ENAD ONLINE
EĞİTİMDE NİTEL ARAŞTIRMALAR DERGİSİ
Journal of Qualitative Research in Education
Cilt 4 / Sayı 2, 2016
Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD
Journal of Qualitative Research in Education - JOQRE

Anaokulunda Sosyal Etkileşim, Duygu ve Dil – İkinci Dil Edinimi Ekseninde Bir Araştırma

Interaction, Emotion and Language With Particular Focus on Second Language Acquisition in The Kindergarten

Yunus Pınar[2]

To cite this article/Atıf için:
Pınar, Y. (2016). Anaokulunda sosyal etkileşim, duygu ve dil – ikinci dil edinimi ekseninde bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education,* 4(2), 29-51. [Online]: http://www.enadonline.com
http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s2m

Özet. Bu çalışma Viyana Üniversitesi'nde yürütülmüş: "Anaokulunda Dil Edinimi ve Yaşam Dünyasal Çokdillilik" adlı disiplinlerarası araştırma projesinin sonuçlarını içermektedir. Çalışmanın merkezinde ilk dili Türkçe olan ve odak çocuk "Ercan" olarak nitelendirilen bir anaokulu çocuğu yer almaktadır. Ercan 5 yaşında çok sınırlı bir Almanca bilgisi ile Viyana'da bir anaokuluna başlamıştır. Bu araştırma başta, odak çocuk Ercan'ın diğer çocuklar ve yetişkinlerle ne tür etkileşim deneyimleri sergilediği ve bir anaokulu yılı süresince ne tür duygusal değişimler yaşamış olabileceği sorularına yanıt aramaktadır. Bununla bağlantılı olarak, Ercan'ın anaokulundaki gündelik deneyimlerinin ve akranlarıyla olan çok çeşitli etkileşimlerinin ikinci dili olan Almanca'yı edinmesindeki rolü konusu da tartışmaya açılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden; Tavistock modeline göre çocuk gözlemi, video analizi, çeşitli dil becerilerini ölçen HAVAS 5 tanılama aracı ve ebeveynler ile yapılan yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, odak çocuğun anaokulundaki ilk yılında birçok stresli ve sıkıntılı deneyimler yaşadığını, buna rağmen çocuklar ve yetişkinlerle iletişim kurmaktan asla vazgeçmediğini, bunun için çok çaba sarf ettiğini göstermiştir. Odak çocuğun bu çabalarının onun ikinci dili olan Almanca'daki becerilerinin gelişmesine katkılar sağladığı görülmüştür. Araştırma bulguları, çocukların birbiriyle olan etkileşim deneyimlerinin ve birlikte uyum içerisinde sergiledikleri etkinliklerin dil gelişiminde kurucu bir rol üstlendiğine işaret etmektedir. Bu nedenle, bu konunun okul öncesi eğitimi alanında çocukların gelişimi noktasında daha fazla dikkat ve önemi hak ettiğini ve bir araştırma konusu olarak daha fazla irdelenmesi gerektiği ifade edilebilir.

Anahtar sözcükler: Anaokulu, dil edinimi, ikinci dil, okul öncesi eğitimi

Abstract. The present study carried out at the University of Vienna in the context of the interdisciplinary research project "Language acquisition and everyday life multilingualism in the kindergarten" focusses on a boy called the examined child "Ercan" with Turkish as his first language. He started to attend a nursery school with a small knowledge of German at the age of 5. First this study investigates the interaction between the examined child, other children and adults in the nursery school, as well as his experience made concerning everyday life situations and the kind of changes made in regard to this during the first year in the nursery school. Relating to this, interdependencies between the experience of everyday life situations and the progress in language acquisition concerning the second language German are discussed. The study is based upon Young Child Observation according to the Tavistock Model, the analysis of videos, a tool to define language competence and an interview with the examined child's parents. The paper shows that the examined child experiences several situations as stressful and burdensome, nevertheless trying to communicate with other children and adults. Thus the boy is encouraged to develop his language skills of his second language German. The results recommend taking the impact of children's activities on interaction and developing language competences greater into account than it is often the case with studies concerning early childhood education.

Key Words: Nursery school, language acquisition, second language, early education

[2] *Sorumlu Yazar:* Dr. Yunus Pınar, Antalya, e posta: yunus_pinar@hotmail.com

Giriş

Günümüzde, çocukların dil edinim sürecinde; başta anneleri olmak üzere, okul öncesi öğretmenleri ve akranları ile yaşadıkları etkileşim deneyimlerinin ve sürece eşlik eden duygusal faktörlerin kurucu bir rol oynadığı konusunda birçok araştırmacı hemfikirdir (Tomasello, 2003; Andresen, 2006; Albers, 2009; Zollinger, 2010; Jeuk, 2011). Fakat çocukların sosyal etkileşim deneyimlerinin bir parçası olarak değerlendirebileceğimiz duygusal unsurların dil edinim sürecindeki işlevi birkaç yazar dışında (Zollinger, 2010 ya da: Etkin Filtre Hipotezi'nin temsilcilerini saymazsak) etraflıca irdelenmemiştir. Anaokulunda; çatışmasız, uyum içinde ve olumlu deneyimlenen etkileşim türlerinin ve çocukların duygusal anlamda iyilik hallerinin onların bilişsel ve dil gelişimlerine katkıları ortadır. Bununla birlikte çocuk, ebeveyn ve okul öncesi öğretmenlerini kapsayan ve duygusal faktörleri de içine alarak araştıran bilimsel çalışma sayısı yok denecek kadar azdır (krş. Datler vd., 2012, s.10; Pınar, 2015a, s. 47f.; Pınar, 2015c). Bu bağlamda, mevcut araştırma boşluğunu bir nebze de olsa doldurabilmek adına Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Dilbilim Enstitüsü'nün iştiraki ile 2010 yılında "Anaokulunda Dil Edinimi ve Yaşam Dünyasal Çokdillilik" adlı disiplinlerarası bir araştırma projesi yürütülmüştür.

Elinizdeki araştırma makalesi ilgili proje çerçevesinde kaleme alınan ve 2015'de kabul gören yazarın doktora tezine dayanmaktadır. Araştırmanın başlıca hedefi: duygusal gelişim ve duygulanım düzenleme (affect regulation) süreçleri ile dil gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmak, okul öncesi çocukların anaokulundaki ilk yıllarında ne tür deneyimler yaşayıp, çevreleriyle nasıl etkileşime girdikleri sorularına yanıtlar verebilmektir. Çalışmanın bir diğer hedefi de: anadilleri Türkçe olan ve anaokuluna çok az bir Almanca bilgisi ile başlayan göçmen çocuklarının bu durumla nasıl başa çıktıkları ve bir anaokulu yılı boyunca kendilerinde ne tür duygusal değişimler ve dilsel ilerlemeler meydana gelmiş olabileceği konularını da mercek altına almaktır (Datler vd., 2012, s. 41; Pınar, 2015a). Bu ve bunun gibi sorulara yanıt verebilmek adına yukarıda değinilen araştırma projesi çerçevesinde 4 okul öncesi çocuğuna yönelik vaka çalışmaları yapılmış, bu dört çocuk "odak çocuk" olarak nitelendirilmiş, tüm kişi adları anonimleştirilmiştir. Bu odak çocuklardan biri olan "Ercan" makalenin yazarı tarafından Eylül 2010 ile Haziran 2011 tarihleri arasında etnografik bir gözlem yöntemi aracılığıyla gözlemlenmiştir. Proje başlangıcında çok az bir Almanca bilgisine sahip olan 5 yaş okul öncesi çocuğu Ercan'a yönelik cevaplanması beklenen araştırma soruları şu şekilde formüle edilmiştir:

1.) Ercan anaokulunda ne tür deneyimler yaşamakta ve çevresiyle nasıl iletişim kurmaktadır?

2.) Ercan'ın sosyal etkileşim ve duygusal gelişim süreçlerinde ilk anaokulu yılı içerisinde ne gibi değişiklikler ortaya çıkmıştır?

3.) Ercan'ın deneyimleri ve ikinci dili olan Almanca'daki becerilerinin gelişmesi arasındaki olası bağlantı nedir?

Yöntem

Anaokulunun ilk yılında bulunan çocukların sosyal etkileşim deneyimleri hakkında ve dil edinim sürecine eşlik eden duygusal faktörlerin rolü konusunda bilgi edinebilmek ve yukarıda formüle edilen araştırma sorularına yanıtlar alabilmek için: video kayıtları, ebeveyn ve anaokulu öğretmenleri ile yüz yüze görüşme, dil becerilerini ölçen HAVAS 5 tanılama aracı, etnografik bir yöntem olan Tavistock modeline göre çocuk gözlemi gibi çeşitli nitel araştırma desenleri kullanılmış, anaokuluna yeni kayıt olmuş anadilleri Türkçe olan ve çok az Almanca bilgisine sahip 2 kız, 2 erkek olmak üzere dört okul

öncesi çocuğuna yönelik iki ayrı anaokulunda gözlem ve araştırmalar yürütülmüştür (Datler, Studener-Kuras, Bruns, 2014, s. 130).

Bu dört odak çocuktan biri olan Ercan, makalenin yazarı tarafından Eylül 2010 ile Haziran 2011 tarihleri arasında haftada bir kez olmak kaydıyla ilk kez Londra Tavistock Kliniği'nde İngiliz psikanalist Esther Bick tarafından geliştirilip, kullanılmaya başlanan etnografik ve psikanalitik bir yöntem olan Tavistock bebek gözlem yönteminin geliştirilmiş bir türü olan "Tavistock modeline göre çocuk gözlemi" (Young Child Observation) kullanılarak gözlemlenmiştir. İlgili yöntem Avrupa'nın birçok ülkesinde başta eğitim bilimleri olmak üzere birçok disiplinde nitel bir aştırma aracı olarak uygulanmaktadır (Trunkenpolz vd., 2009).

Odak çocuk Ercan'ı gözlemleyebilmek, gerekli yasal izinlerin alınmasını takiben 2010 yılının Eylül ayında mümkün olabilmiştir. İlgili gözlem yöntemi kullanılarak Ercan'a yönelik toplam 26 gözlem, 9 seminer protokolü ve bir ara rapor yazılmış, nihayetinde de ayrıntılı bir olgu sunumu kaleme alınmıştır.

Tek denekli bir araştırma olan bu çalışmada, yazarın bir anaokulu yılı boyunca gözlemlediği odak çocuk Ercan'a yönelik kaleme alınan protokoller ile beraber video kayıtlarının incelenmesi ile elde edilen raporlara da başvurulmaktadır. Ercan proje araştırmacıları tarafından, videografi yöntemi kullanılarak iki haftada bir kez olmak kaydıyla kayıt altına alınmıştır. Bu filmler 885,74 dakika olup, HIAT çeviriyazı sistemi ile uyumlu çalışabilen EXMARaLDA yazılımı ile transkript edilmiştir. Bu kayıtlar ve transkripsiyonlar, daha sonra makalenin yazarı tarafından (2015a) geliştirilen seçici video yorumlama (selective video interpretation) yönteminin kullanılmasıyla incelemeye alınmış, elde edilen bilgiler kronolojik olarak raporlaştırılmıştır (Pınar, 2014). Bunların dışında yukarıda da değinildiği üzere Ercan'ın ebeveynleri ve anaokulu öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmış tüm bunlar ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınıp, daha sonra transkript edilmiştir. Son olarak odak çocuk Ercan, 2010 sonbaharı ile 2011 yazında iki kez olmak üzere okul öncesi çocukların dil seviyesinin tespitinde kullanılan bir tanılama aracı olan HAVAS 5 görüşmelerine alınmıştır.

Elinizdeki bu makalede bunlara ilaveten, odak çocuk Ercan ile ilgili elde edilen bulguların diğer 3 odak çocukla ilgili çalışmalardan elde edilmiş bulgular ile uyuşup, uyuşmadığı konusu da irdelenecektir. Böylelikle çalışmada işaret edilecek olan çeşitli düşünce ve hipotezlerin genel anlamda desteklenip desteklenmediği noktasında diğer olgu sunumlarından elde edilen ipuçlarına da başvurulmuş olunacaktır.

Çalışmanın devamında, araştırmada kullanılan araştırma desenlerinden; Tavistock modeline göre çocuk gözlemi, HAVAS 5 ve videografi yöntemleri daha yakından eline alınacak ve belli başlı yönleriyle tanıtılacaktır. Bunu sırasıyla: "Bulgular" ve "Tartışma-Sonuç" bölümleri takip edecektir.

Tavistock Modeline Göre Çocuk Gözlemi

"Tavistock Modeli'ne göre Çocuk Gözlem Yöntemi" (Young Child Observation) İngiliz psikanalist Esther Bick tarafından Londra Tavistock Kliniği'nde ileride çocuk psikoterapisti olacak bireyler için bir eğitim aracı olarak tasarlanmış bebek gözleminin (infant observation) geliştirilmiş bir türüdür (Bick, 1964; Diem-Wille, 2007; Pınar, 2015b). Bebek gözlemi henüz yeni doğmuş bir bebeği aile ortamında iki yıl süreyle gözlemlemek esasına dayanan bir yöntem iken, Tavistock modeline göre çocuk gözlemi ise çocukların; ev, kreş ya da anaokulu gibi kurumlarda bir yıl süreyle haftada bir saat gözlemlenmesine olanak sağlayan bir araştırma yöntemidir. Etnografik bir nitel araştırma deseni olan "Çocuk Gözlem Yöntemi", günümüzde Avrupa'nın birçok ülkesinde duygusal faktörlerin incelendiği

ve insanların gündelik hayattaki çok çeşitli sosyal iletişim ve etkileşim deneyimlerinin araştırıldığı çalışmalarda başarıyla uygulanmaktadır (krş. Datler vd., 2014, s.132). Video kayıt ve analizlerinde duygusal atmosferin hissedilmesi ve teknik açılardan gözlemlenen çocuğu sağlıklı bir biçimde izleyebilmek oldukça zor iken, bu yöntemde gözlemci dolaysız bir biçimde; kamera, ses kayıt cihazı vb. cihaz kullanmaksızın gözlemlenen kişiye odaklanabilme olanağı bulmaktadır (Datler vd., 2008, s. 103).

Gözlemlere başlayabilmek için ilk koşul gözlemlenmesi planlanan çocuğun ebeveynlerinden ve anaokulu idaresinden gerekli yasal izinleri almaktır. Bundan sonra gözlemcinin yapması gereken, haftada bir saat olmak koşuluyla çocuğu gözlemlemek olacaktır. Gözlem saati içerisinde, gözlemci kendisine çocuğu iyi işitip, izleyebilme olanağı verecek bir pozisyon almak ve olan biteni tüm zihinsel kapasitelerini kullanarak hafızasına kaydetmek durumundadır (Datler, 2009, s. 48). Gözlemler sırasında kalem, not kâğıdı gibi araç ve gerecin kullanımına izin verilmemektedir. Gözlem raporu, gözlem sona erdikten sonra kaleme alınmalıdır. Rapor, olan biteni detaylı bir biçimde tasvir eden anlatı (narrative) formatında düzenlenmelidir (Datler vd., 2008, s. 90). Gözlem raporlarında gözlemcinin öznel yorumlarına yer verilmemektedir. Şayet, kişisel duygu ve düşüncelerin aktarılmasının gerekli olduğu yerler var ise, bunlar gözlem raporunda italik yazı karakteri kullanılarak aktarılacaktır (Pınar ve Kubilay Pınar, 2015, s. 42). Bu şekilde elde edilen gözlem protokolleri haftada bir kez olmak koşuluyla ve genellikle üç ya da dört katılımcı ve psikanalitik gözlem yöntemi konusunda deneyimli idarecilerden meydana gelen haftalık çocuk gözlem seminerlerinde ele alınacaktır (Trunkenpolz vd., 2010, s. 170).

Gözlem seminerlerinde yapılacak ilk iş her bir üye için önceden hazırlanan gözlem raporunun fotokopisinin üyelere dağıtılması, bunu takiben de gözlemcinin raporunu grup önünde baştan sona sesli okumasıdır. Bu esnada diğer grup üyeleri ise gözlem metnindeki duygusal atmosferi hissetmeye çabalayacaktır (Lazar, 2000, s. 403). Raporun okunması sona erdikten sonra seminer başkanı üyelerden ilk izlenimlerini aktarmalarını isteyecektir (Pınar, 2015b). Daha sonra rapor ikinci kez okunmaya başlanacak, bu kez belirli aralıklarla durulup, daha derin analizler yapılacaktır. Seminer grubu üyeleri söz alarak okunan gözlem protokolündeki kesitlere dair düşüncelerini ifade edecekler, aktarılan protokol kesitlerini yorumlamaya çalışacaklardır (Datler vd., 2008, s. 90). Gözlem seminerlerinde grubun tüm üyeleri hep birlikte şu sorular üzerine odaklanmak durumundadırlar (Datler, 2009, s. 49):

- Gözlemlenen çocuk aktarılan gözlem kesitinde neler yaşamış olabilir?
- Buradan hareketle, çocuğun olaylar karşısında sergilediği davranışlar nelerdir?
- Aktarılan gözlem kesitinde çocuk ne tür sosyal etkileşim ve iletişim deneyimleri yaşamaktadır ve bunların çocuğun kendi deneyim dünyasına etkileri neler olabilir?

Bunların dışında, bir üye seminer süresince yazılı notlar almakla yükümlüdür. Seminerde ortaya çıkan önemli düşünceler, hipotez ve fikirler böylelikle kayıt altına alınmış olacaktır. Bu notlar daha sonra "toplantı protokolü" adı altında, gözlem protokolleri ile birlikte dosyalanıp, saklanmaktadır (Trunkenpolz vd., 2010, s. 171). Bütün bu sürecin sonunda çocuğun yaşantı ve deneyimlerinin önemli yönleriyle bir kez daha ele alınacağı bir ara rapor yazılacaktır. Gözlemci bu ara raporda, tüm gözlem ve toplantı protokollerini kronolojik olarak ele alıp, raporlaştırmak durumundadır. En son aşama ise vaka çalışmasının kaleme alındığı son evredir.

Odak çocuk Ercan Eylül 2010'da makalenin yazarı tarafından yukarıda ana hatlarıyla betimlenen ilgili gözlem yöntemi aracılığıyla izlenmeye alınmıştır. Odak çocuk, anaokulu yılı boyunca toplamda 26 kez

gözlemlenmiştir. Gözlemler sırasında gözlemci herhangi bir araç gereç kullanmamış, not almamış, olan bitene müdahale etmeden mesafeli bir pozisyon almak ve doğal akışa müdahale etmemek kaydıyla gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Diğer yandan da gözlemler sırasında ortaya çıkabilecek olası intrapsişik süreçleri de takip etmeye, algılamaya çalışmıştır (krş. Lazar vd., 1986, 197). Anaokulunda haftada bir saat yapılan gözlemlere paralel bir biçimde Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde haftalık gözlem seminerleri yapılmıştır. Toplantılara 4 gözlemci ile beraber psikanalitik gözlem konusunda uzman iki eğitim bilimci, 1 psikolog, 1 dilbilimci iştirak etmiştir. Bu seminer toplantılarında yazarın kaleme aldığı gözlem raporları ayrıntılı bir biçimde ele alınmış, buna ek olarak yukarı da aktarıldığı şekliye 9 ayrı toplantı raporu ve bir ara rapor da yazılmıştır. Tüm raporlar Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde arşivlenmiştir (Pınar 2010; 2011). 12 aylık bir çalışmanın sonunda, gözlem seminerlerinin yerini bu kez araştırma seminerleri almıştır (Datler vd., 2014). Araştırma grubunun hedefi gözlemci tarafından kronolojik olarak kaleme alınan ara raporun haftalık toplantılarda incelenmesi ve odak çocuğun duygusal deneyimlerinin pedagojik bir açıdan takibi olmuştur. Nihai aşamada ise yazar doktora tezinin bir bölümünü oluşturan odak çocuk Ercan ile ilgili vaka çalışması kaleme almıştır.

HAVAS 5 Görüşmesi

HAVAS 5, 2002 yılında Almanya'nın Hamburg Eyaleti Eğitim ve Spor Bakanlığı'nın teşvikiyle geliştirilmiş profil analizine dayanan ve çocukların dil seviyesinin tanılanmasında kullanılan bir araçtır. Bu yöntemin geliştirilme aşamasında, Hamburg kentinde iki dilli eğitim modelini temel alan 7 ayrı ilkokulda öğrenim gören Türk ve Alman çocukları ile çalışılmıştır. HAVAS 5, okula başlamalarına bir yıl kalan ya da okula yeni başlamış olan yaşları 5 ila 7 arasında seyreden çocukların dil seviyeleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için kullanılmakta ve görüşme formatında gerçekleştirilmektedir. Yöntem salt çok dilli çocukların değil aynı zamanda tek dilli çocukların seviyelerini tanılayabilmek için uygulanmakta ve çocuklarla yüz yüze "görüşme" esasına dayanmaktadır. Bu tanılama aracı 2003 yılında Hamburg'daki tüm ilkokullarda uygulanmış olup; Almanca, Türkçe, İtalyanca, Rusça, Portekizce ve Polonya dillerinde uygulanabilmektedir (krş. Reich/Roth/Neumann, 2007, s. 75; Stampf, 2012).

HAVAS 5 görüşmelerinde çocuklardan "Kedi ve Kuş" isimli bir resimli hikâyeyi tasvir etmeleri istenmekte, çocuklara aralıklarla sorular yöneltilmekte ve tüm görüşme ses kayıt cihazı ile kayda alınmaktadır. Resimli hikâye altı bölümden oluşmakta ve bir kedi ile kuş arasında cereyan eden olayları anlatmaktadır. Bu resimler çocukları konuşmaya teşvik etmek için birer uyarıcı (impulse) olarak görülmektedir. Test sırasında çocuklara bu altı kısımdan oluşan resimler gösterilmekte ve onlardan hikâyeyi anlatmaları istenmektedir. İlgili resimler aşağıda yer almaktadır:



Resim 1. *"Kedi ve Kuş" adlı resimli Hikaye (Reich/Roth 2005)*

Kaynak: http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/havas/index.html

Görüşme sona erdikten sonra, konuşma transkript edilmekte ve ayrıntılı bir değerlendirme formu aracılığıyla analiz edilmektedir. Değerlendirme formu ışığında aşağıda yer alan kategorilerde analizler yapılmaktadır:

A. Görevi Yerine Getirme
B. İletişimsel Yeterlilik
C. Kelime Dağarcığı
D. Dilbilgisi
E. Cümle Üretimi

İlk kategori olan "Görevi Yerine Getirme" bölümünde çocuklardan beklenen; resimdeki karakterlerin ortaya koyduğu sahneleri olabildiğince doğru bir şekilde betimleyebilmeleridir. Burada her resim ayrı ayrı değerlendirilmekte, kedi ve kuş karakterlerinin sahneledikleri kesitler altbölümler halinde değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır. Bu bölümde, hikâye çocuk tarafından ne denli ayrıntılı anlatırlarsa o oranda puan alınmaktadır. Bu kategoride erişilen maksimum puan 36'dır. Ortalama olarak çocukların Almanca dilinde 19, Türkçe'de ise 17,6 puana ulaştıkları görülmüştür (krş. Reich/Roth, 2004, s. 8). Görüşmenin sonunda çocuğa: "Kedi neden ağlıyor?" şeklinde ek bir soru yöneltilmektedir. Buradaki amaç, çocuğun hikâyenin belli başlı yönlerini ne derece anlamış olduğunu ve bunu sözel olarak formüle edip edemediğini sınamaktır. Son resimden de anlaşılacağı üzere; kedi kuşu yakalamak için ağaca tırmanmış, fakat hedefine ulaşamamıştır. Dolayısıyla da ağlamaktadır. Çocuğun vereceği yanıt, hikâyenin makro yapısının hangi ölçüde kavranmış olduğu hakkında ipuçları verecektir (krş. Reich/Roth, 2007, s. 75).

İletişimsel yeterlilik kategorisinde çocukların akıcı ve anlaşılır ya da duraksayarak ve anlaşılmaz konuşup konuşmadıkları hususunda bilgi edinmek amaçlanmaktadır. Bunun dışında; konuşma esnasında belirli bir irade gösterip, sorumluluk alabiliyor mu, hatalarını düzeltiyor mu ve eksik ifadeler kurduğunda hangi dilsel stratejilere başvuruyor gibi soruların yanıtları da aranmaktadır (Datler vd., 2012, 141). İletişimsel yeterlilik kategorisinde çocuğun konuşma ediminde esas olan; inisiyatif alabilme, akıcı konuşabilme, konuşmanın süreklilik ve akıcılığı ve son olarak da telaffuzun anlaşılırlığı noktalarında 0 ila 4 puan arasında değerlendirme yapılmaktadır. Bu bağlamda elde edilebilecek maksimum puan 16'dır. Bu kategoride çocuklar ortalama olarak 12 puana ulaşmaktadırlar (krş. Reich/Roth, 2004, s. 4).

HAVAS 5'in üçüncü ölçüm aracı olan "Kelime Dağarcığı" kategorisinde eylem bildiren kelimeler değerlendirmeye alınmaktadır. Bir başka deyişle, çocuğun konuşma esnasında dile getirdiği her kelime değil, fiiller kıstas olarak kabul edilmektir. Yapılan çalışmalar sonucunda çocukların konuşma esnasında en çok başvurduğu fiiller tespit edilmiş ve bunlar listelenmiştir. HAVAS 5 görüşmesine alınan çocuk mevcut listede yer alan fiillerden birini kullandığında 1 puan almaktadır. Listede mevcut olmayan özellikli bir fiil kullanıldığı durumlarda, bunlar ayrıca not edilip yine 1 puan ile değerlendirilmektedir. Alman Dilinde yapılan HAVAS 5 görüşmelerinde çocukların ortalama olarak 11,5 farklı fiil kullandıkları, Türkçe'de ise ortalamanın 10,7 civarında seyrettiği görülmektedir (krş. Reich/Roth, 2004, s. 13; Reich/Roth, 2005, s. 17).

Dördüncü kategori olan "Dilbilgisi" alanında, fiil türü ve fiillerin cümle içindeki sözdizimsel pozisyonu incelenmektedir. Diğer kategorilerden farklı olarak burada puanlama değil, seviye esasına dayanan bir değerlendirme yapılmaktadır. Bu alanda 0 ila V (5) arasında seyreden dilbilgisi temelli hiyerarşik bir kategori uygulaması söz konusudur. Bu alanda referans değeri bulunmamakla beraber, çalışmalar çocukların ilkokulun birinci sınıfında IV. seviyeye eriştiklerini göstermektedir (Reich/Roth, 2004, s. 15).

Son değerlendirme kategorisi olan "Cümle Üretimi" alanında çocukların tümceleri birbirine ne oranda bağladıklarına ve yan cümle üretiminde sergiledikleri performansa bakılmaktadır. Buradaki temel nokta, çocuğun hikâyeyi birbirinden farklı ifadeler ile betimleyebilme ve bağlama uygun metin üretebilme kabiliyetinin değerlendirilmesidir. Bu kategoride; ilgi zamirleri, bağlaçlar ve dolaylı soru cümleleri kıstas olarak alınmaktadır. Bu beceri alanında da yine dördüncü kategoride olduğu gibi hiyerarşik bir derecelendirme (0 – 5 arasında) söz konusudur. Bu kategoride ortalama bir değer mevcut olmamakla beraber, ilkokulun birinci sınıfında IV. seviyeye ulaşıldığı kabul edilmektedir (krş. Reich/Roth, 2004, s. 6 ve 19).

Videografi

Videografi çok çeşitli disiplinden araştırmacının başvurduğu, bireylerin birbirinden farklı çok çeşitli çevresel koşullarda sergiledikleri eylem ve davranışlarını, başka bir ifadeyle sosyal iletişim ya da etkileşim deneyimlerini incelemekte kullandığı bir yöntemdir (krş. Tuma vd., 2013, s. 63). Dinkelaker ve Herrle'ye göre (2009, s. 11) eğitim bilimlerinde başvurulan videografi yöntemi ise video kayıtlarından elde edilen duyulabilen ve görülebilen her türlü verinin analizinde kullanılan ve araştırmaya konu olan kişilerin çevre ile olan etkileşimine odaklanan bir özellik arz etmektedir. Genel olarak ifade edilirse, Videografi kavramının oldukça yeni olduğu ve özellikle de Knoblauch öncülüğünde bir araştırma yöntemi olarak alanyazına kazandırıldığı söylenebilir. Knoblauch (2006, s. 69f.) videografi kavramını video analizi ve etnografi ile ilişkilendirmekte ve etnografik bir veri toplama yöntemi olarak ele almaktadır. Videografi ile amaçlanan; iletişimsel eylemlerin ve aktörlerin

çevre ile olan etkileşiminin kayıt altına alındığı video görüntülerinin yorumlayıcı analizini yapmaktır (Tuma vd., 2013). Bu bağlamda, videografi bir gözlem ve dokümantasyon aracı olmanın yanı sıra yorumsamacı bir yöntem olarak da değerlendirilebilir. Videografi, araştırmalarda çok nadiren tek başına uygulanmakta, daha çok diğer araştırma desenleri ile birlikte kullanılmaktadır (krş. Flick, 2007, s. 310). Yöntem, örneğin küçük çocukların kreşlerde ebeveynlerinden ayrıldıklarında yaşadıkları deneyimleri izleyebilmek ya da henüz konuşmayı öğrenmemiş bebeklerin çevredeki uyarıcılara nasıl tepki verdiklerini, diyaloglara nasıl katıldıklarını gözlemleyebilmek için eğitim bilimlerinde çokça başvurulan bir yöntemdir (Datler vd., 2001).

Videografinin çocuk gelişimi üzerine yapılan çalışmalarda araştırma yöntemi olarak sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Sosyal etkileşim ve iletişim deneyimlerinin incelendiği diğer birçok bilimsel araştırmada olduğu gibi bu çalışmanın da bağlı olduğu "Anaokulunda Dil Edinimi ve Yaşam Dünyasal Çokdillilik" adlı Viyana araştırma projesinde de uygulanmıştır (krş. Datler vd., 2014, s.131). Proje çerçevesi içerisinde Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencileri ile işbirliği yapılmış, öğrenciler iki haftada bir kez olmak üzere anaokuluna gidip, video kayıtları yapmışlardır. Çekimler dijital el kamerası ile yapılmıştır. Olabildiğince az teknik aygıt kullanmak, doğal akışı engellemeden ve dikkat çekmeden kayıt yapabilmek için kamera sehpası ya da harici mikrofon gibi aksesuarların kullanımından kaçınılmıştır (krş. Datler vd., 2012, s.171). Çocukların anaokulu öğretmeni ile olan didaktik etkinlikleri ile beraber, anaokulunda gündelik akışa müdahalede bulunulmaksızın oyun alanlarında, park ya da bahçede, yemek esnasında vb. çekimler yapılmıştır (krş. Datler vd., 2012, s.171). Kayıtlardan elde edilen veriler EXMARaLDA yazılımı ile Türkçe ve Almanca dillerinde transkript edilmiştir. Odak çocuk Ercan'a dair video görüntülerinin toplamı 885,74 dakika olup, bunlar çıkış noktası Knoblauch'un (2004) "Videointeraktionsanalyse" adlı video analiz yöntemi olan ve "Seçici Video Yorumlama" – selective video interpretation – olarak adlandırılan bir video yorumlama yöntemiyle incelenmiştir. Seçici video yorumlama yöntemi ile hedeflenen, odak çocuğun akranları ve öğretmenleri ile sergilediği sosyal etkileşim deneyimlerinin yer aldığı video kesitleri ile gözlem protokollerindeki kesitler arasında benzerlik ve paralelliklerin olup, olmadığını sistematik olarak incelemektir. Bu yöntem, araştırma sorularının yanıtlanmasına ve odak çocuğun sosyal etkileşim deneyimlerine odaklı olduğu için "seçici" (selective) olarak adlandırılmış, video kayıtları saniye bazında analiz edilmemiş, "olay akışı" ölçüt alınmıştır. Etnografik, uzun soluklu çalışmalara bakıldığında, saniye bazlı video analiz yönteminden ziyade daha çok Tuma'nın uyguladığı yöntemin tercih edildiği görülmektedir (Tuma vd., 2013, s. 88). Yazara göre video görüntülerini ardışık saniyelik fotoğraflara dönüştürmek yerine videoda araştırma probleminin yanıtlanmasına hizmet edebilecek önemli kesitleri olay akışına göre belgelendirmek ve yorumlamak daha pragmatik olacaktır.

Odak çocuk Ercan'a ait 885,74 dakikalık video görüntüleri kronolojik olarak "Seçici Video Yorumlama" yöntemine bağlı kalınarak izlenmiş, bu görüntüler Tuma'ya paralel bir biçimde çeşitli yazılımlar aracılığıyla ardışık fotoğraflara dönüştürülmüş, bu kez farklı olarak her fotoğrafın altına ilgili sahneye dair transkripsiyonlar da eklenmiştir (Pınar, 2015a). Bundan sonra sırasıyla; ilgili video kesitinin tasviri yapılmış, akabinde de video kesiti pedagojik ve dilbilimsel bir açıdan yorumlanarak, analiz edilmiştir. Yöntemin uygulanmasında 13 soruluk bir karşılaştırma formu kullanılmış, çocuk gözlem raporlarının analizi ile ulaşılmış bulguların video kayıtlarında karşılığının olup olmadığına bakılmıştır (krş. Pınar, 2015a, s. 69f.).

Bulgular

İlk olarak, tek denekli etnografik bir çalışma olan bu araştırmada, odak çocuk Ercan ile ilgili elde edilen her türlü bulgunun çok perspektifli bir yaklaşım ile ele alınmak ve analiz edilmek durumunda olduğu vurgulanmalıdır (krş. Mayring, 2002, s. 147). Bu bağlamda, çok çeşitli nitel araştırma deseninin uygulanması neticesinde elde edilen her tür ipucu, bilgi ya da bulgunun birbirleriyle karşılaştırılarak aktarılması, çalışmanın güvenirliliğini artırmak noktasında önem arz edecektir. Aşağıda, odak çocuk Ercan ile ilgili elde edilen bulgular sistematik bir biçimde ele alınacaktır.

Gözlem Raporlarından ve Video Kayıtlarından Elde Edilen Bulgular

Avusturya'nın başkenti Viyana'da çok az bir Almanca bilgisi ile 2010 yılı güz döneminde anaokuluna başlayan ve proje çerçevesinde "odak çocuk" olarak nitelendirilen Ercan'ın anaokulunun ilk yılında ne tür deneyimler yaşadığını izleyebilmek için Tavistock modeline göre çocuk gözlemi kullanılmıştır. Yukarıda da değinildiği gibi, gözlemler aracılığıyla yanıtlanması gereken üç araştırma sorusu şöyle formüle edilmiştir:

1.) Ercan anaokulunda ne tür deneyimler yaşamakta ve çevresiyle nasıl iletişim kurmaktadır?
2.) Ercan'ın sosyal etkileşim ve duygusal gelişim süreçlerinde ilk anaokulu yılı içerisinde ne gibi değişiklikler ortaya çıkmıştır?
3.) Ercan'ın deneyimleri ve ikinci dili olan Almanca'daki becerilerinin gelişmesi arasındaki olası bağlantı nedir?

Bu üç araştırma sorusuna yönelik yapılan incelemelerde, Ercan'ın özellikle anaokuluna başladığı ilk haftalarda; çaresizlik duygusu, uyum sorunları ve bunların tetiklediği çeşitli duygusal gerilimler ile başa çıkmaya çalıştığı anlaşılmıştır. Ancak, kısa bir süre sonra – özellikle anaokulundaki 2. ayının ilk haftasından itibaren – yaşıtları ve anaokulu öğretmenleri ile iletişime girebilmek, onlarla etkileşim halinde olabilmek için büyük bir içsel arzu duyduğu izlenmiştir. Bu istek ve çabalar, odak çocuğu inisiyatif almaya yöneltmiş ve yaşıtları ve öğretmenleri ile çok farklı iletişim deneyimleri yaşayabilmesine olanak sağlamıştır. Kendisine verilen bir görevi başarıyla yerine getirdiğinde ve herhangi bir zorluğun üstesinden gelebildiğinde anaokulundaki kişi ve olaylara yönelik ilgisinin arttığı, uyum içerisinde ilişkiler geliştirip, sıklıkla; memnuniyet, sevinç ve zevk gibi duyguları deneyimlediği görülmüştür. Herhangi bir etkinliğe ilgi duymadığında, ya da bir etkinlik karşısında zorlandığı durumlarda, ya da; çaresizlik, öfke, uyum sorunları, reddedilme, gruptan dışlanma gibi olumsuz deneyimler yaşadığı anlarda; içe kapandığı, isteksizlik sergilediği, inisiyatif almaktan kaçındığı ve zaman zaman da agresif tutumlar ortaya koyduğu hem gözlem raporlarında hem de video kayıtlarında yer almaktadır (Pınar, 2014; Pınar, 2015a).

Çaresizlik duygusunun ve uyum sorunlarının en belirgin haliyle ortaya çıktığı zaman aralığı odak çocuğun anaokulundaki 1. ayına tekabül etmektedir. Bunun da en önemli nedenlerinden biri her gün ebeveynlerinden ayrılmak zorunda oluşu ve onlardan ayrı düşmek noktasında anaokulunda deneyimlediği içsel gerilimler olarak kabul edilebilir. Gözlem raporları ve toplantı protokolleri, odak çocuğun içsel gerilimlerinin ve savaşmak zorunda kaldığı ruhsal baskıların süreç içerisinde azalma eğiliminde olmadığına, aksine 4. aydan itibaren yoğunluk kazandığına işaret etmektedir. Bunun Ercan'ın diğer çocuklar tarafından dışlanması, reddedilmesi ve oyuna kabul edilmemesi gibi durumlarla yakından ilgili olduğu ifade edilebilir. Odak çocuk Ercan süreç içerisinde istisnasız değil, fakat belirli aralıklarla tekrarlayan ve süreklilik arz eden bir biçimde reddedilme ve dışlanma deneyimleri yaşamıştır. Bu olumsuz gelişmelerin çocuğun anaokulunda saldırgan eğilimler

sergilemesine yol açmış olabileceği ya da çocukta izlenen saldırganlık davranışlarını tetiklemiş olabileceği düşünülmektedir. Odak çocuk Ercan'ın sık sık grubun dışına itilme, oyunlara alınmama gibi durumlarla karşı karşıya kaldığı ve bunun bir sonucu olarak çoğu zaman yalnızlaşıp, içe kapandığı 8. ayı takip eden süreçte ve son aylarda da izlenmiştir. Ercan'ın kendisi üzerinde baskı yaratan bu tür durumların üstesinden gelebilmek için mücadele vermekten vazgeçmediği, gruba ait olabilmek, oyunun bir parçası olabilmek için sahip olduğu içsel arzu ve enerjiyi koruduğu görülmüştür. Genel olarak, Ercan'ın ilk anaokulu yılında birçok duygusal türbülansa maruz kaldığı; sevinç ve umutsuzluk, öfke ve huzur gibi geniş bir yelpazeye yayılan çok çeşitli duygusal deneyimler yaşadığı söylenebilir. Buraya kadar, ilk 2 araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular en önemli yönleriyle aktarılmaya çalışılmıştır. Son soru olan ve araştırmanın omurgasını oluşturan 3. soruya ise analiz sonuçlarıyla bağlantılı olarak, aşağıdaki yanıtlar verilebilir:

Soru 3: Ercan'ın deneyimleri ve ikinci dili olan Almanca'daki becerilerinin gelişmesi arasındaki olası bağlantı nedir?

1. Diğer kişiler ile iletişim ve etkileşim içinde olma, bağ kurabilme ve kendisini grubun bir parçası olarak görme arzusu, Ercan'ı başından itibaren ikinci dili olan Almanca'da yaşıtları ve diğer yetişkinler ile iletişim kurmaya ve bu yönde çaba sarf etmeye yöneltmiştir.

2. Bununla beraber, Ercan ikinci dili olan Almanca'da çocuklar ve yetişkinler ile iletişim kurmak arzusunu hissetmiş ve süreç içerisinde bu içsel arzuyu takip etmiştir. Bu, Ercan'ın diğerleri ile düşünce ve bilgi alış verişinde bulunmasını sağlamış, dolayısıyla ikinci dili olan Almanca'daki becerilerini geliştirmesine olanak sağlamıştır.

3. Ercan'ın yaşantı ve deneyimlerinin türü ve niteliği onun ikinci dili olan Almanca'daki becerilerinin gelişmesine etki eden bir faktör olarak belirginleşmiştir.

Gözlem raporlarına bakıldığında, 3. araştırma sorusuna verilen ilk yanıttaki ifadelerle örtüşmekte olan birçok kesitin olduğu anlaşılmaktadır (krş. Pınar, 2015a, 131f.). Aşağıdaki gözlem raporlarından örnek kesitler 1. yanıtı destekler niteliktedir:

> "Ercan, anaokulu öğretmeni Bayan W. ve Avusturyalı bir kız çocuğu ile beraber zarla oynanan bir oyun oynuyor. Karşısında oturan kıza Türkçe: "Hadi at!" diye sesleniyor. Anaokulu öğretmeni ve kız Ercan'ın ne dediğini anlayamıyorlar. Fakat biraz sonra, Ercan işaret parmağıyla oyun figürlerinden birini göstererek ve bu sefer Almanca olmak kaydıyla şöyle sesleniyor: "Das ist blau" (Bu mavi) (Gözlem No. 1/3).

Bir başka örnek:

> "Bayan W'nin yardımcısı içinde dilimlenmiş elma ve muzların olduğu tabakları çocuklara dağıtıyor. Az bir zaman sonra Ercan elma tabaklarından bir tanesini işaret parmağı ile gösterip, asistana bakarak şöyle diyor: "Darf ich essen?" (Yiyebilir miyim?). Asistan, Ercan'ın sorusuna gülümsüyor ve şu yanıtı veriyor: "Ja, natürlich" (Evet, tabi ki) ve tabağı Ercan'a uzatıyor. […] Ercan iştahla elmaları yemeye başlıyor. Çok kısa bir süre sonra Ercan'ın sınıf arkadaşlarından biri olan Stefan Ercan'ın yanına geliyor ve eliyle elma tabağını gösterip, yiyebilmek için Ercan'dan izin istiyor. Ercan, herhangi bir şey söylemeksizin tabağı arkadaşına uzatıyor. Az sonra, Ercan sol elinin başparmağını yukarı kaldırıp, – başparmak yukarı işareti yapıyor – şöyle diyor: "Freund!" (Arkadaş!)" (Gözlem. No. 3/4).

Bir diğer örnek:

> "Ercan kalabalık bir grup çocukla beraber masada oturuyor. Anaokulu öğretmeni Bayan W. ve yardımcısı masadaki tüm çocuklara; tabak, bardak ve çatal dağıtmakla meşguller. Bayan W. her çocuğa birer tane

> kırmızı elma veriyor. Çocuklardan bir kaçı: "Apfelstrudel!" (Elmalı Turta!) diye bağırıyor. Ercan neşeyle ve bağırarak ekliyor: "Jaaa, Apfelstrudel!" (Eveeet, elmalı turta!) (Gözlem No. 4/1).

Ercan'ın ikinci dili olan Almanca'da diğer yaşıtları, anaokulu öğretmeni ya da asistanlar ile iletişim kurabilmek için yoğun bir istek ve arzu duyduğu ve bu yönde sarf ettiği çabaların bir sonucu olarak çevre ile çeşitli iletişim ve etkileşim deneyimleri yaşama olanağına kavuştuğu söylenebilir. Üçüncü araştırma sorusuna verilen 2. yanıtta formüle edildiği gibi, bu tür deneyimler onun ikinci dildeki becerilerinin ilerlemesi konusunda katkı sağlamaktadır. Gözlem raporlarında, Ercan'ın Almanca'da iletişim kurabilmek adına arzu duyduğu ve bunu gerçekleştirdiğinde de yoğun bir heyecan yaşadığına dair birçok kesit yer almaktadır. Ekim 2010 tarihine ait 4. gözlem raporunda yer alan sahne aktarılan düşünceyi destekler niteliktedir:

> "Bayan W. masaya geliyor ve: "Schöne Herbstblätter hab ich für euch" (Güzel sonbahar yapraklarım var sizler için) dedikten sonra, elindeki ağaç yapraklarını masaya seriyor. Ercan bunun üzerine: "Schöne Herbstblätter, oley!" (Güzel sonbahar yaprakları oley!) diye bağırıyor. Bayan W. gülümseyerek, üzerinde yaprak motifleri olan peçeteleri ve içinde kırmızı renkte bir içecek bulunan cam bir sürahiyi de masaya yerleştiriyor. Bu esnada Ercan neşeyle İngilizce doğum günü şarkısı söylemeye başlıyor: "Happy Birthday to you, happy Birthday to you…". Birkaç saniye sonra anaokulu öğretmeni Bayan W.'ye yüksek sesle: "Beatrixxx, Beatrixxx! Wer hat Geburtstag?" (Beatrix, Beatrix! Kimin doğum günü var?) diye soruyor. Bayan W. bunun üzerine gülerek cevap veriyor: "Niemand hat Geburtstag, wir feiern heute Apfelfest. Der Herbst ist da, Ercan" (Kimsenin doğum günü yok. Elma festivalini kutluyoruz. Sonbahar geldi Ercan). (Gözlem No. 4/1f).

Gözlem raporlarında, Ercan'ın Almanca'daki becerilerini geliştirmesine olanak sağlayan çok farklı iletişim ve etkileşim deneyimlerine rastlanmaktadır. Gözlem kesitlerinden bazıları Ercan'ın anaokulu öğretmeni ile bilgi alışverişinde bulunduğunu, anaokulu öğretmeninin Ercan'a zaman zaman didaktik bir anlayışla yaklaştığını ve çocuğun dil hatalarını düzeltme yoluna gittiğini göstermektedir:

> "Ercan elmalı turtalardan bir dilim yedikten sonra: "Noch eins, Beatrix!" (Bir tane daha Beatrix!) diye bağırıyor. Bayan W. Ercan'a yaklaşıyor, onun önünde eğilerek yumuşak bir ses tonuyla şöyle diyor: "Darf ich noch eins haben? sollst du fragen, Ercan" (Bir tane daha alabilir miyim? diye sormalısın, Ercan) (Gözlem No. 4/2).

> "Ercan bir oyuncağı eline alıyor ve anaokulu öğretmeni Bayan W.'ye yüksek sesle sesleniyor: "Abdullah hat kaputt gemacht, Beatrix! Sie hat kaputt gemacht!" (Abdullah kırdı, Beatrix! O kırdı – *Çocuk burada 3. tekil şahısın eril biçimi yerine dişil form kullanıyor* –. Bunun üzerine Bayan W. Abdullah'ın erkek olduğunu: "Sie" yerine "Er" zamirini kullanması gerektiğini söylüyor: "Nicht sie, sondern er, Abdullah ist ein Junge" (Gözlem No. 14/1).

Yukarıda da değinildiği üzere, odak çocuk Ercan anaokulunda duygusal gerilimler yaşamakta ve birçok kez bu olumsuz deneyimlerle baş etmek durumunda kalmaktadır. Bu gibi durumlarda çocuğun gerek anadilinde gerekse ikinci dili olan Almanca'da daha az konuştuğu izlenmiştir. Aşağıdaki gözlem raporunda yer alan bir kesit, Ercan'ın anaokulu öğretmeni Bayan W. ile yaşadığı gerilimli bir sahneyi betimlemektedir. Bu sahnede Ercan diğer oğlan çocukları ile yaşadığı bir boğuşma sonrasında kollarında oluşan çizikleri bir kıza göstermekte iken, anaokulu öğretmeni Bayan W.'nin sert bir tutumu ile karşı karşıya kalmakta, gerçek anlamda bir duygusal zedelenme yaşamaktadır:

> "[…] Bayan W. Ercan'a: "Kız gibi kollarındaki çizikleri mi gösteriyorsun şimdi de?" diye yükleniyor. Ercan'ın gözleri büyüyor ve hızlı bir şekilde eliyle üzerinde çiziklerin olduğu kolunu kapatıyor. Hemen sonra da masasına geri dönüyor, kutudan çıkardığı tavuk ve yumurta figürleriyle sessiz sedasız oynamaya başlıyor. Birkaç dakika sonra, Bayan W. Ercan'ın oturduğu masaya geliyor ve oyun odasında oynayıp,

> oynamamak istediğini soruyor. Ercan kafasını "olur" anlamında sallıyor ve sessizce: "Ja!" diyor (Gözlem No. 25/3).

Aktarılan gözlem kesitiyle tezat oluşturacak bir biçimde Ercan'ın keyifli anlar deneyimlediği sahnelerde ise, Ercan'ın ikinci dili Almanca'da; daha sık, daha uzun ve daha komplike cümleler ile konuştuğu izlenmiştir. Aşağıdaki gözlem raporundaki sahne Ercan'ın arkadaşları ile birlikte zevkle bir oyun oynamakta iken konuşma performansının yükseldiğine dair ipuçları vermektedir:

> "Ercan masada bir çocukla "balık avı" oynuyor. Mıknatıslı oltadan balığı alıyor, masaya koyup, balık avlamaya devam ediyor. Farklı büyüklükte balık tuttuğunda sevinçle her defasında: "Jaa, ich hab's super gut geschaft!" (Evvet, süper işte bu, iyi başardım!) şeklinde tümceler kuruyor. Hemen sonra, oltayı arkadaşına uzatıyor ve sıranın onda olduğunu hatırlatıyor. Diğer çocuk oltayı sallıyor ve balık yerine bir şişe yakalıyor. Bunun üzerine Ercan arkadaşına şöyle sesleniyor: "Du hast eine Flasche, schau, okay, nochmal" (Bir şişe yakaladın bak, olsun bir daha hadi) (Gözlem No. 13/2).

Bir diğer örnek:

> "Stefan, Ercan ve Luise'ye tatil yapmak isteyip istemediklerini soruyor. Bunun üzerine Luise sevinç naraları atmaya başlıyor. Ercan ise neşeyle: "Jaa, Urlaub!" (Evvet, tatil!) diye sesleniyor. Çocuklar daha sonra oyun odasında yer alan valizleri hazırlamaya başlıyorlar. Sağdan soldan; plastik meyve ve sebzeler, bebekler, kuklalar, kek, pasta, çatal bıçak ne bulurlarsa yanlarına alıyor, itinayla valizlerini hazırlıyorlar. Stefan bir battaniyeye gereksinimleri olduğunu söylüyor. Ercan: "Ich will auch eine Decke haben" (Ben de bir battaniye istiyorum) diyerek arzusunu dile getiriyor (Gözlem No. 25/3).

Ebeveynler ile Yapılan Görüşmelereden Elde Edilen Bulgular

Ercan'ın aile ortamı, anaokulu dışında Almanca konuşup konuşmadığı, anne ve babanın çocukları ile ilgili sahip oldukları duygu ve düşünceler hakkında fikir sahibi olabilmek için anne ve babayla ayrı ayrı olmak üzere yüz yüze görüşmeler yapılmış, kendilerine projede görevli olan psikolog bir araştırmacı tarafından çoğu açık uçlu olan çeşitli sorular yöneltilmiştir. Yapılan incelemelerde, anne ve babanın görüşmede kendilerine yöneltilen sorulara birbirleriyle çelişen cevaplar verdikleri anlaşılmıştır. Ercan'ın anne ve babasının hemfikir oldukları tek nokta çocuklarının anaokulu (Kindergarten) eğitiminden geçmesinin ona herhangi bir katkı sağlamayacağıdır. Aile, Avusturya'da okul öncesi eğitimin yasalarca zorunlu olması nedeniyle Ercan'ı anaokuluna istemeyerek gönderdiklerini, bu durumdan pek hoşnut olmadıklarını ifade etmektedirler (Pınar, 2015a, s. 195).

Ercan'ın babası Kayseri doğumlu olup, 1973 yılında işçi olarak çalışmak üzere Avusturya'ya göç etmiştir. Kendisiyle yapılan görüşmede, evde televizyonun olmadığını, televizyonun aile bağlarını kopardığını düşündüğünü ifade etmiş, evlerinde bir dönem televizyona sahip olduklarını, fakat bir on yıl kadar önce bir iş dönüşü bunun kendisi tarafından kırılıp atıldığını, evde an itibariyle televizyonun olmadığını kaydetmiştir (Pınar, 2015a, s. 176). Anne ile yapılan görüşmede ise anne: evin babasının her akşam televizyon izlemekten büyük keyif aldığını, Ercan'ın da her akşam iki saat televizyon izlediğini aktarmıştır (age. s. 179). Görüşmelerde dikkat çekici bir başka nokta ise, hem annenin, hem de babanın görüşmelerin büyük bir kısmında sosyal beklenti ve normlara sadık kalma gayreti içinde oldukları, sorulan sorulara ise görüşmecinin beklentilerini karşılayabilmek adına itinalı cevaplar vermiş olduklarıdır. Babaya göre evde bir bilgisayar bulunmakta ve bu bilgisayar yalnızca eğitim öğretim ve araştırma amaçlı kullanılmaktadır. Ercan zaman zaman bilgisayardan "Arı Maya" gibi yaşına uygun filmler izlemekte, fakat ev içinde şiddet içerikli yayınlara asla izin verilmemektedir (krş. age. s. 181).

Adana'nın Tufanbeyli ilçesinde dünyaya gelen anne on sekiz yıldır Viyana'da yaşadığını ve Ercan'dan başka üç çocuğunun daha olduğunu ifade etmiştir. Görüşmede anne, Almanca bilgisinin çok az olduğunu (Anne ile görüşme Türkçe yapılmıştır), çocuklarıyla kendi anadili olan Türkçe ile iletişime girdiğini kaydetmiştir (krş. age. s. 179). Bunun dışında genel olarak ifade etmek gerekirse, Ercan'ın aile ortamındaki yaşantılarına dair bilgi edinebilmek için yöneltilen sorulara verilen cevapların nesnel olmadığı söylenebilir. Bir başka ifadeyle, çocuğun gündelik hayatı ebeveynleri tarafından idealize edilerek aktarılmaktadır. Ercan'ın ebeveynlerine göre, çocuk pedagojik açıdan zararlı hiçbir şey yapmamakta, bilgisayar aracılığıyla İngilizce, Japonca gibi dilleri öğrenmekte, kitaplara bakıp hikâyeler kurgulamaktadır (krş. age. s. 176). Görüşmelerden elde edilen bir diğer dikkat çekici unsur, Ercan'ın babasının gerek genel anlamda gerekse anaokulu bünyesinde gerçekleşen sosyal ilişkilere ve etkileşime değer atfetmemesi, aile kurumunu kendi kendine yeten bir yapı olarak görüyor ve değerlendiriyor oluşudur. Babanın görüşüne göre hiçbir sosyal ilişki aile içinde gerçekleşen ilişkiler kadar sağlıklı olmamakla beraber, kalabalık aileler her anlamda kendi kendine yetmektedir. Babanın dil konusundaki düşünceleri de kayda değerdir. Ercan'ın iki dili birbirine karıştırdığı durumlarda baba, çocuğu ignore etmek, çocuğu duymazlıktan gelmek yoluna gitmektedir (age. s. 178).

HAVAS 5 Sonuçları – Güz 2010

"Görevi Yerine Getirme" (A) kategorisinde çocuklardan beklenen içinde "Kedi ve Fare" karakterlerinin başrol oynadığı hikâyeyi olup biteniyle doğru bir şekilde betimleyebilmeleridir. Bu bölümde ulaşılan maksimum puan 36'dır. Alman dilinde yapılan HAVAS 5 görüşmelerinde çocukların ortalama 19 puana ulaştığı görülmüştür (krş. Reich ve Roth, 2004, s. 8). Yapılan ilk görüşmede Ercan'ın bu kategoriden **13** puan elde ettiği ve Hamburg örnekleminin ortalaması olan 19 puanın altında bir skor elde ettiği görülmüştür. Ercan ile yapılan HAVAS görüşmesinin transkripsiyonundan hareketle, Ercan'ın birçok sahneyi; ya neredeyse hiç, ya da kısmen anlatmış ve betimlemiş olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bazı yerlerde de resimleri tasvir edebilmek için gereksinim duyulan anahtar fiilleri kullanamamıştır (Pınar, 2015a, s. 186).

Görüşmenin en dikkat çeken noktalarından birisi, görüşmenin birkaç kesitinde Ercan'ın görüşmeciden rol çalması, başka bir ifadeyle belirli aralıklarla görüşmecinin rolünü üstlenmesidir. Ercan, HAVAS görüşmesi sırasında, kendisinin cevaplaması gereken soruları görüşmeciye yöneltmiş, görüşmeciye adeta hikâyeyi tasvir ettirmiştir. Ercan görüşmeciye: "Was macht noch die Kätzchen?" (Kedicik başka ne yapıyor?) ve: "Vogel was machen?" (Kuş ne yapmak?) gibi sorular yöneltip, görüşmeciden hikâyenin ana hatlarını ortaya koyan şu yanıtları almıştır:

- „Die Katze ist da auf den Baum hinaufgeklettert."
- „Und sitzt ganz oben und der Vogel ist weggeflogen."
- „Ich glaub, der (Vogel) erschreckt sich. "

Çeviri metin:

- "Kedi burada ağaca tırmanmış"
- "ve en üste oturuyor, kuş ise uçup gidiyor"
- "Sanırım, kuş ürküyor"

Görüşmenin sonunda Ercan'a hikâyenin belli başlı yönlerini ne derece anlamış olduğunu kavrayabilmek için: "Kedi ağlıyor, fakat neden?" (Sie weint. Aber warum?) şeklinde bir ek soru daha

yöneltilmiştir. Bu soruyla hedeflenen, Ercan'ın en azından resimlerle anlatılmak istenen öyküye bir nebze de olsa hâkim olup olmadığı hakkında fikir sahibi olabilmektir. Ercan bu soruya: "Kedi kuşu yiyemediği için" (Weil die Katze den Vogel nicht gefressen hat) gibi gerekçe bildiren bir cümle ile yanıt verememiştir. Ercan'ın verdiği yanıt: "Hımm, ben yukarı tırmanmak istiyorum, zıplama istemiyorum" (Ähm, ich will raufklettern, ich will nicht spring) olmuştur.

Ercan "İletişimsel Yeterlilik" (B) kategorisinde, 16 puan üzerinden düşük bir puan olarak değerlendirilebilecek bir skor (**6 puan)** elde etmiştir. Görüşmenin genelinde çocuğun konuşmasının akıcı olmadığı ve zaman zaman da anlaşılır olmayan kelimeler telaffuz ettiği anlaşılmıştır.

HAVAS 5'in bir diğer ölçüm aracı olan: "Kelime Dağarcığı" kategorisinde, Ercan'ın görüşme boyunca kullandığı fiiller – her fiil bir kez olmak kaydıyla – tek tek sayılmıştır. Hamburg örnekleminin Almanca dilindeki ortalama değeri çocuk başına 11,5 fiil olarak hesaplanmıştır (krş. Reich ve Roth, 2004, s. 13; Reich ve Roh 2005, s. 17). Ercan'ın fiil bazlı kelime dağarcığı bölümünden elde ettiği skor ortalama değer olan 11,5 puanın üzerinde olup, Ercan bu kategoride toplam **13** puana ulaşmıştır.

"Dilbilgisi" (D) alanında hesaplama bu kez puan üzerinden değil, 5 ayrı seviye bazında (Seviye I – V) yapılmaktadır. Bu alanda istatistiki olarak saptanmış referans değeri mevcut olmasa da, yapılan araştırmalar çocukların ilkokulun birinci sınıfında IV. Seviyeye ulaştıklarını göstermektedir (krş. Reich ve Roth, 2004, s. 15). Çocuklar bu kategoride di'li geçmiş zaman (Partizip Perfekt) kullanmak suretiyle IV. Seviyeye ulaşabilmektedirler.

Örneğin: "Kedi ağla**dı**." (Katze hat geweint) ya da: "Kedi zıpla**dı**." (Katze ist gesprungen).

Bu beceri alanında, istence kipinin (Konjunktiv 2) kullanıldığı durumlarda ancak V. Seviyeye ulaşılmaktadır.

Örneğin: "Ben olsam onu yerdim" (Ich würde ihn fressen) ya da: "O zaman aşağı uçardım" (Dann würde ich runterfliegen).

HAVAS 5 görüşmesinde Ercan'ın "Dilbilgisi" kategorisinde II. Seviyeye eriştiği izlenmiştir.

Son beceri alanı olan "Cümle Üretimi" (E) kategorisinin Almanca sürümünde, ortalama değer bulunmamakla beraber, özellikle dilbilim alanında çocukların ilkokul birinci sınıfa başladıklarında cümle üretimi kategorisinde genellikle IV. Seviyeye – en yüksek seviye 5'dir – ulaştıkları düşüncesi hâkimdir (Reich ve Roth, 2004, s. 6; 19). Ercan, HAVAS görüşmesi esnasında; ilgi zamirleri (Relativpronomen), bağlaçlar ya da dolaylı soru cümleleri (indirekte Fragesätze) ile cümleleri birbirine bağlayamamış ve yan cümleler üretememiştir. Dolayısıyla Ercan cümle üretimi alanında I. Seviyede kalmıştır. Ercan'ın HAVAS 5 Sonbahar 2010 görüşmelerinden elde ettiği sonuçlar aşağıdaki tabloda yer aldığı şeklindedir:

Tablo 1.
HAVAS 5 2010 sonbahar dil değerlendirme sonuçları

A.	Görevi Yerine Getirme:	**13 Puan.**
B.	İletişimsel Yeterlilik:	**6 Puan.**
C.	Kelime Dağarcığı:	**13 Puan.**
D.	Dilbilgisi:	**II. Seviye**
E.	Cümle Üretimi:	**I. Seviye**

HAVAS 5 Sonuçları – Yaz 2011

Ercan, ilk anaokulu yılının son günlerinde Haziran 2011'de bir ikinci kez HAVAS 5 görüşmesine alınmıştır. Yapılan değerlendirmelere göre, Ercan'ın "Görevi Yerine Getirme" (A) kategorisinde **14** puana ulaştığı saptanmıştır (Pınar, 2015a, s. 190). Ercan'ın ulaştığı puan, ilk yapılan HAVAS görüşmesinde elde ettiği sonuçla kıyaslandığında, çocuğun bu beceri alanında sekiz aylık periyotta **1** puanlık bir artış kaydettiğini göstermektedir. Birçok sahne, odak çocuk Ercan tarafından ayrıntılı betimlenememiş, daha çok çeşitli imalarla dile getirilebilmiştir. Bazı sahneler ise hiç tasvir edilmemiştir. Bu anlamda, "Görevi Yerine Getirme" kategorisinde, ilk görüşmeye kıyasla önemli bir ilerlemenin olmadığı ifade edilebilir.

Yukarıda ifade edilen düşünceyle tezat oluşturacak bir biçimde, Ercan'ın "İletişimsel Yeterlilik" (B) alanında 3 puanlık bir artış yakaladığı ve **9** puana ulaştığı gözlemlenmiştir. Özellikle konuşmanın sürekliliği ve akıcılığı noktasında sonbaharda yapılan görüşme kayıtlarına kıyasla belirgin ilerlemelerin olduğu vurgulanabilir. Ercan'ın son görüşmede di'li geçmiş zaman kipinde ürettiği şu ifadeler bu bilgiyi destekler niteliktedir:

> "O (kuş) uçtu ve şarkı yaptı ve sevimli kedicik o korkuyor".
>
> („Sie hatte geflogen und sie hat Lied gemacht und Mietze Kätzchen sie hat Angst.")

Konuşmanın akıcılığı bazı anlarda sekteye uğrasa da, genele bakıldığında telaffuzda bir berraklaşma ve kelimelerde anlaşılırlık noktasında bir iyileşmeden söz etmek mümkündür (age., s. 190).

Ercan, resimleri hikâye ederken toplam 11 ayrı fiil kullanmış, dolayısıyla "Kelime Dağarcığı" (C) kategorisinde toplamda **11** puana erişmiştir. Bu değer, Ercan'ın bahar döneminde ulaştığı puanın 2 puan altındadır. Çocuğun kelime dağarcığında azalmanın meydana geldiğini ifade etmek, dil edinim sürecinin işleyiş yasalarıyla örtüşmeyecektir (Pınar, 2015a). Görüşmeden elde edilen transkripsiyonun derinlemesine incelenmesi, Ercan'ın son katıldığı HAVAS 5 görüşmesinde bir önceki görüşmede başvurduğu: "kommen, spielen, gehen ve schlafen" (Sırayla: gelmek, oynamak, gitmek, uyumak) gibi fiillere bu kez yer vermediğini ortaya koymaktadır. Ercan bu kez: "hüpfen, fliegen, ve singen" (sıçramak, uçmak ve şarkı söylemek) gibi resimlerin betimlenmesi için "anahtar kelime" diye nitelendirilebilecek fiillere başvurmuştur. Bu açıdan bakıldığında, kelime dağarcığında herhangi bir "azalma" dan değil, "seçicilik" ten bahsedilebilir.

Dilbilgisi (D) kategorisinde ise, Ercan'ın anlamlı bir ilerleme kaydettiğinden bahsedilebilir. Yukarıda, bu beceri alanındaki ortalamanın IV. Seviye olduğu bilgisi paylaşılmıştı. Ercan'ın bu kategoride ortalama düzeye ulaşıp, IV. Seviyeye ilerlediği görülmektedir. Görüşme kaydında: "Kedicik uçtu" (Sie (Kätzchen) ist geflogen) gibi geçmiş zaman kipinde oluşturulmuş ifadelere rastlanmıştır.

Ercan dile getirdiği hikâyede her hangi bir bağlaç ya da ilgi zamiri ile yan cümle üretememiş, bunun bir sonucu olarak da "Cümle Üretimi" (E) kategorisinde I. Seviyede kalıp, bahar 2010'daki konumundan ileriye gidememiştir. Ercan'ın HAVAS 5 2011 yazındaki görüşmelerden elde ettiği sonuçlar aşağıdaki tabloda topluca aktarılmaktadır:

Tablo 2.
HAVAS 5 2011 yaz dil değerlendirme sonuçları

A.	Görevi Yerine Getirme:	**14 Puan.**
B.	İletişimsel Yeterlilik:	**9 Puan.**
C.	Kelime Dağarcığı:	**11 Puan.**
D.	Dilbilgisi:	**IV. Seviye**
E.	Cümle Üretimi:	**I. Seviye**

HAVAS 5 Sonuçlarının Karşılaştırmalı Sunumu

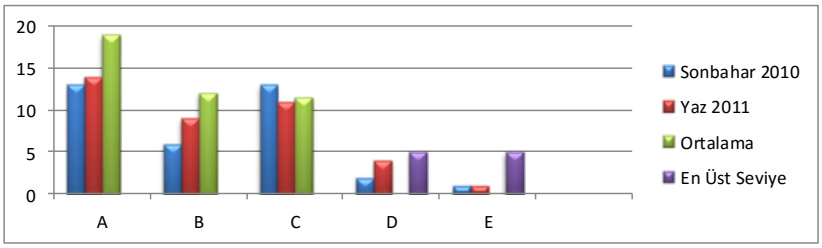
Ekim 2010'da uygulanan HAVAS 5 dil becerileri tanılama aracından elde edilen sonuçlar ile Haziran 2011 sonuçları karşılaştırıldığında, Ercan'ın dil becerilerinin 2 alanda küçük oranlarda iyileşmiş olduğu söylenebilir. Bunlar şu kategorilerdir:

- Görevi Yerine Getirme (1 puanlık artış)
- İletişimsel Yeterlilik (3 puanlık artış)

Anlamlı bir artışın olduğu beceri alanı ise:

- Dilbilgisi (II. Seviye'den IV. Seviyeye yükseliş) alanıdır.

Fiillerin cümle içinde doğru yerde kullanılıp, kullanılmadığı ve fiil çekimlerinin dilbilgisel kurallara uygun olup olmadığı hususlarının değerlendirildiği "Dilbilgisi" beceri alanında Ercan'ın IV. Seviyeye ulaştığı görülmektedir. Bu alandaki artış anlamlı olarak değerlendirilebilir. Öte yandan, bu beceri alanıyla ilgili referans değeri bulunmamaktadır. Çocuklar, ilköğretimin birinci sınıfına geldiklerinde IV. seviyeye ulaşmış olurlar (krş. Reich ve Roth, 2004, s.15). Aşağıdaki sütun grafiğinde Ercan'ın 2010 sonbaharı ve 2011 yazında HAVAS 5 görüşmelerinden elde ettiği puanlar aktarılmaktadır.



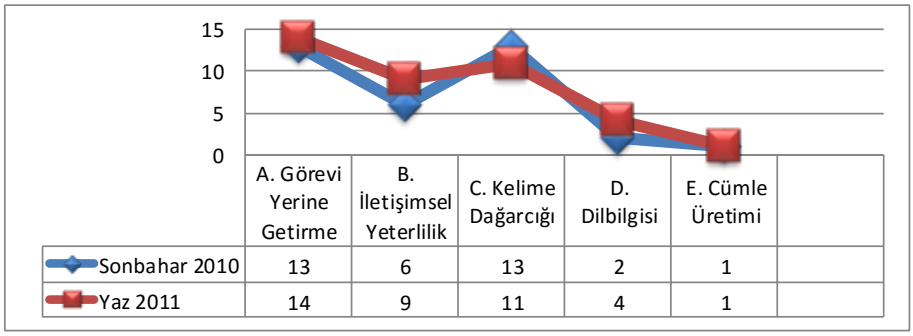
Grafik 1. *Ercan'ın HAVAS 5 sonbahar 2010 – yaz 2011 değerlendirme sonuçları*

Gösterge: A – Görevi Yerine Getirme, B – İletişimsel Yeterlilik, C – Kelime Dağarcığı, D – Dilbilgisi, E – Cümle Üretimi.

HAVAS 5 aracılığıyla elde edilen sonuçlar ile gözlem raporlarının incelenmesi ile ulaşılan bilgiler (Pınar, 2015, s. 133ff.) karşılaştırıldığında her iki yöntemin uygulanmasıyla elde edilen verilerin birbiriyle örtüşmekte olduğunu göstermektedir. Gözlem raporlarının kronolojik olarak ele alınması, Ercan'ın aşağıdaki dil becerilerinde ilerlemeler kaydettiğine dair kanıtlar sunmaktadır:

- Görevi Yerine Getirme
- İletişimsel Yeterlilik
- Dilbilgisi

Aşağıdaki grafik Ercan'ın ilk anaokulu yılındaki dil becerilerindeki değişimin asgari düzeyde seyrettiğini betimlemektedir:



Grafik 2. *HAVAS 5 değerlendirme sonuçlarının karşılaştırmalı sunumu*

Gerek video kayıtlarının gerekse gözlem raporlarının incelenmesi, HAVAS 5 ile paralel bir biçimde Ercan'ın kompleks yapılar oluşturmadığını ve bağlaç kullanımı ile yan cümle üretemediğini (E. cümle üretimi alanı) göstermektedir (Pınar, 2014; Pınar, 2015a). Dikkate değer bir başka nokta, Ercan'ın Haziran 2011'de yürütülen HAVAS 5 görüşmesinde Ekim 2010'daki ilk görüşmeye kıyasla kelime dağarcığı kategorisinde daha düşük bir performans göstermiş olmasıdır. Bu durumu destekleyecek herhangi bir ipucuna ne gözlem raporlarında ne de video kayıtlarında rastlanmıştır. Bu anlamda, tartışılmaya değer olan nokta: Ercan'ın anaokulunda 2011 baharı ve bunu takip eden süreçte yoğun bir biçimde sosyal iletişim sorunları ile karşı karşıya gelmiş olması ve bu zaman zarfında epey duygusal gerilimler yaşamasıdır. Gözlem raporlarının analizi, Ercan'ın bu gerilimleri aşmak noktasında zaman zaman saldırgan davranışlara yöneldiği, bazı durumlarda ise içe kapandığını doğrulamaktadır (krş. Pınar, 2015a, s. 106, 118, 123). İkinci HAVAS görüşmesi Haziran ayında yapıldığından, Ercan'ın bu evrede duygusal anlamda baskı altında olduğu söylenebilir. Görüşme esnasında kendisine gösterilen resimleri betimlemek konusunda – özellikle ilk görüşmeye kıyasla – düşük bir arzu gösterdiği, çocuğun kendisini geri çektiği görülmektedir. Her iki HAVAS görüşmelerinin ses kayıtlarına bakıldığında, Ercan'ın son görüşmede kısık sesle konuştuğu, ses tonunun canlı olmadığı bilgisine ulaşılmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi alanında yapılan mevcut araştırmalar çocukların başarı ya da başarısızlığında en önemli faktörün daha çok öğretmen ve onun uyguladığı eğitim öğretim etkinliklerinin olduğu düşüncesinden hareket etmektedir (krş. Datler vd., 2011). Araştırmanın omurgasını oluşturan gözlem raporları ve video kayıtlarının analizinden elde edilen veriler ise, odak çocuğun anaokulunda akranları ile yaşadığı deneyimlerin ve çok çeşitli bilgi alış verişlerinin de bilişsel anlamda ve dil gelişimi noktasında önemli bir faktör olarak ele alınması gerektiğine işaret etmektedir. Anaokulu öğretmeninin yer almadığı,

didaktik olarak yapılandırılmamış serbest zaman etkinliklerinde, odak çocuğun akranları ile yaşadığı olumlu deneyimler ve çocuğun duygusal anlamda iyilik hali dil performansını olumlu bir biçimde etkilemektedir denilebilir. Raporlar; grubun dışına itilme, reddedilme, uyum eksikliği, anaokulu öğretmeninin didaktik dayatmaları, isteksizlik ve ilgisizlik gibi durumlar karşısında odak çocuğun içe kapandığını ve daha az konuştuğunu göstermektedir. Odak çocuğun akranları ile bir ahenk içerisinde iletişim kurabildiği, oyunun ya da grubun bir parçası olabildiği birçok etkileşim deneyiminde çocuğun gerek anadili olan Türkçe'de gerekse ikinci dili Almanca'da tek kelime ya da iki kelimeden oluşan kısa ifadelerin ötesine geçerek nispeten daha karmaşık cümleler kurduğu veya kurmaya çalıştığı izlenmiştir. Odak çocuğun akranlarıyla birlik ve beraberlik içinde olmak, onlarla bağ kurabilmek adına yoğun bir içsel arzu duyduğu, bu arzu ile beraber gelişen enerjinin onu konuşmaya sevk ettiği gözlemlenmiştir. Viyana Üniversitesi'nin yürüttüğü araştırma projesi çerçevesinde gözlemlenen odak çocuklardan bir diğeri olan Elif (4 yaş) ile ilgili yapılan çalışmalar (Polzer, 2012) bu düşünceyi destekler nitelikte olup, ilgili gözlemler; arzu gerçekleşmesinin yaşandığı, uyum içinde deneyimlenen etkinliklerde, aidiyet duygusunun öne çıktığı grup etkinliklerinde ve sabah rutinlerinde dilin kullanımına yönelik isteğin arttığını göstermiştir.

Öte yandan, gerek Ercan gerekse diğer 3 odak çocuğun ilk anaokulu yıllarında ikinci dilleri olan Almanca'da anlamlı ilerlemeler kaydetmediği söylenebilir (Datler vd., 2012). Gözlemlerin yapıldığı bir yıllık süreç içerisinde Ercan ile paralel bir biçimde; yan cümle üretimi, bağlaç ya da dilek kipi (Konjunktiv) kullanımı konusunda diğer odak çocukların dil performanslarında da herhangi ipucuna rastlanmamıştır (Polzer, 2012; Şentepe 2001 ve Cat 2011). Çocuklar konuşmalarında daha çok basmakalıp ve basit yapılara başvurmaktadır. Genel olarak, çocukların ilk yıl bazı temel dil bilgisel yapıları, ikinci yıllarında ve ilerleyen zamanlarda karmaşık yapıları kullanabildikleri ifade edilebilir. Gözlem raporlarının geneline bakıldığında; ailelerinden ayrılan, yeni bir dil sistemi ile karşı karşıya gelen bu çocukların başta uyum sorunlarının üstesinden gelmeye ve yeni koşullara alışabilmeye gayret gösterdikleri anlaşılmaktadır (Pınar, 2015; Polzer, 2012; Şentepe 2001; Cat, 2011). Bu bağlamda, ikinci anaokulu yılını da içine alan daha uzun soluklu araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır.

Fatke'nin de ifade ettiği gibi (1994), vaka çalışmalarından elde edilen bilgi ve bulgular salt vaka çalışmasının merkezindeki münferit ya da tekil olayların incelenip, açıklanmasında başvurulan sınırlı bilgiler olarak düşünülmemelidir. Vaka çalışması ile ortaya konan birtakım sonuç, öneri ve değerlendirmeler birçok olgunun anlaşılmasında fikir verici ve aydınlatıcı olabilmektedir. Diğer taraftan, bu çalışmada ifade edilen hususların bir vaka çalışmasının analizinden doğan sonuçları içerdiği göz ardı edilmemelidir. Daha kesin ifadelere başvurabilmek, genelleme ya da mukayese yapabilmek için burada ifade edilen düşünceler ile karakteristik olarak örtüşecek ya da ayrışacak daha fazla görgül çalışmaya ve gözleme dayalı vaka çalışmasına gereksinim vardır (krş. Fatke, 1995, s. 687).

Kaynaklar

Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten - Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Forschung.

Andresen, H. (2006). Sprache, Emotion und Bewusstheit im Spiegel kindlicher Spiele. In: Bahr, R./Iven, C. (Edts.): *Sprache Emotion Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik.* Idstein, Schulz-Kirchner Verlag, 27-40.

Bick, E. (1964). Notes on infant observation in psychoanalytic training. In: Briggs, A. (2002): *Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the Centenary of Esther Bick*. London: Karnac, 37-54.

Çat, C. (2011). *Einzellfallbeobachtungen eines fünfjährigen Bubens im Alltag des Kindergartens,* Unveröffentlichte Materialen aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.

Datler, W., Steinhardt, K., Trukenpolz, K. et al. (2008). Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Edts): *Triangulierung-Lernen, Denken, Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht.* Frankfurt: Brandes & Apsel, 85-109.

Datler, W. (2009). Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über: Esther Bick: Die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz. In: Diem Wille, G., Turner, A. (Edts.): *Einblicke in die Tiefe- Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 41-66.

Datler, W., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2011). Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen. In: Kißgen, R., Heinen, N. (Edts.): *Familiäre Belastungen in früher Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention.* Stuttgart: Klett-Cotta, 205 - 228.

Datler, W., De Cillia, R., Garnitschnig, I. et al. (2012). *Abschlussbericht. Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten*. Wien

Datler, W. (2013). Emotion und Beziehung als Motor von Entwicklung. In: Seibel, K., F.v., Ploch, B. (Edts.): *Wie Kinder lernen. Gemeinsame Grundlagen wirksamer Förderung in Kita und Grundschule: Konzepte und Perspektiven für die Praxis. Lernen vor Ort*: Offenbach: 36-47.

Datler, W., Studener-Kuras R. and Bruns, V. (2014). Das Vergnügen am Fremden und die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache Deutsch. Aus dem Wiener Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. In: Dahlvik, J, Reinprecht, C. und Sievers, W. (Edts.): *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich*. Jahrbuch 2/2013, Vienna University Press.

Diem-Wille, G. (2007). *Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion.* Kohlhammer: Stuttgart: Kohlhammer.

Dinkelaker, J., Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fatke, R. (1995). Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 19, 681-695.

Hampl, S. (2013). Die Videointerpretation von Fernsehshows und Musikvideos. Ausgewählte Fallbeispiele zur methodologischen Erweiterung der dokumentarischen Methode. Dissertation, Universität Wien.

Jeuk, S. (2011). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen.* Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Knoblauch, H. (2006). Videography. Focused Ethnography and Video Analysis. In: Knoblauch, H. et al. (Edts.): *Video Analysis: Methodology and Methods. Qualitative Audiovisual Data Analysis in Sociology*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH., 69-83.

Lazar, R.A.,Lehmann, N., Häußler, G. (1986). Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Edt.): *Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings*. Stuttgart: Frommann-Holzboog, 185-211.

Lazar, R.A. (2000). Säuglingsbeobachtung und Säuglingsbehandlung. In: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen-Psychoanalyse, Heft 108. Brandes & Apsel Verlag, 399-418.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

Pınar, Y. (2010). *Einzellfallbeobachtungen eines fünfjährigen Buben im Alltag des Kindergartens Teil 1,* Unveröffentlichte Materialen aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.

Pınar, Y. (2011*). Einzellfallbeobachtungen eines fünfjährigen Buben im Alltag des Kindergartens, Teil 2,* Unveröffentlichte Materialen aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.

Pınar, Y. (2014). *Ercan im Kindergarten. Eine selektive Videointerpretation unter Einbeziehung von Standbildern aus Videoaufzeichnungen.* Unveröffentlichter Projektbericht am Institut für Bildungswissenschaft (Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik) der Universität Wien.

Pınar, Y., Kubilay Pınar N. (2015). Sosyal bilimlerin ihmal ettiği bir konu: "Duygular" ve bir araştırma aracı: "Tavistock modeline göre gözlem, *Akademik Araştırmalar Dergisi*, s.33-55.

Pınar, Y. (2015a). *Interaktion, Emotion und Sprache unter besonderer Berücksichtigung des Zweit-spracherwerbs im Kindergarten. Eine Einzelfallstudie über das Erleben und ausgewählte Lernprozesse eines fünfjährigen Buben mit türkischer Erstsprache in seinem ersten Kindergartenjahr.* Doktora Tezi, Viyana Üniversitesi.

Pınar, Y. (2015b). Tavistock modeli temelinde rezonans ve karşı aktarım tepkilerinin incelenmesi: olgu sunumu. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 3(6), 95-109.

Pınar, Y. (2015c). Avusturya eğitim sisteminde Türk öğrencilerin Alman dilinde sergiledikleri yetersizlikler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi* 4(3), 577-594.

Polzer, M. (2012). *Emotionen, Beziehungserfahrungen und Spracherwerb. Eine Einzelfallstudie über das Erleben eines Mädchens mit türkischer Erstsprache in ihrem ersten Kindergartenjahr.* Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Reich, H. H., Roth, Hans L. (2004). HAVAS. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger, Hamburg: Möglichkeiten der kontrastiven Analyse,In: Bernt Ahrenholz (Edts.),: *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*, Fillibach: Freiburg im Breisgau, 81-104.

Reich, H., Roth, H.-J. (2005). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands fünfjähriger – HAVAS 5.* Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.

Reich, H./Roth, H.-J. (2007). HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, H./Roth, H.-J./Neumann, U. (Edts.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Waxmann: Münster, 71-94.

Reich, H. (2008). Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, B./Oomen Welke, Ingelore (Edts.): *Deutsch als Zweitsprache*. Schneider: Hohengehren, 420-429.

Reich, H. (2008). *Sprachforderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien*. das netz: Weimar/Berlin.

Reich, H. (2009). Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In: Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Edts.): *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*. Waxmann: Münster, 63-90.

Stampf, J. (2012). *HAVAS 5 und SISMIK als Untersuchungsinstrumente im Forschungsprojekt "Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten".* Diplomarbeit, University of Vienna. Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

Şentepe, O. (2011). *Einzellfallbeobachtungen eines fünfjährigen Mädchens im Alltag des Kindergartens,* Unveröffentlichte Materialen aus dem Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Cambridge Mass.

Trunkenpolz, K., Datler, W., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2009). Von der Infant Observation zur Altersforschung: Die psychoanalytische Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 34, 2009, Heft 3, 330-351.

Trunkenpolz, K., Funder, A., Hover-Reisner, N. (2010). "If one wants to 'see' the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation ..." Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Ahrbeck, B., Eggert-Schmid Noerr, A., Finger-Trescher, U., Gstach, J. (Edts.): *Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik.* [Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18] Gießen: Psychosozial-Verlag, 167-208.

Tuma, R., Schnettler, B., Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen.* Wiesbaden: Springer VS.

Zollinger, B. (2010). *Die Entdeckung der Sprache.* Bern-Stuttgart-Wien: Paul Haupt Verlag.

Yazar

Yunus Pınar, doktora eğitimini Viyana Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde tamamlamıştır. Yazarın ilgi alanları arasında okul öncesi çocuklarda sosyal etkileşimin önemi, duygusal ve dilsel gelişim konuları yer almaktadır.

İletişim

yunus_pinar@hotmail.com

Extended Abstract

First of all, it should be pointed out that the social sciences, especially: educational sciences, linguistics, and psycholinguistics had a restrained position and disinterest towards the impact of emotions on the learning abilities of preschoolers and emotions had been known as dysfunctional phenomena for a long time. Generally, it is currently widely agreed that the emotions might have a constitutive role in children's language development. Nevertheless, very few studies are available in this area. The present paper is an attempt to investigate the emotions and the peer interactions with particular focus on second language acquisition in the kindergarten.

Traditionally, researchers have sorted developmental processes and changes in early childhood into separate categories- cognitive, language, emotional, physical, and social development. At the present time, it is widely agreed that development in each of these areas, however, affects and interacts with every other type. On the other hand, it should be highlighted that the relationship between emotions and language is currently still largely unexplored area of research (cf. Lüdtke 2012). In order to further understand the possible relationship between emotions and language and to observe children's peer interactions in Kindergarten, an empirical research project "Language acquisition and everyday life multilingualism in the kindergarten" has been carried out by the University of Vienna with the participation of educators, psychologists and linguists in 2010 (Datler, et.al. 2012, p:217). This study, which is part of this research project, aims to investigate the role of peer relationships and daily experiences between the children in the nursery school and describe the importance of emotional factors in learning processes and in daily activities in Kindergarten within the interactions with particular focus on second language acquisition. In order to achieve these goals, a boy called the examined child "Ercan" with a small knowledge of German at the age of 5 was investigated during his first year in the nursery school in Vienna with different methods and tools. This study is based upon Young Child Observation according to the Tavistock Model, the analysis of videos, a tool to define language competence (HAVAS 5) and an interview with the examined child's parents.

Analysis of the results, with emphasis on the particular requirements of the case study report and video materials, shows that the examined child Ercan experiences several situations as stressful and burdensome, nevertheless trying to communicate with other children and adults. In this regard, it can be assumed that the examined child successfully regulates his negative emotional experiences in many situations. Thus the boy is encouraged to develop his language skills of his second language German. Specifically, it can be shown that the examined child had difficulty separation from his parents and experienced stressful situations and a moderately difficult transition at the beginning of the kindergarten year, especially during the first few weeks of school. It can be stated that he became more able to establish contact and to interact with peers and teachers, in his second month of kindergarten. Our findings together with the observations suggest that anger, resentment and tendencies towards aggression occur in examined child Ercan when he wishes to do something he is not allowed to do and when he moderately rejected by peers. He exhibited a range of aggressive behaviours, including physical aggression to peers and this is infrequently observed from beginning of the fourth Month until his last month in Kindergarten.

The Child Ercan was tested two times in the fall of 2010 and summer 2011 using the profile analysis approach applied to oral discourse HAVAS 5, an instrument of the federal state of Hamburg, designed for use with pupils aged five to six years who are in the transitional phase between kindergarten and primary school. As a result, it was concluded that Ercan makes slight improvements in his second language skills in his first year in Kindergarten. The reason for this may be that the child Ercan needs

an acclimatization period both for the new environment and the complex structures of his second language.

As a result of his natural desire to interact and communicate with peers, to feel connected to others, and to be a part of the group he tries to communicate with peers and adults in his second language German from beginning to end in kindergarten. The examined child Ercan feels the desire to communicate with children and teachers in his second language German and this leads to interactive-exchange processes, which stimulate and improve his second language skills. In summary, it can be said that the quality of interaction and positive emotional experiences in peer group have a significant influence on language development. In accordance with other observations from the research project (Polzer, 2012; Şentepe, 2011; Çat, 2011) can be noted that the sense of community and togetherness and the energy from the connectedness in the peer group stimulate cognitive flexibility and the skills in second language. The main results recommend taking the impact of children's activities on interaction and developing language competences greater into account than it is often the case with studies concerning early childhood education.