

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇEYİ İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRENEN ÇOCUKLARA YÖNELİK ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN İNCELENMESİ

*Araştırma Makalesi*

Tuğçe GÜZELYURT\* / Dila Nur YAZICI\*\*

Geliş Tarihi: 03.10.2025 | Kabul Tarihi: 18.03.2026 | Yayın Tarihi: 27.04.2026

**Özet:** Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıfında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklara yönelik uygulayacakları öğretimsel stratejileri ve eğitsel süreçte iş birliği yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma temel nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, kartopu örnekleme ile seçilen 23 okul öncesi öğretmen adayından oluşmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Uzman görüşü sonrasında, formun geçerliğini sınamak amacıyla iki öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmış ve sorular anlaşılır bulunduğu için formda değişiklik yapılmamıştır. Ardından, gönüllü onam veren 23 öğretmen adayıyla ortalama 30 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgular Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklarla çalışmaya yönelik görüşler, öğretimsel stratejiler, stratejileri etkileyen faktörler ve eğitsel süreçte iş birliği olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretmen adayları, kültürlerarası öğrenme, farklılıklara saygı ve dil öğrenme fırsatları gibi olumlu yönleri vurgularken, iletişim güçlüğü, sınıf yönetimi ve özel ilgi gereksinimi gibi güçlükleri de belirtmişlerdir. Oyun temelli etkinlikler, görsel materyaller, gösterip yaptırma, akran desteği, beden dili ve dikkat çekici uyaranlar öne çıkan stratejiler olarak ifade edilirken, aileyle iletişim ve okul içi paydaşlarla iş birliği gerekli görülmüştür. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının kapsayıcı ve farklılaştırılmış öğretime yönelik olumlu tutum sergilediği, ancak uygulama ve planlı farklılaştırma konusunda desteğe ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde iki dilliliğin ve kültürlerarası pedagojinin sistematik biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.


**Anahtar Kelimeler:** İki dillilik, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, okul öncesi, öğretim stratejileri, öğretmen adayı.


## AN EXAMINATION OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES TEACHING STRATEGIES FOR CHILDREN LEARNING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE

*Research Article*

Received: 03.10.2025 | Accepted: 18.03.2026 | Published: 27.04.2026

**Abstract:** This research aims to determine the teaching strategies and collaborative approaches in the educational process that preschool teacher candidates will implement in their classrooms for children learning Turkish as a second language. The study was conducted using a basic qualitative research design. The study group consisted of 23 preservice preschool teachers selected through snowball sampling. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The interview form was reviewed by a field expert. Following the expert review, a pilot implementation was conducted with two teacher candidates to examine the form's validity, and no revisions were made because the questions were found to be clear. Subsequently, interviews averaging 30 minutes were conducted with the 23 teacher candidates who provided informed consent. The data were analyzed using content analysis. The findings have been grouped under four themes: views on working with children learning Turkish as a second language, teaching strategies, factors

\* Doktora Öğrencisi; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim; [tugceguzelyurt@hacettepe.edu.tr](mailto:tugceguzelyurt@hacettepe.edu.tr)  0000-0002-6577-8257

\*\* Doç. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Anabilim Dalı; [yazcdila@gmail.com](mailto:yazcdila@gmail.com)  0000-0003-3340-4901

influencing strategies, and collaboration in the educational process. Teacher candidates emphasized positive aspects such as intercultural learning, respect for differences, and opportunities for language learning, while also noting challenges, including communication difficulties, classroom management, and the need for special attention. They highlighted strategies such as play-based activities, visual materials, modeling and demonstration, peer support, body language, and the use of attention-grabbing stimuli, and they considered communication with families and collaboration with in-school stakeholders to be necessary. Overall, teacher candidates demonstrated positive attitudes toward inclusive and differentiated teaching; however, they reported a need for support in implementation and planned differentiation. The findings indicate that bilingualism and intercultural pedagogy should be addressed systematically in preservice teacher education.

**Keywords:** Bilingualism, preschool, teacher candidate, teaching strategies, teaching Turkish as a second language.

## Giriş

Küreselleşme, göç hareketleri ve toplumsal değişimler, eğitim sistemlerinin karşılaştığı en önemli sorunlardan biri olan dil çeşitliliğini gündeme getirmiştir. Dünya genelinde çok sayıda çocuk, eğitimine ana dilinden farklı bir dilde başlamaktadır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019). Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) ülkelerinde üç yaş itibarıyla erken çocukluk eğitimi daha önemli hale gelmekte ve eğitime katılım oranı %74 düzeyine çıkmaktadır (OECD, 2023). Ayrıca OECD ülkelerinde çocuk nüfusunun önemli bir bölümünü göçmen hanehalklarındaki çocuklar oluşturmaktadır. 2020 itibarıyla 0-15 yaş grubundaki çocukların %19'u göçmen kökenlidir (OECD, 2025). Bu veriler, dil çeşitliliğinin yalnızca belirli ülkelere özgü bir durum olmadığını, küresel ölçekte erken çocukluk eğitime doğrudan yansıyan yapısal bir gerçeklik olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de bu durum, özellikle son yıllarda göçmen ve mülteci grupların ülkeye gelmesiyle birlikte daha da görünür hale gelmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2023) verilerine göre Türkiye’de kayıtlı 3,5 milyondan fazla Suriyeli göçmen bulunmaktadır. Bunların büyük bir kısmı okul çağındadır ve eğitim sistemine Türkçe bilmeden dâhil olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Türk eğitim sisteminde resmî öğretim dili Türkçe olduğundan, bu çocukların hem akademik hem de sosyal anlamda ciddi uyum sorunları yaşaması kaçınılmazdır (İçduygu ve Şimşek, 2016). Bu noktada OECD verileri Türkiye bağlamında erken çocukluk eğitime katılımın güçlendirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. OECD Aile Veritabanı göstergeleri, 3-5 yaş grubunda erken çocukluk eğitimi ve bakımı ile ilkokula kayıt oranının %50’nin altında kaldığını belirtmektedir (OECD, 2024). Bu durum, Türkçe bilmeden sisteme dâhil olan çocuklar için erken dönemde sunulacak dil desteklerinin ve kapsayıcı uygulamaların kritik öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Dil engeli, çocukların sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmasını, öğretmenin yönergelerini anlamasını ve öğrenme sürecine aktif katılımını zorlaştırmaktadır (Cummins, 2000; 2001). Bununla birlikte, iki dilliliği yalnızca eksiklik üzerinden ele alan yaklaşımlar güncel alan yazında giderek sorgulanmakta, çocukların dilsel kaynaklarını tek tek diller olarak değil, bütüncül bir bakış açısıyla kullandıklarını vurgulayan diller arası geçişlilik yaklaşımı (translanguaging) öne çıkmaktadır (Garcia & Wei, 2014). Benzer biçimde, dilsel ekoloji bakış açısı dil gelişimini, sınıf içi etkileşimler, aile, topluluk ve kurumlar arası ilişkilerle birlikte ele almanın önemine vurgu yapmaktadır (Hornberger, 2002; van Lier, 2004). Okul öncesi dönem,

Piaget'nin bilişsel gelişim yaklaşımı açısından simgesel düşünmenin hızlandığı, dilin bilişsel yapılanmanın temel araçlarından biri haline geldiği bir evreye karşılık gelmektedir (Piaget, 1952). Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler yaklaşımı ise çocuğun dil ve öğrenme deneyimini mikrosistemlerin (sınıf, aile) ile daha geniş çevresel makrosistemlerin (kurumlar, politikalar) etkileşimi içinde konumlandırmaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Güncel nörodilbilim araştırmaları da erken yıllarda beynin yüksek öğrenme kapasitesine sahip olduğunu, bu dönemde sunulan zengin ve anlamlı dil girdisinin uzun dönemli dil gelişimi açısından belirleyici olabildiğini göstermektedir (Kuhl, 2004). Dolayısıyla okul öncesi dönemde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklara yönelik etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi yalnızca bireysel öğrenme başarısı açısından değil, aynı zamanda kapsayıcı bir eğitim ortamının sağlanması açısından da kritik önem taşımaktadır. Kapsayıcı eğitim, farklı dil, kültür ve sosyoekonomik arka planlardan gelen çocukların eşit öğrenme fırsatlarına sahip olmasını hedeflemektedir (UNESCO, 2019). Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dil çeşitliliğine duyarlı pedagojik donanımı, sınıf içi fırsat eşitliğinin ana belirleyicilerinden biridir.

Bu araştırma, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların mikrosisteminde yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının bu çocuklarla çalışma sürecinde hangi öğretimsel stratejileri tercih etmeyi düşündüklerini ve kimlerle, hangi gerekçelerle iş birliği yapmayı planladıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

### 1. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocukların Eğitsel Sürecine Kuramsal Bakış

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların okul öncesi eğitim ortamına katılımı, yalnızca ikinci dil öğretimi olarak değil, çocuğun sınıf içi etkileşimlere erişimi, aidiyet geliştirmesi ve öğrenmeye katılımı ile birlikte ele alınması gereken bir gelişim süreci olarak görülmelidir. Sosyo-kültürel bakış açısına göre çocuk, dil ve düşünce gelişimini sosyal etkileşimler aracılığıyla kurmakta ve öğrenme, yetişkin ya da daha yetkin akranların sağladığı aracılıkla ilerlemektedir (Vygotsky, 1978). Bu nedenle eğitim dilini yeterince bilmeyen bir çocuğun sınıfa katılımında temel sorun, çocuğun ne bildiğinden çok, hangi koşullarda ve hangi desteklerle öğrenmeye katılabildiğidir. Yakınsal gelişim alanı kavramı bu noktada işlevseldir. Bu bağlamda öğretmenin görevi çocuğun mevcut dilsel kapasitesini ve sınıf içi anlam kurma yollarını gözlemleyerek çocuğun bir sonraki adımı atmasını sağlayacak nitelikte yapı iskelesi sunmaktır (Cohen, 2023; Koyuncu, Kumpulainen & Kuusisto, 2023; Vygotsky, 1978; 1987). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuğa sunulan bu destek yalnızca kelime öğretmek değildir. Çocuğun sınıf içinde anlamlı etkileşim kurabileceği, yönergeleri takip edebileceği ve kendini ifade edebileceği etkileşim fırsatlarını tasarlamaktır (Kelly, 2015; Le Menestrel & Takanishi, 2017; Nilsson, 2024). Bu süreç, okul öncesi dönemin gelişimsel özellikleriyle doğrudan ilişkilidir. Piaget'nin bilişsel gelişim yaklaşımı, okul öncesi yıllarda simgesel işlevin hızla geliştiğini, oyunun ve temsil süreçlerinin çocuğun düşünmesini yapılandırdığını vurgulamaktadır (Piaget, 1952; Lockman & Tamis-LeMonda, 2021). Eğitim dilini yeterince bilmeyen bir çocuk için dil bariyeri, simgesel düşünmenin kendisinden çok, bu düşüncenin sınıfın ortak anlam dünyasına taşınmasını güçleştirebilmektedir (Finders, Wilson & Duncan, 2023). Bronfenbrenner'in ekolojik sistem yaklaşımı ise çocuğun dil ve uyum sürecini sınıf (mikrosistem), aile ile okul ilişkisi (mezosistem), kurumsal düzenlemeler (ekzosistem) ve

eğitim politikaları ile toplumsal tutumlar (makrosistem) etkileşimi içinde ele almayı önermektedir (Bronfenbrenner, 1979; Tong & An, 2024). Bu bakış açısı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuğun yaşadığı güçlüklerin çocuğa ait bir eksiklikten ziyade, farklı sistemlerin kesişiminde ortaya çıkan bir uyum ve erişim problemi olarak değerlendirilmesine imkân vermektedir (Schwartz & Ragnarsdóttir, 2025). Modern iki dillilik kuramları da bu değerlendirmeyi güçlendirmektedir. Diller arası geçişlilik yaklaşımı (translanguaging), iki dilli çocukların dillerini birbirinden yalıtılmış iki ayrı sistem olarak değil, bağlama göre esnek biçimde kullandıkları bütüncül bir iletişim süreci olarak ele almaktadır (Garcia & Wei, 2014). Bu çerçevede, çocuğun evde kullandığı dil, sınıfta yasaklanacak bir unsur değil, anlam kurma ve katılımı artırma potansiyeli taşıyan bir kaynak olarak görülebilmektedir. Dilsel ekoloji yaklaşımı ise dil öğrenmeyi, sınıf içi etkileşimlerin niteliği, kimlik, aidiyet ve fırsat yapılarıyla birlikte değerlendiren bir çerçeve sunmaktadır. Dolayısıyla öğretimsel kararları hem teknik stratejiler hem de sınıfın etkileşim düzeni ve ilişki ağları üzerinden de tartışmayı gerektirmektedir (Hornberger, 2002; van Lier, 2004). Bunlara ek olarak, erken çocukluk dönemindeki nörogelişimsel duyarlılık dil girdisinin niteliğini ve sosyal etkileşimle zenginleşmesini etkilemektedir. Erken yıllarda beyin gelişimim hızlı olması, dil girdisinin sosyal etkileşim içinde sunulmasının dil edinimi açısından belirleyici olabileceğine işaret etmektedir (Kuhl, 2004). Bu nedenle Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların eğitsel sürecini açıklayan kuramsal çerçeve, öğretmenin ve akranların sağladığı etkileşim fırsatlarını, çocuğun gelişimsel özellikleri ve çokdilli bakış açısı ile birlikte düşünmeyi gerektirmektedir. Bu bakış açısı dil öğrenimini ve sınıf içi katılımı bağlamdan bağımsız bir değişken gibi değil, öğretmenlerin algıları, yorumları ve etkileşim pratikleri içinde şekillenen bir süreç olarak ele almaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklara yönelik strateji tercihlerini hangi gerekçelerle anlamlandırdıklarını ortaya koymak, araştırmanın nitel yönelimini kuramsal olarak da tutarlı hale getirmektedir (Merriam, 2013; Patton, 2014).

### 1.1. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Rolü

Öğretmen, okul öncesi dönemde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların ikinci dil öğreniminde en kritik faktördür. Öğretmenin tutumu, sınıf içi uygulamaları ve kullandığı stratejiler, çocuğun dil gelişimini doğrudan etkilemektedir (Schwartz & Rovner, 2015). Sınıfa eğitim dilini yeterince bilmeyen bir çocuk geldiğinde öğretmen, öncelikle çocuğun mevcut dil düzeyini gözlemleyerek yakınsal gelişim alanı sınırını belirlemelidir (De Guerrero & Villamil, 2000). Bu doğrultuda öğretmen, dilsel ortamı çocuk için erişilebilir kılmak için yapılandırılmış sorular, kod geçişlerine izin veren araçlar ve akran desteği gibi stratejiler uygulamaktadır (De Guerrero & Villamil, 2000). Bunun sonucunda çocuk, yalnızca ikinci dili edinmekle kalmaz, aynı zamanda sınıf içinde anlamlı sosyal etkileşimler kurarak özgüven ve motivasyon kazanmaktadır. Gort ve Pontier'in (2013) bulguları, öğretmenin bilinçli dilsel müdahalelerinin çocukların iki dilde iletişim kurma kapasitelerini artırdığını ortaya koyarken, Alanís ve Arreguín'in (2019) araştırmaları ise bu süreçte öğretmenlerin rehberlik rolünün sosyal ve akademik gelişmeye doğrudan katkı sağladığını göstermektedir.

Okul öncesi dönemde öğretmenlerin iki dilli çocuklara yönelik uygulayabileceği etkili öğretim stratejileri ve araçlar arasında; görsel destekli hikâye anlatımı, şarkı ve tekerleme

kullanımı, dramatizasyon, rol oyunları, sanat çalışmaları, etiketleme (sınıf eşyalarına iki dilde etiket yerleştirme), rutin dil kalıplarının tekrarı ve jest/mimik destekli iletişim yer almaktadır (Barron-Hauwaert, 2004; De Jong & Harper, 2005; Tabors, 2002; Tunkiel & Bus 2022). Tabors (2002), öğretmenlerin hedef dilde sık tekrarlar, çevresel ipuçları ve yapılandırılmış konuşma fırsatları yaratarak dili çocuk için anlamlı hale getirdiklerini vurgulamaktadır. Castro, Páez ve Dickinson (2011) ise bu stratejilerin çocuğun sadece dil gelişimine değil, sınıfa aidiyet duygusuna da katkı sunduğunu belirtmektedir. Böylece öğretmen, yalnızca akademik bir rehber değil, aynı zamanda sosyal katılımı ve kültürel bağlamı destekleyen bir aracı görevi üstlenmektedir (Schwartz & Rovner, 2015).

Doğal bağlama dayalı dil öğretimi, okul öncesi dönemde ikinci dil öğrenimini destekleyen etkili yaklaşımlardan biri olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, öğretimin doğal çevrelerde, çocuğun günlük rutinleri içinde anlamlı etkinliklere gömülerek yürütülmesine odaklanmaktadır (McWilliam, 2010). Çocuklar dili, soyut gramer kurallarından ziyade günlük yaşamın içinde yer alan anlamlı etkileşimler aracılığıyla öğrenmektedir (Ellis, 2015). Nicoladis ve Genesee (1996) erken çocukluk döneminde bağlama dayalı ikinci dil öğreniminin çocukların sözcük dağarcığını ve iletişimsel yeterliliklerini geliştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca Castro vd. (2011), günlük sınıf rutinlerinin ve sosyal etkileşimlerin, özellikle ikinci dili yeni öğrenmeye başlayan çocuklar için güçlü bir dil girdisi sağladığını vurgulamaktadır. Bu bağlamda fırsat öğretimi de öne çıkmaktadır. Fırsat öğretimi (incidental teaching), çocuğun ilgi duyduğu nesne ya da etkinliklerle başlattığı etkileşimleri öğretim fırsatına dönüştürmeyi; yetişkinin modelleme ve ipucu sunma yoluyla daha gelişmiş dil yanıtlarını teşvik etmesini ve yanıtın doğal pekiştirme ile desteklenmesini içeren doğal öğretim stratejisidir (Hart & Risley, 1975). Öğretmen çocukların oyun sırasında ya da günlük rutinlerde ortaya çıkan doğal anları, yeni kelimeler öğretmek veya iletişimsel ifadeleri modellemek için değerlendirdiğinde, öğrenme süreci zenginleşmektedir (McWilliam, 2010). Dolayısıyla Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların eğitiminde hem doğal bağlama dayalı öğretim hem de fırsat öğretiminin birlikte kullanılması, dil gelişimini desteklemenin yanı sıra öğrenmeyi çocuk için daha anlamlı ve kalıcı hale getirmektedir. Öğretmen adaylarının ise; hizmet öncesi eğitimleri, çok dilli sınıflarda çalışabilmeleri açısından belirleyici bir unsurdur. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında iki dillilik, göçmen çocukların eğitimi ve çok kültürlü pedagojiye ilişkin derslerin sınırlı olması, önemli bir eksiklik olarak görülmektedir (Tarım, 2015). Araştırmalar, öğretmenlerin dil çeşitliliğine ilişkin özel eğitim aldıklarında sınıf içinde daha kapsayıcı stratejiler kullandıklarını göstermektedir (De Jong & Harper, 2005; Garcia & Wei, 2014). Türkiye'de öğretmen adaylarının bu konuda alacakları eğitim, yalnızca Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların dil gelişimini değil, aynı zamanda sosyal uyumlarını ve akademik başarılarını da destekleyecektir. Programlarda dil gelişimi, iki dillilik, göçmen çocukların eğitimi ve kültürlerarası iletişim gibi içeriklerin artırılması, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini güçlendirecektir. Araştırmalar Türkiye'de öğretmen adaylarına bu konuda sistematik bir eğitim verilmediği, daha çok bireysel çabalarla edinilen bilgilerle süreç yürütüldüğünü ortaya koymaktadır (Aydeniz ve Sarıkaya, 2021; Polat ve Kılıç, 2013). Oysa Kanada, ABD gibi çok dilli ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarında ikinci dil öğretimi ve kültürel farkındalık



gibi konular zorunlu ders olarak işlenmektedir (Lucas & Villegas, 2013). Öğretmen adaylarının dil çeşitliliğine yönelik eğitim alması, çocukların sosyal uyumunu kolaylaştırmakta, sınıf içi iletişimi artırmakta ve akademik başarıya katkı sunmaktadır (Espinosa, 2015). Bu donanıma sahip öğretmenler, hedef dili yeterince bilmeyen çocukların dil öğrenim sürecini hızlandırmakta, onların sosyal ilişkilerini güçlendirmekte ve özgüvenlerini artırmaktadır (Cummins, 2000).

## 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmalar, eğitim dilini yeterince bilmeyen çocukların sınıf ortamında iletişim, katılım ve uyumla ilişkili güçlükler yaşayabildiğini göstermektedir. Aynı zamanda bu güçlüklerin bazı durumlarda davranış sorunları olarak da görünebildiğini göstermektedir (Bukhalenkova vd., 2022; De Houwer, 2021; Düzen ve Dinçer, 2017; Grøver vd., 2020; Husain vd., 2025; Pérez-Navarro ve Lallier, 2025; Sun, 2023; Yow ve Li, 2024). İkinci dilin sıklıkla eğitim ortamında öğrenilmesi (Schwartz & Rovner, 2015) nedeniyle, okul öncesi sınıfı hem dil girdisinin yoğunlaştığı hem de çocukların akran ilişkileri ve sınıf rutinleri içinde dili işlevsel biçimde kullanmayı öğrendiği kritik bir mikrosistem olarak öne çıkmaktadır (California Department of Education, 2020; Le Menestrel & Takanishi, 2017). Bu süreçte öğretmen, çocuğun öğrenme ve katılım fırsatlarını düzenleyen, iletişimsel riskleri azaltan ve sınıf içi etkileşimi mümkün kılan temel bir rol üstlenmektedir (California Department of Education, 2020; Djonko-Moore, 2022; Le Menestrel & Takanishi, 2017). Bu nedenle, öğretmenin ve özellikle yakında sınıfa girecek öğretmen adaylarının iki dilliliğe bakışı, tercih edeceği öğretimsel stratejiler ve bu stratejileri hangi gerekçelerle seçtiği, erken çocukluk eğitiminde kapsayıcı uygulamaların niteliğini doğrudan belirleyen bir problem alanı olarak değerlendirilmektedir (De Jong & Gao, 2023; Muñoz & Valdés, 2024).

Alan yazın incelendiğinde; iki dilli çocukların sosyal becerileri (Culha ve Yılmaz, 2023; Sohrabi & Maich, 2021), okula uyumu (Çabuk, Karageyik ve Tokgöz, 2018; Koşan, 2015; Rojas, Yoshikawa & Morris, 2023), bilişsel becerileri (Boese vd., 2023; Canan, 2012) ve dil becerileri (Hamarat, 2019; Hatcher & Page, 2020) üzerine araştırmaların bulunduğu, ayrıca öğretmen ya da aile görüşlerini ele alan araştırmaların da yapıldığı görülmektedir (Bal-Banko vd., 2020; Çetintaş ve Yazıcı, 2016). Bununla birlikte, okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukları ortaya koyan araştırmalar olmasına karşın (Akgül vd., 2019; Konan ve Gürsul, 2021), öğretmen adaylarının Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklara yönelik planladıkları öğretimsel stratejilerin ve bu stratejilerin dayandığı gerekçelerin, yapı iskelesi süreci bağlamında ayrıntılı biçimde ele alınmasının sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların mikrosisteminde yer alacak okul öncesi öğretmen adaylarının bu duruma ilişkin düşüncelerini, sınıf içinde kullanmayı planladıkları öğretimsel stratejileri ve bu stratejilerin gerekçelerini, ayrıca tercih ettikleri iş birliği kaynaklarını ve gerekçelerini ortaya koymaktır. Elde edilecek bulguların, öğretmen adaylarının mesleki hazırlık süreçlerinde hangi bilgi ve beceri alanlarında desteğe ihtiyaç duyduklarını görünür kılacağı, buna bağlı olarak öğretmen yetiştirme programlarının ve uygulama odaklı içeriklerin geliştirilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmen adayları sınıflarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuk olması konusunda ne düşünmektedir?
2. Okul öncesi öğretmen adayları sınıflarındaki Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar için hangi öğretimsel stratejileri neden kullanmayı düşünmektedir?
3. Okul öncesi öğretmen adayları sınıflarındaki Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar için kimlerle neden iş birliği yapmayı tercih etmektedirler?

### 3. Yöntem

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının staj sınıflarında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların eğitsel sürecine ilişkin algılarını, planladıkları öğretimsel stratejileri ve iş birliği tercihlerini gerekçeleriyle birlikte ortaya koymayı amaçladığı için nitel araştırma yaklaşımlarından temel nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını ve bu deneyimlere hangi anlamları yüklediklerini anlamaya odaklanmaktadır (Merriam, 2013). Bu çalışmada yanıt aranan problem, “hangi stratejiler kullanılıyor?” sorusundan çok “öğretmen adayları bu stratejileri neden ve hangi gerekçelerle uygun görüyor?” sorusuna dayandığından, katılımcıların anlamlandırma süreçlerini doğrudan görünür kılan temel nitel araştırma uygun bir çerçeve sunmaktadır (Creswell, 2013). Ayrıca araştırmanın kuramsal çerçevesinde vurgulanan bağlamsallık, etkileşim ve çok düzeyli süreçler (sınıf içi etkileşim, aile-okul ilişkileri, kurum desteği gibi) katılımcı anlatıları üzerinden derinlemesine incelenmeye elverişlidir.

#### 3.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma öğretmen adaylarının beyanlarına dayalıdır. Beyan edilen stratejilerin sınıf içi uygulamada nasıl hayata geçirildiği ve çocuk çıktılarıyla ilişkisi bu tasarım içinde doğrudan gözlenememektedir. Ayrıca örneklemin belirli bir bağlamla sınırlı olması aktarılabilirlik açısından dikkatle ele alınmalıdır. İleri araştırmalarda sınıf içi gözlem, uygulama temelli öğretmen eğitimi müdahaleleri ve öğretmen adayı gelişimini izleyen boylamsal tasarımlar, bulguların mekanizmasını daha güçlü açıklayabilir.

#### 3.3. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme ile seçilen okul öncesi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Kartopu örneklemede, araştırma probleminle ilişkili katılımcılara ulaşıldıktan sonra, bu kişilerin benzer özelliklere sahip başka katılımcıları önermesi yoluyla örneklem genişletilmektedir (Patton, 2014). Bu çalışmada başlangıç ölçütü, okul öncesi öğretmen adayı olmak ve staj sürecinde bulunmaktır. Bu ölçütü karşılayan bir katılımcı ile görüşmeler başlatılmış, ardından katılımcıların yönlendirmeleriyle aynı ölçütleri sağlayan diğer öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Bu süreç sonucunda ölçütleri karşılayan toplam 23 öğretmen adayı araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların 20’si üçüncü sınıf, 3’ü dördüncü sınıf öğrencisidir; 21’i kadın, 2’si erkektir; yaş aralıkları 20-25 arasında değişmektedir. Katılımcılar, alıntılarda kimlik gizliliğini korumak amacıyla ÖA1, ÖA2, ÖA3... biçiminde kodlanmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce ilgili etik kurul izni alınmış, ardından katılımcıların bilgilendirilmiş onamı sağlanmıştır. Görüşme formu başlangıçta üç demografik soru (sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş) ve araştırmanın amacına yönelik dört açık uçlu soru olmak üzere toplam yedi sorudan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Alan uzmanı görüşü sonrasında, araştırmanın amacına yönelik sorulardan bir soru, içerik olarak diğer soruların kapsamı içinde kaldığı için formdan çıkarılmış ve form 3 demografik soru ve üç amaca uygun soru olacak biçimde toplam altı soruya güncellenmiştir. Güncellenen form, iki okul öncesi öğretmen adayıyla pilot uygulama kapsamında denenmiş ve soruların anlaşılır bulunduğundan herhangi bir değişiklik yapılmadan görüşme formuna son hali verilmiştir. Veriler, öğretmen adaylarıyla yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle görüşmeler yazıya aktarılmış ve veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, metin verilerinde tekrar eden anlam örüntülerini sistematik biçimde kodlayarak kategori ve temalar oluşturmayı amaçlamaktadır (Patton, 2014). Bu araştırmada analiz, tümevarımsal bir soyutlama mantığıyla yürütülmüştür. Veriden başlayarak daha üst düzey kavramsal yapılara ilerlenmiştir. Buna göre, görüşme dökümlerinden anlam birimleri belirlenmiş, bu birimler üzerinden açık kodlar üretilmiş, benzer kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, kategoriler alt temalara, alt temalar da temalara soyutlanmıştır (kod → kategori → alt tema → tema). Bulgular bölümünde ise hiyerarşi: tema → alt tema → kategori → kod sırasıyla raporlanmıştır. Analiz sürecinde önce tüm görüşme dökümleri birden fazla kez okunarak veriye aşinalık sağlanmış ve ilk izlenimler notlanmıştır. Ardından metin parçaları anlam birimlerine ayrılmış ve her bir anlam birimi için açık kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar bir kod listesinde toplanmış, benzer kodlar birleştirilmiş, kapsamı geniş kodlar alt kodlara ayrılmış ve örtüşen kodların sınırları netleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra kodlar kavramsal yakınlıklarına göre kategoriler altında toplanmış, kategoriler alt temalara, alt temalar da araştırma sorularıyla tutarlı olacak şekilde temalara dönüştürülmüştür. Son aşamada tema, alt tema, kategori ve kodlar arasındaki uyum tekrar kontrol edilerek temaların kapsayıcılığı ve ayrıştırıcılığı gözden geçirilmiştir. Kodlama iki araştırmacı tarafından bağımsız yürütülmüş, ardından kodlar karşılaştırılarak uzlaşma sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre güvenirlik katsayısı şu şekilde hesaplanmıştır:  $Güvenirlik = 85 / (85 + 9) = 85 / 94 = 0.904$ . Bu değer, kodlamanın tutarlı olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada uzlaşma görüşmeleriyle kod tanımları netleştirilmiş ve tema, alt tema, kategori, kodlar arasındaki ilişkiler kontrol okumalarıyla yeniden gözden geçirilmiştir.

Kodlama örneği aşağıdaki gibi yapılmıştır.

Anlam birimi: “Türkçe bilmediği için yönergeleri anlamakta zorlanır.”

Açık kod: Yönergeyi anlamada güçlük



Kategori: İletişim ve sınıf içi erişim güçlükleri

Alt tema: Olumsuz

Tema: Görüş

### 3.6. Araştırmanın İnandırıcılığı ve Artırılabilirliği

Bu araştırma nitel araştırmalarda güvenilirliği değerlendirmede yaygın olarak kullanılan Lincoln ve Guba'nın (1985) "inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik" ölçütleri ile yapılandırılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

•İnandırıcılık (credibility): Görüşme formu, alan uzmanı tarafından kapsam, ifadelerin açıklığı ve araştırma amacıyla uyum açısından değerlendirilmiştir. Uzman görüşü sonrasında, diğer soruların içeriğinde yer aldığı için bir soru formdan çıkarılmış ve form üç demografik soru ile üç amaca uygun soru olacak biçimde toplam altı soru olacak şekilde güncellenmiştir. Güncellenen form, iki okul öncesi öğretmen adayıyla pilot olarak uygulanmıştır. Soruların anlaşılabilirliği, sıralaması ve görüşme akışı bu pilot uygulama üzerinden kontrol edilmiştir. Pilot görüşmelerde soruların anlaşılır bulunduğu ve ek açıklama gerektirmediği görüldüğünden, içerikte değişiklik yapılmadan forma son hali verilmiştir. Veri analizinde iki araştırmacı bağımsız kodlama yapmış, kodlar karşılaştırılarak uzlaşa sağlanmış ve araştırmacı çeşitlemesi yoluyla inandırıcılık desteklenmiştir.

- Tutarlılık (dependability): Kodlama adımları ve tema oluşturma süreci sistematik biçimde yürütülmüştür. Ayrıca kodlayıcılar arası uyum hesaplanarak raporlanmıştır (Miles & Huberman, 1994).
- Doğrulanabilirlik (confirmability): Kodların veriye dayalı olması için doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiş, kod-tema ilişkileri kontrol okumalarıyla tekrar gözden geçirilmiştir. Katılımcı kimlikleri ÖA kodlarıyla gizlenmiştir.
- Aktarılabilirlik (transferability): Katılımcıların seçilme ölçütleri, katılımcı özellikleri ve veri toplama süreci ayrıntılandırılarak bağlamın değerlendirmesine olanak sağlanmıştır.

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu'ndan E-635518 sayılı izin alınmıştır.

## 4. Bulgular

Bu araştırmada verilerden önce anlam birimleri çıkarılmış, ardından açık kodlar oluşturulmuş, benzer kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, kategoriler alt temalara, alt temalar da temalara dönüştürülmüştür (kod → kategori → alt tema → tema). Bulgular ise tema → alt tema → kategori → kod hiyerarşisinde sırasıyla tablolar ve açıklamalarıyla sunulmuştur.

### 4.1. Birinci Tema: Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocuklarla Çalışmaya Yönelik Görüşler

"Görüşler" teması "Olumlu" ve "Olumsuz" olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. "Olumlu" alt temasında "Farklı kültürler" ve "Farklılıklara saygı" kategorileri öne çıkmıştır. "Farklı kültürler" kategorisinde sınıftaki çocukların farklı kültürleri tanınması, farklı kültürlerle

etkileşim kurması ve birbirlerinden dil öğrenmesi kodları yer almaktadır. “Farklılıklara saygı” kategorisinde ise farklılıklara saygıyı öğrenmeleri ve çocukların olumlu tutum geliştirmeleri kodları yer almaktadır (Tablo 1). Bu temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Evet isterim. Çocuklar farklı bir kültür tanımış olur. Kendinden farklı olan bireylere de saygı duymayı öğrenir.” (ÖA1).

İsterim. Türk çocuklarının yabancı uyruklu çocuklarla kaynaşmaları, onların farklılıklarını ve kültürlerini öğrenmeleri açısından yararlı olur.” (ÖA11).

“Olumsuz” alt temasında gerekçelendirmeler iki kategori etrafında kümelenmektedir. “Çocukla ilgili faktörler” kategorisinde iletişimin zor olması ve özel ilgi istemesi kodları yer almaktadır. “Sınıfla ilgili faktörler” kategorisinde ise sınıfların kalabalık olması, eğitimin amacına ulaşmaması, sınıf yönetimini olumsuz etkilemesi ve akran ilişkilerini olumsuz etkilemesi kodları yer almaktadır (Tablo 1). Bu temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Açıkkası Türkçe bilmemesinin sınıf yönetimini olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. Akran ilişkileri açısından olumlu yanları olsa da olumsuz yönlerinin ağır basacağını düşünüyorum. Bu yüzden Türkçe bilmeyen bir çocuğun sınıfta olmasına çok olumlu bakmıyorum.” (ÖA14).

“Hayır istemezdim, çünkü iletişim kuramayacağım bir çocuğa fayda sağlayabileceğimi düşünmüyorum.” (ÖA16).

Bu tema, öğretmen adaylarının görüşlerinin olumlu tarafta kültürel etkileşim ve saygı temalarıyla, olumsuz tarafta ise iletişim ve sınıf işleyişine ilişkin kaygılarla yapılandığını göstermektedir.

**Tablo 1**

*Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocuklarla Çalışmaya Yönelik Görüşler*

TEMA	ALT TEMA	KATEGORİ	KOD
Görüşler	Olumlu	Farklı kültürler	Sınıftaki çocukların farklı kültürleri tanınması
			Farklı kültürlerle etkileşim kurmak
			Birbirlerinden dil öğrenmeleri
		Farklılıklara saygı	Farklılıklara saygıyı öğrenmeleri
			Çocukların olumlu tutum geliştirmeleri
	Olumsuz	Çocukla ilgili faktörler	İletişimin zor olması
			Özel ilgi istemesi
		Sınıfla ilgili faktörler	Sınıfların kalabalık olması
			Eğitimin amacına ulaşmaması
			Sınıf yönetimini olumsuz etkilemesi
			Akran ilişkilerini olumsuz etkilemesi

#### 4.2. İkinci Tema: Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocuklarla Öğretimsel Stratejiler

“Öğretimsel stratejiler” teması “Uyum”, “Uygulamalar” ve “Türkçe öğretimi” olmak üzere üç alt tema altında sunulmuştur. Her alt temada kodlar tabloda belirtildiği biçimiyle “Etkinlikler”, “Stratejiler ve araçlar” ve “Diğer” kategorileri altında kümelenmiştir (Tablo 2).

“Uyum” alt temasının “Etkinlikler” kategorisinde tanışma oyunu, oyun, sanat ve drama kodları yer almaktadır. “Stratejiler ve araçlar” kategorisinde iş birliğine dayalı yöntemler, gösterip yaptırma, resim kartları ve akran desteği kodları yer almaktadır. “Diğer”

kategorisinde ise öğretmenin dil öğrenmesi, bireysel ilgilenmesi, sınıftaki diğer çocuklara dili öğretmesi ve çocuğa liderlik rolü verilmesi kodları yer almaktadır. Uyum alt temasına yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

*“Uyumunu hızlandırmak için sınıfta gerekli durumlarda liderlik verebilirim. İlk aşamada oyuna daha çok yer veririm. Öğreneceği şeyleri de oyunla vererek motive ederim.”* (ÖA19).

“Uygulamalar” alt temasında “Etkinlikler” kategorisinde büyük grup etkinlikleri planlama, sözel yönergenin az olması, etkinliklerde evrensel kültürü ele alma, çocuğa söz hakkı verme, çocuğun kendini etkinliklerde farklı yollarla ifade etmesine izin verme ve çocuğun izleyici olmasına izin verme kodları yer almaktadır. “Stratejiler ve araçlar” kategorisinde gösterip yaptırma, akran desteği, etkinlik çizelgesi ve resimli kartlar kodları; “Diğer” kategorisinde hizmet içi eğitim, çocuğun ilgisini belirleme, dikkat çekici uyaranlar sunma ve beden dilini kullanma kodları bulunmaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

*“Beden dilini kullanabileceği etkinlikler düzenlerim. Tüm sınıfın beden dilini kullanarak bir etkinlik sürecinin tasarlanması katılımı sağlayabilir.”* (ÖA14).

“Türkçe öğretimi” alt temasında “Etkinlikler” kategorisinde etkileşim olan etkinlikler, iletişim olan etkinlikler ve serbest zamanda bireysel etkinlikler kodları yer almaktadır. “Stratejiler ve araçlar” kategorisinde video, akran desteği, oyunlaştırma, gösterip yaptırma ve resimli kartlar kodları yer almaktadır. “Diğer” kategorisinde ise hizmet içi eğitim, farklı branşlardan görüş alma, çocuğun anadilini öğrenme ve aileyle iş birliği kodları yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

*“Video veya akranlarıyla iletişim kurabileceği etkinliklerle Türkçe’yi öğrenmesine yardımcı olurum.”* (ÖA4).

Genel olarak bu tema, öğretmen adaylarının stratejileri yalnızca tek bir uygulamayla sınırlamayıp, etkinlik türleri, strateji ile araç tercihleri ve destekleyici düzenlemeler düzeyinde çeşitlendirdiklerini göstermektedir.

**Tablo 2**

*Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocuklarla Öğretimsel Stratejiler*

TEMA	ALT TEMA	KATEGORİ	KOD
Öğretimsel stratejiler	Uyum	Etkinlikler	Tanışma oyunu
			Oyun
			Sanat
			Drama
		Stratejiler ve araçlar	İş birliğine dayalı yöntemler
			Gösterip yaptırma
			Resim kartlar
			Akran desteği
		Diğer	Öğretmenin dil öğrenmesi
			Bireysel ilgilenme
			Sınıftaki diğer çocuklara dili öğretme
			Çocuğa liderlik rolü verilmesi
	Uygulamalar	Etkinlikler	Büyük grup etkinlikleri planlama
			Sözel yönergenin az olması
			Etkinliklerde evrensel kültürü ele alma

Türkçe öğretimi	Stratejiler ve araçlar	Çocuğa söz hakkı verme
		Çocuğun kendini etkinliklerde farklı yollarla ifade etmesine izin verme
		Çocuğun izleyici olmasına izin verme
		Gösterip yaptırma
		Akran desteği
	Diğer	Etkinlik çizelgesi
		Resimli kartlar
		Hizmet içi eğitim
		Çocuğun ilgisini belirleme
		Dikkat çekici uyaranlar sunma
	Etkinlikler	Beden dilini kullanma
		Etkileşim olan etkinlikler
		İletişim olan etkinlikler
		Serbest zamanda bireysel etkinlikler
		Video
Türkçe öğretimi	Stratejiler ve araçlar	Akran desteği
		Oyunlaştırma
		Gösterip yaptırma
		Resimli kartlar
		Hizmet içi eğitim
	Diğer	Farklı branşlardan görüş alma
		Çocuğun anadilini öğrenme
		Aileyle işbirliği

#### 4.3. Üçüncü Tema: Öğretimsel Stratejileri Etkileyen Faktörler

“Etkileyen faktörler” teması “Uyum”, “Etkinlikler” ve “Türkçe öğretimi” alt temaları altında sunulmuştur (Tablo 3). “Uyum” ve “Etkinlikler” alt temalarında faktörler “Sınıfla ilgili faktörler” ve “Çocukla ilgili faktörler” kategorileri altında; Türkçe öğretimi alt temasında ise “Çocukla ilgili faktörler” ve “Yöntemle ilgili faktörler” kategorileri altında toplanmıştır.

“Uyum” alt temasında “Sınıfla ilgili faktörler” kategorisinde çocukların hoşlanması, çocukların ortak bir dil geliştirebilmesi ve çocukların kaynaşması kodları yer almaktadır. “Çocukla ilgili faktörler” kategorisinde uyumunun kolay olması, daha iyi öğrenmesi, motive olması ve iletişiminin artması kodları yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

*“Çünkü çocuklar aynı dili konuşmasalar bile oyunda ortak bir dil geliştirebilirler. Daha önce uygulamada da bunu tecrübe ettim.” (ÖA3).*

“Etkinlikler” alt temasında “Sınıfla ilgili faktörler” kategorisinde çocukların birlikte katılımını artırmak, güven ortamı oluşturmak ve arkadaşlarını taklit edebilmesi kodları yer almaktadır. “Çocukla ilgili faktörler” kategorisinde ise anlamasına yardımcı olması ve gelişimini desteklemesi kodları yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

*“Çocukların birbiriyle olan etkileşimi artarsa birbirlerinden de öğrenmeleri artar. Bu nedenle çocukların kaynaşmasını desteklemeyi önemsiyorum.” (ÖA8).*

*“Çocuğun ihtiyacını anlamaya çalışırım. Böyle onu desteklemem daha kolay olur.” (ÖA17).*

“Türkçe öğretimi” alt temasında “Çocukla ilgili faktörler” kategorisinde dil düzeyine uygun olması, anlamasına yardımcı olması, öğrenmesine yardımcı olması ve iletişimde zorlanmaması kodları yer almaktadır. “Yöntemle ilgili faktörler” kategorisinde ise bireysel

eğitimin daha etkili olması kodu yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

*“O yaştaki çocuklar öğrenme ve yeni bilgilere çok açık olduğu için onlarla bireysel çalışmanın daha etkili bir yol olduğunu düşünüyorum.” (ÖA20).*

*“Uyaranların onun etkinliğe ilgi duyup katılmasını sağlayacağını düşündüğüm için dikkat çekici uyaranlar kullandım.” (ÖA21).*

Bu tema, strateji seçiminde hem sınıf düzeyindeki gerekçelerin hem de çocuk düzeyindeki gerekçelerin birlikte kullanıldığını göstermektedir.

**Tablo 3**

*Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocuklara Uygulanacak Öğretimsel Stratejileri Etkileyen Faktörler*

TEMA	ALT TEMA	KATEGORİ	KOD
Etkileyen faktörler	Uyum	Sınıfla ilgili faktörler	Çocukların hoşlanması
			Çocukların ortak bir dil geliştirebilmesi
			Çocukların kaynaşması
		Çocukla ilgili faktörler	Uyumunun kolay olması
			Daha iyi öğrenmesi
			Motive olması
	Etkinlikler	Sınıfla ilgili faktörler	İletişimini artırması
			Çocukların birlikte katılımını arttırmak
			Güven ortamı oluşturmak
		Çocukla ilgili faktörler	Arkadaşlarını taklit edebilmesi
			Anlamasına yardımcı olması
			Gelişimini desteklemesi
Türkçe öğretimi	Çocukla ilgili faktörler	Yöntemle ilgili faktörler	Dil düzeyine uygun olması
			Anlamasına yardımcı olması
			Öğrenmesine yardımcı olması
			İletişimde zorlanmaması
			Bireysel eğitimin daha etkili olması

#### 4.4. Dördüncü Tema: Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Çocukların Eğitsel Sürecinde İş Birliği

“İş birliği” teması “Uyum”, “Etkinlikler” ve “Türkçe” öğretimi alt temaları altında sunulmuştur. “Uyum” ve “Etkinlikler” alt temalarında iş birliği “Okul içinde” ve “Okul dışında” kategorileriyle sunulmuştur. “Türkçe öğretimi” alt temasında ise “Branşlar” ve “Okul dışında” kategorileriyle sunulmuştur (Tablo 4).

“Uyum” alt temasının “Okul içinde” kategorisinde akranları, okul psikolojik danışmanı, çocuğun kendisi, okuldaki diğer öğretmenler ve okul müdürü yer almaktadır. “Okul dışında” kategorisinde ise ailesi ve tercüman kodları yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

*“Çocuğun ailesiyle iletişim kurardım. Evde en azından belirli zamanlarda Türkçe konuşmalarını isterdim. Çünkü bunu yapmazlarsa benim okuldaki çabamın yeteri kadar etkili olacağını düşünmüyorum.” (ÖA3).*



“Sınıftaki diğer çocuklara iş birliği yapardım. Çünkü uyum için sınıftaki ortamda en büyük etken diğer çocuklardır.” (ÖA17).

“Etkinlikler” alt temasının “Okul içinde” kategorisinde akranları, okul psikolojik danışmanı, çocuğun kendisi ve okuldaki diğer öğretmenler yer alırken “Okul dışında” kategorisinde ailesi kodu yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Çocuğun kendisi ve akranlarıyla iş birliği yaparım.” (ÖA9).

“Türkçe öğretimi” alt temasının “Branşlar” kategorisinde Türkçe öğretmeni, yabancı dil öğretmeni, okuldaki diğer okul öncesi öğretmenleri, okul psikolojik danışmanı ve akranları yer alırken, “Okul dışında” kategorisinde ailesi ve tercüman kodları yer almaktadır. Bu alt temaya yönelik katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Sınıftaki diğer çocuklarla, daha önce sınıfında böyle bir durum yaşamış veya bu konuda bilgisi olduğunu düşündüğüm okuldaki diğer öğretmenlerle görüşürüm.” (ÖA12).

“Ailenin bu süreçte önemli olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle çocuğun ailesi ile sürekli iletişim halinde olup çocuk hakkında bilgi alış verişi yapmaya çalışırım.” (ÖA14).

Bu tema, öğretmen adaylarının iş birliğini uyum, etkinliklere katılım ve Türkçe öğretimi amaçlarına göre farklı paydaş ve kaynaklarla yapılandırdıklarını göstermektedir.

**Tablo 4**

*Türkçe Bilmeyen Çocukların Eğitsel Sürecinde İş Birliği*

TEMA	ALT TEMA	KATEGORİ	KOD
İş birliği	Uyum	Okul içinde	Akranları
			Okul psikolojik danışmanı
			Çocuğun kendisi
			Okuldaki diğer öğretmenler
			Okul müdürü
	Etkinlikler	Okul dışında	Ailesi
			Tercüman
			Akranları
			Okul psikolojik danışmanı
			Çocuğun kendisi
Türkçe öğretimi	Branşlar	Okul dışında	Okuldaki diğer okul okul öncesi öğretmenleri
			Okul psikolojik danışmanı
			Akranları
			Ailesi
			Tercüman
	Türkçe öğretimi	Okul dışında	Türkçe öğretmeni
			Yabancı dil öğretmeni
			Okuldaki diğer okul okul öncesi öğretmenleri
			Okul psikolojik danışmanı
			Akranları

## Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde bulgular, tema-temelli yapı korunarak alan yazınla karşılaştırılmış; bulguların öğretmen yetiştirme bağlamındaki anlamı, güncel kuramsal yaklaşımlar ve uygulama ile politika düzeyindeki katkıları ayrı alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının bir kısmı Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuğun sınıfta bulunmasını kültürlerarası öğrenme, farklılıklara saygı ve akran etkileşimi üzerinden gelişimsel bir fırsat olarak değerlendirmiştir. Bu durum, erken çocukluk eğitiminde çeşitliliğin sosyal-duygusal öğrenmeye katkı sağlayabileceğini vurgulayan araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Cummins, 2000; Espinosa, 2015; García & Wei, 2014; García vd., 2017). Buna karşın bazı öğretmen adayları, iletişim gücü ve sınıf yönetimi kaygıları üzerinden olumsuz görüş bildirmiştir. Bulgularda yer alan “iletişim kuramayacağım bir çocuğa fayda sağlayabileceğimi düşünmüyorum” ifadesi, dil çeşitliliğinin pedagojik bir kaynak olarak değil, öğretmenin etkisini sınırlayan bir engel olarak çerçevelenebildiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının kapsayıcı tutum geliştirebilse de dil çeşitliliğini sınıf içinde sistematik biçimde yönetebilmek için bilgi ve beceri temelli desteğe ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir. Bu durum yapılan farklı araştırmalarda da benzer ihtiyaçlar olmasıyla paralellik göstermektedir (Scherzinger & Brahm, 2023).

Öğretmen adaylarının stratejiye yönelik bilgileri oyun temelli etkinlikler (tanışma oyunu, oyun, sanat, drama), görsel destekler (resimli kartlar), gösterip yaptırma, beden dili, dikkat çekici uyaranlar ve akran desteği etrafında yoğunlaşmıştır. Bu bulgu, okul öncesi dönemde öğrenmenin çocuğun etkileşim içinde, ilgi ve ihtiyacı dikkate alarak ve çoklu ipuçlarıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulayan yaklaşımlarla uyumludur (Hammer vd., 2014; Grøver vd., 2022). Piaget’in yapılandırmacı yaklaşımı, çocukların öğrenmeyi aktif keşif ve anlam kurma süreçleriyle yapılandırıldığını vurgulamaktadır. Okul öncesinde oyun ve temsil temelli etkinlikler bu anlam kurmayı destekleyen temel araçlardandır (Piaget, 1952).

Bulgularda yer alan “ilk aşamada oyuna daha çok yer veririm... oyunla vererek motive olmasını sağlayabilirim” ifadesi, öğretmen adaylarının dil bariyerini azaltmada oyun temelli düzenlemeleri etkili bir başlangıç noktası olarak gördüğünü göstermektedir. Buna karşın, adayların stratejileri çoğunlukla “uyarlama ve destek” düzeyindedir. Uygulamaların nasıl sistematikleştirileceği, çocuğun dil gelişimi ve katılımının hangi göstergelerle izleneceği ve etkinliğin nasıl değerlendirileceği sınırlı düzeydedir. Bulgular, öğretmen adaylarının sezgisel olarak uygun stratejiler önerebildiğini; ancak bu yaklaşımın gerektirdiği biçimde amaç, içerik, uygulama ve değerlendirme boyutlarını bütünleştiren planlı bir öğretim tasarımına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu durum alan yazındaki beklentiyle öğretmen adaylarının görüşleri arasında boşluk olduğunu göstermektedir (Lucas & Villegas, 2013). Bu bağlamda bulgular öğretmen eğitiminde bütüncül bakış açısını önceleyen uygulamalı modüllere ihtiyaç olduğunu ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir (Espinosa, 2014).

Öğretmen adayları strateji seçiminde hem sınıf düzeyindeki gerekçeleri (çocukların birlikte katılımını artırma, güven ortamı oluşturma, çocukların kaynaşması, ortak dil geliştirilmesi) hem de çocuk düzeyindeki gerekçeleri (anlamasına yardımcı olma, öğrenmesine yardımcı olma, motive olma, iletişimi artırma, gelişimi destekleme) birlikte değerlendirmektedir. Bu bulgu, sınıfın yalnızca fiziksel bir ortam değil, etkileşimsel bir öğrenme ekolojisi olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bronfenbrenner’in ekolojik yaklaşımı, çocuğun gelişiminin içinde bulunduğu mikrosistem (sınıf, akran ilişkileri) ve bu sistemler arası bağlantılar (aile-okul ilişkisi gibi mezosistem) tarafından biçimlendiğini vurgulamaktadır (Bronfenbrenner, 1979). Bu bağlamda elde edilen sonuç alan yazındaki güncel araştırmalarla paralellik

göstermektedir (García & Wei, 2014; Koçer, 2023; Lu & Gu, 2024). Bunlara ek olarak, kararların kanıta dayalı ölçütlere dayandırılmaması, iki dilli eğitimde öğretmen yeterliklerinin yapılandırılmış pedagojik bilgi ve değerlendirme becerileriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulayan güncel araştırmaları destekler niteliktedir (Lucas & Villegas, 2013; Scherzinger & Brahm, 2023; Slaughter vd., 2024).

Bulgulara göre öğretmen adayları, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların eğitsel sürecini desteklemek için okul içinde akranlar, okul psikolojik danışmanı, diğer öğretmenler ve yönetim; okul dışında ise aile ve tercümanla iş birliğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, okul öncesi dönemde dil bariyerinin yalnızca sınıf içi bir öğretim sorunu değil, aynı zamanda çok paydaşlı bir destek ağı gerektiren kapsayıcı bir süreç olarak görüldüğünü düşündürmektedir. Ekolojik yaklaşım açısından bu örüntü, özellikle mezosistem düzeyinde (aile-okul etkileşimi) kurulan bağlantıların önemine işaret etmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bununla birlikte, aileyle iş birliği bağlamında “evde belirli zamanlarda Türkçe konuşmalarını isterdim” gibi ifadelerin, öğretmen adaylarının aileyle iletişimi tek dili baskısına dönüşmeyecek biçimde, çocuk ve ailenin dilsel-kültürel kaynaklarını tanıyan bir çerçevede yürütülmesi çocuğun gelişimi açısından önemli görülmektedir. Diller arası geçişlilik yaklaşımı (translanguaging), ev dilini çocuğun anlam kurmasını ve katılımını güçlendiren bir kaynak olarak ele almayı önermektedir (García & Wei, 2014). Bu nedenle iş birliği bulguları, öğretmen adaylarının “kimlerle iş birliği” fikrine sahip olduklarını; ancak bu iş birliğini dilsel ve kültürel açıdan daha duyarlı, sürdürülebilir ve çocuk merkezli yürütmeye ilişkin içeriklerin öğretmen yetiştirme programlarında güçlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Ayrıca aile iletişiminin yalnızca bilgilendirme değil, dil gelişimini destekleyen bütüncül bir bileşen olarak ele alınması da gerekli görülmektedir. (De Houwer, 2007). Bu yönüyle araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının iş birliğini gerekli görmelerine karşın bunun uygulanabilir bir modele dönüştürülmesi için öğretmen yetiştirme ve okul politikalarında daha yapılandırılmış desteğe ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır (Cummins, 2000; García & Wei, 2014; García vd., 2017).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sınıfında Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocuğun bulunmasına ilişkin görüşleri, bu çocuklara yönelik öğretimsel strateji tercihleri, strateji seçiminde etkili olan faktörler ve eğitsel süreçte iş birliği yaklaşımları tema temelli bir yapı içinde incelenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının dil çeşitliliğine çoğunlukla kapsayıcı bir çerçeveden yaklaşabildiğini, ancak aynı zamanda iletişim güclüğü ve sınıf yönetimi gibi alanlarda kaygılar da taşıdığını göstermektedir. Öğretimsel strateji bilgileri ağırlıklı olarak oyun temelli etkinlikler, görsel destekler, gösterip yaptırma, beden dili, dikkat çekici uyaranlar ve akran desteği gibi sınıf içi düzenlemelerde yoğunlaşmıştır. Strateji seçiminde sınıf iklimi ve akran etkileşimine ilişkin gerekçeler ile çocuğun anlama, motivasyon ve katılımına ilişkin gerekçelerin birlikte ele alınması, öğretmen adaylarının uygulama kararlarını bağlamsal ve çocuk odaklı değişkenleri dikkate alarak temellendirmeye çalıştığını düşündürmektedir. İş birliği boyutunda ise okul içi paydaşlar (akranlar, okul psikolojik danışmanı, diğer öğretmenler ve yönetim) ile okul dışı paydaşların (aile, tercüman) birlikte anılması, dil bariyerinin çok boyutlu bir destek ağı gerektirdiğine ilişkin farkındalığa işaret etmektedir.

Bu sonuçlar öğretmen yetiştirme açısından iki kritik noktayı öne çıkarmaktadır. Birincisi, öğretmen adaylarının pratik düzeyde birçok strateji önerebilmesidir. Bunların yanı sıra bu stratejilerin hangi amaçla seçildiği, hangi göstergelerle izleneceği, nasıl uyarlanacağı ve nasıl değerlendirileceği gibi boyutların daha sistematik biçimde ele alınmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. İkincisi ise, iş birliği vurgusu güçlü olmakla birlikte, aileyle iletişim ve tercüman desteği gibi alanlarda pedagojik ve etik açıdan çocuğun dilsel ve kültürel kaynaklarını gözetken daha planlı yaklaşımların geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda bulgular, hizmet öncesi programlarda dil çeşitliliğiyle çalışmaya ilişkin kuramsal bilgi ile uygulama becerisi arasındaki köprünün güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Sınırlılıklar ve bulgular birlikte ele alındığında, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik olarak dil çeşitliliğiyle çalışmayı hedefleyen uygulama temelli içeriklerin güçlendirilmesi önerilebilir. Bu içerikler, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen çocukların uyumunu ve katılımını destekleyen stratejilerin yalnızca “ne yapılacağı” düzeyinde değil, “hangi amaçla, hangi göstergelerle izleneceği ve nasıl değerlendirileceği” düzeyinde yapılandırılmasını sağlamalıdır. Öğretmen adaylarının akran desteği, oyun ve görsel destek gibi güçlü yönleri, planlı öğretim tasarımı ve izleme-değerlendirme becerileriyle bütünleştirilmelidir. Ayrıca iş birliği bulguları doğrultusunda, aileyle iletişim, tercümanla çalışma ve okul içi paydaşlarla koordinasyon konularında somut öneriler, örnek protokoller ve uygulama örnekleri üzerinden beceri geliştirmeye ağırlık verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Gelecek araştırmalar için, görüşmeye ek olarak sınıf içi gözlem, doküman incelemesi ve uygulama örneklerinin izlenmesi gibi veri kaynaklarının bir arada kullanıldığı tasarımlar önerilebilir. Farklı kurumlar ve farklı bölgelere yayılan daha çeşitli örneklerle çalışmak, bulguların aktarılabilirliğini güçlendirebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının önerdiği stratejilerin uygulamadaki sonuçlarını, çocukların katılımı ve iletişim davranışları gibi gözlenebilir göstergeler üzerinden izleyen müdahale ve boylamsal araştırmalar, bulguların etki mekanizmasını daha güçlü biçimde açıklayabilir.

### Kaynakça

- Akgül, E., Yazıcı, D., & Akman, B. (2019) Views of parents preferring to raise a bilingual child. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1588-1601.
- Alanís, I., & Arreguín, M. G. (2019). Paired learning: Strategies for enhancing social competence in dual language classrooms. *Young Children*, 74(2), 6-13.
- Aydeniz, S., & Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404.
- Bal-Banko, Ç., Tona, F., & Akman, B. (2020). The Views of Parents and Teachers of Bilingual Children About Bilingualism. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 21(3), 1695-1725.
- Barron-Hauwaert, S. (2004). *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach*. Multilingual Matters.

- Boese, J., Busch, J., Leyendecker, B., & Scherger, A. L. (2023). Supporting second language acquisition of bilingual preschool children through professionalization of caregivers in specialized preschool programs. *Frontiers in Psychology*, 14, 1149447.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bukhalenkova, D., Veraksa, A., Gavrilova, M., & Kartushina, N. (2022). Emotion understanding in bilingual preschoolers. *Behavioral Sciences*, 12(4), 115.
- California Department of Education. (2020). Improving education for multilingual and English learners: Research to practice. California Department of Education. <https://calauthorizers.org/resource/improving-education-for-multilingual-and-englisher-learner-students/> adresinden 20.12.2025 tarihinde erişildi.
- Canan, N. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarında iki dilliliğin zihin kuramı gelişimi üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Castro, D. C., Páez, M. M., Dickinson, D. K., & Frede, E. (2011). Promoting language and literacy in young dual language learners: Research, practice, and policy. *Child Development Perspectives*, 5(1), 15-21.
- Cohen, L. (2023). A Vygotskian Framework for Observing and Teaching Bilingual and English-Only Players. *American Journal of Play*, 15(3), 333-358.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Bütün & S.B. Demir, Çev.). Siyasal Kitapevi.
- Culha, A., & Yılmaz, S. (2023). Classroom management experiences of preschool teachers with refugee students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 393-405.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
- Çabuk, B., Er, B., Karageyik, S., & Tokgöz, K. (2018). Okul öncesi dönemdeki iki dilli olan ve olmayan çocukların okuma yazmaya hazırlık becerileriyle ilgili öğretmen algılarının incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 12-43.
- Çetintaş, B. G., & Yazıcı, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasınıflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 173-187.
- De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84, 51-68.
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 411-424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>



- De Houwer, A. (2021). *Bilingual development in childhood*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/blog/2021/03/16/bilingual-development-in-childhood-elements-in-child-development-series/> adresinden 21.12.2025 tarihinde erişildi.
- De Jong, E., & Gao, J. (2023). Preparing teacher candidates for bilingual practices: Toward a multilingual stance in mainstream teacher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(4), 472–482. <https://doi.org/10.1080/13670050.2022.2119072>
- De Jong, E., & Harper, C. A. (2005). Preparing mainstream teachers for English language learners: Is being a good teacher good enough? *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 101–124.
- Djonko-Moore, C. M. (2022). Diversity education and early childhood teachers' motivation to remain in teaching: An exploration. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), 35–53. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1806151>
- Düzen, N., & Dinçer, F. Ç. (2017). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Espinosa, L. M. (2014). *Getting it right for young children from diverse backgrounds: Applying research to improve practice*. Pearson.
- Espinosa, L. M. (2015). Challenges and benefits of early bilingualism in the US context. *Global Education Review*, 2(1). <https://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/120>
- Finders, J., Wilson, E., & Duncan, R. (2023). Early childhood education language environments: considerations for research and practice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202819. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202819>
- García, O., & Wei, L. (2014). Translanguaging: Language, bilingualism and education. *Palgrave Macmillan*. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>
- García, O., Johnson, S. I., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Gort, M., & Pontier, R. W. (2013). Exploring bilingual pedagogies in dual language preschool classrooms. *Language and Education*, 27(3), 223-245.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2023). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. T.C. İçişleri Bakanlığı. <https://www.goc.gov.tr>
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>

- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E., & Snow, C. E. (2022). Do teacher talk features mediate the effects of shared reading on preschool children's second-language development? *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 118–131. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.06.002>
- Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D., & Sandilos, L. E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 715–733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411–420. <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-411>
- Hatcher, A., & Page, J. (2020). Parent-implemented language intervention for teaching enhanced milieu teaching strategies to parents of low-socioeconomic status. *Journal of Early Intervention*, 42(2), 122–142.
- Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51.
- Husain, L., Lam, V., & Pinder, M. (2025). Growing up bilingual through a pandemic: Children's language exposure, proficiency, social identities, and competences pre-and post-lockdowns. *International Journal of Bilingualism*, 29(5), 1181–1201. <https://doi.org/10.1177/13670069241240939>
- İçduygu, A., & Şimşek, D. (2016). Syrian refugees in Turkey: Towards integration policies. *Turkish Policy Quarterly*, 15(3), 59–69.
- Kelly, L. (2015). Language environment of dual language learners and the use of language support practices. *New Waves Educational Research & Development*, 18(2), 1–15.
- Koçer, P. (2023). Translanguaging pedagogy: An integrative review study questioning its potential benefits and main concerns. *The Literacy Trek*, 9(3), 29–48.
- Konan, N., & Gürsul, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Suriyeli çocukların öğretiminde karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *11. ECLSS Konferansı on Dil ve Sosyal Bilimler Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 286–298).
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Koyuncu, S., Kumpulainen, K., & Kuusisto, A. (2023). Scaffolding children's participation during teacher–child interaction in second language classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(4), 750–764. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2183430>

- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831-843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Le Menestrel, S., & Takanishi, R. (Ed.). (2017). *Promoting the educational success of children and youth learning English: Promising futures*. National Academies Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE
- Lockman, J. J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2021). Young children's interactions with objects: Play as practice and practice as play. *Annual Review of Developmental Psychology*, 3(1), 165–186. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-050720-102538>
- Lu, C., & Gu, M. M. (2024). Review of research on digital translanguaging among teachers and students: A visual analysis through CiteSpace. *System*, 123, 103314. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103314>
- Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98-109.
- McWilliam, R. (2010). Early intervention in natural environments: A five component model. *Early Steps*, 37(1), 37-43.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı istatistikleri: Örgün eğitim 2018–2019*. MEB Yayınları.
- Muñoz, M. H., & Valdés, J. (2024). Culturally and linguistically responsive teaching: A literature review. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 29-43. <https://doi.org/10.64546/jaasep.557>
- Nicoladis, E., & Genesee, F. (1996). A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. *Language learning*, 46(3), 439-464.
- Nilsson, M. (2024). Challenges and teaching materials in English for young learners in Sweden. *Educare*, (3), 1-29. <https://doi.org/10.24834/educare.2024.3.941>
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023\\_e13bef63-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html) adresinden 20.12.2025 tarihinde erişildi.
- OECD. (2024). *Enrolment in childcare and pre-school (OECD Family Database)*. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/oecd-family-database.html> adresinden 20.12.2025 tarihinde erişildi.
- OECD. (2025). *The integration of children of immigrants in OECD countries*. [https://www.oecd.org/en/publications/the-integration-of-children-of-immigrants-in-oecd-countries\\_acec9b49-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/the-integration-of-children-of-immigrants-in-oecd-countries_acec9b49-en.html) adresinden 20.12.2025 tarihinde erişildi.

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Pérez-Navarro, J., & Lallier, M. (2025). The contribution of the amount of linguistic exposure to bilingual language development: Longitudinal evidence from preschool years. *Child Development*, 96(1), 176-191.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). Türkiye’de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Rojas, N. M., Yoshikawa, H., & Morris, P. (2023). Preschool children’s engagement and school readiness skills: Exploring differences between Spanish-speaking dual language learners and monolingual English-speaking preschoolers. *Early Education and Development*, 34(1), 86-110.
- Scherzinger, L., & Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers’ competences. *Educational Research Review*, 39, 100531. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100531>
- Schwartz, M., & Ragnarsdóttir, H. (2025). Model for home-preschool continuity in linguistically and culturally diverse settings. *Frontiers in Psychology*, 15, 1408452. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1408452>
- Schwartz, M., & Rovner, H. (2015). The acquisition of definiteness in Hebrew (L2) by bilingual preschool children (Russian-L1): A longitudinal multiple-case study. *International Journal of Bilingualism*, 19(5), 548-571.
- Slaughter, Y., Aliani, R., Bonar, G., & Keary, A. (2024). Early childhood educators’ viewpoints on linguistic and cultural diversity: A Q methodology analysis. *Linguistics and Education*, 79, 101265. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101265>
- Sohrabi, T., & Maich, K. (2021). Social Skills Development in Bilingual Preschoolers: A Case Study. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue Canadienne Des Jeunes Chercheuses Et Chercheurs En Éducation*, 12(1), 17-29.
- Sun, H. (2023). Harmonious bilingual experience and child wellbeing: a conceptual framework. *Frontiers in Psychology*, 14, 1282863. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1282863>
- Tabors, P. O. (2002). *One child, two languages*. PH Brookes.
- Tarım, Ş. D. (2015). Preschool education preservice teachers’ views on multilingual education/Okul öncesi öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 589-609.
- Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner’s bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>

- Tunkiel, K. A., & Bus, A. G. (2022). Digital picture books for young dual language learners. *Frontiers in Education*, 7, 901060. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.901060>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). *Inclusive early childhood education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379502> adresinden 23.12.2025 tarihinde erişildi.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Academic.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Thought and language*. MIT press.
- Yow, W. Q., & Li, X. (2024). Role of bilingual experience in children's context-sensitive selective trust strategies. *Bilingualism: Language and Cognition*, 27(1), 95-106.

<b>Makaleye Katkı Oranı Beyanı:</b> 1. yazar katkı oranı: %50 2. yazar katkı oranı: %50
<b>Çıkar Çatışması Beyanı:</b> Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.
<b>Etik Beyanı:</b> Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını ve etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.
<b>Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı:</b> Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.
<b>Etik Kurul İzni Beyanı:</b> İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Tarih: 28.08.2025, Sayı: 18
<b>Veri Kullanılabilirliği Beyanı:</b> Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.
<b>Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:</b> Yazma yardımı için yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederiz.
<b>Telif Hakları Beyanı:</b> Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisinde yayımlanan çalışmalar Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

### Extended Abstract

In recent years, early childhood education has increasingly encountered both the challenges and opportunities associated with linguistic and cultural diversity. Migration flows, globalization, and social mobility have contributed to classrooms where children with different linguistic backgrounds learn together. Türkiye, hosting more than 3.5 million registered Syrian immigrants along with children from various nationalities (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2023), exemplifies this trend. The preschool period is particularly significant because it represents a critical stage for children’s linguistic, cognitive, and socio-



emotional development. Language experiences during these years may have long-term implications for academic achievement, social adjustment, and identity formation (Cummins, 2000; Espinosa, 2015). Teachers play a key role in shaping bilingual children's learning experiences, and their perceptions, knowledge, and instructional strategies influence whether language differences function as barriers or as resources for development (García & Wei, 2014). Contemporary perspectives such as translanguaging emphasize that bilingual children draw on an integrated linguistic repertoire to participate and make meaning, which calls for pedagogies that recognize and strategically mobilize children's full language resources (García & Wei, 2014). However, research has shown that teachers and teacher candidates often report feeling underprepared for multilingual classrooms, particularly in adapting activities, managing communication, and ensuring equitable participation for children who do not speak the language of instruction (Hammer, Hoff, & Uchikoshi, 2014; Sohrabi & Maich, 2021). In Türkiye, teacher education programs are reported to offer limited systematic preparation on bilingualism, multicultural pedagogy, and inclusive strategies (Tarım, 2015). This gap raises questions about the extent to which teacher candidates are prepared to meet the needs of children learning Turkish as a second language in preschool settings. Therefore, examining teacher candidates perspectives and the strategies they propose is crucial for informing both teacher education and practice. This study aimed to determine prospective teachers' views on working with children learning Turkish as a second language, the teaching strategies they propose, the factors shaping their strategy choices, and their approaches to collaboration with families and school stakeholders.

This study adopted a basic qualitative research design to gain an in-depth understanding of preschool teacher candidates perspectives on children learning Turkish as a second language (Creswell, 2013). The study group consisted of 23 preservice preschool teachers selected through snowball sampling. All participants voluntarily agreed to take part in the study and provided informed consent.

Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. The form initially included three demographic questions and four questions aligned with the research purpose. Following expert review, one purpose-oriented question was removed because its content overlapped with the other questions, and the final form consisted of six questions, including three demographic and three purpose-oriented questions. To ensure clarity, the form was pilot-tested with two teacher candidates, and no revisions were made because the questions were found to be clear. Subsequently, face-to-face interviews averaging 30 minutes were conducted with the 23 participants, audio-recorded with consent, and transcribed verbatim. Participants were coded (for example, PT1, PT2) to protect confidentiality.

The data were analyzed through content analysis (Patton, 2014). Meaning units were identified and open coded, similar codes were grouped into categories, categories were abstracted into sub-themes, and sub-themes were abstracted into themes (code → category → sub-theme → theme). Findings were reported hierarchically as theme → sub-theme → category → code.

The findings were grouped under four themes: (1) views, (2) instructional strategies, (3) factors influencing strategy selection, and (4) collaboration in the educational process.

Under the first theme, prospective teachers reported both positive and challenging aspects of having a child learning Turkish as a second language in the classroom. Positive views highlighted intercultural learning, respect for differences, and opportunities for peer language learning. These views are consistent with literature emphasizing that linguistic and cultural diversity can support socio-emotional learning and intercultural awareness during early childhood (Cummins, 2000; Espinosa, 2015). At the same time, teacher candidates noted challenges such as communication difficulties, classroom management issues, and the need for additional individualized attention. These concerns parallel international findings indicating that teachers often experience strain in linguistically diverse classrooms when systematic preparation and support are limited (Sohrabi & Maich, 2021).

The second theme focused on instructional strategies. Teacher candidates emphasized play-based activities and interaction-rich practices, as well as visual materials, modeling and demonstration, body language, and peer support. They also pointed to reducing the reliance on purely verbal instructions and increasing children's opportunities to participate through multiple modes of expression. These strategies align with research highlighting the importance of multimodal and interactive scaffolding for bilingual children in early childhood settings (Grøver et al., 2020). From a translanguaging perspective, the prominence of peer interaction, multimodal supports, and flexible participation routes may be interpreted as enabling children to draw on diverse semiotic resources to make meaning and engage in classroom activities (García & Wei, 2014). At the same time, the strategies were often described as practical adjustments, which suggest a need for more structured routines for planned differentiation and monitoring of children's participation and learning.

The third theme addressed factors influencing strategy selection. Teacher candidates indicated that class size, children's language level, communication barriers, and the need to create a safe classroom climate shaped their instructional decisions. They also mentioned child-related considerations such as motivation and comprehension, and classroom-related considerations such as peer dynamics and participation in group activities. This pattern suggests that strategy choice was framed as context-sensitive decision-making rather than a fixed set of techniques.

The fourth theme concerned collaboration. Teacher candidates emphasized communication with families and collaboration with in-school stakeholders, including peers and other teachers, school administrators, and support personnel when available. They considered family communication important for supporting children's adjustment and sustaining learning opportunities beyond the classroom. This emphasis is consistent with research highlighting the role of home-school collaboration for bilingual children's development (De Houwer, 2007; Schwartz & Rovner, 2015). However, participants also implied limited experience in implementing structured family engagement strategies, pointing to a need for more practical preparation on how to operationalize collaboration plans.

Overall, the findings indicate that preservice preschool teachers tend to view linguistic diversity as both a resource and a challenge. They demonstrate positive orientations toward

inclusion and differentiated teaching, yet they report a need for support in implementation and planned differentiation. In this respect, the study highlights the importance of systematically addressing bilingualism, intercultural pedagogy, and linguistically responsive teaching in preservice teacher education, and of strengthening applied training opportunities that bridge the gap between general awareness and classroom-level instructional planning (Lucas & Villegas, 2013; García & Wei, 2014).