



**GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ 3-5 YAŞ GRUBU SURİYELİ
ÇOCUKLARIN CLİL YÖNTEMİNE DAYALI VERİLEN TÜRKÇE
EĞİTİMİNİN ALICI DİL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ**

Rahime Filiz Kiremit

**DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 48 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Rahime Filiz

Soyadı: Kiremit

Bölümü: Okul Öncesi Eğitimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN:

Türkçe Adı: Geçici Koruma Altındaki 3-5 Yaş Grubu Suriyeli Çocukların CLIL Yöntemine Dayalı Verilen Türkçe Eğitiminin Alıcı Dil Gelişimlerine Etkisi

İngilizce Adı: The Impact Of CLIL Based Turkish Learning Program Under Temporary Protection 4-6 Age Group Syrian Children Receptive Language Development

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Rahime Filiz KİREMİT

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Rahime Filiz Kiremit tarafından hazırlanan “Geçici Koruma Verilen 3-5 Yaş Grubu Suriyeli Çocukların CLIL Yöntemine Dayalı Verilen Türkçe Eğitiminin Alıcı Dil Gelişimlerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi



Başkan: Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN

(Çocuk Gelişimi Bölümü, Hacettepe Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Hatice BEKİR

(Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Üye: Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

(Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)



Üye: Dr. Öğr. Üye. Fatma Elif KILINÇ

(Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 14/03/2019

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof.. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



TEŞEKKÜR

Doktora dönemimin her aşamasında anlayışı ve açık fikirliliğiyle bilgisini ve deneyimlerini benimle paylaşan, tez dönemimde beni her zaman yönlendiren, desteğini hep yanımda hissettiğim danışmanım sevgili hocam Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alan Prof. Dr. Nilgün BAYSAL METİN ve Doç. Dr. Hatice BEKİR hocalarıma yorumları, yönlendirmeleri ve emeklerinden ötürü çok teşekkür ederim.

Benim için yalnızca bir abla olmanın ötesinde akademik bilgileriyle her konuda fikrine danışabileceğim ablam Arş. Gör. Dr. Funda ERGÜLEÇ'e, doktora eğitimim boyunca her zaman beni yüreklendiren babama, olumlu tutumlarıyla beni sakinleştiren anneme ve desteklerini esirgemeyen arkadaşım Av. Hasan Emre AĞMAZ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

**GEÇİCİ KORUMA ALTINDAKİ 3-5 YAŞ GRUBU SURİYELİ
ÇOCUKLARIN CLIL YÖNTEMİNE DAYALI VERİLEN TÜRKÇE
EĞİTİMİNİN ALICI DİL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Rahime Filiz Kiremit

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Mart, 2019

ÖZ

Bu araştırma, CLIL (Content and Language Integrated Learning) yöntemine dayalı olarak verilen dil eğitimi programının okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ilinde bir ilköğretim okuluna bağlı iki farklı anasınıfına devam eden geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubunu çalışma grubunda 18, kontrol grubunda 18 olmak üzere üç-beş yaş grubu geçici koruma altındaki Suriyeli 36 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak ön-test, son-test, kalıcılık testi, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi edinmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuk ve Aile Bilgi Formu”, çocukların zekâ düzeylerini ölçmek amacı ile “Goodenough-Harris Bir Adam Çiz” ve CLIL yöntemine dayalı dil gelişim programının etkililiğini belirlemek amacıyla “TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi” kullanılmıştır. Daha önceden anadili Türkçe olan çocukların alıcı dil gelişimleri ölçmek amacı ile tasarlanan TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin Suriyeli çocuklar için de kullanılabilirliğinin belirlenmesi amacı ile iki-sekiz yaş aralığında 97 Suriyeli çocukla çalışılmış ve yapılan güvenilirlik anazi sonucunda ölçeğin Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerini ölçmek için kullanılabilir olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya

başlamadan önce çocukların alıcı dil gelişim düzeylerinin belirlenmesi amacı ile ön testler uygulanmıştır. Uygulan ön testler sonucunda çalışma ve kontrol grubundaki çocukların alıcı dil gelişimleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çalışma grubuna 31 hafta boyunca CLIL yöntemine dayalı olarak hazırlanan dil eğitim programı uygulanmıştır. Hazırlanan program, çalışma grubuna haftada iki gün, 62 oturum şeklinde uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise normal uygulanan eğitim programının dışına çıkılmamıştır. Çalışma grubunda 31 hafta süren uygulamanın ardından çocuklara verilen eğitimin etkisini ölçmek amacı her iki gruba da son test uygulaması yapılmıştır. Son testlerin uygulanmasından üç hafta sonra çalışma grubundaki çocuklara kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Çalışma grubundaki çocuklara verilen eğitim programı uygulamasının ardından ön test puanları ortak değişken olarak alınarak ANCOVA sonuçları hesaplanmış, çalışma ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F(1, 33)=120,31, p<.01; \eta^2=0,785$). Eta kare incelendiğinde, 0,785 çıkan değer, verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğunu göstermiştir. Çalışma ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test oranları belirlenmiştir. Çalışma grubu düzeltilmiş ortalamasının (69,28) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (28,00) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, çalışma ve kontrol grubundaki çocuklar karşılaştırıldığı zaman, çalışma grubuna verilen dil eğitimi programının çocukların aldıkları puanları olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Hazırlanan eğitim programının geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimlerinde kalıcı bir etki yarattığı da kalıcılık testi sonucunda görülmüştür. Yapılan bu çalışma okul öncesi dönemde Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde CLIL yöntemine dayalı dil gelişim programının kullanılabilir olduğunun belirlenmesi amacıyla önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türkçe dil gelişimlerini desteklemek amacı ile ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Alıcı dil gelişimi, CLIL yöntemi, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar

Sayfa Adedi: 235

Danışman: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

**THE IMPACT OF CLIL BASED TURKISH LEARNING PROGRAM
UNDER TEMPORARY PROTECTION 3-5 AGE GROUP SYRIAN
CHILDREN RECEPTIVE LANGUAGE DEVELOPMENT**

Doctoral Dissertation

Rahime Filiz Kiremit

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION SCIENCE

March, 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the impact of CLIL (Content and Language Integrated Learning) based language learning program on language development of Syrian children under temporary protection attending pre-school. Participants of the study were Syrian children under temporary protection attending two different nursery classes of an elementary school in Konya during 2016-2017 school years. In the study, 36 Syrian children under temporary protection three to five years of age, 18 of which in the study group, and 18 in the control group participated. Pre-test, post-test, retention test and control group experimental design are administered in line with the purpose of the study. “Child and Parent Information Form” developed by the researcher herself to have information about children and their parents as well as “Goodenough-Harris Draw a Person” to assess children’s level of intelligence and “Receptive Vocabulary Sub Scale TIFALDI (RT)” to assess the effectiveness of CLIL based language development program were used in the study. An earlier study worked on 97 Syrian children in the age group of 2-8 in order to identify whether Receptive Vocabulary Sub Scale TIFALDI (RT) designed to measure receptive language development of children whose mother tongue is Turkish was applicable also to Syrian children. Statistical analysis of data showed that the scale is also applicable to assess receptive language development of Syrian children. Pre-tests were

conducted prior to the study to identify children's receptive language development levels. It was seen that there was no significant difference in receptive language development between children in the study and control group as a result of the pre-test. Language learning program designed based on CLIL was used in the study group for 31 weeks. The designed program was applied for two days a week in 62 sessions. As for the control group, the usual learning program was used without any diversions from the program. Post tests were conducted at the end of 31 weeks to assess the impact of the designed program on the children in both groups. 3 weeks later, retention test was conducted for children in the study group. Pre-test scores were used as co-variables to calculate ANCOVA results and there was a significant difference between study and control group in the post test scores ($F(1, 33)=120,31, p<.01; \eta^2=0,785$). Eta square, which was 0.785, indicated that the program's effectiveness was pretty high. Post test results corrected in line with pre-test scores of study and control groups were defined. Corrected mean of the study group (69.28) was significantly higher than the control group (28.00). In conclusion, the results, comparing children in the study and control group show that language-training program used for the study group had a positive effect on their scores. In addition, retention test results clearly indicate that the designed learning program creates a retention effect on language development of Syrian children under temporary protection. This study is important as it shows that CLIL based language development program for teaching Turkish, as a second language to pre-school children is applicable. Recommendations for parents, teachers and researchers were made to support Turkish language development for Syrian children under temporary protection based on the findings of the study.

Key Words: CLIL approach, receptive language development, Syrian children under temporary protection

Page Number: 235

Supervisor: Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3.1. Araştırmanın Sayıltıları.....	4
1.3.2. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.4. Tanımlar	4
BÖLÜM 2	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Dil ve Anadil Tanımı.....	7
2.2. Dilin Bileşenleri	9
2.3. Dil Gelişim Becerileri.....	10
2.3.1. Alıcı Dil Becerileri	10

2.3.2. İfade Edici Dil Becerileri.....	11
2.4. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi.....	11
2.5. Dil Gelişim Kuram ve Görüşleri.....	12
2.5.1. Davranışçı Yaklaşım	13
2.5.2. Yapılandırmacı Yaklaşım	15
2.5.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	16
2.5.4. Biyolojik (Psiko-Linguistik) Kuram	17
2.6. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler	18
2.6.1. Yaş.....	19
2.6.2. Cinsiyet	19
2.6.3. Çevre	20
2.6.3.1. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu.....	21
2.6.3.2. Akran.....	23
2.6.3.3. Teknoloji	25
2.6.3.4. Oyun	26
2.6.4. Çocuk Edebiyatı.....	27
2.7. Erken Çocuklukta Dil Gelişimini Destekleme.....	28
2.8. İkinci Dil Gelişimi.....	29
2.9. Kuramlarda ve Yaklaşımlarda İkinci Dil.....	31
2.9.1. Davranışçı Yaklaşım	32
2.9.2. Yapılandırmacı Yaklaşım	33
2.9.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı	33
2.9.4. Biyolojik (Psiko-Linguistik) Kuram	34
2.10. Dil Edinimi ve Dil Eğitimi	35
2.11. Dil Öğretim Yöntemleri.....	37
2.11.1. Bilişsel Yöntem.....	37
2.11.2. İletişimsel Yöntem	38
2.11.3. Doğal Yöntem (Natural Approach)	39
2.11.4. Doğrudan (Düzevarım) Yöntemi.....	39
2.11.5. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi.....	40
2.11.6. Okuma Yöntemi.....	40
2.11.7. Sessiz Yol Yöntemi	40
2.11.8. İşitsel-Görsel Yöntem.....	41
2.12. Dil Eğitimi Modelleri	41

2.12.1. Ana Dili Edinme/Batırma Modeli (Submersion)	41
2.12.2. Geçiş Modeli.....	42
2.12.3. Koruma-Sürdürme Modeli.....	42
2.12.4. Zenginleştirici Eğitim/Daldırma Modeli (Immersion)	42
2.13. CLIL (Content and Language Integrated Learning) –İBDÖ (İçerikle Bütünleşik Dil Öğretimi) Yöntemi.....	43
2.13.1. CLIL’in Tanımı?	43
2.13.2. CLIL Boyutları	45
2.13.3. CLIL Sınıflarında Öğretmen ve Öğrenci	46
2.13.4. CLIL Anasınıflarında Öğretmen ve Öğrenci.....	49
2.14. Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler	51
2.14.1. Suriyelilerin Genel Durumu	51
2.14.2. Suriyelilerin Hukuki Statüsü.....	52
2.14.3. Suriyelilerin Eğitim Durumu.....	53
BÖLÜM 3	57
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	57
3.1. Dil Gelişimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	57
3.1.1. Dil Gelişimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	57
3.1.2. Dil Gelişimi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	63
3.2. İkinci Dil ve Dil Eğitimi Modelleri ile İlgili Araştırmalar.....	67
3.3. CLIL Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar	72
3.3.1. CLIL Yöntemi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	72
3.3.2. CLIL Yöntemi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	73
3.4. Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ile İlgili Yapılan Araştırmalar	77
3.4.1. Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	77
3.4.2. Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	80
BÖLÜM 4	83
YÖNTEM.....	83
4.1. Araştırmanın Deseni.....	83
4.1.1. İç Geçerlik	84
4.1.1.1. Deneklerin seçimi	84
4.1.1.2. Veri Toplama Aracı	84

4.1.1.3. Deney Kaybı	85
4.1.2. Dış Geçerlik.....	85
4.1.2.1. Örneklem Etkisi	85
4.1.2.2. Tepkisellik Etkisi.....	85
4.2. Katılımcılar.....	85
4.3. Kullanılan Veri Toplama Araçları	86
4.3.1.Çocuk ve Aile Bilgi Formu.....	87
4.3.2. Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi	91
4.3.3. TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi	92
4.3.3.1. TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Dil Gelişimlerinde Kullanılması.....	93
4.3.3.2. TİFALDİ Alıcı Dil Testi İkinci Dil Kullanımı Güvenirlik Sonuçları	98
4.4. CLIL Yöntemine Dayalı Eğitim Programı	101
4.4.1. CLIL Yöntemine Dayalı Eğitim Programının Hazırlanması.....	101
4.4.1.1. Planlanan Etkinlikler	107
4.4.2. Hazırlanan Eğitim Programının Uygulanması.....	108
4.4.2.1. Hazırlık aşaması	108
4.4.2.2. Programın İçeriği	109
4.4.2.3. Materyaller	110
4.4.2.4. CLIL Amaçları.....	110
4.4.2.5. Uygulama Süreci	111
4.4.2.6. Oturumlar	113
4.4.3. Değerlendirme Aşaması	131
4.5. Verilerin Toplaması	132
4.5.1. Ön testlerin Uygulanması	134
4.5.2. Son testlerin Uygulanması	134
4.5.3. Kalıcılık Testinin Uygulanması	135
4.6. Verilerin Analizi.....	135
4.6.1. Araştırmacının Rolü.....	135
4.6.2. Nicel Verilerin Analizi.....	135
BÖLÜM 5	137
BULGULAR.....	137
5.1. TİFALDİ Alıcı Dil Testi Ancova Sonuçları.....	137
5.2. Kalıcılık Testi	142

BÖLÜM 6	151
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	151
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	151
6.2. Öneriler	164
KAYNAKLAR.....	167
EKLER	201
EK 1. CLIL Yöntemine Dayalı Olarak Hazırlanan Eğitim Programında Ele Alınan Kazanım ve Göstergeleri	202
EK 2. Çocuk ve Aile Bilgi Formu	206
EK 3. CLIL Yöntemine Dayalı Olarak Hazırlanan Günlük Plan Örneği.....	208
EK 4. Günlük Plan Değerlendirme Formu.....	212
EK 5. Araştırma İzin Belgesi	214
EK 6. Veli İzin Onay Formu	215

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. <i>CLIL Boyutları</i>	45
Tablo 2. <i>Ülkelere Göre Suriyelilerin Dağılımı ve Yüzde Oranları</i>	51
Tablo 3. <i>İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğünün Yayınladığı Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Sayısının Yaşlara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı</i>	54
Tablo 4. <i>Ön test Son test Kontrol Gruplu DeneySEL Desen Modeli</i>	86
Tablo 5. <i>Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları</i>	86
Tablo 6. <i>Araştırmada Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları</i>	88
Tablo 7. <i>Ailelerin Demografik Özelliklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı</i>	89
Tablo 8. <i>Çalışma ve Kontrol Gruplarının Testten Aldıkları Puanların Yaşlara Göre Dağılımı</i>	92
Tablo 9. <i>İller Bazında Test Edilen Çocuk Sayısı</i>	94
Tablo 10. <i>Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetleri ve Yaş Grupları</i>	95
Tablo 11. <i>Ailelerin Demografik Özelliklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı</i>	96
Tablo 12. <i>TİFALDİ Alt boyutlarına ilişkin KR-20 Güvenirlik Değerleri</i>	98
Tablo 13. <i>TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları</i>	98
Tablo 14. <i>Verilerin Toplanması Aşamasında Çalışma ve Kontrol Grubuna Yapılan İşlemler</i>	134
Tablo 15. <i>Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Son Testlerine İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları</i>	138

Tablo 16. <i>Çalışma ve Kontrol Gruplarının TİFALDİ Alıcı Dil Testi Betimsel İstatistikleri</i>	138
Tablo 17. <i>Çalışma ve Kontrol Grubundaki Çocukların Testlerden Aldıkları En Düşük, En Yüksek Puanları ve Ortalamaları</i>	140
Tablo 18. <i>TİFALDİ Alıcı Dil Testi Regresyon Eğimlerinin Eşitliğine İlişkin Bulgular</i>	141
Tablo 19. <i>Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Çalışma-Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları</i>	141
Tablo 20. <i>Çalışma-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları</i>	142
Tablo 21. <i>Çalışma grubu Ön-Son-İzleme Testleri Betimsel İstatistikleri</i>	143
Tablo 22. <i>Son test-Kalıcılık Testi Arasında Yapılan Tekrarlı Ölçümler İçin T Testi Bulguları</i>	143
Tablo 23. <i>Kategorilere Ait TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi Hedef Kelimeleri</i>	144
Tablo 24. <i>3 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları</i>	145
Tablo 25. <i>4 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları</i>	146
Tablo 26. <i>5 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları</i>	147
Tablo 27. <i>6 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları</i>	147
Tablo 28. <i>7 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları</i>	148
Tablo 29. <i>8 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları</i>	148
Tablo 30. <i>9 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları</i>	149

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yıllara göre geçici koruma altındaki Suriyeliler. UNHCR (2018) Syria Regional Refugee Response: Interagency Information Sharing Portal (exported refugee demographic data).....	52
<i>Şekil 2.</i> CLIL yöntemine göre hazırlanan dil eğitim programı bilişsel gelişim kazanımlarına ilişkin çizelge.....	103
<i>Şekil 3.</i> CLIL yöntemine göre hazırlanan dil eğitim programı dil gelişimi kazanımlarına ilişkin çizelge	105
<i>Şekil 4.</i> CLIL yöntemine göre hazırlanan dil eğitim programı motor gelişim- öz bakım becerileri-sosyal ve duygusal gelişim kazanımlarına ilişkin çizelge	106
<i>Şekil 5.</i> Çalışma ve kontrol gruplarının TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinden aldıkları ön test ve son test ortalamaları.....	139

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

CLIL	Content and Language Integrated Learning
DİSA	Diyarbakır Sosyal ve Siyasal Araştırmalar
İBDÖ	İçerikle Bütünleşik Dil Öğretimi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ORSAM	Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi
TDK	Türk Dil Kurumu
TEDİL	Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi
TİFALDİ	Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi
UNHCR	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
UNICEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
YUKK	Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

İnsan hayatta var olduğu süre boyunca, en önemli ihtiyaçlarından birisinin dil olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Birey, çevresi ile iletişim kurabilmek, diğer bireylerle sosyal etkileşim sağlayabilmek, kendisini ifade edebilmek, ifade edilenleri kavrayabilmek, genel anlamda öğrenebilmek ve dünyayı anlayabilmek gibi birçok temel gereksinimi dil sayesinde karşılayabilir. Literatürde de belirtildiği gibi insanlar fikirlerini ve duygularını ifade etmek için de dili kullanırlar (Yaman, 2008, s. 6). Dil kültürün aktarılmasını ve nesiller arası bağ kurulabilmesini sağlar. Günlük yaşamda başkalarını anlayabilmek, kendini ifade edebilmek ve dış dünyayı anlayabilmek için dile ihtiyaç duyulur. Ancak tüm bu faydalardan en verimli şekilde yararlanmak için araç olarak kullanılan dile özgü kurallara uymak gerekir.

İnsanın dil ile ilk tanışması, bebeklik döneminde daha dünyaya gelmeden, henüz anne karnında iken başlar. Bebekler dünyaya geldiklerinde sahip oldukları içgüdüsel merak gereği dünyayı tanımak için dile ihtiyaç duyarlar ve çevrelerinden gelen, dile yönelik uyarıcılar olan sesleri dinlerler. Çevreleri doğdukları günden beri dil ile çevrili olan bebekler için dil becerilerini geliştirmek temel ihtiyaçlar arasındadır. Özellikle bebeklik döneminde verilen zengin uyarıcılar dil gelişimini desteklemekte ve bu sayede dil becerilerinin gelişimi erken yaşta başlamaktadır. Dil aynı zamanda kişilerin okul öncesi dönemden başlayarak ileriki eğitim hayatlarında olduğu kadar, sosyalleşmelerinde de gerekli olan bir ihtiyaçtır.

Eğitimin önemli amaçlarından biri de, bireylerin hayatlarını yaşadıkları ortama uyum sağlayarak sürdürebilmeleridir. Bireylerin bu uyumu sağlayabilmeleri için ise kuşkusuz

dile ihtiyaçları vardır. Okul ncesi eēitim dönemi bireylerin yaēadıkları topluma uyum saēlayabilmeleri için en önemli dönemlerden biridir. Okul ncesi dönemde verilen eēitimler bireylerin temel ihtiyaçlarının karēılanması, geliēimsel olarak desteklenmesi ve geleceēe hazırlanması açısından büyük önem arz eder.

Okul ncesi dönem bu derece önemli iken maalesef bu eēitime ihtiyaç duyan çocuklar eēit ēans ve olanaklara sahip olamamaktadırlar. Dünya üzerinde siyasi, sosyal ve ekonomik etkenler baēta olmak üzere birçok nedenle gerekleēen gler, tarihten bugüne kadar süregelmektedir. Yaēanılan bu gler eēitli sorunları da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan en önemlisi göç eden kiēilerin yaēadıkları eēitim sorunudur. Gn sebep olduēu sorunlar ve sıkıntılardan en çok etkilenen kesim elbette ki çocuklardır. Göç eden ailelerin çocuklarında gözlenen baēlıca sorun, gittikleri okullara uyum saēlayamamaları ve akranları ile gerekli iletiēimi kuramamalarıdır. Kiēiler göç sonrası bulundukları ülkeye uyum saēlamak amacı ile o ülkenin dilini ērenmek zorunda kalmaktadırlar. Ancak önemli olan sadece dili ērenmek deēil, bunun yanında dili doēru ve düzgün bir ēekilde kullanabilmektir.

Ülkemizde yaēayan Suriyeli ocukların karēılaētıkları en önemli ve en belirgin sorun Türkçeyi yeterince ērenememeleri ve kullanamamalarıdır. Bu ocuklar Türkçe ile okul öncesi eēitim kurumlarında karēılaēmakta ve Türkçeyi kurallarına uygun ēekilde konuşmakta zorluk yaēamaktadırlar. Bu temel sorunun çözümü için Türkiye’de yaēayan Suriyeli ocukların hem akademik geliēimlerine devam edebilmeleri hem de dili kurallarına uygun ēekilde konuşabilmeleri için dil geliēimlerine yönelik bir programa ihtiyaçları bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünyada eēitli dil eēitim programları yer almakta ve uygulanmaktadır. Bu yöntemler arasında CLIL (Content and Language Integrated Learning) -‘İçerikle Btnleēik Dil ēretimi’ (İBD)- yöntemi bazı ülkelerde baēarılı bir ēekilde uygulanmakta ve müfredat programları bu yönteme göre uyarlanmaktadır.

Yapılan araētırmalar incelendiēinde, geçici koruma altındaki Suriyeli ocuklar ile ilgili yeterli alıēma yapılmadıēı ve bu çocukların dil geliēimlerini 0-6 yaēta ölçecek herhangi bir ölçek geliētirilmediēi görülmektedir.

Çalışma TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ya da öğrenecek çocuklar için kullanılabileceğinin gösterilmesi bakımından da önemli olmaktadır.

Bu araştırma, Suriyeli çocukların alıcı dil becerilerinin ölçülmesi ve eğitim programının etkililiğinin incelenmesi açısından yapılacak diğer çalışmalara yol gösterici olacaktır.

Tüm bunlar göz önüne alındığında Türkiye’de CLIL yöntemi kullanılarak uyarlanan müfredat programının okul öncesi dönem Suriyeli çocukların dil gelişimine etkisini belirlemek önemli bir durum haline gelmiştir.

Araştırmanın temel problem durumu CLIL yönteminin Suriyeli çocukların alıcı dil gelişimlerine etkisini belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Dil gelişimini destekleyici CLIL (Content and Language Integrated Learning) yöntemi ile hazırlanan programa katılan çocuklar ile bu programa katılmayan çocukların dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacı ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Dil gelişimini destekleyici CLIL yöntemi ile hazırlanan programın çocuklar üzerinde kalıcı etkisi var mıdır?
2. Dil gelişimini destekleyici CLIL yöntemi ile hazırlanan programın hedef kelimelerin öğrenilmesinde etkisi var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında Türkiye’de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların hem dil gelişimleri hem de akademik gelişimleri açısından zorlandıkları görülmektedir. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimlerini destekleyici bir eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın Türkiye’de yaşayan geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara verilecek olan CLIL yöntemine dayalı eğitim programının çocukların dil gelişimlerini desteklemesi, Türkçeyi öğrenirken aynı zamanda akademik gelişimlerinin de desteklenmesi ve Türkiye’deki okullara daha kolay uyum sağlamaları açısından katkıda bulunabileceği

düşünülmektedir. Bu araştırma TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimlerini değerlendiren bir ölçek olarak kullanılabilirliğinin belirlenmesi ve CLIL yönteminin, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi konusunda bir yöntem olarak kullanılabilirliğinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

1.3.1. Araştırmanın Sayıtları

- Çalışmaya katılan çocuklardan ve ailelerden elde edilen bilgiler doğrudur.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve araştırmacı, uygulama ilkelerine uygun davranmıştır.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, 3-5 yaş grubu geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların gelişim seviyelerini ölçebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
- Araştırma kapsamına alınan çalışma ve kontrol gruplarındaki çocukların –çalışma grubuna uygulanan etkinlikler dışında- benzer şartlardan etkilendikleri varsayılmıştır.

1.3.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde yer alan anasınıfına giden 3-5 yaş grubu geçici koruma altındaki Suriyeli tipik gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- Bir yıllık çalışma süresiyle sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma, ölçme araçları olarak kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

Alıcı dil: Çocuğun etrafında konuşulan dili anlaması ve dilin ses yapısını, kelimelerin anlamlarını, cümlelerin dilbilgisi yapısını algılamasıdır (Yapıcı, 2004).

İfade edici dil: Alıcı dilden daha sonra gelişir, kavram ve sözcüklerin hatırlanmasını ve kullanılmasını gerektirir (Bayhan ve Artan, 2005, s. 141).

Dil gelişimi: Dilin kurallarına uygun olarak, semboller, sayılar ve kelimelerin kazanılmasına bağlı olan gelişimdir (Deniz, 2017, s. 30).

İki Dillilik: Kişinin yaşamının herhangi bir anında, yabancı bir toplumun kullandığı dili kusursuz kullanabilmesi ama aynı zamanda kendi anadiline ve kültürüne de hakim olabilmesidir (Güzel, 2010, s. 33).

İkinci Dil: Kullanılan ilk dilin dışında belirli sebeplerle sonradan öğrenilmiş ‘ilave dil’ olarak tanımlanır (Özüdoğru ve Dilman, 2014, s. 5).

Göç: Kültürel, siyasi ve ekonomik nedenler yüzünden insanların kendi yaşadıkları yerlerden ayrılarak kalıcı ya da geçici olarak başka yerlerde yaşamaya başlamaları olarak tanımlanmıştır (Bulut, 2016).

Göçmen: Herhangi bir yasal statüsü olmadan, bir ülkeye yasa dışı giriş yapan ya da vize durumu sona erdiği halde ülkeden ayrılmayan kişiler için kullanılır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2015, s. 42).

Mülteci: Önceden yaşadığı ülkenin sınırları dışında bulunan vatansız bireylere verilen statüdür (YUKK, 2013, Md. 61).

Geçici Koruma: Avrupa Birliği üyesi olmayan ülkelere göç eden ve kendi ülkelerine geri dönemeyen kişiler için alınan olağanüstü önlemler sonucunda verilen statüdür (European Commission, t.y).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Toplumların bireyler arasında iletişim kurmak ve bir arada olabilmek amacı ile oluşturdukları ortak bir dilleri bulunur. Dil bireyler arası iletişim ve kültürün aktarılması için önemlidir. Toplumlar kendi kültürlerini, inançlarını ve değerlerini kendilerinden sonra gelecek olan kuşaklara dil ile aktarırlar. Bu yüzden dilin hem bireysel hem de toplumsal açıdan önemi büyüktür. Dilin tanımını yapabilmek dili anlamak kadar önemlidir. Bunun için bu kuramsal çerçevede dile yönelik olarak tanımlar verilmektedir.

2.1. Dil ve Anadil Tanımı

Birçok dil bilimci ve toplum bilimci tarafından dile yönelik tanımlar yapılmış ve dil açıklanmaya çalışılmıştır (Uyanık, 2010). Dil en basit tanımı ile ‘bilgi alışverişi aracı’ demektir (Fischer, 2013, s. 1). Dil karmaşık kurallardan oluşur ve insanlar bu kurallar sistemi ile dünyaya gelirler (Corballis, 2003, s. 31).

Dil; İnsan olabilmek için gerekli özelliklerin başında gelerek duygu, düşünce, isteklerin iletilebilmesi ile insanlar arası anlaşılabilirliği sağlar (Aksan, 2015, s. 3; İmer, 1987). İnsanlığı anlayabilmek için dilin doğasını öğrenmek ve bilmek gerekir, başkalarının çıkardıkları sesleri anlayabilmek için de o dili bilmek önemlidir fakat dil ses çıkarmak ve konuşmaktan çok daha fazlasıdır (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2014). Dil bireyler arası iletişimin sağlanması amacı ile duygu ve düşüncelerin aktarımını sağlamak için anlamlı sözcüklerin bir araya getirilmesi ile oluşan bir sistemdir (Temel, Bekir ve Yazıcı, 2014, s. 5). Dil aynı zamanda bir kültür aktarım aracıdır, nesiller arası kültür bağı kurar, dil sayesinde kültür eserlere aktarılır ve insanlara ulaştırılır (Güzel ve Barın, 2013, s. 228). Dil, insanların duygularını, düşüncelerini ve isteklerini diğer insanlara iletmelerini

sağlamaktadır. Bireylerin hayatları boyunca başarılı olabilmeleri için dilin önemi büyüktür (Cihangir, 2013). İnsanlar çevrelerine uyum sağlamak ve sosyalleşmek için dili kullanırlar. Çevre ile iletişim kurmak bebeklikten gelen hayatın sonuna kadar devam eden bir ihtiyaçtır (Deniz, 2017, s. 30).

TDK (2016)'ya göre anadili çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir. “Anadili, kişinin annesinden, ailesinden, sosyal çevresinden doğal yolla ilk edindiği, en iyi kullandığı, ve hakim olduğu dildir” (Oruç, 2016a, s. 313.). Çocuğun doğal yollarla kazandığı dile ‘anadili’ denilir ve çocuk anne babasından dile ilişkin yapıları, dilin içeriğini ve kapsamını öğrenir (Temel vd., 2014, s. 85). Bireyler arasındaki güvenin temelini oluşturan anadili sevgi ve paylaşma duygularının da oluşmasını, bireylerin düşünme yeteneğini kazanmasını sağlar. Sağlıklı düşünmek, dünyayı anlamak ve yeni görüşler oluşturmak için anadili gelişimi önemlidir (Ergenç, 1993). “Anadili bir ulusun kimliğini, kültürünü ve benliğini yansıtan bir araçtır” (Çelebi, 2006, s. 285). Anadili kullanımı milletlerin bireyleri arasında ortak bir düşünce sistemi geliştirilmesini sağlar. Anadili insanların birbirlerini anlamasını ve kavramasını da kolaylaştırır (Carstairs-Mccarthy, 2003; Sinan, 2006). Çocuk anadilini çevresinden doğaçlama bir şekilde öğrenir ve bu süreçte anadiline ait dilbilgisi kurallarını, dilin birimlerini ve iletişime yönelik olan gerekli kuralları öğrenir (Yapıcı, 2004). İnsanlar dil öğrenme becerisi ile dünyaya gelirler, bu sayede anadilleri olan dil haricinde diğer dilleri de öğrenmeye yetkindirler. İnsan beyninde dile ilişkin bir dil öğrenme merkezi yer almaktadır. Bu sayede yenidoğanlar dile ilişkin dilbilgisi kurallarını kolay ve mükemmel bir şekilde öğrenebilirler (Erkman-Akerson, 2008, s. 24). Aynı dili konuşan insanların biraraya gelmesi ile toplumsal bir üyelik oluşturulur ve dil de toplumsal bir uzlaşma sonucu ortaya çıkar. Çocuk içinde yaşadığı topluma ait kuralları ve kültür öğelerini dil sayesinde öğrenir. Dil sayesinde de çevresi ile etkileşime girer. Soyut düşünme, planlama, toplumu örgütleme ve kültürün aktarımı dil sayesinde gerçekleşir (Topbaş, 2006, s. 10).

Bir toplum içerisinde yaşayan bireyler dili etkiler, toplum yapısı ve o topluma ilişkin gereklilikler de bireylerin dil yapısını etkiler (Savaş, 2006, s. 23). Bu tanımlardan yola çıkılarak dillerin toplumları toplumların ise dilleri etkilediği söylenebilir.

2.2. Dilin Bileşenleri

Dili oluşturan öğeler küçükten büyüğe doğru sıralandığı zaman, sözcük yapım kurallarını içeren biçimbilim en başta, anlambilimsel yapı da en sonda yer alır (Savaş, 2006, s. 22). Bloom ve Lahey dili öğelerine ayırmışlardır. Bunlar; biçim, içerik ve kullanımdır. Biçimi oluşturan bileşenler; fonoloji, morfoloji ve dizim bilimidir. İçerik ögesi anlambilimden ve kullanım ögesi de edim bilimden oluşur (Akt: Bayhan ve Artan, 2013, s. 127). Dilin bileşenleri şu şekildedir:

Fonoloji (ses birim): Dilin öğelerinin incelenmesi, görev ve sıralamalarının belirlenmesidir (Aksan, 2015, s. 4). Dilde bulunan seslerin ve seslerin dizilişlerini belirleyen kurallar bütünüdür (Bayhan ve Artan, 2005, s. 127). Herhangi bir dile ait sessel ve bağlamsal modellerin bir araya gelmesi olarak tanımlanabilir (Laver, 2003, s.150). Bir dilde alfabedeki harflerden daha fazla ses birim olabilir çünkü bazı harfler yanyana geldiklerinde başka sesler ortaya çıkarabilirler (Deniz, 2017, s. 33). Her dilde yaklaşık olarak 40 ila 50 arasında konuşma sesi bulunmaktadır. Bu seslerden bazıları her dilde ortak olarak kullanılabilir. Sesbilimi de bu sesleri ve bu seslerin dil içerisinde dağılımlarını inceler (Topbaş, 2006, s. 23). Dil ediniminde en önemli birim fonolojik sistemdir, çünkü seslerin yanlış çıkartılması kelimelerinde yanlış anlaşılmasına sebep olabilir (Lightbown ve Spada, 2013).

Morfoloji: Bir dilde yer alan anlamlı sözlerin en küçüğünü oluşturur (Deniz, 2017, s. 33). Morfoloji dili oluşturan sözcüklerin incelenmesidir (Aksan, 2015, s. 4). Sözcüklerin kökleri ve köklerin ekleri ile ilgilidir (Bayhan ve Artan, 2005, s. 127). Sözcükler, sözcüklerin yapısı, ekler, kökler, bunlara yönelik diziliş kurallarını ve seslerin yükselip alçalması gibi alanları inceler (Spencer, 2003, s. 236; Topbaş, 2006, s. 25).

Dizim bilim: Sözcüklerin cümle içerisinde sıralanışının incelenmesidir (Aksan, 2015, s. 5). Cümlelerin nasıl kurulacağına yönelik olan kurallar bütünüdür (Deniz, 2017, s. 33). Konuşmak için gerekli olan ses düzeneğini oluşturur. Her dilin ses dizimi konusunda belirli kuralları vardır. Soslere yönelik olarak kurulan bu kuralların geneline sesbilim ya da sesdizimi denir (Erkman-Akerson, 2008, s. 107).

Anlambilim: Seslerin bir araya gelmesi ile sözcükler oluşur, sözcüklerin incelendiği alanlar anlambilim kapsamına girer. Anlambilim, konuşmak için gerekli olan ses düzeneğini oluşturur. Bir sözcüğün kendi anlamı dışında başka anlamlarda da kullanılmasının

incelenmesidir (Murat ve Demir, 2018; Deniz, 2017, s. 33). Dilin anlamına yönelik olarak sözcüklerin bir araya geldiklerinde ne anlama geldiği ile ilgilenir (Bayhan ve Artan, 2005). Sözcüklere yönelik dilbilgisi kurallarını incelerken, sözcüklerin oluşturdukları yeni anlamları da inceler (Cruse, 2003, s. 238).

Edimbilim: İletişim sürecinde kullanılan dil ile ilgilidir. Konuşma ve anlatma becerilerini de içerir (Bayhan ve Artan, 2005, s. 127). Günlük olarak kullanılan dili ifade eder. Dilin konuşmaya yönelik olan kurallarını kapsar (Deniz, 2017, s. 33). Neyi, neden, hangi amaçla, hangi koşullarda ve kime söylenildiğinin araştırıldığı alandır. İnsanlar söylemek istediklerini önce zihinde belirginleştirir daha sonra sözlü olarak ifade ederler. Edimbilim dilin hem biçimsel hem de işlevsel özellikleri ile ilgilidir. Dile yönelik kuralların bütünü kapsar ve bütün alanlar birbiri ile ilişkilidir.

2.3. Dil Gelişim Becerileri

2.3.1. Alıcı Dil Becerileri

Alıcı dil kavrama ve anlamaya yönelik olan dildir ve ifade edici dilden önce gelişir. Alıcı dilde çocuklar sözcüklerin anlamlarını kavrarlar, kendileri ile iletişime geçildiğinde basit yönergeleri ve söylenilenleri anlarlar (Bayhan ve Artan, 2005, s. 138; Deniz, 2017, s. 36). Kavram öğrenme becerisi doğumla gelişen bir beceridir. Bebekler doğdukları andan itibaren yeni kavramlar öğrenir ve hafızalarına kaydederler. Yaşları ilerledikçe de daha karmaşık kelimeler öğrenmeye ve kaydetmeye devam ederler (Keklik, 2009). Çocuk ile yetişkinin aynı ortamda aynı durumu paylaştıkları zamanlarda çocukların alıcı dilleri gelişir. Çocuklar sözcüklerin ne anlama geldiğini öğrenmeden önce yetişkinlerin bu sözcükleri kullanarak neyi anlatmak istediklerini anlarlar (Topbaş, 2006, s. 116).

Dil gelişiminin sözcük öğrenme aşamasında çocuklarda alıcı dile ilişkin kelime artış hızı, konuştukları kelimelerden fazladır. Çocukların 12-24 aylar arasında alıcı dil kapasiteleri yaklaşık olarak 50 kelime civarındadır. Kelime kapasitesi 24-36 aylık süreçte yaklaşık olarak 300'ü bulur. Sözü edilen aylar arasında alıcı dildeki kelimeler hızlı bir artış gösterir. Okul öncesi dönemde alınan dil girdileri çocukların dil gelişimleri açısından büyük önem taşımaktadır. Dile yönelik beceriler kazanım sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindedir. Dinleme ve okuma alıcı dil becerileri, konuşma ve yazma da ifade edici dile yönelik becerilerdir (Uyanık, 2010).

2.3.2. İfade Edici Dil Becerileri

Konuşmanın gerçekleşebilmesi için alıcı dil ve ifade edici dilin bir bütün olarak gelişmesi gerekmektedir (Yazıcı ve Dereobalı, 2015, s. 42). “İfade edici dilde çocuklar kendini anlatabilme yeteneğini kazananırlar. Dili kurallarına uygun olarak konuşabilirler”. (Deniz, 2017, s. 36). İfade edici dilde çocuklar sözcüklerin anlamlarını bilirler ve hafızalarına yerleştirirler (Yazıcı ve Dereobalı, 2015, s. 38). Çocuklar dili kullanmadan önce dili anlarlar ve dile yönelik olan kelimelerin ve cümlelerin anlamını kavrarlar. Çocukların anladıkları kelime sayısı da kullandıkları kelime sayısından fazladır.

Çocukların ifade edici dil gelişimleri aylara göre basamaklara ayrılabilir. Çocuklar ilk doğduklarında rastgele sesler çıkartırlar ve ifade edici dile yönelik ilk dilsel ifadelerini göstermiş olurlar. İfade edici dilin sıralaması gülme, gıgıldama gibi sesler, kelime benzeri sesler, hece tekrarları, bazı ünlemler, yeni duyulan kelimelerin tekrarı, tanıdık nesnelerin isimlerini söyleme, kelimeleri kullanma, cümleleri tekrar etme, kelimeleri cümle içerisinde kullanma ve dilbilgisi kurallarına yönelik olarak konuşma şeklinde devam eder (Karacan, 2000a).

2.4. Dil Gelişiminin Tanımı ve Önemi

Bilginin hızla yenilendiği çağımızda bireylerin ve toplumun bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve yeniden üretmesi, öncelikle bireylerde dil becerilerinin gelişmiş olmasıyla mümkündür. Hayatın her döneminde, her alandaki kazanımların temeli dil becerileriyle atılır. Çocuklar dil öğrenme becerileri ile dünyaya gelirler, çevreleri sayesinde dili öğrenir ve kurallarına uygun bir şekilde kullanırlar (Cihangir, 2013). Dil öğrenmek için gerekli olan donanımların büyük bir bölümü bebeklik döneminde gelişir (Temel, 2009). Dil gelişimi bebeğin bütün gelişim alanları ile birlikte gelişim gösterir (Deniz, 2017, s. 32). Çocuklar genel olarak gelişim dönemlerinde benzer özellikler gösterirler. Çocuklar dil gelişimlerinde de genel olarak aynı yaşlarda sözcük ve cümle gelişimleri gösterirler. Dil gelişiminin gerçekleşmesi için yetişkinlerden alınan dil girdileri ve seslerin algılanması gibi özelliklerin olması gerekmektedir (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 1).

Dil gelişimi dönemleri yaşa göre değişiklik gösterir. Çocukların dil gelişimlerinde fiziksel gelişimlerinin de etkisi vardır. Altı aydan 12 aya süren dönemde çocuklar anlamlı sesler ve

heceler çıkarmaya başlarlar (Temizyürek, 2008). Bebekler bir yaşında geldiklerinde ilk kelimelerini söylerler, zamanla ilk kelimelerinin yanına yeni kelimeler ekler ve iki kelimeli cümleler kurmaya başlarlar (Alpöge, 2014). Kelime hazinelerini arttırarak 18-24 aylık dönemde de iki kelimeli cümleler kurmaya başlarlar. (Temizyürek, 2008). Üç yaşlarının sonuna geldiklerinde ise üç kelimelik cümleler kurmaya başlarlar. Beş yaşında da kullandıkları dilin kurallarını öğrenirler (Alpöge, 2014).

D. Dağabakan ve Dağabakan (2007)'a göre dil bireylerin doğuştan getirdiği donanımlar ve kazanımlarla açıklanabilir. Dil donanımları beynin yapısı, çevre ve bireysel yeterlik ile ilişkilidir ve dil zamanla kazanılır. Belirli bir süreç sonrasında kazanılan dil, insanın yaşamı boyunca kullanabileceği bir donanım haline gelir. Küçük yaştaki çocukların dili öğrenmelerinin en önemli sebebi, çevrelerindeki doğal dilin varlığıdır (Foster-Cohen, 2013; Marsh, 2012, s. 27). Çocukların içinde bulundukları çevre dili kazanmak için önemli bir etkidir. Sadece konuşarak çocukların dil gelişimlerine katkıda bulunulabilir. Çocuklar dil gelişimleri sürecinde konuşmaya ve dinlenmeye dayalı diyaloglar kurmaya ihtiyaç duyarlar (Crosser, 2004). Çocukların yetişkinler ile aktif konuşma içerisinde olmaları dil gelişimleri üzerinde etkilidir (Ribot, Hoff ve Burridge, 2018).

2.5. Dil Gelişim Kuram ve Görüşleri

Çeşitli kuramlar üzerinden dil gelişimi hakkında farklı görüşler vardır. Bazı yaklaşımlar ve kuramlar, dilin doğuştan kazanılmış bir davranış olduğunu ileri sürerken, bazı kuramlar ise çocuğun içerisinde bulunduğu çevrenin dil gelişimi açısından öneminden bahseder. Bazı kuramlar dil gelişimi için ödül ve cezaların önemine değinmekte, bazı kuramlar sosyal etkileşimin dil gelişiminin temeli olduğunu ileri sürmektedir. Bazı yaklaşımlarda dil gelişimi sürecinde çocuk aktifken, bazı yaklaşımlarda pasif bir bilgi edinicidir.

Bu bölümde; öğrenmenin davranışlar ile gösterildiğini belirten ve dil gelişimini çevresel etkenlere bağlı olarak değerlendiren davranışçı yaklaşım kuramına, çocuğun öğrenme sürecine aktif olarak katıldığını belirten yapılandırmacı kurama, taklit ve model almanın dil öğrenmede etkili olduğunu savunan sosyal öğrenme kuramına ve çocukların dil öğrenme yetisi ile dünyaya geldiğini öne süren biyolojik (psiko-linguistik) kurama yer verilecektir.

2.5.1. Davranışçı Yaklaşım

Watson ve Morgan (1917)'ın bebekliğin ilk yıllarını temel alan çalışmalarında bebeklerin davranışlarını incelemişler ve bebeklikten itibaren insanların davranışlarını etkileyen üç ana unsuru belirlemişlerdir. Davranışçı yaklaşımın temellerinin atıldığı bu yıllarda, insan davranışlarını etkileyen unsurların korku, öfke ve sevgi duyguları olduğunu ileri sürmüşlerdir (s. 165). Watson ve Rayner (1920) ortaya atılan bu görüşe yönelik olarak deneysel kanıtların eksik olduğunu öne sürmüş ve deneysel çalışmalar ile bu görüşü desteklemişlerdir. Watson ve Rayner (1920)'a göre insan davranışları gözlemlenebilir özelliktedir ve uyarıcılara verilen tepkiler sonucunda gerçekleşmektedir. Yaptıkları deney sonucunda da korku gibi davranışların uyarıcılara verilen bir tepki olduğu ve gözlemlenebilir bir davranış olduğu belirlenmiştir.

Topbaş (2006)'a göre, sözü edilen yıllar arasında araştırmacılar tarafından gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlara ilişkin veri toplanabildiği için zihinsel yapılara ve içsel mekanizmalara yönelik veriler göz ardı edilmiştir. Dile yönelik olarak da sadece gözlenebilen kısımlar ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Davranışçı yaklaşımda araştırmacılar, dili de öğrenilmiş bir davranış olarak kabul etmişlerdir (s. 32).

Çocuklar dili öğrenirken daha pasif bir konumdadır, fakat dile ilişkin taklitleri daha aktif olarak yaparlar. Davranışçı kuramda bireyler öğrendiklerini gerçek davranışları ile gösterirler. Zihinsel özellikler yok sayılarak sadece davranışlar ile öğrenme gözlemlenir. Bu yaklaşımda taklit edilmesi, pratik yapılması ve pekiştireç kullanılması yolu ile öğrenme gerçekleşir (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 9). Davranışçı yönelim, bireyin duyuşsal ve bilişsel davranışlarını yok sayarak psiko-motor davranışları ile ilgilenir. Bu kuramda bireyin konuşması aynı diğer davranışları gibi koşullanma sonucu gerçekleşir (Deniz, 2017, s. 34).

Davranışçı yaklaşımda öğrenen genelde pasif durumdadır, öğretene ise aktif konumdadır (Damgacı ve Karatas, 2015). Dil gelişimde çevresel etkenlerin önemli olduğunu savunan bir bakış açısı yer almaktadır (Yazıcı, 2016, s. 29). Bu yaklaşıma göre dil öğrenilmiş bir davranıştır, ödülleri ve cezaları da bu davranışın kazandırılmasında ve devam etmesinde önemlidir (D. Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu kurama göre dil ediniminin temelinde model alma, taklit, uygulama ve pekiştireçler vardır (Temel, vd., 2014, s. 79; Deniz, 2017,

s. 34). Brunner'e göre, öğretmenlerin çocuklara öğretici olmasının yanı sıra model olması da gerekmektedir (Brunner, 1960, s. 90).

Davranışçı kuramda bebeğin dili öğrenmesi çıkardığı seslerin yetişkinler tarafından pekiştirilmesi sonucu gerçekleşir. Çocuğun bilinçsiz olarak çıkardığı *ba-ba*, *de-de* gibi seslerin ardından ailenin çocuğa yaklaşımı ve bu davranışın pekiştirilmesi ile çocuk baba, dede gibi kelimeleri öğrenmekte ayrıca bu kelimelere anlam yükleyebilmektedir. Bunun için çocuğun aile yapısı ve pekiştirenlerin etkili olabileceğinden söz edilmektedir (Karacan, 2000a). Davranışçı yaklaşımda dilin öğrenilmesinde en önemli etken çevreden alınan örneklerin sayısının çok ve nitelikli olmasıdır. Bir diğer etken ise çevreden aldığı teşviklerin ve desteklerin sürekli olarak devam etmesidir (Güneş, 2013).

Bayhan ve Artan (2003)'a göre, çocuk çıkardığı sesler sonucunda ödül aldığında bu sesleri ödül almadığı seslerden ayırt eder ve ödül almadığı sesleri tekrar etmez. Bu yaklaşım çocuğun zihinsel gelişimini açıklamak için yeterli değildir (s. 122). Dil öğrenim sürecinde çocuklar pasif alıcılar olarak görülmekte ve çocukların zihinsel becerileriyle fazla ilgilenilmemektedir (Güneş, 2013).

Güzel ve Barın (2013)'a göre, çocuklar dili kullanırken belirli hatalar yapmakta, bu hataların aile tarafından düzeltilmeye çalışılmasına rağmen çocuklar kendi bildikleri şekilde dili kullanmaya devam etmektedirler. Buradan yola çıkılarak pekiştireçlerin, ödül ve cezaların çocuk için pek anlam ifade etmediği ve dilin taklit yoluyla öğrenilmediği anlaşılmaktadır (s. 24).

Temel, vd. (2014)'na göre, davranışçı kuram çocukların yeni sözcükler üretme ve yeni cümle yapıları kurma gibi yaratıcı özelliklere sahip olmalarını açıklayamaz (s. 80). Bu durum davranışçı dil yaklaşımının yoğun eleştiriler almasına neden olmuştur. Savaş (2006)'ın da belirttiği gibi, çocukların öğrendikleri sözcük yapılarını genelledikleri ve bazen bu genelleme durumlarını aşırıya kaçırarak hata yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte sözü edilen bu hataların yetişkinler tarafından yapılmaması, çocukların dili öğrenirken sadece taklit ederek öğrenmediklerinin ve bazı durumlarda kendi kurallarını yarattıklarının bir göstergesidir. Bu da davranışçı yaklaşımın dili öğrenme sürecinde meydana gelen bazı karmaşık durumları açıklayamadığını göstermektedir (s. 40).

2.5.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım Dewey (1897)'in eğitim hakkındaki görüşlerini temel almaktadır. Dewey (1897)'e göre, eğitim bireyin doğumu ile başlayan, bireyin kendi gücünü ve alışkanlıklarını şekillendirmesi, fikirlerini ve duygularını uyandırması için gerekli olan bir süreçtir. Tek doğru eğitim, çocuğun güçlerinin teşvik edilmesi ve verilen teşvik sonucunda güçlerini ortaya çıkarması ile sağlanabilir. Eğitim kurumlarında çocukların gerçek hayatının temsil edilmesi ve çocukların sosyal hayatlarına hazırlanması gerekmektedir.

Duffy ve Jonassen (1992)'a göre yapılandırmacı yaklaşım geleneksel yaklaşımlara alternatif olarak sunulmuştur ve gerçek dünyada deneyimlenen bilgileri sunmaktadır. Öğrenmenin anlamına yönelik kavramlar, bilgilendirmek ve anlamak yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler için hazırlanan materyaller ve ders planları da öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Ausubel (1968)'e göre bilginin özümsemesi için bireylerin aldıkları bilgileri keşfederek öğrenmeleri gerekmektedir. Böylece tam olarak bir öğrenme gerçekleşmektedir. Anlamalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için de öğretmenlerin bilgiyi aktarırken “organizatör” adı verilen materyaller kullanmaları gerekmektedir. Bu materyallerin öğrenenlerinin geçmiş bilgileri ile ilişkilendirilmiş ve yeni bilgilerin inşa edilmesine olanak sağlayacak şekilde organize edilmesi gerekmektedir (s. 131). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenlerin geçmiş bilgilerin yeni öğrenilecek olan bilgiye temel oluşturması görüşünün Ausubel (1968)'in görüşleri temel alınarak ileri sürüldüğü görülmektedir. Ausubel (1968)'in görüşlerinden yola çıkarak diğer araştırmacılar da (Güneş, 2011; Reusser ve Pauli, 2015) davranışçı yaklaşımda bireyler bilgiyi doğrudan alıp taklit ettiklerini, yapılandırmacı yaklaşımda ise bireylerin bilgiyi sentez ettiklerini ve zihinlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Güneş (2011)'e göre, yapılandırmacı yaklaşımda, dil hem sosyal hem de zihinsel bir gelişimdir. Dil öğrenme sürecinde çocuk aktiftir ve dil sosyal ilişkilerle öğrenilir. Bu görüşe ek olarak Topbaş (2006) da zihinsel süreçlerin gerçekleşmesinden sonra bilgi oluşturulduğunu belirtmiştir. Bireyler, önceki öğrendiği bilgiler ile yeni öğrendiği bilgiler arasındaki benzerliğe ya da uyarlamasına bakarak öğrenmeyi gerçekleştirir. Davranışçı yaklaşımda çocuk pasifken; yapılandırmacı yaklaşım çocuğu tek boyut olarak ele almaz ve

onun zihinsel ve sosyal gelişimine önem verir. Çocuklar kelimeleri taklit etmekten öte kelimelere anlam yüklemeye çalışırlar (s. 50).

Arslan (2007)'a göre, yapılandırmacı yaklaşımda deneyim ile anlamlandırma arasında bir ilişki vardır. Yani yeni öğrenilen bilgiler, önceden öğrenilen bilgiler ile ilişki kurularak anlamlandırılır. Bu ilişkilendirme ile çocuk anlamlı parçacıklar halinde dil öğrenimini ilerletir. Bu ilişki kurulurken, dil ve öğrenme birbiri ile etkileşim halindedir. Dil öğrenirken aynı zamanda dil kullanılır ve ilerletilir (Arslan, 2007). Çocuğun sosyal etkileşim yolu ile edindiği bilgileri zihninde yapılandırması ile dil edinimi gerçekleşir (Güneş, 2013). Bu görüşü destekler nitelikte Berk (2006) de çocuğun zihinsel gelişimi ile dil gelişimi arasında bir bağlantı olduğunu, bu yüzden dil gelişiminden söz etmek için zihin gelişiminin de gerçekleşmiş olması gerektiğini; çünkü kelimelerin zihinde anlam bulduğunu belirtmiştir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde kültür ve dil büyük bir etkiye sahiptir. Çocuklar bireysel olarak değil, çevreleri ile etkileşim halinde olduklarında öğrenirler. Etkin bir öğrenmeden bahsedebilmek için çocuğun öğrenme sürecine aktif olarak katılması gerekir (Berk, 2006).

2.5.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

İnsanların içinde yaşadıkları sosyal ortamlarda içinde bulundukları grupların ya da ait oldukları sosyal çevrenin belirlenebilmesi için ilk dikkat edilen nokta konuştukları dildir (Crystal, 1989, s. 364). Bir dile ait dilbilgisi kuralları çocuklar tarafından çabuk ve anlaşılabilir bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu süreçte çocuğun çevresinde bulunan kişiler tarafından dilbilgisi kurallarına dikkat edilmesi gerekmektedir. Crystal'ın ileri sürdüğüne göre, dil gelişiminin ilk yıllarında sadece bebeklerin çıkardıkları seslere bakılarak dil gelişiminin başladığını varsaymak mümkün değildir. Dil gelişimi bebeklerin çevresinde meydana sesleri anlamaları ve onlara tepkiler vermeleri ile başlamaktadır (Crystal, 1989, s. 430). Bütün bu sebeplere bakıldığında da Crystal'ın bahsettiği çevrenin önemi bu aşamada anlaşılmaktadır.

Bu yaklaşımda taklit ve tekrarlar önemlidir (Deniz, 2017, s. 34). Sosyal öğrenme yaklaşımında çocuklar dili taklit ve model alma yoluyla öğrenirler. Bu yüzden içinde bulundukları ve etkileşim halinde oldukları toplum dil gelişimleri açısından önemlidir (D. Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu noktada çocuğun yetiştiği sosyal çevre ve onunla yakından ilgilenen kişi ya da kişilerin çocuğun anadilindeki ses yapılarına ve telaffuzlara

önem vermeleri ve çocuk ile sağlıklı bir ilişki kurmaları gerekmektedir. Sosyal öğrenme yaklaşımı doğuştan getirilen özelliklerin de önemini yadsımaz. Ancak dil öğreniminde sosyal çevrenin daha baskın olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal öğrenme kuramında çocuk çevresini gözlemleyerek ve çevresinde konuşulan dili tekrar ederek dilini geliştirir (Cihangir, 2013).

Sosyal öğrenme yaklaşımında içinde yaşanılan toplumun yanı sıra dil öğrenen bireylerin dili öğrenmek için istekli olması da önemlidir (Bandura, 2011). Çocuk dil öğrenmek için isteklidir, çünkü ilgi, ihtiyaç ve isteklerini dil yolu ile aktarır. Bu yaklaşıma göre dil deneme-yanılma yoluyla değil, belirli öğrenme kalıpları gözlemlenerek kazanılır (Demirbaş ve Yağbasan, 2005). O yüzden bu yaklaşımda model alınan kişi çok önemlidir. Çocuğun dili yeterli seviyede öğrenebilmesi için içinde yaşadığı çevrenin ve model aldığı kişilerin dili kurallarına uygun olarak, açık ve anlaşılır bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Çocuklar anne ve babalarının söylediklerini tekrar ederler ve bunun sonucunda da doğru söyledikleri kelimeler ödüllendirilir ve yanlış telaffuz ettikleri kelimeler doğru telaffuzları ile tekrar edilerek düzeltilir (Deniz, 2017, s. 34). Yıldırım, Alabay ve Kayılı (2010)'nın 50 çocuk ile yaptıkları çalışmada çocukların dili kurallarına uygun olarak öğrenebilmeleri için çocuklarla iletişim kuran kişilerin çocuklara iyi model olmaları ve kurallara uygun bir şekilde konuşmaları gerekmektedir. Bu çalışmadan da yola çıkılarak çocukların dil gelişimlerinde içinde yaşadıkları çevrenin ve dil gelişimi sürecinde etkileşim içerisinde bulundukları kişilerin dilbilgisi kurallarının öğrenilmesinde ve dil gelişimin sistematik bir şekilde gerçekleşmesinde öneminin büyük olduğu görülmektedir.

2.5.4. Biyolojik (Psiko-Linguistik) Kuram

Chomsky (1965)'e göre Dil Edinim Aygıtı (Language Acquisition Device) sayesinde dile yönelik olan sembolik sistemler evrenselleştirilerek dil edinimi gerçekleşir. Chomsky (1965)'nin ileri sürdüğü görüşe göre, bireyler doğumla birlikte bu aygıtı sahip olurlar ve sözü edilen bu aygıt sayesinde o dile ait dilbilgisi kurallarını da edinmiş olurlar. Lasnik (2005) Chomsky'nin görüşlerini destekleyerek öğrenmenin biyolojik ve psikolojik olarak gerçekleştiğini belirtmektedir.

Chomsky'nin görüşlerine yönelik olarak, Cowie (2008)'nin eleştirdiği nokta ise, bireylerin dil öğrenme yetileri ile dünyaya gelmeleri durumudur. Bireylerin söz konusu özellik ile

dünyaya gelmeleri durumu göz önünde bulundurulursa, diğer öğrenme yetilerinin de doğumla birlikte kazanılması gerektiğini öne sürmektedir. Cowie'nin bu görüşünden yola çıkılarak Chomsky'nın bebeklerde bulunan Dil Edinim Aygıtı idesini eleştirdiği görülmektedir.

Pinker (1994)'a göre davranışçı kuramının öğrenmeye yüklediği etkiye verilen tepki kavramı dili öğrenme sürecini tam olarak açıklayamamaktadır. Pinker (1994)'a göre dil öğrenmenin gerçekleşebilmesi için insan beyninde tarifi ya da programın olması gerekir ki bu sayede insanlar tarafından sınırsız sayıda olan kelimelerin öğrenilmesinin gerçekleştiğini ileri sürmektedir (s. 22).

Karacan (2000b)'a göre, dil kuramcılarının ortaya attığı kuramın temelinde biyoloji ve psikoloji olduğu için psiko-linguistik kuram olarak da bilinir. Bu kuramda bebek dili öğrenme yeteneği ile doğar ve gelişimi ile birlikte dil öğrenme de gerçekleşir fakat dil öğrenilebilmesi için kritik dönemler vardır.

Psiko-linguistik kurama göre dil gelişimi, çocuğun diğer gelişim alanları ile ilişkilendirilmiştir. Bilişsel gelişim ve zihinsel gelişim alanları dil gelişimini destekler. Beyin gelişimi dil gelişimi açısından önem taşımaktadır. Yani olgunlaşma dil gelişimi açısından önemlidir. Sosyal çevrenin ve diğer kişilerle iletişimin önemine fazla önem vermeyen bu kuram çocuğun dil gelişimini daha çok biyolojik özelliklere dayandırmıştır. Çocuk dil öğrenme becerilerine doğuştan sahiptir (Karacan, 2000b). Bu kurama göre çocuklar öğrendikleri dil ile yeterli etkileşim halinde olmasalar bile o dili öğrenebilirler. İçinde bulunulan çevre ve etkileşim halinde olunan kişilerin önemi en aza indirgenmiş bulunmaktadır.

Dil gelişimi bütün bu kuramların etkileşimli bir bütün oluşturması ile tamamlanır (D. Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bütün bu yaklaşımların ve kuramların dili bütün yönleri ile ele almadıkları ve bazı kavramların etkisini en aza indirdikleri görülmektedir. Dil gelişimine bakıldığında birçok etkenin bu gelişimi etkilediği anlaşılabilmektedir. Bu etkenler arasında; yaş, cinsiyet, kültür, çevre, kalıtım ve biyolojik özellikler sayılabilir.

2.6. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler

Dil gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır ve bu faktörler birbirleri ile etkileşim halindedir. Bu faktörler, aile, yakın çevre, okul, toplum, televizyon ve interneti içine alan

medya gibi faktörlerdir. Bu faktörler dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği gibi olumsuz yönde de etkileyebilir. Bunun için de çocuğun dil gelişimi aşamasında öncelikli olarak aileye, daha sonra da çevreye ve eğitmenlere büyük görevler düşmektedir (D. Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Bu bölümde dil gelişimini etkileyen faktörlerden yaş, cinsiyet, çevre ve çocuk edebiyatı faktörlerine yer verilmiştir.

2.6.1. Yaş

Dil gelişimini etkileyen çeşitli faktörlerden bir tanesi yaştır. Keklik (2009)'in belirttiği gibi, çocukların yaşları ilerledikçe yaşadıkları çevre genişlediği için iletişime girdiği kişi sayısı da artmaktadır. Ayrıca yaşa bağlı olarak zihin gelişimi ve kavrama gücü de artmaktadır. Yaş dil ediniminde önemli bir yere sahiptir.

İpek ve Bilgin 2007 yılında yaptıkları çalışma sonucunda çocukların yaşları arttıkça kelime hazinelerinin de arttığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmayı destekler nitelikte Güler ve Dönmez (2007) yaptıkları çalışmada da çocukların dil gelişimlerini yaşa göre incelemişler ve çocukların dil gelişimlerinde yaşa bağlı olarak bir artış gözlemlemişlerdir. Yüksel (2003)'in yaptığı çalışmada çocukların sözcük dağarcıklarının gelişiminde yaşın etkisi ortaya çıkmıştır. Dereli ve Koçak (2005) yaptıkları çalışma da çocukların yaşları arttıkça dil gelişim düzeylerinin de arttığını ortaya çıkarmıştır. Ribot vd. (2018)'nın 47 iki dilli çocuk ile yaptıkları çalışma sonucunda çocukların dil gelişimlerinin yaşa bağlı olarak arttığı görülmüştür.

Kapıkıran, İvrendi ve Atak tarafından (2006) yapılan araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerini etkileyen değişkenlerin incelenmesidir. Bu araştırmaya dört-altı yaş aralığında 343 (196 kız, 147 erkek) çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, yaşları büyük olan çocukların daha çok sosyal becerilere sahip oldukları ve akranları ile sağlıklı iletişim kurabildikleri ortaya çıkmıştır. Bütün bu çalışmalara bakıldığında çocukların dil gelişimlerinin yaşa bağlı olarak arttığı gözlenmiştir.

2.6.2. Cinsiyet

Dil gelişiminde cinsiyetin önemine değinen araştırmalara bakıldığında, Taner ve Başal (2005)'in 240 çocuk ile yaptıkları çalışma sonucunda erkeklerin dil gelişimlerinin kız çocuklarının dil gelişimlerinden daha iyi olduğu gözlenmiştir. Yıldırım vd. (2010)'nın 50

çocuk ile yaptıkları çalışmada erkeklerin dil testinden aldıkları puanların kızların aldıkları puandan yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Esposito (1979)'nın yaptığı çalışmada, çocukların genel konuşma becerilerinin geliştiği yaşlarda cinsiyetler arasındaki farklılıkların da ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Erkek çocukların konuşmalar sırasında karşısındaki sıklıkla böldüğü, kız çocuklarının da kelimeleri daha az yanlıyla kullandıkları görülmüştür.

Stowe, Arnold ve Ortiz (2000) yaptıkları çalışmada çocukların dil gelişimlerine yönelik zayıf akran ilişkileri kurmalarında cinsiyet farklılığının önemini incelemişlerdir. Yaptıkları çalışmaya düşük gelirli ailelerden gelen 185 çocuk ve onların öğretmeni olan 16 öğretmen katılmıştır. Çocukların akran ilişkilerine yönelik davranışları video kaydı ile elde edilmiş ve öğretmenleri tarafından kodlanmıştır. Çocukların dil gelişimlerine yönelik veriler ise Peabody Resim Kelime Testi ile elde edilmiştir. Dile yönelik olarak meydana gelen akran ilişkilerinde yaşanan problemlerin kızlardan çok erkeklerde ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Erkan (1990)'ın yaptığı çalışmanın amacı, çocukların dil gelişimleri üzerinde ailelerin sosyo-ekonomik durumlarının etkisi olup olmadığını araştırmaktır. Yapılan çalışmaya alt sosyo-ekonomik ailelerden gelen 24, üst sosyo-ekonomik ailelerden gelen 24 çocuk olmak üzere toplam 48 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocukların kendi aralarında oynamaları ve araştırmacıya hikâye anlatmaları durumları ile veriler elde edilmiştir. Çocukların her iki oturumda da söyledikleri cümleler incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha fazla sözcük sayısına sahip oldukları görülmüştür.

Yapılan çalışmalara da bakıldığında kız ve erkek çocuklarının dil gelişimlerinin birbirinden farklı olduğu görülse de cinsiyetin dil gelişimi üzerindeki etkisi hakkında henüz kesin sonuçlar elde edilmediği de görülmektedir.

2.6.3. Çevre

Demir ve Yapıcı (2007)'ya göre, dil gelişimini biyolojik olarak açıklamak tek başına yeterli değildir. Çünkü biyolojik bir donanımdan ziyade, kazanımlar da dil gelişimi açısından önemlidir. Çocukların biyolojik olarak sahip olduğu özellikler dışında etkileşim içerisinde olduğu çevre de çok önemlidir (Demir ve Yapıcı, 2007). Aile ve çevre çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi açısından önemlidir (Cihangir, 2013).

Dil edinim süreci doğumla başlayıp beş-altı yaşlarına kadar devam eder. Çocuklar anadillerini kazanırken kelimeleri tekrar ederler ve çevrelerindeki yetişkinlerin de bu tekrarlama işlemini pekiştirmeleri gerekmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007). Çocuğun içinde yaşadığı dünyayı anlaması dile bağlıdır. Bu yüzden çocuğun dil gelişim dönemi olan iki-dört yaş aralığında içinde yaşadığı çevrenin önemi büyüktür. Çocuğun ebeyninin ya da çocukla ilgilenen kişilerin anadillerini sistematik ve kurallı bir şekilde kullanmaları çocukların dile ilişkin kavramları doğru bir şekilde öğrenmesini sağlamaktadır (Değirmencioğlu, 2009). Dil gelişimi okul öncesi dönemde kazanılmaktadır. Bu dönemde çocuğun içinde yaşadığı çevrenin ve ailenin eğitim düzeyinin de dil gelişimi açısından önemli olduğu yapılan çalışmalarda da görülmektedir.

2.6.3.1. Ailenin Sosyo-Ekonomik Durumu

Çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri de dil gelişimini etkileyen önemli bir çevresel faktördür. Anadili gelişiminde çocuklara öğretilen sözcükler önemlidir. Okulda aldıkları eğitim dışında da kelime öğrenimi gerçekleşebilir. Bu durum üzerinde de ailenin sosyo-ekonomik durumu ve kitap okuma alışkanlıkları etkili olabilmektedir (Karadüz ve Yıldırım, 2011).

Hoff (2003)'un yaptığı çalışmanın amacı farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının dil gelişimindeki farklılıkları belirlemektir. Yapılan çalışma sonucunda, yüksek sosyo-ekonomik düzeydekileri annelerin çocuklarının daha fazla üretken kelimeler kullandıkları ve sözcük dağarcıklarının arttığı gözlenmiştir. Bu çalışmada ailelerin sosyo-ekonomik durumların çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera ve Lamb (2004)'ın boylamsal olarak yaptıkları çalışmanın amacı, baba-çocuk ve anne-çocuk ilişkisinin çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmaya çeşitli etnik kökenlerden gelen ve farklı ırklardan oluşan düşük gelirli aileler dâhil edilmiştir. Çalışmaya 24-36 ay aralığında çocukları olan 290 aile katılmıştır. Veriler, baba-çocuk ve anne-çocuk iletişimi serbest zaman etkinliğinde geçirdikleri vakitlerde 10 dakikalık video kaydı ile elde edilmiştir. Çalışma sonucunda babaların eğitim ve sosyo-ekonomik durumlarının çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca babaların eğitim durumlarının anne-çocuk

ilişkisinin kalitesini de etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında babaların çocukların dil gelişimlerinde doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olduğu görülmüştür.

Pan, Meredith, Judith ve Snow (2005)'un yaptıkları boylamsal çalışmaya 108 çocuk ve annesi katılmıştır. Yapılan çalışmanın amacı bir ve üç yaş arasındaki çocukların dil gelişimlerinde anne-çocuk etkileşimin etkisini araştırmaktır. Yapılan çalışma sonucunda düşük gelirli annelerin çocukları ile daha çok sözsüz iletişime geçtikleri, konuşmak yerine işaretler ile anlaştıkları görülmüştür. Bu sebepten dolayı düşük gelirli ailelerden gelen çocukların sözcük dağarcığının daha düşük olduğu ve konuşurken daha az kelime kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Oxford ve Spieker (2006)'ın ergenlik döneminde anne olan kişilerin çocukları ile yaptıkları çalışmaya 154 çocuk ve anneleri katılmıştır. Yapılan çalışmada çeşitli risk gruplarından çocuklar incelenmiş ve ev ortamında etkili bir şekilde dil kullanımının olmadığı ortamlarda büyüyen çocukların dil gelişimlerine bakılmıştır. Düşük sözel yeteneği olan annelerin yetiştirdikleri çocukların dil gelişimlerinin de düşük olduğu ve daha düşük sözel yeteneklere sahip oldukları görülmüştür.

İpek ve Bilgin (2007)'in yaptıkları çalışma sonucunda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerden gelen çocukların kelime hazinelerinin sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmayı destekler nitelikte Şen ve Yıldız (2010)'ın 72 çocuk ile yaptıkları çalışmada üst sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocukların alt sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocuklara göre daha fazla kelime kullandıkları görülmüştür. Cengiz (2013)'in yaptığı çalışmada annelerin eğitim ve sosyo-ekonomik durumlarının çocukların dil gelişimlerinde etkisini incelemek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda annelerin sosyo-ekonomik durumlarının onların kitap okuma dillerini etkilediği bu sebeple de çocukların dil gelişimlerini etkilediği görülmüştür. Taner ve Başer (2005) tarafından yapılan çalışma sonucunda eğitim ve sosyo-ekonomik durumu yüksek olan annelerin diğer annelere göre çocuklarıyla daha çok iletişime geçtikleri ve çocuklarıyla konuşurken daha fazla kelime kullandıkları görülmüştür. Orta ve üst sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocukların alt sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelen çocuklardan daha iyi oldukları belirlenmiştir.

Pırtık (2013)'in yaptığı yüksek lisans tezinde boşanmış ve tam ailelerden gelen çocukların sosyal beceri durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmaya 60-72 ay

aralığındaki 120 çocuk katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklardan 60'ı boşanmış ailelerden 60'ı ise tam ailelerden gelmektedir. Yapılan çalışma sonucunda boşanmış aileden gelen çocukların diğer çocuklara oranla daha düşük seviyede iletişim becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir araştırma sonucunda annelerin yaşlarının da çocukların akranları ile olan ilişkilerini etkileyebildiği görülmüştür. Çünkü anneler ve çocuklar arasındaki yaş farkı arttıkça, anneler çocuklarına karşı daha otoriter ve sabırsız bir tutum sergilemekte bu da çocukların akranları ile olan ilişkilerinde daha saldırgan tutumlar sergilemesine sebep olabilmektedir (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011).

Kapıkıran vd. (2006)'nın da yaptıkları bir araştırma sonucunda anne ve babası ile birlikte yaşayan çocukların yalnız anneleri ile yaşayan çocuklara göre daha saldırgan davranışlar gösterdikleri ve akran ilişkilerinde daha zayıf oldukları ortaya çıkmıştır (Kapıkıran vd., 2006).

Ailelerin sosyo-ekonomik durumları dışında göç eden aileler ile ilgili yapılan araştırmalar da bulunmaktadır. Yavuz (2013)'a göre, aileleri göç eden çocuklar uyum problemi yaşamakta ve bu problemlerin en başında da dil problemleri gelmektedir. Polat (2007)'ın yaptığı araştırmaya iç göç yaşamış ve iç göç yaşamamış çocuklar katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda çocukların ruhsal uyum sorunları yaşadıkları görülmüş ve bu sorunların temelinde de dil problemleri olabileceği ileri sürülmüştür. Karabaş (2018) yaptığı yüksek lisans çalışmasında Suriyeli çocukların göç ettikleri yerlerde karşılaştıkları sorunların ve yaşadıkları sosyal uyumların belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmaya Suriye'den Türkiye'ye göç eden 15 çocuk katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda yaşanan toplumsal uyum sürecinde yaşadıkları bölgenin dilini bilmemeleri durumunun çocukların uyum sürecini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Yapılan bu çalışmalar da görüldüğü gibi ailelerin göç etmeleri durumunun çocukların uyum sürecini etkilediği dolaylı olarak da dil gelişimlerini etkilediği görülmektedir.

2.6.3.2. Akran

Çocukların dil gelişimlerini etkileyen önemli bir diğer çevresel faktör ise akrandır. Gülay (2009)'a göre erken çocukluk dönemindeki akran ilişkileri, çocukların duygusal ve sosyal becerilerini etkilediği gibi ilerideki yaşamını da etkilemektedir. Topaloğlu (2013) da bu fikri destekler nitelikte, akran iletişiminin çocuğun yaşamı algılamasında önemli olduğunu

belirtmektedir. Çakır (2002)'a göre, çocukların akranlarıyla çevrede konuşulan dil ile iletişime geçmeleri o dilin gelişiminde etkilidir. Mcdevitt ve Ormrod (2013)'ın da belirttiği gibi, çocuklar akranları ile iletişimde kendileri hakkında bilgi edinirler, sosyal bir perspektife sahip olurlar, ortak bilgilerini ve deneyimlerini paylaşırlar (s. 570). Bayhan ve Artan (2005)'ın belirttiğine göre, çocuklar akran ilişkileri sayesinde kendilerini akranları ile kıyasladıkları için kendileri hakkında bilgi edinmektedir. Buna örnek olarak da ne kadar hızlı koştuğunu, neleri yapabildiğini ya da yapamadığını öğrenmesi gösterilmektedir (s. 43). Davis ve Degotardi tarafından 2015 yılında yapılan çalışmaya üç eğitimci katılmış ve eğitimcilerin bebeklerin akran ilişkilerine bakış açısı incelenmiştir. Eğitimciler dört hafta boyunca haftada bir kez üç saatlik periyotlarla ziyaret edilmiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca bu süre boyunca bebeklerin akranları ile olan iletişimleri sırasında video kaydı yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, akranların birbirlerini izlemeleri ve taklit etmeleri akran ilişkileri açısından önemlidir. Eğitimcilerin, kullanılan oyuncakların ilgi çekici olmasının bebeklerin birbirleri ile iletişim kurmalarını desteklediğini ve sosyal oyunların bebekleri daha sosyal yaptığını düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Kernan ve Singer (2010)'a göre, çocukların sağlıklı bir şekilde akranları ile iletişim kurmaları için iletişim becerilerini geliştirmeleri ve kendilerini güvende hissetmeleri için bir sosyal çevreye ihtiyaçları vardır (s. 117). Kemple (2004) da bu görüşü destekleyerek akran ilişkilerinin çocukların öğrenmelerinin ve iletişim becerilerini geliştirmelerinin önemli olduğunu belirtmiş, çocukların akran grupları içerisinde deneyimlerini paylaştığını ve deneyim edindiklerini ileri sürmüştür. Her çocuğun deneyimi birbirinden farklı olduğu için sosyalleşme açısından bu deneyimler büyük önem taşımaktadır (s. 8). Meece ve Mize (2010) tarafından yapılan araştırmaya 128 (64 kız, 64 erkek) çocuk katılmıştır. Üç yıl boyunca süren bu çalışma sırasında çocuklar ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve ailelerine anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız çocukları arasında dili anlama becerileri daha yüksek olanların daha az saldırgan davranışlar gösterdikleri ve akranları ile iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Konuşma becerilerine sahip olan çocuklar akranları ile iletişim kurabilmekte, kendilerini rahatça ifade edebilmekte ve akranları arasında kabul görebilmektedir (Anabilim, 2014). Topaloğlu (2013)'na göre, akranları ile iletişim kurmakta zorlanan çocuklar zamanla akran gruplarında dışlanmakta ve sağlıklı bir iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar. Senemoğlu

(1994) çocukların akranları ile iletişim kurabilmeleri için öğretmenlerin çocukların kendilerini rahat ifade edebilecekleri ve akranları ile sağlıklı iletişim kurabilecekleri bir sınıf ortamı yaratmaları gerektiğini belirtmiştir (Senemoğlu, 1994). Çocuklar arkadaş edinme becerileri ve olumlu sosyal beceriler ile dünyaya gelmedikleri için, öğretmenlerin bu becerileri çocuklara kazandırmaları konusuna büyük önem vermeleri gerekmektedir (Kemple, 2004, s. 11). Yapılan bu araştırmalar incelendiğinde çocukların sosyalleşebilmeleri ve iletişim kurabilmeleri için akran ilişkilerinin gerekli olduğu ve akran ilişkilerinin de çocukların dil gelişimlerini etkilediği görülmektedir.

2.6.3.3.Teknoloji

Çocukları dil gelişimlerini etkileyen bir diğer önemli çevresel faktör teknolojidir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre, teknoloji ve kitle iletişim araçları çocuğun dil gelişimini etkilemektedir (Ayan ve Baş, 2015). Okul öncesi dönemde televizyon, cep telefonu, bilgisayar gibi teknolojik araçların evde ve okulda kullanıldığı görülmektedir. Bu konuda çocukların ne kadar süre ekrana baktıkları ve ekran karşısında nasıl vakit geçirdikleri önemlidir. Teknoloji kullanımında etkileşimde bulunabilecekleri aletlerin kullanımı çocukların gelişimleri açısından fayda sağlayabilmektedir (Işıkoğlu, 2015, s. 36). Okul öncesi kurumlarda bilgisayar kullanımı da çocukların sosyalleşmeleri açısından önemlidir. Sınıf içerisinde çocukların akranları ile birlikte paylaşımlı ve etkileşimli bir biçimde bilgisayar kullanmaları onların dil ve sosyal gelişimlerini destekleyebilmektedir (Özdemir ve Çetin, 2015, s. 53).

Çocukların günlük hayatlarının büyük bir kısmını televizyon karşısında geçirdikleri düşünüldüğünde televizyonda yer alan bazı programların çocukların gelişim alanlarını olumsuz yönde etkilediği bazı programların da olumlu yönde etkilediği söylenebilmektedir. İki-altı yaş döneminde çocuklar için çizgi filmler büyük önem taşımaktadır ve çocuklar tarafından sıklıkla izlenmektedir. Bu dönem çocukların dil gelişimleri açısından da kritik bir dönemdir. Çocukların çizgi filmler aracılığıyla dilin yapısını ve kelimeleri öğrendikleri belirtilmektedir (Demir, 2011). Çizgi filmler çocukların dinleme becerisini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Ayan ve Baş, 2015). Çocuklar bu dönemde çevrelerinden duydukları dili taklit etmeye başlamakta bu yüzden de televizyon

izleme süreleri ve izledikleri çizgi filmler çocukların dil gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Demir, 2011).

Temizkan ve Atasoy (2016) yaptıkları çalışmada çizgi filmlerde kullanılan kelimeleri incelemiş ve incelenen çizgi filmlerin çocukların kelime hazinelerine katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Medya ve teknolojinin çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin olduğu yukarıda belirtilen çalışmalar sonucunda da görülmektedir.

2.6.3.4. Oyun

Çocukları anlamanın en iyi yolu onları oyunları sırasında gözlemlemektir, çünkü çocuklar oyun oynarken oldukları gibi davranırlar. Oyunlar çocukların zihinsel gelişimleri açısından önemlidir. Çocuklar oyun oynarken kendi kendilerine konuşabilmekte, bu durumda onların akranları ile iletişime ön hazırlık yaptıklarının bir göstergesi olabilmektedir (Tuğrul, 2015, s. 21). Oyun çocukların dış dünya ile iletişim kurmalarını sağlayan bir araçtır. Oyunlar hem kültür aktarılması hem de eğitim açısından önemlidir (Toksoy, 2010). Oyunlar çocukların eğitimleri açısından değerlidir, çünkü oyunlar sırasında keşfederek öğrenirler ve öğrendikleri daha kalıcı hale gelir.

Oyunların çocukların bütün gelişim alanlarında etkisi olduğu gibi dil gelişimi alanında da olumlu yönde etkisi vardır. Çocuklar oyun oynarken dili etkin bir şekilde kullanabilirler bu sayede de duygu ve düşüncelerini paylaşma fırsatı bulurlar. Çocuklar oyun oynarken hem zaman ve soru kalıpları gibi konuşma dili için gerekli olan dil bilgisel becerilerini geliştirir hem de yeni kelimeler öğrenirler (Cihangir, 2013).

Çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi için tekerlemeler, şiirler, şarkıların yer aldığı oyunlar oynanması ve onların yeni kelimeler üretebilecekleri ortamlar yaratılması gerekmektedir (Tuğrul, 2015, s. 23). Çocukların dil gelişimlerini destekleyici oyunlar oynamak hem eğlenceli hem de öğretici olabilir. Okunulan kitapları tekrar etme, öykü canlandırma, kütüphane ziyaretleri gerçekleştirme, sesleri fark etme, aynı sesle biten kelimeleri bulma, yeni kelimeler üretme gibi oyunlar çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi amacı ile okul öncesi kurumlarında uygulanabilecek oyunlardır (Işıtan, 2015, s. 82).

2.6.4. Çocuk Edebiyatı

Edebi metinler çocukların yaratıcılıkları, dil gelişimleri ve zaman kavramını öğrenmeleri açısından önem taşımaktadır (Şahbaz, 2008). Okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan hikâye kitapları da çocukların dil gelişimleri açısından önemlidir. Akoğlu, Ergül, Duman (2014)'nın korunmaya muhtaç dokuz çocuk ile yaptıkları çalışma sonucunda etkileşimli kitap okuma programının çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinde gelişme ve çocukların kullandıkları kelime sayısında da artış sağladığı ortaya çıkmıştır. Işıkoğlu, Şimşek ve Canbeldek (2017)'in 32 çocuk ve aileleri ile yaptıkları çalışmada ailelere diyaloga dayalı kitap okuma semineri verilmiş ve altı hafta boyunca 18 kere çocuklarına diyaloga dayalı kitap okumaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda çocukların dil gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır.

Ayrıca ninniler, tekerlemeler ve çocuk şarkıları da çocukların kelime öğrenmeleri açısından gerekli edebi metinler arasındadır (Demir, 2011). Anneler çocuklarıyla ninniler yolu ile iletişime geçebilmektedirler. Çocuklar ninniler sayesinde kelimeleri melodik olarak hafızalarına alabilmekte ve daha kolay öğrenebilmektedirler (Güneş, 2010). Ninniler ve tekerlemeler çocukların dil bozuklarının giderilmesinde önemli olmasının yanı sıra çocuklar ninni ve tekerlemelere ilgi gösterdikleri için anadillerinin geliştirilmesinde de yardımcı olmaktadır. Anadili öğrenme süreci çocukların dünyayı geldikleri ilk anda anneleri ile etkileşim kurdukları anda başlar. Anadili öğreniminde ilk aşama olan dinleme ile başlayan süreçte annenin söylediği ninnilerinde de yeri vardır (Toker, 2011).

Tekerlemeler ise çocukların yeni kelimeler öğrenmesi için önemlidir. Telaffuz etme becerisi kazandırdığından tekerlemeler sayesinde çocuklar daha akıcı konuşabilmektedirler (Toker, 2011). Tekerlemeler çocukların kelime hazinesini geliştirirken aynı zamanda hafızalarını ve telaffuz yeteneklerini de geliştirmektedir. Tekerlemeler ve tekerlemeli oyunlar hecelerini doğru olarak kazanılmasında önemli olmaktadır (Cihangir, 2013).

Fabl gibi çocuk edebiyatı ürünleri çocukların dil gelişimleri açısından önemlidir. Fablların içerisinde yer alan atasözleri çocuklarda dilin anlaşılabilmesi ve dilin mecazi boyutlarının kavrayabilmesi için önemlidir (Ungan, 2006). Masallar çocukların bütün gelişim alanlarında olumlu bir katkısının olmasının yanında kültürün aktarılması için de önem taşımaktadır (Şahin, 2011). Masallar çocukların dil gelişimlerinde kavramlar ve ifadelerin gelişmesi açısından önemlidir (Yılmaz, 2012).

Ebeveynlerin çocukları ile kitap okumalarının çocukların kelime hazinelerinin gelişmesinde ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde de katkısı olduğu kanıtlanmıştır (Sim ve Berthelsen, 2014). Belirli tekniklerle çocuklara hikâye okumanın çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisi olduğu yapılan çalışmalar sonucunda kanıtlanmıştır. Tetik ve Işıkoğlu (2016)'nın yaptıkları çalışmada diyaloga dayalı hikâye okumanın çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Yıldız, Er ve Aral (2018)'in 14 çocuk ve anneleri ile yaptıkları çalışma sonucunda etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerinde önemli ölçüde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

2.7. Erken Çocuklukta Dil Gelişimini Destekleme

Dilin kazanılmasındaki en önemli yaş aralığı beş-altı yaştır (Yapıcı, 2004). Erken çocukluk dönemi dil edinimi açısından en önemli dönemdir (Temel vd., 2014, s. 221). Huber (2007)'e göre de dil edinimi doğumla başlar ve üç yaşına kadar devam eder. Bu dönem aralığı dil edinimi açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde yeterince dil girdisi alamayan çocukların dili edinmekte zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür (Clark, 2000). İkinci dil öğrenimi için de bu kritik dönemlerin öneminden ve ikinci dil öğrenmeye başlama yaşının erken olmasının dil öğrenmeyi etkileyeceğinden bahsedilmektedir (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 27). Bu yüzden bebeklik döneminde çocukların yeterince dil girdisi almaları önemlidir. Bu dil girdileri ebeveynler ve doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu çevre tarafından gerçekleşmekte böylelikle çocuğun anadili oluşumunun temelleri atılmış olmaktadır. Çocuklar çevreleri ile iletişime geçtikleri zaman dili daha kolay öğrenebilmekte ve dile yönelik bir anlam oluşturmaya başlamaktadırlar (Clark, 2000).

Kelime hazinesinin geliştirilmesi anadilin kullanılması ve temel dil becerileri olan anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir (Karatay, 2007). Dile ve kavrama yönelik becerilerin gelişmesinin akademik gelişim açısından büyük bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010).

Çocukların dil gelişimlerinde ailelere önemli görevler düşmektedir. Ailelerin çocuklarıyla iletişime geçerken onlarla göz kontağı kurmaları, çocuklarının ismini kullanarak hitap etmeleri ve gülümsemeleri gerekmektedir. Ailelerin çocuklarıyla konuşurken kelimeleri

doğru kullanmaları, dil bilgisi kurallarına uymaları, jest ve mimik kullanarak konuşmaları, çocuklarının konuştuklarını dinlemeleri, günlük yaşanan olaylar ve rutinler hakkında konuşmaları çocukların dil gelişimleri açısından önemlidir (Deniz, 2017, s. 49-50).

Küçük yaşta çocuklar için dil öğretimi oyun yoluyla yapılması gerekmektedir. Dil gelişimi çocukların diğer gelişim alanları açısından önemlidir ve dil gelişiminin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 29).

2.8. İkinci Dil Gelişimi

Ergül (2012)'e göre, aile ortamından edinilen dil olan anadili dışında ve sonradan öğrenilen dil ikinci dildir (Ergül, 2012, s. 21). İkinci dil, anadilinin öğrenilmesinden sonra kuralları ile birlikte öğrenilen bir dildir. İkinci dil sınıf ortamında da doğal ortamda da öğrenilebilmektedir. Ülkemizde yaşayan farklı etnik kökenlerden gelen insanlar için Türkçe ikinci dil olarak değerlendirilebilmektedir (Oruç, 2016b).

Güvendir ve Yıldız (2014)'ın belirttiğine göre, ikinci dili öğrenen çocukların kendi aralarında benzer özellikler gösterdikleri görülmektedir. Anadili edinen çocuklar ile ikinci dil edinen çocukların genel olarak benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. İkinci dil edinimi birçok yönden anadili edinimine benzemektedir. Birinci özellik çocukların ikinci dil edinimlerindeki gelişimsel özellikleri ile anadili edinimindeki gelişimsel özelliklerinin benzerlik göstermesidir. Bir diğer özellik ise çocukların sözcüklerin tek başına ne anlama geldiğini bilmeseler bile cümle içerisinde ne anlam ifade ettiğini bilmeleri durumudur. Çocuklar anadillerini konuşulurken de ikinci dillerini konuşulurken de aynı duruma rastlanabilmektedir (s. 28).

Bireylerin ikinci dil öğreniminde yaşa bağlı olarak değişiklikler görülebilmektedir. İkinci dilin öğrenilmesinde yaşlara göre farklılık görülmesinin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Beş-dokuz yaşlarında bir çocuğun ikinci dili öğrenme süreciyle yetişkinin ikinci dili öğrenme süreci aynı olmamaktadır. Çocukların fonolojik becerileri daha gelişmişken, yetişkinlerin ezberleme becerileri daha gelişmiştir (Gass ve Selinker, 2001, s. 101). Bu görüşleri destekler nitelikte Tomb (1925) evlerinde İngilizce konuşan bahçıvan ve ev görevlilerin bulunduğu Hindistan'da yaşayan aileler ile yaptığı gözlemler sonucunda üç-dört yaşlarındaki çocukların sözü edilen kişilerden İngilizceyi kolaylıkla öğrendiklerini hatta ailelerin görevliler ile yaşadıkları iletişim sorunlarını da çocukları aracılığıyla çözümlediklerini ileri sürmektedir. Yapılan bu çalışma

sonucunda çocukların yetişkinlere göre ikinci bir dili daha kolay öğrendikleri ve gerektiğinde kullanabildikleri görülmektedir.

Bireylerin ikinci dili öğrenme süreçleri ile ilgili sosyo-psikolojik sebepler de gösterilmektedir. Yetişkinler ikinci dile karşı ön yargılı ya da kaygılı olabilmekte, fakat çocuklar için bu durum aynı olmamaktadır. Yetişkinlerde ikinci dili öğrenme bir dürtü yolu gerçekleşirken, çocuklarla ikinci dil edinimi bilinçsiz bir süreçte gerçekleşmektedir (Ergül, 2012, s. 51). Yetişkinlerin zihinsel becerilerinin çocuklardan daha gelişmiş olduğu söylenmektedir. Bu sebeple yetişkinler ikinci dili daha başarılı bir şekilde öğrenebilmektedirler. Çocuklar dili öğrenirken çevrelerinde bulunan bütün mesajları algılayabilmekte ve dile yönelik bütün bildirimleri kabul edebilmektedir, fakat yetişkinler için bu durum aynı olmamaktadır (Gass ve Selinker, 2001, s. 342).

Çocuğun çevresiyle iletişime geçmesi kullanılan dilin yapılarını öğrenmesini ve dili geliştirmesini sağlamaktadır. Anadilin kullanımında kazanılan beceriler ikinci dilin öğrenilmesini de olumlu yönde etkilemektedir (Yazıcı ve Temel, 2011). Anadilin iyi bilinmesi ikinci bir dilin de öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Ergül, 2012, s. 62). İkinci dil öğrenimi de anadiline ait dil bilgisi yapılarının öğrenilmesini ve kelime hazinesinin geliştirilmesini sağlamaktadır (Ergül, 2012, s. 33).

İkinci dilin öğrenilmesinde bireylerin ihtiyaçları arasında o dilin konuşulduğu ortamda iletişim kurulması gösterilmektedir. Bireylerin sosyal ve toplumsal olarak bir ortamda bulunabilmesi için dili belirli düzeyde bilmesi gerekmektedir (Göçer, 2017). Çevre ile iletişimin kurulabilmesinde içinde yaşanılan toplumun dilinin öğrenilmesinin gerekli olduğu gösterilmektedir (Tokdemir, 2016).

Eğitim ortamlarında da ikinci bir dilin yeterince öğrenilmesini sağlamak için öğretmenlerin sınıf içerisinde gerekli yöntem ve teknikleri kullanması gerekmektedir. Dil öğretiminde en önemli faktör iletişim kurularak dilin öğretilmesinin amaçlanmasıdır (Göçer, 2017). Çocukların ikinci dili kazanmalarında motivasyonların artırılmasının ve öğrenmeye karşı istekli olmalarının sağlanması gerekmektedir (Gömleksiz, 2001). Güdülenme ve eğlencenin olduğu sınıflarda çocuklar ikinci dili daha kolay öğrenebilmektedirler (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 69).

Güvendir ve Yıldız (2014)'a göre, çocuklar okul öncesi dönemde dili kullanmaktan ve konuşmaktan keyif almaktadırlar. Oyun yoluyla çocukların dil öğrenmeye karşı motivasyonları

artmakta ve gelişim düzeylerine de uygun bir öğrenme gerçekleşmektedir (s. 38). İkinci dilin edinilebilmesi için anadili gelişiminin sağlam bir temele oturtulması gerekmektedir. Bu da çocuklarda yaklaşık olarak dört-beş yaşlarını kapsamaktadır. Bu yaşlarda ikinci dil ediniminin daha çok konuşmaya ve günlük iletişime yönelik olması çocukların ikinci dili kazanmasını kolaylaştırmaktadır. İkinci dil ediniminin bu dönemde daha çok oyunlarla ve etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir (Kara, 2004).

İkinci dilin dersler yoluyla öğrenilmesi dışında toplumla iletişim kurularak da öğrenildiği belirtilmektedir (Tokdemir, 2016). Güvendir ve Yıldız (2014)'a göre, ikinci dili öğrenen çocuklarda gelişimsel evreler göz önünde bulundurularak, gelişim düzeyine uygun bir şekilde eğitim verilmesi gerekmektedir (s. 37).

Okul öncesi dönem çocukların ikidilli ya da çok dilli olarak yetişmeleri açısından önem taşımaktadır. Genel olarak ülkelerin çoğunluğunda okul öncesi döneme verilen önem artırılmakta ve daha çok yatırım yapılmaktadır (Esen ve Taheri, 2016, s. 56). Almanya'da Goethe Enstitüsü tarafından yayınlanan Nürnberg Önerilerinde her ülkede yabancı dile yönelik olarak verilen eğitime yönelik bazı temel öneriler sunulmuştur. Ülkelerin kendi ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak hem ulusal hem de bölgesel bir eğitim planı oluşturması, tüm çocukları kapsayacak bir dil eğitim programını hazırlaması, çocukların kendi öğrenme durumları ve bireysel gelişimleri göz önünde bulundurularak bir yabancı dil eğitimi verilmesi yönünde öneriler getirilmiştir (Widlok, Petravic, Org ve Romcea, 2010, s. 7).

İkinci dil öğrenimini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bunlar: yaş, motivasyon ve zeka faktörleridir. Yaş faktörüne bakıldığında, çocukların büyüklere oranla dili daha çabuk kavradıkları görülmektedir. Sessel ifade becerisinin belirli bir yaştan sonra kazanılmadığı görülmektedir (Tokdemir, 2016). Hedef dili konuşan kişiler arasına dahil olmak ve kabul görmek amacı ile ikinci dilin öğrenilmesi motivasyon faktörü olarak görülmektedir (Tokdemir, 2016). Güvendir ve Yıldız (2014)'a göre bireylerin zekâ düzeylerinin ikinci dili öğrenme becerileriyle yüksek düzeyde ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir. Farklı zekâ türlerinin de olması sebebi ile bireylerin ikinci dili öğrenmelerinde dil öğrenme yöntemlerinin zekâdan daha etkili olduğu ileri sürülmektedir (s. 63).

2.9. Kuramlarda ve Yaklaşımlarda İkinci Dil

Anadilinin öğrenilmesine yönelik olarak ortaya atılan görüşlerin temelde ikinci dil öğrenimindeki görüşlerle paralel oldukları görülmektedir (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 31). İkinci dil öğreniminde de çeşitli kuramlar üzerinden dil gelişimi hakkında farklı görüşler bulunmaktadır.

Bu yaklaşımlar ve kuramlardan bazıları ikinci dilin taklit yoluyla öğrenildiğini belirtirken, bazı kuramlar ise çocuğun çevresi sayesinde ikinci dili öğrendiğini belirtmektedir.

Bu bölümde; ikinci dil öğreniminin tekrarlar yolu öğrenildiğini ileri süren davranışçı yaklaşım kuramına, ikinci dil öğreniminin yaparak yaşayarak öğrenildiğini belirten yapılandırmacı kurama, pekiştiricilerin ikinci dil öğrenmede etkili olduğunu savunan sosyal öğrenme kuramına ve çocukların bütün dilleri öğrenebilecek kapasiteye sahip olduklarını öne süren biyolojik (psiko-linguistik) kurama yer verilecektir.

2.9.1. Davranışçı Yaklaşım

Dil biliminde davranışçı yaklaşımın en önemli savunucusu olan Leonard Bloomfield 1933 yılında yayınladığı kitabında geçmişte kullanılan bütün dilleri ve dillere ait kuralları inceledikten sonra, dillerin genel olarak yapılarının aynı olduğunu ve bütün dillerde genel süreçlerin aynı ilerlediğini dile getirmiştir (Bloomfield, 1933, s. 20). Davranışçı yaklaşıma göre, ikinci dil edinimi anadilin edinimi gibi ödül ve cezalarla pekiştirilir. Eğer bu iki dil yapısal olarak birbirine benziyorsa, çocuk diller arasında kolayca aktarım yapabilmektedir (Ball, 2010).

Skinner (1948) sözel davranışların başka organizmaların verdikleri uyarıcılara karşı gösterilen bir tepki olduğunu belirtmektedir. Ona göre sözel davranışların bireylerin diğer davranışlarından ayrı tutulmaması gerekmektedir (s. 20).

Davranışçı yaklaşımda dil taklitler yoluyla öğrenilir ve tekrar yoluyla pekiştirilir. Bu yüzden taklit edilen kişi önemlidir. Verilen pekiştiriciler ile ikinci dile yönelik doğru ve yanlış kalıplar öğrenilir ve yanlış öğrenmelere karşı düzeltmeler yapılır (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 45). Çocuklar ikinci dili edinirken, çevrelerinden etkilenmektedirler. Bu yüzden aldıkları içeriklerin dili öğrenmede büyük bir yeri bulunmaktadır (Gass ve Selinker, 2001, s. 259).

Paradis, Tremblay ve Crago (2008)'nin yaptıkları bir çalışmada, iki dilli çocukların baskın olan dillerinin dil bilgisi yapılarını diğer dillerine de aktardıklarını ve baskın olmayan dillerindeki dil bilgisi yapılarını o dili kullanan tek dilli çocuklar kadar bildiklerini ortaya

koymuşlardır. Bu çalışmadan yola çıkarak, çocukların diller arasında aktarım yapabildikleri anlaşılmaktadır. Davranışçı yaklaşımda bir dilin dil bilgisi özelliklerinin diğer dile de aktarılabilceğı belirtilmiştir fakat dillerin dil bilgisi özelliklerine bakıldığında birbirinden çok farklı özelliklere sahip dillere rastlamak mümkündür. Buradan yola çıkarak, davranışçı yaklaşımın ikinci dil kavramını açıklamak için tam olarak yeterli olmadığını görmek mümkündür.

2.9.2. Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşım Dewey, Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin görüşlerine dayanmaktadır (Jordan, 2004, s. 64). Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin gerçekleştiğı bu yaklaşımda öğrenen öğrenme sürecinin temelindedir (Eryaman ve Kana, 2012, s. 161). Dalley (2001)'e göre edinilen bilgiler yapılandırmacı yaklaşım sayesinde daha anlamlı bir hale gelmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeler arasındaki bağlantıların kurulması için bir araç olarak kullanılabilir. Dalley (2001)'e göre önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurulması yapılandırmacı yaklaşım sayesinde gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda ikinci dil öğreniminde öğrenenin dilin ne olduğu konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenmede öğrenen aktif konumda olduğu için kendi kendine öğrenme gerçekleşmektedir. Yabancı dil öğretilirken o dile ait kültürün de öğretilmesi gerekmektedir, çünkü hedef dili öğrenen bireylerin o dile ait kültürel ve toplumsal özellikleri de bilmeleri gerekmektedir. Hedef dilin öğretilmesinde materyal olarak kitaplar büyük bir yere sahiptir. Öğrenenin seviyesine uygun şekilde kitaplar hedef dilin öğrenilmesinde yardımcı olmaktadır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Bu yüzden ikinci dili öğrenen kişilerin gelişimsel özelliklerinin bilinmesinde fayda vardır. Çocukların bütün gelişim alanlarına bakılması ve alanların ne düzeyde olduğu belirlenmesi gerekmektedir. Bu şekilde nasıl bir yabancı dil eğitimi verilmesi gerektiğı belirlenebilmektedir. Çocukların nasıl bir üst seviye çıkabileceğı de belirlenerek yetişkin yardımı sağlanabilmektedir (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 32).

2.9.3. Sosyal Öğrenme Yaklaşımı

Bandura (1979), davranışçı yaklaşımı bireylerin bilgi işlerken geçtikleri zihinsel süreçleri ve bilgiyi işleme süreçlerini yok saydığı için eleştirmektedir. Öğrenme sürecinde bilginin nasıl dönüştürüldüğün de önemli bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Bandura (1971)'ya

göre sosyal öğrenme yaklaşımında bireylerin kendi deneyimleriyle ya da başkalarının davranışlarını gözlemlemesi sonucunda öğrenme gerçekleşmektedir (s. 3). Bandura (1989) dilin düşüncelerin aktarılmasında bir araç olduğunu savunurken, sosyal öğrenmenin çocukları kendi kendilerine öğrenmeye teşvik ettiğini belirtmektedir. Ayrıca Bandura (1989), yeni bilgiler edinmek için gereken kavramsal araçların edinilmesinin çocukların günlük hayatlarında karşılaştıkları durumları kolaylaştırdığı görüşünü savunmaktadır. Dil edinme sürecinde de yeni bilgilerin edinilmesi ve iletişim sürecinin gerçekleşebilmesi için çocukların sözdizimsel kuralları edinmesi gerektiğini belirtirken, çocukların dilbilgisel kuralları öğrenmelerinin yanı sıra dilsel biçimleri olaylarla ilişkilendirmelerinin de gerekli olduğunu belirtmektedir. Böylece çocukların ikinci bir dilin kurallarını da kolayca öğrenebileceği görüşü ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1989).

Ball (2010)'a göre de sosyal öğrenme yaklaşımında, çocuk ikinci dili konuşurken, o dili anadili olarak konuşan kişilerden aldığı pekiştiriciler sayesinde dilini geliştirmektedir. Bu yüzden ikinci dilin gelişimi açısından yaşanan çevre ve etkileşim halinde bulunan kişiler önemli görülmektedir. Bu kişilerden alınan geri dönütler ikinci dilin gelişimine katkı sağlamaktadır. İkinci dili öğrenen bireylerde güdülenme ve yetenek de önemli görülmektedir. Yetenekleri olan bireyler dili daha kolay öğrenebilmektedirler. Ayrıca dil öğrenmeye güdülenmiş bireyler de dili öğrenmek için daha fazla çaba göstereceği için daha kolay öğrenebilmektedirler. Çocuklar çevrelerinden gördükleri veya duydukları ikinci dili onaylandığı takdirde kullanmaya ve bu ikinci dili farkında olmadan edinmeye çalışmaktadırlar. Bu yaklaşıma göre, çocuğun edineceği dillerin konuşulduğu toplumda yaşaması o dilleri edinmesi açısından önemli bulunmaktadır (Ball, 2010). Çocuğun dili öğrenmesinde bir yetişkinin yardımı gerekmektedir ancak verilen yardım çocuğun gelişim ve bilgi düzeyine uygun olmalıdır (Güvendir ve Yıldız, 2014, s. 33).

2.9.4. Biyolojik (Psiko-Linguistik) Kuram

Chomsky (1986)'e göre ikinci dil ediniminde dikkat edilmesi gereken üç nokta vardır. Bunlar; dilin doğası, dilin nereden geldiği ve nasıl kullanıldığıdır. Chomsky (1986) dilin doğasına bakıldığında hedef dili öğrenen bireylerin zihninde yapılanan dilbilgisi kurallarına cevap bulunması gerektiğini dile getirmektedir. Dilin nereden geldiğinde bakılması için de “Universal Grammar” (Evrensel Dilbilgisi) kurallarına bakılması gerektiğini belirtmektedir. Dilin nasıl kullanıldığı sorusunu cevaplamak için ise, dili

kullanan insanların düşüncelerini aktarmasında dili nasıl kullanıldıklarına, kullanılan dil örneklerinin anlaşılmasına ve bu örneklerin türevlerine bakılmasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmiştir (s. 4).

Mcdevitt ve Ormrod (2013)'e göre psiko-linguistik kuramda ikinci dil edinimi için kritik bir dönem olduğunu ve bu dönemde ikinci bir dil girdisi almayan çocukların yetişkinlik döneminde cümle kalıplarını ve dil bilgisi yapılarını öğrenmekte zorluklarla karşılaşabildiğini düşünmektedirler. Ayrıca erken yaşta ikinci dilin fonolojik ve sözdizimsel yapılarının kolay öğrenildiğini belirtmektedirler (s. 327). Schacher (1988), yetişkinlerin dil öğrenme yetilerinin daha farklı olduğunu ve yetişkinlerin dil öğrenme mekanizmalarını kendilerinin yönetebileceğini belirtmektedir (s. 231).

Bu kurama göre, iki dilli çocuklar diller arasında geçiş yaparken içinde bulunduğu duruma göre dillerini değiştirebilmekte ve bunu kurallara uygun olarak yapabilmektedirler. İki dilli ya da çok dilli bireylerin konuştuğu dilde kurduğu cümleler arasında diğer dilden kelimelere rastlanmamaktadır. Diğer bildiği dillerden kelime geçişi yapmaması o dilde kendini rahatça ifade edebildiğinin açık bir göstergesidir. Bu durum çocuğun dili kusursuz edindiğini göstermektedir (Herdina ve Jessner, 2002, s. 182).

Mcdevitt ve Ormrod (2013), çocukların doğuştan getirdikleri özellikler sayesinde dili çok kolay öğrendikleri hatta işitme engelli çocukların bile dil özelliklerine sahip olduklarını ve dili öğrenebildiklerini ileri sürmektedir. Bu kuramda dilin doğuştan getirildiği ve çocuğun dili kolayca kullanabileceği görüşü vardır (s. 328).

Biyolojik kuramda çocukların ilk doğduklarında bütün dilleri konuşma kapasitesine sahip olduğu ama zamanla çevresi tarafından sadece ana dilini konuşmaya itildiği öne sürülmektedir. Çocuğun bütün dilleri öğrenebilme kapasitesine sahip olduğu görüşünden yola çıkılarak, iki dilli ve çok dilli çocukların bu dilleri nasıl kolayca öğrenebildikleri açıklanabilmektedir. Bebeklerin de ilk sesleri çıkartmaya başladıkları zaman sadece kendi ana dillerine ait sesleri değil, diller dillerden sesleri de çıkartabilmeleri bu görüşü destekler niteliktedir (Çiçek, 2002).

2.10. Dil Edinimi ve Dil Eğitimi

Dil edinimi ve dil eğitimi birbirinden farklı kavramlardır. Bilinçsiz ve içgüdüsel olarak bir süreç gerçekleşiyorsa, burada dil ediniminden söz edilmektedir. Eğer, çocuk dili dil bilgisi kurallarına göre bilinçli bir şekilde geliştiriyorsa bu aşamada dil eğitiminden

bahsedilebilmek mümkündür. Dil öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için öğretmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bir öğretim ortamına ve planlanmış bir öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır (Güzel ve Barın, 2013, s. 26). Çocukların dili doğru bir şekilde kullanabilmeleri için doğal ortamında dili edinmeleri gerekmektedir. Çocukların dilin kullanıldığı sözel-sosyal ortamda aktif rol alması ve dili kullanması önemli görülmektedir (Tokgöz, 2006).

Dil edinimi bebeğin dili yeniden üretmesi ve kullanması anlamındadır (Deniz, 2017, s. 31). Dil ediniminde herhangi bir öğretimden bahsedilmemektedir. Çünkü dil edinimi doğal bir süreçtir ve dil yeterliliği bilinçsiz bir şekilde gerçekleşmektedir. İkinci dil edinimi de tıpkı anadili edinimi gibi doğal olarak gerçekleşmektedir. Güzel ve Barın (2013)'a göre, anadili ediniminde belirli bir amaç doğrultusunda planlama yapılmamaktadır (s. 26).

Çavuşoğlu (2006)'nın da belirttiği gibi insan istese de istemese de dil edinimi gerçekleşmektedir. Ona göre dil farkında olmadan edinilir fakat içinde yaşanılan toplumun dili aktarmada bilinçli olması, çocuğun dili edinme sürecinde dili geliştirmesini ve işlemesini sağlaması gerekmektedir. Eğer çocuğun aile ortamında ve içinde yaşadığı toplumda farklı diller konuşuluyorsa ikinci dil ediniminden bahsetmek mümkündür. Fakat ailede ve içinde yaşanılan toplumda aynı dil konuşuluyorsa burada dil öğretimden bahsedilebilmektedir. İkinci dil öğretiminde bir öğrenme ortamı bulunmaktadır ve dil bilgisi kurallarının öğrenilmesinden söz edilmektedir (Kara, 2004). İkinci dil öğretiminde dili öğrenen bireylerin gelişimsel özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Gass ve Selinker, 2001, s. 319).

Çakır (2004) dil öğreniminde kritik bir dönem olduğu görüşündedir. Çakır (2004)'a göre belirli bir yaşa kadar yalnız bırakılan veya vahşi ortamda büyüyen çocukların ne kadar dil edinmeye çalışsalar da dil gelişimlerini tamamlayamadıklarını belirtmiştir. Kritik dönem sırasında dil öğrenemeyen çocukların bu dönemden sonra dil edinimleri oldukça basit düzeyde kalmaktadır.

Dil edinim sürecinde ikinci dili öğrenen çocuklar belirli bir süreçten geçmektedirler. Bu süreçlerden ilkinde çocuklar ikinci dilin kullanıldığı ortamda hala kendi anadilini kullanmaya çalışmaktadırlar. İkincisinde çoğu çocuk sessiz bir döneme girmektedir. Bu sürecin devamında da telgrafik ve kalıp konuşma dönemi başlamaktadır. En sonunda da çocuk ikinci dile yönelik üretken bir dil geliştirmektedir (Tabors ve Snow, 1994, s.105).

Çocukların ikinci dili konuşma süreçlerinin ilk aşaması anadilin kullanılması sürecidir. Bu süreç ikinci bir dilin konuşulduğu ortama giren çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için ya kendi anadilini kullanmaya devam etmeleri ya da tamamen sessizliğe bürünmeleri olarak tanımlanmaktadır (Tabors ve Snow, 1994, s.106).

Anadilin kullanılmasından sonraki süreç ise sessiz dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde ikinci dili öğrenen çocuklar ikinci dile yönelik sesleri çözmeye, anlamları ve dile yönelik düzeni anlamaya başlamaktadırlar. Çocuğun kendi dışındaki insanlar bunu anlamasa da, çocuğun dili öğrenmeye başladığının ilk belirtileridir (Tabors ve Snow, 1994, s. 111). Tarım (2015)'ın belirttiğine göre, bu dönemde ikinci bir dili öğrenmeye çalışan çocuklar akranları ile iletişime geçebilmek için işaret etmek, mırıldanmak ve mimiklerini kullanmak gibi çeşitli iletişim yolları denemektedirler (s. 299). MacLaughlin, Blanchard ve Osanai (1995)'nin de belirttiğine göre, sessiz dönemde çocuklar çevrelerinde konuşulan ikinci dile yönelik bilgiler edinmeye devam etmektedirler (s. 3).

Diğer bir aşamada çocuklar ikinci dile yönelik olarak kendilerini sosyal ortamlarda konuşmaya hazır hissedebilmektedirler (MacLaughlin, Blanchard ve Osanai, 1995, s. 4). Tabors ve Snow (1994)'ün telgrafik konuşma olarak ifade ettiği bu aşamada çocuklar kelimenin anlamına ya da morfolojik yapısına dikkat etmeden ikinci dile yönelik kelimeleri kullanmaya başlamaktadırlar. İkinci dile ait basit kelimeler, renkler ya da eylemler telaffuz edilmektedir. Kalıp konuşmada ise çocuklar ikinci dile ait duyduğu kelimelerin doğru olup olmadığını önemsemeden cümle içerisinde ya da konuşma sırasında kullanmaya çalışmaktadırlar (s. 112).

MacLaughlin, Blanchard ve Osanai (1995)'e göre, en son aşama üretken dilin kullanılmaya başladığı aşamadır. Tabors ve Snow (1994)'e göre, bu aşamada ikinci dili öğrenen çocuklar artık telgrafik ve kalıp konuşmanın ötesine geçerek kendi cümlelerini oluşturmaya başlamaktadırlar. Çocuklar ikinci dile ait dilbilgisi kurallarını bilmekte fakat kelimelerin cümle içerisinde sıralanışına yani dizim bilime dikkat etmeden cümlelerini kurmaktadırlar (s. 113).

2.11. Dil Öğretim Yöntemleri

2.11.1. Bilişsel Yöntem

Hedef dili öğrenme sürecinde davranışsal özelliklerin dışında zihinsel işlemlerin de önemli olduğunu vurgulayan yöntemdir. Öğrenenler öğretilen kalıpları ezberlemektense, kendi yaratıcılıklarını kullanarak kendi cümlelerini kendileri üretirler. Hedef dili öğrenenlerin ifade edici dilden önce alıcı dillerinin gelişmesi gerekmektedir. Öncelikli olarak anlama becerisinin gelişmesi anlatma becerisinin de gelişmesini sağlamaktadır. Okuma ve dinleme becerileri, konuşma ve yazma becerilerinden daha önce gelişmelidir (Köksal ve Varışoğlu, 2012, s. 86-87).

2.11.2. İletişimsel Yöntem

Bilişsel ve oluşturmacı öğretim kuramına dayanan bu yöntemde yabancı dil olan hedef dil öğrenilirken iletişim kurulması temel alınmıştır. İletişimsel yöntemde günlük dilde kullanılan özür dilemek, tanışmak, tarif etmek, davet etmek ve söz vermek gibi kalıplarda kullanılacak olan dil bilgisi özellikleri başkaları ile iletişim kurularak öğrenilmektedir (Canale ve Swain, 1980).

Sınıf içerisinde planlanan etkinlikler genellikle öğrenci merkezli, iletişime ve etkileşime dayalı olmaktadır. Hedef dilin insanlarla iletişim kurmak ve anlaşmak amacı ile öğretilmesi iletişimsel yaklaşımın en önemli hedefidir. Hedef dil gerçek yaşamda da etkin bir şekilde kullanılabilmelidir (Göçer, 2017). Öğrenenler ezbere dayalı öğrenmektense, birbirleri ile gruplar halinde iletişim kurarak öğrenmeyi gerçekleştirirler. Sınıf içerisinde dil iletişim aracı olarak kullanılmakta, sözcükler ve yapıları deneyerek öğrenilmektedir. Öğrenenler kendi yaptıkları hatayı düzeltmek için arkadaşlarından ya da öğretmeninden yardım almaktadırlar.

Bu yöntemde sınıf içerisinde hazırlanan etkinlikler daha çok iletişime dayalı olarak hazırlanmakta ve hedef dili öğrenenlerin dili yaratıcı bir şekilde kullanmaları sağlanmaktadır. Öğrenenlerin sadece sınıf içerisinde değil sınıf dışı etkinliklerde de hedef dili iletişim aracı olarak kullanmalarının sağlanması önemli görülmektedir. CLIL yöntemi iletişimsel yaklaşımının en önemli örneğidir (Richards ve Rodgers, 2014, s. 116).

Haznedar (2010)'ın Milli Eğitim Bakanlığına bağlı İstanbul'un ilçelerindeki okullarda görev yapan 530 yabancı dil öğretmenleri ile yaptığı çalışmanın amacı öğretmenlerin sınıf içerisinde tercih ettikleri dil öğretim yöntemlerini belirlemektir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun iletişimsel dil öğretimi yöntemini tercih

ettikleri belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin uygulamaları incelendiğinde ise daha çok geleneksel yöntemleri kullandıkları görülmüştür.

Soğuksu ve Aslan (2018)'ın 10. sınıfa giden 85 öğrenci ve üç yabancı dil öğretmeni ile yaptıkları çalışmanın amacı iletişimsel yaklaşımın sınıf içi etkinliklerde kullanılıp kullanılmadığını belirlemektir. Yapılan çalışmada doküman incelemesi ve gözlem yoluyla veriler toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenler tarafından etkili bir yöntem olduğu bilinmesine rağmen sınıf içi etkinliklerde iletişimsel yaklaşımın uygulanmadığı görülmüştür.

2.11.3. Doğal Yöntem (Natural Approach)

Doğal yöntemin amacı çevrede konuşulan hedef dilin sınıf içerisinde de aynı şekilde öğretilmesini sağlamaktır. Bu yöntemin sağlıklı bir şekilde kullanılabilmesi için üç önemli kural bulunmaktadır. Birincisi, öğrenciler hazır olmadan hedef dili konuşmaya zorlanmamasıdır. Öğrenenlerin konuşurken yanlış kelimeler kullanmaları engellenmemeli ve yanlış cümleler kurarak konuştuklarında da konuşmaları bölünmemelidir. Dil bilgisine yönelik olarak değil iletişime yönelik olarak ders işlenmelidir.

Hedef dilin öğrenme sürecinde hedef dilden başka bir dil konuşulmamaktadır. Hedef dil iletişim aracı olarak kullanılmakta, fakat konuşma sürecinde hedef dile ilişkin dil bilgisi kuralları açıklanmamaktadır. Hedef dili öğrenenlerin yaşları ve bireysel özellikleri dikkate alınmamakta, çünkü her bireyin dili aynı şekilde öğrenebileceği düşünülmektedir. Dinleme ve konuşmaya yönelik etkinlikler planlanmaktadır. Öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesi desteklenmektedir (Achard ve Neimeier, 2004, s. 165).

2.11.4. Doğrudan (Düzevarım) Yöntemi

Bu yöntemde, hedef dil öğrenenler tarafından sınıf içerisinde aktif bir şekilde kullanılmalıdır. Okuma yazma çalışmaları ve ev ödevleri dilin öğrenilmesi için önemli yer sahiptir. Sınıf içerisinde kullanılan nesneler de kelime öğrenimi açısından önemli görülmektedir. Öğretmen öncelikle sınıftaki nesneleri tanıtır ve öğrenenler de bu nesnelerin hedef dildeki kullanımlarını öğrenir ve tekrar ederler. Hedef dil gerçek hayatta nasıl kullanılıyorsa, sınıf içerisinde de o şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu şekilde öğrenenler hedef dili doğal ortamında öğrenebilmektedirler. Öğretmenin hedef dili etkin bir şekilde kullanıyor olması ve hedef dile ilişkin birçok kelimeyi biliyor olması

gerekmektedir. Bu yüzden öğretmene sınıf içerisinde çok fazla sorumluluk verilmektedir (Köksal ve Varışoğlu, 2012, s. 93-94).

2.11.5. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi

Dile yönelik olan dilbilgisi kalıplarını içeren fonoloji, morfoloji, dizim bilim ve anlam bilimlerinin yan yana gelerek dil bilgisel cümle oluşturma yöntemidir (Bowen, 2018). Yazma ve okumaya yönelik bu yöntemde konuşma ve dinleme becerilerine çok az yer verilmekte ya da hiç yer verilmemektedir. Kelime öğrenimi sözlüğe dayalı ve ezbere yöneliktir. Konu öğretiminde cümleler hedef dilden ana dile çevrilerek öğrenilmektedir (Richards ve Rodgers, 2014, s.6). Öğretmenin bu yöneme yönelik işlediği ders için bir ön hazırlık yapması gerekli görülmemektedir. Öğrenenler için materyaller, aktiviteler ya da oyunlar hazırlamasına gerek yoktur. Sadece hedef dilden anadiline çevirerek anlatması yeterli bulunmaktadır (Bowen, 2018).

2.11.6. Okuma Yöntemi

Dil öğretimini sadece okumaya dayalı olarak sınırlandıran bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde okumak ve okuduğunu anlamak önemli görülmektedir. Bu yöntemde hedef dil öğrenilirken anadili de kullanılmaktadır. Okuma metinlerinin yer aldığı kitaplar öğrenme sürecinde kullanılan en önemli öğretim materyalidir. Öğrenenler kitaplardaki okuma metinleri içerisinde yer alan kelimeler ile kelime hazinelerini arttırırken cümleler ile de basitten zora doğru cümle kalıplarını öğrenebilmektedirler (Güzel ve Barın, 2013, s. 186-187).

2.11.7. Sessiz Yol Yöntemi

Bu yöntemde öğretmen sınıf içerisinde sessiz ve öğrenenler aktif konumda bulunmaktadır. Öğretmen öğrenenlere uygun bir öğrenme ortamı hazırlar ve öğrenenleri öğrenmeye teşvik eder. Öğrenenler birbirleri ile işbirliği içerisinde öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedirler. Öğrenenler üst düzey yetenekler olan problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi becerilerini kullanarak öğrenirler. Öğretim materyalleri olarak renkler ve görsel unsurlar önemli görülmektedir (Köksal ve Varışoğlu, 2012, s. 99). Sınıf içerisinde hedef dilden başka bir dil konuşulmaması önerilmektedir. Kelimelerin nasıl telaffuz edildiği de önemli

görülmektedir. Öğrenenler dili her açıdan keşfetmeye çalışmaktadırlar (Güzel ve Barın, 2013, s. 206).

2.11.8. İşitsel-Görsel Yöntem

Günlük hayatta kullanılan iletişim amaçlı olan dilin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Film gibi görsel ve teypten dinlenen ses kaydı gibi işitsel materyaller en önemli materyallerdir. Filmde yer alan görseller teypte yer alan ses kaydı birbiri ile yakından ilişkilidir ve öğrenenlerden görselde gördüklerini ve işittiklerini ezberlemeleri beklenmektedir. Dil öğrenme sürecine teknoloji de dâhil edilmiştir. Öğrenenlerden gördüklerini ve işittiklerini anlamlı hale getirmeleri beklenmektedir (Güzel ve Barın, 2013, s. 192-193). Öğretmenlerin dil öğretimde kullanabilecekleri çeşitli yöntemler olduğu görülmektedir. Bu yöntemlerin hedef dili öğrenen kişiler üzerinde etkili olabilmesi için öğretmenlerin öğrenenlerin geçmiş bilgilerini bilmeleri ve onların durumlarına en uygun olan yöntemi seçmeleri gerekmektedir.

2.12. Dil Eğitimi Modelleri

İkinci dilin öğretiminde çeşitli eğitim modelleri bulunmaktadır. Bu bölümde; ikinci dili azınlık dili olarak kabul eden batırma modeline, anadilini ikinci dilde eğitime geçişte kullanılan geçiş modeline, ikinci dilde eğitimin kademeli olarak devam ettiği koruma-sürdürme modeline, hem anadiline hem de ikinci dile önem veren daldırma modeline yer verilecektir.

2.12.1. Ana Dili Edinme/Batırma Modeli (Submersion)

İki dilli ya da çok dilli eğitimde kullanılan farklı eğitim modelleri bulunmaktadır. En temel olan modellerden ilki Ana Dili Edinme (Batırma) Modelidir. Bu modelde ana dili yalnızca, azınlık dili olarak kabul edilmekte ve azınlıkların kendi devletlerinin açtığı okullarda eğitim verilmektedir (Güzel, 2010, s. 71). Bu modelde eğitimin kalitesi düşüktür ve sadece egemen dil üzerinden eğitim verilmektedir. Ülke içerisinde bulunan azınlıkların dillerine önem verilmemektedir. Egemen dile yönelik tek dilde eğitim verilmesi ön şart olarak görülmektedir. Azınlıklar kendi dillerinde eğitim göremedikleri için kendi kültürlerini de yeni nesillere aktarmakta zorluk yaşayabilmektedirler. Türkiye’de verilen eğitim de bu

modele dayalı olarak verilen eğitime örnek olarak gösterilebilmektedir (DİSA, 2011). Sadece toplum dilinin kullanıldığı bu modelde çocukların ana dillerinde eğitim verilmemektedir. Dersler sadece toplumda baskın olarak kullanılan dilde verilmektedir (Güzel, 2010, s. 72).

2.12.2. Geçiş Modeli

Diğer model ise geçiş modelidir ki bu modelde de ana dili ikinci dilin öğretimde geçiş sürecinde kullanılmaktadır. Kademeli Çok dilli eğitim modeli olarak da bilinen bu modelde ana dilinde eğitim verilmekte ve diğer diller aşamalı olarak yıllar içerisinde müfredat programına eklenerek öğretilmektedir. Anasınıfından ilkokul ikinci kademeye kadar olan süreçte derslerin her iki dilde de verilmesi durumu söz konusudur (Derince, 2012; Güzel, 2010, s. 72). İki dilli çocukların eğitiminde kullanılacak en uygun modellerden bir tanesi olarak görülmektedir (Güzel, 2010, s. 72). Bu modelde genellikle ilk iki yıl okuma yazma eğitimi öğrencilerin kendi anadillerinde verilmektedir. Daha sonraki dönemlerde tamamen egemen dilin baskın olduğu tek dilde bir eğitime geçiş yapılmaktadır. Bu modelde de anadilinin korunması ve kültürün aktarılmasından söz etmem mümkün olmamaktadır, çünkü öğrenciler hızlı bir entegrasyon sürecinden sonra egemen dilde eğitim almaya devam etmektedirler. Amerika’da eğitim gören Hispanik gruplara uygulanan eğitim bu eğitim modeline örnek olarak gösterilebilmektedir (DİSA, 2011).

2.12.3. Koruma-Sürdürme Modeli

Koruma-sürdürme modelinde, altı-sekiz yıllık bir süreçte öğrencilerin anadilleri temelinde eğitimler verilir. Egemen dil zaman içerisinde müfredata eklenerek kademeli olarak öğretilir. Bu model genellikle Güney Afrika, Bolivya ve Etiyopya gibi ülkelerde uygulanır ve geçiş modeline göre öğrenciler üzerinde daha olumlu sonuçlar ortaya çıkmaktadır (DİSA, 2011).

2.12.4. Zenginleştirici Eğitim/Daldırma Modeli (Immersion)

Bir diğer eğitim modeli ise, zenginleştirici eğitim (daldırma) modelidir. Bu modelde öğrenciler istedikleri takdirde eğitimlerinin %50’si kadarını kendi ana dillerinde alabilmektedirler (Kaya ve Aydın, 2013). Bu modelde anadili kadar ikinci dile de önem

verilmekte ve sınıf içerisinde her iki dile de eşit sürede yer verilmektedir. İkinci dil sınıf içerisinde günlük aktiviteler sırasında da kullanabilmektedir.

Bu modelin kullanıldığı sınıflarda çocukların yaşlarına uygun olarak sınıf içerisindeki aktivitelerde ikinci dile yer verilmemesi gerekmektedir. Sınıf içerisinde çocukların yabancı dil öğrenme kaygısı ortadan kalkmakta ve anadilleri gibi ikinci bir dili de rahatlıkla öğrenebilmektedirler (Çetintaş ve Yazıcı, 2016). Bu modelde her iki dile de toplumsal olarak destek verilmektedir. Sınıf içerisindeki öğretmenlerin her iki dili de bilmesi ve her iki dile ait kültüre saygı göstermesi gerekmektedir. Bu modelin en bilinen örneği Kanada'dır. Bu ülkede Fransızca ve İngilizceye yönelik olarak hazırlanmış müfredat programı yer almaktadır (DİSA, 2011).

Farklı ülkelerdeki eğitim modellerine bakıldığında İspanya'nın Bask bölgesinde kullanılan eğitim modelleri dikkat çekmektedir. Bu bölgede Bask dilini kullanan azınlık için üç farklı eğitim modeli geliştirilmiştir ve veliler istedikleri modeli çocukları için seçebilmektedir. Modeller, A, B ve D olarak üçe ayrılır. Model A'da Bask dili haftada 5 saat verilmekte, genel eğitim ise İspanyolca verilmektedir. Model B'de iki dile de aynı oranda ağırlık verilmektedir. Model D'de ise, İspanyolca haftada 5 saat verilmekte ve genel eğitim Bask dilinde verilmektedir (Özfidan ve Demir, 2014). İsviçre'de müfredat programları iki dilli olarak hazırlanmıştır ve öğrenciler bütün dersleri iki dilli olarak alabilmektedir. Kanada'da ise bütün azınlıklara kendi dillerinde eğitim alabilmeleri için özgürlük tanınmıştır (Kaya ve Aydın, 2013).

2.13. CLIL (Content and Language Integrated Learning) –İBDÖ (İçerikle Bütünleşik Dil Öğretimi) Yöntemi

2.13.1. CLIL'in Tanımı?

“Content and Language Integrated Learning” kaynaklarda ‘İçerikle Bütünleşik Dil Öğretimi’ (İBDÖ) olarak çevrilmiştir (Extra ve Yağmur, 2013, s. 75). 1993 yılında Avrupa'da yabancı dilin öğrenilmesi için bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuş ve 1994 yılında Marsh ve Maljers tarafından CLIL (İBDÖ) terimi, öğrencilerin yabancı dili kullanarak, konular üzerinden bu yabancı dili öğrenmeleri için kullanılmaya başlanmıştır (Marsh, 2012, s. 28). En az iki farklı dilde verilen bir eğitim türü olarak görülmektedir (Avrupa

Komisyonu, 2008). Öğrenenler dili işlerken ve kullanırken yeni bilgiler ve beceriler elde etmektedirler. Bu sayede dile ve konuya yönelik olarak gelişme kaydedebilmektedirler (Coyle, Holmes ve King, 2009, s. 6). Hedef dilin öğretilmesinde dil ve içeriğin bütünleştirildiği yöntem olarak tanımlanabilmektedir. İkinci bir dilin öğrenilmesi anadilinin de geliştirilmesini sağlamaktadır. CLIL sınıfında hedef dil ve konu birlikte öğrenilmekte, aynı zamanda öğrenenler düşünme ve öğrenme becerilerini geliştirmektedirler (Lesca, 2012).

Kanada'da 1960'lı yıllarda ikinci dil olarak Fransızcanın da İngilizce kadar konuşulabilmesini teşvik etmek amacıyla da geliştirilmiştir (Dalton-Puffer, Nikula ve Smit, 2010, s. 11). Kanada'dan sonra Avrupa'da da CLIL yönteminin olumlu yöndeki etkilerinden söz etmek mümkündür. CLIL yöntemi Avrupa'da yaygın bir şekilde kullanılan bir yöntemdir. CLIL sınıfındaki içeriğe ve dile odaklanan ikili odaklanma, öğrenmeyi ve öğretmeyi daha kolay hale getirmektedir (Craen, 2016). CLIL yöntemi 1900'lü yıllardan beri eğitimde kullanılan İletişimsel Model'in devamı ya da daha geliştirilmiş hali olarak düşünülebilmektedir (MEB, 2005). Birçok Avrupa ülkesinde kullanılan bu yöntem Kıbrıs Türk Eğitim sisteminde de 'Akademik İngilizce' adı altında kullanılmaktadır.

Heras ve Lasagabaster (2015)'e göre, CLIL yönteminde kelime öğretimi konusu önemlidir. Bu yöntemde kelime öğrenmek için çok fazla fırsat bulunmaktadır. Gerçek iletişim içerisinde kelime öğrenme anlamlı bir şekilde gerçekleşmektedir. CLIL ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda hedef dile ait genel kelime dağarcığında ve alıcı dile yönelik kelime dağarcığında gelişmeler olduğu görülmektedir. Bireylerin kültürel, kişisel ve sosyal açıdan kendilerini geliştirebilmeleri için dili kullanabilmeleri gereklidir (Bonces, 2012). Dil öğretimi için tamamlayıcı ve alternatif bir yöntem olan CLIL'in geleneksel yöntemlere göre artıları daha fazladır. Öğrenenlerin yüksek bir dil yeterliliğine sahip olmalarını sağlarken, aynı zamanda öğrenenleri motive etmektedir (Harrop, 2012).

CLIL yönteminde daha doğal, anlamlı bir yol ile dil öğrenimi gerçekleşmektedir (Lesca, 2012). Bonces (2012)'e göre de dil öğreniminin gerçekleşmesi için, CLIL yöntemine yönelik olarak dersler hazırlanırken derslerin dikkatli planlanması, öğrenenlerin anlamlı öğrenme gerçekleştirmesinin sağlanması, öğrenenlerin değerlendirilmesi noktaları önemlidir. Gerçek bir öğrenmenin gerçekleşmesi durumunda bu üç unsur birbirini

etkilemektedir. Dili öğrenirken bağlamsal, gerçek ve anlamlı öğrenme gerçekleştirdikleri için öğrenenler zorla değil doğal yoldan öğrenmektedirler.

2.13.2. CLIL Boyutları

CLIL boyutları konu, biliş, iletişim ve kültür başlıkları altında toplanmaktadır. Bu başlıkların içerikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

CLIL Boyutları

Boyut	İçeriği
Konu	Öğrenenlerin ilgi ve isteklerine yönelik olarak konular belirlenir. Kullanılacak müfredat programına konu ve dile dayalı olarak okuryazarlık üzerine eklemeler yapılır.
Biliş	Öğrenenlerin dil becerilerinde ve bilişsel yapılarında gelişme göstermeleri sağlanır. Müfredatta zihinsel ve dile yönelik bağ kurulması sağlanır. Yaratıcılığı hızlandırır ve dil kullanımına yönelik bireysel kontrolü sağlanır.
İletişim	Dil üzerinden öğrenmeyi sağlarken yeni bilgiler ve beceriler kazandırır. Teknoloji üzerinden de iletişim kurulmasını sağladığı için günümüze yöneliktir.
Kültür	Öğrenenlerin kendi kültür ve deneyimlerini sınıf içerisine getirebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratılması sağlanır. Kültürel kimlik, davranışlar, değerler ve dil arasında bağ kurar. Kültürlerarası anlaşılabilirlik ve küresel bir kimlik oluşturulması sağlanır.

Coyle, D., Holmes, B. and King, L. (2009, s. 12). Towards an integrated curriculum-CLIL National Statement and Guidelines. *The Languages Company*.

CLIL yönteminde bu boyutların uygulanması için başlıklar yer almaktadır. Bu başlıklar;

Uygun içerik seçimi: Öğrenenlerin ilgisine yönelik olarak, konunun akışına bağlı ve motive edici içeriklerin seçimi önemli görülmektedir (MEB, 2005). CLIL yeni öğrenmelere dayalıdır. Öğrenenler yeni bilgiyi keşfeder, hâlihazırda bulunan bilgilerini geliştirmekte ve anlamını derinleştirmektedirler. İçerikler planlanırken öğrenenlerin yaş grubu, kabiliyetleri ve ilgileri göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Kişiye yönelik öğrenmenin gerçekleşmesi için de ortam sağlanması gerekmektedir (Coyle, Holmes ve King, 2009, s. 14).

Kültürlerarası anlayış geliştirilmesi: Gelenekler, değerler ve davranışların yansıtılması için zengin fırsatlar sunularak kültürlerarası iletişimi teşvikler. İçeriğin başka bir dilden ziyade başka bir kültür üzerinden de öğrenilmesini sağlamaktadır. Öğrenenlerin çoklu bakış

açıları sağlamakta ve öğrendikleri bilgileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Coyle, Holmes ve King, 2009, s. 14).

Öğrenmek için dili kullanmak/ Dilin kullanılmasını öğrenmek: Öğrenenlerden dil ile etkileşim içerisinde olmaları beklenmektedir. Öğrenenler dil aracılığı ile yeni bilgiler elde ederler. Mevcut dil bilme durumlarından daha yüksek düzeydeki sözlü ve yazılı metinlerden anlam çıkartarak ve dili işleyerek bilgiye ulaşabilmektedirler. Öğrenenlerin duydukları ve okudukları metinlerdeki anlam üzerinden dil öğrenme stratejilerinin geliştirilmesini hızlandırmaktadır. Birden fazla dilde okuryazarlık gelişimini desteklemektedir (Coyle, Holmes ve King, 2009, s. 14).

İlerleme: Konuşma ve yazma temaları, anahtar kelimeler, görsel yardımlar aracılığı dile öğrenenler desteklenmektedir. Öğrenenler dil kullanımına yönelik yaratıcılıklarını ve bağımsızlıklarını geliştirebilmektedirler (Coyle, Holmes ve King, 2009, s. 15).

2.13.3. CLIL Sınıflarında Öğretmen ve Öğrenci

CLIL yöntemini sınıflarında kullanacak olan öğretmenlerin, kapsamlı ve dikkatli bir şekilde bu yaklaşımı benimsemeleri için, CLIL yaklaşımını programlarının içeriğine entegre etmeleri ve yıllık planlarına yansıtmaları gerekmektedir (Hillyard, 2011). Hazırlanan CLIL programları kısa süreli de olabilmekte ya da bir eğitim-öğretim yılı boyunca da devam edebilmektedir (Dalton-Puffer vd., 2010, s. 11). CLIL yönteminin uygulanabilmesi için programa başlamadan önce, çocukların ikinci dildeki temel kelimeleri bilmeleri gerekmektedir ki böylece kelimeler hakkındaki bilgilerini derinleştirmek daha kolay olacaktır (Švecová, 2011).

CLIL yöntemi, diğer geleneksel yöntemlerden farklı olduğu için, öğretmenlerin ders planları hakkında eğitim almaları, derse hazırlık konusunda bilgi sahibi olmaları, planlarını eyleme dönüştürme yeteneklerine sahip olmaları, ikinci dili yeterli seviyede bilmeleri, kültürler hakkında bilgi sahibi olmaları, bilişsel ve üst bilişsel gelişim hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu stratejileri sınıf içerisinde kullanacak beceriye sahip olmaları gerekmektedir (Hillyard, 2011).

CLIL yöntemini sınıfında uygulayacak öğretmenlerin kavrayışa yönelik algılarının olması, işbirliği içerisinde çalışması ve grup çalışmalarına önem vermesi gerekmektedir (McDougald, 2016). Öğretmenlerin sınıf içerisinde ne kadar çok öğretilirse o kadar çok

öğrenme gerçekleşir yaklaşımından ziyade az bilgi ile daha olumlu sonuçlar elde etme yaklaşımını benimsemesi gerekmektedir. Öğrenenlere basit ama önemli bilgiler sunmak CLIL yönteminden daha verimli sonuçlar alınmasını sağlamaktadır (MEB, 2005).

MEB (2005)'te belirtildiğine göre, öğrenenlere konular aktarılırken temel dil becerilerinden olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin de geliştirilmesi için bu becerileri kullanmaları yönünde de aktiviteler sunulması gerekmektedir. Bunun için öğrenenlere sadece dil bilgisi eğitimi değil daha çok becerilere yönelik olarak konular sunulması önerilmektedir. Konular sunulurken her konuya yönelik olarak anahtar kelimelerin de öğrenenlere aktarılması gerekmektedir. Sınıf içerisindeki ve sınıf dışındaki etkinliklerde konu ile ilgili bütünlük, öğrenilen kavramların pekiştirilmesi ve öğrenenlerin günlük yaşantıları ile bağlantı kurması önemli görülmektedir (MEB, 2005).

Öğrenenlerin dili daha fonksiyonlu bir şekilde kullanmaları için ortamlar yaratılması ve amaçları belli olan aktiviteler ile öğrenmeler zenginleştirilmesi gerekmektedir. Öğrenenlere hedef dilde yeni kelimeler öğretmek yerine o kelimelerin nerede, nasıl ve hangi bütünsellik içerisinde kullanılacağını da öğretilmesi gerekmektedir. Dilin parçalar halinde değil bir bütün halinde öğretilmesi önemlidir. Öğrenenlerin sınıf içerisinde aktif olarak hem sözel hem de yazılı olarak dile yönelik aktiviteler içerisinde yer almaları gerekmektedir (MEB, 2005).

Öğretmenlerin temaların içerisine teknolojiye de entegre etmesi ve öğrenenlerin değerlendirme türlerini ve ne zaman değerlendirileceklerini de belirlemesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrenenlerin eleştirel düşüncelerine, akademik performanslarını geliştirmelerine ve işbirliği içerisinde çalışmalarına olanak sağlamaları önemlidir (Boncés, 2012).

Coyle (2018)'e göre, CLIL yöntemini sınıfında kullanacak olan öğretmenin öncelikli olarak yapması gereken bazı özellikler bulunmaktadır;

- Öğrenme ve araştırmaya yönelik disiplinler arası bir ekiple çalışmak
- Ortak problemlere dayalı sorular geliştirmek
- Teorik bilgileri mesleki uygulamalara dönüştürmek
- Öğrenenler için daha derin bir öğrenme ortamı yaratmak

- CLIL yönteminin fırsatlarını ve zorluklarını bilerek öğrenenler için ileriye dönük fırsatlar oluşturmak
- Sınıf içerisinde güçlü uygulamalar geliştirmektir (Coyle, 2018).

CLIL yöntemini sınıfında kullanan öğretmenler, dil uzmanı olmak zorunda değildir, onların öğretilen konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması yeterlidir (Dalton-Puffer, Nikula ve Smit, 2010, s. 11). CLIL yönteminde öğretmenlerin ikinci dili ne kadar bildikleri önemli görülmemektedir bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrettikleri konuya hakim olmaları gerekmektedir (Copland ve Garton, 2014). CLIL yöntemi öğrenenlere iletişim kurma becerileri kazandırmaktadır (Dalton-Puffer, 2009). CLIL yönteminin en önemli basamağı materyal geliştirme ve konuya uygun materyali sınıf içerisinde kullanmaktır. CLIL yönteminde özgün materyallerin kullanılması önemli görülmektedir (McDougald, 2016). Öğretmenlerin, öğrencilere konuları anlatırken, değişik materyaller, deneyimler ve kaynaklar sunabilmeleri gerekmektedir (Fernández López, 2014).

CLIL, yeni öğrenilen dille iletişim kurmayı kolaylaştırırken aynı zamanda yıl içerisindeki müfredata da yenilikler getiren bir yöntemdir. Öğrenciler konuları öğrenirken aynı zamanda dili de öğrenmiş olmaktadırlar (Montalto, Walter, Theodorou ve Chrysanthou, y.y.). CLIL yöntemi ile ders planı hazırlanırken bulunması gereken 4 özellik vardır: içeriği anlama, bilişsel özelliklerle birleşmiş öğrenme, iletişim kurma becerileri geliştirme ve dili kullanma becerileri geliştirmedir (Coyle, 2007). CLIL yönteminde kullanılan tek bir model bulunmamaktadır, öğretmenin dili kullanma seviyesine, öğrencilerin hedeflenen dili bilip bilmediklerine, öğrenme zamanına, konunun zorluğuna ya da içeriğe göre değişiklik gösterebilmektedir. Bütün modellerde olması gereken en önemli özellik, dilin ve içeriğin bütünleşik olmasıdır (Fernández López, 2014).

CLIL yöntemi, öğrenci merkezli bir yöntem olduğu için, çocukların kendilerine güvenlerinin ve dili öğrenmedeki bireysel motivasyonlarının artmasında önemli bir rol oynamaktadır. (Fernández López, 2014). CLIL yönteminde daha fazla çocuk, dili öğrenmek için fırsat sahibi olabilmektedir (Marsh, 2012, s. 128). Dil öğrenenler öğrenme sürecine aktif olarak katılabilmektedirler. CLIL öğrenenin aktif olarak hem içerik hem de dil hakkında bilgi edinmeye katılması gereken anlamlı bir ortam yaratılan interaktif bir öğretim yöntemidir (Craen ve Surmont, 2017). CLIL yöntemi Lüksemburg ve Malta'da yaygın olarak kullanılmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2008). Türkiye'de de kullanılan bir

yöntemdir ancak sadece Galatasaray Lisesinde Fransızca ve Türkçenin öğretilmesinde kullanılır. Bu tip okulların dışında genellikle etkili bir şekilde kullanılmamaktadır (Tok ve Arıbaş, 2008).

2.13.4. CLIL Anasınıflarında Öğretmen ve Öğrenci

CLIL yönteminin erken yaşlarda, anasınıflarında ya da kreşlerde uygulanmasının çocuklar için daha etkili olacağı düşünülmektedir (Craen, 2016). Švecová (2011)'ya göre, CLIL yönteminin okul öncesinde kullanılmasının sebeplerinden bir tanesi çocukların ikinci dili tereddüt etmeden kullanmalarını sağlamaktır. Švecová (2011)'nın yaptığı bir çalışmada çocuklar ikinci dili öğrenirken başlarda sorun yaşasalar bile zamanla bu sorunların üstesinden geldikleri görülmüştür. CLIL yönteminde okul öncesinde hikâye kullanımı çocukların dili daha kolay öğrenmelerini, dil ve konu bakımından bağlantı kurmalarını kolaylaştırarak zengin dil deneyimlerine sahip olmalarını sağlamaktadır (Ioannou-Georgiou ve Verdugo, 2010).

CLIL yönteminde çocuklar için düşünmelerini sağlayan, anlamlı ve aktif olarak öğrenebilecekleri ortamlar yaratılmaktadır. CLIL yönteminin sınıf içerisinde başarılı olabilmesi için 8 önemli nokta bulunmaktadır. İlk olarak, kullanacak olan temaların çeşitli alanlardan seçilmiş olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu alanlar, sosyal bilimler, bilim, sanat ve matematik alanları olabilmektedir. Her alanın kendine özgü kelimeleri kullanılarak temalardan yararlanılmaktadır. Hazırlanan dersler içerisine hem akademik dil hem de sosyal olarak kullanılan günlük dil dahil edilmektedir. İkinci nokta, kullanılacak olan temayla ilgili olarak öğrenenlerin görüşlerinin alınması, ihtiyaç ve ilgilerine yönelik olarak tartışma fırsatlarının sunulması gerekmektedir. Konu ile ilgili ön bilgilerine bağlı olarak tartışmaları ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarının sağlanması gerekmektedir. Öğrenenlerin soru sormalarının sağlanması ve soruların cevaplarını bulmalarının teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu yöntemle öğrenen merkezli bir eğitimden bahsedebilmek mümkündür. Üçüncüsü, temalar hazırlanırken hikâyelerin ve açıklayıcı metinlerin eğitim materyalleri olarak sunulması gerekmektedir. Böylece hem hedef dil konusunda okuryazarlık becerilerinin gelişmesine katkı sağlanmakta hem de öğrenenlere bilginin metinler aracılığı ile sunulabileceği gösterilmektedir. Dördüncüsü, sunulan içeriğin öğrenenlerin anlayacağı bir dilde ve dilbilgisi yapısında sunulması gerekmektedir. Sunulan

içerikte kelime dağarcığına ve dilbilgisi yapısına dikkat edilmesi gerekmektedir. Yeni öğrenilen kelimelerin ve dilbilgisi yapısının tema ile bağlantılı olması öğrenenlerin dikkatini çekebilmektedir. Kullanılan metin içerisinde temayla ilgili olan kısımlar da öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Beşincisi, öğrenenlerin meraklarını tetikleyen içerik ve temaların sunulması gerekmektedir. Kullanılacak metinlerin öğrenenlerin merak ve keşif duygusunu uyandırması gerekmektedir. Altıncısı, öğrenenlerin bilgiyi işlemeleri, analiz etmeleri ve anlamlandırmaları gerekmektedir. Öğrendikleri bu bilgileri gösterme fırsatının sunulması önemlidir. Yedincisi, sınıf içerisinde sunulan materyaller sadece okuma becerisini geliştirdiğinden öğrenenler için dinleme ve konuşma becerilerine yönelik de fırsatlar sunulması gerekmektedir. Öğrenenlerin soru sormaları ve sorulara cevap vermeleri için ortamlar yaratılması önemlidir. Tartışma ortamı yaratmak için grup çalışmaları hazırlanabilmektedir. Sonuncu olarak, öğrenenlerin işbirlikçi, yaratıcı ve iletişimsel süreçleri kapsayan belirli bir proje üzerinde çalışmaları gerekmektedir. Projelerini sunmaları ve sınıf içerisinde kendilerini ifade etmeleri önemlidir (Vilina, 2014). Yapılan çalışmalar sonucunda da CLIL yönteminin ikinci dilin öğrenilmesinde etkili olduğu kanıtlanmıştır.

Dobson, Dolores Pérez Murillo ve Johnstone (2010)'un İspanya'da yaptıkları projeye 3-7 yaş arası çocuklar katılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara CLIL yöntemine dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, çocukların küçük yaşta CLIL yöntemi ile tanışmalarının çocuklar için daha yararlı olacağı belirlenmiştir. CLIL yönteminde çocuklara İngilizce öğretmek için, şarkılar, oyunlar, materyaller ve nesneler kullanılmıştır. Çocukların anlama ve kavrama becerilerinin daha yüksek olduğu ve telaffuzlarının daha iyi olduğu görülmüştür.

Ayrıca Sarip, Rafli ve Rahmat (2018)'in yaptıkları çalışmalarında ikinci dil olarak Arapça öğretiminin amaçlanması CLIL yönteminin İngilizce dışında farklı dillerde de kullanılabileceğini göstermektedir. Sarip, Rafli ve Rahmat (2018)'in yaptıkları çalışmanın amacı CLIL yöntemine dayalı hazırlanan materyallerin Jakarta State Üniversitesi öğrencilerinin Arapça konuşma becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan çalışmaya düşük seviyede Arapça konuşan 25 üniversite öğrencisi dâhil edilmiştir. Öğrencilerin şimdiye kadar işlenen derslerde ezbere yönelik eğitim aldıkları ve Arapçayı sadece ezbere konuştukları belirlenmiştir. Bu çalışmada CLIL yöntemine dayalı materyaller hazırlanmış ve dersler CLIL yöntemine uygun olarak işlenmiştir. Araştırmanın

verileri anket, görüşme ve gözlem yolları ile elde edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda CLIL yönteminin öğrencilerin Arapça konuşmaları üzerinde etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu incelemeler sonucunda CLIL yönteminin ikinci dil öğretimde yalnızca İngilizcenin değil diğer dillerinde öğrenilmesinde etkili olduğu görülmüştür. CLIL yönteminin Türkçe öğreniminde de kullanılabilir olduğu görülmektedir.

2.14. Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler

2.14.1. Suriyelilerin Genel Durumu

Türkiye jeopolitik konumu sebebi ile milyonlarca göçmen tarafından tercih edilen ülkelerden bir tanesi olmuştur (İçişleri Bakanlığı, 2013, s. 5). Günümüzde yaşanan iç savaşlar sonucunda ülkelerini terk etmek zorunda kalan milletlerin başında Suriyeliler gelmektedir ki Türkiye de Suriyeli mültecilerin tercih ettikleri ülkelerin başında yer almaktadır (Harunoğulları, 2016) ve 29 Kasım 2018 raporuna göre Suriye’den diğer ülkelere giden sığınmacıların sayısının beş milyondan fazla olduğu görülmektedir.

Ülkelere göre Suriyelilerin dağılımı ve yüzde oranları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Ülkelere Göre Suriyelilerin Dağılımı ve Yüzde Oranları

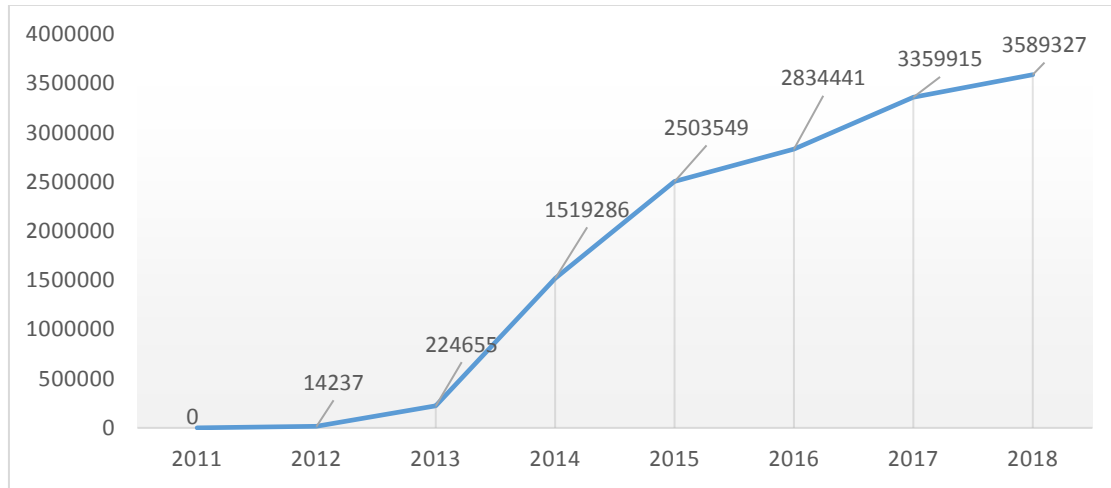
Ülke İsmi	Suriyeli Nüfusu	Yüzdesi
Türkiye	3.607.563	63,9
Lübnan	951.629	16,8
Ürdün	673.414	11,9
Irak	251.793	4,5
Mısır	132.029	2,3
Afrika Ülkeleri	33.545	0,6
Toplam	5.649.973	100

UNHCR (2014) Syria Regional Refugee Response: Interagency Information Sharing Portal (exported refugee demographic data).

Yaşanılan göçler, siyasi, ekonomik ve kültürel olarak sadece göç edilen ülkeyi değil, diğer ülkeleri de etkilemektedir (Harunoğulları, 2016). Bu yüzden etkili bir yönetim politikası geliştirmek, göç eden mültecilerin yaşam şartları ve ülkeler arası iletişim açısından önem taşımaktadır (İçişleri Bakanlığı, 2015, s. 7). Ülkemize yasal olmayan yollarla giriş yapan insanların ülkenin mevcut durumunda hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu

görülmektedir. Yaşanılan göçler sebebi ile Türkiye farklı dinlere ve kökenlere ev sahipliği yapan bir ülke haline gelmiştir (Kaya, 2015, s. 16).

UNICEF'in güncel raporlarına göre ülkemizde Suriye'den gelen kayıtlı mültecilerin büyük bir bölümünü çocuklar oluşturmaktadır (UNICEF, 2016). İlk olarak 29 Nisan 2011 yılında ülkemize giren Suriyelilerin sayısı giderek artmaktadır (Seydi, 2014). Türkiye'de yaşayan mülteci sayısı yaklaşık olarak 1,6 milyondur. Kamplarda yaşayan Suriyeliler için beslenme, güvenlik ve dinsel ihtiyaçlarını gidermeleri için alanlar yer almaktadır ayrıca bu kamplar mültecilerin psiko-sosyal destek alabilecekleri düzeyde uluslararası bir boyuttadır (Öztürk, 2015). Şekil 1'de 2011 yılından günümüze kadar ülkemize giriş yapan geçici koruma altındaki Suriyelilerin yıllara göre dağılımı gösterilmiştir.



Şekil 1. Yıllara göre geçici koruma altındaki Suriyeliler. UNHCR (2018) Syria Regional Refugee Response: Interagency Information Sharing Portal (exported refugee demographic data).

2.14.2. Suriyelilerin Hukuki Statüsü

Mültecilerin hukuki durumuna ilişkin 1951 yılında kabul edilen Cenevre Sözleşmesi ile Suriye uyruklu insanlar ülkemizde mülteci olarak kabul edilmemektedir (ORSAM, 2015, s.12). Ülkemize dışarıdan gelen kişilerin mülteci olarak kabul edilebilmesi için Avrupa ülkelerinden ülkemize giriş yapmaları gerekmektedir (Kap, 2014). Suriye'den gelen vatandaşlar Türkiye'de misafir statüsünde bulunmaktadır. Suriye'den gelen vatandaşlara 2011 yılında alınan bir karar ile de 'geçici koruma statüsü' verilmektedir (ORSAM, 2015, s.12).

2.14.3. Suriyelilerin Eğitim Durumu

Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocuklar kendi ana dilleri eğitimlerini tamamlayamamış, Türkçe yönünden tam olarak gelişim sağlayamamış ve her iki kültür arasında kalmış çocuklardır. Bütün çocukların, fiziksel ve psikolojik olarak gelişebilmeleri için toplumla uyum içerisinde yaşamaları önemlidir (Odman, 2008, s.157). Mülteci çocukların sığındıkları ülkeye uyum sağlayabilmeleri için hem kendi dillerinde eğitim alarak kültürlerini öğrenmelerini sağlamak hem de yerel dilde eğitim vermek gerekmektedir (Odman, 2008, s. 162).

Yağmur (2007)’un Almanya’da yaptığı bir çalışmada ana dili eğitimini yeterince tamamlayamamış çocukların kavramsal gelişimlerini tamamlayamadıklarını gözlemlenmiştir. Dil gelişimi yönünden eksik çocukların, eğitim hayatları boyunca akranlarından geri kaldıklarını ve hayatları boyunca zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Türkiye’de Suriyelilerin eğitimi için çeşitli politikalar izlenmiş, 2013 yılından önce Suriyeliler için hazırlanan kamplarda ve kendi dillerinde eğitim verilmesi yönünde kararlar alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2013 yılında bir genelge yayınlayarak Suriyelilerin barınma, gıda ve sağlık hizmetlerinin dışında eğitim hizmetlerinden de faydalanmaları konusunda gereken fiziki altyapının oluşturulduğunu bildirmiştir. Kamp dışında yaşayan Suriyelilerin sayısı arttıkça politikalar değişmiş ve 2013 yılından sonra Suriyeli öğrenciler için yeni kararlar alınmaya başlanmıştır. Bütün Suriyelilerin eğitim almalarının önemine dikkat çekilmiş, 2014 yılında yürürlüğe giren Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ile Suriyelilerin eğitimlerine ilişkin yönergeler oluşturulmuştur. Yabancılar Yönelik Eğitim Hizmetleri genelgesi ile Suriyelilerin eğitim almaları konusu kesinleştirilmiş ve bütün Suriyelilerin eğitim almalarına dikkat edilmiştir. Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine uyumlarının sağlanması için 2016 yılında gerekli adımlar atılmış ve Suriyeli mülteciler ile ilgili kanunda yer alan kararlar neticesinde, Suriyeli çocuklara eğitim verilmesi zorunlu hale getirilmiştir (ERG, 2017).

Suriyelilerin eğitimleri konusunda çeşitli alternatifler öne sürülmüştür. Bunlardan ilki geçici eğitim merkezleridir (Çoşkun ve Emin, 2016, s. 17-21). Geçici eğitim merkezleri 2014 yılında MEB tarafından çıkartılan bir genelge ile eğitim hizmeti olarak sunulmaya başlanmıştır. Geçici eğitim merkezlerinde Suriyeli öğrenciler anasınıfından lise son sınıfa kadar kendi dillerinde ve kendi ülkelerindeki müfredata uygun bir şekilde eğitim

alabilmektedir (Emin, 2016). Dünyada benzer bir örneği bulunmayan bu merkezde Suriyeli çocuklar kendi dillerinde eğitim alabilmektedir. Fakat geçici eğitim merkezlerinde altyapı yetersizliği ve eğitimin tam olarak verilememesi gibi sorunlardan dolayı merkezlerde eğitim alan Suriyeli çocuk sayısı olması gereken sayının çok altındadır.

Suriyeli çocukların eğitimleri konusunda bir diğer alternatif ise devlet okullarıdır. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkiye’de kalma durumları netleştikçe Suriyeli çocuklar için yeni politikalar belirlenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı da 2014 yılından itibaren devlet okullarına kayıt almaya başlamıştır (Çoşkun ve Emin, 2016, s. 17-21). Fakat Suriyeli vatandaşların ülkemizde eğitim alabilmeleri için pasaport ile ülkeye girmiş olmaları ya da ikamet izinlerinin olması gerekmektedir (ORSAM, 2015, s.20).

Türkiye’de yaklaşık olarak 70 bin Suriyeli öğrenci ne kendi anadillerinde ne de Türkçe olarak eğitim alabilmektedir (Seydi, 2014). Bunun yanı sıra Özcan (2018)’a göre Türkiye’de Suriyelilere yönelik kapsayıcı bir eğitim modeli uygulanmakta ve MEB Suriyeli çocukların Türkiye’deki sınıflara daha kolay uyum sağlaması için çözümler üretmektedir. Fakat Suriye’den gelen genç nüfusun ve çocukların sayısında yaşanan artış sonucunda Türk eğitim sisteminde de önemli açıklar meydana gelmektedir (Özer, Ateşok ve Komşuoğlu, 2016).

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün 17.09.2018 tarihinde yayınladığı Türkiye’de yaşayan Suriyeli sayısının yaşlara ve cinsiyetlere göre dağılımına bakıldığında sıfır-dokuz yaş aralığındaki çocuk sayıları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün Yayınladığı Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Sayısının Yaşlara ve Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Yaş	Kadın	Erkek	Toplam
0-4	263.751	282.599	546.350
5-9	231.349	246.492	477.841
Toplam	495.100	529.091	1.024.191

Göç İstatistikleri (2018). *İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü*, 17.09.2018

Tablo 3 incelendiğinde sıfır-dört yaş arası çocukların sayısının beş-dokuz yaş arası çocukların sayısından fazla olduğu ve cinsiyetlerine bakıldığında ise erkek çocuklarının kız çocuklarından daha fazla olduğu görülmektedir. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin

özellikle çocukların sayısında yaşanan artışlar sebebiyle Suriyeli çocukların Türkiye’de aldıkları eğitime önem verilmesi gerektiği görülmektedir.

Bölüm 3’de dil gelişimi, ikinci dil gelişimi ve dil eğitim modelleri, CLIL yöntemi, geçici koruma altındaki Suriyeliler ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilecektir.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Dil Gelişimi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

3.1.1. Dil Gelişimi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Öztürk (1995)'ün yaptığı çalışmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna giden ve gitmeyen çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen 50 öğrenci ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen 50 öğrenci olmak üzere toplam 100 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 50'si daha önce okul öncesi eğitim alırken diğer 50'si ise herhangi bir okul öncesi eğitim almamıştır. Verilerin toplanmasında Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin almayan öğrencilerden daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışma sonucunda alıcı dil becerileri düşük çıkan öğrencilerin ifade edici dil becerilerinin de düşük olduğu görülmüştür.

Akman (1995) araştırmasında, geliştirdiği kavram eğitim programının anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında 75'i deney, 71'i kontrol grubunda olmak üzere 146 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklara Bracken Temel Kavram Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubundaki çocukların renk, harf, sayı, kıyaslama ve şekil kavramlarında kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Uzaysal, sosyal-duygusal, büyüklük, doku-materyal ve nicelik kavramlarında deney grubundaki çocukların daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların toplam kavram puanlarının da kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonucunda çocuklara verilen kavram eğitim programının

çocukların kavram gelişimlerinde etkili olduğu ve çocukların yeni kavramlar öğrendikleri belirlenmiştir.

Solmaz (1997) yaptığı çalışmada anasınıfında devam eden 6 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimleri üzerinde yaratıcı drama eğitiminin etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel olarak yapılan bu çalışmaya 104 çocuk katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacı ile Peabody Resim Kelime Testi, Denver Gelişimsel Tarama Testi, Seattle Testi, Gazi Üniversitesi Farklı Sosyo- Ekonomik Düzeylerde Erken Çocukluk Gelişimi Ölçeğinin ilgili bölümleri kullanılmıştır. Deney grubuna 6 hafta süren eğitim programı uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda yaratıcı drama eğitiminin çocukların alıcı ve ifade edici dil becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Denk (2000)'in yaptığı çalışmanın amacı müzik eğitiminin anaokuluna devam eden 6 yaş grubu çocukların alıcı dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Yapılan bu deneysel çalışmaya deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere toplam 40 çocuk katılmıştır. Peabody Resim Kelime Testi ile verilerin toplandığı bu çalışmada çocuklara destekleyici müzik eğitim programı uygulanmıştır. Programın uygulandığı deney grubunda yer alan çocukların yapılan son testlerde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Yayla (2003) yaptığı çalışmada Dil Eğitim Programının alt-sosyo ekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Yapılan bu deneysel çalışmaya deney grubunda 40, kontrol grubunda 40 olmak üzere 80 çocuk katılmıştır. Oniki hafta boyunca deney grubundaki çocuklara uygulanan Dil Eğitim Programında veriler Peabody Resim Kelime Testi ile elde edilmiştir. Dil Eğitim Programının alt-sosyo ekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu kanıtlanmıştır.

Güler (2004)'in yaptığı çalışmanın amacı 48-72 aylık çocukların Türkçeyi anlamada süreçlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu çalışma kapsamına 215 çocuk dahil edilmiş, çocuklara Denver II Gelişimsel Tarama testi ve Alıcı Dil Kontrol Listesi uygulanmıştır. Çocuklara bazı etkinlikler uygulanmış ve etkinlikler sonucunda çocukların dil gelişimlerinin yaşla birlikte arttığı gözlenmiştir. Çocukların dil yapılarının gelişimleri açısından 55-60 aylık dönemlerin kritik dönemler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada kardeşi olan çocukların da diğer çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Erben (2005)'in yaptığı çalışmanın amacı Montessori eğitim materyallerinin işitme ve zihinsel engelli çocukların alıcı dil gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmaya 20 işitme engelli, 20 zihinsel engelli çocuk olmak üzere 40 çocuk katılmıştır. Çalışmada 6 hafta boyunca deney gruplarına Montessori materyallerinden geometrik cisimlere yönelik eğitim programı uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda zihinsel engelli grubunda herhangi bir gelişme görülmezken, işitme engelli deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

Dereli ve Koçak (2005)'in 4-6 yaş arası 265 çocuk ile yaptıkları araştırmanın amacı, çocukların bakım tarzlarının ve anne-baba eğitiminin çocukların dil becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çocukların dil becerilerini ölçmek amacı ile Davaslıgil (1985) tarafından Türkçeye uyarlanan “Limbosh ve Wolf’un Lügatçe ve Dil Testi” uygulanmıştır. Toplanan verilerin analizinde tek yönlü ve çift yönlü varyans analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda çocukların bakım tarzlarının ve anne eğitim düzeyinin çocukların dil gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Babaların eğitim düzeylerinin de çocukların dil gelişimleri üzerinde bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir.

Ünüvar (2006)'in yaptığı çalışmanın amacı zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmaya deney grubunda 20, kontrol grubunda 20 olmak üzere 40 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmada veriler Limbosh ve Wolf’un Ligatçe ve Dil Testi ile toplanmıştır. Sekiz haftalık süren çalışma sonucunda deney grubundaki çocukların daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki kız öğrencilerin resimleri tanımla becerilerinin erkeklerden daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Gençay (2007)'in yaptığı çalışmanın amacı 3-4 yaş gelişim özelliği gösteren zihinsel engelli çocuklara verilen eğitimin dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu çalışmaya 61 zihinsel engelli çocuk katılmıştır. Yapılan deneysel desenli çalışmada deney grubuna 4 hafta boyunca eğitim verilmiştir. Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programları Kontrol Listesinin 3-4 yaş dil gelişimi bölümü üzerinden toplanan veriler analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda eğitim alan deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir.

Yangın (2007)'ın yaptığı çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının yazı yazmayı öğrenmeye hazır olup olmadıklarının belirlenmesidir. Bu çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen üç ölçme aracı Ankara'da bir okul öncesi kurumuna devam eden 64 çocuğa uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kalem tutmakta zorlandıkları, kağıt ve göz arasındaki mesafeyi doğru kullanamadıkları, çizgileri düzgün çizmekte zorlandıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi dönem çocukların yazmaya henüz hazır olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2008)'ın yaptığı çalışmanın amacı 4-5 yaş grubu anaokuluna gitmeyen çocukların dil gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya 300 çocuk katılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacı ile “Limbosh ve Wolf'un Lügatçe Dil Testi ve Refra Şemin Uğurel'in Tamamlama İtemi” kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, ailenin gelir durumu ve yaş faktörlerinin çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Cinsiyet faktörünün ise çocukların dil gelişimlerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Kayılı, Koçyiğit ve Erbay (2009)'ın yaptıkları çalışmanın amacı Montessori yönteminin çocukların alıcı dil becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Kırk çocuk ile yaptıkları araştırmada deney grubuna Montessori yöntemi ile eğitim verilmiştir. Çalışmada veri toplamak amacıyla Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların alıcı dil gelişimlerinin normal eğitim alan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Keklik (2009)'ın yaptığı çalışmada Türkçede sıklıkla kullanılan 120 zıt anlamlı kelimenin belirlenmesi ve altı, sekiz, on, on bir yaş grubundaki çocukların bu kelimeleri bilme seviyelerini ölçmek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında başarı testi hazırlanmış ve hazırlanan test altı, sekiz, on, on bir yaş grubundaki 690 çocuğu uygulanmıştır. Çalışma sonunda çocuklar tarafından en çok bilinen zıt anlamlı kelimelerin, aşağı-yukarı, boş-dolu ve hızlı-yavaş kelimeleri olduğu belirlenmiştir. Çocukların bildikleri kelimelerin sayısının yaşla birlikte artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışma sonucunda okul öncesi eğitim alan çocukların dil gelişimlerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Şen, Yıldız ve Yılmaz (2010)'ın okul öncesi kurumuna devam eden çocuklar ile yaptıkları çalışmanın amacı çocukların üstün dil becerilerinin yaş, cinsiyet ve okul öncesi kurumuna devam edip etmeme durumları gibi değişkenlerine göre incelenmesidir. Çalışmaya 5-6 yaş

grubu okul öncesine giden ve gitmeyen 64 çocuk katılmıştır. Araştırmada “Üstdil beceri işlemleri”; “Cümleyi Sözcüklere Ayırma (CSA), Sözcüğü Hecelere Ayırma (SHA), Sözcüğü Seslere Ayırma (SSA), Verilen Sesle Başlayan Sözcük Bulma (BSB) ve Verilen Sesin Sonda Olduğu Sözcüğü Bulma (SSB)” olmak üzere beş üstdil becerisi incelenmiştir. Toplanan veriler t testi analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 6 yaş grubu çocukların CSA ve SHA becerilerinde 5 yaş grubu çocuklarına göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Kız çocuklarının ise SHA becerilerinde erkek çocuklara göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Okul öncesi kurumuna devam eden çocukların beş üstdil becerisi arasında biri hariç (SSA) hepsinde okul öncesi kurumuna devam etmeyen çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.

Büyüктаşkapu (2012)’un yaptığı çalışmanın amacı Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının çocukların okuma başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya anasınıfında Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programına katılan 25 çocuk ve daha önce bu programa katılmayan 25 çocuk olmak üzere 50 çocuk katılmıştır. Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programına katılan çocukların dil becerileri ve okuduğunu anlama becerilerinin diğer çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Koçak, Ergin ve Yalçın (2014)’ın yaptıkları çalışmanın amacı çocukların Türkçe dil kullanım düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Araştırmaya 2010-2012 yılları arasından Konya il ve ilçelerindeki bağımsız anaokulları ve anasınıflarına devam eden ve okul öncesi eğitim almayan 60-72 aylık 292 çocuk katılmıştır. Descoeudres tarafından geliştirilen Refia Uğurel Şemin tarafından Türkçeye çevrilen “Descoeudres Lügatçe Testinin Tamamlama İtemi” ile veriler toplanmış ve SPSS 16.0 programı ile veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocukların kullandıkları ilk kelimelerin isimler oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların özne ve yüklem kuralını doğru bir şekilde uyguladıkları görülmüştür. Altı yaş çocuklarının beş yaş çocuklarına göre daha çok doğru cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha çok soruya doğru cevap verdikleri görülmüştür. Okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların da etmeyen çocuklara göre daha yüksek puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Çocukların kardeş sayılarının ve doğum sıralarının ise dil kullanım düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Kınık, Okyay ve Aydoğan (2016)'ın yaptıkları çalışmanın amacı, çocukların dil gelişimlerinde aile katımlı çevre eğitimin etkisinin incelemesidir. Çalışma kapsamında 24-36 aylık 11 çocuk araştırmaya dahil edilmiş ve çocuklara 10 hafta süren çevre eğitim programı uygulanmıştır. Doğa Yürüyüşü Gözlem Formu ve TIFALDİ Testi ile veriler toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ve Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda uygulanan çevre eğitimi programının çocukların dil gelişimlerinde olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Eti ve Arnas (2016)'ın yaptıkları çalışmanın amacı hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların sözel dil becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya bir üniversite anaokuluna giden 26 çocuk katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların kelime dağarcıklarını arttırdıkları ortaya çıkmıştır.

Aktaş, Cömertpay ve Sofu (2007)'nin yaptıkları çalışmada yaratıcı dramanın altı yaş grubu çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. On dört çocuk ile yaptıkları çalışmada çocuklara 8 hafta boyunca yaratıcı drama eğitimi verilmiştir. Verilen eğitimin sonunda çocukların kullandıkları kelimelerin sayısında artış gözlenmiş, çocukların kullandıkları cümlelerdeki kelime sayısının çoğaldığı ve çocukların daha karmaşık cümleler kullandıkları görülmüştür.

Taner (2017)'in yaptığı çalışmada çocukların sözcük dağarcıklarında ailesel faktörlerin etkisi incelenmiştir. Araştırmaya dört-altı yaş aralığında 202 çocuk katılmıştır. Peabody Resim Kelime Testi ile veriler elde edilmiş ve elde edilen veriler Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre altı yaşındaki çocukların tek kardeş olarak büyümelerinin dil gelişimleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Fakat 4-5 yaş aralığındaki çocuklar için kardeş sayısının dil gelişimi üzerinde etkisi olmadığı görülmüştür. Altı yaşındaki çocuklarda baba eğitim düzeylerinin çocukların dil gelişimlerini etkilediği görülmüştür. Yine altı yaşındaki boşanmış ailelerden gelen çocukların kelime sayılarının diğer çocuklara göre fazla olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak yeterli sevgi ve ilgiyi görebilme ihtiyacı ile çocukların aileleri ile daha fazla konuşma isteği gösterilmektedir.

Ceran, Yılmaz, Tiftik, Sönmez ve Günbey (2018)'in yaptıkları çalışmanın amacı televizyon izleme süresinin ve televizyon izlemeye başlama yaşının çocukların dil

gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Yapılan çalışmaya 18-48 ay aralığındaki dil gelişimi geriliği olan ve olmayan 92 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında çocukların aileleriyle yüz yüze görüşmeler yapılmış ve çocuklar hakkında bilgi edinmek amacıyla bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 15.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, konuşma geriliği olan çocukların annelerin konuşma geriliği olmayan çocukların annelerinden daha yaşlı oldukları görülmüştür. Konuşma geriliği olan çocukların çok çocuklu ailelerden geldikleri belirlenmiştir. Dil gelişimi geriliği olan çocukların bir yaşından önce televizyon izleme oranlarının dil gelişimi geriliği olmayan çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dil gelişimi geriliği olan çocuklarda üç saatten fazla televizyon izleyen çocukların sayısının dil gelişimi geriliği olmayan çocuklarda üç saatten fazla televizyon izleyen çocukların sayısından fazla olduğu belirlenmiştir.

3.1.2. Dil Gelişimi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer ve Samwel (1999)'in yaptıkları araştırmada sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen iki-beş yaş aralığındaki anasınıfı çocuklarının okuryazarlık becerileri üzerinde kitap okuma programlarının etkisi incelenmiştir. Araştırma 95 çocuğun dahil edildiği 3 grup halinde düzenlenmiştir. Birinci grupta çocuklara geleneksel kitap okuma, ikinci grupta etkileşimli kitap okuma programı uygulanmış, üçüncü grupta ise herhangi bir müdahale programı uygulanmamıştır. Altı hafta süren çalışma sonucunda çocukların sözel dile, dinlediğini anlamaya ve fonolojik farkındalıklarına göre test edilmiştir. Çalışmanın sonucunda her iki müdahale programında bulunan çocukların puanlarında artış gözlenmiştir. Etkileşimli kitap okuma programındaki çocukların ifade edici dil becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu gözlenmiştir. Geleneksel kitap okuma programındaki çocukların da dinlediğini anlama becerilerinde olumlu yönde gelişme olduğu görülmüştür.

Bennett, Weigel ve Martin (2002)'in 143 aile ve onların okul öncesi dönem çocukları ile yaptıkları çalışmanın amacı çocukların okuma-yazma ve dil becerileri üzerinde aile ortamının etkili olup olmadığının incelenmesidir. Aileler eğitimci aile, esnek aile ve ebeveyn-çocuk bakımı ortaklığı aileler olarak üç gruba ayrılmıştır. Üç farklı aile ve çocukların dil gelişimlerinin incelendiği bu çalışma sonucunda eğitimci ailelerin

çocuklarının dil gelişimlerinde diğer gruptaki ailelerin çocuklarının dil gelişimlerine göre farklılıklar gözlenmiştir. Eğitimci ailelerin çocuklarının kitaba bağlı bilgilerinin, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Champion, Hyter, McCabe ve Bland-Stewart (2003)'ın yaptıkları çalışmanın amacı Amerika Birleşik Devletleri'nde Head Start programına katılan ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen Afrikan-Amerikan çocukların alıcı dil gelişimlerini belirlemektir. Yapılan bu çalışmaya üç-beş yaş aralığındaki 49 Afrikan-Amerikan çocuk katılmıştır. Çalışmanın verileri Peabody-Resim Kelime Testi ile elde edilmiştir. Çocukların testten aldıkları sonuçların normal olarak çıkması gereken sonuçlardan çok daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kendi yaşlarındaki puanların çok altında aldıkları ve kolay kelimeleri bile bilmedikleri görülmüştür. Bu çalışma sonucunda çocukların dil becerileri üzerinde yaşadıkları çevrenin ve kültürün de etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

McGuigan ve Salmon (2004)'un yaptıkları çalışmaya üç-dört yaşlarında 63, beş-altı yaşlarında 65 çocuk dahil edilmiştir. Avusturalya'nın Sidney kentinde yapılan bu çalışma sonucunda çocukların alıcı ve ifade edici dillerinde yaşa bağlı olarak bir değişiklik görülmemiştir. Çocukların yetişkinler ile birebir iletişimde olacağı şekilde altı oturumda planlanan eğitim programında çocuklarla oturum öncesi ve sonrası konuşmalar hazırlanmıştır. Hazırlanan oturumlar içerisinde yetişkinler ile konuşmaları sırasında geçen kelimeleri hatırlamaları istenmiştir. Yetişkinler ile konuşan deney grubunun kontrol grubuna göre daha fazla kelime hatırladığı ve yetişkinlerin çocukların konuşmalarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

O'Brien (2006)'ın yaptığı deneysel çalışmanın amacı ebeveynlere uygulanan fonolojik farkındalık eğitim programının çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmaya 38 çocuk ve aileleri katılmıştır. Yedi hafta süren programda verilerin toplanması için "Dynamic Inticators of Early Literacy Skills" (DIBELS) testi uygulanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlere program memnuniyet anketi uygulanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda uygulanan eğitimden ebeveynlerin memnun kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca çocuklara uygulanan testler sonucunda deney grubunda yer alan çocukların hedef sesle başlayan, hedef sesle biten kelimeleri bulmakta kontrol grubundaki çocuklardan daha başarılı oldukları, ses akıcılığı ve harf adlandırma akıcılığı becerilerinin de kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek çıktığı görülmüştür.

Beck ve McKeown (2007)'un anaokulu ve ilkokul birinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmanın amacı sesli kitap okuma etkinliklerine yönelik olarak hazırlanan eğitim programının çocukların kelime hazinesinin gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmaya deney grubunda 52, kontrol grubunda ise 46 çocuk olmak üzere 98 çocuk dahil edilmiştir. Eğitim programına yönelik olarak deney grubundaki çocuklara ileri düzey kelimeler öğretilmiş, kontrol grubundaki çocuklara ise kelime eğitim programı verilmemiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha fazla kelime öğrendikleri görülmüştür.

Roskos, Ergul, Bryan, Burstein, Christie ve Han (2009)'ın yaptıkları çalışmanın amacı çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinde hazırlanan eğitim programının etkisini incelemektir. Çalışmaya özel eğitime ihtiyacı olan ya da engelli olma riski olan 56 çocuk dahil edilmiştir. Uygulama sırasında programının yeterliliklerini ölçmek amacı ile her hafta çocuklara testler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların erken okuryazarlık gelişimlerinde programların önemli olduğu belirlenmiştir. Uygulanan program sonucunda çocukların dil gelişimlerinde ilerleme görülmüştür.

Maynard, Pullen ve Coyne (2010)'nin yaptıkları çalışmada resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmaya 3 farklı ilkokuldan 224 çocuk katılmıştır. Çocuklara haftada 3 kez 20-30 dakika sürecek şekilde resimli kitap okumaya yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Uygulama sırasında çocuklara ön-test, son-test ve kalıcılık testi uygulamaları yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin olduğu, çocukların öğrendiği kelime sayısının arttığı ve kelimeleri daha kolay öğrendikleri belirlenmiştir.

Benzies, Edwards, Tough, Nagan, Mychasiuk, Keown ve Donnelly (2011)'nin yaptıkları çalışmanın amacı kurum temelli erken çocukluk eğitimi programı ve ebeveyn eğitimi-aile desteği eğitim programının düşük gelirli ailelerin çocuklarının alıcı dil gelişimi üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Yüz on iki çocuğun katıldığı çalışmada çocukların alıcı dil becerilerinin ölçülmesi amacı ile Peabody Resim Kelime Testi uygulanmıştır. Verilen eğitimler sonucunda çocuklardan alınan veriler sonucunda deney grubundaki çocukların alıcı dil becerilerinden aldıkları puanların arttığı görülmüştür. Programlarda daha fazla

vakit geçiren ailelerin çocukların dil gelişim puanlarının diğer ailelerin çocukların dil gelişim puanlarından daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Joyce (2011) 'ın yaptığı çalışmanın amacı müzikli kitapların çocukların dil gelişimlerine etkisinin incelenmesidir. Dört farklı sınıfta uygulanan eğitim programına özel gereksinimli çocuklar ve İngilizceyi ikinci dilleri olarak konuşan çocuklar dahil edilmiştir. Çocuklara uygulanan ön-test ve son-testlerden sonra müzikli kitapların okunduğu sınıftaki çocukların öğrendikleri kelime sayısının normal kitapların okunduğu sınıftaki çocukların öğrendikleri kelime sayısından fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma kapsamında çocuklara sorular sorulduğunda müzikli kitaplar ile kelimeleri daha kolay öğrendiklerini belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Elmonayer (2013)'in Mısır'da yaptığı çalışmanın amacı geleneksel kitap okuma yöntemi ile diyaloga dayalı kitap okuma yönteminin karşılaştırılmasıdır. Beş-altı yaş arası 67 çocuğun katıldığı çalışmada çocuklar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubundaki çocuklarla diyaloga dayalı kitap okumaya yönelik olarak etkinlikler düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler ile kitap okumaya devam edilmiştir. Her iki gruptaki çocuklara ön-test ve son-test uygulaması yapılmıştır. Uygulanan testler ile çocukların fonolojik farkındalıkları ölçülmüştür. Deney grubundaki çocukların son-testten daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti ve Kaderaver (2013) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki okuma deneyimlerinin birinci sınıftaki okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Boylamsal olarak hazırlanan bu çalışmaya 178 çocuk ve 28 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri Sistemik Kitap Okuma Becerisi Testi ve Peabody Resim Kelime Testi ile elde edilmiştir. Sınıf içerisinde okunan kitapların sıklığının çocukların kelime dağarcıkları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Çocukların dil gelişim becerilerinin de diğer çocuklara oranla daha yüksek çıktığı belirlenmiştir. Fakat sınıf içerisinde okunan kitapların çocukların yazma becerileri üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Guo, Tompkins, Justice ve Petscher (2014)'ın yaptıkları çalışmanın amacı çocukların yaşları ile kelime hazinelerinin gelişimleri ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmaya 130 çocuk ve 16 öğretmen katılmıştır. Çocukların dil gelişimlerini ölçmek amacı ile Peabody Resim Kelime Testi, sınıf içerisindeki

davranışlarını ölçmek amacı ile Sınıf Başarısı Ölçme Sistemi uygulanmıştır. Küçük yaşta çocukların kelime kazanımlarının ve dil gelişimlerinin büyük yaştakilerden daha iyi olduğu belirlenmiştir. Sınıf ortamından küçük yaştaki çocukların daha çok etkilendiği ve davranış değişikliğinin daha kolay olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre küçük yaştaki çocukların sosyal etkileşimden daha çok etkilendikleri belirlenmiştir.

Zipke (2017)'nin dört-beş yaşlarında 25 çocuk ile yaptığı araştırmada e-kitapların çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çocukların okuma bilmediklerinden ve daha önce e-kitaplar ile ilgili bir deneyimleri olmadığından emin olunduktan sonra çalışmanın ilk aşamasında çocukların sözcük tanıma becerileri incelenmiştir. E-kitaplar ile vakit geçiren çocukların sözcük tanıma puanlarının normal kitaplar ile vakit geçiren çocuklardan daha yüksek çıktığı görülmüştür. Çalışmanın ikinci aşamasında öğretmen çocuklara sesli bir şekilde okumuş ve onlara rehberlik etmiştir. Fakat bu durumda çocukların bireysel olarak e-kitaplarla iletişim halinde oldukları duruma göre sözcük tanıma puanlarında düşme gözlenmiştir. Çocukların e-kitaplar ile birebir iletişim halinde olmalarının öğretmen rehberliğinde kullanmalarından daha etkili olduğu belirlenmiştir.

3.2. İkinci Dil ve Dil Eğitimi Modelleri ile İlgili Araştırmalar

Saville-Troike (1984)'in çocukların ikinci dil öğrenimi üzerinde yaptığı çalışmaya katılan çocukların sosyo-ekonomik durumları ve İngilizce bilme seviyeleri eşit olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda kelime bilgisinin çocukların ikinci dil gelişimlerinde en önemli etken olduğu belirlenmiştir. Çocukların ikinci dil hakkında dilbilgisi kurallarını bilmelerinin çocukların akademik durumlarında ya da sosyal etkileşimlerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sayınsoy (1996)'un yaptığı çalışmanın amacı birinci dilin öğrenilen ikinci dil üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu çalışmaya Almanya'da bir okula giden beşinci sınıf öğrencisi beş Türk çocuk dahil edilmiştir. Çocuklardan her iki dilde de metin yazmaları istenmiş ve iki hafta boyunca yazdıkları metinler toplanmıştır. Çalışma kapsamında toplanan metinler ad durumları ve adların eylemlere bağlı olarak kullanımlarına göre incelenmiştir. Çocukların Almanca yazdıkları metinlerdeki hatalar, anadillerindeki yaptıkları hatalar ile karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda çocukların anadillerinde yaptıkları hataların

ikinci dilde yazdıkları metinleri etkilediği görülmüştür. Bu sebeple yurtdışında yaşayan çocukların anadillerine yeterince önem verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Gül (2007)'ün yaptığı çalışmanın amacı iki dilli çocukların Türkçeyi kazanmalarına Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın etkisinin incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya Norveç'te birinci dilleri Türkçe olan ve Türkiye'de ikinci dilleri Türkçe olan beş-altı yaş arasındaki 57 çocuk katılmıştır. On iki hafta boyunca süren eğitim deney grubuna verilmiş, kontrol grubuna ise verilmemiştir. Verilerin toplanmasında Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı, Ortalama Sözce Uzunluğu, Descoeudres Lügatçe Testi ve Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçeyi birinci ve ikinci dilleri olarak kullanan çocukların dil gelişimleri üzerinde Dil Merkezli Okul Öncesi Eğitim Programının etkili olduğu görülmüştür.

Belet (2009)'in yaptığı çalışmanın amacı Norveç'te yaşayan ve anadili Türkçe olan çocukların Türkçeyi öğrenme durumlarının araştırılmasıdır. Açık uçlu anketlerle veriler elde edilmiş ve çalışma çok kültürlü bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 43 öğrenci, 11 veli ve 14 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda okullarda müfredata Türkçenin eklenmesinin ve Türkçe materyallerin artırılmasının gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Ana dilde eğitimin önemli olduğu ve ayrıca toplum dilinin de başarılı bir şekilde öğrenilmesinde anadilinin temel oluşturduğu belirtilmiştir.

Sarı (2011)'nin yaptığı çalışmanın amacı iki dilli çocukların okuma-yazmayı çözümleme yöntemi ile öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Yapılan bu çalışmaya Adana ilindeki ilkokullarda görev yapan 57 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmıştır. Tek dilli çocukların okuma yazmayı öğrenmede iki dilli çocuklara göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en büyük sorununun iki dilli çocukların Türkçeyi yeterince kullanamadıkları olduğu belirtilmiştir.

Özer (2013)'in yaptığı çalışmanın amacı okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların anadilleri gelişimlerinin ikinci dili öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan çalışmaya İngilizce eğitim veren özel bir anaokuluna giden 48-72 ay aralığında 59 çocuk katılmıştır. Çocukların anadillerindeki gelişimini belirlemek amacı ile "Portage Gelişim Tarama Envanteri" kullanılmıştır. Ayrıca İngilizce öğrenme durumlarını

belirlemek amacı ile de İngilizce Başarı Testi uygulanmıştır. Çocukların anadillerindeki başarılarının İngilizce öğrenme konusunda etkili olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2016)'in yaptığı çalışmanın amacı İskoçya'da yaşayan Türklerin dil tercihlerini etkileyen etmenlerin incelenmesidir. Araştırmaya İskoçya'da yaşayan 154 göçmen Türk katılmıştır. Verilerin toplanmasında Dil Kullanımı ve Tercihi ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ülkede yaşama süresi arttıkça İngilizce kullanma becerisinin de arttığı belirlenmiştir. Ayrıca eğitim düzeyi arttıkça da Türklerin İngilizce konuşma tercihlerinin de arttığı belirlenmiştir.

Şen (2016)'in yaptığı çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığının 1986 ve 2000 yıllarında yayınladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programlarının incelenmesidir. Yapılan bu çalışmada her iki program da incelenmiş ve betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi konusunda herhangi bir programının bulunmadığı yargısı üzerine yapılan bu çalışmada, her iki programın da yaklaşımın iletişimsel olduğu belirlenmiştir. Sözcük öğretiminin önemli olduğu her iki programda da vurgulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda 2000 yılındaki Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programının, 1986 yılındaki Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programından daha kapsamlı olduğu görülmüştür.

Balcı ve Melanlıoğlu (2016)'nın yaptıkları çalışmanın amacı, anadili Boşnakça olan öğretmenlerin Türkçeyi öğretme konularındaki görüşlerini almaktır. Çalışma Bosna Hersek'te Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği okullarda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 37 Boşnak öğretici katılmış ve durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin kendilerini bir Türkçe öğretmeni kadar yeterli görmedikleri, kullandıkları kaynakların da Türkçe öğretiminde yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır.

Tavil (2017)'in yaptığı çalışmada kreşlerde İngilizce eğitim verilmesine yönelik olarak ailelerin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya çocukları İngilizce eğitim veren kreşlere giden 46 aile dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre ailelerin çocuklarının İngilizce eğitim veren kreşlere gitmesine olumlu baktıkları görülmüştür. Fakat aileler İngilizce öğretmenlerinin yeterliliği konusunda şüpheleri olduklarını belirtmişlerdir.

Crevecoeur (2008)'un yaptığı çalışmanın amacı kelime müdahale programının çocukların ikinci dil gelişimlerinde etkisini incelemektir. 18 hafta süren çalışmaya üç farklı okuldan

122 çocuk katılmıştır. Çalışmaya katılan çocuklar İngilizceyi anadili olarak bilen çocuklar ve ikinci dil olarak İngilizce öğrenen çocuklar olmak üzere gruplara ayrılmıştır. Çalışma boyunca haftada iki kere olmak üzere çocuklara 18 tane hikâye kitabı okunmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre İngilizceyi ikinci dilleri olarak öğrenen çocukların dil gelişimlerinde İngilizceyi anadili olarak bilen çocukların dil gelişimlerine göre daha etkili ve hızlı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Roch, Florit ve Levorato (2016)'nın yaptıkları çalışmanın amacı, İtalyanca ve İngilizce konuşan iki dilli çocukların her iki dilde de hikâye anlatım ve anlama becerilerini belirlemektir. Yapılan bu çalışmaya beş-altı yaş arası 30, altı-yedi yaş arası 32 çocuk katılmıştır. Çocuklardan her iki dilde de hikâye okumaları ve okuduklarını tekrar anlatmaları istenmiştir. Çocukların anlattıkları öykülerin yapısı, kullandıkları kelime sayıları ve kelimelerin türleri analiz edilmiştir. Küçük yaştaki çocukların, büyüklere oranla kelimeleri daha iyi kullandıkları belirlenmiştir. Çocukların ilk defa anlattıklarında değil de ikinci kez anlattıklarında daha belirgin konuştukları ve kelimeleri daha iyi kullandıkları gözlemlenmiştir.

Bitetti ve Hammer (2016)'nın yaptıkları çalışmanın amacı, düşük gelirli ailelerden gelen İspanyolca ve İngilizce konuşan iki dilli çocukların ev ortamındaki dil etkinliklerinin çocukların İngilizce gelişimine etkisi incelemektir. Yapılan bu çalışmaya, anasınıfından birinci sınıfa kadar olan 81 çocuk katılmıştır. Ailelerden evde yaptıkları etkinlikleri ve çocuklarına okudukları İngilizce kitapların sayısı istenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ailelerin çocuklarına kitap okumalarının çocukların dil gelişimlerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Ailelerin çocuklarına anlattıkları hikâyelerin ise dil gelişimlerinde herhangi bir etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Özfidan ve Burlbaw (2016)'nın yaptıkları çalışmanın amacı İspanya'nın Bask bölgesinde uygulanan iki dilli eğitim modelinin Türkiye'de uygulanabilirliğini belirlemektir. Bask bölgesinde öğretmenlik yapan 20 kişi ile açık uçlu sorular sorularak görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Bask bölgesinde uygulanan modellerin öğrenciler açısından faydalı olduğu ve yerel halkın bile iki dilli olma yönünde tercihleri olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre, İspanya ve Türkiye'nin tarihi ve politik olarak benzerlikleri olduğu için bu modellerin Türkiye'de de kullanılabileceği belirtilmiştir. Türkiye'de yaşayan Kürtler açısından faydalı olabileceği ifade edilmiştir.

Lastikka ve Lipponen (2016)'nin Finlandiya'da yaptıkları çalışmanın amacı kreş ve çocuk bakım merkezlerinde kullanılan iki dilli eğitim modelleri hakkında Finlandiya'da yaşayan göçmen ailelerin görüşlerini almaktır. Yapılan bu araştırmaya, Finlandiya'da sıfır-üç yaş arası çocuğunu kreşe ya da çocuk bakım merkezine gönderen 13 göçmen ebeveyn katılmıştır. Araştırmada, 2007 ve 2010 yılları arasında ebeveynlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kreşlerde ya da çocuk bakım merkezlerinde çalışanların çok kültürlü olması, çalışanlar ve aileler arası iletişimi kolaylaştırmaktadır, bunun sonucunda da aileler çocuklarının eğitimlerine daha çok katkıda bulunabilmektedir.

Li (2016)'nin yaptığı çalışmanın amacı Çin'deki iki dilli eğitim modelinin etkililiğini incelemektir. Bu çalışmaya Erken Çocukluk Eğitimi programının üçüncü yılında kayıtlı 53 lisans öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin Çin'deki iki dilli eğitim modeli hakkında görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, iki dilli eğitim modelinin öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyini başarıyla geliştirdiğini ortaya çıkmıştır. Ayrıca iki dilli eğitim modelini uygulayan öğretmenlerin de öğrencilerin başarıya ulaşmasında önemli bir etken olduğu belirtilmiştir.

Paradis ve Jia (2016)'nin yaptıkları çalışmanın amacı iki dilli eğitim ortamlarının iki dilli çocuklar üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmaya Kanada'da yaşayan ve Çince-İngilizce bilen iki dilli 21 çocuk katılmıştır. Çocuklar üç yıl boyunca izlenmiş, çalışma esnasında ev ziyaretleri yapılmış, ailelerden çocuklar hakkında bilgi toplanmıştır. Ayrıca, çocuklara Peabody Resim Kelime Testi ve The Clinical Evaluation of Language Fundamentals (Dilin Temel Yapısının Klinik Değerlendirilmesi) testleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, Kanada'daki iki dilli eğitim ortamları iki dilli çocukların gelişimleri açısından uygun görülmüştür, fakat iki dilli bir çocuğun tek dilli bir çocuk kadar dil gelişimine sahip olabilmesi için dört ila altı yıl kadar iki dilli eğitim ortamlarında bulunmasının gerekli görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca, iki dilli eğitim ortamlarının sadece çocukların kısa süreli dil gelişimlerine değil, uzun süreli dil gelişimlerine de etkisi olduğu belirtilmiştir.

Lee, Choi ve Marqués-Pascual (2016)'nin yaptığı çalışmanın amacı, Meksikalı ve Koreli iki dilli çocukların evlerinde ve çevrelerinde konuştukları kelimelerin özelliklerini incelemektir. Bu çalışma Amerika'nın Kaliforniya eyaletindeki dört okula giden, altı-sekiz yaşları arasında 11 Meksikalı ve dokuz Koreli 20 çocuk ile yapılmıştır. Ailelerden üç hafta

boyunca çocuklarını yemek yerken, ödev yaparken ve oyun oynarken videoya çekmeleri istenmiştir. Bu videolar araştırmacılar tarafından incelenmiş ve kategorize edilmiştir. Bunun dışında araştırmacılar aileler ve çocuklar ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların iletişime geçtikleri kişilerin İngilizceye hakim olma durumlarının, çocukların İngilizce konuşma isteklerini arttırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Koreli çocukların Meksikalı çocuklara göre İngilizceyi ev ortamında daha sık kullandıkları görülmüştür.

Van Horn ve Kan (2016)'nın yaptıkları çalışmanın amacı iki dilli çocukların kelime kavrama becerilerini incelemektir. Bu çalışmada hikâye kitaplarının ya da çizgi romanların anadili İspanyolca olan iki dilli çocukların İngilizcedeki benzer yapıdaki kelimeleri öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu çalışmaya dört-altı yaş arası 18 çocuk katılmış ve çalışma süresi boyunca 8 kelime hedef alınmıştır. Araştırmanın sonucunda iki dilli çocukların kelime öğrenebilmeleri için çizgi romanların da hikâye kitapları kadar etkili olabileceği görülmüştür.

Batı New York'daki tarıma dayalı göçmen merkezlerinde yaşayan aileler ve çocukların katıldığı çalışmanın amacı diyaloga dayalı kitap okuma yönteminin göçmen çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmaya katılan çocuklar dört yaşında ve İngilizceyi ikinci dilleri olarak öğrenen çocuklardır. Çalışmanın sonuçlarına göre diyaloga dayalı kitap okuma yönteminin çocukların ikinci dil gelişimlerinde etkili olduğu görülmüştür (Barrow, 2018).

3.3. CLIL Yöntemi ile İlgili Yapılan Araştırmalar

3.3.1. CLIL Yöntemi ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Altınkamış (2009)'ın yaptığı çalışmanın amacı Dil ve İçerik Bütünleşik Öğrenme (CLIL) yönteminin çocukların güdülenme durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Yapılan bu çalışmaya 55 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Beş oturumda gerçekleştirilmiş bu çalışmanın verileri İçsel Güdülenme Envanteri ve sınıf gözlemleri kullanılmıştır. Dil ve İçerik Bütünleşik Öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili olduğu, uygulamaya yönelik etkinliklerin öğrenciler üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Nebioğlu (2015)'nın yaptığı çalışmanın amacı Dil ve İçerik Bütünleşik Öğrenme (CLIL) yönteminin çocukların kelime öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya özel bir ortaokula giden 50 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. On hafta süren bu çalışmanın verilerinin toplanmasında Kelime Bilgisi Ölçeği, sınıf gözlemleri ve görüşmeler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin Kelime Bilgisi Ölçeğinden yüksek puanlar aldıkları görülmüş ve öğrenciler çalışmadan memnun kaldıklarını dile getirmişlerdir.

Atlı (2016)'nın yaptığı çalışmanın amacı Tıp Fakültesindeki İngilizce Tıp Programındaki uygulamalarda CLIL yöntemine dayalı geliştirilen etkinliklerin etkililiğini araştırmaktır. Yapılan bu çalışmaya 122 tıp fakültesi öğrencisi ve 31 öğretim elemanı katılmıştır. Uygulamada veriler CLIL Ders Değerlendirme Ölçeği, Sormaca I ve Sormaca II ile elde edilmiştir. On hafta boyunca öğretim elemanları dersleri CLIL yöntemine dayalı olarak anlatmışlardır. Yapılan çalışma sonucunda CLIL yönteminin derslerinin kalitesini ve öğrencilerin başarısını arttırdığı belirlenmiştir.

Çınar (2018)'in yaptığı çalışmanın amacı İçerik ve Dil Entegreli Öğrenmenin (CLIL) Türkiye'de bulunan bir vakıf üniversitesindeki üniversite öğrencilerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme motivasyonları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya orta düzey İngilizce bilen 19 üniversite öğrencisi ve bir okutman katılmıştır. Çalışmanın verileri motivasyon anketleri, ön test ve son testler, öğrenciler tarafından tutulan yansıtıcı günlüklerden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı, dil bilgisi becerilerini geliştirdiği ve kelime hazinesini arttırdığı belirlenmiştir. Öğrenciler İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme yönteminin kelime ve dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

3.3.2. CLIL Yöntemi ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Admiraal, Wesrhoff ve Bot (2006)'un Hollanda'da 1305 lise ve üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubunda dersler CLIL yöntemi ile öğretilirken, diğer gruba sıradan yöntemler uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce final sınavında diğer gruba kıyasla

daha yüksek puanlar aldıkları, İngilizce konuşma ve okuma becerilerinin de daha iyi olduğu belirlenmiştir.

2003 yılından beri İspanya Madrid’de yabancı dil öğretiminde CLIL yönteminin uygulanmasına yönelik olarak proje başlatılmıştır. Bu proje kapsamında Diaz ve Porto Requejo (2008)’un yaptıkları çalışmada proje kapsamındaki öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmıştır. Öğretmenlere CLIL yöntemi ve yapılan yenilikler hakkında ne düşündüklerini belirlemek amacı ile açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yapılan yeniliklere karşı olumlu oldukları ve CLIL yönteminin öğrenciler için daha verimli olduğu yönünde bulgular ortaya çıkmıştır.

Lasagabaster ve Sierra (2009)’nın yaptıkları çalışmanın amacı CLIL yönteminin öğrencilerin İngilizceye yönelik düşünceleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği İspanya’nın Bask kentinde hem Bask hem de İspanyolca resmi anadil olarak ikidilli eğitim modeli kullanılmaktadır. Araştırmaya dört farklı okuldan 287 ortaokul öncesi dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre CLIL yönteminin uygulandığı programlarda eğitim gören öğrencilerin dil öğrenimine karşı olumlu tutumlarının olduğu görülmektedir.

Juan (2010)’ın İspanya’da yaşları 13-14 arası 27 ortaokul düzeyinde İspanyolca ve Katalancayı bilen iki dilli çocuklarla yaptığı çalışmada, çocuklar kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna 180 ders saati boyunca CLIL yöntemi ile kontrol grubuna ise sıradan yöntemle İngilizce öğretilmiştir. Çalışmanın sonucunda, deney grubunun kontrol grubuna göre, İngilizce konuşurken daha akıcı konuştuğu belirlenmiştir.

Švecová (2011)’nın yaptığı çalışmaya altı-yedi yaşlarında 21 çocuk katılmıştır. Çek Cumhuriyetinde yapılan bu çalışmada çocuklara İngilizce öğretmek amacı ile CLIL yöntemi kullanılmıştır. Çocuklar için her gün en az bir etkinlik planı hazırlanmış ve yıl boyunca uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin gözlemlerine ve çocukların verdikleri cevaplara dayanarak, çalışmanın başarılı olduğu ortaya çıkmıştır.

Kovanen (2011)’in yaptığı çalışmanın amacı CLIL yöntemine dayalı olarak verilen ikinci dil eğitimine yönelik olarak öğrenci görüşlerinin alınmasıdır. Yapılan bu çalışmaya Finlandiya Jyväskylä’da yer alan bir okula devam eden 16-17 yaş aralığındaki altı öğrenci katılmıştır. Yapılan bu çalışmada Öğrenci Bilgi Formu ve grup görüşmeleri ile veriler elde edilmiştir. Yapılan çalışma sonucundan öğrencilerin CLIL yöntemiyle ikinci dile daha çok

maruz kaldıkları ve bu sayede ikinci dili daha iyi öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin CLIL yöntemi ile derslerde kullandıkları metinleri daha iyi anladıkları ve daha iyi yazabilecekleri görüşleri de ortaya çıkmıştır.

Skogen (2013)'in yaptığı çalışmanın amacı geleneksel eğitim alan ve CLIL yöntemine dayalı olarak eğitim alan öğrencilerin okuma yeterliliği ve okuma stratejisi açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Yapılan bu çalışmaya Norveç-Rogaland Bölgesindeki iki ortaokuluna giden 13 öğrenci ve dört öğretmen katılmıştır. Yapılan çalışmada görüşmeler yapılarak veriler toplanmış ve öğrencilerin IELTS sınavından aldıkları puanlar kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada CLIL yöntemine dayalı olarak eğitim alan öğrencilerin IELTS sınavından daha yüksek puanlar aldıkları ve okuma stratejilerini daha iyi kullandıkları belirlenmiştir.

Doiz, Lasagabaster ve Sierra (2014)'nın yaptıkları çalışmanın amacı İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda geleneksel ve CLIL yöntemine dayalı olarak verilen eğitimlerin karşılaştırılmasıdır. İspanya'nın Bask bölgesinde yapılan bu çalışmaya 12-15 yaş arasındaki 193 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda CLIL yöntemine dayalı olarak verilen eğitimi alan öğrencilerin İngilizceyi daha iyi öğrendikleri ve daha çok motive oldukları belirlenmiştir.

Antequera (2018)'nin yaptığı çalışmanın amacı CLIL yönteminin ortaokul öğrencilerinin kültürlerarası yeterlilikleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Deneysel olarak tasarlanan bu çalışmaya İspanya-Korboda'ki bir devlet okuluna giden 51 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Yapılan bu çalışmada demografik bilgi formu ve anket kullanılarak veriler elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda CLIL yöntemine dayalı olarak eğitim alan deney grubundaki öğrencilerin kültürlerarası yeterliliklerinin kontrol grubundaki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmada CLIL yöntemine dayalı olarak verilen eğitimin 21. yüzyılda öğrenciler için daha verimli olacağı belirlenmiştir.

Ruiz de Zarrobe ve Zenotz (2017)'un yaptıkları çalışmanın amacı İspanya Bask bölgesinde çokdilli eğitim alan çocukların İngilizceyi üçüncü dilleri olarak öğrenmeleri üzerinde CLIL yönteminin etkisinin incelenmesidir. Çalışmaya Bask bölgesindeki yerel ve özel okullara devam eden 10-13 yaş aralığındaki 100 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubuna yönelik olarak hazırlanan deneysel çalışmada deney grubundaki öğrencilere CLIL yöntemine dayalı olarak yedi haftalık eğitim verilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda deney

grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde daha iyi performans gösterdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada CLIL yönteminin öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Canado (2018)'nin yaptığı çalışmanın amacı CLIL yönteminin öğrencilerin dil becerileri ve içerik bilgileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya 12 çok dilli okullardaki dört ve altıncı sınıflara giden 2024 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı çalışmada deney grubundaki öğrencilere CLIL yöntemine dayalı ikinci dil eğitimi verilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ikinci dildeki başarılarının kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Fernández ve Baena (2018)'nin yaptıkları çalışmanın amacı CLIL yöntemine dayalı olarak verilen Beden Eğitimi ve Yabancı Dil derslerinin cinsiyet faktörüne göre öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya İspanya Endülüs'teki yerel bir okula devam eden 12-16 yaş arası 150 öğrenci dahil edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda verilen Beden eğitimi dersi sonucunda kızların İngilizce dersi ile entegre edilmesi sonucunda beden eğitimi dersine daha çok motive oldukları belirlenmiştir. Erkeklerin ise Beden eğitimi dersinin İngilizce dersi ile birlikte verilmesinin İngilizce dersini daha eğlenceli hale getirdiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Yukiko (2018)'nin yaptığı çalışmanın amacı CLIL yöntemine dayalı olarak eğitimin ilkökul öğrencilerinin Japon kültürü hakkında verilen İngilizce eğitimi üzerindeki etkisini incelemektir. Yapılan çalışmaya Japonya'nın Nara kentindeki yerel bir ilkökula giden 175 öğrenci katılmıştır. Yapılan bu çalışmada Japon kültürüne yönelik olarak verilen dersler Japonca bilmeyen insanlara anlatılmak için İngilizce olarak işlenmiştir. Öğrencilerin derslerde günlük konuşma sırasında kendi kültürlerine yönelik olarak kullanabilecekleri kelimeleri daha kolay öğrendikleri görülmüştür. Öğrencilerin dersin İngilizce olarak anlatılmasından daha çok içeriğe önem verdikleri ve bu sayede de İngilizceyi daha kolay öğrendikleri görülmüştür. Yapılan bu çalışma sonucunda öğrencilerin CLIL yöntemine yönelik işlenen derslerde İngilizceyi daha kolay öğrendikleri belirlenmiştir.

3.4. Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ile İlgili Yapılan Araştırmalar

3.4.1. Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ile İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Akkaya (2013)'nin yaptığı çalışmanın amacı Suriyeli mültecilerin Türkçeye ilişkin algılarının metaforlar yolu ile belirlenmesidir. Yapılan bu çalışmaya Gaziantep'te Türkçe öğrenen 52 mülteci katılmıştır. Katılımcılardan veriler toplanırken, “Türkçe... gibidir, çünkü...” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların Türkçeye ilişkin olumlu tutumları olduğu, Türklere ve Türkçeye güven duygusu besledikleri ortaya konulmuştur.

İstanbul Üniversitesi Çocuk Çalışmaları Birimi (ÇOÇA)'nin (2015) yaptığı çalışmanın amacı Suriyeli öğrencilerin ve Türk öğretmenlerin eğitim sisteminde karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu çalışma kapsamına dört idareci, 24 öğretmen ve 25 Suriyeli öğrenci dahil edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine uyumları konusunda çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunların Türkçe öğrenememe durumlarından kaynaklandığı ve çocukların psikososyal destek verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Uzman ve Kösten (2016)'in Türkiye’de yaşayan Suriyeli akademisyenler ile yaptıkları çalışmanın amacı, Suriyelilerin yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaktır. Türkiye’de farklı üniversitelerde akademisyenlik yapan 22 Suriyelinin katıldığı çalışmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda Suriyelilerin en büyük probleminin dil bilmeme olduğu belirlenmiştir. Ayrıca da iletişim ve uyum sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun dışında, Suriyeli akademisyenler yasal olarak haklarında kısıtlılık olduğunu ve Türkiye’nin aynı durumda olması halinde Suriye’nin kapılarını onlara açacaklarını belirtmişlerdir.

Kaypak ve Bimay (2016)'ın Batman ilinde yaptığı çalışmanın amacı Suriyelilerin göç sonucunda ekonomik ve sosyo-kültürel açıdan yaşadıkları sıkıntıların incelenmesidir. Batman ilinde yaşayan Suriyeliler araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda Suriyeli mültecilerin genelinin kırsal kesimden geldiği ve kent hayatına uyum sağlamakta sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca göç edenlerin büyük bir kısmının

çocuk ve kadınlardan oluşması da ülkemizde üreten bir kesimden ziyade tüketen bir kesimin oluşmasını da beraberinde getirdiği şeklinde sonuçlar ortaya çıkmıştır. .

Uzun ve Bütün (2016)'ün yaptıkları çalışmanın amacı okul öncesine giden sığınmacı çocukların okula uyum sağlama sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesidir. Samsun'da yaşayan ve sınıfında 2-5 arasında Suriyeli çocuk bulunan altı okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda Suriyeli çocukların okula alışma sürecinde yaşadıkları en büyük problemin Türkçeyi bilmemeleri ve iletişim sorunu yaşamaları olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Suriyeli çocukların öz bakım becerilerini de tam olarak kazanamadıkları ve sosyo-ekonomik açıdan yeterli imkâna sahip olmadıkları da görülmüştür.

Karasu (2016)'nın Urfa'da yaptığı çalışmanın amacı Suriyeliler için hazırlanan barınaklarda kalmayan Suriyelilerin yaşadıkları ekonomik, sosyal ve kültürel sıkıntıları belirlemek ve onlara çözüm bulmaktır. Yaş aralığı 18 ila 50 yaş üstü 384 yetişkinin katıldığı bu çalışmada katılımcılardan anket yolu ile bilgiler alınmıştır. Araştırmanın sonucunda Türkiye'de yaşayan Suriyeli mültecilerin en önemli sorunun Türkçeyi bilmeme olduğu ve Türkiye'ye uyum sağlamakta sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada Suriyelilerin iletişim kurmaktansa kendi içlerine çekildikleri saptanmıştır.

Harunoğulları (2016)'nın yaptığı çalışmada, Suriyeli çocuk işçilerin sosyal ve ekonomik durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmaya 55 erkek yedi kız olmak üzere 62 çocuk işçi dahil edilmiştir. Çocuklar sanayilerde, fabrikalarda, büfelerde ve sokaklarda çalışmaktadır. Veriler anket, görüşme ve gözlem yöntemleriyle toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların yaşlıları gibi okula gidemedikleri, toplumla uyum sağlamakta sorun yaşadıkları, içlerine kapandıkları ve toplum tarafından dışlandıkları ortaya çıkmıştır. Bazı çocukların düşük ücretle, sağlıksız işlerde çalıştıkları bu yüzden de ekonomik ve psikolojik olarak sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı çocuklar kendilerini çaresiz hissettiklerini, mutsuz olduklarını ve umutlarını kaybettiklerini belirtmişlerdir.

Balkar, Şahin ve Babahan (2016)'ın Geçici Eğitim Merkezlerinde yaptıkları çalışmaya 21 Suriyeli öğretmen ve yedi okul koordinatörü katılmıştır. Odak grup görüşmeleri ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda bu merkezlerde çalışan öğretmenlerin Türk öğretmenler ile işbirliği yapmaya ve onlardan destek almaya ihtiyaçları olduğu ortaya

çıkmiştir. Ayrıca Türkçe öğretimine ilişkin ders kaynakları konusunda sıkıntı yaşadıkları, ülkede Suriyeli öğrencilere yönelik olumsuz bir tutum olduğu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Okur (2017)'un Geçici Eğitim Merkezlerine giden 51 sığınmacı ortaokul öğrencisi ile yaptıkları çalışmada çocukların Türkçe dersinde konuşmaya yönelik kaygılarının ve bu kaygıların altında yatan sebeplerin neler olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler anket yolu ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda çocukların derste konuşmamaalarının sebepleri arasında konuşulan konu hakkında bilgi sahibi olmamaları, öğretmenlerin çocukların yaptıkları hataları sıklıkla düzeltmeye çalışması, konuşurken hata yapma kaygısı, sınıfların kalabalık olması ve sınıf arkadaşları gibi faktörlerin çocuklarda kaygıya yol açtığı belirlenmiştir.

Quadir ve Çimen (2018)'in 400 Türk vatandaşı ile yaptıkları çalışmada Türk vatandaşlarının Suriyeliler ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri alınmıştır. Olumsuz görüşler arasında Suriyelilerin ülkenin demografik, siyasi ve ekonomik yapısını bozdukları görüşü temel alınmıştır. Olumlu görüşler arasında da Suriyelilere vatandaşlık verilmesinin uygun olacağı ve bu durumda ülkenin daha çok gelişeceği yer almaktadır.

Kardeş ve Akman (2018)'in 19 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin Suriyeli çocuklar hakkında görüşleri alınmıştır. Yapılan çalışma sonucunda Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenmede ve okula uyum sağlamada problem yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmaya göre öğretmenler, Suriyeli çocukların okul öncesi eğitim almaları ve Türkçe dersleri almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Aktın (2018)'in 11 sığınmacı çocuk ile yaptığı çalışma sonucunda çocukların karamsar duygular yaşadıkları ve geçmişe yönelik özlem duydukları ortaya çıkmıştır. Bu çalışma sonucunda Suriyeli çocukların akranları ile uyum sağlamalarının ve okul içi ya da okul dışı aktivitelerde etkin olmalarının sağlanmasının çocuklar açısından faydalı olabileceği ifade edilmiştir.

Çakmak (2018)'in yaptığı çalışmanın amacı Suriyeli öğrencilere eğitim veren okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlarını belirlemektir. Araştırmaya 10 ilköğretim okulunun müdürü katılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda okul müdürlerinin yaşadıkları sıkıntıların başında Suriyeli öğrencilerle yaşadıkları iletişim sorunlarının geldiği belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda Suriyeli öğrenci sayısının çok olması, veliler arasında yaşanan uyum sorunları, öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlayamamaları, disiplin ve

davranış konularında yaşanan problemlerin olduğu da belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik olarak başarısız oldukları, finansal kaynak yetersizlikleri, hizmet içi eğitim ihtiyacı da müdürler tarafından dile getirilmiştir.

Saklan (2018)'in yaptığı çalışmanın amacı Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri belirlemektir. Bu çalışma kapsamına 35 öğretmen ve 42 Suriyeli öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunların en önemlisinin dil sorunu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okula uyum, disiplin ve ekonomik sorunlar yaşadıkları da ortaya çıkmıştır.

Dağdeviren (2018)'in yaptığı çalışma Elazığ ilinde ikamet etmekte olan Suriyeli sığınmacıların genel durumları hakkında bilgi edinmek amacıyla yapılmıştır. Suriyelilerin sosyal, ekonomik ve kültürel sorunlarını belirlemek amacıyla 60 Suriyeliyle derinlemesine mülakat tekniğiyle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonucunda Suriyelilerin ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan uyum sorunları yaşadıkları, geçim sıkıntısı çektikleri, iş bulma ve çalışma koşulları konusunda sorun yaşadıkları, ayrımcılıkla karşıladıkları ve iletişim konusunda da dil sorunları yaşadıkları belirlenmiştir.

Moralı (2018)'nin yaptığı çalışmanın amacı Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesidir. Araştırmaya Suriyeli mültecilere Türkçe öğreten Türk öğretmenler katılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda çocukların duyuşsal durumlarının, hedef dili öğrenme becerilerinin, sınıfta bulunan materyallerin ve okul-aile işbirliğinin sorunların temelini oluşturduğu belirlenmiştir.

3.4.2. Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Charles ve Denman (2013)'in yaptıkları çalışmanın amacı Lübnan'da yaşayan Suriyeli mültecilerin yaşadıkları sorunların ve kötü durumların araştırılmasıdır. Bu çalışmada kadınların yaşadıkları şiddet ve çocukların yaşadıkları eğitim sorunları incelenmiştir. Eğitimde yaşanan sorunların çocukları uzun ve kısa vadede etkilediği belirlenmiştir. Kadınların yaşadıkları şiddetin hayat arkadaşları tarafından olduğu, erken evlilik yaptıkları için şiddet gördükleri ve yerel toplumun uyguladığı şiddete maruz kaldıkları belirlenmiştir.

Jabbar ve Zaza (2014)'nın gerçekleştirdiği çalışmanın amacı Suriyeli çocukların Suriye'de yaşanan savaştan nasıl etkilendiklerinin araştırılmasıdır. Çalışmaya Ürdün'deki Zaatarı kampında yaşayan 7-12 yaş aralığında 120 mülteci çocuk ve Ramtha'da yaşayan 120 çocuk dahil edilmiştir. Zaatarı kampında yaşayan çocukların Ramtha'da yaşayan çocuklarla kıyaslandığı çalışmada Zaatarı kampında yaşayan çocukların Suriye'deki savaştan daha çok etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Zaatarı kampında yaşayan çocukların hayatlarına son vermek istedikleri düşüncesi araştırmanın en önemli sonuçlarından. Zaatarı'de yaşayan çocukların depresyon ve kaygı durumlarında yaşa göre herhangi bir değişiklik olmadığı belirlenmiştir.

Shuayb, Makkouk ve Tutunji (2014)'nin yaptıkları çalışmanın amacı Lübnan'da Suriyeli çocuklara eğitim veren hem özel hem de resmi okullardaki eğitim ve erişimin kalitesini belirlemektir. Lübnan devlet politikasına göre 15 yaşından küçük bütün çocukların zorunlu eğitim alması ve eğitimin kalitesi belirli standartlara dayandırılması gerekmektedir. Fakat okullarda bu düzenlemelerin uygulanmadığı ve Suriyeli öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ülkede Suriyeli öğrencilerin nüfusunun artması sebebiyle eğitimde çeşitli sorunlar yaşanmış ve bu sorunlara yönelik çözümler üretilmemiştir. Özel okullarda Suriyeli öğrenciler için geçici çözümler üreten eğitimler verilmiştir. Suriyeli öğrenciler eğitimde yaşadıkları sorunlar nedeni ile Türkiye, Umman, Fransa ve Somali gibi ülkelere geçiş yapmak zorunda kalmışlardır. Bu çalışma sonucunda Lübnan'da Suriyeli öğrenciler için kaliteli bir eğitimin verilmediği, okullarda başarısızlık sorunlarının yaşandığı ve Suriyeli öğrencilerin bu sorunlar nedeni ile okulu bırakmak zorunda kaldıkları belirlenmiştir.

Lewis (2015)'in yaptığı çalışmada Lübnan ve Ürdün'de mülteciler için hazırlanan kamplar dışında yaşayan mülteciler ile ilgili devlet politikalarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu çalışmada ülkelerin mülteciler ile ilgili hazırladıkları güvenlik ve bütçe konularındaki politikalar incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre devletlerin daha çok mülteciler için hazırlanan kamplara önem verdikleri görülmüştür. Kamplarda yaşayan mülteciler için olumlu şartların oluşturulduğu ve bu kampların mültecilerin bulundukları topluma uyum sağlamaları için kurulduğu belirlenmiştir. Fakat kamplar dışında yaşayan mültecilerin daha zor şartlarda yaşadıkları ve topluma uyum sağlamakta zorlandıkları belirtilmiştir. Kamplar dışında yaşayan mültecilerin ülkenin ekonomisinden ayrı tutuldukları belirlenmiştir.

Lergetporer, Piopiunik ve Simon (2017)'un yaptıkları çalışmanın amacı Almanya'da yaşayan insanların Suriyeliler hakkındaki düşüncelerinin ortaya çıkartılmasıdır. Çalışma kapsamında hazırlanan anketler Almanya'daki üniversite öğrencilerine internet üzerinden yollanmıştır. Araştırmaya 4901 üniversite öğrencisi dahil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden alınan bilgilere göre öğrencilerin Suriyelilerin eğitimleri konusunda endişe duydukları ve bu konuda geleceğe yönelik iş bulma kaygılarının oluşabileceği ortaya konulmuştur.

Euteneuer ve Schafer (2018)'in yaptıkları çalışmada Suriye'den Almanya'ya göç eden insanların düşen sosyal durumlarının depresyonla ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmaya 164 Suriyeli erkek dahil edilmiştir. Sosyal statülerinde düşüş yaşayan Suriyeli erkeklerin şiddetli depresyon belirtileri gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Göç sonrası dönemde insanların sosyal statülerindeki olumsuz değişimlerin kişiler üzerinde sosyal ağrı oluşturduğu vurgulanmıştır.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Araştırmada CLIL yöntemi ile hazırlanan programın çocukların alıcı dil becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca yönelik olarak hazırlanan programın çocukların alıcı dil gelişimlerinde, kelime öğrenme durumlarında ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın desenine, katılımcılara, kullanılan veri toplama araçlarına ve veri toplama sürecine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

4.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında daha önceden Türkçe konuşan çocuklar üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapıldığı TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin Türkçeyi ikinci dilleri olarak konuşan Suriyeli çocuklar üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, evren hakkında genel bilgiye sahip olmak amacı ile evrenden alınan örneklem üzerinde yapılan düzenlemelerdir (Karasar, 2007, s. 79).

Araştırmanın ikinci aşamasında CLIL yöntemi ile hazırlanan programın çocukların alıcı dil gelişimlerine etkisini belirlemek üzere öntest-sontest-kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Deneysel desende genellikle iki grup olarak çalışma ve kontrol grupları arasında karşılaştırma yapılmaktadır. Çalışma grubuna yönelik olarak belirli bir uygulama verilirken, kontrol grubuna yönelik bir uygulama yapılmamaktadır. Kontrol grubuna yönelik çıkan sonuçlar çalışma grubuna yapılan uygulamanın etkili olup olmadığını belirlemektedir. Deneysel deseni uygulayan araştırmacı verilen uygulamanın

süresine, yapılacak olan işleme, uygulama yapılacak gruba kendisi karar vermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 190).

Genel olarak yapılan araştırmalarda araştırma sonuçlarının genellenebilir olması için iç ve dış geçerlilik önemli görülmektedir. Çalışma grubunda gerçekleşen değişimin uygulanan eğitimle ilgili olduğunun açıklanması durumu iç geçerliliğidir. Dış geçerlilik alınan sonuçların genellenebilir olduğunu göstermektedir. Deneklerin seçimi, veri toplama aracı, ön test etkisi ve deney kaybı konuları iç geçerliliği tehdit eden faktörler arasında bulunmaktadır. Örneklem etkisi ve tepkisellik etkisi de dış geçerliliği tehdit eden faktörler arasında yer almaktadır (Büyüköztürk vd., 2008, s. 186).

4.1.1. İç Geçerlik

4.1.1.1. Deneklerin seçimi

Deneklerin seçiminde benzer geçmişlere sahip deneklerin gruplara ayrılması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2008, s. 186). Araştırmaya başlamadan önce araştırmanın yapılacağı okul müdürü ile görüşmeler yapılmış ve okula kayıt yaptıran çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik ve eğitim durumları incelenmiştir. Çocukların ailelerinin genel olarak aynı sosyo-ekonomik ve eğitim durumlarından geldikleri belirlenmiştir. Daha sonra çocuklar yansız bir şekilde iki gruba ayrılmıştır. Araştırma deseninde yansız atama yoluyla oluşturulmuş iki grup yer almaktadır. Bu gruplardan biri çalışma grubu diğeri ise kontrol grubu olmak üzere seçkisiz bir şekilde saptanmıştır.

4.1.1.2. Veri Toplama Aracı

Deneysel çalışmada uygulamanın etkililiğini kanıtlamak amacı ile ön test uygulamasının yapılması gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2008, s. 186). Uygulamaya başlamadan önce çalışma ve kontrol gruplarında bağımlı değişkene bağlı olmak üzere bütün deneklerde ön test uygulaması yapılmıştır. Her iki grupta da aynı ölçme aracının kullanılmasına dikkat edilmiştir.

4.1.1.3. Deney Kaybı

Uygulama sırasında deney kaybı yaşanmaması için okul müdürü, sınıf öğretmeni, veliler ve çocuklara bu konuda dikkatli olmalarının ve eğitime mümkün olduğunca ara vermeden devam etmelerinin gerekliliğinden bahsedilmiştir.

4.1.2. Dış Geçerlik

4.1.2.1. Örneklem Etkisi

Dış geçerliğin artırılması için denek sayısının fazla olması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarındaki çocuk sayısının 10-20 arasında olması gerekliliği göz önünde bulundurularak (Resmi Gazete, 2014) bu çalışmada da sınıflara yerleştirilen çocukların sayıları 20 ile sınırlı tutulmuştur.

4.1.2.2. Tepkisellik Etkisi

Araştırmaya katılan çocukların bir çalışmaya katıldıklarını düşünmemeleri için çalışmadan habersiz olmaları sağlanmıştır. Velilere ve çocuklara verilen bilgilerde yapılan uygulamanın çocukların dil gelişimlerine yönelik olarak hazırlanan bir eğitim programı olduğu vurgulanmıştır.

4.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan Suriyeli nüfusunun çok olduğu bölgelerde yaşayan çocukların gittiği Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan kontrol grubunda 18, çalışma grubunda 18 olmak üzere üç-beş yaş grubu geçici koruma altındaki Suriyeli 36 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının oluşturulmasında geçici koruma altındaki Suriyeli insanların çoğunlukta yaşadığı iller arasından Konya tercih edilmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilkokullara bağlı anasınıfları hakkında bilgi temin edilmiştir. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların yoğunlukta olduğu bir okul tercih edilmiştir.

Uygulama aşamasında deneysel işleminin etkisinin sınanacağı çalışma grubuna yonteme dayalı olarak eğitim verilirken, kontrol grubundaki çocuklara uygulanan normal eğitime müdahale edilmemiştir. Kontrol grubunda mevcut eğitim programının uygulanmasına devam edilerek, program sınıf öğretmeni tarafından doğal akışında uygulanmıştır. Ayrıca çalışma grubunda uygulanan yöntemler, kullanılan teknikler ve materyaller hiçbir şekilde kontrol grubunda kullanılmamıştır.

Uygulama bittikten sonra her iki grubu da son test uygulaması yapılmıştır. Çalışma grubuna verilen eğitimin kalıcılığına yönelik olarak son test uygulamasından üç hafta sonra kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Yapılan bu uygulamalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Ön test Son test Kontrol Gruplu Deneysel Desen Modeli

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test	Kalıcılık Testi
Çalışma Grubu	O ₁	U ₁	O ₃	O ₅
Kontrol Grubu	O ₂	-	O ₄	-

Tablo 4’te O₁ ve O₂ öntest uygulamasını, O₃ ve O₄ son test uygulamasını, O₅ kalıcılık testi uygulamasını ve U₁ ise çalışma grubuna yönelik uygulanan eğitim programını göstermektedir.

4.3. Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocuklar ve aileleri hakkında bilgi edinmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Çocuk ve Aile Bilgi Formu”, çocukların zekâ düzeylerini ölçmek amacı ile “Goodenough-Harris Bir Adam Çiz” (Goodenough, 1926) ve alıcı dil gelişimlerini ölçmek amacı ile “TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi” (Kazak ve Güven, 2010) kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları, araçların ölçtükleri beceriler, ölçüm birimi ve testlerin uygulanma süreleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı	Ölçülen beceri	Puan aralığı	Süre
Çocuk ve Aile Bilgi Formu	Çocuk ile ilgili demografik bilgiler	-	-
Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi	Zekâ	1-51 puan	20 dakika
TİFALDİ Alıcı Dil Testi	Alıcı dil gelişimi	0-104	20 dakika

4.3.1.Çocuk ve Aile Bilgi Formu

Çocuklar ve aileleri hakkında gerekli bilgileri edinmek amacıyla açık uçlu ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir form hazırlanmıştır. Hazırlanan formda, çocukların doğum tarihleri, cinsiyetleri, kardeş sayıları, daha önce bir eğitim kurumuna devam edip etmedikleri; ailelerin de eğitim durumları, Türkiye'ye ne zaman geldikleri, sağ olup olmadıkları ve sosyo-ekonomik durumları hakkında bilgiler yer almaktadır. Çalışma başlamadan önce ailelerden gerekli izinler alındıktan sonra bu formlar ailelere uygulanmıştır. Aileler için hazırlanan çocuk ve aile bilgi formu ailelere elden ulaştırılmaya çalışılmıştır. Ailelerin çocuklarını sınıfa getirdikleri ve sınıftan almak için geldikleri saatlerde formlar teslim edilmeye çalışılmıştır. Bu sırada ailelerle iletişime geçerek açıklama yapacak bir tercüman da araştırmacıya eşlik etmiş ve ailelere formlar hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Formların ulaştırılmadığı aileler için de sınıf öğretmenine gerekli açıklamalar yapılmış ve bir hafta sonra alınmak üzere öğretmene teslim edilmiştir. Daha sonra verilerin üzerinde yüzde ve frekans dağılımları hesaplanması için gerekli analizler yapılmıştır.

Çalışma ve kontrol grubuna dahil edilen çocukların demografik özelliklerine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 6'da verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 46-68 ay aralığında çalışma grubunda 18 (9 kız, 9 erkek; yaş aralığı =47-67), kontrol grubunda 18 (8 kız, 10 erkek; yaş aralığı =46-68) olmak üzere 36 çocuktan oluşmaktadır.

Araştırmada yer alan çocukların demografik özelliklerine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 6'da; ailelerin demografik özelliklerine göre yüzde ve frekans dağılımları ise Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 6.
Araştırmada Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

		Çalışma Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	9	50,00	8	44,50
	Erkek	9	50,00	10	55,50
	Toplam	18	100	18	100
Yaş	3 yaş	1	5,56	1	5,56
	4 Yaş	11	61,11	12	66,67
	5 Yaş	6	33,33	5	27,78
	Toplam	18	100	18	100
Kardeş Sayısı	2	1	5,56	2	11,11
	3	6	33,33	9	50,00
	4	8	44,43	4	22,21
	5	3	16,67	1	5,56
	6	0	0,00	1	5,56
	7	0	0,00	1	5,56
	Toplam	18	100	18	100
Daha Önce Alınan Erken Çocukluk Eğitimi	Hayır	16	88,89	14	77,78
	Evet	2	11,11	4	22,22
	Toplam	18	100	18	100

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan çocukların %50'sinin kız, %50'sinin erkek, kontrol grubunda yer alan çocukların %44,50'sinin kız, %55,50'sinin erkek olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun %5,56'sını üç yaşındaki çocuklar, %61,11'ni dört yaşındaki çocuklar ve %33,31'ini beş yaşındaki çocuklar; kontrol grubunun %5,56'sını üç yaşındaki çocuklar, %66,67'sini dört yaşındaki çocuklar ve %27,78'ini beş yaşındaki çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubunda çocukların kardeş sayılarına bakıldığında dört kardeşi olan çocukların en fazla oranda (%44,43) oldukları görülmektedir. Kontrol grubundaki ise çocukların yarısının üç kardeşi olan çocuklar (%50) olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların daha önceden aldıkları erken çocukluk eğitim oranlarına bakıldığında çoğunluğunun (%88,89) daha önceden eğitim almadığı görülmektedir. Kontrol grubunda da çocukların çoğunluğunun (%77,78) daha önceden eğitim almadığı görülmektedir.

Tablo 7.

Ailelerin Demografik Özelliklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

		Çalışma Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	n	%
Anne Sağlık Durumu	Sağ	18	100	17	94,44
	Ölü	0	0,00	1	5,56
	Toplam	18	100	18	100
Anne Yaş Durumu	26-30	4	22,22	2	11,76
	31-35	13	72,22	9	52,94
	36-40	1	5,56	6	35,29
	Toplam	18	100	17	100
Baba Sağlık Durumu	Sağ	18	100	13	72,22
	Ölü	0	0,00	5	27,78
	Toplam	18	100	18	100
Baba Yaş Durumu	31-35	13	72,22	4	30,77
	36-40	5	27,78	8	61,54
	41 ve üzeri	0	0,00	1	7,69
	Toplam	18	100	13	100
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar	4	22,22	4	23,53
	İlkokul	13	72,22	12	70,59
	Ortaokul	1	5,56	1	5,88
	Toplam	18	100	17	100
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar	0	0,00	1	7,69
	İlkokul	1	5,56	1	7,69
	Ortaokul	17	94,44	11	84,62
	Toplam	18	100	13	100
Anne Türkçe Bilgisi	Bilmiyor	10	55,56	5	29,41
	Az Biliyor	6	33,33	8	47,06
	Biliyor	2	11,11	4	23,53
	Toplam	18	100	17	100
Baba Türkçe Bilgisi	Bilmiyor	1	5,56	0	0,00
	Az Biliyor	11	61,11	9	69,23
	Biliyor	6	33,33	4	30,77
	Toplam	18	100	13	100
Anne Meslek Durumu	Çalışmıyor	17	94,44	10	58,82
	Çalışıyor	1	5,56	7	41,18
	Toplam	18	100	17	100
Baba Meslek Durumu	Çalışmıyor	0	0,00	1	7,69
	Çalışıyor	18	100	12	92,31
	Toplam	18	100	13	100
Evde Konuşulan Dil	Sadece Arapça	18	100	18	100

	Toplam	18	100	18	100
Ailenin Aylık Ortalama Geliri	1000	1	5,56	0	0,00
	1500	6	33,33	4	22,22
	2000	9	50,00	9	50,00
	3000	1	5,56	5	27,78
	4000	1	5,56	0	0,00
	Toplam	18	100	18	100
Ailenin Türkiye’de Kalma Süresi	2-3 yıl	11	61,11	13	72,22
	3-4 yıl	3	16,67	3	16,67
	5-6 yıl	4	22,22	2	11,11
	Toplam	18	100	18	100

Tablo 7 incelendiğinde çocukların anne ve babalarının hayatta olup olmadıklarına bakıldığında çalışma grubunda bütün çocukların anne ve babasının her ikisinin de yaşadığı, fakat kontrol grubunda çocuklardan bir tanesinin (%5,56) annesinin yaşamadığı, beş tanesinin (%27,78) de babasının hayatta olmadığı görülmektedir. Çalışmada yer alan çocukların annelerinin çoğunluğunun 31-35 yaş aralığında (çalışma grubu %72,22, kontrol grubu %52,94) olduğu görülmektedir. Çalışmada yer alan çocukların babalarının yaş aralığında bakıldığında çalışma grubunda 31-35 yaş aralığında babaları olan çocukların çoğunlukta (%72,22) olduğu, kontrol grubunda ise 36-40 yaş aralığında babaları olan çocukların çoğunlukta (%61,54) olduğu görülmektedir. Çalışmada yer alan çocukların ailelerinin eğitim durumlarına bakıldığında annelerinin ilkokul mezunu olduğu çocukların çoğunlukta (çalışma grubunda %72,22, kontrol grubunda %70,59), babalarının ise ortaokul mezunu olduğu çocukların çoğunlukta (çalışma grubunda %94,44, kontrol grubunda %84,62) olduğu görülmektedir. Annelerin Türkçeyi bilip bilmemeleri durumuna bakıldığında çalışma grubunda çoğunluğunun (%55,56) bilmediği, kontrol grubunda ise yarıya yakınının (%47,06) az bildiği görülmüştür. Babaların Türkçeyi bilip bilmemeleri durumuna bakıldığında çoğunluğunun (çalışma grubunda %61,11, kontrol grubunda %69,23) az bildiği görülmüştür. Çalışmaya katılan çocukların ailelerinin çalışma durumuna bakıldığında annelerin çoğunluğunun (çalışma grubunda %94,44, kontrol grubunda 58,82) çalışmadığı; babaların ise çoğunluğunun (çalışma grubunda %100, kontrol grubunda 92,31) çalıştığı görülmüştür. Çalışmaya katılan çocukların evlerinde konuşulan dile bakıldığında genel olarak sadece Arapça konuşulduğu görülmüştür. Çocukların ailelerinin aylık ortalama gelirlerinin düşük olduğu ve ortalama olarak (çalışma

grubunda %50, kontrol grubunda %50) 2000 TL kazandıkları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan çocukların ailelerinin Türkiye’de yaşama sürelerine bakıldığında büyük çoğunluğunun (çalışma grubunda %61,11, kontrol grubunda %72,22) 2-3 yıl önce Türkiye’ye geldikleri belirlenmiştir.

4.3.2. Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi

Goodenough (1926)’a göre çocukların çizdikleri resimler onların zekâ gelişimlerini göstermesi açısından önemlidir (Goodenough, 1926, s.3). Özgüven (2011) sözleri ile bu görüşü desteklemiştir: “*Goodenough-Harris Adam Çizme testi, bireylerin zihin gelişimlerini ölçmeyi amaçlamıştır. Zihin ölçüsü olarak resim çizme yaklaşımı ‘Kavram Geliştirme’ (Concept Formation) sürecine dayanmaktadır*” (s. 235). Bu test çocukların zihin gelişimlerini ölçmek amacı ile tasarlanmıştır. Bu teste çocuklardan bir insan çizmeleri istenmekte resimde bulunması gereken noktalara göre, resmin ayrıntılarına ve resmin genel çerçevesinde parçaların bütününe bakılarak puanlama yapılmaktadır (Özgüven, 1995). Bu testin temelinde bireyin bir nesneyi çizebilmesi için o nesneyi algılamış olması gerektiği düşünülmektedir. Uluslararası düzeyde kullanımı açısından önemli bir yere sahiptir. Puanlama yapılırken çizilen resimlerde olması gereken bazı noktalar yer almaktadır. Puanlamada bu noktaların olup olmasına göre puan verilmektedir. Vücut kısımlarının bütün vücuda oranına bakılmakta ve çizilen kıyafetlerdeki detaylara da puan verilmektedir. Genel yetenek testi olarak görülen Goodenough-Harris Adam Çizme testi 4-14 yaş arasındaki çocuklara uygulanabilmekte, çocukların çizdikleri adam resminin incelenmesi ve puanlandırılması temeline dayanmaktadır (Özgüven, 2011, s. 236).

Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların zekâ seviyesini ölçmek amacıyla çalışma ve kontrol grubunda yer alan bütün çocuklara uygulanmıştır. Bu araştırmada Goodenough-Harris Bir Adam Çiz Testi TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi uygulandıktan sonraki hafta küçük gruplar halinde uygulanmıştır. Her bir grubun uygulaması ortalama 20 dakika sürmüştür. Tablo 8’de çalışma ve kontrol gruplarının testten aldıkları puanların yaşlara göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 8.

Çalışma ve Kontrol Gruplarının Testten Aldıkları Puanların Yaşlara Göre Dağılımı

		Çalışma Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Yaş	5-6 yaş	2	11,11	1	5,56
	6-7 yaş	3	16,67	4	22,22
	7-8 yaş	3	16,67	5	27,78
	8-9 yaş	8	44,44	6	33,33
	9-10 yaş	2	11,11	2	11,11
	Toplam	18	100	18	100

Bir Adam Çiz Testinin uygulanmasının amacı araştırmaya katılan çocukların herhangi bir özel gereksinimi olup olmadığının belirlenmesidir. Test sonuçlarına göre araştırmaya katılan çocukların çoğunluğunun kendi yaş aralığından (üç-beş yaş) daha yüksek bir yaş aralığında olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların büyük çoğunluğunun (çalışma grubunda %44,44, kontrol grubunda 33,33) sekiz-dokuz yaş aralığında zekâ gelişime sahip olduğu görülmüştür. Bu test sonucunda teste katılan çocukların herhangi bir özel eğitime ihtiyacı olmadığı belirlenmiş ve bütün çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir.

4.3.3. TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi

Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi başka bir dilden uyarlanmamış Türkçe olarak hazırlanmış 2-15 yaş aralığındaki çocukların ifade edici ve alıcı dil becerilerini ölçmek amacı ile hazırlanmıştır. Testin güvenirlik ve geçerlik çalışması 2-13 yaş aralığındaki 648 çocuk ile yapılmıştır. Alıcı Dil Kelime Alt Testi 104 karttan oluşmaktadır. Her kartta dörder resim yer almaktadır. Bu resimlerden bir tanesi hedef kelime olarak belirlenmiştir. Uygulama sırasında çocuklardan sözlü olarak ifade edilen hedef kelimeyi doğru olarak seçmeleri istenmektedir. Testin uygulanmasında çocukların kronolojik yaşlarına uygun olan yaşa ait olan noktadan başlanmaktadır. Taban puan belirlenirken çocuğun arka arkaya 8 doğru cevap verdiği yer taban puan olarak kabul edilmektedir. Çocuğun sekiz doğru cevabı veremediği durumlarda sekiz arka arkaya doğru cevap verdiği yer bulunana kadar geriye gidilmektedir. Çocuğun cevap vermediği sorular da yanlış olarak değerlendirilmektedir.

Testin puanlandırılmasında her doğru yanıt için bir puan verilmektedir. Testin tamamını doğru yanıtlayan çocuk 104 puan alırken, en düşük puan ise 0'dır. Testin sonlandırılması için testin uygulandığı çocuğun 10 maddede 8 hata yapılması gerekmektedir (Kazak ve Güven, 2013). Çocuğun verdiği doğru cevaplar taban puanın son madde sayısına eklenerek ham puan hesaplaması yapılmaktadır. Hazırlanan tablolara uygun olarak çocuğun ham puanıyla yaş eşdeğer dil puanı hesaplanmaktadır. Yaş eşdeğer dil puanı hesaplanmayan çocukların dil gelişimleri ile ilgili değerlendirme yapılması olası değildir (Kazak ve Güven, 2010).

Delimehmet (2017) yılında hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük bilgilerini ölçmek amacıyla TİFALDİ testi kullanılmıştır. Öztürk (2016) doktora tezinde “Sorgulama Temelli Bilim Eğitim Programının” çalışmaya katılan çocuklar üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek üzere diğer ölçeklerle birlikte TİFALDİ testini uygulamıştır. Kılıç (2012) doktora tezinde çocukların hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacı ile TİFALDİ Alıcı Dil Alt Testini uygulamıştır. Yapılan bu çalışmalara bakılarak TİFALDİ testinin hazırlanan programların etkililiğini kanıtlamak ya da çocukların dil seviyelerini ölçmek amacı ile kullanıldığı görülmektedir.

Çocuklar aynı dili konuşmasalar bile, dile yönelik gelişimsel özellikleri benzerlik gösterebildikleri görülmektedir (Bayhan ve Artan, 2003, s. 143). Farklı dilleri konuşan çocukların dil gelişimi konusunda aynı özellikleri gösterdikleri için Türkçeyi anadilleri olarak kullanan çocuklar için kullanılan ölçeklerin Türkçeyi ikinci dilleri olarak kullanan çocuklar için de kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin Suriyeli çocuklar için de kullanılabilirliğini kanıtlamak amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu bölümde TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilecektir.

4.3.3.1. TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Çocukların Dil Gelişimlerinde Kullanılması

İkinci dil öğrenimiyle anadili gelişimi birbirine benzer özellikler göstermektedir. İkinci dil öğrenimiyle anadili öğrenimi süreçleri aynı ilerlemektedir. Gelişimin temel özellikleri ve genel gelişim özellikleri aynı görülmektedir. Bu sebeple Türkçeyi anadilleri olarak konuşan çocuklar için kullanılan testlerin Türkçeyi ikinci dilleri olarak kullanan çocuklar için de kullanılabileceği düşünülebilir.

Bu araştırma kapsamında öncelikle TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimlerinde kullanılıp kullanılmayacağı test edilmiştir.

Bu doğrultuda testin değerlendirme süreci şu şekilde gerçekleşmiştir;

İllere ait İl Göç İdaresinden alınan bilgiler doğrultusunda illerde yaşayan Suriyeliler belirlenmiş ve iki-sekiz yaş aralığında çocuğu bulunan Suriyelilere ulaşılmıştır. Araştırmaya en çok göç alan iller arasında yer alan Adana ilinden 22, Ankara ilinden 28, Konya ilinden 27 ve Mersin ilinden 20 çocuk olmak üzere toplamda 97 çocuk katılmıştır. Ailelerin evlerine düzenlenen ziyarette ailelerin de onayı alınarak çocuklara TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi uygulanmıştır. Uygulama esnasında çocukların kronolojik yaşları hakkında ailelerden bilgi alınmıştır. Alınan bilgi doğrultusunda çocukların yaşlarına uygun sorulara doğru cevap vermemeleri üzerine arka arkaya sekiz doğru cevap bulanana kadar geriye gidilmiştir. Bu durumda testin uygulanma süreci uzamış ve ortalama 40 dakika sürmüştür. Araştırmanın yapıldığı iller ve illerde test edilen çocukların sayısı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 9.

İller Bazında Test Edilen Çocuk Sayısı

İller	Test edilen çocuk sayısı	
	n	%
Adana	22	22,68
Ankara	28	28,86
Konya	27	27,84
Mersin	20	20,62
Toplam	97	100

Tablo 9 incelendiğinde test edilen çocukların illere göre dağılım oranları Adana ilinde %22,68, Ankara ilinde %28,87, Konya ilinde %27,84, Mersin ilinde %20,62 şeklindedir.

Araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetleri ve yaş grupları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan çocukların %47,42’sinin kız, %52,68’inin ise erkek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların yaş oranlarına bakıldığında %5,15’inin iki yaş, %16,49’unun üç yaş, %21,65’inin dört yaş, %22,68’inin beş yaş, %23,71’inin altı yaş, %9,28’inin yedi yaş ve %1,03’ünün de sekiz yaş olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların kardeş sayılarına bakıldığında çoğunluğunun (%32,43) üç kardeşi olduğu belirlenmiştir. Çok kardeşi olan çocukların ortalama olarak az sayıda olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında çocukların daha önce bir okul öncesi kurumuna gidip gitmedikleri de

sorulmuştur. Bu bağlamda çocukların çoğunluğunun (%59,49) daha önce eğitim almadıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocuklar hakkında bilgi edinmek amacı ile ailelerine sorulmak üzere yapılandırılmış Bilgi Formu düzenlenmiştir. Bilgi Formunda çocukların kardeş sayıları, okul öncesi eğitim alıp almadıkları, aile fertlerinin sağ olup olmadıkları, ailenin eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik durumu ve Türkiye’de yaşama sürelerinin belirlendiği sorular yer almaktadır.

Tablo 10.

Araştırmaya Dahil Edilen Çocukların Cinsiyetleri ve Yaş Grupları

		Test edilen çocuk sayısı	
		n	%
Cinsiyet	Kız	46	47,42
	Erkek	51	52,58
	Toplam	97	100
Yaş	2 Yaş	5	5,15
	3 Yaş	16	16,49
	4 Yaş	21	21,65
	5 Yaş	22	22,68
	6 Yaş	23	23,71
	7 Yaş	9	9,28
	8 Yaş	1	1,03
	Toplam	97	100
Kardeş Sayısı	0	2	2,70
	1	1	1,35
	2	12	16,22
	3	24	32,43
	4	9	12,16
	5	9	12,16
	6	9	12,16
	7	1	1,35
	8	3	4,05
	9	2	2,70
	10	2	2,70
	Toplam	74	100
Daha Önce Alınan Erken Çocukluk Eğitimi	Hayır	44	59,46
	Evet	30	40,54
	Toplam	74	100

Çocuklara uygulanan testlerin sonrasında ailelerle de Bilgi Formundaki sorulara yönelik olarak görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda 97 çocuğun ailelerinden 23 çocuğun ailesi formları eksik doldurdıkları için araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmaya 74 aileden alınan bilgiler üzerinden devam edilmiştir. Araştırmaya katılan ailelerin demografik özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzde (%) tanımlayıcı

istatistikler yapılmıştır. Ailelerin demografik özelliklerine göre yüzde ve frekans dağılımları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Ailelerin Demografik Özelliklerine Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

		Test edilen aile sayısı	
		n	%
Anne Sağlık Durumu	Sağ	72	97,30
	Ölü	2	2,70
	Toplam	74	100
Anne Yaş Durumu	20-25	8	11,11
	26-30	36	50,00
	31-35	19	26,39
	36-40	5	6,94
	40 ve üzeri	4	5,56
	Toplam	72	100
Baba Sağlık Durumu	Sağ	72	97,30
	Ölü	2	2,70
	Toplam	74	100
Baba Yaş Durumu	26-30	16	22,22
	31-35	31	43,06
	36-40	16	22,22
	41 ve üzeri	9	12,50
	Toplam	74	100
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	36	50,00
	Okur-Yazar	15	20,83
	İlkokul	16	22,22
	Ortaokul	0	0,00
	Lise	4	5,56
	Lisans	1	1,39
	Toplam	72	100
Baba Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	6	8,33
	Okur-Yazar	15	20,83
	İlkokul	27	37,50
	Ortaokul	15	20,83
	Lise	3	4,17
	Lisans	6	8,33
	Toplam	74	100
Anne Türkçe Bilgisi	Bilmiyor	12	16,67

	Az Biliyor	48	66,67
	Biliyor	12	16,67
	Toplam	72	100
Baba Türkçe Bilgisi	Bilmiyor	10	18,89
	Az Biliyor	41	56,94
	Biliyor	21	29,17
	Toplam	72	100
Anne Meslek Durumu	Çalışmıyor	68	94,44
	Çalışıyor	4	5,56
	Toplam	72	100
Baba Meslek Durumu	Çalışmıyor	12	16,67
	Çalışıyor	60	83,33
	Toplam	72	100
Evde Konuşulan Dil	Sadece Arapça	54	72,97
	Türkçe ve Arapça	20	27,03
	Toplam	74	100
Ailenin Türkiye’de Kalma Süresi	1-12 ay	28	37,84
	12-24 ay	24	32,43
	25-36	13	17,57
	36-48	1	1,35
	48-60	8	10,81
	Toplam	74	100

Tablo 11 incelendiğinde araştırma kapsamında ailelere sorulan sorular doğrultusunda annesi ve babasının hayatta olduğu çocukların çoğunlukta olduğu görülmektedir (anne %97,30, baba %97,30). Annelerin yaş aralıklarına bakıldığında 26-30 yaş aralığında annesi olan çocukların çoğunlukta (%50,00) olduğu belirlenmiştir. Babalarının yaş aralığı 31-35 aralığında olduğu çocuklar çoğunlukta olduğu belirlenmiştir (%43,06). Çalışmada yer alan annelerin çoğunluğunun okur-yazar olmadığı (%50), Türkçeyi de az bildikleri (%66,67) görülmektedir. Çalışmada yer alan babaların ise çoğunluğunun ilkökul mezunu olduğu (%37,50), Türkçeyi az bildikleri (%56,94) belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki annelerin büyük çoğunluğunun çalışmadığı (%94,44), babaların ise büyük çoğunluğunun çalıştığı (%83,33) belirlenmiştir. Ailelere evde konuşulan dil sorulduğunda sadece Arapça konuşan ailelerin (%72,97) çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ailelere Türkiye’ye ne zaman geldikleri sorulduğunda çoğunluğunun bir yıldan az süredir (%37,84) Türkiye’de yaşadığı belirlenmiştir.

4.3.3.2. TİFALDİ Alıcı Dil Testi İkinci Dil Kullanımı Güvenirlik Sonuçları

Uygulama yapıldıktan sonra TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi puanlarının güvenirliliği için Kuder Richardson (KR-20) değerlerinin hesaplanmasına yönelik olarak veriler SPSS programına girilmiştir. TİFALDİ Testi alt boyutlarına ilişkin güvenirlilik tahminleri KR-20 ile yapılmıştır. Toplam 97 kişi üzerinden yapılan güvenirlilik analizlerinde çocukların yaş düzeyi olan beş-altı yaş grubuna kadar olan alt boyutlar ele alınmıştır. KR-20 iç tutarlığın belirlenmesi amacıyla, test maddelerinin doğru ya da yanlış gibi iki seçeneekli olduğu durumlarda kullanılmaktadır. KR-20 içtutarlığın belirlenmesi amacıyla, test maddelerinin doğru ya da yanlış gibi iki seçeneekli olduğu durumlarda kullanılmaktadır. KR-20 ile hesaplanan güvenirlilik katsayısının .70'den daha yüksek olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 182). TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testine ilişkin KR-20 güvenirlilik değerleri Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

TİFALDİ Alt boyutlarına ilişkin KR-20 Güvenirlilik Değerleri

TİFALDİ Alt Boyutlar	KR-20 Değerleri	Madde ort.
2 yaş (1-10. maddeler)	0,70	0,67
3 yaş (11-20. maddeler)	0,69	0,54
4 yaş (21-32. maddeler)	0,64	0,37
5 yaş (33-44. maddeler)	0,49	0,25

Güvenirlilik değerleri incelendiğinde yaş grubu arttıkça ilgili alt boyuta ilişkin güvenirlilik değerlerinin giderek düştüğü görülmektedir. Bunun nedeni olarak, çocuklar herhangi bir eğitim almadığından çoğunun ilerleyebildiği yaş grubu Türkiye'de yaşayan yaşlıtlarına göre oldukça geride olması gösterilebilir. Çocukların TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinden aldıkları puanların ortalamaları Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13.

TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinden Aldıkları Puanların Ortalamaları

Cinsiyet	Yaş Ortalamaları	Ham Puan Ortalamaları	Eşdeğer Yaş Ortalamaları
Kız	59,26 ay	23,45	42,21
Erkek	63,94 ay	23,21	44,44
TOPLAM	62,02 ay	23,27	42,78

TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testine katılan çocukların ailelerine uygulanan Bilgi Formundaki bilgilere bakılarak katılımcıların yarısından fazlasının daha önce bir okul öncesi eğitim almadığı belirlenmiştir. Çocuklardan hiçbiri testte yer alan 104 sorunun tamamına doğru cevap verememiştir. Çocuklardan sadece bir tanesinin en son 90. soruya kadar ulaşabildiği görülmüştür. Çocukların aldıkları en düşük ham puan 1, en yüksek ham puan ise 62'dir. Ham puan olarak, 62 ham puan alan çocuğun biyolojik yaşı altı yaş dört aylık iken dil gelişim yaşı altı yaş üç ay olarak belirlenmiştir. Bu da çocukların Türkçe dil gelişim yaşlarının biyolojik yaşlarının altında olduğunu bir göstergesidir. Ahçı (2016)'nın 70 çocuk ile yaptığı çalışmada Türk çocukların TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt testinden aldıkları puanların yaşlarının çok üstünde çıktığı belirlenmiştir. Üstün yetenekli bir çocuk üzerinde yapılan çalışmada çocuğun dil gelişimini ölçmek üzere TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt testi uygulanmıştır. Beş yaş, üç aylık olan çocuğun testten aldığı puan 128 olarak belirlenmiştir. Bu standart puanı alan bir çocuğun dil gelişim yaşı da yedi yaş 10 ay olarak görünmektedir. (Saranlı, 2017).

Tablo 12 incelendiğinde; iki yaş için elde edilen madde ortalamasının bile çok yüksek olmadığı (0,67), ilerleyen yaşlarda bu değerlerin düzenli bir şekilde düştüğü, beş yaş grubunda ise madde ortalamasının 0,25'e kadar düştüğü görülmektedir.

İki yaş grubu test maddeleri için hesaplanan güvenilirlik katsayısının $KR-20=0,71$ 'dir. Bu sonuç, iki yaş grubu test maddelerinin iç tutarlığının genel olarak uyumlu olduğunu göstermektedir. Üç yaş grubu test maddeleri için hesaplanan güvenilirlik katsayısı $KR-20=0,69$ 'dir. Bu sonuç, üç yaş grubu test maddelerinin iç tutarlığının genel olarak uyumlu olduğunu göstermektedir. Dört yaş grubu test maddeleri için hesaplanan güvenilirlik katsayısı $KR-20=0,64$ 'dir. Bu sonuç, dört yaş grubu test maddelerinin iç tutarlığının uyumlu olduğunu göstermektedir, fakat yine de normalin altında görülmüştür. Beş yaş grubu test maddeleri için hesaplanan güvenilirlik katsayısı $KR-20=0,49$ 'dir. Bu sonuç Türk çocukları için çok düşük bir sonuç olmasına rağmen Suriyeli çocuklar için normal olarak değerlendirilebilir. Değerlendirmeye katılan çocukların testten aldıkları puanların ortalaması 23,274 olarak belirlendiği için $KR-20$ değerlerinin de Suriyeli çocuklar için düşük çıkması beklenen bir sonuçtur.

TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin geçerlik çalışması kapsamında (Kazak ve Güven, 2013) Peabody Kelime Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve WISC-R Zekâ Testi ile

eş zaman geçerliği uygulaması yapılmıştır. Eşzaman geçerliğinde kişilerin geliştirilmek istenen testten aldıkları puanlar ile aynı davranışı ölçen başka bir testten aldıkları puanlar karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk, 2014, s. 169). Suriyeli çocuklar için daha önceden kullanılan standart bir test bulunmamaktadır. Bu açıdan TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin eşzaman geçerlik uygulaması Suriyeli çocuklar için yapılmamıştır. Kapsam geçerliğinin yapılması sürecinde test maddelerinin testin ölçülmesinin amaçlandığı özelliklere uygun olup olmadığı belirlenmekte ve bu süreçte uzmanlardan görüşler alınarak testin uygun olmayan maddeleri testten çıkartılmaktadır (Yurdagül, 2005). TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin kapsam geçerliğinin yapılamamasının sebebi hâlihazırda geçerliği kanıtlanmış bir testten maddelerin çıkartılamaması durumudur. Bu yüzden TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin kapsam geçerliği uygulaması yapılmamıştır.

Günümüzde Türkçe konuşan çocuklar için kullanılan Peabody Resim kelime testi İngilizceden çevrilip dilimize uyarlanmıştır. Kazak ve Güven (2013) tarafından TİFALDİ alıcı dil testi geliştirilmiş ve kelimeler Türkçe sözlük kullanılarak belirlenmiştir. Temel, Kılınç, Tepebaş, Kaynak ve İmir (2018) yılında yaptıkları çalışmada Peabody Resim Kelime Testi, Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Kelime Testi (TİFALDİ) ve Okul Öncesi Dil Ölçeği (PLS-5) testleri incelenmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda bu testlerden sadece TİFALDİ'nin Türkiye'de hazırlandığı, diğer testlerin ise başka dillerden çevrilerek Türkçeye uyarlandığı belirlenmiştir.

Türkçeyi ikinci dilleri olarak kullanan çocukların dil gelişimlerinin ölçülmesinde kullanılacak özel bir test bulunmamaktadır. Türkçeyi ikinci dilleri olarak öğrenecek çocukların dil gelişimleri için en uygun araç TİFALDİ dil testi olarak görülmektedir.

Bu çalışmada TİFALDİ alıcı dil testinin Türkçeyi anadili olarak kullanan çocuklar dışında, ikinci dilleri olarak kullanan çocukların dil gelişimleri açısından uygun olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Toplamda 97 çocuk ile yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda Türkçeyi ikinci dilleri olarak kullanan çocukların dil seviyelerinin Türkçeyi anadilleri olarak kullanan çocuklara oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu güvenilirlik çalışmasının amacı TİFALDİ Alıcı Dil Testinin Suriyeli çocuklar üzerinde kullanılabilirliğini belirlemektir. Bu ölçeğin Suriyeli çocuklar üzerinde kullanılabilir olduğu bu çalışma sonucunda belirlenmiştir. Fakat Suriyeli çocukların uygulanacak bu

testten Türk çocuklarına oranla daha düşük puanlar almalarının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir.

TİFALDİ Alıcı Dil Testinin Türkçeyi ikinci dilleri olarak kullanan çocuklarla uygulanmasında çocukların yaşlarına göre daha alt seviyelerden başlanması yönünde bulgular ortaya çıkmıştır. Örneğin Suriyeli altı yaşında bir çocuğun alıcı dilini ölçmek için beş ila üç yaş arasında bir seviyeden başlanması uygun görülmüştür.

4.4. CLIL Yöntemine Dayalı Eğitim Programı

4.4.1. CLIL Yöntemine Dayalı Eğitim Programının Hazırlanması

CLIL yöntemine dayalı eğitim programı çocukların dil gelişim özelliklerinden yola çıkılarak hazırlanmış ve okul öncesi eğitimi alanından 2, çocuk gelişimi alanından 1 olmak üzere 3 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan öneriler doğrultusunda program üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve programa son hali verilmiştir. CLIL yöntemine dayalı eğitim programı çocukların dil becerilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Dil becerilerine ek olarak bilişsel, sosyal ve duygusal, motor ve özbakım becerileri gelişimlerinin de desteklenmesine dikkat edilmiştir. Etkinliklerin kazanımlara göre dağılımını gösteren çizelgeler Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4’de gösterilmiştir. Oturumlar O1, O2, O3,...O62 şeklinde kodlanmıştır.

Kazanımlar		Kazanım 1	Kazanım 2	Kazanım 3	Kazanım 4	Kazanım 5	Kazanım 6	Kazanım 7	Kazanım 8	Kazanım 9	Kazanım 10	Kazanım 11	Kazanım 12	Kazanım 13	Kazanım 14	Kazanım 15	Kazanım 16	Kazanım 17	Kazanım 18	Kazanım 20
Etkinlik																				
Kodu	Türü																			
O1	Türkçe	✓																		
O2	Türkçe	✓					✓													
O2	Hareket													✓						
O3	Matematik	✓					✓													
O4	Türkçe	✓				✓					✓									
O5	Oyun	✓	✓																	
O5	Müzik					✓														
O5	Matematik						✓													
O6	Matematik						✓		✓											
O7	Türkçe					✓														
O8	Türkçe	✓																		
O8	Matematik				✓	✓	✓													
O9	Türkçe					✓														
O9	Oyun						✓	✓												
O10	Türkçe					✓														
O11	Türkçe	✓																		
O11	Oyun		✓			✓														
O12	Türkçe	✓	✓																	
O12	Fen					✓						✓								
O13	Müzik	✓				✓														
O14	Sanat	✓	✓			✓														
O15	Fen					✓														
O16	Fen					✓														✓
O17	Ok.Ya. Haz.					✓					✓									
O20	Türkçe								✓										✓	
O21	Hareket	✓																		
O21	Sanat				✓	✓														
O22	Müzik																			
O22	Matematik				✓												✓			
O23	Hareket	✓																		
O24	Oyun	✓																		
O25	Drama	✓																		
O25	Türkçe													✓						
O26	Türkçe	✓																		
O26	Fen		✓			✓														
O27	Fen	✓	✓																	
O27	Matematik					✓				✓		✓								
O29	Oyun	✓						✓	✓											
O30	Sanat				✓				✓											
O31	Oyun	✓																		
O31	Fen																	✓		
O32	Drama	✓																		
O33	Fen					✓														
O34	Matematik	✓		✓																
O36	Matematik						✓		✓		✓		✓			✓				
O37	Matematik						✓													
O37	Sanat							✓												
O38	Oyun			✓		✓			✓											
O39	Matematik					✓	✓	✓												
O39	Oyun										✓									
O40	Türkçe			✓					✓											
O41	Türkçe					✓														
O42	Matematik					✓		✓												

O43	Drama					✓	✓												
O44	Oyun					✓													
O45	Sanat	✓				✓				✓									
O46	Alan Gez.			✓															
O48	Fen	✓	✓																
O49	Drama					✓													
O50	Fen					✓													
O51	Türkçe					✓													
O54	Alan Gez.									✓									
O55	Alan Gez.	✓	✓																
O56	Drama	✓				✓											✓		
O57	Türkçe	✓		✓															
O58	Fen	✓	✓					✓		✓									
O59	Oyun					✓													
O60	Sanat				✓	✓													
O61	Türkçe			✓															
O61	Oyun						✓												
O62	Sanat	✓				✓													
O62	Oyun																✓		

Şekil 2. CLIL yöntemine göre hazırlanan dil eğitim programı bilişsel gelişim kazanımlarına ilişkin çizelge

Kazanımlar		Kazanım 1	Kazanım 2	Kazanım 3	Kazanım 4	Kazanım 5	Kazanım 6	Kazanım 7	Kazanım 8	Kazanım 9	Kazanım 10	Kazanım 11	Kazanım 12
Etkinlik													
Kodu	Türü												
O01	Türkçe		✓										
O02	Hareket		✓										
O02	Türkçe						✓						
O02	Hareket										✓		
O03	Türkçe			✓					✓				
O03	Matematik										✓		
O04	Türkçe					✓	✓	✓					
O04	Sanat								✓				
O05	Sanat					✓		✓					
O05	Oyun					✓	✓	✓			✓		
O06	Türkçe												
O07	Müzik					✓							
O07	Türkçe							✓			✓		
O08	Türkçe					✓	✓	✓					
O08	Sanat										✓		
O09	Türkçe	✓					✓						
O10	Türkçe					✓	✓						
O11	Türkçe					✓	✓				✓		
O11	Oyun							✓					
O12	Türkçe							✓			✓		
O13	Müzik							✓					
O13	Drama								✓				
O14	Türkçe					✓							
O14	Oyun										✓		
O15	Müzik	✓						✓					
O15	Türkçe					✓							
O16	Oyun			✓	✓	✓	✓						
O17	Ok. Yaz. Hazırlık				✓								
O17	Müzik							✓					
O17	Sanat								✓		✓		
O18	Türkçe			✓					✓				
O19	Türkçe	✓				✓	✓	✓					
O19	Drama								✓				
O19	Oyun										✓		
O20	Oyun								✓		✓		
O20	Türkçe												✓
O21	Türkçe			✓		✓		✓			✓		
O22	Müzik			✓		✓							
O22	Matematik											✓	
O23	Oyun			✓	✓	✓					✓		
O23	Hareket							✓					
O24	Oyun		✓	✓									
O25	Oyun			✓		✓							
O26	Türkçe					✓		✓					
O26	Sanat										✓		
O27	Fen							✓			✓		
O28	Türkçe												
O28	Sanat			✓					✓				
O29	Drama			✓		✓							
O29	Oyun							✓					
O30	Türkçe	✓					✓				✓		
O31	Türkçe								✓		✓		

O32	Müzik						✓						
O33	Türkçe			✓							✓		
O33	Müzik						✓						
O34	Fen		✓					✓					
O35	Türkçe						✓				✓		
O36	Oyun			✓		✓							
O37	Oyun			✓		✓							
O38	Ok. Yaz. Hazırlık			✓	✓	✓		✓					
O39	Müzik							✓					
O40	Sanat						✓					✓	
O41	Türkçe			✓		✓	✓						
O41	Drama											✓	
O42	Türkçe					✓		✓					
O43	Türkçe				✓			✓			✓		
O44	Türkçe			✓	✓	✓							
O45	Türkçe			✓	✓						✓	✓	✓
O46	Türkçe			✓		✓			✓				
O47	Türkçe							✓	✓		✓		
O48	Türkçe			✓		✓							
O48	Sanat							✓					
O49	Türkçe			✓		✓	✓						
O50	Türkçe	✓				✓							
O50	Oyun							✓					
O51	Türkçe				✓			✓					
O51	Drama								✓				
O52	Türkçe					✓	✓	✓					
O52	Sanat								✓		✓		
O53	Türkçe							✓			✓		
O53	Müzik								✓				
O54	Türkçe			✓	✓	✓		✓					
O55	Türkçe			✓		✓							
O55	Fen								✓				
O56	Türkçe			✓		✓	✓						
O56	Drama							✓	✓				
O57	Türkçe			✓	✓	✓							
O58	Türkçe				✓	✓		✓					
O58	Drama												
O59	Türkçe			✓	✓		✓		✓		✓		
O60	Türkçe					✓					✓		
O60	Drama								✓				
O61	Türkçe						✓	✓			✓		
O62	Türkçe				✓		✓	✓			✓		
O62	Oyun					✓							

Şekil 3. CLIL yöntemine göre hazırlanan dil eğitim programı dil gelişimi kazanımlarına ilişkin çizelge

Motor Gelişim KAZANIMLARI		Kazanım 1		Kazanım 3	Kazanım 4	Kazanım 5	Öz Bakım Becerileri Kazanımları		Kazanım 1	Kazanım 2	Kazanım 4	Kazanım 8	Sosyal Ve Duygusal Gelişim Kazanımları		Kazanım 1	Kazanım 2	Kazanım 3	Kazanım 5	Kazanım 8	Kazanım 10
Etkinlik		Etkinlik		Etkinlik																
Kodu	Türü	Kodu	Türü	Kodu	Türü															
O1	Oyun	✓				O1						O1	Türkçe	✓						
O3	Matematik			✓		O2	Türkçe	✓				O10	Oyun	✓			✓			
O7	Fen			✓		O6	Oyun		✓			O15	Drama			✓				
O9	Oyun			✓		O7	Fen			✓		O18	Sanat		✓					
O13	Drama	✓				O16	Fen			✓	✓	O27	Fen			✓				
O14	Oyun			✓								O40	Türkçe					✓		
O18	Sanat			✓								O45	Türkçe				✓			
O21	Hareket	✓		✓								O45	Sanat			✓				
O23	Hareket	✓	✓		✓							O46	Sanat			✓				
O24	Hareket	✓										O47	Türkçe				✓			
O27	Matematik			✓								O50	Oyun			✓				
O28	Müzik			✓								O57	Türkçe	✓	✓					
O29	Oyun		✓									O57	Müzik			✓				
O30	Drama	✓		✓								O59	Hareket			✓				
O32	Sanat			✓																
O24	Drama	✓																		
O35	Müzik			✓																
O38	Oyun			✓																
O39	Müzik				✓															
O42	Oyun			✓																
O47	Müzik				✓															
O52	Oyun			✓																
O53	Müzik				✓															
O54	Alan Gez.			✓																
O59	Hareket	✓																		
O59	Oyun			✓																
O60	Sanat			✓																

Şekil 4. CLIL yöntemine göre hazırlanan dil eğitim programı motor gelişim- öz bakım becerileri-sosyal ve duygusal gelişim kazanımlarına ilişkin çizelge

Programın hazırlanması aşamasında Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi amaçlanmış ve temalar belirlenmiştir. Temaların belirlenmesinde yakından uzağa ve basitten karmaşığa ilkeleri benimsenmiştir. CLIL yönteminde içerikle bütünleşik dil öğretimi amaçlandığından içeriklerin seçimine özen gösterilmiştir. Toplanan veriler sonucunda çocukların kelime bilgilerin düşük seviyelerde olduğu belirlenmiş ve programın ilk

aşamalarında çocukların kelime hazinelerinin geliştirilmesine yönelik günlük planlar hazırlanmıştır. Çocukların doğal gelişim süreçleri içerisinde zorlanmadan öğrenebilecekleri ve günlük Türkçe dilinde sıklıkla kullanılan kelimelere yer verilmiştir. Çocukların kelime öğrenme durumlarının kalıcı olabilmesi için program kademeli olarak ilerletilmiş ve sıklıkla kelime tekrarlarına yer verilmiştir. Programın ilk aşamalarında çocukların kolaylıkla öğrenebilecekleri, içerisinde hedef kelimelerin de yer aldığı şarkılar, tekerlemeler ve şiirlere yer verilmiştir. Eğitim programında belirlenen temalar üzerinden eğitim ortamının da düzenlenmesine yönelik eklemeler yapılmıştır. Temalara yönelik olarak zengin uyarıcı eğitim ortamlarının düzenlenmesi planlanmıştır. Çocukların ilgilerini çekecek ve kelime öğrenmelerini kolaylaştıracak materyallerinin sınıf içerisinde bulundurulmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmacı tarafından çocukların hazır bulunuşları göz önünde bulundurularak okunacak kitapların seçimi yapılmış ve kitaplar işlenecek olan temalara ilişkin olarak sıralandırılmıştır. Programın uygulanması aşamasında kitapların sınıf içerisinde bulundurulmasına dikkat edilmiştir.

4.4.1.1. Planlanan Etkinlikler

Programın ilerleyen aşamalarında çocukların öğrendikleri hedef kelimeler üzerinden cümleler kurabilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Bu aşamada temalara uygun olarak belirlenen kitapların okunmasına ve belirli materyaller kullanılarak hazırlanan hikâyelerin anlatılmasına yönelik günlük planlar hazırlanmıştır. Çocukların okunan kitapları ve hikâyeleri yeniden anlatmalarının ve böylelikle cümle kurmalarının sağlanması amaçlanmıştır. Programın ilerleyen aşamalarında kullanılacak olan temalar çocukların ilgileri doğrultusunda sorular sormalarına ve akranları ile Türkçe olarak iletişim kurmalarına olanak sağlayacak şekilde belirlenmiştir. Program çocuk merkezli olarak planlanmıştır. Program ebeveynlerin de çocuklarının dil gelişim süreçlerine katılmalarını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Ebeveynler aile katılım aşamasında programa etkin bir şekilde dahil edilmiştir. Çocukların iletişimlerine katkı sağlayacak şekilde sınıfa konuk olarak dahil edilmelerine, çocuklarıyla ev ortamında kitap okumalarına ve temalara uygun olarak uygulamalar yapmalarına yönelik planlamalar yapılmıştır. Program içerisine dahil

edilen şiirlerin, şarkıların, tekerlemelerin ve hikayelerin yazılı olarak ailelere gönderilmesi planlanmıştır.

Programda çocukların dil gelişimleri dışında diğer gelişim alanlarına yönelik olarak etkinlikler planlanmıştır. Çocukların ilgilerini çekecek sanat, müzik, hareket, oyun, matematik, okuma yazmaya hazırlık gibi etkinlikler de planlanmıştır. Programda uygulamalar esnasında çocuklara açık uçlu sorular sorulmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Hazırlanan etkinliklerin çocukların gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Sınıf ortamının hazırlanan etkinliklere yönelik olarak düzenlenmesi planlanmıştır. Etkinlikler sırasında kullanılacak olan materyallerin de temalara uygun olmasına özen gösterilmiştir. Materyallerin çocukların ilgisini çekecek, hedef kelimelerin öğrenilmesini kolaylaştıracak olmasına ve doğal materyallerden hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Materyallere dayalı olarak anlatılacak hikâye etkinliklerinde materyallerin hikâyeye uygun olmasına özen gösterilmiş ve bazı materyaller araştırmacı tarafından elde hazırlanmıştır.

4.4.2. Hazırlanan Eğitim Programının Uygulanması

Hazırlanan eğitim programının uygulama süreci üç aşamadan oluşmuştur. Bu bölümde, öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi gibi durumları kapsayan hazırlık aşamasına, hazırlanan günlük planların uygulandığı uygulama aşamasına ve çocukların öğrenmelerinin değerlendirildiği değerlendirme aşamasına yer verilecektir.

4.4.2.1. Hazırlık aşaması

Etkinlikler uygulanmadan önce sınıf içerisinde hâlihazırda var olan öğrenme merkezlerinde temalara yönelik olarak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bazı temalara yönelik olarak yeni öğrenme merkezleri oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan materyaller ve malzemeler merkezlere yerleştirilmiş ve çocukların ilgisini çekmesi sağlanmıştır. Günlük planlar hazırlanırken basitten karmaşığa sarmal bir şekilde hazırlanmıştır. Etkinlikler çocukların ilgisine göre değişiklik yapılabilecek esneklikte hazırlanmış ve çocuklar için ilgi çekici olmasına özen gösterilmiştir.

4.4.2.2. Programın İçeriği

Program hazırlanmadan önce amaç ve kazanımlar belirlenmiştir. Amaç ve kazanımların belirlenmesinde çocukların dil gelişimlerine yönelik olan amaç ve kazanımlara öncelik verilmiştir. Çocukların Türkçeyi anlamada sıkıntı yaşadıkları göz önünde bulundurularak etkinlikler hazırlanmış ve çocukları motive edici, konuşmaya ve anlamaya yönelik becerilerinin pekiştirildiği etkinliklerin seçilmesine zen gösterilmiştir. Uygulamalarda ocukların dikkatini çekecek, onları dinleme ve konuşmaya yönlendirecek etkinliklere yer verilmiştir. Çocuklara öğretilecek olan hedef kelimeler özenle seçilmiş ve gruplandırılmıştır. Çocuklara uygulanan TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinde yer alan 104 kelime içerisinden programda yer alan temalarla ilişkili olan 40 kelime seçilmiş ve kelimeler temalara göre gruplandırılmıştır. Oturumlara göre belirlenen temalar üzerinden TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinde yer alan, çocukların yaş gruplarına uygun kelimeler sistemli ve amaçlı bir şekilde belirlenmiştir. Çocukların kavram alanları içerisinde, kelime öğrenme seviyelerine uygun, güçlük derecesi düşük ve birbiriyle anlam ilişkisi içerisinde bulunan kelimeler tercih edilmiştir. Kelimelerin dil içerisindeki önemi ve çeşitli dil etkinliklerinde çocuklara sağlayacağı faydalar da göz önünde bulundurulmuştur. Belirlenen hedef kelimelerin çocukların günlük konuşma dilini temsil eden kelimeler olmasına zen gösterilmiştir.

Çocukların iletişim ihtiyaçlarını giderecek sözcük gruplarının öğretilmesi öncelik olarak belirlenmiştir. Hazırlanan planlarda öncelikli olarak amaç belirlenmiş ve amaca yönelik olarak kavrama ve dili kullanma becerileri temel alınmıştır. Planlarda ortak olarak güne başlama zamanı, beslenme, oyun zamanı, uygulama, günü değerlendirme zamanı, dinlenme zamanı ve aile katılımı kullanılmıştır. Gürkan (2015)'a göre, aile katılımı çocukların gelişimlerinin desteklenmesi, kazanılan becerilerin ve bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcılığın olması açısından gerekli görülmektedir (s. 37).

ğrenme merkezleri de hazırlanan program doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Hazırlanan günlük planlara yönelik olarak çocuklar sınıfa gelmeden önce merkezlerde düzenleme yapılmıştır. Gerekli görülen ve planlardaki temalara uygun şekilde yeni merkezler de oluşturulmuştur. Çocuklar güne başlama zamanından sonra hazırlanan bu merkezlerde bireysel ya da grup olarak etkinliklerine devam etmişlerdir. Hazırlanan

programda Türkçe, sanat, müzik, hareket, oyun, matematik, okuma yazmaya hazırlık gibi çalışmaların tamamına yer verilmiştir.

4.4.2.3. Materyaller

Etkinlikler sırasında kullanılacak olan materyallerin çocukların yaşına uygun, üç boyutlu ve dil gelişimini destekleyen nesnelerden olmasına dikkat edilmiştir.

Kullanılan öğretim materyalleri;

- Doğal malzemeler (bitkiler, kabuklar, tohumlar, böcekler, kayalar, vb.)
- Teknik nesneler (ölçüm aletleri, ev aletleri, vb.)
- Sezgisel malzemeler (dökme ve kil modelleri)
- Figüratif yardımlar (resimler, fotoğraflar, atlas kitapları, haritalar, albümler, masa oyunları, vb.)
- Basılı öğretim materyalleri (çocuk kitapları, çalışma kitapları, çalışma kağıtları vb.). şeklindedir.

Dil öğretiminin daha etkili ve kalıcı olması sebebiyle araştırmada kullanılacak yöntem olarak CLIL yöntemi ile uyarlanmış eğitim programı kullanılmıştır. CLIL yöntemiyle hazırlanan günlük planlar 25 Eylül-9 Mayıs tarihleri arasında 31 hafta boyunca Pazartesi ve Çarşamba günleri yarım gün olarak uygulanmıştır. 1 Ocak 2018 Pazartesi resmi tatil sebebiyle uygulanamayan oturum, 2 Ocak 2018 Salı günü, 28 Nisan 2018 Pazartesi günü resmi tatil sebebiyle uygulanamayan oturum, 24 Nisan 2018 Salı günü uygulanmıştır.

4.4.2.4. CLIL Amaçları

Hazırlanan programlar uygulanırken öncelikli amaç çocukların Türkçeye yönelik alıcı dil becerilerini geliştirmek ve Türkçede kullanılan temel kelimeleri öğretmektir. CLIL yöntemine dayalı olarak verilen eğitimin amaçları belirlenmiştir. Bu amaçlar:

- Geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar için yeni bir dil olan Türkçeyi öğretmek
- Türkçeyi oyunlarla ve eğlenceli etkinliklerle öğretmek

- Çocukların alıcı dil gelişimlerini desteklemek
- Çocukların kitaplara karşı olumlu tutumlarını geliştirmek
- Çocukların Türkçe konuşan kişiler ile iletişim kurmalarını sağlamak
- Çocukların Türkçe cümle kalıplarını öğrenmesini sağlamak
- Çocukların kendi yaş özelliklerine yönelik Türkçede kullanılan kelimeleri öğrenmesini sağlamak
- Çocukların ileriki akademik hayatlarında başarılı olmalarını sağlayacak beceriler kazandırmak
- Çocukları ilköğretim seviyesine hazırlamaktır.

4.4.2.5. Uygulama Süreci

Programın ilerleyen aşamalarında çocukların kendilerini Türkçe olarak ifade etmeleri ve Türkçe cümle kalıplarını öğrenmelerini amaçlanmıştır. Türkçenin dilbilgisine yönelik etkinlikler hazırlanmış ve çocukların bu kalıpları öğrenmeleri sağlanmıştır. Uygulama aşamasında çocukların dikkatlerini çekecek şarkı, şiir ve tekerleme yardımı ile kelime öğrenmeleri amaçlandığı için her oturumda en az bir tanesinin bulunmasına dikkat edilmiştir. Çocuklarda yazı farkındalığı oluşturulması amacıyla resimli hikaye kitapları da oturumlara dahil edilmiştir. Oturumlarda hazırlanan etkinlikler içerisinde Türkçe etkinliklerinin bulunmasına dikkat edilmiş, daha çok dil gelişimi kazanım ve göstergelerine yer verilmiştir. Programın ilerleyen aşamalarında çocukların kendi hikâyelerini kendi cümleleri ile anlatmaları amaçlanmıştır ve çocuklar için araştırmacı tarafından materyaller tasarlanmıştır. Tasarlanan bu materyaller çocukların kendi hikâyelerini oluşturmalarını sağlayacak temalara uygun olarak hazırlanmıştır.

Oturumlarda oyunlar, şarkılar, görsel materyaller ve gerçek nesneler kullanılmıştır. Belirli temalar üzerinden gidilerek günlük planlar hazırlanmış ve bu günlük planlar 31 hafta boyunca uygulanmıştır. Bu temalar; aile, numaralar, renkler, haftanın günleri, oyuncaklar, kıyafetler, hayvanlar, bitkiler, deniz altı hayvanları, meyveler, sebzeler, yiyecekler, içecekler, duygular, hava durumu, meslekler, sıfatlar (uzun, kısa, mutlu, üzgün), vücudun bölümleri, taşıtlar, acil durum araçları, trafik, temizlik, eylemler olarak belirlenmiştir.

Günlük planlar uygulanırken farklı öğretim yöntemleri uygulanmış ve Türkçenin bu yöntemlere entegre edilmesi sağlanmıştır. Günlük rutinlerde de çocuklar Türkçe konuşması yönünde desteklenmiştir. Çocukların kelimeleri öğrenmesi için hafıza kartları kullanılmış, günlük etkinliklerde kelimeler etkili bir şekilde tekrar edilmiştir.

Belirli etkinlikler yıl boyunca tekrar edilmiştir. Örneğin, çocuklar ‘Günaydın’ kelimesini ve anlamını öğrenene kadar, ‘Günaydın De’ şarkısı söylenmiştir. Daha sonra o gün günlerden ne olduğu, hangi ayda olduğu ve ayın kaçı olduğu çocuklarla birlikte tekrar edilmiştir. Böylece çocuklar, günleri ve ayları gün içerisinde rutin bir şekilde öğrenmesi sağlanmıştır.

Programa yönelik olarak hazırlanan günlük planlarda CLIL Anlama Yöntemlerine ve CLIL Kullanma Yöntemlerine yer verilmiştir. CLIL Anlama Yöntemleri;

- Türkçe şarkıları sesli olarak dinlemek
- Kısa filmler ve hikâyeler izlemek
- Boyama sayfaları vermek ve çocuklardan belirli bir resmi boyamalarını istemek (Örn. Armutu yeşile boyayalım.)
- Eşleştirme etkinlikleri yapmak
- Komut vermek ve çocuktan yapmasını istemek (Örn. Bana mavi oyuncakı verir misin?)
- Kelime kartları ile cümleyi tamamlamasını sağlamak (Örn. Bu bir kedi.)
- Bilmece sormak
- Etkinlikleri çocukların günlük yaşantısı ile bağdaştırmak şeklindedir.

CLIL Kullanma Yöntemleri de;

- Sözlü iletişim yöntemlerini kullanmak (öykü anlatma, açıklama)
- Keşfedici öğrenme yöntemlerini kullanmak (nesnelerin doğrudan keşfedilmesi, nesnelerin resimler, filmler aracılığıyla gösterilmesi)
- Beden yolu ile öğrenmeyi desteklemek (fiziksel egzersizler, drama yolu ile öğrenme) şeklindedir.

Temalar, içerikler, materyaller, anlama yöntemleri, kullanma yöntemleri, kazanım ve göstergeler belirlendikten sonra 31 hafta boyunca haftada 2 kez olmak üzere 62 oturum hazırlanmıştır. Hazırlanan oturumlara bu bölümde yer verilecektir.

4.2.2.6. Oturumlar

Oturum 1. Türkçe ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumun amacı tanışmaktır. Planlanan ilk oturumda araştırmacı çocuklarla vakit geçirmiş ve onlara kendisini tanıtmıştır. Çocuklarla birlikte sabah egzersizleri yapılmıştır. Çocuklara ‘Merhaba, merhaba, Nasılsın?’ şarkısı öğretilmiş ve hareketleri yapılmıştır. Çocuklarla birlikte şarkı söylenmiş ve dans edilmiştir. Yoruldum, acıktım gibi kelimelerin anlamlarını öğrenmeleri sağlanmıştır. Çocuklara ‘Senin adın ne?’ diye sorularak cevap vermeleri istenmiştir. Daha sonra isimlerini söylemeleri ve birbirlerinin isimlerini öğrenmeleri için oyun oynanmıştır.

Oturum 2. Türkçe ve hareket etkinliğinin uygulandığı bu oturumda önceki oturumda öğrenen şarkı tekrar dinlenmiş ve çocukların öğrenmeleri sağlanmıştır. Üzerinde resimlerin yer aldığı hikâye kartları sınıfa getirilmiş ve kısa cümleler kurularak ve hareketleri yapılarak çocuklara anlatılmıştır. Örneğin; “Bu bir fare. Fare topu atmış” derken top fırlatılma hareketi yapılmış, çocuklardan hareketi yapmaları ve söylenen nesnenin ismini tekrar etmeleri istenmiştir. Kartlarda bulunan nesnelerin isimleri sık sık tekrar edilmiş ve çocuklardan tekrar etmeleri beklenmiştir. Bir önceki oturumda öğrenilen acıktım cümlesi birlikte söylenmiş ve beslenme saatinden önce bu cümleyi söylemeleri istenmiştir. Çocuklarla sınıf kuralları üzerinden geçilmiş ve lavaboya gitmek isteyen çocukların “Öğretmenim gidebilir miyim?” sorusunu sormaları istenmiştir. Çocuklarla kart eşleştirme oyunu oynanmış ve kartlar üzerindeki nesnelerin isimleri tekrar edilmiştir.

Oturum 3. Türkçe etkinliği, matematik etkinliği ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının yapıldığı bu oturumda çocuklara sayı kavramını öğretmektir. Çocuklarla sayılar ile ilgili şarkı söylenmiştir. Çocuklarla sayılara yönelik eşleştirme çalışmaları yapılmıştır. Çocuklara sayıların bulunduğu çalışma kâğıtları dağıtılmış ve sayıların nasıl yazıldığına yönelik görselleri görmeleri sağlanırken sayıların nasıl okunduklarına yönelik de sık sık tekrarlar yapılmıştır.

Oturum 4. Türkçe ve sanat etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması ev eşyalarıdır. Çocuklara ev ile ilgili tekerleme söylenmiş ve dinleyip anlamaya çalıştıkları görülmüştür.

Çocukların evlerinde bulunan nesnelerin Türkçe isimlerini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bunun için büyük bir ev maketi hazırlanmış ve ev içerisinde bulunan bütün eşyaların maketleri getirilmiştir. Araştırmacı tarafından ev eşyalarının maketleri ev maketi içerisinde yanlış yerlere konulmuştur. Çocuklar etkinlik başladığı anda bunu fark etmiş ve çocuklarla birlikte eşyalar doğru yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bu sırada araştırmacı tarafından cümle içerisinde kullanılan bütün kelimeler tekrar edilmiştir. Örneğin; ‘Buzdolabını mutfığa koyar mısın? Buzdolabı mutfığa’ gibi kelimeler vurgulanmıştır. Bütün eşyalar yerleştirildikten sonra çocuklarla nesneler ile ilgili sanat etkinliği yapılmıştır. Hedef kelimelerden “yastık” kelimesinin öğrenilmesi sağlanmıştır.

Oturum 5. Matematik, oyun, sanat ve müzik etkinliklerinin yapıldığı bu oturumda çocukların günlük hayatta kullandıkları kıyafetlerin Türkçe isimlerini öğrenmeleri amaçlanmıştır. Buna yönelik olarak çocuklarla kıyafet eşleştirme etkinliği, çorap giyme oyunu ve boyama etkinliği yapılmıştır. Çocuklarla ‘Giy giy giyinelim’ şarkısı dinlenmiş ve şarkının sözleri içerisinde geçen kıyafet isimleri resimleri de gösterilerek sık sık tekrar edilmiştir. Hedef kelimelerden “ayakkabı” kelimesi sınıf içerisinde sık sık tekrar edilmiş ve bütün çocuklardan ayakkabılarını göstermeleri istenmiştir.

Oturum 6. Türkçe, oyun ve matematik etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması da kıyafetlerdir. Kıyafetler ile ilgili öğrenilen şarkı tekrar edilmiştir. Çoraplarla hazırlanan kuklalar ile çocuklara kısa hikâye anlatılmış ve çocuklara basit cümleler ile sorular sorulmuştur. Çocuklardan önceden istenen çorap, kemer ve şapkalar bir sepete konmuş ve çocuklardan nesneleri özelliklerine göre ayrılarak farklı sepetlere koymaları istenmiştir. Müzik açılarak çocuklardan farklı nesneleri giymeleri ve giydikleri nesnenin ismini söylemeleri istenmiştir. Çiftlerinden ayrılan çoraplarla eşleştirme çalışmaları yapılmıştır. Hedef kelimelerden “kemer” kelimesi çocuklara öğretilmeye çalışılmıştır.

Oturum 7. Türkçe, müzik ve fen etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması kahvaltıdır. Çocukların genel olarak kahvaltıda yiyebilecekleri nesnelerin resimleri çocuklara gösterilmiş ve isimleri sıklıkla tekrar edilmiştir. Çocuklar kelimelerin telaffuzu konusunda sıkıntı yaşadıkları için domates, peynir, yumurta, zeytin gibi her gün karşılırlarına çıkabilecek kelimeler düzenli olarak tekrar edilmiştir. Çocuklardan kahvaltı için kendi yiyeceklerini kendilerinin hazırlaması istenmiştir. Simidin arasında domates ve peynir koymaları istenmiş ve araştırmacı tarafından uygulamalı olarak gösterilmiştir. Çocukların

tabaklarına yumurta ve zeytin de konularak kelime olarak öğrendikleri nesnelerin görsellerini görmeleri sağlanmıştır. Çocuklarla birlikte kahvaltı yapıldıktan sonra ‘Kahvaltı’ şarkısı dinlenmiş ve içerisinde geçen kelimeler vurgulanmıştır. Daha sonra simidin nasıl yapıldığının görülmesi için çocuklarla birlikte oyun hamuru hazırlanmıştır. Hazırlanan oyun hamurları ile istedikleri şekilleri yapmaları sağlanmıştır. Hedef kelimelerden olan “tabak” ve “simit” kelimeleri etkinlikler sırasında tekrar edilmiş ve çocukların öğrenmeleri sağlanmıştır.

Oturum 8. Türkçe, matematik ve sanat etkinliklerinin uygulandığı bu oturumun teması kaşıklardır. Bir önceki oturumda dinlenen ‘Kahvaltı’ şarkısı tekrar edilmiştir. Araştırmacı tarafından sınıfa tahta kaşık, kepçe, yemek kaşığı, tatlı kaşığı, çay kaşığı gibi birçok kaşık getirilmiştir. Çocuklarla önce bu nesnelerin isimleri hakkında konuşulmuş ve mutfakta kullanılan diğer malzemelerin isimleri sorulmuştur. Çocuklarla diğer nesneler hakkında da konuşulmuş ve resimleri gösterilmiştir. Daha sonra çocuklardan kaşıkları büyüklük ve küçüklüklerine göre sıralamaları istenmiştir. Kaşıklarla ilgili oyun oynanmış ve çocuklardan mutfakla ilgili resim çizmeleri istenmiştir.

Oturum 9. Türkçe ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması oyuncaklardır. Oturum başlamadan önce çocuklarla sıcak sandalye etkinliği yapılmış ve çocuklardan bildikleri Türkçe kelimeleri söylemeleri istenmiştir. Renklerle ilgili şiir okunmuştur. Renkler arasından en çok söylenen renk olarak seçilen mavi renk oturumun teması olarak belirlenmiştir. Çocuklarla sınıf içerisinde mavi olan nesneler seçilmiş ve sınıfın ortasında getirilmiştir. Çocuklarla birlikte getirilen nesnelerin isimleri hakkında konuşulmuş ve sınıfta bulunan oyuncakların isimlerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Çocuklardan sınıfta bulunan bütün Legoları renklerine göre ayırmaları istenmiş ve renklerine göre ayrılan Legolar ile oyun oynanmıştır. Oyun sırasında sık sık “Bu nedir?” “Bu bir ...” soru cümlesi ve cümle kalıbı kullanılmış ve çocukların Türkçede kullanılan kalıpları öğrenmeleri sağlanmıştır.

Oturum 10. Türkçe, müzik ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması renklerdir. Çocuklara bütün renklere ait resimler gösterilmiş ve isimleri söylenmiştir. Çocuklar bütün renklerin isimlerine eşlik edene kadar renkler sık sık tekrar edilmiştir. Resimler dışında sınıf içerisinde bulunan diğer renkler de sorulmuş ve doğru cevap vermeleri beklenmiştir. Çocuklarla renklere yönelik bir şarkı dinlenmiş ve şarkı içerisinde

geçen renklerin isimleri vurgulanmıştır. Çocuklarla renklere yönelik oyun oynanmış, sevdikleri renklerin neler olduğu sorulmuş ve renklerin isimlerini doğru öğrendiklerinden emin olunmuştur.

Oturum 11. Türkçe ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması nesnelerdir. Çocuklara “Annemin Çantası” kitabı okunmuş ve çanta içerisinden çıkan nesnelerin isimleri tekrar edilmiştir. Kepçecik tekerlemesi çocuklara öğretilmiştir. Araştırmacı tarafından bir sırt çantası içerisine çeşitli nesneler konulmuş ve çocuklarla tahmin etme oyunu oynanmıştır. Çocuklardan çanta içerisinde buldukları nesnenin adını Türkçe olarak söylemeleri istenmiştir. Sınıfta bulunan nesneler konulduğu için genel olarak nesnelerin isimlerinin bilindiği görülmüştür. İsimlerini bilmedikleri nesneler araştırmacı tarafından söylenmiş ve çocukların anlamına uygun olarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Hedef kelimelerden “çanta” kelimesinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Oturum 12. Türkçe ve fen etkinliğinin yapıldığı bu oturumda çocuklarla batan ve yüzen nesneler ile ilgili etkinlikler yapılmıştır. Sınıfım şarkısı çocuklarla birlikte dinlenmiştir. Çocuklara “Yalnız Fil” hikâyesi okunmuştur. Hikâye içerisinde geçen nesneler sınıf içerisinde bulunmaya durulmaya çalışılmıştır. Çocukların sınıf içerisinde batan ve yüzen nesnelerin isimlerini öğrenmeleri ve onları sık sık tekrar etmeleri sağlanmıştır. Yapılan deneyden sonra batan ve yüzen nesnelere yönelik olarak grup etkinliği olarak tablolar oluşturulmuştur. Hedef kelimelerden “yalnız” kelimesi çocuklara öğretilmeye çalışılmıştır.

Oturum 13. Müzik ve drama etkinliğinin uygulandığı bu oturumun amacı çocuklara hayvanlar ile ilgili kelime öğretmektir. Köpek uçmak istemiş şarkısı dinlenmiştir. Materyaller kullanılarak çocukların şarkıyı görsel olarak görmeleri sağlanmıştır. Daha sonra şarkı içerisinde geçen köpek kelimesi tekrar edilmiş ve köpek kuklası çocuklara gösterilmiştir. Çocuklardan şarkı içerisinde geçen köpeğin ve karganın hareketlerini drama yolu ile taklit etmeleri istenmiştir. Çocuklarla köpekler ile ilgili çizgi film izlenmiş ve köpekler ile ilgili dergiler incelenmiştir. Çocuklarla köpekler hakkında oyunlar oynanmış ve köpek kelimesini anlamına uygun olarak öğrenmeleri sağlanmıştır.

Oturum 14. Türkçe, oyun ve sanat etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması meyvelerdir. Bu oturum için araştırmacı tarafından gerçek meyveler kullanılmıştır. Çocuklardan bildikleri meyvelerin isimlerini söylemeleri istenmiş ve diğer bütün meyvelerin isimleri açıklanmıştır. Çocuklar bütün meyvelerin isimlerini öğrendikten sonra

çocuklarla birlikte meyve tabağı hazırlanmış ve birlikte yenmiştir. Çocuklarla meyvelere yönelik oyun oynandıktan sonra sanat etkinliği yapılmıştır. Meyveler ile ilgili tekerleme çocuklara öğretilmiştir. Bu sırada meyve isimlerin sık sık tekrar edildiği ve resimlerinin de bulunduğu slayt gösterisi sanat etkinliği süresince projeksiyon yardımı ile yansıtılmıştır. Hedef kelimelerden “armut” kelimesinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Oturum 15. Drama, müzik, Türkçe ve fen etkinliklerinin uygulandığı bu oturumda çocuklarla sebzelere yönelik drama çalışması yapılmıştır. Sebzelere yönelik bir şarkı dinlenmiş ve “Growing Vegetables Soup” (Büyüyen Sebze Çorbası) kitabı çocuklara okunmuştur. Çocuklara soğan tohumları, toprak ve dikmeleri için de karton bardaklar verilmiştir. Çocuklara tohumlarını nasıl dikeceklerini anlatılmış ve yaparak gösterilmiştir. Daha sonra çocuklardan kendi tohumlarını toprağa dikmeleri istenmiştir. Hedef kelimelerden “soğan” kelimesi sık sık tekrar edilmiş ve çocuklardan soğanlarını her gün sulamaları istenmiştir.

Oturum 16. Fen etkinliği ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumda çocukların sağlıklı yiyecekler konusunda bilgi sahibi olmaları, yiyeceklerin isimlerini cümle içerisinde nasıl kullandığını duymaları, bu kelimelerin anlamlarını öğrenmeleri ve doğru bir şekilde telaffuz etmeleri sağlanmıştır. Çocukların sağlıklı yiyecekler ile sağlıksız yiyecekleri ayırt etmeleri ve isimlerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Çocuklarla sağlıklı ve sağlıksız yiyecekler ile ilgili besin piramidi oluşturulmuştur. Sınıf içerisine saklanan yiyecekleri bulmaları ile ilgili bir oyun oynanmıştır. Çocuklardan yedikleri ve yemedikleri yiyecekler ile ilgili hem olumlu hem de olumsuz cümle kurmaları istenmiştir. Çocuklara kabuklu ceviz gösterilmiş fakat bütün çocuklara ceviz içi dağıtılarak cevizin sağlıklı bir yiyecek olduğundan bahsedilmiştir. Hedef kelimelerden “ceviz” kelimesi sık sık tekrar edilmiştir.

Oturum 17. Okuma yazmaya hazırlık, müzik ve sanat etkinliklerinin yapıldığı bu oturumda çocukların çiftlikte, ormanda ve suda yaşayan hayvanları ayırt etmeleri ve isimlerini söylemeleri amaçlanmıştır. Çocuklar hayvanların ve yaşadıkları yerlerin isimlerini söylemiş ve eşleştirmiştir. Hayvanlar ve hayvanların yaşadıkları yerlerin bulunduğu resim ve magnetler sınıf içerisine getirilmiş ve çocuklardan eşleştirmeleri istenmiştir. Altında, üstünde, arkasında, önünde, yanında, arasında gibi komutlar verilerek bu komutları yerine getirmeleri ve kelimelerin anlamlarını öğrenmeleri sağlanmıştır. Çocuklarla birlikte hep birlikte “Ali Babanın Çiftliği” şarkısı söylenmiştir. Çocuklardan öğrendikleri hayvanları

isimlerini de söyleyerek resmetmeleri istenmiştir. Hedef kelimelerden “keçi” ve “koyun” kelimelerini çocukların öğrenmeleri sağlanmıştır.

Oturum 18. Türkçe ve sanat etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması aile bireyleridir. Etkinlikten bir hafta önce velilerden aile fotoğraflarını yollamaları istenmiştir. Az sayıda aileden geri dönüş olduğu için hayvanların ailelerinin de fotoğrafları araştırmacı tarafından sınıfa getirilmiştir. Getirilen bütün fotoğraflar sınıf panosuna asılmış ve çocuklardan serbest zaman etkinliği süresince panoları incelemeleri istenmiştir. Çocuklarla birlikte resimler incelenmiş ve fotoğrafları bulunan hayvanların isimleri tekrar edilmiştir. “Bakın çocuklar bu kedinin annesi, bu da kedinin babası” gibi cümleler kurularak bütün hayvanların anne, baba ve kardeşleri tanıtılmıştır. Ailelerin gönderdikleri fotoğraflar da incelenerek çocukların anneleri ve babaları gösterilmiştir. Çocukların günlük hayatta sıklıkla kullanacakları anne, baba, kardeş, abla, ağabey gibi kelimeleri öğrenmeleri sağlanmıştır. Hayvanlar ile ilgili şarkı dinlenmiş, sanat etkinliğinde de çocuklardan kendi ailelerinin resimlerini çizmeleri ve artık malzemeler ile süslemeleri istenmiştir. Hedef kelimelerden “maymun” kelimesinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Oturum 19. Türkçe, drama ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması hayvanlardır. Çocukların kendi seçtikleri materyaller ile kukla sahnesini kullanarak hikâye anlatmaları sağlanmıştır. Bu oturumda çocuklara hikâye okunmuş daha sonra çocuklardan kendi kuklalarını yapmaları istenmiştir. Çocuklar kendi yaptıkları kuklalar ile hikâye anlatmak için kukla sahnelerini kullanmıştır. Çocuklarla hayvanlar ve sesleri ile ilgili oyun oynanmıştır. Yapılan etkinlikler sırasında çocukların fotoğrafları çekilmiş, kendi yaptıkları etkinlikler ve fotoğrafları hakkında düşüncelerini paylaşmaları konusunda teşvik edilmiştir. Hedef kelimelerden “yılan” ve “sinek” kelimeleri öğretilmeye çalışılmıştır.

Oturum 20. Türkçe ve oyun etkinliğinin uygulandığı oturum çocukların haftanın günlerini öğrenmeleri için düzenlenmiştir. “Aç Tırtıl” hikâyesi televizyon şeridi şeklinde hazırlanmış ve çocuklara okunmuştur. Gönüllü olan çocuklardan hikâyeyi televizyon şeridini kullanarak tekrar okumaları istenmiştir. Çocuklarla haftanın günleri ile ilgili şiir okunmuş ve öğrenmeleri sağlanmıştır. Daha sonra hikâyede geçen nesneler ve haftanın günleri ile ilgili oyun oynanmıştır. Hedef kelimelerden olan “televizyon” kelimesi öğretilmiştir.

Oturum 21. Türkçe, hareket ve sanat etkinliklerinin uygulandığı bu oturumda araştırmacı doğum günü olduğunu söylemiş ve sınıfa pasta getirmiştir. Çocuklarla pastalar ve

yiyecekler hakkında konuşulmuştur. Daha sonra pasta üzerinde hiç mum olmadığını ve mumların sınıf içerisinde kaybolduğunu söyleyerek çocuklarla birlikte hareket edilerek mumlar aranmıştır. Bu sırada çocuklar yerde sürünmüş, çeşitli engeller üzerinden atlamıştır. Daha sonra bütün mumlar bulunarak pastanın üzerine dikilmiş ve mumlar sayılmıştır. Kaç mum var? Sorusu sorularak çocukların bu soru kalıbını öğrenmeleri sağlanmıştır. Pasta beslenme saatinde çocuklara paylaştırılmış, üzerindeki mumlar da sanat etkinliğinde kullanılmak üzere ayrılmıştır. Çocuklar mumları kullanarak resim çizmiş daha sonra sulu boya yardımı ile resimlerinin ortaya çıkmasını sağlamışlardır. Çocukların çizdikleri resimlerin genellikle öğretmen konusunda olduğu belirlenmiştir. Hedef kelimelerden pasta kelimesi etkinlikler sırasında tekrar edilmiştir. Çocukların resimleri panoya asılırken hedef kelimelerden olan “öğretmen” kelimesi de öğrenilmiş ve sık sık tekrar edilmiştir.

Oturum 22. Matematik ve müzik etkinliğinin uygulandığı bu oturumda çocuklarla toplama ve çıkarma etkinliği yapılmıştır. Sayılar ile ilgili şarkı dinlenmiştir. Çocuklar sayı kavramlarını pekiştirmiş ve toplama çıkarma işlemleri yapma fırsatı bulmuşlardır. Çocuklar aynı zamanda pizza yapımını öğrenmiş ve kendi kartondan pizzalarının hazırlamışlardır. Çocuklar pizza malzemelerinden olan sebzeler gibi nesnelerin isimlerini ve tam, yarım gibi geometrik kavramları öğrenmişlerdir. Aynı zamanda çocuklarla oyun hamuru hazırlanmış ve oynamaları sağlanmıştır. Hedef kelimelerden “yarım” kelimesinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Oturum 23. Hareket ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumda alan gezisi yapılmış, çocukların Türkçede kullanılan eylemlerin isimlerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Çocuklardan eylemlere yönelik verilen komutları yerine getirmeleri istenmiştir. Çocuklarla birlikte tekerleme söylenmiş, Sınıf içerisinde bulunan Legolar ile sınıf içerisinde labirent oluşturulmuş ve çocuklardan bu Legolara basmadan yürümeleri istenerek birlikte oyun oynanmıştır. Daha sonra çocuklarla eylemlere yönelik bir hikâye okunmuş ve içerisinde geçen eylemler sözlü olarak tekrar edilmiştir. Hedef kelimelerden “koşmak” kelimesi öğretilmiştir.

Oturum 24. Hareket ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması eylemlerdir. Daha önce öğrenilen eylemlerin pekiştirilmesi amacı ile çocuklarla “Ormanda gezer iken” oyunu oynanmış, çocuklar oyun içerisinde daha önceden öğrendikleri eylemleri kullanmak

zorunda kalmışlardır. Çocukların söyledikleri eylemlere bakılarak en çok bakmak, koşmak, yürümek, atlamak eylemlerinin söylendiği görülmüştür. Bu eylemlere ek olarak araştırmacı tarafından öpmek eylemi söylenmiş ve çocuklardan birbirlerine sarılmaları ve birbirlerini öpmeleri istenmiştir. Mis ormanı hikâyesi materyaller kullanılarak çocuklara anlatılmış ve çocuklardan ormandaki tilkinin ne yaptığını hatırlıyor musunuz? Gibi sorularla eylemlere yönelik cevap vermeleri sağlanmıştır. Daha sonra isteyen çocuklar hikâyeyi tekrar anlatmıştır. Hedef kelimelerden “öpmek” kelimesinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Oturum 25. Türkçe, oyun ve drama etkinliğinin uygulandığı oturumun teması duygulardır. Duygular ile ilgili bir hikâye kitabı okunmuş ve çocuklarla hikâye sonrasında içerisinde geçen duyguların neler olduğu konusunda konuşulmuştur. Daha sonra çocukların yüz ifadelerinde duygularını kullandıkları drama çalışması yapılmış ve çocuklarla balon oyunu oynanmıştır. Mutlu, üzgün, kızgın, şaşkın gibi kelimeler tekrar edilmiş ve hedef kelimelerden olan “mutluluk” kelimesini öğrenmeleri sağlanmıştır.

Oturum 26. Türkçe, fen ve sanat etkinliğinin uygulandığı oturumun teması duyu organlarıdır. Bütün duyu organlarının bulunduğu resim kartlarını sınıfa getirilmiştir. Çocuklara resimleri tek tek göstererek duyu organlarının isimlerini söylenmiş ve çocuklardan vücutlarında uygun yeri göstermelerini istenmiştir. Tatma duyusu için farklı tatlardaki meyve suları sınıfa getirilmiş, çocuklardan tatmaları istenmiş ve tatlarının nasıl olduğunu sorulmuştur. Tatma duyusu için ağzımızı kullandığımız vurgulanmıştır. Çeşitli kumaşlar ve materyallerin olduğu kutudan tek tek materyaller çıkartılmış ve çocuklardan dokunmaları istenmiştir. Dokunma duyusu için ellerin kullanıldığı vurgulanmıştır. İşitme duyusu için farklı sesleri olan hayvanlar dinlenmiş ve tahmin etmeleri istenmiştir. İşitme için kulakların kullanıldığı vurgulanmıştır. Çocuklardan sınıfa bakmaları istenmiş ve gördükleri nesnelerin isimlerini söylemeleri istenmiştir. Bakmak için gözlerimizi kullandığımız vurgulanmıştır. Çocuklarla duyu organlarına yönelik olarak sanat etkinliği yapılmıştır. Hedef kelimelerden birisi olan “bakmak” kelimesinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Oturum 27. Fen ve matematik etkinliğinin uygulandığı bu oturumda çocuklarla birlikte önce doğa yürüyüşü yapılmış ve çocuklardan sonbahara ilişkin olarak çeşitli kuru yapraklar ve taşlar toplamaları istenmiştir. Çocuklarla sınıf içerisinde yapraklar ve taşlar ile ilgili oyunlar oynandıktan sonra çeşitli deneyler yapılmıştır. Çocuklar farklı ağırlıktaki

nesneleri bir terazi yardımı ile tartma imkânı bulmuş ve sonuçları sözel olarak ifade etmişlerdir. Çocuklarla sonbahara ilişkin kitap okunmuş ve sonbahara ait kelimeleri öğrenmeleri sağlanmıştır. Hedef kelimelerden “bakmak” kelimesi pencereden doğaya bakmaları istenerek öğretilmiştir.

Oturum 28. Müzik, sanat ve Türkçe etkinliğinin uyguladığı bu oturumda çocuklarla artık şişeler ile ksilofon yapılmış çocukların çalmaları için fırsat verilmiştir. Daha sonra çocuklar mevsimlere yönelik gruplara ayrılmış ve artık malzemeler ve şişeler ile mevsimlere ait kar küresi yapmaları için öncülük edilmiştir. Sonbahara yönelik olarak çocuklarla tekrar yapılmış, “Hoş Geldin Sonbahar” kitabı okunmuş ve çocuklarla çizgi film izlenmiştir.

Oturum 29. Oyun ve drama etkinliğinin uyguladığı oturumda çocuklara Türkçe büyük, küçük gibi kelimelerin anlamları öğretilirken aynı zamanda top ile oynanan oyunların isimleri öğretilmiştir. Basket, voleybol, tenis, pinpon topları ile sınıf içerisinde oyunlar oynanarak basketbol, voleybol, tenis gibi oyunların canlandırması yapılmıştır. Çocuklarla çeşitli artık materyaller ile farklı oyunlara ait toplar yapılmış ve oyunları canlandırılmıştır.

Oturum 30. Türkçe, sanat ve drama etkinliklerinin uygulandığı bu oturumda çocuklarla taşıtlar teması işlenmiştir. Çocuklara taşıtlar ile ilgili kitap okunmuş ve içerisinde geçen bisiklet, tren, vapur, araba, otobüs, uçak gibi kelimeleri öğrenmeleri sağlanmıştır. Çocuklarla taşıtlar ve onların bulunması gereken yerler ile ilgili sanat etkinliği yapılmış ve taşıtların yolda nasıl ilerlediklerine dair canlandırma çalışması yapılmıştır.

Oturum 31. Türkçe, oyun ve fen etkinliğinin uygulandığı oturumda çocuklarla suyun kullanım alanları ve tasarruf konusu işlenmiştir. Çocuklara çeşitli resimler gösterilerek suyun nerelerde kullanılabileceği konusu konuşulmuştur. Çocuklarla çeşitli su oyunları oynanarak su ile ilgili deneyler yapılmıştır. Daha sonra suyun önemine ilişkin kitap okunarak kitap içerisinde geçen çamaşır, bulaşık, lavabo, tuvalet gibi kelimeleri ve anlamlarını öğrenmeleri sağlanmıştır. Temizlik konusu ile ilgili şiir okunmuştur. Hedef kelime olan “sabun” kelimesinin de içinde bulunduğu temizliğe yönelik kelimeler uygulamalı olarak öğretilmiştir.

Oturum 32. Drama, müzik ve sanat etkinliğinin uygulandığı bu oturumda denizaltında yaşayan canlılar tema olarak alınmıştır. Denizaltı hayvanları ile ilgili şarkı dinlenmiştir. Çocuklarla denizaltına yönelik olarak sanat etkinliği yapılmış ve hayvanlar taklit

edilmiştir. Çocuklarla denizaltı hayvanları ile ilgili kitap okunmuş ve hayvanların isimleri sık sık tekrar edilmiştir. Hedef kelimelerden denizde yaşayan hayvanlardan “yunus” kelimesi ve hem karada hem de denizde yaşayan hayvanlardan “kurbağa” kelimelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Oturum 33. Türkçe, fen ve müzik etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması içeceklerdir. Oturumda süt ve ineklerden bahsedilmiştir. Çocuklara “Yazı Yazan İnekler” kitabı okunmuştur. Çocuklara ineekten nasıl süt sağıldığı videolar ile gösterilmiş ve her bir çocuktan kendi inek maketini oluşturması istenmiştir. Daha sonra ineklere eldiven içerisinde süt eklenerek süt sağım işlemi uygulamalı olarak çocuklarla yapılmıştır. Sınıfa davet edilen veliler ile çocuklarla birlikte yoğurt, ayran ve tereyağı gibi yiyecekler yapılmıştır. Çocukların kendi yaptıkları yiyecekler beslenme zamanında birlikte tadılmıştır. Çocuklarla sağlıklı ve içmemiz gereken içeceklerden bahsedilmiş, sağlıksız içeceklerin içilmesi gerektiğinden söz edilmiştir.

Oturum 34. Fen, matematik ve drama etkinliğinin yapıldığı bu oturumda çocuklara kümes hayvanları teması işlenmiştir. Çocuklarla tavuk ve civcivleri ile ilgili video izlenmiş ve civciv draması yapılmıştır. Drama sırasında çocuklara resimler gösterilmiş ve taklit etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra çocuklara parmak oyunu öğretilmiştir. Böylece çocuklar hedef kelimelerden bir tanesi olan “parmak” kelimesini uygulamalı olarak öğrenmişlerdir. Daha sonra çocuklarla yumurta sayma etkinliği yapılmış ve yumurtaların cinslerine göre grafik oluşturmaları sağlanmıştır. Daha sonra çocuklar önceden haşlanmış yumurtalarını beslenme saatinde yemişlerdir. Hedef kelimelerden “tavuk” kelimesini öğrenmeleri sağlanmıştır.

Oturum 35. Türkçe ve müzik etkinliğinin uygulandığı bu oturumda çocuklarla hayvanlardan bir olan arılar teması işlenmiştir. Çocuklara arıların nasıl bal yaptıklarına dair bir video izlenmiş ve arılar ile ilgili gerçek materyallerle hazırlanmış “Kanatsız Arı Mu” hikâyesi anlatılmıştır. Arılar ile ilgili şarkı dinlenmiş ve çocukların öğrenmeleri için sıklıkla tekrar edilmiştir. Arıların yer aldığı dergiler ve ansiklopediler sınıfa getirilmiş ve çocuklarla birlikte incelenmiştir.

Oturum 36. Matematik ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması geometrik şekillerdir. Çocuklara daha önceden hazine bulma oyunu için bir harita hazırlanmış ve sınıf içine saklanmış geometrik şekilleri bulmaları sağlanmıştır. Geometrik şekillerin

isimlerinin ve şekillerinin bulunduğu videolu şarkı çocuklara dinletilmiştir. Bütün çocuklardan “Bu bir ...” cümlesini tamamlamalarını ve Türkçe bir cümlenin nasıl kurulacağını öğrenmeleri sağlanmıştır. Geometrik şekillere yönelik nesneler ile birlikte eşleştirme çalışmaları yapılmıştır. Hedef kelimelerden “dikdörtgen” kelimesini öğretmek amaçlanmıştır.

Oturum 37. Matematik, oyun ve sanat etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması kış mevsimidir. İçi köpük dolu bir kutunun içerisine saklanmış kış mevsimine ait resimler hazırlanmıştır. Çocuklardan bu resimleri bulmaları, isimlerini söylemeleri ve gerekli yerlere eşleştirmeleri istenmiştir. Kıyafetlerin ve mevsimlerin eşleştirildiği oyunlar oynanmıştır. Kar tanelerinin oluşturulduğu sanat etkinliği yapılmış, çocuklarla kış mevsiminde giyilen kıyafetler, onların isimleri hakkında kelime çalışmaları yapılmış ve kelimeler sık sık tekrar edilmiştir.

Oturum 38. Okuma yazmaya hazırlık ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması çamaşırlardır. Daha önceden sınıfa yerleştirilen çamaşır makinası maketi ve malzemeler ile öğrenme merkezi hazırlanmış ve çocukların dikkati çekilmiştir. Makinadan çıkan çamaşırların ıslak olduğu diğerlerinin kuru olduğu ve diğer malzemelerin isimleri çocuklarla tekrar edilmiştir. Çamaşır tekerlemesi çocuklarla birlikte söylenmiştir. Çocuklarla çamaşır asma yarışması yapılmış ve mandallarla oyunlar oynanmıştır. Çocuklarla sık sık kullanılan malzemelerin isimleri tekrar edilmiş ve yaptıkları eylemler hakkında olumlu ve olumsuz cümle kurmaları konusunda teşvik edilmiştir. Hedef kelimelerden “asmak” ve “mandal” kelimelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Oturum 39. Matematik, oyun ve müzik etkinliğinin uygulandığı bu oturumda çocuklarla içlerine nesneler yerleştirilmiş balonlarla bir oyun oynanmıştır. Çocuklar balonları patlatarak nesnelere ulaşmış ve bütün çocuklarla nesnelerden oluşan örüntüler oluşturulmuş. Farklı farklı örüntüler oluşturularak çocukların dikkatleri toplanmıştır. Çocuklardan yaptıkları hareketleri sözel olarak ifade etmeleri istenmiştir. Örn: önce yeşil yuvarlak olanı koydum, sonra kırmızı yuvarlağı, vb. şeklinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Cümle kurmakta zorlanan çocuklar sınıf arkadaşlarından yardım almış ve sınıfın genelinin geometrik şekilleri öğrendiği tespit edilmiştir. Geometrik şekiller ile ilgili şiir okunmuştur. Oturumun amacı çocukların geometrik şekillerin isimlerini öğrenmelerini sağlamaktır. Çocuklarla geometrik şekillerle ilgili müzik dinlenmiş ve şekiller sık sık tekrar edilmiştir.

Oturum 40. Türkçe ve sanat etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması balıklardır. “Rainbow Fish” kitabı Türkçeye çevrilerek çocuklara okunmuş ve çocuklardan bildikleri kelimeleri tekrar etmeleri istenmiştir. İsteyen çocuklardan kitabı okumaları istenmiştir. Kitaptaki balığın diğer balıklardan nasıl farklı olduğu konusunda konuşulmuş ve çocuklardan sınıfta farklı özellikleri olanlar ile ilgili sorular sorulmuştur. Örneğin sınıfta mavi gözlü olan kızın gözlerinin mavi olduğu belirtilmiştir. Kitapta geçen renkler tekrar edilmiş ve çocuklardan sınıf içerisinde bulunan nesnelerden bulup getirmeleri istenmiş ve renklere yönelik oyunlar oynanmıştır. Renklerle ilgili öğrenilen kelimeler tekrar edilmiştir. Balıklara yönelik olarak drama etkinliği yapılmış ve balıkların denizde nasıl yüzdükleri taklit edilmiştir.

Oturum 41. Türkçe ve drama etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması arılardır. Sınıf içerisinde gerçek bal peteği ve gerçek çiçekler getirilmiş ve büyüteç yardımı ile çiçekler üzerinde bulunan polenler ve petek incelenmiştir. Çocuklarla arılar ile ilgili bildikleri hakkında konuşulmuştur. Bu oturumun amacı çocukların daha önceden bildikleri kelimeler ile basit cümleler kurarak hikâye anlatmalarını sağlamaktır. Çocuklara materyaller ile hazırlanmış hikâye anlatılmıştır. İsteyen çocuklar materyalleri kullanarak hikâyeyi yeniden anlatmaları istenmiştir. Hikâyenin kitaplar üzerinde anlatımı çocukların çok ilgisini çekmediğinden materyallerle anlatılmaya başlanmış ve çocuklar tarafından ilgi ile karşılanmıştır. Çocukların büyük çoğunluğu hikâyenin anlatıldığı sahneye gelerek en azından materyallerin isimlerini tekrar etmişlerdir. Hikâye anlatımında bu yöntemin sıklıkla kullanılmasının sebebi çocukların bu yöntem ile cümleler kurarak kendi hikâyelerini anlattıklarının görülmesidir.

Oturum 42. Türkçe, oyun ve matematik etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması ipler ve düğmelerdir. Bu tema üzerinden çocuklara ipler ve düğmeler hakkında bilgi vermenin yanı sıra, büyük, küçük, kısa, uzun gibi kelimelerin de anlamlarını öğretmek amaçlanmıştır. Çocuklara materyaller kullanılarak bir düğmenin başına gelen olayların yer aldığı bir hikâye anlatmıştır. Hikâyeden sonra çocuklardan aynı materyalleri kullanarak kendi cümleleri ile hikâye anlatmaları istenmiştir. Çocuklarla farklı uzunlukta ve büyüklükte olan ipleri ve düğmeleri uzunluklarına ve büyüklüklerine göre sıralamaları istenmiş ve çocukların büyük bir dikkat ile etkinliği tamamladıkları görülmüştür. Daha sonra çocuklarla düğmeler ve ipler ile ilgili oyunlar oynanmıştır.

Oturum 43. Türkçe ve drama etkinliğinin uygulandığı bu oturumda yine hazırlanan materyaller ile hikâye anlatımı gerçekleştirilmiştir. Oturumun teması eğri ve düz kavramlarının yer aldığı geometrik şekillerdir. Hikâyenin çocuklar tarafından tekrar edilmesi sağlanmış ve hikâyede yer alan şekiller çocuklarla birlikte dramatize edilmiştir. Çocukların kendi cümlelerini kurmalarının sağlandığı oturumun amacı Türkçede yer alan soru kalıplarını ve sorulan sorulara nasıl cevap verileceğinin öğretilmesidir. Çocuklar hikâye içerisinde geçen soru kalıplarını öğrenmiş ve kendi sorularını sorarak sınıf arkadaşlarının cevap vermesini sağlamıştır.

Oturum 44. Türkçe ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması vücudun bölümleridir. Amacı çocuklara Türkçede sıklıkla kullanılan parmak oyunlarından bir tanesi olan “Baş Parmağım” oyununu öğretmektir. Çocuklara parmak kuklalarından oluşan bir hikâye anlatılmış ve çocuklardan da kendi kelimeleri ile tekrar anlatmaları istenmiştir. Çocuklarla birlikte parmak oyunları tekrar edilmiş ve içerisinde geçen parmak isimlerini öğrenmeleri sağlanmıştır. Daha sonra çocuklarla vücudumuzda bulunan diğer uzuvlarımız hakkında konuşulmuş ve çizgi film izlenmiştir. Çocuklar hedef kelimeler içerisinde geçen “parmak” kelimesinin dışında, ayak, kol, bacak, el gibi kelimeleri öğrenmiştir. Bu kelimelerden oluşan bir şarkı dinlenmiş ve şarkı içerisinde geçen yönergeleri çocuklardan uygulamaları istenmiştir.

Oturum 45. Türkçe ve sanat etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması gökyüzüdür. Çocuklara “Gökyüzü Ne Kadar Yüksek” hikâyesi okunmuştur. Hikâye okunurken araştırmacı yazının soldan sağa aktığını göstermek amacı ile parmağı ile yazıyı takip etmiştir. Daha sonra çocuklardan sıra ile kitabı almalarını ve yazıları takip etmeleri istenmiştir. Yazıyı takip ederken kendi cümleleri ile de hikâyeyi anlatmaları istenmiştir. Çocuklarla hikâyede geçen gökyüzü, penguen, balon ve astronot kelimelerinin anlamları öğretilmiştir. Kitap içerisinden çıkan poster birlikte incelenmiş ve çocuklardan poster hakkında iki kelimelik cümle kurmaları istenmiştir. Cümleler arasında “Penguen gitmiş.” “Balona binmiş.” “Kuş uçmuş” gibi cümleler görülmüştür. Çocukların hepsinin kendi cümlelerini kurmaları istenmiş ve kurdukları cümleler not edilmiştir. Kendi cümleleri ile ilgili resim çizmeleri istenmiştir.

Oturum 46. Türkçe, sanat ve alan gezisi etkinliğinin yapıldığı bu oturumun teması uçurtmalardır. Velilerden çocukları ile kendi uçurtmalarını yapmaları istenmiş ve bütün

çocuklar sınıfa uçurtmaları ile gelmiştir. Uçurtmam hikâyesi materyaller kullanılarak anlatılmış ve çocuklardan da materyalleri kullanarak kendi cümleleri ile hikâyeyi anlatmaları istenmiştir. Daha sonra çocuklarla dışarıya çıkılarak uçurtma uçurulmuş ve neler hissettikleri hakkında konuşulmuştur. Sınıfa gelindiğinde hissettiklerini çizmeleri istenmiştir.

Oturum 47. Türkçe ve müzik etkinliğinin uygulandığı oturumda çocuklara uzay teması ele alınmıştır. Çocuklara astronot ile ilgili hikâye materyaller ile çocuklara anlatılmış ve çocuklardan aynı materyalleri kullanarak kendi hikâyelerini anlatmaları istenmiştir. Hikâye içerisinde geçen duygular, hikâye sırasında çocuklara aktarılmıştır. Örneğin, mutlu oldu dediğinde mutlu bir yüz ifadesi yapılmış ve çocuklar da aynı ifadeyi tekrar etmeleri konusunda teşvik edilmiştir. Çocuklarla duygular konusunda konuşulmuş ve çeşitli yüz ifadeleri bulunan hayvan resimleri çocuklara gösterilmiştir. Çocuklarla duygularla ilgili oyunlar oynanmış ve hayvanların duyguları hakkında konuşmaları için teşvik edilmiştir. Mutlu-üzgün-korkulu-şaşkın gibi kelimelerin yanı sıra hedef kelimeler içerisinde yer alan “roket” kelimesi ve “mutluluk” kelimesi öğretilmiştir.

Oturum 48. Türkçe, sanat ve fen etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması canlı ve cansızlardır. Daha önceden okunan “Aç Tırtıl” kitabı bir kez daha çocuklara okunmuştur. Hikâye içerisinde geçen tırtıl ve yediği yiyecekler hakkında konuşulmuştur. Çocuklardan hayvanlar hakkında örnek vermeleri istenmiş, hatırlatma olması amacı ile projeksiyon yardımı ile çocuklara farklı hayvan resimleri gösterilmiştir. Hayvanlar ile ilgili şarkı söylenmiştir. Hayvanların canlı varlıklar oldukları, bazı yiyeceklerin ise cansız varlıklar oldukları belirtilmiştir. Daha sonra diğer cansız varlıklar ile ilgili fotoğraflar gösterilmiştir. Çocuklardan canlı ve cansız nesneler ile ilgili resim yapmaları istenmiştir. Çocukların yaptıkları resimlerden grafik oluşturulmuş ve sınıfta en çok canlıların çizildiği belirlenmiştir.

Oturum 49. Türkçe ve drama etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması kuşlardır. Materyaller yardımı ile “Kış Kuşu” hikâyesi çocuklara okunmuştur. Hikâye içerisinde Türkçe cümle kalıbı olan “Bana yardım eder misin?” cümlesinin çocukların dikkatini çekmesi sağlanmıştır. Çocuklardan hikâyeyi materyaller ile anlatmaları istenmiş özellikle “Bana yardım eder misin?” cümlesini telaffuz etmeleri konusunda bütün çocuklara yardım edilmiştir. Bütün çocukların cümle doğru telaffuz ettiğinden emin olduktan sonra kuşlar

konusunda düşünmeleri istenmiş, çeşitli kuş resimleri projeksiyon yardımı ile gösterilmiş ve onlar hakkında neler bildikleri sorulmuştur. Çocuklarla birlikte çeşitli kuş taklitleri yapılmış, kuşlarla ilgili dergiler incelenmiş ve çocuklardan istedikleri bir kuşun resmini çizmeleri istenmiştir.

Oturum 50. Türkçe, fen ve oyun etkinliğinin uygulandığı oturumun teması sebzeler konusudur. “Growing Vegetables Soup” kitabı daha önce sebzeler ile ilgili hazırlanan oturumda okunmuştur. Bu defa materyaller yardımı ile tekrar okunmuş ve çocuklardan da materyalleri kullanarak anlatmaları istenmiştir. Kullanılan materyaller dışında farklı materyaller de eklenmiş ve çocuklardan farklı hikâyeler yazmaları istenmiştir. Çocuklara sebzelere yönelik bir şiir okunmuş ve çocuklardan tekrar etmeleri istenmiştir. Fen merkezine de sebze maketleri, toprak, çimlendirme kapları, soğan tohumları yerleştirilmiş, çocukların toprakla oynamaları desteklenmiştir. Çocuklarla sebzeler ile ilgili oyun oynanmış ve sebzelerin isimleri sık sık tekrar edilmiştir. Hedef kelimelerden daha önce de öğretilen “soğan” kelimesinin anlamına uygun şekilde öğrenildiğinden emin olunmuştur.

Oturum 51. Türkçe ve drama etkinliğinin uygulandığı bu oturumda aile katılımı da gerçekleştirilmiştir. Tema olarak fırın konusunun alındığı oturumda çocuklara materyaller ile birlikte “Fırıncı Teyze” hikâyesi okunmuştur. Hikâye içerisinde “Bir ekmek alabilir miyim?” soru cümlesi sıklıkla yer almaktadır. Hikâye okunurken çocukların dikkati bu cümleye çekilmiş ve kendi anlattıkları hikâyede de kullanmaları konusunda teşvik edilmiştir. Bütün çocukların bu cümleyi doğru telaffuz ettiklerinden emin olunmuştur. Sınıfa davet edilen velilerden kendi kültürlerine ait humus yapımları istenmiş ve sınıfta çocuklarla birlikte humus yapılarak yenmiştir. Daha sonra çocuklarla fırın ve fırında pişen yiyecekler konusunda konuşulmuş ve kendi kültürlerine ait yemeklerden bahsetmeleri istenmiştir. Drama etkinliğinde çeşitli nesnelere ait resim kartları hazırlanmış ve çocuklardan birer tane seçmeleri istenmiştir. Çocuklar seçtikleri nesnelere ilişkin kullanılabilecek eylemi de yanına ekleyerek canlandırma yapmışlardır. Örneğin, TV seçen, TV izliyormuş gibi yapmış, Fırın seçen, fırına bir şeyler atıyormuş gibi yapmıştır. Hedef kelime olarak “ekmek” kelimesinin alındığı bu oturumda çocuklar kelime öğrenmeleri konusunda teşvik edilmiştir.

Oturum 52. Türkçe, sanat ve oyun etkinliğin uygulandığı bu oturumun teması vücudumuzdur. Çocuklarla parmak kullanılarak da hikâye anlatılabildiğini göstermek için

sadece parmaklar ile “Bay Ali ve Bay Veli’nin Hikâyesi” anlatılmıştır. Hikâye çocuklar tarafından ilgi ile karşılanmış ve anlatım sırasında araştırmacıya eşlik ettikleri görülmüştür. Çocuklardan aynı şekilde hikâyeyi anlatmaları istenmiştir. Çocukların büyük çoğunluğunun hikâyeyi hatırladıkları görülmüştür. Çocuklarla parmak, el, ayak gibi konular tekrar edilmiş ve el-ayak baskısı yapılmıştır. Çocuklarla el ve ayaklarına balonlar bağlanarak oyun oynanmıştır. Sıklıkla parmak, el, ayak gibi kelimeler tekrar edilmiş, hedef kelimelerden olan “parmak” kelimesinin öğrenildiğinden emin olunmuştur.

Oturum 53. Türkçe ve müzik etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması ilkbahar mevsimidir. Çocuklar ilkbahar mevsiminde ne gibi değişiklikler olduğunu öğrenmişlerdir. Çocuklara ilkbahar mevsimi ile ilgili Eric Carle’nin kitabı “The Tiny Seed” kitabı materyaller ile Türkçeye uyarlanarak okunmuştur. Hikâye bittikten sonra, isteyen çocuklara kitabı okumaları için destek verilmiştir. Çocuklarla birlikte hikâye tekrar edilmiş ve hikâye içerisinde yer alan çiçek şekline benzer şekilde hazırlanan kurabiyeler çocuklara dağıtılmıştır. Çocuklarla tohumların ağaç olması ile ilgili drama etkinliği yapılmış bu sırada projeksiyon yardımı ile tohumların nasıl ağaç olduklarını gösteren bir slayt açılmıştır. Çocuklarla bir süre müzik eşliğinde dans edilmiş farklı ağaçların ve ormanların yer aldığı resimleri çocuklara gösterilerek ağaçlar ve orman hakkında sohbet edilmiştir. Velilerden çocukları ile birlikte evde çiçek yetiştirmeleri istenmiştir. Hedef kelimelerden olan orman kelimesi ile ilgili resimler çocuklara gösterilmiş ve “orman” kelimesini öğrenmeleri sağlanmıştır.

Oturum 54. Türkçe ve alan gezisi etkinliğinin yapıldığı oturumun teması ormandır. Çocuklara materyaller ile “Kedicik ve Fasulyesi” hikâyesi anlatılmış ve anlatmak isteyen çocuklar teşvik edilmiştir. Bitkilerin büyüme aşamaları ile ilgili kelime çalışmaları ve sıralama çalışmaları yapılmıştır. Çocuklarla alan gezisi kapsamında okulun çevresindeki bir araziye fidan dikilmiştir. Velilerden geziye eşlik etmeleri istenmiş, iki veli alan gezisine katılmıştır. Çocuklarla tema görevlileri ile birlikte meşe palamudu dikilmiş, dikim sırasında çocuklardan görevliler ile Türkçe cümleler kurarak konuşmaları sağlanmıştır. Hedef kelimelerden “fidan” kelimesi öğrenilmiş, “orman” kelimesi ise tekrar edilmiştir.

Oturum 55. Türkçe, fen ve alan gezisi etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması temizliktir. “Bay Mikrop” hikâye önlüğü ve materyaller ile çocuklara anlatılmıştır. Hikâye önlüğü çocukların çok ilgisini çektiği için bütün çocuklar giymek istemiş ve hikâyeyi

anlatmışlardır. Çocuklarla mikrop deneyi yapılmıştır. Bu sırada mikrop şarkısı çocuklarla söylenmiştir. Sağlık bakanlığından bir diş hekimi davet edilmiş ve çocuklara diş fırçası, diş macunu ve çeşitli temizlik malzemelerinin bulunduğu kutular dağıtılmış ve diş hekiminin gösterdiği şekilde dişlerin fırçalanması sağlanmıştır. Çocuklara diş hekimine nasıl teşekkür etmeleri gerektiği ve vedalaşırken neler yapıldığı gösterilmiştir. Hedef kelime olan “vedalaşmak” kelimesi vurgulanmıştır.

Oturum 56. Türkçe ve drama etkinliğinin yapıldığı bu oturumun teması doktordur. Çocuklara doktorların ne iş yaptıkları amacı ile hazırlanan bu oturumda çocuklar için bir hastane köşesi hazırlanmış ve bir doktor sınıfa davet edilmiştir. Doktorların kullandığı malzemeler, hastanede bulunan materyallerin bulunduğu öğrenme merkezi çocuklar tarafından ilgi ile karşılanmıştır. Çocuklar arasından seçilen bir çocuk doktorun hastası olmuş ve doktor hastaları nasıl muayene ettiğini göstermiştir. Yapılan bu canlandırmadan sonra çocuklarla nesnelerin isimleri ve doktorların yaptıkları iş konusunda sohbet edilmiştir. Hastaneye kimlerin gittiği, kimlerin hasta olduğu ve doktorların onları nasıl muayene ettikleri konuşulmuştur. Doktor şarkısı çocuklarla birlikte söylenmiştir. Doktor konusu ile ilgili çeşitli canlandırmalar yapılarak drama etkinliği tamamlanmıştır. Çocukların ilgi ile karşıladığı bu oturum sanat etkinliği ile sonlandırılmıştır.

Oturum 57. Türkçe ve müzik etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması postacıdır. Meslekler üzerinden çocuklara postacı mesleğinin öğretilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı postacı kıyafeti giymiş ve “Bak Postacı Geliyor” şarkısını söyleyerek sınıfa girmiştir. Çocuklar tarafından ilgi ile karşılanan araştırmacı çocukların da şarkıya eşlik etmesi için kelimeleri tekrar etmiş ve hareketlerini yapmıştır. “Postacı Ayı” kitabı çocuklara okunmuştur. İsteyen çocuklardan kitabı kendi cümleleri ile anlatmaları istenmiştir. Sınıfta bulunan öğretmen, araştırmacı ve iki yardımcı öğretmene çocuklar paylaştırılarak gruplara ayrılmıştır. Çocuklardan ailelerine mektup yazmaları istenmiş ve çocukların söyledikleri cümleler grup liderleri tarafından kâğıda aktarılmıştır. Çocuklar sırası ile babalarına ve annelerine mektup yazmak istemiştir. Çocukların kendi cümlelerini kurmalarının teşvik edildiği bu oturumda bütün çocukların Türkçe cümle yapısını öğrendikleri ve cümle kurabildikleri görülmüştür. Çocukların yazdıkları mektuplar ailelerine gönderilmek üzere zarflara konulmuştur. Çocuklarla postacı konusuna ilişkin oyunlar oynanmış ve başta öğrenilen şarkı tekrar edilmiştir. Hedef kelimelerden “yazmak”, “postacı” ve “zarf” kelimelerinin öğretilmesi amaçlanmıştır.

Oturum 58. Fen, drama ve Türkçe etkinliklerinin uygulandığı bu oturumun teması deniz canlılarıdır. Çocuklarla birlikte okulun bahçesinde uygulanan bu etkinliğin amacı balıklar ve kurbağalar hakkında bilgi vermektir. Bahçeye bir kova bir leğen yerleştirilmiş ve çocuklarla birlikte her ikisine de aynı miktarda su eklenmiştir. Daha sonra çocuklar sıra ile gelerek sağ ellerini kovaya, sol ellerini de leğene sokmuşlardır. Her iki kollarına da suyun geldiği seviyenin olduğu yerden çizgiler çekilmiştir. Çocuklardan kollarına çekilen çizgilere dikkat etmeleri istenmiştir. Balıkların kovadaki gibi derin sularda, kurbağaların ise leğendeki gibi sığ sularda yaşadığı konuşulmuştur. Daha sonra çocuklarla birlikte kurbağa ve balıkları anlatan videolar izlenmiş ve her ikisi ile ilgili daha çok bilgi edinmeleri sağlanmıştır. “Üç Gözlü Kurbağa” kitabı çocuklara okunmuş ve isteyen çocuklar da okumuştur. Çocuklarla birlikte tekerleme öğrenilmiş ve tekerleme drama yolu ile canlandırılmıştır. Uygulanan bu oturumda hedef kelimelerden “kurbağa” kelimesi tekrar edilmiştir.

Oturum 59. Oyun, hareket ve Türkçe etkinliğinin uygulandığı oturumun teması gazetedir. Çocuklarla gazetelerle ilgili oyun oynanmış ve drama etkinliği yapılmıştır. Yapılan drama etkinliğinde çocukların yeni kelime öğrenmeleri için gazetelerden yeni kelimeler üretmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı gazeteden kendisine kravat ve papyon yaparak kelimeyi anlamına uygun olarak öğrenmeleri sağlanmıştır. Çocukların yaptıkları yeni nesnelerin de isimleri tekrar edilmiştir. Örneğin çocuklardan bir tanesi saçına toka olarak takmış ve kelimenin anlamını bilmediğini hareketleri ile anlatmıştır. Araştırmacı bu kelimenin çocuklar tarafından öğrenilmesini sağlamıştır. “Kitapları Çok Seven Çocuklar” kitabı okunmuş ve çocuklardan da okumaları istenmiştir. Çocuklardan yaptıkları nesneleri ve kukla sahnesini kullanarak hikâye anlatmaları istenmiştir. Hedef kelimelerden “kravat” kelimesine dikkat çekilmiştir.

Oturum 60. Türkçe, drama ve sanat etkinliğinin uygulandığı oturumun teması taşlardır. “Taş Oyunları” kitabı çocuklara okunmuş ve hikâye bittikten sonra kitap içerisinde geçen hayvanların taklitleri yapılmış, örneğin yengeç olunmuş ve yengeç gibi yürünmüştür. Daha sonra çocuklarla taş toplamaya çıkılmış ve hikâye içerisinde geçen hayvanlar taşlardan oluşturulmaya çalışılmıştır. Taşlarla sanat etkinliği yapılırken kullanılan taşlar sayılarak çocukların sayma becerilerine katkı sağlanmış ve sayıların isimleri pekiştirilmiştir.

Oturum 61. Türkçe ve oyun etkinliğinin uygulandığı bu oturumun teması sıfatlardır. “So Few of Me” kitabı Türkçeye çevrilerek çocuklara okunmuş ve içerisinde geçen kelimeler ve sayılara dikkatleri çekilmiştir. Kelime kartları hazinesi ile çocuklarla zıt kelimeler ile Türkçe çalışması yapılmış, kelimelerin anlamları ve telaffuzları öğrenildikten sonra hangi kelimelerin zıt kelimeler olduklarına bakılmıştır. Çocuklardan önce tahmin etmeleri istenmiştir. Kelime kartları sayısının az olması çocukların kelimelerin zıt anlamlarını bulmalarını sağlamıştır. Çocuklarla kelime hazinesi oynanmış ve öğrenilen kelimeler pekiştirilmiştir. Öğrenilen kelimeler, uzun-kısa, dolu-boş, gündüz-gece, güçlü-güçsüz kelimeleridir. Kelimeler ile ilgili sanat çalışması yapılmış ve çocukların kelimeleri öğrendikleri belirlenmiştir. Hedef kelimelerden “güçlü” kelimesi öğretilmiştir.

Oturum 62. Türkçe, sanat ve oyun etkinliğinin uygulandığı oturumun teması hava durumudur. Çocuklarla yağmurlu bir günde yapılan bu etkinliğin amacı çocukların üç kelimededen oluşan cümleler kurmasını sağlamaktır. Yağmur ile ilgili cümleler kurmasını sağlamak amacı ile öncelikle materyallerle “Yağmurlu Bir Gün” hikâyesi anlatılmıştır. Çocuklar kendi cümleleri ile hikâyeyi anlatırken üç kelimelik cümleler kurmaları sağlanmıştır. Çocuklar cümle içerisinde daha önceden öğrendikleri kelimeleri kullanmış, kelimelerin çoğul yapılarına ilişkin pekiştirenler verilmiştir. Yağmura yönelik görsel materyaller getirilmiş ve çocuklarla birlikte incelenmiştir. Çocuklarla yağmurla ilgili sanat etkinliği yapılmış ve yağmur-dolu-kar oyunu oynanmıştır.

Oturumların işlendiği günlük planlara ait bir örnek EK-1’de gösterilmiştir.

4.4.3. Değerlendirme Aşaması

Çocukların öğretilen kavramları öğrenme durumlarını belirlemek amacıyla her oturumdan sonra çocuklarla kavramlara yönelik değerlendirmeler yapılmıştır. Mümkün olduğunca her çocuğun sorulan sorulara cevap vermelerine dikkat edilmiştir. Programın ilerleyen aşamalarında çocukların kendilerini ifade edebileceği anlaşılmış ve daha çok açık uçlu sorular sorularak oturumlar hakkında Türkçe konuşmaları sağlanmıştır. Oturumlarda çocuklara resim ve drama gibi yollarla da kendilerini ifade etme fırsatı verilmiştir.

Her bir oturumdan sonra çocuklar açısından, öğretmen açısından ve program açısından olmak üzere genel değerlendirme formları tutulmuştur. Yapılan bu değerlendirmeler sınıf öğretmeniyle birlikte hazırlanmış ve görüş paylaşımında bulunulmuştur. Değerlendirmenin

çocuk açısından olan kısmında kazanılan davranışlara, çocukların dikkat sürelerine, etkinliklere aktif olarak katılmalarına, hedef kelimeleri telaffuz etme durumlarına, etkinlikler sırasında kullanılan şiirlere, şarkılara, tekerlemelere, hikâyelere vb. gösterdikleri ilgilere, çocukların eğlenerek öğrenmeleri durumlarına, yeni kazandırılan becerilerin çocuklar tarafından uygulanabilir olması durumuna ve günlük yaşamlarında kullanabilecekleri deneyimler kazanmış olmalarına yönelik değerlendirmeler yapılmış ve notlar alınmıştır. Değerlendirmenin öğretmen açısından olan kısmında etkinliklerin çocukların seviyelerine uygun olarak hazırlanmış olması, etkinlikler arasında dengenin sağlanmış olması, etkinlikler sırasında kullanılan materyallerin ilgi çekici ve farklı olması, kullanılan materyallerin etkinliklere ve çocukların seviyesine uygun olması konularına dikkat edilmiş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca programın kolay uygulanabilir olmasına, etkinlikler arasındaki geçişlerin akıcı olmasına, çocukların hepsinin etkinliklere aktif katılımlarının sağlanmış olmasına, hedef kelimelerin bütün çocuklar tarafından telaffuz edilmesine fırsat sunulmasına, çocukların ilgi ve dikkatlerinin bütün etkinlikler boyunca çekilmiş olmasına ve çocukların zorlandıkları durumların belirlenmesine yönelik değerlendirmeler yapılmış ve notlar tutulmuştur.

Değerlendirmenin program açısından olan kısmında kazanım ve göstergelerin uygulanabilir olmasına, bireysel ve grup etkinliklerine yer verilme durumlarına, etkinlikler için ayrılan sürelere, etkinliklerin çocukların gelişimlerini destekleyici nitelikte olmasına, kullanılan soru-cevap yöntemlerinin uygunluğuna, kullanılan materyallerin yeterli ve uygun olmasına, etkinliklerin amacına uygun şekilde uygulanmasına, programın tamamının uygulanmasına, uygulama sırasında karşılaşılan problemlere, etkinliklerin bütünlüğüne ve etkinliklerin çocuk merkezli olması durumlarına yönelik olarak değerlendirmeler yapılmış ve notlar alınmıştır. Yapılan bu değerlendirmeler ve alınan notlar sonucunda gerekli görülen durumlarda hazırlanan programda yer alan diğer günlük planlara yönelik olarak değişiklikler yapılmış ve bazı günlük planlar çocukların seviyelerine uygun olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir.

4.5. Verilerin Toplaması

Veri toplama sürecinde öncelikli olarak belirlenen ilkokula gidilerek okul yönetimi ile görüşmeler yapılmış, araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Okul

müdürünün izni alındıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'ndan da gerekli resmi izinler alınmıştır. Daha sonra velilere araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgiler Arapça tercüman tarafından aktarılmış ve velilerin onayı alınmıştır.

Seçilen anasınıfında sabah ve öğleden sonra grupları olmak üzere ikili eğitim verilmektedir. Sabah grubu kontrol grubu olarak seçilmiş ve öğleden sonraki grup da çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Her iki grubun anasınıfı öğretmeni farklıdır. Kontrol grubunun anasınıfı öğretmeni lisans mezunu ve 15 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Çalışma grubunun anasınıfı öğretmeni de lisans mezunu ve 10 yıldır öğretmenlik yapmaktadır.

TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinin uygulanması sırasında araştırmacı herhangi bir dış uyarıcının olmadığı sınıftan bağımsız boş bir odada çocuklarla birebir çalışmıştır. Çocuklar testin yönergesine uygun olarak L şeklinde oturtulmuş ve testin bulunduğu kitapçığı tam olarak gördüklerinden emin olunmuştur. Teste başlamadan önce çocuklara tercüman eşliğinde test ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve rahat olmaları sağlanmıştır. Uygulama sırasında çocukların rahat cevap verebilmeleri için yeterli süre tanınmıştır. Çocukların söylenen kelimeleri anladıklarından emin olmak için kelimeler birkaç kez tekrar edilmiştir. Uygulama sonunda çocukların verdikleri doğru cevaplar toplanarak ham puanları belirlenmiş ve uygulama kâğıdındaki gerekli yerlere yazılmıştır. Testin uygulaması yapılırken çocukların sınıfa geldikleri ilk saatlerde düzenlenen serbest zaman etkinliğinde yapılmasına dikkat edilmiştir. Çocukların beslenme saatinden sonra sınıf içerisinde biraz dinlenmeleri sağlanmış ve gerekli olan durumlarda uygulamalara devam edilmiştir.

Bireysel olarak uygulanan testler için sessiz ve uygun bir alan belirlenmiştir. Böylece uygulama sırasında, testi alan çocuğun diğer çocuklar tarafından rahatsız edilmemesi ya da etkilenmemesi sağlanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında çalışma ve kontrol grubuna yapılan işlemler Tablo 14'de gösterilmiştir.

Tablo 14.

Verilerin Toplanması Aşamasında Çalışma ve Kontrol Grubuna Yapılan İşlemler

Çalışma Grubu		Kontrol Grubu
Ön Test	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ Alıcı Dil Testi
Uygulama	31 hafta olmak üzere toplam 62 günlük plandan oluşan CLIL Eğitim Programının Uygulanması	—
Son Test	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	TİFALDİ Alıcı Dil Testi
Kalıcılık Testi	TİFALDİ Alıcı Dil Testi	—

4.5.1. Ön testlerin Uygulanması

Araştırmaya dâhil edilen Suriyeli çocukların dil gelişimlerini değerlendirmek için çalışma ve kontrol gruplarındaki çocuklara araştırmacı tarafından TİFALDİ-Alıcı Dil Kelime Alt Testi uygulanması planlanmıştır. İlk aşamada Konya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulunun iki anasınıfında 18-22 Eylül 2017 tarihleri arasında çalışma ve kontrol gruplarına TİFALDİ-Alıcı Dil Kelime Alt Testi ön-test olarak uygulanmıştır. TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi ön test uygulaması bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve her bir uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Yapılan ön test uygulamaları araştırmacı tarafından kayda alınmıştır. Ön test uygulama aşamasında, eğitim programına başlamadan önce çalışma ve kontrol gruplarındaki çocuklarla tanışma, iletişim kurma amacıyla sınıf ortamında zaman geçirilmiş, çocuklar ile oyunlar oynamış, oyunlarına eşlik edilmiş ve çocukların araştırmacıya alışması sağlanmıştır.

4.5.2. Son testlerin Uygulanması

Çalışma grubuna uygulanan oturumlar bittikten sonra 10-18 Mayıs 2018 tarihleri arasında çalışma ve kontrol grubundaki çocuklara TİFALDİ-Alıcı Dil Kelime Alt Testi son-test olarak uygulanmıştır.

4.5.3. Kalıcılık Testinin Uygulanması

TİFALDİ-Alıcı Dil Kelime Alt Testi çalışma grubundaki çocuklara kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Kalıcılık testlerinin son testlerin uygulanmasından en az üç hafta sonra uygulanabilir olduğu belirlenmiştir (Javidi ve Sheybani, 2008). Bu uygulamada da son testten yaklaşık üç hafta sonra kalıcılığın belirlenmesi amacı ile 4-8 Haziran 2018 tarihleri arasında çalışma grubundaki çocuklara TİFALDİ-Alıcı Dil Kelime Alt Testi uygulanmıştır.

4.6. Verilerin Analizi

4.6.1. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı katılımcı gözlemci olarak uygulamalara katılmıştır. Araştırmacı oturumların hazırlanması, uygulamaların yapılması, testlerin uygulanması ve verilerin elde edilmesi sürecinde yer almıştır. Katılımcı gözlemde araştırmacı gözlemlediği grubun bir üyesi olmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008, s. 143). Araştırmacı bu çalışmada tam katılımcı rolüyle yer almakta ve sınıf içerisinde doğal hareket ederek çocukların gözlemlendiklerinin farkına varmamalarını sağlamıştır. Araştırmacı bu çalışmada aynı zamanda 31 hafta boyunca haftada iki gün sınıf içerisinde CLIL yöntemine dayalı olarak daha önceden hazırladığı oturumları uygulamıştır.

4.6.2. Nicel Verilerin Analizi

Katılımcı çocuklar ve velilerine ait genel bilgiler için betimsel analizler yapılarak yüzde ve frekans dağılımları hesaplanmıştır. Güvenirlik testi, ön test, son test ve kalıcılık testlerinde çocukların her bir maddeye verdikleri doğru yanıtlar '1', yanlış yanıtlar ise '0' olarak hesaplanmış ve SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın veri grubu çalışma grubundan ön test – son test – kalıcılık testi ve kontrol grubundan ön test – son test olarak elde edilmiştir. Araştırmanın ilk aşaması için her grupta yirmişer kişi yer almış, ancak ön test ve son test verileri incelendiğinde uç değer oluşturan her gruptan ikişer kişi analiz dışında bırakılmıştır. Böylece 18'er kişilik gruplar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Gruplar arasında ön test ve son test farkının belirlenmesi amacı ile betimsel istatistik hesaplamalar yapılmıştır.

Çalışma ve kontrol gruplarında dağılımların normalliği incelendikten sonra ön test puanlarının kontrol (covariate) değişkeni olarak alındığı Tek faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Bu analizle verilen eğitim programının etkililiği incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Dil gelişimini destekleyici CLIL (Content and Language Integrated Learning) yöntemi ile hazırlanan programın çocukların alıcı dil gelişimlerinde kalıcı etkisi var mıdır?” problemi için eğitim programının çalışma grubundaki kalıcılığının tespiti amacıyla Tekrarlı ölçümler için t testi analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Dil gelişimini destekleyici CLIL yöntemi ile hazırlanan programın hedef kelimelerin öğrenilmesinde etkisi var mıdır?” problemi için hedef kelimeler yaş gruplarına göre ayrılmış, çalışma ve kontrol gruplarındaki çocukların hedef kelimelere verdikleri doğru cevaplar belirlenmiştir. Çocukların verdikleri doğru cevap sayıları üzerinden çalışma ve kontrol gruplarındaki başarı oranları yüzde olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM 5

BULGULAR

Okul öncesi dönemdeki Suriyeli çocuklara yönelik hazırlanan dil gelişimini destekleyici CLIL yöntemi ile hazırlanan programın çocukların alıcı dil gelişimleri üzerinde etkisinin olup olmadığının incelenmesi ve uygulanan eğitimin kalıcılığının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular;

- Çalışma ve kontrol grubuna yönelik ön test ve son test bulguları Tablo 15-20’de;
- Kontrol grubuna yönelik kalıcılık testi bulguları Tablo 21 ve 22’de;
- Çalışma grubuna yönelik TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi kelime tabloları Tablo 23-31’de verilmiştir.

5.1. TİFALDİ Alıcı Dil Testi Ancova Sonuçları

Çalışmada yer alan ölçeklerin genel ve grup düzeyinde analizlerinin yapılabilmesi için gerekli olan normallik değerlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

ANCOVA yapılmadan önce analizin gereklerinin yerine gelip gelmediği test edilmiştir. ANCOVA’nın en önemli gereklerinden birisi dağılımın normalliğidir. Dağılımın normalliği betimsel istatistiklerle incelenmiştir. Dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15.

Deney ve Kontrol Grupları Ön ve Son Testlerine İlişkin Normallik Dağılımı Sonuçları

		Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Ön test	Deney	.779	18	.001
	Kontrol	.889	18	.038
Son test	Deney	.958	18	.564
	Kontrol	.952	18	.453

Örneklem sayısının küçük olması nedeniyle dağılımın normalliği Shapiro-Wilk testi ile kontrol edilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde son testler de dağılımın % 5 düzeyinde normal olduğu, Kontrol grubunun ön testinde dağılımın % 1 düzeyinde bakıldığında normal olduğu, deney grubu ön testinde ise %0 1 düzeyinde normal olduğu görülmektedir.

Çalışma ve kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. İlk olarak ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Çalışma ve Kontrol Gruplarının TİFALDİ Alıcı Dil Testi Betimsel İstatistikleri

	Çalışma grubu		Kontrol grubu	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test
N	18	18	18	18
Ortalama	8,17	69,27	7,05	28,00
Medyan	4,50	67,50	6,00	27,00
Mod	3,00	48,00	4,00	19,00
Standart sapma	7,05	14,29	4,24	7,98
Çarpıklık	1,10	0,12	1,08	0,62
Basıklık	-0,35	-1,01	0,50	-0,16

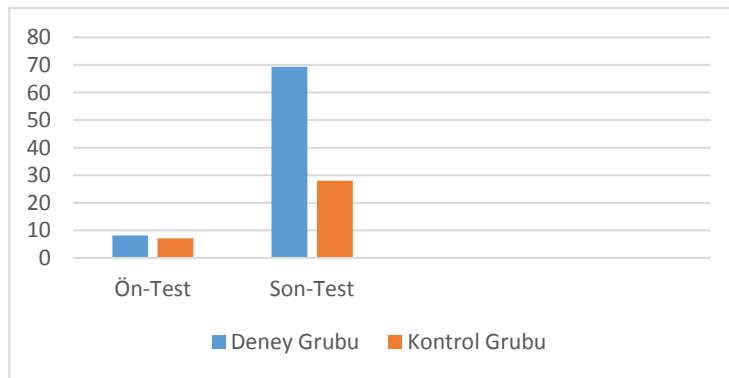
TİFALDİ Alıcı Dil Testi betimsel istatistikler incelendiğinde çalışma grubu ön test uygulaması için; toplam çocuk sayısı 18 olup, maddelerin ortalaması 8,17, medyanı 4,50, modu 3,00, standart sapması 7,05, çarpıklık 1,10 ve basıklık -0,35 olarak bulunmuştur. TİFALDİ Alıcı Dil Testi betimsel istatistikler incelendiğinde çalışma grubu son test

uygulamasý için; toplam çocuk sayısı 18 olup, maddelerin ortalaması 69,27, medyanı 67,50, modu 48,00, standart sapması 14,29, çarpıklık 0,12 ve basıklık -1,01 olarak bulunmuştur.

TİFALDİ Alıcı Dil Testi betimsel istatistikler incelendiğinde kontrol grubu ön test uygulaması için; toplam çocuk sayısı 18 olup, maddelerin ortalaması 7,05, medyanı 6,00, modu 4,00, standart sapması 4,24, çarpıklık 1,08 ve basıklık 0,50 olarak bulunmuştur. TİFALDİ Alıcı Dil Testi betimsel istatistikler incelendiğinde kontrol grubu son test uygulaması için; toplam çocuk sayısı 18 olup, maddelerin ortalaması 28, medyanı 27, modu 19, standart sapması 7,98, çarpıklık 0,62 ve basıklık -1,16 olarak bulunmuştur.

Tablo 16 incelendiğinde çalışma ve kontrol gruplarında ön test ortalama değerlerinin düşük, standart sapma değerlerinin ise ortalamaya göre yüksek olduğu görülmektedir. Son test puanlarında ise ortalamalar ile standart sapmalar arasındaki farkın açıldığı ve daha normal bir dağılıma dönüştüğü görülmektedir. Dağılımın normalliğine ilişkin incelenen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği, yalnızca çalışma grubu ön test ve kontrol grubu ön test çarpıklık değerlerinin ve çalışma grubu son test basıklık değerinin bu sınırın çok az miktarda üstünde olduğu görülmektedir. Ancak bu sınıra yakın değerler dağılımın normalden uzak olmadığını ve normal kabul edilebileceğinin göstergesidir.

Çalışma ve kontrol gruplarının TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinden aldıkları ön test ve son test ortalamaları Şekil 5’de gösterilmiştir.



Şekil 5. Çalışma ve kontrol gruplarının TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinden aldıkları ön test ve son test ortalamaları

Şekil 5’de görüldüğü gibi çalışma grubu ön-testinin ortalaması 8,17 iken kontrol grubunun ön-test ortalaması 7,05’tir. Programın çalışma grubuna uygulanmasından sonra çalışma grubundaki son-test ortalaması 69,28 olurken, programın uygulanmadığı kontrol grubunun son-test uygulamasının ortalaması 28 olmuştur.

Çalışma grubunun ön test uygulamasından aldıkları en düşük puan 2, en yüksek puan 22’dir. Çalışma grubunun son test uygulamasından aldıkları en düşük puan 48, en yüksek puan 94’tür. Çalışma grubunun kalıcılık testi uygulamasından aldıkları en düşük puan 51, en yüksek puan 88’dir. Kontrol grubunun ön test uygulamasından aldıkları en düşük puan 2, en yüksek puan 17’dir. Kontrol grubunun son test uygulamasından aldıkları en düşük puan 17, en yüksek puan 60’tır. Çalışma ve kontrol grubundaki çocukların testlerden aldıkları en düşük, en yüksek puanları ve ortalamaları Tablo 17’de gösterilmektedir.

Tablo 17.

Çalışma ve Kontrol Grubundaki Çocukların Testlerden Aldıkları En Düşük, En Yüksek Puanları ve Ortalamaları

	Çalışma grubu			Kontrol grubu	
	Ön test	Son test	Kalıcılık Testi	Ön test	Son test
En Düşük Puan	2	48	51	2	17
En Yüksek Puan	22	94	88	17	60
Ortalama	8,17	69,28	69,72	7,05	28

Çalışma ve kontrol grubu ön test ortalama puanları arasında başlangıçta fark görülmektedir. Fakat bu fark istatistiki açıdan kabul edilebilir sınırlar içerisindedir. Bu sonuca göre, eğitime başlarken çalışma ve kontrol gruplarında Suriyeli çocukların dil gelişimleri açısından benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir.

ANCOVA’da bir başka önemli gereklilik de ön test-son test verilerinin regresyon eğimlerinin eşit olmasıdır. Buna ilişkin regresyon eğimlerinin eşitliği test edilmiştir. TİFALDİ Alıcı Dil Testi regresyon eğimlerinin eşitliğine ilişkin bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.

TİFALDİ Alıcı Dil Testi Regresyon Eğimlerinin Eşitliğine İlişkin Bulgular

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ön test	707.86	1	707.863	5.88	0.021
Grup*Ön test	163.98	1	163.982	1.36	0.252
Hata	3849.58	32	120.299		
Düzeltilmiş toplam	4721.43	34			

Tablo 18 incelendiğinde grup ve ön testin ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Regresyon eğimlerinin eşitliği için beklenen değer de sonucun anlamlı olmaması şeklindedir. Bu nedenle regresyon eğimlerinin eşitliği de sağlanmış durumdadır.

Bu bilgiler doğrultusunda ANCOVA'nın yapılabileceği görülmüş ve analiz sonuçları aşağıdaki gibi elde edilmiştir. Tablo 19'da ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanlarının çalışma-kontrol gruplarına göre ANCOVA sonuçları verilmektedir.

Tablo 19.

Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Çalışma-Kontrol Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Ön test	544.05	1	544.05	4.47	0.042	0.119
Grup	14632.01	1	14632.01	120.31	0.000	0.785
Hata	4013.56	33	121.62			
Düzeltilmiş toplam	19189.62	35				

Tablo 19 incelendiğinde ön test puanlarının ortak değişken olarak alındığı ANCOVA sonuçlarına göre, çalışma ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(1, 33)=120,31$, $p<.01$; $\eta^2=0,785$). Eta kare incelendiğinde, 0,785 çıkan değer, verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğunu

göstermektedir. Eta kare (η^2) bağımlı değişkenin bağımsız değişken üzerinde ne kadar etkili olduğunu gösterir. Etki büyüklüğü olarak da isimlendirilen Eta kare 0.00 ile 1.00 arasında değişkenlik göstermektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 44).

Ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Çalışma-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Ortalamaları

				Düzeltilmiş Ortalama Farkları
Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş	D-K
Çalışma	18	69.28	68.90	40.52
Kontrol	18	28.00	28.38	--

Tablo 20 incelendiğinde çalışma grubu düzeltilmiş ortalamasının (69,28) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (28,00) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Veriler incelendiğinde verilen dil eğitim programının düzeltilmiş ortalama değerleri temel alınarak çalışma grubu düzeltilmiş ortalamasının kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir.

5.2. Kalıcılık Testi

Çalışma grubuna verilen eğitimin kalıcılığına yönelik olarak son test uygulamasından üç hafta sonra bilgilerin kalıcılığını saptamak amacı ile kalıcılık testi uygulaması yapılmıştır. Tablo 21’de çalışma grubu ön test, son test ve kalıcılık testlerine yönelik betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çalışma ve kontrol grubundaki çocukların TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinden aldıkları ön test puan ortalamaları ile çalışma grubundaki çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 21.

Çalışma grubu Ön-Son-İzleme Testleri Betimsel İstatistikleri

	Çalışma grubu		
	Ön test	Son test	Kalıcılık Testi
N	18	18	18
Ortalama	8,17	69,27	69,72
Medyan	4,50	67,50	69,00
Mod	3,00	48,00	88,00
Standart sapma	7,05	14,29	12,33
Çarpıklık	1,10	0,12	0,25
Basıklık	-0,35	-1,01	-1,14

Tablo 21 incelendiğinde son test ile kalıcılık testi betimsel istatistiklerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında farkın az olduğu, kalıcılık testi lehine çok az bir fazlalık da görülmektedir. Standart sapma değerinin ise son teste göre kalıcılık testinde düşük çıkması katılımcıların uzun zaman geçtiğinde birbirlerine yaklaştığının göstergesidir. Buna dayanarak yapılan Tekrarlı ölçümler için t testi sonuçları Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22.

Son test-Kalıcılık Testi Arasında Yapılan Tekrarlı Ölçümler İçin T Testi Bulguları

	Ortalama	St. Sapma	t	sd	p
Son test – Kalıcılık testi	-0,44	8,14	-0,231	17	0,820

Tablo 22 incelendiğinde kalıcılık testi lehine 0,44 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Son test ile kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin t testi sonucunda anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir ($t(17)=-0,231$; $p>.05$).

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Dil gelişimini destekleyici CLIL yöntemi ile hazırlanan programın hedef kelimelerin öğrenilmesinde etkisi var mıdır?” problemi için CLIL yöntemine dayalı hazırlanan eğitim programında belirlenen temalara uygun olan

TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testinde yer alan kelimeler gruplandırılmıştır. Bu kelime grupları; nesneler, kıyafetler, hayvanlar, yiyecekler, vücudun bölümleri, temizlik, eylemler, meslekler ve genel kategori şeklindedir. Kategorilere ait TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi kelimeleri Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23.

Kategorilere Ait TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testi Hedef Kelimleri

Nesneler	Kıyafetler	Hayvanlar	Yiyecekler	Vücudun bölümleri	Temizlik	Eylemler	Meslekler	Genel kategori
Televizyon	Kravat	Yılan	Pasta	Parmak	Sabun	Öpmek	Postacı	Yalnız
Çanta	Ayakkabı	Kurbağa	Simit			Asmak	Doktor	Güç
Yastık	Kemer	Tavuk	Soğan			Koşmak	Öğretmen	Mutluluk
Tabak		Maymun	Armut			Yazmak		Zarf
		Koyun	Ceviz			Bakmak		Roket
		Sinek	Ekmek			Vedalaşmak		Orman
		Yunus						Dikdörtgen
		Keçi						Yarım

Tablo 23’ de yer alan kelimeler TİFALDİ Alıcı Dil Kelime Alt Testindeki yaş gruplarına göre ayrılmıştır. Buna göre testte geçen iki yaş grubu kelimeleri; televizyon, yılan, pasta, parmak, çanta, kurbağa ve simittir. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların iki yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 24’de gösterilmiştir.

Tablo 24.

2 Yaş Grubu Hedef Kelimler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranı Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Televizyon	14	15	77,78	83,33	-5,55	18	17	100	94,44	5,56
Yılan	8	7	44,44	38,89	5,55	17	18	94,44	100	-5,56
Pasta	8	6	44,44	33,33	11,11	18	13	100	72,22	27,78
Parmak	5	5	27,78	27,78	0	18	15	100	83,33	16,67
Çanta	11	12	61,11	66,67	-5,56	18	16	100	88,89	11,11
Kurbağa	2	4	11,11	22,22	-11,11	16	12	88,89	66,67	22,22
Simit	9	8	50,00	44,44	5,56	18	13	100	72,22	27,78

Tablo 24 incelendiğinde 2 yaş grubu son test hedef kelimelerin çoğunluğunda çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Fakat diğer yaş gruplarına göre iki yaş grubu kelimelerde çalışma ve kontrol grubu arasında büyük farklılıklar görülmemektedir. Çalışma grubundaki bütün çocukların son testte televizyon, pasta, parmak, çanta ve simit kelimelerine doğru cevap verdiği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise sadece yılan kelimesine %100 doğru cevap verdikleri görülmektedir.

Testte geçen üç yaş grubu hedef kelimeleri; yastık, öpmek, tabak, soğan, tavuk, armut, maymun, asmak ve sabundur. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların üç yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 24.

3 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Yastık	5	7	27,78	38,89	-11,11	16	14	88,89	77,78	11,11
Öpmek	5	2	27,78	11,11	16,67	18	13	100	72,22	27,78
Tabak	4	7	22,22	38,89	16,67	16	12	88,89	66,67	22,22
Soğan	5	3	27,78	16,67	11,11	17	12	94,44	66,67	27,77
Tavuk	4	2	22,22	11,11	11,11	17	12	94,44	66,67	27,77
Armut	4	6	22,22	33,33	-11,11	18	16	100	88,89	11,11
Maymun	5	4	27,78	22,22	5,56	16	12	88,89	66,67	22,22
Asmak	3	2	16,67	11,11	5,56	17	9	94,44	50,00	44,44
Sabun	5	6	27,78	33,33	-5,55	18	15	100	83,33	16,67

Tablo 25 incelendiğinde üç yaş grubu son test hedef kelimelerin hepsinde çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların hepsinin öpmek, armut ve sabun kelimelerine doğru cevap verdiği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise üç yaş grubundaki hedef kelimelerin herhangi birine %100 doğru cevap veremedikleri görülmüştür.

Testte geçen dört yaş grubu hedef kelimeleri; yalnız, kravat, güç, koyun, koşmak, sinek, ayakkabı, kemer ve mutluluktur. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların dört yaş

grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 25.

4 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranı Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Yalnız	5	3	27,78	16,67	11,11	17	11	94,44	61,11	33,33
Kravat	2	1	11,11	5,56	5,55	17	9	94,44	50,00	44,44
Güç	5	3	27,78	16,67	11,11	18	12	100	66,67	33,33
Koyun	1	1	5,56	5,56	0,00	18	9	100	50,00	50,00
Koşmak	0	0	0,00	0,00	0,00	18	11	100	61,11	38,89
Sinek	1	0	5,56	0,00	5,56	12	5	66,67	27,78	39,89
Ayakkabı	0	1	0,00	5,56	-5,56	16	8	88,89	44,44	44,45
Kemer	1	2	5,56	11,11	-5,55	18	6	100	33,33	66,67
Mutluluk	1	2	5,56	11,11	-5,55	16	13	88,89	72,22	16,67

Tablo 26 incelendiğinde dört yaş grubu son test hedef kelimelerin hepsinde çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların hepsinin dört yaş grubu son test hedef kelimelerden dört tanesine (güç, koyun, koşmak, kemer) doğru cevap verdikleri görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların ise dört yaş grubundaki son test hedef kelimelerin herhangi birine %100 doğru cevap veremedikleri görülmüştür.

Testte geçen beş yaş grubu hedef kelimeleri; postacı ve yazmaktır. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların beş yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 26.

5 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Postacı	0	0	0,00	0,00	0,00	18	6	100	33,33	66,67
Yazmak	1	1	5,56	5,56	0,00	18	6	100	33,33	66,67

Tablo 27 incelendiğinde beş yaş grubu son test hedef kelimelerin hepsinde çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların tamamının beş yaş grubu son test hedef kelimelerine doğru cevap verdikleri görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların ise beş yaş grubundaki son test hedef kelimelerin herhangi birine %100 doğru cevap veremedikleri görülmüştür.

Testte geçen altı yaş grubu hedef kelimeleri; yunus, bakmak, keçi, zarf, roket ve ormandır. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların altı yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 27.

6 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Yunus	0	0	0,00	0,00	0,00	11	3	61,11	16,67	44,44
Bakmak	0	0	0,00	0,00	0,00	12	1	66,67	5,56	61,11
Keçi	0	0	0,00	0,00	0,00	18	1	100	5,56	94,44
Zarf	0	0	0,00	0,00	0,00	18	4	100	22,22	78,78
Roket	0	0	0,00	0,00	0,00	15	2	83,33	11,11	72,22
Orman	0	0	0,00	0,00	0,00	13	1	72,22	5,56	66,66

Tablo 28 incelendiğinde altı yaş grubu son test hedef kelimelerin hepsinde çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki çocukların tamamının altı yaş grubu son test hedef kelimelerden iki tanesine (keçi, zarf) doğru cevap verdikleri görülmüştür. Kontrol grubundaki çocukların ise altı yaş grubundaki son test hedef kelimelerin herhangi birine %100 doğru cevap veremedikleri görülmüştür.

Testte geçen yedi yaş grubu hedef kelimeleri; doktor, öğretmen, ceviz ve vedalaşmaktır. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların yedi yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 28.

7 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Doktor	0	0	0,00	0,00	0,00	16	3	88,89	16,67	73,22
Öğretmen	0	0	0,00	0,00	0,00	14	2	77,78	11,11	66,67
Ceviz	0	0	0,00	0,00	0,00	14	1	77,78	5,56	72,22
Vedalaşmak	0	0	0,00	0,00	0,00	12	1	66,67	5,56	61,11

Tablo 29 incelendiğinde yedi yaş grubu son test hedef kelimelerin hepsinde çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda yedi yaş grubu son test kelimelerine ulaşabilen ve doğru cevap veren çocukların sayısı çok azdır. Çalışma grubunda ise az sayıda çocuğun yanlış cevap verdiği görülmekte ve %50’den daha yüksek bir başarı oranı gözlenmektedir.

Testte geçen sekiz yaş grubu hedef kelimeleri; dikdörtgen ve yarım. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların sekiz yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 29.

8 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Dikdörtgen	0	0	0,00	0,00	0,00	7	7	38,89	38,89	0,00
Yarım	0	0	0,00	0,00	0,00	8	6	44,44	33,33	11,11

Tablo 30 incelendiğinde sekiz yaş grubu son test hedef kelimelerden olan dikdörtgen kelimesinde başarı oranının çalışma ve kontrol grubunda aynı olduğu görülmüştür. Diğer kelime ise çalışma grubunun daha yüksek başarı oranına sahip olduğu görülmüştür.

Testte geçen dokuz yaş grubu hedef kelimesi; ekmektir. Çalışma ve kontrol grubunda yer alan çocukların dokuz yaş grubu hedef kelimelere verdikleri doğru cevap sayıları ve başarı oranları Tablo 31’da gösterilmiştir.

Tablo 30.

9 Yaş Grubu Hedef Kelimeler ve Başarı Oranları

Kelimeler	Ön Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %			Son Test Doğru Sayısı		Başarı Oranı %		
	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Çalışma Grubu	Kontrol Grubu	Başarı Oranları Farkı
Ekmek	0	0	0,00	0,00	0,00	9	0	50	0	50,00

Tablo 31 incelendiğinde dokuz yaş grubuna ait son test hedef kelime olan ekmek kelimesine çalışma grubunun yarısının (%50) doğru cevap verdiği görülmüştür. Kontrol grubunda ise bu soruya ulaşabilen ya da doğru cevap veren çocuk olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM 6

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, ikinci dilleri olarak Türkçeyi öğrenen geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklara yönelik CLIL yöntemine dayalı eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaca bağlı olarak hazırlanan eğitim programının, geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Ölçeğin Suriyeli çocuklar için kullanılması aşamasında çalışmada kullanılacak olan ölçeğin geçerlik güvenirlik kapsamında önce illere ait İl Göç İdaresinden illerde yaşayan Suriyeliler belirlenmiş ve iki-sekiz yaş aralığında 97 Suriyeli çocukla çalışılmıştır. Ölçek yaş gruplarına göre alt boyutlara ayrılarak değerlendirilmiştir. 1-10 arasındaki maddelerin KR-20 değeri 0,70 olarak belirlenmiştir. Yaş grubunun yükselmesi ile KR-20 değerlerinde düşüslere rastlanmaktadır. 11-20 arasındaki maddelerin bulunduğu üç yaş grubu sorularının KR-20 değeri 0,69, 21-32 arasındaki maddelerin bulunduğu dört yaş grubu sorularının KR-20 değeri 0,64 ve 22-44 arasındaki maddelerin bulunduğu beş yaş grubu sorularının KR-20 değeri ise 0,49'dur. İlerleyen yaş gruplarına göre Suriyeli çocukların sorulara cevap vermeleri veya KR-20 değerlerinin düşük çıkması sebebiyle diğer maddeler değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Verilerin istatistik analizleri yapıldıktan sonra ölçeğin Suriyeli çocukların dil gelişimlerini ölçmek amacıyla kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın deneysel alandaki katılımcıları 2016-2017 eğitim öğretim yılında Konya ilindeki ilköğretim okuluna bağlı iki anasınıfına devam eden Suriyeli çocuklardan oluşmaktadır.

Araştırmada ön-test, son-test, kalıcılık testi, kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubundaki çocuklara verilen eğitimin etkisini ölçmek amacıyla ön-test, son-test ve kalıcılık testi uygulanmıştır. Çalışma grubuna verilen eğitimin etkisini ölçmek amacıyla kontrol grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubunda yer alan çocuklara herhangi bir eğitim verilmemiş, ön test ve son test uygulaması yapılmıştır.

Çalışma ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test oranları belirlenmiştir. Çalışma grubu düzeltilmiş ortalamasının (69,28) kontrol grubu düzeltilmiş ortalamasından (28,00) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, çalışma ve kontrol grubundaki çocuklar karşılaştırıldığı zaman, çalışma grubuna verilen dil eğitimi programının çocukların aldıkları puanları olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Buna bağlı olarak da araştırmacı tarafından verilen eğitimin Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Uygulanan eğitim programı sonrasında ön test ve son test puanları arasındaki farkın çalışma grubu lehine daha da büyüdüğü görülmektedir. Kontrol grubunda da artış gözlenmiştir. Bu artışın sebebi çocukların doğal olarak gelişmesi ve dili çevreden öğrenmesi olarak kabul edilebilir. Bir diğer sebep olarak da bu çocuklara da bir okul öncesi eğitim programının uygulanmış olması gösterilebilir. CLIL yöntemiyle yapılan diğer çalışmalara da bakıldığında hedef dile yönelik becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu ve araştırmaya katılan kişilerin hedef dili daha kolay öğrendikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, dil gelişimini destekleyici eğitim programının çocukların dil gelişimlerini ve kelime hazinelerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediği, bunun yanı sıra çocukların dil gelişim düzeylerinde farklılığa neden olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucunu destekleyen araştırmalar da mevcuttur.

İkinci dil gelişimini destekleyici eğitim programlarının incelendiği çalışmalar içerisinde farklı ülkelerde uygulanan çalışmalar bulunmaktadır. Buschmann ve Sachse (2018)'in yaptıkları ve 52 çocuğun katıldığı çalışma deney ve kontrol gruplu olarak hazırlanmıştır. Deney grubuna Dil Gelişimi için Heidelberg Etkileşim Eğitimi uygulaması yapılmıştır. Altı ay boyunca verilen eğitiminin amacı, öğretmenlerin dil gelişimi hakkında daha fazla bilgiye sahip olmasını sağlamak, çocukların günlük dil konuşma etkinliklerini ve dil kazanımlarını teşvik etmektir. Verilen eğitim sonucunda kontrol grubundaki çocukların

deney grubundaki çocuklara göre davranışlarında olumlu değişimler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler ise verilen bu eğitim programından memnun kaldıklarını dile getirmişlerdir.

Yapılan bu çalışmanın dışında farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalar da çocukların ikinci dil gelişimi üzerinde eğitim programlarının etkili olduğunu göstermektedir. Kadioğlu, Kanger ve Şimşek (2018)'in yaptıkları çalışmada oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışmada 6-11 yaş aralığındaki çocuklara 10 ay boyunca oyun temelli dil beceri programı uygulanmıştır. Çalışmada ön-test ve son-test olarak uygulanan ve 15 sorudan oluşan okuma yazma testi ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21.0 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çocukların ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırma kapsamında Suriyeli çocuklara uygulanan oyun temelli dil beceri programının çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir. Achkasova (2013) drama etkinliklerinin çocukların dil gelişimlerinin özellikle de ikinci dile yönelik becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu ileri sürmektedir. Hazırlanan eğitim programı içerisinde sıklıkla kelime tekrarlarına, şarkılara, şiirlere, tekerlemelere, drama ve oyun etkinliklerine yer verilmesi çocukların kelime öğrenme durumlarını etkilediği bu sebeple çalışma grubundaki çocukların hedef kelimeleri öğrendikleri ve bu öğrenmelerin kalıcı olduğu görülmüştür.

İkinci dil gelişiminin yanı sıra tek dilli çocukların da dil gelişimlerini destekleyici eğitim programlarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Şimşek (2007)'in yaptığı çalışmada anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu üzerinde Türkçe Dil Etkinlik Programının etkisini incelemek amaçlanmıştır. Deneysel desende tasarlanan bu çalışmaya deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplamda 60 çocuk katılmıştır. Deney grubuna altı hafta süren Türkçe Dil Etkinlik Programı uygulanmış, kontrol grubu ise normal müfredatına devam edilmiştir. Deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre yüksek okuma olgunluğuna ulaştığı görülmüştür.

Şimşek (2007)'in yaptığı çalışmaya benzer şekilde Uyanık ve Alisinanoğlu (2016) da dil becerilerini destekleyici eğitim programının çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğunu kanıtlamışlardır. 64 çocuk ile yaptıkları çalışmada Akademik ve Dil Becerileri Eğitimi Programı kapsamında sekiz hafta boyunca 40 etkinlik planı hazırlanmıştır. Deney grubuna uygulanan program sonucunda çocukların bilişsel yetenekler, dil ve akademik

beceriler yönünden kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür.

Uyanık (2013)'ın yaptığı çalışmanın amacı akademik ve dil becerileri eğitim programının çocukların akademik ve dil becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan çalışmaya deney grubunda 32, kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 64 çocuk katılmıştır. Deney grubunda yer alan çocuklara uygulanan eğitim programı 40 etkinlik olarak planlanmıştır. Verilerin toplanmasında Kaufman Erken Akademik ve Dil Becerileri Araştırma Testi uygulanmıştır. Deney grubundaki çocukların testlerden aldıkları puanların kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek çıktığı belirlenmiştir.

Dil gelişimlerini destekleyici programlarının incelendiği çalışmalar arasında ebeveynler için de hazırlanan programlar yer almaktadır. Muslugüme (2016)'nin yaptığı çalışmanın amacı ebeveynlere uygulanan dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının çocukların dil gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya beş-altı yaş grubundan 36 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Çocuklar deney ve kontrol gruplarına ayrılmış ve deney grubundaki çocukların ailelerine Dil Gelişimini Destekleyici Ebeveyn Eğitim Programı (DDEEP) uygulanmıştır. Veriler TEDİL ve Peabody Resim-Kelime Testi ile toplanmıştır. 10 hafta süren bu uygulama sonucunda deney grubundaki çocukların ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinde artış gözlenmiştir. Uygulama sırasında uygulanan etkinliklerin çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Ersan (2015)'in yaptığı çalışmanın amacı çocukları okul öncesi eğitim almamış babalara çocuklarının dil gelişimlerini desteklemek amacıyla verilen dil eğitim programının etkililiğini incelemektir. Yaptıkları çalışmaya 42 baba ve çocukları dahil edilmiş ve babalara “Baba Dil Destek Programı” kapsamında eğitim verilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında çocukların dil gelişimlerini değerlendirmek amacı ile Peabody Resim-Kelime Testi uygulanmıştır. Verilen eğitimin çocukların dil gelişimlerinde olumlu etkileri olduğu ortaya konulmuştur.

Okulöncesi dönemde hazırlanan eğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesi amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmaların çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediğine dair sonuçlar ortaya çıkmıştır. Hem yurtiçinde hem de yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında hazırlanan eğitim programlarının çocukların dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Bu çalışmadaki gibi yapılan diğer deneysel çalışmaların (Buschmann ve Sachse, 2018; Büyüktaşkapu, 2013; Ersan, 2015; Muslugüme, 2016; Şimşek, 2007; Uyanık, 2013; Uyanık ve Alisinanoğlu, 2016) da çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular, çalışma grubundaki çocukların dil becerilerinin verilen eğitimler sonucunda olumlu yönde değişimler göstermesi, bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Yapılan bu çalışmalara bakıldığında okulöncesi dönem geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar için özel olarak bir eğitim programının hazırlanmasına yönelik olarak tez çalışması bulunmadığı görülmüştür. Hazırlanan bu araştırma geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimlerine katkı sağlaması açısından önemlidir.

CLIL Yöntemine Dayalı Olarak Hazırlanan Dil Eğitim Programı, MEB okul öncesi eğitim programı (MEB, 2013) ve CLIL yöntemi temel alınarak Suriyeli çocukların dil becerilerini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda programda çocukların dil gelişimleri desteklemek amacıyla Türkçe, okuma yazmaya hazırlık, fen, drama, sanat, hareket, oyun, matematik, müzik ve alan gezilerine yönelik etkinlikler hazırlanmıştır. Hazırlanan günlük planların bir teması olması sebebiyle hazırlanan etkinlikler bütünleştirilmiş etkinlikler olarak planlanmıştır. Etkinlikler arasında çocukların bireysel olarak çalışabilecekleri, küçük grup ve büyük grup içerisinde çalışabilecekleri etkinlikler de yer almaktadır. Amalia (2013) tekrarların ve şarkıların yabancı dil öğrenimde yeni kelimeler öğrenilmesinde ve öğrenilen kelimelerin kalıcı olmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Özbey (2010)'in yaptığı çalışmada da çocukların dil becerilerinin gelişmesinde müziğin yani şarkıların etkili olduğu görülmüştür. CLIL yönteminin çocukların yabancı dili öğrenmelerinde kolaylaştırıcı etkisi olduğu ve kelime öğrenme durumlarını kolaylaştırdığı görülmektedir. CLIL yönteminin çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğu yapılan bazı çalışmalarda da görülmektedir.

Heras ve Lasagabaster (2015)'in yaptıkları çalışmanın amacı cinsiyet farklılıklarına yönelik olarak CLIL yönteminin öğrencilerin yabancı dil öğrenme durumları üzerindeki etkisini belirlemektir. İspanya'da 4. Sınıfa giden olan 9-10 yaş aralığındaki 46 öğrenciyle yaptıkları çalışmada deney grubuna CLIL yöntemine dayalı olarak eğitim verilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda CLIL yönteminin hem erkek hem de kız çocukları üzerinde etkili olduğu ve kelime öğrenme becerilerini etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca, deney

grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla kelime öğrendikleri belirlenmiştir.

Coral, Lleixa ve Ventura (2018)'nın yaptıkları çalışmanın amacı İspanya-Katalonya'da ikinci dil öğretiminde kullanılan yeni bir yöntem olan CLIL yönteminin öğrencilerinin dil testlerinden aldıkları puanlar üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Yapılan bu çalışmaya Katalan'da normal dil eğitim programı veren ilkokullar ve CLIL yöntemine dayalı eğitim veren ilkokullar dahil edilmiştir. Yabancı dile dayalı eğitim programlarının uygulandığı okullar üçe ayrılmıştır. Hiçbir eğitim programının uygulanmadığı 45 okul, dil eğitim programının uygulandığı 19 okul ve CLIL yöntemine dayalı dil eğitim programının uygulandığı 19 okulda 6 yaş grubundaki 11403 öğrencinin 2009-2012 yılları arasında testlerden aldıkları puanlar çalışmanın verilerini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, CLIL yönteminin uygulandığı okullara giden öğrencilerin yabancı dil testlerinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu çalışmada CLIL yönteminin öğrencilerin dil öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu kanıtlanmıştır.

Araştırma bulguları ve yapılan diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi, okul öncesi dönemde CLIL yöntemine dayalı bir eğitim verilmesinin çocukların hedef dile yönelik dil becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Achkasova (2013) yabancı dil öğrenilmeye erken yaşlarda özellikle okul öncesi dönemde başlanmasının çocukların hedef dilde iletişim kurmalarını kolaylaştırdığını belirtmektedir. Okul öncesi dönemde Suriyeli çocuklar için hazırlanan CLIL yöntemine dayalı dil öğretim yönteminin de Suriyeli çocukların Türkçeyi öğrenme durumlarını etkilediği söylenebilir.

Yapılan çalışmada, Suriyeli çocukların aktif olarak katıldıkları, zengin materyaller kullanılarak hazırlanmış, öğretmenin kelime öğrenilmesinde rehber olduğu, her çocuğun kendi öğrenme durumuna ve hızına uygun olarak öğrenmesini sağlayan, çocukların Türkçeyi öğrenme motivasyonlarının arttırıldığı öğrenme ortamlarının bulunması sonucunda çocukların daha etkili öğrendikleri söylenebilir.

Çalışma grubunda araştırmacı tarafından eğitim programının uygulanmadığı günlerde normal eğitim vermeye devam edilmiştir. Çalışma ve kontrol gruplarında Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programına yönelik olarak normal günlük planlar dahilinde eğitimler verilmiştir. Çalışma ve kontrol grupları arasındaki farkın araştırmacı tarafından verilen dil gelişimi programından ortaya çıktığı söylenebilir.

Suriyeli çocukların Türkçe öğrenme süreçlerini kolaylaştıracak, dil gelişimlerine destek olacak, gelişim düzeylerine uygun olan etkinliklerin Suriyeli çocuklar için hazırlanan eğitim programlarında göz önünde bulundurulması gerektiği elde edilen veriler sonucunda da görülmektedir. CLIL yöntemine dayalı olarak hazırlanan eğitim programının dil becerilerine yönelik olması, kelime öğrenme becerilerini içermesi çalışma grubunda yer alan çocuklar üzerinde anlamlı bir fark yaratmış olabilir.

Darn (2006)'a göre, CLIL yönteminin öğrenilen yeni bilgiler arasında bağ kurulmasında, öğrenenlerin öğrenme sürecinde aktif olunmasında ve öğrenmeye motive olmasında etkisi olduğu düşünülmektedir. Dil öğrenme sürecinde keşfederek öğrenme gerçekleştiği için öğrenme daha fazla olmaktadır (Darn, 2006). Somers (2017) da yaptığı çalışmada CLIL yönteminin göçmenlerin yerel halkın dilini öğrenmesi üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda göçmenlerin bulundukları çevrenin dilini eşit ya da daha yüksek düzeyde öğrenebildikleri ortaya çıkmıştır. Azınlıkların yerel dili yüksek düzeyde öğrenebilme durumundan yola çıkılarak, Suriyeli çocukların da Türkçeyi öğrenme durumlarında CLIL yönteminin etkili olduğu söylenebilir. CLIL yöntemine dayalı olarak verilen eğitim süresi boyunca öğrenmeler arasında bağlamlar oluşturulduğu ve çalışma grubundaki çocukların bu bağlamlardan faydalandıkları söylenebilir. Çalışma grubuna uygulanan CLIL yöntemine dayalı eğitim programının kontrol grubuna uygulanan normal eğitim programına göre daha etkili olduğu ve çocukların dil becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışmalar ve elde edilen bulgular sonucunda programda verilen eğitimin uygulamalı ve dil becerilerine yönelik olduğu için çalışma grubunda anlamlı bir farklılık yaratmış olabileceği söylenebilir. Uygulanan programda Suriyeli çocukların dil gelişimlerine yönelik olarak kelime-anlam çalışmaları, çocukların kendi cümlelerini kurma çalışmaları gibi çocukların sözel ifadelerini ve kelime kapasitelerini geliştiren etkinliklerin bu farklılığa neden olduğu söylenebilir. Programın kelime odaklı tema içerikli bir yöntemle hazırlanmış olması çocukların kelime öğrenme becerilerini geliştirmesini sağlamış olabilir. Programda yer alan diğer çalışmaların da bu farklılığı olumlu yönde etkilediği belirtilebilir.

Çalışma grubundaki çocuklara verilen eğitim programı uygulamasının ardından ön test puanları ortak değişken olarak alınarak ANCOVA sonuçları hesaplanmış, çalışma ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu

görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde, verilen eğitimin etkililiğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Hazırlanan eğitim programının geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimlerinde kalıcı bir etki yarattığı da kalıcılık testi sonucunda görülmektedir. Ünlü ve Aydın (2011)'ın yaptıkları çalışmada farklı öğretim yöntemlerinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrenenlerin akademik başarılarında etkili olduğu ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Büyüktaşkapu, Çeliköz ve Akman (2012)'ın yaptıkları çalışmada hazırladıkları eğitim programının çocukların akademik becerileri üzerinde kalıcı etkisinin olduğu ve deney grubundaki becerilerin kalıcılığının kontrol grubuna göre iki kat daha fazla olduğu görülmüştür. CLIL yöntemine dayalı olarak hazırlanan dil eğitim programının uygulanmasının ardından belirli bir süre geçmesine rağmen çocukların edindikleri kelimeleri hatırlamaları hatta akranlarından yeni kelimeler öğrenmiş olmaları kullanılan CLIL yönteminin çocukların dil gelişimleri üzerinde kalıcı etkisinin olduğunu göstermektedir. Çalışma grubundaki çocuklar ile yapılan kalıcılık testi sonucunda kalıcılık testi lehine 0,44 puanlık bir fark ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgu, uygulanan eğitimin Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisinin devam ettiğini göstermektedir. Dolayısı ile kalıcı bir eğitimin olduğundan söz etmek mümkündür.

Yapılan deneysel çalışmanın diğer deneysel çalışmalara göre daha uzun sürmesi ve kalıcılık testi lehine de sonuçlar çıkması yapılan deneysel çalışmanın çocuklarda kalıcı öğrenme sağladığı ve çocukların dil gelişimlerine katkı getirdiği söylenebilir. Yapılan kalıcılık testinin sonuçları çocukların Türkçeyi kullanmaya başladıkça sınıf içerisindeki akranlarıyla daha çok iletişim kurduklarını ve dili kullandıklarını destekler niteliktedir. Çocukların dili kullandıkça yeni kazanımlar elde ettikleri ve sınıf içerisinde akranlarıyla öğrendikleri kelimeleri paylaşma fırsatı buldukları söylenebilir.

Yapılan deneysel çalışmaların genel olarak 12 hafta süresince planlandığı görülmektedir. Yapılan bu deneysel çalışma ise 31 hafta süresince devam etmiş bir çalışmadır. Çalışma ve kontrol gruplarının son test ortalamaları arasındaki farkın da yüksek olmasının sebebi olarak yapılan bu deneysel çalışmanın diğer deneysel çalışmalara göre daha uzun sürmesi ve yoğun olması gösterilebilir. Uzun süreli olarak planlanan çalışmalar kalıcılığın sağlanması, genelleştirme ve içselleştirmelerin yapılmasına yönelik olarak çocuklar

açısından önemli görülmektedir. Ayrıca yapılan bu çalışma içerik temelli bir çalışma olduğu için verilen eğitimin uzun süreli olmasının faydalı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacının motivasyonun yüksek olması ve çocukların öğrenme çabalarına öğretme çabası ile karşılık vermesi çocukların öğrenme durumlarını etkilemiş olabilir. Bu durumda araştırmacının çocukların kalıcı olarak öğrenmelerinin sağlamasına yönelik olarak çaba göstermesi de çalışma grubundaki çocukların yapılan bu çalışmadan olumlu yönde etkilenmelerini sağlamış olabilir. Araştırmacı çocukların hikaye anlatmaları kolaylaştırması açısından kendisi tasarlamış ve hazırlamıştır.

Yapılan deneysel çalışmaların çocukların kelime öğrenme durumları üzerindeki etkisine bakıldığında Talang ve Mahmoodi (2013)'nin kullandıkları öğretim yönteminin çocukların kelime öğrenme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve öğrenmelerin kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Nam (2010) da yaptığı çalışmada kelime öğrenimine yönelik olarak hazırlanan etkinliklerin öğrenenlerin kelime hazinelerini geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca Solak (2006)'ın yaptığı çalışmada hikâye tabanlı derslerin 12 yaş grubundaki çocukların kelime kazanımlarında ve kazandıkları kelimelerin kalıcılığında etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada da CLIL yöntemi ile hazırlanan eğitim programının çocukların kelime öğrenme durumları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür.

Çalışma grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların iki yaş grubu son test hedef kelimelerine verdikleri cevapların farklarına bakıldığında çok büyük farklılıklar görülmemektedir. İki yaş grubu kelimelerin çocukların takvim yaşlarının altında olması sebebiyle aradaki farkların çalışma grubu lehine %20'nin altında olması istatistiki açıdan normal görülmektedir. Farkın az olmasının sebebi olarak kelimelerin iki yaş düzeyinde olması ve günlük hayatta da sıklıkla karşılaşılabilecek kelimeler olması gösterilebilir. Çocukların son test hedef kelimelere verdikleri doğru cevaplar incelendiğinde yılan kelimesinde kontrol grubundaki çocukların çalışma grubundaki çocuklardan daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Çalışma grubundaki bir çocuğun yılan kelimesine yanlış cevap verdiği görülmektedir. Kontrol grubunda ise bütün çocukların “yılan” kelimesine doğru cevap verdikleri görülmektedir. Bunun sebebinin kontrol grubundaki çocukların normal eğitimleri sürecindeki günlük planlar içerisinde geçen konular ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Çalışma ve kontrol grubundaki çocukların üç yaş grubu son test hedef kelimelere verdikleri cevapların oranları arasındaki farka bakıldığında günlük hayatta sıklıkla kullanılan “yastık”, “armut” ve “sabun” gibi kelimelerde büyük farklılıklar olmadığı görülmektedir. Fakat “asmak”, “soğan”, “tavuk” gibi kelimelerde çalışma grubunda daha fazla çocuğun doğru cevap verdiği görülmektedir. Bu kelimelerin öğrenilmesinde oturum 38 çamaşır temasının, oturum 15 sebzeler temasının, oturum 34 kümes hayvanları temasının etkili olduğu söylenebilir.

Dört yaş grubu son test hedef kelimelerinde çalışma ve kontrol grubundaki başarı oranları farkına bakıldığında “mutluluk” kelimesinde büyük bir farklılık görülmemektedir. “Kravat”, “koyun”, “ayakkabı” ve “kemer” gibi kelimeler de çalışma ve kontrol grubunun verdikleri doğru cevaplar arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Bu farklılığın çalışma grubuna verilen eğitim sırasında oturumlardaki temalarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Oturum 17’de hayvanlar teması ele alınmıştır. Oturumun çocukların kelime öğrenmeleri üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Beş yaş grubu son test hedef kelimelerinden “postacı” ve “yazmak” kelimelerinde çalışma ve kontrol gruplarının başarı oranları arasında büyük farklılıklar görülmektedir. Oluşan bu farklılığın oturum 57’de ele alınan postacı temasıyla ilişkili olabileceği söylenebilir. Kelimelerin beş yaş grubuna ait kelimeler olası da kontrol grubundaki çocukların ilerleyen yaş gruplarına ait kelimeleri cevaplamakta zorlandıklarının göstergesi olduğu söylenebilir.

Altı yaş grubu son test hedef kelimelerinde çalışma ve kontrol grubundaki çocukların başarı oranları arasındaki farka bakıldığında “bakmak”, “keçi”, “zarf”, “roket” ve “orman” kelimelerinde çalışma grubu lehine %50’nin üzerinde bir fark olduğu görülmektedir. Görülen bu farklılıkta oturum 26 duyu organları temasının, oturum 17 çiftlikte, ormanda ve suda yaşayan hayvanlar temasının, oturum 57 postacı temasının, oturum 47 uzay temasının ve oturum 53 ilkbahar mevsimi temasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Çalışma grubundaki çocukların yüksek miktarda doğru cevap vermeleri oturumların çocukların kelimelerini öğrenmelerini sağladığını göstermektedir.

Yedi yaş grubuna ait son test hedef kelimelere bakıldığında, kelimelerin kontrol grubundaki çocukları zorladığı ve genel olarak bu sorulara ulaşamadıkları görülmektedir. Çalışma grubunda ise kelimeler de yüksek bir başarı oranı görülmektedir. Çalışma ve kontrol grubundaki çocukların son test başarı oranları arasındaki farka bakıldığında bütün

kelimelerde çalışma grubu lehine %50'nin üzerinde bir fark görülmektedir. “Doktor”, “öğretmen”, “ceviz”, “vedalaşmak” kelimelerinin oturum 56 doktor temasında, oturum 21 doğum günü temasında, oturum 16 sağlıklı yiyecekler temasında, oturum 55 temizlik temasında işlenen temalardaki kelimeler olduğu görülmektedir. Başarı oranlarına bakıldığında eğitim programı içerisindeki oturumların çocukların bu kelimeleri öğrenmeleri üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Sekiz yaş grubu son test hedef kelimelerine bakıldığında, kelimelerin sekiz yaş grubuna ait olması ve testin ilerleyen bölümlerindeki zorluk katsayısı yüksek kelimeler olması sebebiyle çocukların büyük çoğunluğun bu kelimelere kadar ulaşamadıkları görülmektedir. Sekiz yaş grubu kelimelerinin çocukların takvim yaşlarının üzerinde olan kelimeler olması sebebiyle çocukların bu kelimelere kadar ulaşamaması normal görülmektedir.

Dokuz yaş grubu son test hedef kelimelere gelindiğinde ise, kelimelerin dokuz yaş grubuna ait olması çocuklar için zorlayıcı olduğu ve çocukların büyük çoğunluğunun testin bu bölümüne kadar ulaşamadıkları görülmüştür. Fakat çalışma grubundaki çocukların yarısının “ekmek” kelimesini doğru cevapladığı görülmektedir. Oturum 51 fırın temasına bağlı olarak çocukların bu kelimeye doğru cevap verdikleri düşünülmektedir. Dokuz yaş grubu kelimelerinin de çocukların takvim yaşının üzerinde kelimeler olması sebebiyle çocukların büyük çoğunluğunun bu kelimelere ulaşamaması normal görülmektedir.

Oturumlar sonunda yapılan değerlendirme formları incelendiğinde çocukların bilişsel alan kazanımlarına yönelik olarak dikkat, gözlem, eşleştirme, karşılaştırma, sıralama, konumla ilgili yönergeleri yerine getirme, ölçme, geometrik şekilleri tanıma, günlük yaşamda kullanılan sembollerini tanıma, örüntü oluşturma, parça-bütün ilişkisi kurma, nesne grafiği hazırlama becerilerini yerine getirdikleri görülmüştür. Oturum 39 örüntü temasına yönelik olarak çocukların araştırmacının gösterdiği yönergeleri uyguladıkları ve kendi örüntülerini oluşturdukları görülmüştür. Eşleştirme çalışmalarının yapıldığı oturum 2, oturum 5, oturum 6, oturum 36 ve oturum 37’de çocukların eşleştirme çalışmalarını yönergelere uygun olarak yaptıkları görülmüştür. Oturum 2’de çocukların kolye eşleştirme çalışmalarında nesnelerin isimlerini doğru olarak telaffuz ettikleri görülmüştür. Ç5’in “Öğretmenim, bak ben kedi” cümlesini kurması yapılan etkinliğin çocuklar üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Dil gelişimine yönelik olan kazanımlarda, sesleri ayırt ettikleri, seslerini uygun kullandıkları, kurallara göre cümle kurdukları, dilbilgisi yapılarını kullandıkları, dili iletişim amacıyla kullandıkları, sözcük dağarcıklarını geliştirdikleri, dinlediklerini/izlediklerini kavradıkları ve çeşitli yollarla ifade ettikleri, okuma-yazma farkındalığı gösterdikleri görülmektedir. Oturum 35, oturum 41, oturum 47, oturum 49, oturum 50 ve oturum 51’de araştırmacı tarafından hazırlanan materyallerle anlatılan hikâyelere karşı ilgi gösterdikleri ve hikâyeleri kendi cümlelerini kullanarak yeniden anlattıkları görülmüştür. Oturum 10 renkler temasında çocukların renkleri öğrendikleri görülmüştür. Ç8’in “Benim en sevdiğim mavi” cümlesini kurması yapılan etkinliğin çocukların dil gelişimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Başlangıçtaki oturumlarda Ç8’in kelimelerin telaffuzuna yönelik olarak sıkıntı yaşadığı fakat oturum 10’dan sonra cümle kurmaya başladığı görülmektedir.

Oturum 13’de çocukların dinledikleri şarkıyı drama yoluyla ifade etmeleri ve Ç11’in ‘Öğretmenim bak köpek’ diyerek cümle kurması oturumun başarılı olduğunu göstermektedir. Oturumlarda işlenen temaların çocukların ilgisini çektiği görülmektedir. Oturum 20’de televizyon şeridi kullanılarak anlatılan hikâye çocukların ilgisini çekmiş ve hikâye içerisinde geçen bütün yiyecekler çocuklar tarafından hatırlanmıştır.

Motor gelişimine yönelik kazanımlarda, yer değiştirme hareketlerini, nesne kontrolü gerektiren hareketleri, küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yaptıkları ve müzik eşliğinde dans ettikleri görülmüştür. Oturum 1 ve oturum 2’de video eşliğinde yapılan sabah egzersizlerine bütün sınıf katılmış ve müzik eşliğinde dans etmişlerdir. Oturum 7’de çocuklarla birlikte hamur hazırlanmış ve çocukların küçük kas becerileri konusunda sıkıntı yaşamadıkları görülmüştür. Oturum 7’de Ç13’ün “Ben simit yaptım”, Ç15’in ise “Ben top yaptım” şeklinde cümle kurmaları etkinliklerin çocukların hem motor gelişimlerine hem de dil gelişimlerine yönelik olduğunu göstermektedir.

Sosyal ve duygusal gelişimlerine yönelik kazanımlara bakıldığında çocukların kendi özelliklerini tanıttıkları, ailelerine ait özellikleri tanıttıkları, kendilerini yaratıcı yollarla ifade ettikleri, olumsuz duygularını ifade ettikleri, farklılıklara saygı gösterdikleri ve sorumluluklarını yerine getirdikleri görülmüştür. Oturum 1’de bütün çocukların kendi isimlerini söyledikleri, Oturum 18’de aile bireylerinin isimlerini söyledikleri görülmüştür. Ç7’nin “Benim babamın adı H.” Ç16’nın “Benim anne, göz yeşil” dedikleri görülmüştür.

Oturum 47’de çocukların duygularını ifade ettikleri ve Ç3’ün “Öğretmen ben mutsuz, kalem yok” dediği görülmüştür. Oturum 40’da Ç13’ün “Onun gözleri mavi” dediği görülmüştür. Oturum 15’de çocukların ettikleri soğanların sorumluluğunu aldıkları ve soğanlarını belirli günlerde sulamak istedikleri görülmüştür.

Çocukların öz bakım becerilerine bakıldığında temizlik kurallarını uyguladıkları, giyinme işlerini yaptıkları, yeterli ve dengeli beslendikleri, sağlıkları ile ilgili önlemler aldıkları görülmüştür. Ç17’nin “Öğretmenim, ben dişlerimi fırçaladım” şeklinde Türkçe kurallarına uygun olarak cümle kurması oturum 55’in amacına ulaştığını göstermektedir.

Oturumlarda uygulanan etkinliklerin çocukların dikkat sürelerine uygun olduğu fakat oturum 34’de yapılan drama etkinliğinde çocukların biraz sıkıldıkları görülmüştür. Bu durumu Ç4 “Ben yoruldum” cümlesi ile ifade etmiştir. Oturum 1 ve oturum 2 sayesinde çocukların yoruldum kelimesini öğrendikleri bu cümle ile anlaşılmaktadır.

Oturumlar içerisinde geçen kelimelerin çocuklar tarafından doğru telaffuz edildiği görülmüştür. Çocukların bazıları tarafından doğru telaffuz edilemeyen “soğan ve kış kelimeleri için yeni bir oturum planlanmış ve çocukların ilgilerini çekecek şekilde araştırmacı tarafından hazırlanan materyaller kullanılarak soğan ve kış kelimeleri yeniden ele alınmıştır. Oturum 50 temasının çocukların “soğan” kelimesine yönelik telaffuzları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

Oturumlarda kullanılan şarkıların, tekerlemelerin ve şiirlerin çocukların ilgisini çektiği ve güne başlama etkinliğinde çocukların söylenen şarkı, tekerleme ve şiirlere eşlik ettikleri görülmüştür. Oturumlar süresince çocukların günlük hayatta kullanabilecekleri kelimeleri öğrendikleri, Oturum 55’de verilen diş fırçalama becerisini günlük hayatlarına yansıttıkları görülmüştür.

Uygulanan oturumlarda çocuklar sıklıkla gözlenmiş ve kullandıkları cümleler not edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda oturumların çocukların cümle kurma becerileri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında da çalışma grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre daha yüksek puan almaları oturumların amacına ulaştığını göstermektedir. Oturumlara yönelik olarak örnek değerlendirme formu Ek-4’de verilmiştir.

Çalışma ve kontrol gruplarında yer alan çocukların tamamının evde Arapça konuştukları ve Türkçeyi çevrelerinde konuşmadıkları, sadece sınıf içerisinde Türkçe konuştukları

belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların testlerden aldıkları puanların kontrol grubundaki çocukların puanlarından daha yüksek çıkmasının sebebi olarak verilen dil eğitimi gösterilebilir.

Çalışma grubundaki çocuklar ile kontrol grubundaki çocukların başarı oranları arasındaki farklara bakıldığında genel olarak çalışma grubu lehine sonuçlar görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda CLIL yöntemine dayalı olarak hazırlanan eğitim programı içerisindeki oturumlarda işlenen temaların çocukların kelime öğrenme becerileri üzerinde katkısı olduğu söylenebilir.

Sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda CLIL Yöntemine Dayalı Olarak Hazırlanan Dil Eğitim Programının Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerinde anlamlı bir etki yarattığı söylenebilir. Diğer bir deyişle, programın uygulanması sonucunda, çalışma grubunda yer alan çocukların dil gelişimleri, bu programdan yararlanmayan kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı bir şekilde artmıştır. Çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasındaki artış dil eğitim programının etkisinin sürdüğünü göstermektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, CLIL Yöntemine Dayalı Olarak Hazırlanan Dil Eğitim Programının çalışma grubunda yer alan Suriyeli çocukların dil gelişimlerini anlamlı bir şekilde etkilediğini ve araştırmanın amacına ulaştığını göstermektedir.

6.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunmak mümkündür:

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında CLIL yöntemine dayalı olarak verilen dil eğitiminin geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimleri üzerinde etkisi olduğu sonucunun yapılacak diğer araştırmalar için yönlendirici olması ve yeni boyutlar kazandırılarak yeniden uygulanması önerilebilir. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimlerinin daha detaylı gözlemlenebilmesi için daha az sayıda çocukla çalışılması ve farklı ölçme yöntemlerinin kullanılması önerilebilir.

Yapılan bu deneysel çalışma 31 hafta ve 62 oturum boyunca süren bir çalışmadır. Yapılan diğer deneysel çalışmalarda karşılaştırıldığında çocuklar üzerinde kalıcı etkisinin olduğu görülmüştür. Bu sebeple yapılan deneysel çalışmaların daha uzun süreli tutulması

araştırmalara katılan katılımcılar üzerinde kalıcı etki sağlanması açısından daha olumlu sonuçlar verebilir.

CLIL yöntemine dayalı olarak hazırlanan dil eğitim programının geçici koruma altındaki Suriyeli ocukların bulunduğu sınıflarda uygulanması ve yaygınlaştırılması sağlanabilir. Bu uygulamaların yaygınlaşabilmesi için öğretmenlere ve öğretmen adaylarına CLIL yöntemine yönelik olarak eğitimler verilmelidir. Okul öncesi öğretmen adaylarının müfredatları içerisinde CLIL yöntemine dayalı uygulamaları kapsayan derslerin bulunması önerilebilir.

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük, iki dilli çocukların ailelerine bulunduğu bölgelerde eğitim ve seminerler düzenlenebilir. Bu eğitimin içerisinde, çocukların dil gelişimlerine destekleyen okuma-yazma becerilerini, dil bilgisi becerilerini geliştirebilecekleri yöntem ve teknikler hakkında bilgi verilebilir. Ayrıca bu aileler, anadili ediniminin önemi konusunda bilgilendirilmelidir. Ailelerin Halk Eğitim Merkezlerinde ya da Geçici Eğitim Merkezlerinde Türkçe eğitim alabilmeleri için Türkçe kurslarının yaygınlaştırılması ve ailelerin bu eğitimlerden faydalanması sağlanabilir.

Öğretmenlere CLIL yönteminin anlatılması için hizmet içi eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin yaşanılan göçleri de dikkate alarak bu eğitimlere katılması öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir. Geçici koruma altındaki Suriyeli ocukların bulundukları okullarda hizmet içi eğitim ve seminerler gibi yöntemlerle, öğretmenleri bilinçlendirmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü'nün 21. Maddesinin a fıkrasında belirttiği gibi yurtdışında yaşayan çocukların kültürel kimliklerinin korunması ve yaşadıkları toplumla uyum içinde olmalarını sağlayıcı önlemlerin alınması ifadesi, Türkiye'de yaşayan iki dilli çocuklar için de uyarlanabilir. Yani, iki dilli çocukların kendi kültürel benliklerini korumaları ve Türkiye'deki kültüre uyum sağlamaları desteklenebilir. Bunun için öncelikle Yurtiçi Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü kurulabilir ve iki dilli çocukların eğitimi desteklenebilir. Bu müdürlüğün en önemli görevi çocukların kendi ana dillerini ve kültürlerini korumalarını desteklemek olmalıdır. Bunu yapabilmek için öncelikle Türkiye'de yaşayan iki dilli çocukların hangi kültürden ya da ülkeden geldikleri belirlenmelidir. Böylece bu çocukların anadillerini destekleyici kitaplar yayınlanabilir. Geçici koruma altındaki Suriyeli ocukların

öğretmenleri için Öğretmen Kılavuz Kitabı hazırlanabilir. Bu kitapların hazırlanması iki dilli çocukların aileleri açısından da kullanışlı olabilir.

CLIL yöntemine dayalı olarak verilen eğitimin Türkçeyi ikinci dilleri olarak öğrenen çocukların kelime öğrenme becerilerinde etkisi olduğu görülmüştür. Sınıfında Türkçeyi ikinci dilleri olarak öğrenen çocuk/lar bulunan öğretmenlerin CLIL yöntemini kullanarak etkinlikler hazırlamaları ve CLIL yöntemini müfredatlarına entegre etmeleri çocukların dil gelişimlerini destekleyebilir. Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla CLIL yöntemine dayalı materyaller hazırlanabilir.

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların ebeveynlerin çocukları ile sürekli konuşmaları, günlük rutin olayları ya da yaptıkları sıradan işleri çocuklarına sözel olarak anlatmaları ve paylaşmaları önerilebilir. Ev ortamında çocukların dil gelişimlerini destekleyecek sözel oyunlar oynanabilir. Çocuklar bu oyunlar sırasında hayal gücünü de kullandıkları için yaratıcıkları da gelişmesinde ve çocukların ileride kazanacakları okuma-yazma becerilerinin de gelişimine destek olması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Achard, M., Neimeir, S. (2004). *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. [Kindle DX version]. Retrieved from <http://www.amazon.com>.
- Achkasova, N. (2013). The best ways of teaching English to children: Using children's operas in teaching to 5- to 6- year-old children. *US-China Education Review*, 3(6), 385-390. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543806.pdf>
- Admiraal, W., Westhoff, G., and Bot, K., (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 75-93. <http://dx.doi.org/10.1080/13803610500392160>
- Ahçı, Z. G. (2016). 3-5 yaş çocuklarının yürütücü işlev performansları ve dil becerileri ile ilişkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 84-99. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/314309> sayfasından erişilmiştir.
- Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 179-190. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423877804.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akman, B. (1995). *Anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişimlerinde kavram eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2123/1957> sayfasından erişilmiştir.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu

- Aktaş, A. Y., Cömertpay, B. ve Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramanın etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3), 7-26. <http://www.yader.org/index.php/yader/article/view/yader.2007.001> sayfasından erişilmiştir.
- Aktın, K. (2018). Sığınmacı çocukların mutluluk temalı resimlerinden yansımalar. *İlköğretim Online*, 17(3), 1524-1547. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2773> sayfasından erişilmiştir.
- Alpöge, G. (2014). Çift dilli çocukların dil gelişimi. *Turkophone*, 1(1), 5-13. <http://dergipark.gov.tr/turkophone/issue/18997/200508> sayfasından erişilmiştir.
- Altınkamış, T. (2009). *A case study on the relation between content and language integrated learning (CLIL) and motivation in language learning*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Amalia, S. D. (2013). *Teachers's techniques in teaching vocabulary for young learners in SD Al-Azhar Salatiga*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://repository.uksw.edu/handle/123456789/7319>.
- Anabilim Eğitim Kurumları (2014). *Arkadaşlık ilişkileri*. <https://www.anabilim.k12.tr/psikolojik-danismanlik-ve-rehberlik.html> sayfasından erişilmiştir.
- Antequera, A. (2018). *Assessment of the intercultural competence in primary education: A comparative view between CLIL and non-CLIL contexts*. (Master's thesis). Retrieved from https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/15883/TFM_José_Manuel_Almodóvar_Antequera.pdf.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61. <http://dergipark.gov.tr/auibfd/issue/38397/445315> sayfasından erişilmiştir.
- Atlı, I. (2016). *A suggested content and language integrated learning (CLIL) model for the Faculty of Medicine at Ondokuz Mayıs University: Exploring perceptions and practices*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ausubel, D. P. (1968). Facilitating meaningful verbal learning in the classroom. *The Arithmetic Teacher*, 15(2), 126-132. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/41187349?seq=1#page_scan_tab_contents

- Avrupa Komisyonu (2008). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi hakkında temel veriler*. <http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/avrupadaokullardadilogretimihakkindatemelveriler2008>. sayfasından erişilmiştir.
- Ayan, S., Baş, B. (2015). Çizgi filmler ile ilkokul öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 84-99. <https://dx.doi.org/10.16916/aded.82632>
- Balcı, M., Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğretmenlerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 986-1004. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/222506> sayfasından erişilmiştir.
- Balkar, B., Şahin, S., ve Işıklı, B. N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310. <http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/handle/COMU/1654> sayfasından erişilmiştir.
- Ball, J. (2010). *Educational equity for children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*. Paper presented at the UNESCO, Paris, February, 2010. Retrieved from <https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle>.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning.
- Bandura, A. (1979). Self-referent mechanisms in social learning theory. *American Psychologist*, 34(3), 439-441. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.5.439.b>
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Eds.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development*. (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI.
- Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of social psychological theories*. (pp. 349-373). London: Sage.
- Barrow, J. (2018). *The effect of dialogic reading on second language acquisition, output and literacy migrant students in early childhood*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://hdl.handle.net/1951/70443>
- Bayhan, P., Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Ankara: Morpa Kültür.

- Beck, I. L., McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. Retrieved from <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/511706>
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri (Fjell ilköğretim okulu örneği, Norveç). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(6), 71-85. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/308> sayfasından erişilmiştir.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J. and Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7).
- Benzies, K., Edwards, N., Tough, S., Nagan, K., Mychasiuk, R., Keown, L. A., and Donnelly, C. (2011). Effects of a two generation preschool programme on receptive language skill in low income Canadian children. *Early Child Development and Care*, 181(3), 397-412. <https://doi.org/10.1080/03004430903424579>
- Berk, L. (2006). *Child development*. Pearson Education, Retrieved from <https://dxo3kligp09.storage.googleapis.com/EiwFMUgvx8nSk3VjFF09.pdf>
- Bitetti, D., Hammer, S. C. (2016). The home literacy environment and the English narrative development of Spanish-English bilingual children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1159-1171. https://doi.org/10.1044/2016_jslhr-l-15-0064
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Chicago: The University of Chicago.
- Bonces, J. R. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): Considerations in the Colombian context. *GIST: Education and Learning Research Journal*, 1(6), 177-189. Retrieved from <http://www.publicacionesunica.com/gist/index.php/gist/index>
- Bowen, T. (2018). *Teaching approaches: The grammar-translation method*. Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-the-grammar-translation-method/146493.article>
- Brunner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University.
- Bulut, R. (2016). *Eski Sovyetler Birliği ülkelerinden Türkiye'ye legal ve illegal işgücü göçleri*. 2. Uluslararası Uygulamalı Bilimler 2016 Kongresi'nde sunulmuş bildiri,

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/52000799/uubk_2016_proceedings_2.pdf sayfasından erişilmiştir.

Buschmann, A., and Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, 53(1), 66-78. <https://doi.org/10.1111/ejed.12263>

Büyüктаşkapu, S. (2012). Okul öncesi eğitimi sürecinde çocuklara uygulanan aile destekli okumaya hazırlık programının ilkokuldaki okuma başarılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 301-316. <https://docplayer.biz.tr/14629504-Okul-oncesi-egitimi-surecinde-cocuklara-uygulanan-aile-destekli-okumaya-hazirlik-programinin-ilkokuldaki-okuma-basarilarina-etkisi.html> sayfasından erişilmiştir.

Büyüктаşkapu, S., Çeliköz, N. ve Akman, B. (2012). Yapılandırmacı bilim eğitim programının 6 yaş çocuklarının bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 275-292. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1296> sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cañado, M. L. P. (2018). The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts. *Learning and Instruction*, 57, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.002>

Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438.pdf

Carstairs-Mccarthy, A. (2003). Origin of language. In M. Aronoff, J. Resnik (Eds.), *The handbook of linguistics* (pp. 238-265). Massachusetts: Blackwell.

Cengiz, Ö. (2013). Türk annelerin çocuklarına kitap okurken kullandıkları dil. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 30(1), 97-114. <https://dspace.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/12197> sayfasından erişilmiştir.

- Ceran, E., Yılmaz, A. Ç., Tiftik, E., Sönmez, S., ve Günbey, S. (2018). Dört yaş altı çocuklarda televizyon izlemenin dil gelişimi üzerine etkisi. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 27(2), 51-58. <https://doi.org/10.5336/pediatr.2018-60716>
- Ceyhan, A. M., Koçbaş, D. (2011). Göç ve çokdillilik bağlamında okullarda okuryazarlık edinimi. https://www.unipotsdam.de/fileadmin01/projects/daf/LAS_AyanCeyhan_Koçbas.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Champion, T. B., Hyter, Y. D., McCabe, A., and Bland-Stewart, L. M. (2003). A matter of vocabulary performances of low-income African American head start children on the Peabody picture vocabulary test—III. *Communication Disorders Quarterly*, 24(3), 121-127. <https://doi.org/10.1177/15257401030240030301>
- Charles, L. Denman, K. (2013). Syrian and Palestinian Syrian refugees in Lebanon: the plight of women and children. *Journal of International Women's Studies*, 14(5), 96-111. Retrieved from <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol14/iss5/7/>
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.
- Cihangir, Y. (2013). Tekerlemeli ve sözlü oyunların KKTC'deki okul öncesi çocukların Türkçe dil becerilerine kazanımları. *Motif Akademi Halk Bilimi Dergisi*, 6(12), 175-183. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/288428> sayfasından erişilmiştir.
- Clark, B. A. (2000). First and second language acquisition in early childhood. *ERIC*, 181-188. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470889.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Copland, F., Garton, S. (2014). Key themes and future directions in teaching English to young learners: introduction to the Special Issue. *ELT journal*, 68(3), 223-230. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu030>
- Coral, J., Lleixà, T. and Ventura, C. (2018) Foreign language competence and content and language integrated learning in multilingual schools in Catalonia: An ex post facto study analysing the results of state key competences testing. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 139-150. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1143445>

- Corballis, M. C. (2003). *İşaretten konuşmaya: Dilin kökeni ve gelişimi*. (A. Görey, Çev.) İstanbul: Kitap.
- Coşkun, İ., Emin, M. N. (2016). *Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin eğitiminde yol haritası: Fırsatlar ve zorluklar*. http://file.setav.org/Files/Pdf/20160906135243_turkiyedeki-suriyelilerin-egitiminde-yol-haritasi-pdf.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Cowie, F. (2008). *Innateness and language*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2010/entries/innateness-language/> sayfasından erişilmiştir.
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10(5), 543-562. <https://doi.org/10.2167/beb459.0>
- Coyle, D., Holmes, B, and King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum-CLIL national statement and guidelines*. Retrieved from https://www.languagescompany.com/wp-content/uploads/clil_national_statement_and_guidelines.pdf
- Coyle, D. (2018). The place of CLIL in (bilingual) education. *Theory into Practice*, 57(3), 166-176. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1459096>
- Craen, P. V.(2016).The significance of multilingual education and the role of CLIL. *European Journal of Language Policy*, 8(1), 1757-6830. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2016.2>
- Craen, P.V., Surmont, J. (2017). Innovative Education and CLIL. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(1), 22-33. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/eleni_griva/publication/313473302.
- Crevecoeur, Y. C. (2008). *Investigating the effects of a kindergarten vocabulary intervention on the word learning of English-language learners*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/AAI3325614/>
- Crosser, S. (2004). *Enhancing the language development of young children*. Retrieved from http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_home.aspx?ArticleID=119

- Cruse, D. A. (2003). The lexicon. In M. Aronoff, J. R. Hayes, & J. R. Miller (Eds.), *The handbook of linguistics* (pp. 238-265). Massachusetts: Blackwell.
- Crystal, D. (1989). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: The Cambridge University.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/518> sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, T. (2004). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 139-162. <http://dergipark.gov.tr/sakaefd/issue/11208/133844> sayfasından erişilmiştir.
- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46. [http://www.eskieserler.com/dosyalar/mpdf%20\(146\).pdf](http://www.eskieserler.com/dosyalar/mpdf%20(146).pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879786.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- 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*, 1(2), 173-187. http://proje.akdeniz.edu.tr/mcri/mjh/6-2/mjh-12-8-bengul_cetintas.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çınar, S. (2018). *Implementation of content and language learning (CLIL) and its effects on student motivation*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124. <http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/5989/79690> sayfasından erişilmiştir.

- ÇOÇA (2015). *Suriyeli mülteci çocukların Türkiye devlet okullarındaki durumu politika ve uygulama önerileri*. <http://cocukcalismalari.bilgi.edu.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dağabakan, D., Dağabakan, F. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(74), 155-161. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Dağdeviren, G. (2018). *Suriyeli sığınmacıların entegrasyon süreci ve sorunları: Elazığ örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dalley, B. J. (2001). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/074171360105200104>
- Dalton-Puffer, C. (2009). Communicative competence and the CLIL lesson. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 41, 197. Retrieved from https://www.academia.edu/837777/Communicative_competence_and_the_CLIL_lesson
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., and Smit, U. (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Damgacı, F. K., Karatas, H. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin eğitimde kullanımına ilişkin deneysel çalışmalar ve sonuçları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 304-314. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/29.koc_damgaci.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European overview. *Online Submission*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/234652746_Content_and_Language_Integrated_Learning_CLIL_A_European_Overview
- Davis, B., Degotardi, S. (2015). Educators' understandings of and support for infant peer relationships in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 64-78. <https://doi.org/10.1177/1476718X14538600>
- Değirmencioğlu, S. (2009). Anadilinin gelişimsel ve toplumsal işlevleri. *Uluslararası Katılımlı Anadili Sempozyumu Bildirileri*, 105-128. <https://docplayer.biz.tr/19065020-Anadilinin-gelisimsel-ve-toplumsal-islevleri.html> sayfasından erişilmiştir.

- Delimehmet D., Ş. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, S. (2011). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve sorunları. *Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi / Academic Student Journal Of Turkish Researches*, 1(1), 38-49. <https://docplayer.biz.tr/5796301-Okul-oncesi-donemde-dil-gelisimi-ve-sorunlari.html> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423867236.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Demirbaş, M., Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382. <http://dergipark.gov.tr/uefad/issue/16682/173353> sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, M. E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem.
- Denk, D. (2000). *Anaokuluna devam eden 6 yaş grubundaki çocukların alıcı dil gelişim düzeylerine müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dereli, E., Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edici dil düzeylerinin bakım tarzı ve anne-baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 245-253. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/643> sayfasından erişilmiştir.
- Derince, M. Ş. (2012). Anadili temelli çok dilli eğitim: Nasıl? *Eğitim Bilim Toplum*, 10(37), 143-151.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed – John Dewey’s famous declaration concerning education. *First published in The School Journal*, 54(3), 77-80. Retrieved from http://playpen.meraka.csir.co.za/~acdc/education/Dr_Anvind_Gupa/Learners_Library_7_March_2007/Resources/books/readings/17.pdf
- Díaz, P. C., Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10(1), 151-161. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/237523726_Teacher_beliefs_in_a_CLIL_education_project

Diyarbakır Sosyal ve Siyasal Araştırmalar (2011). *Dil eğitim modelleri ve ülke örnekleri*. <http://www.disa.org.tr/kcfinder-2.51/upload/files/onceanadili2.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Dobson, A., Dolores Pérez Murillo, M., and Johnstone, R., (2010). *Bilingual education project Spain evaluation report*. Retrieved from <https://www.britishcouncil.es/sites/default/files/bilingual-education-project-spain-evaluation-report-en.pdf>

Doiz, A., Lasagabaster, D., and Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *The Language Learning Journal*, 42(2), 209-224. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>

Duffy, T. M., Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. In T. M. Duffy, D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (pp. 1-17). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Eğitim Reformu Girişimi (2017). *Bir arada yaşamı ve geleceği kapsayıcı eğitimle inşa etmek*. <https://indd.adobe.com/view/6066c857-843a-4d49-b7e9-77f635a950cf>. Sayfasından erişilmiştir.

Elmonayer, R. A. (2013). Promoting phonological awareness skills of Egyptian kindergarteners through dialogic reading. *Early Child Development and Care*, 183(9), 1229-1241. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.703183>.

Emin, M.N. (2016). *Suriyeli çocukların eğitimi kayıp nesil felaketini önleyecek*. <http://aa.com.tr/tr/turkiye/suriyeli-cocuklari-egitimi-kayip-nesil-felaketini-onleyecek/551554>, sayfasından erişilmiştir.

Erben S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Ergenç, İ. (1993). Yurtdışındaki Türk çocuklarının anadili sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 61-70. <http://dad.boun.edu.tr/download/article-file/273322> sayfasından erişilmiştir.

Ergül, E. (2012). *İkinci dil edinme ve kullanma*. Ankara: Yargı.

- Erkan, P. (1990). *Sosyoekonomik ve eğitim düzeyleri farklı olan ailelerin 48-60 aylar arasındaki çocuklarının dil yapılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erkman-Akerson, F. (2000). *Türkçe örneklerle dile genel bir bakış*. İstanbul: Multilingual.
- Ersan, C. (2015). Babalara verilen dil eğitim programının çocukların alıcı dil gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 51-71. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4260> sayfasından erişilmiştir.
- Eryaman, M. Y., Kana, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program sorunu. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YTDÖ)*, 2, 147-166.
- Esen, E., Taheri, A. (2016). İki dilli okul öncesi eğitim hakkında bilimsel tartışmalar ve uygulamalar - Berlin’de Türk kökenli göçmen çocuklar ve gençler örneğinde bir giriş. E. Esen (Ed.), *Bir çocuk iki dil: Berlin örneğinde Türk-Alman okul öncesi eğitim koşulları ve fırsatlar içinde* (39-127). Ankara: Siyasal.
- Esposito, A. (1979). Sex differences in children's conversation. *Language and Speech*, 22(3), 213-220. <https://doi.org/10.1177/002383097902200302>
- Eti, İ., Arnas, Y. A. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil gelişimine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17-32. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/410654> sayfasından erişilmiştir.
- European Commission (t.y.). *Temporary protection*. http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/policies/asylum/temporary-protection/index_en.htm. sayfasından erişilmiştir.
- Euteneuer, F., Schäfer, S. J. (2018). Brief report: Subjective social mobility and depressive symptoms in Syrian refugees to Germany. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 1(4), 1533–1536. <http://dx.doi.org/10.1007/s10903-018-0692-y>.
- Extra, G., Yağmur, K. (2013). *Dil zengini Avrupa. Avrupa’da çok dilli politika ve uygulama eğilimleri*. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LRE_Turkish_Dil_Zengini_Avrupa_-_Avrupa'da_cokdilli_politika_ve_uygulama_egilimleri.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Fernández B., E., Baena E, A. (2018). Motivation in physical education and foreign language learning in CLIL teaching: Gender differences and implications for future

- studies. *Porta Linguarum*, 30(1), 207-220. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4914150.pdf>
- Fernández López, P. (2014). *The use of audiovisual stories in the preschool CLIL environment*. (Master's Thesis). Retrieved from http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/28260/6/TFM_Fernández%20López%2C%20Patricia.pdf
- Fischer, S.R. (2013). *Dilin Tarihi* (M. Güvenç, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Foster-Cohen, S. H. (2013). *An introduction to child language development*. London: Routledge.
- Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, N. (2014). *An introduction to language*. Massachusetts: Wadsworth Cengage Learning.
- Gass, S. M., Selinker, L. (2001). *Second language acquisition: A introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gençay G.(2007). *Üç-dört yaş gelişim özelliği gösteren zihinsel engelli çocukların aldıkları eğitimin dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Goodenough, F. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. Chicago: World Book Company.
- Göçer, A. (2017). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1-16. <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2087>
- Göç İstatistikleri (2018). *İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü*. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik sayfasından erişilmiştir.
- Gömleksiz, M. N. (2001). The effects of age and motivation factors on second language acquisition. *Firat University Journal of Social Science*, 11(2), 217-224. <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt11/sayi2/217-224.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gömleksiz, M. N., Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454. <http://oaji.net/articles/2016/2811-1452599243.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Guo, Y., Tompkins, V., Justice, L. and Petscher, Y. (2014). Classroom age composition and vocabulary development among at-risk preschoolers. *Early Education and Development*, 25(1), 1094-1034. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.893759>
- Güler, T. (2004). 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güler, T., Dönmez, N. B. (2007). 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 27(1), 83-96.
- Gül, Y. Z. (2007). Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri/ Peer relationship in preschool years. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423872315.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (2010). Ninnilerin çocukların dil ve zihinsel gelişimine etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 27-38. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/183> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar/Language teaching approaches and their applications in teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000654> sayfasından erişilmiştir.
- Gürkan, T. (2015). Okul öncesi eğitim programlarının genel özellikleri ile kazanım ve göstergeler. A. Köksal Akyol (Ed.), *Okul öncesi eğitim programı içinde* (34-58). Ankara: Hedef CS.
- Güvendir, E., Yıldız, I.G. (2014). *Dil edinimi*. Ankara: Anı.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi*. Ankara: Öncü.
- Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Harrop, E. (2012). Content and language integrated learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Online Submission*, 1(22), 57-70. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED539731>

- Harunoğulları, M. (2016). Suriyeli sığınmacı çocuk işçiler ve sorunları: Kilis örneği. *Göç Dergisi*, 3(1), 29-63. <https://dergi.tplondon.com/index.php/goc/article/view/554/546> sayfasından erişilmiştir.
- Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz*. Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Antalya. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/166.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Heras, A. Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70–88. <https://doi.org/10.1177/1362168814541736>
- Herdina, P. Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12. Retrieved from https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/hillyard_first_steps_in_clil_training_the_teachers.pdf
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14552403>
- Huber, E. (2007). Bildirişim edincinin dil edincine etkisi. *Dil Dergisi*, (135), 7-21. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/760/9647.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ioannou-Georgiou, S., Verdugo, M. D. R. (2010). Stories as a tool for teaching and learning in CLIL. *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*, 14(1), 137-155. Retrieved from http://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cmd/lle/ant2/modul_6/stories_as_a_tool_for_teaching_and_learning_in_clil_1_.pdf
- Işıkoğlu, E., N. (2015). Okul öncesi dönemde sınıfta teknoloji kullanımı: Okul öncesi eğitimi ve teknoloji. P. Bayhan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde teknolojinin rolü* içinde (34-48). Ankara: Hedef CS.
- Işıkoğlu, E., N., Şimşek, Z.C, ve Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimlerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi*

- Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
<http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/336545> sayfasından erişilmiştir.
- Işıtan, S. (2015). Okul öncesi eğitim ortamlarında oyun. A. B. Aksoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun içinde* (82-107). Ankara: Hedef CS.
- İçişleri Bakanlığı (2013). 28615 sayılı yabancılar ve uluslararası koruma kanunu, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm> sayfasından erişilmiştir.
- İçişleri Bakanlığı (2013). Göç. Yayın No: 4, Aralık 2013. <http://www.goc.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İçişleri Bakanlığı (2015). Türkiye ve göç. <http://www.goc.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İmer, K. (1987). Toplum dil bilimin kimi kavramlarına kuramsal bir bakış ve dil türleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 31(1), 213-230. dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1029/12452.pdf sayfasından erişilmiştir.
- İpek, N., Bilgin, A. (2007). İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi. *İlköğretim Online*, 6(3), 344-365. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038289> sayfasından erişilmiştir.
- Jabbar, S. A. and Zaza, H. I. (2014). Impact of conflict in Syria on Syrian children at the Zaatari refugee camp in Jordan. *Early Child Development and Care*, 184, 1507-1530. <http://doi.org/10.1080/03004430.2014.916074>
- Javidi, G., Sheybani E. (2008). Content-based computer simulation of a networking course: An assessment. *Journal of Computers (JCP)*, 3(3), 64-72. <http://dx.doi.org/10.1.1.124.5350>
- Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*. Philadelphia: John Benjamins.
- Joyce, M. F. (2011). *Vocabulary acquisition with kindergarten children using song picture books*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:1137>
- Juan, M. (2010). Oral fluency development in secondary education CLIL learners. *Current Research on CLIL*, 19(3), 42-48. Retrieved from https://www.academia.edu/21040177/Oral_fluency_development_in_secondary_education_CLIL_learners

- Kadioğlu, A. H., Kanger, F., ve Şimşek, Z. (2018). Oyun temelli dil beceri programının Suriyeli öğrencilerin okuma yazma becerilerinin gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(2), 357-372. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13041>
- Kap, D. (2014). Suriyeli mülteciler: Türkiye'nin müstakbel vatandaşları [http://www.ikv.org.tr/images/files/Akademik-Perspektif-Aralik-2014_30-35\(1\).pdf](http://www.ikv.org.tr/images/files/Akademik-Perspektif-Aralik-2014_30-35(1).pdf), sayfasından erişilmiştir.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/114740> sayfasından erişilmiştir.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-315. www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935661.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karabaş, B. (2018). Suriyeli göçmen çocukların ev bağlamında mekanla olan ilişkileri ve Türkiye'ye uyum süreçleri. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karaca, N. H., Gündüz, A., ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/304164> sayfasından erişilmiştir.
- Karacan, E. (2000a). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3(4), 263-268. https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/kpd_3_4_263_268.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Karacan, E. (2000b). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 7, 254-258. www.ttb.org.tr/sted/sted0700/6.html sayfasından erişilmiştir.
- Karadüz, A., Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 961-984. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223386> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, M. A. (2016). Şanlıurfa'da yaşayan Suriyeli sığınmacıların kentle uyum sorunu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3), 995-1014. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/227689> sayfasından erişilmiştir.

- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141,153. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/download/article-file/77174> sayfasından erişilmiştir.
- Kardeş, S., Akman, B. (2018). Suriyeli mültecilerin eğitimine yönelik öğretmen görüşleri, *İlköğretim Online*, 17(3), 1224-1237. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2253> sayfasından erişilmiştir.
- Kaya, A. (2015). Farklı göç türlerini yaşayan ülke: Türkiye. L. Körükmez, İ. Südaş (Ed.). *Göçler ülkesi: Alkışlar, göçmenler, araştırmacılar içinde* (15-26). İstanbul: Ayrıntı.
- Kaya, İ., Aydın, H. (2013). *Türkiye’de anadilde eğitim sorunu: Zorluklar, deneyimler ve iki dilli eğitim modeli önerileri*. <http://idealonline.com.tr/IdealOnline/downloadDocument/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kaypak, Ş., Bimay, M. (2016). Suriye savaşı nedeniyle yaşanan göçün ekonomik ve sosyo-kültürel etkileri: Batman örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1), 84-110. <http://www.yasambilimleridergisi.com/makale/pdf/1450366818.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kayılı, G., Koçyiğit, S., ve Erbay, F. (2009). Montessori yönteminin beş-altı yaş çocuklarının alıcı dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(26), 347-355. <http://sutad.selcuk.edu.tr/sutad/article/view/442> sayfasından erişilmiştir.
- Kazak, B. S., Güven, A. G. (2013). Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(3), 192-201.
- Kazak, B. S., Güven, A.G. (2010). *Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) testi*. Ankara: DETAMAT.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College.
- Kernan, M., Singer, E. (2010). *Peer relationships in early childhood education and care*. New York: Routledge.

- Kılıç, Ş. (2012). 48-72 aylık çocukların duyguları anlama becerisi ve annelerin duyguları sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kınık, B., Okyay, Ö., ve Aydoğan, Y. (2016). 24-36 aylık çocuklarda aile katımlı çevre eğitiminin dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2143-2156. http://www.kefdergi.com/pdf/24_5_sempozyum/1437.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Koçak, N., Ergin, B., ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 100-106. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/107172> sayfasından erişilmiştir.
- Kovanen, H. (2011). *How CLIL-classroom students see themselves as learners of English*. A (Pro Gradu Thesis). Retrieved from <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/101087/GRADU-1495003594.pdf?sequence=1>
- Köksal, D., Varışoğlu, B. (2012). Yabancı dil öğretiminde temel ilke ve kavramlar. A. Kılınç ve A. Şahin (Ed). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s.49-64). Ankara: Pegem A.
- Lasagabaster, D., Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17. Retrieved from http://www.laslab.org/wp-content/uploads/language_attitudes_in_clil_and_traditional_efl_classes.pdf
- Lasnik, H. (2005). Grammar, levels and biology. In J. McGilvray (Ed.), *Cambridge companion to Chomsky* (pp. 60-83). Cambridge: Cambridge University.
- Lastikka, A. L., Lipponen, L. (2016). Immigrant parents' perspectives on early childhood education and care practices in the Finnish multicultural context. *International Journal of Multicultural Education*, 18(3), 75-94. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v18i3.122>
- Laver, J. (2013). Linguistik Phonetics. In M. Aronoff, J. Ress-Miller (Eds.), *The handbook of linguistics* (pp. 150-180). Massachusetts: Blackwell.
- Lee, J. S., Choi, J. Y. and Marqués-Pascual, L. (2016). An analysis of communicative language functions in the speech patterns of bilingual Korean and Mexican

- immigrant children. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 66-73. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.193>
- Lergetporer, P., Piopiunik, M. and Simon, L. (2018). *Do natives' beliefs about refugees' education level affect attitudes toward refugees? Evidence from a randomized survey experiments*. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=3129985>
- Lesca, U. (2012). *An introduction to CLIL*. Retrieved from http://www.itis.biella.it/europa/pdf-europa/CLIL_Report.pdf
- Lewis T. (2015). Explaining the (non-) encampment of Syrian refugees: Security, class and the labour market in Lebanon and Jordan, *Mediterranean Politics*, 20(3), 386-404. <https://doi.org/10.1080/13629395.2015.1078125>
- Li, M. (2016). The effectiveness of a bilingual education program at a Chinese university: A case study of social science majors. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231164>
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How languages are learned*. London: Oxford.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M. and Samwel, C. S. (1999). Effects two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322. <https://doi.org/10.1177/105381519902200406>
- Marsh, D. (2012). *Content and language integrated learning (CLIL): A development trajectory*. Córdoba: University of Córdoba.
- Maynard, K. L., Pullen, P. C. and Coyne, M. D. (2010). Teaching vocabulary to first-grade students through repeated shared storybook reading: a comparison of rich and basic instruction to incidental exposure. *Literacy Research and Instruction*, 49(3). 209-242. <http://dx.doi.org/10.1080/19388070902943245>
- Meece, D., Mize, J. (2010). Multiple aspects of preschool children's social cognition: Relations with peer acceptance and peer interaction style. *Early Child Development and Care*, 180(5), 585-604. <https://doi.org/10.1080/03004430802181452>
- McDevitt, T.M., Ormrod, J.E. (2013). *Child Development and Education*. New Jersey: Pearson Education.
- McDougald, J.S. (2016). CLIL approaches in education: Opportunities, challenges, or threats?, *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 253-266. <http://dx.doi.org/10.5294/lacil.2016.9.2.1>.

- McGuigan, F., Salmon, K. (2004). The time to talk: The influence of the timing of adult-child talk on children's event memory. *Child Development*, 75(3), 669-686.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00700.x>
- Mclaughlin, B., Blanchard, A. and Osanai, Y. (1995). *Assessing language development in bilingual preschool children*. Washington: The George Washington University.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Temel eğitim ortaokul dönemi akademik İngilizce dersi öğretim programı*.<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/ortaokul/Programlar/secmeli/akademik%20ingilizce-Türkçe%20version.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik (2014) *T. C. Resmi Gazete*, 29397, 25 Haziran 2015. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/06/20150625.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Montalto, S. A., Walter, L., Theodorou, M. and Chrysanthou, K. (y.y.). *CLIL guide book*. Retrieved from <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf>
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/524096> sayfasından erişilmiştir.
- Murat, M., Demir, C. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretiminde önemli bir konu: Türkçede anlam zenginliği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1). 91-104.
- Muslugüme, E. (2016). *Dil gelişimini destekleyici ebeveyn eğitim programının sosyo ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının dil gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nam, J. (2010). Linking research and practice: Effective strategies for teaching vocabulary in the ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 28(1), 127-135. <https://doi.org/10.18806/tesl.v28i1.1064>
- Nebioğlugil, M. (2015). *A case study on the implementation of content and language integrated learning in teaching vocabulary to young learners*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- O'Brien, G. A. (2006). *Parent-delivered instruction in phoneme identification: Effects on phonemic awareness and letter knowledge of preschool-aged children*. (Doctoral dissertation) Retrieved from <https://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3212746/>
- Odman, T. (2008). *Çocuk hakları bağlamında çocuk mülteciler*. Çağ Üniversitesi.
- Ortadoğu Stratejik Araştırmalar Merkezi (2015). *Suriyeli sığınmacıların Türkiye'ye etkileri*. http://tesev.org.tr/wpcontent/uploads/2015/11/Suriyeli_Siginmacilarin_Turkiyeye_Etkileri.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Oruç, Ş. (2016a). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322. <http://dx.doi.org/10.20322/lt.15463>
- Oruç, Ş. (2016b). Ana dili, ikinci dil, ikidillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(45), 279-290. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Oxford, M., Spieker, S. (2006). Preschool language development among children of adolescent mothers. *Applied Developmental Psychology*, 27(2), 165-182. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.013>
- Özcan, A.S. (2018). Çok kültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 17-29.
- Özbey, E. (2010). *Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının öğrenme performanslarının artırılmasında müzik eğitiminin bilişsel süreçlerde etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2016). İskoçya'da yaşayan Türklerin dil kullanımları ve dil tercihlerinde bireysel etmenler. *Electronic Turkish Studies*, 11(4), 761-782.
- Özdemir, S., Çetin, E. (2015). Teknolojik ürünler ve teknolojik ürünlerin sınıfta kullanımı. P. Bayhan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde teknolojinin rolü içinde* (52-66). Ankara: Hedef CS.
- Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocuklarının ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A., ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37),

- 34-42. http://www.asosjournal.com/Makaleler/913122809_a.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özfidan, B., Demir, H. (2014). Bask çift dilli eğitimi ve Türkiye'deki olası çift dilli eğitim için örneklendirilmesi. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 2(1), 77-85. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/17668> sayfasından erişilmiştir.
- Özfidan, B., Burlbaw, L. M. (2016). Perceptions of bilingual education model in Spain: How to implement a bilingual education model in Turkey. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 3(1), 49-58. <http://www.ejecs.org/index.php/JECS/article/view/49/32> sayfasından erişilmiştir.
- Özgüven, İ. E. (1995). *Goodenough-Harris adam çizme testi el kitabı*. Ankara: PDREM.
- Özgüven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özüdoğru, M., Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, S. (2015). *Suriye'den göçün etkileri*. Gsa 2015 Global'i Yaşamak Uluslararası Konferansı'nda sunulmuş bildiri. Roehampton Üniversitesi, Londra. <https://docplayer.biz.tr/3859709-Suriye-den-gocun-etkileri-gsa-2015-global-i-yasamak-uluslar-arasi-konferansi-roehampton-universitesi-londra-ingiltere-bildirisi.html> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, M. (2016). *Sorgulama temelli bilim eğitimi programının 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerileriyle dil ve kavram gelişimlerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pan, B. A., Meredith, L. R., Judith, D. S. and Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, 76(4), 763-782. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00498-i1>
- Paradis, J., Tremblay, A. and Crago, M. (2008). Bilingual children's acquisition of English inflection: The role of language dominance and task type. *Boston University Conference on Language Development Proceedings* 32(1), 378-389. Retrieved from https://sites.ualberta.ca/~jparadis/Paradisetal_BUCLD32Proceed.pdf

- Paradis, J., Jia, R. (2016). Bilingual children's long term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1111/desc.12433>.
- Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve tam aileden gelen okulöncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. New York: Harper Collins.
- Polat, G. (2007). İç göçün çocuk ruh sağlığına etkisi ve sosyal hizmet müdahalesi. *Journal of Society and Social Work*, 18(1), 89-106. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423931343.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Reusser, K., Pauli, C. (2015). Co-constructivism in educational theory and practice. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, 3(1), 913-917. Retrieved from https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:000000000-3212-6146-0000-00004ae1a3f6/Co_Constructivism.pdf
- Ribot, K. M., Hoff, E. and Burridge, A. (2018). Language use contributes to expressive language growth: Evidence from bilingual children. *Child development*, 89(3), 929-940. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12770>
- Richards, J., Rodgers, S. T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Roch, M., Florit, E. and Levorato, C. (2016). Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 49-67. <http://doi.org/10.1017/s0142716415000417>
- Roskos, K., Ergül, C., Bryan, T., Burstein, K., Christie, J. and Han, M. (2008). Who's learning what words and how fast? Preschooler's vocabulary growth in an early literacy program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 275-290. <http://doi.org/10.1080/02568540809594627>
- Ruiz de Zarrobe, Y., Zenotz, V. (2017). Learning strategies in CLIL classrooms: How does strategy instruction affect reading competence over time? *International Journal in*

- Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 319-331.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1391745>
- Saklan, E. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine birçözümleme*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Saranlı, A. G. (2017). The effectiveness of a single test approach in identifying potentially gifted young children. *Strategies for Policy in Science and Education*, 25(1), 20-33.
https://azbuki.bg/component/docman/doc_download/3700-strategies-1-17-adilesaranli sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, A. G. M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108-122. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50122> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, A. G. M. (2011). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma-yazma öğrenirken karşılaştığı güçlükler*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sarip, M., Rafli, Z. and Rahmat, A. (2018). Arabic speaking material design using content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 5(1), 272-286. Retrieved from <http://www.ijhcs.com/index.php/ijhcs/article/view/3253>
- Savaş, B. (2006). *Okuma eğitimi ve çocuklarda dil gelişimi*. İstanbul: Alfa.
- Saville-Troike, M. (1984). What really matters in second language learning for academic achievement. *TESOL Quarterly*, 18(2), 199-219. <https://doi.org/10.2307/3586690>
- Sayınsoy, B. (1996). *Birinci dilin ikinci dil üzerindeki etkileri: Anadilleri Türkçe, ikinci dilleri Almanca olan Türk çocuklarının “ad durumları” isimli dilbilgisel yapıyı kullanmalarına dair karşılaştırmalı bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Schacher, J. (1988). Second language acquisition and its relationship to universal grammar. *Applied Linguistics*, 9(3), 219-235. <https://doi.org/10.1093/applin/9.3.219>
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi Eğitim Program Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1216-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Bilimler Dergisi*, 14(31), 267-305. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/117752> sayfasından erişilmiştir.
- Shuayb, M., Makkouk, N. and Tuttunji, S. (2014). Widening access to quality education for Syrian refugees: The role of private and NGO sectors in Lebanon. *Centre for Lebanese Studies*.1-115. Retrieved from <https://www.lebanesestudies.com/wp-content/uploads/2014/09/Widening-Access-to-Quality-Education-for-Syrian-Refugees-the-role-private-and-NGO-sectors-in-Lebanon-.pdf>
- Sim, S., Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/266076507_Shared_Book_Reading_by_Parents_with_Young_Children_Evidence-based_Practice
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78. http://turkoloji.cu.edu.tr/dilbilim/ahmet_turan_sinan_ana_dili%20egitimi_dusunceler.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Skinner, B. F. (1948). *Verbal behavior*. Massachusetts: Harward University.
- Skogen, M. (2013). *Reading in CLIL and in regular EFL classes: To what extent do they differ in reading proficiency and strategy use*. (Master's thesis). Retrieved from https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36657/Skogen_Master.pdf?sequence=1
- Soğuksu, F. A., Aslan, B. (2018). İletişimsel yaklaşımın onuncu sınıf İngilizce derslerinde sınıf içi uygulamalara yansımaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 468-492. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/2801> sayfasından erişilmiştir.
- Solak, Ö. (2006). *A classroom experiment on story-based teaching with young learners with a focus on vocabulary retention and students' reflection*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Solmaz, F. (1997). *6 yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Somers, T. (2017). Content and Language Integrated Learning and the inclusion of immigrant minority language students: A research review. *International Review of Education*, 63(4), 495-520. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-017-9651-4>
- Spencer, A. (2003). Morphology. In M. Aronoff, J. R. Hayes, & J. A. S. Miller (Eds.), *The handbook of linguistics* (pp. 213-237). Massachusetts: Blackwell.
- Stowe, R. M., Arnold, D. H. and Ortiz, C. (2000). Gender differences in the relationship of language development to disruptive behavior and peer relationship in preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 521-536. [http://dx.doi.org/10.1016/s0193-3973\(99\)00024-6](http://dx.doi.org/10.1016/s0193-3973(99)00024-6)
- Švecová, B. L. (2011). *CLIL in Very Young Learners*. (Diploma thesis). Retrieved from https://is.muni.cz/th/vrgeu/CLIL_in_Very_Young_Learners_bz7qw.pdf
- Şahbaz, N, K. (2008). Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebi tür: Deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 189-203. <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004240> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, M. (2011). Masalların çocuk gelişimine etkilerinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Milli Folklor*, 23(89). 208-219. <http://www.millifolklor.com/Pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, M., Yıldız, C. (2010). 6-7 yaş çocuklarının resimlerden oluşturdukları öykülerdeki dil yapıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 363-378. http://www.kefdergi.com/pdf/18_2/18_2_3.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Şen, S., Yıldız, Ç. C. ve Yılmaz, R., (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5-6 yaş çocukların üstdil becerilerin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 37-54. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910319.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik millî eğitim bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.

<http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/184>
sayfasından erişilmiştir.

- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program:1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 545-558.
<https://dx.doi.org/10.16916/aded.39852>
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, Ö. (2007). *Anasınıfına devam eden çocukların okuma olgunluğu düzeyine Türkçe dil etkinlik programının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tabors, P., Snow, C. (1994). English as a second language in preschools. In F. Genesee (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community* (pp.103-125). New York: Cambridge University.
- Talang, T., Mahmoodi, M. H. (2013). The effect of using word clouds on EFL students: Long term vocabulary retention. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 5(11), 73-106. Retrieved from http://elt.tabrizu.ac.ir/article_592.html
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. and Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2 and 3 year olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x>
- Taner, D., M.(2017). 4-6 yaş çocukların sözcük dağarcıklarının ailesel faktörlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 372-383. <http://efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/2327> sayfasından erişilmiştir.
- Taner, M., Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
<http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935627.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Tarım, Ş. D. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında ikinci dil kazanımı. F. Turan, A. İ. Yükselen (Ed.) *Çocuk gelişimi 2: Okul öncesi döneminde gelişim* içinde (s. 88-102). Ankara: Hedef CS.
- Tavil, Z. M. (2009). Parental attitudes towards English education for kindergarten students in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 17(1), 331-340. http://www.kefdergi.com/pdf/17_1/331.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2016). *Yazım Kılavuzu*. <http://www.tdk.gov.tr/index.php> sayfasından erişilmiştir.
- Temel, Z. F. (2009). 0-6 Yaş çocuklarında dilin kazanılması. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(572), 715-721. <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/3420-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Temel, Z. F., Bekir, H. ve Yazıcı, Z. G. (2014). *Erken çocuklukta dil edinimi*. Ankara: Vize.
- Temel, Z. F., Kılınç, F. E., Tepebaş C. G. Ş., Kaynak E. K. B. ve İmir, H. M. (2018). Okul öncesi dönemde yaygın olarak kullanılan dil gelişim testlerinin semantik açıdan incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 566-590. https://www.researchgate.net/publication/325285245_Okul_Oncesi_Donemde_Yaygin_Olarak_Kullanilan_Dil_Gelisim_Testlerinin_Semantik_Acidan_Incelenmesi sayfasından erişilmiştir.
- Temizyürek, F. (2008). Çocukta dil gelişim süreci. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi (HÜTAD)*, 1(7), 169-176. <http://dergipark.gov.tr/turkiyat/issue/16655/340875> sayfasından erişilmiştir.
- Temizkan, M., Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (Trt Çocuk ve Minika Çocuk örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 577-599. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/441298> sayfasından erişilmiştir.
- Tetik, G., Işıkoğlu E. N. (2017). Diyaloğa dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 535-550. http://www.kefdergi.com/pdf/25_2/Pdf/766.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Tok, H., Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205–227. <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004241/0> sayfasından erişilmiştir.
- Tokdemir, A. (2016). Anadil ve ikinci dil. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 21-24. <http://sefad.selcuk.edu.tr/sefad/article/view/460> sayfasından erişilmiştir.
- Toker, S. (2011). Türkçenin anadili olarak öğretiminde ninni ve tekerlemelerin yeri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 1(1), 25-29. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/403160> sayfasından erişilmiştir.
- Tokgöz, İ. (2006). *Okulöncesi çocuklarına yönelik kitapların dil gelişimi ve anlambilim açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Toksoy, A.Ç. (2010). Yarışma niteliği taşıyan çocuk oyunları. *Çevrimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, 2(1), 205-220.
- Tomb, J. W. (1925). On the intuitive capacity of children to understand spoken language. *British Journal of Psychology. General Section*, 16(1), 53-55.
- Topaloğlu, A. Ö. (2013). *Etkinlik temelli sosyal beceri eğitiminin çocukların akran ilişkilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Topbaş, S. S. (2006). *Dil ve kavram gelişimi*. Ankara: Kök.
- Tuğrul, B. (2015). Oyunun gücü. A. B. Aksoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun içinde* (10-29). Ankara: Hedef CS.
- UNHCR (2014). *Syria Regional Refugee Response: Interagency Information Sharing Portal (exported refugee demographic data)* Retrieved from <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>
- UNHCR (2018). *Syria Regional Refugee Response: Interagency Information Sharing Portal (exported refugee demographic data)*. Retrieved from <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>
- UNICEF (2016). *Syrian crisis*. Retrieved from <https://www.unicef.org/emergencies/syria/>
- Ungan, S. (2006). Fabl türünün çocuk edebiyatındaki yeri ve günümüzde bu türden yararlanma olanakları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(14), <http://dergipark.gov.tr/dpusbe/issue/4756/65333> sayfasından erişilmiştir.

- Uyanık Ö. (2010). *Ankara örnekleminde kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testinin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uyanık, Ö. (2013). *Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uyanık, Ö., Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134. <http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s2/article9.html> sayfasından erişilmiştir.
- Uyanık, Ö., Alisinanoğlu, F. (2016). Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 459-481. <http://dx.doi.org/10.13114/MJH.2016.310>
- Uzman, N., Kösten, R. (2016). Suriyeli akademisyenlerin bakış açısından Türkiye Suriye ilişkileri ve sığınmacılar meselesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 2 (24), 251-272.
- Uzun, E. M., Bütün, E. (2016). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83. <http://ijeces.hku.edu.tr/article/view/5000175535> sayfasından erişilmiştir.
- Ünlü, M., Aydın, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi permütasyon ve olasılık konusunda akademik başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16. <http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/1409/16873> sayfasından erişilmiştir.
- Ünüvar, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarında, zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Quadır, S. E., Çimen, L. K. (2018). Türk vatandaşlarının Suriyeli sığınmacılarla ilgili görüşleri (Konya ili örneği). *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 53(2), 327-345. <http://dx.doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.18.05.906>

- Watson, J. B., Morgan, J. J. B. (1917). Emotional reactions and psychological experimentation. *The American Journal of Psychology*, 28(2), 163-174.
- Watson, J. B., Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1037/h0069608>
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H. and Romcea, R. (2010). *Nürnberg Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. Retrieved from http://www.goethe.de/lhr/prj/nef/deindex.htm?wt_sc=nuernberger-empfehlungen
- Van Horn, D., Kan, P. F. (2016). Fast mapping by bilingual children: Storybooks and cartoons. *Child Language Teaching and Therapy*, 32(1), 65-77. <http://dx.doi.org/10.1177/0265659015584975>
- Vilian, C. (2014). *Engaging young learners through CLIL*. Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2014/05/01/engaging-young-learners-through-clil/>
- Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (2013). *T. C. Resmî Gazete*, 28615, 11 Nisan 2013. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, 1(35), 60-76. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/760/9651.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yaman, E. (2008). *Yazma sanatı*. Ankara: Savaş.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 294-305. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/599-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 1(1), 1-17. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuz, S. (2013). Göç, entegrasyon ve din: Avrupa'da yaşayan türkler bağlamında bir değerlendirme. *Journal of International Social Research*, 6(26), 610-623. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt6/cilt6sayi26_pdf/yavuz_sefer.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Yayla, Ş. (2003). *Alt-sosyo ekonomik düzeydeki ailelerden gelen 60-72 aylar arasındaki çocuklara uygulanan dil eğitim programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcı, Z. (2016). Dil gelişimi. E. Arslan (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (25-48). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yazıcı, Z., Dereobalı, N. (2015). Sözel dil becerisi ve erken okuryazarlık. Z. F. Temel (Ed.) *Dil ve erken okuryazarlık içinde* (34-59). Ankara: Hedef CS.
- Yazıcı, Z., Temel, F.Z. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145-158. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/181345> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Konya ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, D. S.S., Alabay, E., ve Kayılı, G. (2010). Determination of word knowledge and comprehension levels in normal developing and learning disorder children. *Elementary Education Online*, 9(3), 828-840. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/90717> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, Ç., C. (2010). 6-7 yaş çocuklarının oluşturdukları öykülerde kullandıkları hece, kelime ve cümle sayılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 23-36. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907687.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, B. M., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208. <http://www.kefdergi.com/pdf/ocak18/pdf/dor'li/1840.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk Eğitiminde Masalın Yeri (Binbir Gece Masalları Örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2012(25), 299-306. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/117870> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, G., Okur, A. (2017). Geçici eğitim merkezindeki sığınmacı ortaokul öğrencilerinin ikinci dil olarak Türkçe konuşma kaygılarının değerlendirilmesi: Sakarya örneği.

- International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 504-520.
<http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2391>
- Yukiko, İ. (2018). CLIL in practice in Japanese elementary classrooms: An analysis of the effectiveness of a CLIL lesson in Japanese traditional crafts. *English Language Teaching*, 11(9), 59-67. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v11n9p59>
- Yurdagül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlik indeksinin kullanımı*. 14. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/kgo.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, B. (2003). *Eskişehir'de yaşayan 30-47 aylar arasındaki çocukların alıcı dil yapılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-016-9513-x>
- Zucker, T.A., Cabell, S.Q., Justice, L.M., Penrimonti, J.M. and Kaderavek, J.N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425-1439. <https://dx.doi.org/10.1037/a0030347>.

EKLER

EK 1. CLIL Yöntemine Dayalı Olarak Hazırlanan Eğitim Programında Ele Alınan Kazanım ve Göstergeleri

Bilişsel Gelişim	Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/ olaya odaklanır. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar. Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur. Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar. Göstergeleri: Nesne/durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Kazanım 4. Nesneleri sayar. Göstergeleri: İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. Belirtilen sayı kadar nesneyi gösterir. Saydığı nesnelerin kaç tane olduğunu söyler. Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler. Göstergeler: Nesnenin adını, rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu, dokusunu, sesini, kokusunu, yapıldığı malzemeyi, tadını, kullanım amaçlarını söyler. Kazanım 6. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre eşleştirir. Göstergeleri: Nesne/varlıkları bire bir eşleştirir. Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, yapıldığı malzemeye göre ayırt eder, eşleştirir. Kazanım 7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar. Göstergeleri: Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna gruplar. Kazanım 8. Nesne veya varlıkların özelliklerini karşılaştırır. Göstergeleri: Nesne/varlıkların rengini, şeklini, büyüklüğünü, uzunluğunu ayırt eder, karşılaştırır. Kazanım 10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular. Göstergeleri: Nesnenin mekândaki konumunu söyler. Yönergeye uygun nesneyi doğru yere yerleştirir. Kazanım 11: Nesneleri ölçer. Göstergeleri: Ölçme sonucunu tahmin eder. Standart olmayan birimlerle ölçer. Ölçme sonucunu söyler. Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır. Kazanım 12. Geometrik şekilleri tanır. Göstergeleri: Gösterilen geometrik şeklin ismini söyler. Geometrik şekillere benzeyen nesneleri gösterir.
-------------------------	---

	Kazanım 13. Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır. Göstergeleri: Verilen açıklamaya uygun sembolü gösterir. Gösterilen sembolün anlamını söyler. Kazanım 15. Parça-bütün ilişkisini kavrar. Göstergeleri: Bir bütünün parçalarını söyler. bir bütünü parçalarına böler. Bütün ve yarımı gösterir. Kazanım 16. Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar. Göstergeleri: Nesne grubuna belirtilen sayı kadar nesne ekler. Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar. Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler. Kazanım 18. Zamanla ilgili kavramları açıklar. Göstergeleri: Olayları oluş sırasına göre sıralar. Zaman ile ilgili kavramları anlamına uygun şekilde açıklar. Kazanım 20. Nesne grafiği hazırlar. Göstergeleri: Nesneleri kullanarak grafik oluşturur. Grafiği inceleyerek sonuçları açıklar.
Dil Gelişimi	Kazanım 1. Sesleri ayırt eder. Göstergeleri: Sesin geldiği yönü söyler. Sesin kaynağının ne olduğunu söyler. Verilen sese benzer sesler çıkartır. Kazanım 2. Sesini uygun kullanır. Göstergeleri: Konuşurken nefesini doğru kullanır, sesinin tonunu, hızını ve şiddetini ayarlar. Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. Göstergeleri: Düz cümle kurar. Olumsuz cümle kurar. Soru cümlesi kurar. Cümlelerinde öğeleri doğru kullanır. Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. Göstergeleri: Cümle kurarken isim kullanır. Cümle kurarken fiil kullanır. Cümle kurarken çoğul ifadeler kullanır. Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır. Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbet katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. Göstergeleri: Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamlarını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.

	Kazanım 7. Dinledikleri/izlediklerinin anlamını kavrar. Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Kazanım 8. Dinledikleri/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder. Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri hakkında sorular sorar, sorulara cevap verir. Dinledikleri/izlediklerini başkalarına anlatır. Dinlediklerini/izlediklerini resim, drama yolu ile sergiler. Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar. Görsel materyaller ile ilgili sorular sorar. Görsel materyaller ile ilgili sorulara cevap verir. Kazanım 11. Okuma farkındalığı gösterir. Göstergeleri: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister. Kazanım 12. Yazı farkındalığı gösterir. Göstergeleri: Gördüğü yazının ne ile ilgili olduğunu tahminen söyler. Yazının yönünü gösterir.
Motor Gelişim	Kazanım 1. Yer değiştirme hareketleri yapar. Göstergeleri: Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar. Yönergeler doğrultusunda yürür. Yönergeler doğrultusunda koşar. Kazanım 3. Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar. Göstergeleri: Atılan topu elleri ile tutar. İp atlar. Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar. Göstergeleri: Nesneleri toplar. Nesneleri kaptan kaba boşaltır. Nesneleri takar, çıkarır. Malzemeleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Kazanım 5. Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder. Göstergeleri: Müzik ve ritim eşliğinde dans eder.
Sosyal ve Duygusal Gelişim	Kazanım 1. Kendisine ait özellikleri tanıtır. Göstergeleri: Adını/soyadını söyler. Fiziksel özelliklerini söyler. Kazanım 2. Ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır. Göstergeleri: Anne/babasının saç rengi, boyu, göz rengi gibi fiziksel özelliklerini söyler.

	Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Göstergeleri: Nesneleri alışılmışın dışında kullanır. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir. Göstergeleri: Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar. Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir. Göstergeleri: Kendisinin, insanların farklı özellikleri olduğunu söyler.
Öz Bakım Becerileri	Kazanım 1: Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular. Göstergeleri: Dişini fırçalar. Kazanım 2. Giyinme ile ilgili işleri yapar. Göstergeleri: Giysilerini, ayakkabılarını çıkarır, giyer, düğme açar/ kapar, ayakkabı bağcıklarını çözer/bağlar. Kazanım 4. Yeterli ve dengeli beslenir. Göstergeleri: Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten/içmekten kaçınır. Kazanım 8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır. Göstergeleri: Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler.

EK 2. Çocuk ve Aile Bilgi Formu

ÇOCUĞUN ;

Adı:

Soyadı:

Doğum Tarihi:

Kardeş Sayısı:

1) Formu dolduran kişi

() Anne () Baba

2) Çocuğun cinsiyeti

() Kız () Erkek

3) Çocuk okul öncesi eğitim aldı mı?

() Evet () Hayır

Evet ise kaç yıl eğitim aldı?

() Bir dönem () 1 yıl () 2 yıl () 3 yıl

VELİ BİLGİLERİ;

4) Anne?

() Sağ () Ölü () Öz () Üvey

5) Baba?

() Sağ () Ölü () Öz () Üvey

6) Annenin yaşı?

() 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri

7) Babanın yaşı?

() 20-25 () 26-30 () 31-35 () 36-40 () 41 ve üzeri

8) Annenin eğitim durumu?

() Okuma-yazma bilmiyor

() Okur-yazar

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Lisans

() Lisans üzeri

9) Babanın eğitim durumu?

() Okuma-yazma bilmiyor

() Okur-yazar

() İlkokul

() Ortaokul

() Lise

() Lisans

() Lisans üzeri

10) Anne çalışıyor mu?

() Evet

() Hayır

Evet ise mesleği nedir?

.....

11) Baba çalışıyor mu?

() Evet

() Hayır

Evet ise mesleği nedir?

.....

12) Evde genelde konuşulan dil nedir?

() Arapça

() Türkçe

() Kürtçe

() Diğer

13) Ailenin toplam geliri nedir?

.....

14) Ne kadar süredir Türkiye’de yaşıyorsunuz?

.....

EK 3. CLIL Yöntemine Dayalı Olarak Hazırlanan Günlük Plan Örneği

Kazanım ve Göstergeler		
Bilişsel Gelişim Kazanım 5. Nesne ya da varlıkları gözlemler. Göstergeleri: Nesne/varlığın adını söyler. Kazanım 20. Nesne grafiği hazırlar. Göstergeleri: Nesneleri kullanarak grafik oluşturur. Grafiği inceleyerek sonuçları açıklar. Dil Gelişimi Kazanım 3. Söz dizimi kurallarına göre cümle kurar. Göstergeleri: Düz cümle kurar. Olumsuz cümle kurar. Kazanım 4. Konuşurken dil bilgisi yapılarını kullanır. Göstergeleri: Cümle kurarken isim kullanır. Cümle kurarken fiil kullanır. Cümle kurarken olumsuzluk yapılarını kullanır. Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır. Göstergeleri: Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbeta katılır. Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir. Göstergeleri: Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır. Özbakım Becerileri Kazanım 4. Yeterli ve dengeli beslenir. Göstergeleri: Sağlığı olumsuz etkileyen yiyecekleri ve içecekleri yemekten/içmekten kaçınır. Kazanım 8. Sağlığı ile ilgili önlemler alır. Göstergeleri: Sağlığını korumak için yapması gerekenleri söyler.		
Amaç: Sağlıklı beslenmenin önemini kavratmak	Öğrenme Çıktıları: Çocuklar sağlıklı yiyecekler ile sağlıksız yiyecekleri ayırt eder ve isimlerini öğrenir.	İletişim: Sağlıklı ve sağlıksız yiyeceklerin isimlerini söyler. Hangi yiyecekler sağlıklıdır? Hangi yiyecekler sağlıksızdır? Nasıl sağlıklı beslenilir?
İçerik Sağlıklı yiyeceklerin isimleri açıklanır ve çocukların bu yiyecekler hakkında bilgileri ölçülür.	İçerik Yeni öğrenilen kelimeler ezberlenir. 'Sağlıklı yiyecekler' kavramını öğrenir.	Anahtar Sözcükler: Sağlık, beslenme, meyve, sebze, vitamin.
Kavrama Sağlıklı beslenme konusunda düşünceleri sağlanır. Bunun için öğretmen nelerin yenip, nelerin yenmemesi hakkında düşünceleri için onlara zaman verir.	Kavrama Sağlıklı beslenmenin önemini kavrama. Yiyecek çizelgesi oluşturma. Olumsuz cümle kurabilme becerisi geliştirme.	Projeksiyon ile ekranda öğrenilen besinler dışında yiyecekler gösterilir ve bu besinlerin sağlıklı olup olmadığı hakkında neler düşündükleri sorulur.

Güne Başlama Zamanı: Çocuklar sınıfa geldiklerinde çember şeklinde otururlar. Öğretmen; ‘Yaz geldi çiçekler açtı, arılar hep çalışır. Arı vız vız, arı vız vız vız, arı vız vız vız diye çalışır. Önce menekşeyi koklar, sonra gülü koklarız. Çiçek balını, çiçek balını, çiçek balını çok severiz.’ Şarkısını söyler (Türkçe şarkıları sesli olarak dinlemek) ve daha sonra çocuklarla birlikte tekrar edilir. Böylece çocukların daha önceden bildikleri şarkı tekrar edilmiş olur. Balın sağlıklı bir yiyecek olduğu, gün içerisinde de sağlıklı yiyecekler konusunda konuşacakları belirtilir. Çocukların besin merkezi ile ilgili düşünceleri alınır. Çocuklarla okula gelmeden önce neler yaptıkları ve neler yedikleri konusunda konuşulur. Materyaller: Farklı kültürlere ait yiyecekler, farklı beslenme gruplarına ait besinler: bakliyatlar, karbonhidratlar, içecekler, meyveler, sebzeler.
Oyun Zamanı: Besin piramidi panosu, fasulye, nohut, mercimek gibi değişik baklagiller ve tohumları, un, tuz, şeker, kabartma tozu gibi gerçek malzemeler ile besin merkezi oluşturulur. Öğretmen çocuklara ‘Bugün nerede oynamak istiyorsunuz?’ diye sorarak çocuklara öğrenme merkezlerine yönlendirir.
Beslenmenin önemini anlatan bir medya eklenir. Çocuklara dengeli beslenme eğitimi animasyon filmi https://www.youtube.com/watch?v=PU9cRp0z9nU

Eğitim Durumu

Uygulama:

Çocuklar sınıfa gelmeden önce öğretmen çocuklar için sınıf içerisindeki fen merkezi, besin merkezi haline dönüştürülür. Her besin grubuna ait besinlerden yerleştirir. (Doğal malzemeler kullanmak) Meyveler, sebzeler, tahıl ürünleri, bakliyatlar ve proteinlerden oluşan bu merkeze serbest zaman etkinliğinde çocukları yönlendirir. Öğretmen plastik meyve ve sebzeleri besin merkezine koymak yerine sınıfta belirli yerlere saklamıştır.

(Keşfedici öğrenme yöntemlerini kullanmak) Serbest zaman etkinliğinden sonra öğretmen çocuklarla besin merkezi hakkında konuşur ve orada bulunan besinler hakkında ne düşündüklerini sorar. Gün içerisinde yapılacak olan etkinliklerin besinler ile oldukları konusunda konuşulur. Etkinliğe geçmeden önce “Çocuklar sizin için meyve ve sebzeler de getirmiştik ama onları kaybettim. Onları bulmam için bana yardım eder misiniz? Hep birlikte bulalım.” der. (Komut vermek ve çocuktan yapmasını istemek) Öğretmen meyve ve sebzeleri bulmaları konusunda çocuklara rehberlik eder. Bütün meyve ve sebzeler bulunduktan sonra öğretmen çocukları 4 gruba ayırır ve her grubun başında bir görevli öğretmen vardır. Öğretmen çocuklardan besinler hakkında düşüncelerini ister ve akıllarını gelen besinlerin isimlerini söylemelerini ister bu sırada da görevli öğretmen çocukların söyledikleri besinleri bir kağıda not eder. Gruplar arasında en çok besin ismi söyleyen grup kazanan olarak belirlenir ve alkışlanır.

Daha sonra bütün grupların söyledikleri besinler belirlenir ve söylenmeyen besinler de listeye eklenir. Oluşturulan sağlıklı ve sağlıklı besinler tablosuna besinlerin resimleri yapıştırılır ve tablo panoya asılır. (Figüratif yardımlar kullanmak)

Öğretmen çocuklardan masaya geçmelerini ister ve beslenme saatinde sağlıklı meyvelerden olan armut yiyeceklerini belirtir. Öğretmen yanında getirdiği armutları çocuklara gösterir ama çocukların sayısının yarısı kadar armut getirmiştir. Öğretmen ‘Çocuklar hepinize yetecek kadar armudum yok, bunun için ne yapabiliriz’ diye sorar ve çocuklardan cevap bekler. (Sözlü iletişim yöntemlerini kullanmak) Öğretmen çocuklardan armutlarını paylaşmalarını ister ve armutlar yarıya bölünür ve çocuklara paylaştırılır.

Günü Değerlendirme Zamanı: Günü değerlendirme zamanında öğretmen çocuklara “Yemekten en çok hoşlandığınız sağlıklı yiyecekler nelerdir?” diyerek gün içerisinde sağlıklı olarak öğrendikleri yiyecekler ile karşılaştırma yaparak cümle kurmalarını ister. Daha sonra çocukların yemek yeme alışkanlıkları üzerine sohbet etmek üzere çocuklarla halının üzerinde halka olunur. Öğretmen çocuklara örnek olması için “Ben her gün mutlaka bir meyve yerim. Ben balık yemeyi çok severim” gibi olumlu cümleler kurar. (Etkinlikleri çocukların günlük yaşantısı ile bağdaştırmak)

Öğretmen çocuklardan olumsuz cümle de kurmalarını ister. “Ben hamburger yemem. Ben kola içmeyi hiç sevmem.” gibi. Böylece çocukların olumsuz cümle kalıplarına karşı farkındalık geliştirirler. Daha sonra çocuklardan buna benzer cümleler kurmalarını ister ve çocukların sağlıklı beslenip beslenmedikleri öğrenilir.

Öğretmen gruplardan yine kendi aralarında besinleri sağlıklı ve sağlıklı besinler olarak iki gruba ayırmalarını ister. (Keşfedici öğrenme yöntemlerini kullanmak) Çocuklar besinleri ayırt ederken öğretmen çocuklara müdahale etmez. Daha sonra çocukların belirledikleri sağlıklı ve sağlıklı besin grupları kontrol edilir ve düzeltilir.

Öğretmen daha önceden hazırladığı besin piramidini projeksiyon ile yansıtır ve bütün çocukların piramidi bir süre incelemelerini ister. Piramidin alt tarafının en sağlıklı besinlerden oluştuğunu ve üst kısımlara doğru besinlerin daha sağlıklı olduğunu açıklar. Daha sonra bu piramide bağlı kalarak kendi hazırladıkları besin gruplarını en sağlıklı ve en sağlıklı besinler olarak sıralandırmalarını ister. (Figüratif yardımlar kullanmak)

Aile Katılımı

Velilerden çocukların iki gün boyunca evde ne tür yemekler yediklerini not etmelerini ve çocuklara sağlıklı yiyecekler hakkında bilgi vermeleri istenir. Çocuklardan iki gün sonra not ettiklerini sınıfa getirmeleri istenir ve çocukların yemek alışkanlıkları sınıfta diğer çocuklarla birlikte konuşulur. Okulda öğrendikleri yiyecekler dışında daha neler sağlıklı olabilir konusunda çocuklara ev ödevi verilir ve veliler bu konuda bilgilendirilir.

EK 4. Günlük Plan Değerlendirme Formu

Oturum 49 Günlük Plan Değerlendirme Formu

Çocuk Açısından: Programdaki kazanımlara yönelik olarak çocukların bilişsel gelişimde nesne ve varlıkları gözlemledikleri, araştırmacı tarafından yöneltile “Sizce bu ne olabilir?” sorusuna çocukların genelinin tahminde bulunduğu ve nesnelerin adını söyledikleri gözlemlenmiştir. Dilin iletişim amacı ile kullanılması kazanımına yönelik olarak araştırmacı tarafından anlatılan hikayenin çocuklar tarafından düz cümle kurularak yeniden anlatıldığı görülmüştür. Hikaye içerisinde geçen “Bana yardım eder misin?” cümlesinin çocuklar tarafından algılandığı fakat çocukların; Ç4 “Bana yardım”, Ç8 “Bana yardım et”, Ç11 “Yardım”, Ç13 “Yardım eder” şeklinde özne ve fiilden oluşan kısa cümleler kurdukları görülmüştür. Cümle kurmakta zorlanan Ç1’in beden dili ile hikayeyi anlatmaya çalışmasına yönelik olarak Ç1’in alıcı dil gelişiminin ifade edici dil gelişiminden daha ileride olduğu söylenebilir. Çocukların sözcük dağarcıkları geliştirdikleri ağaç, kuş ve rüzgar kelimelerini öğrendikleri fakat kış kelimesi konusunda telaffuz problemi yaşadıkları görülmüştür. Hikaye anlatılırken araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış ve hikayeye uygun olan materyaller kullanılmıştır. Kullanılan bu materyaller çocukların ilgisini çekmiş ve materyalleri gün içerisinde sık sık kullanmak istemişlerdir.

Güne başlama etkinliğinde çocukların şarkıyı hatırladıkları görülmüştür. Çocukların serbest zaman etkinliği süresince kuş merkezinde vakit geçirdikleri ve arkadaşları ile Türkçe cümleler kurarak iletişime geçtikleri görülmüştür. Ç10 “Bak bu kuş, uçar” dediği ve arkadaşının da “Bak bu da ağaç” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Çocukların kış merkezine yönelik meraklı oldukları ve sık sık birbirleriyle iletişim geçtikleri görülmüştür. Çocukların çizdikleri resimlerin genelinde kuş resminin kullanıldığı fakat Ç5’in sadece karalama yaptığı gözlemlenmiştir.

Araştırmacı Açısından: Çocukların kış kelimesine yönelik olarak yaşadıkları telaffuz problemi sonucunda Oturum 53’de ele alınacak olan ilkbahar mevsimi temasında kış mevsimine de yer verilmesine karar verilmiş ve buna yönelik olarak planlamalar yapılmıştır. Çocukların kullanılan materyallere karşı ilgileri araştırmacı tarafından dikkate alınmış ve daha sonraki oturumlarda anlatılacak olan hikayelerde buna benzer

materyallerin kullanılmasına karar verilmiştir. Çocukların ilgi ve dikkatlerinin etkinlikler süresinde canlı tutulduğu söylenebilir. Etkinlikler arasındaki geçişler akıcı bir şekilde düzenlenmiştir. Program araştırmacı tarafından kolay uygulanmış ve çocukların etkinliklere aktif olarak katılımları sağlanmıştır. Çocukların kelimeleri telaffuz etmeleri sürecinde çocuklara vakit tanınmış ve ısrarcı olunmamıştır. Çocukların zorlandıkları kış kelimesinde de zorlama yapılmamıştır.

Program Açısından: Etkinliklerin süreci boyunca çocukların aktif katılımları sağlanmış ve Türkçe etkinliğinde soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Planlanan kazanım ve göstergelere ulaşılmıştır. Gün içerisinde çocukların aktif ve pasif dengesine dikkat edilmiştir. Uygulama esnasında bir problem ile karşılaşılmamış ve etkinliklerin hepsi tamamlanmıştır. Etkinlikler çocuk merkezli olarak planlanmış ve Türkçe etkinliğinde çocukların kendi cümlelerini kurarak hikayeyi yeniden anlatmaları istenmiştir. Aile katılımında velilere gönderilen etkinlik sayfasının aileler tarafından ilgiyle karşılandığı düşünülmektedir.

EK 5. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.6356736
Konu :Araştırma İzni

05.05.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 17/04/2017 tarih ve 80287700-302.08.01-E.15679 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitimi Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Rahime Filiz KİREMİT'in Rehber Öğretim Üyesi Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL danışmanlığında gerçekleştireceği "Türkiye de Geçici Eğitim Merkezinde Suriyeli Çocukların Aldıkları CLIL Yöntemine Dayalı Eğitimin Dil Gelişimlerine Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Meram ve Ereğli ilçelerinde bulunan anaokulları ve anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubu okul öncesi öğrencilerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, sonucun CD ortamında iki nüsha olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Çocuk ve Aile Bilgi Formu (2 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
05 Mayıs 2017

Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Akçeşme Mah. Garaj Caddesi No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: www.konya.meb.gov.tr
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü
Ayrıntılı bilgi için: F.METİN (V.H.K.İ.)
Tel: (0 332) 353 30 50 - 1210
Faks: (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8623-2e41-36ab-9ef6-5628 kodu ile teyit edilebilir.

EK 6. Veli İzin Onay Formu

VELİ İZİN ONAY FORMU

Araştırmacı Rahime Filiz KİREMİT tarafından, çocuğumun CLIL yöntemine dayalı olarak dil gelişimine yönelik hazırlanan eğitimi almasına izin veriyorum.

Bu çalışmanın Rahime Filiz KİREMİT'in doktora tez çalışması olacağını ve çalışma boyunca kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım.

Araştırmacının çocuğum ile periyodik çalışmalar yürüteceğini, çalışmanın çocuğum için psikolojik veya fiziksel risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini, çalışma görüntülerinin sosyal medya gibi elektronik ortamlarda paylaşılmayacağını ancak araştırma kapsamında değişik alanlardan uzmanlara izlettirilebileceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışma süresince istediğim zaman çocuğumu herhangi bir sebep ileri sürmeden çalışmadan çekebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Bu çalışma Prof. Dr. Z. Fulya TEMEL danışmanlığında yürütülecektir.

Ailenin İmzası	Tarih
	/...../20...



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..