T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

7-11 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARA YÖNELİK YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARIMI ÖNERİSİ

SEDA AK
15706015

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. BANU YÜCEL TOY

İSTANBUL
2019

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

7-11 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARA YÖNELİK YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARIMI ÖNERİSİ

SEDA AK
15706015

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. BANU YÜCEL TOY

İSTANBUL
2019

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

7-11 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARA YÖNELİK YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARIMI ÖNERİSİ

SEDA AK
15706015

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 24.05.2019
Tezin Savunulduğu Tarih: 24.06.2019
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Sertel ALTUN	
	Dr. Öğretim Üyesi Bengisu KOYUNCU	

İSTANBUL
HAZİRAN 2019

ÖZ

7-11 YAŞ ARASINDAKİ ÇOCUKLARA YÖNELİK YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI TASARIMI ÖNERİSİ

SEDA AK

Mayıs, 2019

Son yıllarda yaşanan toplumsal ve siyasal olayların sonucunda Çocuklar için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında çalışmalar yapmak bir zorunluluk hâline gelmiştir. Ülkemizde Türkçe öğrenen çocuk sayısının son on yılda olağanın üstünde bir seyirle artması, Çocuklar için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanındaki mevcut öğretim programı ve öğretim kaynaklarının yetersiz kalmasına neden olmuştur.

Bu çalışmanın amacı 7-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik yabancı dil olarak Türkçe dersi (ÇYDT) öğretim programı tasarımı geliştirmektir. ÇYDT öğretim programı *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi* programında belirlenen A1 ve A2 dil düzeylerindedir. Bu amaç doğrultusunda İstanbul ilinde bulunan okullarda Türkçe öğrenen 7-11 yaş arasındaki çocukların ihtiyaçlarının neler olduğu belirlendikten sonra bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik ÇYDT dersinin hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri geliştirilmiştir.

Durum çalışması deseninde nitel bir araştırma olan ihtiyaç analizi çalışmasında katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada çocuklara Türkçe öğreten on altı Türkçe öğretmeni, üç öğretim elemanı, üç öğrenci velisi ve üç sivil toplum kuruluşu (STK) temsilcisiyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzmanlar tarafından değerlendirilen yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel yöntemle analiz edilmiştir. Buna ek olarak, Çocuklar için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanıyla ilgili etkin olarak kullanılan sosyal medya gruplarındaki paylaşımların içerik analizi yapılmıştır.

Veri analizinin sonucunda elde edilen bulgular; iletişimsel becerilere odaklanarak çocuğun kendini günlük hayatta ifade etmesini kolaylaştırmayı amaçlayan, konuları çocuğun yakın çevresiyle ilişkilendiren, anlam odaklı ve çocuğu canlı tutan yöntem ve teknikleri kullanmaya teşvik eden ve ölçme-değerlendirme süreci açıkça ortaya koyulan bir öğretim programına ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için yabancı dil olarak Türkçe, ihtiyaç analizi, program tasarımı, program geliştirme

ABSTRACT

CURRICULUM DESIGN PROPOSAL OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR CHILDREN BETWEEN 7-11 AGES

Seda Ak

May, 2019

The recent social and political events in Turkey and its surroundings have raised the need to study in the field of teaching Turkish as a foreign language for children. The unusual increase in number of the children who learn Turkish in Turkey with the recent ten years has led to insufficiency in the existing curriculum, instructional materials and resources.

The aim of this study is to develop a curriculum design of Turkish as a foreign language for children aged 7-11 years. Turkish as a foreign language for children (TFLC) curriculum will be at A1 and A2 language levels as it is set out in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). For this purpose, the needs of the children between the ages of 7-11 who learn Turkish in international and public schools in Turkey was determined as a first step. Then objectives, content, learning-teaching processes and assessment-evaluation methods of the TFLC course were developed to meet these needs.

Participants in the needs analysis study, which is a qualitative research in the case study design, were determined using the criterion sampling method. In the research, sixteen Turkish teachers teaching Turkish to children, three scholars, three parents and three non-governmental organizations (NGO) representatives were interviewed. The data obtained from these interviews made with semi-structured interview forms developed by researchers and evaluated by experts was analyzed by descriptive method. In addition, content analysis of the social media groups that are used effectively for children in the field of teaching Turkish as a foreign language for children was done.

The findings derived from data analysis reveal that there is a need for a curriculum that can aim to facilitate self-expression of children in everyday life by focusing on communication skills, linking content with the immediate surroundings of the child, encouraging the use of meaning-oriented methods and techniques that keep the child active. The assessment and evaluation process of such curriculum should also be clearly presented.

Key Words: Turkish as a foreign language for children (TFLC), needs analysis, curriculum design, curriculum development

ÖN SÖZ

Küreselleşen günümüz dünyasında kültürel ve dilsel çeşitliliği tanımak ve korumak adına yabancı dil öğreniminin ne kadar önemli olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Farklı kültür ve toplulukların birbiriyle etkileşiminin artmasının ön koşulu birbirinin dillerini öğrenmektir. Çocukların küçük yaşlarda dil öğrenmeye başlaması hem dil farkındalığı geliştirmesi hem de dil ve kültür zenginliğini öğrenmesi anlamında çok önemlidir. Bu sayede önyargılardan arınmış ve barış içinde bir dünya idealine çok daha yakın olunabilir. Bu çalışmayla, yoğun bir talebe yanıt verebilmek amacıyla hızla gelişmekte olan Çocuklar için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanına bir katkı sunabilmeyi umuyorum.

Öncelikle, süreç boyunca rehberliğini ve yardımını hiç esirgemeyen, bana güvendiğini her zaman hissettiren değerli hocam Sayın Doç. Dr. Banu Yücel Toy'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışma T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi tarafından desteklenerek bir yüksek lisans tez projesi olarak geliştirilmiştir. BAP Koordinasyon Birimi personeline desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Ayrıca araştırma süresince iş birliği gösteren katılımcılara teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman çalışmam konusunda beni destekleyen arkadaşım İnci Yontar'a, çalışma süreci boyunca beni yüreklendiren ve yardımlarıyla hayatımı kolaylaştıran arkadaşım Semiha Şentürk'e; desteğiyle yanımda olan Joaquín Russo Obaldía'ya, katkılarından dolayı öğrencilerim Kerem Derviş'e ve Enver Sedat Kurubaş'a teşekkürü borç bilirim. Son olarak, her zaman beni destekleyen aileme en içten teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Mayıs, 2019 Seda AK

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ x
KISALTMALAR xi
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları 4
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Sınırlılıklar 6
1.5. Varsayımlar 6
1.6. Tanımlar 6
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE 7
2.1. Dünyada Çocuklara Dil Öğretimi 7
2.1.1. Temel Dil Yaklaşımları ve Yöntemleri 8
2.1.2. Çocukların İkinci Dil Edinimi 12
2.1.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi 14
2.2. Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 17
2.2.1. Genel Olarak YDTÖ Tarihsel Gelişimi 17
2.2.2. Çocuklara Yönelik YDTÖ Tarihsel Gelişimi 18
2.3. Dil Öğretim Programı Çalışmaları 20
2.4. Günümüzde Türkiye'de Çocuklara Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 23

2.5. İlgili Araştırmalar 24
3. YÖNTEM 27
3.1. Araştırma Deseni 27
3.2. Veri Kaynakları 28
3.2.1. Katılımcılar 28
3.2.2. Dokümanlar 30
3.3. Veri Toplama Araçları 30
3.3.1. Görüşme 31
3.3.2. Doküman Verilerinin İncelenmesi 32
3.4. Verilerin Analizi 33
3.5. İnandırıcılık ve Transfer Edilebilirlik 35
4. BULGULAR 36
4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi 36
4.1.1. Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular 36
4.1.2. Sosyal Medya Analizine İlişkin Bulgular 64
4.1.3. Ortaya Çıkan İhtiyaçlar ve Öneriler 76
4.2. İhtiyaç Analizine Dayalı Program Tasarımı Önerisi 83
4.2.1. Öğretim Programı Tasarımı 84
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 121
5.1. Sonuç ve Tartışma 121
5.1.1. Program Tasarımının Hedef Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 121
5.1.2. Program Tasarımının İçerik Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 122
5.1.3. Program Tasarımının Öğretim Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 124
5.1.4. Program Tasarımının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 124
5.1.5. Program Tasarımının Kapsamı Dışındaki Konulara İlişkin Sonuç ve Tartışma 125

5.2. Öneriler 127
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler (Öğretmenler, yöneticiler, politikacılar vb.) ... 127
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler 129
KAYNAKÇA 131
EKLER 137
ÖZ GEÇMİŞ 147

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: AOÖÇ'de Önerilen Dil Düzeyleri 22

Tablo 2: İhtiyaç Analizi Çalışmasında Yer Alan Katılımcıların Seçiminde Kullanılan Ölçütler 30

Tablo 3: Sosyal Medya Grup Paylaşımlarının İçerik Analizinde Kullanılan Matris Örneği 33

Tablo 4: Öğretim Programının Unsurlarına Yönelik İhtiyaçlar ve Öneriler 77

Tablo 5: Öğretim Programının Kapsamı Dışındaki İhtiyaçlar ve Öneriler 81

Tablo 6: A1 Dil Düzeyinde ÇYDT Dersi Öğretim Programı 85

Tablo 7: A2 Dil Düzeyinde ÇYDT Dersi Öğretim Programı 103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgularda Belirlenen Tema ve Kodlar..... 37

Şekil 2: Sosyal Medya Analizine İlişkin Bulgularda Belirlenen Temalar..... 64

Şekil 3: Öğretmenlerin Öğretim Programına Dair Paylaşımı..... 65

Şekil 4: Öğretmenlerin Dil Düzeylerine Uygun Öğretim Programı Arayışıyla İlgili Paylaşım..... 65

Şekil 5: Öğretim Programı Örneği..... 66

Şekil 6: Geçici Koruma Kapsamındaki Çocuklara Yönelik İhtiyaçlara Dair Paylaşım 66

Şekil 7: Öğretmenlerin Öğretim Materyali ve Kaynak Arayışına Dair Paylaşımlar. 67

Şekil 8: Öğretim Materyali..... 67

Şekil 9: Öğretmenlerin Paylaşımları..... 68

Şekil 10: Şarkı Paylaşımı..... 69

Şekil 11: Öğretmenlerin Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara Dair Yorumları..... 69

Şekil 12: Etkinlik Örnekleri..... 70

Şekil 13: Etkinlik Örnekleri..... 71

Şekil 14: Sınıf Tahtası Örneği..... 72

Şekil 15: Eğitsel Video Bağlantısı Örneği..... 73

Şekil 16: Öğretmenlerin Sınav Örneği Arayışına Dair Paylaşımlar..... 73

Şekil 17: Örnek Sınav Kâğıtları..... 74

Şekil 18: Sertifika Programlarına Yönelik Yorumlar..... 75

Şekil 19: Sertifika Programlarına Dair Bir Yorum..... 76

KISALTMALAR

A : Araştırmacı
ADP: **:** Avrupa Dil Portfolyosu
AKBK **:** Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi
AOÖÇ **:** Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
BMMÖ **:** Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü
ÇYDT **:** Çocuklar için Yabancı Dil Olarak Türkçe
ÇYDTÖ **:** Çocuklar için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
GEM: : Geçici Eğitim Merkezi
MEB: : Millî Eğitim Bakanlığı
Ö **:** Öğretmen
ÖE **:** Öğretim Elemanı
STK **:** Sivil Toplum Kuruluşu
V **:** Veli
YDT **:** Yabancı Dil Olarak Türkçe
YDTÖ **:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, alt sorularına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve başlıca tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında yabancı dil öğretimi küreselleşmenin etkisiyle çok daha önemli bir alan hâline gelmiştir. Avrupa Birliği'nin temel değerlerinden birisi kültürel çeşitliliğin en önemli unsuru olan dil çeşitliliğine saygı duymaktır (Can, 2009). Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturan *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*), Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi (AKBK) tarafından belirlenen üç temel ilke üzerine şekillendirilmiştir:

> "1) Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak ve değerli bir hazinedir; bu dil ve kültür çeşitliliğinin, bir engel olmaktan çıkıp, karşılıklı anlaşmayı sağlayabilecek zenginleştirici bir kaynak haline getirilmesi, eğitim alanında çok çaba gerektirir.
>
> 2) Farklı anadillerine sahip olan Avrupalılar arasında, iletişim ve etkileşimi kolaylaştırmak, Avrupa'daki hareketliliği arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini teşvik etmek, önyargı ve ayırımcılığın üstesinden gelebilmek, modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkündür.
>
> 3) Üye ülkeler, modern dil öğretim ve öğrenimindeki ulusal ilkelerini saptayıp geliştirerek, Avrupa genelinde sürekli işbirliği ve eşgüdüme ilişkin sözleşmelerle politik önlemler açısından daha çok yakınlaşma sağlayabilirler" (TELC, 2013,12).

AKBK'nin Avrupa'da çokdilli ve çokkültürlü bir yaşamı teşvik etmek ve korumak amacıyla aldığı kararlardan biri de çocuklara dilsel ve kültürel çeşitliliği tanıtmak ve bunu desteklemektir.

> "Çiftdilli ya da çift kültürlü eğitimin, kültürler arası bakışı geliştireceği ve diğer dillerin öğrenilmesini teşvik edeceği düşüncesi benimsenmektedir. Avrupa Birliği içerisindeki göçmenlerin yaşadıkları bölgede ya da mahallede konuşulan dili öğrenmelerini yaygınlaştırmaya, sınır komşusu ülkelerin vatandaşlarını birbirlerinin dillerini öğrenmeleri konusunda teşvik etmeye destek verilmektedir" (Can, 2009, 181).

Bu politikanın hayata geçirilmesi amacıyla yapılan çalışmaların en önemlileri arasında; eğitim kurumlarının dil öğretimine uluslararası standartlar getirmek amacıyla oluşturulan *Diller için Avrupa Ortak Öğretim Çerçevesi* (AOÖÇ),

öğrenenlerin dilsel, kültürel ve kişisel deneyimlerini belgeleyecekleri *Avrupa Dil Portfolyosu* (ADP) ve *Dil Pasaportu* bulunmaktadır.

Bu politikaların bir uzantısı olarak, öncelikle Çocuklar için Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi alanında çalışmaların hızlanarak geliştiği görülmektedir. Bayyurt (2009) alandaki çalışmaların temel amacının ana dilleri ne olursa olsun birbiriyle iletişim kurabilen dünya vatandaşları yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir. Ancak yabancı çocuklara dil öğretimi bununla sınırlı değildir. Ülkelere göç eden veya mülteci olan ailelerin çocuklarına yönelik gidilen ülkenin dilinin öğretimi yönünde çok daha önceleri başlamış olan çalışmalar bulunmaktadır.

Türkiye'de yaklaşık son on yıl öncesine kadar çocuklara yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda akıllara İngilizcenin öğretimi gelmekteydi. Çocuklar için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (ÇYDTÖ) alanındaki kısıtlı çalışmalar Avrupa'da yaşayan göçmen Türk ailelerin çocuklarının öğretiminden ibaretti. Ancak, Yağmur (2009) Avrupa ülkelerinde yürütülen bu derslere katılanlar Türk kökenli çocuklar olduğu için bu programların gerçek anlamda Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) programları olmadığını belirtmektedir.

ÇYDTÖ alanında yürütülen çalışmaların artması ve gelişmesi son on yılda yaşanan siyasi ve kültürel olayların sonucunda gerçekleşmiştir. 2011 yılında başlayan Suriye Savaşı sonrasında yaşanan gelişmelerin sonucunda ÇYDTÖ alanında çalışmalar yapmak bir zorunluluk hâline gelmiştir. Ülkemizde Türkçe öğrenen çocuk sayısının olağanın üstünde bir seyirle artması, ÇYDTÖ alanındaki mevcut öğretim programı ve öğretim kaynaklarının yetersiz kalmasına neden olmuştur. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı istatistiklere göre 3.6 milyon geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler sayısıyla Türkiye, dünyada en büyük geçici koruma kapsamındaki Suriyeli nüfusuna sahip ülke konumundadır (http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik, [05.06.2019]). Rapora göre bu nüfusun % 46'sını çocuklar oluşturmaktadır. Mülteci çocukların uyum süreçlerinde yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmeleri; eğitim olanaklarına ulaşabilmelerini, dayanıklılık geliştirebilmelerini ve kendine yetme becerileri geliştirmelerini sağlayan en önemli etkendir (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Bu sebeple, ülkemizde, kısa sürede gelen bu yoğunluktaki yabancı çocukların öğretimlerine devam etmelerindeki en önemli engel dil bariyeri olmuştur. Bu konuda özellikle öğretmenler çok çeşitli sorunlar yaşamıştır. Bu sorunların başında öğretmenlerin kullandıkları

öğretim materyalinin yetersizliği gelmektedir. Mevcut ders kitaplarının ve araçlarının çocukların dil düzeylerine ve yaşlarına uygun olmadığı belirtilmiştir (Biçer ve Kılıç, 2017; Moralı, 2018). Karşılaşılan diğer bir sorun, öğrencilerin devamsızlık yapma ya da geç kalma alışkanlıkları ve disiplini sağlama gibi sınıf yönetimiyle ilgili meselelerdir (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Büyükikiz ve Çangal, 2016; Aykırı, 2017; Moralı, 2018). Öğretmenlerin kendilerini yetersiz hissetmeleri tespit edilen başka bir problemdir (Er ve Bayındır, 2015; Büyükikiz ve Çangal, 2016; Aykırı 2017).

Bu sorunları çözmeye yönelik olarak, 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından "Yabancılara Türkçe Öğretimi" adıyla 6-12 yaş arasındaki çocuklara yönelik üç seviyede kurs programı hazırlanmıştır. Program, yaygın eğitim merkezleri için tasarlanmıştır ve Geçici Eğitim Merkezi (GEM) adı verilen merkezlerde uygulanmıştır. Programda programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar olarak temaların basitten zora doğru sıralanması; dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilmesi; öğretmenlerin imkânları dâhilinde görsel-işitsel araçlardan yararlanması; dil bilgisi öğretiminin amaç değil, araç olması gerektiği ifade edilmiştir. Program süresi olarak 150 saat gösterilmiştir ve içerik beş konudan (alfabe öğretimi, ben ve yakın çevrem, günlük yaşam, zaman ve mekân, dış görünüş ve kişisel bakım) oluşmaktadır. Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili esaslar olarak kurs süreci boyunca ve sonunda ölçme değerlendirme yapılması, kişisel ve grup içi bütün öğrenim faaliyetlerinin ölçülmesi, ölçme-değerlendirme araçlarının kazanımlara uygun geliştirilmesi ve değerlendirmenin yüz puan üzerinden yapılması gerektiği belirtilmiştir (Yabancılara Türkçe Öğretimi, 2016). Ancak bu programda kazanımlar dışındaki boyutlara dair açıklamalar yapılmamıştır. Dört temel dil becerisinin birlikte kullanılması ya da dil bilgisi öğretiminin bir araç olarak kullanılıp iletişim odaklı dil öğretiminin yapılması vb. görüşler genel olarak bir dil öğretim yaklaşımını yansıtmaktadır. Bu yaklaşıma uygun olarak dil öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağının ifade edilmesi son derece önemlidir. Aynı şekilde ölçme-değerlendirme boyutuna dair yapılan açıklamalar sadece bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bunun yerine ölçme-değerlendirme araçlarının açıklanması daha etkili olacaktır. Bunlara ek olarak, öğretim programında içerik boyutunda odaklanılacak dil bilgisi yapılarının daha ayrıntılı açıklanması ve hedef sözcük dağarcığının sunulması öğretimin standartlaşması bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle, hedeflerin ayrıntılı bir şekilde sunulduğu; içerik boyutunda önerilen dil bilgisi yapılarının,

temaların, sözcük dağarcığının, diğer okul dersleriyle konu bağlantılarının ve değerlerin yer aldığı; öğretim boyutunda kullanılacak dil öğretim yöntem ve tekniklerinin açıklandığı; ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik önerilerin sunulduğu bir öğretim programına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi sadece Suriyeli çocuklar için sınırlı değildir. Türkçe öğrenen mülteci çocukların sayısı diğer gruplarla karşılaştırıldığında çok daha fazla olduğu için araştırmalar (Er ve Bayındır, 2015; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Aykırı, 2017; Biçer ve Kılıç, 2017; Moralı, 2018) onlara odaklansa da Türkiye'de uluslararası ya da diğer örgün eğitim kurumlarında okuyan uluslararası öğrencileri ve yurt dışında Türkiye Türkçesi öğrenen diğer milletlere mensup çocukları da göz önünde bulundurmak gerekir. Türkiye'deki uluslararası okullarda da Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Ancak Türkiye'deki uluslararası ya da ulusal okullarda okuyan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklara yönelik program çalışmalarının okulların kendi içinde yaptığı çalışmalar ile sınırlı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, ulusal veya uluslararası ilköğretim okullarındaki yabancı çocuklara yönelik geliştirilmiş olan bir Türkçe öğretim programı bulunmaması önemli ve bir an önce aşılması gereken bir sorundur. Bu da ancak, bu çocukların ihtiyacına yönelik, Millî eğitimin temel ilkeleriyle uyumlu, yabancı dil öğretim kuramları ile tutarlı, program geliştirme ilkelerine uygun geliştirilmiş programlarla mümkündür. Çalışmalar, farklı ihtiyaçlarla ve ortamlarda Türkçe öğrenen çocukların çeşitliliğini göz ardı etmeden kapsayıcı, planlı ve sistemli olursa ÇYDTÖ alanının gelişimi çok daha sağlıklı ilerleyebilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, 7-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik AOÖÇ programında belirlenen A1 ve A2 dil düzeylerinde yabancı dil olarak Türkçe (ÇYDT) dersi öğretim programı tasarımı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin; Türkçe öğretmenlerinin, alanda uzman öğretim elemanlarının, velilerin ve sivil toplum kuruluşu (STK) temsilcilerinin görüşlerine göre ihtiyaçları nelerdir?

2. Sosyal medya araçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaçları nelerdir?

3. İhtiyaçlara yönelik ÇYDT öğretim programının öğeleri nasıl tasarlanabilir?

3.1. ÇYDT öğretim programının hedefleri nelerdir?

3.2. ÇYDT öğretim programının içeriği nelerdir?

3.3. ÇYDT öğretim programının öğrenme-öğretme yöntemleri nelerdir?

3.4. ÇYDT öğretim programının ölçme-değerlendirme yöntemleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma ile önemli eksikliklerin ve ihtiyaçların olduğu ÇYDTÖ alanına katkı sağlamak amaçlanmaktadır. İncelenen alan yazında, kapsamlı bir dil ihtiyaç analizi yapılarak Türkiye'de örgün eğitim için geliştirilmiş ÇYDT öğretim programına rastlanmadığı için bu araştırma konusunun özgün olduğu görülmektedir. Dahası, Türkiye'nin yaklaşık bir buçuk milyon geçici koruma kapsamındaki çocuğa ev sahipliği yaptığı ve çocukların yaşadıkları topluma uyum sağlamalarında en önemli etkenin dil öğrenmeleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda, örgün eğitimdeki çocukların ihtiyaç ve gereksinimlerinden yola çıkarak hazırlanacak ÇYDT dersi öğretim programının son derece gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın, 2011 yılından bu yana ülkece yaşamakta olduğumuz bir duruma çözüm önerisi getirmesi bakımından güncel; yaygın öğretim için geliştirilmiş mevcut programa, öğretmenlere, eğitim-öğretim sistemine, sınav hazırlayan komisyonlara ve eğitimin diğer paydaşlarına sunacağı çözüm önerileri ile işlevsel olduğu düşünülmektedir.

Çalışma sayesinde, 7-11 yaş arasındaki yabancı çocukların dil ihtiyaçlarının neler olduğu saptanmıştır. Ayrıca belirlenen ihtiyaçları karşılamaya yönelik geliştirilen ÇYDT dersi öğretim programının hedeflerinin, öğretim içeriğinin, öğrenme-öğretme yöntemlerinin ve ölçme-değerlendirme boyutlarının neler olduğu belirlenmiştir. Geliştirilen ÇYDT dersi öğretim programı tasarımının örgün öğretimdeki ÇYDT öğretim programı açığını belli ölçülerde karşılayacağı düşünülmektedir. Bu noktada, sadece ulusal okullardaki öğretmenlerin değil, tüm dünyadan gelen çocukların öğrenim gördüğü uluslararası okullardaki öğretmenlerin de Türkçe öğretim programı ihtiyaçlarına yanıt vereceğine inanılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Konu açısından ÇYDTÖ alanına yönelik paydaşların görüşleri ve bu alanda etkin paylaşımlar yapılan iki sosyal medya hesabı paylaşımları ile,
- Zaman açısından 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile,
- Katılımcı olarak ihtiyaç analizinin paydaşlarını oluşturan Türkçe öğretmenleri, alanda uzman öğretim elemanları, öğrenci velileri ve alanda etkin çalışmalar yürüten STK temsilcileriyle,
- Paydaşlarla yapılan görüşme ve sosyal medya analizi bulgularıyla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmada;

- Katılımcıların görüşme sorularına samimiyetle yanıt verdikleri ve gerçek görüşlerini yansıttıkları,
- Türkçe öğretmenlerinin belirttikleri gibi çocuklarla en az bir yıllık deneyime sahip oldukları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

- **Öğretim programı: "**Öğretim programı, eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir" (Demirel, 2017, 12).
- **Program geliştirme: "**Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür" (Demirel, 2015, 5).
- **Çocuklar için Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi:** Bütün uluslardan, çeşitli ortamlarda ve farklı ihtiyaçlar sonucunda Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen çocuklara sunulan Türkçe öğretimi.

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dünyada Çocuklara Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretiminin yüzyıllara dayanan bir geçmişi bulunmaktadır. Modern eğitim sistemleri kurulana kadarki süreçte aristokratların küçük yaşlardan itibaren Latince ve Yunanca başta olmak üzere özel eğitim aldıkları bilinmektedir. Uzun yüzyıllar boyunca dil öğretiminde dil bilgisi yöntemi kullanıldığı birçok kaynakta yer almaktadır (Demircan, 1990; Richards ve Rodgers, 2001).

XVII. yüzyıldan itibaren, başta Michel de Montaigne (1533-1592), Jan Amos Comenius (1592-1670), John Locke (1632-1704) ve Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) olmak üzere önemli düşünürler yapıtlarında dil öğretimi üzerine görüşlerini ortaya koymaktadırlar (Richards ve Rodgers, 2001; Hanbay; 2013). Comenius öncü bir fikir olarak dil eğitiminin toplumun bütün kesimlerine verilmesini, çocuğun küçük yaşlarda dil öğretimine başlamasını ve dil öğretiminin geleneksel yöntemlerinden kurutularak daha canlı olması gerektiğini savunur. Locke, dil öğretiminde hedef dili öğreten öğretmenin ana dili konuşuru olmasını tavsiye ederken, Comenius gibi dil öğretiminin erken yaşta başlaması gerektiğini düşünür. Rousseau ise çocuğun eğitimine ergenlik çağında başlaması gerektiğini savunmaktadır (Hanbay, 2013).

Modern eğitim sistemlerinin tamamen kurulduğu XX. yüzyıla gelindiğinde çocukların dil öğreniminin değişen dünya koşullarıyla birlikte çok daha geliştiği ve çeşitlendiği görülmektedir. Hall (2016), özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında artan göç olgusunun, eğitimin uluslararasılaşmasının, kapitalizmin büyümesinin ve son yıllarda küreselleşmenin hızlanmasının, internetin ve çevrimiçi (online) iletişimin hayatımıza girişinin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi alanını tartışmasız bir şekilde çok önemli hâle getirdiğini ifade etmektedir.

Bu alt bölümde yabancı dil öğretiminde öne çıkan temel yaklaşım ve yöntemler, çocukların ikinci dil edinimi ve çocuklara yabancı dil öğretimi çalışmaları üzerinde durulmaktadır.

2.1.1. Temel Dil Yaklaşımları ve Yöntemleri

Dil öğretiminin tarihsel gelişiminin daha iyi kavranabilmesi için bu süreci şekillendiren yaklaşım ve yöntemlere bakmak gerekmektedir (Yaylı ve Yaylı, 2009). 1950'lere kadarki sürece hâkim olan yaklaşımlarda dil bilgisi, sözcük öğretimi ve kültür aktarımı kavramları öne çıkarken, 50'lerden sonra gelişen yaklaşımlarda iletişim kurma ve dilin günlük hayatta kullanımı kavramları önem kazanmaktadır (Güneş, 2013).

2.1.1.1. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Dil öğretiminin merkezinde dil bilgisi kurallarını öğretmek olduğu görüşü üzerine şekillenen Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi, XIV. yüzyılda Prusya'da kullanılmaya başlanmış ve XX. yüzyıla gelindiğinde diğer Avrupa ülkelerine de yayılmıştır (Demircan, 1990). Bu yöntemin temel özellikleri şunlardır:

- Dili öğrenmenin amacı o dilin dil bilgisi kurallarını öğrenerek o dilin bilim ve sanat alanındaki yazılı ürünlerini okuyabilmektir. Hedef dilin edebiyatının klasik örneklerini izlemek amaçlanır.
- Öğretim öğrencinin ana dilinde yapılır. Hedef dile maruz kalma okuma metinleri üzerinden gerçekleştirilir.
- Metinde en önemli yapı cümlelerdir. Tümdengelimci bir yöntemle sunulan dil bilgisi kuralları verildikten sonra çeviri yapılır.
- Okuma ve yazma öncelikli becerilerdir. Sözcük öğrenimi metinler üzerinden listeler hazırlanarak gerçekleştirilir (Demircan, 1990; Richards ve Rodgers, 2001).

2.1.1.2. Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Dolaysız Yöntem, adını öğrencilerin çeviri yapmalarına gerek duymadan hedef dil ile doğrudan temas kurması düşüncesinden almaktadır (Larsen-Freeman, 1986, akt. Durmuş, 2013). Başta Fransa ve Almanya'da destek bulan yöntem, sonrasında Maximilian Berlitz aracılığıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde ünlenmiştir. Dil öğretiminde dilin kurallarını inceleyip çeviri yapmak yerine dilin doğal hâliyle sınıfta sunulması yoluyla öğretilmesi amaçlanmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001).

Dolaysız Yöntem'in temel özellikleri şunlardır:

- Dil öğretimi sınıfta hedef dilde gerçekleşir.

- Günlük hayatta kullanılan sözcük ve cümle yapıları öğretilir.
- Sözel becerinin geliştirilmesi öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi aracılığıyla yapılır.
- Dil bilgisi tümevarımcı bir yolla öğretilir.
- Yeni konular sözel olarak sunulur.
- Somut sözcük dağarcığı; gösterme, nesneler ve resimler aracılığıyla, soyut sözcük dağarcığı düşüncelerin ilişkilendirilmesi yoluyla öğretilir.
- Konuşma ve dinleme becerisi geliştirilir.
- Dil bilgisi ve doğru telaffuz vurgulanır (Richards ve Rodgers, 2001, 12).

2.1.1.3. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi (The Oral Approach and Situational Language Teaching)

Harold E. Palmer ve Albert S. Hornby tarafından 1920'lerde geliştirilen yöntemde bilimsel bir temel yaratılmaya çalışılmaktadır. Konuşma becerisi dilin temeli olarak görülmektedir. Sözcük bilgisi dil öğreniminin temel şartı olarak görüldüğü için sözcüklerin öğretilmesi ön plana çıkarılmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001).

Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi'nin temel özellikleri şunlardır:

- Dil öğretimi konuşma diliyle başlar. Konu ilk önce sözlü olarak sunulur.
- Sınıfta hedef dil konuşulur.
- Yeni konular durumlar içinde sunulur.
- Temel sözcük dağarcığı çalışılır.
- Dil bilgisi yapıları öğretilirken kolaydan zora doğru hareket edilir.
- Dil bilgisi ve sözcük dağarcığı yeterli hâle geldikten sonra okuma ve yazma becerisi çalışmaya başlanır (39).

2.1.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audiolingual Method)

1940'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nin II. Dünya Savaşı'na girmesiyle başlayan ordu mensuplarının hızlı dil öğrenme talebini karşılamak amacıyla geliştirilen bu yöntemin dayandığı kuram davranışçılıktır. Davranışçı psikoloji alanında ortaya konan çalışmalardan yola çıkarak dilin bir alışkanlıklar dizgesi olduğu

ve dil öğreniminin de koşullanma ile gerçekleştiği öne sürülmektedir (Yaylı ve Yaylı, 2009).

Bu yöntemin temel özellikleri şunlardır:

- Yabancı dil öğrenimi temel olarak mekanik alışkanlık geliştirme süreci olarak algılanır. İyi alışkanlıklar hata yaparak değil, doğru yanıtlar vererek gerçekleşir. Bu nedenle diyalogları ezberleyerek ve örnek örgü alıştırmalarını tekrarlayarak hata yapma olasılığı azaltılır.
- Hedef dil, önce sözlü olarak sunulursa dil becerileri daha etkili bir şekilde geliştirilir.
- Dil öğretiminde benzetme (analoji), analizden daha etkili bir yoldur. Benzetme genelleme ve ayırt etme süreçlerini içerir. Çok fazla yapılan örgü alıştırmaları öğrencilerin doğru benzetmeler oluşturmalarını sağlar. Sonuç olarak, dil bilgisi öğrenme yolu tümervarımcıdır.
- Öğrencinin hedef dildeki sözcüklerin anlamını öğrenebilmesi için hedef dilin kültürel ortamını da tanıması gerekir. Dil öğretimi hedef dilin kültürel özelliklerini öğretmeyi de içerir (Richards ve Rodgers, 2001, 57).

2.1.1.5. İletişimsel Dil Öğretme Yaklaşımı (Communicative Language Teaching Approach)

İngiltere'de 1960'lı yılların sonunda ortaya çıkan bu yaklaşım dilin sadece yapılardan oluşmadığını savunarak dili, dil bilgisi ve işlevleri birleştirerek öğretmek gerektiğini iddia etmektedir (Yaylı ve Yaylı, 2009). İletişimsel Dil Öğretme Yaklaşımı'nda öğretim öğrenci merkezlidir ve öğrenciye anlamlı bir iletişim sağlamaktadır (Tosun, 2006). Bu yaklaşımda dil öğretimi iletişim üzerinde temellenmektedir (Richards ve Rodgers, 2001).

Yaklaşımın öne çıkan unsurları şunlardır:

- Dil bir anlam ifade etme sistemidir.
- Dilin öncelikli işlevi etkileşim ve iletişimi sağlamaktır.
- Dilin yapısı işlevsel ve iletişimsel kullanımlarını yansıtır.
- Dilin birincil birimleri sadece dil bilgisi ve yapısal özellikleri değil, aynı zamanda söylemde örneklenen işlevsel ve iletişimsel anlamlardır (161).

2.1.1.6. Doğal Yaklaşım (The Natural Approach)

1977 yılında Tracy Terrell adlı bir İspanyolca öğretmeni, adına Doğal Yaklaşım verdiği bir yöntem sunarak dil öğretimine yeni bir öneri getirmiştir (Richards ve Rodgers, 2001). Demircan (1990) Doğal Yaklaşım'ı "sınıfta yalnızca doğal iletişim tekniklerinden yararlanılarak, katılımı engellediği için konuşma yanlışlıklarını düzeltmeksizin, gereken sürece anadil, yabancı dil veya her ikisinin de kullanılmasına izin verilerek yapılan yabancı dil öğretimi" olarak tanımlamaktadır (239). Sonrasında Stephen D. Krashen'ın katkılarıyla bu yaklaşım olgunlaşmıştır. İletişimsel bir yaklaşım olarak görülen Doğal Yaklaşım, dili anlam ve mesajların iletişimini sağlamaya yarayan bir araç olarak görmektedir (180).

Doğal Yaklaşım'ın dil öğrenimi için sunduğu öneriler şunlardır:

- Anlamlı iletişim hedeflenmelidir.
- Öğrencilere mümkün olduğunca çok girdi sunulmalıdır.
- Sözcükler, yapılardan daha ön planda tutulmalıdır.
- Sınıfta dinleme ve okuma becerilerine odaklanılmalıdır (Yaylı ve Yaylı, 2009).

2.1.1.7. Görev Odaklı Öğrenme Yaklaşımı (Task-Based Learning Approach)

Anlamlı, gerçek ve sahici deneyim kavramı son yılların dil öğretim yaklaşımlarında özellikle ayrı bir öneme sahiptir. Bu yaklaşımlardan Görev Odaklı Öğrenme Yaklaşımı, çocuğun sahici görevlerle karşılaştığında anlam yaratabildiğini ve etkili öğrenmenin gerçekleştiğini savunmaktadır. Çocukların eğlenceli ve kendilerini içine çeken etkinliklerle uğraşırken farkına varmadan bir yandan da dil öğrenecekleri belirtilmektedir (Bourke, 2006). Görev tanımı yapılırken anlam odaklı oluşu sıklıkla vurgulanmaktadır (Nunan, 1989; Skehan, 1998). Etkinlik ve görev kavramları arasındaki farklılık ortaya konulurken ikisi de dil öğretmeyi amaçlasa da birincisinin, dil kullanımının biçimsel özellikleri üzerinde durduğu; ikincisinin ise anlam bulmaya odaklandığı ifade edilmektedir (Ellis, 2003).

Görev Odaklı Öğrenme Yaklaşımı'nın temel özellikleri şunlardır:

- Dil öğretimi; sonunda ortaya çıkan ürüne değil, sürece odaklanır.
- Temel öğeler, iletişim ve anlama odaklanan amaçlı etkinlikler ve görevlerdir.

- Öğrenciler dili, etkinlik ve görevlerle uğraşırken amaç ve iletişim odaklı etkileşim içinde olarak öğrenirler.

- Etkinlikler ve görevler;

-öğrencilerin günlük hayatta üstesinden gelmeleri gereken durumlar ya da

-sınıf içinde pedagojik bir amacı hedefleyen etkinlik ve görevler olabilir.

- Görev odaklı bir ders programında yer alan etkinlik ve görevler zorluk derecelerine göre sıralanır.

- Bir görevin zorluğu; öğrencinin daha önceki deneyimi, görevin karmaşıklığı, görevi gerçekleştirmek için gereken dil kullanımı ve destek derecesi olmak üzere birçok etkene bağlıdır (Feez, 1998, 17, akt. Richards ve Rodgers, 2001, 224).

2.1.1.8. İçerik Odaklı Öğrenme Yaklaşımı (Content-Based Learning Approach)

İçerik Odaklı Öğrenme Yaklaşımı, ikinci dil öğretiminin dilbilimsel bir izlence yerine konu ve içerik odaklı olarak gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadır (Richards ve Rodgers, 2001). İçerik Odaklı Dil Öğretimi'nde konu ve dil aynı anda öğretilmektedir. Yabancı dil, konunun öğretilmesi için bir araç olarak kullanılmaktadır (Akcan, 2009).

İçerik Odaklı Öğrenme Yaklaşımı iki temel prensip üzerinde şekillenmektedir:

- İnsanlar, ikinci bir dili sadece o dili öğrenmeyi amaçlayarak değil, başka bir konu öğrenirken kullanırsa daha etkili bir şekilde öğrenirler.

- İçerik Odaklı Yaklaşım, öğrencinin ikinci bir dil öğrenmek için duyduğu ihtiyaçları karşılamada daha etkilidir (Richards ve Rodgers, 2001, 207).

2.1.2. Çocukların İkinci Dil Edinimi

Çocuklara yönelik yabancı dil öğretimi alanında, tartışılagelen en önemli konulardan biri dil öğrenimine kaç yaşında başlamaları gerektiği ile ilgilidir (Ellis, 1991). Kritik dönem hipotezi, ana dil edinimini sağlayan mekanizmaların hâlâ çalışmaya devam ettiği çocukluk yaşlarında ikinci bir dilin daha kolay öğrenilebileceği görüşünü ortaya koyar. Dil öğrenmeye ne kadar erken başlanırsa o kadar iyi olduğu görüşü, uzun yıllar alanda pek çok araştırmacı tarafından desteklenmiştir. Bu araştırmacılara göre küçük çocuklar kendilerinden büyüklere göre dil ediniminde daha iyi bir performans ortaya koymaktadır (Oyama, 1976; Krashen, Scarcella ve Long, 1982; Nunan, 2003).

Özellikle çocukların konuşma becerileri ve telaffuzları kendilerinden büyüklere göre daha hızlı ve daha iyi gelişmektedir (Oyama, 1976). Ancak, son yıllarda bu görüşe karşıt görüşler olduğu görülmektedir. Cameron (2001) genç öğrenenlerin daha iyi aksan ve dinleme becerisi geliştirdiklerine dair kanıtlar olmakla birlikte, dilin gramer yapısını kavramada yetişkinlerin, çocuklara oranla daha iyi olduğunu gösteren kanıtların da olduğunu belirtmektedir.

Vygotsky (1978) çocukların öğrenmesinde sosyal çevre faktörünün etkisi üzerinde durarak çocukların ikinci dil edinimi alanındaki çalışmalara önemli bir temel oluşturmuştur. Vygotsky'nin sosyo-kültürel yaklaşımına göre, çocukların bilişsel gelişimi sosyal bir çevrede gerçekleşmektedir. Çocuk, yetişkinler aracılığıyla dünyayı öğrenmektedir. Çocuğun çevresindeki nesneleri, kişileri ve olayları yapılandırması için yeni olanaklar sunan dilin gelişimi, Vygotsky'ye göre çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde derin etkilere sahiptir. Çocukların dil edinimi ise etkileşim hâlinde oldukları yetişkinlerin konuşmalarından duydukları dilbilimsel yapıları etkin bir şekilde yapılandırmalarıyla gerçekleşmektedir. Bir çocuğun yetişkinlerin yardımıyla tek başına olduğundan daha fazlasını yapabileceğini ve anlayabileceğini ifade eden yakınsal gelişim alanı kavramı çocuklara dil öğretimi alanında son derece önemli bir kuramsal çerçeve oluşturmuştur.

Buna ek olarak, Bruner (1983) de bilişsel gelişimin en önemli aracı olarak dili göstermiştir. Yetişkinlerin dili kullanarak çocukların dünyayı algılamasına nasıl yardım ettiklerini inceleyen Bruner, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı görüşüne katkıda bulunacak *scaffolding* (yapı iskelesi) kavramını geliştirmiştir. *Yapı iskelesi,* çocuk yeni bir nesne, olay ya da kavramla karşılaştığında yetişkinlerin sunduğu yardım konuşması anlamına gelmektedir. *Yapı iskelesi* kavramı öğretmen rolünü belirleyen temel bir kavram olarak alan yazında yer almaktadır. Öğretmenin öğrencilerle bir yardım niteliğinde yaptığı konuşmalar anlam odaklı dil olanakları sunması bakımından oldukça önemli görülmüştür.

Dil ediniminde dile maruz kalmanın, güdülenmenin ve dilsel becerilerin önemli etkenler olduğu bilinmektedir (Chiswick ve Miller, 1995). Hoff'a göre (2006) dile maruz kalma farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Özellikle erken çocuklukta en önemli kaynak ailedir. Ancak okul öncesi eğitim de dil edinimini ve gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir.

2.1.3. Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi

Çocukların bilişsel gelişimiyle ilgili ortaya atılan görüşler çocuklara dil öğretimi alanında yapılan pek çok çalışmanın temelini oluşturmuştur. Cameron (2001) Piaget'nin psikoloji alanında ortaya koyduğu görüşlerin dil öğrenimindeki yansımalarının iki boyutlu olduğunu dile getirmektedir. Birincisi, dış dünyadaki nesneler ve düşüncelerle karşılaşan çocuğun bunları kullanarak kendi bilgisini yapılandırarak aktif öğrenen/düşünen olarak algılanmasıdır. Cameron bu görüşten yola çıkarak çocuğun öğrenirken önüne sunulan etkinlik ve görevin anlam odaklı olması gerektiğini savunmaktadır. İkinci olarak, Piaget'nin çocuğun deneyimleri sonucunda bilgiyi yapılandırması üzerine yaptığı vurgunun bir uzantısı olarak dil öğreniminde çocuğun deneyim fırsatlarının arttırılması gerektiğini belirtmektedir.

Vygotsky çocuğun sosyal çevresiyle kurduğu etkileşime verdiği önemle Piaget'den farklılaşır (Cameron, 2001). Dil aracılığıyla iletişim kurmak etkileşimsel bir süreçtir (Akcan, 2013). Sosyo-kültürel teorinin bir uzantısı olarak araştırmacılar çocukların dil öğrenimi sürecinde anlamlı içerik ve dil kullanımına sıklıkla vurgu yapmışlardır. Çocuklar dili anlamlı, gerçek ve sahici deneyimlerde kullanarak dilin iletişimsel boyutunu edinmektedir (Swain, 1985; Cameron, 2001). Cameron (2001) sınıf içinde çocukların bir amaca yönelik anlam ve etkileşim barındıran çok sayıda pratiğe ihtiyaç duyduklarına değinmektedir. Bu nedenlerle, hikâye anlatma, oyun oynama, drama ve grup çalışmaları gibi anlam ve iletişime odaklanan etkinlikler, sınıfta dil öğrenme ve öğretme araçları olarak kullanılmalıdır.

Doğaları gereği enerjik olan çocukların derse ilgisini çekmede ve derste canlı tutmada en etkili yol oyunları kullanmaktır. Aktaş ve İşigüzel (2013) çocukların derse karşı ilgilerini diri tutmak amacıyla her derste ele alınan konunun mutlaka oyunla sunulması gerektiğini savunmaktadırlar.

Oyunların yanı sıra, hikâyeler de dil gelişmini desteklemektedir (Cameron, 2001; Haznedar, 2013). Hayal güçlerini harekete geçirerek çocukların ilgisini çeken hikâyeler öğretmenlere sınıfta bütünsel bir dil kullanma imkânı sağlamaktadır. Wood (1999) ilkokul çocuklarının her gün önce hikâye dinlemeleri ya da okumaları sonra da sözlü olarak hikâyeye dair görüşlerini paylaşmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu sayede çocuklar hem sözlü hem de yazılı dil becerilerini geliştirebilmektedir. Ünlü masallar da dil öğreniminde kullanılabilecek önemli materyallerdir (Akcan, 2013).

Ayrıca öyküler sayesinde çocukta kültürlerarası bir bilinç oluşturulabilmektedir (Hanbay, 2013). Hikâye, öykü ve masallarda dikkat edilmesi gereken nokta, sınıfta hikâyeleri kullanırken okuma etkinliğinin, okuma öncesi-esnası ve sonrası olmak üzere tasarlanması gerektiğidir.

Yaratıcı drama ve rol yapma, çocukların hedef kültürde iletişimsel becerilerini arttırabilmek adına kullanılan diğer bir etkili yöntemdir. Çocuğa drama aracılığıyla dil öğretirken bir yandan da çocuğa hedef dildeki yaşantıları, ilişkileri, gelenek ve görenekleri tanıma fırsatı yaratılmaktadır (Aktaş ve İşigüzel, 2013). Çocukların yaşına ve hedef dildeki düzeylerine bağlı olarak drama etkinlikleri; şarkılar, tekerlemeler, taklit, rol yapma ve doğaçlama olarak çeşitlendirilebilir (Gül-Peker, 2013).

Aynı şekilde kolay ezberlenen yapılarıyla şarkılar da dil sınıfında mutlaka kullanılması gereken araçlardır. Ritmik oluşları sayesinde çocukların kelimeleri ve cümle yapılarını kolayca ezberlemelerini sağlamaktadır (Akcan, 2013).

Bayyurt ve Alptekin (2000) çocuklara yönelik hazırlanan dil öğretim programında konuların diğer derslerle ilişkilendirilerek verilmesinin daha etkili bir dil öğretimi sağlayacağını dile getirmektedirler.

Uygulamalı dilbilim yaklaşımları dilin dört temel becerisi olarak konuşma, yazma, dinleme ve okumayı gösterir. Bilişsel ve motor becerilerin gelişimine bağlı olarak okuma-yazma ediminin gelişimi zaman aldığı için özellikle küçük çocukların dil öğreniminde en çok dinleme ve konuşma becerisine ağırlık verilmektedir. Dille ilgili geliştirilen ilk beceri ise dinlemedir (Yüksel, 2013). Dinleme becerisini geliştiren çocuk karşılaştığı bilgi, durum ya da düşünceleri algıladıktan sonra anlamlandırabilir, kavrayabilir ve yorumlayabilir (Demirel, 2003). Aktif dinlemede, zihinsel süreç anlam yaratma üzerinedir. Çocuğa hedef dilde anlatılan bir hikâyeden ne anladığı sorulduğunda, çocuk anladıklarını ana dilinde açıklasa bile hedef dilde dinleme becerisine dönük bir etkinlik gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu etkinlik süresince çocuk; dilin gramatik yapısına ya da sözcüklere değil, hikâyenin anlamına odaklanmaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde becerilerin gelişiminde anlam odaklı etkinliklere yer vermek son derece önemlidir (Cameron, 2001).

Hanbay (2013) konuşma öncesi sessiz dönemde dinleme becerisinin daha ağırlıklı kullanılması gerektiğini dile getirmektedir. Dinleme yoluyla çocukların hedef dile aşinalıklarının arttırılması gerektiğini savunmaktadır. Çocukların konuşma

becerilerinin gelişim sürecinde öğretmenlerin aceleci ve zorlayıcı olmamaları gerekmektedir. Öğrencilerin kısa yanıtlarını hoş görüyle karşılamaları çocukları teşvik eden bir tavırdır (Hanbay, 2013). Ayrıca Yüksel'e (2013) göre, ilk olarak, çocuklar dilsel ve bilişsel gelişimlerini henüz tamamlamadıkları için dinlemede her şeyi anlamaları beklenmemelidir. İkinci olarak, çocuğun her sözcüğü bilmesini beklemek yerine sınıfta gerektiğinde sözsüz yanıtlar kabul edilebilmelidir. Üçüncü olarak, dinleme etkinliği amaçlı ve anlamlı olmalıdır. Sonra, öğretmenler dinleme sırasında çocuğun anlamadığı yerde eksiklerini tahmin etme, bağlamdan çıkarma, beden diliyle destekleme vb. yollarla nasıl telafi edeceğini öğretmelidir. Son olarak, dinleme etkinliğinin gerçek hayattaki gibi olması gerekir (130).

Çocuklar konuşma etkinliğinde bilişsel ve sosyal becerilerinin üzerinde bir taleple karşılaşırlarsa konuşmaya dâhil olmakta zorlanırlar ya da anlamadıkları hâlde taklit etmeye çalışırlar. Bu nedenle konuşma etkinlikleri çocukların ev, aile, okul gibi en yakın çevreleriyle ilişkili olmalıdır. Ayrıca çocuklarda konuşma becerisinin gelişebilmesi için çocukların üzerine konuşmak isteyebilecekleri ilginç konular seçmek, sınıfta uygulanan etkinlik ya da görevlerle uğraşırken iletişim kurmaya teşvik etmek ve çocuğun anlamlı bulacağı çok sayıda amaçlı dil kullanım fırsatı yaratmak gerekir. Konuşma becerisini geliştirmek için "dinle ve yap", "dinle ve söyle", şarkılar ve tekerlemeler gibi seslere odaklanmayı sağlayan etkinlikler kullanılabilir (Cameron, 2001).

Çocukların yabancı dilde konuşma ve yazma becerilerinin daha geç gelişmesinin önemli nedenlerinden biri ana dil gelişimlerinin henüz tamamlanmamış olmasıdır. Ayrıca, ana dillerinin cümle dizimi gibi dilbilimsel unsurlarının hedef dilden farklılığı da çocukların hedef dilde okuma yazma öğrenmelerinde zorluk oluşturan bir etkendir (Cameron, 2001; Yangın-Ersanlı, 2013). Yazma becerisi, dil etkinliği olarak yazma ve iletişimsel etkinlik olarak yazma şeklinde iki alt boyutta ele alınmalıdır. İlkokulun ilk yıllarında çocuklar hâlâ ana dillerinde yazma becerisini geliştirmeye devam ettikleri için yabancı dil öğrenirken kullanılan yazma etkinlikleri ilk senelerde en az düzeyde tutulmalıdır. Sözcüğü kopyalama, oyunla basit şeyler yazma etkinlikleriyle başlayarak aşamalı olarak daha uzun yazmaya başlamaları daha doğrudur. Yazma çalışmalarının amacı çocuğa sınıfta ve sınıf dışında iletişim kurmaya dönük yazabilme becerisi kazandırmak olmalıdır (Yangın-Ersanlı, 2013). Yazma etkinlikleri eğlenceli, ilginç ve güdüleyici olmalıdır.

2.2. Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Çocuklara İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanı son yıllarda yaşanan sosyal ve siyasal olayların sonucunda gelişmeye başlayan bir alandır. Yaklaşık son on yıla kadar çocuklara yönelik yapılan çalışmalar çoğunlukla Avrupa'daki Türk göçmen ailelerinin iki dilli bir ortamda büyüyen çocuklarının sorunları ve ihtiyaçları üzerine yapılmıştır (Şen, 2000; Yağmur, 2009).

Bu alt bölümde, öncelikle genel olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDTÖ) ve ÇYDTÖ alanının tarihsel gelişimleri üzerine durulmaktadır.

2.2.1. Genel Olarak YDTÖ Tarihsel Gelişimi

YDTÖ alanının tarihi gelişimi üzerine gelişen alan yazın incelendiğinde, XVII. yüzyıla kadar bahsedilen bütün çalışmaların yetişkinlere yönelik yazılan sözlük ve dil bilgisi kitapları olduğu anlaşılmaktadır. Bayraktar (2003) alan yazında birçok araştırmacının ele aldığı bu kaynakların genel niteliklerini inceledikten sonra, bunların genelde sözlük çalışmaları olduğunu ama çoğunun dil bilgisi bölümleri de içerdiğini dile getirmektedir. Ancak, YDTÖ alanının tarihsel gelişiminde öncü çalışmalar olarak ele alınan bu kaynakların günümüz anlayışıyla geliştirilen sistematik dil öğretim çalışmaları olmadığını vurgulamaktadır.

YDTÖ alanındaki ilk çalışma olarak Kaşgarlı Mahmud'un XI. yüzyılda kaleme aldığı *Divanü Lügati't-Türk* adlı eseri gösterilmektedir (Bayraktar, 2003; Ungan, 2006; Göçer ve Moğul, 2011). Kaşgarlı Mahmud'un günlük hayattan, atasözlerinden ve manzum sanat eserlerinden örnekler vererek oluşturduğu sözlüğü Arapça dil bilgisi kategorilerine göre düzenlenmiştir (Akyüz, 1989). Bu sözlüğün yazılış amacının Türkçenin, Arapça ve diğer dillerden aşağı olmadığını kanıtlamak ve Türkçe öğreneceklerin daha rahat öğrenmelerini sağlamaktır (Ungan, 2006).

Kitabü'I-İdrak Li Lisânü'I-Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı), 1312 yılında yazılmış Arapça- Kıpçakça bir sözlüktür. Gırnatalı Esirü'd-din Ebu Hayyan tarafından yazılan sözlükte sözcüklerin yanı sıra eklerin olduğu bir dil bilgisi bölümü de bulunmaktadır (Bayraktar, 2003). Yazarı bilinmeyen *EI-Kavaninü'I-Külliyye Li Zabti'l-Lügati't- Türkiyye* (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar) XV. yüzyılda Araplara Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla yazılan bir dil bilgisi kitabıdır (Bayraktar, 2003; Güzel, 2017). Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't- Türkî

tarafından yazılan *Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'I-Kıfçak* (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı) XV. yüzyılda yazılan Arapça-Kıpçakça/Türkmence bir sözlüktür (Bayraktar, 2003). *Muhakemetü'I-Lugateyn* (İki Dilin Karşılaştırması) Ali Şir Nevâyî tarafından 1498 yılında yazılmıştır. Farsça ve Türkçeyi ses ve biçim bilgisi bakımından karşılaştırır. Arapça yazımla ilgili açıklamaların olduğu eserde Farsça-Türkçe sözcükler de vardır (Bayraktar, 2003). *Codex Cumanicus*'un (Kuman Kitabı) XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüzyılın başında yazıldığı düşünülmektedir. Latin-Gotik harfleriyle yazılan eser Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi bir sözlüktür. Sözlükte sözcüklerin yanı sıra kısa metinler, dil bilgisi kuralları ve atasözleri bulunmaktadır (Bayraktar, 2003). Halil bin Muhammed el- Konevî tarafından yazılan *Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî* (Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı) XIV. yüzyılın ilk yarısında yazılan eser ilki Arapça-Türkçe, ikincisi Moğolca-Farsça olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Bayraktar, 2003; Güzel, 2017). *Hilyetü'I-İnsân ve Heybetü'I-Lisân* (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü) XIII. yüzyılın sonunda XIV. yüzyılın başlarında yazıldığı tahmin edilmektedir. Farsça, Türkçe ve Moğolca sözcüklerin olduğu eserde dil bilgisi bölümü ve günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölümler de bulunmaktadır. Cemâlü'd-dîn İbni Mühennâ tarafından yazılmıştır (Bayraktar, 2003; Güzel, 2017). Yazarı bilinmeyen *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye* (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü), XV. yüzyılın ilk yarısında yazılan bir Arapça-Türkçe sözlüktür. Sözcüklerin yanı sıra biçim ve cümle bilgisine dair konular yer almaktadır (Bayraktar, 2003; Güzel, 2017). *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye* (Türk Dilinin Parlayan İncisi) adındaki sözlüğün XIV. veya XV. yüzyılda yazıldığı düşünülmektedir. Sözlük aynı zamanda bir konuşma kılavuzu niteliği göstermektedir (Güzel, 2017).

2.2.2. Çocuklara Yönelik YDTÖ Tarihsel Gelişimi

XVII. yüzyılda Batılı devletlerin kendi tercümanlarını yetiştirmek için küçük yaştaki çocuklara yönelik kurduğu dil okulları, ÇYDTÖ tarihindeki ilk adım olarak düşünülebilir.

Osmanlı İmparatorluğu'nun Batı ile siyasal, ekonomik ve kültürel ilişkileri geliştikçe İmparatorluk'un çeviri faaliyetlerini yürüten Babıâli tercümanlarının rolü daha önemli hâle gelmiştir. Önceleri, belirli Rum ve Latin Katolik kökenli ailelerin yoğunlukla

yaptığı çeviri faaliyetlerinde yaşanan sıkıntıları aşabilmek amacıyla Avrupa devletleri küçük yaştaki çocuklara Türkçe öğreterek kendi tercümanlarını yetiştirmeye karar vermişlerdir. Tercüman yetiştirmek üzere yapılan eğitim faaliyetlerinin ilki Venedik Cumhuriyeti tarafından gerçekleştirilmiştir. Venedik Cumhuriyeti, 1551'den itibaren Senato'nun tercümanlık mesleği için uygun bulduğu ve tercüman olduklarında 'Giovani della lingua' adıyla anılan gençleri İstanbul'da eğitim görmeye göndermiştir (Hitzel, 1995).

Sonrasında Fransa da kendi tercümanlarını yetiştirmek üzere bir okul açmıştır. "Dil Oğlanları" adı verilen bu okul XIV. Louis'in nazırı Jean-Baptiste Colbert'in desteğiyle ve Marsilya Ticaret Odası'nın isteğiyle 18 Kasım 1699 tarihininde alınan Meclis kararıyla kurulmuştur. (Hitzel, 1995). Ayrıca, Deny (1948, akt. Karal, 1978), Fransa'nın, 1699'da, 6 ile 9 yaşları arasındaki birkaç çocuğu Osmanlı İmparatorluğu'ndaki elçilik veya konsolosluk heyetlerinde drogmanlık veya tercümanlık hizmetlerinde bulunmaları amacıyla Türkçe öğrenmeleri için İstanbul'daki Katolik papazların yanına göndermeye karar verdiğini belirtmektedir.

Bu dil okullarında öğrenciler Türkçenin yanı sıra Arapça ve Farsça da öğrenmişlerdir. Dil oğlanlarının küçük yaş gruplarından seçilmesinin öncelikli nedeni olarak Türkçeyi doğru telaffuz edebilmek için "ergen gırtlağından çok çocuk gırtlağının uygun olduğu" gösterilmektedir (Balliu, 2005, 75, akt. Timur-Ağıldere, 2010). Diğer bir neden olarak küçük çocukların motivasyonunun ve hedef dile ilgisinin daha kolay arttırılabileceği ifade edilmektedir (Timur-Ağıldere, 2010).

Bu okullarda dil öğretiminin nasıl yapıldığına dair kısıtlı bilgiler bulunmaktadır (Hitzel, 1995). Deny (1948), Dil Oğlanları okulu için şu bilgiyi aktarmıştır: "İşin dikkati çeken yanı, dil oğlanı adı verilen bu öğrencilere Arapçasız ve Farsçasız Türkçe öğretilecekti" (akt. Karal, 1978, 43). Hitzel'in (1995) belirttiğine göre öğrencilerin ailelerine yazdıkları mektuplardan yola çıkarak nasıl bir sistemde dil öğrendiklerine dair bazı bilgiler edinilebilmektedir.

> "Benim sadık Hümâyûn Name'm Büyükdere'de de peşimi bırakmadı. Her sabah Bay Outrey ile birlikte onu okuyoruz. Bana bir parça yazdırdıktan sonra, altına çevirisini ekliyor. Bay Ducaurroy da bazen bizi aydınlatmak lütfunda bulunuyor ve karşılaştığımız güçlükleri tek tek açıklıyor" (Hitzel, 1995, 42).

16 Ağustos 1813 tarihli bir mektuptan alınan bu bölümden yola çıkarak okuldaki dil öğretim sisteminin, son yüzyıla kadar dil öğretiminde hâkim olan Dil Bilgisi-Çeviri

Yöntemi olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde açıklama yönteminin, öğretim yöntemi olarak bu okulda da geleneksel yöntem olarak kullanıldığı görülmektedir.

> "Günlerimi eğlenceli bir şekilde geçiriyorum. Öğlen yemeğinde yüz Türkçe sözcük, akşam yemeğindeyse otuz Yunanca sözcük ve bir düzine kadar cümleyi hallediyorum; bazen bunları İstanbul'un en güzel kızları olan Dantan'ın küçük hanımlarına tekrarlıyorum. Bütün bunları Caussin ile birlikte yapıyoruz. Sonra akşam yemeğine kadar Türkçe kitaplara dalıyoruz" (Hitzel, 1995, 42).

Başka bir öğrencinin mektubundan alınan bu bölümde öğrencilerin sözcük ve cümle ezberleyerek tekrar etmeleri yine dil öğretiminde geleneksel yöntemlerin kullanıldığını göstermektedir. Hitzel'in dil oğlanlarının eğitim süreçlerine dair ifade ettiği diğer bir etkinlik Türkçesi ilerleyen öğrencilerin özellikle Ramazan ayında kahvehanelerde oynanan meddah oyunlarını izlemeleridir. Bunların dışında, dil oğlanlarının dil öğrenimi süreçlerine dair, bu okulda *Livre de Phrases Turques et Françoises* (Türkçe ve Fransızca Cümleler Kitabı) adlı bir konuşma kitabı kullanıldığı bilinmektedir (Hitzel, 1995).

Venedik Cumhuriyeti ve Fransa'dan sonra 1754 yılında Avusturya, 1766 yılında Polonya ve son olarak 1814 yılında İngiltere "Dil Oğlanları" okuluna benzer yapıları kurmuşlardır (Ağıldere, 2010).

Tarihsel süreçte yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri düşünüldüğünde bu okullarda gerçekleştirilen dil öğretiminin geleneksel bir dil öğretim yöntemi olan Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi kullanılarak gerçekleştirildiği ve günümüzdeki sistematik dil öğretim yaklaşımlarından uzak olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

2.3. Dil Öğretim Programı Çalışmaları

Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi II. Dünya Savaşı'nı takip eden 1950'li yıllarda göçmenlerin, mültecilerin ve yabancıların İngiltere, Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'daki İngilizce kurslarına yoğun talep göstermesiyle çok önemli bir alan hâline gelmiştir (Richards, 2001). Ancak o yıllarda hâlâ dil öğretiminde bugün tanımladığımız hâliyle program geliştirme çalışmalarından bahsetmek mümkün değildir. Dil öğretimindeki değişimler daha çok dil öğretim yöntem ve teknikleri ile şekillenmiştir (Richards, 2001; Yaylı ve Yaylı 2009). Dil öğretimi çalışmaları, daha çok ders içeriklerinin yer aldığı müfredat tasarımı (*syllabus design*) ile sınırlıdır. 20. yüzyılın ilk yarısında dil öğretiminde ortaya konan ilk müfredat tasarımlarının temelinde yer alan varsayımlar şunlardır:

- Dilin temel birimleri dil bilgisi ve sözcük dağarcığıdır.
- Bütün dil öğrenenlerin ihtiyaçları aynıdır.
- Öğrenenlerin ihtiyaçları dil ihtiyaçlarıyla bir tutulur.
- Dil öğrenimi ders kitabı aracılığıyla gerçekleşir.
- Yabancı dil öğrenimi sadece İngilizce öğrenmek anlamına gelir (Richards, 2001).

Tyler'ın öncü çalışmalarının sonrasında dil öğretiminde günümüzdeki anlamıyla program geliştirme çalışmaları başlamıştır. Tyler (2013), eğitim hedeflerinin, öğretmenin değil, öğrenenin davranışlarını tanımlaması ve öğretim sürecinin sonucunda öğrenende gerçekleşen değişimi betimlemesi gerektiğini belirtmiştir. Bugünkü tanımıyla program geliştirme çalışmalarının başladığı 1980'li yıllardan itibaren birçok ülkede modern program geliştirme yaklaşımı gözetilerek eğitim bakanlıklarında öğretim programı geliştirme birimleri kurulmuştur (Richards, 2001). Müfredat tasarımından çok daha kapsayıcı bir süreç olan program geliştirme sürecinin temel aşamaları şu şekilde gösterilmektedir:

- Dil öğretim programlarında öğrenenin belirli rolleri ve görevleri yerine getirebilmek için hangi dil becerilerine ihtiyacı olduğu belirlenmesi,
- Belirlenen hedeflere yönelik hedeflerin geliştirilmesi,
- Uygun bir ders içeriği, öğretim yöntem ve tekniği oluşturma,
- Bu aşamaların sonucunda ortaya çıkan dil programına yönelik bir değerlendirme uygulama…

Johnson (1989) kendi döneminde iki temel program geliştirme yaklaşımının mevcut olduğunu belirtmektedir. Bunlardan biri uzman yaklaşımı, diğeri ise öğrenen merkezli yaklaşımdır.

Dil öğreniminin teşvik edilmesinde, yaygınlaştırılmasında ve kalitesinin yükseltilmesinde Avrupa Konseyi'nin aldığı kararların ve sonrasında bu kapsamda geliştirilen çalışmaların önemli bir etkisi olmuştur. Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi tarafından hazırlanan Tavsiye Kararları R(82) 18'in önsözünde belirtilen üç temel ilkede öncelikle, Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliğinin ortak ve değerli bir hazine olduğu için korunması ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. İkinci ilke olarak, modern Avrupa dillerinin öğrenilmesi sayesinde farklı ana dilleri olan insanların iletişim ve etkileşimini kolaylaştırmanın, Avrupa'daki hareketliliği

arttırmanın, ortak anlayış ve işbirliğini teşvik etmenin, önyargı ve ayırımcılığın üstesinden gelebilmenin mümkün olacağı ifade edilmiştir. Son olarak, Avrupa ülkelerinin, modern dil öğretimindeki ulusal ilkelerini belirleyip geliştirmeleri sayesinde Avrupa genelinde daha çok yakınlaşma sağlayabilecekleri belirtilmiştir (TELC, 2013).

> "Doğası nedeniyle, hoşgörülü olunmasını gerektiren kültürel çeşitliliğin ayrılmaz bir parçası olan dil çeşitliliğine saygı duymak AB'nin temel değerlerinden birisidir. Bu konu Avrupa Topluluğu Antlaşmasının 3., 21. ve 149. ile Avrupa Birliği Temel Haklar Şartı, 21. ve 22. maddeleri ile garanti altına alınmış ve üye ülkeler dil çeşitliliğine saygı duymakla yükümlü kılınıp, dil sahasında ayrımcılık yasaklanmıştır" (Can, 2009, 178).

Avrupa ülkelerinde çokdillilik ve çokkültürlülüğü korumak ve geliştirmek adına Can'ın (2009) belirttiği gibi birçok karar alınmış ve çalışmalar yürütülmüştür. Bunlardan en önemlileri, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programları, sınav yönergeleri, sınav ve ders kitapları vb. konularındaki çalışmalara rehberlik etmek amacıyla oluşturulan *Diller için Avrupa Ortak Öğretim Çerçevesi (AOÖÇ),* öğrenenlerin dilsel, kültürel ve kişisel deneyimlerini belgeleyecekleri *Avrupa Dil Portfolyosu (ADP)* ve *Dil Pasaportu*'dur (TELC, 2013).

AOÖÇ dil öğretiminin paydaşlarına (yöneticiler, öğretmenler, kitap yazarları, öğretmen yetiştirenler, öğrenenler) malzeme sunarak dil öğretiminin bir sisteme oturtulmasını ve bu sayede öğrenenlerin temel ve gerçek ihtiyaçlarının karşılanabilmesini amaçlamaktadır. Dil öğretiminin sistematikleştirilmesi ve standardın yakalanması için ortak bir temel oluşturulması gerekmektedir. Bu ortak temel sayesinde dil kurslarının, öğretim programlarının, sınavlarının ve yeterlik belgelerinin saydamlığını arttırmak mümkün olabilmektedir (TELC, 2013). Bu nedenle dil yeterlik ölçütlerinin nesnel bir şekilde belirlenmesi son derece önemli görülmektedir. AOÖÇ'de dil düzeyleri şu şekilde belirlenmiştir:

Tablo 1: AOÖÇ'de Önerilen Dil Düzeyleri

A Temel Dil Kullanımı	A1 Dili Tanıma Düzeyi (Breakthrough)
	A2 Ara Düzey (Waystage)
B Bağımsız Dil Kullanımı	B1 Eşik Düzey (Threshold)
	B2 İleri Düzey (Vantage)
C Yetkin Dil Kullanımı	C1 Özerk Düzey (Effective Operational Proficiency)
	C2 Yetkin Konuşucu Düzey (Mastery)

AOÖÇ ve *ADP*'nin özellikleri incelendiğinde "günümüzde yabancı dil eğitiminde, artık sadece dillerin dilbilgisel, sözcüksel ve yapısal özelliklerini kazandırmaya yönelik yaklaşımların geçerliliğini yitirmiş olduğu" görülmektedir (Haznedar, 2012, 23). Bunun yerine dil öğretiminde hedef dilde iletişimsel dil becerilerini kazandırmaya yönelik bir anlayışın benimsendiği görülmektedir.

Günümüzde iletişimsel yaklaşıma dayanan program geliştirme modelleri görev temelli yaklaşımlara evrilmişlerdir. Eklektik ve daha kapsayıcı bir nitelik kazanmaya çalışan günümüz program geliştirme çalışmalarında kültürel farkındalığa ayrıca dikkat çekilmektedir (Coleman, 1996).

2.4. Günümüzde Türkiye'de Çocuklara Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Günümüzde Tükiye'de ÇYDTÖ alanında yapılan çalışmalar iki öğrenci grubunu kapsamaktadır. Birincisi, durumun aciliyeti ve öğrenci sayısının çokluğundan dolayı üzerine yoğunlaşılan geçici koruma kapsamındaki çocuklardır. İkinci grup ise uluslararası ya da ulusal okullarda okuyan ve Türkçe öğrenen çeşitli milletlerden uluslararası öğrencilerdir.

Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonu için geliştirilen "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi" (PICTES) adlı proje MEB'in çalışmalarını destekleme rolünü üstlenmektedir. Türkçe öğretiminin PICTES'in çalışmalarında merkezi bir rolü olduğu görülmektedir. Bu durumun gerekçeleri çocukların psikolijik durumları düşünüldüğünde gayet açıktır. Travma yaşayan çocuklar sadece yaşadıkları travmanın etkisiyle değil aynı zamanda yeni bir çevreye uyum sağlama stresiyle de düşük notlar alma, sınıfta kalma ya da arkadaşlarına uyum sağlayamama riskini taşımaktadırlar (Sirin ve Rogers-Sirin, 2015). Çocukların uyum problemlerini aşmalarındaki en önemli etkenlerden biri Türkçeyi öğrenebilmeleridir.

PICTES kapsamında 2016 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan 6-12 yaş arasındaki çocuklara yönelik "Yabancılara Türkçe Öğretimi" programı kullanılmıştır. Programda, programın uygulanmasıyla ilgili açıklamalar dört başlıkta verilmiştir. İlk olarak, temaların basitten zora, somuttan soyuta doğru sıralanması; dil bilgisi yapılarının basitten karmaşığa doğru ilerlemesi

gerektiği ifade edilmiştir. İkinci olarak, dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Üçüncü madde olarak, öğrenenlerin ilgisini çekmede görsel ve işitsel araçların etkili olacağından bahsedilmiştir. Son olarak, dil bilgisi öğretiminin iletişimi sağlamada bir araç olması gerektiği dile getirilmektedir. Beş konudan oluşan içerikte (alfabe öğretimi, ben ve yakın çevrem, günlük yaşam, zaman ve mekân, dış görünüş ve kişisel bakım) her tema için 30 saat ayrılmıştır. Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili dört esas yer almaktadır: kurs süreci boyunca ve sonunda ölçme değerlendirme yapılması; kişisel ve grup içi bütün öğrenim faaliyetlerinin ölçülmesi, ölçme-değerlendirme araçlarının kazanımlara uygun geliştirilmesi; değerlendirmenin yüz puan üzerinden yapılması.

Ancak, bu programda sadece kazanımlar ayrıntılı bir şekilde verilirken programın diğer boyutlarına dair açıklamalar kısıtlı kalmıştır. Ayrıca, programın uygulanmasına yönelik ilkeler günümüzde kabul gören dil öğretim yaklaşımlarıyla örtüşürken; programın içerik, öğretim ve ölçme-değerlendirme alt boyutlarında bunun nasıl gerçekleşeceğine dair sınırlı yönlendirme bulunmaktadır.

Demirel (2015) etkili ve kullanışlı bir öğretim programında hedeflerin, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ulaşması istenen davranış, tutum ve becerileri ayrıntılı bir şekilde açıklaması gerektiğini belirtmektedir. İçerik, çocuğun yakın çevresiyle ilişkili olup ele alınacak konuları, temaları, dil bilgisi yapılarını ve sözcük dağarcığını tanımlamalıdır. Öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler açıklanmalı ve öğrenim yaşantıları tanımlanmalıdır. Ölçme-değerlendirme boyutunda hedeflere yönelik ölçme-değerlendirme süreci ve araçları betimlenmelidir.

Türkiye'de ÇYDTÖ alan yazınında kuramsal çalışmalar kısıtlılık gösterirken daha çok durum çalışması araştırma deseninde yürütülen araştırmalar olduğu görülür. Bunlar "İlgili Araştırmalar" alt başlığında ele alınacaktır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Balcı ve Melanlıoğlu (2016) ana dili konuşuru olmayan Boşnak öğretmenlerle yaptıkları çalışmada öğretmenlere göre ÇYDT derslerinde karşılaşılan sorunları ortaya koymuşlardır. Bulguları arasında çocukların eğitiminde kullanılan ders kitaplarının içerik bakımından çocukların bilişsel ve dilsel gelişimine uygun olmadığı görüşü yer almıştır. Ayrıca, ders kitaplarında yer alan metinlerde deyim ve atasözlerinin yoğun

bir şekilde kullanıldığını; çocukların metaforlarla dolu bu metinleri anlamakta güçlük çektiğini; bir ünitede birden fazla dil bilgisi konusunun bulunmasının dil öğrenimini güçleştirdiğini ve uygulamaya dönük çalışmaların yetersizliğini dile getirmişlerdir.

Büyükikiz ve Çangal (2016) mültecilere Türkçe öğretim projesi üzerine yaptıkları araştırmalarında verilen Türkçe öğretiminin zayıf yönleri olarak teknik ve fiziksel şartların sınırlılığını ve öğrencilerin sınıf dışındaki ortamlarda Türkçe kullanma imkânının bulunmayışını göstermiştir. Türkçe öğretiminin geliştirilmesi için öncelikle Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin tercih edilmesini önermişlerdir. Öğretmenlere verilen seminer programlarında ve hizmet içi eğitimlerde teorik derslerin yanı sıra uygulamaya dönük etkinliklere de yer verilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Son olarak, imkânlar dâhilinde sınıflarda görsel-işitsel araçların kullanılmasını önermektedirler.

Biçer ve Kılıç (2017) çocuklara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarını öğrencilerin dil seviyeleri ve yaşları bakımından uygun bulmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre ders kitapları biçimsel açıdan yeterli ve uygun değildir. Kitaplarda öncelikle dinleme, sonrasında konuşma becerisi ihmal edilmiştir. Öğretmenlerin ders kitaplarına dair önerileri arasında dil düzeyine göre uygun olması, dil becerilerine dengeli yer verilmesi, kültürel motiflerin daha çok bulunması, etkinliklerin çoğaltılması, görsel kalitesinin arttırılması ve konuların günlük hayatla daha ilişkili olması bulunmaktadır.

Moralı (2018) mülteci çocukların Türkçe öğreniminde karşılaşılan sorunları araştırdığı çalışmasının sonucunda dille ilişkili birtakım sorunları tespit etmiştir. Bunların başında çocukların ana dillerinin alfabesinin farklı olmasından kaynaklanan telaffuz ve yazım problemleri gelmektedir. İkinci önemli problem olarak öğretmenlerin kullandıkları ders materyal ve araçlarını yetersiz bulmaları gelmektedir. Öğretmenler derslerinde yararlandıkları ders kitaplarının çocukların dil seviyelerine ve yaşlarına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Benzer bir sorun Biçer ve Kılıç (2017) çalışmasında da tespit edilmiştir. Moralı'nın (2018) ulaştığı diğer bir sonuç öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili sorunlar yaşamalarıdır. Öğretmenler devamsızlık, geç kalma ve disiplini sağlama noktalarında sıkıntılar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Son olarak, ev ödevi, velilerle iletişim, evde Türkçe konuşma ortamı sağlayamamak gibi konularda çocukların aileleri ile işbirliği yapamamak bir problem olarak saptanmıştır.

Koçoğlu ve Yelken (2018) yenilenen İlkokul Türkçe Dersi öğretim programlarının mülteci öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma konusundaki durumunu sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmalarında mevcut programların dil öğretme amacıyla hazırlanmadıkları için yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca mevcut programın hedef öğrenci grubunun kültürel çeşitliliği, ana dillerinin yapısal ve alfabe farklılığı gibi unsurları göz ardı ettiğine dikkat çekmişlerdir. Koçoğlu ve Yelken (2018) de öğretmenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğunu, bu nedenle öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu çocukların ilkokul Türkçe derslerinde, Türkçe dil becerileri kazanabilmeleri için sundukları öneriler arasında dil becerileri kazandırmaya yönelik ders kitaplarının hazırlanması, öğretmen kılavuz kitaplarında ölçme-değerlendirmeye yönelik yönlendirmelerin olması, Türkçe konuşma pratiğine imkân verecek fırsatların çoğaltılması, sınıf mevcudunun azaltılması, etkili hizmet içi eğitimlerin verilmesi bulunmaktadır.

Eyüp, Arslan ve Cevher (2017), MEB ve Avrupa Birliği işbirliği ile yürütülen 'Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi' kapsamında düzenlenen kursa katılan 58 Türkçe öğreticisi ile görüşmeler yaparak katılımcıların kursa dair görüşlerini ve hazırbulunuşluk durumlarını araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların % 24'ünün lisans eğitimlerinde yabancılara Türkçe öğretimine yönelik ders aldıklarını tespit etmişlerdir. Görüşmelerden edilen veriler incelendiğinde dikkat çeken başka bir bulgu katılımcıların % 51.7'sinin kendilerini Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğretmeye hazır hissettikleri yönünde görüş belirtmeleri olmuştur. YDTÖ için kendilerini hazır hissetmeyen ve etkinlik hazırlama konusunda kendini yetersiz bulan katılımcıların sebep olarak kendi yetersizliklerini ve kursun yetersiz oluşunu göstermeleri araştırmada ulaşılan diğer bir sonuçtur. Araştırmacılar öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan eğitimlerde ders içi uygulamalara dair bilgilerin verilmesi, staj/öğretmenlik uygulamasının olması, yoğunlaştırılmış kurslar yerine geniş zamana yayılan eğitimlerin oluşturulması, geçici sertifika programları yerine üniversitelerin YDTÖ lisans programlarını açması yönünde öneriler getirmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde yürütülen araştırmanın deseni, katılımcılar ve dokümanlar olmak üzere veri kaynakları, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, ÇYDTÖ alanında derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla araştırma yapabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Creswell (2013) durum çalışmasını şu şekilde tanımlamaktadır:

> "Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel yaklaşımdır" (97).

Durum çalışması sayesinde araştırmacı derinlemesine, betimleyici ve bütüncül bir çalışma yürütebilmektedir (Johnson ve Christensen, 2012; Creswell, 2013; Merriam, 2013; Yin, 2014). "Sınırlı bir sistem" olarak tanımlanan "durum"u anlayabilmek için sistemin bileşenlerinin nasıl işlediğini de anlamak gerekmektedir. Bu nedenle durum çalışması yürüten bir araştırmacının ele aldığı durumun (eğitim bilimleri bağlamında bir okulun) nasıl işlediğini derinlemesine anlayabilmesi için durumun bileşenlerinin (öğretmenler, öğrenciler, bina, ders kitapları vb.) bir arada nasıl işlediğini araştırması gerekmektedir (Johnson ve Christensen, 2012).

Merriam (2013) durum çalışmasının, çoklu değişkeni olan sosyal bilimlerde dolayısıyla eğitim alanında da sıklıkla kullanılan bir araştırma deseni oluşunun nedenini "gerçek olaylara dayandığı için bir olguyu zengin ve bütüncül bir biçimde hesaba katar. Çeşitli bakış açıları sunar ve okuyucuların tecrübeleriyle genişleyen anlamları aydınlatır" şeklinde açıklamaktadır. Durum çalışması, eğitim bilimleri alanında çeşitli konuları derinlemesine anlamak için, özellikle "nasıl" ve "niçin" sorularının yanıtları arandığında tercih edilen bir yöntemdir (Yin, 2014). Yıldırım ve

Şimşek (2011) bu sorulara ek olarak "ne" sorusunun da durum çalışmaları için gerekli olduğunu ifade etmektedir.

Creswell (2013) de "duruma ilişkin derinlemesine bir anlayış sunma" özelliğinin durum çalışmasının ayırıcı bir özelliği olduğunu vurgulamaktadır (98). Bunun gerçekleşebilmesi için durum çalışmalarında tek bir veri kaynağının değil; mülakât, gözlem, doküman vb. birçok veri türünün kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Bu araştırmada ele alınan durum, 7-11 yaş arasındaki çocukların Türkçe öğrenimindeki ihtiyaçlarını belirlemek ve bunları karşılamak üzere Türkçe dersi öğretim programı tasarlamaktır. Ele alınan bu durumun derinlemesine araştırılması ve anlaşılabilmesi için veri kaynakları görüşme ve doküman olmak üzere çeşitlendirilmiştir.

3.2. Veri Kaynakları

Durum çalışmalarında araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini önemli ölçüde artırmak için veri toplama aşamasında birden çok veri toplama kaynağının kullanılıp veri tabanını zenginleştirmek gerekmektedir. Bu sayede sonuçlara geniş bir bakış açısıyla bakmak ve alternatif yorumlara ulaşmak mümkün olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu çalışmada, Türkçe öğretimindeki ihtiyaçları belirlemek amacıyla Türkçe öğretmenleri, öğretim elemanları, veliler ve STK temsilcileri ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca internet ortamında sosyal medya üzerinde oluşturulmuş gruplarda yapılan paylaşımlar analiz edilmiştir.

3.2.1. Katılımcılar

7-11 yaş arasındaki çocukların Türkçe öğrenirken yaşadığı sorunların tespiti ve eğitimlerinde duyduğu ihtiyaçları belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu süreçte çocuklara Türkçe öğreten 16 Türkçe öğretmeni, üç öğretim elemanı, üç öğrenci velisi ve alanda etkin çalışmalar yürüten üç STK temsilcisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ikisi erkek, diğerleri kadındır; yedi öğretmen GEM'de, üç öğretmen özel (Türklerle karma sınıflar) okulda, üç öğretmen uluslararası okulda, bir öğretmen azınlık okulunda, bir öğretmen devlet okulunda (Türklerle karma sınıflar) çalışmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi

kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul çeşitliliği ve cinsiyetleri dikkate alınmıştır. Üç erkek öğretim elemanı, üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezi'nde görevler almış ve YDTÖ alanında dersler vermektedir. Üç kadın STK temsilcisi, çocuklara Türkçe öğretiminin yapıldığı bir STK'da aktif görevler üstlenmektedirler. Velilerin ikisi kadın, biri erkektir. Amerika Birleşik Devletleri, Rusya ve Ukrayna'dan gelmektedirler. Öğretmenler dışındaki katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, görüşme yapılacak paydaşların geniş bir çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Türkçe öğreticilerinde hedef kitle olarak şu gruplar belirlenmiştir: geçici koruma kapsamındaki Suriyelilere ders veren GEM öğretmenleri, azınlık/özel/devlet okullarında Türkçe bilen çocuklarla birlikte yeni Türkçe öğrenen çocuklara Türkçe öğreten öğretmenler, uluslararası okullarda Türkçe öğrenen çocuklara YDT ya da Türkçe derslerinde Türkçe öğreten öğretmenler. Hedeflendiği gibi farklı ortamlarda ve ihtiyaçlarla Türkçe öğrenen çocukların öğretmenlerine ulaşılabilse de okulların güvenlik politikalarından kaynaklı olarak istenilen sayıda öğretmenle görüşme yapmak mümkün olmamıştır. Sonuç olarak, Türkçe öğreten on altı Türkçe öğretmeniyle (yedi öğretmen GEM'de, üç öğretmen özel okulda, üç öğretmen uluslararası okulda, bir öğretmen azınlık okulunda, bir öğretmen devlet okulunda) görüşülebilmiştir.

Görüşülecek velilerin çeşitli milletlerden ve farklı ihtiyaçlarla Türkçe öğrenen çocukların velileri olmalarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle görüşme yapılan farklı nitelikteki okullarda Türkçe öğrenen çocukların velileriyle görüşme yapılmak istenmiştir. Ulaşılan üç öğrenci velisi üç farklı milletten gelmektedir ve çocuklarının Türkçe öğrenme nedenleri birbirinden farklıdır. Çeşitliliği yansıtabilmek için geçici koruma kapsamındaki çocukların da velilerine ulaşılmak istenmiştir ancak ilgili araştırmalarda da belirtildiği şekilde bu çocukların velileriyle okula gelmemeleri, ortak dil kurulamaması vb. nedenlerle iletişim problemleri yaşandığı için görüşme yapılamamıştır. Görüşme yapılan diğer paydaşlar, üç öğretim elemanı ve alanda etkin çalışmalar yürüten üç STK temsilcisidir.

Katılımcıların seçilmesinde kullanılan ölçütler Tablo 1'de yer almaktadır. Görüşmeye katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmuştur ve katılımcılar, araştırmanın herhangi bir yerinde özgürce katılımlarını sonlandırabilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir.

Tablo 2: İhtiyaç Analizi Çalışmasında Yer Alan Katılımcıların Seçiminde Kullanılan Ölçütler

Öğretim elemanları	STK temsilcileri	Öğrenci velileri
Sürece gönüllü katılım	Sürece gönüllü katılım	Sürece gönüllü katılım
YDT öğretimi alanında çalışmalar yürütme	En az bir yıl Türkçe öğretiminde etkin olarak çalışmış olma	7-11 yaş arasında Türkiye'de Türkçe öğrenen/öğrenmiş bir çocuğun velisi olma

İhtiyaç analizi çalışması kapsamında, belirlenen ölçütleri sağlayan öğretmenler, öğretim elemanları, veliler ve STK temsilcilerine yönelik Ek 1, Ek 2, Ek 3 ve Ek 4'te sunulan dört farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, ölçme-değerlendirme ve YDTÖ uzmanları tarafından değerlendirilmiştir.

3.2.2. Dokümanlar

İhtiyaç analizi için veri toplamak amacıyla yabancı çocukların Türkçe öğretimiyle ilgili etkin çalışmalar yürüten "Suriyeliler için Türkçe Öğretimi Materyal ve Ders Notu Paylaşımı" ve "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi" sosyal medya (Facebook) grupları incelenmiştir. Bu paylaşımlardan toplanan verinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama, araştırılan sorunun yanıtını bulmak amacıyla birbiriyle ilgili bir dizi etkinliğin bir arada yapıldığı bir süreçtir. Creswell (2013), veri toplama faaliyeti döngüsünün aşamalarını şöyle sıralamıştır: "mekânın/kişinin belirlenmesi, erişim sağlanması ve uyumun oluşturulması, amaçlı örnekleme, veri toplama, verilerin kaydı, alan sorunlarının çözümü, verilerin saklanması" (146).

Bu çalışmada nitel veriler öğretmenlerden, öğretim elemanlarından, velilerden, STK temsilcilerinden görüşme yoluyla; Türkçe öğretimiyle ilgili sosyal medya sayfalarından içerik analizi yoluyla elde edilmiştir.

3.3.1. Görüşme

Görüşme, eğitim biliminde sıklıkla kullanılan bir veri toplama kaynağıdır. Özellikle durum çalışması deseni kullanılarak yürütülen bir araştırmada; katılımcıların duruma dair bilgilerini, duygularını, düşünce ve görüşlerini derinlemesine öğrenebilmek için tercih edilen etkili bir yöntemdir. Araştırmacının görüşme yaparken amacı görüşmecinin aklında bulunan şeyleri öğrenmek, onun perspektifini kazanmak ve ondan özel bilgi toplamaktır. Görüşme, doğrudan gözlem yapılamayan durumlarda ve geçmiş yaşam deneyimleri öğrenilmek istendiğinde tercih edilmektedir (Patton, 2002). Görüşme tekniği kendi arasında yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üçe ayrılmaktadır (Karasar, 2012).

Çalışma kapsamında bütün paydaşlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011) görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında ele alınacak bir sorular veya konular listesini kapsamalıdır. Görüşme yönteminde benzer konulara yönelip sistematik bir sıra içinde benzer soruların bütün katılımcılara sorulması yoluyla, birden çok görüşmeciden aynı tür bilgilerin alınması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın ihtiyaç analizi çalışmasında katılımcılardan veriler, görüşme aracılığıyla toplanmıştır. Her bir katılımcı grup için ayrı görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup ölçme-değerlendirme ve YDTÖ uzmanlarından görüş alınmıştır (Ek 1, Ek 2, Ek 3, Ek 4). Görüşme formlarının ilk bölümünde demografik bilgileri toplamak amacıyla yaş ve cinsiyetleri sorulmuştur. "Genel sorular" başlığı altında öğretmenlere hangi lisans programından mezun olduğu, YDTÖ alanında bir sertifika programına katılıp katılmadığı, çocuklara Türkçe öğretiminde ve genel olarak kaç yıllık öğretmenlik deneyimleri olduğu sorulmuştur. Aynı başlık altında öğretim elemanlarına ise, hangi bölümde ders verdikleri, görev aldığı bölümde YDTÖ alanında tezli-tezsiz yüksek lisans programı ya da sertifika programı verilip verilmediği, YDT alanında hangi dersleri verdiği sorulmuştur. STK temsilcilerine ise hangi STK'da çalıştığı, burada üstlendiği görevi ve kaç yıldır bu görevle uğraştığı sorulmuştur. Son olarak, öğrenci velilerine kaç yıldır çocuğuyla birlikte Türkiye'de yaşadığı, çocuğunun

Türkiye'ye geldiğinde kaç yaşında olduğu ve çocuğunun Türkiye'ye gelmeden önce okula başlayıp başlamadığı sorulmuştur.

Formların son bölümünde ise öğretmenlere Türkçe öğretiminde karşılaştıkları problemler, Türkçe dersinin hedef, içerik, öğretim yaşantıları ve değerlendirmesine ilişkin deneyim ve görüşleri sorulmuştur. Öğretim elemanlarına mevcut öğretim programı üzerine; YDTÖ alanında verilen sertifika, tezli-tezsiz yüksek lisans programlarının içeriklerine dair; geliştirilecek öğretim programının hedef, içerik, öğretim süreci ve değerlendirmesine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğrenci velilerine çocuklarının Türkçe öğrenme sürecinde okulda yaşadığı sıkıntılara ve Türkçe dersinden beklentilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Son olarak, STK temsilcilerine okul dışında verdikleri Türkçe öğretimine ilişkin deneyim ve görüşleri sorulmuştur.

Görüşme öncesinde bütün katılımcılara katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve istedikleri takdirde görüşmeyi bitirmekte özgür oldukları belirtilmiştir. Ayrıca görüşme boyunca ses kaydı yapılacağı konusunda bilgilendirilip izinleri istenmiştir. Ses kaydını kabul etmeyen birkaç katılımcıya saygı gösterilerek not tutulmuştur. Görüşme esnasında görüşmecilerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri için gerekli şartlar sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 25 dakika sürmüştür.

3.3.2. Doküman Verilerinin İncelenmesi

Dokümanlar, eğitim biliminde yürütülen nitel araştırmalarda sık kullanılan, etkili bir veri kaynağıdır. Merriam (2013), dokümanların oluşturulma nedeni araştırmada kullanılmak olmadığı için bu veri kaynağının görüşme ve gözleme oranla daha az sınırlı olduğundan bahsetmektedir.

Yıldırım ve Şimsek'e göre (2011), "doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (187). Bu tür araştırmalarda araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir, böylelikle doküman incelemesi araştırmacıya zaman ve para tasarrufu hakkında katkıda bulunacaktır.

Bu bağlamda sosyal medyada ÇYDTÖ ve genel olarak YDT alanında etkili paylaşımlar yapan grupların paylaşımları incelenmiştir. Belirlenen sosyal medyadaki içerik; paylaşımı yapan öğretmenlerin görev yeri, öğretim yaptığı sınıf düzeyi ve ders, paylaştığı sorunlar ve öneriler bağlamında analiz edilmiştir. İçerik analizinin sonucunda Türkçe öğretmenlerinin hangi konularda ne tür problemlerle karşılaştıkları

ve çözüm olarak ne tür öneriler sundukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Tablo 2'de yer alan matris hazırlanmıştır.

Tablo 3: Sosyal Medya Grup Paylaşımlarının İçerik Analizinde Kullanılan Matris Örneği

Paylaşım analizi	Paylaşım grubu	Paylaşım yapan öğretmenin görev yeri	Öğretim yaptığı sınıf ve ders	Paylaştığı sorunlar	Paylaştığı öneriler
1.paylaşım					
2.paylaşım					
3.paylaşım					

3.4. Verilerin Analizi

İhtiyaç analizi, eğitimde program geliştirme sürecinin temel bir adımıdır (Grant, 2002). İhtiyaç analizinin yapılması, öğretim programının temel unsurları olan hedeflerin, içeriğin, öğrenim yaşantılarının ve değerlendirme stratejilerinin geliştirilmesine temel oluşturan ihtiyaçların gerçekçi, isabetli ve etkili bir şekilde belirlenebilmesi ve değerlendirilmesi için son derece önemlidir. İhtiyaç analizi belirli bir öğrenci grubuna yönelik kullanılmak üzere öğrenme süreci ve dil içeriği bakımından uygun materyal, teknik ve yöntemlerin belirlenmesi sürecidir (Nunan, 1989). İhtiyaç analizi, öğrencilerin mevcut durumları ile ulaşılması hedeflenen durumları arasındaki açığı ortaya çıkarmakta, saptanan ihtiyaçları önem sırasına koymakta ve ele alınacak olan ihtiyaçları öne çıkarmaktadır (Kaufman, Rojas ve Mayer, 1993). Bu sayede öğretim programına ilişkin dört temel sorunun cevaplanmasına olanak vererek öğretim programının sağlam temeller üzerinde şekillenmesini sağlamaktadır (Barbazette, 2006). Sonuç olarak, ihtiyaç analizi, eğitimin neden verilmesi gerektiği, eğitimde kimlerin yer alacağı, davranış-tutum-beceri yetersizliklerinin nasıl giderileceği, öğretimi gerçekleştirmenin en iyi yolunun ne olduğu ve eğitimin ne zaman uygulanacağı sorularına yanıt verilmesini sağlayarak öğretim programının sağlam bir temel üzerinde şekillenmesine neden olmaktadır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum

biçimidir. İçerik analizinin temel amacı elde edilen veriyi açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bunu gerçekleştirmek için toplanan verinin kavramsallaştırılması, sonra da ortaya çıkan kavramlara göre bir mantık düzeni içinde düzenlenmesi ve veriyi açıklamaya yönelik temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizininde en çok dikkat edilmesi gereken konu, kodların ve temaların elde edildiği veriyi inceleyen her araştırmacının aynı sonuçlara varmasını sağlayacak kesinlikte oluşturulmasıdır (Silverman, 2014).

Açık uçlu sorulardan elde edilen verilere uygulanan içerik analizi aşamalarını şu şekilde özetlemek mümkündür: İlk aşamada açık uçlu sorulardan elde edilen veriler birkaç kez okunarak, katılımcılar tarafından verilen tüm cevaplar yazıya dökülmüştür. Sonra elde edilen verilerdeki kelimeler ve cümleler dikkatlice okunarak kodlar belirlenmiş ve işaretlenmiştir. Oluşturulan kodlar tekrar kontrol edilmiştir, son hâlini alan kodlar kategorilere ayrılmış ve anlam bütünlüğüne göre temalar oluşturulmuştur. Bu kodlama çalışmaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik sağlanması açısından nitel araştırma yöntemlerine hâkim Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman başka bir akademisyenden kodlama işlemi sonrasında görüş alınmıştır. Bu doğrultuda iki tarafın oluşturduğu temalar karşılaştırılarak, farklı düşünülen temalar gözden geçirilerek uzlaşma sağlanmıştır.

Doküman verileri incelenirken kullanılan matris üzerinde de içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerden biri olup bu yöntemde tümdengelimci bir yol takip edilmektedir (Patton, 2002).

Çalışmada Türkçe öğretmenleri tarafından etkin bir şekilde takip edilen ve paylaşımlarda bulunulan sosyal medya gruplarından toplanan verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011), betimsel nitel veri analizinde verilerin "araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da" sunulabileceğini belirtmişlerdir (224). İlk adım olarak veriler anlamsal bölümlere ayrılmış olup bu sınıflamalar dikkate alınarak bulgular örneklerle birlikte betimsel olarak sunulmuştur.

3.5. İnandırıcılık ve Transfer Edilebilirlik

Nitel bir araştırma bağlam odaklıdır ve nicel araştırmalarda olduğu gibi genellemeler yapmak mümkün değildir. Ancak nitel araştırmacıların sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabilirlik değerlerini ortaya koyabilmesi gerekmektedir. Araştırmanın bağlamının diğer ortamlara aktarılabilirliğini sağlamak için durumun, veri kaynaklarının, veri toplama sürecinin ve veri analiz sürecinin ayrıntılı betimlenmesi gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Patton, 1999). Nitel araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak için dayandığı verilerin yeterli düzeyde betimlenmesi gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

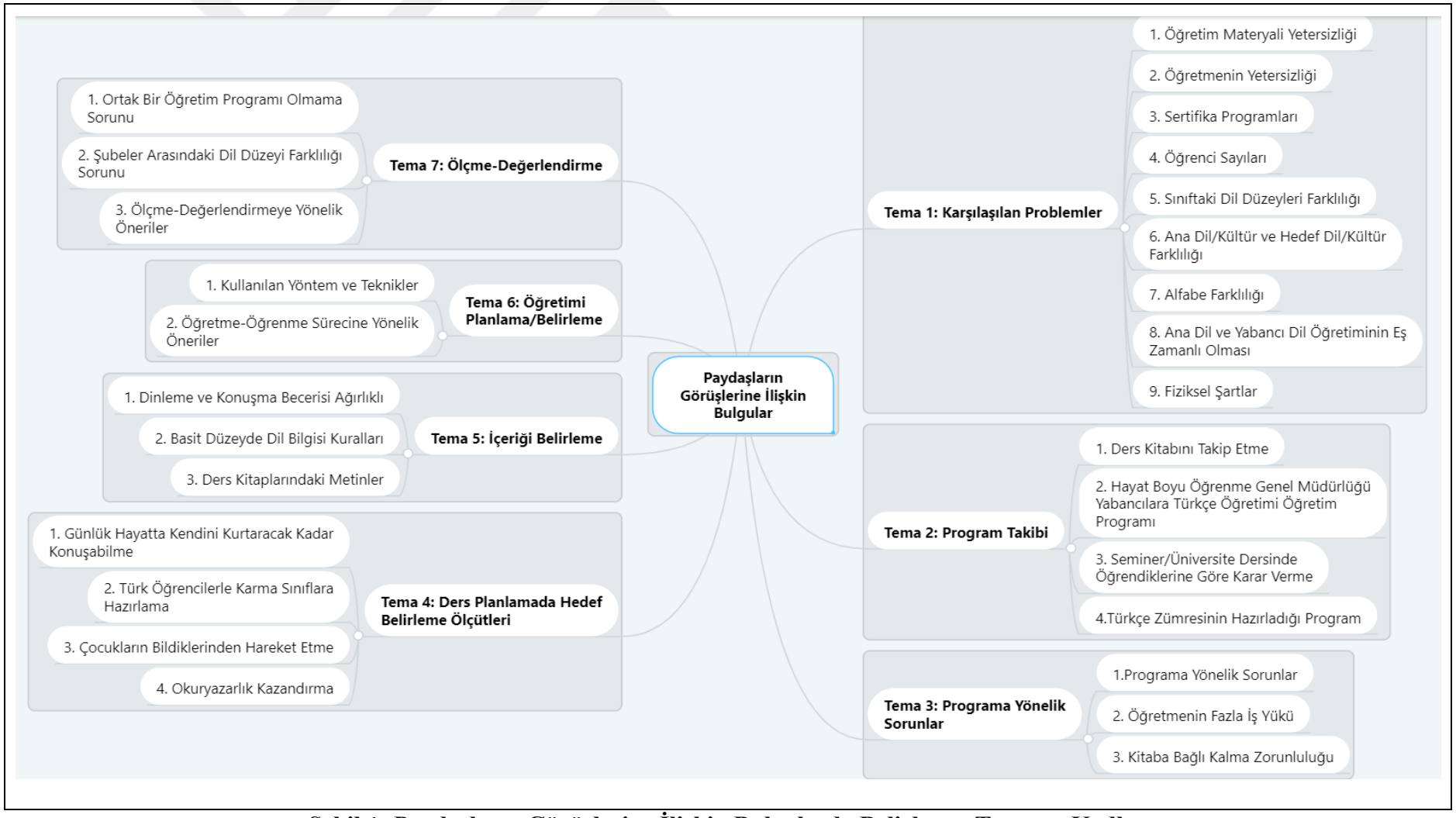
4. BULGULAR

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Analizi

Bu alt bölümde, 7-11 yaş arasındaki çocukların Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların tespiti ve duyulan ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla katılımcılarla yapılan görüşmelerin ve alana dair önemli paylaşımların yapıldığı sosyal medya gruplarının incelemesi sonucunda elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen veriler, "Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular" alt başlığında; sosyal medya dokümanlarının incelenmesinden elde edilen veriler "Sosyal Medya Analizine İlişkin Bulgular" alt başlığında ele alınmıştır.

4.1.1. Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgular

16 öğretmen, üç öğretim elemanı, üç STK temsilcisi ve üç veliyle yapılan görüşmelerde, paydaşların ÇYDTÖ alanında karşılaştıkları problemler ve geliştirilecek öğretim programı tasarısına dair görüşleri sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde yedi tema ortaya çıkmıştır. Şekil 1'de paydaş görüşlerine ilişkin bulgularda ortaya çıkan temalar ve kodlar başlıklar hâlinde gösterilmiştir. Sonrasında, yedi temanın altında biçimlenen kodlara dair açıklamalar yapılmış ve konuya ilişkin paydaşların görüşleri sunulmuştur. Kişilerin kimlik bilgilerinin gizliliği açısından kodlar verilmiştir (Ö=Öğretmen, V=Veli, ÖE= Öğretim Elemanı, STK= Sivil Toplum Kuruluşu Temsilcisi, A=Araştırmacı).



Şekil 1: Paydaşların Görüşlerine İlişkin Bulgularda Belirlenen Tema ve Kodlar

4.1.1.1. Tema 1: Karşılaşılan Problemler

Paydaşların çocuklara Türkçe öğretiminde karşılaştığı problemler geniş bir çeşitlilik göstermektedir. Bu tema altında dokuz tane kod ortaya çıkmıştır. Bunlar bahsedilme yoğunluğuna göre sırayla ele alınacaktır.

Öğretim Materyali Yetersizliği

Yapılan görüşmelerde paydaşların karşılaştıklarını belirttikleri problemlerin başında öğretim materyali yetersizliği gelmektedir. Katılımcılar derslerinde daha çok yetişkinler için hazırlanmış ders kitaplarını kullandıklarını ya da ulaşabildikleri çocuklara yönelik hazırlanmış ders kitaplarının çocukların ilgisini çekmede çok yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ö2 kodlu katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "Daha görsel… Öyle etkinlikli kitaplar hazırlanmalı ve çocuğun sadece eğlenmesine yönelik olmalı. Çünkü küçük yaştaki çocuğa biz Türkçeyi sadece eğlenerek öğretebiliriz diye düşünüyorum. Keşke oyunlu, görselli, etkinlikli daha çok kaynak kitabımız olabilse (…) Aslında hiç bilmeyen çocuklar geliyor keşke onlar için böyle resimli kelimeli bir sözlük olabilse. Aslında bir A0 seviyesi olmalı diyoruz çocuklar için."

> "Türkçe öğretirken böyle bir standart pek fazla yok. O kadar detaylı bir plan yok ve çoğu zaman öğretmenlerin kullandığı kaynaklar ya çok eski ya da kitaplar çok fazla hata içeriyor. Bence çok dikkatsiz hazırlanmış kitaplar. (…) Öğretmenlerin özellikle çocuklar üzerine çok iyi eğitim almaları gerekiyor ve daha yaratıcı kitaplar kullanarak sürekli bir eğitim içerisinde olmaları gerekiyor. Ama bunu yeterince yapan yazar yok. Piyasada çok fazla kitap yok. (…) Piyasada bu alanda çok fazla çalışma yok. Hazır bir etkinlik almaktansa etkinlik hazırlamak çok daha faydalı oluyor özellikle Türkçede. Çünkü bence o kadar çeşitlilik yok." Ö8

> "Piyasada yeterli malzeme yok. Biz İngilizce kaynakları Türkçeye uyarlayarak kullanıyoruz. Flashcardlar, resimli sözlükler… Oyunlar çok lazım. Her şeyi uyarlamaya çalışıyoruz. Çocuklar seviyorlar çok. Dinleme ve izleme için de hep bulmaya çalışıyoruz." Ö16

> "Ben kendim de bir şeyler yapmak istiyorum. Kitabın açıklaması olsa ona bakarak evde de yardım edebilirim. Renkli renkli kitaplar olsa keşke. Canlı şeyler… Çocukları böyle şeylerle yakalarız." V1

Ayrıca katılımcılar tarafından genel ders kitaplarının yanı sıra özellikle belirli bir dil becerisine odaklanmış kaynak kitaplara duyulan ihtiyaç ifade edilmiştir.

> "Normal şartlarda gündelik hayattaki ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar Türkçe öğretiyoruz ama çocukların yazma alışkanlıklarını geliştirecek çeşitli kitaplar olmalı. Çocuk okuya okuya kendini geliştirsin, yazabilsin." STK 1

> "Dinleme çok önemli. Onların düzeyine uygun… İlginç şeyler bulmak lazım. Böyle kaynaklar olsa materyal aramaya harcadığımız zamanı başka şeylere kullanırdık. Daha yaratıcı, tam olarak sınıfın ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler gibi…" Ö14

Diğer bir katılımcı çocukların kültürlerine yönelik ders kitaplarının hazırlanması gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu sayede öğretmenlerin hedef kitledeki öğrenciyle daha güçlü bir iletişim kurabileceği ve kültürler arası farklılıklardan kaynaklanan kopukluğun önlenebileceğini savunmuştur.

> "Bu ne kadar olabilir bilmem ama genelgeçer eğitimden ziyade kültürlere yönelik olabilir. Ruslara, İngilizlere, Fransızlara diye ayrılabilir. Bu gerçekten fark ediyor. Karşı kültürün bilinmesi önemli. Çünkü bizim kültürümüzde olmayan bir şey çocuğu itebilir. Karşı kültürün tanınması önemli. Tabii 'karşı dili tam olarak her hatlarıyla bilmemiz gerekmiyor' diye bir öngörü var ama öyle olmuyor bence." Ö9

> "Bence kitaplarda biraz bizim kültürümüz de olsun. Çocuk karşılaştırırsa daha iyi öğrenir bence. Hem kendi dilindeki karşılığını bilirse kafasında daha iyi oturur. Ben korkuyorum biraz. Çocuğun kafası çok karışacak diye." V3

Katılımcılar Türkçe öğretiminde ders kitaplarının dışında görsel ve işitsel materyal yetersizliğine de yoğun bir şekilde dikkati çekmişlerdir.

> "Türkçe öğretimi geliştirmek için topyekûn yapılacak çok şey var ama standart bir müfredatın belirlenmesi, kaynak çeşitliliğine gidilmesi, Türk kültürünün verilmesiyle ilgili ortak bir müfredatta ortak bir içerik hazırlanması, belki daha fazla eğitici, öğretici, görsel videolar veya çocuk şarkılarının artırılması iyi olabilir."Ö10

> "Öğrencileri konuşturmak için görseller iyi. Görsele bakarak öğrencinin hayal gücünü çalıştırması daha kolay tabii. Çocuk resme bakarak bir şeyler üretiyor. Sonra onları ifade etmesine teşvik etmeye çalışıyorum. Öyle konuşturmak daha kolay." Ö15

> "İngilizce için mesela çok şey var. Flashcardlar, oyunlar… Türkçede de olsun bunlardan. Çocuğun hoşuna gidecek hikâye kitapları, masallar, şiir kitapları… Evde birlikte okuyup ona yardım edebilirim belki." V1

Ayrıca katılımcılar internet ortamında ulaşabildikleri çalışma sayfalarının yeterli olmadığını ya da çocuklar için buldukları çalışma sayfalarının YDTÖ alanına çok uygun olmayabildiğini söylemişlerdir: "Bulduğumuz Türkçe kaynaklar el yazısıylaydı. Bu da malzemeyi kullanmamızı engelliyordu." STK 2

Katılımcıların ifade ettiği başka bir problem olarak akademik kaynak yetersizliği tespit edilmiştir. Öğretim sürecinde zorlandıkları noktalarla ilgili kendilerini geliştirmek için YDTÖ alanında yeterince kaynak bulamadıklarını söylemişlerdir:

> "En büyük sıkıntımız sahadaki kaynak yetersizliği. Yeni bir alan olduğ
>
> u için bu alandaki akademik çalışmaların azlığı. Çoğu şey öğretmenin insiyatifinde. Eğer öğretmen de kendini geliştirmezse sıkıntılar meydana geliyor." Ö7

Son olarak katılımcılardan bazıları yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında tecrübelerinin çok fazla olmadığını ve bu nedenle kendilerini yönlendirecek ve

eksiklerini telafi etmelerini kolaylaştıracak kaynak kitaplara özellikle ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir:

> "Böyle bir de keşke öğretmen kılavuz kitabımız olsa… Çünkü tecrübesiz başladık, biz nasıl yapıyoruz bu şekilde, bize rota çizecek bir kaynak olmadığı için kendimiz internetten araştırarak bir şeyler yapmaya çalıştık." Ö2

Öğretmenin Yetersizliği

Görüşme yapılan öğretmenler, mezun oldukları Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ya da Türk Dili ve Edebiyatı lisans programlarında YDTÖ'ne ilişkin ya hiç ya da yeterince ders almadıklarını belirtmişlerdir: "Fazlaca kitap olması, kaynak olması lazım, bu konuda uzman kişiler olması lazım. Eğitim almak lazım. Bizim şu an aldığımız eğitim bize yetmiyor zaten." Ö6

> "(…) ben Sınıf Öğretmenliği mezunuyum. Daha önce üniversitedeyken Yabancılara Türkçe Öğretimi konusunda hiçbir eğitim almamıştım. Yani bir anda kendimi bunun içinde bulunca ben de tabii dedim, çok sorun yaşadım ama şimdi tabii zamanla artık bir buçuk senedir onların içinde olunca biraz daha işler rayına oturdu." Ö1

Katılımcılar üniversite programlarında yeterince ders almadıkları ve sonrasında katıldıkları sertifika programlarında da uygulama yapma fırsatı bulamadıkları için çocuklarla sınıfta çalışmaya başladıktan sonra YDTÖ alanına özel durumları kendi çabalarıyla öğrenmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir: "Ben bunun eğitimini almadım. Belki ben kendi araştırmalarım ve okuduğum kitaplarla ya da kendim İngilizce öğrenirken yaşadıklarımı uygulayarak yapmaya çalıştım."Ö12

> "Yerli çocuklara Türkçe öğretmek ile yabancı çocuklara Türkçe öğretmek çok farklıymış bunu öğrendim. Bazı özel şeylerin olduğunu ve karşı dilde onların karşılığının olmadığını görünce zor olduğunu fark ettim. Özel çalışmalar, hazırlanmak gerekti. Mesela 'bura, şura, ora' gibi kavramlar Rusçada karşılıksız. Bu alanlarda zorlandım. Dilin kendine ait incelikleri var. Bunlarda zorlandım." Ö9

Bu nedenle destekleyici bir eğitime ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuşlardır. Ö5 kodlu Sınıf Öğretmenliği mezunu katılımcı bu ihtiyacı şu şekilde dile getirmiştir:

> "Biz sınıf öğretmeniyiz. O yüzden biz ilkokul öğrencilerine okuma yazmayı Türk öğrencimize yaptığımız gibi öğretmeye çalışıyoruz. Belki yabancı öğrenciler için farklı bir şey olabilirdi. Tabii ki de sertifikalar aldık, kurslara gittik ama…"

Ö10 kodlu katılımcı da öğretim sürecinde kendini yetersiz hissettiğini dile getirmiştir: "Ana dilimin Türkçe olması ve özellikle yapısal şeyleri öğretirken nasıl öğreteceğini bilememek gibi bazı sıkıntılar yaşadım."

ÖE2 günümüzde çocuklara yönelik yapılan Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yeterince hazır ve donanımlı olmayışlarına dikkat çekmiştir. Nitelikli ve çocukların

ilgi ve ihtiyaçlarını anlayıp onlara yönelik ders verme yetkinliğine sahip olacak öğretmenlerle ilgili şu şekilde görüşlerini ortaya koymuştur:

> "Bu işi yapan kişiler hayatında tek bir kişiye yabancı dil öğretmemiş kişiler olmamalıdır. Her şey sertifika değil. Ben müstakil bilim dalı olarak bu alanda yüksek lisans ve doktora yaptım. Ama bu da bir şey ifade etmiyor. Burada önemli olan; ben zamir olan 'n' ile kaynaştırma sesi olan 'n'yi nasıl öğretiyorum, önemli olan bu. İşin mutfağına hâkim kişiler yetiştirilmeli. Burada üniversitelere, kurumlara ciddi görevler düşüyor. Eğitim fakültelerinin yine Türkçe Öğretmenliği bölümüne alınan öğrenci sayısı kısıtlanıp mesela 50 alıyorsa 25 olarak yetiştirilmeli. Diğer kısım ise ana bilim dalı olarak YDTÖ programı oluşturulmalıdır. Bunlar sınavlarla öğrenci almalıdır, daha yetkin öğrenciler yetişmelidir. Dördüncü basamakta ise bu öğrenciler için pilot okullarda müstakil sınıflar oluşturulup bir iki yıl Türkçe hazırlık sınıfı oluşturularak yoğurulmaları gerekiyor diye düşünüyorum. Beşinci basamakta ise, dil bilinci yaratılmalıdır. Dil bilinci oluşturulmalıdır. Bu dört beş ayak üzerinde bunlar yükselebilir."

Sertifika Programları

Katılımcıların bazılarının ifade ettiği bir problem olarak, YDTÖ alanında öğretmen geliştirmeye yönelik düzenlenen sertifika programlarında uygulama eksikliği gösterilmiştir. Ö2 kodlu katılımcı aldığı sertifika eğitimine dair görüşünü şu şekilde belirtmiştir: "Teorikti ama aslında uygulama da almamız gerekiyordu. Ama uygulama yaptırılmadı."

> "İşte, konuşma, yazma, dinleme bu alanlardan bahsettiler. Akademik bilgi verdiler. Sahada nasıl kullanılacağı konusunda çok bilgi almadık Antalya'da. İstanbul'da da öyle… Biraz yüzeysel kaldı. Paraleldi oradaki kurslar. O yüzden çok faydalı olduğunu düşünmüyorum." Ö5

Sertifika programlarında öğretim elemanı olarak görev alan bir katılımcı da verdikleri eğitimde uygulama eksikliğine işaret edip bunun bir sorun teşkil ettiğini ifade etmiştir.

> "Yabancılara Türkçe Eğitimi konusunda yapılan lisansüstü çalışmalar veya sertifika programları teorik bilgi oluşturma ve kişiye aktarımı hususunda bir formasyon basamağıdır. Ancak sınıf iklimine girip işi mutfağında halletmek çok farklı bir şey. Dolayısıyla bunların yanında muhakkak bir ders takibi veya ders öğretimi, staj gibi bir durumun olması gerekmektedir. Bu kısım eksiktir, yeterli bulmuyorum." ÖE2

Sertifika programlarında öğretici olarak görev alan başka bir öğretim üyesi sertifika programlarında ÇYDTÖ alanında yeterli derslerin verilmediğini, bunu bir eksiklik olarak gördüğünü belirtmiştir.

> "Sertifika programlarında çocuklara Türkçe öğretimi konusuna pek yer verilmiyor ya da üzerinde çok az duruluyor. Yüksek lisans programlarında da çocuklara özel bir ders verildiğini hatırlamıyorum. Hacettepe Üniversitesi'nin programında Engellilere Türkçe Öğretimi adıyla bir ders dikkati çekiyor. Türkiye'de daha çok yetişkin odaklı bir program yürütüldüğü kanısındayım." ÖE3

Katılımcılardan Ö3, aksi yönde bir görüş ortaya koyarak sertifika proramlarının bazı eksiklerine rağmen kendisi için yararlı olduğunu, pedagojik donanımında duyduğu eksikleri gidermek için iyi bir fırsat olduğunu ifade etmiştir.

> "Hem teorik hem uygulama olarak eğitim aldık 2 hafta. Bütün üniversitelerden hocalar katıldı, çoğu üniversiteden vardı. Onlar işte deneyimlerini paylaştılar. Nasıl yapmamız gerektiğini, etkinlik öğretme örneklerini gösterdiler. Güzel, faydalıydı. Bir defter dolusu not aldım."

Öğrenci Sayıları

Öğretmenlerin öne sürdüğü önemli bir problem sınıflarındaki öğrenci sayılarının çokluğudur. Sınıf mevcudunun büyüklüğünden dolayı dil öğretiminin daha zor bir hâle geldiğini dile getirmişlerdir. Sınıfta uygulamak istedikleri daha öğrenci merkezli birçok etkinliği öğrenci sayısına bağlı olarak hayata geçiremediklerden şikâyet etmişlerdir.

> "A: Peki dersin öğretimini nasıl yapıyorsunuz? Yani hangi yöntem ve teknikleri, öğretme tekniklerini kullanıyorsunuz?
>
> Ö5: Ben kendi adıma konuşacak olursam dramayı çok kullanmaya çalışıyorum öğrencilerle çünkü ilgisini o şekilde çekebilirim öğrencilerin. Birinci sınıflar çok kalabalık. Bunu da yapmak istediğimde yapamıyorum. Yapabildiğim kadar drama… İşte görsellerden yararlanıyorum, çünkü dil öğretiminde görsel çok önemli. Videolardan…
>
> Ö6: Aynı şekilde ben de öyle… Görsel, video... Dramayı azıcık da olsa yapmaya çalışıyorum. Sınıf çok kalabalık olduğu için dramada biraz zorlanıyoruz.
>
> A: Peki, daha çok açıklama odaklı mı oluyor dersler kalabalık oluşundan dolayı? Öğrenciye etkinlik yaptırmaktan ziyade daha öğretmen açıklamasına mı dönük oluyor?
>
> Ö5: İstemediğimiz şekilde, yani ne kadar istemesek de…
>
> Ö6: Yani düz anlatım...
>
> Ö5: Birazcık kullanılıyor. Çünkü çok fazla kalabalık. Yani öğrenci sayısı çok fazla. Dil öğretiminin imkânsız olduğu bir durum."

Ö1 kodlu katılımcı sınıfta dört temel dil becerisine yeteri miktarda yer verip veremediği sorusuna yanıt verirken sınıf mevcudundan kaynaklanan sıkıntılardan dolayı dinleme becerisine yeterince zaman ayıramadığını belirtmiştir:

> "Yani, tabii, bunların hepsi oluyor ama yine de, küçük çocuklarda özellikle, o sınıfta onu dinlemeyi, her şeyi, sağlamak çok güç. Sınıflar kalabalık. Çocuklar Arapça konuşuyorlar, biz istemesek de kendi aralarında. O yüzden tabii bunların hepsi tam olarak olmuyordur. Hatta bir sınıfta hiç bilmeyenler de var. Bizim öğrettiğimiz ama hiç bilmeyenler bazen dönem sonuna kadar gerçekten hiçbir şey de öğrenemiyor, bu da çocuğun biraz da kendisine bağlı ya da küçük yaş sınıfı olmasından kaynaklı sorunlar da oluyor."

Sınıf mevcudu az olan bir katılımcı bu durumun kendisine büyük bir yarar sağladığını, bu sayede, öğretmenlik deneyimlerini çeşitlendirebilme fırsatı bulduğunu dile getirmiştir:

> "Bir okul burası. Yeni açıldığı için sayıları az. Aslında benim anaokulundan sekizinci sınıfa kadar öğrencilerim var. Ama sınıflar özel ders gibi. İki, üç kişi var. Kalabalık bir sınıfta, tecrübem olmayan bir alanda başlasa idim daha kötü olurdu. Böyle daha iyi oldu. "Ö9

Sınıftaki Dil Düzeylerinin Farklılığı

Özellikle GEM'lerde Türkçe öğreten öğretmenlerin karşılaştığı bir problem olarak, sınıflarındaki öğrencilerin dil düzeylerinin ya da dört temel dil becerisindeki

yeterliliklerinin birbirinden çok farklı oluşu dile getirilmiştir. Ö7 kodlu katılımcı ders verdiği sınıftaki durumu şöyle ifade etmiştir:

> "Şu an gireceğim sınıf mesela çok heterojen bir sınıf. Çok iyi konuşan da var neredeyse hiç konuşamayan da var. Yazabilen de var yazamayan da var. Sınav yaptık ama en fazla bu kadar ayırabildik."

> "Ders çok farklı oluyor. Benim sınıfımdaki yabancı öğrencilerim hiç İngilizce de bilmiyor. Türkçede okuma-yazma bilen de var, hiçbir şey bilmeyen de… Bu çocuklara yönelik uygulama ve öğretim daha farklı olmalı." Ö16

Diğer bir katılımcı sınıflarının dil düzeyi bakımından heterojen oluşundan kaynaklanan sıkıntıyı şu şekilde belirtmiştir:

> "Çünkü okullarda şöyle bir sıkıntı var: Mesela biz üçüncü ve dördüncü sınıf olduğumuz için bizim sınıflarımız seviye sınıfı değil şu anda. Karışık çocuklar. Türkçeyi bilen de var bilmeyen de var. Böyle olunca biz birleştirilmiş sınıf gibi çocukları idare etmek zorunda kalıyoruz. Bu da bizim üzerimize yük oluyor." Ö4

Katılımcılar Türkçe öğrenmek durumunda kalan öğrencilerin heterojen yapısının yanı sıra öğretim programının yeterince ayrıntılı olmayışının da aynı sınıfın farklı şubeleri arasında dil düzeyi farklılıkları oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğretimin zorlaştığını ve öğretimi düzenlemek için fazladan zaman ve çaba harcadıklarını belirtmişlerdir.

> "Evet, şöyle oluyor: Mesela 4 şube diyelim ki... 3. sınıflar öyle olunca şimdi bazı 3. sınıflar çok geride kalıyor, bazı 3. sınıflar çok öne gidiyor yani sınıflarda seviye farkı ortaya çıkıyor. Bunları hatta idare de sorun yapıyor; sınıftaki seviye farklılıklarından dolayı dil, öğrenim zaten zorlaşıyor. Hani belli bir program yok, herkes sadece kitaba bağlı kalarak eğitim verince aksaklıklar oluyor tabii…" Ö1

Türk öğrencilerle karma sınıfında birkaç yabancı öğrencisi olan Ö14, sınıf ortamının birleştirilmiş sınıf gibi olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle yabancı öğrencilerine sınıf içinde farklı görevler vererek ya da fazladan ödev vererek sınıfa adapte etmeye çalıştığını vurgulamıştır.

> "Birleştirilmiş sınıf gibi oluyor. Ödevlerle daha çok… Türkler (dil bakımından) belirli yeterliliklere sahip. Bu nedenle bir tarafa bir ödev verip diğer tarafla ilgileniyorum. Eş anlamlı-zıt anlamlı kelimeler gibi çalışmalarda öğrenciler birbirine yardım ediyor. Aslında birbirine dil öğretme şansı da oluyor. Türkçe derslerinde Türkçe kullanılıyor. Çocuklar yavaş yavaş hâkim oluyorlar."

Ana Dil/Kültür ve Hedef Dil/Kültür Farklılığı

Paydaşların yaşadığı başka bir problem öğrencilerin ana dillerinin ve kültürlerinin Türk kültürü ve Türkçeden farklı oluşundan kaynaklanan zorluklardır. STK1 kodlu katılımcı, mülteci çocuklarla yaptıkları Türkçe öğretimi çalışmalarının başında, yaşadığı önemli bir zorluk olarak aileleri, çocuklarını MEB okullarına göndermekte ikna etmek olduğunu belirtmiştir.

> "STK1: Aileleri Türk okullarına çocuklarını gönderme konusunda, olumlu anlamda bunun çocuklara getireceği faydalar konusunda, ikna etmeye çabaladık. (…) Okulda bizzat müdür çocukla birebir ilişki içinde olacağı için (müdürler de) çok istekli değillerdi.
>
> A: Yani, siz gerçekten köprü rolü oynamışsınız.
>
> STK2: Bir de ilk sene ailelerin dönecekleri ümidi vardı. O yüzden bir an önce şu önümüzdeki bir iki yıl çocuklar oyalansın da nasılsa memleketimize döneceğiz (diye düşünüyorlardı) ama o şu an biraz kırıldı. Sanırım ondan dolayı daha bir alışmaya başladılar. Çocuklar artık Türkiye'ye alıştılar, artık gitmek istemeyecekler. O yüzden ilkokullara katılım daha yüksek olacak."

Katılımcıların üzerinde durduğu başka bir durum, öğretmenin, çocuğun kültürüne ve diline aşina olmaması durumunda öğrencilerle arasında doğan iletişim kopukluğudur. Bu durumu Ö9 kodlu katılımcı şu şekilde dile getirmiştir:

> "Karşı kültürün bilinmesi önemli çünkü çocukla araya fark etmeden mesafe oluyor. Bizim kültürümüzde normal olan bir davranış karşı kültürde işte çocuğu kapatabiliyor öğretmene karşı."

> "Bence öğretmen azıcık çocuğun dilini bilmeli. Öteki türlü çocuklar yalnız hissedebilir. Bazen de bir şeylere üzülüyor ama söyleyemiyor. Sonra bana evde anlatıyor. Öğretmenim beni niye anlamıyor diye üzülüyor yani." V2

Başka bir katılımcı da Türkçe öğretimi yapılırken karşılaştığı en büyük sıkıntı olarak çocuklarla arasında oluşan iletişimsizliği göstermiştir:

> "En önemlisi ilk başta iletişimsizlik var. Yani çünkü özellikle hiç bilmeyen öğrencilerimiz biz Türkçe anlatırken öyle bakıyorlar. Yani, sanki, hani bizim karşımızda Japon birisi nasıl Japonca anlatsa biz anlamayacağız bunlar da aynı şekilde böyle baktıkları için o konuda çok sıkıntı yaşıyoruz." Ö4

Aynı şekilde sınıfının çoğunluğu Arapça konuşan katılımcılardan Ö1 Türkçe öğretirken yaşadığı en büyük sıkıntı olarak hedef kültürle ana kültür arasındaki farklılığı ortaya koymuştur.

> "Yani önce mesela kültürlerinin çok farklı olması... İlk başta ilk göreve başladığımızda biz bu yüzden çok zorlandık. Yani karşımızdaki çocuğun… Ve ben Sınıf Öğretmenliği mezunuyum. Daha önce üniversitedeyken Yabancılara Türkçe Öğretimi konusunda hiçbir eğitim almamıştım. Yani bir anda kendimi bunun içinde bulunca ben de tabii dedim, çok sorun yaşadım ama şimdi -tabii zamanla artık bir buçuk senedir- onların içinde olunca biraz daha işler rayına oturdu ama çocuklarda kültür farklılığı, birincisi... Hiç alışık olmadığımız… Hani şikâyetler tabii oluyordu ya da bizim Arapça hiç bilmememiz… Şimdi Arapça öğreniyoruz. Bazen çok zorlandığımız yerde bir kelime Arapça söylesek bile bu bizim çok işimize yarıyor, Bunlardan kaynaklı problemler oldu." Ö1

Alfabe Farklılığı

Özellikle ana dili Arapça olan öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin sıkıntı yaşadığı diğer bir konu da alfabe farklılığından kaynaklanan problemlerdir. Bu nedenle sorun yaşadığını söyleyen katılımcılar mevcut ders kitaplarında alfabe çalışmasına az yer verilmemesinin önemli bir sıkıntı olduğunu ifade etmişlerdir.

> "Mesela, Arap öğrenciler oldukları için Latin alfabesi hiç kullanmamışlar. İşte, (kitaplarda) hangi kitaba baktıysak mesela alfabeyi çok hızlı geçmiş. Hayat Boyu Öğrenme'de de alfabeye

> verdiği ders sayısı çok az. Ama biz neredeyse bir dönem… Hatta bir dönemin işte 2. döneme de sarkacak şekilde okuma yazma öğrettik çocuklara. Onlara öğretirken biz de işte arkadaşımın dediği gibi günleri, ayları günlük hayatta karşılaşacağı basit şeyleri serpiştirdik araya ama genel olarak okuma-yazma öğretiyoruz." Ö5

Ana Dil ve Yabancı Dil Öğretiminin Eş Zamanlı Olması

Çocukların ana dil ve yabancı dil eğitiminin eş zamanlı oluşu öğretmenlerin Türkçe öğretirken karşılaştıklarını ifade ettiği başka bir problemdir. Henüz ana dili eğitimini tamamlamamış öğrencilerin ikinci dili/ yabancı dili öğrenirken birçok problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bunu şöyle ifade etmiştir: "Okumak konusunda yetersizliklerle karşılaşıyoruz. Kendi dillerini çok iyi bilmedikleri zaman biraz zorlanıyorlar. Açıkçası dilin ne kadar önemli bir şey olduğunu fark etmiyorlar." Ö8

Benzer şekilde, öğretim üyesi ÖE1 de ana dili gelişiminin yabancı dil öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

> "Bir başka mesele, son dönemde çalışılan bir husus… Kişinin bu psikolojisini ilgilendiren, eğitimle ilgili durumları ana dilden de kaynaklı olabiliyor. O, Batı'da çok yaygın çalışılıyor. Sizin okuma tutumuna dair düşüklüğünüz ana dilinizdeki okuma düzeyiniz de düşük olduğu için bunu yabancı dile de taşıyorsunuz. Hâlbuki dil eğitimcileri olarak bizler, problemi çoğunlukla kendi içinde bulmaya çalışıyoruz. Yani yabancı dilde… Hâlbuki sorun ana dilde olabilir." ÖE1

> "Bilmiyorum ki nasıl olacak. Bu çocuklar daha kendi dilimizde bile çok iyi anlamıyor her şeyi. Keşke daha çok zamanları olsa. Kafasının karışmasından korkuyorum. Zaten her şeyi karıştırıyor. Bazen ana dilini öğrenemeyecek mi diye endişeleniyorum." V2

Katılımcılar eş zamanlı ana dil ve yabancı dil eğitiminden kaynaklanan bir sıkıntı olarak öğrencilerin sesleri karıştırmasını göstermişlerdir: "Üç dili birlikte öğrendikleri için. Arapça, İngilizce ve Türkçe... İngilizceyi de öğreniyorlar. Harfleri karıştırıyorlar." Ö6

> "Öğrencilerin dil yapıları çok farklı. Arapçaları. /e/, /a/, /i/... Sesli harflerde çok sıkıntı yaşıyorlar. Bunları çıkaramıyorlar. Mesela /e/ye /i/ diyorlar. Çünkü Ingilizcede öyle görüyorlar. Arapçada 'a' diye bir harf yok mesela. Onları çok oturtamadıklarını ne kadar öğrenseler de ... Öğrenci çok iyi seviyede bile olsa mesela /a/yı /e/yi karıştırabiliyor. En önemli problem buydu. Başka? Sesli harflerden de bazı harfleri çıkaramıyorlardı." Ö5

Türk öğrencilerle karma sınıfta birkaç yabancı öğrencisi olan Ö13 kodlu katılımcı da yabancı çocukların ana dil gelişimleri devam ederken yabancı bir dili öğrenmeye çalışmalarının getirdiği sıkıntılardan bahsetmiştir. Üstelik okuma-yazma eğitiminde Türk yaşıtlarına göre geride kalan çocukların bu durumdan psikolojik olarak olumsuz etkilendiklerini belirtmiştir: "Bu çocuklar sınıfta konuşmak istemiyorlar. İçe kapanıklar." Ö13

Fiziksel Şartlar

Öne sürülen başka bir görüş okulların fiziksel imkânlarının dil öğretimini desteklemediği yönünde olmuştur. Sınıfta dil öğretimini kolaylaştıracak donanımın olmadığı, bu nedenle, kendi materyallerini çoğu zaman kendilerinin sağlamak zorunda kaldığını dile getirmişlerdir. Ö5 kodlu katılımcı sınıf içi ders uygulamasında ne tür materyallerden yararlandığı sorusuna şu şekilde yanıt vermiştir:

> "Mesela projeksiyon varsa eğer sınıfımızda kullanıyoruz ya da yoksa aşağıda konferans salonunu kullanıyoruz. Bizim okulumuz bu konuda biraz sıkıntılı. Akıllı tahtalarımız yok. Kitaplardan yararlanıyoruz. Öğrencilere işte çeşitli resimler bulmaya çalışıyoruz."

Başka bir katılımcı sınıf içinde yaşadığı teknik bir sorun olarak şunu söylemiştir: "Görsellerden faydalanmaya çalışıyoruz. Ama sadece projeksiyonu kullanıyoruz. Projeksiyonda çocuk aktif bir şekilde katılamıyor. Akıllı tahta olsaydı çocuk uzanıp dokunabilirdi." Ö7

4.1.1.2. Tema 2: Program Takibi

Katılımcıların Türkçe öğretimini nasıl planladıklarına ilişkin ortaya koydukları görüşlerin incelenmesi sonucunda program takibinin bir tema oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu tema altında dört kod oluşturulmuştur.

Ders Kitabını Takip Etme

Katılımcıların ÇYDTÖ sürecinde derslerinde kullandıkları ders kitapları; İstanbul Üniversitesi Dilmer'in yayını *ABC Türkçe* Çocuklar için Türkçe öğretim seti ve *İstanbul* Yabancılar için Türkçe ders kitabı, Yunus Emre Enstitüsü'nün *Çocuklar için Türkçe* seti ve Bahçeşehir Üniversitesi'nin yayını *Yeni Dünyam Türkçe 1-2*'dir. Öğretmenler ders planlama sürecinde bu kitapların içindekiler bölümünü temel aldıklarını belirtmişlerdir: "Genelde kitaplardan gidiyoruz, kitapların içindekiler kısmından sıralamalarına bakıyoruz. Onlar işte nereden başlamamız gerektiğiyle ilgili bize en çok yönlendirici olan..." Ö3

> "A1'de ne öğreteceğin hemen hemen belli. Alfabeyi verdikten sonra ilkokul çocukları için yani (alfabe öğrendikten sonra işte) tanışma, selamlaşma… Aşama aşama zaten ne vereceğini bildiğin için ya da işte bir kitabı karıştırdığında...(…) Yani mesela kaynak aldığımız kitaplarda genel olarak aynı şekilde sıralanmış konular. İşte *İstanbul* kitabını kaynak almıştık, onda da öyleydi. (…) Yunus Emre'ninkinde biraz karışıktı ama paraleldi yani konu sıralaması ilkokul çocukları için." Ö5

> "İlk başladığımızda hiçbir şey bilmediğimiz hâlde bizi direk sahanın içine koydular. Gerçekten… Önümüze de Yunus Emre'nin kitaplarını verdiler ve o zaman sadece yeşil kitap

> vardı, A1 seviyesinin birinci seviyesi… O kitaba göre elimizden geldiğince bir şeyler yapmaya çalışıyorduk.” Ö2

Ders planlamada ders kitaplarından yararlanan bir katılımcı, bunun kendisine daha esnek davranma fırsatı verdiği için daha avantajlı olduğunu belirtmiştir.

> “Benim için (standart bir öğretim programının olmaması) sıkıntı oluşturmadı. Çünkü onlar biraz formalite kalmış. Biraz da Türkçe öğretiminde çocuğun özel durumlarına göre etkinlik falan vermek gerekiyor. Çocuklar tiyatral şeyleri falan daha çok seviyorlar.” Ö9

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretim Programı

Özellikle GEM’lerde Türkçe öğreten katılımcıların bir kısmı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yabancılara Türkçe Öğretimi öğretim programını kullandıklarını dile getirmişlerdir: “Elimizde olan şu anda PİCTES'in bize gönderdiği bir program var. Onu takip ediyoruz. Onun dışında sınıfın durumuna göre kendi çalışmalarımız var. Onları yapıyoruz.” Ö7

Bu öğretim programını kullandığını ifade eden bir katılımcı program ile kullandıkları kitap arasında bazı uyumsuzluklar olduğunu ve bunun öğretim sürecinde sıkıntı doğurduğunu söylemiştir.

> “Genelde Hayat Boyu Öğrenme’nin müfredatını takip ediyorum. (…) Yunus Emre kitaplarından gidiyoruz. Ben daha çok aslında müfredata uygun gitmek istiyorum ama kitap ve müfredat arasında uyumsuzluklar çok olduğu için, ikisini de inceledim çok farklı şeyler var. Yani A1 konusunda olmaması gereken konu A1'de var. İşte B1'de olmaması gereken konu B1'de var gibi bir sürü uyumsuzluklar var.” Ö4

Seminer/Üniversite Dersinde Öğrendiklerine Göre Karar Verme

Görüşmelerde bazı katılımcılar derslerini planlarken üniversitede ya da seminerde edindikleri bilgiler doğrultusunda hareket ettiklerini ifade etmişlerdir: “Genelde üniversiteden edindiğim kitaplarım vardı. O kitaplar yardımcı oluyor. Kitaplardan işte ders hazırlarken nasıl bir plan, program yapmam gerektiğini, onlardan bakıyorum.” Ö3

Sınıflarında birkaç yabancı öğrenci olan Türkçe öğretmeni bir katılımcı bu öğrencilere yönelik bir programı önceki bilgilerini kullanarak kendisinin yaptığını ifade etmiştir: “Kendim bir program hazırlıyorum. Millî Eğitim’den gelen bir uygulama yok. Ben kendim yönlendirmeler yapıyorum.” Ö12

Türkçe Zümresinin Hazırladığı Program

Türk öğrencilerle karma sınıflarda okuyan yabancı öğrencilere Türkçe öğreten katılımcılar, ÇYDT öğretim programlarını Türkçe zümresi olarak kendilerinin

hazırladığını, bu şekilde okul içinde bir standart yakalamayı amaçladıklarını dile getirmişlerdir.

> "MEB'in programını (ana dil olarak Türkçe) alıyoruz. Ama kendimizin de oluşturduğu bir program söz konusu. Çocuklarla hem felsefe çalışmaları yapıyoruz hem görsel okuma çalışmaları yapıyoruz. Tabii biz bunu belirli kademelere ayırdık. Beşlerle görsel okuma çalışmaları yapıyoruz şimdi. Karikatürler vs. (…) Çocuklarla kitap okuma çalışması yapıyoruz. Çocuklara kitaplar aldırıyoruz. Ezberden ziyade çocukların kendisini ifade etmesi, konuşabilmesi, düşüncelerini dile getirebilmesi için bir ortam sunmaya çalışıyoruz. Çocuklardan olabildiğince bunları yapmasını istiyoruz ve yapıyorlar da." Ö11

Türkçe öğretimi veren STK temsilcileri de ilk başta kendilerinin program hazırlamak zorunda kaldığını dile getirmişlerdir. Daha sonra öğretim biraz daha sistemleştiği için kendi programlarıyla öğretimi planlamaya devam ettiklerini ama bir yandan da yeni yayınlanan kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir: "İlk başta .... Hoca'lar bir program çıkarmıştı. Kitap yoktu ilk başta. Biz bir süre onunla gittik. İşte tanışma, sayıların öğretilmesi… İşte, sayıların nasıl öğretileceği gibi…" STK 3

> "Özellikle böyle yazıların olduğu sayfadan çıktı alıp çocuklara veriyorduk. İlköğretimde Türkçe öğretmeni olan bir hocamız vardı kadromuz içerisinde. O böyle setler topluyordu. Onların arasından biz uygun olabilecekleri adapte ediyorduk."STK1

> "Biraz kervanı yolda düzdük. Mesela matematiğe girelim mi girmeyelim mi? Bir süre bu noktada konuştuk. Sonra 'Yok, asıl biz çocuğa şunu verelim.', 'Matematik dersinde çocuk girdiğinde duyacağı terimleri verelim.', 'Sonra diğerlerini derse, okula gittiğinde orada öğrensin.', 'İşte, artıdır, eksidir, çarpmadır, bölmedir'... Bu tür işini kolaylaştıracak, hocayı derste dinlerken ilk duyduğunda 'A, biz şu konudayız.' gibi şeyleri anlamasını kolaylaştıracak terimleri verdik. Bir de, atıyorum, birden yüze kadar sayabilsin gibi çok genel bilgi…" STK 2

> "Direk o çocuğun dünyasına göre… Yani mesela nasıl bizim ilkokulda birçok şeyi sevimli gösterecek materyallerimiz var, aynısının bu çalışmada olmasını o dönem çok arzu ettik. O yüzden hatta (ana dil olarak Türkçe) müfredatı olan arkadaşlar çalışıp gayret ederek bir şeyleri adapte etmeye çalıştılar. Bu öyle bir doküman olmadığı içindi." STK2

Özel bir uluslararası okulda görev alan katılımcılar tarafından MEB (ana dili olarak) Türkçe dersi öğretim programının kazanımları ve kendi okullarının oluşturduğu müfredatın kazanımlarından yola çıkarak yabancı çocuklara yönelik Türkçe dersi programı oluşturulduğu belirtilmiştir.

> "Kazanımları birleştirdik. Kazanımlara bağlı olarak da öğrencinin seviyesi ve ihtiyaçlarına göre karar verdik. Ufak ufak kelime öğrenmesi, resimli sözlük çalışması gibi… Konuşması… Konuşmasını istiyoruz." Ö16

4.1.1.3. Tema 3: Programa Yönelik Sorunlar

Katılımcıların derslerinin hedefleri, içeriği, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirmesini nasıl belirledikleri ve planladıklarına dair yaptıkları açıklamaların analizi sonucunda

programa yönelik problemler bir tema olarak saptanmıştır. Bu tema altında üç kod oluşmuştur.

Öğretim Programının Yetersizliği

Görüşmelerde elde edilen başka bir bulgu, kullandıkları öğretim programının detaylandırılmamış olmasından kaynaklanan program ve ders kitapları arasındaki bazı uyumsuzluklardır. Bunu bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

> "Ama kitap ve müfredat arasında uyumsuzluklar çok olduğu için, ikisini de inceledim çok farklı şeyler var. Yani A1 konusunda olmaması gereken konu A1'de var. İşte B1'de olmaması gereken konu B1'de var gibi bir sürü uyumsuzluklar var." Ö4

Programı akademik açıdan inceleyen katılımcılardan bazıları çocuklara yönelik hazırlanan mevcut programın ihtiyacı karşılamada yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

> "Kesinlikle karşılamıyor. Hayat Boyu Öğrenme'nin temel vazifesi aslında okul dışı öğrenmeleri organize etmek. Modüler bir şekilde lisans mezunu olabilir ya da hiçbir diplomanız olmayabilir. Bir şey öğrenmek istiyorsunuzdur. Halk Eğitim'ler bunun için var zaten. Kazanmak istediğiniz bir yeterlilik için o size bir seçenek sunar. Onun bir eğitmeni vardır. Bu eğitmen aslında onunla ilgili bir diploma şartı yok. Buna dair bir sertifikası vardır. Gider o birimde eğitim verir. Şimdi Hayat Boyu Öğrenme'nin dil öğretimi ile ilgili sunduğu seçenek; Halk Eğitim Merkezleri'nde kısa dönemli daha önceleri yabancı dilleri bu şekilde verdikleri için böyle başlamıştı. Türkçe için de artık tabii belediyeler Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nü zorladı. Kendilerine ait bir havuzları yok. Öğretmenler yok. Ama bir toplum hizmeti gördükleri için de bir şekilde kendi ilçe sınırları içerisinde yaşayan mülteciler için yoğunluklu olarak da dil eğitimi vermek mecburiyetinde kaldılar. Tabii dil dışında el işi vs. gibi belki kadınlar için mesleki kurslar da açtılar. Öncelikli konu dil idi. O yüzden Hayat Boyu Öğrenme'ye ihtiyaçları oldu. Halk Eğitim'lerle ortak anlaşmalar yaparak eğitim verdiler. A1 kursları tanımlıydı. Diğerlerini Halk Eğitim Merkezleri için programladılar ama yeterli olmadı." ÖE1

> "Programı inceleme fırsatım oldu. Öncelikle bu programın hazırlanmasındaki sebep; 2011 Mart ayında başlayan ve Türkiye'ye yoğun bir şekilde gelen göçmen, mülteci akınıydı. Olağanüstü bir durumda kaldığımız için bu yedi sekiz yıl içinde ortaya çıktı. En nihayetinde bu programın ortaya çıkış sürecinde akademisyenler, öğretim elemanları da vardı. Ama başka paydaş olarak STK ya da öğrencilerden kimse yoktu. Mesela benim incelediğim kadarıyla kısmen yeterli buluyorum. Kötünün içerisinde iyi gibi, kısmen yeterli." ÖE2

Öğretmenin Fazla İş Yükü

Öğretmenler takip edecekleri yeterince detaylandırılmış bir öğretim programı olmadığını dile getirmişlerdir. Bu nedenle daha çok ders kitaplarına bağlı kaldıklarını ve aynı dil seviyesinde ders veren diğer öğretmenlerle sürekli iletişim hâlinde olmaları gerektiğini, bunun da fazladan zamanlarını aldığını belirtmişlerdir.

> "Türk okulunda çalıştığımda elimizde müfredatımız (vardı). Her şeyimiz, ne zaman, neyi, nerede yapacağımız belliydi. Buraya geldiğimde en çok onun sıkıntısını yaşadım. Bir anda bir boşluğa düştüm. Hani bakıp, nasıl diyeyim, öğretmenin iş yükünü çok arttırıyor. Hani eve gidip bugün ne yapsam, ne yapacağım diye düşünüyorum ya da genelde haftalık program hazırlıyorum. Yani hep okulla gidiyor. Okula geliyorum, ders anlatıyorum, eve gidiyorum, yine onu yazıyorum. İşte bu gün ne yaptık, neler çıktı gibi… İşte uzun süreli programıma bakıyorum, öğrenciler ne kazandı. Bunların hepsini biz yapmak zorunda oluyoruz. Bu da iş yükünü arttırıyor ve ona

ayıracağım zamanı ben öğrencilere etkinlik hazırlayarak geçirebilirim ama düşüneceğim çok fazla şey oluyor bununla ilgili." Ö3

Kitaba Bağlı Kalma Zorunluluğu

Görüşmelerde katılımcılar sıklıkla öğretim programının yeterince yönlendirici olmamasından ötürü ders kitaplarına çok bağlı kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun kendilerini öğretim materyali geliştirme konusunda sınırladığını belirtmişlerdir. Öğretim programının daha detaylı olması durumunda kendi materyallerini daha kolay geliştirebileceklerini düşünmektedirler.

"Bu bizi çok fazla kitaba bağlı bırakıyor. Aslında bunun dışında elimizde bir müfredat olsa ve belki kaynakları kendimiz yaparız. Farklı materyal dizayn edebiliriz. Sanki müfredatın kendisi kitapmış ve her şeyi kitapla gitmesi gerekiyormuş gibi bir yanlış algılama ortaya çıkabilir. Belki farklı bir müfredat olsaydı öğreteceğim konuları bilerek kaynakları kendim yaratırdım." Ö10

4.1.1.4. Tema 4: Ders Planlamada Hedef Belirleme Ölçütleri

Öğretmenlere derslerini planlarken hedefleri nasıl ve hangi ölçütlere göre belirledikleri sorulmuştur. Ortaya koydukları görüşlerin analizinden sonra şekillenen bu tema altında dört kod oluşturulmuştur.

Günlük Hayatta Kendini Kurtaracak Kadar Konuşabilme

Katılımcıların çoğunluğu hedeflerini belirlerken öncelikli ölçütlerinin çocuğu günlük hayata hazırlama olduğunu dile getirmişlerdir. Çocuğun en temel ihtiyaçlarını ve isteklerini söyleyebileceği kadar Türkçe konuşup anlayabilmesi temel ölçüt olarak sunulmuştur. Ö2 kodlu katılımcı hedef belirleme ölçütünü kısa ve net bir şekilde ifade etmiştir: "Konuşmalı, en önemli hedefimiz 'konuşmalı' oluyor." Ö7 kodlu katılımcı da en önemli hedefinin çocuğun "dışarı çıktığında, markete, manava, hastaneye gittiğinde kendini güzel bir şekilde Türkçe ifade edebilmesi" olarak göstermiştir. Bunlara ek olarak, geçici koruma kapsamındaki çocuklardan oluşan bir gruba ders veren bir öğretmen (Ö3) de "Suriyeli çocuklara kendilerini anlatabilecekleri kadar, ihtiyacı olduğu kadar Türkçeyi vermek... İşte konuşsun, tanışsın… Hani onların hedefi bu kadar." diyerek ulaşmaya çalıştığı hedefe ortaya koymuştur.

"Pratik dil öğrenimi olmalı. Ses temelli ilerlemek bence o kadar da anlamlı değil. Çocuk Türk çocuklarında olduğu gibi sesleri keşfederek ilerleyemeyebilir. Onun yerine bu çocuklara özel günlük yaşam pratiklerini kalıplar hâlinde öğretme daha etkili." Ö15

"Mesela ben şimdi bu sene bu dönem yeni sınıflarla başladım. 3. sınıflar… Onlar hiçbir şey bilmiyordu. O sınıfa ilk girdim. Dedim ki hani günlük hayatta şu an konuşabileceği, derdini

anlatabileceği ya da hani Türkçe biliyorum diyebilecek kadar… Onları ben dönem sonuna kadar konuşturabilmeliyim diye başladım. Önce harflerden yola çıkarak kelimeler ve günlük hayatta en çok kullanacağı şeylerden hareketle konuşmayı hedefliyorum. Sadece şöyle yani günlük hayatta kendini kurtarabilecek kadar konuşabilmesi..."Ö1

"Hedef öncelikle anlamaya dayalı olmalıdır. Anlama dayalı hedefler belirlemek gerekli. Anladığını yorumlayabilmesi için bu önemli. Kelime ezberi de bu konuda önem teşkil ediyor. Deyimler ve atasözlerini, mecaz anlamları bilmeleri gerekiyor. Anlamı zenginleştirecek, mecazı kavratacak etkinlikler olması gerekiyor."Ö12

"En çok istediğim şey tabii çocuk kendini, derdini anlatacak kadar Türkçe öğrensin. Arkadaşlarını anlasın. Öğretmenini anlasın. Çocuğumun diğer okul derslerinde başarısız olmasını istemem tabii. Matematikte falan çok iyi aslında. Sadece bazen ne yapıldığını anlamıyor." V1

Benzer bir şekilde başka bir katılımcı öğretimin hedeflerini belirlerken basitten karmaşığa doğru hareket ettiğini ve çocuğun günlük hayatta kendini ifade etmesini çok önemsediğini dile getirmiştir.

"Genelde basitten karmaşığa… Hani şöyle hayatilik ilkesine göre… Sokakta konuşabileceği, kullanabileceği sık sık o tür kelimeleri kullanmaya çalışıyorum. Kendim ders anlatırken de böyle basit olan kelimelerle anlatmaya çalışıyorum. Hani anlasınlar... Sınavı hazırlarken de yine aynı şekilde…"Ö4

Türk Öğrencilerle Karma Sınıflara Hazırlama

Özellikle hazırlık eğitimi şeklinde Türkçe öğreten öğretmenler hedeflerini belirlerken en önemli ölçütlerinin öğrencileri Türk öğrencilerle okuyacakları karma sınıflara hazırlamak olduğunu dile getirmişlerdir: "Bizden Bakanlık bunu istiyor, 'Çocukların konuşmalarını sağlayın, Hocam. Okullara geçtiklerinde uyum sağlasınlar, bize yeter' gibisinden…"Ö2

"Çocuk (okulda) bir ortama girdiğinde kendini tanıtabilsin, derdini az kelimeyle de olsa ifade edebilsin. İşte çok giriş seviyesinde biraz matematik bilsin. Harfleri tam bilsin. Özellikle İngilizce harflerle karıştırıyorlardı. Onların üzerinde çok durduk. İşte /e/lere /i/ demek gibi problemleri vardı. Amacımız onu düzeltmeleriydi. Alfabe üzerinde... Yazım..." Ö3

"Hedeflerim çocukların akıcı bir şekilde konuşabilmesi idi öncelikle. Konuşmaları anlayabilmesi, verilen Türkçe ödevleri yapabilmesiydi. Orada çıkan sıkıntılar bana bunu gösterebilirdi. Fakat böyle bir sıkıntı yaşamadık." Ö10

"Burada ilk baktığımızda hani Türkçeyi kendini anlatabilecek kadar konuşması diyoruz hani ama Türk okuluna gönderdiğimizde hep bununla karşılaşıyoruz. Çocuk yukarıya gidiyor, terim anlamlı bir sürü şeyler… Arada bir bocalama yaşıyor. Hani sadece okuma-yazmadan ziyade bir tane de iki tane de olsa farklı bir kelime öğretebilirsem (Diğer derslerle ilgili… İşte 'Matematik dersindeki artılar, toplamalar ne anlama geliyor?'gibi…) Her gün fark ettirmeden onlara birkaç tane vermeye çalışıyorum." Ö3

> Türk arkadaşlarından ayrı düşmesin. Onlarla iyi anlaşsın istiyorum. Çocuklar her türlü anlaşır, oyun oynar ama derste bir şeyi anlamazsa kendini eksik hissedip içine kapanıyor. Çocukların kalbi çok hassas. Bir an önce Türkçe derslerine alışabilse keşke." V3

> "Tabii gramer çok önemli. Bir cümleyi nasıl ifade etmesi gerektiği çok önemli. Öznenin, yüklemin nerede olmasını gerektiğini çok iyi bilmesi gerekiyor. Ama yani bol bol okumak, bir şeyleri okutuyor olmak, kelime dağarcığını arttırmaya yönelik çalışmalar gerektiğini düşünüyorum. Öncelikle kendisini sınıfta rahat ifade edeceği bir sistem olmasını isterim." Ö11

Destekleyici Türkçe öğretimi sunmaya çalışan STK temsilcileri de verdikleri eğitimde öncelikli hedeflerinin çocukları okullara hazırlamak olduğunu söylemişlerdir: "Sınıfa girdiğinde afallamasın ve adapte olmuş olsun. Yani hazırlık sınıfı gibi yaptık bu seneyi. Adaptasyon çalışması gibiydi." STK 2

> "Okula girdiğinde çocuğun hayatını kolaylaştıracak ne varsa onları işte 'öğretmen, sen öğrencisin, bu sıra, bu tahta'… İşte bunlar gibi… Çok net, temel kavramları vermeye çalıştık." STK 3

Çocukların Bildiklerinden Hareket Etme

Katılımcılar, çocukların dil düzeylerinin doğru tespit edilip onların bildiklerinden hareket ederek hedefleri belirlemenin önemine dikkat çekmişlerdir.

> "Aslında hedefleri belirlerken yine baktığımda öğrencilerin sınıflarının düzeyine bakıyoruz aslında. Öğrencinin düzeyi nasıl ya da sınıfın düzeyi nasıl onu düşünüyorum. Ben bugün bu öğrenciye neyi öğretebilirim diye düşünüyorum. 'Bugün evet alfabeyle başlamalıyım.' Onu öğreniyoruz, daha uzun bir sürece yayıyoruz. Alfabe öğretirken aralara neler koyabilirim? 'Tanışmayı, renkleri işte bunları öğreteyim.' Hep sınıfın genel düzeyine göre hedeflerimi o şekilde belirliyorum."Ö3

> "Yani bildikleri şeylerden hareket ederek onları o şekilde vermeye çalışıyoruz. Daha yakın çevresinden. Yakın çevrede kullanabilir çocuk. Dışarı çıktığında bir markete gittiğinde ne sorması gerekiyor, ne yapması gerekiyor O tarz şeyler." Ö6

> "Çocukların düzeyini anladıktan sonra onların ihtiyaçlarına göre MEB (ana dili olarak) Türkçe dersinin kazanımlarını da dikkate alarak bir rota çiziyoruz. Çocukların önceden ne bildiği çok önemli." Ö15

Başka bir katılımcı çocuklara yönelik hazırlanan programlardaki hedef alınan yaş grubu konusunda görüşünü ortaya koymuştur: "MEB 6-12 yaş diye sınırlamış ancak 6 yaşındaki bir çocuğun dil gereksinimleri ile 12 yaşındaki bir çocuğunki farklılık gösterir. Buna dikkat edilmeli diye düşünüyorum." ÖE3

Okuryazarlık Kazandırma

Türkçe öğretmenlerinin ve STK temsilcilerinin ifade ettiği önemli bir ölçüt çocuklara okuryazarlık kazandırmaktır. Ö13 kodlu katılımcı "Öncelikli amacım okuma-yazmaya

geçmek. Sonrasında çocukların duygularını ifade edebilmeleri önemli bir hedefim." ifadesiyle okuma-yazma öğretimine verdiği önemi belirtmiştir.

> "Öncelikle okur-yazarlık kazandırmak. Daha sonra da Türkçe konuşma ve anlama becerilerini kazandırmak. Bunun dışında dışarı çıktığında, markete, manava, hastaneye gittiğinde kendini güzel bir şekilde Türkçe ifade edebilmesi. (Hedef ve kazanımları) okuma-yazmaya geçtikten sonra onların konuşmasına göre (belirliyoruz). Temelden başlıyoruz. Bu kim? "Merhaba", "günaydın" gibi temel kalıp ifadelerle başlıyoruz. Daha sonra seviye seviye ilerliyoruz." Ö7

Katılımcılar çocuklara okur-yazarlık kazandırdıktan sonra çocukların kendilerini daha üst düzeyde ifade etmelerini sağlayacak şekilde okuma yazma becerilerinin geliştirilmesini de önemsediklerinden bahsetmişlerdir.

> "Normal şartlarda bu insanların gündelik hayattaki asli ihtiyaçlarını giderecek kadar bilmelerini arzu ediyoruz. Ama artık profesyonel noktada da bir şeyleri yazabilme, zihinlerindeki düşüncelerini anlatabilecek şekilde onların dünyasına hitap edecek kitaplar olmalı ve bunları okuyarak duygu dünyaları gelişmeli. Bizim kitaplar bu konuda teknik kalıyor." STK 2

Sınıf mevcudu fazla olan öğretmenler çocuğun öncelikli ihtiyacının konuşma becerisinin geliştirilmesi olduğunu düşünseler de öğrenci sayısının fazlalığından dolayı bunu yapmadıklarını, onun yerine okuma-yazma becerisine daha çok odaklandıklarını belirtmişlerdir.

> "Ben de geçen sene yaparken aynı şekilde okuma-yazmayı daha yoğun ele alıyordum. Dinlemeyi yapmaya çalışıyordum ama çok verim aldığımı göremiyordum çünkü çok kalabalık. Dinleme… Ve aynı zamanda konuşma ne kadar çok istesem de konuşma (becerisi üzerinde duramıyordum). Onların pratik yapması çok önemli. Ama bunu çok sınırlı sayıda yapabiliyoruz." Ö5

Çocukların yazma becerilerinin gelişmesinin diğer önemli bir ölçüt olduğu da ifade edilmiştir.

> "En çok hayatlarında ne kadar kullanabilirler ve ne kadar konuşabilirler üzerine gidiyorum. Aynı zamanda ne kadar yazabilirler. Benim her zaman iki hedefim oldu. Bunlar yazmak ve konuşmak." Ö8

4.1.1.5. Tema 5: İçeriği Belirleme

Öğretmenlere Türkçe derslerinin içeriğini hangi ölçütlere göre belirlediklerine dair, STK temsilcilerine ve öğretim elemanlarına Türkçe derslerinin içeriğinin nasıl belirlenmesi gerektiğine dair, velilere çocuklarının Türkçe derslerinde neleri öğrenmeye ihtiyacı olduğuna dair görüşleri sorulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda bu tema altında üç kod saptanmıştır.

Dinleme ve Konuşma Becerisi Ağırlıklı

Katılımcılar, çocukların en temel ihtiyacının dinleme ve konuşma olduğunu gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, derslerin içeriğinin dinleme ve

konuşma becerisine odaklanarak belirlenmesi gerektiği yönünde görüşlerini ortaya koymuşlardır. "(İçeriği) gerçek hayat ve günlük konuşmadan çeşitlemelerle belirliyoruz. Çocuklarla diyalog, muhabbet şeklinde…" Ö9

> "Mesela gelecek zaman geçen dönem anlatmıştım öğrencilere. Orada daha çok Yunus Emre kitaplarında metinler var. O metinler üzerinden ekleri anlatmıştım. Bizim de amacımız bu, mesela, seminerde şöyle demişlerdi bize: 'Kalıpları öğretmeyin'. Mesela 'yarın-bir sene sonra-ertesi yıl' gibi şeyleri öğreterek gelecek zamanı bu şekilde anlatabilirsiniz. Çocuk artık "acak", "ecek" demeden yarın kelimesi duyduğunda "ecek" getirileceğini bilecek demişti. O şekilde ben de kendim kurguladım. Onun üzerinden yola çıkarak kural vermeden konuşmaya yönelik metinlerden ya da böyle dinleme metinlerinden, oyunlardan yola çıka gidiyoruz. Bu şekilde..." Ö1

> "Konuşması… Çocuğun konuşmasını istiyoruz. Kazanımlara yönelik… Görsel okuma mesela. Çocuk hangisinden zevk alırsa… Kes-yapıştır-boyama gibi… Böyle önceliği konuşmaya veriyoruz. Sonra yazma ve okuma…" Ö16

> "Çocuklar şarkıları seviyor, şakaları falan. Bol bol konuşursa, şarkı söylerse hızlı öğrenir bence. Bazen bakıyorum, Türkçe bir şarkı söylüyor. Çok seviniyorum. Böyle böyle öğrenir zaten. Ben de evde ona internetten video bulmaya çalışıyorum." V1

Diğer bir katılımcı çocukların dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu belirttikten sonra çocukların aynı zamanda okul derslerine daha kolay uyum sağlayabilmeleri için o yönde kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin de son derece gerekli olduğunu belirtmiştir.

> "Dört temel dil becerisinin dördüne de ağırlık veriyoruz. Hatta çocuk dersten geçmede yazma becerisini çok kullanacağı için bunun üzerinde özellikle durulması gerektiğini düşünüyorum. Ama şimdiki Suriyelileri düşünelim mesela. Niteliksiz bir grup geldi. Diplomaya sahip olmayan, hizmet sektöründe çalışacak insanlar. Bunların daha ziyade, ihtiyacı kadar okuma-yazma becerisine ama çoğunlukla da konuşma ve dinleme becerisine ihtiyaçları var. Ona göre bir seçenek sunmak gerekiyor. Ama sedece program degil, buna uygun üretilen materyaller de dâhil. Okul çağında birine bakarsak sadece öğreneceği Türkçe değil, diğer dersler de var. Bu sefer bunların kelime hazinelerinin de hesaba katılması gerekir. Ona da bir hazırlık olması gerekir. Diğer derslerin programı ile örtüşen bir programa ihtiyaç var burada da." ÖE1

Başka bir katılımcı da özellikle daha küçük yaş gruplarında yaptıkları derslerin daha çok kelime öğretimi üzerine yoğunlaşması gerektiğini belirtmiştir: "Kelime öğretimi, renkler, günler, aylar… Yavaş yavaş cümleye geçiyoruz." Ö7

Basit Düzeyde Dil Bilgisi Kuralları

Katılımcıların bazıları, hedef öğrenci kitlesinin yaşları küçük olduğu için soyut dil bilgisi kurallarını öğretebilmek zor olsa da bir şekilde dil bilgisi anlatımının da gerekli olduğunu dile getirmişlerdir.

> "Örneğin bu hafta şimdiki zaman ünitesi var. Şimdiki zamanı vermeden önce çocuğun hissetmesi için neler gerekli bunu araştırıyoruz. O konuyu önce hissettiriyoruz çocuğa, ondan sonra somut materyaller kullanıyoruz. İyice konuşabiliyorsa, anladıysa biraz basit düzeyde de gramer kurallarını vermeye çalışıyoruz. Çünkü hiç gramer vermeyince de olmuyor." Ö2

"Küçük sınıflarda öncelikle tamamen okuma, yazmaya önem veriyoruz. Daha sonraki sınıflarda daha evvel çocuk okuma yazmaya geçse bile, dediğim gibi, tam doğru olarak yazamıyor. Hem ona zaman ayırıyoruz hem kelime öğretimine hem de eğer ileriki sınıflarsa dil bilgisine zaman ayırıyoruz. Bunlar sınıfa göre değişkenlik gösteriyor. Hangi teknik ya da yönteme ihtiyaç varsa ona daha fazla zaman ayırıyoruz." Ö7

Birinci sınıf öğrencileriyle ilgili özellikle belirtilen bir durum okuma-yazma öğretimidir. Bir katılımcı ders zamanının çok büyük bir bölümünü buna ayırdığını ve öğretimi klasik bir şekilde açıklama yöntemiyle yaptığını belirtmiştir.

"Yani okuma-yazmaya önem verdiğimiz için… Ben bir dönem girdim küçük yaş grubuna. Birinci dönem ve ikinci dönem işte bir kısmını okuma yazmaya ayırdım ve bunun için zaten yapmam gereken şeyler çok basit. Harf öğretimi yaptığım için bir de sınıf içerisinde onların yazmalarını sağlayıp işte başlarında durup, atıyorum, ellerinden tutup yazmak falan hani… Bence çok fazla bir içerik hazırlamaya zaman ayırmıyordum." Ö6

Ders Kitaplarındaki Metinler

Öğretmenler derslerinin içeriğini belirleme aşamasında ders kitaplarındaki metinleri temel aldıklarını belirtmişlerdir. Bunlardan yola çıkarak çocuğun ihtiyacına göre derslerinin içeriğini belirlediklerini ifade etmişlerdir.

"İçeriği belirlerken genelde yine kitaplardan gidiyoruz. Kitabın içindekiler kısmından bakıyoruz ama ben yine üniversitedeki kitaplarıma baktığımda nasıl planlamam gerektiğini, nasıl program gerektiğini hep o kitaplardan yararlanıyorum. İşte ilk başta tanışma… Konuşarak… Nasıl anne karnından, hep deriz ya, ilk başta dinlemesi gerekiyor. İlk başta dinlemeyle başlıyoruz. Sonra yavaş yavaş konuşmaya, hepsini aynı gün içerisinde ama bir sıralamayla yapıyoruz. Dinleme, konuşma, en son okuma ve yazmaya gidiyoruz." Ö3

"Ağırlıklı olarak kitabın sunduğu egzersizleri, alıştırmaları takip ettim. Ama bunun dışında çocuklara Türkçe videolar izlettim. Özellikle ağırlıklı şekilde şarkı dinlettim. Bunları birlikte inceledik. Şarkı, video, kitap içeriği şeklinde yürüttüm." Ö10

4.1.1.6. Tema 6: Öğretimi Planlama/Belirleme

Katılımcılara Türkçe öğretimini ne şekilde planladıkları, hangi yöntem ve teknikleri tercih ettikleri ya da yararlı buldukları sorulduğunda alınan yanıtlardan elde edilen veri analiz edildiğinde iki kod oluştuğu saptanmıştır.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Katılımcıların Türkçe öğretiminde kullanmayı tercih ettikleri yöntemin başında gösterip-yaptırma yönteminin olduğu saptanmıştır. Çoğunlukla uyguladıkları teknik ise eğitsel oyunlardır.

"Oyunlar… İlkokul düzeyinde baktığımda genelde şarkılarla gidiyor. İşte etkinlik kartlarımız oluyor. Özellikle broşürlerden çok yararlanıyorum. Marketlerden gelirken broşür topluyorum. O çok işime yarıyor, işte oradakilere bakıyoruz. İlk başta isimlerini söylüyoruz, broşürlere bakarken fiyat da öğreniyorlar. Ama genelde karalıyorum markaların üstünü. Hem fiyatları

öğreniyorlar hem isimlerini öğreniyorlar. Canlı canlı, renkli... O çok işime yarıyor. Aslında çevreden topladığım materyaller… Dışarıya çıktığımızda, bahçede, belki çok basit ama "yağ satarım bal satarım" oyununu oynuyoruz. Çok zevk alıyorlar. Sonra çevrede bulmaca oynuyoruz; işte bayrak nerede ya da işte bayrak hangi renkte, işte basketbol potası? Hemen gösteriyorlar, renklerini söylüyorlar. Bahçede yaptığımız etkinliklerde sınıfta kartlarla ilgili etkinliklerimiz oluyor ya da şeyleri aldığım dergiler var, dergilerde işte aylar-günler-takvimler veriyorlar. Renkli renkli... O takvimleri getiriyorum, kesiyorum; ayları öyle işliyoruz. İşte her takvimin altında bir söz yazıyor, aynı zamanda sözü ezberliyorlar, ben o sözü söylediğim zaman "ocak" diyor biri, ayağa kalkıyor mesela... Bu şekilde yapıyoruz. Mesela oyunlar oynarken işte küçükken "çatlak patlak" diye oyunlar oynardık. Biz onu Türkçe şarkılarla oynuyoruz; işte günleri oynuyoruz, sayıları oynuyoruz. Yirmiye gelince şimdi bir şey yapacak, sonra da beşer beşer sayalım diyoruz. Böyle oyunlar oynuyoruz. (…) Yani öğrenirken de aynı zamanda eğleniyorlar öğreniyorlar, hepsi iç içe geçebiliyor."Ö3

"Oyunsuz bir şeyimiz yoktu bizim. Biz oyunla dersi planlıyorduk. Mesela her derste bir adam asmacayla bir kelime çalışıyorduk. Görsel de mutlaka işliyorduk dersimizde. Renklerde mesela renk kartlarımız vardı. (…) Mesela drama yöntemini ben çok kullanıyordum. Çocuklarda çok etkili oluyordu. Basit şekilde, mesela 'doktora gitti' gibi. Mesela doktor önlüğü giydirmiştim.(…) Türkçe şarkılar kullandık." STK3

"Görsellerin olduğu basit afişlerimiz vardı. Görseller üzerinden çocuklara tanıtım yapıyorduk. Tahtaya onu asıp çocuktan onları tanıtmasını istiyorduk. Renkleri tek tek gösteriyorduk mesela. Eğitici oyun yöntemini oldukça kullandık. Tabii takrir aktifti. Teneffüslerde de çocuklarla oyun oynarken de bazı şeyleri vermeye çalıştık.STK1

"Çocukluk evrensel. Eğlenmekten keyif alma, hayal gücünü geliştirme, ufuk açma… Bunlar bütün çocuklar için önemli. Bu nedenle dersler bol oyunlu geçiyor. Hayal dünyasına böyle hitap etmek mümkün. Çocuklar uzay gibi şeylere, canlılara, ilginç şeylere merak duyuyor. Bunları kullanarak multikültürel bir ortam yaratmak önemli." Ö14

Öğretmenlerin derslerinde sıklıkla kullandıkları diğer bir araç şarkılar, şiirler ve videolardır.

"Doksanlar pop şarkılardan seçmeler yaptım. İçerisinde atasözleri, deyimler barındıran Barış Manço şarkılarından yararlandım. Barış Manço programları ve eski Türk filmleri gibi –güzel temaları vurgulayan- hoş filmler seçtim." Ö10

"Kendi takip ettiğim sayfalar var. Youtube, Facebook'ta falan. Barış Manço'nun şarkıları vs. Bunun dışında biraz daha Türkçesi iyi olan kişilerin videolarını kullanıyorum. Türkçeyi güzel kullanıyor ve faydalı bilgiler veriyorlar. Çocukların kendi kültürlerinde sevdikleri şeylerin Türkçe dublaj ya da altyazılısını da kullanıyorum." Ö9

"Kızlar şiirleri çok seviyorlar, küçükler de seviyor. (…) Bir şiirimiz vardı. O da Yalvaç Ural'ın en son çıkardığı *Sincap* diye. O kitabı çok seviyorum çünkü her bir şey görsellerle, resimlerle anlatıyor Hem kısacık şiirler ve hatta ilk açılışta sincap şiiri var. Ağacın üzerinde sincap, elinde bir fındığı var. Onu işte yere atıyor. Şiirin hepsini anlatıyor. 5 satırdan oluşuyor şiir. Sonra şiiri işlediğimizde işte ilk başta herkese sınıfta örnek okumalarla gösterdim falan. Sonra öğrencilere dedim bunu ezberlemenizi istiyorum. Ezber gerçekten çok işime yarıyor bu uygulamada. Özellikle şiirleri, işte şarkıları ezberletiyoruz. (…) İkinci günse geldiklerinde o zaman 'Hadi bunu nasıl şarkı hâline getirebiliriz?' dedim. Erkeklere dedim, onlar rap yapmayı çok seviyorlar. Hadi işte erkekler rap yaparsa artı puan vereceğim dedim. İşte kızlar bunu istedikleri şekilde söyleyebilir. Öyle bir şey oldu. Onlar da… Erkekler deli gibi rap yapıyor, böyle işte 'sincap ağacın altında ha ha hah' böyle söylemeye çalışıyorlar. Kızlar daha böyle romantik bir şekilde söylediler. Hem eğlenceli geçti, bu uygulamaları çok seviyorlar." Ö3

> "Yaklaşık ben bir buçuk haftadır mevsimleri anlatmaya çalışıyorum. Önce normal mevsimleri anlattım. İlkbaharda şöyle olur, yaz böyle olur, şimdi ilkbahara girdik gibi anlattım Ondan sonra da bunu resimlerle somutlaştırdım. Ellerine resim verdim. Boyama çalışması yaptırdım. Sonra videolardan mevsimler gösterdim. Bu şekilde mevsimleri daha yeni bitirebildik." Ö1

> "Bol bol şarkılar, videolar… Hep öyle şeyler izlemek istiyor zaten. Çizgi filmler belki… Daha çok duyması lazım bence. Zaten hemen kapıyor her şeyi. Eğlene eğlene öğrenince unutmaz da. Teneffüste, oyunlarda öğrendiklerini gelip bana söylüyor evde." V2

Ayrıca katılımcılar özellikle dil öğreniminde yaparak öğrenme yönteminin kalıcı öğrenmeyi sağlama konusunda çok daha etkili olduğunu savunan görüşler ortaya koymuşlardır.

> "Öğrenme deneyimle de olan bir şey. Alışverişe gitmekten tutun pazara çıkmasına kadar bunların hepsi birer deneyim. Bunların hepsi yaparak olmalı. İlgi alanları ve ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmeli. Sınıf ortamlarını bu şekilde ayarlayıp öğrenme sürecinde onları destekleyecek bir labaratuvarın olması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin bir pazar alanı için meyvelerin gerçekten olması ve tanıtılması gibi. Bir alışverişte, karakolda, hastanede neler olacağına, neler yapılacağına dair kalıcı öğrenmeyi sağlayabiliriz bu şekilde."Ö12

> "Yöntem, teknik anlamında; videolar, ders dışı etkinlikler, kısa film çalışmaları olabilir. Çocuğu sadece buraya sıkıştırmak değil de onun dışında da bir şeyler yapabilmek. Rahat olduğu ortamda kendisini daha iyi hisseder. Bu tarz çalışmalar, görevler, ödevler verilebilir. Bir röportaj yapabilir belki." Ö11

> "Yaparak yaşayarak öğrenme çok önemli. Çocuklar konuşsunlar. Ne olursa olsun konuşsunlar. Bu benim için önemli. Toplum karşısında konuşma, kendini ifade etme çok önemli bir beceri. Bu nedenle küçük sunumlar yaptırmaya çalışıyorum." Ö14

Katılımcılar derslerinde grup çalışması tekniğine sıkça yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Türk öğrencilerle karma sınıfında birkaç yabancı öğrencisi olan Ö15 kodlu katılımcı sıklıkla istasyon tekniğini kullandığını belirtmiştir. Gruplarında yarı yarıya Türk ve yabancı öğrenci olmasına dikkat ederek birbirlerine yardım etmelerini sağlamaya çalıştığını dile getirmiştir: "Mesela dört Türk, dört yabancı öğrenci bir grupta oluyor. Sınıf zaten karışık. Okuma yazma bilen de var, hiçbir şey bilmeyen de…"

> "Grup çalıştırması fazlasıyla yaptırıyorum çünkü sınıf homojen değil. Çok iyi bilenler var, orta bilenler ve az bilenler var. Hepsini bir gruba dağıtıyorum. Bir grupta çok iyi bilen de, az bilen de oluyor. Atıyorum, bir öğrenci yazmayı çok iyi biliyor, bir öğrencinin fikirleri çok iyi oluyor, bir öğrencinin de konuşması çok iyi… Hepsi birleştiğinde daha güzel sonuçlar ortaya çıkıyor ve çocukların birbirine öğretmesi gayet faydalı oluyor." Ö2

> "Dil becerilerine yönelik yapıyoruz, Hocam. Örneğin bütün dil becerilerinin gelişmesine önem veriyoruz, çocuk (için) aktif öğrenme olması gerekiyor, öğrenci merkezli olması gerekiyor. Örneğin oyunları çok kullanıyoruz hedef kitle çocuk olunca ya da işbirlikli öğrenme…"Ö2

Katılımcıların çocukların ilgisini çekebilmek adına çoğu zaman drama ve rol yapma tekniğine yer verdikleri dile getirilmiştir. Bu sayede çocukların ilgisinin canlı tutulabildiği ve öğrenimin kalıcı hâle getirildiği ifade edilmiştir.

> "Ben kendi adıma konuşacak olursam dramayı çok kullanmaya çalışıyorum öğrencilerle çünkü ilgisini o şekilde çekebilirim öğrencilerin. Birinci sınıflar çok kalabalık. Bunu da yapmak istediğimde yapamıyorum. Yapabildiğim kadar drama… İşte görsellerden (yararlanıyorum) çünkü dil öğretiminde görsel çok önemli. Videolardan…"Ö5

> "Role-play aktiviteleri yaptım ben. Videolar izlettikten sonra öğrencilerin izledikleri şeyleri canlandırmalarını istedim. Bu çok etkili oldu. Onun dışında çocuklarla yaptığım birebir muhabbetler... Onları ödüllendirmek anlamında birkaç oyun oynatmak… Bunları yaptım diyebilirim." Ö10

> "Benim çocuğumun tiyatroya yeteneği çok. Çok güzel taklit yapabilir. Oynarken fark etmeden öğrenir diye düşünüyorum. Böyle ilginç, canlı şeyler olunca öğretmen de zorlanmaz. Öteki türlü o kadar çocuğu tutmak zordur herhalde." V3

Katılımcılar görsel malzemelerin çocukların ilgisini çekebilmek için çok gerekli olduğuna değinmişlerdir: "Mesela görsel olan bir şeyi herkes çok rahat yorumlayabilir. Onu okumak için bakmak yeterlidir. Görsel materyallerin kullanılması daha doğru olabilir diye düşünüyorum."Ö11

> "Görselleri çok kullanıyorum. Görsel okumayı çok yararlı buluyorum. Resimlere bakarak bir hikâye anlatma. Tabii küçük bir hikâye… Çocuk yapıyor ama. Gördüklerini soyut bir anlatımla ifade edebiliyor. Aklında her şey daha çok kalıyor." Ö16

Çocukların eğlenerek öğrenebilmesi için masal ve hikâye okuma ve anlatmanın önemi üzerinde de durulmuştur: "Masal ve hikâye ile öğretim olmalı. Çocuktaki eğitim bu şekilde başlıyor. Daha eğlenceli hâle getirmek gerekli. Yine şarkı sözleri ile birlikte verilebilir." Ö12

> "Kelime tekrarları çok önemli. Basit kelimelerden, cümlelere, sonra da hikâyelere geçmek önemli. Bunlar hep resmedilince güzel oluyor. Ya da görselden yola çıkarak cümle kurma… Çocuklarla hikâyeler üzerinden 5N 1K yöntemini uyguluyorum. Hikâye haritası çıkarttırıyorum. Sonra hikâyeyle ilgili kelimeler yazıp çağrışımlarını yazdırıyorum." Ö13

Sınıfta mülteci/göçmen öğrenci grupları gibi öğrenci sayıları fazla olan katılımcılar; derslerinde çok istemeseler de öğrenci merkezli öğretim yapamadıklarını, sınıfta kullanılan öğretim yönteminin anlatma yöntemi olduğunu ifade etmişlerdir.

> "(Yöntem ve tekniklerin) çoğunu hatta hemen hemen hepsini kullanmak istiyoruz. Çünkü oyun oynadıklarında mesela daha fazla akılda kalıcı oluyor. Ama genel olarak ben aktifim. Düz anlatım yöntemini kullanıyorum." Ö7

> "Mesela 1. sınıf çocuklarında harfleri yapmıştık. Akıllı tahtada harf tanıtımını izledik beraber. Ondan sonra fonetik kullanırken harf kullanımını gördük. Dağ kelimesinde 'ğ' nasıl kullanılır. Teker teker çocuklara okuttum. Ardından birbirlerini dinliyor, tekrar ediyor ve cümle içerisinde bu kelimeyi, sesi, harfi kullanmaya başlıyorlar." Ö8

Son olarak, geçici koruma kapsamındaki öğrencilerden oluşan bir gruba ders veren bir katılımcı sınıfta kullandığı yöntem ve tekniğe karar verirken öğrencilerin kültürel farklılıklarını temel aldığını, örneğin grup çalışmasını kendi sınıfında istediği gibi kullanamadığını belirtmiştir.

> "Grup çalışmaları aslında yapamıyoruz çünkü kültür olarak farklı oldukları için kız erkek bir yere getiremiyoruz. Ya sürekli birbirine erkek içinde olacaklar ya kızlar içerisinde olacaklar. Bu sefer de kız-erkek çatışması oluyor kendi aralarında. O yüzden olmuyor. Daha çok normalde U şeklinde olması gerekiyor sınıflar ama maalesef öyle olmadığı için herhangi bir şey yapamıyoruz. En fazla yapabildiğimiz diyaloglar oluyor yani kitap üzerindeki metin varsa işte 'Ayşe'yle Ali konuşuyor' gibi… Öyle karşılıklı ancak konuşturabiliyorum. Bu şekilde ancak oluyor." Ö4

Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Öneriler

Katılımcılara Türkçe öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri tercih ettikleri ve yararlı buldukları sorulduğunda çoğunlukla çoğulcu bir yaklaşım takip ettikleri görülmüştür. Çocuklar söz konusu olduğu için onların ilgilerini çekebilecek çeşitlilikte ve canlılıkta yöntemlerin ve tekniklerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. ÖE1 kodlu katılımcı yöntem ve teknik tercihine yönelik eklektik bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini savunmuştur.

> "Yöntem-teknik meselesinde şu var. Batı'da gelişen anlayışla üzerinde hâlâ teori de üretilen yöntemler belli. Bunlardan bir tanesi iletişimsel yöntemler… Hangi dil konuşulmakta ise o dilde iletişim kurmak demek. Esasen iletişimsel yöntemin tek başına bir yöntem olarak göz önünde bulundurulması gerekir. Ama bunun yanı sıra bir yöntemden ziyade eğilimi ifade ediyor. Bu yöntem her yöntemin en iyi tarafını veya derste hangisine ihtiyaç varsa ondan faydalanmayı göz önünde bulunduruyor. Tabii bu tek başına bir yöntem olmadığı için aslında hazırlanacak programlarda kazanımların ilişkilendirilmiş olması lazım. Yani bir kazanımın çocukta yer bulabilmesi için neye ihtiyaç varsa burada eklektik yöntemin parçalarının devreye girmesi gerekir. Diyelim ki kelime hazinesinin önemsendiğini düşünüyoruz. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi… Yöntemlerin çoğu ona tepki olarak doğmuştur. Ama yine de literatür der ki eklektik yöntemle o yöntemin kelime hazinesi kazandırma usulünü önemser. Veya gramer kazandırmada Türkiye'de hâkim anlayış… İngilizcede… Tabii kötü de bir alışkanlık… Diyelim ki gramer kurallarını ezberleyerek ilerliyor. Ama Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi'ni kullananların bir kısmı cümleyi çocuklara öğretiyor. Ama o cümlenin her biri ayrı kalıp. Bunun içerisinde çocuk kelimeleri, fiilleri değiştirmekte hür. Bu da her ne kadar terk edilmiş olsa da kullanılabilecek bir yöntem. Batı'daki yöntemlerden bir tanesi 'çerçeve metin'le ortaya çıktı; Görev Odaklı Yaklaşım. Görev Odaklı Yaklaşım'la ilgili programın mutlaka bir şeyler yapması lazım. Hazırlanan setlere bakıyoruz Batı'da. Her bir ünite sonunda görev maddesi var. Çocuklar öğrenirken görevi de yerine getiriyorlar. Bir taraftan proje tabanlı yaklaşımın olması gerekir. Çocukların bir araya gelip birlikte dil üretimi yapması da lazım. Bununla ilgili hazırlanan çalışmalar da var ülkemizde. Mesela bizim üniversitemizde geçen sene hazırlanmıştı. Çocuklar bir Fransızca dergi çıkarttılar ve çocukların Fransızca yazma becerilerinin daha çok geliştiği ortaya çıkıyor. Projelerin de devreye alınması gerekir. Modern yöntemlerin her biri; tekli, ikili, çoklu, grup çalışmaları… Her biri çok önemli. Çocuğun kazanması gereken yetenekler hangi yönteme ihtiyaç duyuyorsa yöntem seçeneğini orada belirtmek gerekir."

ÖE3 çocukların dil öğretiminde eğlencenin odağa alınması gerektiğine ve dil bilgisi yapılarının dolaylı bir şekilde kazandırılmasının önemine dikkat çekmiştir.

> "Çocuklara dil öğretiminin merkezinde oyun olmalıdır. Oyunlaştırma, dramatizasyon, görsel ve işitsel materyal kullanımı çocukları yeni öğrendiği kültüre yakınlaştıracaktır. Yine müzikten ve

> çizgi film karakterlerinden de yararlanılmalıdır. Yaşayan dili kurallara boğmadan öğretmek temel olmalıdır."

ÖE2 çocuklara Türkçe öğretiminin hazırlık sınıfı şeklinde tasarlanması gerektiğini ve onlara yönelik hazırlanacak ders kitaplarının dört temel dil becerisine odaklanması gerektiğini belirtmiştir.

> "Dil öğretim setleri kullanılmalıdır. Birkaç yıl bu çocuklara sadece dil öğretilmelidir. Daha sonra matematik, fen, hayat bilgisi dersleri öğretilmelidir. (…) Hem kurmaca hem özgün metinlerin yer aldığı, dört temel beceriyi içeren ders materyalleri oluşturulmalıdır."

Katılımcılar küçük yaş gruplarında çocuğun dikkatini çekebilmek ve onları canlı tutabilmek için oyunun ve eğlenmenin önemine de dikkat çekmişlerdir. Katılımcılardan Ö12 bunu şu şekilde dile getirmiştir: "Masal ve hikâye ile öğretim olmalı. Çocuktaki eğitim bu şekilde başlıyor. Daha eğlenceli hâle getirmek gerekli. Yine (gramer) şarkı sözleri ile birlikte verilebilir."

> "Bunlara hep eğlence lazım. Çocuk bu, gülmeyi eğlenmeyi seviyor. Türklerle oyun oynadıkça gelip gelip değişik şeyler söylüyor. Çok hızlı öğreniyor bence. Derste de öğretmenler onları eğlendirebilirse, ilginç olabilirse daha iyi olur bence." V3

Katılımcılar derslerinde görsel-işitsel materyalleri kullanmanın çok gerekli olduğundan ve bu tür materyali bulabilmek ve hazırlayabilmek için fazladan bir çaba harcadıklarını belirtmişlerdir: "Benim daha çok aradığım şey, konuya uygun video vs. oluyor. Böyle daha zor bir konu olursa daha çok onlara bakıyorum. Video, ses kaynaklarını bulmak zor oluyor." Ö9

Son olarak katılımcılar çocuğun eğlenirken bir yandan da analitik düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak bir içeriğin şekillenmesinin gerekliliğini dile getirmişlerdir: "Yaş ile bağıntılı bir şey. O yaş çerçevesinde onu sorgulatacak, düşündürecek ve keyif aldıracak konular olmalı." Ö11

4.1.1.7. Tema 7: Ölçme-Değerlendirme

Paydaşlara Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirmenin nasıl olması gerektiği ve hangi yöntemleri kullandıkları sorulmuştur. Bu konuya dair paylaştıkları görüşler analiz edildiğinde üç kod belirlenmiştir.

Ortak Bir Öğretim Programı Olmama Sorunu

Katılımcılar, ölçme-değerlendirmenin standartlaşmamasının önemli bir problem olduğu yönünde görüşlerini paylaşmışlardır. Bunun sebebi olarak ortak bir öğretim

programının olmaması gösterilmiştir. Bu nedenle şubeler arasında ölçme-değerlendirmede eşitsizlikler oluştuğuna dikkat çekilmiştir.

> "Ya zaten orası (ölçme-değerlendirme) tamamen en sıkıntılı şey zaten şu an bizim için. Mesela sınavlarda örnek vereyim. Ölçmede biz bu sınavları yapıyoruz, kimi çocuk çok iyi yapıyor, kimi çocuk hiçbir şey yapamıyor. Ortak bir plan yok zaten bazı sınıflarda mesela dört şube var. 3. sınıflarda bazı hocalarımız mesela çok kolay yaparken bazı hocalarımızın sınavı çok zor. Bu da işte sınıftaki seviye farklılıklarından kaynaklanıyor, ortak bir şeyden gidilmemesinden kaynaklanıyor. Bu yüzden hatta bunu idare de çok sorun yapıyor. Neden A şubesi en önde ama E şubesi en geride gibi..."Ö1

Katılımcılar ölçme-değerlendirme konusunda kendilerini yönlendirecek bir kaynağın eksikliğinden şikâyet ettikleri gibi, sınavları kendilerinin hazırlamasının çok zamanlarını aldığını ifade etmişlerdir. Ö4 kodlu katılımcı "Maalesef, işte kendi ölçme-değerlendirmemizi kendimiz yapıyoruz. Hani başvurabileceğiniz burada zaten uzman bir kişi de yok." diyerek ölçme-değerlendirme konusunda bir rehberliğe ihtiyaç duyduğunu söylemiştir.

> "Soruları zaten kendimiz hazırlıyoruz. Her ders sonunda… Hani Yabancılara Türkçe Öğretimi'nde şu şekilde hazırlanacak diye bir kaynak yok elimizde ya da eğitimde de bununla ilgili çok fazla yönlendirme de edinmedik. (…) Ölçmeye geldiğim zaman orada kalıyorum. Sınav hazırlarken çok fazla vakit gidiyor. Cumartesi-pazar sadece oturup bilgisayar elimde soru yazmaya çalışıyorum. Beğenmiyorum. Geri siliyorum. İki günüm gidiyor bir sınıf için." Ö3

> "Herkes kendi kriterini kendisi belirliyor anladığıma göre. Çünkü farklı bir yol, farklı bir kazanım işlemişti. Kendince ihtiyaç duyduğu şeyleri işlemişti. Ona göre bir ölçme-değerlendirme yapıyor. Ortak bir şey olmuyor. (…) Ortak bir program olsa, herkes, yani herkesin eşit şekilde yararlanacağı, onayladığı, faydalı bir program olsa, hem ölçme değerlendirme konusunda hem de bizim dersin içeriklerine karar verme konusunda işler kolaylaşır." Ö5

> "Neyi hedeflediğinizi bilemiyorsunuz. O yüzden ölçme-değerlendirmeyi gerçekleştirecek bir kriteriniz olmuyor. (…) Geri dönütlerle, ödevleri yapamamaları ile muğlak bir süreç yönettik. Müfredat olsa bu böyle olmaz idi." Ö10

Şubeler Arasındaki Dil Düzeyi Farklılığı Sorunu

Özellikle geçici koruma kapsamındaki çocukların oluşturduğu, sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda ders veren öğretmenler düzey belirleme sınavlarının yetersizliğini dile getirmişlerdir. Sınıflarının dil düzeyi bakımından heterojen oluşunun ölçme ve değerlendirme aşamasında bir sıkıntı yarattığını belirtmişlerdir.

> "Şu an gireceğim sınıf mesela çok heterojen bir sınıf. Çok iyi konuşan da var neredeyse hiç konuşamayan da var. Yazabilen de var yazamayan da var. Sınav yaptık ama en fazla bu kadar ayırabildik."Ö7

Başka bir katılımcı, dil düzeylerinin sağlıklı bir şekilde belirlenmeyip heterojen olduğu sınıfların şubeleri arasında rekabet oluştuğunu ve bunun çocukları olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

> "Örneğin 3. sınıflardan üç şube var diyelim. Bir şube çok iyiyse o şubenin soruları zor oluyor. Bir şube kötüyse kolay oluyor ve çocukların arasında rekabet oluyor bu sefer. Notlar da eşit olmuyor." Ö2

Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Öneriler

ÖE1 kodlu katılımcı, YDTÖ alanında ölçme-değerlendirmenin betimleyici olmaktan daha çok telafi edici olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Ölçme-değerlendirmenin tek amacının çocuğun ulaştığı düzeyi tanımlamak değil, neleri öğrenemediğini de anlayabilmek olduğunu dile getirerek ölçme-değerlendirmenin süreç başında-boyunca ve sonunda olarak değerlendirilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

> "Son dönemde yine bununla ilgili hazırlanmış tezler var. Yine Batı'da ölçme değerlendirme tezleri var. Bunlardan iki sene önce MEB de faydalanmaya çalıştı. Dönütü esas alarak... 100 puanlık bir sınavdan 70 alan bir çocuğun alamadığı 30 puanın önemsenmesi gerekiyor. 90 alsa bile alamadığı 10 puanın önemsenmesi gerekiyor. Yani ölçme-değerlendirmenin telafi edici olması gerekiyor başlangıçta. Çünkü alamadığı 10 puan çok kritik bir bilgi içeriyor olabilir. Eğer telafi etmezse 10 puanı eksik de devam etmiş oluyor. Dolayısıyla Yabancılara Türkçe Öğretimi'nde ölçme ve değerlendirme sürecin başındaki… Ama süreç boyunca yapılan ölçme değerlendirme en kıymetli olanı. Hem görüntüye yönelik olarak hem de telafi edici olarak… Sürecin başındaki ölçme değerlendirme ne açıdan önemli? Bugün biliyoruz ki dil öğrenmedeki en önemli detaylardan birisi çocuğun içinde bulunduğu dile karşı oluşturduğu bariyerler, önyargılar, tutumlar, öz yeterlilik inançları. Dolayısıyla bunların göz önünde bulundurulması gerekiyor. Şimdi ben bununla ilgili epeyce çalıştım. Yine şunu görüyoruz kişinin dile karşı kaygısı varsa, öz yeterlilik inancı yoksa, tutumu da düşükse sonunda başarısız oluyor. Ama bunlar yüksek ise sonunda başarılı oluyor." ÖE1

Başka bir katılımcı ölçme-değerlendirme araçlarında kullanılan soru tiplerinin geniş bir yelpazede yer alması gerektiğini ve sınavların basitten karmaşığa doğru tasarlanması gerektiğini söylemiştir.

> "Hem çoktan seçmeli sorular hem boşluk doldurmalı sorular… En kolaydan zora doğru gitme ilke olduğu için de kolay olan çoktan seçmelilerden zora doğru; eşleştirme, boşluk doldurma gibi sorular kullanılabilir. İlkesel olarak kolaydan zora doğru bir ilke benimsenebilir." ÖE2

ÖE3 kodlu katılımcı küçük yaş gruplarında aradaki yaş farkının çok daha önemli olduğunu vurgulayarak çocuğun bilişsel becerilerinin dikkate alınarak ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

> "Bu düzeye göre belirlenmesi gereken bir süreç. Henüz okuma-yazmayı yeni öğrenen 6 yaşında bir çocukla 12 yaşındaki bir çocuğun durumu farklılık gösterir. 6 yaşındaki çocuğun konuşma ve dinleme becerilerine odaklanılır. Bol bol konuşması, konuşulanı anlaması istenir. Bu noktadan değerlendirme yapılır. Yaş ilerledikçe okuma-yazma düzeyi arttıkça yazma alıştırmalarına da ağırlık verilmelidir."

Katılımcıların çoğu ölçme-değerlendirme araçlarını hazırlarken derslerde kullandıkları ders kitaplarındaki etkinlik ve soru tiplerini model aldıklarını dile getirmişlerdir. Bu sayede sınavlarda bir ortaklık oluşturmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

> "Sınav hazırlıyorduk. Bayağı boşluk doldurma gibi seviyelerine uygun bir şekilde… Seviyeye uygun konulardan, kitaplardan yararlanarak basit seviyede… (…) Kitaplardan daha çok giderek boşluk doldurma vs. gibi değerlendirme yapıyorduk çocuklara. Çok başarılı olan çocuklar vardı. Derste öne çıkan, çok çabuk öğrenen çocuklar olduğu gibi hiç ilerlemeyip hiçbir şey öğrenemeyen çocuklar da oldu." STK3

> "Elimizden geldiğince biz hazırlamaya çalışıyoruz. Doküman hâline getirdik aslında bütün sorularımızı. İdareye teslim ediyoruz her sınavdan sonra. Belki ortak bir şey çıkar, iyi belki beğendikleri sorular olur." Ö3

Ölçme ve değerlendirme için nasıl bir yöntem geliştirilmesi gerektiği sorulduğunda Türklerle karma sınıfında birkaç yabancı öğrencisi olan bir öğretmen, bu konuda çok zorlandığını belirterek Türkçeyi okuldaki dersleriyle eş zamanlı öğrenen öğrencilerin dezavantajlı olmaması için bütün sınavlarda kendi ana dillerinde açıklamaların yapılmasını tavsiye etmiştir. Ek olarak, sözlü sınavın gerekliliğine dikkat çekmiştir. Çocuğu karma sınıfta okuyan bir veli de bu yönde görüşlerini paylaşmıştır.

> "Ben kendim bu konuda çok zorlanıyorum. Onlara özel bir sınav hazırlamıyoruz. Herkesi aynı değerlendiriyoruz. Soruların onlara dillerine uygun yazılması olabilir. Ama bu da bizim için çok zor. Çünkü biz bilmiyoruz. Yabancı öğrencilerin bulunduğu bir sistemde ise o zaman sadece yazılı değerlendirme yeterli olmaz. Sözel bir değerlendirme de olması gerekiyor. Özel bir okul ise burası konuşmasını dinlemek gerekir. Daha uzun bir süre ayırmak gerekir karşıdakine. Yarım saatlik bir sürede diyalog ile değerlendirmek gerekli. Yazılı ve sözlü olarak iki basamaklı olabilir sınavlar." Ö12

> "Sınavlarda kendi dilinde açıklasalar daha iyi olursa aslında. Gerçi anlamayınca öğretmeni gelip açıklıyormuş ama yazsa belki daha az dezavantajlı olur. Öteki türlü her şeyi nasıl anlayabilir ki? Bilmiyorum yani, öğretmeni daha iyi bilir ama benim fikrimi sorarsanız kendi dilinde de soruları yazsınlar." V1

Farklı bir görüş olarak, sınavlarda açık uçlu sorular sorularak öğrencilerin kendini yazılı ifade etme becerisinin hedef alınması gerektiği dile getirilmiştir.

> "Ben yazılı sınavımda test neredeyse kullanmıyorum. Boşluk doldurmalar, doğru yanlış gibi açık uçlu sorular kullanıyorum. Sınavlarda kompozisyona yer veriyoruz. (…) Kendini ifade edebileceği, açık uçlu sorular. Onun için bu şekilde sorular daha iyi olur diye düşünüyorum." Ö11

Başka bir katılımcı, sınavlarını hazırlarken ana dil olarak Türkçe dersinin sınavlarını model aldığını, ancak bu sınavları YDTÖ alanına uyumlu hâle getirerek, doğrudan dil bilgisi yapılarını ölçmediğini ifade etmiştir: "Bu soruları hazırlarken de genelde Türk okulundaki sınavlardan yararlanıyorum. Ve dil bilgisi olarak hani en fazla bir ya da iki soru soruyorum." Ö3

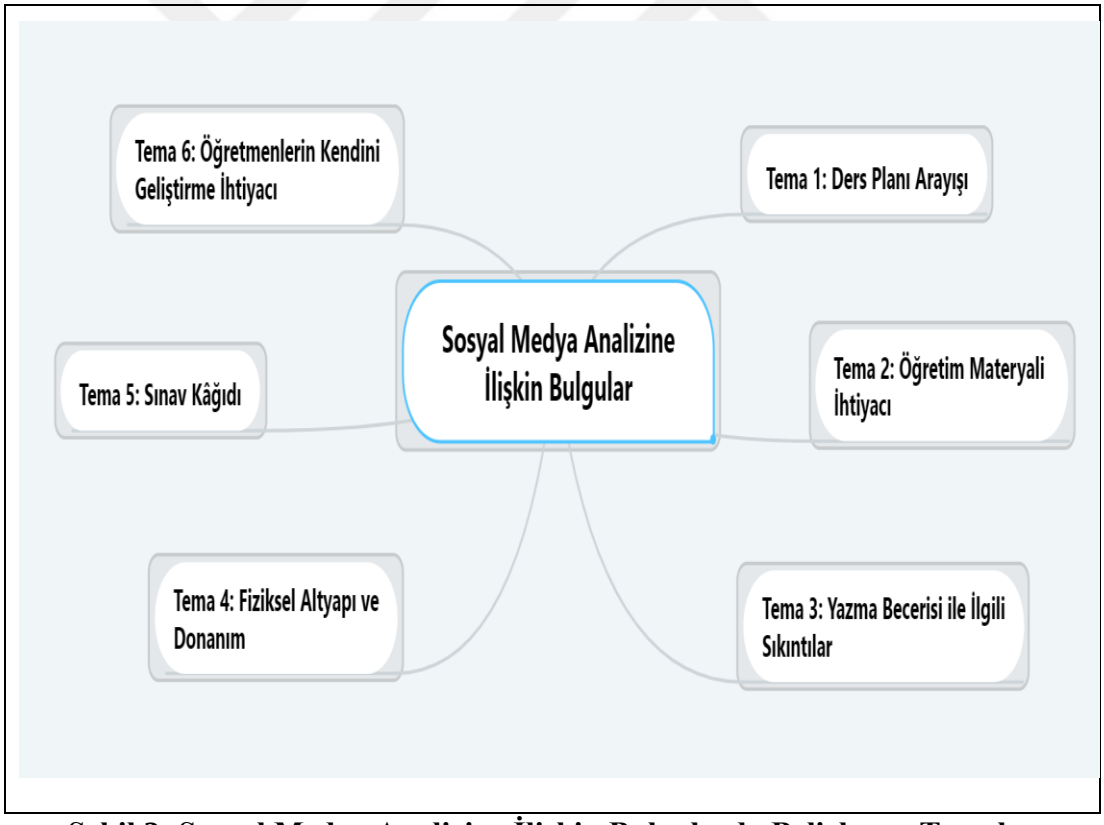
Ek olarak, Ö14 kodlu katılımcı sınavlarında çoktan seçmeli, boşluk doldurma vb. soru tiplerine yer verdiği gibi görseller kullanarak öğrencilerin bilgisini ölçmeye çalıştığını ifade etmiştir: Görseller kullanıyorum. Gözleme dayalı… Bu işlerini kolaylaştırıyor."

Son olarak, Türk karma sınıfında birkaç yabancı öğrencisi olan bir katılımcı bu çocuklara yönelik değerlendirmenin ders içi gözlemle olması gerektiğini savunmuştur.

> "Ben ders içi gözlemle değerlendiriyorum. Sınav yok. Performans daha önemli. Çocuklar aslında konu kavrama testlerine aşinalar. Çoktan seçmelilere çocukların katılımı daha çok oluyor. Ben yine de onların ölçme-değerlendirmesinin gözleme dayalı olması gerektiğinden yanayım." Ö15

4.1.2. Sosyal Medya Analizine İlişkin Bulgular

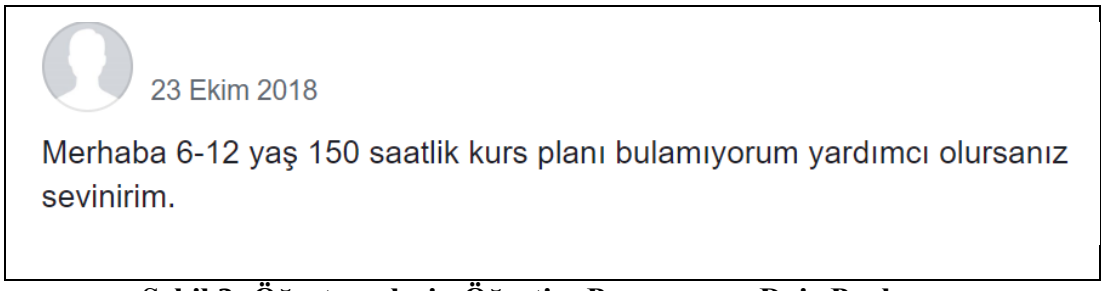
Bu alt bölümde ÇYDTÖ alanına yönelik "Suriyeliler İçin Türkçe Öğretimi Materyal ve Ders Notu Paylaşımı" ve genel olarak YDTÖ alanıyla ilgili "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi" adlı sosyal medya hesaplarında yapılan paylaşımlar incelenmiştir. Yapılan incelemelerden sonra sosyal medya analizine ilişkin bulgularda altı tema oluşturulmuştur. Şekil 2'de tema başlıkları gösterilmiştir. Sonrasında temalara dair açıklamalar yapılmış ve örnek paylaşımlara yer verilmiştir.



Şekil 2: Sosyal Medya Analizine İlişkin Bulgularda Belirlenen Temalar

4.1.2.1. Tema 1: Ders Planı Arayışı

Gruplarda kullanıcıların 6-10 ya da 6-12 yaş gruplarına yönelik ders planı aradığı tespit edilmiştir. Şekil 3 ve 4'te yer alan paylaşımlarda bu yöndeki talepler görülmektedir.

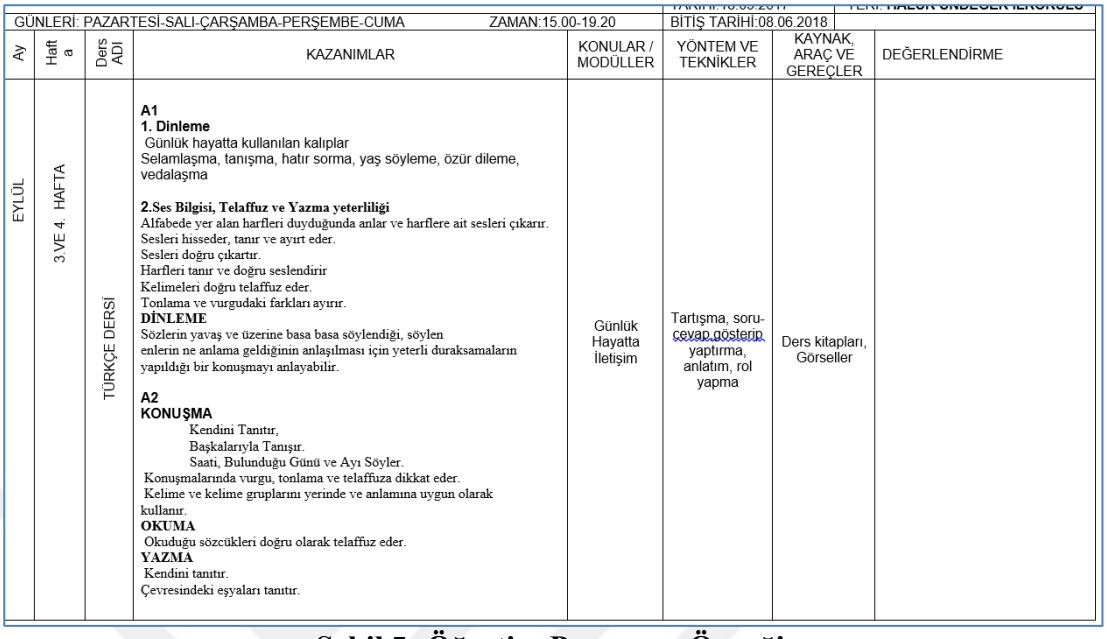


Şekil 3: Öğretmenlerin Öğretim Programına Dair Paylaşımı



Şekil 4: Öğretmenlerin Dil Düzeylerine Uygun Öğretim Programı Arayışıyla İlgili Paylaşım

Paylaşılan planlarda konu, kazanımlar, kullanılan araç ve gereçlerin yer aldığı görülmüştür.



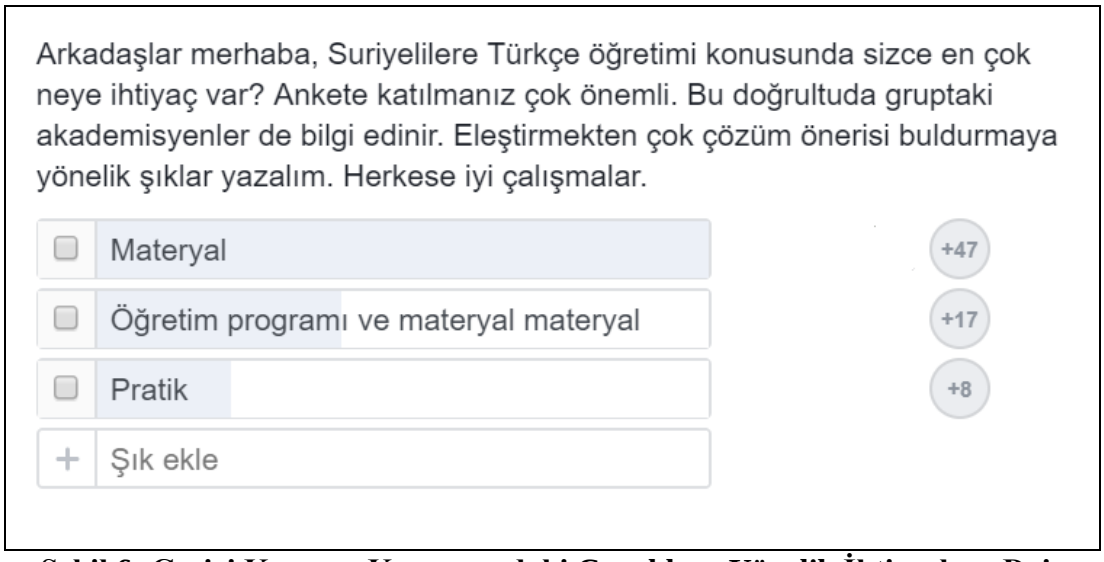
GÜNLERİ: PAZARTESİ-SALI-ÇARŞAMBA-PERŞEMBE-CUMA ZAMAN:15.00-19.20 BİTİŞ TARİHİ:08.06.2018

Ay	Hafta	Ders ADI	KAZANIMLAR	KONULAR / MODÜLLER	YÖNTEM VE TEKNİKLER	KAYNAK, ARAÇ VE GEREÇLER	DEĞERLENDİRME
EYLÜL	3.VE 4. HAFTA	TÜRKÇE DERSİ	**A1** **1. Dinleme** Günlük hayatta kullanılan kalıplar Selamlaşma, tanışma, hatır sorma, yaş söyleme, özür dileme, vedalaşma **2.Ses Bilgisi, Telaffuz ve Yazma yeterliliği** Alfabede yer alan harfleri duyduğunda anlar ve harflere ait sesleri çıkarır. Sesleri hisseder, tanır ve ayırt eder. Sesleri doğru çıkartır. Harfleri tanır ve doğru seslendirir Kelimeleri doğru telaffuz eder. Tonlama ve vurgudaki farkları ayırır. **DİNLEME** Sözlerin yavaş ve üzerine basa basa söylendiği, söylen enlerin ne anlama geldiğinin anlaşılması için yeterli duraksamaların yapıldığı bir konuşmayı anlayabilir. **A2** **KONUŞMA** Kendini Tanıtır, Başkalarıyla Tanışır. Saati, Bulunduğu Günü ve Ayı Söyler. Konuşmalarında vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder. Kelime ve kelime gruplarını yerinde ve anlamına uygun olarak kullanır. **OKUMA** Okuduğu sözcükleri doğru olarak telaffuz eder. **YAZMA** Kendini tanıtır. Çevresindeki eşyaları tanıtır.	Günlük Hayatta İletişim	Tartışma, soru-cevap gösterip yaptırma, anlatım, rol yapma	Ders kitapları, Görseller	

Şekil 5: Öğretim Programı Örneği

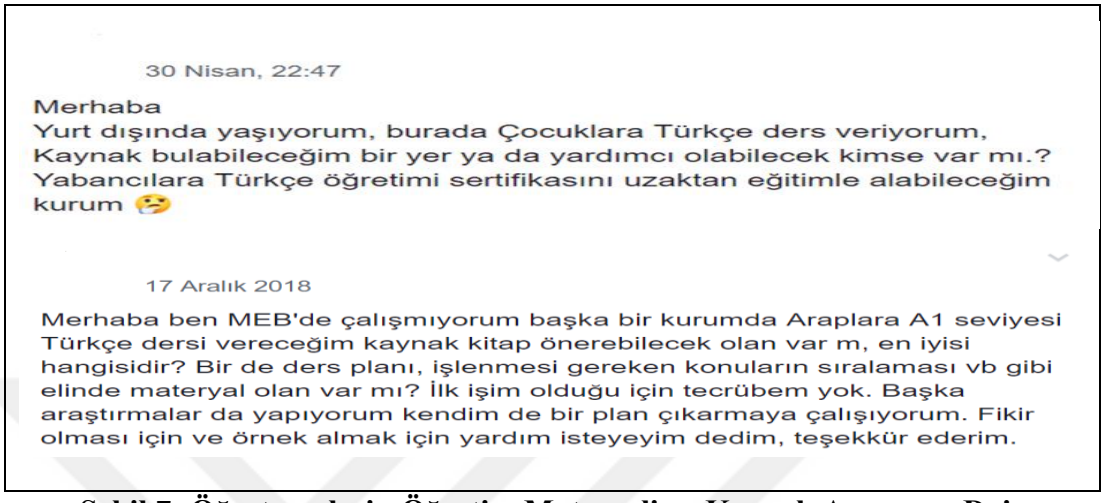
4.1.2.2. Tema 2: Öğretim Materyali İhtiyacı

Veri analiz edildiğinde en çok paylaşımın öğretmenlerin kaynak ihtiyacı üzerine olduğu görülmüştür. Şekil 6'da bir akademisyenin Suriyeli çocuklara yönelik en önemli ihtiyacın ne olduğu sorusuna verilen yanıtlar görülmektedir.



Şekil 6: Geçici Koruma Kapsamındaki Çocuklara Yönelik İhtiyaçlara Dair Paylaşım

Öğretmenler, öğretmen adayları ve veliler alandaki materyal eksikliğini sıklıkla dile getirip birbirlerinden bu konuda yardım talep etmektedirler. Şekil 7'de deneyimsiz olarak öğretmenliğe başladığını ifade eden bir öğretmenin kaynak aradığı görülmektedir.



Şekil 7: Öğretmenlerin Öğretim Materyali ve Kaynak Arayışına Dair Paylaşımlar

Öğretim materyali yetersizliğinden dolayı sıkıntılar yaşayan öğretmenlerin ders dışında fazladan zaman harcayarak kendi materyallerini geliştirdikleri saptanmıştır.



Şekil 8: Öğretim Materyali

Öğretmenlerin ya yeni mezun oldukları ya da karma sınıflarında ilk defa yabancı öğrencileri olduğu için deneyimsiz olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Öğretim yöntem-teknikleri ve etkinlik işlenişi vb. konularda yardım istedikleri saptanmıştır (Şekil 9).



Şekil 9: Öğretmenlerin Paylaşımları

Grupta paylaşılan etkinliklerin çoğu şarkılardır. Ancak bunlar etkinlik niteliği taşımaktan daha çok şarkının dil bilgisi yapısını vurgulamaktadır. Kullanıcıların şarkıları çocukların Türkçe öğretimini pekiştirmek amacıyla ham hâliyle kullandığı görülmektedir.



Şekil 10: Şarkı Paylaşımı

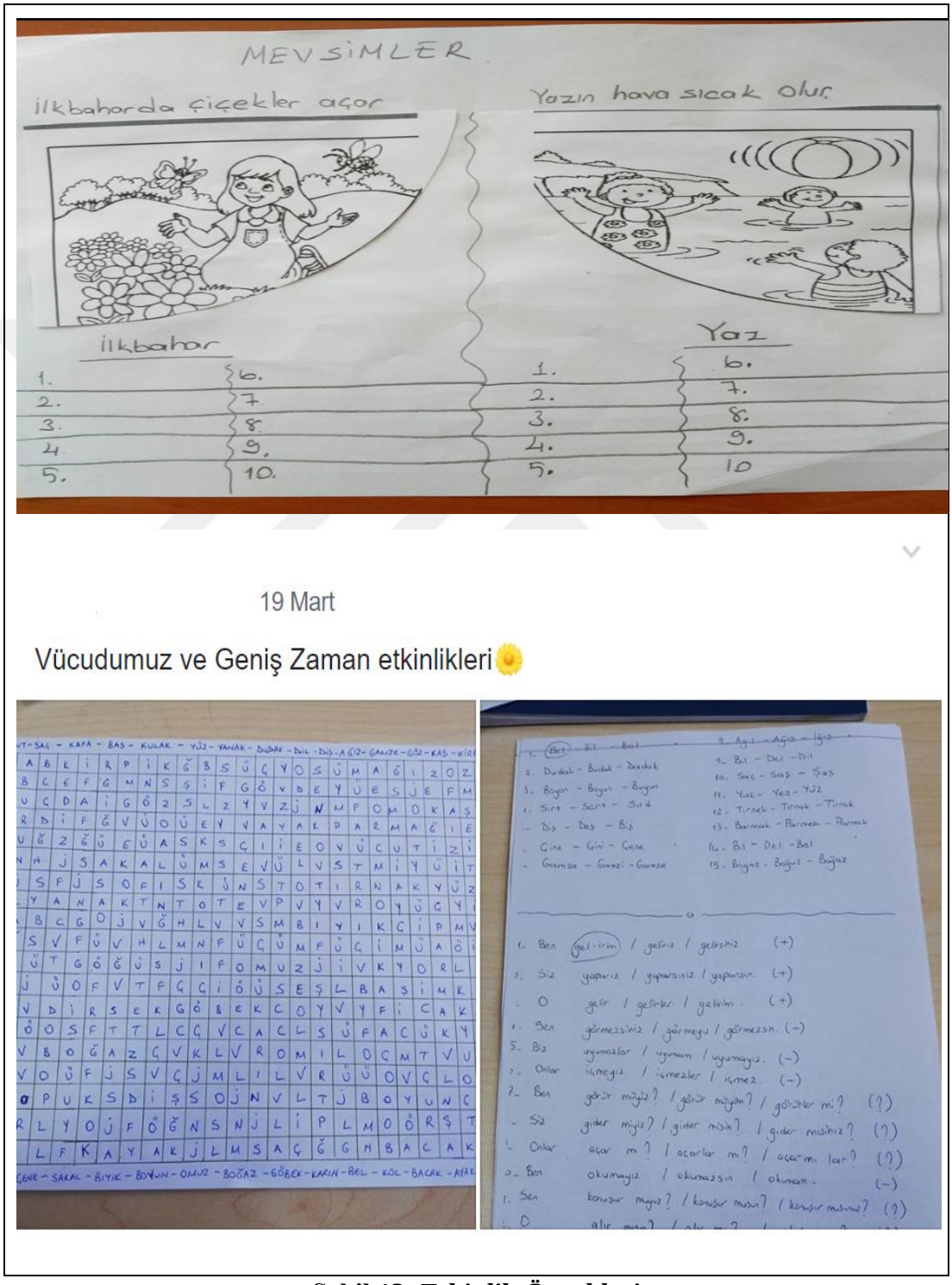
4.1.2.3. Tema 3: Yazma Becerisi ile İlgili Sıkıntılar

Ana dilinin alfabesi farklı olan öğrencileri bulunan öğretmenlerin sınıflarında alfabe farklılığından kaynaklı özellikle yazma becerisiyle ilgili sıkıntılar yaşadıkları görülmüştür. Bir araştırmacının grupta öğretmenlere yazma becersiyle ilgili karşılaşılan problemleri sorması üzerine öğretmenler aşağıdaki (Şekil 11) yorumları yazmışlardır.



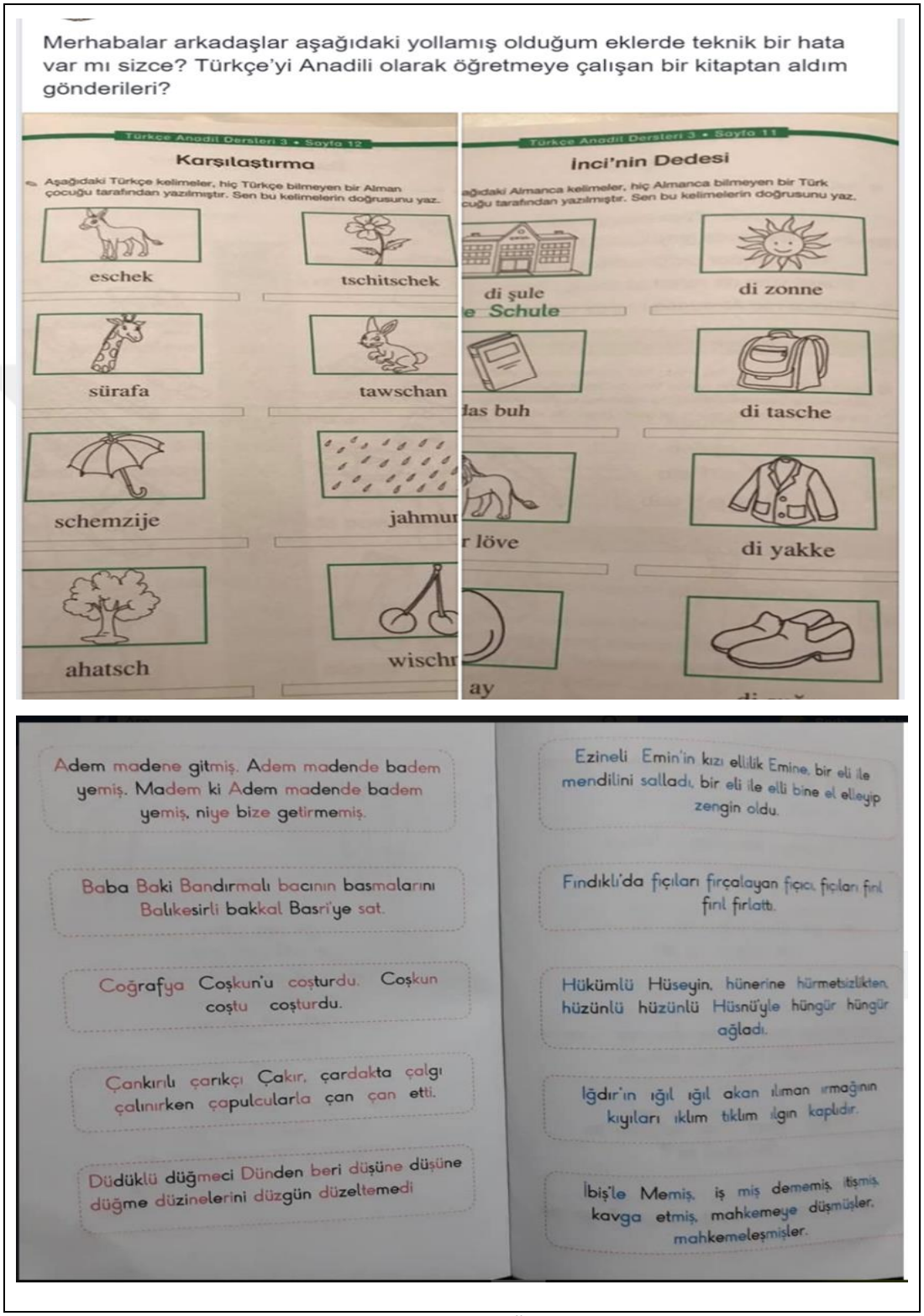
Şekil 11: Öğretmenlerin Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlara Dair Yorumları

Paylaşılan etkinlik kâğıtlarının birçoğunun sayfa düzeni, tasarım ve içerik açısından özensiz, yaratıcılıktan uzak ve çocukların ilgisini çekecek yeterlilikte olmadığı saptanmıştır. Şekil 12'de herhangi bir etkinliğe dönüştürülmeden doğrudan dil bilgisi çalışması olduğu görülmektedir.



Şekil 12: Etkinlik Örnekleri

Alandaki materyal eksikliğinden dolayı birçok kullanıcının ana dil olarak Türkçe alanında hazırlanmış etkinlikleri ÇYDTÖ alanına uyarlamadan paylaştıkları saptanmıştır. Şekil 13'te örnekler görülmektedir.



Şekil 13: Etkinlik Örnekleri

4.1.2.4. Tema 4: Fiziksel Altyapı ve Donanım

Öğretmenlerin dil öğretimi esnasında teknolojiden yeterince yararlanamadıklarına dair paylaşımlar bulunmaktadır. Sınıflarının teknik donanımının daha iyi olması durumunda daha etkili eğitim yapacaklarına dair görüşler paylaşılmıştır. Şekil 14 bir öğretmenin akıllı tahtanın çalışmaması problemini yaratıcı ama zaman alan bir yöntemle aştığını göstermesi bakımından değerlidir.



Şekil 14: Sınıf Tahtası Örneği

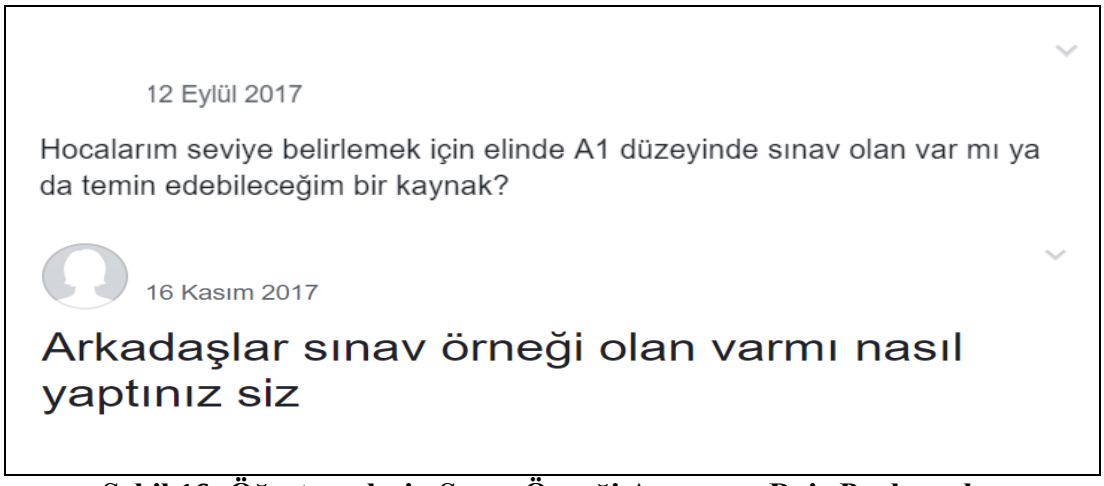
Öğretmenlerin paylaşımlarında eğitsel ya da eğlence amaçlı üretilen videoları sıklıkla paylaştıkları görülmüştür. Şekilde (Şekil 15) görülen resim bir video bağlantısına aittir.



Şekil 15: Eğitsel Video Bağlantısı Örneği

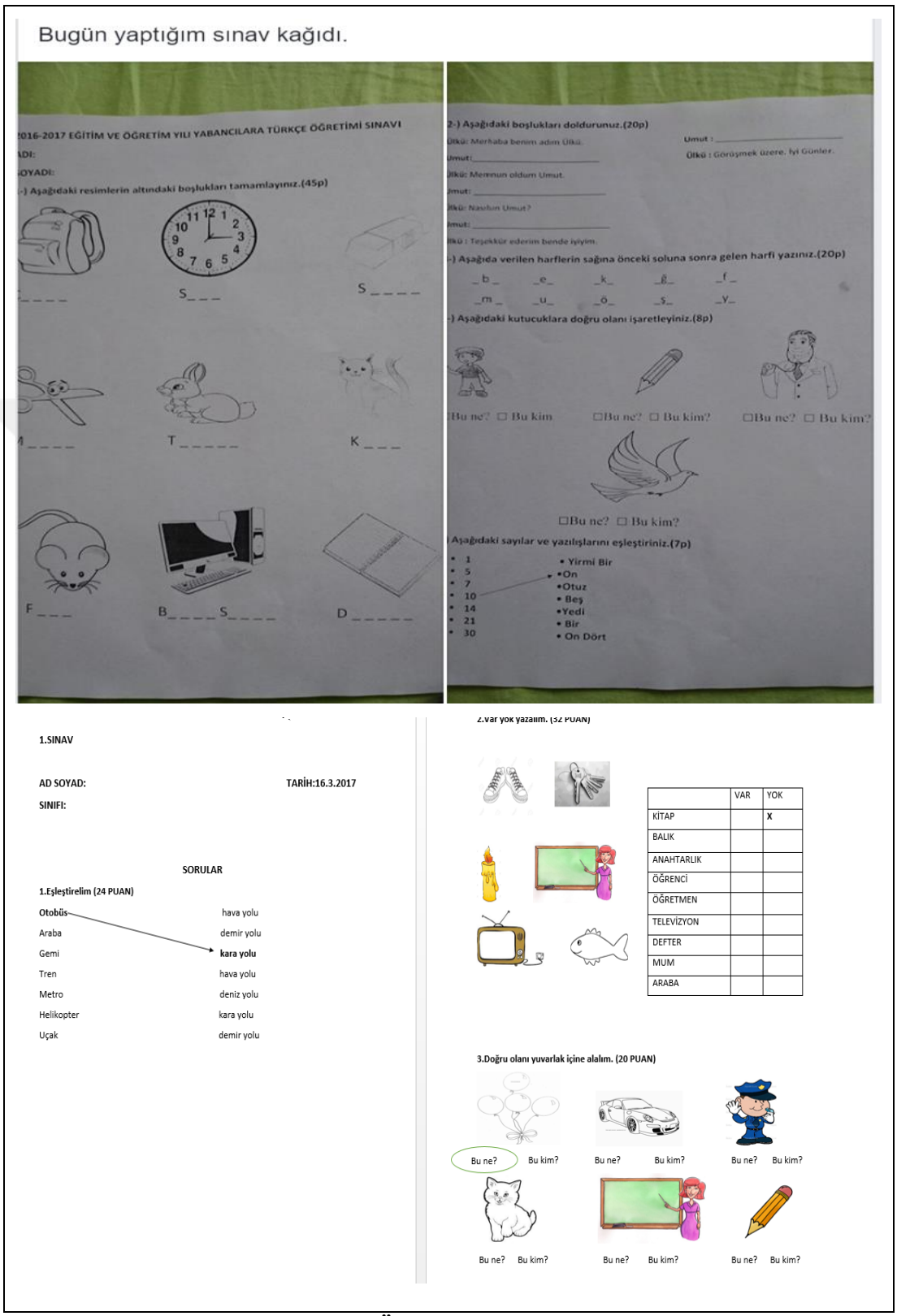
4.1.2.5. Tema 5: Sınav Kâğıdı

Kullanıcıların kur sonu ya da modül sonu sınavları aradıkları tespit edilmiştir. Paylaşılan sınavlar A1, A2 vb. dil düzeylerine yönelik olmayıp birinci sınıflara, ikinci sınıflara vb. şeklinde dönemlere yöneliktir.



Şekil 16: Öğretmenlerin Sınav Örneği Arayışına Dair Paylaşımlar

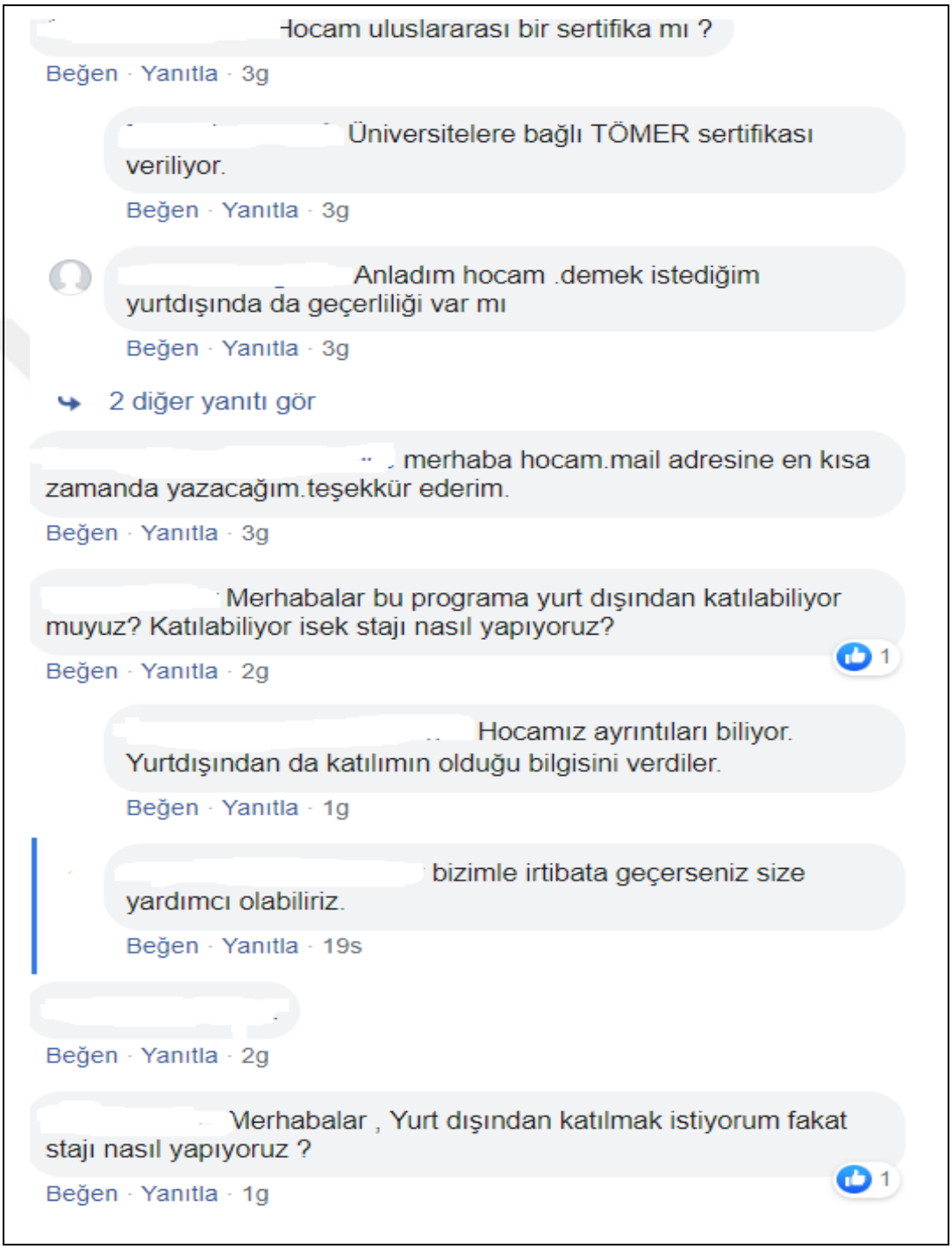
Sınavların yazılı sınav olduğu ve soru tiplerinde çeşitliliğe gidilmediği gözlemlenmiştir. Şekil 17'de örnek sınavlar görülmektedir.



Şekil 17: Örnek Sınav Kâğıtları

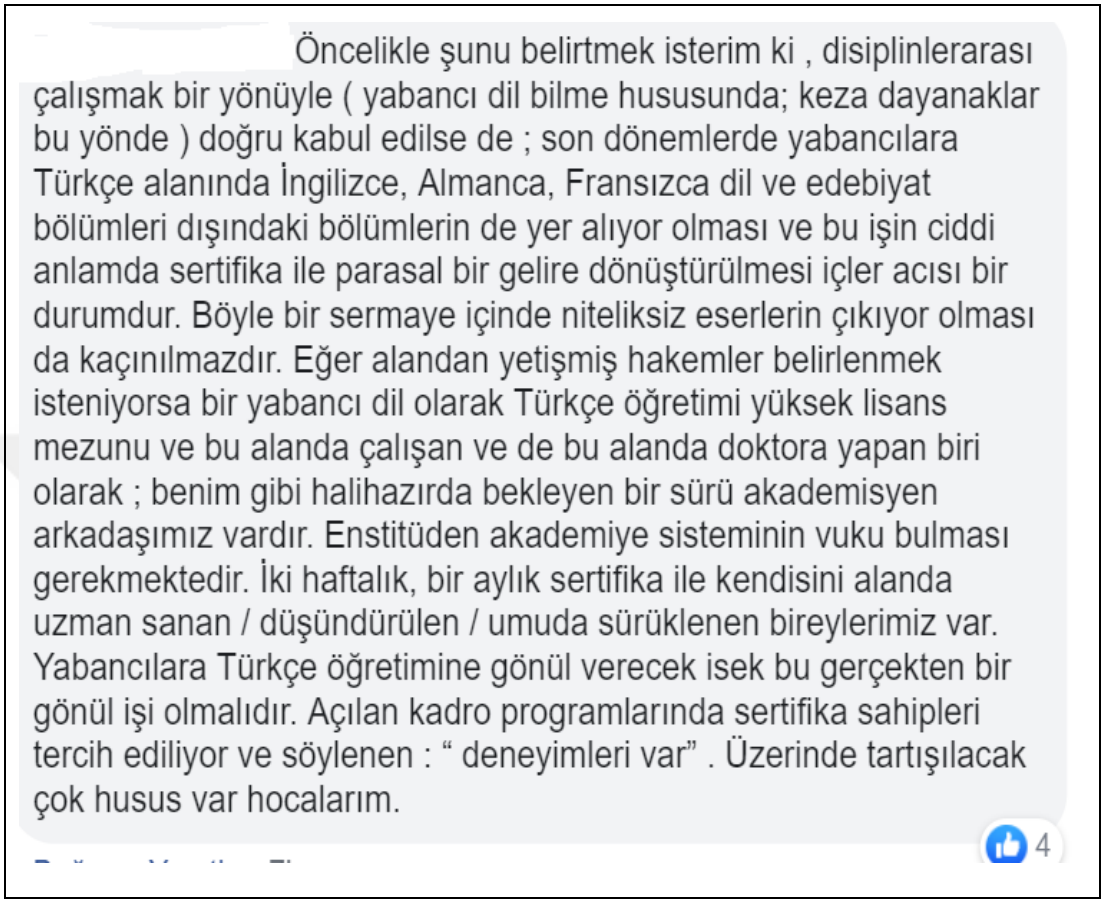
4.1.2.6. Tema 6: Öğretmenlerin Kendini Geliştirme İhtiyacı

Kullanıcıların sertifika programı, tezli-tezsiz yüksek lisans programlarını araştırdıkları ve ÇYDTÖ alanına artan bir ilgi olduğu görülmüştür. Şekil 18'de öğretmenlerin sertifika programlarına dair ilgileri görülmektedir.



Şekil 18: Sertifika Programlarına Yönelik Yorumlar

YDTÖ alanına artan talebi karşılamak amacıyla açılan çok sayıda sertifika programlarının niteliksel boyutlarına dair bazı eleştiriler bulunmaktadır. Şekil 19'da paylaşımı yapan katılımcının bu duruma dair bazı tespitleri görülmektedir.



Şekil 19:Sertifika Programlarına Dair Bir Yorum

4.1.3. Ortaya Çıkan İhtiyaçlar ve Öneriler

16 öğretmen, üç öğretim elemanı, üç STK temsilcisi ve üç veliyle yapılan görüşmelerin ve alanla ilgili paylaşımların yapıldığı sosyal medya hesaplarının analizi sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlara dönük öneriler şunlardır:

Tablo 4: Öğretim Programının Unsurlarına Yönelik İhtiyaçlar ve Öneriler

	Öğretim Programının Unsurlarına Yönelik İhtiyaçlar	Öğretim Programının Unsurlarına Yönelik Öneriler
	• Paydaşlar yaş gruplarına yönelik, kapsamlı ve yeterince detaylandırılmış bir öğretim programının olmadığını ve bu durumun öğretimin her aşamasında zorluklar doğurduğunu; bu nedenle yaş gruplarına yönelik, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, gerçekçi, kapsamlı ve öğretmenlere rehberlik sunacak bir öğretim programına büyük bir gereksinim olduğuna dikkat çekilmiştir.	• Yaş gruplarına yönelik, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, gerçekçi, kapsamlı ve öğretmenlere rehberlik sunacak bir öğretim programı tasarlanmalıdır.
Hedef	• Paydaşlar ÇYDTÖ alanında hedeflerinin öncelikle çocuğa günlük hayatta kendini basitçe ifade edebilme becerisi kazandırmak olduğunu; bu nedenle hedeflerin öncelikle konuşma ve dinleme becerisini geliştirmeye dönük hazırlanmasına önemli bir ihtiyaç duyulmaktadır. • Paydaşlar, ikinci hedefleri olarak yabancı çocukları Türklerle karma sınıflara hazırlamak olduğunu ifade ederek Türkçe öğretiminde okul dersleriyle en azından sözcük dağarcığı bakımından ilişki kurma ihtiyacını belirtmişlerdir • Paydaşların söz ettiği diğer bir hedef olarak okuma-yazma becerisi kazandırmak görülmektedir. Bu nedenle alfabe eğitimi ve ses öğretimine daha fazla zaman ayrılması gereksinimine dikkat çekmişlerdir. • Paydaşlar hedefleri belirlerken çocukların bildiklerinden hareket etmenin önemine dikkat çekmişlerdir.	• Çocukların günlük hayatta kendilerini basitçe ifade edebilecekleri kadar Türkçe öğrenmeleri öncelikli hedef olarak görülmeli, kazanımlar oluşturulurken dinleme ve konuşma becerisine ağırlık verilmelidir. • Çocukları Türklerle karma sınıflara hazırlamak ya da karma sınıflarda okuyan çocukların diğer derslere daha iyi adapte olmasını sağlamak amacıyla Türkçe öğretiminde okul dersleriyle en azından sözcük dağarcığı bakımından ilişki kurmak hedeflenmelidir. • Türklerle karma sınıfta okuyan yabancı çocukların sınıfa adapte olabilmeleri için her derse özgü sınıfta sıklıkla kullanılan pratik kalıpları öğretmek hedeflenmelidir. • Küçük yaş gruplarına okuma-yazma kazandırmak için alfabe ve ses öğretimine daha fazla zaman ayrılmalıdır. • Yaş grupları büyüdükçe okuma ve yazma becerilerinin kademeli olarak ilerletilmesi hedeflenmelidir. • Çocukların bildiklerini tespit etmek amacıyla iyi hazırlanmış düzey belirleme sınavları hazırlanmalıdır. Bu sınavlar standartlaştırılmalıdır. • Öğretimin planlanmasında çocuğun en yakın çevresinden başlayarak halka halka dışa doğru ilerlemelidir.

Tablo 4- Devam

	Öğretim Programının Unsurlarına Yönelik İhtiyaçlar	Öğretim Programının Unsurlarına Yönelik Öneriler
İçerik	• Paydaşlar içeriklerini belirlerken ve planlarken dinleme ve konuşma becerisine özellikle önem verdiklerini dile getirerek dinleme ve konuşma becerisine odaklanan etkinliklere ve dil becerilerine yönelik yazılmış destekleyici yayınlara duydukları ihtiyacı vurgulamışlardır. • Öğrencilerin ana dil alfabelerinin farklı olabildiği bu nedenle harf ve ses eğitimine daha çok zaman ayrılması ve etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. • Paydaşlar, çocuklara yönelik dil öğretiminde eğlencenin önemine değinerek ÇYDTÖ alanında eğitsel oyunların, bilgisayar oyunlarının ve masal, hikâye kitabı, resimli sözlük gibi destekleyici materyallerin çeşitliliğine ihtiyaç duyulduğunu söylemişlerdir.	• Daha çok dinleme ve konuşma becerisine odaklanan metinlere ve etkinliklere yer verilmelidir. • Metinler ve etkinlikler birden fazla dil becerisini etkin hâle getirecek şekilde tasarlanmalıdır. • Yazma ve okuma becerisi daha geç geliştiği için aşamalı olarak arttırılmalıdır. • Öğretim programında alfabe öğretimi ve ses çalışmalarına daha çok zaman ayrılmalıdır. • Masal, dil seviyelerine uygun hikâye kitabı, resimli sözlük gibi materyaller destekleyici materyaller olarak sıklıkla yer almalıdır. • Çocukların ilgisini çekecek, hayal güçlerini hareket geçirebilecek renklilikte ve çeşitlikte metinlere yer verilmelidir. • Eğitsel oyunlar ve bilgisayar oyunlarından sıklıkla yararlanılmalıdır. • Görsel materyallerle etkinlikleri desteklemeye önem verilmelidir.
Öğretme-Öğrenme Süreci	• Öğretimi planlama aşamasında eklektik bir yaklaşımı tercih ettiklerini belirten paydaşların görüşlerinden yola çıkarak eklektik bir yaklaşımla tasarlanan öğretim programına ve ders kitaplarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. • Öğretim programı ve ders kitaplarının İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı, Görev Odaklı Dil Öğretim Yaklaşımı, Metin Odaklı Yaklaşım gibi yaklaşımların en etkili yöntem ve tekniklerinin bir bileşeni olmasına yönelik bir gereksinim duyulmaktadır.	• Öğretimi planlama aşamasında eklektik bir yaklaşım tercih edilmelidir. • Öğretim programı ve ders kitaplarının İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı, Görev Odaklı Dil Öğretim Yaklaşımı, Metin Odaklı Yaklaşım gibi yaklaşımların en etkili yöntem ve tekniklerinin bir bileşeni olmalıdır.

Tablo 4- Devam

	Öğretim Programının Unsurlarına Yönelik İhtiyaçlar	Öğretim Programının Unsurlarına Yönelik Öneriler
Öğretme-Öğrenme Süreci	• Paydaşlar doğaları gereği enerjik olan çocukların derslerinde daha aktif olmaya ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. • Paydaşlar karma sınıflarda okuyan yabancı öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlandıkları için konuşmaya çekindiklerini dile getirmişlerdir. Çocukların kendilerini daha güvenli hissedecekleri ve onları etkin olmaya teşvik edecek öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. • Paydaşlar derslerinde doğrudan dil bilgisi açıklaması yapmamaya çalışsalar da dil bilgisi kaynaklarına da ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle ders kitaplarında ve destekleyici materyallerde dil bilgisi öğreniminin dolaylı olarak yapılması gerekliliği görülmektedir.	• Öğretim yöntemleri ve teknikleri farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edecek şekilde geniş bir yelpazede sunulmalıdır. • Göterip-yaptırma yöntemi, problem çözme yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi çocukların derste daha etkin olmalarını sağlayacağından ötürü sıklıkla tercih edilmelidir. • Gösteri, drama ve rol yapma, mikroöğretim, eğitsel oyunlar gibi öğretim teknikleri küçük yaştaki öğrencilerin enerjik yapılarından ötürü sıklıkla tercih edilmelidir. • Bilgisayar destekli öğretim günümüz çocuklarının ilgisini canlı tutmada daha etkili olabileceği için tercih edilmelidir. • Çocukların daha rahat hissetmelerini ve sınıfta etkin olmalarını sağlayacağı için grup çalışmalarına, drama ve rol yapmaya, gösteriye ve yaratıcı etkinliklere sık sık yer verilmelidir. • Beyin fırtınası ya da grup çalışmaları yaparak kavram haritaları çıkarma öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştireceğinden sıklıkla kullanılmalıdır. • Dil bilgisi öğretimi kesinlikle doğrudan yapılmamalı; bunun yerine oyunlar, metinler, etkinlikler kullanılarak dolaylı bir şekilde yapılmalıdır. • Öğretimlerini planlarken eğitsel oyunlardan; şarkı, video, animasyon gibi görsel-işitsel kaynaklardan; masal ve hikâye kitaplarından; ders kitaplarındaki etkinliklerden bolca yararlanılmalıdır.
Ölçme-Değerlendirme	• Paydaşlar ölçme-değerlendirme aşamasında kendilerini yönlendirecek bir öğretim programının eksikliğini ifade ederek ölçme-değerlendirme sürecinin standartlaşmamasına dikkat çekmişlerdir. Bu nedenle hedeflerin ayrıntılı ve belirli olduğu bir öğretim programı aracılığıyla ölçme-değerlendirme araçlarında bir standardın oluşmasına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.	• Kazanımlar, içerik, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirmenin yaş gruplarına uygun bir şekilde oluşturulduğu bir öğretim programı hazırlanmalıdır. • Öğretim programında ölçme-değerlendirme yöntemleri ve araçları detaylıca açıklanmalıdır.

Tablo 4- Devam

	Öğretim Programının Unsurlarına Yönelik İhtiyaçlar	Öğretim Programının Unsurlarına Yönelik Öneriler
Ölçme-Değerlendirme	• Sınıflarının heterojen olduğunu ve bunun dil öğretimini çok zorlaştırdığını belirten katılımcıların görüşlerinden anlaşıldığı gibi Türkçe öğretimi sürecinin başında iyi hazırlanmış dil düzeyi belirleme sınavlarının oluşturulması önemli bir ihtiyaçtır. • Ölçme-değerlendirme araçlarının sadece yazılı olmaması gerektiğini belirten paydaşların görüşlerinden yola çıkarak dört temel dil becerisini gözeterek hazırlanan ölçme-değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca, paydaşların ölçme-değerlendirmenin sadece sınava dayalı değil, performansa da dayalı olması gerektiği yönünde görüşlerinden yola çıkarak performans odaklı ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesine yönelik bir ihtiyaç olduğu görülmektedir.	• Ölçme-değerlendirme süreci başta, süreçte ve sonda olmak üzere üç aşamalı görülmelidir. • Dil düzeylerine göre ayrılmaları öğretimi daha etkili hâle getireceği için Türkçe öğretiminin başında dil düzeyi belirleme sınavları özenle hazırlanmalı ve kazanımlarla ilişkilendirilmelidir. • Öğretim süreci boyunca gözleme ve performansa dayalı ölçme-değerlendirmeye ağırlık verilmelidir. • Öğretim sürecinin sonunda yapılacak ölçme ve değerlendirmede kullanılacak araçlar çeşitlendirilmelidir. Küçük yaş gruplarının ölçme-değerlendirmesi ağırlıklı olarak görsellerden yararlanarak yapılmalıdır. • Öğretim sürecinin sonunda yapılacak ölçme-değerlendirmede kullanılacak araçlar sözlü, yazılı, performansa dayalı vb. gibi çeşitlendirilmelidir.

Tablo 5: Öğretim Programının Kapsamı Dışındaki İhtiyaçlar ve Öneriler

Öğretim Programının Kapsamı Dışındaki İhtiyaçlar	Öğretim Programının Kapsamı Dışındaki İhtiyaçlara Yönelik Öneriler
• Bütün paydaşların görüşlerine göre ÇYDTÖ alanında görülen en önemli eksikliklerden biri öğretim materyallerinin yetersizliğidir. Piyasada bulunan ders kitaplarının; sözcük kartları, resimli sözlükler, dil düzeylerine göre hikâye kitapları ve eğitsel oyunlar gibi destekleyici materyallerin çeşitli ve kapsamlı olmayışı paydaşların ortak bir sorunu olarak tespit edilmiştir.	• Dört temel beceriyi temel alarak, farklı dil öğretimi yaklaşımlarını benimseyerek tasarlanan ders kitapları yayınlanmalıdır. • Dil seviyelerini dikkate alarak hazırlanmış hikâye kitapları, masallar, oyun kitapları, resimli sözlükler tasarlanmalıdır. • ÇYDTÖ alanına yönelik eğitsel oyunlar ve bilgisayar oyunları tasarlanmalıdır.
• Üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği gibi lisans programlarında ya yeterli düzeyde ÇYDTÖ alanına dair derslerin olmaması ya da hiç ders olmaması öğretmenlerin kendilerini bu alanda geliştiremediklerini düşünmelerine ve yetersiz hissetmelerine yol açmaktadır.	• Üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Sınıf Öğretmenliği gibi lisans programlarında seçmeli olarak ÇYDTÖ alanında çeşitli dersler yer almalıdır.
• YDTÖ alanında açılan sertifika programlarında çocuklara yönelik dil öğretimine dair derslerin olmaması ya da geçici koruma kapsamındaki Suriyeli çocuklara Türkçe öğretecek öğretmen adaylarına verilen sertifika programı/ hizmet içi eğitimlerde uygulama eksikliğinin olması öğretmenlerin kendilerini deneyimsiz ve yetersiz hissetmesine neden olmaktadır.	• Sertifika programlarında uygulamaya mutlaka yer verilmelidir. Öğretmen adayları aldıkları teorik derslerin yanı sıra mutlaka staj eğitimi de almalıdır.

Tablo 5- Devam

Öğretim Programının Kapsamı Dışındaki İhtiyaçlar	Öğretim Programının Kapsamı Dışındaki İhtiyaçlara Yönelik Öneriler
• Kendini bu alanda geliştirmek isteyen öğretmenler, ÇYDTÖ alanında yapılan akademik çalışmaların yetersizliğinden şikâyet etmektedirler. Öğretmenler kendilerine rehberlik edecek akademik yayınların olmadığını dile getirmişlerdir.	• Son yıllarda YDTÖ alanında yapılan akademik yayınların sayısı günden güne artmaktadır. Bu yayınlara çocuklara yönelik çalışmalar da dâhil edilmelidir. Akademisyenler ÇYDTÖ alanında çalışmaya teşvik edilmelidir.
• Öğretmenlerin bir kısmının sınıf mevcudunun çok oluşundan kaynaklı yaşadığı problemler yabancı öğrencilerin Türkçe derslerinde sınıf sayılarının düzenlenmesine yönelik bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.	• Dil öğretiminin gerçekleştiği sınıflarda öğrenci sayılarının limitli tutulmasına dikkat edilmelidir.
• Özellikle bir milliyetten oluşan homojen sınıflarda Türkçe öğreten öğretmenler, bu durumlara özgü olarak belirli bir milliyet grubuna yönelik yazılmış, hedef kültürü de barındıran ders kitaplarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.	• Bu tür gruplar için hedef kültürü de yansıtan "Arap Çocuklar için Türkçe", "Rus Çocuklar için Türkçe" vb. ders kitapları tasarlanmalıdır.
• Küçük yaş gruplarında ana dil gelişimi henüz tamamlanmadığı için ikinci bir dil öğretiminin zorluklar doğurabileceğini belirten katılımcılar çocukların ana dil gelişimine odaklanmanın bir ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.	• Çocukların ana dil eğitimi de desteklenmelidir.
• Kalabalık sınıflarda ders veren öğretmenler aynı zamanda sınıflarındaki teknik imkânların çok yeterli olmadığını, teknik donanımın desteklenmesi gerektiğini iade etmişlerdir.	• Okullarda teknik donanımın yeterli olduğu dil laboratuvarları kurulmalıdır.
• Öğretim programı yetersizliğinden dolayı daha çok ders kitaplarına bağlı kalan paydaşlar ders kitaplarının izlencelerinin daha özenli oluşturulması ve öğretmen kitaplarının yazılması gerektiğini ifade etmişlerdir.	• Ders kitaplarının izlenceleri daha detaylı olmalıdır. Kullanılacak araç-gereç-materyal, öğretim yöntem ve tekniği, oluşturulacak ürün, diğer derslerle konu bağlantıları, ölçme-değerlendirme araçları vb. konularında bilgiler verilerek öğretmenlere rehberlik sağlanmalıdır. • Ders kitaplarının öğretmen kitapları olmalı ve bu kaynakta deneyimsiz öğretmenlere ve velilere ayrıntılı açıklamalarla rehberlik edilmelidir.

4.2. İhtiyaç Analizine Dayalı Program Tasarımı Önerisi

Bu alt bölümde ihtiyaç analizinin sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak 7-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe dersi öğretim programı tasarımı önerisi oluşturulmuştur. Öğretim programı, AOÖÇ programında tanımlanan A1 ve A2 dil düzeylerine göre tasarlanmıştır.

A1 ve A2 dil düzeyindeki ÇYDT dersi öğretim programı iki ayrı tablo olarak sunulmuştur. Her dil düzeyi (A1 ve A2) 18 haftada kullanılmak üzere sekiz tema içermektedir. Kazanımlar, öğrencilerin öğretim sonrasında yapabilecekleri davranış, tutum ve becerileri tanımlamaktadır. İçerikte, konuyla ilişkili dil bilgisi yapıları, sözcük dağarcığı, diğer disiplinlerle (matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi, beden eğitimi ve oyun, trafik bilgisi, teknoloji ve tasarım) konu bağlantıları, çocuğun hayatında ve yakın çevresinde karşılaştığı bağlamlarda değerlere yer verilmiştir. Öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknik önerilerinde bulunulmuştur. Yöntem ve teknik önerilirken, içeriğe ve hedefe bağlı olarak, iletişim ve anlam odaklı öğrenme yaşantılarını sağlayacak en etkili olanları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin dil ve motor becerilerini geliştirmeye yönelik bireysel ya da grup hâlinde yaratıcı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlik sonucunda elde edilecek ürün ifade edilmiştir. Derste kullanılacak araç-gereç-materyale yer verilmiştir. Son olarak ölçme-değerlendirme süreci açıklanmıştır.

Programın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken esaslar şunlardır:

- Dil öğrenimi kural ve sözcük listeleri aktarımıyla değil, öğrencinin anlamlı ve sahici bir dil ortamında, hedef dile belli bir sistem içerisinde düzenli maruz kalmasıyla gerçekleşebilir. Bu nedenle, hedefteki dil bilgisi yapıları ve sözcük dağarcığı anlamlı ve gerçekçi bir öğrenim ortamı yaratılarak çocuklara kazandırılmaya çalışılmalıdır.
- Kullanılan yöntem ve tekniğin, sınıfta yapılan etkinliklerin çeşitliliği önemli bir konudur. Etkinlik çeşitliliğiyle öğrencilerin öğrenme farklılıklarından (görsel, işitsel, kinestetik öğrenme) kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılamak mümkündür. Bu nedenle çizimler, çizgi hikâyeler ve çeşitli görsel içerik kullanarak görsel öğrenenlere; şarkılar, tekerlemeler, dinlemeler ve sözcük tekrarlarından yararlanarak işitsel öğrenenlere; projeler ve diğer hareketli etkinliklere yer vererek kinestetik öğrenenlere hitap etmek imkânı bulunabilir. Bunun yanı sıra, çoklu zekâ kuramı göz önünde

bulundurarak her zekâ modelini tatmin etmeye yönelik etkinlik çeşitliliği sağlanmaya çalışılmalıdır.

- Çocukların bilişsel gelişimlerinin devam ettiği göz önünde bulundurarak sözcük dağarcığı kazandırılırken somut adların belli bir bağlam içerisinde verilmesine özen gösterilmelidir. Soyut ve kavramsal sözcüklere sınırlı sayıda ve aşamalı bir şekilde yer verilmelidir. Öğrencilerin bilişsel özellikleri dikkate alınarak okul eşyaları, yiyecekler, günlük etkinlikler gibi sözcük kategorileri tek seferde değil, sarmal bir şekilde konuya uygun olarak aşamalı bir şekilde sunulmalıdır. Yeni sözcükler öğrenilirken bir yandan da eski sözcüklerin tekrar edilerek pekiştirilmesi son derece önemli bir noktadır.
- Öğretmenlerin sıklıkla ifade ettiği gibi ana dili gelişimi henüz tamamlanmamış küçük yaş gruplarının ikinci/yabancı dil öğreniminde alfabe eğitimine ayrıca önem vermek gerekmektedir. Bu nedenle, A1 dil düzeyinde sadece alfabe eğitimine ayrılan ilk haftalardan sonra da her derste ses ve harf öğretimi konusunda belli ölçülerde yer ayırmak gerekli görülmektedir.
- Diğer okul dersleriyle kurulan konu bağlantıları aracılığıyla derslerindeki konuları az da olsa tanıması ve bu derslerde sıkça kullanılan sözcükleri ve cümle yapılarını edinmeleri amaçlanmalıdır.
- Çocukların bilişsel gelişimlerini göz ardı etmeden kendi dünyalarında karşılık bulacak evrensel değerlerle bağlantı kurulması önemlidir. Bu sayede öncelikle öğrencilerin bu değerleri tanımaları sağlanabilir. "Sevgi", "saygılı olma" gibi değerleri öğretirken bir yandan da, henüz hedef dili daha kibar kullanmaya yönelik dil bilgisi yapılarını öğrenememiş olsalar bile günlük hayatta sıklıkla kullanılan temel kalıpları (teşekkür etme, rica etme, dilek ve temennileri sunma vb.) öğrenebilme imkânı sunulabilir.

4.2.1. Öğretim Programı Tasarımı

Tablo 6'da A1 dil düzeyinde, Tablo 7'de A2 dil düzeyinde tasarlanmış ÇYDT öğretim programı görülmektedir.

Tablo 6: A1 Dil Düzeyinde ÇYDT Dersi Öğretim Programı

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
1.hafta	**Alfabe eğitimi**	**Sesler ve alfabe** (e,l,a,k,i,n) **Selamlaşma:** merhaba, günaydın, iyi günler/ akşamlar/ geceler	Harf ve ses ilişkisi (e,l,a,k,i,n)	-Sesleri taklit edebilir. -Sesleri ayırt edebilir. -Seslere karşılık gelen harfleri ayırt edebilir. -Harf ve ses ilişkisini kurabilir. -Selamlaşabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma Soru cevap, eğitsel oyunlar	Harflerden afiş yapma	Afiş	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları (flashcard), resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar			Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
2.hafta	**Alfabe eğitimi**	**Sesler ve alfabe** (o,m,u,t,ü,y) **Sınıf:** kalem, defter, silgi, kitap, çanta, masa, sandalye, kalemtıraş, tahta, kapı, öğretmen, öğrenci **Sayılar:** 1-10	Harf ve ses ilişkisi (o,m,u,t,ü,y) Çoğul: -lAr	-Sesleri taklit edebilir. -Sesleri ayırt edebilir. -Seslere karşılık gelen harfleri ayırt edebilir. -Harf ve ses ilişkisini kurabilir. -Sınıfla ilgili temel sözcükleri hatırlayabilir. -Birden ona kadar sayabilir. -Sözcükleri çoğul yapabilir. -Bazı sınıf içi yönergeleri anlayabilir ve söyleyebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma Soru cevap, eğitsel oyunlar	Sınıfla ilgili sözcükleri kullanarak sözcük kartları hazırlama Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Sözcük kartları	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar	Matematik: Sayılar (1-10)		Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
3.hafta	**Merhaba Sınıfım**	**Sesler ve alfabe:** (ö,r,ı,d,s,b) **Selamlaşma:** merhaba, günaydın, iyi günler/akşamlar/geceler, hoşça kalın, güle güle, iyiyim, iyi değilim, çok iyiyim **Gün:** sabah, öğle, akşam, gece	-Ses ve harf ilişkisi (ö,r,ı,d,s,b) -Senin adın ne? -Nasılsın? -Teşekkürler.	-Sesleri taklit edebilir. -Sesleri ayırt edebilir. -Seslere karşılık gelen harfleri ayırt edebilir. -Harf ve ses ilişkisini kurabilir. -Selamlaşmayla ve ayrılma durumuyla ilgili kalıplaşmış ifadeleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Selamlaşabilir. -Hâl-hatır sorabilir. -Teşekkür edebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması	Ruh hâlini gösteren maske yapma Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Maske	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resim-fotoğraflar, resimli sözlük, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar	Fen Bilimleri: Günün bölümleri, güneş-ay-dünya	Selamlaşma: A:Nasılsın?/Nasılsınız? B: İyiyim/İyiyiz.	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
4.hafta	**Merhaba Sınıfım**	**Sesler ve harfler:** (z,ç,g,ş,c,p) **Uyruk:** Türk, İngiliz, Alman, Fransız, Amerikalı, Suriyeli, Pakistanlı, Ürdünlü, Perulu **Diğer:** çocuk, balon	-Ses ve harf ilişkisi (z,ç,g,ş,c,p) -Kaç yaşındasın? -Sen nerelisin?	-Sesleri taklit edebilir. -Sesleri ayırt edebilir. -Seslere karşılık gelen harfleri ayırt edebilir. -Harf ve ses ilişkisini kurabilir. -İnsanların adı, yaşı ve uyruğuyla ilgili sorular sorabilir ve kendisinin adını, yaşını ve uyruğunu söyleyebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması	Ülkelerinin bayraklarını yapma Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Bayrak	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resim-fotoğraflar, resimli sözlük, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar	Hayat bilgisi: Ülkeler	Kültürlere Saygı: Farklı bayraklar	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
5.hafta	**Ben ve Çevrem**	**Sesler ve harfler:** (h,v,ğ,j,f) **Yer:** hastane, ev, okul, restoran, park, banka, kırtasiye, sinema, otobüs durağı, kitapçı, market **Renk:** pembe, sarı, kahverengi, yeşil, turuncu, mavi, kırmızı, gri, siyah, beyaz **Şekil:** kare, daire, dikdörtgen, kalp, yıldız, üçgen	-Ses ve harf ilişkisi (h,v,ğ,j,f) -Burası/orası/ şurası neresi? -Bu/o/şu ne? -Bu/o/şu ne renk?	-Sesleri taklit edebilir. -Sesleri ayırt edebilir. -Seslere karşılık gelen harfleri ayırt edebilir. -Harf ve ses ilişkisini kurabilir. -Çevresindeki yer isimlerini hatırlayabilir ve kullanabilir. -Renkleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Nesnelerin rengini sorabilir. -Geometrik şekillere ilişkin sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması	En sevdiği yerin (park, okul vb.) resmi Etkinlik türü: Çizim, boyama, grafik şeklinde sunum	Yer resmi	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resim-fotoğraflar, resimli sözlük, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, harita	Matematik: Sayılar: 10-20	Teşekkür etme: A: Teşekkürler/Sağ ol B: Rica ederim/ Bir şey değil.	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
6.hafta	**Ben ve Çevrem**	**Sıfat:** ince-kalın, mutlu-mutsuz, uzun-kısa, yaşlı-genç, büyük-küçük **Uyruk:** Brezilyalı, Afganistanlı, Koreli **Diğer**: araba, ağaç	-Kosaç tümceleri: Ben-Sen-O (I)m/-sIn/- -En sevdiğim ……	-Verilen sıfatları hatırlayabilir ve kullanabilir. -Olumlu, olumsuz ve soru formunda koşaç tümcelerini tekil kişilerde kullanabilir. -Nesnelerin ve insanların kişilik ve fiziksel özelliklerini ifade edebilir. -Sevdiği şeyleri söyleyebilir. -Sözcükleri çoğul yapabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	Oyuncakçı dükkânı çizimini boyama. Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Oyuncakçı dükkânı boyaması	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resim-fotoğraflar, resimli sözlük, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, harita	Hayat Bilgisi: Duygular (mutlu-mutsuz vb.)	Kültürlere saygı: Farklı milletler	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
7.hafta	**Evim**	**Ev:** banyo, oturma odası, mutfak, çocuk odası, yatak odası, bahçe, balkon, iglo, çadır, burada, orada **Eşya:** koltuk, buzdolabı, yatak, halı, televizyon, bilgisayar, pencere, oyuncak, sepet, top, lamba	-O/bu/şu nerede? -O/bu/şu ……..+DA mI? -Orası/burası/şurası ……. mI?	-Evin bölümleriyle ilgili sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Evdeki objeleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Ev hakkında verilen sıfatları kullanabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	Karton maketler aracılığıyla oyuncak evi süsleme. Sonrasında ikili grup çalışmasında "nerede" alıştırması Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, soru-cevap	Karton maket	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar	Hayat Bilgisi: Eski ve yeni evler	Temizlik ve sağlık: A: Çok yaşa B: Sen de gör/Siz de	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
8.hafta	**Evim**	**Sıfat:** yeni-eski, iyi-kötü, soğuk-sıcak, kirli-temiz, kızgın-sakin **Yiyecek:** domates, muz, portakal, süt, su **Vücut:** el, diş **Yön:** yukarıda, aşağıda, ortada, sağda, solda	-Koşaç tümceleri: Biz-Siz-Onlar -(y)Iz/-sInIz/-(lAr)	-Bazı yiyecekleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Olumlu, olumsuz ve soru formunda koşaç tümcelerini çoğul kişilerde kullanabilir. -Nesnelerin nerede olduğunu söyleyebilir ve sorabilir. -Verilen sözcükleri kullanarak bir şeyin yerini tarif edebilir. Nesnelerin var olup olmadığını söyleyebilir ve sorabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	Stickerları kullanarak sınıf resmini tamamlama. Bittikten sonra ikili grup çalışmasında "nerede?" alıştırması Etkinlik türü: Sticker, soru-cevap	Sınıf resmi	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar	Fen Bilimleri: Sağlıklı Yiyecekler	Kendine bakma: Sağlıklı beslenme	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
9.hafta	**Ailem**	**Aile:** anne, baba, abla, ağabey, kız/erkek kardeş, anneanne, dede, amca, dayı, hala, teyze, babaanne **Meslek:** öğretmen, doktor, hemşire, aşçı, tamirci	-İyelik: Benim/senin/onun/bizim/sizin/onların -(I)m/-(I)n/-(s)I/-(I)mIz/-(I)nIz/-lArI	-Aile ile ilgili sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Mesleklerle ilgili bazı sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	"Parmak ailesi" şarkısını öğrenme, video klip çekme	Şarkı video klibi	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar	Hayat Bilgisi Duyguları ifade etmek (A: Özür dileyin	Büyüklere yardım etmek: A: Anneciğim yardım ister misin? B: Teşekkürler.	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
10.hafta	**Ailem**	**Mevsimler** **Hava:** yağmurlu, güneşli **Diğer:** anahtar, gazete	-Belirtili isim tamlaması: ad+(n)In ad+(s)I(n)	-Mevsimler ve hava durumuyla ile ilgili bazı sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Aile ilişkilerini açıklayabilir. -Nesneler ve insanlar arasındaki aidiyet ilişkisini açıklayabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	Mevsimler posteri yapma Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Mevsimler posteri	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar	Fen Bilimleri: Hava durumu	Ailenin önemi: Aile ilişkileri	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
11.hafta	**Benim Hayatım**	**Günlük rutin:** içmek, yemek yemek, uyumak, yazmak, oynamak, gülmek, yüzünü yıkamak, giyinmek, kahvaltı yapmak, gelmek, dişlerini fırçalamak, okula gitmek, müzik dinlemek, arkadaşıyla konuşmak, televizyon izlemek, ödev yapmak, kitap okumak, çizgi film izlemek	-Şimdiki zaman (Şimdi/Şu anda kullanımı): -(I)yor	-Günlük yaşama ilişkin eylemleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Konuşma esnasında neler yaptığını ve yapmadığını söyleyebilir ve sorabilir. -Günlük rutinini anlatabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Günlük rutinlerini gösteren çizgi hikâye oluşturma. Etkinlik türü: Çizim, boyama, grafik şeklinde sunum	Çizgi hikâye	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Hayat Bilgisi: Aylar	Zamanlama: Ne daha önce/sonra oluyor?	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
12.hafta	**Benim Hayatım**	**Hava:** karlı, bulutlu **Aylar** **Zaman:** saat, şimdi **Ülke:** Arjantin, Çin, Portekiz	-Saat kaç? -Ne zaman ……..?	-Tam saatleri söyleyebilir ve saatin kaç olduğunu sorabilir. -Ayları hatırlayabilir ve kullanabilir. -Ne zaman ne yaptığını söyleyebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Günlük rutinlerini gösteren duvar saati yapma Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Duvar saati	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Hayat Bilgisi: Saat kavramı	Zamanını iyi kullanma: Saat kaçta ne yapıyorsun?	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
13.hafta	**Oyunlarım**	**Oyun:** ip atlamak, duvara tırmanmak, salıncakta sallanmak, kaydıraktan kaymak, koşmak, bisiklete binmek, top oynamak, zıplamak, tutmak, vurmak, atmak, kartopu oynamak, kardan adam yapmak, park, basketbol, voleybol, tenis, ebelemece, saklambaç, kask takmak, itmek	-Şimdiki zaman (Şimdi/şu anda kullanımı devam)	-Oyuna ilişkin eylemleri ve adları hatırlayabilir ve kullanabilir. -Ne oynadığını ve oynamadığını söyleyebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Kağıttan origami oyuncak yapma: kağıt falı Kağıt falını kullanarak ikili grupta en sevdiği oyunları konuşma Etkinlik türü: Kesme, soru-cevap	Origami oyuncak	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Matematik: Sayılar: 10-100	Güvenlik: Oyun oynarken kendini ve arkadaşlarını koruma	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
14.hafta	**Oyunlarım**	**Yiyecek:** dondurma, çikolata, şeker, elma, meyve suyu **Günler** **Sıfat:** hızlı-yavaş, dikkatli-dikkatsiz **Zaman:** her zaman, bazen, hiç **Diğer:** istemek, sevmek, aferin, bravo	-….+mAk istemek -Şimdiki zaman (Rutin kullanımı) -…….seviyor/sevmiyor	- -Neyi sevip sevmediğini söyleyebilir. -Ne istediğini söyleyebilir. -Yiyecekle ilgili verilen sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Günleri hatırlayabilir ve kullanabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Günleri kullanarak haftalık rutini gösteren çizgi hikâye tasarlama Etkinlik türü: Çizim, boyama, boyama, grafik şeklinde sunum	Çizgi hikâye	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Hayat Bilgisi: Gelecek planları	Güvenlik: Kendini koruma	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
15.hafta	**Vücudum**	**Vücut:** baş (kafa), kol, el, bacak, ayak, saç, göz, burun, diş, ağız, kulak, kanat, kuyruk, boynuz, duyu organı, deri, dil, tırnağını kesmek, saçını taramak, banyo yapmak, koklamak, duymak, görmek, tatmak, hissetmek **Sıfat:** siyah saçlı, mavi gözlü, kısa boylu, sağlıklı-sağlıksız, yakın-uzak, renkli-renksiz, hasta-iyi	-Şimdiki zaman (Rutin)	-Vücuda ilişkin sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Fiziksel özellikleri tarif edebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Kağıttan oyuncak bebeği giydirme. Hazır şablonları kullanarak bebeği giydirecekler ve bebeklerini tanıtacaklar. Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Kağır bebek	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Fen Bilimleri: Duyu organları	Sağlık: Sağlıklı beslenmek, televizyona uzak oturmak	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
16.hafta	**Vücudum**	**Hastalık:** öksürmek, ateşi var, karnı/dişi/ başı ağrımak **Kıyafet:** pantolon, elbise, gömlek, şapka, tişört, etek, sari, kimono **Ülke:** Japonya, Yemen, Hindistan Diğer: bebek	-İlgi adılı: -ki	-Verilen sözcükleri kullanarak hastalıklarını ifade edebilir. -Giyim kuşama ilişkin temel sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Kişisel temizliğine ilişkin konuşabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Sağlıklı ağız kartonu boyama. Şablonu boyayıp ikili gruplarda resmini tanıtma Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Karton resim	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Fen Bilimleri: Duyu organları	Sağlık: Vücuduna iyi bakma	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
17.hafta	**Eğlence Zamanı**	**Eylemler:** durmak, dikkatli olmak, bakmak, soru sormak, ayağa kalkmak, dönmek, karşıya geçmek, çiçekleri koparmak, çimene basmak, hazır olmak **Hayvanlar:** fil, aslan, kedi, köpek, tavuk, eşek, kuş, inek	-Emir kipi	-Eğlenmeyle ilgili sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Hayvanlara ilişkin sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -İsteklerini, ricalarını emir kipi kullanarak ifade edebilir ve ona iletilen emirleri anlayabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Karikatür tamamlama. Konuşma balonları boş olan karikatürleri tamamlama. Etkinlik türü: Yaratıcı yazım	Karikatür	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Beden Eğitimi ve Oyun: Hazır ol, rahat, sağa/sola dön.	Çevreyi korumak: Çiçeği koparma, çimene basma.	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 6- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
18.hafta	**Eğlence Zamanı**	**Eğlence:** eğlenmek, şarkı söylemek, dans etmek, fener uçurmak, boyamak, Çocuk Bayramı, festival, boya, sirk **Sıfat:** heyecanlı-sakin **Diğer:** insan, tekrar **Yiyecek:** ot, süt, et, yem **Ülke:** Tayland, İspanya	-Karşılaştırma: -DAn daha -Üstünlük: en	-Nesneler ve insanları karşılaştırabilir. -Nesneler ve insanlar arasındaki üstünlük ilişkisini ifade edebilir. -Verilen sözcükleri kullanarak yol tarif edebilir ve verilen tarifi anlayabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Origami hayvan yapma. Hayvanları tanıtma Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Origami hayvan	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Beden Eğitimi ve Oyun: Atla, topa vur vb.	Bayramlarımız: 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7: A2 Dil Düzeyinde ÇYDT Dersi Öğretim Programı

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
1.hafta	**Tekrar Edelim**	**Selamlaşma** **Tanışma** **Sayılar** **Saat**	Emir kipi (3. tekil ve çoğul kişi)	-Selamlaşabilir. -Tanışma diyalogunu başlatabilir ve devam ettirebilir. -Sayabilir. -Tam saatleri söyleyebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması	Kendini tanıtan poster yapma Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Poster	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Matematik: Sayılar	Saygı: Çevrendekilerle selamlaşmak	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
2.hafta	**Tekrar Edelim**	**Şekiller** **Renkler** **Hava durumu** **Mevsimler ve aylar**	Emir kipi (3. tekil ve çoğul kişi)	-Renk ve şekillerle ilgili sözcükleri kullanabilir. -Hava durumuyla ilgili sözcükleri kullanabilir. -Mevsimleri ve ayları söyleyebilir. -Üçüncü bir kişi ya da nesneyle ilgili isteğini emir kipi kullanarak ifade edebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması	Mevsimler ve haftalık hava durumu afişi Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Afiş	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Fen Bilimleri: Mevsimler ve hava durumu	Çevre: Küresel ısınma	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
3.hafta	**Haydi Dışarı Çıkalım**	**Giyim-kuşam:** atkı, eldiven, bere, şapka, mont, yağmurluk, ayakkabı, bot, terlik, gözlük **Eylemler:** piknik yapmak, patenle kaymak, ata binmek, gürültü yapmak, dışarı çıkmak, kamp yapmak, kayak yapmak, kaymak, almak, vermek	-İstek kipi	-Dışarıda gerçekleşen etkinliklerle ilgili sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Giyim-kuşamla ilgili sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -İsteklerini olumlu ve olumsuz formda istek kipi kullanarak ifade edebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması	Sınıf kuralları posteri Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Poster	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resim-fotoğraflar, resimli sözlük, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, harita, öykü-şiir kitapları	Trafik Bilgisi: Trafik kuralları	Saygı: Evdeki, okuldaki, sokaktaki ve parktaki kurallar	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
4.hafta	**Haydi Dışarı Çıkalım**	**Yer:** orman, lunapark, dağ **Sıfatlar:** harika, minik, yavru, gürültülü-sessiz **Sıra sayı sıfatları:** birinci-onuncu **Ülke:** Kırgızistan, Norveç, İsveç **Diğer:** tatil, kum, koridor, iş	-ad+(y)ken	-Başkalarına teklifte bulunabilir. -Sıra sayı sıfatlarını kullanarak nesnelerin ve insanların sırasını ifade edebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	Yerleri yaratıcı dramayla tanıtma Etkinlik türü: Yazma, grup çalışması, canlandırma, sınıfa sunum	Drama	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resim-fotoğraflar, resimli sözlük, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, harita, öykü-şiir kitapları	Matematik: Sıra sayı sıfatları	Çevre: Çevreyi temiz tutma	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
5.hafta	**Günlük İşlerim**	**İşler:** yatak toplamak, kıyafet katlamak, oda temizlemek, sofra kurmak, çöp atmak, köpeği beslemek, musluğu kapatmak, ışığı kapatmak, dünyayı korumak, tüketmek, kullanmak **Saat:** buçuk, çeyrek **Zaman:** sık sık, bazen	-Saat kaç? -Buçuk ve çeyrek -Belirtme durumu	-Günlük işlerle ilgili sözcükleri ve eylemleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Saatleri söylerken "buçuk" ve "çeyrek" ifadelerini kullanabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	Kendi saatini yapma, günlük işlerini gösterme Etkinlik türü: Geri dönüşüm farkındalığı kazandırmak için atık malzemeler, sınıfa sunum	Duvar saati	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resim-fotoğraflar, resimli sözlük, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Fen Bilimleri: Dünyayı korumak için neler yapalım?	Yardımlaşma: Evde iş bölümü	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
6.hafta	**Günlük İşlerim**	**Yiyecek ve içecek:** peynir, zeytin, yumurta, çay, tere yağ, ekmek, sıcak çikolata, reçel **Yer-yön:** altında-üstünde, önünde-arkasında, içinde-dışında, yanında, ortasında **Sıfat:** ağır-hafif **Ülke:** Mısır, Peru, Yunanistan	-Yer-yön (ad+nIn altında-üstünde/içinde-dışında/ önünde-arkasında/yanında/ortasında)	-Kahvaltıyla ilgili sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Bir sözcüğün belirtme hâlini kullanabilir. -Adın belirtme hâlini kullanarak nesneleri ya da insanları vurgulayabilir. -Bir şeyin yerini basitçe tarif edebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	Çevre sorunlarına (yere çöp atma, suyu boşuna harcama vb.) yaratıcı drama Etkinlik türü: Yazma, grup çalışması, canlandırma, sınıfa sunum	Drama	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resim-fotoğraflar, resimli sözlük, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Fen Bilimleri: Dünyayı korumak için neler yapalım?	Sevgi-saygı: Büyüklerine yardım etme	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
7.hafta	**Okul Gezisi**	**Eylemler:** dolaşmak, gezmek, fotoğraf çekmek, doğmak, ölmek, okumak, kazanmak, kaybetmek, kurmak, yıkmak, rahatsız etmek, beklemek **Zaman:** dün, geçen hafta, 1 gün önce **Yer:** doğa, konser, müze, hayvanat bahçesi, akvaryum, okul gezisi, açık hava, kapalı mekân	Belirli geçmiş zaman	-Şehirde olan yer adlarını hatırlayabilir ve kullanabilir. -Gezmeyle ilgili eylemleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Geçmişte neler yaptığını ve yapmadığını söyleyebilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	Okul gezisinden sonra grup çalışmasında okulun planını tamamlama Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Okul planı	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Hayat Bilgisi: Atatürk'ün hayatı	Saygı ve sevgi: Uyumlu olmak, sosyal ortamlarda karşılıklı saygı-sevgi	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
8.hafta	**Okul Gezisi**	**Hayvan:** köpekbalığı, yunus **Sıfat:** kocaman-minik, tatlı, ilginç, ünlü, rahatsız-rahat, saygılı-saygısız **Diğer:** eşya, heykel, fosil, vazo, başka, ayrıca **Şehir:** İstanbul, Londra, Paris, Viyana	Belirli geçmiş zaman	-Bir anısını basitçe aktarabilir. -Geçmişle ilgili sorular sorabilir. -Başkalarının geçmişle ilgili ifadelerini anlayabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	En sevdiği hayvanı tanıtan afiş Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, grafik şeklinde sunum	Afiş	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Fen bilimleri: Hayvanlar	Çevre ve sevgi: Hayvanları koruma	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
9.hafta	**Masal Dünyası**	**Masal:** prenses, prens, kral, kraliçe, padişah, kahraman, masal, saray, taç, pelerin, cüce, kurt, avcı **Eylemler:** masal anlatmak, âşık olmak, uzamak, kurtarmak, tartmak, nefes almak-vermek, korkmak, şaşırmak, sevinmek, kırmak, yalan-doğru söylemek	-Belirli geçmiş zaman -Belirsiz geçmiş zaman (Masal anlatma kullanımı)	-Masalla ilgili sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Masal anlatabilir. -Başından geçmeyen, başkasından dinlediği bir hikâyeyi aktarabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	"Yalancı çoban" öyküsünü canlandırma Etkinlik türü: Yazma, grup çalışması, canlandırma, sınıfa sunum	Drama	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Hayat Bilgisi Eski-yeni teknoloji	Dürüstlük Doğruyu söylemenin önemi	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
10.hafta	**Masal Dünyası**	**Kalıp ifade:** Sağlık olsun, geçmiş olsun, bir varmış bir yokmuş **Sıfat:** sabırlı-sabırsız, ilginç, yalancı, kel **Diğer:** mum, bu yüzden	-Belirli geçmiş zaman -Belirsiz geçmiş zaman (Masal anlatma kullanımı)	-Anlatılan masalları basitçe anlayabilir. -Aktarılan bir hikâyeyi takip edebilir. -Belli başlı masallarla ve kahramanlarıyla ilgili konuşabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim	Bilmeceler çözme ve afiş tasarlama Etkinlik türü: Çizim, boyama, grafik şeklinde sunum	Bilmeceler	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Hayat Bilgisi: Kültürümüz - kalıp ifadeler-	Toplumsal hayat: Hastalık, mutluluk vb. durumlarda kullanılan kalıp ifadeler	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
11.hafta	**Hayallerim**	**Meslek:** mühendis, çiftçi, bilim insanı, sporcu, mimar, pilot, şarkıcı **Eylemler:** uçmak, erimek, donmak, sıra beklemek, sıraya girmek, **Zaman:** yarın, gelecek-önümüzdeki hafta, 1 gün sonra	-Gelecek zaman	-Mesleklerle ilgili sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Gelecek planlarından bahsedebilir. -Gelecekte ne olmak istediğini söyleyebilir. -Gelecekte neyin gerçekleşip neyin gerçekleşmeyeceğini ifade edebilir. -Gelecekle ilgili sorular sorabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Meslekleri canlandırma Etkinlik türü: Yazma, grup çalışması, canlandırma, sınıfa sunum	Drama	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Hayat Bilgisi: Meslekler	Geleceğini planlama: Hayalindeki meslek	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
12.hafta	**Hayallerim**	**Sıfat:** çalışkan-tembel, başarılı-başarısız, hazır, **Kalıp ifade:** affedersin **Ülke:** Avustralya **Diğer:** doğum günü, parti, buz, birlikte, uçak, gibi	-Gelecek zaman -büyüyünce -gibi	-Başkalarının gelecekle ilgili ifadelerini anlayabilir. -Nesneler ya da kişiler arasında benzetme yapabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Origami "kağıt falı" yaparak grup çalışmasındagelecek üzerine konuşma Etkinlik türü: Çizim, boyama, grafik şeklinde sunum	Origami oyuncak: Kâğıt falı	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Fen Bilimleri Maddenin hâlleri: Erime-donma	Adalet Sıra beklemek, haksızlığı dile getirmek	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
13.hafta	**Özel Günler**	**Özel günler:** bayram, festival, doğum günü, yeni yıl, Cumhuriyet Bayramı, gösteri, Çocuk Bayramı, Öğretmenler Günü, Anneler Günü, Babalar Günü, Dünya Günü **Eylemler:** e-posta yollamak, şaşırmak, kutlamak, şiir okumak, dil çıkarmak, sürpriz yapmak, unutmak, hatırlamak	-Geniş zaman (Rutin kullanımı) (Bilimsel gerçek kullanımı)	-Bazı özel günleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Kutlamayla ilgili sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Günlük rutinini ifade edebilir. -Rutininde neleri yapıp yapmadığını söyleyebilir ve başkalarına sorabilir. -Başkalarının günlük rutine dair ifadelerini anlayabilir. -Bilimsel gerçeklikleri ifade edebilir. kullanabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Grup çalışmasında Türkiye posteri yapma Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, sticker, grafik şeklinde sunum	Türkiye posteri	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Hayat bilgisi: Millî bayramlarımız	Toplum bilinci: Özel günler ve millî bayramlar	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
14.hafta	**Özel Günler**	**Kutlama**: havai fişek, şeker, bayrak, hediye, e-posta, kart **Kalıp ifade:** Nice senelere, haklısın **Zaman**: her gün, bazı **Sıfat:** saçma-mantıklı, normal-acayip, farklı-aynı, özel-sıradan **Ülke:** İsviçre, Romanya **Matematik:** artı, kere, eksi, bölü, eşittir **Diğer:** ıspanak, poster, blog	-Geniş zaman (Rutin kullanımı) (Bilimsel gerçek kullanımı)	-Matematiksel bir işlemi basitçe ifade edebilir. -Özel günlerde neler yaptığını söyleyebilir. -Basitçe doğum günü mesajı yazabilir. -Basitçe kutlama ifadelerini	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	23 Nisan Ulusal Güvenlik ve Çocuk Bayramı'yla ilgili şiir yazma Etkinlik türü: Yaratıcı yazma, sunum	Şiir	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Matematik Dört işlemi ifade etmek	İnsan hakları-saygı Farklı kültürlere saygılı olma, farklılıkları kucaklama	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
15.hafta	**Hayvanlar Âlemi**	**Hayvanlar:** maymun, deniz kaplumbağası, balina, timsah, zürafa, kaplan, kanguru, ayı, deve, kelebek, kutup ayısı **Coğrafya:** kara, su, yarım ada, ada, çöl, toprak, okyanus	-Yeterlik (Kapasite kullanımı) eylem+(y)Abil+ir+im/sin/-/iz/siniz/ler	-Hayvan adlarını hatırlayabilir ve kullanabilir. -Coğrafi yapılara verilen sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Çevreyi korumaya dair sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir. -Neleri yapmada yeterli olup olmadığını geniş zamanda ifade edebilir. -Yeterlikler hakkında sorular sorabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Hayvan kuklalarından gösteri hazırlama Etkinlik türü: Çizim, boyama, kesme, sticker, grup çalışması	Kukla gösterisi	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Fen Bilimleri Canlı ve cansız varlıkların özellikleri	Çevre bilinci Dünyayı korumak	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
16.hafta	**Hayvanlar Âlemi**	**Eylemler:** taşımak, düşmek, büyümek, beslenmek, ağaç dikmek, cam kullanmak, geri dönüştürmek, **Sıfatlar:** güçlü-güçsüz, canlı-cansız **Ülke:** Cezayir, Yeni Zelanda **Diğer:** belgesel, değişik, bu nedenle, varlıklar	-gibi/kadar	-Başkalarının yeterlikleriyle ilgili ifadelerini anlayabilir. -Nesneler ve kişiler arasında benzetme ve karşılaştırma yapabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Hayvanlarla ilgili konuşma baloncukları boş olan karikatürleri tamamlama Etkinlik türü: Yaratıcı yazma, grup çalışması	Karikatür	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Fen Bilimleri: Kara hayvanları, su hayvanları, uçan hayvanlar	Çevre bilinci: Çevre kirliliği	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
17.hafta	**Hobilerim**	**Hobi:** fırça, boya, boş zaman **Eylemler:** resim yapmak, satranç oynamak, bilgisayar oyunu oynamak, gitar-keman çalmak, öykü okumak, karate yapmak, puzzle yapmak, nefes almak-vermek	-mAk istemek	-Boş zaman etkinlikleriyle ilgili sözcükleri hatırlayabilir ve kullanabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma,yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Görsellerden yola çıkarak öykü yazma	Öykü	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Hayat Bilgisi Duyguları ifade etmek	Duyguları kontrol etmek Öfke kontrolü	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

Tablo 7- Devam

HAFTA	KONU	SÖZCÜK BİLGİSİ	YAPILAR	KAZANIMLAR	YÖNTEM VE TEKNİK	ETKİNLİK	ÜRÜN	ARAÇ-GEREÇ-MATERYAL	DİĞER DİSİPLİNLERİLE İLİŞKİ	DEĞERLER	ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
18.hafta	**Hobilerim**	**Duygu:** canı sıkılmak, şaşırmış, öfkeli **Sıfat:** sıkıcı, dişsiz **Zaman:** öğleden sonra, hafta içi **Ülke:** Hırvatistan, Sırbistan **Diğer:** mesaj	-Geniş zaman soru formu (Rica kullanımı) -Yeterlik (geniş zaman) soru formu (İzin- rica kullanımı)	-Basit ve kibarca isteklerini ifade edebilir. -Başkalarına kibarca teklifte bulunabilir. -Kibarca sorulmuş ricaları anlayabilir.	Anlatma, gösterip yaptırma, yaratıcı drama, Soru cevap, eğitsel oyunlar, gösteri, grup çalışması, beyin fırtınası, benzetim, proje	Müşteri-garson, doktor-hasta vb. drama çalışmasında istek/rica alıştırması yapma	Drama	Bilgisayar, projeksiyon, ders kitabı, sözcük kartları, resimli sözlük, resim-fotoğraflar, şarkılar, videolar, gerçek eşyalar, öykü-şiir kitapları	Teknoloji ve Tasarım: E-posta yollama, kısa mesaj yazma	Saygı: İnsanlara nazik olma, rica etme, teşekkür etme	Birlikte sorgulama ve değerlendirme yapılacak.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, 7-11 yaş arasındaki çocukların ihtiyaçlarının neler olduğu belirlendikten sonra bu ihtiyaçları göz önünde bulundurarak Çocuklara için Yabancı Dil Olarak Türkçe (ÇYDT) dersi öğretim programı tasarımı hazırlamak amaçlanmıştır. ÇYDT dersi öğretim programı tasarımı, *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi* programında belirlenen A1 ve A2 dil düzeylerine uygun olarak hazırlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, durum çalışması deseninde nitel bir araştırma yürütülmüştür. Ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen katılımcılar; çocuklara Türkçe öğreten 16 Türkçe öğretmeni, üç öğretim elemanı, üç öğrenci velisi ve üç sivil toplum kuruluşu (STK) temsilcisidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel yöntemle, ÇYDTÖ alanıyla ilgili etkin olarak kullanılan sosyal medya gruplarının paylaşımları içerik analizi yoluyla incelenmiştir.

Paydaşların yaş gruplarına yönelik, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, gerçekçi, kapsamlı ve öğretmenlere rehberlik sunacak bir öğretim programına ihtiyaç duydukları anlaşılmıştır.

5.1.1. Program Tasarımının Hedef Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Paydaşlar Türkçe öğretimindeki öncelikli hedeflerinin çocuğa günlük hayatta kendini basitçe ifade edebilme becerisi kazandırmak, çocukları Türklerle karma sınıflara hazırlamak ve okuma-yazma becerisi kazandırmak olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca hedeflerini belirlerken çocukların bildiklerinden hareket etmeye dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu nedenle çocukların mevcut bilgilerinin doğru tespit edilmesinin çok önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları incelendiğinde katılımcıların Türkçe öğretiminin hedeflerini belirleme aşamasında çocuğun günlük hayatta kendini ifade etmesinin gerekliliği üzerinde hemfikir oldukları görülmektedir. Çalışmaların dil öğretiminde dili anlamlı,

gerçek ve sahici deneyimlerde kullanarak dilin iletişimsel boyutunu edinmenin önemine vurgu yapması paydaşların bu hedefe nasıl ulaşacağı noktasında yol göstericidir (Swain, 1985; Cameron, 2001).

Türkçe öğretiminin çocukları Türklerle karma sınıfa uyumunu sağlayabilmesi noktasında dil öğretiminde en azından sözcük dağarcığı ve ilgili derslerde sıkça kullanılan dil bilgisi yapıları bakımından bağlantı kurulması noktasında Bayyurt ve Alptekin'in (2000) görüşlerini göz önünde bulundurmak önemli görünmektedir.

Öğretmenler derslerini çocukların bildiklerinden hareketle planladıklarını ifade etmişlerdir. Cameron'un (2001) dil öğretiminde çocukların yakın çevresiyle ilişki kurmanın önemine değinmesi bu tutumun doğruluğunu desteklemektedir.

5.1.2. Program Tasarımının İçerik Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Paydaşlar içeriklerini belirlerken ve planlarken öncelikle ve özellikle dinleme ve konuşma becerisine önem verdiklerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların dinleme-konuşma becerisine odaklanan etkinliklere ve dil becerilerine yönelik yazılmış destekleyici yayınların yetersizliğine dair paylaşımları, alandaki materyal üretim sürecinin son derece önemli ve temel bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Dil öğretiminde dört temel dil becerisinin aynı anda geliştirilmesine özen gösterilmesi gerekmektedir. Dille ilgili geliştirilen ilk beceri ise dinlemedir (Yüksel, 2013). Bu çalışmanın bulguları, kuramsal çalışmalarla örtüşerek öğretmenlerin sınıflarında öncelikle ve yoğunlukla dinleme ve konuşma becerisine yer verdiklerini; yazma ve okuma becerisinin gelişiminin daha yavaş gerçekleştiğini ifade ettiklerini göstermektedir.

Çocukların öncelikle edindikleri konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için dil öğretiminde ilginç konulara yer vermek, amaçlı ve anlam odaklı etkinlikler kullanmak gerekir. Wood (1999), Cameron (2001), Hanbay (2013) ve Haznedar (2013) çocukların hikâye dinlerken anlama ve iletişime odaklandıkları için dinleme ve konuşma becerilerini daha iyi geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Paydaşların dil öğretiminde hikâye, şiir, masal gibi araçlar kullandıklarında öğrencilerin ilgilerini canlı tutabildiklerini ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabildiklerini ifade etmesi bu çalışmaları desteklemektedir.

Öğretmenler Türklerle karma sınıflarda okuyan öğrencilerinin sınıfta kendini ifade edemediği için içe kapandığını ve bu durumla baş etmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Hanbay (2013) konuşma becerisi edinilmeden önceki sessiz dönemde çocuğu konuşmaya zorlamamak gerektiğini, bunun yerine onu konuşmaya teşvik etmek amacıyla kısa yanıtlarının hoş görüyle karşılanması gerektiğini söylemiştir. Yüksel (2013) de bu doğrultudaki görüşünü paylaşarak çocuğun bu dönemde sözsüz yanıtlarının doğal karşılanması gerektiğini ifade etmiştir. Alan yazındaki bu yaklaşımlar öğretmenlere yol göstermesi bakımında oldukça önemlidir.

Paydaşların okuma-yazma eğitimi verilirken özellikle geçici koruma kapsamındaki öğrenci gruplarında karşılaştıklarını belirttikleri alfabe farklılığından kaynaklanan problemler, öğretim programında ve ders kitaplarında alfabe-ses öğretimine daha çok zaman ayrılması gerektiğini göstermektedir.

Geçici kapsama altındaki çocukların Türkçe öğrenimiyle ilgili yürütülen araştırmaların sonuçları, bu çalışma boyunca görüşülen GEM öğretmenlerinin görüşlerini desteklemektedir. Araştırmacılar (Moralı, 2018; Koçoğlu ve Yelken, 2018) alfabe farklılığından kaynaklanan problemlerin olduğunu ve çocukların yazma becerisini kazanmada sıkıntı yaşadığını belirtmektedir. Bu çalışmada ortaya konduğu şekilde alfabe ve ses eğitimine daha çok zaman ayrılması konusunda hemfikir olunduğu görülmektedir.

Paydaşların çocuklara sunulan dil öğretiminde eğlencenin tartışılmaz önemine dair paylaşımları; tasarlanan program tasarımında, kullanılan materyallerde ve dil öğretimi süresince oyunların mutlaka kullanılması gerektiğini göstermiştir. Eğitsel oyunların ve bilgisayar oyunlarının yanı sıra masal, hikâye kitabı, resimli sözlük gibi destekleyici materyallerin çeşitliliğinin arttırılması da çıkarılması gereken diğer bir sonuçtur.

Öğretmenler derslerinde geleneksel oyunlara, eğitsel oyunlara, şarkılara ve dramaya yer verdiklerini sıkça belirtmişlerdir. Birçok çalışma bunun gerekliliğini desteklemektedir. Çocukların derse ilgisini çekebilmek ve ilgilerini canlı tutabilmek için oyun öğretimin her aşamasında yer almalıdır (Aktaş ve İşigüzel, 2013; Akcan, 2009; Gül-Peker, 2013). Şarkıların çocukların dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu çalışmalar ortaya koymuştur (Cameron, 2001; Akcan, 2013).

5.1.3. Program Tasarımının Öğretim Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama aşamasında eklektik bir yaklaşımı tercih ettiklerini ifade etmeleri öğretim programlarının ve ders kitaplarının eklektik bir yaklaşımla oluşturulması gerektiğini göstermektedir. Öğretim programı ve ders kitapları; İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı, Görev Odaklı Dil Öğrenme Yaklaşımı, İçerik Odaklı Öğrenme Yaklaşımı gibi yaklaşımların en etkili yöntem ve teknikleri göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır. Ayrıca, paydaşların karma sınıflarda okuyan yabancı öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlandıkları için konuşmaya çekindiklerini ifade etmesi çocukların kendilerini daha güvenli hissedecekleri ve onları etkin olmaya teşvik edecek öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının gerekliliğini göstermektedir.

Paydaşlar derslerinde doğrudan dil bilgisi açıklaması yapmamaya çalışsalar da çocuklara yönelik hazırlanmış, ilgi çekici ve çeşitli dil bilgisi kaynaklarına da ihtiyaç duyduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, bu talebe yönelik yayınların hazırlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenler derslerini daha etkili kılmak için çeşitli teknikleri kullanmaya çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Ancak uygulamada sınıfların kalabalıklığı, deneyimsiz oluşları ya da bu yönde bir eğitim almadıkları için istemeseler de düz anlatıma sıkça yer verdiklerini de eklemişlerdir. Çalışmalar ise dilin iletişimsel boyutlarını geliştirmeye odaklanan yaklaşımların tercih edilmesinin dil öğrenimini daha etkili ve kalıcı kıldığını göstermektedir (Nunan, 1989; Cameron, 2001; Richards ve Rodgers, 2001; Ellis, 2003; Haznedar, 2013). Görev Odaklı Öğrenme Yaklaşımı, İletişimsel Dil Öğrenme Yaklaşımı, Konu Odaklı Öğrenme Yaklaşımı gibi dil öğrenme yaklaşımlarının önerdiği öğretim yöntem ve tekniklerini kullanılması Türkçe öğretiminin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlayabilir.

5.1.4. Program Tasarımının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Paydaşların ölçme-değerlendirme sürecinin standartlaşmamasına yönelik görüşleri öğretim programları aracılığıyla ölçme-değerlendirme araçlarında bir standardın oluşturulması gerektiğini göstermektedir. Paydaşların sınıfların heterojen olduğunu ve bunun öğretim sürecini zorlaştırdığını ifade etmeleri iyi hazırlanmış dil düzeyi belirleme sınavlarının önemine ve gerekliliğine işaret etmektedir.

Paydaşların sınavlarına ilişkin paylaşımları, ölçme-değerlendirme araçlarının dört temel dil becerisini gözeterek hazırlanması gerektiğini göstermektedir. Son olarak, dil öğretiminin bir süreçte gerçekleştiğini belirten katılımcıların işaret ettiği gibi performans odaklı ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi önemli bir konudur.

Çalışmada, paydaşların ÇYDT dersinin ölçme-değerlendirme boyutunda problemlerle karşılaştığı ve bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Ancak ÇYDTÖ alan yazınında ölçme-değerlendirme aşamasına yönelik çalışmalara rastlanmamış olması bu alandaki önemli bir açığa işaret etmektedir.

5.1.5. Program Tasarımının Kapsamı Dışındaki Konulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Paydaşların en önemli problemlerinden biri alandaki öğretim materyali ve kaynaklarının yetersizliğidir. Bu durum ders kitaplarının; sözcük kartları, resimli sözlükler, dil düzeylerine göre hikâye kitapları ve eğitsel oyunlar gibi destekleyici materyallerin çeşitlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca özellikle bir milliyetten oluşan homojen sınıflarda Türkçe öğreten öğretmenlerin belirli bir milliyet grubuna yönelik yazılmış, hedef kültürü de barındıran ders kitaplarına dair talepleri, ders kitaplarının değişik ihtiyaçları karşılamak amacıyla çeşitlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Paydaşlarla yapılan görüşmeler ve sosyal medya analizinin sonucunda ÇYDTÖ alanında öğretim programlarının, ders kitaplarının ve diğer öğretim materyallerinin yetersizliğinin önemli bir sorun teşkil ettiği tespit edilmiştir. Alanda yürütülen araştırmalar bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir (Balcı ve Melanlıoğlı, 2016; Biçer ve Kılıç, 2017; Moralı, 2018). Öğretim programının yetersizliği öğretmenleri ders kitabına bağımlı kıldığı için öğretim yaşantıları oluşturma aşamasında üzerilerine büyük bir yük binmektedir. Richards'ın (2001) söylediği gibi yabancı dil öğretimi alanındaki gelişmelerin sınırlı olduğu 1950'lerden önceki yıllarda, bir diğer deyişle dil öğretiminde öğretim programı kavramı henüz ortaya çıkmadığı dönemde dil öğretimi ağırlıklı olarak ders kitaplarına bağlıdır. ÇYDTÖ alanında çalışmaların son yıllarda gelişmeye başladığı ülkemizde Türkçe öğretiminde tespit edilen mevcut durum bu açıdan bakılarak daha iyi anlaşılabilir.

Katılımcılar ders kitaplarının yanı sıra çocuklara yönelik dil düzeyi belirlenmiş hikâye kitapları, resimli sözlükler, dil becerilerine odaklanan çalışma kitapları, eğitsel

oyunlar, sözcük kartları vb. destekleyici materyalin yetersizliğinin Türkçe öğretimini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin araştırıldığı çalışmalar öğretim materyal ve araçlarının kısıtlılığına ve mevcut ders kitaplarının çocuklarının yaşlarına ve dil düzeylerine uygun olmadığına vurgu yapmışlardır (Balcı ve Melanlıoğlu, 2016; Biçer ve Kılıç, 2017; Moralı, 2018; Koçoğlu ve Yelken, 2018). Bu çalışma için yürütülen ihtiyaç analizinin sonucunda elde edilen bulguların mevcut araştırmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin aldıkları eğitimin buna yönelik olmadığına ve dolayısıyla çocuklara Türkçe öğretme konusunda kendilerini yetersiz bulduklarına dair paylaşımları, üniversitelerde YDTÖ lisans programlarının açılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca YDTÖ alanında açılan sertifika programlarında çocuklara dil öğretimi üzerine derslerin açılması gerekliliği görülmektedir. Ek olarak, öğretmenlerin mevcut YDTÖ sertifika programlarında uygulama çalışmalarının olmadığına ya da sınırlı olduğuna dair paylaşımları bu programlardaki bazı yetersizlikleri göstermektedir.

Öğretmenlerin kendilerine rehberlik edecek akademik yayınların olmadığını ifade etmesi bu alana yönelik akademik yayınların arttırılması ve çeşitlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Buna ek olarak, öğretim programı yetersizliğinden dolayı daha çok ders kitaplarına bağlı kalan öğretmenlerin kendilerini yönlendirecek öğretmen kitaplarına ihtiyaç duyduklarını belirtmesi bu türde yayınların yapılması gerekliliğine işaret etmektedir. Bu tür yayınlar sayesinde öğretmenlerin deneyim eksikliğini bir ölçüde gidermek de mümkün olabilir.

Türkçe öğreticilerinin kendilerini geliştirebilmeleri bakımından akademik yayınların rehberliğine ihtiyaç duydukları açıkça ortaya konan bir gereksinimdir. Alan yazında özellikle ÇYDTÖ üzerine kuramsal kaynakların bulunmayışı önemli bir sorun olarak görülmektedir. Çocuklara yönelik Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretimi alanında olduğu gibi dil öğretim felsefesine, öğretim stratejilerine, yöntem ve tekniklerine ilişkin uygulama örneklerinin bulunduğu kuramsal çalışmaların geliştirilmesi önemli bir konudur.

Küçük yaş gruplarının ana dilini ve yabancı/ikinci bir dili eş zamanlı olarak öğrenmek durumunda kalışlarının çeşitli sıkıntılar doğurduğundan bahsedilmesi çocuğun ana dil gelişiminin, yabancı/ikinci dil öğrenim sürecinde önemli etkilerinin olduğunu açıkça

göstermektedir. Bu nedenle, çocuğun ana dili gelişiminin desteklenmesi ayrıca önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretiminin son derece ilişkili olduğu ana dil/ikinci dil edinimi alanında yürütülen çalışmaların ÇYDTÖ alanını desteklemekte kısıtlı kaldığı anlaşılmaktadır. Dil edinimi alanında yapılan çalışmaların hızla gelişmekte olan ÇYDTÖ alanına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Paydaşlar sınıf mevcudunun çok oluşunun dil öğrenim ortamını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu nedenle dil öğretimi yapılan sınıflarda öğrenci sayılarının limitli tutulmasına dikkat edilmesi önemli bir nokta olarak görülmelidir.

Son olarak, paydaşlar dil öğretimi yapılan okul ve kurumlarda teknik imkânların kısıtlı oluşunun öğrenimi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, okullarda dil öğrenimini kolaylaştıracak ve dil öğrenim yaşantılarını çeşitlendirmeye olanak verecek teknik yeterliliğe sahip dil laboratuvarlarının kurulması gerekli görülmektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler (Öğretmenler, yöneticiler, politikacılar vb.)

- Küçük yaş gruplarına yönelik, *Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi* (AOÖÇ) programında belirlenen A1 ve A2 dil düzeylerine uygun, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran, gerçekçi, kapsamlı ve öğretmenlere rehberlik sunacak bir öğretim programı tasarlanmalıdır.

- ÇYDT dersi öğretim programının hedefleri yazılırken aşamalı sınıflamaya uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca hedefleri belirleme aşamasında, hedeflerin basitten karmaşığa ilerlemesi ve çocuğun bildiklerinden hareketle oluşturulması konusuna dikkat edilmelidir.

- Çocukların iletişimsel becerilerinin geliştirilip günlük hayatta kendisini ifade etmesini sağlamak en temel ihtiyaç olarak görüldüğünden hedefler iletişimsel becerileri geliştirmeye dönük tasarlanmalıdır.

- Türkiye'de YDT öğrenen çocukların Türklerle karma sınıflara uyumunu arttırabilmek amacıyla okuma-yazma kazandırmaya dönük hedefler ayrıntılı bir şekilde belirlenmelidir.

- Öğretim içeriği belirleme aşamasında, dil öğreniminin çizgisel bir gelişim göstermemesi göz önünde bulundurularak sarmal programlama yaklaşımı tercih edilmelidir. Bu sayede dil bilgisi yapılarının ve sözcük dağarcığının gerektikçe tekrarlanması ve kapsamının genişletilerek sunulması mümkün olabilir.

- İçerik belirlenirken çocuğun yakın çevresiyle ilişkili konuların seçilmesine dikkat edilmelidir.

- Dil bilgisi yapıları doğrudan bir konu olarak sunulmamalıdır. Çocuklar bir etkinlik, görev ya da projeyle uğraşırken dil bilgisi yapılarına sistemli ve düzenli bir şekilde maruz kalarak, dolaylı yoldan dil bilgisi yapılarını edinme fırsatı bulmalıdır.

- İçerik belirleme ve tasarlama aşamasında, çocukların Türkçe yapılan diğer derslere (Hayat Bilgisi, Matematik vb.) uyum sağlayabilmesi ve başarı gösterebilmesi için derslerin konuları ile bağlantılar kurulmalıdır.

- İçerik hikâyeler, şarkılar, drama çalışmaları, oyunlar, boyama ve bulmacalar vb. gibi çocukları canlı tutacak etkinliklerle çeşitlendirilmelidir.

- Özellikle ana dilinin alfabesi farklı olan çocuklara yönelik alfabe farklılığından kaynaklanan problemlerle karşılaşma olasılığı yüksek olduğu için içerikte alfabe ve ses öğretimi konularına daha çok yer ayrılmalıdır.

- ÇYDT dersi öğretim programı, İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı, Görev-Odaklı Dil Öğrenme Yaklaşımı, İçerik Odaklı Öğrenme Yaklaşımı gibi yaklaşımların en etkili yöntem ve teknikleri göz önünde bulundurularak tasarlanmalıdır.

- Öğretim süreci tasarlanırken çocuğun sınıfta etkin bir katılımcı olmasını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir. Öğrenme yaşantıları sadece anlatma yöntemi üzerinden değil; daha çok tartışma, örnek olay, problem çözme, gösterip yaptırma yöntemleri üzerinden tasarlanmalıdır. Çocukları hem etkin kılacak hem de eğlenerek derse ilgisini diri tutmasını sağlayacak gösteri, drama ve rol yapma, grup çalışmaları, eğitsel oyunlar vb. öğretme teknikleri daha çok tercih edilmelidir.

- Ölçme-değerlendirme boyutu tasarlanırken, ölçme-değerlendirme araçlarının dört temel dil becerisine yönelik olmasına dikkat edilmelidir.

- Sınıfların dil düzeyi bakımından homojen olmasını sağlayabilmek için standart dil düzeyi sınavları geliştirilmelidir.

- Öğrenim süreci sonunda uygulanan ölçme-değerlendirme araçlarının standartlaştırılmalıdır. Ayrıca, A1 ve A2 dil düzeyini tamamlayıp dil yeterliliği gösteren öğrenciler için yetişkinlerde olduğu gibi uluslarlarası geçerliği olan A1 ve A2 başarı sertifikaları/diplomaları olmalıdır.

- ÇYDTÖ alanında özenle hazırlanmış, ilgi çekici ve çeşitlilik gösteren öğretim materyalleri (ders kitapları, sözcük kartları, resimli sözlükler, dil düzeylerine göre hikâye kitapları, şarkı kitapları, videolar, masa oyunları, eğitsel oyunlar, bilgisayar oyunları, dijital uygulamalar vb.) tasarlanmalıdır.

- Nitelikli öğretmenlerin yetişebilmesi için üniversitelerde YDTÖ ve ÇYDTÖ lisans, yüksek lisans ve doktora programları açılmalıdır.

- Henüz üniversitelerde bu alana yönelik programlar olmadığı için alandaki öğretmen yetiştirme eksikliğini gidermeye çalışan sertifika programlarının içerikleri yeniden düzenlenmelidir. Çok sayıda bulunan sertifika programlarının ÇYDTÖ alanına katkı sağlayabilmesi için ya YDTÖ alanında açılan sertifika programlarında ÇYDT üzerine çeşitli derslere yer verilmelidir ya da sadece bu alana yönelik ÇYDTÖ sertifika programları açılmalıdır. Ayrıca sertifika programlarında teorik derslerin yanı sıra mutlaka uygulamaya dönük çalışmalar da olmalıdır.

- Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri ve ÇYDTÖ alanının gelişmesi için alana yönelik akademik yayınlar arttırılmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışma 7-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik öğretim programı tasarısı geliştirme amacıyla yapılmıştır. 11 yaş üstü çocuklara yönelik, onların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretim programı tasarıları geliştirilebilir.

- Bu çalışma, hedef dilin ülkesinde yani Türkiye'de yürütülmüştür. Yurt dışında kendi ana dili ortamında yaşayan çocuklara yönelik yapılan Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler tespit edilmek üzere ihtiyaç analizi yapılabilir. Sonrasında ortaya çıkan ihtiyaçlar gözetilerek öğretim programları tasarlanabilir.

- Örneklem sayısı arttırılarak ve farklı şehirler de dâhil edilerek daha büyük araştırma yapılabilir ve sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılabilir ve görülen farklılıklar araştırılabilir.

- Bu çalışma program tasarımı önerisi ile sınırlıdır. Önerilen program uygulanıp değerlendirilerek etkili bir program geliştirilebilir.
- Program tasarımı hem ulusal hem de uluslararası okullarda uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akcan, Sumru. 2009. Türkçenin Yetişkinlere Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar. **Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler.** ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt. Ankara: Anı Yayıncılık:209-221.

_____. 2013. Enriching Second Language Instruction for young Learners: Teaching Practices for Primary School Children. **Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools.** 2. bs. ed. Belma Haznedar, Hacer Hande Uysal. Ankara: Anı Yayıncılık: 67-87.

Aktaş, Tahsin, Bahar İşigüzel. 2013. **Erken Yaşlarda Oyunlarla Yabancı Dil Öğretimi Kuram ve Uygulama.** Ankara: Nevşehir Üniversitesi Yayınları.

Akyüz, Yahya. 1989. **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Avrupa Konseyi. [23.05.2019]. **Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme.** https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf.

Aykırı, Kudret. 2017. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. **Turkish Journal of Primary Education.** s.2: 44-56.

Balcı, Mustafa, Deniz Melanlıoğlu. Ana Dili Konuşuru Olmayan Öğreticilerin Görüşlerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi.** c.5, s.2: 986-1004.

Barbazette, Jean. 2006. **Training Needs Assessment**. San Francisco: Pfeiffer.

Bayraktar, Nesrin. 2003. Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. **Dil Dergisi.** s.119, 58-71.

Bayyurt, Yasemin. 2013. Task-Based Language Learning and Teaching. **Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools**. 2. bs. ed. Belma Haznedar, Hacer Hande Uysal. Ankara: Anı Yayıncılık: 89-121.

_____, Cem Alptekin. 2000. EFL curriculum design for Turkish young learners in bilingual school contexts. **Research into Teaching English to Young Learners.** ed. J. Moon and M. Nikolov. Pecs: University of Pecs Press: 312-322.

Biçer, Nurşat, Bekir S. Kılıç. 2017. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, c.5, s.4: 649-663.

Bourke, James M. 2006. Designing a Topic-Based Syllabus for Young Learners. **ELT Journal**. c.60, s.3: 279-286.

Bruner, Jerome S. 1983. **Child's Talk: Learning to Use Language.** NY: W.W. Norton.

Büyükikiz, Kaan, Önder Çangal. 2016. Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi.** s. 5.

Cameron, Lynne. 2001. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press.

Can, Cem. 2009. Avrupa Birliği Dil Politikası ve Yabancı Dil Olarak Türkçe. **Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler**. ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt. Ankara: Anı Yayıncılık:175-189.

Chiswick, Barry, Paul Miller. 1995. The Endogeneity between Language and Earnings: International Analysis. **Journal of Labor Economics**. c.13, s.2: 246-288.

Coleman, Hywel. 1996. **Society and the Language Classroom.** Cambridge: Cambridge University Press.

Creswell, J. W. 2013. **Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.** 3 bs. çev. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir. Ankara: Siyasal Yayın Dağıtım.

Demircan, Ömer. 1990. **Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: Ekin.

Demirel, Özcan. 2003. **Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Dosyası Dil Biyografisi.** Ankara: Pegem Akademi.

_____. 2015. **Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya.** 22. bs. Ankara: Pegem Akademi

_____. 2017. **Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı.** 23. bs. Ankara: Pegem Akademi.

Durmuş, Mustafa. 2013. Doğrudan Yöntem (Direct Method) ve Berlitz Okullarındaki Uygulamalar. **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı**. ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları:55-60.

Ellis, Rod. 2003. **Task-Based Language Learning and Teaching**. Oxford: Oxford University Press.

_____.1991. **Second Language Acquisition and Language Pedagogy.** Philadelphia : Multilingual Matters.

Er, Ali R., Nida Bayındır. 2015. İlkokula Giden Mülteci Çocuklara Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Pedagojik Yaklaşımları. **Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi**. c.2, s.4: 175-185.

Eyüp, Bircan, Nazmi Arslan, Taha Yasir Cevher. 2017. Mültecilere 'Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Uyum Kursu'na Katılan Öğreticilerin Kurs Hakkındaki Görüşleri ve Hazır Bulunuşluk Durumları. **International Journal of Languages' Education and Teaching.** c. 5, s.4: 174-200.

Feez, Susan. 1998. **Text-Based Syllabus Design. Sydney: National Centre for English Teaching and Research.** (aktaran: Richards, Jack C., Theodore S. Rodgers. 2001. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. bs. ABD: Cambridge University Press).

Grant, Janet. 2002. Learning Needs Assessment: Assessing the Need. **BMJ**, 324 (7330): 156-159.

Göçer, Ali, Selçuk Moğul. 2011. Türkçein Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. **International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic.** c.6, s.3: 797-810.

Gül-Peker, Berna. 2013. Using Drama as Pre- and Post-Reading Activities for Young Learners. **Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools.** 2. bs. ed. Belma Haznedar, Hacer Hande Uysal. Ankara: Anı Yayıncılık: 161-184.

Güneş, Firdevs. 2013. Dil Öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları. **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı.** ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları: 37-54.

Güzel, Abdurrahman. 2017. **Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Tarihi. Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim-Öğretim Tarihi Araştırmaları.** ed. Abdurrahman Güzel. Ankara: Akçağ: 779- 810.

Hall, Graham. 2016. Method, methods and methodology: Historical Trends and The **Routledge Handbook of English Language Teaching.** ed. Graham Hall. NY: Routledge: 209-223.

Hanbay, Orhan. 2013. **Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi.** Ankara: Anı Yayıncılık.

Haznedar, Belma. 2012. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**. c.21, s.2: 15-28.

_____. 2013. A Story-based Methodology for Young Learners. **Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools.** 2. bs. ed. Belma Haznedar, Hacer Hande Uysal. Ankara: Anı Yayıncılık: 253-273.

Hitzel, Frederic. 1995. **Dil Oğlanları ve Tercümanlar.** Çev. Mehmet Sert. İstanbul: YKY Yayınları.

Hoff, Erika. 2006. How social contexts support and shape language development. **Developmental Review.** c.26, s.1: 55-88.

Karal, Enver Z. 1978. **Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe.** Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Johnson, Burke, Larry Christensen. 2012. **Educational Research Quantitative, Oualitative and Mixed Approaches.** 4th ed. USA: Sage publications.

Johnson, Robert E. 1989. **The Second Language Curriculum.** Cambridge: Cambridge University Press.

Karasar, Niyazi. 2012. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.** 23. bs. Ankara: Nobil.

Koçoğlu, Ayhan, Tuğba Yanpar Yelken. 2018. Suriyeli Öğrencilere Türkçe Dil Becerileri Kazandırma Sürecinde İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programları ile İlgili Öğretmen Görüşleri. **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education**. c. 6, s.2: 131-160.

Krashen, Stephan, Robin C. Scarcella, Michael A. Long. 1982. **Child-Adult Differences in Second Language Acquisition.** MA: Newbury House.

Kraufman, R., Rojas, A. M.& Mayer, H. 1993. **Needs Assessment a User's Guide.** Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

Larsen-Freeman, Diane. 2000. **Techniques and Principles in Language Teaching**. NY: Oxford University Press. (*aktaran*:Durmuş, Mustafa. 2013. Doğrudan Yöntem (Direct Method) ve Berlitz Okullarındaki Uygulamalar. **Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı.** ed. Mustafa Durmuş, Alpaslan Okur. Ankara: Grafiker Yayınları:55-60).

Lincoln, Yvonna S., Egon G. Guba.1985. **Naturalistic Inquiry.** Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S. H. 2013. **Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber**. çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Moralı, Gürkan. 2018. Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. **OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi**. c.8, s.15: 1426-1449.

Nunan, David. 1989. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. **Second Language Teaching and Learning.** Boston: Heinle & Heinle Publishers.

_____. 2003. **The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pasific Region.** TESOL Quarterly. c.37, s.4: 589-613.

Oyama, Susan. 1976. A Sensitive Period for the Acquisition of a Nonnative Phonological System. **Journal of Psycholinguistics Research**. s.5: 261-285.

Patton, Michael Quinn. 2002. **Qualitative Researh and Evaluation Methods.** 3rd ed. USA: Sage Publications.

Richards, Jack C. 2001. **Curriculum Development in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, Jack C., Theodore S. Rodgers. 2001. **Approaches and Methods in Language Teaching.** 2. bs. Cambridge: Cambridge University Press.

Sarıtaş, Emel, Ümran Şahin, Gülsüm Çatalbaş. 2016. İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.25, s.1: 208.229.

Silverman, David. 2014. **Interpreting Qualitative Data.** 4th. ed. USA: Sage Publications.

Sirin, Selcuk R., Lauren Rogers-Sirin. 2015. **The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children.** Washington, DC: Migration Policy Institute.

Skehan, Peter. 1998. **A Cognitive Approach to Language Learning.** Oxford: Oxford University Press.

Swain, Merrill. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. **Input in Second Language Acquisition.** ed. S. Gass, C. G. Madden. MA: Newbury House: 235-253.

Şen, Ülker. 1996. Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar. **Journal of World of Turks.** C.2, s.3: 239-253.

Timur-Ağıldere, Suna. 2010. XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Önemi: Osmanlı İmparatorluğunda İstanbul Fransız Dil Oğlanları Okulu (1669-1873). **Turkish Studies.** c.5, s.3: 693-704.

Tosun, C. 2006. Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. **Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences.** s.5: 79-88.

Tyler, Ralph W. 2013. Program Geliştirmede Spesifik Yaklaşımlar. çev. Abdulkadir Çekin. **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi II**: 270-288.

Ungan, Suat. 2006. Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** s.15: 217-226.

Vygotsky, Lev S. 1978. **Mind in Society.** Cambridge: Harvard University Press.

Wood, Margo. 1999. Essentials of Elementary Languge Arts. Boston: Allyn and Bacon.

Yabancılara Türkçe Eğitimi (6-12 yaş) 1. Seviye Kurs Programı. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2016. [23.05.2019]. http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1%20Diller_Yabanc%C4%B1%20Diller%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%20A1%20Seviyesi.pdf

Yağmur, Kutlay. 2009. Batı Avrupa'da Anadili Türkçe Olan Öğrencilere Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi ve Kurumsal Sorunlar. **Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler.** ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt. Ankara: Anı Yayıncılık: 221-243.

Yangın-Ersanlı, Ceylan. 2013. Writing for Young Learners. **Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools.** 2. bs. ed. Belma Haznedar, Hacer Hande Uysal. Ankara: Anı Yayıncılık: 185-208.

Yaylı, Derya, Demet Yaylı. 2009. **Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler.** ed. Derya Yaylı, Yasemin Bayyurt.Ankara: Anı Yayıncılık: 7-28.

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 8. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, Robert K. 2014. **Case Study Research: Design and Methods**. LA: Sage.

Yüksel, Gülru. 2013. Teaching Listening to Young learners. **Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools.** 2. bs. ed. Belma Haznedar, Hacer Hande Uysal. Ankara: Anı Yayıncılık: 121-133.

EKLER

Ek 1. Türkçe Öğretmeni Görüşme Formu

Tarih ve zaman (Başlama ve Bitiş):

Adı ve soyadı:

Cinsiyet:

Yaş:

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Seda Ak. 7-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programının geliştirilmesi ile ilgili bir nitel araştırma yapıyorum. Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerle bu konuda düşüncelerini almak amacıyla görüşmeler yapıyorum. Bu araştırmadan elde edilen bilgilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programı geliştirme sürecinde çok önemli ve yararlı olacağına inanıyorum. Ayrıca, yapılacak bu çalışmayla çocuklara Türkçe öğretimi alanındaki kuramsal boşluğun belli ölçüde doldurulabileceğini umuyorum. Bu sebeplerden dolayı, çocuklar için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına ne kadar yakın olduğunuzu saptayabilmek için bazı kişisel bilgilerinize ihtiyacım var.

Başlamadan önce, bazı noktalara açıklık getirmek istiyorum:

- Görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakikanızı alacağını düşünüyorum.
- Bu görüşme boyunca söylediğiniz her şey gizli kalacaktır. Elde edilen bilgiler hiç kimseye iletilmeyecektir ve açıklanan hiçbir bilgi üzerinde adlarınız belirtilmeyecektir.
- Görüşme sırasında istediğiniz zaman soru sormakta ve görüşmeyi sonlandırmakta özgürsünüz.
- Başlamadan önce sormak istediğiniz başka bir soru var mı?
- İzin verirseniz görüşme sırasındaki konuşmaları kaydetmeyi istiyorum. Bu şekilde, hem zamanı daha etkili kullanabiliriz, hem de görüşmeden sonra cevaplarınızı daha detaylı analiz edebilirim. Herhangi bir rahatsızlık duyduğunuz takdirde kaseti ve görüşme notlarını alabilirsiniz. Sizce de uygun mudur?
- Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

GENEL SORULAR

1. Hangi lisans programından mezun oldunuz?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği sertifika programlarına katıldınız mı?
3. Kaç yıldır yabancı dil olarak Türkçe alanında öğretmenlik yapıyorsunuz?
4. Kaç yıldır çocuklara Türkçe öğretiyorsunuz?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretiminde bir program takip ediyor musunuz?
    a. Evet ise, bu programı kendiniz mi geliştirdiniz yoksa hazır bir program mı kullanıyorsunuz?
    b. Hayır ise, öğretim dönemini nasıl planlıyorsunuz?
2. Dersi planlarken hedefleri nasıl belirliyorsunuz?
3. İçeriğinizi nasıl belirliyorsunuz?
4. Dersin öğretimini nasıl yapıyorsunuz?
    a. Hangi yöntemleri, teknikleri, materyalleri ve etkinlikleri kullanıyorsunuz?
5. Öğrencilerin dil becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanıyorsunuz?
6. Tüm bu öğretim sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
7. Türkçe öğretimi için program geliştirilecek olsa,
    a. Bu dersin hedefleri neler olmalıdır?
    b. İçerik nasıl belirlenmelidir? Ne tür konular içermelidir?
    c. Öğretme-öğrenme süreci neler içermelidir? Hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?
    d. Ölçme ve değerlendirme için hangi yöntemlerden yararlanılmalıdır?
8. Türkçe öğretimini geliştirmek için paylaşmak istediğiniz başka bir görüş ve öneriniz var mıdır?

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Tarih ve zaman (Başlama ve Bitiş):
Adı ve soyadı:
Cinsiyet:
Yaş:
GİRİŞ
Merhaba, benim adım Seda Ak. 7-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programının geliştirilmesi ile ilgili bir nitel araştırma yapıyorum. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzmanlaşan öğretim üyeleriyle/görevlileriyle bu konuda düşüncelerini almak amacıyla görüşmeler yapıyorum. Bu araştırmadan elde edilen bilgilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programı geliştirme sürecinde çok önemli ve yararlı olacağına inanıyorum. Ayrıca, yapılacak bu çalışmayla çocuklara Türkçe öğretimi alanındaki kuramsal boşluğun belli ölçüde doldurulabileceğini umuyorum. Bu sebeplerden dolayı, çocuklar için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına ne kadar yakın olduğunuzu saptayabilmek için bazı kişisel bilgilerinize ihtiyacım var.

Başlamadan önce, bazı noktalara açıklık getirmek istiyorum:
- Görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakikanızı alacağını düşünüyorum.
- Bu görüşme boyunca söylediğiniz her şey gizli kalacaktır. Elde edilen bilgiler hiç kimseye iletilmeyecektir ve açıklanan hiçbir bilgi üzerinde adlarınız belirtilmeyecektir.
- Görüşme sırasında istediğiniz zaman soru sormakta ve görüşmeyi sonlandırmakta özgürsünüz.
- Başlamadan önce sormak istediğiniz başka bir soru var mı?
- İzin verirseniz görüşme sırasındaki konuşmaları kaydetmeyi istiyorum. Bu şekilde, hem zamanı daha etkili kullanabiliriz, hem de görüşmeden sonra cevaplarınızı daha detaylı analiz edebilirim. Herhangi bir rahatsızlık duyduğunuz takdirde kaseti ve görüşme notlarını alabilirsiniz. Sizce de uygun mudur?
- Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

GENEL SORULAR
1. Hangi bölümde ders veriyorsunuz?
2. Bölümünüzde yabancılara Türkçe öğretimi alanında tezli ya da tezsiz yüksek lisans programı ya da sertifika veriliyor mu?
3. Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında hangi dersleri veriyorsunuz?

GÖRÜŞME SORULARI
1. 6-12 yaş arasındaki yabancı çocuklara yönelik MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen Yabancılara Türkçe Öğretimi öğretim programının bu alandaki ihtiyacı karşıladığını düşünüyor musunuz?
2. Yabancılara Türkçe Öğretimi sertifika ve yüksek lisans programlarının içeriği, aday öğretmenleri çocuklara Türkçe öğretimi verme konusunda hazırlamaya yeterli midir?

3. Türkçe öğretimi için program geliştirilecek olsa,

a. Bu dersin hedefleri neler olmalıdır?

b. İçerik nasıl belirlenmelidir? Ne tür konular içermelidir?

c. Öğretme-öğrenme süreci neleri içermelidir? Hangi yöntem, teknikler ve etkinlikler kullanılmalıdır? Ne tür materyaller kullanılmalıdır?

d. Ölçme ve değerlendirme için hangi yöntemlerden yararlanılmalıdır?

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 3. STK Temsilcisi Görüşme Formu

Tarih ve zaman (Başlama ve Bitiş):

Adı ve soyadı:

Cinsiyet:

Yaş:

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Seda Ak. 7-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programının geliştirilmesi ile ilgili bir nitel araştırma yapıyorum. Çocuklara yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde etkin rol alan sivil toplum kuruluşu (STK) temsilcileriyle bu konuda düşüncelerini almak amacıyla görüşmeler yapıyorum. Bu araştırmadan elde edilen bilgilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programı geliştirme sürecinde çok önemli ve yararlı olacağına inanıyorum. Ayrıca, yapılacak bu çalışmayla çocuklara Türkçe öğretimi alanındaki kuramsal boşluğun belli ölçüde doldurulabileceğini umuyorum. Bu sebeplerden dolayı, çocuklar için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına ne kadar yakın olduğunuzu saptayabilmek için bazı kişisel bilgilerinize ihtiyacım var.

Başlamadan önce, bazı noktalara açıklık getirmek istiyorum:

- Görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakikanızı alacağını düşünüyorum.
- Bu görüşme boyunca söylediğiniz her şey gizli kalacaktır. Elde edilen bilgiler hiç kimseye iletilmeyecektir ve açıklanan hiçbir bilgi üzerinde adlarınız belirtilmeyecektir.
- Görüşme sırasında istediğiniz zaman soru sormakta ve görüşmeyi sonlandırmakta özgürsünüz.
- Başlamadan önce sormak istediğiniz başka bir soru var mı?
- İzin verirseniz görüşme sırasındaki konuşmaları kaydetmeyi istiyorum. Bu şekilde, hem zamanı daha etkili kullanabiliriz, hem de görüşmeden sonra cevaplarınızı daha detaylı analiz edebilirim. Herhangi bir rahatsızlık duyduğunuz takdirde kaseti ve görüşme notlarını alabilirsiniz. Sizce de uygun mudur?
- Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

GENEL SORULAR

1. Hangi STK'da çalışıyorsunuz?
2. STK'da üstlendiğiniz görev nedir?
3. Kaç yıldır bu görevle uğraşıyorsunuz?

GÖRÜŞME SORULARI

1. STK olarak çocukların Türkçe öğretimi için ne tür çalışmalar yürütüyorsunuz?

2. Genel olarak düşünüldüğünde çocuklara Türkçe öğretimi hizmeti sağlamada karşılaşılan sorular var mı?

a. Çocuklardan kaynaklı,

b. Velilerinden kaynaklı,

c. Eğitim kurumlarından kaynaklı.

3. Çocuklara Türkçe öğretiminde bir öğretim programından yararlanıyor musunuz?

a. Evet ise,

3.a.1. Çocuklara sağladığınız Türkçe derslerinde belirlediğiniz hedefler nelerdir?

3.a.2. Çocuklara sağladığınız Türkçe derslerinde öğretmenler ne tür yöntem ve teknikleri kullanıyor?

3.a.3. Hangi materyalleri kullanıyorsunuz?

3.a.4. Çocukların Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme sürecini nasıl yapıyorsunuz?

3.a.5. Peki, bu programın geliştirilmesini düşündüğünüz noktalar nelerdir?

a. Hedef açısından,

b. İçerik açısından,

c. Öğretme-öğrenme süreci açısından (yöntem, teknik, materyaller vb.) ve

d. Ölçme-değerlendirme açısından.

b. Hayır ise,

3.b.1. Neden?

3.b.2. Eğitim sürecini nasıl gerçekleştiriyorsunuz?

3.b.3. Türkçe öğretim programı geliştirilecek olsa, size göre;

a. Hedefleri,

b. İçeriği,

c. Öğretme-öğrenme süreci (yöntem, teknik, materyaller vb.) ve

d. Ölçme-değerlendirme nasıl olmalıdır?

4. Türkçe öğretim programının geliştirilmesine yönelik eklemek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz nelerdir?

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 4. Öğrenci Velisi Görüşme Formu

Tarih ve zaman (Başlama ve Bitiş):

Adı ve soyadı:

Cinsiyet:

Yaş:

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Seda Ak. 7-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programının geliştirilmesi ile ilgili bir nitel araştırma yapıyorum. Çocuğu yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen ebeveynlerle bu konuda düşüncelerini almak amacıyla görüşmeler yapıyorum. Bu araştırmadan elde edilen bilgilerin yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programı geliştirme sürecinde çok önemli ve yararlı olacağına inanıyorum. Ayrıca, yapılacak bu çalışmayla çocuklara Türkçe öğretimi alanındaki kuramsal boşluğun belli ölçüde doldurulabileceğini umuyorum. Bu sebeplerden dolayı bazı kişisel bilgilerinize ihtiyacım var.

Başlamadan önce, bazı noktalara açıklık getirmek istiyorum:

- Görüşmenin yaklaşık olarak 30 dakikanızı alacağını düşünüyorum.
- Bu görüşme boyunca söylediğiniz her şey gizli kalacaktır. Elde edilen bilgiler hiç kimseye iletilmeyecektir ve açıklanan hiçbir bilgi üzerinde adlarınız belirtilmeyecektir.
- Görüşme sırasında istediğiniz zaman soru sormakta ve görüşmeyi sonlandırmakta özgürsünüz.
- Başlamadan önce sormak istediğiniz başka bir soru var mı?
- İzin verirseniz görüşme sırasındaki konuşmaları kaydetmeyi istiyorum. Bu şekilde, hem zamanı daha etkili kullanabiliriz, hem de görüşmeden sonra cevaplarınızı daha detaylı analiz edebilirim. Herhangi bir rahatsızlık duyduğunuz takdirde kaseti ve görüşme notlarını alabilirsiniz. Sizce de uygun mudur?
- Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

GENEL SORULAR

1. Kaç yıldır çocuğunuzla birlikte Türkiye'de yaşıyorsunuz?
2. Çocuğunuz Türkiye'ye geldiğinde kaç yaşındaydı?
3. Çocuğunuz Türkiye'ye gelmeden önce okula başlamış mıydı?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Çocuğunuz Türkçe eğitim-öğretim yapan bir okula başladığında karşılaştığı problemler/sıkıntılar nelerdi?
a. Özellikle dilden kaynaklı problemler nelerdi?
2. Çocuğunuz okula başlamadan önce Türkçe biliyor muydu?
3. Çocuğunuz okula başlar başlamaz Türkçe öğrenmeye başladı mı?
4. Çocuğunuz haftada kaç saat Türkçe ders aldı?
5. Çocuğunuza okulda verilen eğitim yeterli miydi?

Örn. Okul dışında ek Türkçe dersi aldırdınız mı/verdiniz mi? Veya ihtiyaç duydunuz mu?

6. Çocuğunuzun dilden kaynaklı diğer derslerde karşılaştığı problemler oldu mu?
6.1. Evet ise, bunlar ne gibi şikâyetlerdi?
a. Derslere ilgisi açısından,
b. Dersleri tam olarak anlaması açısından,
c. Dersleri takip etmesi açısından
7. Çocuğunuza Türkçe öğretiminin etkili olması açısından size göre Türkçe öğretimi nasıl gerçekleştirilmelidir?
7.1. Sizin böyle bir dersten beklediğiniz hedefler nelerdir?
7.2. Ne tür bir içerik verilmeli?
7.3. Nasıl öğretilmeli? Ne tür etkinliklere yer verilmeli? Sınıf içinde öğretmen neler yapmalı?
7.4. Çocuğunuzun öğrenip öğrenmediği nasıl değerlendirilmelidir?
8. Bu programın geliştirilmesine yönelik başka görüş ve önerileriniz var mıdır?

Katılımınız için teşekkür ederim.

Ek 5. Görüşme Yapmak için Üniversite Etik Kurul İzin Formları

EBYS
Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 44513635-302.99-E.1802010234 **Tarih**: 01.02.2018
Konu : Görüşme Formu İzin Yazısı

İLGİLİ MAKAMA

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 15706015 nolu Seda BÜTÜN, "7-11 Yaş Arasındaki Çocuklara Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesi " konulu tezi için İstanbul ilinde bulunan öğrenci velileriyle ve Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yürüten sivil toplum kuruluşu temsilcilerine görüşme formlarını uygulamak istemektedir.

Adı geçen öğrencinin ekte yer alan görüşme formlarını uygulaması hususunda gerekli iznin verilmesini arz/rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali Fuat ARICİ
Enstitü Müdürü

Eki:Seda BÜTÜN.pdf (Elektronik Ek)

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi 34220 Esenler/İSTANBUL
Tel : 02123833119
Fax : 0212 383 31 18
İrtibat : Serap ÜÇGÜN
Web : www.sbe.yildiz.edu.tr
e-Posta : sbemdr@yildiz.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1802010234&ErisimKodu=48329f43

EBYS

Elektronik Belge Yönetim Sistemi

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 44513635-730.08.03-E.1712120419 **Tarih**: 12.12.2017
Konu : Anket izni hk.

İlgili Makama

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Programları ve Öğretim" yükseklisans öğrencisi 15706015 numaralı Seda BÜTÜN'ün, "7-11 Yaş Arasındaki Çocuklara Yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersi Öğretim Programanın Geliştirilmesi" konulu yüksek lisans tezi hazırlamaktadır. Öğrenci, yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla ilköğretim Türkçe öğretmenleriyle görüşme yapabilmek için etik kurul izin belgesi talep etmektedir.

Gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Ali Fuat ARICİ
Enstitü Müdürü

Eki:Seda BÜTÜN.pdf (Elektronik Ek)

Adres : Yıldız Teknik Üniversitesi 34220 Esenler/İSTANBUL
Tel : 0212 383 31 15
Fax : 0212 383 31 18
İrtibat : Rabia ÖZDEMİR
Web : www.sbe.yildiz.edu.tr
e-Posta : sbemdr@yildiz.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Seda AK

Doğum Yeri ve Tarihi : Şişli/ 31.08.1984

İletişim : seda.ak777@gmail.com

Eğitim Durumu

2016-2019 **Tezli Yüksek Lisans,** Eğitim Programları ve Öğretim
Yıldız Teknik Üniversitesi / İstanbul

2007-2009 **Tezsiz Yüksek Lisans**, Öğretmen Eğitimi
Bilkent Üniversitesi / Ankara

2002-2007 **Lisans**, Türk Dili ve Edebiyatı
Boğaziçi Üniversitesi / İstanbul

1998-2002 **Lise**
Arnavutköy Korkmaz Yiğit Lisesi / İstanbul

Kitaplar

Ak, S. 2016. *Yeni Dünyam Türkçe 1 Ders Kitabı Seti*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yay. (A1 dil düzeyinde)

Ak, S. (2016). *Yeni Dünyam Türkçe 2 Ders Kitabı Seti*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yay. (A2 dil düzeyinde)

Yayınlar

Ak, S. ve Toy, B. (2018, Eylül). *İlkokul Çağı Çocukları için Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersinin Program Tasarımı.* 11. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunuldu, Krakow, Polonya.

Ak, S. ve Toy, B. (2018, Nisan). *7-11 Yaş arasındaki Çocuklar için Geliştirilen Yabancı Dil olarak Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik İhtiyaç Analizi.* 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu, Antalya, Türkiye.

Ak, S. (2018, Nisan). *Çocuklara İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkinlik (Görev) Tasarımı ve Uygulanması*. 33. YADOT Çalışma Toplantısı'nda sunuldu, Biruni Üniversitesi, İstanbul Türkiye.

Ak, S. ve Toy, B. (2018, Nisan). *Çocuklar için Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Değerlendirme Ölçütü Geliştirme.* Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu'nda sunuldu, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Ak, S. , Ceyhan, N. E., Karataş, H. Ve Bademcioğlu, M. (2018, Şubat). *How Do Reflective Thinking Skills Enhance Teaching?* 10th World Conference on Educational Sciences, Prague, Czech Republic.

Ak, S. (2017, Kasım). *Çocuklara Türkçe Öğretmek için Görev Tasarımı.* 2. AATT Konferansı: Türk Dilleri ve Edebiyatları Öğretimine Yaklaşımlar'da sunuldu, Georgetown Üniversitesi, Washington DC, ABD.

Ak, S. (2017, Kasım). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İletişimsel Beceriyi Geliştirmek için Drama Odaklı Etkinliklerin Kullanımı.* 2. AATT Konferansı: Türk Dilleri ve Edebiyatları Öğretimine Yaklaşımlar'da sunuldu, Georgetown Üniversitesi, Washington DC, ABD.

Ak, S. (2017, Mayıs). *Yeni Dünyam Türkçe'de Görev Odaklı Dil Öğrenim ve Öğretim Yaklaşımının Kullanımı.* SBATEYL 2017 Uluslararası Genç Öğrenenlere Dil Öğretimi Konferansı'nda sunuldu, Palm Wings Hotel, İzmir, Türkiye.

Ak, S. (2016, Kasım). *Genç Öğrenenlere İkinci Dil Olarak Türkçeyi Öğretmek İçin Ders Kitabı Yazımı.* 1. AATT Konferansı: Türk Dilleri ve Edebiyatları Öğretimine Yaklaşımlar'da sunuldu, Harvard Üniversitesi, Boston, ABD.

Ak, S. ve Ünveren, D. (2008, Eylül). *Lise Düzeyindeki Öğrencilerin Yazılı Anlatım Özellikleri.* Üçüncü Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı'nda sunuldu, Lefke Üniversitesi, Kıbrıs.

İş Deneyimi

2014-Devam	Program koordinatörü ve Yabancı Dil Olarak Türkçe okutmanı *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, MSGSÜSEM Türkçe Hazırlık Eğitimi*
2012-Devam	Türk Dili Okutmanı *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi /İstanbul*

2013-2014	Türk Dili Okutmanı
	Işık Üniversitesi/İstanbul
2011- 2012	Yabancı Dil Olarak Türkçe okutmanı
	Ankara Üniversitesi TÖMER / İstanbul
2009- 2010	Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni
	TED Ankara Koleji Vakfı Özel Lisesi/ Ankara
2009	Stajyer öğretmen (3 ay)
	9. ve 10. sınıf düzeyinde Amerikan edebiyatı dersleri
	Ames High School / Iowa, ABD
2008	Stajyer Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni (10 gün)
	Robert Kolej /İstanbul
2007-2008	Stajyer Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni (45 gün)
	İ.D.V. Özel Bilkent Lisesi ve İlköğretim Okulu/Ankara