Bu yüzden, çocuk, dili elverdiği oranda düşünür ve kavramsal düşünme yeteneği arttıkça da dili gelişir (Dağabakan, 2007).

2.2.2.Doğuşancı Kuram / Psikolinguistik Kuram

Noam Chomsky ve Lenneberg gibi dilbilimciler, dil gelişiminin biyolojik temellere dayandığını ve çevresel koşulların dil gelişimi üzerinde etkisinin göz ardı edilebilir olduğunu söylemişlerdir. Bu kuramdaki temel argüman; çocukların onları dil edinmeye yönlendiren doğuştan gelen bir bilgiyle doğmalarıdır. Çocukların sahip olduğu bu yetenek, birinci dili edinme işlemini olduğundan daha kolay yapar (Anderson, 2001). Bu kurama göre; dil edinimi çocuğun bilinçli olarak yaptığı bir şey değildir, uygun beslenme ve çevresel şartlar sağlandığında çocuğun vücudunun önceden belirlenmiş bir şekilde büyüüp olgunlaşması gibi, dil edinimi de uygun adaptasyon ortamında bulunan çocukta gerçekleşen durumdur

(Chomsky, 2009). Chomsky, her çocuğun doğuştan gelen ve kalıtsal faktörler tarafından belirlenen bir sistem sahibi olduğunu savunmuş ve bu sistemi “Dil Edinim Aygıtı” olarak adlandırmıştır. İlerleyen yıllarda çocukların sahip olduğu bu doğal yetenek için “Dil Edinim Aygıtı” terimi yerine, “Evrensel Dilbilgisi” teriminin de kullanıldığı görülmektedir.

Evrensel Dilbilgisi tüm diller için ortak kurallar dizisi içeren doğal bir sistem olarak tanımlanmış ve bu sistemin hangi dil olursa olsun, çocukların yeterli kelime birikimine sahip olduğu anda dili kurallı bir şekilde anlayıp ve konuşmalarını sağladığını belirtmiştir (Berk, 2014). Bu teoride bahsedilen ortak kurallar; dillerin fonolojik yönleri (ünsüzler, ünlüler ve heceler) ve dilbilgisi yapısı da dâhil olmak üzere evrensel özellikleri içermektedir. Ayrıca, tüm diller ses ve anlam arasındaki bağlantıyı sağlayan dönüşüm kurallarına, bağlantılı derin yapılar (altta yatan anlam) ve yüzey yapılarına (cümledeki kelimelerin sıralaması) sahiptir. Evrensel Dilbilgisi ile herhangi bir dil edinebildiğinden, çocuk dönüşümsel kurallar uygulayarak yaratıcı bir dil üretme sürecine katılır. Örneğin, bir çocuğun kurduğu “ayıcık sandalye” (“ayıcığın sandalyesi” anlamına gelir) veya “sandalye kır” (“sandalye kırılmış” anlamına gelir) ifadeleri kuralların sistematik kullanımını gösterdikleri için dil bilgisel olarak sınıflandırılabilir (Cowie, 2012).

Chomsky tarafından önerilen Evrensel Dilbilgisi üzerine yıllar boyunca çalışmalar yapılmış ve bu kuramı hem destekler nitelikte hem de yetersiz bulan sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin; dünyadaki farklı topluluklardan ebeveynlerin, çocukları ile Batı’daki ebeveynler kadar yoğun dilsel iletişime geçmemelerine rağmen çocuklarının konuşmayı öğrenmesi (Pinker, 2007) çocukların dil edinmeye programlandığını gösterebilir. Bir diğer örnek olarak; Hawaii’deki ortak dili paylaşmayan tarım işçileri, kendi aralarında iletişim kurmak için kavram ve gramere sahip olmayan “Pidgin” adını verdikleri dili geliştirmişlerdir. Bu dile maruz kalarak büyüyen çocukların bu dildeki kavramları kullanarak son derece gramatik yapıya sahip yeni bir dil (Creole dili) üretmesi (Bickerton, 1990) Chomsky’nin kuramını destekler niteliktedir.

Örnek verilen bu iki çalışmanın aksine, bazı teorisyenler çocukların dil öncesi bilgi geliştirdikleri interaktif sosyal etkileşimlere çok daha fazla önem vermektedir. Çocukların küçük gramer geliştiriciler olmadığını iddia eden Bruner (1957), Evrensel Dilbilgisi çalışması yoluyla çevrelerindeki dilin sözdizimini değil, başkalarıyla iletişim kurma ihtiyacı için dil edinildiğini vurgulamıştır. Piaget ise, yaşamın ilk iki yılında çocuğun bilişsel becerileri kelimeler ve görüntüler gibi sembollere değil, görme, duyma ve dokunma gibi duyu-motor deneyimlere dayalı olduğunu ve dil kurallarının bu açıdan, bir Evrensel Dil

Bilgisi’nden kaynaklı değil, daha geniş bir bilişsel sistemden geldiğini iddia etmiştir (Cowie, 2012).

2.2.2.1. Duyarlı (Kritik) Dönem Hipotezi

Aydın (2014) kritik dönemi yaşa bağlı olarak belirli alanlardaki becerilerin edinilmesinde avantaj sahibi olunan dönem olarak tanımlamıştır. Girdi ve/veya uyaran seviyesinin en üst noktada olduğu bu dönemde, öğrenmenin gerçekleşmesi ve hedef becerilerin kazanılması, kritik dönemden sonraki süreçte güçleşeceğinden son derece önemlidir (Aydın, 2014).

Doğuştancı kuram savunucularından olan Lenneberg’in 1967’de yayımlanan “The Biological Foundation of Language” adlı eserinde dil ediniminin doğuştan gelen bir yetenek olduğuna dair altı adet kriter sunmuştur. Bu kriter arasında yer alan altıncı maddede “Dilin edinilmesi için 'kritik bir dönem' vardır. Bu kritik dönemden sonra bu yeteneğe hâkim olmak zordur.” ifadesi geçmektedir (He, 2019). Bu ifadeyi ayrıntılı bir şekilde açıklamak gerekirse; Lenneberg beynin yarı küreleri arasındaki bağlantının ve denetimin kurulmasının 2 yaş civarında başladığını ve 12 ila 13 yaş civarında ise son bulduğunu ifade etmektedir ve bireyler bu süre zarfında esnek nöron yapısına dayalı olarak hem ana dillerini hem de ikinci bir dili kolaylıkla edinebilirler (Kaygısız, 2018). Lenneberg, ergenlikten sonra dilin ediniminin zorlaşmasının nedeni ise lateralizasyonun (sol yarıkürenin dil için uzmanlaşması) tamamlanmış olması olarak açıkladı. Ayrıca, sağ yarımkürenin de dil edinimi için alanları bulundurduğunu ve her iki yarıkürenin lateralizasyonundan sonra, dil işlevlerini beynin diğer alanlarına aktarmanın artık mümkün olmayacağını belirtti. Kısacası bu argüman, beynin bölgelerinde dil ediniminin sağlanmasının ergenlik çevresinde tamamlandığını düşünmektedir (Clark, 2009).

Lenneberg ’in bahsettiği kritik dönem “olgunlaştırma tipi” ve “alıştırma tipi” adları altında iki kavramı içermektedir. Olgunlaştırma tipi, ana dili rahat ve kolay öğrenmenin biyolojik olarak yitirildiği döneme denk gelir ve yaklaşık 11 yaş olarak belirlenmiştir. Alıştırma tipi ise, dil öğrenmek için var olan duyarlı dönemin yalnızca ana dil öğrenmek için geçerli olduğunu ve bu dönemin de ilerleyen yıllarda edinilecek yabancı dillere de temel oluşturduğunu ileri sürmektedir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

Lenneberg bu hipotezi oluşturmak için beyin hasarlı bireylerden, izole ve ihmal edilmiş çocuklardan ve ikinci dil öğreniminden elde edilen verilerden yararlanmıştır. Kritik dönem hipotezini destekleyen bu çalışmalar üç temel başlık altında incelenmiştir.

Beyin Hasarlı Kişiler: Lenneberg, beyin hasarı bulunan yetişkin ve çocukları incelemiştir. Beyin hasarı olan çocukların, dil için kritik bölgelerinin zarar görmesine rağmen, yetişkinlerden daha hızlı normal/normale yakın dil seviyesine ulaştığı gözlemlenmiştir (Clark, 2009). İncelenen bazı beyin hasarı durumlarında, beynin yarım kürelerinin çıkarılması gereken durumlar da mevcuttur. Örneğin; Sturge-Weber-Dimitri sendromuyla ilişkili nöbetleri durdurmak için tüm bir yarımkürenin çıkarılması gerekebilir. Yarımkürenin çıkarılmasından sonraki dil yetenekleri, hangi yarım kürenin çıkarıldığına bağlıdır. Dil, sol yarımkürenin kaybından sağ yarımkürenin kaybından daha fazla etkilenir. Dennis ve meslektaşları (1986) hemisferektomi (beynin bir yarımküresinin tamamen çıkarılması) sonrası üç çocuğu takip etmiştir. Çocukların ikisinin sol yarımküreleri çıkarılırken, bir çocuğun sağ yarımküresi çıkarmıştı. On yaşlarındaki bu üç çocuğa çeşitli psikolojik ve psiko-klinik testler uygulanmış ve oldukça benzer IQ sonuçları elde edilmiştir. Ancak bilgi ve sözdizimi içeren değişen komutlar verildiğinde, sadece sol yarımküreye sahip olan çocuk olumlu geri dönütler vermiştir. Diğer iki çocuğun ise sözdizimsel ifadeleri anlamakta zorluk çektiği gözlemlenmiştir. Daha sonra, Kohn ve Dennis (1974), yaşları 14 ve 28 arasında değişen ve yarımkürelerinin biri alınmış farklı bireyleri de takip ettiler. Sonuç olarak; sol yarımkürenin kaybından tüm bireyler dil becerilerinde problem yaşadı. Ancak, yaşanan dil probleminin şiddeti bireylerin yaşına bağlıdır ve erken yaştaki bireylerde daha çok iyileşme görülür. Kısacası, çocuklukta beynin dil fonksiyonlarının yeniden atanmasında esneklik görülürken, ilerleyen yaşlarda beynin dil fonksiyonları hali hazırda yerini aldığı için yeniden atanamazlar (Clark, 2009).

Toplumsal Hayattan Uzak Tutulmuş Çocuklar: Tarih boyunca, toplumsal hayattan uzak tutulmuş ve ihmal edilmiş çocuk vakaları olmuştur. Bu vakalar incelendiğinde kritik dönem hipotezini destekler nitelikte sonuçlara rastlanmıştır.

İlk vaka örneği olarak; Aveyron ormanlarında bulunan vahşi çocuk Victor örnek verilebilir. Victor, hayatının ilk 10 yılını güney Fransa'nın ormanlarında vahşi ve yalnız yaşayarak geçirdikten sonra 1797'de keşfedildi. Keşfedildiği zaman hiç dil bilmemekteydi, bu yüzden uzmanlar onu medenileştirmeye ve konuşmayı öğretmeye başladılar. Victor başlangıçta dili anlama ve bazı basit kelimeleri okumada oldukça iyi bir ilerleme gösterdi. İlerleyen zamanlarda, komut içeren kelimeleri anlamayı öğrendi. Ancak konuşmayı hiç öğrenmedi. Victor'un genel olarak kullanabildiği sadece iki kelimesi vardı: 'Oh Tanrı' ve 'Süt'. Victor'un dil gelişimi ilkel seviyede kaldı. Uzmanlar Victor'un kulağını insan sesini ayırt edemeyen; sadece kendisini tehlikeli bir hayvanın yaklaşımı veya bazı yabani meyvelerin

düşmesi konusunda bilgilendiren bir kendini koruma aracı olarak tanımladılar. Başka bir deyişle, Victor hayatının ilk yıllarında dile maruz kalmadığı için dil öğrenme yeteneğini kaybetmişti (Rowland, 2013).

İkinci vaka olarak Genie örneği verilebilir. Genie, bebeklik ve erken ergenlik arasındaki süre boyunca dile ve normal sosyal deneyimlere maruz kalmadan, kötü muamele gören bir ebeveyn tarafından toplumsal hayattan soyutlanmıştı. Keşfedildiği zaman, bir dil anlayışı vardı ama konuşamıyordu. Yaklaşık bir yıllık yoğun eğitim ve öğretimden sonra, 200 kelime civarında bir kelime haznesine sahip oldu ve iki kelimelik cümlelerle konuşuyordu. Altı yıl sonra, çok fazla ilerleme kaydetti, ancak dil becerisi akranlarına kıyasla daha az gelişmişti. Genie ergenliğin başlangıcını takiben dil edinebildiğinden, kritik dönemden sonra dil öğrenmenin imkânsız olduğu düşüncesi desteklenemez. Aksine, dil öğrenimi ergenliğin başlamasından sonra ortaya çıkabilir, ancak eksik olabilir. Bu nedenle bebeklik ve ergenlik arasındaki süre, dil öğrenimi için hassas bir dönem olabilir. Dil, bu süre içinde daha kolay edinilebilir (Salkind, 2002)

Son vaka örneği olarak 6,5 yaşına kadar toplumdan uzak kalmış Isabelle verilebilir. 1930'ların sonlarında Ohio'da bulunan Isabelle adında bir çocuk, işitme ve konuşma engelli annesiyle, altı buçuk yaşına gelene kadar ailenin geri kalanından uzakta ve karanlık bir odada yaşıyordu. Isabelle'e ulaşıldığında konuşma becerisi yoktu. Yoğun konuşma eğitimi dahil bakım ve tedaviden sonra dili ve okumayı hızlı bir şekilde öğrendi. Sonraki iki yıl boyunca, akranlarına yetişti ve gelişimini onlardan ayırt etmek zorlaştı. Isabelle'e ulaşıldığında kritik dönemin içinde yer aldığı için dil becerilerini kazanması Kritik Dönem Hipotezini destekler niteliktedir (Rowland, 2013).

İkinci Dilin Öğrenildiği Yaş: Johnson ve Newport (1989), dört-otuz sekiz yaşları arasında Amerika Birleşik Devletleri'ne göç eden ve en az beş yıl geçiren anadili Çince olan bireyler ile çalışmalarda konuşmacılara 270 cümle okunmuş ve bu cümlelerin dil bilgisine uyumlu olup olmadığı sorulmuştur. Konuşmacılar hangi yaşta olurlarsa olsunlar anadil seviyesinde olmayan performans göstermişlerdir. Ancak göç ettikleri yaş ne kadar genç olursa, İngilizce ile ilgili dilbilimsel yargıları o kadar anadil seviyesine yakın olduğu gözlemlenmiştir. On beş yaşından sonra göç edenlerin ise dil performanslarının düşük seviyede olduğu bulunmuş ve yaşı daha büyük dil öğrenenlerin, genç öğrenenler ile aynı öğrenme mekanizmalarına sahip olmadığı sonucuna varılmıştır (Clark, 2009).

Duyarlı dönem hipotezini kabul etmeyen dil bilimciler de bulunmaktadır. Örneğin, bazı dilbilimcilere göre sözcükleri edinmek ve söz dizimi için duyarlı dönem hipotezini

destekleyen bir kanıt mevcut değildir. Dil edinim sürecine odaklaşma işlemi bitmeden başlanması, bir dili öğrenmek için yeterli olmaktadır (Trask, 1999; Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

2.2.2.2. Bilgi İşleme Kuramı

1970'lerde ve 1980'lerde Bates ve Mc Whinney'in de içlerinde bulunduğu araştırmacılar, çocukların düşüncelerinin gelişimini anlamanın yolları için bilişsel psikoloji alanına yöneldiler. Problemleri çözmek için matematiksel olarak belirtilen adımları kullanan dijital bilgisayarların tasarımı, psikologlara, insan zihninin de bilginin işlendiği bir sembol manipölasyon sistemi olabileceğini düşündürdü. Bilgi, girdideki duyulara, çıktıda davranışsal bir yanıt olarak ortaya çıkana kadar, aktif olarak kodlanır, dönüştürülür ve organize edilir. Bilgi işlem araştırmacıları, genellikle bilgisayarların bir dizi “zihinsel operasyon” gerçekleştirmesini sağlamak için programcılar tarafından tasarlanan planlar gibi, sorunları çözmek ve görevleri tamamlamak için kullandıkları kesin adımları haritalamak için akış şemaları tasarlarlar (Berk, 2012). Aynı süreç cümle anlambiliminin analizi ve tanımlanması için de geçerlidir. Bu nedenle, insan beyninin konuşma merkezinin cümlelerin anlam bilimsel ilişkisini nasıl analiz ettiğini ve tanımladığını anlamak için bilgisayar sistemindeki ilişkileri kullanılabilir. Beynin konuşma merkezi tarafından cümleleri analiz etme süreci, bilgisayar sistemlerindeki cümleleri analiz etmek için anlamsal gösterimleri kullanma ile tam olarak aynı olamaz. Ancak beynin konuşma merkezi, tüm cümlelerin anlamını cümlelerdeki çeşitli anlamsal ilişkileri analiz ederek ve belirleyerek kavrayabilir (He, 2019). Kullanılan bilgisayar sistemi beyindeki çok katmanlı sinirsel ağlarını benzeştirmek ve farklı dil girdileri sağlamak için programlanmışlardır. Program üzerinde yapılan testler sonucunda; çocukların dil kullanımındaki erken yanlışları yakaladığını ve bu şekilde yavaş yavaş yetişkin dil bilgisi örüntülerine sahip olmaya başladığı belirlenmiştir. Örneğin, geçmiş zaman dil öğrenmesinde bir ağ, basit kuralları yapılandırır ve bu yapılandırmalar bazen yanlışlara yol açabilir (her fiile-di eklemek gibi). Ancak deneyim arttıkça ağ, yetişkin dil kullanımına yaklaşır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

2.2.2.3. Söz Dizimsel Model

Chomsky yayımladığı “Sözdizimsel Yapılar” (1957) adlı eseri ile insan dilinin işleyişi ve bu dili nasıl edindiği açıklamaya çalışmıştır. Bu eser ile ortaya “Üretici Dönüşümlü Dilbilgisi” kuramı çıkmıştır. Bu kuram incelendiğinde temel argümanları arasında “Sözdizim, dilin ses

(veya işaret) ve anlamı bileşenlerini bir araya getiren iskelet yapıdır.” ifadesine rastlanmaktadır (Hirik, 2018). Söz dizimsel model, Chomsky’nin dil ve dil bilgisi ilkelerini içeren Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi kuramından söz eder. Üretken Dönüşümlü Dilbilgisi, dilbilgisel cümle oluşturacak yapıların kombinasyonlarını veren ve dizileri tahmin etmeye çalışan bir sözdizim yaklaşımıdır. Chomsky, bir üretici dilbilgisinin konuşanın veya dinleyenin içsel bilgisini açıklığa kavuşturmak zorunda olduğunu söyler ve iyi tanımlanmış bir yasalar dizisinden başlamak isteyen dilbilgisel ardışıklıkların “mekanik” olarak üretildiği bir modelin oluşturulmasını önerir.

2.2.2.4. Anlam- Bilişsel Model

Anlam-Bilişsel model, Chomsky tarafından açıklanan dil işlem süreçlerinin yetersiz olduğunu savunur. Levy (1994) “Other Children, Other Language” adlı kitabında, Paul Bloom’un anlam-bilişsel model ile ilgili araştırma ve düşüncelerine yer vermiştir. Bloom’a göre, sözdizim ile anlam eşlemelerin varlığı sorunludur. Ancak çocukların prozodik ipuçlarına duyarlılıkları yeni kelimeleri sözdizimsel olarak kategorize etmelerine izin verir. Çocuklar bu ipuçlarına duyarlıdır ve bu duyarlılığın bu sorunun çözümünde bir rol oynadığı düşünülebilir. Bir ya da iki yaşındaki çocukların da ifadeleri anlamak için prozodi kullanabileceğini belirten Bloom “Köpek kediyi kovaladı.” cümle örneği ile bu durumu açıklamaya çalışmıştır. Bu cümlede “köpek” ve “kediyi kovaladı” olmak üzere iki farklı ifade vardır. Çocuklar sadece kelimeleri ve cümleleri farklı sınıflara ayırmazlar. Aynı zamanda bunları belirli dil bilgisel, sözdizimsel ve anlam özelliklere sahip kategorilere ait olarak sınıflandırır. Bloom’un bu açıklaması dilde sözdizimi ve dilbilgisinin yanında anlamın da önemli olduğunu düşündürmektedir.

Bloom anlam-bilişsel süreçlerin önemini vurgularken, sözdiziminin de farklı anlamları karşılamada yetersiz olduğunu belirtmiştir. Çocuklar farklı durumlarda aynı dil ifadelerini kullanabilmektedir. Örneğin, bir çocuk hem annesinin çorabını tutarken hem de annesi çorabını giydirirken “Anne çorap” ifadesini kullanabilir. İfadenin yüzey yapısı değişmeden anlamı değişmiştir. Bloom, çocukların kullandığı dilin, dünyalarında yer alan varlıklar arasında tutarlı ilişkiler içerdiğini ve bu ilişkilerin basit kelimelerle ifade edildiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, çocukların anlamsal ihtiyaçlarla dili kullandığı ve söz dizimini bilmeden de bu anlamları ifade edebilecekleri açıklanmıştır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

2.2.2.5. Nöro-Dilbilim Gelişim Kuramı

Nörolojik gelişim kuramı, dilsel kapasite hakkında çeşitli soruları ele almalıdır. İlk olarak, hangi sinirsel mekanizmalar dilin gelişimini destekler? İkincisi, bu mekanizmalar ne zaman ve hangi nörojenik ve davranışsal koşullar altında aktif hale gelir? Son olarak, bu mekanizmalar için aktivasyon süresi ne zaman sona erer? (Locke, 1997). Bu sorulara cevap arayan nörodilbilimciler beynin nörolojik-fizyolojik özelliklerini, beyin gelişimini ve işleyişini incelemişlerdir.

İnsan beyninde, doğrudan bağlantısı olan bilgi depolayan ve ileten 100 ile 200 milyar nöron veya sinir hücresi vardır. Diğer vücut hücrelerinin aksine, nöronlar birbirine sıkıca bağlanmaz. Aralarında, farklı nöronlardan gelen liflerin birbirine yaklaştığı ancak dokunmadığı küçük boşluklar veya sinapslar vardır. Nöronlar, sinapsları çaprazlayan nörotransmitter adı verilen kimyasalları serbest bırakarak birbirlerine mesaj gönderirler. Beynin büyümesi de nöronların bu ayrıntılı iletişim sistemini nasıl geliştirdiği ve oluşturduğu ile ilgilidir. Doğum öncesi dönemde nöronlar embriyonun ilkel nöral tüpünde üretilir. Oradan beynin büyük bölümlerini oluşturmak için göç ederler. Nöronlar yerleştirildikten sonra, farklılaşarak, komşu hücrelerle sinaptik bağlantılar oluşturmak için liflerini genişleterek benzersiz işlevlerini kurarlar. Bebeklik ve erken çocukluk döneminde, sinir lifleri şaşırtıcı bir hızla artar. Beyin büyümesinin şaşırtıcı bir yönü, bu bağ yapıları için yer açan programlanmış hücre ölümüdür. Sinapslar oluştuğunda, onları çevreleyen birçok nöron ölür. Neyse ki, doğum öncesi dönemde, nöral tüp beynin ihtiyaç duyduğundan çok daha fazla nöron üretir. Bebeklik ve erken çocukluk döneminde ise beyin boyutunda çarpıcı bir artışta nöron üretilir (Berk, 2012).

Locke, dilin ortaya çıkışını doğru bir şekilde araştırmak için, nitel analizler yapmış ve bu analizleri nörolojik ana dil edinimi kuramı haline getirmiştir. Lock'un Nöro-dilbilimsel kuramının ilk evresi olan "Sesleri Edinme Evresi" gebeliğin son üç ayında başlar ve doğum sonrası yaşama sürekli olarak devam eder. Bu evrede, sosyal bilişte uzmanlaşma görülür ve prozodi, vurgu, ton, durak, süre gibi kavramlar edinilir. İkinci evre olan "Sözce Edinimi" onuncu ve yirminci ay arasına denk gelen dönemde görülür. Bu evrede bebek çevresindeki basit sesleri dinler ve depolar. Locke, üçüncü evreye "Yapı incelemesi" adını vermiş ve yirmi dördüncü aydan önceki dönemi kapsadığını belirtmiştir. İkinci evre olan Sözce Edinimi evresi Yapı incelemesi evresinin gelişimini açısından kritik aşamayı oluşturmaktadır. Çünkü ikinci evrede depolanan dilsel girdiler üçüncü evrede çözümlenecektir. Son evre olan "Bütünleşme" evresi ise iki yaş ve sonrasını kapsamaktadır. Bu evreye kadar dil bilgisi

kurallarını edinen çocuk, yeni bilgileri zorlanmadan düzenleyebilir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014).

Locke 'ın bahsettiği dil edinme evreleri hangi dil olursa olsun aynı işlemsel süreçten geçtiği görülmektedir. Farklı dillerde dahi, beynin aynı dil alanlarının dil görevlerine benzer şekilde tepki veriyor olduğu görülmektedir. Dil işleminde beynin sol yarıküresi görevlidir. Çok önemli bir alan sol alt bölge Broca alanı olarak adlandırılır. Bir diğer önemli kısım, Wernicke bölgesi olarak bilinen arka kısımdır (Rowland, 2013). Broca alanı, konuşma üretmek için gereken işlemlere katılırken, kavrayışı kontrol eden Wernicke alanı, konuşmayı anlamamıza ve düşüncelerimizi ifade etmek için doğru kelimeleri kullanmamıza yardımcı olur (Clark, 2009). Bununla birlikte, beynin bu bölümleri doğumdan itibaren mevcut değildir, ancak çocuk yaş aldıkça yavaş yavaş gelişir. Bebek beyninin plastisite özelliği vardır, bu da deneyim yoluyla geliştirme, yeniden organize etme ve uzmanlaşma yeteneğine sahip olduğu anlamına gelir. Mills, Coffey-Corina ve Neville (1997) altı ve kırk iki ay aralığındaki bebeklerde dille ilgili beyin aktivitesinde potansiyel değişiklikleri ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Bebekler tanıdık kelimeleri ileriye ve geriye doğru dinlerken, bebeklerin beyinlerindeki potansiyelleri ölçüldü. Bahsedilen potansiyeller beyin bilgiyi işlerken nöronlarda meydana gelen elektriksel değişikliklerdir. Bu değişiklikler çocuklar dil dinlediğinde veya ürettiğinde beynin hangi bölgelerinin aktif olduğunu söylerler. 13 ile 17 ay arası çocukların beyinlerindeki potansiyel değişiklikler her iki yarıkürede loblar üzerinde dağıtılmıştır ve bu da dile bağlı beyin aktivitesinin geniş bir dağılımını göstermektedir. 20 aylık ve sonrası çocukların ise artık sadece sol yarıküredeki loblarının çok daha fazla aktif olduğuna rastlandı (Rowland, 2013). Bu araştırma, sol yarıkürenin zamanla beynin dil merkezi haline geldiğini desteklemektedir. Özetle, nörodilbilimciler beynin çalışma mekanizmasına, beyin yapısına ve fizyolojik özelliklerine odaklanmış; bu alanlarda çalışmalar yapmışlardır.

2.2.3. Sosyo-Kültürel Kuram

Rus psikolog Vygotsky sosyokültürel teorinin öncüsü olarak bilinir. Vygotsky'ye göre, çocuklar ve toplumun daha bilgili üyeleri arasındaki işbirlikli diyaloglar ile, çocukların bir toplumun kültürünü oluşturan düşünme ve davranış biçimlerini edinmeleri için sosyal etkileşim gereklidir. Vygotsky, yetişkinler ve daha uzman akranlar çocukların kültürel olarak anlamlı faaliyetlerde ustalaşmasına yardımcı olduklarından, aralarındaki iletişimin çocukların düşüncesinin bir parçası haline geldiğine inanıyordu. Vygotsky'ye göre, çocuğun

etrafındaki daha uzman akranlar ve yetişkinler çocuğun yakınsal gelişim alanına uyacak şekilde aldıkları yardımı ayarladıkları sürece çocukların gelişimi teşvik edilir. Çocuklar kendilerinden uzman olan yetişkin ve akranlarla olan diyalogların özelliklerini içselleştirdikçe, kendi düşüncelerini ve eylemlerini yönlendirmek ve yeni beceriler kazanmak için içlerindeki dili kullanabilirler (Berk, 2012). Dil gelişimi konusunda araştırmalarıyla da bilinen Vygotsky, dilin düşünce ile paralel geliştiğini vurgulamaktadır. Bilişsel gelişimin farklı olduğu düşüncesine katılmayan Vygotsky, dil eğitimi ve öğreniminin kişinin zihinsel düşünme yeteneğine etki ettiğini belirtmektedir. Vygotsky'e göre, sözcük nesnenin yapısına gitmekte ve böylece fonksiyonel bir anlam kazanmaktadır. Vygotsky, aynı zamanda çocuğun içinde bulunduğu dil ortamının düşünme düzeyine etki ettiğini söylemektedir. Bu nedenle, sözel düşünmenin, çocuğun geçirmiş olduğu, gelişmemiş, benmerkezci, kısmi, ilkel dil aşamalarını inceleyerek anlaşılabilceği vurgulanır (Dağabakan, 2008).

2.2.4. Sosyal Etkileşim Kuramı

Bu kurama göre sosyal, dilbilimsel, biyolojik ve bilişsel gibi birçok etken birbirlerinden etkilener ve birbirlerini destekleyerek çocuklarda dil edinimi desteklemektedir. Bilişsel ve sosyal faktörler dil edinimini gerçekleştirirken; dil edinimi de bilişsel ve sosyal becerileri geliştirmektedir (Gleason,1994; Corbalis, 2002; Ağaçsapan,2002).

Ağaçsapan (2002), sosyal etkileşim kuramına göre dilin; ebeveynin rol model olması, çocuğun ebeveyni taklit etmesi, çocuğun ebeveyn tarafından pekiştirilmesi ve düzeltici geri bildirim verilmesi süreçleri ile edinildiğini belirtmiştir. Çocuğun bulunduğu sosyal çevre dilin oluşumunda önemli bir etmendir. Crystal ise (1989), yetişkinlerin çocuklarla konuşurken diğer yetişkinlerle olduğu şekilde konuşmadıklarını belirtmiştir. Yetişkinlerin çocukla iletişim kurarken çocuğun dil gelişimini destekleyebilecek şekilde kısa ve açıklayıcı cümlelerle ve cümleleri tekrarlayarak konuştuklarını söylemektedir. Ayrıca, alanyazında yetişkinlerin çocuklarla konuşurken kullandığı birçok dil örneği bulunmaktadır. Bunların en yaygını ise “motherese” adı verilen annece konuşmadır (Snow, 1972).

Özetle, sosyal etkileşim kuramına göre dil gelişimi sıralı, düzenli, karışık fakat etkileşimci bir sistemdir. Çocuğun çevresi ile girdiği etkileşimler ile dili edindiğini söylemektedir. Sosyal etkileşim kuramında, sosyal etkileşim dil gelişimini etkilemekte ve etkilenen dil gelişmiş, bir sosyal etkileşimle gelişmeyi sürdürmektedir.

2.2.5 Davranışçı Kuram

1950’lerden önce dilin nasıl öğrenildiği konusunda en çok kabul gören yaklaşım davranışçı yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, bütün insan davranışları öğrenilir. Çocuklar dili, diğer bilgileri (matematik bilgisi vs.) öğrendikleri gibi öğrenir, çevrelerinden aldıkları girdilere ve söyledikleri sözün sonuçlarına göre ona şekil verirler (edimsel koşullanma). Anne ve babanın sözlerini taklit eder, çıkardıkları yanlış seslerin ebeveyn tarafından düzeltilmesi doğru sesleri çıkarmalarını sağlar. Bu yaklaşımda dil, kültürel bir olgu olarak ele alınır ve dillerin farklılığı kültürel farklılığın bir sonucu olarak görünür. Dilin temelde bir iletişim aracı olduğu iddia edilir (Heidar, 2012). Davranışçılığın en ünlü temsilcisi B.F. Skinner “edimsel koşullanma” kavramını ortaya attı ve dil ediniminin öğrenilmiş bir alışkanlıklar kümesi olduğunu varsaydı. Davranışçı kuram, yeni doğan bireyin zihnini boş bir levha olarak kabul etti, uyaran ve tepkilere göre levha üzerinde davranışı yaratıldığını savundu. Skinner, çocuğun dil gelişiminde biyolojik etmenlerin göz ardı edilebileceğini ve çevrenin etkisinin yoğun olduğunu söylemiştir.

Çocuğun taklit yolu ile dil edinimi sağlamasını bir örnekle açıklamak gerekirse; bir çocuk ulaşamadığı bir nesneyi almak istediğinde, farklı sesler oluşturarak nesneyi almayı dener. Bu sırada rastlantısal olarak “ver” sözcüğüne benzeyen bir sözcük söyleyebilmektedir. Çevresinde bulunan kişiler de istenilen nesneyi alıp çocuğa verdiklerinde, tekrar aynı durumla karşılaştığında çocuk yeniden “ver” sözcüğüne benzer o sesi çıkartmaya çalışacaktır. Çocuk istediği şeylere elde etmek için bu yöntemi kullandıkça farklı sesler çıkarmayı da öğrenmektedir. Bu örneğe göre pekiştirme, sönme ve genelleme gibi temel ilkeler dil ediniminde önemlidir. Verilen örnek durumda da görüldüğü gibi, bebekler kendilerini istedikleri sonuca götüren sesleri tekrar ederek dili öğrenmektedirler ve dil gelişimi “Taklit” yolu ile sağlanmaktadır. Pekiştirilen sesler öğrenilir, pekiştirilmeyen sesler ise söner. Çocuğun birlikte uzun zamanlar geçirdiği ebeveynleri veya çevresinde bulunanların vermiş oldukları tepkiler çocuk tarafından zamanla dile dönüştürülür. Ödül ve ceza gibi pekiştirenler yoluyla bu gelişim sürdürülür. Sonuçta konuşma şekillenir. Pekiştirilmenin yanı sıra, bebeklerin sıklıkla duydukları sesleri taklit etmeleri de dilin kazanılmasında önemli yer almaktadır (Dağabakan, 2008).

Doğuştancı Kuram savunucuları tarafından Davranışçı Kuram’ın birçok yönü eleştirilmiştir. Özellikle Chomsky (1965) dil ediniminin pekiştireçlerle öğrenildiği görüşüne karşı çıkmış, ebeveynlerin çocuğun her kelimesini ve konuşmasını pekiştirmede dil ediniminin doğal bir süreç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, ebeveynler dilbilgisi kurallarını birebir uygulayarak

konuşmamakta ve günlük konuşma çocukların öğrenmesi beklenen dilbilgisi kurallarına göre eksiklikler gösterip farklılıklar taşımaktadır. Bu şekilde yalnızca yetişkinlerin kullandığı dili taklit ile edinen çocukların dili kurallarına göre öğrenmesi beklenemez ve bu yaklaşımda dilin yaratıcı olma özelliği de yok sayılmaktadır (Maviş, 2011).

2.3. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Dil gelişimini etkileyen faktörleri çevresel ve biyolojik faktörler olarak kategorize edilebilir. Araştırmalar, tipik gelişim gösteren bir çocuğun dil gelişiminde biyolojik ve çevresel faktörlerin önemli derecede etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu kısımda dil gelişimini etkileyen bazı temel faktörlere yer verilmiştir.

2.3.1.Cinsiyet

Cinsiyet faktörüne bağlı dil gelişim seviyesinin iyi olma durumu kız ve erkek çocukların yaşadıkları toplumdan topluma değişkenlik göstermektedir (Oktay, 2000). Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde kız çocuklarının dil gelişim seviyesinin erkek çocuklardan daha ileri durumda olduğu görülmektedir. “McCarthy’e göre, ilk yıllarda cinsiyet farkı yoktur ve çocuklar, annelerini örnek alarak hecelerler. Ancak bir süre sonra kızlar anneyi, erkekler de babayı örnek almaya başlarlar. Bu arada babanın işi gereği evden daha çok ayrı olması nedeniyle erkek çocuklar babalarını örnek almaya daha az olanak bulurlar. Çocukluk sırasındaki sıkı anne- kız ilişkileri de kızların daha çabuk ve yanılsız konuşmalarında yardımcıdır” (Yavuzer, 2008). Cinsiyete bağlı rol model seçimi kız çocuklarını bu noktada daha ileriye taşıyabilmiştir denilebilir. Cinsiyetin dil gelişimini etkilediğini belirten çalışmaların yanında etkilemediğini belirten çalışmalarda (Özmermer, 2008; Öztürk,1995; Temel,2000; Yüksel,2003) yer almaktadır. Bu durum cinsiyet faktörünün etkisinin göz ardı edilemeyeceğini göstermektedir.

2.3.2. Genetik (Kalıtım)

Genetik; dil gelişiminde en önemli ve en etkili faktörler arasındadır. Çocuk genetik özelliklerini ebeveyninden alır. Bu faktör çocuğun dil gelişimi açısından sahip olduğu potansiyelin belirleyicisidir. Bütün çocuklar bir dil edinim potansiyeliyle yaşama başlarlar. Dili öğrenmeye başlamadan önce genetik olarak hazır oldukları kabul edilmektedir. Çocukların dil gelişimi bireysel farklılıkları da içerisinde barındırır. Zekâ, , olgunlaşma,

duygu durumu ve bilişsel beceriler gibi etkenler genetikdir. Bu etkenler bireysel farklılıklara neden olmaktadır ve bazı sözcüklerin erken ya da geç kullanılması, geç konuşma durumları, sözcük dağarcığındaki farklılıklar dil gelişiminde genetiğin etkili olmasından kaynaklanmaktadır (Tulu, 2009).

2.3.3. İki dillilik (Bilingualizm)

İki dillilik bireyin birden fazla dili problem yaşamadan konuşarak, yazarak, okuyarak ve anlayarak iletişim kurmasıdır (Şimşek Bekir ve Temel, 2006). Bireyin anadil ve hedef dildeki en az bir dilsel beceriye hâkim olması kendini anlamlı bir şekilde ifade edebilmesini sağlar (Akkaya ve İşçi, 2016). İlk dilin dil yapılarına hâkim olmak ikinci dilin öğrenilmesini kolaylaştırdığı gibi (Yağmur ve Akıncı, 2003) ilk dil hedef dilin edinilmesini zorlaştırabilir. İkinci dilin öğrenilmesi ilk dilin gelişmesini engelleyebilir ya da ilk dil, ikinci dilin öğrenilmesini olumsuz etkileyebilir (Ammermueller, 2007).

Çocuğun ebeveyniyle tercih ettiği dilde konuşabilmesi, iş bulmada kolaylık, farklı kültürel deneyimler edinmesi, iki dilli gelişim gösteren bireylerin esnek ve yaratıcı düşünme biçimine tek dilli gelişim gösteren bireylerden daha yatkın olması iki dilli gelişim göstermenin avantajları arasında sayılabilir. İki dilliliğin dezavantajları arasında ise ebeveynlerin ev ortamında hangi dili konuşacaklarına net karar verememesinin çocuğun dilsel gelişimine ket vurması, ebeveynlerin sahip oldukları ikinci dilde çocukla iletişime geçecek düzeye sahip olmaması yer almaktadır. Dezavantajlarına rağmen iki dilli çocukların ilk sözcüklerini tek dilli çocuklarla aynı zamanda ürettikleri, iki dilin de söz varlığından yararlandıkları ifade edilmektedir.

2.3.4. Yaş

Çocuğun yaşının artmasına bağlı olarak; cümle öğelerinin doğru sıralanması, kullandığı cümlelerin uzunluğu ve kullandığı toplam kelime sayısı artmaktadır (Yıldırım, 2008). Dil gelişimi çocuğun doğumuyla başlamakta yaşının ilerlemesine paralel bir şekilde devam etmektedir. Beş yaşına gelmiş bir çocuk dilbilgisi kurallarına uygun konuşmakta, ilgili sıfat, zamir, ekler vb yerinde kullanmaktadır (Topbaş, 2015).

2.3.5. Akran

Okul öncesi dönemde çocuk ilk defa aile ortamından ayrılarak akranlarının bulunduğu bir ortamda yer almaya başlar. Bu şekilde akran ilişkileri düzenli ve daha yoğun olarak yaşanır. Bu dönemde aile ilişkileri çocuğun yaşamında etkili olmaya devam etmekle birlikte, akranlar da çocuğun sosyal yaşantısında etki oluşturur. (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

Çocukların akran ilişkileri sosyal ilişkiler açısından deneyim kazanmasını ve ilerleyen yıllarda sosyal-duygusal uyumunu etkileyebilmektedir. Bu dönemde akran ilişkilerini şekillendiren çeşitli gelişim ögeleri bulunmaktadır. Bunlardan biri konuşma becerisidir. Çocuklar konuşma becerisi sayesinde bilgi alma, bir şeyler anlatma ve tartışma gibi eylemleri gerçekleştirirler. Akran ilişkileri açısından da konuşma, çocukların akranlarıyla ilişkilerini geliştirir, akranları tarafından kabul edilmelerini artırır (Gülay, 2009). Çocukların sağlıklı akran ilişkisi kurması, sosyalleşebilmesi için, ön şartlardan sayılan dil becerilerine ve zengin uyarıcıların bulunduğu uygun sosyal çevreye sahip olması gerekmektedir (Erten, 2012).

2.3.6. Ebeveyn Tutumu, Aile Yapısı ve Öğrenim Durumu

Aile içi iletişim, ebeveyn tutumları, çocuğun kendini tanıması, uyum sağlaması ve kişiliğini kazanmasında etkilidir. Demokratik hoşgörülü tutuma sahip ailelerin çocuklarının dili anlama yeteneği olumlu etkilenirken, fiziksel cezalandırma, katı ve otoriter bir tutumun çocukların dil becerilerini kazanmasında olumsuz etki oluşturduğu saptanmıştır (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014). Ebeveyn öğrenim düzeyleri ve sosyoekonomik düzey arasında genellikle paralellik gözlenmektedir. Ailenin öğrenim düzeyinin artması sosyoekonomik olarak daha üst seviyede olmasını sağlarken düşük olması tam tersi alt sosyoekonomik seviyede olmasına neden olabilir. Öğrenim düzeyi ve sosyoekonomik düzey olarak yüksek aile yapısına sahip çocukların, dili öğrenebilecekleri ve kullanabilecekleri uygun bir çevreye sahip oldukları ifade edilmektedir (Temiz, 2002).

2.4.Yaratıcılık Kavramı ve Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılık her disiplinde çok fazla anlama sahip olan geniş bir kavramdır. Yaratıcılık (Kreativitaet, Creativity) sözcüğünün kökeni Latince “create” sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcüğün Türkçedeki karşılığı ise “doğurmak, yaratmak, meydana getirmek” anlamındadır (San, 2004). Gardner (1993) çoklu zekâya ilişkin görüşlerinde, yaratıcılığın farklı iletişim

türleri aracılığıyla gelişebilen, ifade edilebilen ve farklı bağlamlarda uygulanabildiğini belirtmiştir. Yaratıcılığın gündelik hayat ile bağlantılı olduğu, hem bireysel hem de grup çalışmasını kapsadığı vurgulanmaktadır (Prentice, Matthews ve Taylor, 2003). Yaratıcılığın, bireylerin düşünceleri ile sosyo kültürel bağlam arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan bir davranış olduğu ifade edilir (Csikszentmihalyi,1996).

Torrance (1995), yaratıcılığı fikirler ya da varsayımlar oluşturma, varsayımları test etme ve sonuçları anlatma süreci olarak tanımlar. Bu düşünce, yaratıcılığın yeni ya da özgün bir şey üretmeyi kapsadığını anlatmakta ve sınırların ötesinde düşünmeyi içermektedir. Keşif, inceleme, hayal gücü, buluş ve merakta buna dâhildir. Torrance ayrıca yaratıcılığın bilimsel kuramlarda, icatta, geliştirilmiş ürünlerde, romanlarda, şiirlerde, tasarımlarda, tablolarla, müzik ve dansın içinde belirgin olduğuna da işaret eder. Beetlestone (1998), yaratıcılığı tanımlarken, yaratıcılığın bilişsel bir öğrenme şekli olan; betimleme (fikirlere ve duyguları ifade etme); üretkenlik (hayal gücü, yaratma, oluşturma, yazarlık, performans); özgünlük (risk alma ve alışılmışın dışında olma); yaratıcı bir şekilde düşünme ve problem çözme (farklı ve daha az belirgin olan çözümlerle ortaya çıkma); ve evren ve yaratma-doğası (birey ve çevre arasındaki duygusal etkileşim) öğelerinden meydana geldiğini ifade etmiştir.

San'a (1977) göre ise yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde var olan, bireyin yaşamının her döneminde kendini gösterebilen ve tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yetenek, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan, sanatsal alanda önemli yapıtların ortaya çıkmasına sebep olan süreçlerin bütünü, tutum ve davranış biçimidir.

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmemesine rağmen birbirini yerine kullanılmaktadır. Yaratıcı düşünme, daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri ifade etmektedir. Yaratıcılık daha genel bir kavram olarak yaratıcı düşünmeyi de kapsamaktadır (Doğan, 2005).

Yaratıcı düşünme gözlem, bilgi ve deneyimlerle kazanılan düşünceleri, yeni düşünce ya da kavramlar üretecek şekilde ilişkilendirmektir. Düşünme, bireylerin algılama ve çevresiyle özel bir şekilde ilişki kurma davranışlarını kapsamaktadır. Bireyler, kendileri için yeni olan bir şeyleri keşfettikleri, yeniden düzenledikleri ya da düşündükleri zaman yaratıcıdırlar (Lubart, 1994).

Yaratıcı düşünmeye getirilen en geniş ve net açıklama Guilford'un yakınsak ve ıraksak düşünme arasındaki ayrımı yapmasıdır. Yakınsak (analitik) düşünme, sıradan mantık

yürütürerek sonuca ulaşmaktır. Bu sonuç hemen hemen herkesin basit mantık ilkeleri çerçevesinde ulaşabileceği bilindik bir sonuçtur. Mantıksaldır ve tek bir yanıtla ya da uygulanabilirliği az sayıda çözüme götürebilir. Yakınsak düşünme, doğru yanıtların belirlenmesine odaklanır. İraksak düşünme, pek çok nesnel doğru yanıtı olan ya da hiç doğru yanıtı olmayan sorulara pek çok olası çözümler bulmadır. İraksak düşünme, yaşamın karmaşık sorularının çoğunu yanıtlamada etkilidir. Bu sorular bireyleri çeşitli olasılıkları, seçenekleri ve sonuçları düşünmeye zorlamaktadır. Bireysel bakış açısını çağrıştırarak, sayısız olası yanıtları davet etmektedir (Gartenhaus, 2000). Yakınsak düşünme beklenen, belirlenmiş ve olağan yanıtlara yöneliktir. Buna karşılık, ıraksak (eleştirel) düşünme, önceden hiçbir şeyin belirlenmemiş olduğu özgürce ve kendiliğinden oluşabilen düşüncedir.

Bütün küçük çocukların ıraksak düşünür olarak yola başladıklarını ve olgunlaştıkça ve farklı tepki modellerine doğru sosyalleştikçe yavaş yavaş daha fazla yakınsak düşünür oldukları ileri sürülür (Beetlestone, 1998), Diğer bir görüş, yaratıcı düşünmenin yakınsak düşünmeyi içine aldığı şeklindedir (Craft, 2000). Tegano, Moran ve Sawyers, (1991) ise ıraksak ve yakınsak düşünmenin birbirini tamamladığını ve yaratıcılık için önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Yaratıcı bireyler; özgüveni yüksek, risk almayı seven, kuşkucu, maceracı, oynamayı seven, şakacı ve mizahçı, idealist, bireysel hareket edebilen, artistik ve estetik ilgilere sahip, yeniliklere açık, gizemli, karmaşık şeyleri seven, düşünerek veya düşünmeden ani davranan, hayal gücü yüksek bireylerdir (Doğan, 2005). Bireylerin belirtilen bu özellikleri taşıması büyük ölçüde kalıtım, çevre ve eğitim olanaklarına bağlıdır. Yaratıcılığın geliştirilmesinde uyarıcı bakımından zengin eğitim ortamları ve erken yaşta eğitime başlanması önemlidir. Çocukların bağımsız olarak öğrenmelerine cesaret veren, işbirlikçi, toplumsal olarak bütünleyici bir öğretim tarzına sahip olan, esnek düşünmeyi teşvik eden, öz değerlendirme olgusunu geliştirmeye çalışan, çocukların öneri ve sorularına ciddiyetle yaklaşan, çok çeşitli materyallerle ve farklı şartlarda çalışma imkânı sunan, çocukların öfke ve başarısızlıkla nasıl mücadele edeceklerini öğrenmelerine yardımcı olan öğretmenlerin çocuktaki yaratıcılığı teşvik ettiği belirtilmektedir (Crompton, 1997).

Eğitim ortamında çocukların öğrenme biçimleri çok çeşitlidir. Çocuklar her gün deneyerek, araştırarak, paylaşarak, hayal ederek ve keşfederek yeni şeyler öğrenirler. Öğretmen, çocukların yaşam koşullarını ve kültürel değerleri de dikkate alarak, hayal edebilecekleri, duygularını harekete geçirebilecekleri, düşüncelerin keşfedilmesine fırsat tanıyan, yeni

fikirlerin oluşumuna destek veren, engelleri ortadan kaldırabilen bir eğitim ortamı ve program ortaya koyabilmelidir (Yapıcı, 2002; Yapıcı ve Aktuğ, 2007).

Torrance'a (1992) göre, eğitim ortamında öğretmenler çocukların;

- Göreve bağlılık, ısrar ve kararlılık,
- Merak, maceraperestlik ve belirsizliğe tahammül,
- Bağımsızlık ve uyuma karşı koyma,
- Özgüven ve hata yapma riskini alma isteği,
- Deneye karşı motivasyon ve zor görevleri deneme arzusu gibi özelliklerine değer vermeli ve geliştirmelidir.

Okullarda aşırı yapılandırılmış eğitim programlarının kullanılmasının, yaratıcılığı olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Güleryüz, 2001). Etkili, verimli ve kalıcı öğrenmenin en önemli yolu, çocuğun aktif katıldığı yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde çocuklar, etkinliklere doğrudan katılırlar. Duygu ve düşüncelerini etkinliklerde rahatlıkla ifade ederler, gözlemler yaparak ve deneyerek bilgiye kendileri ulaşırlar. Bu nedenle eğitim programları, çocukların etkin katılımını sağlayarak yaratıcılıklarını geliştirecek şekilde düzenlenmeli, eğitim programlarında, çocukların gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları göz önü alınmalıdır (Kandır, 2001). Yaratıcılığın desteklenmesinde ve gelişmesinde eğitim programları içinde yer alan dil etkinliklerinin önemi tartışılmaz bir gerçektir.

2.5. Yaratıcılık Kuramları

Yaratıcı düşünme kuramları insanda yaratıcı düşünme becerilerini anlamaya ve yordamaya yönelik genel olarak kabul edilmiş yapılardır. Bu kuramlar, yaratıcı düşünmeyi farklı yönlerden ele alarak bilimsel bir zemine oturtmayı amaçlar.

2.5.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram bireyin içgüdüsel dürtülerini, çatışmalarını, saldırganlık enerjisini inceler. Bu kurama göre birey bastırdığı dürtüleri toplumun kabul edeceği duruma getirerek ortaya çıkarır. Freud'a göre birey dürtü ve çatışmalarının topluma zarar vereceğinin farkındadır. Bunlar savunma mekanizmaları aracılığıyla bir güce dönüşecek ve yüceltilmiş faaliyetler aracılığıyla yaratıcı ürün haline gelecektir. Bir başka açıdan yaratıcılık içgüdüsel

yapıların kendini gösterdiği bastırılmış libido enerjisidir. Doyuma ulaşamayan birey kendi dünyasında doyumunu yakalamaya çalışır ve hayal gücünün istekleri doğrultusunda yaratıcı imgeler meydana getirebilir (Argun, 2011). Freud'ın 'id' (içgüdüler), 'ego' (benlik) ve 'süper ego' (toplumsal normlar) bileşenlerine karşı Lawrence Kubie (1958), zihinde gerçekleşen evreleri 'bilinçdışı', 'bilinç öncesi' ve 'bilinç' olarak modeller ve akılcı olmayan bilinç öncesinin yaratıcı düşünmenin özünü meydana getirdiği düşüncesindedir. Yaratıcılık için bilinç öncesinin değeri, ona göre, bilgilerin toplanması, birleştirilmesi, karşılaştırılması ve yeniden taşınmasındaki özgürlükte yatar (Atakan, 2019).

2.5.2. Hümanist Kuram

Kuramın öncüleri Rogers ve Maslow'dur. Alan yazında insancıl kuram olarak da geçer. Maslow (1959)'a göre yaratıcılık bireyin kendini gerçekleştirmede tam anlamıyla insanın oluşumuna doğru atılmış bir adımdır ve insan yaratıcılığı bir ürün, bir fikir, bir tutum, bir etkinlik ve bir süreç olarak değerlendirmelidir (Maslow'dan aktaran Sungur, 1997). İnsanın özgürlüğünün kendini ve çevresini algılaması ile deneyime açık olmasını ifade eder. Hümanistik kuram insana önem verir. Psikoanalitik kuramın aksine hümanist kuram insanı sağlıklı kabul eder ve bireyin kendine has bir dünyası olduğunu savunur. İnsanlık, öz doyum ve estetik değerlere ulaşma eğilimindedir. Buna erişmek için ise yaratıcılığa ihtiyaç duyar. Kurama göre insanlar olumlu güçlerle doğar ve uygun ortam buldukları zaman sahip oldukları potansiyeli geliştirme eğilimindedirler. Yaratıcılık deneyime açıktır tek bir alanla sınırlandırılmaz. Bir ortam ne kadar güven verici ise kişi o denli özgür üretimler yapar(Argun, 2011; Aslan ve Cansever, 2009).

2.5.3. Gestalt Kuramı

Gestalt psikolojisinin kurucuları Max Wertheimer, Kurt Koffka, Wolfgang Kohler ve Kurt Lewin, insanlar ve hayvanlarda kuramlarını geliştirmek için çeşitli algısal deneyimler üzerinde çalışmışlardır (Koontz ve Gunderman, 2008).Gestalt kuramcıları "yaratıcılık" kavramı yerine daha çok "üretken düşünce" ve "sorun çözme" kavramlarını kullanırlar. Bu kurama göre yaratıcı düşünce sorunun yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Sorunu gören bireyin çözüm için düşünmesi sorunun gerçek yönünü algılamasına ve yapısal olarak doğrulamasına dayanır. Bu doğrulama ne kadar yaratıcı olursa Gestalt kuramı o kadar doğrulanmış olur. Gestalt kuramı sorunların buluş süreciyle ilgilenmez sadece yaratıcı edinim algısına bakar. Bu kuramda sorun bir bütün içerisinde görülüp çözüme ulaştırmaya

çalışırken anlama farklı değerler kazandırma ve basit olmayan yaratıcı edimin yeniden yapılandırmasını sağlamaktadırlar. Kurama göre yaratıcılık bilinç dışılığın özgün ve somut bir ürünüdür (Bayındır, 2013).

2.5.4. Çağrışımsal Kuram

Kuramın temeli Mednick ,Hume ve J.S. Mill’e kadar dayanır. Onlara göre düşünceler arasındaki çağrışımlar düşünmenin temelini şekillendirir. Yaratıcılık bu çağrışımların sayısına ve alışılmamış olmasına bağlıdır(Argun, 2011). Bu kurama göre birey ileriye dönük tahmin de bulunmada uygun çağrışımlara ihtiyaç duyar. Bu çağrışımlar yaratıcılığa olumlu etki edecek ve yeni düşünceler çağrışımlarla şekillenecektir. Mednick (1962) yaratıcı düşünme sürecinde rastlantı ve benzerliğin aracılık ettiğini ve birbirinden uzak fikirleri yakınlaştıran yetenek ya da eğilimin yaratıcı çözüm için çağrışım oluşturacağını savunmaktadır. Bu çağrışımların düzenlenmesi yaratıcı çözüm olasılığını artıracaktır .

2.6. Yaratıcı Düşünme Modelleri

Modeller genellikle bir kurama ait uygulamaları açıklamada onu oluşturan bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini ve ilişkilerin nasıl örgütlendiğinin anlaşılmasını sağlar. Modellerin belirli bir kurama dayanmaları esastır. Bu anlamda kuram açıklayıcı, model tanımlayıcıdır.

2.6.1. Wallas Modeli

Wallas (1926), yaratıcı düşünmenin oluşum evrelerini hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama aşaması olarak toplam dört evreye ayırmıştır. Hazırlık aşamasında; sorun tanımlanır, sorunun boyutları ve sınırları belirlenir. Çözüm için geçerli bilgi ve malzeme toplanır ve bunlar çözümün geçerliği işlerliği bakımından ölçütlere vurulur. Kuluçka evresinde; bilinçaltı işleyişlerin devreye girdiği bu evrede sorundan bir adım geriye gidilerek sorun irdelenir. Bu evrede yaratıcılık bekleme sürecindedir. Bu duraksama döneminde zihin sürekli çalışır durumda olduğundan fikrin olgunlaşacağı ve yaratıcılığın olumlu etkileneceği varsayılmaktadır. Aydınlanma evresinde ise; fikirler, duygular, düşünceler bir anda oluşur. Yaratıcı düşünme süreci başlamıştır ve zihin fikirler buldukça yaratıcılık gelişmeye başlar.

Doğrulama evresinde; sorunun denenerek ortadan kalktığıının görülmesi, kabul edilirliliğinin ve uygulanabilirliğinin sınanması söz konusudur (Üstündağ, 2011).

2.6.2. Parnes Modeli

Parnes tarafından geliştirilen yaratıcı sorun çözme modeli, yaratıcı düşünme sürecinin işleyişine dayanmaktadır. Parnes (1981) modeli sorunu ortadan kaldırmak için zekâ, duygu, tutum ve eylemi birleştiren çok yönlü düşünme sistemi olarak işlemektedir. Model; problemi bulma, çözüm bulma ve kabul bulma olmak üzere üç evrede incelenir. Problemi bulma evresinde gerçek problemin ne olduğunun açıklamasına yönelik sorular hazırlar ve problemi değişik açılardan çözebileceği alternatifleri değerlendirir. Çözüm bulma evresi ortaya çıkan fikirleri değerlendireceği kriterleri belirler, veriler biriktirir, sürece ilişkin “nerede, nasıl, niçin vb.” sorular sorar. Kabul bulma evresinde uygulama gerçekleşir (Parnes, Noller ve Biondi, 1977).

2.6.3. Guilford Modeli

Guilford’un (1957) üç boyutlu zekâ modelinde yaratıcılık zekânın bir alt boyutudur. Ona göre yaratıcılığın gerçek niteliği ıraksak düşünceyle birlikte işlemesidir. Iraksak düşünce, esnek, özgün, çok boyutlu bir düşüncedir. Çağrışım yaratabilecek her türlü nesnenin kullanılıp sorunun çözüldüğü bir işleyiştir. Guilford ‘a göre görsel, işitsel, simgesel, anlamsal ve davranışsal içerik, değerlendirme, ıraksak ve yakınsak düşünme kayıtlama ve algılama işlemleriyle sistemlere, dönüşümlere ve çağrışıma çevrilir (Argun, 2011).

2.6.4. Osborn Modeli

Osborn (1953)’un sorun çözme modelinde çok sayıda fikirden gerçek fikre ulaşma ve bu fikrin sorunu çözmede kullanımı söz konusudur. Sorun anlamaya dönük olarak bilgilerin netleştirilmesi, çok sayıda fikir listeleme, çözüm bulma ve hayata geçirme evrelerine ayrılır. Bu model sorunlara alternatif bakış açıları getiren problemleri farklı perspektiflerden yorumlayan ve bireylere düşünme sistematığı kazandıran bir modeldir.

2.7.Yaratıcılığın Ölçülmesi ve 4P Çerçevesi

Yaratıcılık kavramı tartışılırken tam olarak neden bahsedildiğinin netleştirilmesi gerekir. Rhodes (1961) tarafından ortaya konulan 4P (product-person-process-press) çerçevesi

yaratıcılıkla ilgili kuramların ve yaratıcılık değerlendirme tekniklerinin sınıflandırılmasında kullanılmıştır. 4P çerçevesi “ürün-kışı-süreç-çevre” olarak uyarlanmıştır. Araştırmacılar 4P çerçevesinin farklı boyutlarına odaklanarak çalışmalar ortaya koymuştur (Aslan, 2002; Kanlı, 2019). 4P çerçevesinin boyutlarını inceleyecek olursak;

Yaratıcı Ürün: Yaratıcılığı ölçmek için kullanılan yaklaşımlardan biri yaratıcı ürünlerin dış kaynaklar tarafından değerlendirilmesidir. Ortaya konulan ürünlerin alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi yaratıcılığın belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Yöntem her ne kadar gerçek yaratıcı performansın ürünün değerlendirmesini içermesine, uygulayıcılara nitelikli ve kapsamlı bilgi sunmasına rağmen kaynak ve zaman sınırlılıkları nedeniyle eğitim ortamlarında kısıtlı şekilde kullanılmaktadır. Yaratıcı ürün değerlendirmede en sık kullanılan ölçüm araçları arasında “Mutabakata Dayalı Değerlendirme, Amabile-1983”; “Öğrenci Ürün Değerlendirme Formu, Reis ve Renzulli-1991” sayılabilir (Kanlı, 2019; Üstündağ, 2011).

Yaratıcı Kişi: Bu boyut yaratıcılığın ölçülmesinde kişilik özelliklerini merkeze alır. Değerlendirme aracı olarak kişilik envanterleri, öz değerlendirme formu, tutum ölçekleri ve davranış kontrol listelerini içerir. Yaratıcılığı kişilik özelliği olarak kabul eden bu yaklaşım yaratıcılığın değerlendirilmesinde de kişilik özelliklerinin merkeze alınması gerektiğini savunur (Aslan, 2002; Kanlı, 2019).

Yaratıcı Süreç: Yaratıcı süreçlerle ilgili psikometrik ölçümler hem araştırmacılar hem de eğitimciler tarafından uzun yıllardır kullanılmaktadır. Bu araçlar çoğunlukla yaratıcılık testleridir ve çoğul düşünmeyi esas alırlar. Bu testlerde tek doğru cevap yerine birden çok cevap üretmesi beklenmektedir ve üretilen bu cevaplar akıcılık, özgünlük, esneklik ve zenginleştirme gibi temel yaratıcı düşünme kriterleri kullanılarak puanlanır. Çoğul düşünmeyi merkeze alan süreç temelli bu testler sınırlılıklara sahip olsalar da geçerlik ve güvenilirlikle ilgili verilere sahip olmaları daha fazla tercih edilmelerini sağlamıştır. Çoğul düşünme süreç temelli testlere “Zekanın Yapısı Çoğul Düşünme Testi, Guilford-1967”; “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, Torrance-1974”; “Yaratıcı Değerlendirme Paketi, Williams-1980” örnek verilebilir (Aslan, 2002; Kanlı, 2019).

Yaratıcı Çevre: Yaratıcılık, birey ve çevre arasında etkileşim olmasını gerektirir ve bağımsız çalışmanın, araştırma yapmanın, özgünlüğün değer gördüğü ortamlarda gelişmesi daha olasıdır (Amabile, Goldfarb ve Brackfield, 1990). Yaratıcı çevrenin değerlendirilmesinde “KEYS: Yaratıcılık için uygun ortam değerlendirme, Amabile, Conti, Coon, Lazenby ve

Herron-1996”; “Sanal Ekip Yaratıcılık Ortamı, Nemiro-2001” kullanılan testleridir (Kanlı, 2019).

2.8.Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılığın Gelişimi

Okul öncesi dönem çocuğun çevresel uyarıcılara en fazla açık olduğu dönemdir. Okul öncesi dönemde çocuklara sunulan ortamlar, yaratıcılık becerilerinin gelişmesi bakımından önemlidir. Bu dönemde okul öncesi eğitim kurumunda yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi için yapılacak olan sanat çalışmaları (kalemlerle, boyalarla, yoğurma maddeleriyle, artık materyallerle, küçük bloklarla vb.), müzik çalışmaları (müzik dinleme, sesleri keşfetme, ritim tutma, şarkı söyleme, müzik aleti kullanma, çeşitli sesler oluşturma vb.), yaratıcı dans, hareket, dramatik oyun, şiir ya da tekerleme dinleme, söyleme, oluşturma gibi etkinlikler önemli bir yere sahiptir (MEB, 2013; Senemoğlu, 1994).

Yaratıcılığın gelişimi diğer gelişim alanlarından farklılık gösterir. Büyümekte olan çocuğun yaratıcılığı, çocuk ile çevresi arasında artan karşılıklı etkileşimin ürünü ve ifadesi olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuk büyüdükçe düşünsel ve duygusal yaşamı da giderek karmaşıklaşmaktadır. Aynı zamanda ailenin, okulun, toplumun ve kültürün çok önemli etkileri de ortaya çıkmaktadır (Kandır, 2001; Gelman ve Gottfried, 2006). Çok erken yaşlardan itibaren çocuklar, bilgiyi yaratıcı bir şekilde organize etmeye başlarlar (Gelman ve Gottfried, 2006) ve en iyi aşamasına çocukluğun ilk yıllarında ulaşırlar. Ancak daha sonra yaratıcılığın gelişiminde düşme görülür.

Ev ve okul ortamı çocukların yaratıcılıklarını geliştirebileceği gibi bu ortamlardaki olumsuz koşullar ise yaratıcılığı kısıtlayabilmektedir (Cho ve Kim, 1999). Çocukların hayal güçleri birinci yılda gelişmeye başlar. Bebeklik döneminde çevresiyle duyuları ve hareketleriyle iletişime giren çocuklar aynı zamanda yaratıcılıklarını da kullanmaya başlarlar. Çocuk çevresindeki gerçekleri sembolik olarak oyununa taşır ve deneyim kazanır. Çocuk hayal dünyası içinde çevresinden aldıklarını tekrar çevresine sunar. Hayal gücü ile ilgili davranışlarda, okul öncesi dönemde yaşla birlikte artma görülür. Çocuk, bebeklik döneminde nesnelerin adını sorar, yeni sesler ve ritimler oluşturur, bir şey yarattığı zaman onu bitirmeden önce isimlendirmez, iki yaşındayken günlük rutin işleri önceden tahmin eder. İki yaşında nesneleri tanıyıp kullanmaya ve çevresini keşfetmeye başlamaktadır. Dokunma, tatma ve görme yoluyla her şeyi denemeye heveslidir. Ancak, merakını kendine özgü yollarla ifade eder. Bu dönemde, yaratıcılığın gelişimi pek çok yollarla uyarılabilir. Hayal

gücü, basit oyunlar, büyük bloklar ve dolgu oyuncaklarla harekete geçirilebilir (Ömeroğlu ve Turla, 2001).

İki-dört yaşlarında çocuk kültürel sembolleri öğrenmekte ve özellikle bu evrede çocuğun sözcük dağarcığı hızla gelişmektedir. Çocuk çevresindeki nesneleri özelliklerine göre tanımaya başladığında ve nesnelerle içli-dışlı olduktan sonra yaratıcılık ortaya çıkmaya başlar. İki-dört yaşlar arasında, denetimsiz hareketlerden dengeli fiziksel güce ve imgeleme gücüne dayanan etkinliğe geçiş olmaktadır. Çocuk dünyayı; yaşantıları ve yaşantılarının sözel ve hayali oyunlarla tekrarı sayesinde öğrenmektedir. Bu dönemde, çocukta bağımsızlık duygusu gelişmeye başlamakta ve her şeyi kendisi yapmak istemektedir. Bu durum, çocuğun kendi yeteneklerine güvenmesini sağlamaktadır. Bu yaşlarda çocukların çevreye olan merakı devam etmektedir. Bu nedenle çevreyi kendilerine özgü yollarla keşfederken bıkmadan sürekli sorular sorarlar. Bu dönemde, çocuklara hayal güçlerini geliştirici oyuncaklar sunulmasının yaratıcılığı destekleyeceği belirtilir. Dört-altı yaşları arasında çocuk, planlama yapma becerisini öğrenmeye başlar. Önceden bildiği oyunları planlamaktan çok hoşlanır. Merakı sayesinde doğruyu ve yanlış öğrenir, ilişkilerin nedenlerini anlamasa bile olaylar arasında ilişki kurar, hayali oyunlarında birçok rolleri dener. Çocuk, bir sanatçı gibi yaratıcı olup kültürel sembollerle oynamaktan zevk alır. Kültürel sembolleri başkalarından gördüğü şekilde değil, kendi düşündüğü ve hissettiği biçimde formüle etmektedir. Bu yaşlarda çocuklar öyküler yaratır, resim çizer, sembolik oyunlar oynar ve çeşitli yaşam biçimlerini dramatize ederler. Bu yaşlarda, diğer insanların duygu ve düşüncelerinin farkında olmaya ve kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeye başlamaktadır. Bu yaşlarda çocukların yarattıkları ürünlerin yetişkin standartları ile karşılaştırılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Genel olarak okul öncesi dönem çocuğunun yaratıcılığa yaklaşımı çok daha özgür ve yalındır. Bu dönemde çocuklar, öz bilinçleri tam gelişmemiş olduğundan, yaratıcı etkinliklerde kendilerini ifade etme yolları konusunda çok yaratıcı ve güvenlidirler (Gelman ve Gottfried, 2006; Ömeroğlu ve Turla, 2001).

2.9. Dil Gelişimiyle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmaları

Keçeci Memiş (2019) tarafından okula başlama yaşının dil gelişimine etkisinin incelendiği çalışmaya 0-66, 66-72 ve 72-84 aylıkken okula başlayan toplam 118 çocuk dahil etmiştir. Araştırma Isparta ilin de MEB'e bağlı üç ilkokulda yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Tarama Odyometri Testi" , "TİFALDİ Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu"

uygulamıştır. Çalışmada annenin öğrenim seviyesinin dil becerilerinin gelişiminde fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2019), Ankarada yaptığı çalışmada çocuk evlerinde yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerilerini incelemiştir. Araştırmaya çocuk evlerinde yaşayan beş-altı yaş grubu 50 çocuk dâhil edilmiştir. Çocukların dil gelişiminin ölçülmesinde “Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL)” ve yaratıcılıklarını ölçülmesinde “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)” ve “Genel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, kurum bakım tipi, kurum bakımında kalma süresi, okul öncesi eğitim alma durumu ve süresi değişkenlerinin çocukların dil gelişimleri üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür. Ayrıca çocukların ifade edici dil becerileriyle akıcılık alt boyutları arasında; sözel dil performansı ve alıcı dil becerileri ile yaratıcı düşünme becerileri alt boyutları toplam puanı, akıcılık, orijinallik, yaratıcı kuvvetler listesi, zenginleştirme arasında pozitif yönlü orta düzey anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Şahin (2015), okul öncesi dönem çocukların dil ve konuşma özelliklerini incelediği çalışmada çocukların alıcı ve ifade edici dil yaş eş değeri ve kronolojik yaşları arasındaki ilişkiyi bulmayı amaçlamıştır. Ankara ili Beypazarı ilçesinde okul öncesi eğitime devam eden üç-beş yaş 11 aylık 503 çocuk çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışmada “Dil ve Konuşma Gelişimi Tarama Envanteri” ve “Preschool Language Scale-5 (PLS-5)”, “Çocuk Bilgi ve Uygulama Sonuç Formu” kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre; alıcı ve ifade edici dille çocukların kronolojik yaşı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Koçak, Ergin ve Yalçın (2014), Konya ilinde yaptıkları çalışmada 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeylerine etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Çocukların Türkçe dil kullanımı seviyelerini tespit etmek için ölçme aracı olarak “Descouedres Lügatçe Testinin Tamamlama İtemi” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanmışlardır. Çalışmaya Konya ilinde MEB’e bağlı kurumlarda okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık 292 çocuk dahil edilmiştir. Sonuç olarak 60-72 aylık çocukların dil gelişim düzeylerini yaş, cinsiyet, anne öğrenim durumu ve okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi gibi faktörlerin etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Guo, Tompkins, Justice ve Petscher (2014) yaptıkları çalışmada çocukların yaşları ile sözcük dağarcıklarının gelişimi ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma grubu 130 çocuk ve 16 öğretmenden oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak çocukların dil

gelişimlerini ölçmek amacı ile “Peabody Resim Kelime Testi”, çocukların sınıf içerisindeki davranışlarını ölçmek amacı ile “Sınıf Başarısı Ölçme Sistemi” uygulanmıştır. Küçük yaşta çocukların sözcük kazanımlarının ve dil gelişimlerinin büyük yaştakilerden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Sınıf ortamından küçük yaştaki çocukların daha çok etkilendiği ve davranış değişikliğinin daha kolay olduğu belirlenmiştir. Ayrıca küçük yaş çocukların büyüklere göre sosyal etkileşimden daha çok etkilendikleri bulunmuştur.

Tulu (2009) ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) dört-yedi yaş çocukların dil düzeylerine etki eden faktörleri incelediği çalışmasında 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Didim ve Kuşadası ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) dört-yedi yaş çocukların tamamına ulaşmaya çalışmış, ulaşılan 59 iki dilli çocuklarla aynı demografik özellikleri taşıyan 59 tek dilli çocukla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, çocukların sözcük hazinesi ve alıcı dil gelişimlerini belirlemek amacıyla “Peabody Resim Kelime Testi” (PRKT), “Descouedres Lügatçe Testi” (DLT) ve çocukların dil yeteneği ve kelime hazinesinin zenginliğini ölçmek için hazırlanmış olan “Limbosh ve Wolf’un Lügatçe ve Dil Testi” kullanılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (iki dilli) dört-yedi yaş çocukların dil gelişim düzeylerine uyruk faktörünün etkili olduğu, ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda cinsiyetin etkili olmadığı, ana dili Türkçe olan tek dilli çocuklarda resimleri isimlendirme ve resimleri işlevlerine göre tanımlama testlerinde cinsiyetin etkili olduğu bulunmuştur. İki dilli ve tek dilli çocukların dil gelişim düzeylerinde yaşın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Türkçe olmayan iki dilli çocuklarda, annenin öğrenim durumuna göre çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılık olduğu, Ana dili Türkçe olan çocuklarda ise annenin öğrenim durumunun çocukların dil gelişimi düzeyleri arasında farklılığa neden olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2008) okul öncesi eğitim almayan dört-beş yaş çocukların dil gelişimini etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya İline bağlı olan Meram, Selçuklu ve Karatay ilçelerinde okul öncesi eğitim almayan dört-beş yaş grubu toplam 300 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada dil seviyelerini ve kelime dağarcıklarını ölçmek için “Limbosh ve Wolf’un Lügatçe Dil Testi ve Refra Şemin Uğurel’in Tamamlama İtemi” ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Sonuç olarak çocukların dil gelişimlerinde cinsiyet faktörünün etkisi olmadığı, yaş ve annenin öğrenim düzeyinin ise etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras (2005) tarafından Ankara il merkezinde alt sosyo ekonomik bölgelerdeki çocukların dil gelişimine etki eden faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubu 232 çocuk katılım sağlamıştır. Ölçme aracı olarak; Kişisel Bilgi Formu, Peabody Resim Kelime Testi, Descoeudres'in Dil Testi, Lügatçe Dil Testi uygulanmıştır. Sonuç olarak; çocukların dil gelişim seviyelerinde, cinsiyet ve anne öğrenim durumunun etkili olmadığı saptanmıştır.

Güler (2004) yaptığı çalışmada 48-72 aylık çocukların Türkçeyi anlamada süreçlerinin çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 215 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Denver II Gelişimsel Tarama Testi” ve “Alıcı Dil Kontrol Listesi” uygulanmıştır. Çocuklara uygulanan etkinlikler sonucunda dil gelişimlerinin yaşla birlikte arttığı gözlenmiştir. Çocukların dil yapılarının gelişimleri açısından 55-60 aylık dönemlerin kritik dönemler olduğu belirtilmiştir.

Bennett, Weigel ve Martin (2002) Amerika’da yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma ve dil becerileri üzerinde aile ortamının etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 143 aile dâhil edilmiştir. Araştırmacılar veri toplamak için görüşme tekniği ve “Ebeveyn Tanıma Anketi” kullanmışlardır Aileler esnek aile, eğitimci aile, ebeveyn-çocuk bakımı ortaklığı aileler olarak üç kategoride toplanmıştır. Çalışma sonucunda eğitimci ailelerin çocuklarının dil gelişimlerinde diğer kategorideki ailelerin çocuklarına göre dil gelişimlerinde farklılıklar gözlenmiştir. Eğitimci aile olarak kategorize edilen grubun çocuklarda kitaba bağlı bilgiler, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Stowe, Arnold ve Ortiz (2000) tarafından yapılan çalışmada cinsiyetin çocukların dil gelişimlerine yönelik zayıf akran ilişkileri kurmalarındaki önemi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu düşük gelir düzeyi olan ailelerden gelen 185 çocuk ve bu çocukların öğretmenleri(16 öğretmen) oluşturmuştur. Veri toplama aracı “Peabody Resim Kelime Testi” ve video kaydı kullanılmıştır. Çocukların akran ilişkilerine yönelik davranışları video kaydına alındıktan sonra öğretmenleri tarafından kodlanmıştır. Dile yönelik olarak meydana gelen akran ilişkilerinde yaşanan problemlerin kızlardan çok erkeklerde ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Öztürk (1995) okul öncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma grubu alt sosyoekonomik düzey ailelere sahip 50 ve üst sosyoekonomik düzey aileye sahip 50 çocuk olmak üzere toplam 100 çocuk katılmıştır. Elli çocuk daha önce okul öncesi eğitim alırken,

50 çocuk ise herhangi bir okul öncesi eğitim almamıştır. Verilerin toplanmasında “Peabody Resim Kelime Testi” kullanılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi eğitim alan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin almayan çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alıcı dil becerileri düşük çıkan çocukların ifade edici dil becerilerinin de düşük olduğu sonucu elde edilmiştir.

Walker, Greenwood, Hard ve Carta (1994) Amerika’nın Kansas Eyaletinde çocukların dil gelişimlerine sosyokültürel ve biyolojik faktörlerin etkisini incelemişlerdir. Bu çalışma on yıl süren boylamsal türde araştırmadır. Çalışmaya farklı sosyo ekonomik seviyelerden 32 çocuk dâhil edilmiş ve çocukların anaokulundan liseye boyunca değerlendirmeleri yapılmıştır. Çocukların sosyoekonomik faktörlerine göre toplanan veriler üzerine odaklanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; düşük sosyoekonomik çevreden ve düşük dil gelişimine sahip ailelerden gelen çocukların hem okul öncesi dönemde hem de ileriki yıllarda dil gelişimlerinin zayıf olduğu gözlenmiştir. Çocukların erken yaşlarda yeterince dil tecrübesi edinmemeleri, ailelerin çocukların dil gelişimine yönelik birtakım sınırlamalar koyması gibi durumların çocukların dil gelişim dönemini olumsuz etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır.

2.10. Yaratıcı Düşünme Becerisiyle İlgili Yurtiçi ve Yurtdışı Çalışmalar

Yuvacı (2017) Kayseri ili MEB’e bağlı okullarda sınıf ortamlarının çocuk ve öğretmenin yaratıcı düşünme becerisiyle olan ilişkisini incelediği çalışmasında “Hibrit Yaratıcılık Testi” ve “Ne Kadar Yaratıcısınız?” ölçeği , “Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcı Sınıf Ortamı Ölçeği” kullanmıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden altı yaş 357 çocuk ve 51 öğretmen dâhil etmiştir. Araştırma sonucunda çocukların orta düzey yaratıcı olduğu tespit edilmiştir. Çocukların yaratıcı düşünme becerisine, ebeveynlerin öğrenim durumu, okul öncesi eğitim alma süresi ve sınıf mevcudunun olumlu etki ettiği bulgusu elde edilmiştir.

Pandit ve Neogi (2016) çevresel faktörlerin küçük çocukların yaratıcılık becerilerine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmanın çalışma grubunu Hindistan’ın Kalküta eyaletinde bulunan 20 okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört-beş yaş grubu 225 çocuk oluşturmaktadır. Yaratıcılık becerilerini etkileyen okul faktörleri belirlenmiş ve buna bağlı okul öncesi çevrenin farklı koşullarını ölçmek için bir anket geliştirmiştir. Çocukların yaratıcılık becerilerini tespit etmek için “Kişisel Bilgi Anketi” ve Baquer Mehdi’nin(1973) standartlaştırılmış “Yaratıcı Konuları Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi dönem çocukları için çevresel faktörlerin yaratıcılık becerileri üzerine önemli

bir etkisinin olduğunu ve ayrıca öğretme yöntemlerinin yaratıcılığın en önemli belirleyicisi olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca çocuklara keşfetme imkânı veren özgür ve yaratıcı ortamlar sağlandığında özgün ürünler ortaya çıkardıkları sonucuna ulaşmıştır.

Özkan (2016) çalışmasında Kayseri ilindeki okul öncesi dönemdeki çocuklarının yaratıcılık seviyeleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimi ve programa yönelik görüş ve uygulamalarını incelemiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak çocuklar için “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil A Formu”, kullanılırken öğretmenlere için “Yaratıcılık Gelişimi ve Uygulamaları Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların akıcılık ve ayrıntılaşma boyutları açısından “iyi”; esneklik ve orijinallik boyutları açısından “orta” seviyede oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcılığın gelişimini engelleyici ve geliştirici faktörler belirlenmiştir. Yaratıcılığı geliştirici faktörler arasında; cinsiyet, öğretmen, özgürlük, aile, çevre ve uyaranlar olduğu tesbit edilmiştir.

Bogoyavlenskaya (2013) çevresel değişimin yaratıcılığa etkisini incelediği çalışmasında Rusya’da altı yaşında anasınıfına başlayan 152 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çocuklar liseden mezun olana kadar geçen süre (10 yıl) boyunca gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuklara her yıl “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yaş değişkeni açısından Torrance Yaratıcı Düşünce Testi akıcılık, esneklik, orijinallik ve zenginleştirme boyutlarındaki puanlarının altı-yedi yaş lehine anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusunu elde edilmiştir. Bunun yanında altı yaşındaki çocukların ilkokula başlama sürelerinden itibaren yaratıcılıklarının giderek azaldığı belirtilmiştir.

Ergen ve Akyol (2012) çalışmalarında okul öncesi eğitime devam eden çocukların yaratıcılık becerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya, Ankarada’ okul öncesi eğitime devam eden beş yaş toplam 135 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünce Testi-Şekil Form A” ve “Genel Bilgi Formu” kullanmıştır. Sonuç olarak; anne öğrenim durumu, okula devam süresi ve okula devam durumunun çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu cinsiyetin ise çocukların yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptamıştır.

Gönen, Çiçekler, Akyüz, Arslan ve Baydemir (2011) yaptıkları çalışmada özel ve resmi kurumlarda okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden özel kurumlardan 96 resmi kurumlardan 69 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi” ve “ Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Sonuç olarak, illere göre çocukların yaratıcılık seviyelerinde Konya ve Kayseri ilinde bulunan özel okullar lehine

anlamli bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul türleri değişkenin ačíısından bakıldığında, özel okullarda bulunan çocukların yaratıcılık seviyeleri lehine anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Can Yaşar ve Aral (2010) araştırmalarında okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Ankara’da yaşayan 300 çocuk katılmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak “Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi (YD-ROT) (The Test for Creative Thinking–Drawing Production TCT-DP)” ve “Anket Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların yaratıcılık puanlarının okul öncesi eğitim almayan çocukların puanlarından anlamli derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların yaratıcılık becerileri üzerinde öğrenim durumu anlamli farklılık oluştururken, cinsiyetin yaratıcılık becerileri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Atay (2009), çalışmasında Konya ili Eređli ilçesinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beř-altı yař grubu çocukların yaratıcılık seviyelerini yař, ebeveynin öğrenim durumu ve cinsiyet değişkenleri ačíısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya toplam 76 çocuk dâhil edilmiş ve veri toplama aracı olarak “Kiřisel Bilgi Formu” ve “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Sekil Form A” kullanılmıştır. Sonuç olarak; ebeveyn öğrenim durumunun akıcılık ve zenginleştirme boyutlarını, çocukların cinsiyetinin akıcılık, esneklik ve zenginleştirme boyutlarını, yaşın ise orijinallik ve zenginleştirme boyutlarını etkilediği bulgusu elde edilmiştir.

Makhmalbaf ve Yi-Luen Do (2007) çalışmasında dört-altı yaş grubu çocukların bulunduğu fiziksel çevrenin yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde etki ettiği rolü tespit etmeyi amaçlamıştır. Çevrenin yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesindeki rolü belirlemek için çocuklara iki farklı ortamda sorular sorulmuş ve resimler yapmaları istenmiştir. İlk olarak “Bingo” oyunu ile gösterilen kartlara değişik yollarla çözümler üretmeleri istenmiş ve ardından çocukların verdikleri cevaplar kaydedilmiştir. Daha sonra problemler ile ilgili çizimler yapmaları istenmiştir. Son olarak, problemler ile ilgili yorum yapmaları beklenmiştir. Bu şekilde dört-altı yaş grubu çocuklarının fiziksel çevreye yönelik algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Sonrasında iki ortamdaki çizimler tek tek çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, farklı ortamların çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminde değişiklikler oluşturabileceği saptamıştır.

Çakmak (2005) çalışmasında köy ve kentte yaşayan anasınıfına devam eden altı yaş çocukların yaratıcılıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma

grubuna Kırıkkale ili merkez ilçelerine bağılı köylerde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 105 çocuk ile il merkezinde bulunan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 105 çocuk olmak üzere toplam 210 çocuk alınmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Sekil A Formu” uygulanmıştır. Sonuç olarak çocukların yaratıcılık puanlarının zenginleştirme, akıcılık, orijinallik alt boyutlarında kentteki çocuklar lehine anlamlı derecede fark yarattığı saptanmıştır. Bunun yanında, ebeveyn öğrenim durumu ve cinsiyetin çocukların yaratıcılık puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu bulgusu elde edilmiştir.

Lee (2005) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarında yaratıcı kişilik ve yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubuna Kore’de okul öncesi dönemde olan dört-beş yaş grubu 716 çocuk dâhil edilmiştir. Çalışmada ölçme aracı olarak yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişiliği beraber ölçen “Entegre Yaratıcılık Testi” uygulanmıştır. Sonuç olarak, yaratıcı kişilik ve yaratıcı düşünme becerisi ve arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek olduğu, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kız çocukları dil, çizim ve toplam yaratıcı düşünme testi puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yaş değişkeninin yaratıcı kişilik üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı ve beş yaşındaki çocukların daha yaratıcı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili alt başlıklara yer verilmiştir

3.1. Araştırmanın Modeli

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerilerini betimlemeyi amaçlayan tarama modeli niteliğinde bir çalışmadır. Tarama çalışması, olayları, var olduğu şekliyle betimleme amacıyla gerçekleştirilir (Karasar, 2012).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil merkez ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı bir ilkokul bünyesinde bulunan üç anasınıfında Suriyeli ve Mısırlı 12 yabancı uyruklu akranıyla aynı sınıfta eğitim alan 59 çocuk ve iki anasınıfında yabancı uyruklu akranı olmayan 42 çocuk olmak üzere beş-altı yaş arası tipik gelişim gösteren toplam 101 çocuktan oluşmaktadır. Çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve kolay ulaşılabilirlik ilkesinden yararlanılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan çocukların demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1 'de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Sayı ve Yüzde Dağılımları

	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocuklar		Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocuklar	
	n	%	n	%
Kadın	30	50,80	22	52,40
Erkek	29	49,20	20	47,60
Toplam	59	100,0	42	100,00
60-64 Ay	29	49,20	24	57,10
65-69 Ay	23	39,00	13	31,00
70-73 Ay	7	11,90	5	11,90
Toplam	59	100,00	42	100,00
Anne Öğrenim Durumu				
İlkokul-Ortaokul mezunu	12	20,30	11	26,20
Lise mezunu	33	55,90	13	31,00
Üniversite mezunu	14	23,70	18	42,90
Toplam	59	100,00	42	100,00
Baba Öğrenim Durumu				
İlkokul-Ortaokul mezunu	10	16,90	5	11,90
Lise mezunu	22	37,30	17	40,50
Üniversite mezunu	27	45,80	20	47,60
Toplam	59	100,00	42	100,00

Tablo 1 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların %50.80'inin kız , %49.20'sinin erkek olduğu, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise %52,40'ının kız, %47,60'ının ise erkek olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların %49,20'si 60-64 aylık, %39'u 60-65 aylık, % 11,9'u 70-73 aylıktır. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise %57,10'u 60-64 aylık, %31'i 60-65 aylık, % 11,9'u 70-73 aylık çocuklardan oluşmaktadır.

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların % 20,30'unun annesinin ilkökul-ortaokul mezunu, % 55,90'unun lise mezunu, % 23,70'inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise % 26,20'sinin annesi ilkökul-ortaokul mezunu, % 31,00'ının lise mezunu, % 42,90'ının üniversite mezunudur. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların % 16,90'ının babası ilkökul-ortaokul mezunu, % 37,30'ının lise mezunu, % 45,80'inin ise üniversite mezunudur.

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise % 11,90'nın ilkokul-ortaokul mezunu, % 40,50'sinin lise mezunu,% 47,60'nın üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (Preschool Language Scale-5,(PLS-5))” ve “Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)” kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan çocukların demografik bilgilerini ortaya koymaya yönelik araştırmacı tarafından “Genel Bilgi Formu ” oluşturulmuştur (Ek 1).

3.3.2. Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (Preschool Language Scale-5,(PLS-5))

Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (Preschool Language Scale-5,(PLS-5)), Zimmerman, Steiner ve Pond (2011) tarafından geliştirilen dil gelişimi değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe çeviri, adaptasyon, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Şahlı ve Belgin (2017) tarafından sıfır-yedi yaş 11 ay arasındaki toplam 1320 çocuk üzerinde yapılmıştır (Şahlı, 2017). 2013-2016 yıllarını kapsayan bu süreçte öncelikle İngilizce-Türkçe ve Türkçe-İngilizce çevirisi, her iki dile de hâkim iki akademisyen tarafından yapıldıktan sonra, bazı test maddeleri Türkçe'nin dilbilgisi özellikleri ve ülkenin kültürel yapısı göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmiştir. Test genelinde, soru maddeleri ve resimli kitapçıktaki resimlere sadık kalınmıştır. Araştırmaya PLS-5'in pilot çalışmasıyla başlanmıştır. Pilot çalışma öncesinde, veri toplama konusunda gönüllü olan testörler belirlenerek test ve uygulama konusunda bir dizi eğitime tabi tutulmuşlardır. Pilot uygulama, tabakalama yöntemi ile Ankara ili merkez ve ilçelerinden, yaş aralığı, anne öğrenim durumu ve sosyoekonomik açıdan farklılık gösteren çevrelerden rastgele seçilen sıfır-yedi yaş 11 ay arası 378 çocuk ile yapılmıştır. Pilot çalışma sırasında test kitapçıkları ve soru maddeleri tekrar gözden geçirilmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak, geçerlik ve güvenirlik çalışması için son hali verilmiştir. Pilot çalışma sonrasında, testin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapabilmek amacıyla, başta Türkiye'nin başkenti Ankara olmak üzere, ülkenin farklı bölgelerinden tabakalama yöntemi ile belirlenen sıfır-yedi yaş 11 ay arası 942 normal gelişim gösteren çocuk daha olmak üzere toplamda 1320 çocuğa PLS-5 testi uygulanmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü 1320 çocuğun 1044'ü normal işitme, dil ve konuşma gelişimine

sahip, herhangi bir ek problemi olmayan sağlıklı çocuklar iken, 276'sının alıcı ve/veya ifade edici dil bozukluğu bulunmaktadır. Testin güvenilirliğini belirlemek amacıyla uygulamalar sonrasında test-retest yöntemi uygulanmıştır ve PLS-5'in daha önce uygulandığı 120 çocuk, iki hafta sonra tekrar test edilmiştir. Çalışma sonucunda PLS-5'in standart ölçekleri için Pearson korelasyon katsayıları sırasıyla İşitsel Algı (İA) Ham Puan: 0.937, İfade Edici Dil (İED) Ham Puan: 0.908 ve Toplam Dil Puanı (TDP): 0,926 olarak bulunmuştur. Yaş eşdeğerlilik için korelasyon katsayıları ise, İA:0.871, İED:0.896, TDP:0.887'dir. İkinci kez değerlendirmeye alınan 120 çocuktan sağlıklı olan 103 çocuğun 98'inin dil gelişimi aynı şekilde normal bulunurken, dokuz dil gelişim bozukluğu olan çocuktan sekizinin test sonuçları yine dil gelişim bozukluğunu göstermiştir (Kappa katsayısı: 0,468, $p<0,001$). Çalışma sonuçları PLS-5'in Türk çocukları için geçerli ve güvenilir bir dil testi olduğunu göstermektedir.

PLS-4'ün yenilenmiş versiyonu olan PLS-5;

- Çocuğun, dil gelişiminde bir gerilik/gecikme olup olmadığının belirlenmesinde,
- Çocuğun, alıcı veya ifade edici dil gelişiminin kronolojik yaşı ile uyumlu olup olmadığının veya bu alanların her ikisini içeren bir gecikme varsa bunun tespit edilmesinde ve düzeyinin belirlenmesinde,
- Çocuğun, erken müdahale veya konuşma ve dil hizmetlerine uygun olup olmadığının belirlenmesinde,
- İlgi, jestler, oyun, ses gelişimi, sosyal iletişim, kelime bilgisi, kavramlar, dil yapısı, bütüncül dil ve yeni gelişim gösterdiği okuryazarlık alanlarındaki alıcı ve ifade edici dil becerilerinin tanımlanmasında,
- Uygun müdahalelerin yapılabilmesi için çocuğun dile ilişkin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde,
- Konuşma ve dil terapisinin faydasının ölçülmesinde kullanılmaktadır.

Resimli Kitapçık, Kayıt Formu ve Manipülatiflerden (spesifik nesne ve oyuncaklar) oluşan testin, uygulama süresi, çocuğun yaşına, yeteneğine ve test esnasında işbirliği içinde hareket etme düzeyine bağlı olarak farklılık göstermektedir. PLS-5, iki standart ölçek ve iki ek ölçekten meydana gelmiştir. Ek ölçekler ihtiyaç durumunda kullanılır (Şahlı, 2017; Şahlı ve Belgin, 2017).

PLS-5 içeriğindeki standart ölçekler;

İşitsel Algı (İA) ölçeği, çocuğun dili anlama düzeyini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklar için tasarlanan maddeler, temel kelimelerin, kavramların, biçim bilgisinin ve erken sözdiziminin değerlendirilmesini amaçlar. Beş, altı ve yedi yaşlarındaki çocuklara yönelik maddelerde, karmaşık cümlelerin anlaşılması, dilin karşılaştırma yapmak ve çıkarımda bulunmak için kullanılması ve yeni oluşmaya başlayan okuryazarlık becerisini gösterme yeteneği değerlendirilir.

İfade Edici Dil (İED) ölçeği, çocuğun iletişim becerilerinin değerlendirilmesini amaçlar. Okul öncesi dönemdeki çocuklardan, bilinen nesneleri saymaları, nesneleri tanımlayan kavramları kullanmaları, miktarları ifade etmeleri, spesifik edatları, dilbilgisi göstergelerini ve cümle yapılarını kullanmaları istenir. Beş-yedi yaş arasındaki çocuklara yönelik maddelerde, yeni gelişen okuryazarlık becerileri (örnek; fonolojik farkındalık ve kısa bir hikâyedeki olayların doğru sıralama ile anlatılması) ile bütüncül dil becerileri (örnek; benzetmeleri, eş anlamlıları ve kelimeleri sınıflandırmak için dilin kullanımı) değerlendirilir ölçümlerin kullanılması tercihe bağlıdır; ancak, 0-2 yaş 11 aylık çocuklar için, bakan kişinin Ev İletişim Anketi'ne verdiği cevaplar, çocuğun cevaplarını desteklemek ve/veya İşitsel Algı ve İfade Edici Dil ölçeklerindeki maddelere puan vermek için kullanılabilir. Dil Örneklemi Kontrol Listesi ve Artikülasyon Tarama Ölçeğinden elde edilen sonuçlar, çocukla ilgili ek bilgi sağlar. Bunun yanı sıra, PLS-5'te, çocuğun dile ilişkin güçlü ve zayıf yönlerini hızlıca gözden geçirmeye ve özetlemeye imkân veren üç dil analizi (PLS-5 Madde Analizi Kontrol Listesi, Testörün Çalışma Sayfası, PLS-5 Profili) yer almaktadır (Zimmerman vd. 2011; Şahlı ve Belgin, 2014; Şahlı, 2017; Şahlı ve Belgin, 2017).

Test içeriğindeki ek ölçüm araçları:

Dil Örneklemi Kontrol Listesi, bağlantılı sözcelerle konuşan çocuklarda kullanılabilir. İçeriğe, yapıya ve çocuğun spontane ifadeleri kullanımına ilişkin genel bir bilgi verir. Ortalama sözce uzunluğu (OSU) hesaplanabilir ve spontane sözcelere ilişkin özet bir profil oluşturulabilir. Çocuğun konuşma anlaşılabilirliğine ilişkin bilgi de elde edilebilir.

Ev İletişim Anketi, Küçük yaştaki çocuklar (Sıfır-iki yaş 11 ay arası) için tasarlanmasına rağmen, daha büyük yaştaki çocukların iletişim becerilerinin değerlendirilmesinde de kullanılabilen ve çocuğun iletişim davranışlarına ilişkin, anne, baba veya bakımından sorumlu olan diğer kişilerin (bakıcı, annanne, teyze vb.) bakış açısını sunan bir ankettir. Ankette, çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerinin evde, kreşte veya anaokulunda nasıl sergilendiğine odaklanan sorular yer almaktadır. Ev İletişim Anketi'ni çocuğa bakan kişiye göndermek veya test oturumundan önce doldurulmasını istemek suretiyle, değerlendirme

öncesinde çocuğun iletişimine ilişkin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sahibi olunur. Ev İletişim Anketi, PLS-5 test sonuçlarını desteklemek ve Bireyselleştirilmiş Aile Hizmeti Planı'nı (BAHP) oluşturmak amacıyla da kullanılabilir (Şahlı, 2017).

Artikülasyon Tarama Ölçeği, iki yaş altı ay-yedi yaş 11 ay arası çocuklarda kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Artikülasyon Tarama Ölçeği, bir klinisyenin ek bir artikülasyon testinin gerekli olup olmadığını belirlemesi için kullanabileceği araştırma esaslı kriter puanlarını sunmaktadır (Zimmerman vd, 2011; Şahlı ve Belgin, 2014; Şahlı, 2017; Şahlı ve Belgin, 2017).

3.3.3. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT)

Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT), E.P.Torrance tarafından 1966 yılında geliştirilmiştir. Testin Türkçeye çevrilmesi ve uyarlaması Aslan (1999, 2001, 2004; Aslan ve Puccio, 2006) tarafından yapılmıştır. TYDT, anaokulundan itibaren yetişkinlik dönemine kadar uygulanabilen bir testtir. Bu bakımdan test, bu çalışmada yer alacak olan öğrencilerin yaşları için uygundur. Test A ve B olmak üzere iki ayrı paralel formdadır, her bir form sözel ve şekilsel alt testlerden meydana gelmiştir. Aslan (2004), testin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirliklerini incelediği çalışmada okul öncesi grubu okuma yazma bilmediğinden okul öncesi dönem yaş grubu için sözel test uygulamadığını ve şekilsel yaratıcılık güvenilirlik katsayılarının ise Cronbach Alfa değeri .72 şekilsel toplam yaratıcılık ve yaratıcı kuvvetler listesi puan türü için .74 olarak belirlenmiştir. Yapı geçerliği analizlerinde elde tüm puan türleri için anlamlı istatistiki korelasyon katsayıları elde edilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan Şekilsel Form A üç faaliyetten oluşmaktadır. Birinci faaliyet amorf bir şekil içermektedir, çocuktan bu şekli kullanarak bir resim yapması, bir hikâye oluşturarak ona bir başlık vermesi istenir. İkinci faaliyet, yarım bırakılmış 10 adet şekil içermektedir. Çocuktan bu şekilleri tamamlaması ve isimlendirmesi istenir. Üçüncü faaliyet ise 30 adet birbirine paralel ikiye bölünmüş çizgilerden oluşmaktadır ve çocuktan elinden geldiği kadar bu çizgilerden değişik nesneler, şekiller oluşturacak biçimde resimler yapması ve bunlara başlık bulması istenir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmacı, PLS-5 ve TYDT testlerinin kullanımı için test istatistiği, testin uygulanması ve puanların yorumlanması konusunda eğitim almış ve ilgili testleri kullanmaya

yetkilendirilmiştir (Ek 4, Ek 5). Çocuklara testleri uygulamadan önce uygun test ortamı hazırlanmış ve rahat odaklanabilecekleri sessiz bir ortam tercih edilmiştir. Çocuklara ilk olarak PLS-5 testi uygulanmıştır.

PLS-5 in uygulaması için gönüllülük esas alınarak çocuklar test odasına tek tek davet edilmiştir. Uygulama çocuğun eğitim-öğretimini aksatmayacak şekilde yapılmıştır. Çocuğa ilk olarak işitsel algı testi daha sonra ifade edici dil testi uygulanmıştır. Testi uygulamaya başlamadan önce çocuğun kronolojik yaşı hesaplanmış ve teste başlama noktası belirlenmiştir. Çocuktan taban değeri, arka arkaya üç soruyu doğru cevaplama kriterini sağlaması beklenmiştir. Taban değeri sağlayamayan çocuklar için geriye gidilip taban değeri sağlayıncaya kadar teste devam edilmiştir. Taban değeri sağlandıktan sonra ilgili başlangıç noktasına gidilerek tavan değeri bulana kadar, arka arkaya altı yanlışı bulana kadar teste devam edilmiştir. Uygulama ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

TYDT uygulamasında çocuklar tek tek test odasına davet edilmiştir. Test kitapçığı ve boya kalemi verilerek sayfayı açması istenmiştir. Faaliyet bir için ilgili yönerge okunmuş ve yönergeyi yapması istenmiştir. Bu kısım için beş dakika süre tutulmuştur. Çocuk süreyi aştıysa ilgili yer not alınmış ve etkinlik durdurulmamıştır. Testin diğer kısımları olan faaliyet iki ve faaliyet üç için ilgili yönergeler okunmuş ve sürenin aşılması durumunda ilgili kısımlar not alınıp puanlamaya dâhil edilmemiştir. Uygulama ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Çocukların kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı analizler için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak TYDT için toplanan bulgular araştırmacı tarafından çözümlenerek akıcı puanlama kağıdına geçirilmiştir. Testte yer alan her bir faaliyet için puanlama rehberinde yer alan ilgili kriterlere göre puan verilip akıcı puanlama kağıdına kaydedilmiştir. PLS-5 için ise toplanan bulgular araştırmacı tarafından puanlama kağıdına geçirilmiştir. Öncelikle işitsel algı alt testi çözümlenmiştir. Test çözümlenirken geline son işitsel algı maddesinde yanlış olan maddeler çıkarılıp ham puan elde edilmiştir. Elde edilen puanın standart puan karşılığı ve yaş eş değeri PLS-5 kayıt formuna işlenmiştir. Aynı işlem ifade edici dil alt boyutu içinde yapılmıştır. Her iki alt boyuttan elde edilen ham puanlar toplanmış ve toplam dil puanı olarak alınmıştır. Elde edilen ham puanların standart puan karşılıkları puanlama kitapçığından bakılarak PLS-5 kayıt formuna işlenmiştir. Sonraki adımda ise, işitsel algı, ifade edici dil ve toplam dil puanı alt boyutlarında elde edilen ham

puan değerleriyle yaş eş değeri belirlenmiş ve kayıt formuna yazılmıştır. Son adımda ise, işitsel algı ve ifade edici dil alt boyutlarında önemli bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla her iki alt boyuttan elde edilen standart puan değerlerinin farkı alınmıştır. Elde edilen fark değerinin karşılığına puanlama kitapçığından bakılarak PLS-5 kayıt formuna işlenmiştir.

Daha sonra PLS-5 ve TYDT ölçeklerine ait veriler bir istatistik programına işlenmiştir. Verilerin analizi öncesi ölçeklere ilişkin z puanları hesaplanmış bir çocuğun puanı 2, 5'ten büyük olduğu için uç değer kabul edildiğinden verilerden silinmiş, analizler 101 çocuk üzerinden yapılmıştır. Çocukların kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı analizler için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Araştırmanın *“Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişim düzeyleri nasıldır?”* alt amaç sorusuna yönelik her iki grupta bulunan çocukların dil gelişim düzeylerini belirlemeye yönelik tanımlayıcı analizler için standart ve ham puan ortalamalarının ve yaş eşdeğerlerinin, standart sapma ve minimum-maksimum değerleri hesaplanmıştır.

“Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma durumu ile çocukların dil gelişimi düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amaç sorusu için birinci aşamada Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik analizi yapılmıştır. Puanların normalliğe uygunluğunu incelemeye çalışma grubu büyüklüğünün 50'den büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Yapılan analiz sonucu veriler normal dağılım göstermediğinden verilerin incelenmesinde parametrik olmayan test tekniklerinden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

“Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların cinsiyet, yaş, anne öğrenim durumu değişkenleri ile dil gelişim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amaca yönelik olarak iki faktörlü varyans analizi (Two Way Anova) kullanılması planlanmıştır. Verilerin analizinde iki faktörlü varyans analizi kullanılmasının sebebi iki bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki etkisini ayrı ayrı analiz etmek yerine, bağımsız değişkenlerin temel etkilerini ve iki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki ortak etkisini eş zamanlı olarak test etmektir. Böylece analizlerde birinci tür hata (α) düzeyi azaltılmış olur. Bağımsız değişkenlerden biri yani yabancı uyruklu akranlarıyla eğitimde alma durumu, iki kategoridir. Diğer bağımsız değişkenler olan cinsiyet, yaş ve anne öğrenim düzeyi ise iki ya da daha çok kategorilidir. İki faktörlü varyans analizinin varsayımlarının biri bağımlı değişkenin her bir alt grupta normal dağılım

sergilemesidir. Bu amaçla yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma değişkeni ile cinsiyet, yaş ve anne öğrenim değişkenlerinin oluşturduğu alt boyut ve ölçek toplam puanının normalliği anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alanların (n=59) Kolmogrov-Smirnov, eğitim almayanların (n=42) ise Shapiro-Wilks ile analiz edilmiştir. Puanların normalliğe uygunluğunu incelemede çalışma grubu büyüklüğünün 50’den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks testi, 50’den büyük olması durumunda ise Kolmogrov-Smirnov (K-S) testi kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2018). Yapılan analiz sonucu veriler normal dağılım göstermediğinden ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyet, yaş ve anne öğrenim değişkenlerine göre farklılık gösterme durumu iki faktörlü varyans analizi (Two Way Anova) ile incelenememiştir. Bu nedenle farklılık analizlerinde parametrik olmayan test tekniklerinden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucu anlamlı çıkan farklılıklarda grup farklılıklarını inceleyebilmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İlgili farklılık testlerinde PLS-5 ölçeğinin standart puanları kullanılmış ve analiz sonrası ham puan, yaş eşdeğer puanlar üzerinden analizler kontrol edilmiştir. TYDT incelemesinde kriter dayanaklı, norm dayanaklı olmak üzere iki ölçüt ele alınmıştır. Norm dayanaklı ölçütler; akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç başlıkların soyutluğu olmak üzere toplam beş faktörü içermektedir. Kriter dayanaklı ölçütler 13 faktörü içermektedir. Bunlar duygusal ifadeler, hikâye anlatma, hareket ya da faaliyet, başlıkların açıklayıcıları, tamamlanmamış şekillerin birleştirilmesi, tamamlanmamış çizgilerin sentezi, içsel görselleştirme, alışılmadık görselleştirme, mizah, hayal gücü zenginliği, sınırları uzatma veya geçme, hayal gücü renkliliği ve fantezidir. Torrance Yaratıcı Düşünce Ölçeği (Şekil Form-A)’nın değerlendirilmesi sonucunda; Akıcılık, Orijinallik, Başlıkların Soyutluğu, Zenginleştirme ve Erken Kapanmaya Direnç boyutlarına ilişkin puanlar dışında, Yaratıcı Kuvvetler Listesi’ndeki faktörler dikkate alınarak Yaratıcı Kuvvetler Listesi’ne ait bir puan oluşturulur. Norm dayanaklı ölçütlerin toplam puan ortalamasına Yaratıcı Kuvvetler Listesinde yer alan kriter dayanaklı ölçütlere ilişkin puanların toplamı ilave edilerek yaratıcı düşünme puanı hesaplanmaktadır (Aslan, 2002).

“Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri nasıldır?” alt amaca yönelik her iki grupta bulunan çocukların yaratıcı düşünme düzeylerini belirlemeye yönelik tanımlayıcı analizler için ham puan ortalamalarının, standart sapma ve minimum-maksimum değerleri hesaplanmıştır.

“Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma durumu ile çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amaç için önce Kolmogorov-

Smirnov (K-S) normallik analizi uygulanmıştır. Analiz sonucu veriler normal dağılım göstermediğinden veriler parametrik olmayan test tekniklerinden Mann Whitney U testi kullanılarak incelenmiştir

“Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların cinsiyet, yaş, anne öğrenim durumu değişkenleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Alt amaca yönelik olarak iki faktörlü varyans analizi (Two Way Anova) kullanılması planlanmış ve yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma değişkeni ile cinsiyet, yaş ve anne eğitim değişkenlerinin oluşturduğu alt boyut ve ölçek toplam puanının normalliği anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alanların (n=59) Kolmogrov-Smirnov, eğitim almayanların (n=42) ise Shapiro-Wilks ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu veriler normal dağılım göstermediğinden ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyet, yaş ve anne öğrenim değişkenlerine göre farklılık gösterme durumu iki faktörlü varyans analizi (Two Way Anova) ile incelenememiştir. Bu nedenle farklılık analizlerinde anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan (n=59) ve almayan (n=42) çocuklar iki ayrı grup halinde parametrik olmayan test tekniklerinden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis testi sonucu anlamlı çıkan farklılıklarda grup farklılıklarını inceleyebilmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

“Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların dil gelişim ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” alt amaca yönelik yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla veriler normal dağılmadığından Spearman’s rho testi kullanılmıştır. Korelasyon değerlerinin sınıflandırılmasında düşük (0-0,29), orta (0,30-0,69) ve yüksek (0,70-1) değerleri kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

“Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların dil gelişim ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” alt amaca yönelik yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla Spearman’s rho testi kullanılmıştır. İstatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda oluşturulan sorulara ilişkin analiz sonuçları tablolarda sunulmuş ve alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişim düzeyleri

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların PLS-5 Alıcı ve İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı alt boyutlarına ait standart puan, yaş eşdeğeri ve ham puan değerleri Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Anasınıflarında Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan ve Almayan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		Alıcı Dil Standart	İfade Edici Dil Standart	Toplam Dil Standart	Alıcı Dil Ham	İfade Edici Dil Ham	Toplam Dil Ham	Alıcı Dil Eşdeğer Yaş	İfade Edici Dil Eşdeğer Yaş	Toplam Dil Eşdeğer Yaş	Yaş Ortalaması
Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	$\bar{X}$	96,41	96,76	192,12	54,73	54,25	108,66	62,15	61,46	61,86	64,71
	SS	10,70	11,40	22,49	3,67	5,08	9,25	6,80	7,82	7,06	4,81
	Min.	73,00	80,00	145,00	42,00	45,00	84,00	42,00	49,00	47,00	51,00
	Max.	128,00	125,00	253,00	61,00	63,00	124,00	78,00	81,00	80,00	75,00
Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	$\bar{X}$	100,10	98,79	197,69	55,55	54,52	109,93	62,69	61,33	61,83	63,88
	SS	11,76	11,64	24,35	4,42	5,23	9,03	11,99	12,95	12,31	4,85
	Min.	74,00	83,00	126,00	43,00	42,00	85,00	2,00	1,00	1,00	51,00
	Max.	128,00	125,00	253,00	65,00	63,00	124,00	78,00	81,00	80,00	73,00

Tablo 2 incelendiğinde testin alt boyutlarına göre yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların alıcı dil yaş eşdeğer ortalamasının 62,15; ifade edici dil yaş eşdeğer ortalamasının 61,46; dil gelişimi açısından toplam dil puan ortalamasının 61,86; kronolojik yaş

ortalamasının 64,71 olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların alıcı dil yaş eşdeğer ortalamasının 62,69; ifade edici dil yaş eşdeğer ortalamasının 61,33; dil gelişimi açısından toplam dil puan ortalamasının 61,83; kronolojik yaş ortalamasının 63,88 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre alt boyutlardan elde edilen yaş eşdeğeri ortalamaları ve kronolojik yaş ortalamaları karşılaştırıldığında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların dil gelişim düzeylerinin benzer olduğu, ayrıca yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların alıcı-ifade edici dil yaş eşdeğerleri ve kronolojik yaşlarının birbirine yakın olması ve alıcı-ifade edici dil standart puan farkının PLS-5 uygulama kitapçığında belirtilen kritik değer aralığının dışında olması (5:0-5:5 yaş için kritik değer aralığı 12-7) sonucu her iki grupta yer alan çocukların tipik gelişim gösterdiği söylenebilir (Şahlı ve Belgin, 2016; Şahin, 2015).

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma durumu ile çocukların dil gelişimi düzeyi arasındaki anlamlı farklılık

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların PLS-5 Alıcı- İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı alt boyutlarına göre fark analizleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
PLS-5'in Alıcı-İfade Edici Dil Alt Boyutları ve Toplam Dil Puanlarının Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alma Durumuna Göre Fark Analizleri

		n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Alıcı Dil	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	59	57,24	977,000	0,070
	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	42	46,56		
	Toplam	101			
İfade Edici Dil	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	59	48,82	1110,500	0,375
	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	42	54,06		
	Toplam	101			
Toplam Dil Puan	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	59	47,36	1024,500	0,139
	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	42	56,11		
	Toplam	101			

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde PLS-5 alt boyutları (alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı) ile yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>,05). Buna göre yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma durumunun anasınıfına devam eden çocukların dil gelişimine etkisinin olmadığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almanın etkisi ülkelere göre farklılık gösterebilmektedir. Geay, McNally ve Telhaj (2013), İngiltere’ de ilkokula devam eden anadili İngilizce olmayan çocukların anadili İngilizce olan çocukların eğitimsel kazanımlarının edinilmesinden hiçbir şekilde etkilemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Dustmann, Machin ve Schonberg (2010),etnik azınlık grupların çoğunun ilkokulda İngiliz öğrencilerden daha hızlı ilerlediğini (7-11 yaş arasındaki kazanımlarında artış) ölçmüştür.

Bu çalışmada da yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almanın dil gelişimini engelleyici bir faktör olmadığı ortaya çıkmıştır. İki grup arasında farklılığın çıkmamasında bir neden olarak yabancı uyruklu çocukların hızlı bir şekilde ilerleyip yerli çocuklarla aradaki açığı kapatmaları ve bu sayede grubun ilerleyişinin bozulmadan devam etmesi gösterilebilir.

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların cinsiyet, yaş, anne öğrenim durumu değişkenleri ile dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ile ilgili bulgular Tablo 4 ve Tablo 10 arasında yer almaktadır.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre fark analizleri Tablo 4’te yer almaktadır. Tablo 4 ve Tablo 5 için ilgili fark testlerinde PLS-5 ölçeğinin standart puanları kullanılmış ve analiz sonrası ham puan, yaş eşdeğer puanlar üzerinden analizler kontrol edilmiştir.

Tablo 4

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların PLS-5 Alıcı- İfade Edici Dil Alt Boyutları ve Toplam Dil Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Alıcı Dil	Kız	30	29,48	419,500	0,813
	Erkek	29	30,53		
	Toplam	59			
İfade Edici Dil	Kız	30	31,62	386,500	0,461
	Erkek	29	28,33		
	Toplam	59			
Toplam Dil Puanı	Kız	30	31,10	402,000	0,616
	Erkek	29	28,86		
	Toplam	59			

*p<,05

Tablo 4 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların cinsiyet değişkeni açısından PLS-5 alt boyutları; alıcı dil ve ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir($p>,05$). Analiz sonrası ham puan, yaş eşdeğer puanlar üzerinden analizler tekrarlanmış herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların dil gelişiminde cinsiyetin etkili olmadığı söylenebilir.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların Alıcı-İfade Edici Dil Alt ve Toplam Dil Puanı Boyutlarının cinsiyet değişkenine göre fark analizleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil Alt Boyutları ve Toplam Dil Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Alıcı Dil	Kız	22	21,02	209,500	0,791
	Erkek	20	22,03		
	Toplam	42			
İfade Edici Dil	Kız	22	21,73	215,000	0,899
	Erkek	20	21,25		
	Toplam	42			
Toplam Dil Puanı	Kız	22	21,43	218,500	0,970
	Erkek	20	21,58		
	Toplam	42			

* $p<,05$

Tablo 5 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların cinsiyet değişkeni açısından PLS-5 alt boyutları; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir($p>,05$) Analiz sonrası ham puan, yaş eşdeğer puanlar üzerinden analizler tekrarlanmış herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların dil gelişiminde cinsiyetin etkili olmadığı söylenebilir.

Cinsiyete bağlı dil gelişimi farklılıkları günümüzde henüz kesin bilgiler taşımamaktadır. Yapılan araştırmalarda erken yaşlarda puanlarda farklılık görülse de ilerleyen yaşlarda cinsiyetin etkili olmadığı belirtilmektedir. Alanyazın incelendiğinde farklı çalışma

gruplarıyla yapılan ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalarda cinsiyetin alıcı dil (Aydın, 2019; Erdoğan, Şimşek Bekir ve Erdoğan Aras, 2005; Ergin, 2012; Güler, 2004; Uzak, 2017; Yüksel, 2003), ifade edici dil (Dereli, 2003; Öztürk, 1995) ve toplam dil puanını (Aydın, 2019; Erdoğan vd., 2005; Gürocak, 2007; Özmermer, 2008; Seçilmiş, 1996; Uzak, 2017) etkilemediğine yönelik çalışma sonuçları bulunmaktadır.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı Alt Boyutlarının yaş değişkenine göre fark analizleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Fark Analizleri

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Alıcı Dil	60-64 Ay	29	32,34	4,027	0,133
	65-69 Ay	23	30,70		
	70-73 Ay	7	18,00		
	Toplam	59			
İfade Edici Dil	60-64 Ay	29	30,57	1,758	0,415
	65-69 Ay	23	31,70		
	70-73 Ay	7	22,07		
	Toplam	59			
Toplam Dil Puanı	60-64 Ay	29	30,78	2,937	0,230
	65-69 Ay	23	32,15		
	70-73 Ay	7	19,71		
	Toplam	59			

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların yaş değişkeni açısından PLS-5 alt boyutları; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir(p>,05). Analiz sonrası ham puan, yaş eşdeğer puanlar üzerinden analizler tekrar edilmiş herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı alt boyutlarının yaş değişkenine göre fark analizleri Tablo 7'de bulunmaktadır.

Tablo 7

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Fark Analizleri

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Alıcı Dil	60-64 Ay	24	22,92	0,752	0,687
	65-69 Ay	13	19,58		
	70-73 Ay	5	19,70		
	Toplam	42			
İfade Edici Dil	60-64 Ay	24	21,27	0,492	0,782
	65-69 Ay	13	20,58		
	70-73 Ay	5	25,00		
	Toplam	42			
Toplam Dil Puanı	60-64 Ay	24	21,77	0,154	0,926
	65-69 Ay	13	20,50		
	70-73 Ay	5	22,80		
	Toplam	42			

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların yaş değişkeni açısından PLS-5 alt boyutları; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>,05). Analiz sonrası ham puan, yaş eşdeğer puanlar üzerinden analizler tekrar edilmiş herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çocukların yaşları ilerledikçe yaşadıkları çevre genişlediği için iletişime girdiği kişi sayısının arttığı ve yaşa bağlı olarak zihin gelişimi ve kavrama gücünün de arttığı ifade edilmektedir (Keklik, 2009).

Tablo 6 ve Tablo 7 birlikte değerlendirildiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların yaşı ile PLS-5 alt boyutları; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Farklılığın olmamasının gruplar arası yaş ranjının dar olması, grup üyelerinin yaşlarının birbirine yakın olması, grup içi yaş farkını aynı yıl içerisindeki çocukların ay farkına göre ayrılmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde farklı çalışma gruplarıyla yapılan ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalarda yaşı dil gelişimi etkilemediği (Keçeci Memiş, 2019; McGuigan ve Salmon, 2004) sonucuna ulaşılan çalışmaların yanında etkilediğine (Ergin, 2012;

Kanmaz, 2019; Koçak, Ergin ve Yalçın, 2014; Yıldırım, 2008) ilişkin de çalışmalar bulunmaktadır.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı alt boyutlarının anne öğrenim durumuna göre fark analizleri Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil Alt ve Toplam Dil Puanı Alt Boyutlarının Anne Öğrenim Durumu Göre Fark Analizleri

	Anne Öğrenim Durumu	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Alıcı Dil	İlkokul-Ortaokul	12	24,83	1,864	0,394
	Lise	33	30,18		
	Üniversite	14	34,00		
	Toplam	59			
İfade Edici Dil	İlkokul-Ortaokul	12	27,75	0,282	0,869
	Lise	33	30,33		
	Üniversite	14	31,14		
	Toplam	59			
Toplam Dil Puanı	İlkokul-Ortaokul	12	26,88	0,850	0,654
	Lise	33	29,83		
	Üniversite	14	33,07		
	Toplam	59			

*p<,05

Tablo 8 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların anne öğrenim durumu değişkeni açısından PLS-5 alt boyutları; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.(p>,05) Analiz sonrası ham puan, yaş eşdeğer puanlar üzerinden analizler tekrarlanmış herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların Alıcı-İfade Edici Dil ve Toplam Dil Puanı alt boyutlarının yaş değişkenine göre fark analizleri Tablo 9’ da gösterilmiştir.

Tablo 9

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların PLS-5 Alıcı-İfade Edici Dil Alt Boyutları ve Toplam Dil Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Fark Analizleri

	Anne Öğrenim	n	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Alıcı Dil	İlk-Ortaokul	11	14,00	7,900	0,019	Üniversite>İlk-Ortaokul
	Lise	13	28,08			
	Üniversite	18	21,33			
	Toplam	42				
İfade Edici Dil	İlk-Ortaokul	11	16,68	2,457	0,293	
	Lise	13	24,19			
	Üniversite	18	22,50			
	Toplam	42				
Toplam Dil Puanı	İlkokul-Ortaokul	11	15,59	4,753	0,093	
	Lise	13	26,54			
	Üniversite	18	21,47			
	Toplam	42				

*p<,05

Tablo 9 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların anne öğrenim durumu açısından PLS-5 alt boyutları; ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Alıcı dil alt boyutunda ise anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın üniversite mezunu anneye sahip çocuklarla ilkokul- ortaokul mezunu anneye sahip çocuklar arasında ve üniversite mezunu anneye sahip çocukların lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir($p<,05$).

Annenin öğrenim durumu çocuğun dil gelişimini olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Annenin öğrenim durumunun çocuk eğitimi ile ilgili bilgi tutum ve davranışlarını etkilediğinden çocuğun dili öğrenmesinde ve kullanmasında son derece önemli olduğu belirtilmektedir. Öğrenim durumu yüksek olan anneler birçok yönlerden çocukların gelişimini olumlu yönde etkileyecek davranışlarda bulunabilmekte, çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimini desteklemektedirler (Öztürk 1995).

Tablo 8 ve Tablo 9 beraber incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların anne öğrenim durumuna göre PLS-5 alt boyutları; ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Alıcı dil alt boyutunda ise yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocuklarda anne öğrenim durumuna göre

anlamli farklılık çıkmazken, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların alıcı dil gelişiminde anne öğrenim durumuna göre anlamli farklılık bulunmuştur.

İlgili alan yazın incelendiğinde farklı çalışma gruplarıyla yapılan ve farklı dil testlerinin kullanıldığı çalışmalarda anne öğrenim durumunun dil gelişimi etkilemediği (Erdoğan vd, 2005; Tulu, 2009) sonucuna ulaşılan çalışmaların yanında etkilediğine (Aydoğan ve Koçak, 2003; Koçak ve Dereli (2005) ilişkin de çalışmalar bulunmaktadır.

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç yaratıcı kuvvetler, toplam şekilsel puan alt boyutlarına ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum puanları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutları ve Toplam Şekilsel Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

		Normatif puanlar					Yaratıcı kuvvetler listesi	Toplam Şekilsel Puan
		Akıcılık	Orijinallik	Başlıkların soyutluğu	Zenginleştirme	Erken kapanmaya direnç		
Yabancı	$\bar{X}$	13,86	8,98	0,77	12,11	0,28	9,16	-0,17
Uyruklu	SS	6,61	5,64	1,01	4,39	0,76	6,25	1,36
Akranlarıyla	Min.	,00	,00	,00	1,00	,00	1,00	-2,54
Eğitim Alan	Mak.	25,00	21,00	4,00	21,00	5,00	27,00	3,69
Yabancı	$\bar{X}$	15,92	10,97	0,76	11,97	0,23	11,28	0,27
Uyruklu	SS	5,74	5,91	1,05	3,24	0,84	6,45	1,35
Akranlarıyla	Min.	5,00	1,00	,00	1,00	,00	1,00	-1,95
Eğitim Almayan	Mak.	24,00	25,00	3,00	18,00	5,00	26,00	4,26

Tablo 10'a göre yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutları açısından aldığı puan değerleri akıcılık (0-25) arasında değer alırken ham puan ortalaması $\bar{X}$ = 13,86; orijinallik alt boyutunda (0-21) arasında değer alırken ham puan ortalaması $\bar{X}$ = 8,98; başlıkların soyutluğu (0-4) arasında değer alırken ham puan ortalaması $\bar{X}$ = 0,77; zenginleştirme (1-21) arasında değer alırken ham puan ortalaması $\bar{X}$ = 12,11; erken kapamaya direnç (0-5) ham puan ortalaması $\bar{X}$ = 0,28; yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutunda (1-27) arasında değer alırken ham puan aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 9,16 ve toplam şekilsel puan z değerinin -0,17 olduğu görülmektedir.

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi alt boyutları açısından aldığı puan değerleri akıcılık (5-24) arasında değer alırken ham puan ortalaması $\bar{X}$ = 15,92; orijinallik alt boyutunda (1-25) arasında değer alırken ham puan ortalaması $\bar{X}$ = 5,91; başlıkların soyutluğu (0-3) arasında değer alırken ham puan ortalaması $\bar{X}$ = 0,76; zenginleştirme (1-18) arasında değer alırken ham puan ortalaması $\bar{X}$ = 11,97; erken kapamaya direnç (0-5) ham puan ortalaması $\bar{X}$ = 0,23; yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutunda (1-26) arasında değer alırken ham puan aritmetik ortalaması $\bar{X}$ = 11,28 ve toplam şekilsel puan z değerinin 0,27 olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların TYDT'den aldıkları puan değerlerinin birbirine yakın olduğu gözükmemektedir. Bu durum her iki grubun yaratıcı düşünme becerilerinin birbirine yakın olduğuna işaret etmektedir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların TYDT alt boyutlarının minimum, maksimum ve ortalama puan değerleri incelendiğinde her iki grubunda yaratıcılığın çok yüksek olmadığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocukların yaratıcılık düzeylerinin vasat düzeyde orta sayılabilecek seviyede olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Ceylan,2008; Çeliköz, 2017; Özkan, 2016; Yuvacı, 2017).

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma durumu ile çocukların yaratıcı düşünme düzeyleri arasında farklılık

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç yaratıcı kuvvetler, toplam şekilsel puan alt boyutlarına göre fark analizleri Tablo 11'de bulunmaktadır.

Tablo 11

Yaratıcı Düşünme Testi Alt Boyutları ve Toplam Şekilsel Puanlarının Yabancı Uyruklu Akranla Eğitim Alma Durumuna Göre Fark Analizleri

		n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Akıcılık	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	59	47,27	1019,000	0,129
	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	42	56,24		
	Toplam	101			
Orijinallik	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	59	47,38	1025,500	0,140
	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	42	56,08		
	Toplam	101			
Başlıkların Soyutluğu	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	59	51,68	1199,000	0,760
	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	42	50,05		
	Toplam	101			
Zenginleştirme	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	59	51,64	1201,500	0,795
	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	42	50,11		
	Toplam	101			
Erken Kapanmaya Direnç	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	59	52,65	1141,500	0,301
	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	42	48,68		
	Toplam	101			
Yaratıcı Kuvvetler	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	59	46,43	969,500	0,063
	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	42	57,42		
	Toplam	101			
Toplam Şekilsel Puan	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan	59	46,69	984,500	0,079
	Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan	42	57,06		
	Toplam	101			

*p<,05

Tablo 11'e göre Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel puan alt boyut puanları yabancı uyruklu akranlarla eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Buna göre sınıfında yabancı uyruklu akranlarının bulunup bulunmaması çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumsuzluğa neden olmamaktadır.

Alan yazın incelendiğinde Cheng ve Leung (2013), farklı kültürlerden insanları bir araya getirerek yaptıkları araştırmalarında kültürel mesafenin artışı birbirlerine yakın olan kültürlerle göre yaratıcılıkta daha fazla artışa neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca iki dilli yabancı uyruklu çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine yapılan çalışmalarda (Cho ve Kim, 1999; Okoh, 1980) iki dilli yabancı uyruklu çocukların her iki kültürü de taşımasından dolayı diğer çocuklara göre daha yaratıcı oldukları ve yaratıcılık açısından avantajlı bir durum sağladıkları belirtilmektedir. Bu çalışmada yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma ve almama durumunun yaratıcı düşünmede fark oluşturmamasının bir nedeni olarak iki kültür arasındaki benzerliklerin fazla olması gösterilebilir.

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların cinsiyet, yaş, anne öğrenim durumu değişkenleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığı ile ilgili bulgular Tablo 12 ve Tablo 17 arasında yer almaktadır.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler alt boyutları ve toplam şekilsel puanın cinsiyet değişkenine göre fark analizleri Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri

		n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Akıcılık	Kız	30	29,88	431,500	0,958
	Erkek	29	30,12		
	Toplam	59			
Orijinallik	Kız	30	26,50	330,000	0,111
	Erkek	29	33,62		
	Toplam	59			
Başlıkların Soyutluğu	Kız	30	28,47	389,000	0,445
	Erkek	29	31,59		
	Toplam	59			
Zenginleştirme	Kız	30	30,22	428,500	0,921
	Erkek	29	29,78		
	Toplam	59			
Erken Kapanmaya Direnç	Kız	30	27,98	374,500	0,190
	Erkek	29	32,09		
	Toplam	59			
Yaratıcı Kuvvetler	Kız	30	27,23	352,000	0,207
	Erkek	29	32,86		
	Toplam	59			
Toplam Şekilsel Puan	Kız	30	27,10	348,000	0,187
	Erkek	29	33,00		
	Toplam	59			

*p<,05

Tablo 12'ye göre yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme becerileri ölçüğü akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut ve toplam şekilsel puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>,05$).

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç yaratıcı kuvvetler alt boyutları ve toplam şekilsel puanın cinsiyet değişkenine göre fark analizleri Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerileri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fark Analizleri

		n	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	p
Akıcılık	Kız	22	22,98	187,500	0,410
	Erkek	20	19,88		
	Toplam	42			
Orijinallik	Kız	22	22,80	191,500	0,471
	Erkek	20	20,08		
	Toplam	42			
Başlıkların Soyutluğu	Kız	22	19,45	175,000	0,200
	Erkek	20	23,75		
	Toplam	42			
Zenginleştirme	Kız	22	23,91	167,000	0,177
	Erkek	20	18,85		
	Toplam	42			
Erken Kapanmaya Direnç	Kız	22	19,91	185,000	0,117
	Erkek	20	23,25		
	Toplam	42			
Yaratıcı Kuvvetler	Kız	22	21,77	214,000	0,880
	Erkek	20	21,20		
	Toplam	42			
Toplam Şekilsel Puan	Kız	22	22,52	197,500	0,571
	Erkek	20	20,38		
	Toplam	42			

*p<,05

Tablo 13'e göre yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların yaratıcı düşünme becerileri ölçeği akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanları ve toplam şekilsel puanı cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Buna göre sınıfta yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların yaratıcı düşünme becerileri ölçeği akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanları ve toplam şekilsel puanda cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 12 ve Tablo 13'e bakıldığında göre yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların yaratıcı düşünme becerileri ölçeği toplam puanı ve akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutlarında cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde farklı çalışma grupları ile yapılan çalışmalarda cinsiyetin yaratıcı düşünme becerisini etkilemediğine yönelik sonuçlar bulunmaktadır (Kuçlu, 2018; Göçmen, 2017; Öncü, 2003). Atay (2009) ise yaptığı çalışmada cinsiyet değişkeninin; akıcılık,

esneklik alt boyutlarında etkili olduğunu, diğer alt boyutlarında ise etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç yaratıcı kuvvetler alt boyutları ve toplam şekilsel puanın yaş değişkenine göre fark analizleri Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocuklarını Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Fark Analizleri

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Akıcılık	60-64 Ay	29	27,28	2,303	0,316	
	65-69 Ay	23	34,24			
	70-73 Ay	7	27,36			
	Toplam	59				
Orijinallik	60-64 Ay	29	26,45	3,208	0,201	
	65-69 Ay	23	34,93			
	70-73 Ay	7	28,50			
	Toplam	59				
Başlıkların Soyutluğu	60-64 Ay	29	24,12	8,163	0,017	70-73 Ay> 60-64 Ay
	65-69 Ay	23	35,09			
	70 -73 Ay	7	37,64			
	Toplam	59				
Zenginleştirme	60-64 Ay	29	27,07	2,129	0,345	
	65-69 Ay	23	34,00			
	70 -73 Ay	7	29,00			
	Toplam	59				
Erken Kapanmaya Direnç	60-64 Ay	29	31,07	2,010	0,366	
	65-69 Ay	23	30,48			
	70-73 Ay	7	24,00			
	Toplam	59				
Yaratıcı Kuvvetler	60-64 Ay	29	25,22	5,128	0,077	
	65-69 Ay	23	36,04			
	70-73 Ay	7	29,93			
	Toplam	59				
Toplam Şekilsel Puan	60-64 Ay	29	24,83	6,287	0,043	65-69 Ay>60-64 Ay
	65-69 Ay	23	36,83			
	70-73 Ay	7	29,00			
	Toplam	59				

*p<,05

Tablo 14 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (p>,05).Sınıfında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; başlıkların soyutluğu alt boyutları ve toplam şekilsel puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık yarattığı bulunmuştur (p<,05). Bu

farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan “Mann Whitney-U” testi sonucunda başlıkların soyutluğu alt boyutunda 70-73 aylık çocuklar ile 60-64 aylık çocuklar arasında 70-73 aylık çocuklar lehine, toplam şekilsel puanında ise 65-69 aylık 60-64 aylık çocuklar arasında 65-69 aylık çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur($p<,05$). Buna göre yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların başlıkların soyutluğu ve toplam şekilsel puanlarının yaşa göre geliştiği söylenebilir.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç yaratıcı kuvvetler alt boyutları ve toplam şekilsel puanın yaş değişkenine göre fark analizleri Tablo 15’de bulunmaktadır.

Tablo 15

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre Fark Analizleri

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	p	Anlamlı Farklılık
Akıcılık	60-64 Ay	24	16,31	11,711	0,003	70-73 Ay>65-69 Ay ve
	65-69 Ay	13	26,19			
	70-73 Ay	5	34,20			
	Toplam	42				
Orijinallik	60-64 Ay	24	16,02	11,258	0,004	70-73 Ay> 60-64 Ay ve 60-64 Ay
	65-69 Ay	13	28,73			
	70-73 Ay	5	29,00			
	Toplam	42				
Başlıkların Soyutluğu	60-64 Ay	24	23,46	2,326	0,313	
	65-69 Ay	13	17,77			
	70-73 Ay	5	21,80			
	Toplam	42				
Zenginleştirme	60-64 Ay	24	18,52	3,701	0,157	
	65-69 Ay	13	24,46			
	70-73 Ay	5	28,10			
	Toplam	42				
Erken Kapanmaya Direnç	60-64 Ay	24	20,67	0,908	0,635	
	65-69 Ay	13	22,31			
	70-73 Ay	5	23,40			
	Toplam	42				
Yaratıcı Kuvvetler	60-64 Ay	24	21,69	1,649	0,438	
	65-69 Ay	13	18,96			
	70-73 Ay	5	27,20			
	Toplam	42				
Toplam Şekilsel Puan	60-64 Ay	24	19,83	3,608	0,165	
	65-69 Ay	13	20,85			
	70-73 Ay	5	31,20			
	Toplam	42				

* $p<,05$

Tablo 15’ bakıldığında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanları ve toplam şekilsel puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p>,05$).

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların testin; akıcılık ve orijinallik alt boyut puanlarının ise yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<,05$). Bu farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan “Mann Whitney-U” testi sonucunda ölçeğin akıcılık alt boyutunda 70-73 aylık çocuklar ile 65-69 aylık çocuklar arasında 70-73 aylık çocuklar lehine, orijinallik alt boyut puanında ise 60-64 Aylık, 65-69 Aylık ve 70-73 aylık çocuklar arasında 70-73 aylık çocuklar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<,05$). Buna göre yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların akıcılık ve orijinallik yaratıcı düşünme becerilerinin yaşa göre geliştiği söylenebilir.

Tablo 14 ve Tablo 15 birlikte incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; başlıkların soyutluğu alt boyutları ve toplam şekilsel puanlarının, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise akıcılık ve orijinallik alt boyut puanları yaşa göre değişmektedir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanları, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanları ve toplam şekilsel puanları yaşa göre değişmemektedir. Torrance (1961) yaratıcılığın bazı yaşlarda arttığı bazı dönemlerde düşüşe geçtiğini ifade etmektedir. Yaş arttıkça yaratıcı düşünmenin akıcılık becerilerinin geliştiği ve yaşın olumlu yaratıcılığı etkilediği belirtilmektedir (Aydın, 2019; Konaş, 2015; Kuçlu, 2018).

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç yaratıcı kuvvetler alt boyutları ve toplam şekilsel puanın anne öğrenim durumu değişkenine göre fark analizleri Tablo 16’de yer almaktadır.

Tablo 16

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Alt Boyutlarının Anne Öğrenim Değişkenine Göre Fark Analizleri

	Anne Öğrenim	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Akıcılık	İlk-Ortaokul	12	23,46	1,686	0,430
	Lise	33	32,36		
	Üniversite	14	30,04		
	Toplam	59			
Orijinallik	İlk-Ortaokul	12	27,08	2,195	0,334
	Lise	33	31,18		
	Üniversite	14	29,71		
	Toplam	59			
Başlıkların Soyutluğu	İlk-Ortaokul	12	30,75	2,185	0,335
	Lise	33	31,76		
	Üniversite	14	25,21		
	Toplam	59			
Zenginleştirme	İlk-Ortaokul	12	33,42	7,949	0,219
	Lise	33	30,80		
	Üniversite	14	25,18		
	Toplam	59			
Erken Kapanmaya Direnç	İlk-Ortaokul	12	35,88	6,632	0,236
	Lise	33	26,59		
	Üniversite	14	33,00		
	Toplam	59			
Yaratıcı Kuvvetler	İlk-Ortaokul	12	34,13	1,792	0,408
	Lise	33	29,39		
	Üniversite	14	27,89		
	Toplam	59			
Toplam Şekilsel Puan	İlk-Ortaokul	12	33,04	2,640	0,267
	Lise	33	29,76		
	Üniversite	14	27,96		
	Toplam	59			

Tablo 16 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme alt boyutları ve toplam şekilsel puanı anne eğitim değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Buna göre sınıfında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapanmaya direnç, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanlarında ve toplam şekilsel puanda anne öğrenim durumunun etkili olmadığı söylenebilir.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç yaratıcı kuvvetler alt boyutları ve toplam şekilsel puanın anne öğrenim durumu değişkenine göre fark analizleri Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi ve Alt Boyutlarının Anne Öğrenim Değişkenine Göre Fark Analizleri

	Anne Öğrenim	n	Sıra Ortalaması	X ²	p
Akıcılık	İlk-Ortaokul	11	17,50	2,373	0,305
	Lise	13	22,19		
	Üniversite	18	23,44		
	Toplam	42			
Orijinallik	İlk-Ortaokul	11	23,77	0,509	0,775
	Lise	13	17,35		
	Üniversite	18	23,11		
	Toplam	42			
Başlıkların Soyutluğu	İlk-Ortaokul	11	19,73	1,747	0,418
	Lise	13	25,19		
	Üniversite	18	19,92		
	Toplam	42			
Zenginleştirme	İlk-Ortaokul	11	12,68	1,661	0,436
	Lise	13	23,92		
	Üniversite	18	25,14		
	Toplam	42			
Erken Kapanmaya Direnç	İlk-Ortaokul	11	19,00	6,394	0,061
	Lise	13	25,54		
	Üniversite	18	20,11		
	Toplam	42			
Yaratıcı Kuvvetler	İlk-Ortaokul	11	17,50	0,951	0,622
	Lise	13	24,08		
	Üniversite	18	22,08		
	Toplam	42			
Toplam Şekilsel Puan	İlk-Ortaokul	11	16,41	0,580	0,748
	Lise	13	24,00		
	Üniversite	18	22,81		
	Toplam	42			

*p<,05

Tablo 17 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme alt boyutları ve toplam şekilsel puan anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Buna göre sınıfında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapanmaya direnç, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanlarında ve toplam şekilsel puanında anne öğrenim durumunun etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 16 ve 17 birlikte ele alındığında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapanmaya direnç, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanlarında ve toplam şekilsel puanları anne öğrenim durumuna göre değişmemektedir. Bu sonucun annelerin çocuk yetiştirirken

çocuğun özgünlüğü ortaya koyması yerine topluma uyum sağlamasına yönelik kısıtlayıcı bir tutum içerisinde olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çocuğun yaratıcılığının gelişebilmesi için ebeveynlerin çocuk üzerindeki kontrollerini minimum seviyeye indirmesi gerektiği, kısıtlayıcı bir tutum sergilememeleri gerektiği ifade edilmektedir (Eroğlu,2017; Erbay ve Çağdaş, 2007). Çeliköz (2017) eğitimli ebeveynlerin sosyoekonomik imkânlarının da iyi olması kaydıyla çocuklarına yönelik yaratıcılık becerilerini destekleyici bilgi, tutum ve tavır sergilemelerinin yaratıcı düşünme becerisine olumlu katkı sağlayacağını belirtmiştir. Alan yazın incelendiğinde anne öğrenim durumunun yaratıcı düşünme becerisinin gelişiminde etkili olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Gökmen, 2017; Saygın, 2004).

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri İle Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocuklara uygulanan ölçeklerden PLS-5 alt boyutlarıyla alıcı-ifade edici dil ve toplam dil puanı alt boyutlarıyla TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler, toplam şekilsel puan alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Alan Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri İle Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki (n=59)

		Akıcılık	Orijinallik	Başlıkların Soyutluğu	Zenginleştirme	Erken Kapanmaya Direnç	Yaratıcı Kuvvetler	Toplam Puan	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Sözel Dil Performansı
Akıcılık	r	1,000									
	p										
Orijinallik	r	,600**	1,000								
	p	0,000									
Başlıkların Soyutluğu	r	0,054	-0,065	1,000							
	p	0,686	0,624								
Zenginleştirme	r	0,134	0,165	0,022	1,000						
	p	0,311	0,211	0,866							
Erken Kapanmaya Direnç	r	0,216	0,077	0,239	-0,028	1,000					
	p	0,100	0,562	0,068	0,832						
Yaratıcı Kuvvetler	r	,401**	,564**	,373**	0,092	,261*	1,000				
	p	0,002	0,000	0,004	0,489	0,046					
Toplam Şekilsel Puan	r	,577**	,653**	,439**	,278*	,364**	,931**	1,000			
	p	0,000	0,000	0,001	0,033	0,005	0,000				
Alıcı Dil	r	0,203	0,146	0,139	0,097	0,125	,304*	,330*	1,000		
	p	0,122	0,271	0,292	0,465	0,347	0,019	0,011			
İfade Edici Dil	r	0,246	0,167	0,224	0,193	0,136	,333**	,381**	,808**	1,000	
	p	0,060	0,207	0,089	0,144	0,303	0,010	0,003	0,000		
Toplam Dil Puanı	r	0,205	0,154	0,220	0,147	0,127	,347**	,379**	,916**	,946**	1,000
	p	0,120	0,245	0,094	0,266	0,336	0,007	0,003	0,000	0,000	

*p<,05 (Korelasyon değerleri: Düşük (0-0,29), Orta (0,30-0,69) Yüksek (0,70-1)

Tablo 18 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan grubun PLS-5 alt boyutlarından olan alıcı dil, ifade edici dil, toplam dil puanıyla TYDT; yaratıcı kuvvetler listesi ve yaratıcı düşünme becerileri toplam şekilsel puanı arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların PLS-5 alt boyutlarından olan alıcı dil, ifade edici dil, toplam dil puanı ile TYDT alt boyutlarından akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç arasında ilişki bulunmamıştır.

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri İle Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocuklara uygulanan ölçeklerden PLS-5 alt boyutlarıyla alıcı -ifade edici dil ve toplam dil puanı alt boyutlarıyla TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç yaratıcı kuvvetler, toplam şekilsel puan alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Yabancı Uyruklu Akranlarıyla Eğitim Almayan Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri İle Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki(n=42)

		Akıcılık	Orijinallik	Başlıkların Soyutluğu	Zenginleştirme	Erken Kapanmaya Direnç	Yaratıcı Kuvvetler	Toplam Puan	Alıcı Dil	İfade Edici Dil	Sözel Dil Performansı
Akıcılık	r	1,000									
	p										
Orijinallik	r	,506**	1,000								
	p	0,001									
Başlıkların Soyutluğu	r	-0,068	-,491**	1,000							
	p	0,667	0,001								
Zenginleştirme	r	,557**	0,117	0,101	1,000						
	p	0,000	0,461	0,525							
Erken Kapanmaya Direnç	r	0,127	-0,156	0,127	0,171	1,000					
	p	0,424	0,323	0,425	0,279						
Yaratıcı Kuvvetler	r	0,302	-0,104	,491**	,459**	0,177	1,000				
	p	0,052	0,511	0,001	0,002	0,262					
Toplam Şekilsel Puan	r	,522**	0,084	,466**	,600**	0,227	,941**	1,000			
	p	0,000	0,597	0,002	0,000	0,148	0,000				
Alıcı Dil	r	,343*	-0,009	0,261	,504**	0,168	,561**	,568**	1,000		
	p	0,026	0,956	0,095	0,001	0,288	0,000	0,000			
İfade Edici Dil	r	,370*	0,055	0,128	,416**	0,061	,488**	,493**	,794**	1,000	
	p	0,016	0,731	0,420	0,006	0,699	0,001	0,001	0,000		
Toplam Dil Puanı	r	,357*	0,014	0,198	,513**	0,145	,538**	,547**	,905**	,951**	1,000
	p	0,020	0,931	0,209	0,001	0,361	0,000	0,000	0,000	0,000	

*p<,05 (Korelasyon değerleri: Düşük (0-0,29), Orta (0,30-0,69) Yüksek (0,70-1)

Tablo 19 incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların alıcı dil alt boyutu, ifade edici dil, toplam dil puanı ile akıcılık, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler ve yaratıcı düşünme becerileri toplam puanı arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. PLS -5'in alt boyutlarıyla TYDT'nin orijinallik, zenginleştirme ve erken kapamaya direnç alt boyutları arasında ilişki bulunamamıştır.

Tablo 18 ve 19 birlikte incelendiğinde yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların her ikisinde PLS-5 alt boyutları; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı ve TYDT alt boyutlarından olan yaratıcı kuvvetler ve toplam şekilsel puan alt boyutlarında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmektedir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların TYDT alt boyutlarından akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapamaya direnç alt boyutlarıyla PLS-5; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puan alt boyutlarında ilişki bulunamamıştır.

Alıcı-ifade edici dil ve her ikisinin bileşkesi olan toplam dil puanıyla TYDT'nin beş alt boyutunun bileşkesi olan toplam şekilsel puan ve 13 alt boyutun bileşkesi olan yaratıcı kuvvetler toplam puanı arasında pozitif ilişki bulunması sonucunda dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerisinin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Yaratıcı düşünme becerisinin spontan ilerlediği ve belirli bir doğrultuyu takip etmediği, düşünce belli evrelerden geçtikten sonra aniden ortaya çıkabildiği ifade edilmektedir (Aslan, 2001). Dil gelişimi ise yaşa bağlı içerisinde kritik döneminde bulunduğu doğrusal ilerleyen bir gelişim alanıdır (Aral ve Durualp, 2012). Çalışmada dil gelişimi ve yaratıcı düşünme arasında pozitif ilişki olabileceği bulgusunun çıkması bu iki gelişim alanının doğrusal şekilde ilerlediğini göstermektedir. Çocuğun dil gelişim düzeyinin artması yaratıcı düşünme becerisinin ortaya konulmasında etkili olacağından dil gelişiminin desteklenmesinde yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesinde etki sağlayabilir.

Bu çalışmada dönem itibarıyla çocuklar okuma yazma bilmedikleri için TYDT uygulamasında çocuklardan çizdikleri şekilleri yazarak ifade etme yerine sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu durumda dil gelişim düzeyi iyi olan çocukların kendilerini daha iyi ifade ettikleri ve bununda performans puanlarının daha yüksek olmasını sağladığı sonuç olarak dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerisi arasında pozitif yönlü ilişki bulgusu elde edildiği düşünülmektedir. Aydın (2019) da farklı grupla yaptığı çalışmada alıcı dil ve sözel dil performansı puanlarıyla yaratıcı kuvvetler listesi, toplam şekilsel yaratıcılık puanı arasında ilişki olduğunu bulmuştur. Bu bulgu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuçlar

Çocukların dil gelişim düzeylerine, yaratıcı düşünme becerilerine ve dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiye dair sonuçlar üç başlık altında verilmiştir.

5.1.2.Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda PLS-5'in alt boyutlarına göre yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların alıcı dil yaş eşdeğer ortalama, ifade edici dil yaş eşdeğer ortalama ve toplam dil puan ortalamalarının kronolojik yaş ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Her iki grup için alıcı ve ifade edici dil boyutlarında normal gelişim gösteren çocuklar olduğu sonucu elde edilmiştir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almanın çocukların dil gelişimini etkilemediği sonucu elde edilmiştir.

Anasınıflarında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların cinsiyet ve yaş değişkenine göre PLS-5 alt boyutları; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların PLS-5 alt boyutları; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise PLS-5 alt boyutları; ifade edici dil ve toplam dil puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak alıcı dil alt boyutunda anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

5.1.2.Çocukların Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların TYDT alt boyutları; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç ve yaratıcı kuvvetler puan değerlerinin çok yüksek olmadığı görülmüştür.

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma ve almama durumu açısından TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi ve toplam şekilsel puan alt boyut puanları anlamlı farklılık çıkmamıştır. Buna göre sınıfta yabancı uyruklu akranlarının bulunup bulunmamasının çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerinde farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların TYDT toplam puanı ve akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyutlarında etkili olmadığı elde edilmiştir.

Yaşın, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; başlıkların soyutluğu alt boyutları ve toplam şekilsel puanlarında, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise akıcılık ve orijinallik alt boyutlarında etkili olduğu görülmüştür. Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların Torrance Yaratıcı Düşünme Testi; akıcılık, orijinallik, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanları, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapanmaya direnç, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanları ve toplam şekilsel puanları yaşa göre farklılık göstermemektedir.

Anne öğrenim durumu açısından yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan ve almayan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken kapanmaya direnç, zenginleştirme, yaratıcı kuvvetler listesi alt boyut puanlarında ve toplam şekilsel puanlarında anlamlı bir farklılık elde edilmemiş ve anne öğrenim durumunun yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3.Çocukların Dil Gelişim Düzeyleri İle Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alan çocukların TYDT; akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme, erken kapamaya direnç alt boyutları, yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almayan çocukların ise orijinallik, başlıkların soyutluğu, erken

kapamaya direnç alt boyutlarıyla PLS-5; alıcı dil, ifade edici dil ve toplam dil puan alt boyutları arasında ilişki bulunmamıştır.

Sonuç olarak alıcı-ifade edici dil ve her ikisinin bileşkesi toplam dil puanıyla TYDT'nin beş alt boyutunun bileşkesi olan toplam şekilsel puan ve 13 alt boyutun bileşkesi olan yaratıcı kuvvetler toplam puanı arasında pozitif ilişki olması dil gelişimi ve yaratıcı düşünme becerisinin birbiriyle ilişkili olduğu göstermiştir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin birtakım önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Çocuğunun sınıf ortamında yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim almasını istemeyen ve bunu sürekli sorun olarak gündeme getiren ailelere çok kültürlülüğün önemi ve kapsayıcı eğitim konusunda seminer, çalıştay vb. etkinliklerin yapılması,
- Ebeveyn ve öğretmenlere çok kültürlü eğitimin önemi ve gelişim alanlarına etkisi konulu eğitimler düzenlenmesi,
- İki/çok dilli gelişim gösteren çocuklar, tek dilli gelişim gösteren çocuklar ve iki/çok dilli gelişim gösteren çocuklarla aynı sınıfta olan tek dilli çocuklar olmak üzere üç farklı grup oluşturularak yabancı uyruklu akranlarıyla eğitim alma değişkeninin okul öncesi dönem gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi,
- Müzikal yaklaşımların (Orff Schulerwerk Yaklaşımı vb.) çocuğun yaratıcı performansına ve dil gelişimine etkisini inceleyen deneysel bir çalışma yapılması,
- Farklı sosyoekonomik düzeydeki gruplar üzerinde yaratıcı düşünme becerisi ve dil gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi,
- Yaratıcı ebeveyn, beyin akademisi vb. platformlar aracılığıyla öğretmenlerin ve velilerin yaratıcı düşünme becerisi üzerine webinar ve seminerlere katılımının sağlanması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Adams, N. E. (2015). Bloom's taxonomy of cognitive learning objectives. *Journal of the Medical Library Association : JMLA*, 103(3), 152–153.
- Ağaçsapan , A. (2002). *Dil üzerine*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akkaya, N & İşçi, C. (2016). Akademik çevrenin iki dillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 328-343.
- Amabile, T. M., Goldfarb, P & Brackfield, S. C. (1990). Social influences on creativity: Evaluation, coaction, and surveillance. *Creativity research journal*, 3(1), 6-21.
- Ammermueller, A. (2007). Poor background or low returns? Why immigrant students in Germany perform so poorly in the programme for international student assessment. *Education Economics*, 15(2), 215-230.
- Anderson, R. T. (2001). An introduction to linguistic theory and language acquisition Stephen Crain and Diane Lillo-Martin. Oxford: Blackwell,1999. *Studies in Second Language Acquisition*, 23(3), 440–440.
- Aral, N & Durualp, E. (2012). Okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim alanlarına göre özellikleri. *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri (Ed. Rengin Zembat)*, 2, 1-34.
- Argun, Y. (2011). *Okul öncesi dönemde yaratıcılık ve eğitimi*. Ankara: Anı.
- Aslan, A. E & Puccio, G.J.(2006). Developing and testing a Turkish version of torrance tests of creative thinking: a study of adults. *Journal of Creative Behavior, Massachusetts*, 40 (3), 163-178.
- Aslan, A. E. (2004). *Torrance tests of creative thinking (Form A) nursery age level Turkish version*. Istanbul: Yapa Kültür

- Aslan, A.E. (1999). *Adaptation of torrance test of creative thinking*, International Conference on Test Adaptation Proceedings, George Town University.Washington D.C.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40
- Aslan, E. (2002). *Örgütte Kişisel Gelişim*. Ankara: Nobel.
- Aslan, N & Cansever, B. A. (2009). Eğitimde yaratıcılığın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3).
- Atakan, G. (2019). *Mekân Tasarımında Konsept Geliştirilmesi Aşaması İçin Yaratıcı Düşünme Eğitim Modeli*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atay, Z. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaş, cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarına göre incelenmesi: Ereğli örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80.
- Aydın, A.R. (2019). *Çocuk evlerinde yaşayan çocukların dil gelişim düzeyleri ile yaratıcı düşünme becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, T. (2014), Dil öğretimi ve oyun-çoklu zekâ teorisi ışığında-dilbilimleri. *Akademik Araştırma Dergisi*, 14, 71-83.
- Aydınlı, D. (2017). *Kitlesel göç hareketlerinin uluslararası koruma rejimine etkisi: Türkiye'deki Suriyeliler ve geçici koruma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan, Y & Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Mili Eğitim Dergisi*, 159, 76-81.
- Bayındır, N. (2013). *Çocuklarda yaratıcılık ve geliştirilmesi*. Ankara: Eğiten

- Beetlestone, F. (1998). *Creative children, imaginative teaching*. Open University Press, Buckingham.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295–317.
- Berk, L. E. (2012). *Infants and children: prenatal through middle childhood*. Boston: Pearson Education.
- Berk, L. E. (2013). *Development through the lifespan*. Boston: Pearson.
- Berk, L. E. (2014). *Exploring lifespan development*. 4th ed., Boston: Pearson Education.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 13-26.
- Bickerton, D. (1990). *Language & Species*. Chicago: University of Chicago.
- Bodrova, E., Germeroth, C & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111-123.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2013). Nature of changes in creativity scores in preschool and junior schoolchildren. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 86, 358-362.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Ceylan, E. (2008). Okulöncesi eğitime devam eden 5–6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cheng, C. Y., & Leung, A. K. Y. (2013). Revisiting the multicultural experience–Creativity link: The effects of perceived cultural distance and comparison mind-set. *Social Psychological and Personality Science*, 4(4), 475-482.
- Cho, B. & Kim, J. (1999). The Improvement of children's creativity through Korean Picture Books. *Child Education*, 75(6), 337-341.

- Chomsky, N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil managua dersleri*. Veysel Kılıç (Çev.). İstanbul: Bgst.
- Clark, V. (2009). *First Language Acquisition*. Cambridge University.
- Cowie, H. (2012). *From birth to sixteen childrens health, social, emotional, and linguistic development*. London: Routledge.
- Craft, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum*. London: Routledge.
- Cropley, A.J. (1997). *Fostering creativity in the classroom: general principles*. *The Creativity Research Handbook*. Runco, M.A. (eds). Volume One. Hampton Press. Cresskill, pp. 83-114. New Jersey.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: .Harper Collins,
- Çakmak, A. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaşındaki köy ve kent çocuklarının yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Kırıkkale örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çeliköz, N. (2017). Okulöncesi dönem 5-6 yaş çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1- 25
- Çiçek, Ş. A. (2017). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Türkçe Bilmeyen 3-6 Yaş Çocuklarının Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dağabakan, F. Ö & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim*, 174, 1-8.
- Doğan, A. (2009). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Akçağ.
- Doğan, N. (2005). Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık. Demirel, Ö. (Edt) *Eğitimde yeni yönelimler*, (s.163-188). Ankara: Pegem.
- Dustmann, C., Machin, S. & Schonberg, U. (2010). 'Educational achievement and ethnicity in compulsory schooling', *Economic Journal*, 120(546), F272–97.
- Ekmekçi, Ö. (1991). Türkçe ediniminde çekim eklerinin rolü. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(6), 22-44.

- Ekici, S., & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 9-22.
- Erbay, F. & Çağdaş, A. (2007). Annelere ilişkin bazı değişkenlerin 5-6 yaş çocuklarının yaratıcı düşüncelerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 58-79.
- Erdoğan, S., Şimşek Bekir, H & Erdoğan Aras, A. S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 54-69.
- Ergen, H & Şahin, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitimi ile ilgili yaşadıkları problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(44), 377-405.
- Ergen, Z. G & Akyol, A. K. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 156-170.
- Ergin, B. (2012). 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eroğlu, Ö. (2017). *Çocuk ve yaratıcılık*. İstanbul: Tekhne
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books, 608 p.,
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler* R. Mergenci ve B. Onur. (eds), Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi.

- Geay, C., McNally, S., & Telhaj, S. (2013). Non-native speakers of English in the classroom: what are the effects on pupil performance?. *The Economic Journal*, 123(570), F281-F307.
- Gelman, S.A & Gottfried, G.M. (2006). Creativity in young children's thought. In Kaufman, J.C. and Baer, J. (Eds.) *Creativity and Reason in Cognitive Development* (pp. 221-243). USA, New York: Cambridge University.
- Gönen, M., Çiçekler, C. Y., Akyüz, E., Arslan, A. Ç & Baydemir, G. (2011). 5yaşındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 1185-1195.
- Guilford, J. P. (1957). Creative abilities in the arts. *Psychological Review*, 64(2), 110-122.
- Guo, Y., Tompkins, V., Justice, L & Petscher, Y. (2014). Classroom age composition and vocabulary development among at-risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25(1), 1094-1034.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Güler, T. (2004). 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Göçİdaresi.(2016).https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/YillikGocRaporlari/2016_ii_k_goc_raporu_haziran.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Heidar, D. M. (2012). First language acquisition: psychological considerations and epistemology. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 411-416.
- Hirik, E. (2018) *Dilbilim kuramları, iki düzlem beş kuram*. Ö. Can (Ed.) İstanbul: İthaki.
- Hüber, E. (2013). *Genel dil bilim*. İstanbul: Yabancı Dil.

- Kandır, A. (2001). Çocukta yaratıcılık. *Çağdaş Eğitim*, 1, 37-40.
- Kanlı, E.(Ed.).(2019). *Yaratıcılık ve alan uygulaması*. Ankara: Nobel
- Kaygısız, Ç.(2018). Dil edinim sürecinde kritik dönem hipotezinin gözden geçirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(71). 437-447.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* . Ankara: Nobel.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kemple, K.M & Nissenberg, S.A. (2000). Nurturing creativity in early childhood education: Families are part of it. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67- 71.
- Kessler, C & Quinn,M. E. (1987): Language minority children's linguistic and cognitive creativity, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8(1-2), 173-186
- Koçak N., Ergin, B & Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı II), 100-106.
- Koçak, N & Dereli, E. (2005). Okulöncesi eğitime devam eden 4–6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 1-4.
- Kontaş, T. (2015). *5-11 yaş arası çocukların zihin teorisi ve yaratıcılık yetenekleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koontz, NA, & Gunderman, RB (2008). Gestalt teorisi: radyoloji eğitimi için etkileri. *Roentgenology American Journal*, 190(5), 1156-1160.
- Kubie, L. (1958). *Neurotic distortion of the creative Process*. Oxford : University of Kansas.
- Kuçlu, E. (2018). *Altı-on yaş arasındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Lee, K. H. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6(2)194-199.
- Levy, Y. (1994). *Other Children, Other Languages: Issues in the Theory of Language Acquisition*. Erlbaum.
- Locke, J. L. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain Lang.* 58, 265–326.
- Lubart, T.I. (1994). *Creativity*. In: *Thinking and Problem Solving*. Sternberg, R.J.(eds), Academic Press. A Harcourt Science and Technology Company, pp. 290-314, New York, USA.
- Makhmalbaf, A & Yi-Luen, Do E. (2007). Physical environment and creativity: Comparing children's drawing behavior at home and at the bookstore. International Assoc Lation Of Societies Of Design Research The Honkong Polytechnic University, 1-22.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim* B. Vardar (Çev). İstanbul: Multilingual.
- Maviş, İ. (2011). Çocukta anlam bilgisi gelişimi. (S. Topbaş, Ed; *Dil ve kavram gelişimi*). Ankara: Kök.
- McGuigan, F.&, Salmon, K. (2004). The time to talk: The influence of the timing of adultchild talk on children's event memory. *Child Development*, 75(3), 669-686.
- MEB (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mednick, S. (1962). The Associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 220-232.
- Oğuzkan, Ş., Demiral, Ö & Tür, G. (1999). *Okul öncesinde yaratıcı çocuk etkinlikleri*. İstanbul: YA-PA.
- Okoh, N. (1980). Bilingualism and divergent thinking among Nigerian and Welsh school children. *The Journal of Social Psychology*, 110(2), 163-170.
- Oktay, A. (2000). Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme. Ş. Yaşar (Ed.). *Okul öncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri* (s.120-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Orhan, O. (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri*. <http://www.aljazeera.com.tr/gorus/suriyeli-siginmacilarin-turkiyeye-etkileri> sayfasından erişilmiştir.
- Osborn, A. (1953). *Applied imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-solving*. New York: Scribner's Sons
- Ömeroğlu, E & Turla, A. (2001). Okul öncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 151, 59-53.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43, 221-237.
- Özkan, H. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcılık gelişimine ve okul öncesi eğitim programına yönelik görüşleri ve uygulamaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özmermer, N. (2008). *Çalışan annelerin ve çalışmayan annelerin anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim farklılıklarının karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pandit, N & Neogi, S. (2016). A study on the impact of pre-school factors on creativity of young children. *Facilities*, 1(30), 271-231.
- Parnes, S. (1981). *The Magic of Your Mind* Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Parnes, S. J., Noller, R. B., & Biondi, A. M. (1977). *Guide to creative action*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Pinker, S. (2007). *The language instinct (1994/2007)*. New York, NY: Harper Perennial Modern Classics.

- Polat, Ö. (2012). Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri. R. Zembat (Ed.) *Aktif öğrenme* (s.127-152) Ankara: Anı.
- Prentice, R., Matthews, J. & Taylor, H. (2003). Creative development: learning and the arts. Riley, J. (eds) *In: Learning in the Early Years a Guide for Teachers of Children 3-7*, (pp.195-191), London: Paul Chapman.
- Rowland, C. (2013). *Understanding child language acquisition*. New York: Routledge.
- Salkind, N. J. (2002). *Child development*. Macmillan Reference USA.
- San, İ. (1977). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.
- San, İ. (2004). *Yaratıcılıkta temel kavramlar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 208-229.
- Sassonian, M. (2009). *Cognitive constructivism and social constructivism manifested in the ongoing teacher programme*. <http://www.crdp.org/mag-description?id=7214>, sayfasından erişilmiştir.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. Çev. B. Vardar. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil.
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 1, 549-565.
- Stowe, R. M., Arnold, D. H. & Ortiz, C. (2000). Gender differences in the relationship of language development to disruptive behavior and peer relationship in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 521-536.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce*. (2. Baskı). İstanbul: Evrim

- Şahin, F. M. (2015). *Okul öncesi çocukların dil ve konuşma özelliklerinin taranması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, M. K & Akman, B. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- Şahlı, A.S & Belgin E. (2017). Adaptation, validity, and reliability of the Preschool Language Scale Fifth Edition (PLS-5) in the Turkish context: The Turkish Preschool Language Scale5 (TPLS-5). *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 98, 143-149.
- Şahlı, A.S, & Belgin E. (2016). *Okul öncesi dil ölçeği-5 (Preschool Language Scale-5/PLS-5) uygulayıcı el kitabı*, (Zimmerman, I.L.,Steiner,V.G.,Pond), Ankara: Pearson.
- Şahlı A.S, & Belgin E. (2016). *PLS-5 (Preschool Language Scale-5) Testi'nin Türkçe çeviri, adaptasyon, geçerlik-güvenirlik sonuçları*, II. İşitme Konuşma ve Ses Bozuklukları Sempozyumu, İstanbul.
- Şahlı, A.S. (2017). Temel odyoloji 2. E. Belgin, & A.S. Şahlı (Eds.), *İşitme kayıplı çocuklarda eğitsel değerlendirme ve testler* (s.543-563). Ankara: Güneş.
- Şahlı, A.S & Belgin, E. (2014). *Pearson Türkiye, preschool Language Scale-5 testinin Türk çocuklarına adaptasyonu, normalizasyonu ve Türkiye standardizasyonu*. Başkent 1. Otoloji-Odyoloji Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri, Başkent, Ankara.
- Şahlı, A.S & Belgin, E. (2014). *Preschool language scale-5 (Okul öncesi dil ölçeği-5) Testinin Türk çocuklarına adaptasyonu, normalizasyonu ve Türkiye Standartizasyonu Projesi 2*, IV. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Uluslararası Kongresinde Sunulmuş Bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek Bekir, H & F Temel, Z.F.(2006). Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.

- Şimşek Bekir, H. (2004). *Almanya’da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişimine etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şimşir, Z & Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Elementary Education Online*, 17(3).
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* . Ankara: Elhan.
- Tegano, D.W., Moran, J.D & Sawyers, J.K. (1991). *Creativity in early childhood classrooms*. Washington, DC: National Education Association
- Temel, Z. F., Bekir, H & Yazıcı, Z. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.
- Temiz, G. (2002). *Okulöncesi eğitimin çocuğun dil gelişimine olan etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topbaş, S. (2015). Dil ve konuşma gelişiminde sorunlara yol açan nedenler. S.Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* (s.191-223). Ankara: Kök.
- Torrance, E. P. (1974). Torrance Test of Creative Thinking, Verbal Tests Forms A & B (Figural A& B): Scholastic Service Inc. Il, Bensenville.
- Torrance, E.P. (1992). *A national climate for creativity and invention*. Gifted Child Today, 10-14.
- Torrance, E.P. (1995). *Why fly? A philosophy of creativity*. Ablex, 23 p., Norwood: NJ.
- Tulu, Y. (2009). *Anadili Türkçe olan ve anadili Türkçe olmayan 4-7 yaş (iki dilli) çocukların dil düzeylerine etki eden faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uzak, N. (2017). *24-36 Ay aralığında kreş eğitimi almış ve almamış olan çocukların dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Üstündağ, T. (2011). *Yaratıcılığa yolculuk*. Ankara: Pegem.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC.

- Walker, D., Greenwood, C., Hard, B & Carta, J. (1994). Prediction of school outcomes based on early language production and socioeconomic factors. *Child Development*, 615-618.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- Yağmur, K & Akıncı, M. A. (2003). Language use, choice, maintenance and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 164, 107-128.
- Yapıcı, M. (2002). Sıfır-beş yaş arası çocukların yaratıcılığının geliştirilmesinde ailenin rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 237-245.
- Yapıcı, M., Yapıcı, Ş & Aktuğ, S. (2007). Creativity in primary level education. *Affective Education in Action Conference at The Cukurova University*, 28-30 June, Adana.
- Yaşar, M. C & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2).
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi*, İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi*. (Doktora tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, E. (2003). *Eskişehir'de yaşayan 30-47 aylık çocukların alıcı dil becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zimmerman, I.L., Steiner V.G & Pond R.E.. (2011). *Preschool language scales*. San Antonio : Pearson.

EKLER

EK 1. Genel Bilgi Formu

Çocuğun,

Cinsiyeti:

Doğum Tarihi:

Yaş:

Anne öğrenim durumu:

İlkokul() Ortaokul() Lise() Lisans() Y.Lisans() Doktora ()

Baba öğrenim durumu:

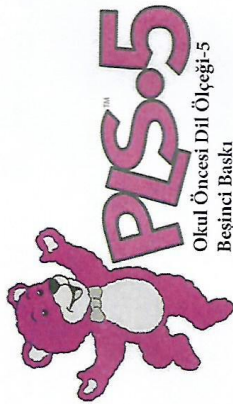
İlkokul() Ortaokul() Lise() Lisans() Y.Lisans() Doktora ()

Eğitim aldığı sınıf ortamı:

Çokkültürlü ortam () Tektip ()

EK 2. Preschool Language Scale (PLS-5)

Adı Soyadı: _____ Adresi: _____
Yaşı: _____ Cinsiyeti: _____ Sınıfı: _____
Okulu: _____
Testi uygulayan: _____ Öğretmeni: _____



Kayıt Formu

Çeviri, Adaptasyon, Geçerlilik ve Güvenirlilik:
Doç. Dr. A. Sanem ŞAHİLİ - Prof. Dr. Erol BELGİN

Yıl	Ay	Gün
Test Tarihi		
Doğum Tarihi		
Kronolojik yaşı		

Ham Puan Hesaplaması		Norm Esaslı Puanlar			
İşitsel Algı (IA)	Uygulanan Son IA Maddesi	Standart Puan (SP)	SP Güven Aralığı (% düzeyi)	Yüzdelik Oran (YO)	Yaş Eşdeğeri
	Eksi (-) 0 Puan Sayısı	-			
	IA Ham Puanı		ilâ	ilâ	
İfade Edici Dil (IED)	Uygulanan Son IED Maddesi				
	Eksi (-) 0 Puan Sayısı	-			
	IED Ham Puanı		ilâ	ilâ	
Toplam Dil Puanı (TDP)	IA Standard Puanı				
	Artı (+) IED Standard Puanı	+			
	Standart Puan Toplamı		ilâ	ilâ	
	IA Ham Puanı + IED Ham Puanı				

Fark	IA Standard Puanı	IED Standard Puanı	Fark	Klinik Değer	Önemli Fark? (Evet veya Hayır)	Normalizasyon Düzeyi
karşılaştırması					E veya H	.05 / 15

*IA ve IED puanları arasında önemli düzeyde bir fark olup olmadığını görmek için bakınız Uygulama ve Puanlama El kitabı, Tablo D1.
** Normalizasyon örneklemleri tekrarlama sıklığı görmek için bakınız Tablo D2.

Bk Ölçekler

Artikülasyon Tarama Ölçeği Ham Puanı

☐ Tipik/Normal

☐ İleri değerlendirme yapılması tavsiye edilir

☐ İleri değerlendirme yapılması kesinlikle gereklidir

Dil Örnekleme Kontrol Listesi

☐ 0000-5 (PLS-5) sonuçları destekliyor

☐ 0000-5 (PLS-5) sonuçlarından oldukça farklı

Ev İletişim Anketi

☐ 0000-5 (PLS-5) sonuçları destekliyor

☐ 0000-5 (PLS-5) sonuçlarından oldukça farklı

Büyük Ölçeği Değerleri (BÖD)

1. uygulama Tarih: / /

2. uygulama Tarih: / /

3. uygulama Tarih: / /

4. uygulama Tarih: / /

Açıklamalar:

Puan Özeti		IA	IED	TDP
Standart Puanlar				
150				
+3SD				
145				
140				
+2SD				
135				
130				
125				
+1SD				
115				
110				
105				
Ortalama				
100				
95				
-1SD				
85				
80				
75				
-2SD				
65				
60				
-3SD				
55				
50				



Copyright © 2011 NCS Pearson, Inc. All rights reserved.
Türkçe yayın hakları © Pearson Eğitim Çözümleri Tic. Ltd. Şti., 2016.
Tüm hakları saklıdır.

PEARSON

Yönerge

Testin başlangıç noktası: Çocuğun kronolojik yaşına denk gelen ok işaretinden ➡ başlayınız.

Puanlama: Aşağıda yer alan her bir ifade için çocuğun davranışlarını gözlemleyerek (+) = Doğru ya da (-) = Yanlış cevaplarından birini işaretleyiniz. Her bir (+) cevabı 1 puan, her bir (-) cevabı ise 0 puana karşılık gelmektedir. Cevapları işaretledikten sonra uygun puanı (1 ya da 0) yuvarlak içine alın. Test sona erdiğinde, her bir bölümde alınan puanları toplayın. İA 1-19, İED 1-25 ve İED27 için cevapları kimin verdiğini ve/veya cevapların hangi yolla alındığını işaretleyin.

A: Aileden veya bakıcıdan alınan cevap

G: Gözlemle alınan cevap

Ç: Çocuktan direkt alınan cevap

Taban: Art arda üç kere 1 puan, 1 puan art arda 3 kere alınana kadar bir önceki yaş başlama noktasına geri gidiniz.

Teste bu noktadan başlayarak devam ediniz.

Tavan: Art arda 6 kere 0 puan.

İşitsel Algı (Konuşmayı Anlama)	Puan	İfade Edici Dij (Konuşma)	Puan
0:0 – 0:2 (0-2 Ay Arası) Gelişimsel Görevler			
➡ Başlayınız: 0:0 – 0:2 ve 0:3 – 0:5 ay			
1. Onunla konuşan kişiye bir saniye süreyle bakar.	A G Ç 1 0	1. Emme/Yutkunma refleksi vardır.	A G Ç 1 0
Materiyal: Yok		Materiyal: Çocuğa bakan kişi tarafından verilen biberon, meme ya da emzik	
Puan: 1 = Çocuk konuşan kişiye bir saniye bakar.		Puan: 1 = Emme/yutma sırasını doğru yapar. (öksürme/tıkanma/dökme olmadan)	
2. Kendisine bakan kişinin (anne, babcı vb.) ilgisinden hoşlanır.	A G Ç 1 0	2. Yumuşak, gırtlaktan gelen sesler çıkarır.	A G Ç 1 0
Materiyal: Yok		Materiyal: Yok	
Puan: 1 = Güller, sesler çıkarır, rahatlar.		Puan: 1 = Yumuşak, gırtlaktan gelen sesler çıkarır.	
3. Ortamdaki insan seslerinde ziyade başka seslere tepki verir.	A G Ç 1 0	3. Ağlamaları süre, şiddet ve ses perdesi bakımından çeşitlilik gösterir.	A G Ç 1 0
Materiyal: Ses çıkartan oyuncak		Materiyal: Yok	
Puan: 1 = Çocuk sese tepki verir. (ırkılır, gözlerini kocaman açar vb.)		Puan: 1 = Çeşitli süre, şiddet ve ses perdesi özelliklerinde sesler çıkarır veya ağlar.	
0:3 – 0:5 (3-5 Ay Arası) Gelişimsel Görevler			
4. Sesin kaynağını bulabilmek için başını çevirir.	A G Ç 1 0	➡ Başlayınız: 0:6 – 0:8 ve 0:9 – 0:11 ay	
Materiyal: Ses çıkartan oyuncak		4. Konuşan kişiye gülümseyerek tepki verir.	A G Ç 1 0
Puan: 1 = Sesin nereden geldiğini bulabilmek için başını çevirir.		Materiyal: Yok	
5. Yeni bir sese tepki verir.	A G Ç 1 0	Puan: 1 = Konuşan kişinin ona doğru eğilmesine, onu tutmasına veya onunla konuşmasına gülümser.	
Materiyal: Kâğıt, anahtarlar		5. Memnuniyet veya memnuniyetsizliğini gösteren sesler çıkarır.	A G Ç 1 0
Puan: 1 = Gözlerini kırıştırır, ırkılır veya sesin nereden geldiğini bulmaya çalışır.		Materiyal: Bakan kişi tarafından verilen oyuncaklar	
		Puan: 1 = İki doğru (1 memnuniyet belirten ses ve 1 memnuniyetsizlik belirten ses)	

EK 3.Okul Öncesi Dil Ölçeği-5(PLS-5) Katılım Sertifikası

SERTİFİKA
(Certificate)

Sayın: **FATMA NUR GEDİK**

Okul Öncesi Dil Ölçeği-5 (PLS-5)
eğitimine katılmış ve bu sertifikayı almaya hak kazanmıştır.



Doç. Dr. A. Sanem ŞAHLI



Prof. Dr. Erol BELGİN

EK 4. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Kullanım Hakkı



T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüzün Temel Eğitim Ana bilim dalı okul öncesi programı yüksek lisans öğrencisi Fatma Nur Godik tezinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testlerini kullanmak istemektedir. Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri (A ve B formu) Türkçe formunun geliştirilen ve yasal hakkı sahibi olarak testleri bilimsel araştırma amaçlı olarak kulanmasına tarafımdan izin verilmiştir. Bilgilerinize arz olunur.



Prof. Dr. Ayşe Esra Aslan

İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışma A.B.D.
Tel. 0 535 278 48 33
E mail: aeaslan@hotmail.com



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..