



**YABANCI UYRUKLU İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİ İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM
PROGRAMI TASARISI**

Doktora Tezi

Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

Eskişehir, 2021

**YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM
PROGRAMI TASARISI**

Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

DOKTORA TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Haziran 2021**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI

Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2021

Danışman: Prof. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

Bu araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin yaşadığı sorunların, Türkçe öğretimindeki mevcut durumun ve öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ile bu öğrencilerin dil ihtiyaçlarına ve seviyelerine yönelik kapsamlı ve işlevsel bir Türkçe öğretim programı tasarısının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma desenlerinden çok aşamalı karma desene göre yürütülen araştırma; ihtiyaç analizi, geliştirme ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Keşfedici sıralı karma desen benimsendiği ihtiyaç analizi aşamasında ilk olarak alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, daha sonra yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri kapsamında nitel veriler toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dil beceri ve yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeği geliştirilerek uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve görüşme formlarından elde edilen veriler, içerik analizi, alanyazın taraması, doküman analizi, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerinden elde edilen nitel veriler ise betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri kapsamındaki dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinden elde edilen veriler ise istatistiksel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Geliştirme ve değerlendirme aşamalarında ise kollektif durum çalışması deseni benimsenmiştir. Geliştirme aşamasında program tasarısının özellikleri alanyazın taraması, doküman analizi ve görüşmeler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlendirme aşamasında, tasarının değerlendirilebilmesi amacıyla alan uzmanlarının katılımları ile bir çalıştay düzenlenmiş, alan uzmanlarının ekip çalışması ve uzman görüş formundan elde edilen veriler doğrultusunda program tasarısına gerekli düzeltmeler yapılarak tasarıya son şekli verilmiştir. Araştırmanın aşamalarına göre bulgular elde edilmiş ve bulgulardan hareketle sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri, İkinci dil olarak Türkçe öğretimi, Öğretim programı tasarısı, İkinci dil olarak Türkçe öğretimi program tasarısı.

ABSTRACT

CURRICULUM PROPOSAL OF TURKISH COURSE TEACHING FOR FOREIGN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

Department of Primary Education Primary School Education Program

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, June 2021

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

In this study, it is aimed to determine the problems, current situation and the needs of the learning of the foreign primary school students who speak Turkish as second language and developing comprehensive and functional curriculum proposal of Turkish teaching according to students language needs and proficiency. The study that is designed according to the multiphase mixed design from mixed research methods, was achieved in three stages; needs analysis, development and evaluation stages. In the needs analysis phase, exploratory sequential mixed pattern was designed, first qualitative data were collected within the scope of literature review, semi-structured interviews with foreign primary school students, classroom teachers and field experts, researcher diary and student products. In order to determine the Turkish language skills and competencies of the students, the scale of the determining the language skills needs was developed and applied. While the datas were obtained from the semi-structured interview and interview forms were analyzed by content analysis, the qualitative datas were obtained from literature review, document analysis, researcher diary and student products were analyzed by descriptive analysis method. The quantitative datas were obtained from the scale of determining the language skills needs were analyzed by statistical analysis method. In the phases of the development and evaluation are designed to the collective case study pattern. In the evaluation phase, a workshop was organized with the participation of field experts in order to evaluate the proposal, and the curriculum proposal was finalized by making the necessary corrections in line with the datas were obtained from the teamwork of field experts and the expert opinion form. According to the stages of the study, findings were obtained and based on the findings, results, discussions and suggestions were included.

Key Words: Foreign primary school students, Teaching Turkish as second language, Curriculum proposal, Curriculum proposal of the Turkish teaching as second language.

ÖNSÖZ

Türk dili, dillerin en zenginlerindendir; yeter ki bu dil bilinçle işlensin.

Mustafa Kemal ATATÜRK

Türkçe oldukça zengin bir geçmişe ve kültürel mirasa sahip, pek çok insan tarafından kullanılan köklü bir dildir. Bir ülkenin gelişmişliğinin göstergesi olarak siyasi, ekonomik ve askeri alanlar önemli olsa da ülkenin resmi dilinin gelişmişliği ve dil öğretimindeki başarıları da bir o kadar önemlidir. Özellikle 2011 yılından itibaren yabancı uyruklu insanlara ev sahipliği yapan Türkiye barınmadan eğitime yabancı uyruklu bireylere yönelik birçok konuda sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bununla birlikte örgün eğitim kurumları olan okullarda eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminin işlevsel biçimde gerçekleştirilmesine yönelik bir öğretim programının hazırlanması ve işe koşulması oldukça önemli duruma gelmektedir. Bu gereklilikten hareketle ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi için referans alınabilecek bilimsel ve çok boyutlu verilere dayanan sistematik ve kapsayıcı bir öğretim programı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın şekillenmesinde ve tamamlanmasında her zaman yanımda olan, beni hep yüreklendiren hem akademik hem de hayat danışmanım olan Sayın Prof. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI'ya ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez İzleme Komitesi'nde yer alan Sayın Prof. Dr. Handan DEVECİ ve Sayın Prof. Dr. Meral GÜVEN hocalarıma, tezimin başından itibaren verdikleri destek ve güzel düşünceleri için çok teşekkür ederim.

Çalıştay etkinliğinde ve tez savunmasında yer alan Sayın Öğr. Gör. Dr. Burak TÜFEKÇİOĞLU ve Sayın Öğr. Gör. Dr. Sayın Kerim SARIGÜL hocalarıma, düşünceleri, görüşleri ve verdikleri destek için çok teşekkür ederim.

Program tasarının değerlendirilmesi için çalıştay etkinliğine katılan alan uzmanlarına, veri toplama sürecinde görüşlerine başvurduğum sınıf öğretmenlerine ve öğrencilere çok teşekkür ederim.

Arkadaşlarım ve meslektaşlarım Araş. Gör. Arzu PEKGÖZ ÇEVİKER ve Mediha GÜNER ÖZER'e destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Sabrı, desteği ve anlayışı için eşim Cem YEREYIKILMAZ'a çok teşekkür ederim. Beni bu yaşıma getiren, her alanda olduğu gibi eğitim hayatımda da destekçilerim olan, iyi bir insan ve öğretmen olmam için uğraşan hayattaki en büyük şansım merhum annem Kezban GÜNGÖR ve babam İsmail GÜNGÖR'e minnettarım.

Tarih: 03/06/2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

İmza

Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xv
GÖRSELLER DİZİNİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Dil ve Dil Öğretimi.....	6
1.2. Ana Dil ve Öğretimi.....	10
1.3. İkinci Dil Edinimi ve İki Dillilik.....	12
1.4. Çok Dillilik ve Kültürlülük.....	21
1.5. Dil Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	23
1.5.1. DİAOÖÇ'nin Bölümleri ve Özellikleri	25
1.5.2. DİAOÖÇ'nde Benimsenen Yaklaşım ve Yöntem	28
1.5.3. DİAOÖÇ'nde Öğrenme Alanları ve Dil Yeterliklerinin Gösterimi.....	31
1.6. İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi.....	34
1.7. Program Geliştirme Süreci	45
1.7.1. Program Geliştirme Modelleri	48
1.7.1.1. Taba-Tyler Modeli.....	50

1.7.1.2. Özcan Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli.....	52
1.8. Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları.....	55
1.9. Taslak Programın Geliştirilmesi	61
1.9.1. Amaçlar ve Öğrenme Çıktıları.....	62
1.9.2. İçerik.....	64
1.9.3. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	67
1.9.4. Değerlendirme.....	70
1.10. Sorun.....	72
1.11. Araştırmanın Amacı.....	74
1.12. Araştırmanın Önemi	75
1.13. Sınırlılıklar	78
1.14. Tanımlar	80
1.15. İlgili Araştırmalar.....	82
2. YÖNTEM.....	89
2.1. Araştırma Modeli	89
2.2. Araştırmanın Aşamaları	92
2.2.1. İhtiyaç Analizi Aşaması.....	92
2.2.2. Geliştirme Aşaması.....	94
2.2.3. Değerlendirme Aşaması	96
2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	96
2.3.1. Sınıf Öğretmenleri ve Alan Uzmanlarının Belirlenmesi	97
2.3.2. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Belirlenmesi.....	102
2.4. Veri Toplama Araçları.....	104
2.4.1. Nitel Boyut.....	105
2.4.1.1. Görüşme	105
2.4.1.2. Araştırmacı Günlüğü	107

2.4.1.3. Öğrenci Ürünleri.....	108
2.4.1.4. Alanyazın Taraması	108
2.4.1.5. Doküman Analizi	109
2.4.2. Nicel Boyut	111
2.4.2.1. Kişisel Bilgi Formu	111
2.4.2.2. YUIÖDBİB Ölçeği	112
2.4.2.3. Çalıştay Uzman Görüş Formu.....	120
2.5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik	121
2.6. Araştırmacının Rolü.....	122
2.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler	123
2.8. Verilerin Analizi	123
2.8.1. Nicel Verilerin Analizi.....	124
2.8.2. Nitel Verilerin Analizi	125
3. BULGULAR VE YORUM	128
3.1. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirilen Türkçe Öğreti- minin Mevcut Durumuna İlişkin Bulgular	130
3.1.1. Öğrenci Özellikleri ve Yeterliklerine İlişkin Bulgular	131
3.1.2. Eğitim Sistemi/Öğretmen Özellikleri ve Yeterliklerine İlişkin Bulgular ..	143
3.2. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programına Yönelik İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular	152
3.2.1. Kişisel ve Sosyal İhtiyaçlara İlişkin Bulgular	153
3.2.2. Dilsel İhtiyaçlara İlişkin Bulgular.....	154
3.2.3. Akademik İhtiyaçlara İlişkin Bulgular.....	166
3.3. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Progra- mının Özelliklerine ve Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	168
3.3.1. Programın Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	169

3.3.2. Programın Boyutlarına İlişkin Bulgular	175
3.3.2.1. Amaçlar Boyutuna İlişkin Bulgular.....	175
3.3.2.2. İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular	216
3.3.2.3. Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular	230
3.3.2.4. Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular	238
3.4. Geliştirilen Program Tasarısının Program Yapısı ve Boyutları İle İlgili Alan	
Uzmanlarının Görüşlerine (Çalıştay Sonuçlarına) İlişkin Bulgular	242
3.4.1. Program tasarısının amaçlar boyutuna ilişkin bulgular.....	246
3.4.2. Program tasarısının içerik boyutuna ilişkin bulgular.....	248
3.4.3. Program tasarısının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin bulgular..	250
3.4.4. Program tasarısının değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular.....	250
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	251
4.1. Sonuç.....	251
4.2. Tartışma	261
4.3. Öneriler.....	269
YABANCI UYRUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİM	
PROGRAMI TASARISI	270
KAYNAKÇA	512
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. İki Dilliliğin Faydaları.....	18
Tablo 1.2. Yapılandırmacı ve İşlevsel/Kavramsal Yaklaşımların Karşılaştırılması.....	29
Tablo 1.3. Öğrenci Düzeylerine Göre Hedeflenen Görevler ve Stratejiler	32
Tablo 1.4. İlkokul Çağında MEB’e Bağlı Okullarda Eğitim Gören Y.U.Ö. Sayıları.....	36
Tablo 1.5. Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaçları	58
Tablo 1.6. Y.U. Öğrencilerin Eğitim-Öğretimleri ile İlgili Araştırmalar	83
Tablo 1.7. Y.U. Öğrencilere Program Geliştirme ve Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar...	85
Tablo 2.8. Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	97
Tablo 2.9. YUIÖDBİB Ölçeğinin Uygulandığı Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	99
Tablo 2.10. Görüşmelere Katılan Alan Uzmanlarının Kişisel Bilgileri	101
Tablo 2.11. Çalışmaya Katılan Alan Uzmanlarının Kişisel Bilgileri	101
Tablo 2.12. Araştırmaya Katılan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kişisel Bilgileri	103
Tablo 2.13. Araştırmada Gerçekleştirilen Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	107
Tablo 2.14. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	116
Tablo 2.15. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	117
Tablo 2.16. Ölçeğin Bütününe İlişkin Madde Kalan İstatistikleri ve Güvenirlik Katsayıları.	119
Tablo 2.17. Ölçeğin Puanlanması.....	120
Tablo 3.18. Görüşme Formlarında Dil Beceri ve Yeterliklerinde Gözlemlenen Sorunlar ...	136
Tablo 3.19. Y.U.İ.Ö. Türkçe Öğretiminde Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşler.	146
Tablo 3.20. Öğretmenlerin İçerik Boyutunda Kullandığı Ürünlere İlişkin Görüşler	148
Tablo 3.21. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullandığı Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler	149
Tablo 3.22. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Kullandığı Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşler.....	150

Tablo 3.23. Öğrencilerin Türkçe Öğretiminde En Çok İhtiyaç Duyduğu Dil Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	157
Tablo 3.24. Öğrencilerin Dil Becerilerinde En Çok Zorlandığı Durumlara İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	157
Tablo 3.25. Türkçe Öğretiminde En Çok Sorun Yaşanan Dil Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	158
Tablo 3.26. Dil Becerileri İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel Değerler	161
Tablo 3.27. Dil Becerileri İhtiyaçlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi ...	163
Tablo 3.28. Dil Becerileri İhtiyaçlarının Öğrenci Uyrukları Açısından İncelenmesi.....	164
Tablo 3.29. Y.U. Ö. Yeni Bir Öğretim Programı İhtiyacına Yönelik Katılımcı Görüşleri...	167
Tablo 3.30. Dokümanlarda Benimsenen Programın Özelliklerine İlişkin Bilgiler	174
Tablo 3.31. Çerçeve Metin’de Belirlenen Dil Bilgisi Yeterlikleri	207
Tablo 3.32. Çerçeve Metin’de Belirlenen Sözcük Dağarcığı Alanına Yönelik Yeterlikler ..	214
Tablo 3.33. Çerçeve Metin’de Toplumdilbilgisel Uygunluğa Yönelik Yeterlikler.....	215
Tablo 3.34. Çalışmaya Katılan Uzmanların Program Tasarısına Yönelik Görüşleri	243

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. DİAOÖÇ'nin Özellikleri	27
Şekil 1.2. DİAOÖÇ'nde Belirlenen Düzeyler ve Yeterlikler	30
Şekil 1.3. DİAOÖÇ'nde Dil Becerilerinin Sınıflandırılması	31
Şekil 1.4. DİAOÖÇ'nde Etkinlik ve Stratejilerin Gösterimi	32
Şekil 1.5. Dünyada Kullanılan Program Geliştirme Modelleri.....	50
Şekil 1.6. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli	51
Şekil 1.7. Özcan Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli	53
Şekil 1.8. Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları	56
Şekil 1.9. Program Boyutları.....	61
Şekil 1.10. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar.....	73
Şekil 2.11. Araştırma Deseni ve Akış Şeması	91
Şekil 2.12. Araştırmanın Aşamalarına Göre Kullanılan Araştırma Desenleri	92
Şekil 2.13. Keşfedici Sıralı Desene Göre Araştırmanın Birinci Aşaması.....	93
Şekil 2.14. Kollektif Durum Çalışmasına Göre Araştırmanın İkinci Aşaması.....	95
Şekil 2.15. Ölçek Yamaç Birikinti Grafiği	116
Şekil 2.16. Doğrulamalı Faktör Analizinde Yol Şeması.....	118
Şekil 2.17. Veri Analizi Aşaması.....	124
Şekil 3.18. Araştırmanın Verilerinden Elde Edilen Temalar	129
Şekil 3.19. Y.U.İ.Ö. Gerçekleştirilen Türkçe Öğretimine İlişkin Mevcut Durum.....	130
Şekil 3.20. Y.U.İ.Ö. Türkçe Dersiyle İlgili Düşünceleri	142
Şekil 3.21. Y.U.İ.Ö. Türkçe Öğretim Programına Yönelik İhtiyaçları.....	152
Şekil 3.22. Y.U.İ.Ö. Açısından Türkçe Öğretim Programının Özellikleri ve Boyutları.....	168
Şekil 3.23. Programının Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Temalar	169
Şekil 3.24. Amaçlar Boyutunda Elde Edilen Temalar	176
Şekil 3.25. İçerik Boyutunda Elde Edilen Temalar	216

Şekil 3.26. Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Elde Edilen Temalar	230
Şekil 3.27. Değerlendirme Boyutunda Elde Edilen Temalar	238
Şekil. 3.28 Program Tasarısının Boyutları ile İlgili Alan Uzmanlarının Görüşleri.....	245



ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 2.1. Veri Toplama Araçları ve Süreçleri.....	104
Çizelge 3.2. YUIÖ Türkçe Okur-Yazarlık Durumlarına İlişkin Durum.....	140
Çizelge 3.3. Dokümanların Program Boyutlarına Yer Verme Durumları	180
Çizelge 3.4. Dokümanlarda Belirlenen Amaçlar Boyutuna İlişkin Bilgiler	181
Çizelge 3.5. Dokümanların Genel Yapısına İlişkin Bilgiler	185
Çizelge 3.6. Dokümanlarda Dil Becerilerinin Gösterimi.....	188
Çizelge 3.7. Dokümanlarda Belirlenen Dinleme Becerisi Yeterliklerinin Analizi.....	190
Çizelge 3.8. Dokümanlarda Belirlenen Konuşma Becerisi Yeterliklerinin Analizi	193
Çizelge 3.9. Dokümanlarda Belirlenen Okuma Becerisi Yeterliklerinin Analizi.....	198
Çizelge 3.10. Dokümanlarda Belirlenen Yazma Becerisi Yeterliklerinin Analizi	203
Çizelge 3.11. Dokümanlarda Belirlenen İçerik Boyutuna İlişkin Bilgiler.....	221
Çizelge 3.12. Çerçeve Metin’de Belirlenen Anlatım Kategorileri.....	223
Çizelge. 3.13. Dokümanlarda Belirlenen İçerik Boyutuna Yönelik Tema, Kavram ve Bildirişim Konuları	225
Çizelge 3.14. İstanbul ABC Türkçe Öğretim Setlerinde Belirlenen Üniteler.....	229
Çizelge 3.15. Dokümanlarda Belirlenen Öğrenme-Öğretme Süreci.....	235
Çizelge 3.16. Dokümanlarda Belirlenen Değerlendirme Boyutu	241

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 3.1. Dil Yeterliklerine İlişkin 2.Sınıf Öğrenci Defteri Örneği	132
Görsel 3.2. Dil Yeterliklerine İlişkin 3.Sınıf Görüşme Formu Örneği	132
Görsel 3.3. Dil Yeterliklerine İlişkin 4.Sınıf Öğrenci Defteri Örneği	133
Görsel 3.4. Dil Yeterliklerine İlişkin 2.Sınıf Öğrenci Defteri Örneği	134
Görsel 3.5. Anlamlı Cümle Kurma Sorununa İlişkin 2.Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği.	137
Görsel 3.6. Dil Yeterliklerine İlişkin 1.Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği	137
Görsel 3.7. Hece ve Kelimeleri Doğru Yazma Sorununa İlişkin 4.Sınıf Öğrenci Örneği	138
Görsel 3.8. Dil Yeterliklerine İlişkin 3.Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği	138
Görsel 3.9. Dil Yeterliklerine İlişkin 2.Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği	139
Görsel 3.10. Boşluk, Ebat, Çizgi Takibine Uygun Yazma Sorununa İlişkin 1.Sınıf Öğrenci Örneği	138
Görsel 3.11. Boşluk, Ebat, Çizgi Takibine Uygun Yazma Sorununa İlişkin 4.Sınıf Öğrenci Örneği	138
Görsel 3.12. Okunaklı ve Temiz Yazma Sorununa İlişkin 3.Sınıf Öğrenci Örneği	139
Görsel 3.13. Okunaklı ve Temiz Yazma Sorununa İlişkin 4.Sınıf Öğrenci Örneği	139
Görsel 3.14. Noktalama İşaretleri, Anlamlı ve Kurallı Cümle Yazma Sorununa İlişkin 2. Sınıf Öğrenci Örneği	139

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ADGD	:	Avrupa Dil Gelişim Dosyası
DİAOÖÇ	:	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi
GEM	:	Geçici Eğitim Merkezi
MEB	:	Millî Eğitim Bakanlığı
PICTES	:	Project of Integration of Foreign Students into Turkish Education System
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TİKA	:	Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TÖMER	:	Türkçe Öğretim Merkezi
TÜİK	:	Türkiye İstatistik Kurumu
STK	:	Sivil Toplum Kuruluşu
YETKM	:	Yunus Emre Kültür Merkezi
YÖBİS	:	Yabancı Uyruklu Bilgi İşletim Sistemi
YÜİÖ	:	Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencisi
YÜİÖDBİB	:	Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Dil İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği

1. GİRİŞ

Türkiye uzun yıllardır göç dalgasına maruz kalmakta ve ülkemizdeki yabancıuyruklu sayısı gün geçtikçe artış göstermektedir. Ülkemizde yabancı uyruklu insan nüfusunun artışı oldukça önemli bir hız kazanmış ve Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 1 Ocak 2017 tarihinde ülkemizde bulunan yabancı uyruklu insan sayısının (Azerbeycan, Türkmenistan, Afganistan, İran, Pakistan, Irak, Somali, Libya, Özbekistan, Kırgızistan, Kazakistan, Yemen, Mısır, Çin, Ürdün, Filistin, Almanya, Rusya, Ukrayna, vb.) toplam 816. 410 olduğu ve sayıya ek olarak 3,5 milyon da geçici koruma statüsünde bulunan Suriyeli mültecinin olduğu ifade edilmektedir (Süleymanov ve Sönmez, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün verilerine göre 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde eğitim çağında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı ise 1.197.124 olarak ifade edilmektedir (MEB, 2021). 2018 yılına kadar yabancı uyruklu insanların ülkemize geçici olarak sığındığı düşünülmekte, barınmadan eğitime geçici önlemler üretilmeye çalışılmıştır; fakat bu tarih itibarıyla göçün ve sığınmanın kalıcı bir hal alması, her alanda köklü ve kalıcı çözümler alınmasını da gerekli kılmıştır.

Farklı kültürlerde yaşayan insanların küreselleşme, başka kültürlerin yaşandığı toplumlarda yaşama isteği, ülkelerindeki baskıcı yönetimler, sosyal ve politik ayaklanmalar, doğal afetler, terör ve savaş gibi nedenlerle başka bir kültürün yaşamakta olduğu ülkelere göç etmeleri her iki toplumun da kültürel yaşamında sarsıntılara neden olmaktadır (Gözütok, 2016). Türkiye'nin ülkelerinde olumsuzluk yaşayarak ülkelerini terk etmek zorunda kalan insanlara açık kapı politikası uygulaması ile ülkemizdeki okullarda özellikle son yıllarda yabancı uyruklu öğrenci sayısında artış görülmektedir. “Yabancı uyruklu öğrenci” tanımı ile genellikle Suriyeli öğrenciler anlaşılabilir da ülkemizde pek çok uyruktan göçmen, sığınmacı, mülteci, diplomat çocukları ve de çeşitli nedenler ile Türkiye’ de yaşamak zorunda kalan ve yaşamayı tercih eden ve ilkokullarımızda eğitim gören öğrenci bulunmaktadır (Ciğerci ve Güngör, 2016). Bu kapsamda, yabancı uyruklu tanımı ile geliş amaçlarına bakmaksızın ülkemizde yaşayan göçmen, sığınmacı, mülteci vb. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ve ilkokullarımızda eğitim-öğretim gören tüm öğrenciler anlatılmak istenmektedir.

Bireylerin eğitime olan ihtiyacı göz ardı edilemeyecek bir gerçektir ve uluslararası antlaşmalarla düzenlenen hukuka göre yabancı uyruklu vatandaşların da eğitim hakkına sahip olmaları ve eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanmaları gerekmektedir

(Özdemir, 2016). Ülkemizde her bireyin eşit şartlarda eğitim alma hakkına sahip olduğu anayasal güvence altına alınmakla birlikte, eğitim-öğretim özgürlüğü konusunda Anayasa'nın 42. Maddesi, statüsüne bakılmaksızın bütün çocukların eğitim ve öğretime tabi tutulmaları olanaklarından yararlanmalarını öngörmektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler içinde büyük bir çoğunluğu oluşturan göçmen çocuklar, pek çok açıdan dezavantajlı durumda bulunmakta ve çoğu zaman eğitim imkanına ulaşamamaktadır (Tüfekçioğlu, 2020: 35). Her ülkede kabul edilen resmi dil üzerine kurulu eğitim-öğretim sistemi ile birlikte, resmi dilin dışında bir ana dile sahip olan toplulukların da var olduğu gerçeği göz ardı edilemeyeceği için bu hükmün, ana dili farklı olan tüm yabancı uyruklu çocukları da kapsayacak biçimde geçerli olması beklenmektedir (Güngör, 2015).

PISA verilerine göre Avrupa ülkelerinde, ülkeye yeni göç eden yabancı uyruklu çocuklar yeni bir dil öğrenme, ev sahibi ülkenin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlama, topluma entegre olma ve okul sistemini tanıyamama gibi nedenlerle eğitim-öğretim sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların temelinde ise göç edilen ülkenin dilini öğrenme oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Baldık, 2018). Çok kültürlü ortamda yetişen bireyler, ana dilleri ve bulundukları ortamda öğrenmeye başladıkları dil arasında dilsel ve kültürel gelgitler yaşandığından, bu bireylerin dil ve kültür gelişimi akranlarına göre daha zaman alıcı, zor ve daha çok dikkat edilmesi gereken bir süreç gerektirmektedir. Ancak kendi kültürel benliğini ve dilini kazanan bireyler, yaşadıkları toplumun değerlerine, diline daha çok saygı duymakta ve bulundukları toplumun değerleri ile uyum içinde yaşamaktadır. Bu yeterlilik ve benliğin kazanılmaması halinde ise, çocukların eğitim-öğretime başladıklarında, resmi dil/eğitimde kullanılan resmi dil yetersizlikleri nedeniyle yarım dillilik sorunuyla karşı karşıya kaldıkları ifade edilmektedir (Akkaya ve İşçi, 2015). Çünkü çocukların bir yandan yeni okul ve topluma uyum sağlama zorluklarıyla uğraşırken, diğer yandan bu öğrenciler dil becerilerini hızlı bir şekilde edinme ve kendi yaşlılarıyla benzer başarı düzeylerini yakalama mecburiyetleri bulunmaktadır (Baldık, 2018).

Uzun yıllar göç alan ve bu konuda deneyimleri bulunan Avrupa ülkelerinde, yabancı uyruklu çocukların eğitim-öğretimlerinde ve uygulanan dil öğretim programlarında iki yöntem bulunmaktadır. İlk uygulama “*dilsel daldırma*” yöntemi ile yabancı uyruklu çocukların ülkenin resmi okullarına kayıtlarının yapılarak doğrudan hedef/ toplum dilinde eğitim-öğretim görmeleridir. Diğer uygulama ise öğrencilerin resmi okullara geçmeden önce ya da toplum dilini öğretme amacıyla geçiş programları ile

öğrencilere kamp ya da sadece yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu okul, kurs gibi ortamlarda toplum dilinde programların uygulanmasıdır. Ana dilleri dışında Türkçeyi öğrenmeleri, yabancı uyruklu öğrencilerin öncelikle toplum ile etkileşime girme ve iletişim kurma, topluma uyum sağlama, sosyal haklardan maksimum seviyede yararlanma ve sosyal hayata katılım gösterme açılarından en temel zorunluluk olarak görülmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de bulundukları süre içinde Türkçe öğrenimine yönelmektedir (Arı, 2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı ülkelerdeki toplumun diline yönelik tutumları önem kazanmakta, ikamet edilen ülkede toplumun dilinin kullanım biçimleri öğrencilerin kültürel ve toplumsal kimlikleri ve uyum algılarının bir yansıması olmaktadır (Yaylacı, 2012).

Ülkemizde yabancı uyruklulara Türkçe öğretimi “*yabancılara Türkçe öğretimi*” genelinde Türkçe Öğretim Merkezleri’nde (TÖMER) yetişkinlere yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Fakat büyük bir çoğunluğu göçmen, mülteci, sığınmacı vb. konumda bulunan yabancı uyruklu öğrenciler, MEB’e bağlı örgün eğitim kurumlarında genellikle zorunlu olarak okullarımızda ana dillerinden farklı bir dil olan Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmektedir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu ilköğrencileri açısından Türkçe öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe değil; ikinci dil olarak Türkçe kapsamında değerlendirilmesi gerekmektedir. İlkokullarda referans olarak alınan Türkçe öğretim programı, ana dili Türkçe olan öğrencilerin gereksinimlerine ve dil yeterliklerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Program, belirlenen hedefler aracılığıyla öğrencilere Türkçe dil becerileri ve yeterliklerini kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu işlevleri doğrultusunda da ilkokullarda verilen Türkçe dersleri, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri temel dil becerilerini kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmelerini amaçlamaktadır (Ünalan, 2006). Türkçe dersinin belirtilen bu amaçları, ana dili öğretime ve ana dili Türkçe olan öğrencilere göre düzenlenmiştir ve bu durum yabancı uyruklu öğrenciler açısından istenmedik sorunlara neden olabilmektedir.

Ana dili Türkçe olan Türk öğrenciler ile aynı sınıf ortamında, aynı öğretim programı ve ders araç-gereçleri ile eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu öğrenciler, doğrudan karma eğitim sınıflarında eğitim-öğretim görmeye başladıklarında iletişim kurma, dilin anlama ve anlatma becerilerini edinme ve kullanma, okula ve topluma uyum sağlama, derslerde akademik başarı elde etme başta olmak üzere pek çok konuda sorun yaşayabilmektedir. Bu durum ise ana dili Türkçe olan öğrenciler ile Türkçeyi ikinci dil

olarak öğrenen ana dilleri farklı yabancı uyruklu öğrencilerin aynı okul ve sınıflarda eğitim-öğretim görmeleri, aynı ders materyallerini kullanmaları da göz önünde bulundurulduğunda, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde dezavantaj oluşmasına neden olabilmektedir (Güngör, 2015).

Öğrencilerin yaşadıkları sorunların temelinde öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgilerine yönelik ortak bir öğretim programının eksikliği bulunmakta ve eğitimden beklenen verimin sağlanabilmesi için öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu dil becerilerinin göz önünde bulundurularak bir program hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir (İşcan vd. 2013). Bu doğrultuda mevcut Türkçe öğretim programlarının yabancı uyruklu öğrencileri kapsayacak şekilde güncellenmesi ya da bu alanda yeni bir Türkçe öğretim programı oluşturulması önerilmektedir (Koçoğlu ve Yelken, 2018). Gerçekleştirilen çalışmalarda da Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik program geliştirilmesi, programda öğrencilerin Türkçe yeterlikleri ve gereksinimlerinin göz önüne alınması, eğitim politikalarının yürürlüğe konması, öğrencilere seviye tespit sınavları hazırlanması önerilerinde bulunmaktadır (Barın, 2010; Arslan Kechriotis ve Erdem, 2011; Polat, 2012; Güngör, 2015; Yıldız, 2015; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Sarıtaş, vd. 2017; Baldık, 2018; Bulut, vd. 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Phutkaradze, 2018)

İkinci dil olarak Türkçe, aynı zamanda da toplum dili, uyum ve bütünleşme dili olarak Türkçe (Köse ve Özsoy, 2019) ile iletişim kurma ve toplum dilinin temel alındığı okullarda eğitim-öğretim görme açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda farklı ana dile sahip olan öğrencilerin yaşadığı sorunlara çözüm üretmenin ulusal eğitim sisteminin görevi olduğu belirtilmektedir (Yıldız, 2008). Türkiye'nin sığınmacı ve mültecilere sağladığı pek çok olanağı, eğitim alanında da sağlaması ve sürdürmesi önemli bir konu olarak görülmektedir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin dil eğitiminde ülkemiz ve Avrupa ülkelerinin dil politikaları arasında uyumun sağlanması, uluslararası dil öğretim politikaları bağlamında da önemli görülmektedir (Ekşi, 2008).

Son yıllarda Avrupa ülkelerinin dil politikalarında en çok öne çıkan uygulaması Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ) olarak kabul edilmektedir. Çok dilli, çok kültürlü ve kapsayıcı bir program hazırlamaya yönelik olarak uluslararası standartlar öneren Metin, yabancılara dil öğretiminde geliştirilecek bir öğretim programının sınırlarını belirlemek, konu ve etkinliklere yol göstermek adına önemli bir yer tutmaktadır (Durukan ve Maden, 2013). Alanyazında gerçekleştirilen birçok

araştırmada da yabancı uyruklu öğrencilere yönelik hazırlanacak bir Türkçe öğretimi programında amaçların, içeriğin ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde Çerçeve Metni'nin dayanak olarak görülmesi gerektiği dile getirilmektedir (Uysal, 2009; Altıparmak, 2013; Çangal, 2013; Boylu ve Çangal, 2014; Dağdelen, 2015; Başar ve Akbulut, 2016).

Yabancı uyruklu öğrenciler için işlevsel, bilimsel, çağın şartlarına uygun, yenilenebilir ve uygulanabilir bir programın hazırlanmasını gerektirmektedir (Durukan ve Maden, 2013). Akademik gereksinimleri yanında topluma entegrasyonlarının sağlanması açısından da özellikle Suriyeli öğrenciler için hazırlanacak programların ise öğrencilerin ülkemize gelme yaşları, okur-yazarlıkları gibi unsurlar göz önünde bulundurularak kültürlerarası bildirişim ve öğrenme yaklaşımları ile kapsayıcı temelli olması önem kazanmaktadır (Tüfekçioğlu, 2020).

Eğitimin amaçlarından biri de toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikte bireylerin yetiştirilmesidir ve bunun sağlanabilmesi için eğitim programlarının da toplumun değişimine paralel olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Programın amaçlarının belirlenirken öğrenciler ve öğretmenlerin de sürece dâhil edilmesi önerilmektedir (Yılmaz, 2004; Diken, 2006). Program geliştirilirken hedef grubun ihtiyaçlarını ve mevcut durumlarını detaylı bir şekilde analiz etme, hedef grubun seviyelerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve tutumlarına cevap veren içerik temelli bir program hazırlanması, ders araç-gereçlerinin seçiminde, sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesinde ve ders konularının seçiminde hedef grubun dil ihtiyaçlarını dikkate alınması gerekmektedir. İhtiyaçlar belirlenirken ise geniş bir örneklem dahilinde özgün bir ihtiyaç analizi yapılması önerilmektedir (Edwards, 2000; Kaewpet, 2009; Çalışkan ve Bayraktar, 2012; Mushi, 2012; Altıparmak, 2013; Koçer, 2013; Yıldız, 2015).

Bu araştırmada MEB'e bağlı ilkokulların karma eğitim-öğretim sınıflarında ve ayrı sınıflarda Türkçe destek eğitimine ihtiyaç duyan yabancı uyruklu öğrencilerin öncelikle Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi, iletişim becerilerinin artırılması, topluma ve okula uyumlarının sağlanması, başta Türkçe olmak üzere tüm derslerde yaşanan sorunların önüne geçilmesi, Türkçe sevgisi ve motivasyonlarının ve akademik başarılarının artırılarak öğrencilerin okullaşmalarının sağlanması önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma, alanyazında belirtilen sorunların önüne geçilmesi, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğrenmelerine yönelik ihtiyaçlarının belirlenerek

kapsamlı ve işlevsel bir Türkçe öğretim programı tasarısı geliştirme gereksinimini karşılamaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

1.1. Dil ve Dil Öğretimi

İnsan olmanın en önemli özelliklerinden olarak görülen dil; işaret, sembol veya kelimeler yoluyla bireylerin duygu, düşünce ve gözlemlerini paylaştıkları, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, kendine dair kanunları olan ve bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık ve gizli bir anlaşmalar sistemi şeklinde tanımlanmaktadır (Demirbaş, 2014; Ergin 2008; Güneş, 2014’ten akt. Belet Boyacı, 2018). Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğelerden ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir dizge olarak görülen dil hem sözel hem de sözel olmayan mesajların iletilmesini sağlayan etkili bir iletişim aracı olarak ifade edilmektedir (Ergin, 1993; Martinet, 1998; Uyar, 2007; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 18; Aksan, 2009; Erdil, 2012:8; Kılınç ve Şahin, 2013: 360; Urgan, 2013: 15). Aksan’a göre (2009) ise dil, insana ait seslerin belirli kurallar çerçevesinde bir araya getirilmesiyle oluşturulan ve belli bir yapıya sahip olan dil, insanlar arası iletişimi sağlama açısından çok önemli bir görev üstlenmektedir; çünkü dil sayesinde insanlar ortak amaç ve değerler etrafında toplanmakta ve güçlü bir topluluk haline gelmektedir (Omar, 2016). Birey ya da toplumun iletişimde kullandığı sözlü-yazılı ve devimsel simgelere dayanan ve sosyal bir pratik olarak ifade edilen dil sayesinde iletilerin aktarımı sağlanmakta ve iletişimin gerçekleşmesine zemin hazırlanarak anlatma becerisi ve işlevi gerçekleştirilmektedir (Wood ve Kroger, 2000; Yalçın ve Şengül, 2007). Belirtilen tanımları ve işlevleri göz önünde bulundurulduğunda; dilin en önemli işlevlerinden birinin “*iletişim aracı*” olması olduğu görülmektedir.

Dilin iletişim aracı olarak kullanılması dilin toplumsal bir işleve sahip olduğunu ortaya koymakta ve dil, ait olunan toplumla kültür arasında ilişki kurma rolünü de üstlenmektedir (Özdemir, 2016). Bu rolü ise dile dağınık halde bulunan insan yığınlarını millet haline getiren en güçlü yapı olma imkânı sağlamaktadır. Dil, bu gücünü taşıyıcısı, koruyucusu ve en temel ögesi olduğu kültürden almakta ve ait olduğu toplumun kültürünü her yönüyle bünyesinde barındırmaktadır ve kültürün hazinesi, bilinci ve ruhu olarak görülmektedir (Güvenç, 1997, s.509; Kılınç ve Şahin, 2013, s.360). Kültür, tarihsel ve toplumsal gelişme sürecinde var olan tüm maddi ve manevi değerlerle bunları oluşturmada ve sonraki nesillere aktarmada kullanılan, insanın doğal ve toplumsal

çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü olarak tanımlanmakta ve aynı coğrafyada yaşayan insanların üzerinde anlaşmaya vardığı düşünce ve davranış süreçlerini kapsayan davranışsal ve sembolik bir miras olarak ifade edilmektedir (Yıldız, 2012; TDK, 2017). Belirtilen tanımlarından hareketle kültürün özellikleri ise şu şekilde sıralanmaktadır (İnce, 2011):

- Kültür, toplumsal kalıtımla kuşaktan kuşağa aktarılan ve öğrenilen, eğitimle kazanılan bir olgudur.
- Kültür, durağan değil; tarihsel bir sistemdir.
- Kültür toplumsaldır. Kültürün tüm unsurları toplum içinde hayat bulur ve toplumun tüm bireyleri de kültürün unsurlarıyla kültürlenme sürecine girer.
- Kültür, değişkendir. Kültürün maddi ve manevi öğeleri yani unsurları arasında sürekli bir etkileşim ve bu etkileşime bağlı olarak da bir değişim söz konusudur.
- Kültür, süreklidir. Kültürün unsurları arasındaki bu sürekli etkileşim ve değişim hiçbir zaman son bulmaz. Kuşaklar arasında durmaksızın aktarılan ve paylaşılan kültür, durağan değildir.

Yukarıda belirtilen özelliklerinden hareketle kültür, yaşanan toplum ile iletişim içinde bulunabilmek ve insanları anlayabilmek için dil ile yakın bir ilişki içinde bulunmaktadır (Özbay, 2005). Alanyazında yapılan kültür tanımları incelendiğinde; araştırmacı ve dilbilimciler arasında dil ve kültürün birbiriyle ilişkisine ve ayrılmazlığına ilişkin ortak bir görüş bulunduğu görülmektedir (Hammerly, 1985; Singerman, 1993; Portes ve Schaufli, 1994; Uygur, 1996; Kaplan, 1998; Salzman vd. 1998; Kramsch, 2002; Bölükbaş ve Keskin, 2010; Kılınç ve Şahin, 2012). Bildirişimin gerçekleşmesi için bir bağlam, her bağlamın içinde de bir kültür ögesi bulunduğundan, dil kültürden ayrı düşünülmemektedir (Okur ve Keskin, 2013). Kültürü ifade etme, aktarma ve uyarlamada birincil araç olarak kabul edilen dil olmadan, kültür tamamen edinilememekte ya da etkili bir şekilde ifade edilip, iletilememektedir (Kim, 2003). Bu doğrultuda dil ve kültür, birlikte gelişen ve birlikte var olan iki unsur olarak kabul edilmektedir. Dil ve kültür kavramları arasındaki bu destekleyici ve tamamlayıcı nitelik, iki unsur arasındaki doğru orantılı bir ilişkiye de işaret etmekte ve yaşanan toplumun düşünce, inanç, yaşam tarzı veya davranış gibi her türlü özelliği o toplumda konuşulan dile yansımakta ve de dil sayesinde yaşanan toplumun kültürü hakkında ipuçları edinilebilmektedir (Uyar, 2007; Özyürek, 2009; Baykara, 2010).

Kültürün toplumsal boyutu, sosyal yaşama kadar birçok yönden araştırılan ve kuramlar geliştirilen bir alandır. Ancak insan doğasının sahip olduğu kişisel özellikler açısından kültürün bireysel boyutu da bulunmakta ve bu boyutu “*kimlik*” oluşturmaktadır. Ülkemizdeki yabancı uyruklu bireyler açısından ele alındığında kimlik, Türk toplumundaki konumlarına göre kendilerini tanımlamaları ile ilişkili olmaktadır. Dil-kültür ilişkisi bağlamında da bireylerin sahip olduğu “*dilsel kimlikleri*” ve “*toplumsal kimlikleri*” karşılıklı bir ilişki içinde bulunmaktadır. Bu açıdan önem kazanan “*kültürel kimlik*” ise bireylerin, kendilerini Türk toplumuna ait olma durumlarını ifade etmektedir (Tüfekçioğlu, 2020).

Dil ve kültür ilişkisi üzerinde uzmanların fikir birliği yaptığı bir diğer nokta ise dilin kültür aktarımındaki önemi olarak ele alınmaktadır. Dilin kültür aktarımı özelliği ile bir millete ait kültürel ilişkilerin düzenlenmesi, bu ilişkilerin yeni nesillere anlatılması, kavratılması, benimsetilmesi ve toplumsallaşma gibi özelliklerin kazanılabileceği belirtilmektedir (Uygur, 1996; Yalçın ve Şengül, 2007; Melanlıoğlu, 2008; Bölükbaş ve Keskin, 2010; Kalfa, 2013; Okur ve Keskin, 2013). Toplumlar, sahip oldukları kültürü, dil vasıtasıyla bugüne yaymakta ve geleceğe taşımaktadır, bu açıdan dil, bir millete ait kültürel özelliklerin yeni nesillere anlatılması, kavratılması ve benimsetilmesi kapsamında kültür aktarımını gerçekleştirmektedir (Melanlıoğlu, 2008).

Dilin iletişim kurma ve kültür aktarımı işlevlerinin yanında düşünce ve kişiliği geliştirme ile de yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Sosyal bir olgu olarak kabul edilen dil, insan benliğinin ayrılmaz bir parçası konumunda yer almakta, düşünceyi temellendirme, oluşturma ve geliştirme işlevleri bulunmaktadır (Deniz, 2012). Çünkü çevremizde olanları görme, anlamlandırma ve değerlendirme sahip olunan dil yetisiyle ilişkili olmakta, bu doğrultuda da dil, insanların algıladığı evreni betimleyen semboller ve kavramlar dizgesi olarak ifade edilmektedir (Belet Boyacı, 2018). İnsanlar dil ile düşünüp hissetmektedir ve bu sayede de dil, insanın yetişmesine, zihinsel gelişimine de yardımcı olarak deneyim, bilgi, fikir vb. aktarımların gerçekleşmesinde önemli bir işlev görmektedir. Dil ve düşüncenin birlikteliği sonucunda oluşan bilgi, öğrenme ve başkalarının düşüncelerini anlama becerileri de dil yoluyla gerçekleşmekte, düşünce dili dil de düşünceyi beslemektedir (Özyürek, 2009; Turan ve Akoğlu, 2011; Yıldız, 2012; Ugan, 2013). Bu kapsamda dil, düşünme ile birlikte, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir (Maviş, 2005).

Dilin, algı, yorum, yargı ve bilgi üretiminde en önemli etken olarak düşünceyi düzenleme ve ifade kalıplarına dökmeyi sağlama işlevi; dil ve zekâ arasındaki ilişkiye işaret etmektedir (Zıllıoğlu, 2010: 121). Problem çözme yeteneği, zihnin değişme ve kendini yenileme gücü, sayılar arasındaki ilişkiyi sezme becerisi, alet kullanma yeteneği, dili kullanma becerisi gibi tanımları yapılan zekânın ölçümünde kullanılan standart testlerde kelime bilgisi ve kelimelerin kullanımına yer verildiği görülmektedir. Alınan sonuçlar bakımından dil ve zekâ arasında yüksek bir ilişki olduğu görülmektedir (Calp, 2010).

Dil edinimi ve fonolojik becerilerinin büyük çoğunluğu ise çocuklarda dört ve beş yaşlarında gelişmekle birlikte ilkökul dönemlerinde de gelişebilmekte ve bir çocuğun fonolojik farkındalığı ne kadar yüksek olursa okumayı da o kadar hızlı öğrenmektedir. İlkokulun ilk yıllarında fonolojik farkındalık becerilerindeki yükseliş devam etmekte, ilk zamanlarda bu becerileri yaşlılarına göre düşük olan çocuklara temel bir fonolojik bilgi sağlamaya yönelik sistematik çalışmalar yapılmadığı takdirde daha da gerilemektedir (Bee ve Boyd, 2009, s.472). Dilin fonolojik bilgi edinmeye yönelik işlevi Bee ve Boyd'a göre (2009) çocuğun kendi diline özgü ses örüntülerini yöneten kuralların farkında olması bakımından oldukça önemli görülmekte ve okul çağında kazanılan dil yetisi eğitim-öğretimle aktif bir seviyeye gelmekte, dil de aynı kapsamda eğitim-öğretim ile gelişmektedir (Yıldız, 2012). Bu doğrultuda dil sayesinde çocuklar sosyal anlamda birey olabilmekte, kendisini kontrol edebilmekte ve düşüncelerini, duygularını, davranışlarını nasıl şekillendirebileceğini öğrenerek özgüven kazanmaktadır (Güleç ve Geçgel, 2012).

Dilin iletişim, düşünme, zihin geliştirme, sosyal gelişim ve öğrenme aracı özelliklerinin kullanım durumuna göre çeşitli işlevleri de bulunmaktadır. Araç, düzeltme, etkileşim, ifade etme, hayal kurma, keşfetme ve bilgilendirme gibi bu işlevleri sayesinde dil; bireylerden başlayarak, bireyin içinde yaşadığı aile, toplum, ülke ve dünyanın gelişmesinde önemli roller üstlenmektedir (Güneş, 2014). Dilin ifade edilen bu özellikleri ise şu şekilde sıralanmaktadır (Kurt, 2004; Belet Boyacı, 2018):

- Bireyler, belirli bir dil sistemi içinde işleyen bir çevreye doğar ve doğumundan itibaren bu çevrede dili hisseder, biçimlendirir ve onunla birlikte biçimlenir. Bilinçli ve bilinçsiz bir biçimde dili edinir. Bu yüzden *dil, doğal bir varlıktır*.
- Dil, kimi kuramlara göre edinilirken kimi kuramlara göre ise öğrenilmektedir. Okul çağına kadar dilin özelliklerini belli bir düzeye kadar edinen çocuklar, okul

çağında da dili sistemli bir eğitim süreciyle öğrenmeye başlarlar. Bu yüzden *dil, öğrenilen ve edinilen bir yetenektir.*

- Dil kelimeler düzeyinde ne kadar değişse de ana parçaları ve iskeleti aynıdır. Yani *dil, tarihsel ve süreklidir.*
- Çevresel etkenlerin değişmesiyle birlikte dil de değişim gösterir. Bu değişim kelime düzeyinde, üslupta ya da dil bilgisinde meydana gelebilir. Yani *dil, kendini sürekli yeniler ve değişir.*
- Dil ancak bir toplumla edinilir ve dilin kuralları da toplum tarafından denetlenir. Bu bakımdan *dil, toplumsaldır.*

Dilin belirtilen tüm özellik ve işlevleri dil ve düşünce arasındaki ilişki kapsamında, düşüncelerin aktarılması, anlaşılması ve bu doğrultuda iletişim kurmanın ancak dil becerileriyle gerçekleşebileceğini ve bireyin ancak dil becerilerini kullanarak öğrenebileceğini ve kendini geliştirebileceğini göstermektedir (Marshall, 1994; Şahinel, 2000; Yüce, 2005; Durmuş ve Okur, 2013). Bu doğrultuda önem kazanan dil öğretimi, eğitimin her kademesinde ve yaşamın her alanında etkili iletişim ve bilinçli bir dil kullanımı kapsamında bireyin gelişim süreçlerine göre gerçekleştirilen yaşam boyu devam eden bir eğitim-öğretim sürecini ifade etmektedir (Karababa, 2005). Alanyazında dil öğretimi “*ana dili öğretimi*” ve “*yabancı dil öğretimi*” olarak ele alınmaktadır. Bu doğrultuda hem “*donanım*” hem de “*kazanım*” ile ilgili bir gelişim alanı içinde yer alan dilsel tüm beceriler ilk olarak “*ana dili*” ile gerçekleştirilmektedir ve insanların doğumundan itibaren edindiği dil ana dili olarak ifade edilmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2014).

1.2. Ana Dil ve Öğretimi

Ana dil ve ana dili alanyazında çoğu zaman birbirleriyle karıştırılan ve birbirini yerine kullanılan; fakat anlam olarak birbirinden bağımsız iki kavramı ifade etmektedir. Ana dil, kendisinden farklı diller türemiş olan köken dili ifade etmekten; ana dili ise kişinin doğduğu çevrede ve ailede konuşulan dili ifade etmekte ve burada “*ana*” ögesinin işlevi önem kazanmaktadır (Susar Kırmızı, 2016, s.473). Ana dil kavramı, birden çok dile temel teşkil eden ve akraba dillerin türediği ana, ortak dil ile aynı olan ve mevcut kullanılan dil olarak tanımlanmaktadır (Hengirmen, 1999; Sağır, 2007, s.543). Ana dili kavramında ise “*ana*” niteleyen değil; “*dili*” kelimesinin açıklayıcısı konumunda bulunmaktadır (Susar Kırmızı, 2016, s.474).

“*Ana dili*” (birinci dil, first language, mother tongue, native language, L1) insanların doğumundan itibaren aile ve toplum çevresinden edindiği dil olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 1980: 20; Koç, 1992: 28; Korkmaz, 1992; Uygur, 1996: 14; Altunel, 2006; Aksan, 2009, s.81; Kayadibi ve Demir, 2017). Bu tanım kapsamında ana dili en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak kabul görmektedir (Çavuşoğlu, 2006; Aksan, 2009). Aynı şekilde Barın’a göre (2004) ana dili, çocuğun doğuştan getirdiği biyolojik dil mekanizmasını kullanarak oluşturduğu anlamsız sesleri önce aile ve çevresini taklit yoluyla anlamlı hale getirerek edindiği, daha sonra ise içinde yaşadığı toplumla anlamını pekiştirip, iletişim kurduğu dili ifade etmektedir.

Ortak bir dili konuşan toplum, çevresini ve çevresinde gelişen olayları kendince algılayarak bunu ana dilinde edindiği kavramlarla anlatmakta, başka bir deyişle, dünyayı kendi dilinin penceresinden görmektedir (Belet Boyacı, 2018). Chomsky’e göre birey, sezgisel olarak bir ana dili bilgisine sahiptir ve bu bilgi bireyde örtük olarak bulunmaktadır. Yani tüm insanlar, doğuştan dil bilgisel sisteme sahiptir ve her insan bir dil öğrenerek konuşmaktadır (Yule, 1996’dan akt. Çavuşoğlu, 2006). Çocukların konuşma süreçlerinde bireysel olarak kendi dilleri ve daha fazla sosyal kimliğe bürünmüş olan ortak dilleri bulunduğu için çocuklar, ana dili edinimi sürecinde daha üç, dört yaşlarında kendi dillerinin söz dizimine hâkim olmakta ve bu söz dizimi ilişkilerini ifade edebilmektedir (Güzel, 2010: 26’dan akt. Durmuş, 2013, s.15-16). Sözü edilen ana dilinin işlevlerinin farklı dönemlerde gelişmesi ve kendi aralarında etkileşime girmesi kapsamında ana dilinin edinim süreçleri Richards ve Schmidt’e göre (2002) şu şekilde sınıflandırılmaktadır (Richards ve Schmidt’ten akt. Durmuş, 2013):

1. *Edinim Dönemi*

- a. Algılama ve hareketler
 - Yaş
- b. Dilsel ilgi (2-3 yaş)
- c. Zihinsel uyanış (3-7 yaş)
- d. Özel ve amacı belli ilgi (7-12 yaş)

2. *Değerlerin Oluşturulma Dönemi*

- Duygusal, etik ve toplumsal değerlere ilgi

3. *Üretim ve Çalışma Dönemi (Yetişkinlik çağı)*

Yukarıda ifade edilen süreçler içinde ana dili, sosyal ve kültürel bir bağımlılık görevi de üstlenmekte ve bireyin iç dünyası, içinde bulunduğu toplumla etkileşimi sayesinde şekillenmektedir (Arı, 2010). Sosyal ve kültürel özelliği kapsamında ana dili öğretimi ilk olarak çocuğun ailesindeki ana dilini konuşan bireyleri dinlemesi, onları taklit etmesi, çevresinde olanlar hakkında bilgi alması ile birlikte çocuğun düşünce yapısının zenginleşmesi ve sözcük dağarcığının genişlemesi gibi becerileri kazanması ile başlamaktadır. Çocuğun okula başlaması sonrasında ise bu süreç “*kasıtlı kültürleme*” adı verilen örgün eğitim kurumlarında çocuğun daha üst beceriler kazanmasına imkân tanıyan formal eğitimi alması ile devam etmektedir. Topbaş’a göre (1998) ana dili ilkokuldan başlayarak bireyin tüm eğitim basamaklarında ve hayatı boyunca kazanacağı başarılarında temel belirleyicilerden birisi olarak görülmektedir.

Ana dili öğretimi, aynı zamanda kültür öğretimi/aktarımı olarak görülmektedir ve dildeki her türlü yapı ile anlam arasındaki ilişkinin kültürel bir boyutu bulunmaktadır (Melanlıoğlu, 2008). Kültür, dili oluşturmaktadır ve şekillendirmektedir; bu yüzden dili öğrenmek, bu yaşam tarzıyla etkileşim içine girmek, belirli bir süreç sonunda ise bu kültürü benimsemeyi gerektirmektedir (Belet Boyacı, 2018). Ana dili ile bir kimlik kazanan çocuk, bir birey olarak kültür edinimini de gerçekleştirmekte ve bu sayede çevresiyle iletişim kurabilmektedir.

Doğan her çocuğun öğrendiği ilk dil ana dildir. Bu duruma karşın bireylerin ülkelerinden çeşitli nedenlerle uzak olmaları, ülkelerinde birden fazla dilin kullanılması, yaşam koşullarının biren fazla dili kullanmalarını gerektirmesi gibi durumlarda bireyler birden fazla dili edinmek durumunda kalmaktadırlar (Yılmaz, 2014). Bu durumda olan bireyler için “*iki dilli*” ve bu durum için de “*iki dillilik*” kavramları kullanılmaktadır.

1.3. İkinci Dil Edinimi ve İki Dillilik

İkinci dil (second language, L2) kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dil olarak tanımlanmakta, daha dar anlamıyla ise belirli bir ülkede veya bölgede konuşan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen temel rol oynayan dili ifade etmektedir (Durmuş, 2018). İdeolojik, uluslararası ve kişisel nedenlerle yaşanan toplumda birden fazla dilin kullanılması, bireyleri birden fazla dili edinmek, ana dilinden ve kültüründen uzakta kalmak mecburiyetinde bırakabilmekte, bireylerin ikinci bir dili öğrenmesi gerekebilmektedir. Bu şekilde olan toplumlarda da kişilerin kendi iradeleri dışında öğretim ihtiyacı, teknolojik ve ekonomik gelişmeler, din, kültür, siyaset ve askerî

alanlardaki değişim, gelişim ve ihtiyaçlar, rejim değişiklikleri, doğal afetler gibi pek çok nedenle iki farklı milletin/ kültürün bir arada yaşamasını zorunlu kılabilmekte ve belirtilen durumlarda olan bireyler için “iki dilli”, bu durum için ise “iki dillilik” ifadeleri kullanılmaktadır (Baker, 1993; Demir, 2010; Aşçı, 2013; Sofu, 2016). UNESCO verilerine göre dünya nüfusunun yarıdan fazlası iki dillidir ve özellikle Avrupa Birliği’nde yaşanan gelişmelerle birlikte son yıllarda “iki dilli”, “iki dillilik”, “iki dilli eğitim” önemli kavramlar haline gelmiştir. Fakat iki dillilik kavramının pek çok etmene göre sınıflandırılmasının gerekmesi ve bu kavramın durağan bir olgu olmaması iki dilli ve iki dillilik kavramlarının tanımlanmasında kesin bir görüş birliğine varılamamasına neden olmaktadır (Sinan, 2006; Belet, 2009; Aşçı, 2013; Yılmaz, 2014; Şen, 2016).

Üzerinde uzlaşıya varılmış bir tanımlı olmamasına karşın iki dillilik, ana dili (L1) ve toplum dili (L2) olmak üzere iki dilin kullanımına ilişkin bir kapasite olarak tanımlanmaktadır (Belet, 2009; Belet Boyacı, 2018). İkinci dil edinimi, kişilerin ikinci dilde yeterliliklerini geliştirmede kullandıkları işlemler ya da ikinci veya yabancı bir dili edinmenin işlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Richards vd. 2002’den akt. Arı, 2010). İkinci dilde temel dil becerilerinden en az birini en alt düzeyde kullanabilen veya iki ayrı dili, dil işlemleri arasında herhangi bir girişim/karıştırma olmadan kullanabilen ya da iki/daha fazla dili ana dili ölçüsünde kullanabilen kişiyi ifade etmek için “iki dilli” kavramı kullanılmaktadır (Demircan, 2013, s.11). Bu doğrultuda “ikinci dil” birinci dilden sonra veya birinci dil yanında iletişim aracı olarak kullanılan, yaşanan sosyal çevrede edinilen ve bu çevrede gerçekten konuşulan dil olarak tanımlanmaktadır (Klein, 1984’ten akt. Oruçoglu, 2016). Burada iki dilin gramerinin öğrenilmesinin ötesinde, iki dilde de sözlü ve yazılı iletişimsel becerilerin edinilmesi söz konusu olmakta ve oldukça karıştırılan bir kavram olan ikinci dil ve dil edinimi konusunda çalışmalar yapan araştırmacılar aşağıdaki soruları yanıtlamaya çalışmaktadır (Ortega, 2011, s.171):

- İnsanlar ana dillerine ek olarak başka dilleri nasıl öğrenmektedir?
- Ana dili dışındaki dillerin öğrenimi, insanların doğumlarından itibaren maruz kaldıkları dillerden hangi durumlarda benzerlik, hangi durumlarda farklılık göstermektedir?
- Ana dili dışında öğrenilen dillerin çıktılarında ve gözlemlenen değişiklerinde hangi etkenler katkı sağlamaktadır?
- İleri yaşlarda öğrenilen bir dilde üst düzey dil yeterliklerini kazanma ne kadar sürede gerçekleşmektedir?

Yukarıdaki sıralanan sorular kapsamında, ikinci dil, kişinin ana dili yanında ana dili ile beraber konuşabildiği bir dildir. Çocuğun ana dili dışındaki bir dili doğal bir süreçte kendiliğinden kazanması veya kasıtlı kültürleme şeklinde belirli bir program ve belirli bir denetim mekanizması ile öğrenmesi ikinci dil edinimi olarak ifade edilmektedir (Kocaman ve Osam, 2000). Bu kapsamda bireyin birinci dilinin öğrenimi “*birinci dil edinimi*” ikinci veya yabancı dilin öğrenimi ise “*ikinci dil edinimi*” olarak tanımlanmaktadır. Daha detaylı bir tanımla ifade edildiğinde; yönlendirme olmadan gerçekleşen dil edinimi kavramı ile kişinin dil öğrenme sürecini etkileyecek araç-gereç, ders ve öğretmen olmadan doğal çevrede öğrenilen dil “*edinim*”; yönlendirme yolu ile gerçekleşen ikinci dil edinimi ise dil öğrenme süreci doğal yoldan değil; öğretmen, ders gibi vasıtalar yoluyla gerçekleşen dil ise “*öğrenme*” olarak tanımlanmaktadır (Güzel, 2010’dan akt. Durmuş, 2013, s.22). “*Öğrenme*” çoğunlukla “*yabancı dil*” kapsamında dilin açık kuralları doğrultusunda çalışma ve bireyin performansını ölçme-değerlendirmeyi ifade eden “*bilinçli bir süreci*” ifade ederken; “*edinim*” ise bireyin dikkatinin biçimden çok anlamın üzerinde olduğunda anlaşılabilir girdiye maruz kalmasıyla sonuçlanan, kuralların içselleştirilmesinde “*bilinç dışı süreç*” şeklinde “*ikinci dil edinimi*” olarak ifade edilmektedir (Richards ve Schmidt, 2002’den akt. Durmuş, 2013, s.21-22).

“*İki dillilik*” ise bireyin ana dilinin yanında ikinci bir dili de ana dili düzeyinde iletişim aracı olarak kullanılabilmesi, gerekli durumlarda bir dilden diğerine sorunsuz geçebilmesi ve her iki dilde de ana dil seviyesinde temel dil becerilerine sahip olması şeklinde tanımlanmaktadır (Bloomfield, 1935; Haugen, 1953; Wald, 1974; Cummins, 1981; Krashen, 1981; Skutnabb-Kangas, 1981; Aksan, 1998; Kelağa Achmet, 2005; Aksan, 2009; Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009). Bu tanımlardan hareketle iki dilin de alternatif bir şekilde kullanılabilmesi ve iki dilin de ana dili gibi kontrol edilebilmesi önem kazanmaktadır (Weinrich, 1968’den akt. Molali, 2005, s.6; Bloomfield, 1933’ten akt. Brisk, 2006; Yazıcı ve İlter, 2008). Grosjean ise (1989) iki dilliliği ikinci dilde en az bir dil becerisini yeterli bir şekilde kullanma olarak tanımlarken; Haugen (1953) dilde anlamlı ifadeler ortaya çıkarabilme olarak ifade etmektedir (Durmuş, 2013, s.19; Susar Kırmızı, 2016). Ancak bu tanımlar, iki dilliliği, iki dilin kullanımı ile sınırlandırdığı için eleştiri almaktadır. İki dilliliği sınırlı tanımlarından uzaklaştıran Güzel’e göre (2010) iki dillilik, bireyin bulunduğu yabancı bir ülkede ana dilinden başka dili olan toplum dilini

kusursuz bir şekilde kullanması ve kendi millî dilini ve kültürünü de hayata geçirmesi olarak tanımlanmaktadır (Güzel, 2010, s.31).

İki dilliliği karakterize eden özelliklerin değerlendirmesinin farklı açılardan yapıldığı ve bazı tanımların dilsel unsurları, bazı tanımların ise toplumsal unsurları dikkate aldığı görülmektedir; fakat tüm tanımlarda bireyin birden fazla dili bilmesi ve kullanması konusunda görüş birliği bulunmaktadır (Yılmaz, 2014'ten akt. Belet Boyacı, 2018). Bu kapsamda Mackey'e göre (1970) iki dilliliğin tanımlanmasında ele alınacak konular şu şekilde sıralanmaktadır (Mackey, 1970'den akt. Cengiz, 2006):

1. “*Derece*”: Dili, konuşan kişinin her bir dildeki yeterliğini ortaya koyma amacını belirtmektedir.
2. “*İşlev*”: İki dilli konuşmacının konuşmalarının işlevi ve bireyin dille ilgili olarak toplam repertuarının farklı rollerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.
3. “*Değişiklik*”: Bireyin her iki dildeki bireysel dil değişikliklerini hangi dereceye kadar yaptığını ele almaktadır.
4. “*Ardışıklık ve karışma*”: Bireyin her iki dilde hangi oranlarda bir araya getirdiğini veya ayrı tuttuğunu incelemektedir.

Yukarıda yapılan iki dillilik tanımlarında bir dilin diğerine göre toplumdaki prestiji kapsamında tanımın; “*kazançlı*” ve “*kayıplı*” olmak üzere sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda “*kazançlı iki dillilik*” birinci dilin prestijli olup ikinci dili dışlamaması için ve eş düzeyde diller edinmesi durumu olarak ifade edilirken; “*kayıplı iki dillilik*” ise prestijli ikinci dilin, ana dilinin yerini alıp ana dilinin yerini ikinci dile bırakması durumu olarak açıklanmaktadır (Durmuş, 2013, s.19-20).

İki dillilik tanımlarında önemli olan bir diğer unsur ise “*dillerin öğrenilme zamanları*” olmakta; tanım erken-geç iki dillilik, dengeli-baskın iki dillilik, halk-elit iki dilliliği, katkı sağlayıcı-eksiltici iki dillilik ve bileşik-eşgüdümlü-ikincil iki dillilik olmak üzere aşağıdaki gibi farklı kategorilere ayırmaktadır (Güzel, 2010, s.33; Baker, 2011; Moradi, 2014'ten akt. Belet Boyacı, 2018):

- *Erken iki dillilik*; ergenlik öncesi dönemde birden fazla dili edinmek olarak tanımlanmaktadır.
- *Geç iki dillilik*; başka bir dilin sekiz yaşından sonra öğrenilmesi olarak tanımlanmaktadır.
- *Baskın iki dillilik*; bireyin iki dilden birinde daha yeterli bir düzeyde olması anlamına gelmektedir.

- *Dengeli iki dillilik*; bireyin her iki dile de neredeyse eşit derecede hâkim olması anlamına gelmektedir. Baker (2001) her iki ebeveynin çocukla farklı dilleri konuşması durumunda dengeli iki dilliliğin meydana geleceğini belirtmektedir.
- *Halk iki dilliliği*; bulundukları toplumda yüksek bir statüye sahip olmayan azınlık dilini ifade etmektedir.
- *Elit iki dilliliği*; ana dilleri belirli bir toplumda kabul gören ve dillerine değer verilen bireylerin dilini ifade eder.
- *Katkı verici iki dillilik*; ana dillerinde herhangi bir kayıp yaşamadan ikinci dili öğrenebilen bireylerin iki dillilik türüdür.
- *Eksiltici iki dillilik*; ikinci dili öğrenirken ana dillerinde kayıplar yaşayan bireylerin dahi olduğu iki dillilik kategorisidir.
- *Bileşik iki dilliler*; ana dili ve ikinci dilde kullanılan kelimeler için tek bir anlam ünitesine sahip bireyleri ifade etmektedir.
- *Eşgüdümlü iki dilliler*; iki dilde kullanılan kelimeler için ayrı ayrı anlam ünitelerine sahip bireyleri ifade etmektedir. Eşgüdümlü iki dilliler ana dillerinde ve ikinci dilde bildikleri kelimeler için iki ayrı anlam ünitesine sahiptirler.
- *İkincil iki dillilik*; bireyler ikinci dildeki dilsel kodları, ana dili aracılığıyla anlayıp yorumlamaktadır. Yani kavramlar, ana dildeki anlamlarıyla anlaşılıp, yorumlanmaktadır.

Yukarıdaki tanımlara ek olarak bireylerin iki dili eşzamanlı olarak öğrenmesi “*spontan iki dillilik*” ve ikinci dili ilk dilden sonra öğrenmesi ise “*ardışık iki dillilik*” olarak ifade edilmektedir (Erdil, 2012). İki dilliliği bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik olmak üzere ikiye ayıran Karaağaç’a göre (2011) ise bireysel iki dilliliğin bir bireyin hayat akışına bağlı olduğunu belirtmekte; bu iki dillilik türü, bireyin iki dilli oluşunu ifade etmektedir ve iki kültürlü ortamlarda büyüme ya da ihtiyaç için öğrenmeye bağlı olarak oluşmaktadır. Toplumsal iki dillilik ise toplumun iki dilli oluşu olarak görülmekte ve toplumun hayat akışına, toplumun benimsediği dine, göçlere ve politik nedenlere bağlı olarak gerçekleşmektedir. İki dilliliği bireysel düzeyde ele alan Moradi (2014) ise iki dilli bireyleri dil bilgisel, bilişsel, gelişimsel ve sosyal boyutlara bağlı olarak farklı kategorilere ayırmanın çok önemli olduğunu belirtmektedir (Belet Boyacı, 2018).

Günümüzde benimsenen tanıma göre bireyin iki dilli sayılabilmesi için o kişinin günlük yaşantısında kullandığı tüm dillerde aynı düzeyde yetkin olması

gerekmemektedir. Söz konusu tüm dillerde farklı düzeylerde yeterliliğe sahip olan bireyler günlük yaşamlarında iki dili de kullanıyorsa iki dilli sayılmaktadır (Yılmaz, 2014). Molali'ye göre (2005) iki dillilik üzerine yapılan tanımlamaların iki dili bilme derecesi, iki dilin gerektirdiği tüm yetenek tiplerinin kullanılma durumu, aynı ortam veya farklı ortamlarda kullanım durumu gibi konulara açıklama getirmediğini ifade etmektedir. Ancak bireyin her iki dile de bu dilleri iletişim aracı olarak kullanılabilecek derecede hâkim olması, iki dillilik için önemli bir ölçüt olarak görülmektedir (Gül Yazıcı, 2007). Heuchert'e göre (1989) bir bireyin iki dilli olarak tanımlanabilmesi için ihtiyaç anında bir dilden bir diğerine sorunsuzca geçebilmesi gerekmektedir (Heuchert, 1989'dan akt. Şimşek Bekir ve Temel, 2006).

İki dillilik tanımını kapsayıcı bir biçimde kullanmanın avantajı, iki dilli ya da iki dilli olma sürecinin de aynı disiplin içinde incelenebilmesi olarak görülmekte ve bu doğrultuda Cummins'in '*diller arası aktarım ilkesi*' önem kazanmaktadır. "*Diller arası aktarım*' ilkesine göre her ne kadar farklı dillerin sözdizimsel, dilbilgisel vb. yapıları birbirinden farklı olsa da bütün dillerin altında yatan bazı bilişsel ve dilsel özellikler bulunmakta, birinci dilinde okuryazarlık becerisi edinmiş olan bir çocuğun '*diller arası aktarım*' yapabildiği ve bir dilde edindiği dilsel becerileri ikinci dilde iletişim kurarken kullanabildiği belirtilmektedir. Bu sayede de birinci dili gelişmiş olan çocukların kazandığı diğer dillerde de okuryazar olması kolaylaşmaktadır (Yılmaz, 2014).

İki dilliliği temel alan geçmiş araştırmalar, aile ve okul dil deneyimlerinin farklı olması nedeni ile iki dilliliği, diller arasında ilişki kurma ve dil yapılarını anlama konularında sorun yaratan öğrenme açısından olumsuz bir durum olarak ele almaktadır (Belet, 2009). Bununla birlikte iki dilliliğin bilişsel gelişim açısından pek çok olumlu etkisini gösteren araştırma da bulunmaktadır (Peal ve Lambert, 1962; Bialystok, 1987, 1988; Portes ve Schauflyer, 1994; Verhoeven, 1996; Baker ve Jones, 1998; Cillia, 2003; McLeay, 2003; Duncan, 2005; Molali, 2005; Cengiz, 2006; Kovacs ve Mehler, 2009; Baker, 2011; Westly, 2011; Saydı, 2013; Günay, 2015; Karşı, 2015; Özdemir, 2016). Bu araştırmaların sonuçları kapsamında iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre sahip olduğu olumlu özelliklerini şu şekilde özetlemek mümkün olacaktır (Belet Boyacı, 2018):

- Bireyin iletişim gücünü, zihinsel ve dilsel gelişimini arttırmaktadır.
- Zihinsel esneklik, soyut düşünme ve belleğin kullanımı gibi bazı dilsel ve bilişsel becerileri tek dilli bireylere göre daha fazla arttırmaktadır.

- Dil farkındalığı sağlamaktadır ve bireyi hem dil edinimi hem yabancı dil öğreniminde avantajlı duruma getirmektedir.
- Dil dönüşüm yeteneği sağlamakta ve bu sayede birey gerekli durumlarda iletişim kurarken bir dilden diğerine kolayca geçebilmektedir.
- İki dili kullananlar, kendi dillerinde daha yetkin bir konuma gelmekte ve kavramsal düşüncelere ilişkin isimler üzerinde daha dikkatli olmaktadır.
- Üst biliş çeşitli boyutları açısından bireyi daha üstün konuma getirmekte ve bilişsel esneklik gerektiren görevlerde birey daha yüksek performans göstermektedir.
- Bireyler tek dilli öğrencilere göre daha farklı zihinsel yeteneklere sahiptir ve sözel/sayısal zekâ testlerinde daha iyi performans göstermektedir.
- Yaratıcılık, sosyal anlayış ve analitik düşünme yetenekleri tek dilli bireylere göre daha fazla gelişim göstermektedir.
- İki dilli bireyler yabancı dili daha kolay öğrenmektedir.
- Öğrenciler arasında iş birliğini arttırmakta ve pozitif bakış açısı geliştirerek disiplin sorunlarını azaltmaktadır.

Araştırmaların ortaya koyduğu olumlu özelliklere ek olarak Amerika Birleşik Devletleri İki Dillilik Bürosu' na göre iki dilliliğin faydaları Tablo 1.1 'de sıralamaktadır:

Tablo 1.1. *İki Dilliliğin Faydaları (Yılmaz, 2014)*

<i>Kişisel ve Sosyal Faydaları</i>	<i>Kavramsal ve Akademik Faydaları</i>
Değişen sosyal yapıda iletişim yeteneği geliştirmek	Anlama ve okuma süreçlerini geliştirmek
Kültürel ve dilsel sınırlarını genişletmek	Akademik çalışmaları inceleme şansına sahip olmak
Diğerlerini daha iyi anlamak	Farklı metinlerden bilgi edinebilmek
Kültürel olguları daha derin bir seviyede anlamak	Farklı dil yapılarındaki nüansları yakalayabilmek
Aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirmek	Düşünme süreçlerini geliştirebilmek
Aile ve toplum değerlerini anlamak	Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturmak
Farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlamak	Çok yönlülük sağlamak
Başarılı seyahat deneyimleri edinebilmek	Yeni dünyalara açılmak

Tablo 1.1'de sayılan olumlu etkilerinin yanında iki dilli toplumlarda farklı kültürlerin daha iyi kaynaştığını da görmek mümkündür. Fishman (1991) iki dilliliğin kültürler ve toplumlar arasında bir geçiş aracı olmanın da ötesinde bir köprü vazifesi gördüğünü ve kültürleri bir potada erittiğini ve birleştirdiğini ileri sürmektedir. Ayrıca iki dille eğitim-öğretim gören çocukların dilde son derece başarılı, diğer kültürlerle açık oldukları, kültürel görecelilik, hoşgörü, empati gibi becerilere sahip olabildikleri

belirtilmektedir (Fishman, 1991'den akt. Cnegiz, 2006; Türkoğlu, 1998'den akt. Özdemir, 2016).

İkinci dili öğrenme sürecinde belirtilen olumlu bilişsel özelliklerin edinilmesinde ise dikkat edilmesi gereken pek çok etken bulunmaktadır. Kelağa Ahmet'e göre (2005) bu etkenler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. *Bireysel etkenler*

- a. Dilsel-bilişsel yetenekler,
- b. Kişilik özellikleri,
- c. Duygusal etkenler,
- d. Biyolojik etkenler.

2. *Toplumsal etkenler*

3. *Dilsel etkenler*

- a. Dilsel çevre,
- b. İlk dil.

Yukarıda sıralanan maddelere göre ikinci dilin ediniminde ilk dilin bilinmesi ve ikinci dile yönelik dilsel uyaranların sağlanması önemli olmaktadır. Birden çok dil bilmek ve birden çok dil ile düşünmek mümkün olsa da ana dili, diğer dillerin tam ortasında yer alan ve onları birbirine bağlayan temel araç olmaktadır (Yıldız, 2012). Ana dilinde yeterli olmayan bireyler bir başka dili edinirken başarılı olamamaktadır; çünkü her iki dilin de eksik kullanımı Bloomfield (1927) tarafından “*yarı dillilik*” olarak tanımlanan problem yaşanmakta ve yetersiz ana dil edinimi öğrenilecek ikinci dilde de sorunlar yaratmaktadır. Bu doğrultuda ikinci dilin öğrenimini etkileyen en önemli faktör bireyin ana dilindeki yeterliği olmaktadır (Akalin, 2004; Bingöl ve Özdemir, 2014; Cummins, 1979; Karababa ve Karagül, 2014; Belet Boyacı, 2018).

Krashen'e göre (1973) erken yaşlarda ikinci dili edinme fırsatına sahip çocukların ikinci dili, ana dili gibi rahatlıkla öğrenebilmektedir. Fakat içinde yaşadığı toplumun dilini sonradan edinen bireylerin yaşadığı iki dillilik, eğitim sürecinde bazı olumsuzlukları da beraberinde getirebilmektedir. Çünkü gerekli akademik eğitimle desteklenmeyen bir ana dilinin üzerine okul döneminde edinilen ikinci bir dil, bireyin dilsel problemler yaşamasına neden olabilmektedir (Güngör, 2015). Evde ve okulda konuşulan diller birbirinden farklı olduğunda çocuklar okuma-yazma öğrenirken birçok zorluk yaşamaktadır. Dünya çapındaki nüfus artışı ve göçler ABD, Kanada, İngiltere ve Avustralya gibi birden çok dilin konuşulduğu ülkelerdeki okullarda eğitim gören göçmen

ve iki dilli çocukların eğitim-öğretimlerinde sorun yaşamalarına neden olmakta, bu çocuklar neredeyse hiç öğretim gördükleri dili bilmemektedir (Bee ve Boyd, 2009, s.474-475). Özdemir'e göre (2016) farklı bir dille karşılaşan çocuğun dilini konuşmaya başladığında anlaşılmadığını görerek şüphe içine düşmesi, kendisine olan güven ve başarıma hissinin yok etmekte ve ruhsal, toplumsal ve duygusal ilişkilerdeki güvensizlikleri özgüven, kendini ifade edememe gibi sorunlara neden olmaktadır. Smith ve Damico (1996) ise egemen kültürden gelen çocuklarla farklı kültürlerden gelen çocukların dil ve iletişim bakımından farklılık gösterdiğini, farklı etnik kökene sahip bir çocuğun evinde kullanılan veya genelde tercih edilen dilin ölçünlü dil/öğretim dili olmaması durumunda da çocuğun okula başlarken bu dile yönelik hiçbir bilgisinin olmadığını belirtmektedir. Bu durumda ise çocuk okulda birçok dilsel-iletişimsel zorluk yaşamaktadır (Smith ve Damico'dan akt. Sarı, 2002). Bu doğrultuda dil edinimi sürecinin özellikleri ve süreçte dikkat edilmesi gerekenler Krashen (1981) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Krashen; 1981, s.1-2):

- Doğal konuşma ortamında dilin anlamlı bir iletişim aracı olarak kullanılması,
- Üretilen dilin biçimsel olarak değil, konuşurların anladıkları ya da ilettikleri mesajla ele alınması,
- Yapılan hataların düzeltilmemesi,
- Dilbilgisi kurallarının açık olarak öğretilmemesi,
- Dil yapılarının konuşucular tarafından belirli bir sırayla ve benzer bir şekilde edinilmesi,
- Konuşurların kullandığı dilbilgisi yapılarından bilinçli olarak farkında olmamaları, ancak yaptıkları yanlışları o dile ait dilbilgisellik hissi ile düzeltmeleri.

Yukarıda dil edinimi ile ifade edilen noktaların bilinçli dil öğrenme süreçlerine yansıtılmasında ise dilbilgisi kurallarının açık olarak anlatılması, hataların düzeltilmesi önem kazanmaktadır (Krashen; 1981, s.1-2).

İki dillilik, çok dillilik kavramı ile de karıştırılmakta; güncel hayatta, ailelerdeki ve çevredeki dillerin farklı olması nedeniyle iki dilde aktif olarak iletişim kurma yeterliliği ve hatta zorunluluğu “*çok dillilik*” olarak tanımlanırken; bu da iki dillilik kavramını içermekte ve gündelik hayatta aktif olarak iki dilde iletişim kurmak, çok dilliliğin bir biçimi olarak ifade edilmektedir.

1.4. Çok Dillilik ve Kültürlülük

Çok kültürlülük bir ülkede, göç veya coğrafi konum gibi çeşitli nedenlerle ülkenin içinde barındırdığı farklı alt kültürleri ifade etmektedir (Tüfekçioğlu, 2020, s.33). Çok kültürlü bir toplumda farklı dillerin konuşulmasının olağan bir durum olduğu, iletişim amacıyla ana dilinin ve sonradan öğrenilen diğer dillerin konuşulmasını amaçlayan dil edinme yetisi olan “çok dillilik” (plurilingualism, multilingualism) önem kazanmaktadır (Crystal, 1987). Durmuş’a göre (2013) ise çok dillilik, bireyin ikiden fazla dil bilmesi ya da yaşanılan toplumda ikiden fazla dilin bildirişim durumlarına göre kullanılması olarak tanımlanmaktadır (Durmuş, 2013, s.20). Bloomfield de (1933) aynı şekilde çok dilli bireyi tek dilli bir birey gibi iki dili kontrol edebilen ve bu iki dilde de hâkimiyeti olan kimse olarak ifade etmektedir (Bloomfield, 1933’ten akt. Bican, 2017).

Dil öğrenme süreçlerinin bireyden bireye farklılık gösterdiği belirtilmekte ve bu kapsamda çok dillilik, ana dilinden başka dillerde uzmanlık kazanmak anlamına gelmemekte, çeşitli amaç ve gereksinimler doğrultusunda, ana dilinden başka dilleri de belirli seviyelerde kullanabilmek anlamına gelmektedir (Saydı, 2013). Örneğin, Malezya, Nijerya, Gana, İsrail, Singapur gibi ülkelerde olduğu gibi birey, bütün dilleri ayna oranda iyi kullanamamakta; ya bir dili en iyi şekilde konuşup anlamakta ya yalnızca bir dili iyi bir şekilde yazabilmekte ya her bir dili farklı durum türlerinde kullanabilmekte ya da her bir dili farklı iletişim amaçlarıyla kullanabilmektedir (Richards ve Schmidt, 2002, s.345). Fakat uygun koşullar sağlandığı takdirde çok dillilik, yeni dillerin öğrenilmesini kolaylaştıran bir unsur olarak görülmekte; iki veya daha çok dili iyi bilen kişilerin ilave dilleri kolaylıkla ve hızlıca öğrenebildiği ifade edilmektedir (Güngör, 2015).

Belirtilen olumlu durumlara ulaşabilmek için çok kültürlü ortamlarda azınlık durumunda bulunan bireylerin ülkede bulunma nedeni, süreci ve geleceği dikkate alınarak politikalar geliştirilmelidir (Tüfekçioğlu, 2020, s.34). Ülkemiz de öncelikle göç dalgasında çoğunluğu oluşturan göçmenler için kamplarda barınma ve eğitim gibi “geçici” uygulamalar gerçekleştirirken; özellikle 3,5 milyon nüfusa sahip Suriyeli vatandaşın ülkemizde bulunmaları kalıcı bir hal aldıktan sonra eğitim başta olmak üzere pek çok alanda politikalar gerçekleştirmektedir. Politikalar geliştirilir ve uygulanırken göçmenlerin ülkemize uyumu “entegrasyon” kavramını gündeme getirmektedir. “Uyum süreci”, adaptasyon” ve “kültürel uyum” kavramları ile tanımlanan entegrasyon, özellikle Suriyeli düzensiz göçmen vatandaşların kendi kültürlerini koruma ve sosyal hayatlarını sürdürebilme açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda kültürlerin sağlıklı bir

şekilde etkileşim içinde olması, birbirini tanıması, hoşgörü ve saygı çerçevesinde birbirlerine anlayış göstermesi olası “*asimilasyon*” durumlarının önüne geçilmesini sağlayabilecektir (Tüfekçioğlu, 2020, s.34)

Bu durumdaki bireylerin eğitimde temel alınacak ilkeler ise şu şekilde sıralanabilir (Gay, 1994; Banks vd. 2001; Bennett, 2001’den akt. Susar Kırmızı, 2016, s.475- 476):

- Tüm bireyler için eğitim eşitliği sağlanması,
- Öğrenme ortamlarında farklı kültürlere yer verilmesi,
- Farklı kültür miraslarının, deneyimlerinin, bakış açılarının birleştirilmesi; kültürel olarak farklı öğrenciler için okulda öğrenilenler ile gerçek yaşam deneyimleri arasında bağlantılar kurulması,
- Farklı kültürleri anlamak ve değer vermek için hümanistik girişimlerde bulunulması,
- Farklı kültürlerin birleşimi için bilimsel araştırmaların yapılması,
- İçerik ve sürecin, yapı ve özün, eylem ve yansıtmanın, bilgi ve değerlerin, felsefe ve metodolojinin, eğitimsel anlamlar ve sonucun, birlikte ele alınması,
- Sistematik değişimin, gelişimsel bir süreç olduğunun kabul edilmesi,
- Farklılıkların eğitim içeriğini zenginleştirdiğinin farkında olunması,
- Öğrencilerin, akademik başarılarını ve birbirleriyle ilişkilerini etkileyen bilgi, yetenek ve tutum gelişimine katkı sağlayan gizil programlara katılmalarının desteklenmesi,
- Öğrencilerin, ırk ve etnik ilişkiler üzerindeki ön yargıları öğrenmelerinin sağlanması,
- Öğrencilerin, ortak değerleri öğrenmelerinin sağlanması,
- Eğitim yöneticilerinin, okulları ekonomik olarak eşit oranda desteklemesi,
- Öğretmenlerin karmaşık bilişsel ve sosyal becerileri değerlendirmek için çok yönlü, kültürel duyarlılığa sahip öğretim ve değerlendirme tekniklerini kullanmalarının sağlanması,
- Öğrencilerin, bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını anlamalarına yardım eden eğitim programları geliştirilmesi,
- Öğretmenlerin etnik grupların özelliklerinin, öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini anlamalarına yardım eden programların düzenlenmesi.

Yukarıda belirten tüm ilkelere ek olarak düzenlenecek eğitimin standart biçime dönüştürülmesi bağlamında Çerçeve Metni önemli bir doküman olarak görülmektedir (CEFR, 2001; Köse, 2007; Uysal, 2009; Deniz ve Uysal, 2010; Telc, 2013).

1.5. Dil Öğretiminde Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi

Günümüzde iletişim dili, ana dili ile sınırlı olmaktan çıkmış ve eğitimin de içinde bulunduğu pek çok yapı büyük bir değişim ve dönüşüm sürecine girmiştir. Ülkemizde de ana dili Türkçe olan öğrenciler ile Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin aynı okullarda eğitim-öğretim görmesi olağan bir durum olmuştur. Bu süreçte dil öğretiminde Avrupa ile uyumlu bir politikanın izlenmesi ve Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine belirli bir standart oluşturulması bağlamında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ) ön plana çıkmıştır (Güngör Yereyıkılmaz, 2020, s.13-14).

Avrupa, göçlere çok fazla sahne olmuş, yeni diller ve dil grupları sürekli olarak gerek kıta içinde, ülkeler arası gerek kıta dışından kıtaya yönelik hareketlilikler göstermiştir. Göçmenler kendileriyle birlikte birçok yerel dil kadar o dillerle ilişkili olan kültürleri de beraberlerinde getirmiş ve Avrupa Konseyi, hem ulusal dillerini korumayı ve geliştirmeyi amaçlarken aynı zamanda azınlık dillerinin korunması ve geliştirilmesine de olanak tanıyacak bir dil politikası benimsemiştir (Van Els T. J. M., 2001'den akt. Durak, 2006). Bu kapsamda, dil ve kültür çeşitliliğinin korunması ve sürdürülmesi Avrupa Birliği'nin dil politikalarının temel amacı olarak ifade edilebilmektedir (Polat 2001'den akt. Cangil, 2004). Avrupa Konseyi eğitim politikası açısından dil öğretimine oldukça önem vermekte ve dil politikalarında “çok dillilik”, “çok kültürlülük” ve “yaşam boyu öğrenme” kavramlarına vurgu yapmakta ve bu kapsamda Avrupa Konseyi' 40 yılı aşkın süredir modern diller alanında çeşitli projeler gerçekleştirmektedir. Bu projelerden en kapsamlısı 2001 yılında yayımlanan 40 dil bilim uzmanının çalışmasıyla ortaya çıkan “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR) “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” (DİAOBM) olarak görülmektedir (CEF, 2001; Deniz ve Uysal, 2010; Özdemir, 2013; Telc, 2013; MEB, 2019a). Türkçeye farklı isimlerle çevrilen doküman, alanyazında “Yabancı Diller Ortak Metni”, “Başvuru Metni”, “Çerçeve Metin”, “Çerçeve Program”, “Dil Kriterleri” gibi isimlerle yer almaktadır (Güngör Yereyıkılmaz, 2020). Bu çalışmada Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ) ya da Çerçeve Metni kullanımı benimsenmiştir.

DİAOÖÇ, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programları, program yönergeleri, sınavlar ve ders kitapları vb. alanlarında gerçekleştirilen çalışmalara ortak bir çerçeve sunmayı amaçlayan referans bir metindir. Metin, ana dil dışındaki bir dili öğrenenlerin, hedef dilde iletişim kurabilmeleri, gereksinimlerinin karşılanması ve yetkinlik kazanabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri detaylı bir şekilde sunmaktadır. Bilgi ve beceriler öğrenenlerin dil yeterlik düzeylerine göre öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme kapsamında ölçülebilmesini sağlayan bir yapı göstermektedir (CEF, 2001). Metin, dil öğretiminde öğrencilerin dil yeterlilikleri ve seviyelerine uygun olarak geliştirilecek öğretim programları, kullanılacak ders kitapları, öğretim yöntem ve teknikleri ile stratejileri ve gerçekleştirilecek sınavlar açısından referans olarak alınacak açık ve anlaşılır bir materyal olarak tanımlanmaktadır (Sarıçoban, vd. 2015; MEB, 2019a; Güngör Yereyıkılmaz, 2020, s.15-16).

Metin, hedef, içerik ve yöntemlerin kesin tanımları için ortak bir temel ortaya koyarak dersleri, dersin kapsamını, dil yeterliliğini tanımlamada nesnel ölçütleri sağlamayı ve eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere vb. dil öğretim çalışmalarını eşgüdümleştirerek ve öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayarak bu birimlerin mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemini oluşturmayı amaçlamaktadır (Kara, 2011). Daha detaylı olarak açıklamak gerekirse metnin temel hedefleri şu şekilde ifade edilmektedir (Telc, 2013):

1. Diğer üye devletlerin dilini öğrenebilmek ve iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için gereken dil becerilerinin etkili biçimde edinilmesini sağlamak ve bu bağlamda;
 - 1.1. Başka bir ülkede bulunanların günlük işlerinde kullanacakları iletişimi ve ülkeye gelen yabancıların iletişimini kolaylaştıracak dil bilgisini sağlamak;
 - 1.2. Başka dil konuşan genç ve yetişkinlerin görüş ve düşünce, duygu paylaşımını ve iletişimini sağlamak;
 - 1.3. Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının ve kültürel miraslarının; yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı biçimde anlaşılmasını sağlamak.
2. Dil öğrenme sistemlerinin Avrupa Konseyi Modern Diller Programı kapsamında aşamalı olarak, aşağıdaki şekilde geliştirilmesi;
 - 2.1. Dil öğretme ve öğrenme ilkelerini öğrencilerin ihtiyaç, güdülenmişlik düzeyi, özellik ve kökenlerine göre temellendirmek;

- 2.2. Doğru ve gerçekçi hedefleri mümkün olduğunca kesin yargılarla tanımlamak;
 - 2.3. Uygun yöntem ve araç-gereçleri geliştirmek;
 - 2.4. Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun araç ve gereçleri geliştirmek.
3. Bütün eğitim düzeylerinde, özel ihtiyaçlarına uygun iletişim yetisini farklı öğrenci türleri ve sınıflarına kazandırmak için gereken öğretim yöntemlerini ve araç-gereçleri ortaya koyacak araştırma ve geliştirme programları oluşturmak.

Yukarıda verilen amaçlardan da görüleceği üzere metin, farklı kültürlerden gelen toplulukları aynı iş, eğitim ve diğer ortak paylaşım alanlarında bir araya geldiklerinde anlama ve anlaşma seviyesini en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir (Deniz ve Uysal, 2010). Daha kapsamlı bir tanımıyla ise ülkelerin kendi eğitim sistemleri içinde dil öğretimine yönelik olarak farklı dil öğretim yöntemlerini benimsemesi ve farklı uygulamaları yapması oldukça normal görülmekte ve Avrupa Konseyi de bu farklılıklardan doğabilecek konseye üye ülkeler arasında dillerin tanınması, eğitim kurumları arasında iş birliğinin desteklenmesini hedeflemektedir.

Dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için gerekli ölçütleri ise şu şekilde ifade etmek mümkün olacaktır (GER, 2002'den akt. Köse, 2005):

- Dil öğretimi ilkeleri, öğrenenlerin ihtiyaçlarına, güdülenmişlik düzeylerine ve özelliklerine göre düzenlenmelidir
- Hedefler mümkün olduğunca açık ve gerçekçi bir şekilde belirlenmelidir.
- Uygun yöntem ve materyaller tasarlanmalıdır.
- Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun form ve materyaller geliştirilmelidir.

1.5.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Bölümleri ve Özellikleri

2001 yılında dünyaya tanıtılan metin, Telc- Language Tests ve Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Çeviri Komisyonu iş birliği ile ilk olarak 2009 yılında *“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme- Öğretme- Değerlendirme”* Türkçeye çevrilmiştir. 2013 yılında ise gerçekleştirilen bazı güncellemelerle birlikte Metin, *“Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme”* adıyla yayımlanmıştır. Her iki çeviri metni de 260 sayfadan ve 9

bölümden oluşmaktadır. Bu kapsamda metnin bölümleri şu şekilde özetlenebilmektedir (MEB Çeviri Komisyonu, 2009; Güngör Yereyıkılmaz, 2020, s.17):

1. Bölümde: Avrupa Konseyi'' nin dil politikası kapsamında metnin amaç, hedef ve işlevleri ve tüm bunlar için gerekli ölçütler açıklanmaktadır.
2. Bölümde: Metnin benimsediği “*eylem odaklı yaklaşım*” (iletişimsel/kavramsal yaklaşım) ve dil yeterlik şeması açıklanmaktadır.
3. Bölümde: Dil kullanım düzeyleri ve genel ölçüt tablosu (kendi kendini değerlendirme ölçeği, konuşma dili kullanımının: sıralama, doğruluk, akıcılık, etkileşim ve uyum) yer almaktadır.
4. Bölümde: Dil kullanımını ve dil öğrencisini tanımlamak alanlar, durumlar, koşullar ve kısıtlamalar; temalar, görevler ve iletişim amacı, iletişimsel faaliyetler, stratejiler ve süreçler, etkinliklerle ve medyayla bağlantılı olan metin ile dil öğrenenin dil öğrenme süreci ipuçlarını belirleme, çıkarımda bulunma ve alma stratejileri açıklanmaktadır.
5. Bölümde: Öğrencinin iletişimsel görevleri yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyduğu beceriler tanımlanmaktadır.
6. Bölümde: Öğrenme ve öğretme süreçleri ve Metni’ n nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilmektedir.
7. Bölümde: Metni’ n program geliştirilirken nasıl uygulanacağıyla ilgili bilgiler ve öneriler yer almaktadır.
8. Bölümde: Program geliştirmede çokdillilik, çokkültürlülük ve yaşam boyu öğrenme doğrultusunda ele alınabilmesi amacıyla Avrupa Dil Gelişim dosyası önerilmekte ve dosya ile ilgili bilgiler açıklanmaktadır.
9. Bölümde: Dil öğretiminin ölçme ve değerlendirme boyutunun nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine yönelik bilgiler verilmektedir.

Dokuz bölümden oluşan metnin ana hatlarıyla “*kapsamlı*”, “*saydam*” ve “*tutarlı*” özellik taşıdığı ifade edilmektedir. Belirtilen bu özellikleri metinde şu şekilde açıklanmaktadır (Telc, 2013):

Kapsamlı özelliği: ile dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımının ayrıntılı bir şekilde planlanması ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, dil yeteneklerinin tanımlandığı çeşitli boyutlar ayırt edilmeli, öğrenmede gelişmenin ve ölçmenin sağlanacağı referans noktaları (düzey) tanıtılmalıdır. Ayrıca, bildirimsel yeterliğin gelişmesi için dil gelişimi dışında

(sosyokültürel bilinç, hayal gücüne dayalı deneyimler, duygusal ilişkiler, öğrenmeyi öğrenme vb. gibi) boyutları da kapsamı anlatılmaktadır.

Saydam özelliği: ile bilginin anlaşılır ve açık olarak dile getirilmesi, kullanıcılar için ulaşılabilir ve anlaşılabilir olması anlatılmak istenmektedir.

Tutarlı özelliği: ile tanımlamaların çelişki içermemesi ifade edilmekte ve aşağıda belirtilen unsurlar arasında mantıklı bir uyumun sağlanması beklenmektedir:

- Gereksinimlerin belirlenmesi,
- Öğrenim hedeflerinin belirlenmesi,
- İçeriğin belirlenmesi ve tanımlanması,
- Materyal seçimi ve hazırlanması,
- Öğretim ve öğrenim programlarının oluşturulması ve uygulanması,
- Kullanılan öğretim ve öğrenim yöntemlerinin belirlenmesi,
- Değerlendirme, sınav ve notlamanın belirlenmesi.

Dil öğrenimi ve öğretiminin istendik şekilde gerçekleştirilebilmesi için yukarıda belirtilen kapsamlı, saydam ve tutarlı özelliklere sahip bir metnin kullanımı herkese tek tip bir düzeni kabullendirme anlamına gelmemekte; aksine metnin her durumda kullanılabilmesi, gerekli uyarlamaların yapabilmesi için, “açık” ve “esnek” olmasını gerekmektedir. Bu doğrultuda metnin tüm özellikleri Şekil 1.1’deki gibi ifade edilebilmektedir:



Şekil 1.1. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin Özellikleri (MEB Çeviri Komisyonu, 2009, s. 6; Telc, 2013, s.17)

Şekil 1.1’de gösterilen özellikleri özetlemek gerekirse; çerçevenin işlevselliği ile dil öğrenme olanaklarının planlanması ve tüm hedefleri kapsayacak şekilde kullanılabilir

olması, *çerçevenin esnekliği* ile dil düzeylerinin ve dil yeterlik basamaklarının kullanıcıların kendi hedeflerine uygun bir şekilde belirlenebilmesi ve çeşitli koşullarda kullanılması, *çerçevenin açık olması* ile anlaşılır olması, *çerçevenin dinamik yapısı* ile sürekli geliştirmeye uygun olması, *çerçevenin kullanışlı olması* ile herkes tarafından kolay ulaşılabilir ve kullanılabilir olması ve *çerçevenin kesin yargıları olmaması* ile de dil öğretiminde kesin yargılardan uzak durulması anlatılmak istenmektedir (Telc, 2013, s.17; Güngör Yereyıkılmaz, 2020, s.18-19). Hedef, bölüm ve özellikleri belirtilen metnin kullanım alanları ise “*programların ve sertifikaların planlanması*”, “*dil öğreniminin belgelendirilmesi*” ve “*kendi kendine öğrenmenin planlanması*” olarak belirlenmiştir (Telc, 2013, s.17).

1.5.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde Benimsenen Yaklaşım ve Yöntem

Metin, dil kullanımı ve öğrenimi açısından kapsamlı bir anlayış benimsemekte ve temel alınan bu yaklaşım, dil kullanan ve öğrenenleri öncelikle “*sosyal aktörler*”; yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, sadece dilsel değil; aynı zamanda, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele aldığı için, genel anlamda “*eylem odaklı yaklaşım*” olarak ifade edilmektedir (Telc, 2013, s.18). Eylem odaklı yaklaşımda “*pragmatik*” bir anlayışın hâkim olduğu ve yanlış ya da eksik bir dil kullanımı da olsa önemli olanın dilin günlük hayatla içselleştirilerek kullanılması olduğu görülmektedir (Güzel ve Barın, 2013). Bu yaklaşıma göre birey, dilin önce kullanımla ilgili kısmını öğrenir, daha sonra derin yapıya doğru bir iniş söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla dil öğretimi mantığı, ihtiyaç analizine göre ilerlemekte ve yaklaşımın mantığını anlayabilmek için anahtar kelimeleri tespit etmek gerekmektedir. Uysal’a göre (2009) bu yaklaşımda bireyin günlük hayatta kullanabileceği kadar “*iletişimsel*” bir yeterliliğe, bu yeterliliği değerlendirebilmesi için “*performans*” göstermeye ve yapmış olduğu eylemlerin günlük hayatta bir “*işlevi*” bulunduğunu görmesi gerekmektedir. Bu kapsamda iletişimsel yöntemin amacı, tüm becerilerin aynı oranda ilerlemesini sağlamak olarak ifade edilmektedir (Uysal, 2009). Eylem odaklı yaklaşım diğer adıyla “*işlevsel/kavram yaklaşım*” olarak ifade edilmekte ve bu yaklaşımla dilin bilgi aktarımı özelliğinden ziyade iletişim kurma özelliği önem kazanmaktadır. Örneğin “*şimdiki zaman, adılar, bağlaçlar, dolaylı anlatım, vb.*” geleneksel dilbilgisi konuları yerine “*soru sorma, bir süreci betimleme, hoşlanma/hoslanmama, öneride bulunma, vb.*” işlevsel

konuların öğretiminin gerçekleştirilmesi ön plana çıkmakta ve belirtilen bu konuların belli zaman, yer ve konulara göre dil bilgisel konuların sezdirilerek öğretimi esas alınmaktadır (Kocaman, 1983). Bu doğrultuda eylem odaklı yaklaşım hem genel anlamda beceriler hem de özel olarak iletişimsel dil becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir.

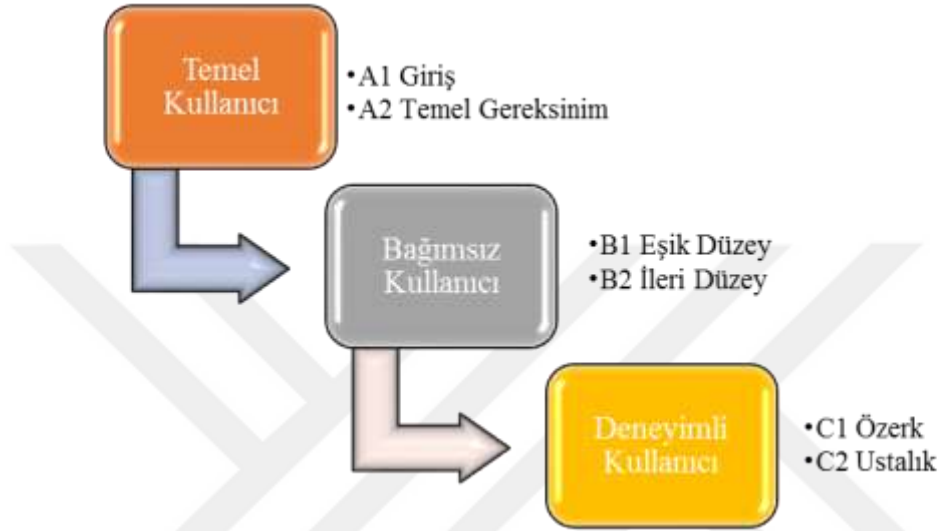
Birçok ülke tarafından dil öğretiminde benimsenen bu yaklaşım ile sabit öğretim etkinlikleri yerine öğrencinin etkinliklere aktif olarak katıldığı ve öğretmenin rehberlik ettiği, yaratıcı ve iletişimsel bir öğretim sistemini önermektedir. MEB tarafından geliştirilen Türkçe dersi öğretim programlarında benimsenen “*yapılandırmacı yaklaşım*” da temel de *öğrenciyi dikkate almakta ve öğretmeni öğrenme-öğretme sürecinde rehber* olarak kabul etmektedir. Bu kapsamda ana dili öğretim programlarında benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ile işlevsel/kavramsal yaklaşımın karşılaştırılması, dil öğretiminde işlevsel/kavramsal yaklaşımın uygulanabilirliği açısından Tablo 1.2’de gösterilmektedir:

Tablo 1.2. *Yapılandırmacı ve İşlevsel/Kavramsal Yaklaşımların Karşılaştırılması (Deniz ve Uysal, 2010)*

<i>Yapılandırmacı Yaklaşım</i>	<i>İşlevsel/Kavramsal Yaklaşım</i>
Öğrenme ve dil, iç içe geçmiş kavramlardır ve uygulama süresi boyunca birlikte ele alınır.	Sözlü iletişim ve dil edinimi ön plandadır.
Uyarıcı-tepki ilişkisi değil; öğrenci ve bilginin yorumlanması ilişkisine dayanır.	Davranışçı değil; bilişsel ağırlıklı kuramları temel alır.
Her dil becerisine yönelik yöntemin ve bireyin gereksinimlerine yönelik seçilecek yöntemin farklı olduğu kabul edilir.	Durumun, ödevin ve görevin içeriğine göre değişik yöntem ve teknikler kullanılabilir.
Öğrenci merkezli öğretim temel alınır.	Konu ve öğrenci merkezli öğretim temel alınır.
Bilgiyi yorumlayarak hayata geçirmek önemlidir.	Dilin şekil özelliklerinden ziyade kullanımı önemlidir.
Oluşturmacılık temele alınır.	Oluşturmacılıkla birlikte işlevsellik temele alınır.
Değerlendirme, öğrenme-öğretme süreci ile iç içe olduğu için ürün odaklı değerlendirme benimsenir.	Değerlendirme sürekli ve ürün odaklı değerlendirme benimsenir.
İçerikten çok kullanılan yöntem ön plandadır.	Dilin hangi işlevlerde kullanıldığı ön plandadır.
Hazırlanan programlar, içeriği temalara bölmektedir.	Günlük hayatla ilgili konu ve temalar ön plandadır.
Yapıları ön plana çıkardığı için iletişimde yetersiz kalabilmektedir.	İletişimi ön plana çıkardığı için yapıların öğretiminde yetersiz kalabilmektedir

Tablo 1.2’de görüldüğü üzere yapılandırmacı yaklaşım ile Çerçeve Metni’n önerdiği işlevsel/kavramsal yaklaşımın kesin çizgilerle ayrılmadığı; benzer noktalarının olduğu görülmektedir. Bu kapsamda anadili öğretiminde işlevsel/kavramsal yaklaşımın da kullanılarak yaklaşımın hedeflediği tüm dil becerilerinin aynı oranda gelişmesi sağlanabilmektedir. Böylece tüm öğrenme ve dil becerilerinin gelişimi ile öğrencilerin

iletişim becerileri de eş güdümlü olarak ilerleme gösterebilecektir. Çerçeve Metin, MEB öğretim programlarından farklılaştıran ve dünyada yaygın olarak kabul görmesini sağlayan en önemli özelliği dil öğrenenlerin öğrendiği o dile yönelik seviyelerini belirleme ve belirlenen seviyelere göre dil öğretimini gerçekleştirmeyi sağlayan “*ortak öneri düzeyleri*” nin belirlenmiş olmasıdır. Metin’de detaylı bir şekilde ele alınan düzeyler Şekil 1.2’de gösterilmiştir.



Şekil 1.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde Belirlenen Düzeyler ve Yeterlikler (Telc, 2013, s.29)

Şekil 1.2’de gösterilen düzeyler incelendiğinde; temel, orta ve üst düzeylerin, tekrar kendi içinde üst ve alt basamaklara ayrıldığını göstermektedir. Öneri düzeyleri sadece 6 düzeyde kalmamakta; öğrencilerin düzeylerine göre artılar (+) bulunmaktadır. Örneğin A1 düzeyinde belirlenen yeterlikleri tam olarak kazanmamış bir öğrenci A2 seviyesine geçmeden önce A1+ düzeyinde dil öğretimine devam etmektedir. Ayrıca Avrupa Konseyi, 2018 yılında ana dili Türkçe olmayan, okuryazar, okul geçmişi sınırlı olan veya hiç olmayan, göçmenler dahil yetişkinler için “*Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi*” ni yayımlamış ve ortak öneri düzeylerine “*A1 öncesi*” “*sıfır düzey*” getirilmiştir. Rehber, okul yaşantıları kısa sürmüş ya da hiç okula gitmemiş, Türkçeyi çok az bilen ya da hiç bilmeyen göçmenler ve ülkemize yeni gelenleri hedef kitle olarak belirleyen, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaçlı başvuru rehberi olarak ifade edilebilmektedir (Polat, vd. 2018). Bu güncelleme ile metnin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde referans alınabilecek ortak öneriler düzeyi, 7 basamaktan oluşmaktadır (Güngör Yereyikılmaz, 2020, s.21).

1.5.3. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde Öğrenme Alanları ve Dil Yeterliklerinin Gösterimi

Çerçeve, öğrenim alanındaki geleneksel sınıflandırmayı “temel düzey”, “orta düzey” ve “üst düzey” olarak belirlediği ve tekrar kendi içinde “üst” ve “alt” basamaklara ayrılan öğrenci yeterlikleri için “yapabilirlik ifadeleri” belirlemiştir. Aynı ayrı sınıflandırılan yeterlikler her bireyin kişilik gelişiminde farklı şekillerde etkileşim göstermektedir. Bu sınıflandırmalar sayesinde öğrencilerin kendilerini ve öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmeyi sağlamaktadır (Arslan ve Coşkun, 2013).

Temel dil becerileri açısından incelendiğinde ise metinde dil becerilerinin “anlama” “sözlü anlatım” ve “yazılı anlatım” olarak belirlendiği ve bu becerilere yönelik gerçekleştirilecek etkinliklerin de kendi içinde detaylı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Metinde belirlenen dil becerilerinin sınıflandırılması Şekil 1.3’te gösterilmiştir:



Şekil 1.3. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde Dil Becerilerinin Sınıflandırılması (Telc, 2013)

Çerçeve Metin’de öğrenme alanları “anlama”, “sözlü anlatım” ve “yazılı anlatım olarak” üçe ayrılmaktadır. “Anlama” dinleme ve okuma becerilerinden oluşurken; “sözlü anlatım” karşılıklı konuşma, bağımsız konuşma (sözlü anlatım) becerilerinden; “yazılı anlatım” ise yazma becerisinden oluşmaktadır. Bu becerilere yönelik etkinlikler ise “algısal etkinlikler ve stratejiler” ve “üretken etkinlikler ve stratejiler” olmak üzere ikiye ayrılmakta ve sınıflandırma Şekil 1.4’te gösterilmiştir:



Şekil 1.4. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde Etkinlik ve Stratejilerin Gösterimi (Telc, 2013)

Şekil 1.4'te görüldüğü gibi “algısal etkinlikler ve stratejileri” işitsel/algısal etkinlikler, dinleme; görsel/algısal etkinlikler, okuma becerilerini içermekte; “üretken etkinlikler ve stratejiler” ise üretken sözlü etkinlikler, konuşma; üretken yazılı etkinlikler ise yazma becerilerini kapsamaktadır.

DİAOÖÇ'nin en önemli kullanım alanı, öğrencilerin gerçekleştirmesi hedeflenen görevler ve stratejiler “yapabilirlik ifadeleri” ile ortak öneri düzeylerine göre ayrı ayrı göstermesidir. Düzeylere göre yapabilirlik ifadeleri Tablo 1.3'te gösterilmiştir:

Tablo 1.3. Öğrenci Düzeylerine Göre Hedeflenen Görevler ve Stratejiler (Telc, 2013, s.32):

Yetkin Dil Kullanımı	C2	- Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir, - Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir, - Gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir, - Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. - Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
	C1	- Geniş çapta, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir, - Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir, - Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir, - Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	B2	- Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir, - Kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. - Kendini akıcı bir şekilde ifade edebildiğinden ana dilli konuşurları ile az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür, - Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.

Tablo 1.3. (Devam) *Öğrenci Düzeylerine Göre Hedeflenen Görevler ve Stratejiler (Telc, 2013, s.32)*

	B1	- Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir, - Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir, - Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir, - Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Kullanımı	A2	- İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir, - Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir, Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	- Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir, - Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir, - Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

Tablo 1.3'te belirtilen yeterlik gösterimlerinin yanında metinde her dil becerisine yönelik ayrı ayrı yeterlik ifadeleri de metinde detaylı bir şekilde gösterilmektedir. Belirtilen tanımlayıcılara çalışmanın bulgular kısmında detaylı bir şekilde yer verilecektir. Ayrıca metinde konu örneklerine, her beceri etkinlik örneklerine ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik ayrıntılı bilgi bulunmaktadır.

Alanyazında belirtilen faydaları ve yetişkinlere yönelik Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi faaliyetlerinde olduğu kadar MEB tarafından hayata geçirilen projelerde de Çerçeve Metni'nin referans alınması ve geliştirilen programlar, ölçme-değerlendirme çalışmaları ve hizmet içi eğitimlerde bu metin kullanılmaya başlanmıştır. Çerçeve Metni'nin sınıf öğretmenlerine, Türkçe öğretmenlerine, program geliştirenlere ve öğrencilere aşağıda belirtilen konularda yol gösterebileceği düşünülmektedir (MEB, 2019a; Güngör Yereyıkılmaz, 2020, s.30-32):

Program Geliştirenlere ve Sınav Hazırlayanlara:

- Program boyutlarının belirlenmesi,
- Düzey belirleme ve seviye tespit sınavlarının hazırlanması,
- Ders araç-gereçlerinin hazırlanması.

Öğretmenlere:

- Ders planı hazırlama ve öğretim hedeflerini belirlemede rehberlik etme,

- Öğrenme-öğretme sürecinde yol gösterme,
- Farklı dil seviyesinde bulunan öğrenciler için etkinlikleri belirleme ve çeşitlendirme,
- Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama,
- Farklı dil seviyesinde bulunan öğrencilerin değerlendirilmesinde yol gösterme,
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görebilme,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve yeterliliklerini belirleyebilme.

Öğrencilere:

- Dünya ve sosyokültürel bilgi edinme,
- Kültürlerarası bilinç kazanma,
- Sezgisel ve deneyimsel beceri kazanma,
- İşlevsel ve anlamsal yeterlik kazanma,
- Günlük yaşam becerisi ve iletişim kurma becerisi kazanma,
- Öğrenilen dili çabuk ve etkin şekilde öğrenme,
- Öğrenme sürecine ve ölçme-değerlendirmeye doğrudan katılım gösterme,
- Kendi kendini değerlendirme.

Ülkelerin kendi eğitim sistemleri içinde dil öğretimine yönelik olarak farklı dil öğretim yöntemlerini benimsemesi ve farklı uygulamalar yapması oldukça normaldir. Konsey de bu farklılıklardan doğabilecek üye ülkeler arasında dilleri tanımak, eğitim kurumları arasında iş birliğini desteklemek, öğrencilere, öğretmenlere, ders programı ve sınav hazırlayanlara destek vermek ve ülkeler arasında ortak bir tutum sağlamak amacıyla Çerçeve Metni'ni önermektedir (Uysal, 2009; Kara, 2011; Özdemir 2012). Bu bağlamda Avrupa Konseyi üyesi olan Türkiye'nin de ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik olarak hazırlanan bu çalışma ve eğitim programında metin temel alınmıştır.

1.6. İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi

Türkiye 2001 yılı ve özellikle 2014 yılı itibariyle oldukça fazla göç alan ve göçmenlere geçiş alanı oluşturan bir konumda bulunmaktadır. Türkiye'nin ülkelerinde olumsuzluk yaşayarak ülkelerini terk etmek zorunda kalan insanlara açık kapı politikası uygulaması ile ülkemizde mülteci, sığınmacı, geçici koruma altında bulunanlar ve göçmenler olmak üzere pek çok yabancı uyruklu insan yaşamaktadır. “*Yabancı uyruklu*

kavramı” son siyasal gelişmeler ve ülkemizdeki nüfus oranlarının yüksek olması tarafından pek çok insan tarafından “*Suriyeli*” olarak algılanmaktadır; fakat ülkemizde pek çok uyruktan göçmen, sığınmacı, mülteci, diplomat çocukları ve de çeşitli nedenler ile Türkiye’de yaşamayı tercih eden ve ilkokullarımızda eğitim gören öğrenci bulunmaktadır (Ciğerci ve Güngör, 2016). Bu doğrultuda bahsi geçen “*yabancı uyruklu tanımı*” ile Türkiye’ye geliş amaçlarına bakmaksızın göçmen, sığınmacı, mülteci vb. ana dili Türkçeden farklı olan, ilkokullarımızda eğitim-öğretim gören tüm çocuklar anlatılmak istenmektedir.

Göç grupları arasında en yüksek orana sahip olmasına rağmen daha az temsil edilen ve yönlendirilmeye ihtiyacı olan çocuklar ve onların eğitimleri oldukça önemli bir konu olarak yer almaktadır. Bu bağlamda çocukların eğitim şansını kaybetmemeleri, topluma dâhil olabilmeleri, meslek edinebilmeleri, ülkelerine dönme durumlarında ülkelerini yeniden yapılandırabilmeleri için eğitim görmeleri önemli bir işlev görmektedir. Çünkü okulların mülteci ve sığınmacı çocukların yerleşimlerinde, aidiyet duygularının gelişiminde, yeni ülkeye uyum sağlamada kritik rol oynadığı belirtilmektedir (Taylor ve Sidhu; 2012’den akt. Uzun ve Bütün, 2015).

Ülkemizde yabancı uyruklu insan nüfusunun artışı oldukça önemli bir ivme kazanmıştır. MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ nün verilerine göre 2018-2019 eğitim- öğretim döneminde eğitim çağında bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı ise 1.234.439 olarak ifade edilmektedir. Bu öğrencilerden 736.735’inin (%59, 68) okula erişimi, 639.894’ünün (%51, 84) e- okul sistemine kaydı; 96.841’ inin (%15, 13) Yabancı Öğrenci Bilgi İşletim Sistemi’ ne (YÖBİS) kaydı sağlanmıştır (MEB, 2019c). 2020-2021 yılında ise 5-17 yaş arasında toplam 1.197.124 geçici koruma altında bulunan yabancı uyruklu çocuktan 774.257’sinin eğitime erişimi sağlanmıştır. İlkokul kademesi açısından değerlendirildiğinde ise 442.817 çocuktan 353,612’si eğitim-öğretime devam etmektedir (MEB, 2021). Yıllara göre her kademede okullaşma artış gösterirken okullaşmanın en yoğun yaşandığı kademe ilkokul olarak ifade edilmekte ve bu doğrultuda 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi MEB verilerine göre kademelere göre ilkokullarımızdaki yabancı uyruklu sayısı Tablo 1.4’te gösterilmiştir:

Tablo 1. 4. *İlkokul Çağında Bulunan ve MEB’ e Bağlı İlkokullarda Eğitim Gören Yabancı Uyruklu Öğrenci Sayıları (MEB, 2021)*

Sınıf	Toplam Nüfus	e-okula Kayıtlı Öğrenci	YÖBİS’ e Kayıtlı Öğrenci
1. Sınıf	101, 529	99, 914	1, 201
2. Sınıf	99, 667	92, 938	920
3. Sınıf	94, 684	70, 211	2, 554
4. Sınıf	86, 868	55, 494	42, 878
Toplam	382, 748	318, 557	47, 553

Tablo 1.4 incelendiğinde; yabancı uyruklu öğrencilerin en çok 1.sınıfta eğitim gördüğü, bunu sırasıyla 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin takip ettiği ve ilkokullarda sınıflarda eğitim-öğretim gören toplam yabancı uyruklu öğrenci sayısının ise 382,748 olduğu görülmektedir. Bu sayıların ülkemiz ve eğitim sistemimiz açısından oldukça önemli bir sorumluluğu da beraberinde getirdiğini söylemek mümkün olacaktır.

Uluslararası sözleşmelerde eğitim-öğretim hakkı ayırım gözetmeme ilkesi, eğitim öğretimde genellik ve eşitlik, ilkokul eğitiminin herkes için zorunlu ve parasız olması, herkese kültürel kimliğine ve inandığı dinin kurallarına göre eğitim verilmesi ilkeleri bulunmaktadır. Bu sözleşmelerde uluslararası hukukta uyruklarına bakılmaksızın ‘herkesin eğitim ve öğrenim hakkına sahip olduğu’ yönünde milletlerarası bir teamülü oluşturmaktadır (Erdönmez, 2016). Türkiye’de temel eğitimde mevcut 18 milyon öğrencinin var olduğu düşünüldüğünde; Suriyelilerle birlikte Millî Eğitim Bakanlığı’nın kapasitesinin iki katını aşan bir sorumlulukla karşı karşıya olduğu düşünülmektedir (Coşkun ve Emin, 2016). Bu sorumluluklar doğrultusunda ülkemiz, yabancı uyruklu çocukların eğitim-öğretim haklarını uluslararası sözleşmeler ile güvence altına almıştır. Sözleşmelerden hareketle ülkemiz, Türkiye’ye iltica eden veya başka bir ülkeye iltica etmek üzere Türkiye’de ikamet izni talep eden münferit yabancılar ile topluca sığınma amacıyla sınırlarımıza gelen yabancılarla ve olabilecek nüfus hareketlerine uygulanacak usul ve esaslar hakkındaki yönetmeliğin 27. Maddesi “Mülteci ve sığınmacıların ülkemizde kalacakları süre ile sınırlı olarak öğrenim görmeleri ve çalışmaları genel hükümlere bağlıdır.” ifadesi ile yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretim görebilmesi için gerekli adımları atmış ve gerekli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (MEB, 2017).

Sosyolojik bağlamda yabancı uyruklu öğrencilerin, ülkede bulunma amacı ve süresi gibi unsurlara bağlı olarak eğitim sistemine yön veren “yabancılar pedagojisi yaklaşımı”,

“iki kültürlü yaklaşım”, “çok kültürlü yaklaşım” ve “kültürlerarası yaklaşım” söz konusu olmaktadır (Kula, 2012’den akt. Tüfekçioğlu, 2020, s.36). “Yabancılar pedagojisi yaklaşımı” yabancı uyruklu öğrencileri, kendi ülkelerine geri döneceklerini varsayan ve öğrencilerin farklı bir toplumda bulunduğu süre içinde topluma uyum sağlaması ve temel düzeyde iletişim kurmalarına dayalı bir yaklaşımdır. Örneğin geldikleri ilk yıllarda Suriyeli öğrencilere kamplarda ve Geçici Eğitim Merkezleri’nde Arapça müfredatı ile verilen eğitimler, öğrencilerin ülkelerine geri döndüklerinde eğitim hayatlarına devam edebilmesini sağlayacak ölçüde Arapça eğitimi ve ülkemizde temel gereksinimlerini giderebilecek ölçüde Türkçe dil eğitimi yabancılar pedagojisini ifade etmektedir. Bu öğrencilerin ülkemizde kalma durumları kesinleştiğinde ise öğrencilere MEB’e bağlı örgün eğitim kurumlarında “iki kültürlü yaklaşım” doğrultusunda öğrencinin kendi kültürünü koruması, aynı zamanda da Türk kültürüne ve toplumuna uyum sağlamasına yönelik eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. “Çok kültürlü ve kültürler arası yaklaşımlar” ise yabancı uyruklu öğrencilere gerçekleştirilecek eğitim uygulamalarında kültürlerin karşılıklı olarak birbirinden olumlu anlamda etkilenmesini sağlayan bireysel farklılıklara ve kültür çeşitliliğine dayalı pek çok ülke tarafından kullanılan ve önerilen eğitim uygulamalarını ifade etmektedir.

Avrupa’da yabancı uyruklu öğrencilerin topluma uyumlarının sağlanabilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri dil politikaları ve uygulamaları incelendiğinde; bu çocuklara yönelik “doğrudan entegrasyon”, yani genellikle karma eğitim sınıflarında öğretilen ikinci dilin yanında ek uygulamalar, telafi kursları vb. yapıldığı görülmektedir. Yaygın uygulama okula başlamadan yabancı uyruklu öğrencilere ayrı sınıflarda hedef dile yönelik dil öğretiminin verilmesi ve daha sonra öğrencilerin karma sınıflarla birleştirilmesi yönündeyken; Almanya ve Romanya’ da olduğu gibi bazı ülkeler ise “ayrı gruplar/sınıflar modeli” yani; öğrencileri birleştirmeden önce belirlenen süreler içinde çocukların ayrı sınıflarda eğitim-öğretim verildiği uygulamalar da bulunmaktadır. İlkokullar açısından değerlendirildiğinde; tercih edilen modelin ek uygulamalar ile öğrencilerin anadil olarak dil öğrenen öğrencilerin bulunduğu sınıflara doğrudan birleştirilmesi olduğu belirtilmektedir. Avrupa ülkelerinin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik uygulanan bu iki ana model için gerçekleştirilmesi hedeflenen süreçleri şu şekilde özetlenebilmektedir (Baldık, 2018):

- Öğrencilerin dil ihtiyaçlarını telafi etmek amacıyla yapılan destek tedbirleri: Okul saatleri boyunca öğrencilerin doğrudan hedef dile maruz kaldıkları ve bireysel

olarak ya da telafi uygulamaları ve özel dil desteği ile yoğun ders aldığı “*dilsel daldırma*” üzerine kurulu dersleri ifade etmektedir. “*İki dilli*” dersler kısmen öğretim dili ve kısmen de öğrencilerin ana dilinde yapılmaktadır.

- *Öğrencilerin öğrenim durumlarında müfredatın belli alanlarındaki öğrenme ihtiyaçlarını ele almayı amaçlayan destek tedbirleri:* Bu koşullar altında ana öğretim programının içeriği ve öğretim yöntemleri özel olarak değiştirilebilmekte ve yabancı uyruklu öğrencilerin dil durumlarına göre farklı değerlendirme söz konusu olabilmektedir.

Ülkemizde yukarıda belirtilen iki model de kullanılmaktadır 2013 tarihinde MEB tarafından “*Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler Genelgesi*” daha sonra ise “*Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri*” adlı daha detaylı bir genelge yayımlanmış ve başta Suriyeliler olmak üzere tüm yabancı uyruklu çocuklara yönelik eğitim-öğretim çözümleri oluşturulmaya başlanmıştır (MEB, 2013a; 2013b). Genelge doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimi için iki alternatif bulunmuş; bu doğrultuda alternatiflerden biri olan Geçici Eğitim Merkez’leri (GEM) kurulmuştur. GEM’ lerde okul çağındaki başta Suriyeli çocuklar olmak üzere yabancı uyruklulara yönelik hem kamplarda hem de kamp dışında uyarlanmış Arapça müfredat ile öğrencilere eğitim-öğretim verilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2017). İsteyen öğrencilere Türkçe dersleri de verilmiş; fakat diğer dersler Arapça müfredat ile işlenmiştir. Yabancı uyruklu çocuklar için ikinci eğitim-öğretim alternatifi ise Türk eğitim sistemi müfredatına göre eğitim verilen örgün eğitim kurumları olmaktadır (Emin, 2016). Yabancı uyruklu çocukların örgün eğitim sistemi içerisinde yer alabilmeleri kapsamında MEB tarafından çıkarılan 2014/21 sayılı sayılı “*Yabancılarla Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesi*” kapsamında kamp dışında eğitim hizmeti sunulması kararlaştırılmış ve yabancı uyruklu öğrencilerin MEB’e bağlı okullarda eğitim-öğretim görmeleri kararlaştırılmıştır (Bulut vd. 2018). Ülkemizdeki yabancı uyruklu öğrenciler içinde büyük bir yer tutan Suriyeli öğrencilerin ülkemizde kalıcı olarak varlığı da kesinleştiği için MEB’ e bağlı okullarda Türkçe müfredat ile eğitim-öğretim görmeleri öğrenciler için daha avantajlı görülmektedir (Baldık, 2018). Çünkü GEM’lerin aksine MEB’e bağlı okullarda öğrencilerin Türkçe müfredat ile eğitim-öğretim görmesi, toplum diline doğrudan maruz kalma ve Türkçe dil becerilerini kazanma açılarından öğrencilerin topluma uyum sağlama ve üst öğrenimlerinde akademik başarı kazanma açılarından önem

taşımaktadır. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin resmi eğitim sistemimize adapte olması ve Türkçe dil becerilerini kazanmaları için 2016-2017 yılından 2020 yılına kadar GEM’lerin kademeli olarak kapatılmasına karar verilmiştir.

2016 yılında Avrupa Birliği ile MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü “*Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi*” (Project of Integration of Foreign Students into Turkish Education System) (PCTES) hayata geçirilerek başta Suriyeliler olmak üzere tüm yabancı uyruklu öğrenciler için telafi eğitimi kapsamında çerçeve öğretim programı yayınlanmıştır. Proje ile GEM’lerde verilecek eğitim sonrasında öğrencilerin MEB’ e bağlı okullara geçmeleri hedeflenmiştir (MEB, 2016). Projenin yürütülmesi amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM) bünyesinde İl Proje Koordinatörlükleri kurulmuş ve 2 yıl süreyle devam edecek olan proje için yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunlukta olduğu 23 il seçilmiştir (Baldık, 2018). Proje yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimi ve topluma uyumlarının sağlanması açısından önemli bir adımdır; fakat projenin sadece belirli illerde gerçekleştirilmesi, derslik ve materyal eksikliği, öğretmen deneyimi vb. konularda sorun yaşandığı belirtilmektedir (Çoban Sural ve Gürel Arı, 2017; Bulut vd. 2018). Ayrıca projede Türkçe öğretiminin ikinci dil olarak değil; yabancı dil olarak öğretimi şeklinde ele alınması ve Türkçe öğretimi için görevlendirilen öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin de bu yönde yabancı dil olarak Türkçe kapsamında verilmesi gerçekleştirilecek uygulamaların hedeflenen verimin alınamamasına sebebiyet verebilecektir (Baldık, 2018). Çünkü yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, zorunlu bir durum olmaksızın genellikle yetişkin bireylerin üst öğrenimleri ya da kişisel nedenlerle Türkçe öğrenmeyi tercih ettiği genellikle TÖMER’lerde öğrencilerin Türkçe seviyelerine yönelik hazırlanmış belirli bir program, ders araç-gereçleri dahilinde gerçekleştirilen öğretim etkinliklerini ifade etmektedir.

MEB’e bağlı kurumlarda eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ise Türkçe öğretimi; göç, savaş gibi olumsuz koşullar nedeniyle ülkemizde bulunma ve eğitim görme zorunluluğu doğrultusunda edinmek zorunda kaldığı dili ifade etmektedir. Burada önemli olan yaşanan topluma entegre olabilmek ve ana dili dışındaki bir eğitim dilinde eğitim-öğretim görebilmek için toplum dili (L2) Türkçeyi öğrenmek olmaktadır.

Kültürel kabuller kümesi oldukça geniş olduğu için sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin ilk olarak bu öğrencilerin kültürel yapısını ve

öğrenme alışkanlıklarını öğrenmeleri gerekmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenci farklılıkları daha fazla görülmekte, bu yüzden de öğretmenin birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilere nasıl ulaşacağı ve öğretimi nasıl farklılaştırabileceği kapsayıcı eğitim bağlamında önemli görülmekte, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulaması gerekmektedir (Aytekin, vd. 2017, s.30). Bu gereklilikten hareketle MEB ve UNICEF iş birliğinde 2017 yılında “*Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan MEB Öğretmenlerinin Eğitimi*” başlıklı projesi kapsamında, öğretmenlere bir el kitabı hazırlanmış ve 40’ar saatlik yerel eğitimler verilmiştir. Bu proje yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik herhangi bir eğitim düzenlemesi olmayan eğitim sistemimiz için oldukça büyük bir adım olarak görülmektedir. Fakat bu projede daha çok geçici koruma statüsündeki Suriyeli çocukların odak noktası olarak görülmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir çalışmanın yapılmaması, etkinlik örnekleri ile öğretmen eğitimlerinin sınırlı olması, etkinliklerin hangi sınıf düzeyine göre yapılacağının belirtilmemesi gibi sınırlılıkların olduğu söylenebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe eğitim-öğretim faaliyetlerinin istendik ölçüye getirilebilmesi amacıyla çalışmalar devam etmiş ve MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayımlanan “*Yabancılar İçin Türkçe Programları*” hazırlanmıştır. Bu programlarda DİAOÖÇ’ nde belirlenen A1 ve A2 seviyeleri için modüller hazırlanmış, daha sonra ise ilkokul kademesi kapsamında bulunan 6-12 yaş aralığında bulunan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe seviyelerine göre 1., 2. ve 3. seviye modülleri hazırlanmıştır. Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil seviyelerine göre öğretimin yürütülmesi beraberinde Türkçe dil yeterlikleri ve bu yeterliklerin ölçülmesi ve değerlendirilmesini getirmiş ve bu doğrultuda MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 13-17 Aralık 2017 tarihlerinde “*Türkçe Dil Yeterliklerine Yönelik Program ve Ölçek Geliştirme Çalıştayı*” düzenlenmiştir (MEB, 2017b). Çalıştayda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde Çerçeve Metni’ nin referans alınması, hedef kitlenin özellikleri, dil seviyeleri ve becerilerinin göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmesi üzerinde durulmuştur. Dil seviyeleri bağlamında öğrencilerin yaşlarına göre 6–10, 11–15 ve 16+ olmak üzere 3 grup belirlenmiştir. Bu gruplara yönelik gerçekleştirilecek sınavlar için dil yeterlikleri okuma ve yazma olarak belirlenmiş ve yeterlikler, bu beceriler üzerine inşa edilmiştir. Hedef kitlenin Suriyeli öğrenciler olması ve Türkçenin fonetik ve semantik özellikleri doğrultusunda sınavların

uygulanabilirliğinin zorluğu düşünülerek konuşma ve dinleme becerilerinin ölçme-değerlendirme kapsamının dışında bırakılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2017; Sülükçü ve Savaş, 2018; Baldık, 2018).

Süreç içinde yabancı uyruklu öğrenci sayısının artması, gerçekleştirilen uygulamaların öğrenci gereksinimlerine tam olarak uygunluk göstermemesi gibi nedenlerle eğitim sistemimizde “*kapsayıcı eğitim*” olgusu gündeme gelmiştir. UNESCO tarafından kapsayıcı eğitim, öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci olarak ifade edilmektedir (Sülükçü ve Savaş, 2018). Bu doğrultuda MEB, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle ana dilleri örgün eğitim sistemi içinde kabul edilen ölçünlü dil Türkçeden farklı olan başta Suriyeli öğrenciler olmak üzere tüm yabancı uyruklu öğrencileri de barındıran “*Kapsayıcı eğitim*” modeline geçiş yapmıştır. MEB’in 2023 vizyonu ve kapsayıcı eğitim modeli kapsamında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ve UNICEF iş birliği ile yabancı uyruklu öğrencilerin de içine alan başta dezavantajlı çocuklar olmak üzere tüm çocuklara hizmet veren eğitim personeli kapasitesini güçlendirme ve her çocuğun kaliteli kapsayıcı bir eğitime erişmesi amacıyla uygulanan “*Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Geliştirilmesi*” için eğitici eğitimleri düzenlenmiştir. 8 ilde pilot uygulaması yapıldıktan sonra ilki Ağustos 2018 tarihinde Erzurum’da gerçekleştirilen eğitimlerde kapsayıcı eğitim, öğretim ve değerlendirmeden öğrencilerin psikolojilerine destek vermeye ve bu araştırmanın konusu kapsamında önem taşıyan Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi gibi modüller oluşturulmuştur. Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi modülü için sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerine yabancı uyruklu öğrencilere verilen Türkçe eğitim-öğretime yönelik pedagojik bilgi ve becerileri geliştirilmesi ve öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine uyumlarının kolaylaştırılması hedefi ile ise Ağustos 2018 tarihinde İzmir’de 600 sınıf öğretmenine eğitim verilmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere gerek pedagojik gerekse de bilgi ve beceri desteğini gerekli kılmaktadır (Seferoğlu, 2004). Bu gerekçeden hareketle MEB, gerçekleştirdiği “*Kapsayıcı Eğitim Öğretmen Eğitimi Modülü Geliştirilmesi*” programı içinde bir modül olarak yer verdiği “*Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi*” konusunda çalışmalarını arttırmış “*Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Programı*” hayata

geçirilmiştir. Bu doğrultuda, alan uzmanları tarafından konuya yönelik modüller geliştirilmiş, modüllere yönelik öğretmenlere sunulacak kitaplar yayımlanmış ve Temmuz-Ağustos 2019 tarihlerinde Yalova ve İzmir illerinde çok sayıda öğretmene alana özgü bilgi ve beceri kazandırma hedefiyle seminerler düzenlenmiştir (MEB, 2019).

Doğrudan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik eğitimi destekleme amacı olmasa da Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen bir diğer adım da “*İlkokullarda Yetiştirme Programı*” (İYEP) olmuştur. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci dönem itibariyle uygulanmaya başlayan program, ilkokul 3 ve 4. sınıflarında eğitim gören ve önceki eğitim- öğretim yılları içinde Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler ve matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanlarında yer alan ve belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesini, psikososyal alanda da desteklenmesini amaçlayan bir tedbir programı olarak tanımlanmaktadır. Programın hedef kitlesini; 3 ve 4. sınıflarına devam eden belirlenmiş kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrenciler, sığınmacı, göçmen, göçer ve yarı göçer ailelerin çocukları, geçici koruma altındaki çocuklar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları gibi dezavantajlı öğrenciler oluşturmaktadır. Program, derslerden sonra hafta içi günde 2 ders saati, hafta sonu günde 6 ders saati ve haftada toplam 10 ders saatini aşmayacak şekilde yürütülmektedir. Türkçe dersine yönelik olarak program, öğrencilerin temel dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme, ilk okuma yazma konusundaki eksikliklerini giderme ve okuduğunu anlama düzeyini artırma hedefleri ve bu kapsamda toplam 3 modül ve 16 kazanım bulunmakla birlikte; öğrenci ihtiyaçlarına göre ilgili modülün veya modüllerin işleneceği İYEP grupları oluşturularak öğrencilere destek eğitim-öğretimi verilmektedir (MEB, 2018b; MEB, 2018d). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğretimlerine takviye verilerek öğrencilerin desteklenmesini açısından önemli bir program olarak nitelendirilebilir.

İfade edilen faaliyetler ve gerçekleştirilen projeler, öğrencilerin ilkokullarda “*doğrudan sınıfla bütünleştirme*” modelleri doğrultusunda değerlendirildiğinde hem yabancı hem Türk öğrenciler hem de öğretmenler açısından olası sorunların önüne geçilebilmesi için daha etkili adımlar atılmasını gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda MEB, doğrudan sınıfla bütünleştirilen; fakat Türkçe eğitim-öğretim görmek için yeterli Türkçe becerisi olmayan öğrencilere hem dil becerilerini kazandırma hem de Türk toplumuna uyum ve entegrasyonu artırma hedefleriyle en az 10 yabancı öğrencinin bulunduğu her okul için “*uyum sınıflarının açılması*” nı kararlaştırmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat

Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan 06.09. 2019 tarihli “*Yabancı Öğrenciler Uyum Sınıfları Genelgesi*” ile ilk ve ortaokul düzeyindeki Türkçe dil becerileri eğitim-öğretim görmek için yetersiz ya da çok sınırlı olan yabancı öğrencilere Türkçe (24 saat), Görsel Sanatlar (2 saat), Müzik (2 saat), Beden Eğitimi ve Oyun (2 saat) olmak üzere haftada toplam 30 saat eğitim-öğretim verilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2018c). Verilen dersler incelendiğinde; öğrencilere dil becerilerinin kazandırılmasının yanında öğrencilerin iletişim becerilerinin artırılması, sosyalleşmelerinin ve topluma uyumlarının da artırılmasının hedeflendiği söylenebilmektedir. İlkokul kapsamında 3. ve 4. sınıf düzeyinde açılabilen uyum sınıflarında en az 10 en fazla 30 öğrenci bulunabilirken; eğitim-öğretim süresi olarak ise en az 1 en fazla birbirini takip eden 2 dönem olması kararlaştırılmıştır. Belirtilen tüm uygulamalar dahilinde örgün eğitim sistemi içinde yer alan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin Türkçe gerekli becerileri kazandırılmasının hedeflendiği ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin eğitim sistemimiz için önemli görüldüğü ifade edilebilir. Bu duruma paralel olarak da Türk öğrenciler ile birlikte örgün eğitime tabi olan yabancı uyruklu öğrenciler için 1. sınıfta 10 saati Türkçe olmak üzere toplam 26 saat, 2. sınıfta 10 saati Türkçe olmak üzere toplam 28 saat, 3. sınıfta 8 saati Türkçe olmak üzere toplam 26 saat, 4.sınıfta ise 8 saati Türkçe olmak üzere toplam 28 saat Türkçe eğitim-öğretim verilmektedir.

Ancak yapılan tüm çalışmalara ve girişimlere karşın eğitim sistemimizde önemli bir sayıda bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin, ikinci dil olarak Türkçeyi öğrenmeye yönelik sorunları devam etmektedir. Alanyazındaki araştırmalarda Türk öğrencilerle aynı öğrenme programını takip etmeye çalışan yabancı uyruklu öğrencilerin dil yeterlikleri açısından farklılıklarının olduğu; öğrencilerin Türkçeyi yeterli ve etkili bir biçimde kullanamadığı ve derslere ilginin az olduğu, öğrencilerin dersleri anlayamadıkları ve eğitim-öğretim süreçlerinin akademik açıdan yeterince verimli geçmediği ifade edilmektedir (Arı, 2010; Polat, 2012; Güngör, 2015; Börü ve Boyacı, 2016; Cığerci ve Güngör, 2016). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimlerinde yaşadıkları sorunları temel alan araştırmalarda eğitim sistemi kaynaklı ve program kaynaklı sorunlar yaşandığı, öğrencilerin iletişim kurmada zorlandığı, derslere katılamadıkları, eğitim sistemine, okula ve çevreye uyum sağlayamadıkları, disiplin sorunları yaşadıkları, Türkçeye ve derse yönelik motivasyonlarının düşük olduğu, okul ortamında yalnızlaştıkları ve içlerine kapanık oldukları, öğretim programının gerisinde kaldıkları,

ödevleri ve sorumlulukları yerine getirmedikleri, temel dil becerilerinin hepsinde ve zorluk yaşadıkları ve akademik başarılarının düşük olduğu ifade edilmektedir (Kanu, 2008; Arı, 2010; Polat, 2012; Güngör, 2015; Yıldız, 2015; Yiğit, 2015; Cigerci ve Güngör, 2016; Dönmez ve Paksoy, 2016; Özer vd. 2016; Sarıtaş, vd. 2016; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Bulut vd. 2018; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018).

Öğrencilerin bulunduğu toplumda kendisini ifade etmesinin, diğer bireyler ile iletişim ve etkileşim kurmasının temel aracının dil olduğu düşünüldüğünde; dil farklılığının hem yabancı uyruklu öğrenciler hem de Türk öğrenciler açısından birçok sorunu da beraberinde getirdiği de ifade edilmektedir (Mercan Uzun ve Bütün, 2016, s.75). Bireyin yaşamını sürdürdüğü toplumun dilini bilmemesi veya bu konuda yetersiz olması sonucunda iletişim eksikliği yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin ciddi problemlerle karşılaşması kaçınılmaz olmaktadır (Delen, 2018). Türkçeden farklı ana dillere sahip çocuklar, kendi ana dilleriyle ilkokullara başladıklarında, Türkçeyi ya hiç konuşamamakta ya da çok az konuşabilmekte ve duygusunu, düşüncesini, istek ve gereksinimlerini dile getirmeye alışkın olduğu dilin artık okul denilen yeni ortamda kullanılmadığını görmektedir. Bu şekilde farklı bir dille karşılaşan çocuğun kendisine olan güven ve başarıma hissi yok olmakta ve ruhsal, toplumsal ve duygusal ilişkilerdeki güvensizlikleri derleyip, toparlayan ve onlara güvenirliliği kazandıran o ana kadar kullanılan dilin okula başlamakla birlikte bu fonksiyonunu yitirmesi öğrenciyi zor durumda bırakmaktadır. Bu doğrultuda hiç anlamadığı ya da çok az anladığı bir dille ilkokula gelen öğrenci, öğrenmenin gerçekleşmesinde gerekli olan gerekli etkileşim olmayacağı için eğitim-öğretim sürecinde akademik başarı olmak üzere pek çok sorun yaşayabilmektedir (Yiğit, 2009: 37-38; Özdemir, 2016).

Yaşanan sorunlar içinde dil becerilerinin yeterince kazanılmamış olmaması sorunların en büyüğü olarak görülmektedir. Dil sorunu sadece öğrencilerin değil sınıf öğretmenlerini de olumsuz bir şekilde etkilemekte; öğrencilere psikolojik ve akademik yardım sağlamak isteyen öğretmen dilini bilmediği bir öğrenciye eğitim verirken zorlanmaktadır. Özellikle Türkçe derslerinde öğretmenler, ana dili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları; yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri için büyük sorunlar yaşamaktadır.

Ülkemizde yaşayan farklı ana dil, deneyim ve kültürel özelliklere sahip yabancı uyruklu çocukların hem topluma hem de okul ortamına uyum sağlamaları konusunda

alanyazında ortaya konulan sorunların giderilmesine yönelik olarak öncelikle iletişim sorunlarının giderilmesi ve nitelikli bir Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesinin gereği yadsınamaz. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde dil becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesinde ise öğretim programının oldukça önemli bir görev üstlendiği görülmektedir (Durukan ve Maden, 2013).

Yabancı uyruklu öğrencilerine Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları temel alan araştırmalar incelendiğinde; ilkokullarda Türkçe öğretiminin nitelikli bir şekilde geliştirilebilmesi amacıyla öğrencilerin Türkçe dil beceri ve seviyeleri ile ihtiyaçlarına yönelik olarak Türkçe dersi öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Edwards, 2000; Arslan Kechriotis ve Erdem 2011; Barın, 2010; Polat, 2012; Dinçer vd. 2013; Koçer, 2013; İşcan vd. 2013; Culbertson ve Constant, 2015; Güngör, 2015; Cığerci ve Güngör, 2016; Sakız, 2016; Uzun ve Bütün, 2016; Bulut vd. 2018; Koçoğlu, Yanpar Yelken, 2018). Ayrıca alanyazındaki çalışmalarda öğrencilerin Türk öğrenciler ile bir arada yaşama ve farklı kültürlere saygı temasını önemseyen, Türkçe temel dil becerilerine yönelik sistematik, çok kültürlü, kapsayıcı ve esnek bir öğretim programı geliştirilmesi ve uygulanması gerektiğinin üzerinde durulmaktadır (Edwards, 2000; Arslan Kechriotis ve Erdem, 2010; Barın, 2010; Polat, 2012; Koçer, 2013; İşcan vd. 2013; Güngör, 2015; İmamoğlu ve Çalışkan 2015; Ishida, vd. 2016; Özer vd. 2016; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Baldık, 2018).

Dil becerilerinin tüm derslerin başarısını etkilediği düşünüldüğünde; ana dilleri farklı olan öğrencilerin dile bağlı sorunlarını gidermek ve dil becerilerini geliştirmek için öğrencilere yönelik kapsayıcı, kapsamlı ve sistemli Türkçe öğretim programının geliştirilmesi ve bu program çerçevesinde yaşanan sorunların çözüme kavuşturulması önem kazanmaktadır (Özdemir, 2016).

1.7. Program Geliştirme Süreci

Program, belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plan olarak ifade edilmektedir (Karakaya, 2004, s.6). Alanyazında “*eğitim programı*” ve “*öğretim programı*” kavramları karıştırılmakta ve çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Eğitim programı, okulun, okul içi ve dışındaki bütün durumlarda istenilen sonuçlara ulaşmak ve bireyde davranış değişikliği oluşturmak için ulaşmak için giriştiği çabaların tümü ve yaşantılar düzeneği olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda eğitim programı, eğitim kurumlarında eğitim-öğretim gören çocuklar, gençler ve

yetişkinler için sağlanan, eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Saylor, vd. 1981; Başaran, 1996: 82; Fidan, 1996, s.14; Erden, 1998, s.42; Demirel, 2017, s.4).

Eğitim programı, ders dışı etkinlikleri, öğrencinin toplumsal, duygusal ve bedensel ihtiyaçlarını ve davranışlarını içermektedir ve bu kapsamda eğitim programlarının temel amacı öğrencilerden beklenen davranışları kazandırmaktır (Clarke ve Dede, 2009). Birçok program geliştirme uzmanına göre kavramsal ve işlevsel bakımdan çok önemli ve anlamlı bir süreç olan eğitim programlarının ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi işlevleri bulunmaktadır. Bu işlevlere ek olarak eğitim programları, insan davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik düzende etkinlik sağlayacak biçimde geliştirmek için uygulanan bir araç olarak da görülmektedir (Tanner ve Tanner, 1980, s.4; Gözütok, 2003; Özdemir, 2009).

Eğitim programı kapsamı içinde yer alan “*öğretim programı*” ise en genel tanımıyla okulda ya da okul dışında bireye bir dersin kazandırılması planlanan hedeflerin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2017: 6). Öğretim programı, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı biçimde kazandırılmasına dönük bir program olarak işlev görmektedir (Varış, 1998, s.19; Küçükahmet, 1999, s.9; Sönmez 2007, s.314). Bu doğrultuda, eğitim-öğretim etkinliklerinin içeriğini genellikle ders olarak düzenlendiği, ünitelendirilmiş ve günlük ders planları, laboratuvar planları, gezi-gözlem planları gibi çeşitli planları gibi konu alanlarını bulunduran eğitim programına göre daha dar kapsamlı ve genellikle bir dersin öğretimine yönelik programları ifade etmektedir (Sağlam, 2009, s.21). Öğretim programları, eğitim ve öğretimde birlik ve beraberliği, belli bir düzeni sağlarken, öğretmenlere neyi, nasıl, niçin öğretecekleri konusunda da yol haritası sunmaktadır. Bu amaçla öğrenme-öğretme sürecinde başarının sağlanması, öğretim faaliyetlerinin amaca ulaşabilmesi için ayrıntılı ve tutarlı bir program ve planlama yapılması gerekmektedir (Can, 2007).

Program geliştirme ise hem okul içinde hem de okul dışında eğitim sisteminin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek ve geliştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların

tümü olarak ifade edilmektedir (Varış, 1998, s.63). Dinamik bir varlık olan insanın ilgi ve ihtiyaçlarının sürekli olarak değişmesi, eğitim programlarının sürekli gözden geçirilmesini, yeniliklerin yapılmasını ve eksikliklerinin tespit edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda da program geliştirme, toplumdaki yeni gelişmeler göz önünde tutularak programlarının hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme yolları dikkate alınarak tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda genelleştirilmesi süreci olarak açıklanmaktadır. Program geliştirme, öğrencilerden toplumun tüm kesimine kadar herkesi etkileyen eğitim programındaki hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkilerin işlevsel hale getirilme çabasıdır (Demirel, 2017, s.5; Ornstein ve Hunkins, 2009, s.1; Yaşar, 2014, s.2). Program geliştirmede amaç, uygulanması hedeflenen programların, araştırmacı bir yaklaşımla sürekli olarak geliştirerek, öğrencide, istenen davranış değişikliğini gerçekleştirecek gerçekçi, sağlam, tutarlı ve etkili özellikte olmalarını sağlamaktır (Erden, 1998; Varış, 1998, s.9; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.221).

Oliva'ya göre (2005) program geliştirmede dikkat edilmesi gereken bazı ölçütler bulunmaktadır ve bu ölçütler “*kapsam, alana uygunluk, denge, uyum, dizi-sıralama, süreklilik, artikülasyon (geçişlilik), transfer edilebilirlik*” olarak ifade edilmektedir (Oliva, 2005, s.424). Oliva' nın program geliştirme ölçütlerine benzer bir şekilde yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi ve Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi kapsamında değerlendirildiğinde ise programların taşınması gereken özellikler şu şekilde ifade edilebilmektedir (Durukan ve Maden, 2013, s.512- 513):

- *İşlevsellik*: Türkçenin öğretimi sürecinde yer alan konular ve etkinlikler işe yaramalı, günün şartlarına uygunluk taşımalı, yaşama dönük olmalıdır.
- *Çerçeve niteliğinde olma*: Hazırlanan programın konulara ve etkinliklere genel hatlarıyla yer vermesi özelliği olarak ifade edilmektedir. DİAOÖÇ' nde farklı dil seviyelerinde (A1, A2, B1, B2, C1, C2) çeşitli becerilere (anlama, sözlü anlatım, yazma, vb.) yönelik gerçekleştirilmesi beklenen kazanımların yer alması konularının genel hatlarıyla yansıtılmasına örnek gösterilebilir.
- *Esneklik*: Programın ana hatlarıyla belli olmasına karşın farklı öğrenci, kültür ve coğrafya özelliklerine bağlı olarak istenildiği zamanlarda değişiklik gösterebilmesidir. Bu özellik yabancılar Türkçe öğretimi açısından önem taşımaktadır. Çünkü Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler farklı coğrafyalardan,

farklı kültürlerden gelmektedir; bu durum da onların bireysel ve toplumsal farklılıklarına uygun öğretim faaliyetlerinin yürütülmesini gerektirmektedir. Bu nedenle hazırlanan programlarda esneklik ilkesi göz önünde bulundurularak öğrencilerin bireysel ve kültürel özelliklerine uygun değişiklikler yapılabilmelidir.

- *Uygulanabilirlik*: Programın hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından açık, anlaşılabilir ve gerçekleştirilebilir özellikte olmasıdır.
- *Değişmezlik ve genellik*: Programın ana hatlarının ve temel özelliklerinin değişmez nitelikte olmasıdır. Program her ne kadar esnek olsa da esası itibarıyla birtakım değişmez özelliklere sahip olması gerekmektedir. Örneğin; öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi hedefi, bölgeden bölgeye değişim göstermeyen genel bir ilkedir.
- *Bilimsellik*: Programın bilimsel ilkelere uygun olarak hazırlanmasıdır. Günümüz eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesine paralel olarak yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi etkinliklerinin bu yaklaşımlara göre planlanmasıdır.
- *Yenilenebilirlik/dinamiklik*: Programın ulusal ve uluslararası alanda çağın şartlarına uygun olarak kendini değiştirebilir özelliğe sahip olmasıdır. Programların zamanla yaşanan değişimlere ayak uydurması ve bilgi iletişim teknolojilerine yönelik etkinlikleri içermesi gerekmektedir.

Yukarıda belirtilen dikkat edilmesi gerekenlere ek olarak program geliştirmenin devamlı, kapsamlı, uygulamalı bir süreç olması, süreçlerin ve sonuçların ekipler tarafından sürekli değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda programlar geliştirilirken programın hangi alanda, hangi öğretim seviyesinde olacağı, öğretilecek bilgilerin niteliği, yapısı gibi etkenler nedeniyle farklı modellerin ortaya çıkması kaçınılmaz görülmektedir (Demirel, 2017).

1.7.1. Program Geliştirme Modelleri

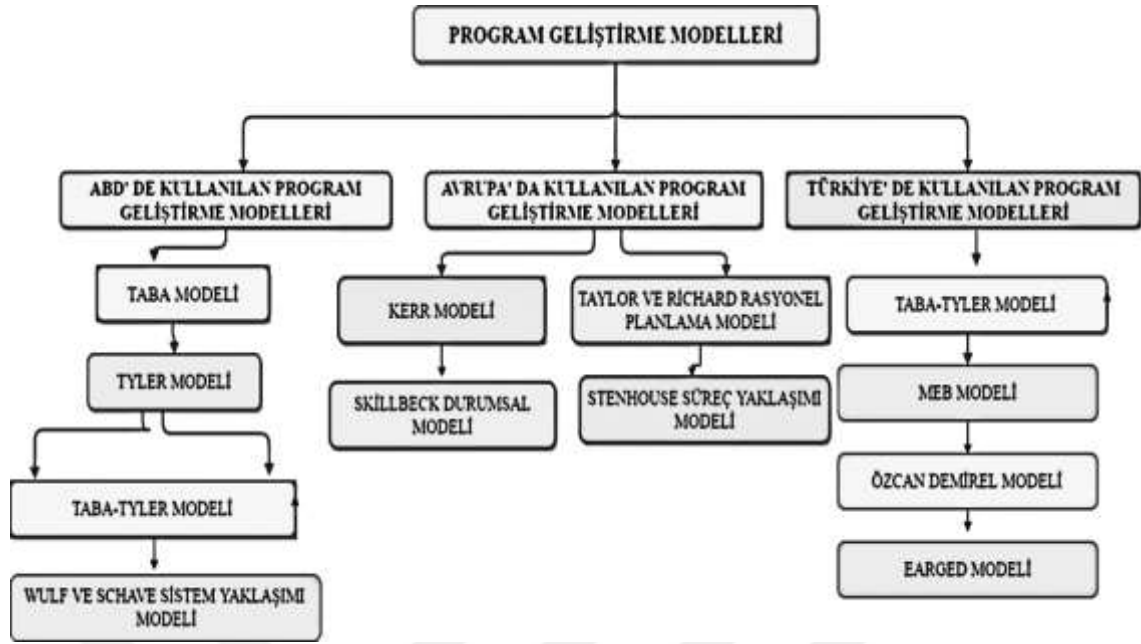
Erişen'e göre (1998) gerçek bir durumun temsil edilmesi şeklinde ifade edilen model, program geliştirme faaliyetleri açısından değerlendirildiğinde; eğitim felsefeleri ve program geliştirme yaklaşımlarından hareketle bir eğitim programı türü önerme şeklinde ifade edilmektedir. Program geliştirme modelleri bir programın nasıl yapılandırılması, öğretim, öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarına ne oranda ağırlık

verilmesi gerektiğini açıklamak için geliştirilmiş teoriler olarak açıklanmaktadır. Bu teorilerle ise felsefe, sosyoloji ve psikolojiden hareketle modeller oluşturulmaktadır ve öğretmen ve öğrenci rolleri belirtilmektedir (Çeliköz, 2004, s.101; Correia, 2014, s.115).

Program geliştirme sürecinin kavramsallaştırması, bu doğrultuda kavramsal bir dayanak ve çerçeve oluşturulması için oluşturulan diyagram ya da desen şeklinde de olduğu ifade edilmektedir. Benimsenecek modellerin, tasarımcılara programın bileşenleri hakkında bilgi verdiği, sürecin basamaklarını gösterdiği, etkinlikler için çerçeve sunduğu ve süreç ile bileşenler arasındaki ilişkiyi göstermeye yardım ettiği belirtilmektedir (Lunenbergl, 2011; Ishemo vd. 2012’ den akt. Çıray Özkara). Modeller oluşturulurken programın boyutları doğrultusunda bazı sorular sorulmakta ve bu sorulara verilen cevaplara göre modeller şekillendirilmektedir. Bu kapsamda program tasarımcılarının cevaplaması gereken sorular şu şekilde ifade edilmektedir (Çeliköz, 2004; Karakaya, 2004, s.10):

- İhtiyaçlar neye göre ve nasıl belirlenmelidir?
- Okullar hangi hedeflere ulaşmaya çalışmalıdır?
- Amaçlanan hedefler çocukların gelişim düzeyine uygun mudur?
- İçerik nasıl düzenlenmeli ve ne şekilde verilmelidir?
- Ders anlatımında kullanılan yöntemler amaca hizmet etmekte midir?
- Hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl denetlenmelidir?

Yukarıda belirtilen sorular incelendiğinde; model tasarımlarında programın boyutlarına verilen öneme ve ağırlığa göre farklı modellerin oluşturulabileceği anlaşılmaktadır. Programda benimsenen yaklaşım, programın boyutları ve aşamaları doğrultusunda dünyada program geliştirme modelleriyle ilgili farklı kuramcılarının oluşturdukları modeller bulunmaktadır. ABD’de, Avrupa’da ve Türkiye’de kullanılan program geliştirme modelleri Şekil 1.5’te sınıflandırılmıştır:



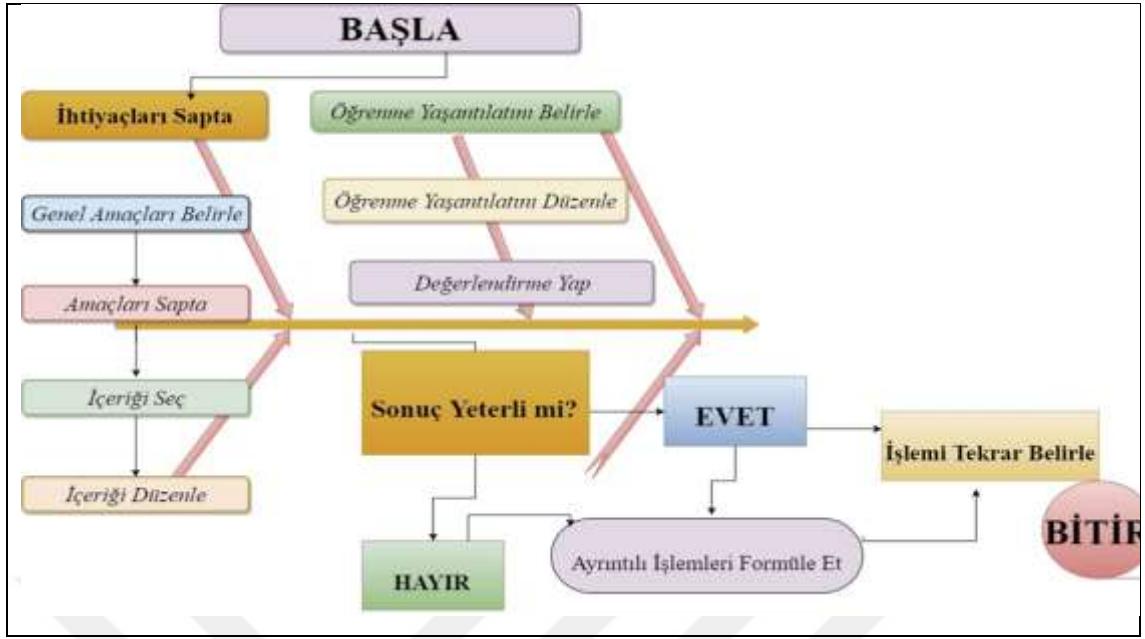
Şekil 1.5. Dünyada Kullanılan Program Geliştirme Modelleri (Demirel, 2017)

Şekil 1.5’te görüldüğü gibi program geliştirme modelleri ABD’de “*Taba, Tyler, Taba-Tyler, Wulf ve Schave modelleri*”; Avrupa’da “*Kerr modeli, durumsal, rasyonel ve süreç yaklaşımı modelleri*” ve Türkiye’de ise “*MEB, Özcan Demirel ve EARGED modelleri*” kapsamında sınıflandırılmaktadır.

Çalışmanın dil öğretim program tasarlamaya yönelik olması ve araştırmada benimsenen program geliştirme modelleri doğrultusunda hedefe yönelik olarak dil öğretiminde sıkça tercih edilen modellerden “*Taba- Tyler modeli*” ve “*Özcan Demirel’in eğitimde program geliştirme modeli*” açıklanmıştır.

1.7.1.1. Taba-Tyler Modeli

“*Rasyonel planlama*” olarak bilinen model, Taba ve Tyler modellerinde bulunan ortak yönlerin bir araya getirilmesiyle oluşmakta ve 1950’li yıllardan günümüze kadar ABD’de ve Türkiye’de gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarında yaygın bir şekilde tercih edilmektedir (Demirel, 1992; Erişen, 1998, s.55; Özcan, 2012; Can, 2013; Demirel, 2017). Taba program geliştirme modelindeki tümevarım yaklaşımı, Tyler modelinde ise amaçlar, konular gibi öğelerin benimsenmesi oluşan karma ve sentez bir model olarak nitelendirilen bu model merkezinde öğrenci yer almaktadır (Erişen, 1997; Özcan, 2012; Karakaya, 2004, s.35). Belirtilen modelin basamakları Şekil 1.6’da gösterilmiştir:



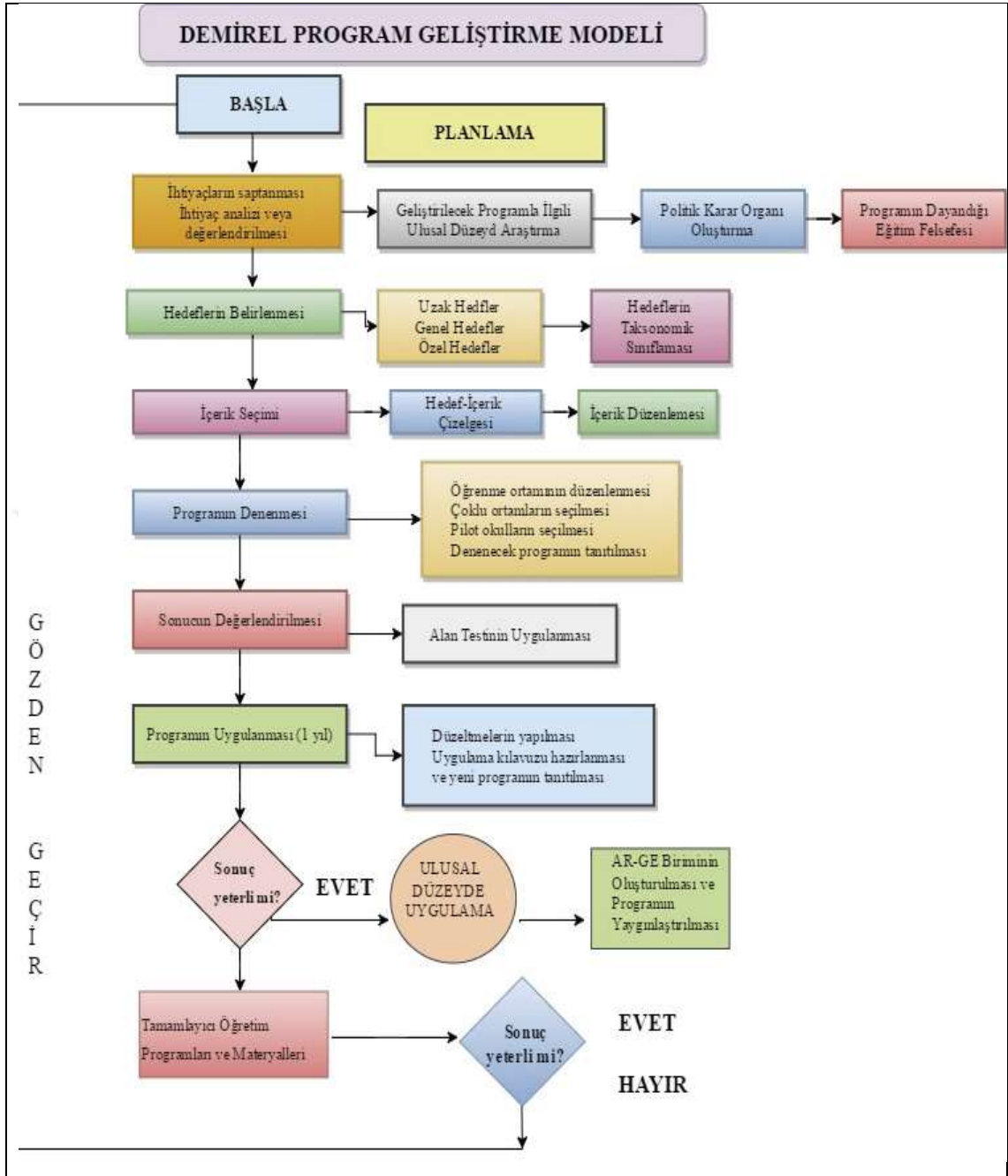
Şekil 1.6. Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli (Demirel, 2017)

Şekil 1.6 incelendiğinde; modelde ihtiyaçların ve hedeflerin belirlenmesi ile içeriğin, öğrenme yaşantılarının ve ölçme-değerlendirmenin düzenlenmesi boyutları bulunmaktadır. Bu kapsamda önce Taba modelinde olduğu gibi programın ihtiyaçları doğrultusunda genel hedefler belirlenmekte ve bu kapsamda beceri ve kazanımların belirlendiği asıl hedefler seçilmektedir. Hedeflerin kesinleştirilmesine bağlı olarak içeriğin seçimi ve düzenlenmesi ile öğrenme yaşantıları belirlenmektedir. Modelde öğrenme alanlarının kapsadığı temaların belirlenmesi ve materyal geliştirme çalışmalarına ayrı bir önem verildiği, diğer alanlarla bağlantı kurulması ile ara disiplin alanlarının da vurgulandığı anlaşılmaktadır. Program modelinin hedef, içerik ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesinin ardından sonucun yeterliliğine göre farklı yollar izlenmektedir. Burada Taba modelinde bulunmayan sonuçların yeterliliğine ilişkin bir basamak bulunmakta ve burada tekrar genel hedeflerin belirlenmesi aşamasına geçilmektedir. İstenen sonuç elde edilirse, ayrıntılı işlemler formüle edilerek program geliştirme süreci tamamlanmaktadır. Hedeflerin, içeriğin, öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde ve düzenlenmesinde değerlendirme faaliyetlerinin sürekli bir şekilde yapılması önemli görülmektedir. Buna göre, programın etkinliğinin ne kadar olduğu, aksayan yönlerinin ne olduğu, başarı düzeyinin hangi seviyede olduğu gibi hususlar sürekli değerlendirilmeli, programın etkinliği çeşitli dönütlerle test edilmelidir (Erişen, 1997, s.85; Demirel, 2017). Bu modelin Türk eğitim sisteminde önemli bir rolü bulunmaktadır. “Türk eğitim sisteminde program geliştirme modeli nasıl olmalıdır?”

sorusu kapsamında Demirel ve arkadaşlarının (1988) bir araştırma gerçekleştirmiş ve araştırma sonucuna göre Taba-Tyler modeline oldukça benzerlik gösteren bir sonuç çıkmıştır (Demirel, 1992; Erişen, 1997; Karakaya, 2004). Demirel ve arkadaşları (1994) gerçekleştirdikleri araştırmada modelin ilk basamağında amaçların olmasını ve amaç ve içerik ilişkisini iki boyutlu matriks üzerinde gösterilmesini önermektedir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde ise pekiştireç, ipucu, dönüt-düzeltilme, öğrenci katılımı, motivasyon; hazırbulunuşluk, öğretme yöntem ve teknikleri ile araç-gereç ve zamanlama gibi değişkenlerin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir (Demirel, 2017).

1.7.1.2. Özcan Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli

Program geliştirme alanının öncülerinden Prof. Dr. Özcan Demirel, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilebilmesi amacıyla alanyazında “*Demirel Modeli*” olarak bilinen ve eğitim sistemimizin gösterdiği değişimlere göre zamanla değişiklik gösteren ve şekillenen döngüsel bir model geliştirmiştir. Modelin güncel hali Şekil 1.7’de gösterilmiştir:



Şekil 1.7. Özcan Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli (Demirel, 2017, s.65)

Şekil 1.7 incelendiğinde; modelin beş ana ve on beş alt basamaktan oluşan ayrıntılı bir model olduğu görülmektedir. İlk geliştirilen modelin ilk basamağında yer alan hazırlık bölümünün yerini program geliştirme çalışmalarının planlaması, karar-koordinasyon, çalışma gruplarının oluşturulması almıştır. İkinci basamakta Taba-Tyler ve MEB modellerinin ilk basamağında yer alan programın dayandığı eğitim felsefesi kapsamında toplumun uzak hedefleri ile tutarlı bir yol izlenilmesini amaçlayan ihtiyaç analizi çalışmalarının bulunduğu görülmektedir. Üçüncü basamakta program taslağı

hazırlanırken belirlenecek olan hedefler yer alırken; dördüncü basamakta ise hedeflere göre belirlenmesi gereken içerik yer almaktadır. Modelin diğer basamaklarında da yukarıda görülen kriterlere göre programın denenmesi, MEB’ in ilk program geliştirme modelinde olduğu gibi alan testlerinin uygulanarak sonucun değerlendirilmesi, sürekli dönütlerin sağlanması ve gerekli düzeltmeler sonucunda uygulanacak programa son şeklinin verilmesi bulunmaktadır. Özellikle modelde yer alan planlama, AR-GE birimlerinin oluşturulması ve programlara süreklilik kazandırılması basamaklarının modelin güçlü yönlerini oluşturduğunu söylemek mümkün olacaktır (Çıray Özkara, 2016; Demirel, 2017, s.64).

Çalışmada Taba-Tyler ve Özcan Demirel program geliştirme modelleri benimsenmiştir. Taba- Tyler modelinde “*planlama, sistematiklik, nesnellik, rasyonalite, hedef ve konu alanı temelli*” ve “*belirli öğelere dayalı bir tasarımı*” öngörülmektedir (İşeri, 2014). Çalışmada referans alınan DİAOÖÇ de geliştirilen öğretim programlarının belirli öğelere dayalı sınırlandırılmış bir alanda öğrenci yeterliliklerini geliştirmesi yani “*modüler*”, uzatma ve arıtmalar yapabilecek kapasitede yani “*açık*” olması, bilgilerin açık bir şekilde formüle edilmesi, “*şeffaf*” olması, nesnel ve rasyonel yani “*tutarlı*” olması özelliklerinin bulunmasını önermesi kapsamında Taba-Tyler modelinin dil öğretim programında olması gereken nitelikleri sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada program tasarımının geliştirilebilmesinde yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların belirlenmesi önemli bir dayanağı oluşturmaktadır. Çerçeve Metni’ nde de ihtiyaçlara vurgu yapılmakta ve öğrenci yeterlilikleri bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde oluşturulmaktadır. Taba-Tyler’in modelinde de ihtiyaçların belirlenmesi öne çıkmaktadır (White, 1998). Ayrıca Koçer’e (2013) ve Boylu ve Çangal’a göre (2014) genelde dil öğretimi ve özelde ise yabancı uyruklulara Türkçe öğretiminde Taba-Tyler’in program geliştirme modelindeki basamaklara göre araştırmalar yapılması önerilmektedir. Ayrıca çalışmada, tasarımın planlanması, program karar ve koordinasyon, çalışma ve danışma gruplarının oluşturulabilmesi ve de program tasarısı boyutlarının belirlenmesi ve düzenlenmesi doğrultusunda Özcan Demirel Modeli’nde yer alan “*planlama, hazırlama/geliştirme*” bölümlerinden faydalanılmıştır. Belirtilen tüm ifadelerden hareketle ve modelin çalışmanın amaçlarına göre önce bireysel farklılıkları olan yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçların belirlenmesi, elde edilecek ihtiyaçlar kapsamında program boyutlarının birbiriyle ilişkili olacak şekilde oluşturulması, programın niteliğinin sürekli değerlendirilmesi, işlemlerin tekrar edilmesi aşamalarının bulunması

nedeniyle bu araştırmada gerçekleştirilen program tasarısının geliştirilmesinde Tabay-Tyler Modeli'nin tüm basamakları; Demirel Modeli'nin ise iki basamağının benimsenerek oluşturulmasına karar verilmiştir.

1.8. Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları

Program geliştirme süreci, programı oluşturan öğeleri ve öğeler arası ilişkileri belirleme süreci olarak tanımlanmakta ve bu süreçte sırasıyla “*planlama, tasarının hazırlanması, uygulama ve değerlendirme*” boyutları bulunmaktadır. Bu süreç, sırasıyla, hedeflerin tespitini ve hedeflerin çözümlenerek hedef davranışlara dönüştürülmesi, bu davranışları öğrenciye kazandıran öğretme durumları ile öğrencinin kazanıp kazanmadığını ortaya çıkaran sınaama-ölçme durumlarının hazırlanması ve de değerlendirme ilke, ölçüt ve işlemlerinin belirlenmesi basamaklarından oluşmaktadır (Büyükkaragöz, 1997’ den akt. Özcan, 2012; Erden, 1998, s.4; Karacaoğlu, 2009; Çıray Özkara, 2016).

Karmaşık bir süreç olarak tanımlanan ve birbirini etkileyen çeşitli düzeylerde birçok kararın verilmesini gerektiren program tasarımında alınacak kararların ulusal, bölgesel, okul, öğretmen ve öğrenci düzeyinde verilmesini ve etkilenen tüm grupların ihtiyaçlarının dikkate alınması ve ilgili gruplarla iletişim sağlayacak şekilde geliştirilmesini gerektirmektedir (Doğan, 1997, s.48). Çoğu program kuramcısı, program geliştirme sürecinin “*planlama, amaçları belirleme, ihtiyaçların belirlenmesi ve amaçların seçimi*” ile başladığı konusunda hemfikirdir. İkinci aşamayı içeriğin seçimi, düzenlenmesi ve ders programı tasarımı oluştururken; üçüncü aşamayı ise metodolojinin uygulanması, materyallerin, etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulama oluşturmaktadır. Son aşamada ise tüm derslerin, materyallerin, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve programın bir bütün olarak değerlendirilmesi de dâhil olmak üzere değerlendirme ve sonuçları yer almaktadır (Bellon ve Handler, 1982; Dubin ve Olshtain, 1986; Nunan, 1988; White, 1988; Richards, 2001). Araştırmacılar program geliştirme süreçlerini farklı isimlerle adlandırsalar da program geliştirme aşamalarının büyük bir bölümünde aynı fikirde bulunmaktadır. Bu doğrultuda program geliştirmenin aşamaları Şekil 1.8’de gösterilmiştir:



Şekil 1.8. Program Geliştirme Sürecinin Aşamaları (Demirel, 2017)

Şekil 1.8 incelendiğinde; program geliştirme çalışmaları, “*planlama*”, “*tasarının hazırlanması*”, “*uygulama*” ve “*değerlendirme*” aşamalarından oluşmaktadır. Araştırmada “*planlama*” ve bu aşamada yer alan “*ihtiyaçların belirlenmesi*” ve “*program tasarısının hazırlanması*” ve “*değerlendirme*” aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Tasarının yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için geliştirilmesi ve uygulamanın uzun bir süre içinde gerçekleştirilebilecek olması nedeniyle araştırmada uygulama yapılmayacağı için bu basamaktan bahsedilmemiştir.

Tasarı geliştirmenin ilk aşamasını “*planlama*” oluşturmaktadır. Planlamada program geliştirmede görev alacak grupların sınıflandırılmasında hangi grupların hangi zaman ve işlerde rol alacağını belirleneceği çalışma gruplarının oluşturulması önem kazanmakta, bu gruplar ise program karar ve koordinasyon grubu, program çalışma grubu ve program danışma üyeleri grubu yer almaktadır (Özcan, 2012; Demirel, 2017, s.68-70). Planlama aşamasında, çalışma gruplarının oluşturulması ve öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi işlemleriyle programın geliştirilmesinin temelleri atılmaktadır. Çünkü bir eğitim programının hazırlanması için öncelikle program hazırlayıcılarının belirlenmesi ve grupların oluşturulması daha sonra da programdan faydalanacakların ilgilerinin ve ihtiyaçlarının saptanması önem taşımaktadır. Planlama, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi kapsamında ele alındığında ise program geliştirme sürecinde oluşturulacak gruplar aşağıdaki gibi ifade edilmektedir (Durukan ve Maden, 2013, s.514-515):

- *Program Karar ve Koordinasyon Grubu:* Grubun temel görevi, hazırlanacak programın felsefesi ve politik temelini ve genel stratejisini belirlemek, hangi eğitim felsefesinin programa yansıtılacağı ve programların üzerinde değişiklik yapılıp yapılmayacağı, kabul edilip edilmeyeceği veya yürütülüp yürütülmeyeceği ve görevli gruplar arasında iletişimin sağlanması aşamalarını gerçekleştirmesidir. Bu doğrultuda grupta bulunması gereken üyeler; MEB tarafından görevlendirilecek bir temsilci, dil öğretimi konusunda deneyimli üniversite veya dil öğretim merkezlerinden bir program geliştirme uzmanı, TÖMER’lerde ders veren öğretim elemanlarından bir temsilci olarak ifade edilmektedir.
- *Program Çalışma Grubu:* Program çalışma grubunun temel işlevleri programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi kapsamında, grupta bulunması gereken üyeler; deneyimli program geliştirme uzmanı, dil eğitiminde deneyimli ölçme ve değerlendirme uzmanı, üniversite ya da TÖMER’lerden yabancı ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanı uzmanı, üniversite veya TÖMER’lerden öğretim elemanları/uygulayıcılar olarak ifade edilmektedir.
- *Program Danışma Grubu:* Çalışma grubunun grup dışındaki deneyimli kişilere ihtiyaç duyduğunda başvurulacak eğitim felsefesi, psikolojisi, sosyolojisi, ekonomisi, denetimi, teknolojisi alanlarından olan uzmanlar, TÖMER yöneticisi, iletişim uzmanı gibi deneyimli kişilerden grubun oluşturulması önerilmektedir.

Yukarıda planlamada bulunması gereken üyeler incelendiğinde; bu çalışmanın planlanmasında, ihtiyaçların belirlenmesinde ve çalışmanın katılımcılarında; program geliştirme, eğitim programları ve öğretim, TÖMER’lerden okutmanlar, yabancı uyruklu öğrencilere öğretim veren sınıf öğretmenleri, eğitim felsefesi/psikolojisi/sosyolojisi bilim dallarından çeşitli alan uzmanları planlama aşamasında yer almıştır.

Planlamanın son basamağında ise program geliştirme çalışmalarının en önemli işlem basamaklarından olan ihtiyaç analizi bulunmaktadır. İhtiyaç, insanın sahip olması gereken ve olmadığında eksikliği hissedilen bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Richterich, 1980’den akt. Koçer, 2013). Bu kavram, yabancı dil öğretimi açısından değerlendirildiğinde; öğrencilerin dil ihtiyaçları önem kazanmaktadır ve program geliştirmede öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi önem kazanmaktadır.

İhtiyaçların belirlenmesi ya da ihtiyaç analizi alanyazında var olan bir durumla olması gereken durumun sistemli bir şekilde incelenmesi ve program geliştirilirken kullanılacak bilgileri toplama teknik ve süreçleri olarak ifade edilmektedir (Nunan, 1988, s.13; Smith ve Ragan, 2005; Fer, 2009, s.122). İhtiyaç analizi süreci, belirli bir ihtiyaca özel ve o ihtiyaca odaklanmış ve programın değerlendirilmesi boyunca tekrarlanan bir sistemin parçası olarak işlev görmektedir (Witkin ve Altschuld 1995, s.46). Bu nedenle alan uzmanları tarafından program geliştirilmeden önce ilk olarak ihtiyaçların belirlenmesi ve değerlendirilmesi önemli görülmektedir (Johns, 1991). Öğrencilerin öğrenebilmek için nelere ihtiyaç duyduğunu ortaya koyan analizler için ise gerekli olan bilginin öğretim program uygulanmadan önce veya uygulanırken öğrenciden, öğretmenden ya da yöneticilerden toplanabileceği ifade edilmektedir (Hutchinson ve Water, 1987; Doğan, 1997; Demirel, 2017).

Dil öğretimi kapsamında gerçekleştirilecek program tasarılarında ihtiyaç analizleri ise öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların önem sırasına göre düzenlenmesini ifade etmektedir (Weber, 1985'den akt. Kechriotis ve Erdem, 2010, s.594). Yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe öğretim programı geliştirmede, eğitimden beklenen hedeflere ulaşmak için öğrenenlerin birey, toplum ve konu alanları kapsamında ihtiyaçlarının sürecin başında belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu ihtiyaçların belirlenmesi ve karşılanması doğrultusunda ise öğrencilerin öğrenme isteklerinin ve bu kapsamda da akademik başarılarının artabileceği belirtilmektedir (Durmuş ve Okur, 2013). Bu açıdan yabancı dil öğrenen öğrencilerin ihtiyaçları Tablo 1.5'te gösterilmiştir:

Tablo 1.5. *Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaçları (Kılıç ve Şahin, 2012, s.156)*

<i>Dile Ait İhtiyaçlar</i>	<i>Akademik İhtiyaçlar</i>
Dil gelişiminde öğretim ve araştırmalar, Akademik ve konuşma yeterliliklerinin gelişimi, Söz dizimi ve anahtar kelimelerin gelişimi, Açıklayıcı ve anlaşılır bir dilin kullanımı, Akademik konuşmaya katılma, Akademik yönergeleri takip etme.	Korumalı öğretim, Anlamlı aktiviteler, Katılımlı alıştırmalar, Bilginin arka planının yapılandırılması, Bilginin arka planındaki geçmiş öğrenmelerle bağlantı kurma, Anlamak ve fikirlere başvurma.
<i>Sosyal ve Duygusal İhtiyaçlar</i>	<i>Kültürel İhtiyaçlar</i>
Diğerleriyle bağlantı kurma, Diğerleriyle etkileşim fırsatı bulma, Duygusal güvenlik, Yeni bir dil öğrendiğinde kendini güvende ve değerli hissetme.	Kültürel beklentileri öğrenmeyi destekleme, Ev ve okul arasındaki kültürel bağlantıları anlama, Okullardaki kültürel beklentileri karşılama.

Tablo 1.5'te görüldüğü üzere ihtiyaçların “*dilsel, sosyal, akademik ve kültürel ihtiyaçlar*” olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Aynı kapsamda çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçları “*kişisel, dilsel, sosyal, akademik*” olarak ele alınmıştır. Eğitim-öğretimde özellikle ilkokullarda bireysel farklılıkların öneminden hareketle “*kişisel*” bağlam ele alınmış, dil ve kültürün birbirinden ayrılmayan yapısı doğrultusunda “*dilsel*” ihtiyaçların aynı zamanda “*kültürel*” ihtiyaçları da kapsayacağı düşünülerek, kültürel ihtiyaçlar ayrı bir başlık olarak ele alınmamıştır. Öğrencilerin toplumla bütünleşme ve topluma uyumu ile ilişkileri doğrultusunda “*sosyal*” ihtiyaçları ve eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerden beklenen akademik başarı doğrultusunda “*akademik*” ihtiyaçlar temel alınmıştır. Veri toplama süreci, analizi ve bulgular kısımlarında ihtiyaç analizleri de bu dört aşama üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada gerçekleştirilen ihtiyaç analizleri ile Coleman ve Goldenberg (2010) tarafından benimsenen ihtiyaç analizlerin tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkün olacaktır.

İhtiyacın analizi aşamasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. İhtiyaç analizinde kullanılan başlıca yaklaşımlar “*farklar yaklaşımı*”, “*betimsel yaklaşım*”, “*demokratik yaklaşım*” ve “*analitik yaklaşım*” olarak belirtilmektedir. *Farklar yaklaşımında* gözlenen başarı ile beklenen başarı arasındaki farkı kıyaslayarak ortaya çıkaran yaklaşımda ihtiyaç; beklenen beceri düzeyi ile var olan beceriler arasında farkla ortaya çıkarmaktadır. *Betimsel yaklaşımda* belirli olgu ya da eğitim yaşantılarından ortaya çıkan durumla ilgilenme hedeflenmektedir. *Demokratik yaklaşımda* toplumda yer alan baskın grupların isteklerinden hareketle ihtiyaçlar belirlenmektedir. *Analitik yaklaşımda* ise ulusal ve uluslararası şartlara bağlı gerçekleşen değişimlerle ilgili yönelimlerin incelenmesi ve karşılaşılabilecek olası durumlardan yola çıkarak ihtiyacın belirlenmesi hedeflenmektedir (Kısakürek, 1983; Karacaoğlu, 2009; Durmuş ve Okur, 2013; Demirel, 2017, s.78-79). İlkokullarda Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki farklılıklar, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve eksiklikler alan yazında da sıkça ifade edildiği için araştırmada öğrenci ihtiyaçları ve öğrencilere hazırlanan program tasarımının amaçları ve hedefleri belirlenirken “*betimsel yaklaşım*” benimsenmiştir.

İhtiyaç analizi yapılırken uygulanması gereken bazı aşamalar da bulunmaktadır ve ihtiyaçların bu aşamalara göre belirlenmesi gerekmektedir. Graves’e göre bu aşamalar ne tür bilginin, bilginin nasıl, kimden, ne zaman toplanacağını belirlenmesi, bilginin toplanılması, kullanılması ve ihtiyaç analizinin değerlendirilmesi basamaklarından oluşmaktadır (Graves, 2000’den akt. Fer, 2009, s.594; Özcan, 2012). Porche’e göre

(2004) ise ihtiyaç analizi daha detaylı bir şekilde “*analiz öncesi, analiz aşaması*” ve “*analiz sonrası*” olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir (Porche, 2004’ten akt. Özen, 2012). Çalışma açısından bu aşamaları şu şekilde özetlemek mümkündür:

Analiz öncesi: İhtiyaç belirleme aşamaları planlanmış, öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi için hangi veri toplama araçlarının hangi katılımcılara uygulanacağı kararlaştırılmıştır.

Analiz aşaması: İhtiyaçların belirlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde kullanılan çeşitli teknikler bulunmaktadır. Bu doğrultuda genelde ihtiyaç analizi ve özelde de yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminin amaçları ve ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılabilecek bazı teknikler şu şekilde ele alınmaktadır (Kaptan, 1995; Doğan, 1997; Arsal, 1998; Varış, 1998; Karacaoğlu, 2009; Demirel, 2017):

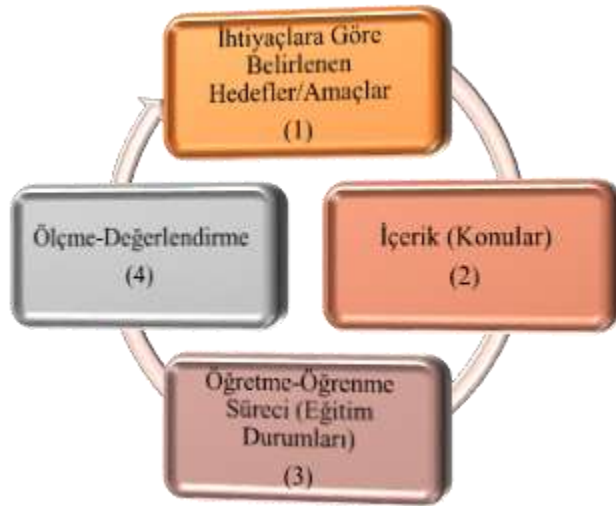
- Anket Geliştirme-Delphi Tekniği,
- Progel (Dacum) Tekniği,
- Meslek İş Analizi,
- Gözlem,
- Ölçme Araçları/Testler,
- Görüşme/Grup Taramaları
- Kaynak Tarama.

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretim programı geliştirmeyi hedefleyen bu araştırmada ihtiyaçların saptanmasına dönük ihtiyaç analizi tekniklerinden görüşme, ölçek geliştirme ve kaynak tarama teknikleri kullanılmıştır. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen ihtiyaç analizleri, dil öğretimini belirli bir standarda bağlama hedefi olan DİAÖÇ’nden bağımsız olarak düşünülmemiş ve dil öğretimi kapsamında gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmaları, bu metne göre gerçekleştirilmiş ve metnin amaçları, benimsenen yaklaşım, yapılabirlik ifadeleri ve yeterlilik seviyeleri ile paralellik göstermesine ve uyum içerisinde olmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem durumundan hareketle amaçlar belirlenmiş, ihtiyaç analizleri için yabancı uyruklu öğrenci, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile görüşmeler yapılmış, katılımcılara görüşme formları ve kişisel bilgi formları uygulanmış ve öğretmenlere yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeği uygulanmıştır. Bu teknikler araştırmanın “*veri toplama araçları*” kısmında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

Analiz sonrası: Bu aşamada tüm katılımcıların demografik bilgilerine (uyruk, yaş, dil, deneyim, vb.) ve öğrencilerin Türkçeyi bilme durumlarından hareketle dil ihtiyaçlarına yönelik veri elde edilmiştir. Böylelikle program tasarlama aşamasına geçmeden önce öğrenci ihtiyaçları belirlenmeye çalışılmıştır.

1.9. Taslak Programın Geliştirilmesi

Eğitim programının yapısı, düşünme ve örgütlenme örüntüsü olarak tanımlanan program tasarısı, program geliştirme sürecinin ikinci basamağında yer almaktadır. Planlama için bir çerçeve sağlayan program tasarımı, program geliştirmeye yön ve rehberlik sağlamak için programı kavramsallaştırmaya ve programın öğelerini düzenlemeye yardım etmektedir. Öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütünlük içinde ele almayı amaçlayan bu süreçte eğitim programının boyutları düzenlenerek program oluşturulmaktadır. Bu kapsamda programın boyutlarını; hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirme oluşturmaktadır. Öğretim programı tasarımları bu boyutlara farklı ağırlıklar verilerek oluşturulmakta, böylece tasarımcı kendine özgü tasarımını ortaya koyabilmektedir (Oliva, 2005, s.21; Atasönmez, 2008, s.58; 47; Çevik, 2014; Çıray Özkara, 2016; Demirel, 2017). Eğitim-öğretim sürecinde birbiriyle sıkı ilişki içinde olan bu dört basamak Şekil 1.9’da gösterilmiştir:



Şekil 1.9. Programın Boyutları (Durukan ve Maden, 2013, s.517)

Şekil 1.9’da görüldüğü üzere öğretim programları tasarlanırken öncelikle hedefler belirlenmekte sonra bu hedeflerin kazandırılmasına yönelik içerik seçilmekte/ hazırlanmakta daha sonra hedefler ve içerik göz önünde bulundurularak öğretme-

öğrenme süreci (eğitim durumları, yöntem, teknik ve öğretim araç/gereçleri) düzenlenmekte ve hedeflere ne kadar ulaşıp ulaşılmadığına yönelik değerlendirme yapılmaktadır.

1.9.1. Amaçlar ve Öğrenme Çıktıları

Amaçlar, planlanmış ya da düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencilere kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği, hedeflenen özellikler ve yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1984, s.31). Amaçlar, programın en etkili ve en önemli unsuru olarak görülmekte ve öğrencilerin öğretim sonunda hangi davranışları kazanacağını, neler yapabileceklerini göstermektedir (Fidan ve Erden, 1998, s.181; Sönmez, 2007, s.10). Amaçlar belirlenirken “*Bireyleri neden eğitmekteyiz?*” sorusu sorulmakta ve soruya verilen cevaplar öğrencilere kazandırılmak istenen özellikleri ifade etmektedir. Amaçlar hem öğrencilerin kazanması gereken nitelikleri belirlemesi hem de bir eğitim programının diğer unsurlarına doğrudan etki etmesi açısından önem taşımaktadır. Amaçlar çoğunlukla aşağıda açıklandığı şekliyle “*genel amaçlar*” ve “*özel amaçlar*” olmak üzere iki düzeyde ele alınmaktadır (Demirel, 2017).

- *Genel amaçlar*: Programın ve programın boyutlarının ana çerçevesini belirlemek için genel amaçların belirlenmesi önem kazanmaktadır (Doğan, 1997, s.263). Amaçların anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik düzeylerini artırmak için genel amaçlar yol göstermekte ve bu sayede özel amaçların hazırlanması için bir temel oluşturulmaktadır. Türkçe dersi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi genel amaçlara örnek olarak gösterilebilmektedir (Durukan ve Maden, 2013).
- *Özel amaçlar (Kazanımlar)*: Özel amaçlar bir ders ve konu özelinde öğrenenlerin kazanması gereken özellikler, yeterlilikler ve davranışsal amaçlar olarak tanımlanmakta ve genel amaçlara göre daha ayrıntılı; fakat daha sınırlı ve ilişkili amaçları göstermektedir. Yabancı öğrencilerin Türkçe dersi kapsamında “*selamlaşma ve tanışma ifadelerini öğrenmesi*” özel amaçlara örnek olarak gösterilebilmektedir (Durukan ve Maden, 2013).

Bloom’a göre, eğitim süreçleri, öğrenme kapasitesinin ve limitlerinin ne kadarını kullanabileceğini belirlemekte ve ancak çocuğun bireysel farklılıklarına, öğrenme stillerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun öğrenme koşulları sağlandığında çocuk, kendi öğrenme alanlarına giren şeyleri öğrenebilmektedir. Bu kapsamda amaçların basitten

karmaşığa aşamalı olarak sınıflandırılması gerekmekte ve sınıflandırma “taksonomi” olarak ifade edilmekte ve “*Bloom’ un taksonomisi*” olarak alanyazında kabul görmektedir (Tutkun, 2012; Demirel, 2017).

Amaçların sınıflandırmasında, kazandırılacak özelliğin türüne göre amaçları “*bilişsel*”, “*duyuşsal*” ve “*psiko-motor*” şeklinde sınıflandırmak mümkündür. Bilişsel amaçlar; “*bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme*”; duyuşsal amaçlar, “*alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, nitelenmişlik*”, psiko motor amaçlar ise “*algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyma, yaratma*” basamakları olarak sınıflandırılmaktadır (Bloom, vd. 1956’dan akt. Arslan, 2018). Bloom ve arkadaşlarının taksonomisindeki bilişsel hedefler “*bilgi*” ile başlamaktadır; fakat bu hedef “*anlamayı*” ve “*bilginin kullanımını*” içermektedir ve Krathwhol ve arkadaşlarına göre (2002) bu durum, eğitim amaçlarında çok önemli bir yer tutan “*kavrama*” ile “*sentez*” arasında olması görüşü ile taksonomi revize edilmiştir. Revize edilen taksonomide bilişsel süreçler genişletilerek dört basamaklı olarak düzenlenmiş ve bilgi boyutuna “*bilişüstü bilgi*” eklenmiştir (Krathwhol, 2002’den akt. Şeker, 2010).

Amaçlar daha çok anlama, problem çözme gibi zihin aktivitelerini içeriyorsa bilişsel; değer, tutum, ilgi gösterme gibi duygularla ilgili ise duyuşsal; zihin-kas koordinasyonunu içeriyorsa psikomotor hedefler olarak gruplanmaktadır (Çevik, 2014; Demirel, 2017). Daha detaylı bir şekilde açıklandığında; “*bilişsel alan*” öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgiyi ifade etmektedir. Örneğin Türkçe dersi açısından öğrencilerden okuduğunu anlama gücü, genel yetenek, anlatma gücü, çalışma alışkanlığı, yazılı kaynaklardan yararlanma ve etkili zaman kullanımı bilişsel amaçları oluşturmaktadır (Nas, 2000’den akt. Çelik, 2010). “*Duyuşsal alan*” ise öğrencilerin ilgi, tutum, özgüven, herhangi bir şeye duyulan sevgi, fikirlere karşı hoşgörülü olma, zamanı etkili kullanma gibi çeşitli duyguları ve davranış biçimlerini geliştirmeye yönelik öğrenmelerinin belirtildiği alan olarak açıklanmaktadır (Ültanır, 2003, s.73; Sönmez, 2007, s.10; Demirel, 2017, s.113). “*Psikomotor Alan*” duyu organları, zihin ve kasların birbiriyle bağlantılı olarak çalışması sonucu öğrenilen becerilerin hem çok basit düzeyde hem de çok karmaşık ve zor davranışlara dönüştürülmesine yönelik hedefleri içeren alan olarak açıklanmaktadır (Fidan ve Erden, 1998, s.181; Sönmez, 2007, s.101).

Oliva’ya göre (2005) amaçlar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken ölçütler bulunmaktadır. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretim programı

tasarlamayı hedefleyen çalışmada, genel ve özel amaçlar belirlenirken Oliva'nın (2005) ölçütlerinden hareketle aşağıda belirtilen hususlar göz önünde bulundurulmuştur (Oliva, 2005, s.235; Sağlam, 2009, s.31; Durukan ve Maden, 2013):

- Amaçlar, yabancı uyruklu öğrencilerin davranışlarına dönük olarak ifade edilmiştir.
- Amaçlar, açık bir dille ifade edilmiş, açıklamalara, etkinlik örneklerine, izlen ve ders planı örneklerine yer verilmiştir.
- Her bir amaç, tek bir davranışa yönelik olarak sınırlandırılmıştır.
- Ölçülebilir nitelikteki amaçlar, Türkçe konularına göre yazılmıştır. (Örneğin; “*cümle türlerini öğrenir.*” yerine; “*yazarken kurallı cümleleri kullanır*” ifadesi gibi)
- Her bir dil becerisine göre hazırlanan amaçların birbiriyle tutarlı olmasına dikkat edilmiştir.
- İhtiyaç analizlerinden elde edilen sonuçlara göre amaçlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve Türkçe seviyelerine uygun olarak yazılmaya çalışılmıştır. (A1 öncesi, A1 ve A2 seviyeleri göz önünde bulundurulmuştur.)
- Amaçlar belirlenirken yabancı uyruklu öğrencilerin geldiği coğrafi ve kültürel özellikler göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır.

Bloom taksonomisi kapsamında incelendiğinde ise yukarıdaki özelliklere uygun bir şekilde düzenlenmeyen içerik, aynı sınıf ortamındaki öğrencilerin işlenen konuyu yabancı uyruklu öğrenciler hatırlama ve kavrama düzeyinde öğrenebilmesi; hazırbulunuşluğu ileri seviyede olan Türk öğrencilerin ise sentez basamağında öğrenilebilmesi gibi sonuçlar doğurabilmektedir (Aytekin, 2017). Aynı dile ve kültüre sahip öğrenciler arasında bile görülebilecek bireysel farklılıklar ve bilişsel özellikler düşünüldüğünde bu durum oldukça normal görülebilmekte, bu doğrultuda çalışmada, hedef kitleye uygun amaç belirlemeye ve konuların zorluk derecelerine göre farklılaştırmaya özen gösterilmiştir.

1.9.2. İçerik

Amaçların belirlenmesinden sonra programın diğer ögesi olan içerik, davranışları kazandırmada konuların uygun bir şekilde ünitelere bölünmesi ve düzenlenmesi olarak ifade edilmektedir (Varış, 1988, s.155; Küçükahmet, 1997; Sönmez, 2007, s.159; Sağlam, 2009, s.31; Demirel, 2017). Bu kapsamda içerik, olgu ve olayların ezberlenmek için bir

araya getirilmesi değil, öğrencilerin gündelik hayatlarında anlamlı olan bilgilerin aktif bir çabayla düzenlenmesi olarak işlev görmektedir (Varış, 1988, s.115). Programın içerik boyutunu öğrencilere kazandırılması hedeflenen olgu, kavram, tutum ve kurallar ile bilgi, beceri, değer, ilke, işlemler ve de bilişsel stratejiler ya da devinişsel yeterlikler gibi amaçlara dönük konuları kapsamaktadır (Şimşek, 2000'den akt. Çıray Özkara, 2016).

Program içeriğiyle ilgili kararların verilmesi program geliştirmenin en temel konusu olarak görülmekte ve içerik seçiminin sınama, materyal, ders planı hazırlama, ders araç-gereçlerini, etkinlikleri ve kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarının seçilmesi aşamalarının tümü olarak ifade edilmektedir. İçerik seçimi için net ölçütlerin belirlenmesi ders araç-gereçlerinin seçimine ve etkinliklerine yol göstermesi açısından Nunan' a (1988) göre içeriğin seçimi ve düzenlenmesinde, dersin içerik hedeflerini açıkça ortaya koyarak ve öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerine yol göstererek onların da program geliştirme sürecine katılımının sağlanması vurgulanmaktadır. İçerik, disiplinin doğası, öğrenenlerin özellikleri ve kazanımlara göre farklı şekillerde oluşturulmaktadır ve bu kapsamda içeriğin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Erden, 1998, s.9; Özcan, 2012; Durukan ve Maden, 2013; Demirel, 2017):

- İçerik hedeflerle tutarlı olmalıdır. İçerikte bulunan bilgiler programın hedefleriyle ilişkili olmamalıdır.
- Öğrencilerin geçmiş bilgilerine uygun olmalıdır.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
- İçerik bilimsel açıdan bilgilerle ters düşmemelidir.
- İçerik hem bireysel hem de aynı zamanda toplumsal fayda sağlamalıdır.
- Kendi içerisinde tutarlı olmalıdır, verilen bir bilgi başka konularda bulunan bilgilerle ters düşmemelidir.
- Sistematik olmalıdır. Basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru olmalıdır.
- İçerikte verilen bilgiler güncel ve öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır.

Yukarıdaki özellikler göz önünde bulundurulduğunda, içerik seçiminde içeriğin amaçlara ve öğrencinin giriş davranışlarına uygunluğu, bilgilerin hiyerarşik ve kavramlardan ilke ve genellemelere göre sıralanması, içerikteki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli rol oynamaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretim programı tasarlanırken ise içeriğin düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken konular şu şekilde ifade edilmektedir (Durukan ve Maden, 2013, s.518):

- Seçilen içerik öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır. Bu nedenle programın hangi düzeydeki öğrenciler için olduğuna dikkat edilmelidir. İçerik düzenlenirken A1 seviyesinden C2 seviyesine doğru kademeli olarak zorlaşan, karmaşıklaşan ve genişleyen bir hiyerarşi izlenmelidir.
- İçerik düzenlenirken kültürel değerlerin de aktarılmasına önem vermelidir. Çünkü anadili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretiminin önemli amaçlarından biri de kültürümüzün farklı topluluklara tanıtılmasıdır. Bu nedenle hazırlanan içerikte kültürel öğeler seçilirken ülkenin farklı bölgelerinden olmasına özen gösterilmelidir.
- İçerik hazırlanırken farklı türde metinlerin kullanımı dikkate alınmalıdır.
- Yabancı uyruklu öğrenciler için hazırlanan öğretim tasarımında içerik fazla bilgi ağırlık olmamalı, daha çok dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir amaçla hareket edilmelidir.
- İçerik, öğrencilerin sorunlarına çözüm getirecek nitelikte hazırlanmalıdır.

Benimsenen eğitim felsefesi, program tasarım modeline ve dersin doğasına göre konuyu, öğrenciyi veya sorunu dikkate alan farklı içerik düzenleme yaklaşımları bulunmaktadır. Program geliştirmede kullanılan başlıca içerik düzenleme yaklaşımları ise aşağıdaki şekliyle özetlenebilmektedir (Varış, 1988, s.155; Sönmez, 2005, s.114; Fer, 2009; Akpınar, 2011, s.104; Demirel, 2017, s.143):

- *Doğrusal Programlama:* Birbiri ile ardışık, sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde kullanılan yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Eğitim sistemimizin ilkokuldan ortaöğretim basamağına kadar pek çok dersin içeriğinin düzenlenmesinde bu yaklaşım kullanılmaktadır.
- *Sarmal Programlama:* İçeriğin doğrusal bir sıra izlemediği sarmal programlama yaklaşımda, daha önce öğrenilen bazı konular, gerektiğinde tekrar edilmekte ve konular tekrar edilirken kapsam da kontrollü bir şekilde genişletilmektedir. Her konunun kendi içindeki konuları arasında bir ardışıklığın bulunduğu bu yaklaşımla tasarlanan programlar diğer yaklaşımlara göre daha esnek olmaktadır. Ülkemizde ilkokul basamağında özellikle de dil öğretimi için hazırlanan programlarda bu yaklaşım sıkça tercih edilmektedir.
- *Modüler Programlama:* Öğrencinin kendi hızında ilerlemesine ve kaydettiği başarının, anında bildirilmesine olanak sağlayan bu yaklaşımda içerik

düzenlenirken konular, birbiriyle ilişkili olması beklenmeyen kümeler halinde düzenlenmektedir. Anlamli bir bütün oluşturulması hedeflenen her modül kendi içinde doğrusal, sarmal ya da daha başka bir yaklaşımla düzenlenebilmektedir.

- *Piramiit Programlama:* Bu yaklaşımın temelini ilk yıllarda ortak ve geniş tabanlı konuların yer aldığı, kapsamın giderek daraldığı ve sonunda küçük birimlerde uzmanlaşmanın olduğu bir düzenleme yer almaktadır. Sarmal programlama yaklaşımının tersine bu yaklaşımda içerik esnek olmayan bir anlayışla, ayrıntılı ve kesin bir şekilde belirlenmektedir.
- *Çekirdek Programlama:* İlk öğrenilecek konuların ortak çekirdek konular olarak planlandığı bu yaklaşımda çekirdek alan etrafında her öğrenci ye ilgi duyduğu alanlarda eğitim görme fırsatı tanımaktadır.
- *Konu Ağı Programlama:* Bu yaklaşımda konular, küçük projeler olarak da belirlenmekte ve hazırlanan çalışma takvimine göre öğrencilere verilmektedir. Bu kapsamda konuların içeriği proje belirleme, materyal temini, proje taslağının sunumu, projenin tamamlanması, projenin sunumu gibi aşamalarla öğrenciler tarafından bireysel ya da grupça kararlaştırılmaktadır.
- *Sorgulama Merkezli Programlama:* Bu yaklaşımda ise içerik öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sorularına göre oluşturulmaktadır.

Ülkemizde geliştirilen öğretim programlarında yukarıda belirtilen içerik düzenleme yaklaşımlarından “doğrusal” ve “sarmal” programlama yaklaşımları daha çok tercih edilmektedir.

1.9.3. Öğrenme- Öğretim Süreci

Eğitim durumları, öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak gerekli uyarıcı, araç ve gereçlerin düzenlenip işe koşulması ve dış koşulların düzenlemesi olarak açıklanmaktadır (Nunan, 1988; Brown, 1995; Richards, 2001). Eğitim durumlarını öğrenciler açısından öğrenme yaşantıları planı, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları planı olarak ifade edilmektedir (Sönmez, 2007, s.137; Çekin ve Tyler, 2013, s.63; Demirel, 2017). Bilen’e göre (1999) öğrenme yaşantıları bireylerin pekiştireç, dönüt, ipucu, etkin katılımı sağlayan öğeler, öğretmen, bireylerin sağlık durumu, dil yeteneği gibi öğelerle etkileşimi sayesinde gerçekleşmektedir (Bilen, 1999’dan akt. Çıray Özkara, 2016).

Program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturan bu basamakta eğitim-öğretim sürecinde belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiği ile ilişkili görülmektedir (Fidan, 2012, s.2). Bu amaçla çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden ve bunları destekleyecek öğretim materyallerinden yararlanılmakta ve yöntem ve tekniklerin seçiminde; hedefler, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, kapsam ve mevcut olanakların göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Fidan ve Erden, 1998, s.173). Daha ayrıntılı bir şekilde eğitim durumlarının taşınması gereken özellikler ise aşağıda sıralanmaktadır (Yaşar ve Gültekin, 2009, s.78-80; Özcan, 2012; Demirel, 2017, s.165-166;):

- *Hedefe Görelik/Uygunluk*: Eğitim durumlarının, hedefin hangi alanda ve hangi düzeyde olduğunu dikkate alarak düzenlenmesidir.
- *Öğrenciye Görelik/Uygunluk*: Eğitim durumlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak düzenlenmesidir.
- *Ekonomiklik*: Öğretim için ayrılan zaman içerisinde en az maliyetle en etkili biçimde davranışların kazandırılmasıdır.
- *İçerikteki Bilginin Özelliklerine Uygunluk*: İçerikteki bilginin, kolaylık zorluk, basitlik karmaşıklık eğitim durumunda kullanılacak strateji, yöntem, teknik seçimini belirleyen faktörlerle uygun halde bulunmasıdır.
- *Tutarlılık*: Hedeflenen davranışları açığa çıkarmaya dönük olarak planlanan eğitim durumlarının hem birden çok hem de istenmeyen sonuçlar doğuracak olmasından uzak olmasıdır.
- *Öğretim İlkelerine Uygunluk*: Öğretimin bilinenden-bilinmeyene, somuttan-soyuta, yakından-uzağa, kolaydan-zora gerçekleştirilmesi, öğrencilerin etkin katılımlarını sağlayacak yaparak yaşayarak öğrenmeye yer verilmesi ve öğretimin yaşamsallık, güncellik, açıklık, ekonomiklik ve de diğer yaşantılara uygunluk ilkelerine göre yapılmasıdır.

Farklı ana dili ve kültürüne sahip öğrencilerden oluşan dersliklerde, öğretmene büyük iş düşmekte ve ortak iletişim aracı olmadan ölçünlü bir program sürdürmek oldukça zor bir durum olarak görülmekte; hazırbulunuşluk düzeyleri, dil seviye ve yeterlikleri ile bireysel özellikleri farklı öğrencilerden oluşan sınıflarda geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğrencilerin bir kısmını dersten koparabilmektedir ve öğretim etkinliklerinden istenen verim ve nitelik alınamamaktadır (Taştekin, 2015). Durukan ve Maden'e göre (2013) dil öğretiminde gerçekleştirilecek öğrenme-öğretme

sürecinin düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken özellikler ise şu şekilde ifade edilmektedir (Durukan ve Maden, 2013, s.518):

- Kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçiminde ve düzenlenmesinde yabancı öğrencilerin kültürel ve bireysel özelliklerine dikkat edilmelidir.
- Öğretim araç-gereçlerinin, özellikle ders ve çalışma kitaplarının, öğrencilerin dil seviyelerine uygun olması göz önünde bulundurulmalıdır.
- Türkçe öğretimi sırasında farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler dikkate alınarak öğretim araç gereçlerinde çeşitlilik sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin sınıf içinde kendilerini Türkçe olarak rahatça ifade edebilecekleri bir ortam sağlanmalı, bu şekilde teşvik edilmelidir.
- Türkçe öğrenme ortamı sadece sınıf veya laboratuvarla sınırlandırılmamalı, öğrencilerin gerçek yaşam koşullarıyla karşılaşmalarına fırsat verilmelidir.

Tomlinson'a göre (1995) yabancı uyruklu öğrencilerin, öğretim programının belirlediği hedeflere ulaşmaları için çeşitli yöntemlerin kullanıldığı, etkinlik ve sürecin öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirildiği bir öğrenme yaşantısı sunan bütüncül bir yaklaşım olan kapsayıcı eğitime göre oluşturulması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğrenme- öğretme sürecinde yapılması gereken adımlar şu şekilde ele alınmaktadır (Tomlinson, 1995; Şaldırak 2012'den akt. Aytekin, 2017):

- Öğretim sürecinde zorlanan öğrenciler için temel kavrama ve becerilerine odaklanılmalı,
- Dil becerilerine eşit oranda yer verilmeli ve etkinlikler, hedeflenen değerleri ve tutumları geliştirmeye elverişli olacak ölçüde gerçekleştirilmeli,
- İçerikte evrensel konular ve yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlerine de yer verilmelidir ve öğrencilerin empati yapmalarına imkân veren etkinlikler yapılmalıdır.

Yukarıda belirtilen noktalar göz önünde bulundurularak öğretmenlere herhangi bir yöntem ve teknik sınırlaması getirilmemesi, belirlenen öğrenme çıktıları ile tutarlı olacak şekilde öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi ve süreçte öğrenciyi merkeze alan ve süreçte aktif kılan öğrenme yaklaşımları ve tekniklerinin kullanılması önem kazanmaktadır.

1.9.4. Değerlendirme

Değerlendirme, edinilen bilgilere anlam verme ve bilgileri belli koşullarla karşılaştırıp belli anlamlarda olup olmama bakımından yorumlama işlemi şeklinde tanımlanmaktadır (Özçelik, 1992). Eğitim programı tasarısının en son ögesi olan değerlendirme aşamasında, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları saptanmakta ve değerlendirme sonucu elde edilen bulgular; öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim etkinliklerinin etkililiği hakkında dönüt sağlamaktadır (Erden, 1998, s.10). Öğretim programları sürekli değişen yapısı ve eğitimin öğrencilerin daha önceden belirlenen hedeflere ve davranışlara ulaşım sağlamadıklarını belirli ölçütlere göre değerlendirmek önem kazanmaktadır. Program hazırlama sürecinde hedeflerin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi aşamalarının sonunda elde edilen çıktıların yeterli olup olmadığı ancak ölçme ve değerlendirme işlemlerinin sonunda kesinlik kazanmaktadır. Bu doğrultuda değerlendirme, öğretim tasarım geliştirmede oldukça önemli bir işlev görmekte ve değerlendirme sayesinde öğrencinin öğrenme sürecinde yaptığı ilerleme belirlenebilmekte ve hedeflere ne kadar ulaşıldığı görülebilmektedir (Çevik, 2014). Belirtilen bu işlevleri kapsamında Çerçeve Metni’nde ölçme-değerlendirme boyutunun düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken özellikler şu şekilde ifade edilmektedir (Telc, 2013):

- Öğretim sürecinin başında yapılacak değerlendirme ile yabancı öğrencilerin hangi dil seviyesinde eğitime başlanacağına karar verilmelidir. Aynı şekilde öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirme ile öğrencinin bir üst dil seviyesine ya da kura geçip geçemeyeceğine karar verilmelidir.
- Değerlendirme, öğrenciler ve öğretmenlerin eksikliklerinin görülmesi amacıyla yapılmalıdır. Bu nedenle dönem içinde izleme testlerine başvurulmalıdır.
- Soruların hazırlanmasında öğrencilerin bilişsel ve Türkçe seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ölçme-değerlendirme araçlarının cevaplanmasına verilen süre için yabancı öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerileri dikkate alınmalıdır.
- Değerlendirme sürecinde kullanılacak ölçme araçlarında çeşitlilik sağlanmalı; böylece öğrencilerin Türkçeyi farklı alanlarda kullanma becerilerinin de ölçülmesi sağlanmalıdır.

Çerçeve Metni’nde dil öğrenimi için gerçekleştirilen etkinlikler için genel olarak “görev” kelimesi kullanılmaktadır. Görev, problemi çözüp başarıya ulaşım sonuç

verebilmek için gerekli olan herhangi bir amaçlı eylem, yerine getirilmesi gereken bir zorunluluk ya da başarılması gereken bir amacı ifade etmektedir (CEF, 2001'den akt. Uysal, 2009). Çok yönlü ve çok taraflı yapılması önerilen değerlendirme sürecinde belirlenen görevlerin özelliğine göre değerlendirme çeşitleri belirlenmektedir. Bu kapsamda metinde “*tanılayıcı, biçimlendirici, düzey belirleyici değerlendirme*” çeşitlerinin kullanılabileceği belirtilmektedir, ayrıca “*kendini değerlendirme*” çeşidi de yer almaktadır (Telc, 2013). Ölçme teknikleri ise metinde yazılı ve sözlü olarak ikiye ayrılmakta; yazılı sınavlarda okuma-anlama, dinleme-anlama ve yazma; sözlü sınavlarda ise karşılıklı konuşma ve karşılıklı anlatım becerilerinin ölçülebileceği ifade edilmektedir. Aytekin'e göre (2017) uygun ölçme araçlarının geliştirilmesi ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin öznel değerlendirmeler yaptıklarını ve ilkokul bir, iki ve üçüncü sınıflarda yazılı sınavların yapılmadığını belirtmiştir. Bu doğrultuda sınıfında yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ölçme-değerlendirmenin standart ve işlevsel şekilde gerçekleştirilebilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler aşağıda özetlenmektedir (Aytekin, 2017):

- Esnek grup çalışmaları uygulamak,
- Öğrencilerin hazırbulunuşluk, derse ilgi, öğrenme stilleri ve kültürlerini sürekli olarak değerlendirme,
- Öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına göre destek sağlamak,
- Öğretimde akran desteğini etkin şekilde kullanmak,
- Ders içeriğinin öğrencilere uygun olmasını ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini sağlamak,
- Değerlendirmeyi öğretimin her aşamasında kullanmak; küçük grup ve toplu sınıf tartışmaları, ders sonu öğrenme etkinlikleri, gözlem ve kontrol listeleri, bireysel ilgi ve ihtiyaç anketleri gibi yaklaşımları kullanması,
- Değerlendirmelerin sonucunda öğretmenin içerikte, süreçte ve ürünlerde değişiklikler yapması,
- Öğrencilere okulda ve sınıfta güvenildiğini ve değer verildiğini hissettirmek,
- Tüm öğrencilerin öğrendiğinden emin olmak.

Yukarıda ifade edilen ilkelere ek olarak ders sonunda değerlendirmeye yönelik nelerin yapılacağını belirtilmesi, soru cevap yerine öğrencilerden derste öğrendikleri bilgi, beceri ve değerleri kullanmalarına fırsat verecek ürünler üretmeleri (*poster hazırlama, mektup yazma, drama ya da sunum hazırlama, vb.*) önemli görülmektedir.

Ders planlanırken ise dikkat edilecek en önemli konunun bu kapsamda yabancı uyruklu öğrenciler dâhil olmak üzere sınıftaki hazırbulunuşluk ve önbilgi açısından farklı seviyelerdeki öğrencilerin her biri için somut öğrenme çıktılarının tanımlanması olarak görülmektedir. Bu doğrultuda farklılaştırılmış öğretim tasarlanmasında kullanılabilecek bir şablon önerilmekte; öğrenme çıktılarının “*bütün öğrenciler, birçok öğrenci, bazı (üst seviyedeki) öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrenciler*” olarak gruplandırılması ifade edilmektedir. Ayrıca ölçme-değerlendirmenin farklı düzeydeki öğrencilere göre farklılaştırılması gerektiği ve öğrenme ürünlerinin somut kapsamda rapor, model, poster, grafik, sözel kapsamda diyalog, sunum, tartışma ve eylem kapsamında ise rol yapma ve drama gibi öğrenme ürünlerinin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (Aytekin, 2017).

Örgün öğretim kurumlarında eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe ihtiyaçlarının giderilmesi ve Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi, topluma ve okula uyumlarının sağlanması, tüm derslerde yaşanan sorunların önüne geçilmesi ve öğrencilerin okullaşmalarının sağlanması açısından önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin Türkçe ihtiyaçlarına ve dil seviyelerine/ düzeylerine yönelik Türkçe öğretim programı tasarısı geliştirilerek alanyazında belirtilen sorunlara çözüm önerisi sunulmaya çalışılmıştır.

1.10. Sorun

Okul çağında Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe dil seviyelerine bakılmaksızın yaşlarına uygun sınıflara kayıt olmakta ve Türkçeyi öğrenmeye çalışmaktadır. Geldikleri ülkelerden farklı bir eğitim sistemiyle karşılaşan bu öğrenciler, Türkçe dil yeterliklerini yeterli düzeyde kazanmadan doğrudan karma eğitim sınıflarına alındıklarında, sınıf arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, yakın çevrelerinde yaşayan kişilerle iletişimde yetersiz kaldıkları bir ara dönem geçirmektedir. Bu durum ise ana dili Türkçe olan öğrenciler ile Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen ana dilleri farklı yabancı uyruklu öğrencilerin aynı okul ve sınıflarda eğitim-öğretim görmeleri, aynı ders materyallerini kullanmaları da göz önünde bulundurulduğunda, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerinde dezavantaj oluşmasına neden olmaktadır (Güngör, 2015).

Ülkemizde daha çok ana dili Türkçe olan Türk öğrenciler ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere aynı sınıf ortamında aynı öğretim programı ve ders araç-gereçleri ile eğitim-öğretim verilmektedir. Bu durum nedeniyle yaşanan

sorunları temel alan araştırmalarda yaşanan sorunların Şekil 1.10'daki gibi iki temel başlık altında toplandığı görülmektedir:



Şekil 1.10. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar

Şekil 1.10 incelendiğinde; yaşanan sorunların “öğrenci/veli kaynaklı sorunlar” ve “eğitim sistemi kaynaklı sorunlar” olmak üzere iki başlık altında toplandığı görülmektedir. Öğrenci/veli kaynaklı sorunlar; Türkçe dil seviyelerinin yetersiz olması ve öğrencilerin, velilerin Türkçeye ve Türkçe öğrenmeye direnç ve olumsuz tutum göstermesi kapsamında ele alınmaktadır. Eğitim sistemi kaynaklı sorunlar ise öğrencilerin okula kayıtları ve sınıflara dağıtımı, öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi konusunda deneyimlerinin yetersiz olması, program ve ders araç gereçlerinin öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarını yeterince karşılayamaması kapsamında incelenmektedir.

Yaşanan sorunların başında toplumsal baskı, dışlanma ve yabancılaşma gibi toplumsal sorunlar ile birlikte öğrencilerin okula ve topluma uyum sağlayamadığı, iletişim kurmada zorlandığı, dil becerilerini yeterince kazanamadığı, derslere katılmadığı, ödev ve sorumlulukları yerine getirmediği, Türkçe öğrenmeye ve derslere yönelik motivasyonun düşük olduğu, Türkçeye ve derslere olumsuz tutum takınıldığı, programın gerisinde kaldığı ve akademik başarının düşük olduğu ifade edilmektedir (Kanu, 2008; Arı, 2010; Polat, 2012; Güngör, 2015; Yıldız, 2015; Ciğerci ve Güngör, 2016; Dönmez ve Paksoy, 2016; Özer vd. 2016; Özdemir, 2016; Sarıtaş, vd. 2016; Uzun ve Bütün, 2016; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Köse ve Özsoy, 2019). Çünkü yabancı uyruklu öğrenciler,

ilkokula başladıklarında, diğer akranlarından daha fazla iletişim sorunu yaşayabilmekte, temel dil becerilerinin edinilememiş olmasına dayalı olan bu sorun da çocukların öğrenim yaşamlarında özellikle de bu becerileri formal bir şekilde öğrenmeye başladıkları ilkokul öğrenimlerinde belirtilen sorunlara yol açabilmektedir (Sarı, 2001).

Türkçe dersinde yaşanan sorunların ise dil becerilerinden “*dinleme*” ve “*konusma*”, “*anlama*”, “*iletişim kurma*”, “*alfabe*” ve “*sözvarlığı*” ve “*telaffuz*” konularında yaşandığı ifade edilmektedir (Dönmez ve Paksoy, 2015; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Sarıtaş, vd. 2017; Baldık, 2018; Belet Boyacı ve Yaşar, 2018; Bulut, vd. 2018; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Phutkaradze ve İnce, 2018; İçöz, 2019; Köse ve Özsoy, 2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe eğitim-öğretimlerinde yaşanan sorunların en büyük nedenlerinden biri iletişim kuramama olarak belirtilmektedir (Sarıtaş vd. 2016, s.215; Şensin, 2016; Aykırı, 2017; Erdem, 2017; Levent ve Çayak, 2017; Taştan ve Çelik, 2017; Dilmaç, 2018; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018). Öğrenciler açısından “*iletişim kurma becerisi*” oldukça önemli bir konumda bulunmakta öğrencilerin hem topluma ve okula uyumları hem de ders ortamında öğretmenleri ve akranları ile dilin anlama ve anlatma becerilerini kullanmaları kapsamında iletişim kurmaları gerekmektedir. Bulut ve diğerlerinin (2018) çalışmalarında belirttiği üzere eğitimin iletişim odaklı bir eylem olduğu düşünüldüğünde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlanamaması eğitim sürecini olumsuz etkileyebilmekte ve bu durumda hem diğer öğrencilerle eğitim programının öngördüğü dersleri alan hem de Türkçe öğrenmeye çalışan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal etkileşim ve eğitim kazanımları konusunda akranlarının gerisinde kalabilmektedir (Bulut vd. 2018). Belirtilen sorunların temel nedeni olarak ise öğretim programlarının yabancı uyruklu öğrencilerin önündeki en önemli engel olduğu belirtilmektedir; çünkü eğitim dili, o dili konuşanlar için birleştirici bir rol oynarken, öğrencilerin Türkçe yeterliklerine, gereksinimlerin uygun bir şekilde hazırlanmayan programlar, yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde dışlayıcı bir etkiye sahip olabilmektedir (Özer vd. 2016).

1.11. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ile bu öğrencilere yönelik Türkçe öğretim programı tasarısının geliştirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dersi ve Türkçe dil becerileri ihtiyaçlarına yönelik mevcut durum nedir?
2. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğretim programına yönelik;
 - a. kişisel,
 - b. dilsel,
 - c. sosyal,
 - d. akademik ihtiyaçları nelerdir?
3. Yabancı uyruklu öğrenciler açısından Türkçe dersi öğretim programının özellikleri ve boyutları dokümanlarda nasıl yer almaktadır?
4. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik Türkçe öğretim programı tasarısının özelliklerine ve boyutlarına ilişkin;
 - a. yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin,
 - b. sınıf öğretmenlerinin,
 - c. alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?
5. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için geliştirilen Türkçe dersi öğretim programı tasarısının;
 - a. yapısal özellikleri,
 - b. boyutları ile ilgili alan uzmanlarının önerileri nelerdir?

1.12. Araştırmanın Önemi

Türk Eğitim Sistemine 2010’lu yıllarda yoğun biçimde dahil olan yabancı uyruklu öğrencilerin, iletişim kurma, dilsel becerileri kazanma, eğitim öğretim etkinliklerini sürdürebilme gibi birçok konuda yaşadıkları sorunların önüne geçilmesi bağlamında sorunların ve ihtiyaçların çok boyutlu olarak belirlenebilmesi ve Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için etkili bir program tasarlanması toplumsal uyumun gerçekleşmesi bağlamından önemli görülmektedir.

Gerçekleştirilen pek çok araştırmada, ülkemizdeki yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunluğunu oluşturan mültecilerin ve sığınmacıların sığındığı bölgelere riskleriyle birlikte yerleştiği ve ülkemiz açısından değerlendirildiğinde ise özellikle Suriyeli ve Iraklı öğrenciler ile ve Türkiye öğrencilerin sosyal uyum sorunu yaşadıkları ifade edilmektedir (Seydi, 2014; Güngör, 2015; Cığerci ve Güngör, 2016; İmamoğlu ve Çalışkan, 2017; Baldık, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Burçak Kılınç, 2019; İçöz, 2019). Belirtilen bu uyum sorunlarının büyük bir bölümünü ise eğitim çağında bulunan fakat okula gitmeyen

çocuklardan kaynaklı olduğu belirtilmektedir. Hem bu çocukları eğitime kazandırmak hem de Türk öğrencilerle birlikte eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunların önüne geçebilmek için öğrencilerin aldığı eğitimin niteliği bu noktada Türkiye için de yaşanan ve yaşanması muhtemel sorunların önüne geçmek için önemli görülmektedir. Türkiye’de öğrenim gören sığınmacı çocukların gelecekte sorun yaşa(t) mamaları, ülkemize ve Türk kültürüne doğru bir şekilde entegre edilebilmeleri ve yaşanan sorunlar içinde en önemlisi olarak görülebilecek dil sorunun önüne geçilebilmesi için kültürel farklılıklara duyarlı ve toplumun ortak değerlerine dayalı kaliteli bir eğitimin sağlanması önemli görülmektedir (Tüfekçioğlu, 2020). Bu doğrultuda planlı ve işlevsel eğitim programlarına ihtiyaç artmaktadır (Büyükkız ve Çangal, 2016; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Burçak Kılınç, 2019).

İkinci bir dil öğrenmenin hedefi, o dil ile iletişim sağlayabilmektir. Dil becerilerinin etkin kullanılmasını sağlayan ve dilsel becerileri planlayan bir öğretim programının iletişimi hızlandıracağı ifade edilmektedir (Uzun ve Bütün, 2016; Abuammar, 2018). Bu programlarda da öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel, duygusal ihtiyaçları göz önünde bulundurulması ve bu sayede öğrencilerin akademik yeterliliklerinin artacağı belirtilmektedir (Bosher ve Smalkoski, 2002; Eryaman ve Kara, 2012). İncelenen araştırmalarda, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri ışığında öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenerek etkili bir eğitim programı geliştirilmesi vurgulanmaktadır (Edwards, 2000; Arslan Kechriotis ve Erdem, 2010; Barın, 2010; Koçer, 2013; İşcan vd. 2013; Yıldız, 2015; Baldık, 2018; Bulut, vd. 2018; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Phutkaradze, 2018; Miçooğulları, 2020). Ayrıca öğrencilerin Türkçe temel dil becerilerine yönelik sistematik, çok kültürlü ve esnek bir öğretim programı geliştirilmesi ve MEB’e sunularak uygulanmasının gerekli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Kanu, 2008; Arslan Kechriotis ve Erdem, 2010; Barın, 2010; Polat, 2012; Güngör, 2015; İmamoğlu ve Çalışkan 2017; Ishida, vd. 2016; Özer vd. 2016; Güngör ve Şenel, 2018).

Öğrencilerin hangi kazanımları ne kadarlık bir zaman diliminde ve nasıl öğrenecekleri hususu söz konusu olduğunda öğretim programının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle Türkçe dersi öğretim programlarının yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırması bakımından incelenmesi ve bu yönde daha etkin programların geliştirilmesi gerekmektedir (Koçoğlu, Yanpar Yelken, 2018). Birçok çağdaş program geliştirme uzmanına göre öğretim programı, kavramsal ve işlevsel bakımdan çok önemli ve anlamlı bir süreç olarak ifade edilmektedir (Tanner ve Tanner,

1980, s.4). Bu nedenle, bireylerin sahip olacağı niteliklerin kazandırılmasında önem taşıyan eğitim programlarının dünyadaki gelişmelere paralellik gösterecek ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

Durağan bir düzlemde ilerlemeyen dil programlarının çağın değişen ihtiyaçlarına paralel olarak yeniden düzenlenmesi ve geliştirilmesi gereken bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde; devam eden dil programlarının değerlendirilmesine ve bu süreçler sonucunda elde edilen bulgular ışığında yeniden tasarlanmasına ihtiyaç duyulacağı belirtilmektedir (Yıldız, 2015). Dil öğretiminde ülkemizde de önem kazanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi' ne göre dil öğretiminde işlevsel bir program geliştirebilmek için önemli bir sorunu çözebilme ve ihtiyaçlara cevap verilebilme temel ölçütler olarak görülmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007). Bu açıdan etkin sonuçlara ulaşmanın yolunun iyi tasarlanmış öğretim programlarından geçtiği alanyazında da yaygın şekilde kabul görmektedir. İyi tasarlanmış ve etkili öğretim programlarının da genel ve özel hedefleri iyi belirlenmiş amaçlar, iyi tasarlanmış öğretim süreçleri, hedef kitleye ve bağlama uygun öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme araçları boyutlarını içinde barındırdığı söylenebilmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminin ana dil eğitiminde olduğu gibi öğrencilerin dil seviyelerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış sistematik bir öğretim programı dahilinde gerçekleştirilmesi ve programın genel ve özel hedeflerinin yanında alana özgü boyutlarıyla içeriğinin belirlenmesi bu açıdan önem arz etmektedir (Demir, 2007, s.178; Yıldız ve Tunçel, 2012, s.128; Altıparmak, 2013). Çalışmada DİAOÖÇ referans alınarak geliştirilen Türkçe öğretim programı tasarısı ile hem dilimizin daha iyi öğretilmesi hem farklı kurumların vereceği öğretimin standartlaşması hem de Avrupa ülkeleri ile dil öğretimi konusunda birlikteliğin sağlanması açılarından önemli görülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın çıktısı olan öğretim programı tasarısıyla ilkokullarda öğretim programının geliştirilmesi, dil ve eğitim politikamız açısından olduğu kadar siyasi bağlamda da olumlu bir adım oluşturabilecektir.

Çalışma kapsamında öğrencilerin bilişsel, fiziksel, dilsel, akademik, sosyal-duygusal ve kültürel ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretim programı tasarısının geliştirilmesi ile öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, anlama, anlatma ve iletişim becerileri kazanma, ödev ve sorumlulukları yerine getirme, özgüven kazanma, öğretim süreçlerine aktif katılma ve akademik başarının artması konularında pek çok olumlu

sonuçlar doğurabileceği varsayılmaktadır. Türk ğrencilerin ve sınıf ğretmenlerinin de aynı bağlamda ğretim sürecinde çok kültürlü bir eğitim ortamında daha rahat etme, zaman planlamasında zorluk yaşamama, gerekli ğretim yöntem ve teknikleri, ders materyali ve lme-değerlendirme vb. kullanma gibi pek çok konuda kolaylık yaşıyacağı düşünülmektedir.

Yabancı uyruklu ğrencilere Türkçe ğretiminin ikinci dil olarak Türkçe ğretimi kapsamında ele alınması; örgün eğitim kurumlarında ana dili Türkçe olmayan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen, tüm dersleri Türkçe ğrenen öğrencilerin hedef kitleyi oluşturması doğrultusunda ise *“ikinci dil olarak Türkçe ğretimi”* kavramının bu öğrenciler için ele alınması kapsamında alanyazında önemli bir boşluğun doldurulabileceği düşünülmektedir. Ayrıca okullarda en büyük soruna neden olan hem kendi ana dilinde hem de ikinci dil Türkçede okur-yazarlığı olmayan öğrencilerin de varlığı düşünülerek program tasarısında bu öğrencilere yönelik özel amaçların belirlenmesinin ise alana yönelik önemli bir sorunu da çözüme kavuşturacağına inanılmaktadır. Belirtilen tüm açılardan araştırmanın, yabancı uyruklu öğrencilere, sınıf öğretmenlerine ve araştırmacılara model oluşturması yönüyle önemli olduğuna düşünülmektedir. Daha önce alanyazında bilimsel veriler ışığında yabancı uyruklu ilkokul ğrencilerine Türkçe ğretimi programı geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik herhangi bir çalışmanın bulunmaması kapsamında da araştırmanın önemli ve özgün bir temelde olacağını söylemek mümkün olacaktır.

1.13. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine kurs/ders programları kapsamında ayrı sınıflarda Türkçe ğretiminde kullanılacak Türkçe dersi ğretim programı tasarısı ile sınırlıdır.
- araştırma, çalışma grubu ile 2017-2018, 2018-2019, 2019-2020 ğretim yıllarında elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- 2018-2019 yılları arasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğü, Eskişehir ilindeki ilkokullar, yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

- 2018-2019 yılları arasında uygulanan görüşme formları, Konya ve Şanlıurfa illerindeki ilkokullar, yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri ve sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 2018-2019 yılları arasında incelenen öğrenci ürünleri Eskişehir, Konya ve Şanlıurfa illerindeki yabancı uyruklu öğrenciler ile sınırlıdır.
- araştırma, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil beceri ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine ilişkin soruları cevaplayamadığı gözlemlendiği için sınıf öğretmenlerine 2018-2019 yılları arasında uygulanan ölçekten elde edilen verilerle sınırlıdır.



1. 14. Tanımlar

Ana Dili: Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil (TDK, 2005).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: DİAOÖÇ, Avrupa standardında dil programının ortak bir temele oturtulmasını, hazırlanacak programlara rehberlik edilmesini, testlerin ve sınavların ortak anlayışa sahip olmasını hedeflemektedir. Bu, dil öğrencilerinin iletişim kurmak için neler öğrenmesi gerektiğini ve daha etkili dil etkileşimine sahip olmak için neler yapması gerektiğini belirleyen ayrıntılı bir materyal (CEF, 2001; Telc, 2013).

Entegrasyon: Kişiler, göçmen ya da sığınmacılarla yerli halktan oluşan toplumsal kümelerin, davranış ve değerlerinin özünü yitirmeden birbirlerine yaklaşması, birleşmesi süreci (TUBATERİM, 2019'dan akt. Tüfekçioğlu, 2020).

Geçici koruma: Ülkesinden ayrılmak zorunda kalan, ülkesine geri dönemeyen, acil ve geçici korunacak bir ülke bulmak amacıyla kitlesel şekilde göç eden yabancılara tanınan bir koruma türü (GİGM, 2013'ten akt. Tüfekçioğlu, 2020).

Göçmen: Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk), muhacir (TDK, 2005).

İki Dillilik: Bireyin ana dilinin yanında ikinci bir dili de ana dili düzeyinde iletişim aracı olarak kullanılabilmesi, gerekli durumlarda bir dilden diğerine sorunsuz geçebilmesi ve her iki dilde de ana dil seviyesinde temel dil becerilerine sahip olması (Bloomfield, 1935; Haugen, 1953; Wald, 1974; Cummins, 1981; Skutnabb-Kangas, 1981; Kelağa Achmet, 2005; Aksan, 2009; Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009).

İkinci Dil: Bireyin ana dili dışındaki bir dili (ikinci, üçüncü, dördüncü dil olabilir) edindikten sonra öğrendiği hedef dil/diller (Mitchell ve Myles, 2004; Littlewood, 2007; Larsen-Freeman ve Long, 2014'ten akt. Peçenek, 2014).

Mülteci: Kendi ülkesinden ayrılarak başka bir ülkeye sığınma talebinde bulunup kabul edildikten sonra yerleşen (kimse, aile veya topluluk), muhacir (TDK, 2005).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinliklerin yer aldığı plan (Demirel, 2017)

Ölçünlü Dil: Kuralları sözlüklerde ve yazım kılavuzlarında tespit edilmiş, eğitim, hukuk, basın yayın alanları ile resmî yazışmalarda kullanılan, işlev ve geçerlilik alanı geniş, sosyal sınıf ve yerel iz taşımayan dil türü, standart dil (TDK, 2005'ten akt. Güngör, 2015).

Program Tasarısı: Bir programın hangi ögelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Program tasarısı, endüstriyel tasarım kavramında da olduğu gibi öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütünlük içinde ele almayı amaçlayan yapı (Demirel, 2017).

Sığınmacı: Çeşitli nedenlerle ülkesini terk etmek zorunda kalıp başka bir ülkenin korumasını talep eden bir kişinin ileri sürdüğü iddialar doğrulanıncaya o ülkede bulunduğu statü (Deniz, 2009).

Toplum Dili: Bireyin kendi ana dilinin (L1) konuşulduğu toplum dışında farklı bir toplumda bulunma, yaşama, eğitim-öğretim görme vb. nedenlerle bulunduğu süre içinde yaşadığı bu toplum dilini (L2) ve kültürünü de öğrenmesi (Tulu, 2009).

Yabancı Dil: insanın doğduğu anda çevresinde var olan ve kendiliğinden edindiği ana dilinden farklı olarak, bilinçli ve planlı bir öğretim süreci sonunda öğrenilen dil (Ungan, 2006).

Yabancı Dil Öğretimi: Belirli bir amaç için ana dili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümü (Barın, 2004).

Yabancı Uyruklu: Başka bir milletten olan, başka bir milletle ilgili olan kimse (TDK, 2005).

1.15. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar bölümü, “*yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimleri ilgili araştırmalar*” ve “*yabancı uyruklu öğrencilere program geliştirme ve değerlendirme ile ilgili araştırmalar*” olmak üzere iki ana bölümde ele alınmıştır. İki bölümde de ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiş, çalışmalar sıralanırken araştırmanın amacı, türü, yöntem, katılımcılar, veri toplama araçları ve sonuç bölümleri dikkate alınarak kronolojik olarak sunulmaya çalışılmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimleri ilgili araştırmalar incelenmiş ve Türkçe öğretimine ilişkin mevcut durum ve Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri özetlenerek Tablo 1.6’da yabancı uyruklu öğrencilere program geliştirme ile ilgili araştırmalar ise Tablo 1.7’de gösterilmiştir.

Tablo 1.6. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim-Öğretimleri ile İlgili Araştırmalar

<i>Yazar (lar)/ Amaç</i>	<i>Araştırma Türü</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>Sonuçlar ve Öneriler</i>
Güngör (2015) Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretimlerinde yaşadığı sorunların, sorunların kaynaklarının ve çözüm önerilerinin belirlenmesi	Yüksek lisans tezi	Tarama	Yabancı uyruklu öğrenci Öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme	Öğrencilerin, derslere katılmadığı, derslerde programın gerisinde kaldığı ve akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB' in yabancı uyruklu öğrencilere yönelik program geliştirmesi ve ders araç-gereçlerinin sağlanması önerilmiştir.
Sarıtaş, vd. (2017) Okullarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya çıkarma	Makale	Fenomenoloji	Öğretmen ve yönetici	Görüşme	Öğrencilerin iletişim kurma, okula ve sınıf kurallarına uyma gibi sorunları olduğu ve akademik başarının düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilere Türkçe kursu düzenlenmesi ve öğrencilerin eğitim sisteminden beklentilerine ve ihtiyaçlarına yönelik araştırma yapılması önerilmiştir.
Ciğerci ve Güngör (2016) Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunları sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında belirleme	Makale	Fenomenoloji	Öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme	Öğrencilerin dilsel, kültürel, ekonomik, politik, sosyal, psikolojik ve eğitim-öğretim alt başlıklarında sorunlar yaşadığı görülmüş, eğitim-öğretim sorunları kapsamında ise öğrencilerin eğitim ortamına uyum sağlayamadığı, programın gerisinde kaldığı ve akademik başarılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
İmamoğlu ve Çalışkan (2017) Sığınmacı olarak ilkokullarda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin mevcut ya da gelecekte yaşayabileceği sorunlar ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi	Makale	Tümevarım analizi	Öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme	Öğretmenlerinin öğrencilerin eğitimiyle ilgili bilgi ve destek alamadığı, öğrencilerin eğitim-öğretiminde farklı uygulamalar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilere yönelik politikaların yürürlüğe konması, uyum çalışmalarının yapılması, Türkçe dil kurslarının yaygınlaştırılması ve tüm yabancı uyruklu öğrencilere geçerli bir program geliştirilmesi ve uygulanması önerilerinde bulunulmuştur.

Tablo 1.6. (Devam) Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim-Öğretimleri ile İlgili Araştırmalar

Baldık (2018) Avrupa ülkelerinde göçmenlere yönelik dil öğretim uygulamalarını inceleyerek ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların zorunlu eğitim sistemine katılımında; öğretmen, öğrenci ve öğretim programları konusunda bilgi sunma ve kapsayıcı bir göçmen eğitimi politikası için katkı sağlama	Yüksek lisans tezi	Tarama	-	Doküman analizi	Örgün eğitim kurumlarında Türkçe öğretiminde en önemli sorunlardan birinin Türkçe öğretimi programının eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgün eğitim kurumlarında Türkçe öğretiminin kapsamlı bir program dâhilinde yapılması, öğrencilerin mevcut dil becerilerinin tespit edilmesi, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi, ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi müfredatının hedef kitleye ve ilgili sınıf seviyesine göre belirlenmesi önerilmiştir.
Belet Boyacı ve Yaşar (2018) Suriyeli mültecilere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimindeki durumu ortaya koyma	Makale	Temel nitel araştırma	Yabancı uyruklu öğrenci Öğretmen	Yarı yapılandırılmış görüşme Açık uçlu anket	Öğrencilerin temel dil becerilerinden özellikle konuşma ve dinlemede sorun yaşadığı, öğretim materyallerinin ve fiziksel ortamın yetersiz olduğu, öğrencilerin bazı harfleri karıştırdığı, kelimeleri telaffuz ederken zorlandığı, müfredat eksikliği olduğu, derslerin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf ortamının iyileştirilmesi, öğrencilere anadili Türkçe olan konuşmacılarla iletişim için daha fazla fırsat verilmesi, görsel-işitsel materyallerin geliştirilmesi ve öğretmenlerin kapsamlı bir şekilde eğitim alması önerilerinde bulunulmuştur.
Bulut, vd. (2018) Ana dili Türkçe olmayan sığınmacı çocuklarla Türkçe derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin süreçte karşılaştıkları durumları betimleme	Makale	Durum çalışması	Öğretmen	Görüşme	Öğretmenlerin, Türk öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilere aynı eğitim programını uyguladığı; öğrencilerin dil sorunları yaşadığı ve öğretmenlerin bu soruna nasıl çözüm getireceğini bilmediği ve YDOT konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçmedikleri zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sorunların çözümü için öğrencilerin düzeyine uygun sınıfa katılmadan önce Türkçe yeterliğinin sağlanması ve öğretmenlere ihtiyaç analizleri yapılarak hizmet içi eğitim programlarına katılması önerilmiştir.
Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018) Suriyeli öğrencilere dil becerilerinin kazandırılmasında, ana dili olarak Türkçe dersi kapsamında kullanılan Türkçe dersi öğretim programlarının etkililiğini inceleme	Makale	Olgubilim	Öğretmen	Görüşme	İlkokullarda kullanılan Türkçe dersi öğretim programının Suriyeli öğrencilere etkili bir şekilde Türkçe öğretimi için verimli olmadığı, öğrenciler için ikinci dil olarak Türkçe öğretimi programının boyutlarının iyileştirilmesi ve program kazanımlarının bu öğrencilerin seviyelerine ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1.6. (Devam) *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim-Öğretimleri ile İlgili Araştırmalar*

Burçak Kılınç (2019) İlkokul öğrencileri arasında eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal uyum becerilerinin incelenmesi ve eğitimde karşılaşılan sorunların incelenmesi	Yüksek lisans tezi	Tarama	Yabancı uyruklu öğrenci velileri Öğretmen	Anket	Öğrenci ve velilerin Türkçe yetersizliği nedeniyle iletişimin olmadığı, anadilinde ve Türkçede belli bir seviyeye ulaşamayan öğrencilerin destek almadığında başarısız olduğu ve okula uyumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Veli iş birliği, uygun sınıf düzeyine kayıt yaptırma, kurs açma gibi öneriler getirilmiştir.
İçöz (2019) Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koyma	Yüksek lisans tezi	Durum çalışması	Öğretmen Yönetici	Yarı yapılandırılmış görüşme	Dil, kültür, iletişimsizlik, uyum, davranış, müfredat farklılığı, veli ilgisizliği, öğrencilerin anlama ve dersi önemsememe gibi sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil kurslarının açılması, seviye belirleme sınavlarının yapılarak öğrencilere hazırlık eğitimi sunulması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Tablo 1.7. *Yabancı Uyruklu Öğrencilere Program Geliştirme ve Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar*

<i>Yazar (lar)/ Amaç</i>	<i>Araştırma Türü</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>Veri Toplama Araçları</i>	<i>Sonuçlar ve Öneriler</i>
Bosher ve Smalkoski (2002) Amerika’ da göçmen öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme ve iletişim dersi programı geliştirme	Makale	Eylem araştırması	Yabancı uyruklu öğrenci	Görüşme Gözlem Anket Değerlendirme formu	Sağlık bakımında iletişim konuları için program geliştirilmiş ve hazırlanan 4 ünite bir dönem boyunca uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda programın, öğrencilerin akademik başarısını yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.
Dağdelen (2015) Doğu Akdeniz Üniversitesi hazırlık programında uygulanan öğretim programının incelenmesi	Yüksek lisans tezi	Durum çalışması	Yabancı uyruklu öğrenci Öğretmen	Bireysel ve odak grup görüşmesi	Kullanılan öğretim programının hedefleri, içeriği ve öğretme-öğrenme sürecinin kullanılan ders kitaplarının içeriğine göre düzenlendiği; fakat programda etkinliklerin az olduğu, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinde kendilerini yetersiz gördüğü, dilbilgisi kural ve yapılarının öğrencilerin düzeyleri ve Türkçe öğrenme hedefleriyle örtüşmediği ve ölçme-değerlendirme araçlarının tüm dil becerilerine hitap etmediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 1.7. (Devam) Yabancı Uyruklu Öğrencilere Program Geliştirme ve Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar

Yıldız (2015) Belarus Minsk Devlet Yabancı Diller Üniversitesi' nde 2005-2012 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları, Türkçe öğretim programının unsurları kapsamında değerlendirme ve öneriler sunma	Yüksek lisans tezi	Durum çalışması	Yabancı uyruklu öğrenci	Görüşme Gözlem Doküman analizi	Mevcut öğretim programının ihtiyaç analizi yapılmadan uygulanması nedeniyle program, yöntem ve öğretmen, materyal ve ölçme-değerlendirme kapsamında sorunlar yaşandığı, programların genel ve özel hedeflerinin sistematik olarak belirlenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe alan uzmanlarının görüşlerinin alınması, komisyon oluşturulması ve hedefe dayalı öğretim programları geliştirilmesi önerilmiştir.
Ulutaş (2016) Uşak Üniversitesi' nde eğitim-öğretim görmeye başlayacak yabancı uyruklu öğrenciler için özel amaçlı Türkçe öğretim programı geliştirme	Doktora tezi	Durum çalışması	Yabancı uyruklu öğrenci Öğretim üyesi	Anket İhtiyaç belirleme formu	Kazanımların belirlenmesinde beceri yaklaşım benimsenmiş, içeriğin belirlenmesinde modüller hazırlanmıştır. Üniteler, metinler, içerik hedefleri, sözcük/sözcük grubu/terimler, hedef fiiller ve hedef dil yapılarını gösteren izlenceyle sunulmuştur. Her modülün sonuna ilgili içeriğin kavranma ve kullanılan dil kazanımlarının gerçekleşme durumlarını ölçmek amacıyla konu alanı değerlendirme soruları eklenmiştir.
Phutkaradze (2018) Göçmenlerin Türkçe öğretimine yönelik dil ihtiyaçlarını belirleme ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda dil öğretim program önerisi sunma	Yüksek lisans tezi	Tarama	Yabancı uyruklu öğrenci Okutman	Yarı yapılandırılmış görüşme Anket	Göçmenlerin en çok konuşma ve dinleme becerisine ihtiyaç duyduğu, kullanılan program ve materyallerin göçmenlere Türkçe öğretiminde verimli olmadığı ve öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarını dikkate alan bir program geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Miçooğulları (2020) KKTC MEB ve Kültür Bakanlığı tarafından hazırlanan Yabancılara Türkçe Destek Programlarını yaş seviyeleri üzerinden karşılaştırarak değerlendirme	Makale	Tarama	-	Doküman analizi	Programlarda "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan yeterliliklerin esas alındığı ileri sürülse de bu durum detaylandırılmadığı, benimsenen yaklaşımlar hakkında yeterli bilgi verilmediği, 6-12 yaş seviyesi için II. dönem temalarında dil bilgisine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yabancılara Türkçe programlarının ihtiyaç analizleri ile daha kapsamlı ve işlevsel bir hale getirilmesi ve hedef kitlenin gereksinimleri ile uyumlu programların geliştirilmesi önerilmiştir.

Tablo 1.6’da gösterilen yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimleri ilgili araştırmaların daha çok makale türünde olduğu; birkaç tane yüksek lisans düzeyinde çalışma olduğu görülmüş; doktora düzeyinde ise herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmalarda nitel araştırma deseni ve durum çalışmasının daha çok tercih edildiği; veri toplama aracı olarak görüşmenin tercih edildiği görülmüştür. Sınırlı sayıda gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda ise anket ve gözlem tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Seçilen araştırmalarda hedef kitle olarak yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri temel alan ve daha çok Türkçe öğretimine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar tercih edilmiş; bununla birlikte ortaokul öğrencilerinden oluşan çalışmalara ve genel olarak öğrencilerin eğitim-öğretimlerine yönelik gerçekleştirilen çalışmalara da yer verilmiştir.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimlerinde iletişim, derse katılım, disiplin, okula uyum, sorumlulukları yerine getirme ve akademik başarı konularında sorun yaşandığı görülmüştür. Türkçe dersinde yaşanan sorunların ise dil becerilerinden “dinleme” ve “konuşma”, “anlama”, “iletişim kurma”, “alfabe” ve “sözcük” ve “telaffuz” olduğu görülmüştür. Belirtilen bu sorunların kaynağı olarak öğrencilerin ve velilerinin Türkçe yetersizliği, Türkçe programı ve ders araç-gereçlerinin yetersiz olması, okul ortamının elverişsiz olması, öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe konusunda yeterli deneyimlerinin olmaması gösterilmiştir. Çalışmalarda; Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik program geliştirilmesi, programda öğrencilerin Türkçe yeterlikleri ve gereksinimlerinin göz önüne alınması, eğitim politikalarının yürürlüğe konması, öğrencilere seviye tespit sınavları hazırlanması ve bu sonuçlara göre öğrencilere Türkçe destek kurslarının verilmesi ve öğretmenlere hizmet içi, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimlerin verilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Tablo 1.7’de gösterilen yabancı uyruklu öğrencilere program geliştirme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde ise araştırmaların daha çok yüksek lisans düzeyinde olduğu; bununla birlikte makalelerin de kaleme alındığı ve bir tane de doktora tezi olduğu görülmektedir. Araştırmalarda yine nitel araştırma deseni ve durum çalışmasının daha çok tercih edildiği; veri toplama aracı olarak görüşmenin tercih edildiği görülmüştür. Gerçekleştirilen bir eylem araştırmasında ise görüşme, gözlem, anket ve değerlendirme formu tekniklerinin kullanıldığı görülmüştür. Seçilen araştırmalarda hedef kitle olarak yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri temel alan çalışmalar belirlenmeye çalışılmıştır; fakat sadece bir tane KKTC’nde ilk ve ortaokulda kullanılan programın değerlendirilmesi ile ilgili çalışmaya rastlanmıştır; yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik program geliştirme konusunda

herhangi bir çalışma bulunamamıştır. Bu doğrultuda yetişkinlere yönelik (lisans öğrencisi) program geliştirme çalışmaları ele alınmıştır.

Çalışmalardan elde edilen sonuçlar incelendiğinde; yabancı uyruklu öğrencilerin en çok “dinleme” ve “konuşma” becerisinde sorun yaşadığı ve bu becerilerin desteklenmesi gerektiği ve öğrencilerin dil becerileri ve ihtiyaçları analiz edilerek hazırlanan programların öğrencilerin akademik başarılarına olumlu anlamda etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Program değerlendirmeye ilişkin çalışmalarda ise programlarda Çerçeve Metin’de yer alan yeterliliklerin esas alındığı; fakat bunun yeterince programlara yansıtılmadığı, program boyutlarının birbiriyle ilişkili olmadığı, hazırlanan etkinliklerin sınırlı olduğu; dilbilgisi kural ve yapılarının öğrencilerin dil düzeylerine göre belirlenmediği ve bu doğrultuda kullanılan programların Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi için etkili olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmalarda; öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarını dikkate alan hedefe dayalı, kapsamlı ve işlevsel Türkçe programlarının geliştirilmesi, program geliştirilirken Türkçe alan uzmanlarının görüşlerinin alınması, komisyon oluşturulması ve hedefe dayalı öğretim programları geliştirilmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Alanyazında “*yabancılar Türkçe öğretimi*” çoğunlukla ülkemizde yetişkinlere TÖMER’lerde gerçekleştirilen Türkçe öğretimine yönelik bir anlam taşımaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimine yönelik uzun yıllar kapsamlı bir program bulunmayan ülkemizde, 2015 yılında gerçekleştirilen bir proje kapsamında Ankara TÖMER tarafından “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*” geliştirilmiştir. DİAOBM referans alınarak A1-C2 seviyeleri için dinleme, okuma, yazılı anlatım, sözlü anlatım ve karşılıklı konuşma, dilbilgisi ve kültür kazanımları belirlenmiştir. İçerik boyutu sınırlı tutularak sadece A1 belirtke tablosuna yer verilen programda; öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları detaylı bir şekilde ele alınmış ve örnek etkinlikler oluşturulmuştur. Ayrıca araştırmacının program tasarısını oluşturmasına yönelik gerçekleştirdiği çalışma sürecinin son aşamasına rastlayan 2019 yılında, Maarif Vakfı tarafından yurt dışı Türkçe öğretim faaliyetleri için “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı*”, 2020 yılında ise “*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*” geliştirilmiştir. Her iki program da ilkökul, ortaokul ve lise kademeleri için DİAOBM’nde belirlenen yeterlikler doğrultusunda A1-C1 seviyeleri için dinleme/izleme, konuşma (sözlü etkileşim, sözlü üretim), okuma ve yazma becerilerine göre kazanımlar, temalar ve izlenice örneklerine yer verilmiştir. Öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları biraz daha sınırlı tutulurken; etkinlik örnekleri ve ders planlarına ise yer verilmemiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama tekniği ve araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında tek başına nitel veya nicel araştırma yönteminin cevaplayamayacağı soruların cevaplanması; nitel ve nicel yöntem verilerinin olası eksikliklerinin; iki yöntemin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi doğrultusunda giderilebilmesi amacıyla çoklu yöntemlerin kullanılması (Creswell 2013: 215; Creswell ve Clark, 2014) kararı verilerek “*karma yöntem*” benimsenmiştir. Karma yöntem, nitel ve nicel yöntemlerin tek başına sahip olduğu sınırlılıkları azaltmak ve güçlü bir yapı oluşturmayı amaçlayan araştırma deseni olarak ifade edilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Creswell, 2013). Tashakkori ve Teddlie (1998) karma yöntem araştırmasını nitel ve nicel yöntemlerle yapılan ve pragmatist felsefeye dayalı araştırma olarak tanımlarken; Tashakkori ve Creswell (2007) ise karma yöntem araştırmasını araştırmacının, aynı araştırma içinde nicel ve nitel yöntemleri ve yaklaşımları kullanarak veri topladığı, analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği ve ileriye dönük yordamalarda bulunduğu araştırma olarak açıklamaktadır.

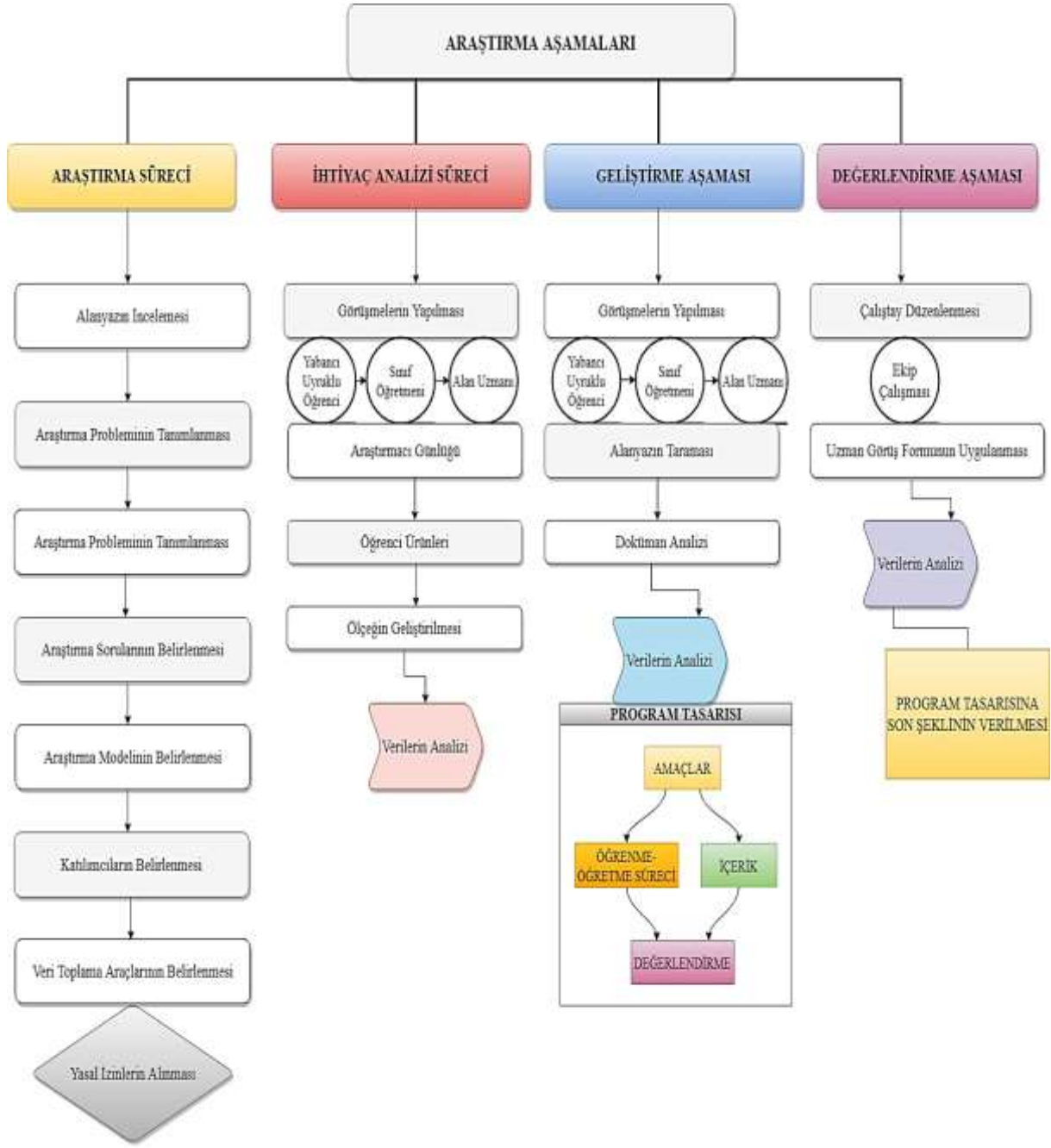
Araştırmada elde edilen bulguların, araştırma sürecinde daha sonra kullanılan yöntem veya aşamaları şekillendirmesi, nitel verilerin çalışmanın nicel boyutun gelişimine, nicel verilerin ise nitel boyutun gelişimine yardımcı olması açılarından karma araştırma yönteminin kullanılması uygun görülmüş, birden fazla model bir arada kullanılarak tarama ve deneme modellerinin sınırlılıklarından en az, avantajlarından ise en üst düzeyde faydalanma sağlanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2001).

Karma yöntem araştırmalarında çeşitli tipolojiler bulunmakta; tipolojiler sınıflandırılırken ise araştırmanın karma yapma düzeyine göre kısmi veya tamamen karma; zaman seçimine göre eşzamanlı veya sıralı/ardışık; yaklaşımlara olan vurguya göre ise baskın veya eşit statüde olmasına göre belirlendiği görülmektedir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009). Araştırmada yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretiminin mevcut durumu, öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi ve Türkçe program tasarısı geliştirilmesi gibi fazla sayıda aşama içeren hem nitel hem nicel yöntem bulgularının birbiri üzerine temellendirilerek edilerek araştırmanın sınırları genişletilmeye çalışıldığı için araştırmada, karma araştırma yöntemlerinden “*çok aşamalı karma desen*” benimsenmiştir. Creswell ve Clark’a göre (2014) çok aşamalı karma desen özellikle program ve program geliştirme, program değerlendirme

alanlarında kullanılabilecek en uygun yöntem olarak görülmektedir. Birbiri ile bağlantılı araştırma hedeflerinin gerçekleştirilmesi için gerekli karma yöntem unsurlarının uygulanması için gerekli esnekliği de sağlayan çok aşamalı karma desende nitel ve nicel veriler, birbiri ile eşgüdümlü ve etkileşimli olarak çok aşamalı bir şekilde toplanmaktadır (Creswell ve Clark, 2014).

Araştırmanın keşfedici sonuçlarının ileriki süreçlerde yeniden incelenmesi, çalışmaya ikinci bir yöntem ekleyerek araştırmayı genişletme, kuramsal bir eğilimin her iki yöntem ile iletilmesi ve bir problemin araştırmacının farklı aşamalarında çoklu yöntem kullanılarak incelenmesi gerekmektedir (Cresswell ve Clark, 2014, s.69). Araştırmada ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilere gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin mevcut durumunun ve öğrencilerin dilsel, sosyal, kişisel ve akademik ihtiyaçlarının hem nitel hem nicel yöntem ile belirlenmesi, Türkçe öğretim programı tasarısı geliştirilmesi, tasarımın değerlendirilmesi ve güncellenmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda ihtiyaç analizlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda programın geliştirilmesi ve alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi gibi birden fazla aşama bulunması ve program tasarımının kapsamlı bir şekilde uzun sürede geliştirilmesi sebepleri ile araştırmada çok aşamalı karma desen benimsenmiştir.

Çok aşamalı karma desen Creswell ve Clark'a göre (2014) birçok aşama ile süreç içerisinde gelişen bulgularla genel bir hedefi karşılamakta ve çalışma programı dâhilinde belirli bir zaman periyodunda hem sıralı hem de eş zamanlı olarak nicel ve nitel yolları birleştirmeyi içermektedir. Araştırmada nitel ve nicel veriler, aşamalara göre hem sıralı hem de eş zamanlı olarak toplanmış ve yeni bir aşamaya geçmeden önce veriler analiz edilerek aşamalar öncesi hazırlık yapılmıştır. Bu doğrultuda üç ana aşamadan oluşacak biçimde tasarlanan araştırma deseni ve akış şeması Şekil 2.11'de gösterilmiştir:



Şekil 2.11. Araştırma Deseni ve Akış Şeması

Şekil 2.11’de görüldüğü üzere araştırmada eş zamanlı ve/veya sıralı zamanlama içeren çoklu aşamaları yürütüldüğü için “çok aşamalı zamanlama” benimsenmiş, her aşamada elde edilen bulgular, sonraki aşamanın bulgu ve sonuçlarını temellendirmiştir (Cresswell ve Clark, 2014, s.73).

2.2. Araştırmanın Aşamaları

Araştırmanın aşamaları “*ihtiyaç analizi*”, “*geliştirme*” ve “*değerlendirme*” olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar Şekil 2.12’de detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır:



Şekil 2.12. Araştırmanın Aşamalarına Göre Kullanılan Araştırma Desenleri

Şekil 2.12’de görüldüğü üzere araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında “*keşfedici sıralı karma desen*” benimsenerek öğrencilerin sahip olması gereken Türkçe dil beceri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda bir ölçme aracı (ölçek) geliştirilmesi hedeflenmiştir. Türkçe dersi öğretim programı tasarısının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında ise “*durum çalışması*” deseni kullanılmıştır. Aşağıda bu aşamalara göre kullanılan araştırma desenleri detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.1. İhtiyaç Analizi Aşaması

İhtiyaç analizi genel olarak bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını gidermek amacıyla eğitim programı hazırlama sürecinde yapılan etkinliklerin bütünü olarak ifade edilmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim ortamına etkin katılımlarını sağlamak ve öğrenmeyi beraberinde getirecek etkili bir programın sürdürülmesi ve hazırlanmasında ihtiyaç analizi önemli bir role sahiptir (Demirel, 2017).

Araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda 2011 yılı öncesine kadar yabancı uyruklulara Türkçe öğretiminin daha çok yetişkinlere yönelik olarak üniversite bünyelerindeki Türkçe Öğretim Merkez’lerinin (TÖMER) kendi inisiyatifleri doğrultusunda gerçekleştirildiği görülmüştür. İlkokullar açısından ise yabancılara Türkçe öğretimi yeni bir süreç olması ve ilkokullarda pek çok uyruktan ve eğitim ihtiyaçları değişiklik gösteren öğrencinin bulunması açılarından alanyazında yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretimine ilişkin yeterli kuramsal bilgi bulunmaması nedeni ile bu aşamada “*keşfedici*

sıralı desen” benimsenmiştir. Keşfedici sıralı desene göre araştırmanın birinci aşamasında gerçekleştirilen işlemler Şekil 2.13’te gösterilmiştir:



Şekil 2.13. Keşfedici Sıralı Desene Göre Araştırmanın Birinci Aşaması (Cresswell ve Clark, 2014, s.136):

Şekil 2.13’te de görüldüğü üzere araştırmada önce nitel ön veriler toplanarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda öncelikle nitel bir yaklaşım ile alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırmanın birinci sorusu “*yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretimine ilişkin mevcut durum*” kapsamında yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine Türkçe öğretimi/ yabancılarla Türkçe öğretimi alanlarında aşağıda belirtilen dokümanlar incelenmiştir:

- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (DİAOÖÇ- Common European Framework of Reference for Language, CEFR),
- Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi (A1 Öncesi) (Yunus Emre Enstitüsü, Council of Europe, 2017. CEFR Companion Volume with New Descriptors),
- MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018 (İlkökul 1- 4.sınıflar).

Belirtilen dokümanlarda öğrenme çıktıları/kazanımlar incelenerek ortak ve farklı maddeler belirlenmiş ve ihtiyaç analizi aşaması için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğiyle ilgili bilgi edinilmiştir. Dokümanlardan elde edilen bilgiler, araştırmanın kuramsal ve bulgular kısmında detaylı bir şekilde verilmiştir. Daha sonra Türkçe öğretiminin mevcut durumunun gözlemlenmesi amacıyla yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (1-4.sınıflar) araştırmacı günlüğü tutulmuş, konuyla ilgili görüşlerin toplanması için yabancı uyruklu ilkökul öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları (Temel eğitim, Eğitim programları ve öğretim

ve Yabancılar Türkçe alanlarından) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrenci ürünleri (Türkçe defterleri, görüşme formları) incelenmiştir.

Toplanan nitel veriler analiz edilmiş daha sonra ise araştırmanın ikinci sorusu “*öğrencilerin Türkçe öğretim programına yönelik kişisel, dilsel, sosyal ve akademik ihtiyaçlarının belirlenmesi*” doğrultusunda öğrenci, sınıf öğretmeni ve alan uzmanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Keşfedici nitel verilerden sonra ihtiyaç analizinin nicel aşamasına geçilmiştir. Creswell’e göre (2013) keşfedici desenler; alanyazında ihtiyaç duyulan bilgilerin elde edilip, standartlaştırılmış veri toplama aracının geliştirilmesine de olanak sağlamaktadır. Alanyazında yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dil beceri ve yeterliklerinin belirlenmesine yönelik herhangi bir ölçme aracı bulunmaması ve araştırmanın diğer aşamalarında bu beceri/yeterliklere göre program tasarlanmasının hedeflenmesi sebebi ile ölçme aracı olarak Çerçeve Metin, referans alınarak geliştirilen “*Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerilerini belirleme ölçeği*” (YÜİÖDBİBÖ) geliştirilerek uygulanmıştır.

2.2.2. Geliştirme Aşaması

Araştırmanın birinci aşamasında belirtilen ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminin yeni bir durum olması ve alanyazında bu konuya ilişkin yeterli bilgilerin eksik olması nedenleriyle ilkokullarda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimini araştırma bağlamında tanımlamak ve bu durumla ilgili yeni bilgiler elde ederek program tasarısını geliştirme hedefiyle bu aşamada “*durum çalışması*” deseni benimsenmiştir.

Yin’e göre (1998) durum çalışması, güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde çalışan olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak ifade edilmektedir (Yin, 1998). Araştırmanın üçüncü sorusu “*yabancı uyruklu öğrencilerin, Türkçe öğretim programı öğelerinin özellikleriyle ilgili ihtiyaçlarına yönelik öğrencilerin, sınıf öğretmenlerinin ve alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?*” ve dördüncü sorusunun “*yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik Türkçe öğretim programı tasarısına ilişkin sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ve alan uzmanlarının önerileri nelerdir?*” bir bütün olarak incelenmesi ve kapsamlı bir şekilde ayrıntıları tanımlama, bu duruma ilişkin açıklamaları geliştirme ve durumu değerlendirme hedeflenmiştir (Metin, 2014, s.264-266).

Merriam’a göre (1998) nitel durum çalışmaları, benimsenen disiplinlere ya da amaca göre kategorilere ayrılmaktadır (Merriam, 1998). Araştırmada durum çalışmalarından “*kollektif durum çalışması*” benimsenmiştir. Bir sorunu anlamak için çoklu durumların karşılaştırıldığı kollektif durum çalışmasında, durumların ortak özelliklerini incelemenin yanında bireysel

özelliklerin de incelenerek başarılı programların özelliklerini tanımlama hedeflenmektedir (Stake, 1995; Baxter ve Jack, 2008'den akt. Metin, 2014, s.270). Bu doğrultuda öncelikle program tasarısının özellikleri belirlenmeye çalışılmış ve tasarı geliştirilmiştir. Kollektif durum çalışması desenine göre araştırmanın ikinci aşamasında gerçekleştirilen işlemler Şekil 2.14'te gösterilmiştir:



Şekil 2.14. Kollektif Durum Çalışmasına Göre Araştırmanın İkinci Aşaması (Metin, 2014)

Şekilde 2.14'te görüldüğü üzere bu aşamada tamamen nitel bir yaklaşım ile programın tasarlanması için gerekli işlemler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada modelin işlem basamaklarının araştırmanın konusu, problemi, alt amaçları ve yöntemine uygun olması ve Avrupa' da program geliştirme çalışmalarında sıkça kullanılması açılarından “*Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli*” referans alınmıştır. Bu modelin işlem basamaklarının araştırmanın konusu, problemi, alt amaçları ve yöntem boyutlarına uygun olması ve Avrupa' da program geliştirme çalışmalarında sıkça kullanılması açılarından “*Taba-Tyler Modeli*” ve öğrencilerin gereksinimlerini belirleme açısından detaylı işlemler sunan “*Özcan Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli*” referans alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, tasarının içerik ve akışının belirlenmesi için öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve yabancılara Türkçe öğretimine yönelik belirlenen 13 doküman program boyutları açısından değerlendirilmiştir. Daha sonra alanyazın taraması ile incelenen dokümanlar arasından yabancı uyruklu ilköğrencilerine Türkçe öğretiminde kullanılan “*MEB İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*” ve Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında yol gösterici bir doküman olan “*Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*” ve “*Avrupa Konseyi Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi*” ayrıca “*Maarif Vakfı Yabancılara Türkçe Öğretim Programı*” programın amaçlar/öğrenme çıktılarının oluşturulması için doküman analizine tabi

tutulmuştur. Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda da katılımcıların önerileri ile program tasarısı geliştirilmiştir.

2.2.3. Değerlendirme Aşaması

Geliştirme aşamasında olduğu gibi program tasarısının değerlendirilmesi aşamasında da kollektif durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın beşinci sorusu “*Geliştirilen program tasarısının program yapısı ve boyutları ile ilgili alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?*” sorusu doğrultusunda alan uzmanlarının katıldığı çalıştay düzenlenmiş ve alan uzmanlarının ekip çalışması yaparak tasarıyı değerlendirmeleri istenmiştir. Tasarının değerlendirilmesi için Demirel (2011) tarafından geliştirilen analitik program değerlendirme ölçütleri benimsenerek uzman görüş formu hazırlanmıştır. Görüş formu ile alan uzmanlarının değerlendirmelerini sunmaları istenmiştir. Alan uzmanları görüş formu ve çalıştay oturumları sırasında kayda alınan videolar çözümlenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda program tasarısına gerekli eklemeler ve düzeltmeler yapılarak tasarıya son şekli verilmiştir.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017/2018 güz dönemi ve 2018/2019 güz döneminde Eskişehir, Şanlıurfa, Konya ve diğer iller (İstanbul, Ankara, Bursa, İzmir, Antalya, Diyarbakır, Van, Denizli, Erzurum, Muğla, Rize, Kütahya) ve ilçelerine bağlı ilkokullar, bu okullarda eğitim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri, bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve alanda çalışan öğretim üyeleri oluşturmaktadır.

Uzun süreli araştırmaların farklı aşamalarında farklı örnekleme yöntemlerinin birlikte kullanıldığı çok aşamalı karma yöntem ile desenlenen araştırmalarda, karma örnekleme yapılması uygun görülmektedir (Baltacı, 2018). Araştırmanın aşamalarına göre birden fazla örnekleme türünün kullanılması nedeniyle araştırmada karma yöntem örneklem türlerinden “*çok düzeyli karma yöntem örnekleme*” benimsenmiştir (Teddlie ve Yu, 2007; Metin, 2014, s.388). Olasılıklı ve amaçlı örnekleme stratejilerinin çalışmanın farklı aşamalarında kullanıldığı genel bir örnekleme stratejisi olan bu örneklem türünde, birbiri ile iç içe olan kurumlar ve bireyler aracılığıyla araştırılan konu hakkında derin ve geniş çaplı bilgi alınması ve verilerin birbirini tamamlayıcı nitelikte olması sağlanmaktadır (Metin, 2014, s.387-388).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve alan uzmanlarının seçiminde “*ölçüt örnekleme*”; yabancı uyruklu öğrencilerin seçiminde ise “*maksimum çeşitlilik örnekleme*” kullanılmıştır. Araştırmanın hedefleri doğrultusunda evrenden belirli ölçütler doğrultusunda seçim yapılarak

örneklem belirlenmiştir. Araştırmanın aşamalarına göre araştırmada yer alan çalışma gruplarına yönelik bilgiler aşağıda detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin ve Alan Uzmanlarının Belirlenmesi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve alan uzmanlarının seçiminde “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş önemli görülen ölçütleri karşılayacak bütün durumların araştırıldığı örneklem türü olarak ifade edilmektedir (Patton, 2002, s.238; Yıldırım ve Şimşek, 2012, s.122). Seçilen ölçütlerin zengin bilgi sunması, çalışılan konu ile ilgili alanyazındaki eksiklikleri/yanlışları gidermesi ve niteliksel veriler sağlaması önemli görülmektedir (Baltacı, 2018). Bu doğrultuda araştırmada, sınıf öğretmenlerinin seçiminde aşağıdaki ölçütler belirlenmiştir:

- Sınıfında en az iki farklı uyruktan yabancı uyruklu öğrenci bulunmak,
- En az bir eğitim-öğretim yılı yabancı uyruklu öğrencilere öğretim vermiş olmak,
- Araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemek.

Görüşmeler ve dil ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin geliştirilmesi aşamalarında kapsamında sınıf öğretmenlerine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda görüşmelere katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri Tablo 2.8’de gösterilmiştir:

Tablo 2.8. Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	18	41
	Erkek	26	59
Mezuniyet Durumu	Lisans-Eğitim Fakültesi	34	77,2
	Lisans- Fen-Edebiyat Fakültesi	5	11,3
	Lisans Tamamlama	3	6,9
	Yüksek Lisans	2	4,6
Mesleki Kıdem	20 yıl ve üstü	15	34,1
	11-16 yıl arası	12	27,2
	6-11 yıl arası	11	25
	0-5 yıl arası	6	13,7
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	13	29,6
	2.sınıf	10	22,8
	3.sınıf	12	27,2
	4. sınıf	9	20,4

Tablo 2.8. (Devam) *Görüşmelere Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

Yabancı Uyruklu Öğrenci Mevcudu	1-10 arası	30	68,1
	10 üzeri	14	31,9
Öğrenci Ülke/Uyruk	Suriye	20	45,4
	Irak	11	25
	Afganistan	4	9
	İran	3	6,8
	Özbekistan	2	4,6
	Afrika	2	4,6
	Kırgızistan	2	4,6
Şehir	Urfa	23	52,2
	Eskişehir	15	34,1
	Konya	6	13,7
Yabancı Uyruklulara Türkçe Öğretim Deneyimi	Yok	35	79,6
	Var	9	20,4
Toplam		44	100,0

Tablo 2.8’de görüldüğü üzere görüşmeye katılan öğretmenlerden 18’i kadın 26’sı erkektir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında; çoğunun Eğitim fakültesi mezunu olduğu, bunu sırasıyla fen-edebiyat fakültesi, lisans tamamlama ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerinin takip ettiği; mesleki kıdem açısından ise 20 yıl üstü kıdemi olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu; bunu sırasıyla 11-16 yıl, 6-11 yıl arası ve 0-5 yıl arası mesleki kıdemleri olan öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından 1.sınıf öğretmeni 13, 3.sınıf 12, 2.sınıf öğretmeni 10 ve 4.sınıf öğretmeni 9 kişinin olduğu görülmekte; bu öğretmenlerin genel olarak sınıflarında 1-10 arası yabancı uyruklu öğrenci olduğu; 14 öğretmenin ise sınıfında 10 ve üzeri öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uyrukları açısından değerlendirildiğinde; Suriyeli ve Iraklı öğrencilerin çoğunlukta olduğu; bunu sırasıyla Afgan, İranlı, Özbek, Afrikalı ve Kırgız öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin 23’ü Urfa, 15’i Eskişehir ve 6’sı Konya’da görev yapmaktayken; bu öğretmenlerden 35’inin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim ve deneyimi olmadığı; 10 öğretmenin konuyla ilgili deneyimlerinin olduğu görülmektedir.

Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin (YUIÖDBİBÖ) uygulandığı sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgileri ise Tablo 2.9’da gösterilmiştir:

Tablo 2.9. YUIÖDBİB Ölçeğinin Uygulandığı Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	227	43,9
	Erkek	289	56,1
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fakültesi	221	42,9
	Fen-Edebiyat Fakültesi	267	51,7
	Lisans Tamamlama	20	3,9
	Yüksek Lisans	8	1,5
Kıdem	20 yıl ve üstü	38	7,3
	11-16 yıl arası	74	14,3
	6-11 yıl arası	220	42,7
	0-5 yıl arası	184	35,7
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	58	11,2
	2.sınıf	182	35,3
	3.sınıf	160	31,1
	4. sınıf	116	22,4
Yabancı Uyruklu Öğrenci Mevcudu	1-10 arası	263	50,8
	10-20 arası	102	19,8
	20-30 arası	81	15,5
	30-40 arası	52	10
	40-50 arası	18	3,5
Öğrenci Ülke/Uyruk	Suriyeli	184	35,7
	Iraklı	166	32,1
	İranlı	73	14,1
	Afgan	22	4,2
	Özbek	15	3
	Afrikalı	15	3
	Kırgız	12	2,3
	Somalili	12	2,3
	Amerikalı	8	1,6
	Avrupalı	6	1,1
	Rus	3	0,6
YTÖ Deneyim	Yok	328	63,6
	MEB Kapsayıcı Eğitim	171	33,1
	TÖMER Sertifika	8	1,5
	PICTES Eğitim	9	1,8
Şehir	Şanlıurfa	320	62
	Konya	70	13,5
	Eskişehir	45	8,7
	İstanbul	20	3,9
	Ankara	11	2,1
	Bursa	9	1,8
	İzmir	7	1,3
	Antalya	7	1,3
	Diyarbakır	5	1
	Van	5	1
	Denizli	5	1
	Erzurum	3	0,6
	Muğla	3	0,6
	Rize	3	0,6

Tablo 2.9. (Devam) *YUIÖDBİB Ölçeğinin Uygulandığı Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri*

	Kütahya	3	0,6
Yabancı Uyruklulara Türkçe Öğretim Deneyimi	Yok	328	63,6
	MEB Kapsayıcı Eğitim	171	33,1
	TÖMER Sertifika	8	1,5
	PICTES Eğitim	9	1,8
	Toplam	516	100.0

Tablo 2.9’den hareketle ölçeğin uygulandığı öğretmenlerin cinsiyetleri incelendiğinde; 227’si kadın, 289’u erkek olan öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu, bunu fen-edebiyat, lisans tamamlama ve yüksek lisans mezunu öğretmenler takip etmektedir. Mesleki kıdem açısından 6-11 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu; bunu sırasıyla 0-5 yıl, 11-16 yıl arası ve 20 yıl üstü deneyimi olan öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Sınıf düzeyi açısından en çok 2.sınıf öğretmenine ulaşıldığı; sırasıyla ise 3.sınıf, 4.sınıf ve 1.sınıf öğretmenlerine ölçek uygulandığı görülmektedir. Sınıflarda bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin sayıları açısından en çok sınıflarda 1-10 arası öğrenci olduğu; katılımcılar arasında PICTES öğretmenleri de bulunduğu için ayrıca sınıflarda sırasıyla 10-20, 20-30, 30-40; 40-50 arası öğrencinin de olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uyrukları incelendiğinde; yine Suriyeli ve Iraklı öğrencinin çoğunlukta olduğu; ayrıca sırasıyla eğitim-öğretim gören İranlı, Afgan, Özbek, Afrikalı, Kırgız, Somalili, Amerikalı, Avrupalı ve Rus öğrencinin de bulunmaktadır. Şehirler incelendiğinde; yabancı uyruklu öğrenci nüfusunun fazla olduğu şehirlerden Şanlıurfa’dan 320, Konya’dan 70, Eskişehir’den 45 öğretmene ve 2019 yılında gerçekleştirilen “*Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Eğitici Eğitimi Hizmetiçi Kursu*” na katılan İstanbul 20, Ankara 11, Bursa 9, İzmir 7, Antalya 7, Denizli 5, Erzurum, Muğla, Rize ve Kütahya’ dan ise 3’er öğretmene ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin yanında araştırmamanın aşamalarına önemli katkı sağlayan alan uzmanlarının seçiminde ise aşağıdaki ölçütler belirlenmiştir:

- Yabancılar Türkçe öğretimi, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konularında çalışıyor olmak
- Araştırmaya gönüllü olarak katılmak istemek.

Görüşmelere katılım gösteren alan uzmanları kodlanarak kişisel bilgileri Tablo 2.10’da gösterilmiştir:

Tablo 2.10. Görüşmelere Katılan Alan Uzmanlarının Kişisel Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Üniversite	Unvan	Mesleki Kıdem	Uzmanlık Alanı
A1	Kadın	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	0-5 yıl	Temel Eğitim
A2	Kadın	TED Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	11-16 yıl	Temel Eğitim
A3	Kadın	Ankara Üniversitesi	Doçent Doktor	20 yıl ve üstü	Eğitim Programları ve Öğretim
A4	Erkek	Mustafa Kemal Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	6-11 yıl	Temel Eğitim
A5	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Profesör	20 yıl ve üstü	Eğitim Programları ve Öğretim
A6	Erkek	Hacettepe Üniversitesi	Profesör	20 yıl ve üstü	Eğitim Programları ve Öğretim
A7	Kadın	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Doçent Doktor	20 yıl ve üstü	Temel Eğitim
A8	Erkek	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Doçent Doktor	20 yıl ve üstü	Temel Eğitim
A9	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Doçent Doktor	20 yıl ve üstü	Yabancılar Türkçe Öğretimi
A10	Erkek	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	6-11 yıl	Yabancılar Türkçe Eğitimi
A11	Erkek	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Okutman	0-5 yıl	Yabancılar Türkçe Eğitimi
A12	Erkek	Sakarya Üniversitesi	Doçent Doktor	20 yıl ve üstü	Yabancılar Türkçe Öğretimi
A13	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	11-16 yıl	Eğitim Programları ve Öğretim

Tablo 2.10 incelendiğinde; alan uzmanlarının 7'si kadın, 6'sı erkek olup, 4'ü Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 3'ü Anadolu Üniversitesi, 1'i Muğla Sıtkı Koçman, 1'i TED, 1'i Hacettepe, 1'i Ankara, 1'i Sakarya Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. Alan uzmanlarının unvanları incelendiğinde 5'i doktor öğretim üyesi, 5'i doçent, 2'si profesör, 1'i okutman olan uzmanların, 5'i temel eğitim, 4'ü eğitim programları ve öğretim, 4'ü ise yabancılar Türkçe öğretimi alanlarındandır.

Program tasarısını değerlendirme aşamasında alan uzmanlarının katılım gösterdiği çalıştay düzenlenmiş ve uzmanlara görüş formu uygulanmıştır. Bu doğrultuda formun uygulandığı uzmanların demografik ve kişisel bilgileri Tablo 2.11'de gösterilmiştir:

Tablo 2.11. Çalışmaya Katılan Alan Uzmanlarının Kişisel Bilgileri

	Cinsiyet	Üniversite	Unvan	Mesleki Kıdem	Uzmanlık Alanı
1	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Prof. Dr.	25 yıl ve üstü	Temel Eğitim
2	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Prof. Dr.	25 yıl ve üstü	Eğitim Programları ve Öğretim
3	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Prof. Dr.	25 yıl ve üstü	Eğitim Programları ve Öğretim

Tablo 2.11. (Devam) *Çalışmaya Katılan Alan Uzmanlarının Kişisel Bilgileri*

4	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Prof. Dr.	25 yıl ve üstü	İngiliz Dili Eğitimi
5	Erkek	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Prof. Dr.	25 yıl ve üstü	Temel Eğitim
6	Erkek	Anadolu Üniversitesi	Doçent Doktor	25 yıl ve üstü	Temel Eğitim
7	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Doçent Doktor	11-16 yıl	Eğitim Programları ve Öğretim
8	Erkek	Anadolu Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	6-11 yıl	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
9	Erkek	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	6-11 yıl	Yabancılar Türkçe Öğretimi
10	Erkek	Gazi Üniversitesi	Dr. Öğr. Üyesi	11-16 yıl	Yabancılar Türkçe Eğitimi
11	Kadın	İstanbul Üniversitesi	Öğr. Gör.	11-16 yıl	Yabancılar Türkçe Eğitimi
12	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Araş. Gör.	6-11 yıl	Temel Eğitim
13	Erkek	Anadolu Üniversitesi	Sınıf Öğretmeni Doktorant	6-11 yıl	Temel Eğitim
14	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Sınıf Öğretmeni Yüksek lisans ögr.	6-11 yıl	Temel Eğitim
15	Kadın	Anadolu Üniversitesi	Sınıf Öğretmeni Yüksek lisans ögr.	1-5 yıl	Temel Eğitim
16	Kadın	İstanbul Üniversitesi	Sınıf Öğretmeni	11-16 yıl	Temel Eğitim

Tablo 2.11 incelendiğinde; alan uzmanlarının 10' u kadın, 6' sı erkek olup, Anadolu, Eskişehir Osmangazi, Gazi ve İstanbul Üniversitelerinden toplam 16 alan uzmanı çalışmaya katılmıştır. Temel Eğitim, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitimde-ölçme değerlendirme, Yabancılar Türkçe Eğitimi alanlarından uzmanların unvanları incelendiğinde 5'i profesör, 2'si doçent doktor, 3'ü doktor öğretim üyesi, 1'i öğretim görevlisi, 1'i araştırma görevlisi yer almaktadır. 6-25 yıl ve üstü mesleki kıdemi bulunan akademisyenlerin yanında 3'ü Anadolu Üniversitesi'nde yüksek öğrenimine devam eden sınıf öğretmeni ve 1 lisans mezunu sınıf öğretmeni de bulunmaktadır.

2.3.2. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Belirlenmesi

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin seçiminde ise “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme türünde yaş, cinsiyet, etnik köken, coğrafi konum gibi sosyal değişkenlerin oluşturduğu büyük ölçüde farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temalar ve bunların değerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir (Baltacı, 2018). İlkokullarda farklı uyruklardan öğrencinin bulunması, her bir öğrencinin ilgileri ve gereksinimlerinin farklı olması kendi içinde değişken aynı zamanda da benzer bazı durumları oluşturmaktadır. Böylesi farklı ilgiler ve gereksinimler doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi örüntüsüne yönelik benzer yönler belirlenmeye

çalışıldığı için bu örneklem türü benimsenmiştir. Bu doğrultuda olabildiğince farklı uyruktan, farklı anadilleri olan, Türkçeyi öğrenme yeri, Türkiye’ de kalma amacı ve sınıf düzeyi farklılık gösteren öğrenciye ulaşma hedeflenmiştir. Araştırmanın görüşmeleri ve incelenen öğrenci ürünleri aşamalarında öğrencilere ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 2.12’de gösterilmiştir:

Tablo 2.12. Araştırmaya Katılan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	50	45,4
	Erkek	60	54,6
Şehir	Şanlıurfa	55	50
	Eskişehir	35	31,9
	Konya	20	18,1
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	15	13,7
	2.sınıf	27	24,6
	3.sınıf	28	25,4
	4. sınıf	40	36,3
Öğrenci Ülke/Uyruk	Suriyeli	41	37,2
	Iraklı	35	31,9
	Afgan	11	10
	İranlı	9	8,1
	Özbek	6	5,4
	Afrikalı	5	4,6
	Kırgız	3	2,8
Türkçe Öğrenme Yeri	Okul	98	89,1
	Kurs	7	6,3
	Aile	5	4,6
Türkiye’de Bulunma Süresi	0-12 ay	16	14,5
	1-2 yıl arası	55	50
	2-3 yıl arası	30	27,3
	3 yıl üstü	9	8,2
Türkiye’de Bulunma Amacı	Zorunluluk	88	80
	Aile isteği	15	13,7
	Türkiye’yi sevmek	7	6,3
Türkçe Öğrenme Amacı	Zorunluluk	83	75,4
	Türkçe sevgisi ve öğrenme isteği	15	13,6
	Aile isteği	12	11
Toplam		110	100,0

Tablo 2.12 incelendiğinde; görüşülen 110 yabancı uyruklu öğrencinin 60’ı erkek, 50’si kadın öğrencilerden oluşmakta ve bu öğrencilerin 55’i Urfa’da, 35’i Eskişehir’de, 20’si

Konya’da eğitim-öğretim görmektedir. Sınıf düzeyi açısından 15’i 1.sınıf, 27’si 2.sınıf, 28’i 3.sınıf, 40’ı 4.sınıfta öğretim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunu Suriyeli ve Iraklı öğrenciler oluşturmakta; bunu Afgan, İranlı, Özbek, Afrikalı ve Kırgız öğrenci takip etmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme yerlerinin çoğunlukta olup az sayıda öğrencinin kursta ve ailede Türkçe öğrendiği, Türkiye’ de bulunma süresinin 1-2 yıl arasında çoğunlukta olup bunu sırasıyla 2-3 yıl, 0-12 ay arası ve 3 yıl üstü takip etmektedir. 3 yıl ve üstü Türkiye’de bulunan öğrenci sayısı 9’ken; 40 tane 4.sınıfta öğrenci bulunması, bu öğrencilerin ara dönemlerde ya da okula başladığını göstermektedir. Öğrencilerin Türkiye’ de bulunma amacı incelendiğinde; 88 öğrencinin zorunluluk nedeniyle, 15 öğrencinin ise aile isteğiyle ülkemizde olduğu görülürken; öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları kapsamında 83 öğrencinin zorunlu olduğu için Türkçe öğrendiği, 15 öğrencinin Türkçe sevgisi ve Türkçe öğrenme isteği, 12 öğrencinin de aile isteğiyle Türkçe öğrendiği görülmektedir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçlarına göre oluşturulan sorular ve bu sorulara yanıt almak için kullanılan veri toplama araçları ve süreçleri Çizelge 2.1’de gösterilmiştir:

Çizelge 2.1. Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Katılımcılar	Veri Analizi	Süre
1. AŞAMA: İHTİYAÇ ANALİZİ AŞAMASI				
1 Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dersi ve Türkçe dil becerileri ihtiyaçlarına yönelik mevcut durum nedir?	*Yarı yapılandırılmış görüşme	*Sınıf öğretmeni	*İçerik Analizi	Ocak, 2018
	*Görüşme Formu	*Öğrenci		Mayıs, 2019
	*Öğrenci ürünleri	*Alan uzmanı		
	*Araştırmacı günlüğü			
	*YÜİÖDBİB Ölçeği	*Sınıf öğretmeni	*Betimsel istatistik	1,5 yıl
2 Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğretim programına yönelik kişisel, dilsel, sosyal ve akademik ihtiyaçları nelerdir?	*Yarı yapılandırılmış görüşme	*Sınıf öğretmeni	*İçerik Analizi	Eylül, 2017
	*Görüşme Formu	*Öğrenci		Aralık, 2019
	*Öğrenci ürünleri	*Alan uzmanı		
	*Araştırmacı günlüğü			
	*YÜİÖDBİB Ölçeği	*Sınıf öğretmeni	*Betimsel istatistik	2 yıl

Çizelge 2.1. (Devam) *Veri Toplama Araçları ve Süreçleri*

2. AŞAMA: PROGRAM TASARISI GELİŞTİRME AŞAMASI						
3	Yabancı uyruklu öğrenciler açısından Türkçe dersi öğretim programının özellikleri ve boyutları dokümanlarda nasıl yer almaktadır?	*Alanyazın taraması *Doküman analizi *Yarı yapılandırılmış görüşme	*Sınıf öğretmeni *Öğrenci *Alan uzmanı	*İçerik Analizi	Eylül, 2017 Aralık, 2020	3 yıl
4	Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik Türkçe öğretim programı tasarısının özelliklerine ve boyutlarına ilişkin öğrenci, sınıf öğretmeni ve alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?					
						
3. AŞAMA: PROGRAM TASARISI DEĞERLENDİRME AŞAMASI						
5	Geliştirilen program tasarısının program yapısı ve boyutları ile ilgili alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?	* Çalıştay * Ekip çalışması * Uzman Görüş Formu	*Alan uzmanı	*İçerik Analizi	Aralık, 2020 Şubat, 2021	2 ay
						

Çok aşamalı karma desene araştırmanın aşamalarına göre nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama araçları olarak sınıf öğretmenleri, alan uzmanları ve yabancı uyruklu ilkokul öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşme, kişisel bilgi formu, görüşme formu, alanyazın taraması, doküman analizi, öğrenci ürünleri, araştırmacı günlüğü ve uzman görüş formu kullanılmıştır.

2.4.1.1. Görüşme

Araştırmanın nitel araştırma kapsamındaki verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme, gözlenmesi zor davranışlar, duygular ile düşüncelerin katılımcılar tarafından nasıl ifade edildiğini keşfetmek için kullanılmaktadır (Merriam, 1998; Büyüköztürk, 2001). Görüşmeler kapsamında araştırmanın “*yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dil becerileri ihtiyaçlarına yönelik mevcut durum nedir?*”, “*yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin*

Türkçe öğretim programına yönelik kişisel, dilsel, sosyal ve akademik ihtiyaçları nelerdir?” ve “Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik Türkçe öğretim programı tasarısının özelliklerine ve boyutlarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?” soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların sahip olduğu terminoloji dikkate alınarak araştırmanın hedeflerine göre yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır (Bogdan ve Biklen, 2003). Yıldırım ve Şimşek’e göre (2012) hedeflenen cevaplara ulaşabilmek için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme gerçekleştirebilmek için araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir (EK-7). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, üç farklı katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler, öncelikle yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri (1-4.sınıflar) ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik düşünceleri, Türkçe öğrenme sürecinde deneyimledikleri, Türkçe dil ihtiyaçları gibi konulara yönelik görüş ve düşüncelerini basit bir şekilde ifade edebileceği düşünülen beş sorudan oluşan görüşmeler yapılmıştır (EK-7A).

Görüşmelerin ikinci aşamasında ise yabancı uyruklu öğrencileri en iyi gözlemleme ve Türkçe öğretim sürecine en yakından şahit olma imkânı olan sınıf öğretmenleri (1-4.sınıflar) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğretmenlere, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusundaki düşünceleri, öğretim sürecinde ne tür sorunlar yaşandığı, sorunların çözümü için nelere ihtiyaç duyulduğu, Türkçe öğretiminde nasıl bir yöntem, ders araç-gereçleri ve yöntem kullandıkları, öğrenciler için Türkçe öğretim programına ihtiyaç duyup duymadıkları ve ihtiyaç duyulduğu belirtilen programın boyutlarının nasıl olması ile ilgili sorular hazırlanmıştır (EK-7C).

Görüşmelerin son aşamasında alan uzmanları ile görüşülmüş ve uzmanların konuya ilişkin sahip olduğu düşünülen terminoloji kapsamında yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretimi konusundaki görüşleri, Türkçe öğretiminde öğrencilere hangi beceri ve yeterliliklerin kazandırılması gerektiğini düşündükleri, Türkçe öğretim programına yönelik öğrenci ihtiyaçlarının neler olduğu ve program taslağı boyutlarının nasıl olması gerektiğini düşündükleriyle ilgili sorular oluşturulmuştur (EK-7E).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, Eskişehir ilinde bulunan öğrenci, sınıf öğretmeni ve alan uzmanları ile gerçekleştirilmiştir. Evren ve örneklemin daha fazla genişletilerek daha detaylı görüş ve düşüncelere ulaşılabilmesi amacıyla Konya ve Şanlıurfa illeri ve ilçelerinde bulunan sınıf öğretmenleri ve yabancı uyruklu öğrencilere de ulaşılmış ve bu aşamada veriler, görüşme formları ile toplanmıştır.

Öğrenciler için hazırlanan görüşme formları, yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorulan sorular ile aynıdır. Fakat soru ifadeleri, öğrencilerin okuma-yazma becerilerinde sorun olabileceği düşüncesi ile kısaltılmış, öğrencilerin tek kelime ile yanıtlayabileceği açık uçlu işaretleme ve boşluk doldurma soruları hazırlanmıştır. Sorularda görsellerden faydalanılmış ve gerektiğinde öğretmenlerin öğrencilere soruları anlamaları için yardım edebileceği belirtilmiştir (EK-6B). Sınıf öğretmenleri için hazırlanan formlar ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile aynı olup; sadece program tasarısına yönelik önerilerin daha detaylı alınabilmesi için programın boyutları için sorular detaylandırılmıştır (EK-7C).

Görüşme soruları, araştırmacı tarafından hazırlanmış; araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla 4 Temel Eğitim, 2 Eğitim Programları ve Öğretim ve 2 Türkçe öğretimi olmak üzere 3 farklı anabilim dalından 8 uzmandan görüş alınmıştır. Alınan uzman görüşlerinden sonra görüşme formlarına pilot uygulamalar için son hali verilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra katılımcılardan birer öğretmene, öğrenciye ve alan uzmanına pilot uygulamalar ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Ses kayıtlarının yazıya dökülmesi ve içerik analizi çözümlenmesinden sonra veriler, araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, görüşme sorularının işlevselliği ve niteliği için gerekli düzeltme ve düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formlarına son şekli verilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.13'te özetlenerek gösterilmiştir:

Tablo 2.13. *Araştırmada gerçekleştirilen görüşmeler ilişkin bilgiler*

<i>Katılımcılar</i>	<i>Görüşme Tarihleri</i>	<i>Görüşme Süresi</i>
Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri	08.01.2018 12.06.2018	5 saat 27 dakika
Sınıf öğretmenleri	08.01.2018 12.06.2018	10 saat 12 dakika
Alan uzmanları	03.02.2018 01.03.2018	3 saat 43 dakika

2.4.1.2. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmanın yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarına yönelik mevcut durumun ve öğrencilerin öğretim programına yönelik ihtiyaçlarının belirlenebilmesi amacıyla 2017-2018 eğitim-öğretim yılı II. dönemi ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı I. dönemi boyunca gerçekleştirilen veri toplama işlemleri boyunca araştırmacı tarafından ilkokul 1-4. sınıflarda araştırma ortamını ve öğrencileri tanıma, görüşmeleri gerçekleştirme amacıyla gözlem yapılarak araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı günlüğü yoluyla özellikle

Türkçe öğretiminin mevcut durumu ve öğrencilerin dil ihtiyaçları ve dil becerileri yakından görme fırsatı bulunmuştur.

2.4.1.3. Öğrenci Ürünleri

Sınıf öğretmenleri ve yabancı uyruklu öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmeler esnasında; öğrenci görüşme formları, kişisel bilgi formları, öğrencilerin defterleri, ders notları ve dil becerilerini geliştirme ölçeğinde yer alan bilgileri okuma-anlama ve yazma becerileri öğrenci ürünleri kapsamında değerlendirilerek incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin dil becerilerine yönelik ihtiyaçları analiz edilmiştir.

2.4.1.4. Alanyazın Taraması

Araştırmanın bağlamına ve amaçlarına yönelik kapsamlı ve detaylı bilgi edinme süreci olarak tanımlanan alanyazın taraması, araştırmanın temellendirilmesi ve araştırma boyunca benzer konuda gerçekleştirilmiş çalışmaların sonuçlarını görmeye imkân sağlamaktadır (Büyüköztürk vd. 2012). Bu doğrultuda araştırmanın konusu, problem durumu ve önemi kapsamında alanyazında mevcut yazılı kaynaklar taranarak araştırmanın genel kuramsal boyutu oluşturulmuştur. Araştırmanın “*Yabancı uyruklu öğrenciler açısından Türkçe dersi öğretim programının özellikleri ve boyutları dokümanlarda nasıl yer almaktadır?*” sorusu kapsamında alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi kapsamında referans olarak alınan materyaller ve kullanılan programlar incelenmiştir. Gerçekleştirilen ilk taramada “*yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim-öğretimleri*” ve “*program geliştirme ve ihtiyaç analizi*” konularında ulusal ve uluslararası alanyazında bulunan çalışmalar incelenmiştir. Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine yönelik bir öğretim programının olmamasının Türkçe öğretiminde yaşanan en temel sorun olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda taramalara devam edilmiş ve ikinci dil olarak Türkçe eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe öğretim programında bulunması gereken boyutların ve öğrenci ihtiyaçlarının neler olduğu ve bu ihtiyaçların nasıl belirlenebileceğiyle ilgili araştırmalar yapılarak araştırma süreci, ana hatlarıyla şekillendirilmiştir.

Tasarının yapısı, temel felsefesi, özellikleri ve boyutlarının belirlenebilmesi amacıyla gerçekleştirilen gereksinim belirleme çalışmalarında öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve belirlenen 13 doküman program boyutları açısından değerlendirilmiştir. Aşağıda alanyazın taraması kapsamında incelenen dokümanlar gösterilmiştir:

- Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancılar Türkçe Öğretim Programı,

- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yabancı Diller İçin Türkçe Seviye A1 Modüler Programı,
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yabancı Diller İçin Türkçe Seviye A2 Modüler Programı,
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş 1. Seviye Kurs Programı,
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş 2. Seviye Kurs Programı,
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş 3. Seviye Kurs Programı,
- Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı,
- Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Telafi Eğitimi Çerçeve Öğretim Programı (PICLES),
- İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP),
- Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı.

Yukarıda belirtilen dokümanlardan “*Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı*” ve “*İlkokullarda Yetiştirme Programı*” (İYEP) öğretim programı boyutlarına yer verilmediği görülürken; diğer dokümanların “*amaçlar*” boyutunda genel amaçlar ve öğrenme çıktılarına yer verildiği; “*içerik*” boyutunda “*Ankara Üniversitesi TÖMER Y.T.Ö.P.*” ve “*PICLES*” dışında tüm programlarda temaların belirlendiği ve bu temalara yer verildiği, “*öğrenme-öğretme süreci*” kapsamında tüm programlarda kullanılması öngörülen öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilirken; PICLES ve “*Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı*” dışında bu boyutun yer almadığı görülmektedir. “*Değerlendirme*” boyutuna yönelik ise “*Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programları (1.-2. Seviye)*” hariç tüm programlarda bu boyuta yönelik açıklama ve bilgilerin olduğu görülmüştür.

2.4.1.5. Doküman Analizi

Nitel araştırma yöntemlerinde en çok tercih edilen veri toplama yöntemlerinden biri olan doküman analizi, araştırılan konu hakkında bilgilerin bulunduğu materyallerin analizi olarak tanımlanmakta ve çalışmanın kuramsal bölümünün de temellendirilmesine yardımcı olmaktadır (Karasar, 1992; Yıldırım ve Şimşek, 2012; Creswell, 2013, s.79). Araştırmanın “*yabancı uyruklu öğrenciler açısından Türkçe dersi öğretim programının özellikleri ve boyutları dokümanlarda nasıl yer almaktadır?*” sorusu kapsamında alanyazın taraması ile belirlenen

dokümanlar üzerinden daha detaylı analizler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda güvenilir dokümanlara ulaşılmış, dokümanlar detaylı bir şekilde incelenerek anlama çalışılmış, veriler analiz edilmiş ve elde edilen veriler doğrultusunda program tasarısının boyutları geliştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2012).

Alanyazın taraması ile incelenen dokümanlar arasından öncelikle mevcut program olan “*MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı*” ve Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında yol gösterici olması açısından “*Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*” doküman analizine tabi tutularak benzer ve farklı özellikleri/boyutları açısından incelenmiştir. Araştırmanın başlangıcı olan Eylül/2017’de Türkçe Dersi Öğretim Programı ve DİAOÖÇ önce programın “*amaçlar*” boyutu kapsamında analiz edilmiş ve benzerlikler/farklılıklar tablosu oluşturulmuştur. Veri toplama aşamasında gözlemlenen öğrenci özellikleri kapsamında üst sınıflarda olmasına rağmen Türkçe okur-yazarlığı olmayan öğrencilerin de eğitim sistemine dahil olabileceği gerekçesiyle “*Avrupa Konseyi Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Çerçeve Metni*” nin genel yapısı ve hedef kitlesi açısından incelenmesi sonucunda araştırmada temel alınacak ve analiz edilecek dokümanlardan olmasına karar verilmiştir. Son olarak ise alanyazın taramasında incelenen ve program boyutlarına yönelik detaylı bilgiler sunan “*Maarif Vakfı Yabancılar Türkçe Öğretim Programı*” nın doküman analizine tabi tutulmasına karar verilmiştir. Belirlenen dokümanlar, aşağıdaki boyutlar açısından incelenmiştir:

- Program yapısı,
- Temel dayanak noktası,
- Benimsenen yaklaşım,
- Temel dil becerileri
- Genel amaçlar,
- Öğrenme çıktıları,
- İçerik,
- Öğrenme-öğretme süreci,
- Değerlendirme.

Doküman analizi, yukarıda belirtilen boyutlardan en fazla öğrenme çıktıları/kazanımların belirlenmesi sürecinde yol gösterici olmuştur. Mevcut programdan (MEB Türkçe dersi öğretim programı) olması gereken programa (DİAOÖÇ) yönelik oluşturulan tablolar, geliştirilecek program tasarısında önemli bir temel oluşturmuştur. Bu doğrultuda Türkçe öğretim programının (1-4.sınıflar) kazanımları ve Çerçeve Metni’ nde yer alan dil seviyeleri ve

yeterlikleri A1, A2 düzeyleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Avrupa Gelişim Dosyası' na göre ilkokulu bitiren öğrencilerin A2 seviyesini tamamlamış olması gerekçesiyle bu düzeyler referans alınmıştır. Ayrıca kendi ülkelerinde okul yaşantısı geçirmemiş ve Türkiye' de okula ara dönemlerde başlamış okur-yazarlığı olmayan öğrencilerin de mevcudiyetleri doğrultusunda ise “*Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi*” nin esas aldığı A1 öncesi kazanımlar incelenmiştir. DİAOÖÇ ve İlk Kazanımlar Rehberi üzerinden diğer iki dokümanın (MEB ve Maarif programları) örtüşen ve örtüşmeyen noktaları belirlenmeye çalışılmıştır. Dil becerilerine yönelik öğrenme çıktılarında Çerçeve Metin ve İlk Kazanımlar Rehberi' nde bulunan tüm yeterlilik ifadeleri benimsenirken; öğrencilerin dil seviyeleri ve ihtiyaçları kapsamında diğer dokümanlardan da gerekli bazı ifadelere öğrenme çıktılarında yer verilmiştir. Programın diğer boyutlarının belirlenmesinde de referans dokümanlar ağırlıklı olarak alınırken; programın temel dayanakları, benimsenen yaklaşım ve modeller doğrultusunda şekillendirilmeye çalışılmıştır.

2.4.2. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel veri toplama araçlarını kişisel bilgi formlarına ve araştırma için geliştirilen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil ihtiyaçlarını belirleme ölçeğine ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

2.4.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmanın katılımcılarına yönelik demografik bilgileri belirlemek ve aynı zamanda Türkçe öğretiminin mevcut durumu ile öğrenci ihtiyaçlarının belirlenebilmesi amacıyla kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni, öğrenci ve alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmeler ve uygulanan ölçek formuna kişisel bilgiler formu da eklenmiştir. Bu formlara ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencisi Kişisel Bilgi Formu: Öğrenciler için hazırlanan dokuz soruluk formda, öğrencilerin demografik bilgilerinin yanında; öğrencilerin bildiği diller, Türkiye' de bulunma amacı, süresi ve Türkçe öğrenme amacı gibi öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır (EK-7A).

Sınıf Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenler için hazırlanan görüşme formları ve dil becerilerini belirleme ölçeğinde yer verilen kişisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf düzeyi, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve uyukları gibi demografik bilgilerin yanında öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik

herhangi bir eğitim/sertifika alıp almadığını gösteren öğretmen deneyimine ilişkin de bir soru bulunmaktadır (EK-7C, EK-9).

Alan Uzmanı Kişisel Bilgi Formu: Alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda uzmanların cinsiyeti, unvanı, mesleki kıdem ve uzmanlık alanından oluşan dört soru bulunmaktadır (7-E).

2.4.2.2. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Dil Becerileri İhtiyaçlarını Belirleme (YUIÖDBİB) Ölçeği

Alanyazın taraması sonucunda yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dil seviye ve yeterliklerini ve öğrencilerin Türkçe ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçeğe aracı bulunmadığı görülmüştür. Program tasarısında ihtiyaç analizlerinin önemli yer tutması ve program tasarısının bu analizler doğrultusunda geliştirilmesi amacıyla ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Araştırmanın “*yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğretim programına yönelik kişisel, dilsel, sosyal ve akademik ihtiyaçları nelerdir?*” sorusu doğrultusunda dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde 6 aşamalı bir süreç izlenmiştir. Bu süreçler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır:

1. Ölçek Maddelerin Oluşturulması: Araştırmanın genel ve alt amaçları kapsamında MEB’ e bağlı ilkokullarda eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu öğrencilerinin (1-4.sınıflar) Türkçe dil becerilerinin belirlenmesi hedefi doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretimi ve Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konularında alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin gereksinimlerine ve Türkçe dil düzeylerine uygun bir şekilde öğretim gerçekleştirilmesine vurgu yapan DİAOBM, araştırmanın temel dokümanı olarak alınmış ve metnin A1 öncesi, A1 ve A2 seviyelerinden dil düzeyleri ve dil becerilerine yönelik belirlediği “*yapılabilirlik ifadeleri*” (can do statements) doğrultusunda madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra ölçeğin öncül maddeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öncül maddelerin sınıflandırıldığı boyutların oluşturulmasında yine Çerçeve Metin ve MEB Türkçe dersi öğretim programından yararlanılmış ve iki doküman kapsamında ölçeğin alt boyutları, dil beceri alanlarına göre “*iletişim becerileri*”, “*anlama becerileri*” ve “*anlatma becerileri*” olarak belirlenmiştir.

2. Uzman Görüşüne Başvurma: Gerekli analizler ve öncül maddelerin belirlenmesinden sonra geliştirilen taslak ölçek 39 maddeden oluşmuştur. Bu doğrultuda sınıf eğitimi, eğitim programları ve öğretim ve program geliştirme anabilim dallarından 8 alan uzmanının

görüşlerine başvurulmuş ve taslak ölçekte yer alan maddeleri öğrencilerin Türkçe seviyelerine, dil becerilerinin özelliklerine, yer alınan boyutlara uygunluğu açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda MEB Türkçe dersi öğretim programında yer alan ve alan uzmanları tarafından ana dili öğretimine yönelik olduğu ve öğrenci dil düzeyleri açısından üst düzey kazanımlar olarak bulunan “dinleme stratejilerini uygular.”, “konuşma stratejilerini uygular.”, “okuma stratejilerini uygular.”, “yazma stratejilerini uygular.”, “konuşurken uygun bir ses tonu kullanabilir.”, “akıcı ve hızlı bir şekilde konuşabilir.”, “yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanabilir.”, “küçük ve büyük harflerin yazılma yerlerini doğru kullanabilir.”, “bağlaçları/edatları doğru bir şekilde kullanarak cümleleri birleştirebilir.” olmak üzere toplam 9 madde ölçekten tamamen çıkartılmıştır. İlgili becerileri tam olarak yansıtmayabileceği düşünülen 4 maddede ise ifade değişikliğine gidilmiştir.

3. Ölçeğin Uygulanması: Taslak ölçek uygun örneklem grubuna uygulandıktan sonra örneklemin, katılımcıların verdiği cevapların puanlaması yapılmalıdır (Metin, 2014, s.182). Dil ihtiyaçları belirlenirken öncelikle bu ihtiyaçların sahibi olan yabancı uyruklu öğrencilerin maddeleri cevaplaması, daha sonra ise ihtiyaçları en iyi gözlemleme ve değerlendirme imkânı olan sınıf öğretmenlerine ölçeğin uygulanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda aynı ölçek hem öğrenci hem de sınıf öğretmenlerine yönelik olarak farklı ifadeler içerek şekilde hazırlanmış ve toplam 30 maddeden oluşan ölçeğin pilot uygulamasının yapılabilmesi amacıyla Eskişehir ilinde bulunan 1-4.sınıf düzeylerinden her düzeyde 10 öğrenci olmak üzere toplam 40 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Fakat uygulama sonucunda, ölçek maddelerinin tam olarak anlaşılamadığı ve maddelerin cevaplanamadığı görülmüş ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde de gözlemlenen öğrencilerin dil becerilerinin sınırlı olması; bazı öğrencilerin büyük çoğunluğunun okur-yazarlıklarının olmaması nedeniyle ölçeğin sınıf öğretmenlerine uygulanmasına karar verilmiştir.

Uygulamanın gerçekleştirilmesi için Eskişehir, Konya, Urfa MEB’ e bağlı ilkokullarda görev yapan ve sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan sınıf öğretmenleri ile “*Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu*” na katılan sınıf öğretmenleri örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin “*mezuniyet durumu, mesleki kıdem, okutulan sınıf, sınıfta bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısı ve uyrukları, yabancılara ikinci dil olarak Türkçe öğretimi konusunda deneyim*” gibi araştırmanın konusu dahilindeki ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılması amacıyla ölçeğin geliştirilmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Grix, 2010; Marshall ve Rossman, 2014).

Maddeler arasında ilişkilerin doğru ve güvenilir bir şekilde kestirilebilmesi için örneklemin yeterli büyüklükte olması gerekmektedir. Geçerlik güvenilirliği yapılacak ölçekte bulunan madde sayısının 10 katı kadar bir örneklemin çalışma için ideal olduğu belirtilmektedir (Tezbaşaran, 1997; Tavşancıl, 2002'den akt. Metin, 2014, s.181-182). Bu kapsamda ölçek, belirlenen ölçütleri karşılayan 1-4.sınıflarda görev yapan toplam 544 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

4. Yapı Geçerliliği Tespit Aşaması: Veriler normal dağılıma getirildikten sonra birbirine benzer özellikleri ölçmeye çalışan maddeleri bir faktör altında toplamayı sağlayan ölçeğin yapı geçerliliğini tespit aşamasına geçilmiş ve faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik işlemi olarak ifade edilmektedir (Metin, 2014, s.183). Bu doğrultuda açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek maddeleri arasındaki aynı yapı ya da niteliği belirleyerek sınıflandırma ve az sayıdaki anlamlı üst yapılarla; yani faktörlere ölçmenin yorumlanması amaçlayan analiz tekniği olarak ifade edilen (Büyüköztürk, 2001) açımlayıcı faktör analizine, AFA ile belirlenen faktörlerin, hipotez ile belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek amacıyla da doğrulayıcı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur.

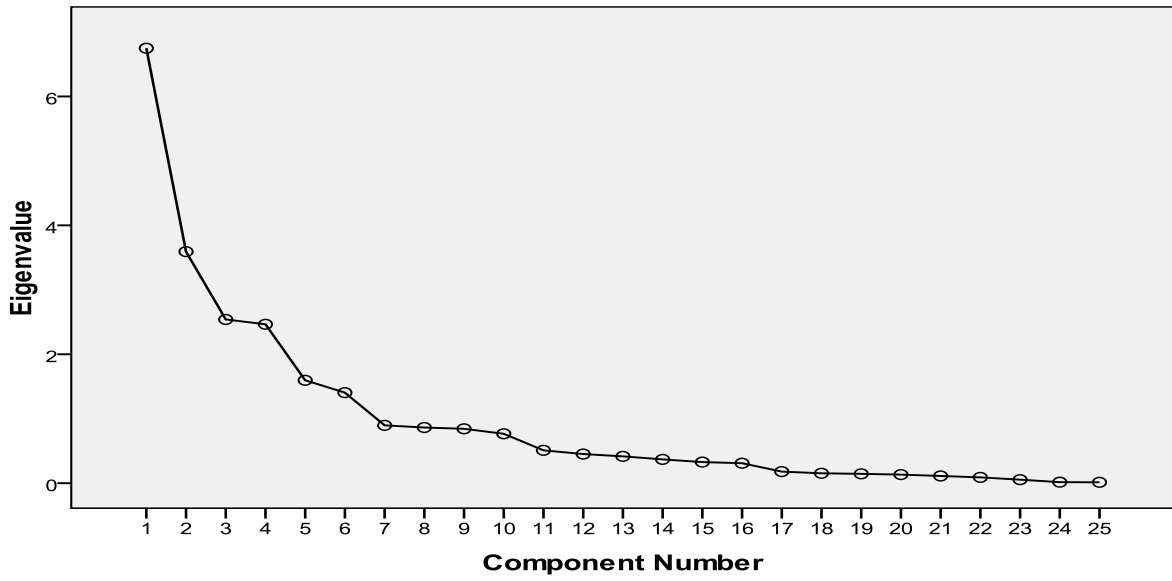
5. Verilerin Faktör Analizi için Uygunluğunun Değerlendirilmesi: Çok değişkenli bir analiz tekniği olan faktör analizinde, aralarında ilişki bulunduğu düşünülen çok sayıdaki değişkenin daha az sayıdaki doğrudan gözlenemeyen değişken veya değişkenler ile yorumlanması amaçlanmaktadır (Çolakoğlu ve Büyükekşi, 2014). Faktör analizinin değişken sayısını azaltma ve değişkenler arasındaki ilişkileri yorumlayarak yeni yapılar ortaya çıkarma hedefi doğrultusunda açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için ölçekte yer alan eksik veriler, ters maddeler, histogram grafiği, varyasyon katsayısı, basıklık, çarpıklık, normallik katsayısı ile değerlendirilen normal dağılım testleri, maddeler arasındaki ilişkiler, örneklem sayısı ve örneklem uygunluğu açılarından Kaiser- Mayer- Olkin (KMO) ve Barlett's Test of Sphericity (BTS) Barlett test değerleri incelenmiştir.

Faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO testinin 0,50'den daha büyük değerleri kabul edilebilir bulunmaktadır (Field, 2002' den akt. Metin, 2014: 183). Ölçeğe ilişkin KMO değeri .76 bulunmuş ve bu açıdan ölçeğin AFA' ya uygun örneklem değerine sahip olduğu

görülmüştür. Barlett testi için ise 0,05 anlamlılık derecesinden daha küçük bir “p” değeri bulunması, değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin Barlett test değerinin 7326,94 ($p < .05$; $sd=300$) bulunması ile değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (Metin, 2014, s.184). Elde edilen bu bulgulara göre ölçeğin Açımayıcı Faktör Analizi (AFA) için uygun değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

6. Ölçeğin Yapı Geçerliliğinin İncelenmesi: Ölçek maddelerini dolduran 544 sınıf öğretmeninden 28’inin ölçek formunda bazı maddeleri doldurmama bazı maddelerde ise birden fazla seçeneği işaretleme gibi nedenlerle değerlendirmeye uygun bulunmamış ve bu formlar araştırmadan çıkarılmıştır. Değerlendirmeye tabi tutulmayan 28 formun araştırmadan çıkartılmasıyla birlikte araştırmada 516 sınıf öğretmeni veri seti üzerinden analiz yapılmıştır. Guadagnoli ve Velicer’e göre (1988) açımlayıcı faktör analizi için örneklemin 300 ve üzeri olması gerektiği belirtilmektedir; bu doğrultuda 516 veri üzerinden 316’sı AFA ve 200’ü ise DFA için kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) Yönelik Bulgular: AFA kapsamında temel bileşenler analizi ve dik döndürme yöntemlerinden varimax döndürme yöntemi tercih edilmiştir. Temel bileşenler analizi, her bir bileşenle veri setinden azami varyansı çıkarmayı amaçlayan bir analiz olup; varimax döndürme ise basit yapıya ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik vermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Varimax döndürme tekniği uygulandıktan sonra birbirlerine benzer nitelikteki maddeler; yani faktör yük değeri 0,30’un üzerinde olan maddeler aynı faktör altında toplanmaktadır. Ortak faktör yük değeri 0,30’un altında olan maddeler ise ölçekten çıkarılmalıdır (Kline, 1994; Kalaycı, 2005; Büyüköztürk, 2001; Orhunbilge, 2010’dan akt. Metin, 2014, s.185-186). Ölçeğin AFA’da faktör yüklerinin .32 ve üstü olması ölçüt olarak alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Analiz sonuçlarına göre faktör yükü .32’nin altında olan iki madde (m1 ve m7) ve birden fazla faktöre 0.1’den düşük farklarla yük veren üç madde (m5, m10, m13) ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 25 maddeye ilişkin yamaç birikinti grafiği (scree plot) Şekil 2.15’te gösterilmiştir:



Şekil 2.15. Ölçek Yamaç Birikinti Grafiği

Şekil 2.15'teki grafik incelendiğinde, AFA sonucu, ölçekte kalan 25 madde için faktör sayısının altıya kadar uygun olduğu görülmüş; altıncı faktörden sonra önemli bir kırılmanın olmadığı belirlenmiştir. Ancak teorik alt yapıya uygun olması nedeniyle faktör sınırlandırılması yapılmış ve faktör sayısı üç olarak belirlenerek temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin üç faktörlü yapısı için gerçekleştirilen AFA sonucu, bu üç faktörün ölçeğe ilişkin varyansın %51,5'ini açıkladığı görülmüştür. Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40'ın üstünde olması yeterli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988'den akt. Tavşancıl, 2005). Varimax yöntemi sonrası 25 maddelik ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin analiz sonuçları Tablo 2.14'te sunulmuştur:

Tablo 2.14. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör 1 Özdeğer: 5.86 Açıklanan varyans: %23.42			Faktör 2 Özdeğer: 3.75 Açıklanan varyans: %15.02			Faktör 3 Özdeğer: 3.27 Açıklanan varyans: %13.09		
Madde No	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Madde No	Faktör Yüğü	Ortak Varyans	Madde No	Faktör Yüğü	Ortak Varyans
m02	.76	.60	m03	.55	.40	m17	.87	.76
m08	.62	.43	m04	.72	.52	m25	.71	.55
m18	.54	.30	m06	.65	.44	m26	.67	.52
m19	.77	.60	m09	.38	.22	m28	.88	.78
m20	.57	.33	m11	.69	.48	m29	.73	.54
m21	.85	.74	m12	.53	.40			
m22	.73	.54	m14	.76	.58			
m23	.85	.74	m15	.67	.46			
m24	.85	.75	m16	.55	.39			
m27	.51	.31						
m30	.70	.50						

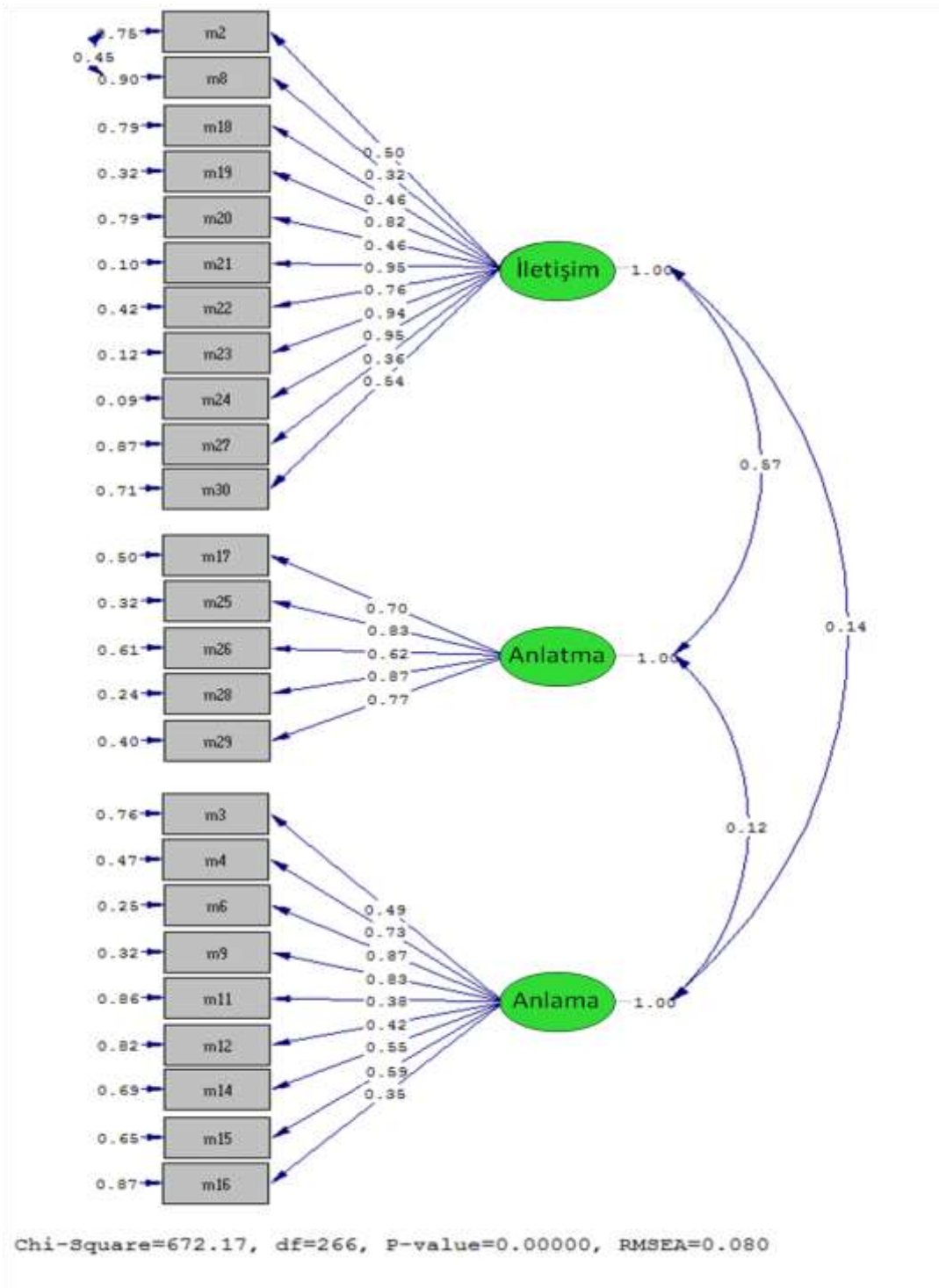
Tablo 2.14'e göre ölçeğin birinci faktörüne ilişkin özdeğer 5.86 ve açıklanan varyans yüzdesi 23.42; ikinci faktörüne ilişkin özdeğer 3.75 ve açıklanan varyans yüzdesi 15.02; üçüncü faktörüne ilişkin özdeğer 3.27 ve açıklanan varyans yüzdesi ise 13.09'dur. Ölçekte yer alan 25 maddenin faktör yüklerinin ".38-.88"; ortak varyans değerlerinin ise ".22-.78" aralığında değiştiği görülmüştür.

Doğrulamalı Faktör Analizine (DFA) Yönelik Bulgular: AFA sonucu belirlenen faktör yapısının başka bir örnekleme göstereceği uyuma ilişkin gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analizinde (DFA), ölçeğin üç faktörlü yapısı için uyum indeksleri incelenmiştir. Uyum indeks değerleri, ölçütler ile birlikte Tablo 2.15'te sunulmuştur:

Tablo 2.15. Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum İndeksi	Gözlenen Değer	Yorum	Ölçüt
Normlaştırılmış ki-kare (X^2/sd)	2.53	İyi uyum	≤ 3 (Kline, 2005)
RMSEA	.08	İyi uyum	$\leq .08$ (Jöreskog ve Sörbom, 1993)
RMR	.04	Mükemmel uyum	$\leq .05$ (Brown, 2006)
NNFI	.92	İyi uyum	$\geq .90$ (Sümer, 2000)
CFI	.93	İyi uyum	$\geq .90$ (Tabachnick ve Fidell, 2001)
GFI	.80	Kabul edilebilir uyum	1.0'e yakın (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2001)

DFA sonucu, ölçeğe ilişkin ki-kare değerinde $p < .05$ olduğu için alternatif olarak normlaştırılmış ki kare değerine (X^2/sd) değerine bakılmış ve bu değer 2.53 çıktığı görülmüştür. Bu doğrultuda tabloya göre X^2/sd , RMSEA, NNFI ve CFI değerlerinin iyi uyum gösterdiği, RMR değerinin mükemmel uyum gösterdiği, GFI değerinin ise kabul edilebilir uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bütün olarak ölçeğin AFA ile belirlenen üç faktörlü yapısının uyum düzeyinin mükemmel olmasa da iyi düzeyde olduğu söylenebilir. DFA sonucu elde edilen yol şeması Şekil 2.16'da gösterilmiştir:



Şekil 2.16. Doğrulayıcı Faktör Analizinde Yol Şeması

Ölçeğe ilişkin yol şeması incelendiğinde ölçekte yer alan 25 maddenin faktör yüklerinin ".32-.95"; hata varyanslarının ise ".09-.90" arasında değiştiği görülmüştür. 8 numaralı maddenin hata varyansının yüksek çıkması sonucu, modifikasyon önerileri incelendiğinde m2-m8 maddeleri arasındaki modifikasyonun ölçeğin uyumunu artıracaklığı görülmüş ve bu iki maddenin hata varyansları arasında modifikasyon gerçekleştirilmiştir.

Güvenirlilik Hesaplama Aşaması: Ölçeğin geçerliliğini sağladıktan sonra hata miktarının ne kadar azaltıldığının belirlenebilmesi amacıyla güvenirlik kat sayısının hesaplanması gerekmektedir (Teşbaşaran, 2008’den akt. Metin, 2014). Ölçeğin güvenirliğini test etmek amacıyla ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam test puanı korelasyonu ve Cronbach Alfa (a) güvenirlik katsayısı değeri hesaplanarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin madde istatistikleri incelenmiş ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları Tablo 2.16’da gösterilmiştir:

Tablo 2.16. Faktörler Bazında ve Ölçeğin Bütününe İlişkin Madde Kalan İstatistikleri ve Güvenirlik Katsayıları

Faktör No	Madde No	Madde Silindiğinde;				Cronbach Alfa	
		Ortalama	Varyans	MTK	Alfa	Faktör Bazında	Bütün Ölçekte
Faktör 1	m2	34,18	24,25	0,70	0,89	.91	
	m8	34,02	25,09	0,55	0,90		
	m18	32,91	26,56	0,45	0,91		
	m19	33,40	23,93	0,72	0,89		
	m20	33,00	26,52	0,50	0,90		
	m21	33,60	23,05	0,82	0,89		
	m22	33,63	23,92	0,68	0,90		
	m23	33,81	23,20	0,80	0,89		
	m24	33,89	23,30	0,81	0,89		
	m27	33,51	24,99	0,47	0,91		
	m30	34,18	24,36	0,64	0,90		
Faktör 2	m3	19,55	11,70	0,57	0,79	.82	.88
	m4	19,33	11,66	0,52	0,80		
	m6	19,81	12,19	0,43	0,81		
	m9	20,10	13,07	0,35	0,82		
	m11	19,56	12,44	0,53	0,80		
	m12	19,48	11,79	0,56	0,79		
	m14	19,27	11,82	0,61	0,79		
	m15	19,73	12,69	0,53	0,80		
Faktör 3	m16	19,57	11,71	0,57	0,79	.85	
	m17	11,30	4,20	0,76	0,80		
	m25	11,37	4,70	0,62	0,83		
	m26	11,35	4,72	0,59	0,84		
	m28	11,32	4,24	0,76	0,80		
	m29	11,05	4,60	0,60	0,84		

Tablo 2.16 incelendiğinde 25 maddelik ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .88 olduğu görülmüştür. İç tutarlık katsayısı faktörler bazında incelendiğinde Cronbach Alfa değeri Faktör 1 için .91, Faktör 2 için .82 ve Faktör 3 için .85 olarak belirlenmiştir. Cronbach-alfa (a) güvenirlik katsayısının 0,60 ile 0,80 arasında olması ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Field, 2000; Tabachnick ve Field,

2007'den akt. Metin, 2014). Buna göre ölçeğin gerek bütününe gerekse de faktörlerine ilişkin güvenilirlik değerlerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Madde silindiğinde 25 maddenin tümü için güvenilirliğe bir katkı sağlanmadığı için bu aşamada madde atılmasına gerek duyulmamıştır.

Ölçeğin Puanlanması: "Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Dil Becerileri İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği" 25 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapıda olup, beş seçenekli [Tamamen Katılmıyorum (1) – Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5)] Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınacak puan aralıkları ve puanların yorumlanması Tablo 2.17'de gösterilmiştir:

Tablo 2.17. Ölçeğin Puanlanması

	Madde Sayısı	Alınabilecek minimum puan	Alınabilecek maksimum puan
Faktör 1: İletişim	11	11	55
Faktör 2: Anlama	9	9	45
Faktör 3: Anlatma	5	5	25
Bütün olarak ölçek	25	25	125

Ölçek faktörler bazında değerlendirileceği gibi, toplam puan üzerinden de analiz edilebilmektedir. Bu kapsamda tabloda ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puan aralıkları belirtilmiş olup hem boyutlar bazında hem de ölçeğin bütününde alınacak puanlar düştükçe, öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarının yüksek olduğu; alınacak puanlar yükseldikçe ise öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarının düşük olduğu şeklinde bir yorumlama önerilmektedir.

2.4.2.3. Çalıştay Uzman Görüş Formu

Araştırmacının beşinci alt amacı “Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için geliştirilen Türkçe dersi öğretim programı tasarısının aşamaları ve boyutları ile ilgili alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda programın değerlendirme aşaması ile ilgili veri toplanması amacıyla Özcan Demirel (2011) tarafından geliştirilen analitik program değerlendirme ölçütleri doğrultusunda “Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için Türkçe öğretim programı tasarısına yönelik uzman görüş formu” (EK-9) hazırlanmıştır. “Evet”, “kısmen” ve “hayır” seçeneklerinden oluşan form, planlama ve hazırlama/geliştirme olmak üzere iki aşama ve 37 sorudan oluşmaktadır. Çalıştay

gerçekleştirilmeden önce program tasarısı alan uzmanlarına sunulmuş ve bu form aracılığıyla program tasarısını değerlendirmeleri istenmiştir.

2.5. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Çok aşamalı karma yöntem ile desenlenen araştırmanın nitel ve nicel aşamalarına göre geçerlik ve güvenirlik kontrolleri gerçekleştirilmiştir (Creswell ve Clark, 2014). Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan nicel veri toplama araçlarından YUIÖİB ölçeği için kapsam ve yapı geçerliliği ölçütleri sağlanmış ve güvenirlik analizleri yapılmış, ölçeğin normallik testleri yapılmış, Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Durum çalışmasını kapsayan araştırmanın ikinci ve üçüncü aşamalarında yapı geçerliliğinin sağlanması amacıyla birçok veri kaynağından faydalanılmış, elde edilen veriler önce araştırmacı sonra tez danışmanı tarafından okunmuş ve belirlenen ölçütleri taşıyan uzmanlara kontrol ettirilerek görüşleri alınmıştır. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için okuyucuların anlayabileceği şekilde bulgular ve sonuçlar detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için farklı şehirlerde eğitim-öğretim gören farklı uyruk ve sınıf düzeyinden yabancı uyruklu öğrencilere, farklı illerde görev yapan farklı deneyimleri olan sınıf öğretmenlerine ve konuyla ilgili farklı alanlardan alan uzmanlarına ulaşılarak, sonuçların tüm evreni temsil edebilirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Bu sayede elde edilen sonuçların genellenebilirliği ve güvenirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Durum çalışmalarının geçerlilik ve güvenirliğini arttırabilmek için bazı önlemler alınması gerektiği ifade edilmektedir (Merriam, 1998, s.221; Yıldırım ve Şimşek, 2011'den akt. Metin, 2014, s.277). Bu doğrultuda araştırmada aşağıdaki önlemler alınmıştır:

- *Veri çeşitlemesi yapma:* Nitel ve nicel farklı veri toplama araçları ile veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.
- *Katılımcı doğrulaması yapma:* Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar, araştırmacı tarafından sesli olarak tekrarlanmış ve öğrencilere teyit ettirilmiştir.
- *Veri toplama aşamasında uygun ve yeterli katılım:* Araştırma ortamı ve katılımcılar ile Ocak, 2018 tarihinden Ağustos 2019 tarihine kadar iletişim süresi uzun tutulmaya çalışılmıştır.
- *Uzman İncelemesi/Değerlendirmesi:* Veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin analizi ve program tasarısının geliştirilmesi aşamalarında alan

uzmanlarından görüş alınarak elde edilen sonuçların tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

- *Zengin tanımlama:* Araştırma ortamı ve katılımcıların demografik bilgileri ve özellikleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, araştırmanın ham bulguları verilere sadık kalınarak yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s.270).
- *Azami Çeşitlilik:* Araştırmanın katılımcılarını üç farklı grup oluşturmuş, öğrencilerin seçiminde maksimum örnekleme ile farklı uyruk, yaş, sınıf düzeyi, farklı il, Türkiye’de bulunma ve Türkçe öğrenme amacı olan öğrencilere ulaşılmıştır. Aynı şekilde farklı sınıf düzeyinde farklı uyruktan öğrencisi olan, farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenleri ve farklı alanlardan alan uzmanları ile görüşülmüştür. Bu sayede farklı ihtiyaçları ve ilgileri olan öğrencilerden ve farklı görüş ve düşüncelere sahip öğretmen ve uzmanlardan veri elde edilmeye çalışılmıştır.

2.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmanın, alanyazında özgün bir konuda olması kapsamında araştırmacının deneyimi önemli görülmektedir. Araştırmacı, yüksek lisans tezinde yabancı uyruklu ilköğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlar konusunda çalışmış ve bu doğrultuda araştırma ortamını, sınıf öğretmenleri ve öğrencilerini daha önce de yakından tanıma imkânı bulmuştur. Ayrıca çalışmaya başlamadan önce araştırmacının Yunus Emre Enstitüsü (YEE) Yabancılar Türkçe Öğretimi sertifikası almış, Gazi ve Ankara Üniversitesi TÖMER’lerde staj yapmış, 2016-2017 ve 2018 yıllarında YEE yaz okulunda ve ayrıca yine YEE soru yazarlığı ve TYS için sınav değerlendirme süreçlerinde görev almıştır. Araştırma sırasında MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen “*Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Eğitici Eğitimi Kursu*”nda eğitmen olarak görev almış ve ayrıca bu alanda makale ve kitap üniteleri yazmıştır. Araştırmacının bu deneyimleri aracılığıyla yabancı uyruklu öğrencileri tanıma, öğrencilerin Türkçe ihtiyaçlarını gözlemleme ve program tasarlama açılarından araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Program tasarısının değerlendirilmesi aşamasında düzenlenen çalıştayda araştırmacı ve danışman grup çalışmaları dışında bırakılmış ve böylece alan uzmanlarının görüş ve düşüncelerini etkilemekten kaçınılmış ve katılımcılara değerlendirmelerini özgürce ifade etme imkânı sağlanmıştır.

Araştırmacı, çalışmanın tüm aşamalarına aktif bir şekilde katılmış ve araştırmayı bilimsellik, objektiflik ve nesnellik ilkeleri doğrultusunda gerçekleştirmeye çalışmıştır.

Araştırmanın gerekli tüm aşamaları ve işlem basamakları, tez danışmanı kontrolünde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için bazı aşamalarda ise farklı alan uzmanlarının görüş ve düşünceleri ile değerlendirmelerine başvurulmuştur.

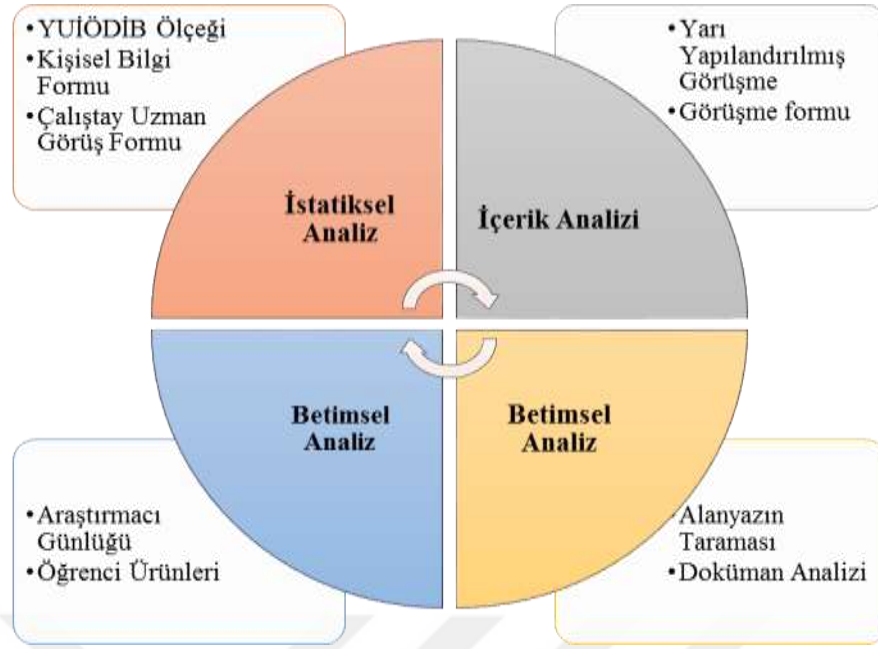
2.7. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırmanın ilkökul 1-4.sınıflarda Türkçe derslerine katılma, sınıf öğretmenleri ve yabancı uyruklu öğrenciler ile görüşme sürecine geçilmeden önce Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden Etik Kurul Belgesi, Millî Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izin belgesi alınmıştır (EK-1, EK-2). Araştırmanın görüşme, ölçek geliştirme, öğrenci ürünleri ve araştırmacı günlüğüne yönelik veriler toplanırken araştırma ortamında ders işleyişinin aksamaması, öğrenci ve öğretmenlerin rahatsız olmaması gibi konularda titizlik gösterilmiştir. Araştırmada gönüllülük esasına göre katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair izinler alınmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri, alan uzmanları, yabancı uyruklu öğrenciler ve öğrencilerin aileleri için bilgilendirme ve onay formu hazırlanmıştır (EK-3, 4, 5, 6). Katılımcıların kişisel bilgileri korunmuş ve katılımcı gizliliğine özen gösterilmiştir. Elde edilen veriler, araştırma dışında hiçbir yerde ve hiç kimse ile paylaşılmamıştır. Bununla birlikte görüşmelerde, katılımcıları yönlendirmekten kaçınılmış; özellikle öğrencilerin cevaplayamadığı sorularda ısrarcı olunmamıştır.

Alanyazın tarama ve doküman analizinde dokümanların orijinallerine ulaşılmış, tarafsızlık ve eleştirile bir yaklaşımla analizler sırasında programın boyutları konusunda yeterli bilgi sunmayan dokümanlar analizlerden çıkarılmış ve alanyazında referans olarak alınan güvenilir dokümanlar üzerinden veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Dokümanlardan elde edilen bulgular, çizelgeler aracılığıyla hiçbir değişiklik yapılmadan, sonuçları çarpıtmaktan kaçınarak raporlanmış ve sunulmuştur.

2.8. Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel veri toplama araçları kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme formu, alanyazın taraması, doküman analizi, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri; nicel veri toplama araçları kapsamında ise YUIÖİB ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veri analizi aşaması, Şekil 2.17'de gösterilmiştir:



Şekil 2.17. Veri Analizi Aşamaları

2.8.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerini YUIÖİB Ölçeği, kişisel bilgi formları ve çalıştay uzman görüş formu oluşturmaktadır. Ölçek verilerinin analizinde SPSS 22 paket programı (Statistical Package for Social Sciences) kullanılmıştır. Ölçek geliştirme için öncelikle basıklık ve çarpıklık katsayıları doğrultusunda normallik testleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ölçeğin faktör analizi doğrultusunda Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme kapsamındaki analizler, gerçek grup üzerinden test edilmiş ve bu kapsamda elde edilen 516 verinin 316'sı AFA için ve 200'ü ise DFA için kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin analizinde ise öncelikle analiz türüne karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve araştırma verilerinin hiçbirinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesine yönelik nicel veri analizlerinde non-parametrik testler olan Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testlerinden yararlanılmıştır. Kişisel bilgi formları ve çalıştay uzman görüş formlarının analizinde ise yüzde ve frekans analizinden faydalanılmıştır. Nicel verilerden elde edilen sonuçlar, bulgular bölümünde yüzde ve frekans tabloları ile gösterilmiştir.

2.8.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri; görüşme, alanyazın taraması, doküman analizi, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde “*içerik analizi*” benimsenmiştir. İçerik analizi, verileri etiketleme, kodlama ve neden-sonuç ilişkisi içinde verileri, kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirme, açıklama ve yorumlamaya dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2012, s.227; Creswell ve Clark, 2014, s.221). Araştırmada betimsel ve tematik analiz yöntemleri ile fark edilemeyecek kavram ve temaların önüne geçilmesi, araştırmanın ihtiyaç analizleri, program tasarısı geliştirme ve değerlendirme aşamalarına yönelik detaylı analizlere ulaşılması için içerik analizi tercih edilmiştir. Görüşmeler hem yarı yapılandırılmış görüşmeler hem de görüşme formları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, ihtiyaçların belirlenmesi ve program tasarısının boyutlarına yönelik katılımcı görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde Yıldırım ve Şimşek (2012) tarafından ifade edilen içerik analizinin dört aşaması temel alınarak veriler çözümlenmiştir. Bu aşamalar şu şekilde özetlenebilir:

- *Verilerin kodlanması:* Yarı yapılandırılmış görüşmeler doğrultusunda kayda alınan ses dosyaları öğrenci, öğretmen ve alan uzmanı olmak üzere üç dosyada toplanmıştır. Daha sonra ses kayıtları Microsoft Word programı ile yazıya dökülmüş ve verilerin dökümünde herhangi bir yanlışlık ve eksiklik olmaması için verilerin birden fazla kez okuması ve farklı bir alan uzmanı tarafından ses kaydının dinlenmesi ve kontrolü yapılmıştır. Daha sonra veriler kodlanmış, öğretmenler için (Ö), yabancı uyruklu öğrenciler için (Y), alan uzmanları için (A) şeklinde kod listesi hazırlanmıştır.
- *Temaların bulunması:* Oluşturulan kodlardan kategorilere ulaşılmış ve bu doğrultuda ana ve alt temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın kuramsal boyutundan ve hedeflerinden hareketle verilerin çerçevesini yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminin mevcut durumu, öğrencilerin Türkçe ihtiyaçları, program tasarısının boyutları ve bu üç ana tema oluşturulmuştur.
- *Kodların ve temaların düzenlenmesi:* Araştırmacı ve farklı iki alan uzmanı tarafından oluşturulan temalar daha sonra kontrol edilmiş ve benzerlikler-farklılıklar incelenmiştir. Bu aşamada görüş birliği-ayrılığı için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılmış ve sonucun %91 çıkması üzerine, güvenilir kabul edilen sonuçlar elde edilmiştir. Bu doğrultuda, ulaşılan kategorilerde birbiriyle yakın olan kodlar aynı tema altında toplanmış, bazı alt temaların isimleri değiştirilmiştir. Üç farklı tema listesinin detaylı analizi sonucunda nihai temalara ulaşılarak temalar düzenlenmiştir.

- *Bulguların tanımlanması ve yorumlanması:* Son hali verilen ana ve alt temalar araştırmacının bulguları doğrultusunda tanımlanmış ve araştırma soruları ile ilişkilendirilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar, bulgular bölümünde şekiller ve tablolar şeklinde gösterilmiş ve katılımcı kodlarıyla birlikte doğrudan alıntılar verilerek veriler desteklenmiştir.

Görüşme formları, yarı yapılandırılmış görüşmelerde olduğu gibi ihtiyaçların belirlenmesi ve program tasarısının boyutlarına yönelik katılımcı görüşlerinin belirlenmesi amacıyla uygulanmıştır. Bunun yanında görüşme formlarından, çalıştay sonucunda geliştirilen program tasarısına yönelik alan uzmanlarının görüş ve düşüncelerine başvurmak için faydalanılmıştır. Demirel (2011) tarafından geliştirilen analitik program değerlendirme ölçütleri benimsenerek hazırlanan form çalıştaya katılan uzmanlara uygulanmış ve elde edilen veriler, analiz edildikten sonra tasarıya son şekli verilmiştir.

Araştırmacının diğer nitel veri toplama araçları alanyazın taraması, doküman analizi, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde “*betimsel analiz*” yöntemi benimsenmiştir. Betimsel analiz, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre verilerin düzenlenmesine imkân vermekte olup dört aşamadan oluşur. Bunlar; analiz için bir çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verilerin çözümlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Alanyazın taraması ve doküman analizi programın boyutlarının belirlenebilmesi amacıyla kullanılmış, boyutlara göre detaylı analizler gerçekleştirilmiştir.

Alanyazın taraması ile belirlenen on üç doküman programın özellikle felsefi ve psikolojik temelleri ile program tasarısında benimsenen yaklaşım açısından gerçekleştirilmiş ve analizler sonucunda on bir doküman üzerinden elde edilen veriler, ana temalar altında toplanarak yorumlanmıştır. Doküman analizinde ise bu on bir doküman programın genel ve özel amaçları, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları açısından daha detaylı olarak incelenmiş ve temel dokümanlar Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, İlk Kazanımlar Rehberi, MEB Türkçe dersi öğretim programı (1-4.sınıflar) ve Maarif Vakfı YDOTÖ Programı olarak belirlenmiştir. Bu dokümanlar üzerinden program boyutlarına yönelik çizelgeler hazırlanmış ve birbiriyle benzer ve farklı ifadelerin belirlenerek program tasarısının geliştirilmesi için gerekli sonuçlara ulaşılmıştır. Doküman analizinden elde edilen veriler, program tasarısının boyutları ana teması altında bulgular bölümünde sunulmuş, bulguların gösteriminde tablo ve çizelgelerden faydalanılmıştır.

Araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler de betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmacı, Eylül, 2017-Kasım, 2019 tarihleri arasında araştırma ortamında

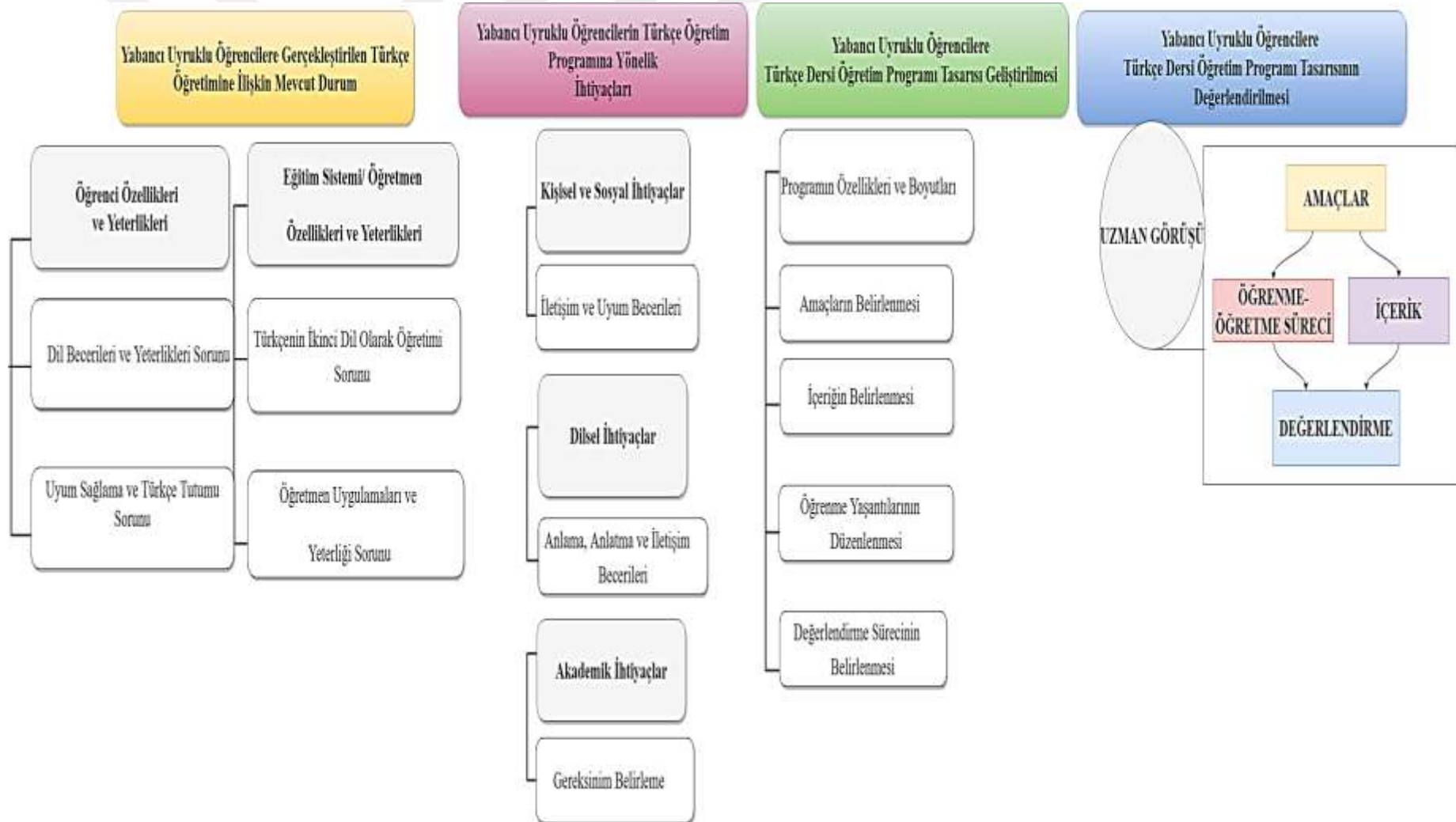
bulunmuş ve elde ettiği verileri, düzenli bir şekilde bilgisayar ortamına kaydederek, veri toplama ve analizlerini bir arada yürütmüştür. Elde edilen veriler ortak temalar altında toplanmış, tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Bu veriler, görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemek için kullanılmış, verilerin gösteriminde şekiller ve tablolardan faydalanılmıştır.



3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde ilkokullarda eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminin mevcut durumu ve öğrenci ihtiyaçlarının belirlenerek elde edilen bulgular kapsamında geliştirilen Türkçe öğretim programının tasarlanmasına ve değerlendirilmesine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda temalar elde edilmiştir. Bulgular kapsamında oluşturulan ana ve alt temalar Şekil 3. 18’de gösterilmiştir. Bulgular, şekilde gösterilen temaların altında yorumlanmış ve alıntılar, tablolar, görseller ve çizelgeler ile birlikte desteklenmeye çalışılmıştır.

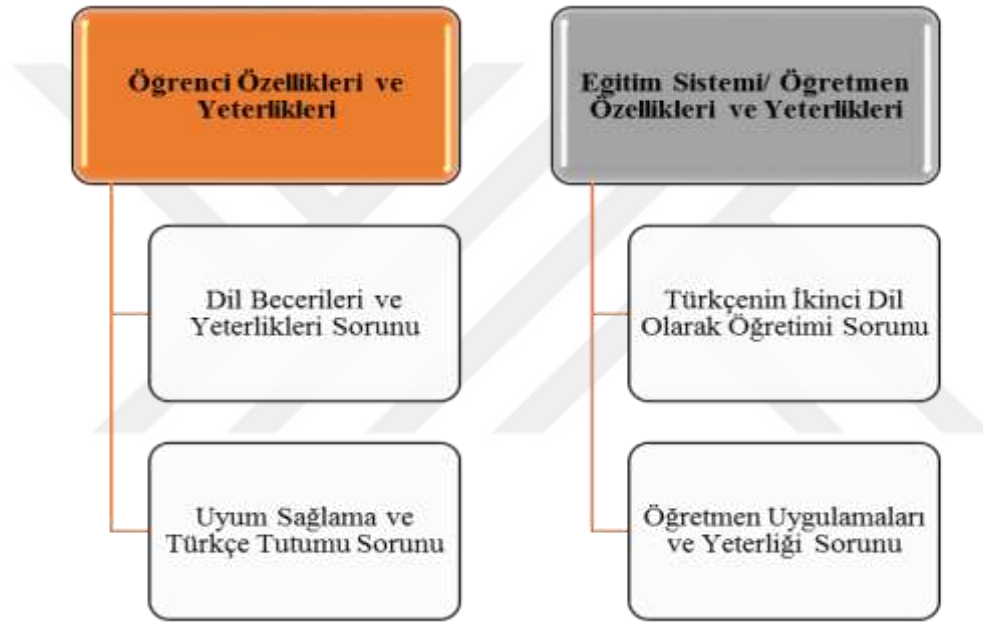
Şekil 3.18’e göre araştırma verileri doğrultusunda “*yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin mevcut durumu*”, “*yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğretim programına yönelik ihtiyaçları*”, “*yabancı uyruklu ilkokul öğrencilere Türkçe öğretim programı tasarısı geliştirilmesi*”, “*yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretim programı tasarısının değerlendirilmesi*” olmak üzere dört ana temaya ulaşılmış ve bu temalar kapsamında bulgular, aşağıda Bölüm 3.1’de açıklanmıştır.



Şekil 3.18. Araştırmanın Verilerinden Elde Edilen Temalar

3.1. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirilen Türkçe Öğretiminin Mevcut Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı “*yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe dil becerileri ihtiyaçlarına yönelik mevcut durum nedir?*” kapsamında veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Türkçe öğretiminin mevcut durumunun belirlenebilmesi amacıyla alan uzmanları, sınıf öğretmenleri ve yabancı uyruklu ilkokul öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, sınıf öğretmenleri ve öğrencilere görüşme formu uygulanmış, öğrenci ürünleri incelenmiş ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Elde edilen analizler doğrultusunda elde edilen bulgular Şekil 3.19’da gösterilmiştir:



Şekil 3.19. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerine Yönelik Gerçekleştirilen Türkçe Öğretimine İlişkin Mevcut Durum

Şekil 3.19’a göre yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin mevcut durumuna ilişkin temaların “*öğrenci özelliklere ve yeterlikleri*” ve “*eğitim sistemi/öğretmen özellikleri ve yeterlikleri*” olmak üzere iki ana tema altında toplandığı; öğrenci özellikleri ve yeterlikleri ana teması altında “*dil becerileri ve yeterliklerinin sorunu*”, “*uyum sağlama ve Türkçe tutumu sorunu*” alt temalarının olduğu görülmektedir. Eğitim sistemi/öğretmen özellikleri ve yeterlikleri ana teması altında ise “*Türkçenin ikinci dil öğretimi sorunu*” ve “*öğretmen uygulamaları ve yeterliği sorunu*” alt temaları bulunmaktadır. Belirlenen ana temalar ve bu temalar altında yer alan alt temalara ilişkin bulgular aşağıda yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.1.1. Öğrenci Özellikleri ve Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretiminin mevcut durumu kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci özellikleri ve yeterliklerinde yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Bu ana tema altında “*dil becerileri ve yeterliklerinin sorunu*” ve “*uyum sağlama ve Türkçe tutumu sorunu*”na ilişkin elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaya çalışılmıştır.

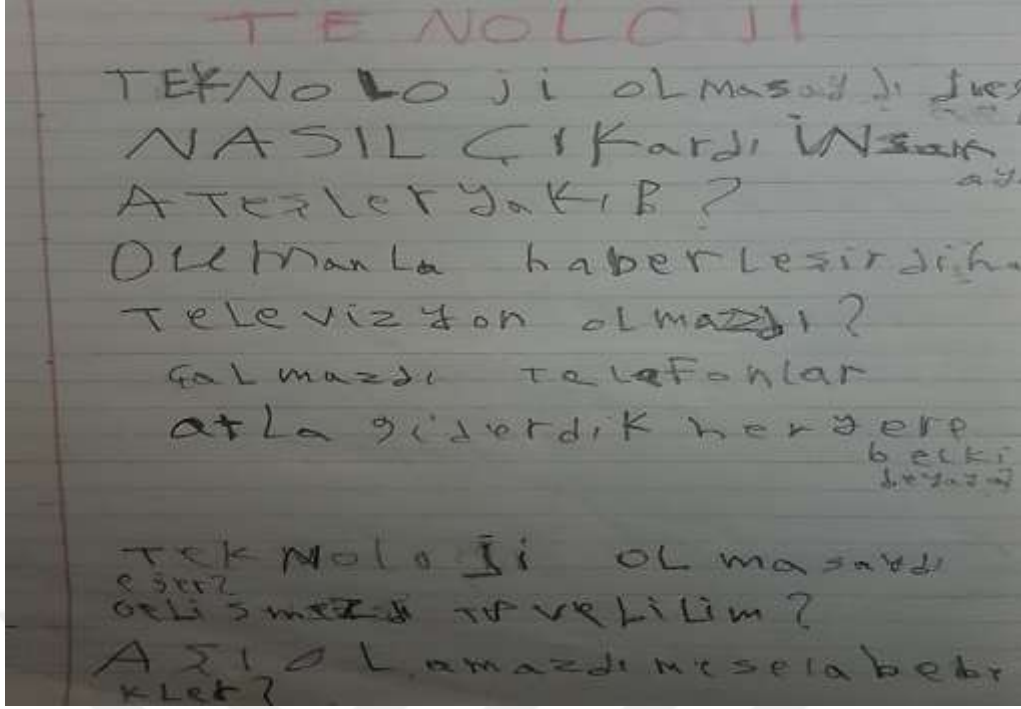
Dil Becerileri ve Yeterlikleri Sorunu. Öğrenci özellikleri ve yeterlikleri başlığı altında öğrencilerin dil beceri ve yeterliklerinde yaşanan sorunlar ve öğrencilerin bu becerilerini edinmemelerine ilişkin bulgular ele alınmıştır. Bu doğrultuda, görüşlere sahip olan alan uzmanlarından A2 konuya ilişkin olarak “Çocuk, dilini anlamadığı öğretmeni dinlemiyor, derdini anlatamadığı arkadaşlarıyla konuşamıyor, sonuçta okuyamıyor ve yazamıyor.” ifadelerini kullanırken; A5: “Yeni bir dil olan Türkçede bir şey öğrenebilmek için o dilde temel dil becerilerine sahip olmak gerekiyor. Dolayısıyla dil yeterliliklerine, bilişsel becerilere sahip olmadan dil yeterliliklerine ve becerilere ulaşılmayacağına inanıyorum.” değerlendirmesinde bulunmuş; A8 ise konuyla ilgili olarak:

“Türk öğrenciler okul öncesi dönemde ana dillerine yönelik dinleme ve konuşma becerilerini informal yollarla ediniyor ve bu yüzden de bu becerilere yönelik çok ciddi olmayan lokal bazı sorunlarla karşılaşabiliyor ve bu sorunlar kısa sürede aşılabiliyorken; yabancı öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri yeterli düzeyde olmadığı için bu başlı başına bir problem olarak yer alıyor.”

Öğrencilerin dil becerilerine yönelik olarak A13 ise şu değerlendirmede bulunmuştur.

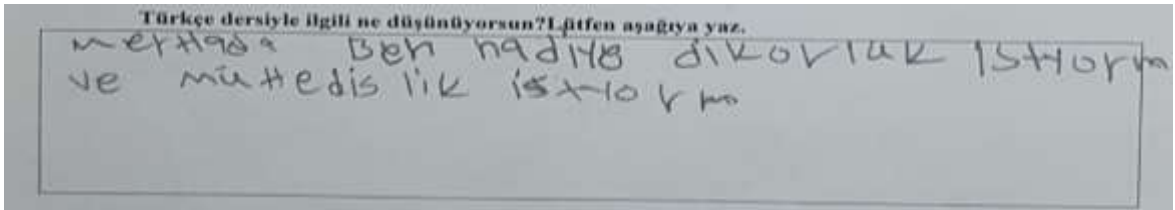
“Özellikle ilkokul bağlamında düşünürsek, özellikle Arap uyruklu çocukların Latin alfabesini tanımadığını görüyoruz. Okuma-yazma çalışmaları yapılmadan ve Türkçe bilmeden ara sınıflarda başlayan çocukların üst öğrenimlerinde daha çok sorun yaşadıkları gerçeği var. Hem çocuk okuma-yazma bilmiyor hem de ana dili Türkçe olan çocuklar için öngörülen kazanımları gerçekleştirmeleri bekleniyor. Böyle olunca anlama ve anlatma becerilerinin edinilmesi çok zor oluyor.”

A13’ün öğrencilerin okuma-yazmada sorun yaşadıklarına ilişkin olarak belirttiği ifadeler öğrenci ürünlerinde de rastlanmış ve ikinci sınıf öğrencisinin Türkçe defteri incelendiğinde; öğrencinin harflerin yazımı, uygun boşluk bırakma, temiz yazma, büyük küçük harfi doğru kullanma, noktalama işaretlerini kullanma, sözcük ve dilbilgisi becerilerine yönelik sorunları Görsel 3.1’de gösterilmiştir:

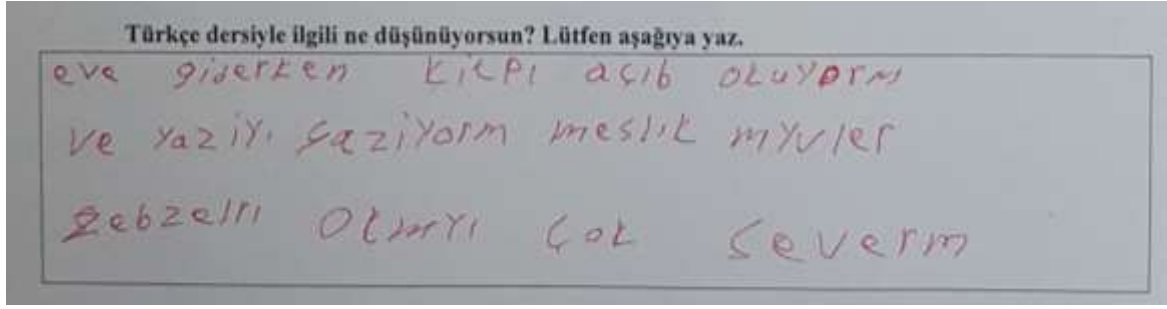


Görsel 3.1. Dil Yeterliklerine İlişkin 2. Sınıf Öğrenci Defteri Örneği

Alan uzmanlarının görüşlerinin yanında sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin görüş ve düşüncelerine yer verildiğinde; dört farklı uyruktan öğrencisi bulunan dördüncü sınıf öğretmeni Ö1 konuyla ilgili olarak: “Uzun yıllardır Türkiye’ de yaşayanlar da var; fakat Türkmen öğrenciler dışında yeterince iletişim bile kuramıyorum. Türkmen öğrenciler ile aynı dili konuşabiliyoruz ama ne olursa olsun onlarla bile anlaşma konusunda problem yaşayabiliyoruz.” ifadesini kullanmış, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinde sorun yaşandığını düşünen iki Iraklı öğrencisi olan üçüncü sınıf öğretmeni Ö2: “Anlamada çok zorlanıyorlar ve evrensel olan konuları bile anlatamıyorum; çünkü ifade becerisi, anlatım becerisi, anlama becerileri gerekiyor; fakat öğrencilerde ne yazık ki bu becerilerin gelişmediğini ve hatta hiç olmadığını söyleyebilirim.” şeklinde yaşadığı soruna yer vermiştir. İncelenen öğrenci ürünlerinde de aynı durumla ilgili olarak yaşanan sorunlar Görsel 3.2’de ve 3.3’te gösterilmiştir:



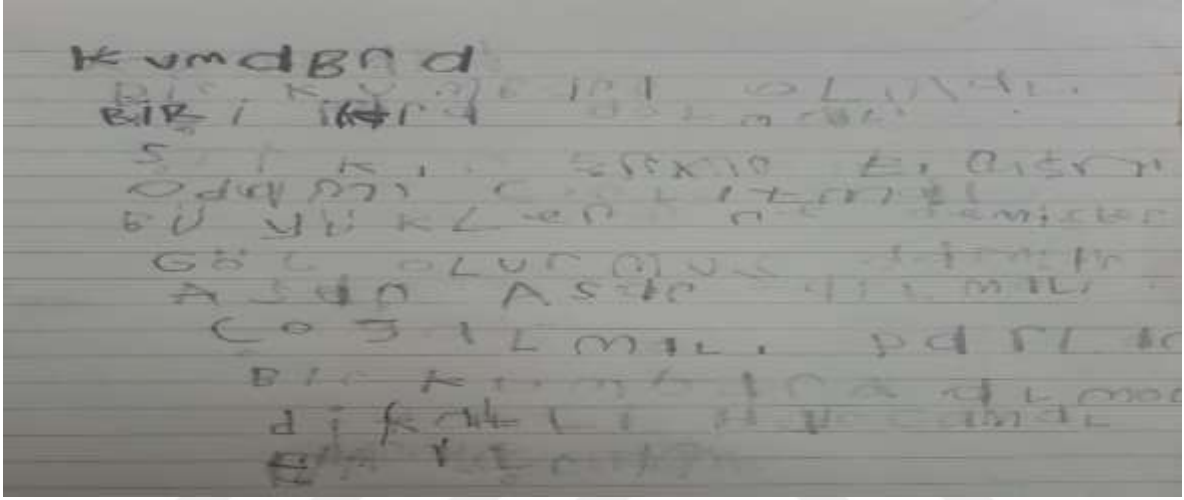
Görsel 3.2. Dil Yeterliklerine İlişkin 3. Sınıf Görüşme Formu Örneği



Görsel 3.3. Dil Yeterliklerine İlişkin 4. Sınıf Görüşme Formu Örneği

Öğrencilerin dil becerileri ve yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer vermeye devam edildiğinde; Ö3: “Dil olmayınca çocuklarla iletişim kuramıyorsun; çünkü tek başlarına kalıyorlar bizim Türk öğrencilerle pek iletişim kuramıyorlar, kendi aralarında gruplaşıyorlar. Dil gelişimi olmadan iletişim de olmuyor maalesef. Böyle olunca da yabancı uyruklu bir öğrenciye sınıf öğretmenin ne katkısı oluyor? Hiçbir katkısı olmuyor.” ifadesi ile yaşadığı iletişim sorununu aktarmıştır. Öğrencilerinin anlama ve anlatma sorunlarına değinen ve Iraklı bir öğrencisi olan Ö5: “Öğrenci ilk geldiğinde çok sorun yaşadık, tuvalete gitmek istediğini bile işaretlerle anlatmaya çalıştı, zamanla alıştı ve geç de olsa okumaya başladı; ama okuduklarını anlıyor mu bilmiyorum.” şeklinde öğrencisinin durumunu değerlendirmiş, Kırgız bir öğrencisi olan 4. sınıf öğretmeni Ö8: “Çocuk 4. sınıfta çat pat Türkçe konuşabiliyor, ama okuduğunu anlamıyor. Çocuk kendi okuduğunda anlamıyor, ancak ben göz teması kurup tane tane okuyunca çocuk soruları yapabiliyor ya da görseller olursa biraz daha iyi anlıyor.” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır. Benzer şekilde yaşadığı sorunla ilgili olarak Ö9: “Çok zor oluyor, mutlaka desteğe ihtiyaçları var. Hiçbir şekilde iletişim kuramıyoruz; ben gel diyorum, o gidiyor, git diyorum, geliyor; yani böyle en temel iletişim kısmında bile zorlanırken Türkçe öğretimden bahsedemiyoruz. Sadece komutları “tuvalet” vs. demeye çalışıyor. Beslenme saatinde bile biz bir şeyler yiyoruz, o öyle kalıyor, aileye anlatsam anlatamıyorum da.” açıklamalarını yaparken; Ö10: “Çocuk kendini ifade edemiyor, beni de anlamıyor. Aslında zeki bir çocuk sesleri veriyorum birleştirmeleri yapıyor ama bir yerde tıkanıyor. Anlama da ifade etme de yok.” durum değerlendirmesini yapmıştır. Öğrencilerin Türkçe okuma-yazma bilmeden ara sınıflarda, dönemlerde ve okula başlamaları da neticesinde bazı öğrencilerin okuryazarlıklarının olmadığını belirten ikinci sınıf öğretmeni Ö11: “Çocuk konuşmada iyi; ama pek çok kelimeyi bilmediği için dinlediklerini ve okuduklarını anlaması zor oluyor. Ayrıca da bu yıl sınıfa geldiği için okur-yazarlığı yok. Günlük hayattan öğrendiği bazı kalıpları kullanarak bizimle iletişim kurabiliyor; ama anlama becerisi ve yazma becerisi çok sınırlı.” şeklinde düşüncelerine yer verirken; bahsi geçen öğrenci ile gerçekleştirilen görüşme sonrasında

araştırmacı günlüğünde: “Iraklı Abbas ile görüşme yaparken yavaş konuşulduğunda sorduğum soruları anladı ve kısıtlı kelime hazinesiyle de olsa sorulara cevap verebildi. Fakat adını/soyadını/uyruğunu ve yaşını yazmasını istediğimde okur-yazarlığının çok sınırlı olduğunu gördüm.” (Araştırmacı Günlüğü- Aralık/2018). Araştırmacı günlüğünde ifade edilen öğrencinin okuma-yazmada yaşadığı sorunlara ilişkin aynı öğrencinin Türkçe dersinde öğretmenin “Kumbara” şiirini dikte etmesi ve öğrencilerden defterlerine yazmasını istemesinde yaşanmıştır. Bu durum Görsel 3.4’te gösterilmiştir:



Görsel 3.4. Dil Yeterliklerine İlişkin 2. Sınıf Öğrenci Defteri Örneği

Öğrenci özellikleri ve dil becerilerinin değerlendirilmesine devam edildiğinde; Iraklı ve Afgan uyruklarından öğrencileri bulunan birinci sınıf öğretmeni Ö12 ise durumla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“PCTES Projesi kapsamında öğrencilerimize Türkçe öğretiyoruz ve sıkıntılarımız gerçekten çok büyük; çünkü öğrencilerin dillerini anlamadığımız için özellikle iletişim konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Beden dilimizi kullanarak bir şeyler anlatmaya, anlamaya çalışıyoruz; fakat ne derece başarılı olabiliyoruz, tartışılır. Sınıfta 2 tane yabancı uyruklu öğrencim var; bir öğrencim ile iletişim konusunda çok büyük bir sorununuz yok; eğitime diğer Türk öğrencilerimle birlikte başladı ve beden dili ile anlaşıyoruz, o kendini, derdini anlatmaya çalışıyor, bir şekilde anlaşıyoruz.

Benzer şekilde Irak ve Somali uyruklu üç öğrencisi olan dördüncü sınıf öğretmeni Ö14 ise konuya ilişkin şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Öğrencilerim 1. sınıftan beri bizimle olduğu için okuma-yazma çalışmaları yapabildik ve çocuklar Türkçe bu becerileri ana dil öğrencisi kadar olmasa da kazandı; fakat Türkçe sadece okuma-yazmadan ibaret değil; okuma-yazmayı verdik ve evet çocuklar bu becerilere istedik ölçüde olmasa da kazandı; ama okuduğunu yazdığını anlama, anlatma, kendini ifade etme boyutları çok sıkıntılı ve neredeyse öğrencilere hiç kazandırılmıyor. Okuduğunu-yazdığını anlama boyutu çok sıkıntılı,

çocuk bunları anlayamayınca, yönergeleri yerine getiremiyor, iletişim kuramıyor, kendisini ifade edemiyor, duyduğu kelimeleri anlayamıyor.”

Öğrencilerin dil becerilerinin kazandırılmasıyla ilgili yaşadığı sorunlara yer veren 7 yabancı uyruklu öğrencisi olan üçüncü sınıf öğretmeni Ö16: “Öğrenciler Türkçeyi konuşamadıkları için bizim anlattıklarımızı anlamada güçlük çekiyor, dinlediklerini ve okuduklarını anlamlandıramadığı için kazanımların gerçekleşmesi zorlaşıyor.” şeklinde belirtirken; benzer şekilde Ö20 ise öğrencilerinin dil becerilerinde yaşadığı sorunları “Ona özel okuma-yazma çalışmaları yaptırdım, bizden geri kalmasın diye ve derslere onu da dahil etmeye çalışıyorum. Ama anlama sorunu var, Türk öğrenciler için olan konular ona haliyle zor geliyor. Öğrencim, okuma-yazmayı öğrendi ama okuduğunu anlayamıyor” ifadeleriyle açıklamıştır. Sınıfında sekiz yabancı uyruklu öğrencisi olan üçüncü sınıf öğretmeni Ö35 ise şu değerlendirmeleri yapmıştır:

“Türk öğrenciler okuduklarını, dinlediklerini ana dilleri olduğu için anlıyor; fakat okumayı sadece “seslendirme” olarak gerçekleştiren yabancı uyruklu öğrencilerde hiçbir şekilde anlama, anlamlandırma ve dolayısıyla anlatma becerileri gelişmediği için kazanımların bu öğrenci grupları arasında gerçekleştirilme düzeyinde oldukça dengesizlik oluyor, yabancı uyruklu öğrenciler için öngörülen kazanımlara ulaşamıyor.”

Benzer şekilde öğretmen Ö39 ise görüşlerini “Okuduğunu yazdığını anlama boyutu çok sıkıntılı, çocuk bunları anlayamayınca, yönergeleri yerine getiremiyor, iletişim kuramıyor, kendisini ifade edemiyor, duyduğu kelimeleri anlayamıyor. Böyle olunca da çocuk sağır dilsiz gibi bir şey oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme/mülakatlarda öğrencilere Türkçe öğretimi kapsamında görüş ve düşüncelerini almak; aynı zamanda da öğrencilerin iletişim becerilerini yakından deneyimlemek amacıyla öğrencilerin basit bir şekilde cevaplayabileceği düşünülen “Türkçe dersiyle ilgili düşüncelerin nelerdir? “Okulda ya da sınıfta Türkçe kullanırken neler yaşıyorsun?” soruları yöneltilmiştir. Görüşme formları incelendiğinde; öğrencilerin dil beceri ve yeterliklerinde yaşanan sorunların somutlaştırılması amacıyla öğrencilerin yazdığı şekliyle görüşleri Tablo 3.18’de gösterilmiştir:

Tablo 3.18. *Görüşme Formlarında Öğrenci Dil Beceri ve Yeterliklerinde Gözlemlenen Sorunlar*

Y12: “Türkçe zor ders”
Y24: “Dersi anlamıyorum, öğretmenin dedikleri anlarm zorlanyorum, ödevimi yaparkn zorlanyorm. Bir cümller yazlmış ben sorunların cevabını bilmiyorm diye korkuğorum, yapmıyorum.”
Y30: “Türkçe dersi çok kolay bir şey ve çok güzel dersi”
Y45: “Türkçe dersi iyi konuşma öğrendiğim için seviyorum”
Y47: “çok seviyorum çünkü öğrenmek için ve dışarıda Türkçe konuşmak için.”
Y46: “Türkçe çok güzel bir dil ve Ben Suryeyekideceğim alirab dedi sen çok çalışkan çünkü üç dil biliyorum”
Y48: “ben Türkçe çok çok çok seviyorum ve derslerin çok güzeldir Türkçe deslerin Türkçe güzeldir.”
Y50: “Türkçe dili zor değil ders anlıyorum Türkçe dersi çok iyi Bir şey BEN ONU ÇOK SEVİYORUM”
Y51: “Ben okulumuz en çok seviyorum urf yaşıyorum okuma seviyorum yazmak seviyorum”
Y53: “Güzel ders Türkçe çok öğreniyor bir ders Türkçe çok Güzel ve öğretmenim Çok Anlıyor ders Çok güzel bir ders Ders Türkçe çok Kolay bir ders”
Y57: “Türkçe dersi güzel değil. Ama Ben Arapça Dersi çok SEVİYORUM? Öğretmen bana çok SEVİYorum”
Y59: “Türkçe güzel Konuşyorum ve Türkçe öğretmençokseviyorum.”
Y85: “türkeçedersikolaygüzel”
Y91: “Ben Türkiye seviyorum BenTürkçe öğrenme istiyorum BenTürkç Dersini çok seviyelum.”
Y98: “Kurkçe dersi çok güzel”
Y100: “BenTürkçe öğrenme istiyorum BenTürkç Dersini çok seviyelum.”
Y102: “Türke dersi çok Güzel”
Y104: “Öğremenim anlatnça Tükçeyi anlıyorm.”
Y107: “Türkeçe dersini anlayabiliyorum. Güzel ders”
Y116: “türece çok koray”
Y119: “türkçe dili çok kolaydı.”
Y125: “Arkadaşlarımla konuşbilmek Tükçe öğrenyorum”

Tablo 3.18 incelendiğinde, öğrencilerin cümleye büyük harfle başlama, kelimeler arasında uygun boşluk bırakma, boşluk, ebat ve çizgi takibine uygun yazma, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma, özel harflerin yazılışı, anlamlı ve kurallı cümle yazma, kelimeleri doğru yazma konularında sorun yaşadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin harfleri atladığı, bazı öğrencilerin okuduğunu anlamada ve görüşlerini anlatmada sorun yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerin dil yeterliklerinden “anlamlı cümle kurma” becerisine yönelik yaşadığı soruna örnek olarak Görsel 3.5’te ve 3.6’da gösterilmiştir.

Türkçe öğrenebilmek için ihtiyaçların neler? Ne yapılırsa Türkçeyi daha iyi öğrenirsin?
Lütfen aşağıya yaz.

ben kitap daha iyi konuşuyorum

Görsel 3.5. Anlamlı Cümle Kurma Sorununa İlişkin 2. Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği

En çok zorlandığın Temel dil becerileri (Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma) nelerdir?
Lütfen aşağıya yaz.

ben Türkçe okuma ve yazma biliyorum.
Arkadaşlarımla Türkçe arma konuşturm

Görsel 3.6. Anlamlı Cümle Kurma Sorununa İlişkin 1. Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği

Öğrencilerin “hece ve kelimeleri doğru yazma” becerilerine yönelik yaşanan soruna örnek olarak ise Görsel 7, 8’de ve 9’da gösterilmiştir:

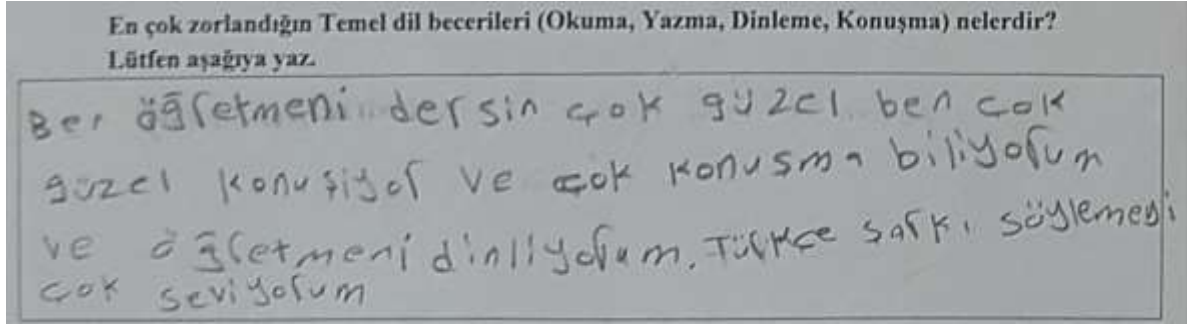
Ad- Soyadın:	Haya (A)			
Cinsiyetin:	Kız ☒	Erkek ☒		
Sınıfın:	1 ☒	2 ☐	3 ☐	4 ☐
Hangi ülkeden geldin?				
Hangi dilleri konuşabilirsin?	Sürye, Perle, Zor			

Görsel 3.7. Hece ve Kelimeleri Doğru Yazma Sorununa İlişkin 4. Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği

Türkçe öğrenebilmek için ihtiyaçların neler? Ne yapılırsa Türkçeyi daha iyi öğrenirsin?
Lütfen aşağıya yaz.

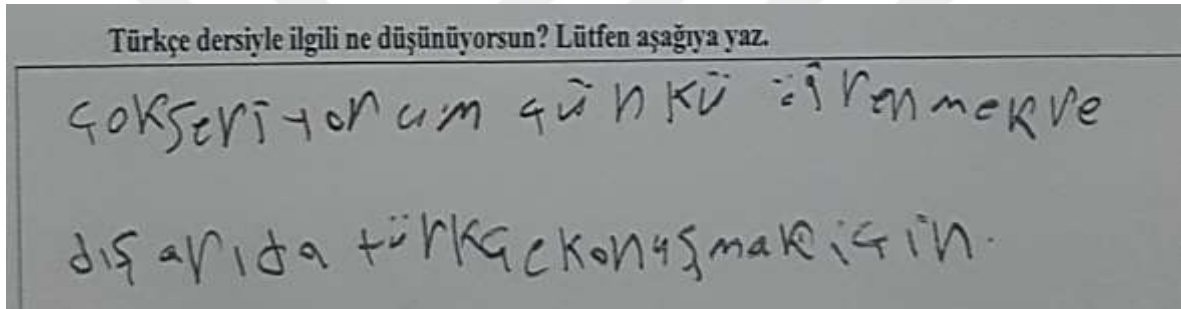
lazim kitap lazim öğretmek
lazim çizim lazim kalem
lazim sandalye lazim mas

Görsel 3.8. Hece ve Kelimeleri Doğru Yazma Sorununa İlişkin 3. Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği

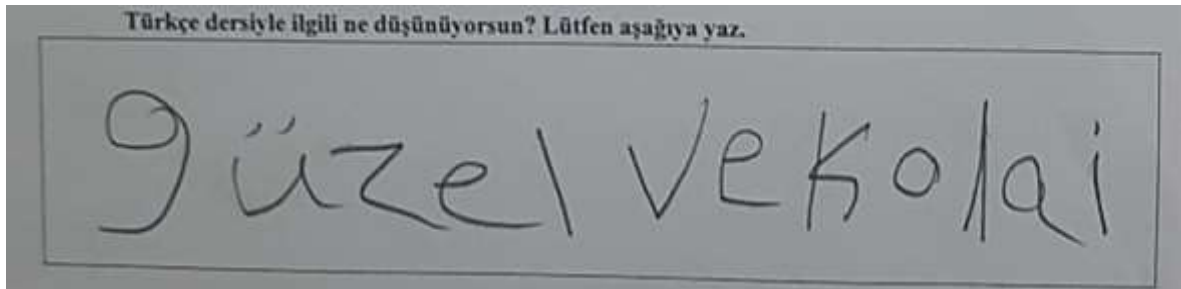


Görsel 3.9. Hece ve Kelimeleri Doğru Yazma Sorununa İlişkin 2. Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği

Öğrencilerin cümleye büyük harfle başlama, kelimeler arasında uygun boşluk bırakma, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma, boşluk, ebat ve çizgi takibine uygun yazma becerilerinde yaşadıkları sorunlara örnek olarak ise Görsel 10’da ve Görsel 11’de gösterilmiştir:



Görsel 3.10. Boşluk, Ebat ve Çizgi Takibine Uygun Yazma Sorununa İlişkin 1. Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği



Görsel 3.11. Boşluk, Ebat ve Çizgi Takibine Uygun Yazma Sorununa İlişkin 4. Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği

Öğrencilerin “okunaklı ve temiz yazma” becerilerinde yaşadıkları sorunlara örnek olarak Görsel 3.12’de ve Görsel 3.13’te gösterilmiştir:

En çok zorlandığın Temel dil becerileri (Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma) nelerdir? Lütfen aşağıya yaz.

HİP Sİ KONTROL YAZ
S O V

Görsel 3.12. Okunaklı ve Temiz Yazma Sorununa İlişkin 3. Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği

En çok zorlandığın Temel dil becerileri (Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma) nelerdir? Lütfen aşağıya yaz.

HİP Sİ KONTROL YAZ
S O V

Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma becerilerinden hangisi/hangileri için öğretmenin daha çok yardım etmesini istersin? Lütfen aşağıya yaz.

Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma

Görsel 3.13. Okunaklı ve Temiz Yazma Sorununa İlişkin 4. Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği

Öğrencilerin “noktalama işaretleri” ve “anamlı ve kuralları cümle yazma” becerilerine yönelik yaşanan soruna örnek olarak ise Görsel 3.14’te gösterilmiştir:

Türkçe dersiyle ilgili ne düşünüyorsun? Lütfen aşağıya yaz.

Güzel ders Türkçe çok öğreniyor bir ders
Türkçe çok güzel ve öğretmenim çok
Anlıyor ders çok güzel bir ders
Ders Türkçe çok kolay bir ders

Görsel 3.14. Noktalama İşaretleri, Anamlı ve Kurallı Cümle Yazma Sorununa İlişkin 2. Sınıf Öğrenci Görüş Formu Örneği

Yabancı uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sırasında öğrencilere Türkçe öğretimi kapsamındaki gereksinimlerini belirleyebilmek ve katılımcıların bilgilerine ulaşabilmek amacıyla “Ad/soyad, sınıf, cinsiyet, bilinen diller, Türkçe öğrenme amacı/yeri/süresi” gibi bazı soruların yer aldığı kişisel bilgi formu yöneltilmiş ve öğrencilerden doldurmaları istenmiştir. Çerçeve Metin’de belirtilen öğrencinin A1 düzeyi öncesi ya da sonrasında tespit edilebilmesi; yani okur-yazarlığının olup olmamasını ölçmek amacıyla “Adı,

uyruğu ve medeni durumu gibi kişisel bilgileri içeren karmaşık olmayan bir formu doldurabilir.” yeterlik ifadesinden hareket edilmiş ve bu kapsamda görüşülen öğrencilerin okur-yazar olma durumlarına ilişkin durum Çizelge 3.2’de gösterilmiştir:

Çizelge 3.2. *Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Okur-yazarlık Durumlarına İlişkin Durum*

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Hatasız ve doğru dolduran</i>	<i>Sınırlı bir şekilde dolduran</i>	<i>Hiç dolduramayan</i>
1.Sınıf	8	12	3
2. Sınıf	7	16	3
3.Sınıf	2	22	6
4.Sınıf	2	20	9
Toplam	17	70	23

Çizelge 3.2 incelendiğinde; öğrencilerden 70’inin öğrenci kişisel bilgi formunu sınırlı bir şekilde doldurabildiği; yani soruyu okuma-anlama ve doğru bir şekilde cevaplama ile yazılı anlatım becerilerine kısıtlı bir ölçüde sahip oldukları, 23 öğrencinin sorulardan hiçbirini cevaplamayarak anlama ve anlatma becerileri doğrultusunda okur-yazarlıklarının olmadığı görülürken; 17 öğrencinin ise belirli hatalar (hece ve kelimeleri doğru yazma, anlamlı yazma, vb.) olsa da soruları okuma-anlama ve yazma becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin çoğunluğunun kısıtlı okuma-yazma becerilerine sahip olduğu ve yine çoğunluğunun okuyup yazamadığını söylemek mümkün olacaktır. Bu bulguyla eş güdümlü olarak araştırmacının, çalışmanın ilk aşamalarında gerçekleştirdiği görüşmeler ve sınıf ortamlarını tanıma doğrultusunda tuttuğu araştırmacı günlüğünde bu durumla ilgili şu ifadeleri kullandığı görülmektedir:

“Suriye, Irak ve Kırgız uyruklu 7 öğrenci ile görüşme yaptım. Öğrenciler formları doldururken zorlandıklarını gördüm; öğretmenlerinin ifade ettiklerine göre 7 öğrencinin 6’ sı bulundukları sınıflara (1, 2, 3, 4.) ara dönemlerde kayıt yaptırmış; sadece Kırgız Bakhor 1. sınıftan şu anda eğitim-öğretim gördüğü 3.sınıfa kadar aynı sınıfta Türkçe öğretim görmüş. Bu açıdan dil becerileri diğer arkadaşlarına göre daha fazla gelişim gösteren öğrenci, formu doldururken zorlanmamış, okunaklı, anlamlı, temiz bir şekilde sorulara cevap verebilmiştir. Fakat diğer öğrencilerin yanıtları incelendiğinde; kişisel bilgi formlarındaki bilgiler (ad/soyad/sınıf/uyruk vb.) dolduramadıkları, yazılarının okunaksız, anlamsız olduğu; çizgi, boşluk ve ebatlara dikkat edilemediği, 1 öğrencinin Arap alfabesinde olduğu gibi sağa dayalı olarak yazmaya çalıştığı, hece ve kelimelerin doğru yazılamadığı, öğrencilerin pek çoğunun soruları anlama ve cevaplama konusunda zorlandığına şahit oldum.” (Araştırmacı günlüğü- 07/05/2018)

Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin dil becerilerini yeterince kazanamadığı, iletişim kurma, anlama ve anlatma becerilerinde sorun yaşandığı ve büyük çoğunluktaki öğrencinin okur-yazarlığının olmadığı, öğrencilerin oldukça büyük bir çoğunluğunun formları

istendik ölçüde dolduramadığı, yine çok sayıdaki öğrencinin sorulardan çoğunu cevaplayamadığı ve bu doğrultuda Türkçe okur-yazarlıklarının olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrenci defterleri, kişisel bilgi ve görüşme formlarının incelenmesi ile yazma becerisinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun “anlamalı cümle kurma”, “harfleri tekniğine uygun yazma”, “hece ve kelimeleri doğru yazma”, “boşluk, ebat ve çizgi takibine uygun yazma”, “noktalama işaretlerini doğru kullanma”, “küçük ve büyük harflerin yazılma yerlerini doğru kullanma”, “bağlaçları/edatları doğru kullanma”, “okunaklı ve temiz yazma” konularında sorun yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenleri ve alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme bulgularının eş güdümlü olduğu ve öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma becerileri kapsamındaki dil becerilerini yeterli düzeyde edinemediği bulgusuna ulaşılmaktadır.

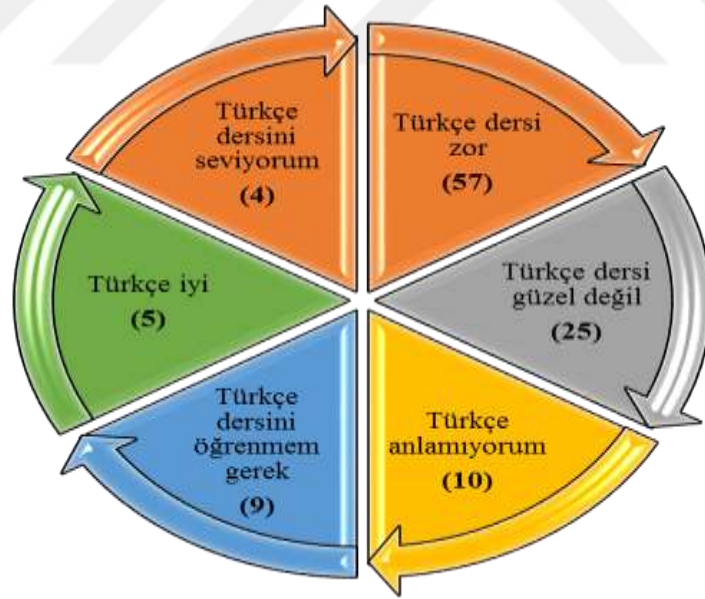
Uyum Sağlama ve Türkçe Tutumu Sorunu. Öğrenci özellikleri ve yeterlikleri başlığı altında öğrencilerin okula ve topluma uyum sağlayamama ve Türkçe öğrenmeye olumsuz tutum gösterme konularında sorun yaşandığına ilişkin bulgular ele alınmıştır. Bu doğrultuda görüş bildiren alan uzmanı A5: “Dil yeterliliklerine, bilişsel becerilere sahip olmadan dil becerilerine ve olumlu tutumlara ulaşılmayacağına inanıyorum. Evet öğrenci Türkçe öğrenme sürecine girmek isteyebilir ve var olan eğitim süreci içinde yeni öğreneceği şeylere yönelik bir tepki gösterebilir. Aile eğitim sistemine uyum sağlamamış ya da Türkçe bilmiyor olabilir, tekrar ülkesine ya da farklı bir ülkeye dönme bilincinde olabilir gibi faktörler var.” açıklamalarında bulunurken; A6: “Aile isteğiyle okula başlayan öğrenciler ya da bunlara rağmen Türkçe öğrenmeye istekli ve motive olan bir öğrenci, Türkçe dil becerilerini yeterince edinmeyince hedeflenen başarıya sahip olamayacak ve Türkçeye yönelik direnç gösterebilecektir.” ifadelerini kullanmış, benzer şekilde deneyimlerinden yola çıkarak konuyla ilgili düşüncelerine yer veren alan uzmanı A7 durumu şu şekilde özetlemiştir:

“Halihazırdaki durumu bizzat öğretmen uygulaması dersi kapsamında gördüm; bazı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik hiç motivasyonunun olmadığını ve derse yönelik olumsuz tutum geliştirebildiklerini gördüm; çünkü sanıyorum biraz aileyle de ilgili, Türkiye’ de geçici süreli kalma Avrupa’ ya gitme gibi düşünceler olduğunda Türkçeyi öğrenme için motivasyonları bulunmuyor. Türk öğrencilerin de yabancı uyruklu öğrencileri kabullenmediği ve iletişim kurmadığına şahit oldum. Bu ibareler de çocukları içe dönük, yalnız ve gerek okul yaşamında gerekse de günlük yaşamındaki sosyal ilişkilerinde Türkçeyi kullanma gereksinimini çok fazla hissetmiyor. Öğrencilerin hem sosyal anlamda yalnızlaşıyorlar hem de kendilerini bu topluma, okula ve ülkeye

ait hissedemiyorlar. Hal böyle olunca da Türkçe öğrenmeye istek duyulması yerine direnç gösterme yaşanabiliyor.”

Alan uzmanı A13 ise görüşlerini: “Genelde aileler ben zaten Türkiye’ de geçici sürede kalacağım, Türkçe öğrenmeme gerek yok diye düşünüyor ve böyle olunca çocuk da o algıyla birlikte Türkçe öğrenmeye istekli olmayacak, bir direnç gösterecek ve olumsuz tutum içinde olacaktır. Gördüğümüz kadarıyla pek çok yabancı uyruklu öğrencide de bu olumsuz algı var.” şeklinde açıklamıştır. Sınıf öğretmeni Ö2 ise “Türkçede baya zorluk çekiyorlar; sınıfta 2 Iraklı olması da sorun oluyor; çünkü sıkışınca kendi aralarında hemen Arapça konuşmaya başlıyorlar. Bu çocuklara bizim okullarımızda eğitim verilmesini doğru bulmuyorum; çünkü ne davranış olarak uyum gösterebiliyor ne de Türkçe konuşabiliyorlar.” şeklinde görüş bildirirken; Ö18 ise “Öğrencilerden ilk aşamada akademik bir başarı bekleyemiyoruz haliyle; fakat en azından önce sınıfa uyum sağlanması önemli oluyor. Çünkü dil olmayınca okula ve bize de uyum gösteremiyor çocuklar.” ifadesini kullanmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde, öğrencilere “Türkçe dersiyle ilgili düşüncelerin nelerdir? Okulda ya da sınıfta Türkçe kullanırken neler yaşıyorsunuz?” soruları yöneltilmiş ve elde edilen görüşler Şekil 3.20’de gösterilmiştir:



Şekil 3.20. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersiyle İlgili Düşünceleri

Şekil 3.20 incelendiğinde; öğrencilerden 57’si “Türkçe dersi zor.”; 25’i “Türkçe dersi güzel değil.” 10’u “Türkçe anlamıyorum.”; 9’u “Türkçe dersini öğrenmem gerek”; 5’i “Türkçe iyi.”; 4’ü “Türkçe dersini seviyorum.” şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda

öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe dersine ve Türkçe öğrenmeye yönelik olumsuz düşünce ve tutumlarının olduğunu söylemek mümkün olabilecektir.

Elde edilen veriler doğrultusunda, dil becerilerinde yaşanan sorunlardan kaynaklı olarak öğrencilerin okul ve toplum hayatına uyum sağlayamadığı, Türkçe öğretimine direnç gösterdiği, derse yönelik motivasyonun düşük olduğu ve sınıf ortamında olumsuz tutum ve davranışlar sergilediği bulgularına ulaşılmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe dersini zor bulduğu ve “Türkçe dersi güzel değil” şeklinde görüş bildirdiği görülürken; bazı öğrencilerin ise Türkçe dersini sevdiği, iyi ve kolay bulduğu görülmekte, bazı öğrencilerin ise Türkçe öğretiminin önemine vurgu yaparak dersle ilgili “Türkçe dersini öğrenmem gerek” şeklinde görüş bildirdiği, bazı öğrencilerin de dersi anlama durumlarına göre değerlendirme yaptığı ve dersi anlamadığını ifade eden öğrencilerin daha fazla olduğu bulgularına ulaşılmaktadır.

3.1.2. Eğitim Sistemi/Öğretmen Özellikleri ve Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretiminin mevcut durumu kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda eğitim sistemi/ öğretmen özellikleri ve yeterliklerinde yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Bu ana tema altında “*Türkçenin ikinci dil öğretimi sorunu*” ve “*öğretmen uygulamaları ve yeterliği sorunu*” alt temaları ele alınmış ve elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaya çalışılmıştır.

Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Sorunu. Eğitim sistemi/öğretmen özellikleri ve yeterlikleri başlığı altında eğitim sisteminin yabancı uyruklu öğrencilerinin eğitim-öğretimlerine hazırlıksız yakalanması ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin farklı bir metodoloji ve öğretmen yeterliği ve uygulamaları gerektirmesi nedeniyle sorunlar yaşandığı görülmüştür. Konuya yönelik olarak alan uzmanlarının görüşlerine yer verildiğinde; A1 görüşlerini “İkinci dil/yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ayrı bir uzmanlık gerektirdiğini düşünüyorum. Ne yazık ki süreç istendik şekilde yürütülemiyor ve aileler, yönetim, eğitim programı ve diğer paydaşlar süreçte önem arz ettiği sürecin sistematik bir şekilde belli bir plan ve program dahilinde yürütülmediğini gözlemliyoruz.” şeklinde ifade ederken; aynı anabilim dalında öğretim üyesi A4 ise düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Kamp dışı Türkçe öğretim genellikle STK’lar bünyesinde ya da GEM’ lerde gerçekleştirildi. Şu anda kademeli olarak öğrencilerin devlet okullarında Türkçe öğrenmesine yönelik çalışmalar yapılıyor; ancak bu tüm öğrenciler için geçerli değil. Bazı öğrenciler kurslarda, kimi kamplarda, kimi GEM’ lerde farklı uygulamalarla eğitim görüyor. MEB’ e bağlı okullarda ise ana dili olarak yapılan bir Türkçe öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilere de uygulanması söz konusu. Bu

öğrenciler Türkçeyi yabancı bir dil ikinci bir dil olarak öğreniyorsa; bu doğrultuda öğretimin de gerçekleştirilmesi elzemdir.”

Benzer şekilde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında öğretim üyesi A5 görüşlerine: “Türkçe öğretimi, öğrencilerin okul hayatına ve topluma uyum sağlaması, iletişim becerisi kazanması açısından çok önemli. Bu sürecin Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında sistematik bir yapıda olması gerekiyor. Fakat bunun sağlanamadığı akademik çalışmalarda belirtiliyor.” şeklinde yer verirken; temel eğitim bölümü sınıf eğitimi alanında öğretim üyesi A8 ise düşüncelerini şu şekilde özetlemiştir:

“MEB’ in Türkçe öğretimi problemleriyle karşılaştıktan sonra üretmeye çalıştığı palyatif çözümler olduğunu; fakat ağırlıklı olarak STK’ ların yürüttüğü etkinliklerin olduğunu görüyoruz. PICTES gibi etkinlikler de var; fakat öğrencilerin ne kadarına ulaşılabilir ya da ne derece etkili oluyor bilmiyoruz. Eğitim sisteminin bu konuya çok hazırlıksız yakalandığı kanaatindeyim, bu dönemin öncesinde sınıflarda az sayıda da olsa farklı uyruklardan yabancı uyruklu öğrenci vardı ve öğretmenler kişisel çabalarıyla süreci yürütmeye çalışıyordu; fakat kitleler halinde özellikle Suriye uyruklu öğrencinin eğitim sistemine dahil olmasıyla birlikte yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sorunu su yüzüne çıktı.”

Benzer düşüncelere sahip olan Türk Dili Edebiyatı anabilim dalında öğretim üyesi A9: “Sistemli bir ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı da olursa öğretimin daha iyi olacağını ve öğrencilerin daha iyi öğrenebileceğini düşünüyorum; fakat Türkiye’ de böyle bir program ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sistematığı yok. Böyle olunca istenen verim alınmıyor.” şeklindeki ifadelerde bulunurken; Türkçe Öğretim Merkezi’ nde (TÖMER) yetişkinlere Türkçe öğreten okutman A11 ise düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“MEB’ e bağlı okullarda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin varlığı oldukça hızlı bir süreç içinde olmuş ve bu öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmeleri son derece mühim bir konu olmasına rağmen eğitim sistemimizin hazırlıksız yakalandığı bu süreç olması nedeniyle gerektiği gibi yürütülememektedir. Çünkü ana dili ve yabancı dil öğretimi birbirlerinden oldukça farklı alanlardır ve bu sistematığın kurulması önemlidir.”

Konuyla ilgili düşüncelerini A12 şu şekilde açıklamıştır:

“Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bir disiplin olarak son yıllarda bir ivme kazandı. Ancak kimi alanlarda hâlâ yetersiziz. Özellikle çocuklara Türkçe öğretimiyle ilgili materyallerimiz yeterli değil. Mülteci çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerden aldığımız geri dönüşler de bunu destekliyor. Yabancı uyruklu öğrencilerine ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, ilkokullar açısından ciddi bir sorun, hazırlıksız yakalanan bu sürecin dayanakları üzerinde durulmadan uzman olmayan öğretmenlerin gelişigüzel bir şekilde gerçekleştirildiğini düşünüyorum.”

A13 ise düşüncelerini: “Türkiye bu sürece çok hazırlıksız yakalandı; örneğin İngilizce yabancılara yıllardır öğretilmeye çalışılıyor ve her yaş grubu için programlar, içerik ve ders materyalleri mevcut. Fakat bizim yabancılara Türkçe öğretimi olarak devlet politikamız da

bugüne kadar hiç olmamış ya da sadece yükseköğretim öğrencileri için bazı şeyler yapılmış.” şeklinde ifade etmiştir.

Alan uzmanlarının görüşleriyle eş güdümlü olarak, sınıf öğretmenlerinin de yabancı uyruklu öğrencilere sistematik bir Türkçe öğretiminin yapılamadığı kanaatinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda üçüncü sınıf öğretmeni Ö2: “Eğitim sistemimiz, bu öğrencilere Türkçe öğretimi için müsait değil; öğretmenler olarak biz de nasıl bir Türkçe eğitimi vermemiz gerektiğini bilemiyoruz.” görüşlerine yer verirken; farklı uyruklardan altı öğrencisi bulunan üçüncü sınıf öğretmeni Ö3 ise “Bu öğrenciler kaynaştırma öğrencisi gibi bize veriliyor; Türk akranlarından bir şeyler öğreysin, kelime dağarcıkları artsın diye. Evet, bu öğrencilerin kaynaştırmaya da ihtiyaçları var; fakat bundan önce öğrencilere ve öğretmenlere Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ama bu da çok farklı uzmanlıklar gerektirmesi ve bu durumun eğitim sistemimiz açısından yeni olması nedeniyle pek çok hazırlığın yapılması gerekiyor.” şeklinde yer vermiş; benzer şekilde iki Iraklı öğrencisi bulunan üçüncü sınıf öğretmeni Ö4 de görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bu çocuklara bu şekilde Türkçe öğretilmesini doğru bulmuyorum; önce Türkçe dil eğitimi almalılar diye düşünüyorum. Çocuklar için de bizim için de çok zor bir durum. Hiçbir şekilde iletişim kuramıyoruz; ben gel diyorum, o gidiyor, git diyorum, geliyor; yani böyle en temel iletişim kısmında bile zorlanırken Türkçe öğretimden bahsedemiyoruz. Ne ders materyallerinde ne programda bu öğrencilere nasıl Türkçe öğretimi yapılmalı diye bir bilgi yok, yabancı dil öğretimiyle ilgili benim de ne yapmam gerektiğiyle ilgili bir uzmanlığım yok.”

ICTES öğretmeni Ö12 ise “Diğer ilkokullardan farklı olarak öğrencilerimize Türkçe öğretimi için destek eğitimi veriyoruz. Bu eğitim sistemimiz açısından oldukça önemli; fakat bu proje kapsamında bile öğrencilerimize Türkçe öğretiminde sorunlarımız ve sıkıntılarımız gerçekten çok büyük. Farklı bir öğretim ve bizim de ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik desteğe, eğitime ihtiyacımız var.” değerlendirilmesinde bulunmuştur.

Elde edilen veriler kapsamında, ikinci dil olarak Türkçe çocuklara ilkokullarda gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde sorunlar yaşandığı, eğitim sistemi ve öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandığı, öğretimin sistematik bir şekilde gerçekleştirilmediği ve Türkçe öğretiminden istenen verimin alınamadığı bulgularına ulaşılmıştır.

Öğretmen Uygulamaları ve Yeterliliği Sorunu. Eğitim sistemi/öğretmen özellikleri ve yeterlikleri başlığı altında öğretmen uygulamaları ve yeterliği konularında sorunlar yaşandığı görülmüştür. Konu hakkında alan uzmanı A5 “Özellikle son yıllarda yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sisteminde oldukça fazla artan sayıları bulunuyor ve en önemlisi öğretmen ve öğrenci açısından bu öğrencilerin dahil olabileceği programların olması ve öğretmenlerin de

bu programları uygulayabilecek yeterlilikte olması gerekmektedir.” şeklinde önerilerine yer verirken; A6 ise “Öğretmenlere formatörler tarafından bu öğrencilere eğitim-öğretim verebilmeleri için özel bir eğitim verilmesi gerekiyor; okullarda nasıl bir eğitim veriliyor bilmiyorum, fakat öğretmenler bu çocuklara hiçbir şey yapmıyor, yapamıyor diye düşünüyorum.” şeklindeki düşüncelerini paylaşmıştır. Sınıf eğitimi alanında öğretim üyesi olan ve yetişkin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda deneyimleri bulunan A8 sınıf öğretmenlerinin konuyla ilgili özellikleriyle ilgili: “Ne kadar çok bu çocukları okullastırırsak okullastıralım önemli olan Türkçe ana dili öğretim programına tabi olan bu çocuklara önce ana dili Türkçe olan çocukların geldiği evrelere getirmemiz gerekiyor. Fakat devlet okullarında öğretmenlerin bu öğrencileri ciddi bir sorun olarak görüp öğrencilerle uğraşmadığını düşünüyorum.” değerlendirmelerinde bulunmuştur.

Alan uzmanlarının görüşlerine ek olarak konunun muhatabı olan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde ise yabancı uyruklu öğrencilerine Türkçe dersinde sorun yaşayıp yaşamadıkları, sorunları çözmek için neler yaptıkları ve Türkçe öğretiminde nasıl bir yol izlediklerine ilişkin sorular yöneltilmiş ve bu kapsamda görüşler, Tablo 3.19’da gösterilmiştir:

Tablo 3.19. *Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri*

<i>Öğrenciler İçin Herhangi Bir Uygulama Yapıyor musunuz?</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yapmıyorum	28	63,63
Sınırlı Uygulamalar Yapıyorum	10	22,72
Yapıyorum	6	13,63
Toplam	44	100

Tablo 3.19’da görüldüğü üzere yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde herhangi bir özel uygulama yapmayan 28, sınırlı uygulamalar gerçekleştiren 10 ve öğrencileri öğretim sürecine katmak ve Türkçe becerilerini kazandırmak için gerekli öğretim uygulamalarını yaptığını ifade eden 6 öğretmen olduğu görülmektedir.

Öncelikle öğrencilere Türkçe öğretimi için herhangi bir uygulama gerçekleştirmediğini ifade eden öğretmen görüşlerinden bazılarına yer verildiğinde; dördüncü sınıf öğretmeni Ö1 “Derslerde onlara özel alan oluşturma gibi bir yetkim olmuyor; onlara farklı bir etkinlik yapma ya da özel materyal kullanma şansım olmuyor. Sadece matematik dersinde çocuklar soruları çözerken beş dakika ilgilenip anlamadıkları bir yer olup olmadığına bakabilirsem ne ala.” ifadelerini kullanırken; İran ve Irak asıllı üç öğrencisi olan Ö3 “Sınıfta farklı uyruktan

öğrenciler var diye farklı öğretim yöntemlerini uygulamıyorum açıkçası. Pek bir şey öğrendiklerini söyleyemem; biraz arkadaşları, ben, okul ve çevre hakkında bir şeyler öğreniyorlar o kadar.” ifadelerini kullanmış, Iraklı bir öğrencisi olan birinci sınıf öğretmeni Ö5 “Valla onların dillerinden anlayan öğretmenlerden eğitim-öğretim alsalar daha iyi olur diye düşünüyorum.” ifadesine yer vermiştir. Ö9 ise Türkçe öğretimiyle ilgili kendi uzmanlığını değerlendirirken şu açıklamaları yapmıştır:

“Ara sınıflarda özellikle bu öğrencilere Türkçe eğitimi verilemiyor. Çocuklar sosyal öğrenmeye maruz kalınca bir şekilde akranlarıyla iletişim kurmaya çalışıp az da olsa bir şey öğrenmeye çalışıyor; Türkçeye maruz kalıyor, fakat bunun dışında çocuklar için gerekli ve uygun eğitimi veremiyoruz. Özellikle de seviye tespit seviyesi ya da çocukların Türkçe okuma-yazma bilmeden ara sınıflarda eğitim-öğretime başlatılması büyük bir sorun. Zaten müfredat oldukça yoğun bir de okuma-yazma bilmeden hatta hiç Türkçe bilmeden, anlamadan yabancı bir öğrenciniz var, öğretmenin ne bu çocuklarla ilgilenmeye zamanı kalıyor ne de özel bir şeyler yapmak için uzmanlığı oluyor.”

Benzer şekilde Ö10 “Öğrencim bizi çat pat anlamaya çalışıyor; ama okuma-yazmaya geçemedik, iletişim kuramıyoruz, sadece oyun oynayabiliyor teneffüste arkadaşlarıyla, onu da anlayabilirse ancak. Türkçe hiçbir kelime bilmiyor; II. dönem sadece sınıfta oturmayı öğrendi başka hiçbir şey yok. Hal böyle olunca ve sınıf okuma-yazmaya geçerken benim ona ekstra bir şeyler yapmam mümkün olmuyor.” ifadelerini kullanmıştır. Üçüncü sınıf öğretmeni Ö19 ise “Bu sene eğitimler aldım; zor ama biraz daha bilinçliyiz. Geçen sene iki kardeş vardı İranlı; hiç Türkçe bilmeden okula başladılar, ben de onlara nasıl öğretim yapılması gerektiğini bilmediğim için tam bir yıl öyle boş boş gelip gitti çocuklar.” yorumunda bulunmuştur.

Elde edilen görüşme bulgularıyla eş güdümlü olarak araştırmacı günlüğünde öğretmen uygulamalarına yönelik olarak şu ifadeler yer almaktadır: “Sınırlı uygulamalar yaptığını ve öğrencilerin gereksinimlerine göre uygulama yapmadığını ifade eden öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun; çözüm yolu olarak yabancı uyruklu öğrenciler ayrı sınıflarda, ayrı okullarda eğitim alsın görüşünde oldukları, görüşmelerde genellikle sinirli ve endişeli oldukları ve genellikle öğrencilere nasıl bir eğitim-öğretim verilmesi gerektiğini bilmediklerini ifade ettiklerini gözlemledim.” (Araştırmacı Günlüğü- Mayıs- Kasım/2018)

Sınırlı uygulamalar yaptığını belirten öğretmen görüşlerine yer verildiğinde Ö4 “Ona özel okuma-yazma çalışmaları yaptırdım, bizden geri kalmasın diye ama ister istemez şimdi üçüncü sınıf konularını işlediğimizde onu da dahil etmeye çalışıyorum. Ama anlama sorunu var, Türk öğrencileri için olan konular ona haliyle zor geliyor.” ifadelerini kullanırken; Özbek ve Irak uyruklu iki öğrencisi bulunan Ö6 ise “Diğer çocuklar ders yaparken ben onun yanına gidip bir şeyler öğretmeye çalışıyorum, ama çok kısıtlı oluyor bu da. Özellikle ara sınıflarda

gerçekten Türkçe eğitim vermek bu çocukları derse katmak çok zor. Bu çocuklar böyle sahaya geldiğinde özel bir eğitim ya da öğretim programı olmadan çok zorlanıyoruz.” şeklinde görüşlerine yer vermiştir.

Öğrenciler için gerekli uygulamalar yaptığını ifade eden öğretmen görüşleri incelendiğinde ise Afgan ve Irak asıllı iki öğrencisi bulunan birinci sınıf öğretmeni Ö12 “Diğer öğrencilerimle ses yöntemiyle gerçekleştirdiğimiz etkinlikleri onlarla birlikte de yapmaya çalışıyoruz; ama dilleri farklı olduğu için her şeyden önce onlara Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duydukları için ben de Türkçe öğretmeye yönelik bir yol izliyorum. Çocukların günlük hayatlarında kullanabileceği, normal hayatlarında ihtiyaç duyabilecekleri kelimelerden de esinlenerek kendimce uygulamalar yapmaya çalışıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade ederken; PICTES kapsamında çalışan ve MEB’in “Farkındalık Eğitimi Semineri” ne katıldığını ifade eden Irak ve Somali uyruklu üç öğrencisi olan dördüncü sınıf öğretmeni Ö14 ise uygulamalarını şu şekilde açıklamıştır:

“İlk aşamalarda çok sıkıntı yaşadık, bu dönemde özellikle görselleri, ders kitaplarındaki şekilleri ve hatta işaret dilini kullanarak göstererek, somutlaştırarak anlatmaya çalışıyordum; örneğin önce okul resmini gösteriyordum ve sonra sözlü olarak okul kelimesini söylüyordum ve öğrenciden tekrar etmesini istiyordum. Bu anlamda nesneleri İngilizce öğretir gibi öğretmeye çalıştım. MEB Suriyelilere yönelik kitap göndermişti, ilk önce onu kullandık, daha sonra elimizde bulunan mevcut ders kitaplarından faydalandım.”

Türkçe öğretiminin mevcut durumu hem de öğretmen bilgi ve yeterlikleri doğrultusunda öğretmen uygulamaları önem kazanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenlere “Türkçe öğretimine yönelik nasıl bir yol izliyorsunuz? Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Kullandığınız kaynaklar nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin, aynı zamanda program boyutlarının mevcut durumuna da yönelik bulgu sunan “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci” ve “ölçme-değerlendirme” boyutlarında görüş bildirdiği görülmektedir. Sırasıyla bu boyutlar incelendiğinde; öğretmenlerin içerik boyutunda kullandığı ürünler, sayısal değerleri ile birlikte gösterilmiştir:

Tablo 3.20. Öğretmenlerin İçerik Boyutunda Kullandığı Ürünlere İlişkin Görüşler

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde içerik olarak en çok hangi ürünleri kullanıyorsunuz?	f	%
Ders kitabındaki ürünleri kullanma	38	54,29
Kendi hazırladığı ürünleri kullanma	14	20
Sözlü edebi ürünleri kullanma	8	11,42
Yazılı edebi ürünleri kullanma	6	8,58

Tablo 3.20. (Devam) Öğretmenlerin İçerik Boyutunda Kullandığı Ürünlerle İlişkin Görüşler

Video, animasyon gibi ürünler kullanma	2	2,85
Kitap setleri kullanma	1	1,43
İnteraktif ortamlar ve sözlük gibi ürünler kullanma	1	1,43
Toplam	70	100

Tablo 3.20 incelendiğinde; görüş bildiren 44 öğretmenden kullandığı içeriğe ilişkin ürünlerden 70 görüş elde edilmiştir. Bu görüşlere göre öğretmenlerden %54,29'unun ders kitabındaki ürünleri kullandığı, bunu %20 ile kendi hazırladığı ürünleri kullanan öğretmenlerin takip ettiği, öğretmenlerden %11,42'sinin sözlü edebi ürünleri %8,58'inin ise yazılı edebi ürünleri kullandığı görülmektedir. Az sayıda öğretmenin ise dil öğretimi için önemli sayılan içerik öğelerinden “*video, animasyon, sözlük,*” gibi interaktif ortam ve araçlardan ve dinleme metinleri ile görselleri kullandığı görülmektedir.

İçerik boyutundan sonra öğretmenler tarafından dile getirilen “*öğrenme-öğretme süreci*”nde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin veriler analiz edilmiş ve elde edilen veriler sayısal değerleri ile birlikte Tablo 3.21’de gösterilmiştir:

Tablo 3.21. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullandığı Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler

Yöntem ve Teknikler	f	%
Öğretim Yöntemleri		
Düz Anlatım	35	20,84
Problem Çözme	28	16,67
Küme Çalışmaları	10	5,96
Öğretim Teknikleri		
Soru-cevap	34	20,24
Eğitsel oyunlar ve oyunlaştırma	19	11,31
Drama	12	7,14
Beyin Fırtınası	9	5,35
Bireysel Öğretim Etkinlikleri		
Bireyselleştirilmiş öğretim	8	4,76
Bilgisayar destekli öğretim	4	2,38
Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri		
Gözlem	9	5,35
Toplam	168	100

Tablo 3.21 incelendiğinde; öğretmenlerden en çok geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinden *düz anlatım* (%20,84) ve *soru-cevap* (%20,24) kullandıkları, bunu sırasıyla *problem çözme* (test çözdürme ve boşluk doldurma) (%16,67) yönteminin takip ettiği görülmektedir. Yabancı ve ikinci dil öğretiminde önemli yeri olan *eğitsel oyunlar* (%11,31) *drama* (7,14) ve *bilgisayar destekli öğretim* (%2,38) etkinliklerinin de kullanıldığı; bunların dışında ana dili Türkçe olan öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilerin akran iş birliğinden

faaydalanması kapsamında *küme çalışmaları* (%5,96) nın yapıldığı, dil becerileri ile kendini ifade edemeyen, derslere katılım gösteremeyen öğrenciler için de *gözlem* tekniğinin (%5,35) kullanıldığı görölmektedir.

Görüşmelerden elde edilen bulgularla eşgüdömlü olarak araştırmacı günlüğünde öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine yönelik uygulamalarıyla ilgili şu ifadeler bulunmaktadır:

“Öğrencileri öğretim sürecine dahil etmek için uygulama yaptığını belirten öğretmenlerden 6’ sının da “Kapsayıcı Eğitim” ve “Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçe’nin İkinci Dil Olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Programı” na katılan öğretmenler olduğunu gördüm. Görüşmelerde öğretmenlerin öğrenciler için destek eğitimi olarak Türkçe eğitimi almalarının gerekli olduğunu ifade etmekle birlikte; öğrencileri kabullendiğı, sınıf için öğrencilerin dilsel ve kültürel açıdan zenginlik olarak kabul edildiğı göröldü. Alınan görüşlerde öğretmenlerin öğrencileri öğretim sürecine katılımlarının sağlanması için uygulamalar yaptığını; bu uygulamalardan drama ve eğitsel oyunları başarılı bularak çoğunlukla faydalandıkları yöntemler olduğu, sürecin yetişemedikleri noktalarında Türk öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencileri bir arada tutma, yardımlaşma ve akran desteğinden faydalandıkları; bu eğitimlerde aldıkları dijital oyunları ve interaktif ortamların Türkçe öğretiminde başarı sağlayacağına inandıklarını belirttiler.” (Araştırmacı Günlüğü- 25-26/07/2019)

Öğrenme-öğretme süreci ile ilgili öğretmen görüşleri değerlendirildikten sonra öğretmenler tarafından en çok hangi ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı incelenmiş ve Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri sayısal değerleri ile birlikte Tablo 3.22’de gösterilmiştir:

Tablo 3.22. Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Kullandığı Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşler

Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri	f	%
Eşleştirme soruları	30	18,64
Çoktan seçmeli testler	18	11,18
Kısa cevaplı yazılı yoklamalar	15	9,31
Doğru-yanlış soruları	12	7,45
Boşluk doldurma soruları	12	7,45
Drama	11	6,83
Uzun cevaplı yazılı yoklamalar	9	5,59
Görüşme	9	5,59
Performans değerlendirme	8	4,97
Akran değerlendirme	7	4,34
Gözlem	6	3,72

Tablo 3.22. (Devam) *Öğretmenlerin Değerlendirme Sürecinde Kullandığı Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşler*

Kavram haritaları	5	3,10
Portfolyo	4	2,48
Öz değerlendirme	3	1,86
Proje	2	1,24
Toplam	161	100

Tablo 3.22 incelendiğinde; öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden “eşleştirme soruları” (%18,64)) “çoktan seçmeli testler” (%11,18) “kısa cevaplı yazılı yoklama soruları” (%9,31) “doğru yanlış soruları” (%7,45) ve “uzun cevaplı yazılı yoklama soruları” (5,59) kullandığı görülmektedir. Ayrıca katılımcılardan daha az sayıdaki öğretmenlerin de tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden “görüşme” (%5,59) “performans değerlendirme” (%4,97) “akran değerlendirme” (%4,34), “gözlem” (%3,72) “kavram haritaları” (%2,48) “öz değerlendirme” (%1,86) ve “proje” (%1,24) kullandığı görülmektedir. Bu tekniklerden “performans değerlendirme”, “gözlem” ve “drama” kullanan öğretmenlerin, bu teknikleri başarılı buldukları da ifade edilmiştir. Bu doğrultuda görüşmelerden elde edilen bulgularla benzer şekilde araştırmacı günlüğünde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecine yönelik uygulamalarıyla ilgili şu ifadeler bulunmaktadır:

“Öğretmenlerle yapılan görüşmeler boyunca, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde sorun yaşadığını belirttiği süreçlerden birinin de ölçme-değerlendirme olduğu, öğretmenlerin dil becerileri gelişmiş Türk öğrenciler ile yabancı öğrencileri aynı ölçme araçlarıyla değerlendirirken zorlandıkları ifade edildi. Özellikle öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe seviyelerini belirlerken ve bu seviyelere uygun ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanırken sorun yaşadıklarını belirttikleri görüldü. Çözüm yolu olarak genellikle süreçte “drama”, “doğaçlama”, “gözlem” ve “performans değerlendirme” tekniklerini kullanabildikleri ve tam olarak olmasa da bu tekniklerinin diğer ölçme-değerlendirme yöntem-tekniklerine göre daha başarılı olduğunu ifade ettikleri kaydedildi.” (Araştırmacı Günlüğü-Mayıs/2018-Temmuz/2019).

Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim sisteminde aksayan bazı noktaların olduğu ve sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Türkçe öğretiminde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik özel herhangi bir uygulama yapamadığı ya da çok sınırlı uygulama ve etkinliklere yer verdikleri görülmüştür. Bu bulguyu destekler nitelikte öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandığı içerik, uygulama ve değerlendirme boyutlarına yönelik belirttikleri görüşler doğrultusunda büyük çoğunluktaki öğretmenin sadece ders kitabındaki ürünleri kullandığı; en çok geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ile geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır.

3.2. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programına Yönelik İhtiyaçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı “yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğretim programına yönelik kişisel, dilsel, sosyal ve akademik ihtiyaçları nelerdir?” sorusu kapsamında eş zamanlı olarak toplanan nitel ve nicel veriler, içerik analizi ve istatistiksel analiz yöntemleri ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğretim programına yönelik ihtiyaçların belirlenebilmesi amacıyla “yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeği” (YUIÖDBİBÖ) geliştirilerek öğretmenlere uygulanmış, alan uzmanları, sınıf öğretmenleri ve yabancı uyruklu ilkokul öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, sınıf öğretmenleri ve öğrencilere görüşme formu uygulanmış, öğrenci ürünleri incelenmiş ve araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Verilerin çözümlenmesi doğrultusunda elde edilen bulgular Şekil 21’de gösterilmiştir:



Şekil 3.21. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programına Yönelik İhtiyaçları

Şekil 3.21’e göre yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğretimi programına yönelik ihtiyaçlarına ilişkin temaların “kişisel ve sosyal ihtiyaçlar”, “dilsel ihtiyaçlar” ve “akademik ihtiyaçlar” olmak üzere üç ana tema altında toplandığı; kişisel ve sosyal ihtiyaçlar ana teması altında “iletişim ve uyum becerileri” alt temasının, dilsel ihtiyaçlar ana teması altında “anlama, anlatma ve iletişim becerileri” alt temasının ve akademik ihtiyaçlar ana teması altında ise “gereksinim belirleme” alt temasının olduğu görülmektedir. Aşağıda belirlenen ana temalar ve bu temalar altında yer alan alt temalara ilişkin bulgular detaylı bir şekilde yorumlanmaya çalışılmıştır.

3.2.1. Kişisel ve Sosyal İhtiyaçlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkçe öğretim programına yönelik ihtiyaçları kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda “kişisel ve sosyal ihtiyaçlar” ana teması belirlenmiş, bu tema altında “iletişim ve uyum becerileri” alt teması ele alınarak elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaya çalışılmıştır.

İletişim ve Uyum Becerileri. İletişim becerisi, dilsel ihtiyaçlar ana teması altında da ele alınmış; bu başlık altında ise alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda tamamını uzmanların oluşturduğu katılımcıların, öğrencilerin okula ve topluma uyum sağlama açısından iletişim becerisi ve uyum becerileri olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Bu kapsamda katılımcılardan A1 görüşünü “Öğrencilerin toplum içinde iletişim kurmaları oldukça elzem. Bunun için gerekli olanın günlük hayat becerilerini sağlayacak ihtiyaçların giderilmesi gerekir.” şeklinde ifade ederken; A2 “Kişisel olarak okula uyum sağlama, arkadaşları ve öğretmeni tarafından kabul görme, okul içinde ve dışında kendini rahat hissetme ihtiyaçları olduğu kanısındayım.” ifadesini kullanmış, A3 ise “Bulunulan toplum içinde rahatça duyduklarını anlama, konuşma örneğin bir markete gittiğinde ihtiyaçlarını ifade etme ihtiyaçları olduğu görüşündeyim. Bu açıdan iletişim ve topluma uyum sağlama ihtiyaçları çok.” ifadelerinde bulunmuştur. Yabancı uyruklu öğrencileri yakından gözleme fırsatı olan A4 ise görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

“Kampları ve kamplardaki Türkçe öğretimini gözlemleme fırsatım olmuştu, buralarda Arapça bilen öğretmenler Türkçe öğretmeye çalışıyordu. MEB’ in 2014/21 sayılı genelgesi ile devlet okullarındaki yabancı uyruklu çocuklara Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi gündeme geldi. Sayıları yüzbinleri bulan öğrencinin devlet okullarında eğitim-öğretim görmesi ile birlikte bu öğrencilerin iletişim ve yaşam becerileri açısından çok büyük ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum.”

Benzer şekilde A7 “Öğrencilerin ihtiyaçları biraz da topluma, ülkeye, okula, arkadaşlarına ve öğretmenine kendilerini ait hissetmeleriyle ilgili; aslında tüm bu ihtiyaçlar bütünlük ve hepsi dile dayanıyor. Kişisel olarak öğrencinin özgüvenli olabilmesi için dili kullanabiliyor olması ve iletişim kurması gerekiyor; çünkü sınıf içinde derse, oyunlara, konuşmalara vb. katılım gösterebilmesi, çocuğun iletişim becerileri ve okula uyumu açısından önemli.” değerlendirmesinde bulunurken; A9 “İletişim kurmaya, toplumsal aidiyete ve kabullenilmeye, sevgiye ihtiyaçları var.” yorumunda bulunmuştur. Aynı doğrultuda A10 “Kişinin kendini iyi hissetmesi, bir şeyleri yapabilme hazzını yaşaması bakımından kişisel olarak o toplumda kabullenilmesi gibi birtakım ihtiyaçlar söz konusudur. Toplumsal kabul ise iletişim ile sağlanabileceğinden öğrencilerin iletişim kurma becerilerine ihtiyaçları olduğunu

düşünüyorum.” ifadesini kullanmış, A11 “Sosyal ihtiyaçlar bağlamında öğrencilerin sınıf içinde öğretici kadar birbirleriyle olan iletişimleri dikkate alınabilir. Çoğunluğunu mülteci çocukların oluşturduğu yabancı uyruklu öğrenciler açısından değerlendirildiğinde; çocukların sınıf içinde öğrendiklerini sınıf dışında sosyal bir ortamda uygulamalarını sağlayacak ihtiyaçları olacaktır.” öngörüsünde bulunmuş ve son olarak A13 ise “Dil edinimi sürecinde kültürünü, alfabesini bilmedikleri bir ülkede bulunmak herkes gibi çocuklar açısından da zor; çünkü ailede Türkçe bilen kimse yok, farklı bir ülke, kimseyi tanımıyorsunuz ve de çok zor olaylar yaşamışsınız. Bu anlamda ve sosyal çevreye uyum sağlama açısından iletişim kurmaya ve psikolojik desteğe ihtiyaçları var; ama bunların da temelinde dil yatıyor.” şeklinde görüş ve düşüncelerine yer vermiştir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda çoğunluğunu mülteci öğrencilerin oluşturduğu ve ülkemize gelmeden zor bir yaşam geçiren yabancı uyruklu öğrencilerin, ülkemizde bulunma, eğitim-öğretim görme ve okula ve de topluma uyum sağlama için iletişim ve uyum becerilerine ihtiyaç duydukları görülmektedir.

3.2.2. Dilsel İhtiyaçlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkçe öğretim programına yönelik ihtiyaçları kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda “dilsel ihtiyaçlar” ana teması belirlenmiş, bu tema altında “anlama, anlatma ve iletişim becerileri” alt teması ele alınarak elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaya çalışılmıştır.

Anlama, Anlatma ve İletişim Becerileri. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin dilsel ihtiyaçlarının anlama, anlatma ve iletişim becerilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kapsamda öncelikle gerçekleştirilen görüşme verilerine yer verildiğinde; katılımcılardan sınıf öğretmeni Ö3 “Öğrencilerin okul ve sınıf ortamında sosyal ihtiyaçları kendilerini topluma, okula, arkadaşlarına ve öğretmenine ait hissetmeleriyle ilgili; yani iletişim kurabilme, derse katılım, iş birliği yapabilme gibi ihtiyaçları oluyor. Bu ihtiyaçların giderilmesi ve öğrencilere Türkçe yeterliklerini kazandıracak dil öğretiminin yapılması gerekiyor.” şeklinde deneyimlerinden bahsederek dil yeterliliğine yönelik bir öğretimin gerekliliğini ifade ederken; Ö4 “Öğrencilerin dilsel olarak konuşma, kendini ifade etme, anlama, okuma-yazma becerilerine oldukça fazla ihtiyaçları var.” ifadelerini kullanmış, Ö7 ise “Öncelikle öğrencinin anlaması ve kendisini ifade etmesi gerekiyor. Yani bence önce kendini ifade etme becerileri kazandırılmalı ki öğrenci toplumda kolaylık yaşasın, okulda bizimle iletişim kurabilsin.”

şeklinde öğrencilerin anlatma becerilerine olan ihtiyaçlarına dikkat çekmiştir. Ö9 da benzer şekilde görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Öğrencilerin okul içindeki kişisel ve iletişimsel ihtiyaçları ya da öğretmenin öğrenciye daha iyi hizmet edebilmesi için gerekli olan yeterliliklere bakıldığında; önce öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi; daha doğrusu öğretmenle ve arkadaşlarıyla sözlü anlamda iletişime girebilecek ve onların sözlü olarak ifade ettiklerini anlayabilecek dil birikimine ve yeterliliğine ulaşması gerekiyor. Bu öğrencilerin yaşadıkları sendromlar düşünüldüğünde ve başka bir ülkede, kültürde, eğitim sisteminde bulundukları varsayıldığında; ihtiyaçlarının hiyerarşisinin değiştiğini, toplumun onlar üzerindeki etkisinin ya da bakış açısının onları nasıl etkilediği de düşünüldüğünde geniş bir çerçeve karşımıza çıkıyor. Fakat sınıf öğretmeni gözüyle ve eğitim ortamında düşünüldüğünde; önce çocuğun ihtiyaçlarını kendisinin anlatabilmesi ve kendisine anlatılanları da anlayabilmesi gibi temel düzeyde ihtiyaçlarının olduğunu düşünüyorum. Bu ihtiyaçların giderilmesi öğretimsel/akademik ihtiyaçlarını sağlayacaktır; yani kişisel, dilsel ve sosyal ihtiyaçların etkin bir şekilde giderilmesi akademik başarıyı getirecek Türkçe programıyla sağlanacaktır kanaatindeyim.”

Benzer şekilde Ö18 “Öğrencilerden ilk aşamada akademik bir başarı bekleyemiyoruz haliyle; fakat en azından iletişim kurma için öğrenci söylediklerimizi anlasın, kendisi de düşüncelerini, isteklerini bize aktarabilsin. Konuşma ve anlama becerilerine ihtiyaç daha fazla diyebilirim.” şeklinde öncelikli gördüğü becerileri ifade etmiş, Ö24 “Okuma ve yazma akademik anlamda gerekli; fakat önce 1. sınıfa başlayan Türk öğrenciler gibi bu öğrencilerin de okula başlarken konuşma ve dinleme becerilerini edinip okul ortamlarında olması gerekiyor.” şeklinde konuşma ve dinleme becerilerine olan ihtiyaca vurgu yapmıştır. Ö26 “Öğrenci okuyup, yazamıyor; buna çözüm buluyoruz. Anlama ve kelime öğretimi ihtiyacı oluyor ve öğrenci sadece mekanik bir okuma-yazma yapıyor. Okuduklarını, dinlediklerini anlayıp soruları cevaplamasını istiyorum; yapamıyor. Düşüncelerini ya da isteklerini söylemesi ise her şeyden önce çok sınırlı.” şeklinde görüşlerine yer vermiş, Ö34 ise “Öğrencim neredeyse hiç Türkçe bilmeden 3. sınıfta geldi. Tüm dil becerilerinin kazandırılmasına ihtiyacı vardı; ama öncelik anlaşmak ve iletişim için konuşma ve dinleme-anlama becerileri diyebilirim.” ifadelerini kullanmıştır. Ö36 “Ana dili olarak Türkçe öğretiminde tüm dil becerilerinin kazandırılmasını hedefliyoruz; bu öğrenciler için de aynı dil öğretimini yapıyoruz; fakat öğrenciler doğal olarak Türk öğrenciler gibi dile hâkim değil ve özellikle öğrencilerin kendisini ifade etme, iletişim kurabilmesi, dinlediklerini, okuduklarını anlaması, Türkçe kelimelerin anlamlarını bilmesi ve doğru ve anlamlı yazabilmesi ihtiyaçları oluyor.” şeklinde iletişim, anlama ve anlatma becerileri ihtiyacına dikkat çekmiştir. Ö41 ise “Yabancı öğrencilere kapsayıcı bir ikinci dil öğretimi söz konusu, bunun için öğrencilerin okulda ve sınıfta kendilerini rahat hissetmeleri ve iletişim kurmaları önemli. Dil öğretiminde beceriler ayrılmaz

diye biliyorum; ama ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasına ihtiyaç var.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıf öğretmenlerinden sonra alan uzmanlarının belirttiği görüşler incelendiğinde; A2 günlük yaşam becerinin kazandırılmasında dinleme ve konuşma becerilerine şu şekilde vurgu yapmıştır:

“Öncelikle öğretmen, çocuğun bulunduğu kültürün yapısını tanımalı ve sonra çocuğun, ülkemizin kültürünü tanıması sağlanarak sosyal becerilerde uyum yakalanmalı. Çocuğun günlük yaşamında karşılaşılabileceği durumlar selamlaşma, tanışma, yemek yeme, vedalaşma vb. ele alınarak öğretim yapılmalı. Bu noktada dil öğretiminde öğrencilerin ihtiyaçları olan öncelikle dinleme-konuşma ve diyaloglar kurma şeklinde etkinliklerin yapılmasının ve sosyal becerilerin, dil becerileriyle birlikte kazandırılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.”

A4 ise “Çocuklar öncelikle dışarıda, pazarda, sokakta konuşma yeterliliğini kazanmaya çalıştıkları için çocuklarda okuma-yazma yeterliliği gelişmiyor. Özellikle Türkmen kökenli çocukların konuşma bakımından avantajlı konumda olması okuma-yazma becerilerine olumlu etki edebilirken, Arap, vd. öğrenciler dilin dört temel dil becerisi açısından da ihtiyaçları oluyor.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde A5 “Çocuğun günlük hayatında kendisini ifade etmesi, birisiyle tanışma, fiziksel gereksinimlerini sıralayabilme, müzik, spor gibi ilgi alanlarını söyleyebilme için bile dille ilgili becerilere ihtiyacı var.” ifadesini kullanmış, A12 öğrenci ihtiyaçlarına ve öğretimin nasıl yapılması gerektiğiyle ilgili şu önerilerde bulunmuştur:

“Öğrencilerin dilsel ihtiyaçları, öncelikle toplum içinde sosyal dokuyu bozmamak ve yaşadığı toplumun normlarına uyum sağlamak adına konuşma becerisi aktarılmalıdır. Konuşan, iletişime geçen ve toplum içerisinde dil kardeşliğini sağlayana her birey diğer dil becerileri için de özgüven sağlar. İkinci olarak yazma becerisi öğretilmeli ve öğrenim hayatlarına devam etmeleri sağlanmalıdır. Öğrenim gören her bilinçli birey o toplumun dengeleri için destekleyici bir durum içerisinde var olur.”

İhtiyaçların belirlenmesinde dilsel yeterliliklerin önemine değinen ve bu kapsamda bir değerlendirme yapan alan uzmanı A13 “Dil becerilerinin içinde en önemlisi ve kapsayıcı olanı dilsel ihtiyaçlar; çünkü dili öğretmediğiniz sürece bu ihtiyaçların hiçbiri sağlanmayacaktır.” yorumunda bulunmuştur.

Dilsel ihtiyaçlardan hangi becerilere daha fazla ihtiyaç duyulduğunun belirlenebilmesi amacıyla öğrencileri yakından gözlemleme imkânı olan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlere “sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde öğrencilerin hangi beceri/becerilere ihtiyaç duyduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve elde edilen görüşler Tablo 3.23’te gösterilmiştir:

Tablo 3.23. Öğrencilerin Türkçe Öğretiminde En Çok İhtiyaç Duyduğu Dil Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

	<i>f</i>	<i>%</i>
Konuşma	38	19,29
Yazma	31	15,74
Dilbilgisi	29	14,73
Sözvarlığı	27	13,71
Okuma	26	13,19
Dinleme	24	12,18
Tüm dil becerileri	22	11,16
Toplam	197	100

Tablo 3.23 incelendiğinde; yabancı uyruklu öğrencilerin en çok “konuşma” (%19,29) becerisine ihtiyaç duyduğu; bunu sırasıyla “yazma” (%15,74); “dilbilgisi” (%14,73), “sözvarlığını geliştirme” (%13,71) “okuma” (%13,19) “dinleme” (%12,18) ve “tüm dil becerileri” (%11,16) takip ettiği görülmektedir. İhtiyaç olarak belirtilen dil becerilerinin ise öğretimin hangi süreçlerine ve durumlarına yönelik olduğunu irdeleyebilmek için öğretmenlere “öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok hangi durumlarda zorlandığını gözlemliyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdiği yanıtlar kapsamında Tablo 3.24’ te gösterilmiştir:

Tablo 3.24. Öğrencilerin Dil Becerilerinde En Çok Zorlandığı Durumlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Anlatma Becerileri	Sözlü Anlatım ve Karşılıklı Konuşma		f	%
	Kendini sözlü olarak ifade ederken.		38	50,66
	Arkadaşları ve sizinle iletişim kurarken.		37	49,34
	Toplam		75	100
	Yazma			
	Kendini yazılı olarak ifade ederken.		36	25,9
	Dilbilgisi kurallarına uygun cümle yazarken.		35	25,18
	Yazarken doğru sözcük/kelime vb. seçerken.		33	23,74
	Dikte yapılanları defterine/tahtaya doğru bir şekilde yazarken.		24	17,27
	Tahtada yazılanları defterine doğru bir şekilde yazarken.		11	7,91
Anlama Becerileri	Toplam		121	100
	Dinleme Anlama			
	Genel olarak dinlediklerini anlamaya çalışırken.		35	50
	Derste anlatılan konuları anlamaya çalışırken.		35	50
	Toplam		70	100
	Okuma Anlama			
	Okuduklarını anlamaya çalışırken.		34	28,33
	Okuduklarına ilişkin soruları yanıtlarken.		32	26,67
	Sesli okurken.		27	22,5
	Sessiz okurken.		27	22,5
	Toplam		120	100

Tablo 3.24 incelendiğinde; öğrencilerin en çok “anlatma becerileri” nde sorun yaşadığı; anlatma becerileri kendi içinde incelendiğinde ise en çok “konuşma” becerisinde öğrencilerin kendilerini ifade etme ve iletişim kurma sorunu olduğu; bir diğer anlatma becerisi olan “yazılı anlatım” becerisinde ise en çok öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme, dilbilgisi kurallarına uyma, yazarken doğru sözcük/kelime vb. seçme, dikte yapılanları defterine/tahtaya doğru bir şekilde yazma ve tahtada yazılanları defterine doğru bir şekilde yazma durumlarında zorlandıkları görülmektedir. Anlatma becerisinden sonra ise öğrencilerin “dinleme-anlama” becerisine yönelik genel olarak ve derste anlatılanları anlamaya çalışırken sorun yaşadığı; “okuma-anlama” becerisi doğrultusunda ise okuduklarını anlamaya çalışırken; okuduklarına yönelik soruları cevaplarken, sesli ve sessiz okurken zorlandıkları görülmektedir.

Öğretmen ve alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin yanında yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin Türkçe öğretim programına yönelik ihtiyaçları kapsamında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilere “en çok hangi becerilerde zorlanıyorsun?”, “en çok hangi beceri/beceriler için yardım istersin?” soruları sorulmuş ve elde edilen görüşler Tablo 3.25’te gösterilmiştir:

Tablo 3.25. *Türkçe Öğretiminde En Çok Sorun Yaşanan Dil Becerilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*

	<i>f</i>	<i>%</i>
Konuşma	32	29,09
Yazma	23	20,9
Okuma	20	18,19
Dinleme	14	12,72
Hepsi zor	8	7,28
Kelime	8	7,28
Hepsi kolay	5	4,54
Toplam	110	100

Tablo 3.25 incelendiğinde; öğrencilerin en çok “konuşma” becerisinde (%29,09) sorun yaşadığı, bunu sırasıyla “yazma” (20,9) “okuma” (%18,19) “dinleme” (%12,72) “hepsi zor” (%7,28) “kelime” (sözvarlığını geliştirme) (%7,28) “hepsi kolay” (%4,54) görüşlerinin takip ettiği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin aynı soruya verdiği yanıtlar ile öğrencilerin görüşleri karşılaştırıldığında; “konuşma” ve “yazma” becerileri her iki katılımcının da en çok görüş bildirdiği beceriler olduğu görülmektedir. Farklı beceriler olmakla birlikte; örneğin dilbilgisine yönelik öğrenci görüşü bulunmamaktadır, katılımcıların sorun yaşadığını belirttikleri dil becerilerinde “okuma” becerisinin olduğu; bunu “yazma” becerisinin takip ettiği görülmektedir.

Benzer şekilde öğrenci görüşme formlarından elde edilen veriler incelendiğinde; tüm öğrencilerin sınırlı sözcüklüğe sahip olduğu ve tek kelimelik cevaplar verdiği görülmüştür. Öğrencilerden sadece 8'i anlamlı ve kurallı cümle kurma kapsamında hatalı olsa da soruları anlayarak cevap vermeye çalışmıştır. Bu cevaplara yazıldığı şekliyle yer verildiğinde; Y23: “Hepsin yardım Etin.”, Y47: “Okumaya yardım ediyor.”, Y50: “Yazma İle yardım Ederim.”, Y56: “Konuşma İle yardım Ederim.”, Y81: “Okumak ile yardım ederim.”, Y90: “Yazma ile yardım ederim.”, Y103: “Konulmak ile yardım ederim.”, Y109: “Okumaya yardım ediyor.” Görüşler incelendiğinde; öğrencilerin hece ve kelimeleri doğru yazma, küçük ve büyük harflerin yazılma yerlerini doğru kullanma, dilbilgisi kuralları ve yapılarını doğru kullanma, boşluk takibine uygun yazma konularında hata yaptıkları ve belirtilen yazılı anlatım konularına ilişkin dilsel ihtiyaçları bulunduğu söylenebilmektedir. Öğrencilerin en çok zorlandığı ve ihtiyaç duyduğu dil becerilerine yönelik olarak elde edilen bu bulguları destekler nitelikte araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer vermiştir:

“Gerek sözlü görüşmeler gerekse de yazılı görüşme formları öğrencilerin büyük çoğunluğu ve benim açımdan zorlu geçti; ilk olarak yarı yapılandırılmış görüşmeleri yapıyor, ardından görüşme formlarını doldurmaları için öğrencilere dağıtıyordum. Öğrencilerin özellikle konuşurken biraz gergin oldukları belli oluyordu, sorduğum soruları anlamıyorlar, tek kelimelerle cevaplandırmaya çalışıyorlardı. Kişisel bilgi formlarını doldurmalarını istediğimde ad-soyadlarını bile zorlanarak yazıyorlardı. Okuma becerilerini gözlemleyebilmek için “Araştırma gönüllülük formu” nu okutmak istedim; 12 gündür görüştüğüm 20 öğrenciden sadece 3 tanesi (Kırgız, Türkmen, İranlı) öğrenci formu okuyabildi.” (Araştırmacı Günlüğü-21/05/2018)

Öğrencilerin okuma ve dinleme anlama becerileri ile yazılı anlatım becerilerine yönelik olarak araştırmacı günlüğünde şu ifadeler bulunmaktadır:

“Öğretmen bir şiir okuyacağını ve öğrencilerden dikkatlice dinlemelerini istemiş ve “Çocuklar” isimli şiiri okumuştur. Daha sonra şiirin tamamının yazılmadığı ve bazı kelimelerin boş bırakıldığı etkinlik sayfası dağıtıldıktan sonra şiiri tekrar dinlemelerini ve boş bırakılan yerleri doldurmalarını istemiştir. Bu sırada Iraklı Noas ve Afgan Mohammed’ in boşlukları doldururken sorun yaşadıkları ve soruları yapamadıkları görülürken, 3 yıldır Türkiye’ de bulunan ve okul öncesi eğitim de aldığı ifade edilen Kırgız Bakhor’ un boşlukları doğru olarak doldurabildiği gözlemlenmiştir (Şair nasıl bir yer özlüyor? Noas: Mohammed: ...Bakhor: Dünya özlüyor. Doğru cevap: Sen ben kavgası olmayan barış tarlası bir dünya özlüyor. Şair çocuklardan ne istiyor? Noas: ... Mohammed: ... Bakhor: Oynamaların ister. Doğru cevap: Meydanlarda ve bahçelerde oynamalarını, yeryüzüne sevgi yaymalarını istiyor.” (Araştırmacı Günlüğü- 29/11/2018).

Araştırmacı günlüğü doğrultusunda, Türkçe dersi öğretim programında belirlenen kazanımlardan “Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.” ve “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.” kazanımlarının sınırlı düzeyde edinildiğini söylemek mümkün olacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerin sorun yaşadıklarını belirttikleri dil becerilerinden

“sözvarlığını geliştirme” kapsamında öğrencilerin yaşadığı sorunlara yönelik olarak ise araştırmacı günlüğünde şu ifadeler bulunmaktadır:

“Sınıfta yabancı uyruklu öğrenciler Iraklı Rafif ve Yaqeen, İranlı Zahra bulunmaktadır. Öğretmen, ders kitabında bulunan “Timur’un Filleri” metnine geçmeden önce “Nasrettin Hoca ile ilgili neler biliyorsunuz? Bildiğiniz bir Nasrettin Hoca fıkrasını arkadaşlarınıza anlatın” gibi sorular sorar. Öğrencilerin bu sorulara cevap vermek için katılım göstermedikleri görülür. Daha sonra metinde yer alan Fil, Nasreddin Hoca, Timur ve insanlar bulunan görsel gösterilip, okunacak metinle ilgili öğrencilerin konuyu tahmin etmeleri istenir ve öğrenciler yine bu etkinliğe katılım göstermez. Daha sonra öğretmen bir kez sesli olarak metni okur ve öğrencilerden sessiz olarak okumalarını ister. Daha sonra öğrencilerin metinden anladıklarını anlatmaları istenir. İranlı Zahra parmak kaldırarak söz alır ve metni birkaç cümleyle özetlemeye çalışırken diğer iki Iraklı öğrenci katılım göstermediği görülür. Daha sonra öğretmen “Bağ, yol ayrımı, müjde” kelimelerinin görsellerinin bulunduğu etkinlik sayfasını öğrencilere dağıtır ve kelimelerin anlamlarını öğrencilere sorar. Anadili Türkçe olan öğrencilerin bağ ve müjde kelimelerinde zorlandıkları görülürken, yabancı üç öğrencinin kelimenin anlamını bilmediği görülür. Daha sonra öğretmen, kelimelerin sözlükten bulunup yazmalarını ve cümle içinde kullanmalarını ister. Sözlük kullanımına hâkim olduğu görülen Zahra, kelimelerin anlamlarını yazar; fakat cümle kurmada kelimelerin anlamlarını yanlış olarak yazdığı görülürken; sözlüğü bulunmayan diğer iki Iraklı öğrencinin etkinlikte zorlandıkları görülür. Teneffüs sırasında araştırmacı tarafından metinde geçen diğer kelimeler “Başiboş, zarar, ahali, grup, huzursuz” kelimelerinin anlamları öğrencilere sorulur; fakat bir cevap alınamaz.” (Araştırmacı Günlüğü- 17/12/2018).

Dil becerilerinin yanında; yabancı uyruklu öğrencilerin ait oldukları Türk toplumuna uyum sağlamaları, günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlarla başa çıkabilmeleri, gereksinimleri giderebilmeleri vb. açılarından öğrencilerin iletişim ve günlük yaşam becerilerini kazanmaları Türkçe öğretimi açısından önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin ilgili becerileriyle ilgili olarak araştırmacı günlüğüne yansıyanlar şu şekilde olmuştur:

“Görüşmeler sırasında Türkçe dersinde beklenen hedefler ve yaşam becerileri açısından ve öğrencilerin bulundukları sınıflar da göz önünde bulundurularak Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde öğrencilerin A1 düzeyi öncesi/ sonrası olup olmama ve de her şeyden önemlisi iletişim becerilerinin göstergesi olarak belirtilen “Gün, saat ve tarihi sorabilir ve söyleyebilir.”, “Bazı basit selamlaşma kalıplarını kullanabilir.”, “Evet, hayır, özür dilerim, lütfen, teşekkür ederim, kusura bakmayın diyebilir.” yeterliliklerinin de kazanılıp kazanılmadığını tespit etmek amacıyla öğrencilere bu kalıpları kullanabileceği ortam yaratılarak mülakatlar gerçekleştirilmiş; örneğin; öğrencilere “Bugün günlerden ne?”, “Nasılsın?”, “Okul saat kaçta başlıyor/bitiyor?” gibi sorular sözlü olarak öğrencilere yönelmiş; fakat öğrencilerin bu yeterliliklere de sahip olmadığı gözlemlenmiştir.” (Araştırmacı Günlüğü- 15/05/2018)

Görüşmeler, öğrenci ürünleri ve araştırma günlüğünden elde edilen dilsel ihtiyaçlara yönelik verilerin yanında ihtiyaçların DİAOÖÇ’ nde dil becerilerine göre betimlenen yeterlikler doğrultusunda değerlendirilebilmesi ve ihtiyaçların belirlenen ölçütlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla “yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek sonucunda belirlenen “iletişim, anlama ve anlatma becerileri” boyutları kapsamında öğrencilerin yukarıda belirtilen dil becerilerine yönelik ihtiyaçları ile bütün olarak dil becerileri ihtiyaç düzeyleri için ölçekten aldıkları puanlara ilişkin betimsel değerler Tablo 3.26’da gösterilmiştir:

Tablo 3.26. Öğrencilerin Dil Becerileri İhtiyaçlarına İlişkin Betimsel Değerler

Boyut	N	$\bar{X}$	S	Minimum-Maksimum Değer
İletişim	516	35.80	4.54	22-45
Anlama	516	24.13	3.37	14-35
Anlatma	516	15.05	1.95	9-21
Bütün Ölçek	516	74.97	8.41	45-99

Tablo 3.26’da sunulan analiz sonuçlarına göre, yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerilerine yönelik aritmetik ortalamaların, ölçeğin bütününde 74.9, “iletişim boyutunda” 35.8, “anlama boyutunda” 24.1 ve “anlatma boyutunda” ise 15.1 olduğu görülmüştür. Ölçeğin puan aralıkları ve puanlama yapısı dikkate alındığında; yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerilerine yönelik ihtiyaçlarının ölçeğin bütünü ile iletişim ve anlama boyutlarında orta düzeylerde olduğu görülürken; “anlatma” boyutunda ihtiyaçların daha fazla öne çıktığı görülmektedir.

Ölçekte belirlenen “**anlama**” boyutuna yönelik yeterlikler şu şekildedir:

- Günlük yaşamda karşılaşılan bilindik konularla ilgili somut bilgileri (örneğin yerler ve saatler), yavaş ve anlaşılır bir biçimde sunulmuş olması koşuluyla tanır.
- Yavaş ve tane tane konuşulduğunda bulunduğu ortamda yapılan konuşmaların konusunun genelde farkına varır.
- Dinlediği kısa, anlaşılır ve basit ses kayıtlarından, bildirilerden ve duyurulardan en önemli bilgileri alır.
- İlgi alanına giren konularla ilgili basit sözcüklerle yazılmış ve resimler ve görüntülerle desteklenmiş kısa metinleri anlar.
- Bilindik ve basit isim, sözcük, tümce ve temel deyimleri tanır.
- Günlük yaşamı ve ihtiyaçlarına yönelik basit ifadeleri tanır.

- Kısa ve basit metinleri yavaş yavaş okuyup anlar.
- Günlük yaşamda karşılaşılan yönergeleri anlar ve takip eder.
- Basit metinlerde yer alan önemli bilgileri bulabilir ve anlar.

Ölçekte belirlenen “**anlatma**” boyutuna yönelik yeterlikler şu şekildedir:

- Temel soru ifadelerini kullanır ve bu sorulara yanıt verir.
- Sınıfta ve okulda sözlü etkileşim kurar, konuşmalara ve tartışmalara katılır.
- Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazar.
- Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri ve basit kalıp ifadeleri kullanır.
- “Ama”, “çünkü” ya da “ve” gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazar.

Ölçekte “**iletişim becerileri**” boyutuna yönelik olarak ise aşağıdaki ifadeler bulunmaktadır:

- Basit selamlaşma kalıplarını ve hal-hatır sorma ile ilgili basit kalıpları kullanır.
- Basit bir biçimde etkileşime girer.
- Kendini karşısındakine tanıtır, kişisel bilgileriyle ilgili (uyruk, yaş, aile, meslek, yaşadığı yer, adres) sorulara yanıt verir.
- Temel gereksinimler veya bilindik konular hakkında sorular sorar ve bunlara yanıt verir.
- Günlük yaşamını ve alışkanlıklarını basit sözcükler ve yalın tümceler kullanarak betimler.
- Herhangi bir konu hakkında sohbet eder.
- Kişisel konularla ilgili sorular hakkında (ad, adres, yaş, doğum tarihi, uyruk, telefon numarası, aile, sevdiği ya da sevmediği şeyler) basit sözcükler ve temel ifadeler kullanarak yazılı olarak yanıt verir.
- Yazılarında olumlu ve olumsuz kısa tepkiler vermek üzere kalıplaşmış ifadeler ve basit sözcükler kullanır.
- Günlük yaşamdaki nesneleri betimlemek için basit sözcük ve tümceler kullanır.
- Konuşmalarında ve yazılarında sayılar, miktarlar, fiyatlar, tarihler ve zaman birimleri ile başa çıkar.
- Basit bir formu doldurur ve basit bir mesaj yazar.

Yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarının, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3.27’de gösterilmiştir:

Tablo 3.27. Öğrencilerin Dil Becerileri İhtiyaçlarının, Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından İncelenmesi

Boyut	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p	Farkın Kaynağı
İletişim	1.Sınıf	58	285.91	6.430	3	.092	-
	2.Sınıf	182	270.18				
	3.Sınıf	160	237.13				
	4.Sınıf	116	255.95				
Anlama	1.Sınıf	58	307.84	31.914	3	.000*	1>3
	2.Sınıf	182	293.11				1>4
	3.Sınıf	160	215.28				2>3
	4.Sınıf	116	239.14				2>4
Anlatma	1.Sınıf	58	292.41	11.650	3	.009*	2>3
	2.Sınıf	182	278.32				
	3.Sınıf	160	236.49				
	4.Sınıf	116	240.80				
Ölçek Toplam	1.Sınıf	58	297.47	16.751	3	.001*	1>3
	2.Sınıf	182	281.77				1>4
	3.Sınıf	160	225.79				2>3
	4.Sınıf	116	247.61				2>4

Tablo 3.27 incelendiğinde; öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarının hem bütün ölçekte [$X^2=16.751$; $p<.05$] hem de anlama [$X^2=31.914$; $p<.05$] ve anlatma [$X^2=11.650$; $p>.05$] boyutlarında her bir sınıf düzeyine göre iletişim boyutunda anlamlı fark gösterdiği görülmektedir. İletişim [$X^2=6.430$; $p>.05$] boyutunda ise anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, bütün ölçekte ve ölçeğin anlama boyutunda 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarının 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarından daha yüksek olması; anlatma boyutunda ise 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarının 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarından daha yüksek olması anlamlı farkın kaynağını oluşturmuştur. Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarının, öğrencilerin uyrukları açısından anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3.28’de gösterilmiştir:

Tablo 3.28. Öğrencilerin Dil Becerileri İhtiyaçlarının, Öğrencilerin Uyrukları Açısından İncelenmesi

Boyut	Uyruk	N	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
İletişim	Suriyeli	332	256.93	11.862	10	.294
	İranlı	73	265.38			
	Özbek	1	122.50			
	Kırgız	10	238.60			
	Afgan	32	242.94			
	Afrikalı	15	206.13			
	Somalili	14	252.14			
	Türkmen	22	263.11			
	Avrupalı	6	391.58			
	Amerikalı	10	346.20			
	Rus	1	208.00			
Anlama	Suriyeli	332	258.33	8.253	10	.604
	İranlı	73	249.65			
	Özbek	1	196.50			
	Kırgız	10	302.20			
	Afgan	32	223.84			
	Afrikalı	15	214.77			
	Somalili	14	301.96			
	Türkmen	22	294.36			
	Avrupalı	6	289.25			
	Amerikalı	10	308.60			
	Rus	1	267.50			
Anlatma	Suriyeli	332	262.62	8.271	10	.602
	İranlı	73	240.58			
	Özbek	1	80.50			
	Kırgız	10	301.10			
	Afgan	32	253.28			
	Afrikalı	15	194.43			
	Somalili	14	274.14			
	Türkmen	22	253.14			
	Avrupalı	6	294.58			
	Amerikalı	10	299.45			
	Rus	1	353.00			
Ölçek Toplam	Suriyeli	332	257.46	10.536	10	.395
	İranlı	73	263.48			
	Özbek	1	101.00			
	Kırgız	10	277.55			
	Afgan	32	233.02			
	Afrikalı	15	194.10			
	Somalili	14	265.25			
	Türkmen	22	271.43			
	Avrupalı	6	349.25			
	Amerikalı	10	339.95			
	Rus	1	250.00			

Tablo 3.28'e göre, yabancı uyruklu ilköğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarının, öğrenci uyrukları açısından, ölçeğin bütünü [$X^2=10.536$; $p>.05$] ile iletişim [$X^2=11.862$; $p>.05$], anlama [$X^2=8.253$; $p>.05$] ve anlatma [$X^2=8.271$; $p>.05$] boyutları açısından anlamlı fark göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğretim programına yönelik ihtiyaçları doğrultusunda sınıf öğretmeni ve alan uzmanlarından elde edilen bulgular incelendiğinde; öğrencilerin dilsel ihtiyaçları kapsamında öğrencilerin sırasıyla konuşma, yazma olmak üzere en çok anlatma becerilerinde dilbilgisi, sözcük varlığını geliştirme becerileri ile dinleme ve okuma olmak üzere anlama becerilerinde sorun yaşadığı ve belirtilen bu becerilere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Belirtilen bu dil becerilerinde ise öğrencilerin en çok sırasıyla aşağıda belirtilen sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ihtiyaç duyduğu bulgusuna ulaşılmıştır:

- Kendini sözlü olarak ifade etme.
- Arkadaşları ve öğretmeni ile iletişim kurma.
- Kendini yazılı olarak ifade etme.
- Dilbilgisi kurallarına uygun cümle yazma.
- Yazarken doğru sözcük/kelime vb. seçme.
- Dikte yapılanları defterine/tahtaya doğru bir şekilde yazma.
- Tahtada yazılanları defterine doğru bir şekilde yazma.

Anlama becerilerinde ise sırasıyla şu durumlara yönelik ihtiyaçların olduğu görülmektedir:

- Genel olarak dinlediklerini anlamaya çalışma.
- Derste anlatılan konuları anlamaya çalışma.
- Okuduklarını anlamaya çalışma.
- Okuduklarına ilişkin soruları yanıtlama.
- Sesli okuma.
- Sessiz okuma.

Elde edilen veriler kapsamında öğrencilerin “dilsel ihtiyaçları” doğrultusunda “anlama”, “anlatma”, “iletişim kurma” ve bu beceriler ile bir bütün olan “dil bilgisi” ve “sözcük varlığı” becerileri ihtiyaçları olduğu görülmektedir. Görüşmeler kapsamında dil becerileri ihtiyaçlarının “anlatma” (konuşma ve yazma) becerilerinde daha fazla olduğu; araştırmacı günlüğünde özellikle “konuşma” becerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarının yoğunlaştığı görülürken; dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinde de özellikle üst sınıflarda (3 ve 4. sınıflar) öğrencilerin anlatma becerisi ihtiyaçlarının daha fazla olduğu görülmektedir. “Anlama” becerileri kapsamında ise (okuma ve dinleme) ihtiyaçlarının olduğu hem görüşmelerden elde edilen sonuçlarda hem de ölçek sonuçlarında görülmektedir. Anlama becerisinde de yine üst sınıflarda (3 ve 4.sınıf) öğrencilerin anlama becerisi ihtiyaçlarının alt sınıflar (1 ve 2.sınıf) öğrencilerine göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde “anlatma” (konuşma, yazma) becerilerinden sonra en çok zorlanıldığı ifade edilen “dilbilgisi” becerisine, öğrenciler tarafından yer verilmezken, “sözvarlığı” becerisine ise öğretmenlerin belirttiğinin aksine öğrenciler tarafından dinleme becerisinden sonra en çok zorlanılan beceri olarak ifade edildiği görülmektedir. Öğrencilerin dilsel ihtiyaçları kapsamında öğretmenlerin ve alan uzmanlarının da ifade ettiği öğrencilerin iletişim kurma becerilerine ihtiyaç duyduğu bulgusuyla eş güdümlü olarak öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ve bu esnada tutulan araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin konuşma ve iletişim kurma becerilerinin yetersiz olduğu, oldukça sınırlı kelime hazinelerinin olduğu, sorulara kısa/tek kelime ile cevap verebilme yeterliklerinde oldukları, yine çoğunluğunun bu becerilere hiç sahip olmadığı bulgularına ulaşılmaktadır.

3.2.3. Akademik İhtiyaçlara İlişkin Bulgular

Öğrencilerin Türkçe öğretim programına yönelik ihtiyaçları kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda “akademik ihtiyaçlar” ana teması belirlenmiş, bu tema altında “gereksinim belirleme” alt teması ele alınarak elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaya çalışılmıştır.

Gereksinim Belirleme. Görüşmelerden elde edilen öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik veriler değerlendirilmiş ve tamamını alan uzmanlarının oluşturduğu katılımcıların Türkçe öğretiminde gereksinim belirleme ihtiyacına vurgu yaptığı görülmüştür. Belirtilen görüşler incelendiğinde; alan uzmanlarından A5 görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

“Bu ihtiyaçların hepsini bir çember olarak düşündüğünüzde ana noktası Türkçe öğretimi ile ilişkili; çünkü öğrenci bir yere kadar örneğin acıktığını ifade etmek için karnını gösterebilir ya da ağzını gösterebilir ve siz de bunu anlayabilirsiniz. Ama çok sıkıntısı olduğunu ya da örneğin bir şeye alerjisi olduğunu el işaretiyle anlatması mümkün olmayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını ve isteklerini anlatabilmesi için sürece yönelik olarak hem sosyal yönden hem çocukların dönemsel özellikleri, bilişsel olarak nelerin kazandırılması gerektiği, psikolojik olarak ki yeni bir yere yerleşen ve uyum sağlamaya çalışan öğrencinin kabul görme kendini ifade etme hem de öğretimsel açıdan beklentilerinin ne olduğu bilinmelidir. Türkçe öğretiminin gereksinim belirleme çalışmaları da Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesi kapsamında olmalı.”

Benzer şekilde A7 “Mutlaka öğrencilerin bireysel farklılıkları vardır ya da dili öğrenme sürelerinde ve dil seviyelerinde farklılık vardır; örneğin biri yeni gelmiştir Türkiye’ ye ve dili hiç bilmiyordur, biri daha önce gelmiştir biraz biliyordur ya da biri daha çok dile aşinadır. Bu etkenlerin belirlenmesi, gereksinim belirleme çalışmalarının yapılması ve bu doğrultuda

öğretim gerçekleştirilmesi gerekiyor.” şeklinde konuya yönelik öneride bulunurken; yabancılara Türkçe öğretimi okutmanı A10 ise görüşleriyle ilgili olarak şu değerlendirmede bulunmuştur:

“Bu durum iki şekilde ele alınmalıdır: “1. Kendi dilinde okuma-yazma bilmeyenler, 2. Kendi dilinde okuma-yazma bilenler. Okuma yazma bilen öğrencilerin hem psikomotor yetileri hem de zihinsel yapıları gereği bilmeyen öğrencilere göre daha hızlı ikinci dil öğrenme süreci yaşamaları ve buna bağlı olarak çeşitli dil becerileri edinmeleri mümkündür. Bu yüzden öğrencilerin kendi dilindeki dört beceriyi bilip bilmedikleri kontrol edilmelidir, kendi dilindeki dört dil becerisi seviyesine göre ikinci dil öğretim yöntemi belirlenmelidir. Kendi dilindeki dört beceriyi bilenlerin Türkiye’de kalma süreleri, amaçları ve ihtiyaçları için bir ihtiyaç analizi belirlenmelidir.”

A12 ise gereksinim belirleme çalışmaları kapsamında “Dilsel ve akademik ihtiyaçlar açısından bakıldığında ilkökul öğrencilerinin iletişimsel yaklaşım temelinde ihtiyaçları belirlenmelidir. DİAOÖÇ de bu aşamada yol gösterici olacaktır diye düşünüyorum.” ihtiyaç analizlerinin öneminden ve bu analizlerde kullanılması gereken materyale yönelik görüş bildirmiştir.

Alan uzmanlarının görüşlerine ek olarak ihtiyaç analizlerinin yapılması kapsamında araştırmacı günlüğünde şu bilgiler bulunmaktadır:

“Alan uzmanları A5, A10, A12 ve A13 ile yaptığım görüşmeler sırasında, dil ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretimin gerçekleştirilmesinde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ nin referans alınması gerektiğini ifade etmeleri gerek ihtiyaç analizimin bir bölümünü oluşturan öğrenci dil becerilerini belirleme ölçeğinden faydalanmam gerekse de program tasarısı amaçlar boyutunu bu doküman üzerinden gerçekleştirecek olmam konusunda doğru yolda olduğumu hissettirdi. Fakat A10 ile görüşmem sırasında öğretim yapılırken öğrencilerin kendi ana dillerinde okur-yazarlıkları ve Türkçe okur-yazarlıklarının dikkate alınması gerektiğini ifade etmesi sonucunda 4 durum olabileceğini düşündüm. Bu durumlar: 1.Durum: Ana dilinde okur-yazar- Türkçe okur-yazar değil. 2. Durum: Ana dilinde okur-yazar- Türkçe okur-yazar. 3. Durum: Ana dilinde okur-yazar değil- Türkçe okur-yazar değil. 4. Durum: Ana dilinde okur-yazar değil- Türkçe okur-yazar.”

Ayrıca katılımcılara “Yabancı uyruklu ilkökul öğrencileri için yeni bir programa ihtiyaç duyup duymadıkları” na yönelik görüşleri alınmıştır. Elde edilen sonuçlara doğrultusunda Tablo 3.29 oluşturulmuştur:

Tablo 3.29. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yeni Bir Öğretim Programı İhtiyacına Yönelik Katılımcı Görüşleri

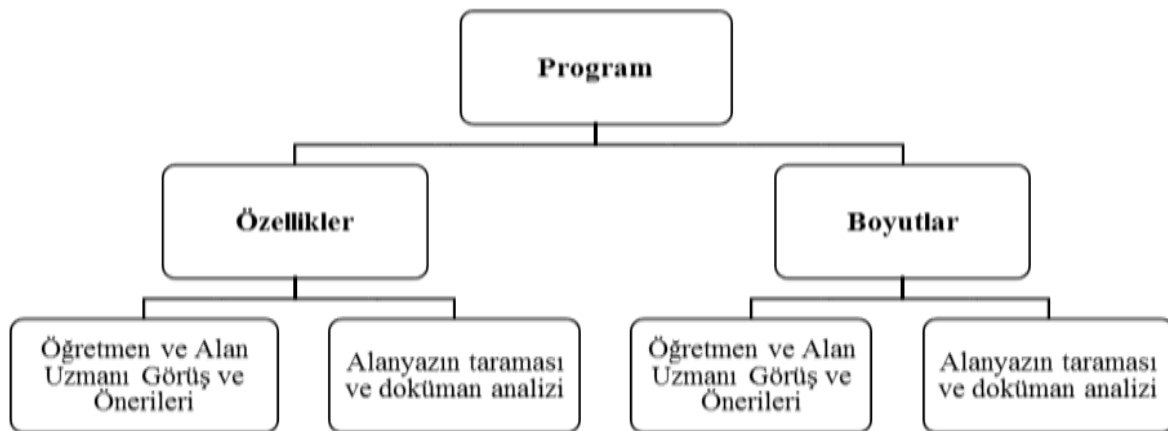
<i>Yeni Bir Türkçe Dersi Öğretim Programına İhtiyaç Duyuyor musunuz?</i>			
	<i>Evet</i>	<i>Hayır</i>	<i>Görüş Belirtmeyenler</i>
Öğretmen	42	2	-
Alan uzmanı	13	-	-
	Toplam 55	Toplam 2	-

Tablo 3.29’da görüldüğü üzere görüşmeye katılan 44 sınıf öğretmeninden 42’si, alan uzmanlarının ise tümü yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için yeni bir Türkçe dersi öğretim programına ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Elde edilen veriler doğrultusunda Türkçe öğretimi sürecinin başında gereksinim belirleme çalışmalarının yapılması, bu çalışmaların da Çerçeve Metin’ nde belirlenen dil yeterliklerine göre gerçekleştirilmesi ve yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yeni bir Türkçe dersi öğretim programına ihtiyaç olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın aşamaları, veri toplama araçları kapsamında dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinin geliştirilmesi ve program tasarısı geliştirmede uzmanlarının belirttiği görüşlerle tutarlı bir süreç yürütüldüğünü söylemek mümkün olacaktır.

3.3. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programının Özelliklerine ve Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü “yabancı uyruklu öğrenciler açısından Türkçe dersi öğretim programının özellikleri ve boyutları dokümanlarda nasıl yer almaktadır?” ve dördüncü “yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik Türkçe öğretim programı tasarısının özelliklerine ve boyutlarına ilişkin öğretmenlerin, öğrencilerin ve alan uzmanların görüşleri nelerdir?” alt amaçları kapsamında veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Tasarlanacak programın özelliklerinin ve boyutlarının belirlenebilmesi amacıyla alan uzmanları, sınıf öğretmenleri ve yabancı uyruklu ilkokul öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, alanyazın taraması ve doküman analizi yapılmıştır. Elde edilen analizler doğrultusunda elde edilen bulgular Şekil 3.22’de gösterilmiştir:

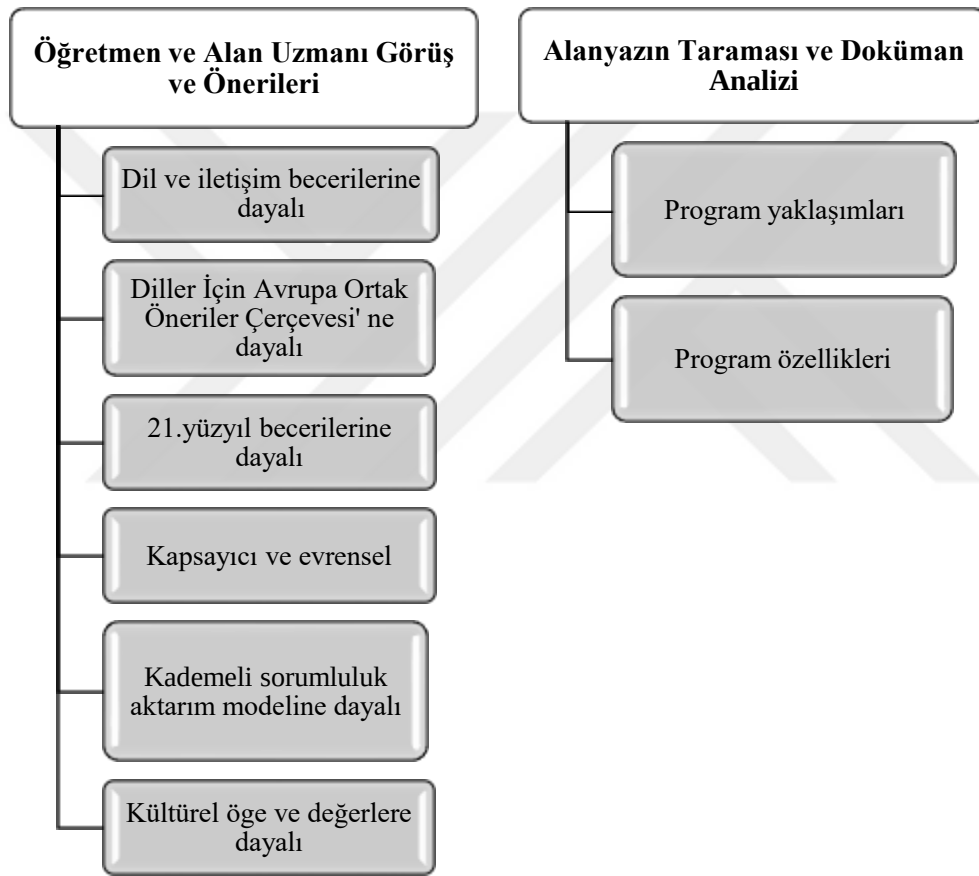


Şekil 3.22. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programının Özellikleri ve Boyutları

Şekil 3.22'e göre yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe dersi öğretim programının özelliklerine ve boyutlarına ilişkin temaların “programın özellikleri” ve “programın boyutları” ana temaları olarak belirlenmiştir. Belirlenen ana temalar ve bu temalar altında yer alan alt temalara ilişkin bulgular aşağıda yorumlanmıştır.

3.3.1. Programın Özelliklerine İlişkin Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, alanyazın taraması ve doküman analizinden elde edilen veriler doğrultusunda programın özelliklerine ilişkin temalar Şekil 3.23'te gösterilmiştir:



Şekil 3.23. Programın Özelliklerine İlişkin Elde Edilen Temalar

Şekil 3.23'te görüldüğü üzere programın özellikleri ana temasına ilişkin veriler, öğretmen ve alan uzmanı görüş ve önerilerinden elde edilen alt temalar “dil ve iletişim becerilerine dayalı”, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne dayalı”, “21. yüzyıl becerilerine dayalı”, “kapsayıcı ve evrensel”, “kademeli sorumluluk aktarım modeline dayalı”, “kültürel ögeler ve değerlere dayalı” olarak belirlenmiştir. Alanyazın taraması ve doküman analizine yönelik alt temalar ise “program yaklaşımları” ve “program özellikleri” olarak belirlenmiştir.

Dil ve İletişim Becerilerine Dayalı. Programın hangi özellikleri taşıması gerektiği ile ilgili görüşmelerden elde edilen veriler kapsamında katılımcıların programın dil ve iletişim becerilerine dayalı olması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu kapsamda düşüncelerini paylaşan alan uzmanı A2 “Temel dil becerilerinin kazandırılması gerekmekte ve söz konusu becerilerin gelişimi içinse söz varlığı gelişimi oldukça önemli. Böylece anlama ve anlatma yeterlikleri kazanılmış olur. Bu doğrultuda programın dil ve iletişim becerilerini kazandırabilecek nitelikte olması gerekir.” ifadelerini kullanırken; A5 “Programın öğrenciye iletişim becerilerini kazandıracak; örneğin bir pastaneye gittiğinde bir pastayı nasıl isteyeceğini ya da pazara gittiğinde bir kilo elma alırken hangi kavramları, deyimleri, sözcükleri kullanması gerektiği oldukça önemli. Yani programın sürece yönelik olarak çocuğun dil becerilerine dayalı olması oldukça önemli.” şeklinde görüşlerine yer vermiş ve A6 “Öğrencilere iletişimsel yeterliliklerin kazandırılacağı işlevsel bir program olmalı.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde A7 ise program tasarısının özelliklerine ilişkin düşüncelerini şu şekilde anlatmıştır:

“Dil bir iletişim aracıdır ve bu yüzden öğrencilerin iletişim becerilerini ve temel dil becerilerini kazanmaları gerektiğini düşünüyorum. Sadece okuma, yazma odaklı yapılan öğretimin büyük bir hata olduğunu düşünüyorum. Okullarımızda ilk önce okuma, yazma becerileri geliştirilir; fakat yabancı uyruklu öğrenciler için bu sıralama dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak düzenlenmeli; çünkü dil bilmeyen çocuklara yapılan okuma, yazma çalışmaları sadece biçimsel olarak bu becerileri geliştirebilir; fakat anlamaya yönelik olarak hiçbir katkı sağlayamaz.”

Aynı doğrultudaki düşüncelere sahip olan A8 ise deneyimleri kapsamındaki önerilerini şu şekilde açıklamıştır:

“Temel dil becerilerinin öğretimi mantığına bakıldığında; formal anlamda okullarda dört temel dil becerisinin öğretimi sağlanmalı. Türk çocukları için 1. sınıfta okuma, yazma ağırlıklı olarak diğer becerilere yönelik etkinlikler yapılıyor; fakat dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması için kendi öğrencilerimize bile çok fazla etkinlik yapılmadığını görüyoruz. Çünkü Türk öğrenciler okul öncesi dönemde ana dillerine yönelik dinleme ve konuşma becerilerini informal yollarla ediniyor ve bu yüzden de bu becerilere yönelik çok ciddi olmayan lokal bazı sorunlarla karşılaşabiliyor ve bu sorunlar kısa sürede aşılabiliyorken; yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri yeterli düzeyde olmadığı için bu başlı başına bir problem olarak yer alıyor. Bu problemin giderilmesi için okullarda dinleme ve konuşma becerilerine yönelik sözcük hazinesi de düşünülerek etkinliklerin yapılması gerektiğini ancak bu beceriler kazandırıldıktan sonra okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde basit düzeyde, biçimsel bir şekilde okuma ve yazma öğretilecek, anlamlı bir okuma-yazma gerçekleşmeyecektir.”

Benzer şekildeki düşüncelere sahip olan A12 ise geliştirilecek program tasarısının özelliklerine ilişkin önerilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkçe dil becerileri bağlamında baktığımızda; hedef kitlenin küçük çocuklar olduğu da göz önünde bulundurularak öncelikle temel düzeyde konuşma becerisine sahip olunmalı ki çocuk arkadaşlarıyla, öğretmeniyle ve çevresiyle iletişim kurabilsin. İkinci olarak dinleme becerisi kazandırılmalı. Okuma becerisi de önemli fakat öncelikle konuşma, dinleme daha sonra okuma ve en son da yazma becerileri sırasıyla kazandırılmalı; çünkü eğitim yaşantısında akademik başarıyı sergilemek açısından yazma becerisi çok önemli ama temel düzeyde öğretmenin verdiği yönergelerin anlaşılabilmesi için becerilerin bu sırayla kazandırabilecek bir program geliştirilmesi gerekiyor.”

Alan uzmanlarının görüşleri ile eşgüdümlü olarak Türkçe program tasarısının dil ve iletişim becerilerine dayalı özellikte olması gerektiğini düşünen sınıf öğretmenlerinden Ö4 “Dilbilgisi öğretiminden ziyade özellikle 1 ve 2. sınıflarda konuşma ve dinleme becerileri; 3.-4. sınıfta okuma ve yazmaya doğru beceriler kazandırılmalı. Hatta yazma 4.sınıflara bile bırakılabilir.” şeklinde görüşlerine yer verirken; Ö6 ise “Ağırlığın konuşma becerisine verilmesi gerektiğini düşünüyorum; çünkü öğrencilerin önce meramlarını anlatabilecek durumda ve seviyede olmaları gerekiyor. Daha sonra Türkçe öğretimi, dört temel dil becerisi üzerine inşa edilmelidir.” önerilerinde bulunmuştur. Programın dil becerilerinin öğretiminde sıralı bir biçimde ilerlenmesi gerektiğini düşünen Ö7 ise “İlkokul öğrencilerinin henüz yazmanın başında olduğu düşünülürse daha çok konuşma ve dinleme ağırlıklı bir programın yürütülmesi gerektiğini düşünüyorum. Yazma ve okuma etkinlikleri aşamalı olarak artırılabilir. Dil bilgisi konuları da sezdirilerek verilebilir.” şeklinde önerilerde bulunmuştur. Program tasarısının taşınması gereken özellikleri detaylı bir şekilde sıralayan Ö18 “Program, günlük yaşam becerilerine, iletişim kurmaya, kelime dağarcığını geliştirmeye ve anlamaya yönelik olmalı. Konuşma ve drama etkinliklerine ve görsel içeriğe daha çok yer verilmeli” ifadelerini kullanırken; benzer şekilde Ö25 “Anlama, kendini ifade etme ve iletişim kurma becerilerine ağırlık verilmeli. Basit, günlük dil kullanılmalı. Sözlü iletişim becerilerini geliştirme ön planda olmalı. Okuduğunu anlama ve anlatma becerilerini kazandırma hedefleri olan bir program geliştirilmeli.” ifadelerini kullanmış, Ö33 ise aynı doğrultuda dil becerilerine dayalı bir program geliştirilmesi gerektiğine yönelik düşüncelerini: “Dilbilgisi yerine iletişim ve anlama-anlatma becerilerine ağırlık veren bir program olmalı.” şeklinde dile getirmiştir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne Dayalı. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri açısından Türkçe programının özellikleri ve yeterlilikleri kapsamında görüş bildirilen bir diğer tema ise “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ ne dayalı” olmuştur. Katılımcıların tamamını alan uzmanlarının oluşturduğu görüşler incelendiğinde, A3 “Program, DİAOÖÇ gözetilerek düzenlenirse dört temel dil becerisinin ilkokul sınıf düzeylerine göre

dağıtımının daha kolay yapılacağını düşünüyorum.” şeklinde görüşlerine yer verirken; A5 ise “Öğrencilerin uyruklarına göre örneğin Suriyeli bir öğrenciyse ana dilinin yapısının, özelliklerinin, Türkçeyi öğrenmesi için nasıl bir dil yapısının olması gerektiğinin bilinmesi ve bunların Türkçeye uyarlanması gerekmektedir. Bunlara yönelik olarak öğrencilerin temel yaşam becerilerinden en zorlu yaşam becerilerine doğru kullanabileceği bir dilin hedeflenmesi gerekir diye düşünüyorum. Yani program DİAOÖÇ dayalı olmalıdır.” şeklinde öneride bulunurken; A12 “Yabancılarla Türkçe öğretiminde önemli bir referans olan DİAOÖÇ” ndeki yeterlilikler göz önünde bulundurularak programda dil becerilerine yönelik özelliklere dikkat edilmeli.” ifadelerini kullanırken; A13 ise DİAOÖÇ kullanılarak geliştirilerek programda becerilerin sınıflandırılmasıyla ilgili olarak: “DİAOÖÇ” nde yer verilen yeterliliklerin bu öğrencilere de kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. DİAOÖÇ, okuma ve dinlemeyi anlama diye alır, konuşmayı bağımlı-bağımsız konuşma diye ayırır ve bence doğrusu da böyle olmalı. Fakat yaptığımız çalışmalarda Milli Eğitim’ in Türkçe öğretiminde bu noktaya gelemediğini gördüm; hala dört beceri ve sınırlı olarak görsel okuma-sunu var.” deneyimlerini ve önerilerini dile getirmiş ve A13 ise “Geliştirilecek programda referans noktamız Avrupa Dilleri Başvuru Metni ve bu metindeki yeterlilikler olmalıdır.” şeklinde görüşlerine yer vermiştir.

Kapsayıcı ve Evrensel. Geliştirilecek program tasarısı boyutlarının özellikleri ve yeterliliklerine ilişkin tamamı alan uzmanı olan katılımcıların programın “kapsayıcı ve evrensel” bir yapıda olması gerektiğini ifade ettiği görülmektedir. Bu yöndeki görüşlerini alan uzmanı A4 “Program, evrensel tüm öğretim ve öğrenim öğelerini kapsayacak nitelikte olmalıdır.” şeklinde ifade ederken; A14 ise konuyla ilişkili düşüncelerini detaylandırarak “Öğrenme ve öğretme boyutunda öğrencilerin sosyal bakış açıları evrensel ve kapsayıcı bir boyut almalıdır. Bu boyutta yer alacak öğretici profili iyi belirlenmeli ve STK’lar ile sosyalleşme çalışmaları içerisinde aktiviteler yer almalıdır.” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde ise Ö2 “Programın her yabancı çocuk için kapsayıcı bir temelde olması gerekiyor. Bakıldığında bizim programlarımızın bu çocuklara uygun olmadığı pek çok nokta var ve bizim çocuklara kapsayıcı eğitim gereği bireyselleştirilmiş eğitim planı BEP hazırlamamız gerekiyor; ama bunu yapabilmek için de çocukla iletişim kurmak gerekiyor; bizde bu yok maalesef, hiç iletişim kurup anlaşıyoruz.” şeklinde değerlendirmelerine yer verirken; Ö8 ise düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

“Madem öğrenciler ana dili Türkçe programına göre eğitim-öğretim görüyorlarsa tüm dil becerilerinin bu öğrencilere de kazandırılması gerekiyor. Ama öğrenciler dezavantajlı başlıyor bu eğitime akranlarına göre. O zaman özel gereksinimi olan öğrenciler gibi düşünülerek yola çıkılması

lazım. Burada öğrencinin kapsanabilmesi için onun bireysel özelliklerine uygun öğretim yapmak gerekiyor; öğrencilere Türkçe dil becerilerini kazandıracak akran etkileşimini, iş birliği yapmayı, iletişim kurmayı sağlayacak ayrı çalışmalar yapılmalı.”

Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeline Dayalı. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri açısından Türkçe programının özellikleri ve yeterlilikleri kapsamında görüş bildirilen bir diğer alt temanın ise 2 katılımcının görüşüyle programın “kademeli sorumluluk aktarım modeline dayalı” olması yönünde olduğu görülmektedir. Bu doğrultudaki görüşlerine yer veren sınıf öğretmeni Ö24 görüşlerini “Öğrencilerin Türkçe seviye farkları, kendi dillerinde okuma-yazma bilmemeler ya da bazılarının ise Türkçe okuma-yazma bilmeden sınıflara alınması gibi sorunlarla Türkçe öğrenmeleri zor olabiliyor ya da istenen tüm becerileri kazandıramıyoruz diyebilirim. Her ailenin evinde internet, akıllı telefonlar, vb. mevcut, en azından böyle teknolojik ve etkileşimli araçları biz, dil öğretiminde kullanabilirsek, öğrencilere araştırma ödevleri vererek sorumluluk almalarını sağlarsak, dil becerilerini geliştirebilecektir diye düşünüyorum. Bu da programın KSAM’ i benimsemesi ile mümkün olacaktır.” şeklinde aktarırken; alan uzmanlarından A6 ise önerilerini şu şekilde açıklamıştır:

“Maarif Vakfı tarafından geliştirilen Türkçe programında Kademeli Sorumluluk Aktarım Modeli’ nin (KSAM) benimsendiğini gördüm. Yurtdışında yaşayan yabancılara Türkçe öğretiminde böyle bir modelin benimsenmesi, dil öğretiminde önemli bir yeri bulunan teknolojik araç-gereçlerin kullanılması, yeni okur-yazarlıkların ve dil becerilerinin kazandırılmasını sağlaması açısından önemli olmaktadır. Biz, öğrencilerin dil becerilerini günlük yaşamlarına da yansıtılmalarını bekliyoruz; yani önce yabancı uyruklu öğrencilerin ülkeye ve çevreye adaptasyonu için en gerekli beceriler “dinleme, konuşma” ve “iletişim” becerilerinin daha sonra ise aşamalı olarak “okuma, yazma” becerilerinin etkinliklerle kazandırılması ve pekiştirilmesi ve en önemlisi de öğrencilerin bu doğrultuda Türkçe öğrenmeye isteklerinin ve motivasyonlarının artırılması gerekli.”

Kültürel Ögeler ve Değerlere Dayalı. Yabancı uyruklu ilkokul öğrenciler açısından Türkçe öğretim programı tasarısı boyutlarının özellikleri ve yeterliklere ilişkin olarak görüş bildirilen son tema ise programın “kültürel ögeler ve değerlere dayalı” olmuştur. Bu doğrultuda alan uzmanı A4 “Programın amaçlarında sadece temel dil becerileri değil; bu çocukların Türkiye’ de yaşayacakları düşünülerek Milli Eğitim’ in amaçladığı değerler ve ilkeler ile bütünleşecek kültürel, dilsel, sosyal kazanımların olması gerektiğini düşünüyorum. Bu nedenle yabancı dil programı gibi değil de Milli vatandaşlık bilincini sağlayacak kazanımlar da olmalı.” ifadelerini kullanırken; A11 ise “Türkçe öğretim programı uluslararası standartlara uygun bir biçimde teşekkül etmelidir. Uluslararası geçerliği olan öğretim yöntem ve teknikleriyle dil öğretim programı planlanmalıdır. Ancak her dilin kendine özgü bazı özellikleri, kuralları ve

yapısı vardır. Bu anlamda Türk öğretim programı bir yönüyle de millî bir nitelik taşımali ve Türk kültürüne has değerlerimizin de kazandırılması sağlanmalıdır.” biçiminde görüşlerine yer vermiştir.

Programın özelliklerinin belirlenebilmesi ve boyutlarının geliştirilebilmesi amacıyla araştırmada Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik programların incelenmesi şeklinde alanyazın taraması ve doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi açısından referans alınabilecek dokümanlara ulaşılmış ve bu kapsamda on bir doküman belirlenmiştir. Bu dokümanlar şu şekildedir:

- Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni (Telc, 2013)
- Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancılar Türkçe Öğretim Programı (2015)
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş 1. Seviye Kurs Programı (2016)
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş 2. Seviye Kurs Programı (2016)
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş 3. Seviye Kurs Programı (2016)
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yabancı Diller İçin Türkçe Seviye A1 Modüler Programı (2017)
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Yabancı Diller İçin Türkçe Seviye A2 Modüler Programı (2017)
- Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Telafi Eğitimi Çerçeve Öğretim Programı (PICLES) (2018)
- Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi (2018)
- MEB Türkçe Dersi İlkokul Öğretim Programı (2018)
- Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2019) (2020).

Program tasarısının özelliklerine ilişkin gerçekleştirilen alanyazın taraması ve doküman analizinden elde edilen bulgular Tablo 3.30’da gösterilmiştir:

Tablo 3.30. Dokümanlarda Belirlenen Programın Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Yapılandırmacı Yaklaşım	11
Eylem Odaklı/ İşlevsel Yaklaşım	8
Bütüncül Yaklaşım	9
Seviyeler Arası Geçiş Sağlayan Yapı	11
Bireysel Farklılıklara Dayalı	7
Öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal, kültürel ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olma	8

Tablo 3.30. (Devam) *Dokümanlarda Belirlenen Programın Özelliklerine İlişkin Bilgiler*

Çok amaçlı	3
Esnek	5
Açık	4
Dinamik	4
Samimi	4
Dogmatik Olmayan Yapı	4
Öğrencilere her seviyede rehberlik, sosyal uyum ve kişisel gelişim sağlanması	3
Çok kültürlü ve kapsayıcı eğitim	5
Eksik öğrenmelerin giderilmesi ve psiko sosyal destek	3
Metinlerarasılık ve disiplinlerarasılık	5

Tablo 3.30 incelendiğinde; tüm dokümanlarda yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı ve bu doğrultuda Türkçe öğretiminin öğrencilerin “bireysel farklılıklarına”, “fiziksel, sosyal, duygusal, kültürel ve öğrenme ihtiyaçlarına” dayalı olarak gerçekleştirilmesine ağırlık verildiği görülmektedir. Ayrıca dokümanların büyük çoğunluğunda Türkçe öğretiminin dil becerilerine yönelik olarak “bütüncül yaklaşım” ile gerçekleştirilmesinin hedeflendiği, MEB Türkçe dersi öğretim programı dışında tüm programlarda “seviyeler arası geçişi sağlayan yapının” sağlanmasına vurgu yapıldığı, özellikle Çerçeve Metin ve bu metnin referans olarak alındığı diğer programlarda “eylem odaklı/işlevsel yaklaşım” ve “çokkültürlü ve kapsayıcı eğitim” yaklaşımlarının esas alındığı görülmektedir. Ayrıca PICTES ve İYEP gibi yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eksik öğrenmelerini giderme ve telafi eğitim gerçekleştirme hedefleri olan programlarda ise “öğrencilere her seviyede rehberlik, sosyal uyum ve kişisel gelişim sağlanması” ve “eksik öğrenmelerin giderilmesi ve psiko sosyal destek sağlanması” özelliklerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca 21.yüzyıl gelişmeleri ve öğretim programlarında temel alınmaya başlanan “disiplinlerarasılık ve metinlerarasılık” özelliklerine de yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018b; MEB, 2018d).

3.3.2. Programın Boyutlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmeler, alanyazın taraması ve doküman analizi ile elde edilen veriler doğrultusunda programın boyutlarına yönelik alt temalar “amaçlar”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci”, “değerlendirme” olarak belirlenmiştir.

3.3.2.1. Amaçlar Boyutuna İlişkin Bulgular

Türkçe dersi öğretim programının amaçlar boyutunun belirlenebilmesi amacıyla alanyazın taraması, doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar Şekil 3.24’te gösterilmiştir:



Şekil 3.24. Amaçlar Boyutunda Elde Edilen Temalar

Şekil 3.24 incelendiğinde; amaçlar boyutuna yönelik veriler, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve alanyazın taraması ve doküman analizi kapsamında elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda “öğrenci yeterlik ve seviyeleri”, “öğrenci gereksinimleri”, “günlük yaşam ve iletişim becerileri”, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”, “kültür aktarımı” alt temaları oluşturulmuştur. Alanyazın taraması ve doküman analizinden elde edilen veriler kapsamında ise “genel amaçlar” ve “öğrenme çıktıları” temaları belirlenmiştir. Temalar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaya çalışılmıştır.

Öğrenci Yeterlikleri ve Seviyeleri. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların, amaçlar boyutu belirlenirken öğrencilerin Türkçe yeterlikleri ve seviyelerinin göz önünde bulundurulmasının önerildiği görülmektedir. Bu doğrultuda görüş bildiren alan uzmanı A3 görüşlerini “Amaçların düzeyleri, seviyesi öğrencinin Türkçe seviyesine uygun olmalı.” şeklinde ifade ederken; A5 ise düşüncelerine “Dil öğretimindeki başarısızlığımız çocuğun günlük yaşamında gerçekten kullanabileceği ve bunu uygulamaya dökebileceği bir programın oluşturulmamasından kaynaklanıyor. Bunu önleyebilmek ve etkili programlar geliştirebilmek, amaçları yapılandırmak için çocuğun gelişim özelliklerinin ve seviyesinin bilinip onun nasıl Türkçeyi öğrenebileceği sorusunun cevabını yanıtlamak oldukça önemli.” şeklinde yer vermiştir. Benzer şekilde amaçlar belirlenirken öğrencilerin Türkçe seviyelerine dikkat edilmesini savunan A6 görüşlerini “Kazanımlar çocuğun yapabilirliklerine ve seviyesine

göre belirlenmelidir.” şeklinde ifade ederken; A7 ise “Bu öğrenciler açısından bakıldığında o yaş grubunun ve Türkçe seviyelerinin özellikleri esas alınmalı. Amaçlar seçilirken mutlaka o yaş grubundaki öğrencilerin yapabilirliklerini göz önünde bulundurulmalı.” şeklinde ifade etmiştir. Aynı doğrultuda, alan uzmanı A8 düşüncelerini “Türkçe programı, yabancı uyruklu öğrencilerin mevcudiyetleri düşünülmeden hazırlandığı için amaçların, çocukların Türkçe seviyelerine ve dil becerilerine yönelik olmadığı söylenebilir. Bu yüzden amaçların mutlaka öğrencilerin Türkçe yeterlilikleri belirlendikten sonra bu yeterliliklere göre belirlenmesi önem taşıyor.” şeklinde dile getirmiştir. Türkçe öğretiminde akademik başarının sağlanabilmesinde amaçların önemine değinen A10 “Türkçe öğretiminden verim alınabilmesi için kazanımların öğrencilerin dil seviyelerine uygun bir şekilde oluşturulması gerekir.” ifadelerini kullanmıştır.

Alan uzmanlarının görüşleriyle aynı doğrultuda görüşlere sahip olan ve amaçların öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri ve yeterlilikleri göz önünde bulundurularak belirlenmesi gerektiğine inanan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise Ö1 “Amaçların öğrencilerin pek çoğunun Türkçe bilmediği göz önünde bulundurularak yaşa göre değil de Türkçe seviyesine bakılarak daha kolay ve gerçekleştirilebilir olması gerekiyor.” ifadelerini kullanırken; Ö5 ise şu önerilerde bulunmuştur:

“MEB programları eğitim sisteminde yer alan Türk öğrencilerin profillerine göre hazırlar; yabancı uyruktan vatandaşlarımızın varlığı yeni bir durum olduğu için tabi ana dili Türkçe programı çocukların seviyelerine uygunluk göstermiyor; öğrenciler ara dönemlerde başlayabiliyor. Pek çoğunun Türkçesi de yok. Bu açıdan önce öğrencilerin Türkçe seviyeleri, neleri yapıp neleri yapamayacakları belirlenmeli ve çocukların Türkçe seviyelerine göre amaçlar hazırlanmalıdır.”

Benzer düşüncelere sahip olan sınıf öğretmeni Ö6 “Önce bu çocuklara Türkçe öğretilmesi, amaçların da çocukların yapabilirliklerine ve seviyelerine göre hazırlanması gerekiyor.” açıklamasında bulunmuştur. Aynı doğrultuda deneyimlerine yer veren Ö10 “Amaçların çocukların dil seviyelerine göre hazırlanması gerektiğine inanıyorum; aksi halde neredeyse hiçbir kazanım çocukların Türkçelerine uygunluk göstermiyor.” ifadelerini kullanırken; Ö13 de “Amaçların çocukların bulunduğu sınıf kademesinden ziyade Türkçe becerilerine göre hazırlanması gerektiğine inanıyorum.” önerisinde bulunmuş, Ö37 ise “Çocukların Türkçe seviyelerine uygun, kolay kazanımlar belirlenmelidir.” şeklinde görüşüne yer vermiştir.

Öğrenci Gereksinimleri. Amaçlar boyutunda ifade edilen bir diğer bir alt tema ise “öğrencilerin gereksinimleri” olmuş ve katılımcılar tarafından amaçların, yabancı uyruklu öğrencilerin günlük hayatlarında gereksinim duyabileceği becerilere yönelik ve geçmiş

yaşamlarıyla bağlantılı bir şekilde olması önerilmektedir. Bu kapsamda görüş bildiren alan uzmanı A1 “Belli bir felsefe ve yaklaşım çerçevesinde gerekli ihtiyaç analizleri gerçekleştirildikten sonra öğretim amaçları saptanmalıdır.” şeklinde öneride bulunurken; alan uzmanı A4 ise “Amaç/kazanımlar çocuğun içerisinde bulunduğu toplumda konuşulan dile hâkim olarak yaşamını uyum içinde sürdürebilmesine ve ihtiyaçlarına uygun olmalı.” şeklinde görüşlerine yer vermiştir. Alan uzmanı A9 ise düşüncelerini “Dille ilgili ihtiyaç çerçevesinin iyi çizilmesi gerekiyor. Örneğin kendini tanıtmak, kendini ifade etme gibi dil yeterliliklerini. Bu tür öğrencilere düzenlenecek programların niteliği, yapısı, hangi tür kazanımların onlara kazandırılmasının gerektiği, öğrencilerin daha önce eğitim alıp almama durumları, hangi tür gereksinimlerinin olduğunun belirlenmesi bu süreçte oldukça önemli.” şeklinde ifade etmiştir.

Alan uzmanlarının görüşlerine ek olarak yabancı uyruklu öğrencileri sınıf ortamında deneyimleyerek durumu daha yakından değerlendirme olanakları bulunan sınıf öğretmenleri de amaçların belirlenirken öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde hazırlanması gerektiği düşüncesinde bulunmaktadır. Bu kapsamda katılımcılardan Ö2 “Genellikle bu öğrencilere yönelik olarak günlük hayattaki gereksinimlerini gidermelerine yönelik kazanımlar verilmeli.” şeklinde; Ö3 ise “Kazanımların bu öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek yapıda olması gerekiyor; akademik olarak olmasa da en azından çocukların günlük yaşamlarında, okulda, sınıfta işlerine yarayabilecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüşlerine yer vermiştir. Benzer düşünceleri paylaşan sınıf öğretmeni Ö17 “Amaçlar ne kadar gerçek hayattan olursa ve öğrencinin önceki yaşamıyla ilişkili olursa o kadar işlevsel olur. Yani öğrencilerin ihtiyaç duyacakları bilgilere, becerilere yönelik kazanımların belirlenmesi gerekir.” ifadelerini kullanırken; Ö24 “Amaçlarda öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.” şeklinde ifadelerine yer vermiş; Ö38 ise “Amaçlar, günlük yaşamda öğrencilerin ihtiyaç duyduklarını karşılayacak şekilde ve iletişim becerisi ağırlıklı olmalı.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Günlük Yaşam ve İletişim Becerileri. Amaçlar boyutunda elde edilen bir diğer tema ise “günlük yaşam ve iletişim becerileri” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda öncelikle alan uzmanlarının görüşleri değerlendirildiğinde; A2 “Amaçlar boyutunun işlevsel olabilmesi için öğrencilere günlük hayatlarında fayda sağlayacak kazanımların bulunması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde; A5 “Dil öğrenmedeki amaç kişinin öğrendiklerini yaşama dönüştürebilmesidir, bu yüzden amaçlardan, ölçme-değerlendirme boyutuna kadar bu becerilerin günlük hayatla ilişkilendirilip uygulanması sağlanacak şekilde düzenlemeler yapılmalı.” şeklinde görüşlerine yer verirken; A13 ise görüşlerini şu şekilde özetlemiştir:

“Çocuğu dilbilgisi açısından boğmayacak iletişimsel yeterlilikler kazandırılmaya çalışılmalı. Amaçların düzeyleri, seviyesi öğrencinin gelişim özelliklerine uygun olmalı. Dilbilgisi öğretiminden ziyade konuşma ve dinleme temelinde amaçlar; örneğin 1 ve 2. sınıfta konuşma ve dinleme, 3. ve 4. sınıfta okuma ve yazmaya doğru giden kazanımlar seçilmeli. Hatta yazma 4.sınıflara bile bırakılabilir. Fakat becerileri kesin sınırlarla ayırtırmak mümkün değil, birbiriyle bütünleşen amaçlar ve içerik silsileleri hazırlamak gerekiyor.”

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verildiğinde ise amaçların günlük yaşam ve iletişim becerilerine yönelik olması gerektiğini savunan Ö16 “Kazanımların önceliği dilbilgisi değil; kelime öğretimi, iletişim kurma becerilerine yönelik olmalı.”; Ö23 “Öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin önceliklerine göre kazanımların iletişim becerisi ağırlıklı olması gerektiğini düşünüyorum.”; Ö31 “Kazanımların daha somut olması ve günlük hayatla ilişkili olması gerekir. Okulda öğrenilen bir kelime vb. şeyin günlük hayatta karşılığı olmalı ve öğrenciye fayda sağlamalı.”, “Ö35 “Çocuğun günlük hayatta kullanabileceği dilsel öğeleri temel alarak başlamasının ve birinci sınıf sonunda en azından kendini ifade edebilecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde Türkçeyi öğrenmesini sağlayacak kazanımlar olmalı.”; Ö40 ise “Yabancı uyruklu öğrenciler konuşma-dinlemeye yönelik bir eğitim olmalı, daha sonra müfredata almalı.” şeklinde görüşlerini aktarmıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi. Elde edilen görüşler ışığında diğer bir alt tema ise “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” olmuş ve katılımcılar, amaç/kazanımların belirlenirken yabancı dil/ikinci dil öğretiminde önemli bir kaynak olan Başvuru Metni’ nin kullanımı önermiştir. Bu kapsamda alan uzmanlarının görüşleri değerlendirildiğinde; Eğitim programları ve öğretim anabilim dalında öğretim üyesi A5 “Temel dil becerileri bir bütün olarak ele alınarak mutlaka DİAOÖÇ referans alınarak öğrencilerin yeterlilik ve becerilerine yönelik amaçlar belirlenmeli.” şeklinde öneride bulunmuştur. Yabancılar Türkçe öğretiminde deneyimli olan TÖMER okutman A12 ise “Kazanımları belirlerken; Çerçevemiz DİAOÖÇ olmalıdır.” şeklinde görüşüne yer verirken; Türk dili ve edebiyatı bölümünde öğretim üyesi aynı zamanda da TÖMER’ de ders veren A9 ise “Amaçlar ve kazanımlar belirlenirken DİAOÖÇ esas alınmalı. Ayrıca program hazırlanırken A1 Öncesi diye de bir bölüm açmak gerekebilir diye düşünüyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

Kapsayıcı eğitim ve Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesiyle ilgili hizmet içi eğitimler alan ve alana yönelik TÖMER sertifikası bulunan öğretmenlerden Ö41 ise görüşlerine “Program, Avrupa Ortak Dil Metni gözetilerek düzenlenirse dört temel dil becerisinin ilkökul sınıf düzeylerine göre dağıtımının daha kolay yapılacağını düşünüyorum.” şeklinde yer vermiştir.

Kültür Aktarımı. Amaçlar boyutunda elde edilen bir diğer alt tema ise “kültür aktarımı” olarak belirlenmiştir. Katılımcılar tarafından amaçlar belirlenirken Türk kültürü, Milli Eğitim değerleri ve milli değerlere yer verilmesi önerilmiştir. Bu doğrultuda alan uzmanı A4 “Programın amaçlarında sadece temel dil becerileri değil; bu çocukların Türkiye’ de yaşayacakları düşünülerek Milli Eğitim’ in amaçladığı değerler ve ilkeler ile bütünleşecek kültürel ve milli değerlere yönelik kazanımların olması gerektiğini düşünüyorum.” ifadelerini kullanırken; A11 “Türkçe öğretim programı uluslararası standartlara uygun bir biçimde teşekkül etmelidir. Bu anlamda Türk öğretim programı bir yönüyle de millî bir nitelik taşımalıdır.” önerisinde bulunmuştur. Sınıf öğretmeni Ö14 ise “Amaç ve kazanımlar milli öğretim ve öğrenim öğelerini kapsamalıdır.” şeklinde görüş ve düşüncelerine yer vermiştir.

Programın “amaçlar” ve “öğrenme çıktıları” nın belirlenebilmesi amacıyla alanyazın taraması ve doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle belirlenen on bir doküman, programın boyutları açısından incelenmiş ve bu boyutlara yer verme durumları Çizelge 3.3’te gösterilmiştir:

Çizelge 3.3. Dokümanların Program Boyutlarına Yer Verme Durumları

Öğretim Programı	Amaçlar	Öğrenme Çıktıları	İçerik	Öğrenme Öğretme Süreci	Değerlendirme
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni	X	*	*	*	*
Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programı 1.Seviye	*	*	*	*	X
Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programı 2.Seviye	*	*	*	*	X
Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programı 3.Seviye	*	*	*	*	X
Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı	*	*	*	*	*
Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programı	*	*	*	*	*
Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı	X	*	X	*	*
PICTES- Yabancı Uyraklı Öğrencilere Yönelik Telafi Eğitimi Çerçeve Öğretim Programı	*	*	X	X	X
Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi	X	*	*	*	*
MEB Türkçe Dersi İlkokul Öğretim Programı	*	*	*	*	*
Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı	*	*	*	X	*

Çizelge 3.3 incelendiğinde, “amaçlar” boyutunda DİAOÖÇ, Ankara TÖMER ve YDOTÖP ve İlk Kazanımlar Rehberi dışında tüm programlarda “amaçlar” boyutunun bulunduğu, “öğrenme çıktıları” boyutuna tüm programlarda yer verildiği; “içerik” boyutunda Ankara Üniversitesi TÖMER ve PICTES Çerçeve Öğretim Programı dışında tüm programlarda temaların belirlendiği ve bu temalara yer verildiği, “öğrenme-öğretme süreci” kapsamında programlarda kullanılması öngörülen öğretim yöntem ve tekniklerine PICTES Öğretim Programı ve Maarif Vakfı Öğretim Programı dışında tüm programlarda yer verilirken; bu boyutun yer almadığı görülmektedir. “Değerlendirme” boyutuna yönelik ise Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programları (1.-2.Seviye) hariç tüm programlarda bu boyuta yönelik açıklama olduğu görülmektedir. Bu programların amaçları incelenmiş ve Çizelge 3.4’te gösterilmiştir:

Çizelge 3.4. Dokümanlarda Belirlenen Amaçlar Boyutuna İlişkin Bilgiler

YTÖ 6-12 Yaş Kurs Programı 1.Seviye	1. Karşısındaki kişi ile selamlaşmaları ve basit nezaket ifadelerini kullanabilmeleri, 3. Kendilerini tanıtmaları, nereli olduğu gibi kişisel bilgileri sormaları ve cevaplamaları, 4. Okulu, evi, ailesi ve yakın çevresi ile ilgili temel bilgileri verebilmeleri, 5. 1’den 20’ye kadar sayma sayılarını saymaları, 6. Çevresindeki nesnelerin renklerini söyleyebilmeleri, 7. Saati ve günün vakitlerini sormaları ve söylemeleri, 8. Gün, ay ve mevsimlere ilişkin ifadeleri kullanabilmeleri, 9. Vücudun organlarını ve kişisel bakım eşyalarını öğrenmeleri, 10. En temel ihtiyaçlar ya da iyi bilinen konular söz konusu olduğunda, basit ifadeler kullanmaları ve sorulan soruları yanıtlamaları, 11. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, 12. Türkçe okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2016a).
YTÖ 6-12 Yaş Kurs Programı 2.Seviye	1. En temel ihtiyaçlar söz konusu olduğunda, basit ifadeler kullanmaları ve sorulan soruları yanıtlamaları, 2. Günlük temel ihtiyaçlardan olan yiyecek, içecek ve kıyafetlerin isimlerini öğrenmeleri, 3. Başlıca meslek isimlerini bilmeleri ve meslek sahiplerinin ne yaptıklarını basitçe açıklamaları, 4. 1’den 100’e kadar sıra ve sayma sayılarını saymaları, 5. Kişi ve nesnelerin yerlerini söylemeleri, 6. Kâğıt ve demir paraları tanımaları ve değerlerini öğrenmeleri, 7. Ürünlerin fiyatlarını sormaları ve alışveriş yapmaları, 8. Hastalık ve sağlık ile ilgili temel kelimeleri öğrenmeleri ve yaşadıkları sağlık sorununu söyleyebilmeleri, 9. Alışkanlıklarından bahsedebilmeleri, 10. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, 11. Türkçe okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2016b).

Çizelge 3.4. (Devam) Dokümanlarda Belirlenen Amaçlar Boyutuna İlişkin Bilgiler

YTÖ 6-12 Yaş Kurs Programı 3.Seviye	1. Kendisini mesleği, memleketi, yaşı, nerede yaşadığı vb. özellikler ile tanıtabilmeleri, 2. Herhangi bir arkadaşını veya bir kişiyi bir başka kişiyle tanıştırebilmeleri, 3. Sayılar, miktarlar, fiyat ve zaman birimleri ile baş etmeleri, 4. Şu anda yaptığı işleri anlatabilmeleri, 5. Serbest zaman etkinlikleri, hobiler ve fobiler hakkında konuşabilmeleri, 6. Yapmaktan hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeylerden bahsedebilmeleri, 7. Gelecekte olacak olaylar ile ilgili konuşabilmeleri, 8. Çeşitli müzik aletlerinin isimlerini öğrenmeleri ve basit Türkçe şarkılar söyleyebilmeleri, 9. Herhangi bir dükkân veya mağazadan alışveriş yapabilmeleri, 10. Basit bir metni okumaları, 11. Kutlama, davet ve özel günlere ilişkin yazılı ve sözlü iletişim kurabilmeleri, 12. Bir davetiye ve kutlama metnini anlamaları ve basit bir kutlama ile davetiye metni yazmaları, 13. Tatil ve seyahate ilişkin temel kelimeleri öğrenmeleri; otel vb. yerlerdeki basit bilgi formlarını doldurmaları ve istenilen yerlere kendi kişisel bilgilerini yazmaları, 14. Basit nezaket kalıplarını kullanmaları, 15. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, 16. Türkçe okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmaları amaçlanmaktadır. (MEB, 2016c).
YDT A1 Seviyesi Kurs Programı	1. Kişiler (oturduğu yer, tanıdıkları, sahip olduğu şeyler gibi) hakkında en basit soruları yöneltilmeleri ve benzeri soruları yanıtlamaları, 2. En temel gereksinimler ya da iyi bilinen konular söz konusu olduğunda, basit ifadeler kullanmaları ve sorulan soruları yanıtlamaları, 3. Kendilerini ve başkalarını tanıtmaları, nerede yaşadığı gibi kişisel bilgileri sormaları, cevaplamaları, 4. Karşısındaki insanların yavaş ve açık konuşarak kendisine yardımcı oldukları sürece onlarla basit bir şekilde konuşmaları, 5. Basit bir metni okumaları, 6. Basit bilgi formlarına kendi kişisel bilgilerini yazmaları, 7. Sayılar, miktarlar, fiyat ve zaman birimleri ile baş etmeleri, 8. Basit nezaket kalıplarını kullanmaları, 9. Basit bir şekilde yapılan yol tariflerini anlamaları amaçlanmaktadır (MEB, 2017c).
YTÖ A2 Seviyesi Kurs Programı	1. Kendileri ve aileleri, alışveriş, görmek istedikleri yerler, meslekler vb. konularda sıkça karşılaşılan ifade ve deyimleri anlamaları, 2. Kendi tecrübelerini uygun ifade ve deyimlerle anlatabilmeleri, 3. Gündelik konular hakkında basit bilgi alışverişini yapabilmeleri, 4. Gündelik işleri yaparken iletişim kurabilmeleri, 5. Anlık ihtiyaçlarını ve duygularını dile getirebilmeleri, 6. Geçmişlerini basit ifadeler kullanarak tanımlayabilmeleri, 7. Çevrelerini betimleyebilmeleri, 8. Yapılan bir davete uygun karşılık verebilmeleri, 9. Gelecekteki planlarından bahsedebilmeleri, 10. Yol tariflerini anlamaları ve yol tarif edebilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2017d).

Çizelge 3.4. (Devam) Dokümanlarda Belirlenen Amaçlar Boyutuna İlişkin Bilgiler

PICTES	1.Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, 2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, 3. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, 4. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, 5. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması, 6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, 7. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, 8. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, 9. Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, 10. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması, 11. Türkçe öğrenmeye istekli olmalarının sağlanması, 12. Türkiye'deki kültürü tanımalarının sağlanması, 13. Seviyelerine uygun bir şekilde kültürel değerleri fark ederek farklı olana anlayış ve saygı göstermelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018d).
MEB Türkçe Dersi İlkokul Öğretim Programı	1.Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, 2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, 3. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, 4. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, 5. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması, 6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, 7. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, 8. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, 9. Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, 10. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması, 11. Türkçe öğrenmeye istekli olmalarının sağlanması, 12. Türkiye'deki kültürü tanımalarının sağlanması, 13. Seviyelerine uygun bir şekilde kültürel değerleri fark ederek farklı olana anlayış ve saygı göstermelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018c).
Maarif Vakfı YDOTÖP	1. Dinleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerisinin geliştirilmesi, 2. Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerisinin geliştirilmesi, 3. Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanması, 4. Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanması ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanması, 5. Türkçe söz varlığını zenginleştirilmesi, 6. Türk kültürünün yanı sıra kendi kültürü ve evrensel değerleri tanınması, 7. Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanınması, 8. Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmesi, 9. Disiplinler arası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmesi 10. Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Maarif Vakfı, 2019).

Çizelge 3.4 incelendiğinde; Çerçeve Metni referans alınarak geliştirilen dokümanlarda temel dil becerilerinin ve öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı temel becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğu görülürken; MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı ve MEB tarafından hazırlanan diğer programlarda ise daha üst düzeyde aşağıdaki amaçların öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2018c):

- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması.
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması.
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması.
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi.
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması.

Yukarıdaki amaç ifadeleri incelendiğinde; ana dili Türkçe olan öğrenciler açısından bu amaçlara ulaşılmasında herhangi bir engel bulunmazken; hedef kitlenin yabancı uyruklu öğrenciler olması ve öğrencilerin Türkçe dil seviye/yeterlilikleri açısından bu amaçlara ulaşılması açısından işlevsel olmayacağı söylenebilmektedir. Ayrıca yine MEB' e bağlı ilkokullarda hedeflenen kazanımlara ulaşamamış öğrenciler için hazırlanan İYEP ve PICTES gibi programlarda ise aşağıdaki amaçların öğrencilere kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir (MEB, 2018B; MEB, 2018d):

- Belirlenen kazanımları yeterli düzeyde edinemeyen öğrencilerin eksik öğrenmelerini gidermek ve psiko sosyal alanda desteklemek.
- İlk okuma yazma konusundaki eksikliklerin giderilmesi.
- Türkiye'deki kültürü tanımalarının sağlanması.
- Seviyelerine uygun bir şekilde kültürel değerleri fark ederek farklı olana anlayış ve saygı göstermelerinin sağlanması amaçlanmaktadır.

Belirlenen dokümanlar amaçlar boyutu açısından değerlendirildiğinde; MEB Türkçe programı, öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerine önem vererek öğrencilere özgüven, öz disiplin, günlük yaşamda ihtiyaç duyulan sosyal beceriler ve estetik duyarlılık kazandırılmasını hedeflerken (MEB, 2018c); Başvuru Metni, dil öğretiminde öğrencilere bilgi alışverişi sağlama, amaçlara nasıl ulaşabileceklerini

gösterme ve bu doğrultuda öğrencilerin etkileşim kurarak iletişim, sosyal ve estetik beceriler ile sosyal davranışlar kazandırmayı hedeflemekte (Telc, 2013); Maarif Vakfı YDOTÖP ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere etkileşimde bulunarak dil becerilerini kazandırma ve Türk kültürünün temel unsurlarını tanıtmayı hedeflemektedir (Maarif, 2019). Bu doğrultuda dokümanlardan MEB Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine odaklanırken; Başvuru Metni ve Metin referans alınarak geliştirilen Maarif Vakfı YDOTÖP ise daha çok dil becerilerinin gelişimine vurgu yapmaktadır.

Program tasarımının özellikleri ve yapısının belirlenebilmesi amacıyla öncelikle dokümanların “*genel yapısı*” (temel dayanak, benimsenen yaklaşım ve model, genel yapı) incelenerek Çizelge 3.5’te gösterilmiştir:

Çizelge 3.5. Dokümanların Genel Yapısına İlişkin Bilgiler (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019)

	İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı	DİAOÖÇ/ İlk Kazanımlar Rehberi	Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı
TEMEL DAYANAK	-Millî Eğitim Temel Kanunu -Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve ilkeleri -Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (TYÇ) -Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ)	-Avrupa Konseyi dil politikaları -Çok dillilik ve çok kültürlülük -Yaşam boyu öğrenme	-Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni -Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ) -Kök değerler -21. Yüzyıl Becerileri
YAKLAŞIM VE MODEL	*Yapılandırmacı Yaklaşım	-Eylem Odaklı Yaklaşım (İşlevsel/Kavramsal/İletişimsel Yaklaşım)	-Eylem Odaklı Yaklaşım (İşlevsel/Kavramsal/İletişimsel Yaklaşım) -Sarmal Öğretim Modeli -Doğrusal Programlama Yaklaşımı -Kademeli Sorumluluk Aktarımı -Ekolojik Sistem Kuramı
YETERLİKLERİN SINIFLANDIRILMASI	Kademeler	Genel Yeterlikler	Kademelere Göre Genel Yeterlikler
	1.Sınıf	A1 Öncesi	İlköğretim I. Kademe
	2. Sınıf	A1	A1.1.
	3. Sınıf	A2	A1.2.
	4.Sınıf	B2	A1.3.
	5. Sınıf	C1	A1.4.
	6.Sınıf	C2	
	7.Sınıf		
	8.Sınıf		
TEMEL BECERİLER	Ana dilinde iletişim	X	X
	Yabancı dillerde iletişim	Yabancı dillerde iletişim	Yabancı dilde iletişim
	Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler	Deneyisel beceriler	X
	Öğrenmeyi Öğrenme	Öğrenmeyi öğrenme (Eylem odaklı yaklaşım gereği)	Öğrenmeyi öğrenme (Eylem odaklı yaklaşım gereği)

Çizelge 3.5. (Devam) *Dokümanların Genel Yapısına İlişkin Bilgiler*

Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler	Sosyal yetkinlikler	Sosyal yetkinlikler
İnisiyatif alma ve girişimcilik	İnisiyatif alma ve girişimcilik	İnisiyatif alma ve girişimcilik
Girişimde bulunmaya ve yüz yüze iletişim kurma riskini almaya gönüllü olma.	İletişim becerileri.	İletişim becerileri.
Kültürel farkındalık ve ifade	Çok kültürlülük ve kültürlerden haberdar olma	Çokkültürlülük ve kültürlerden haberdar olma
X	Varoluşsal beceriler	Varoluşsal beceriler

Çizelge 3.5 incelendiğinde; MEB Türkçe dersi öğretim programı, örgün eğitim-öğretim kurumlarında gerçekleştirilen ana dili olarak Türkçe öğretimi kapsamında Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitimin amaçları ve ilkeleri ile 2015 yılından itibaren benimsenmeye başlanan TYÇ ve AYÇ temel dayanakları oluşturmaktadır. Başvuru Metni ve İlk Kazanımlar Rehberi ise Avrupa Konseyi dil politikalarının bir ürünü olarak hazırlanmıştır ve ağırlıklı olarak çok dillilik, çok kültürlülük ve yaşam boyu öğrenme kavramlarını benimsemektedir. İki dokümanla da oldukça benzerlik gösteren Maarif Vakfı YDOTÖP ise referans olarak Başvuru Metni, AYÇ, kök değerler ve 21.yüzyıl becerilerini almaktadır. Belirtilen tüm bu açılardan dokümanların temel dayanaklarının birbirleriyle örtüştüğünü söylemek mümkün olacaktır.

Benimsenen model ve yaklaşımlar değerlendirildiğinde; Başvuru Metni “eylem odaklı yaklaşım”ı (işlevsel/kavramsal/iletişimsel) benimsemekte ve bu yaklaşım doğrultusunda dil öğrenenleri “sosyal aktörler” yani, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında, sadece dilsel değil; aynı zamanda, bildirişimsel görevleri üstlenen toplum üyeleri olarak ele alınmakta ve dilin işlevsel olarak kullanımı ile etkileşim ve iletişim kurma ön planda tutulmaktadır (Telc, 2013: 18). Birçok ülke tarafından dil öğretiminde benimsenen bu yaklaşım ile sabit öğretim etkinlikleri yerine öğrencinin etkinliklere aktif olarak katıldığı ve öğretmenin rehberlik ettiği, yaratıcı ve iletişimsel bir öğretim sistemini önermektedir. MEB tarafından geliştirilen Türkçe dersi öğretim programlarında benimsenen “yapılandırmacı yaklaşım” da temel de öğrenciyi dikkate almakta ve öğretmeni öğrenme-öğretme sürecinde rehber olarak kabul etmektedir (MEB, 2019a).

Türkçe programında hedef kitle ana dil öğrencileri olduğu için öğrencilerin ilkokula başladıklarında dinleme, konuşma ve iletişim becerileri açısından yeterli bir düzeyde olması beklenmekte ve bu açıdan dil öğretiminde tüm dil becerilerini geliştirmenin yanında bu becerilerin dilbilgisi ile desteklenmesi hedeflenmekte; araştırmanın bulgularında da ifade edilen öğrencilerin en çok gereksinim duydukları iletişim kurma becerisine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sınırlı kalabilmektedir. Başvuru Metni ve İlk Kazanımlar Rehberi, Türkçe Öğretim

Programı ile bu noktada ayrılmakta; iletişimsel yaklaşımla birlikte yabancı dil öğrenenlerin önce iletişim kurma becerilerine yönelmekle birlikte dilbilgisi de dahil olmak üzere diğer dil becerileri iletişim becerisinin üzerine inşa edilerek kazandırılmaya çalışılmaktadır. Maarif Vakfı YDOTÖP’de benimsenen yaklaşım incelendiğinde ise iki dokümanda temel alınan model ve yaklaşımlarla örtüştüğü; fakat genel yapısı itibariyle iki dokümanda doğrudan belirtilmeyen ve bu dokümanlarda bulunmayan farklılıkların da olduğu görülmektedir. Maarif öğretim programı’nda kademelere göre izlencelerin oluşturulabilmesi amacıyla “sarmal öğretim modeli”nin, öğrenme-öğretme sürecinde aşamalılık ilkesi doğrultusunda “doğrusal programlama yaklaşımı”nın ve öğrencilere dil becerileriyle birlikte sosyal ve kültürel becerilerinin kazandırılması ve de öğrenme sürecine ilişkin sorumluluk almaları ile bireysel öğrenme stratejilerine dair farkındalık kazanmaları kapsamında “kademeli sorumluluk aktarım modeli” ve “ekolojik sistem kuramı”nı benimsemekte ve programda seçmecici bir yaklaşımla işlevsel, iletişimsel, sarmal, doğrusal, tematik, beceri ve görev odaklı özellikler sağlanmaya çalışılmıştır (Vakıf, 2019).

Kademeler ve yeterliklerin sınıflandırılmasına bakıldığında; Türkçe programı, 1.sınıftan 8.sınıfa kadar eğitim-öğretim gören öğrenciler için hazırlanırken; DİAOÖÇ temel kullanıcı (A1-A2), bağımsız kullanıcı (B1-B2), yetkin kullanıcı (C1-C2) düzeyleri için belirlenen yeterlikleri sunmakta, bu yeterliklere “plus” lar eklenebilmekte; örneğin A1 düzeyinden A2’ye geçemeyen bir öğrenci A1+ derslerini alabilmekte ve İlk Kazanımlar Rehberi ise kendi dilinde ya da Türkçe okur-yazarlığı olmayan ve henüz A1 düzeyinden beklenen yeterliklere sahip olmayan öğrenciler için A1 Öncesi olarak ifade edilen düzeydeki öğrenciler için hazırlanmıştır. Maarif Vakfı ise Türkçe Programı’nda olduğu gibi kademeleri (yaş ve gelişim özellikleri) esas alırken; bu kademeleri de DİAOÖÇ’nde belirlenen dil düzeylerine göre sınıflandırmıştır. Bu açılarından dokümanlarda ardışık seviyelere göre sınıflandırma yapıldığını söylemek mümkündür.

Programın amaçlar boyutunda en önemli öğelerinden biri de programda belirlenen “öğrenme çıktıları” kazanımlardır. Kazanımlar, öğrenme sürecinde planlı ve düzenli yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Demirel, 2017). Başvuru Metni’nde kazanımlar ifadesi yerine “yeterlik” ve “yapılabilirlik ifadeleri” bulunmakta; her dil becerisi için dil düzeylerine göre belirlenen yapılabilirlik ifadeleri kapsamında öğrenenlerden gerekli yeterlikleri sağlamaları beklenmektedir. MEB Türkçe dersi öğretim programında ifade edildiği şekliyle kazanımlar, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir ve öğrencilerin gelişim özellikleri göz

önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018c). İfadeden de anlaşılacağı üzere dilbilgisi ve yazım kurallarına ilişkin kazanımların sıralanmasında “aşamalılık ilkesi” gözetilirken; diğer dil becerilerinin/öğrenme alanlarının sıralanmasında sınıf düzeylerine göre aşamalı bir yaklaşım benimsenmemiştir. DİAOÖÇ’nde ise tüm dil becerilerine yönelik aşamalılık ilkesinin gözetildiğini söylemek mümkün olacaktır.

Dokümanlarda dil becerileri farklı durumlara yönelik kullanım ve farklı isimlerle anılmaktadır. Bu doğrultuda dokümanlarda dil becerilerinin sınıflandırılması incelenmiş ve Çizelge 3.6’da gösterilmiştir:

Çizelge 3.6. Dokümanda Dil Becerilerinin Gösterimi

Çerçeve Metin ve İlk Kazanımlar Rehberi	MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı	Maarif Vakfı YDOTÖP
- Dinleme anlama- genel - Anadili konuşurları arasındaki konuşmaları anlama - Seyirci ve dinleyici olarak anlama - Duyuruları ve talimatları anlama - Radyo yayınlarını ve ses kayıtlarını anlama	Dinleme/ izleme	Dinleme/ izleme
- Sözlü anlatım-Karşılıklı konuşma - Bağlantılı tekli konuşma - Deneyimleri anlatma - Gerekçelendirme - Duyuru yapma - Topluluk önünde konuşma	Konuşma	Sözlü etkileşim Sözlü üretim
- Okuma anlama- genel - Yazışmaları okuma anlama - Fikir sahibi olmak için okuma - Bilgi ve gerekçeleri anlama - Yazılı talimatları anlama	Okuma/anlama	Okuma/anlama
- Yazılı Anlatım, Genel - Yaratıcı Yazma - Rapor ve Deneme/Makale Yazma	Yazma	Yazma

Dokümanlarda yer alan öğrenme çıktıları ilkökul 1.-4.sınıflarda eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe seviye ve yeterlilikleri ile yaş düzeyleri kapsamında incelenmiştir. Bu dokümanlar üzerinden program tasarısında esas alınan A1 ve A2 seviyesinde belirlenen kazanımlara odaklanılmıştır. Ayrıca kendi ülkelerinde okul yaşantısı geçirmemiş ve Türkiye’de okula ara dönemlerde başlamış okur-yazarlığı olmayan öğrencilerin de mevcudiyetleri doğrultusunda ise “*Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi*”nin esas aldığı A1 öncesi kazanımlar incelenmiştir. Bu kapsamda dokümanlar öğrenme çıktıları açısından incelenmiştir. Bu doğrultuda program tasarısında temel doküman

olan Başvuru Metni ve İlk Kazanımlar Rehberi’ nde düzeylere göre belirlenen yapılabirlik ifadeleri üzerinden MEB Türkçe dersi öğretim programı ve Maarif Vakfı YDOTÖP analizleri yapılarak, Başvuru Metni ve İlk Kazanımlar Rehberi ile örtüşme durumlarına göre incelenmiştir. Örtüşen ve farklılık gösteren ifadeler belirlenerek dil becerilerine göre analiz edilmiştir. İlk beceri olan “*dinleme*” becerisine yönelik analizler Çizelge 3.7’de gösterilmiştir:



Çizelge 3.7. Dokümanlarda Belirlenen Dinleme Becerisi Yeterliklerinin Analizi (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019)

DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ VE İLK KAZANIMLAR REHBERİ			MAARİF VAKFI YDOTÖP				MEB TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI			
A1 ÖNCESİ	A1	A2	A1.1.	A1.2.	A1.3.	A1.4.	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF
Kısa, çok basit soruları ve sözceleleri anlayabilir.	Çok yavaş ve dikkatli konuşulduğunda söyleneni anlayabilir.	Somut gereksinimlerini karşılayabilecek derecede konuşulanı anlayabilir.	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X
X	Kendisiyle ve çevresindeki nesnelerle ilgili çok basit deyimleri anlayabilir.	Temel gereksinimlerle ilgili (kişi, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre, vb.) deyim ve sözcükleri anlayabilir.	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X
Kısa ve basit yönergeleri, el kol hareketleri ve görsellerin eşlik etmesiyle anlayabilir.	Çok basit bilgileri, ana hatlarıyla anlayabilir.	Yavaş konuşulduğunda yapılan konuşmaların konusunun farkına varabilir.	X	✓	✓	✓	X	X	X	X
Gündelik bilindik sözcükleri açık ve yavaş bir biçimde sesletilmesi koşuluyla tanıyabilir.	Günlük anlatımları, soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit açıklamaları izleyebilir.	X	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X
X	X	Kısa ve basit duyuru ve bildirimlerin en önemli noktalarını kavrayabilir.	X	X	X	✓	X	X	X	X
X	Kendisiyle yavaş bir şekilde konuşulduğunda yönergeleri, kısa ve basit yol tariflerini anlayabilir.	Bir yerden bir yere nasıl gidileceği hakkında basit açıklamaları anlayabilir.	X	X	✓	✓	X	X	X	X
X	X	Anlaşılır şekilde seslendirilmiş olan kısa ses kayıtlarından en önemli bilgileri alabilir.	X	X	X	X	X	X	X	X
Sayıları, fiyatları, tarihleri ve haftanın günlerini yavaş bir biçimde sesletilmesi koşuluyla tanıyabilir.	Sayıları, fiyatları ve zaman bildirimlerini anlayabilir.	X	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X
X	X	Görsel bilgiyi kullanarak bilindik sözcükleri ve tümceleri tanıyabilir.	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X
Bir sözcüğün anlamını, yanında bulunan bir resim veya görüntüden hareketle çıkarım yoluyla bulabilir.	Metnin çok basit ve gündelik yaşamdan olması koşuluyla bilmediği bir sözcüğün anlamını çıkarım yoluyla bulabilir.	X	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X

Çizelge 3.7 incelendiğinde; Başvuru Metni ile MEB Türkçe dersi öğretim programı dinleme yeterlikleri arasında doğrudan hiçbir örtüşmenin olmadığı görülmektedir. Maarif Vakfı YDOTÖP’ de belirlenen dinleme kazanımlarıyla Çerçeve Metni dinleme yeterlikleri incelendiğinde ise bazı benzerlikler ve örtüşen ifadelerin bulunduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde; programın A1.1 düzeyi dinleme kazanımlarıyla Çerçeve Metin’ de örtüşen ifadeler şu şekilde sıralanabilmektedir (Telc, 2013; Maarif Vakfı, 2019):

- Görsellerle ifade edilmiş durumlar, olaylar ile ilgili basit cümleleri anlar.
- Temel gereksinimlerle ilgili basit ifadeleri, kelimeleri, deyim ve sözcükleri anlayabilir.
- Günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin eder.
- Sayısal ifadeleri/ tarih/zaman ifadelerini tanır.
- Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.

İkinci sınıf düzeyi için Maarif YDOTÖP ve Çerçeve Metin, dinleme yeterliklerine bakıldığında dinleme-anlama beceri kapsamında “kısa konuşmaları, basit yönergeleri anlar.” yeterliği, ikinci sınıf düzeyi açısından örtüşmektedir. Üçüncü sınıf düzeyi açısından incelendiğinde; Maarif Vakfı Programı A1.3. düzeyi için belirlenen “Basit metinlerdeki oluş sırasını belirler.” ve “Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.” ifadelerinin diğer dokümanlarda karşılığı bulunmamakla birlikte, Maarif Programı A1.2.’de yer almayıp bu düzey için belirlenen “Yol/yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar.” ifadesi, Çerçeve Metin dinleme yeterlikleri ile örtüşmektedir (Telc, 2013; Maarif Vakfı, 2019).

MEB Türkçe programı ve Maarif YDOTÖP birinci sınıf düzeyinde örtüşen dinleme kazanımları da bulunmaktadır. Örneğin; MEB programında yer verilen “Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder.” ifadesi Maarif YDOTÖP’ de “Türk alfabesindeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder.” ifadesi ile, “Sözlü yönergeleri uygular.” ifadesi “Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.” ifadesi ile, “Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” ifadesi ise “Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün, vb.) belirler.” ifadesi ile örtüşmektedir. İkinci sınıf açısından incelendiğinde; birinci sınıf dinleme kazanım ifadelerinden çok fazla değişiklik olmadığı görülmekte; örneğin MEB Türkçe Programı ikinci sınıf düzeyinde sadece “Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.” kazanım ifadesi bulunmakta ve bu ifadenin diğer dokümanlarda karşılığı bulunmamaktadır. Maarif YDOTÖP’ de ise birinci sınıf dinleme kazanımlarında yer alırken; MEB Programı ile örtüşen, fakat MEB Programı ikinci sınıf düzeyinde bulunmayan “Türk alfabesindeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder.” ifadesi ve Maarif A1.1’de yer almayıp bu sınıf düzeyinde yer verilen “Ulaşım ile ilgili temel bilgileri seçer.” ve “Temel

gerekçelendirme ifadelerini belirler.” ifadeleri sadece bu programda yer almakta; diğer dokümanlarda bu ifadelere rastlanmamaktadır (MEB, 2018c; Maarif Vakfı, 2019).

Dinleme becerisine yönelik yeterlikler değerlendirildiğinde; Başvuru Metni ve metin referans alınarak geliştirilen Maarif Vakfı YDOTÖP’de öğrencilerin sınıf ortamında kullanılan ifadeleri anlama, günlük yaşamda kullanılan sözleri (kendisini, ailesini, çevresini ilgilendiren somut ifadeleri) yavaş, açık ve anlaşılır şekilde konuşulduğunda anlama, kısa ve basit yönergeleri takip etme, ipuçlarından hareketle kısa bir hikâyeyi anlama, günlük yaşamda gerekli iletişimi sağlayacak düzeyde dinlediklerini anlama kazanımlarının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Bu açılardan dokümanlar, MEB Türkçe programıyla farklılaşmakta; dinleme becerisini “dinleme/izleme” şeklinde ele alan ve bu beceri için 1-4.sınıflar için toplam 46 kazanım belirleyen program kazanımları incelendiğinde ise “sesleri ayırt etme, taklit etme, dinleyeceği/izleyeceği metin/ olayların gelişimi ve sonucu/ bilmediği kelimeler hakkında tahminde bulunma, metni anlatma, metnin konusunu/ ana fikrini belirleme, dinlediklerine/izlediklerine yönelik soruları yanıtlama/ görüşlerini belirtme, farklı başlık önerme, içeriği değerlendirme, sözlü yönergeleri uygulama, sözlü mesajları kavrama, dinlediği/izlediği metinleri canlandırma, dinleme stratejilerini uygulama” gibi sınıf ortamında gerçekleştirilecek dinleme etkinliklerine yönelik becerilerin ön planda olduğu görülmektedir (MEB, 2018c; Maarif Vakfı, 2019).

Dinleme becerisi incelendikten sonra; dokümanlar üzerinden konuşma becerisine yönelik yeterlikler incelenmiş ve Çizelge 3.8’de gösterilmiştir:

Çizelge 3.8. Dokümanlarda Belirlenen Konuşma Becerisi Yeterliklerinin Analizi (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019)

DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ VE İLK KAZANIMLAR REHBERİ			MAARİF VAKFI YDOTÖP				MEB TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI			
A1 ÖNCESİ	A1	A2	A1.1.	A1.2.	A1.3.	A1.4.	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF
X	X	Gerektiğinde yardım alarak devamlı karşılaşılan durumlarda ve kısa konuşmalarda oldukça rahat anlaşılabilir.	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓
Kendini tanıtabilir ve örneğin, uyruk, yaş, medeni durum, meslek, yaşadığı yerle ilgili sorulara yanıt verebilir.	Kendini tanıtabilir; ne iş yaptığını ve nerede oturduğunu söyleyebilir. Kendisini, yaptığı şeyi ve yaşadığı yeri betimleyebilir. Birisini tanıtabilir ve basit selamlaşma kalıplarını kullanabilir. Birisinin hatrını sorabilir ve yeni gelişmelere karşılık verebilir. Önceden hazırlanmak koşuluyla, basit bir dizi tümce ile günlük yaşamının basit yönlerini basit sözcükler ve tümcelerle betimleyebilir.	Günlük yaşamıyla ilgili; insanlar, bulunduğu mekanlar, işi ya da eğitim deneyimleri hakkında bilgi verebilir. Basit bir dille bir olay ya da iş hakkında kısa bilgi verebilir. Birisine selam verirken ya da birine hitap ederken basit ve kalıplaşmış günlük nezaket sözcüklerini kullanabilir. Ailesi, yaşamı, yaşam şartları, eğitimi ve geçmişteki ya da şimdiki iş yaşamı hakkında bilgi verebilir.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kısa ve kalıplaşmış ifadeler kullanarak sorular sorabilir ve kendisiyle ilgili sorulara yanıt verebilir. Basit sözcükler ve kalıplaşmış ifadeler kullanarak kendisini (örneğin adı, yaşı, ailesi) betimleyebilir.	Basit sorular sorabilir ve bunlara yanıt verebilir, temel gereksinimler veya bilindik konular hakkında basit bildirimlerde bulunabilir ve bunlara yanıt verebilir.	Kişisel bilgiler verebilir ve başkalarına da sorular yöneltebilir.	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X
X	En önemli gereksinimler ya da çok alışlagelmiş konulara ilişkin basit sorular sorabilir ve soruları yanıtlayabilir.	Alışkanlıklar ve günlük uğraşlar hakkında sorular sorabilir ve benzeri soruları yanıtlayabilir.	X	X	X	X	X	X	X	X

Çizelge 3.8. (Devam) *Dokümanlarda Belirlenen Konuşma Becerisi Yeterliklerinin Analizi (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019)*

Rakamlar, fiyatlar, tarihler ve haftanın günleri gibi temel bilgileri, konuşmanın yavaş olması koşuluyla tanıyabilir.	Sayılar, miktarlar, fiyatlar ve zaman birimleri (saat) ile başa çıkabilir.	X	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X
X	X	Günlük yaşam için gerekli olan mal ve hizmetleri isteyebilir ve başkalarına da verebilir.	X	X	X	✓	X	X	X	X
X	X	Yol sorabilir, yol gösterebilir ve bilet alabilir. Basit seyahat bilgilerini alabilir ve otobüs, tren, taksi gibi toplu taşıma araçlarını kullanabilir.	X	X	✓	✓	X	X	X	X
Beden dilini de kullanarak basit sözcükleri kullanarak kendisini nasıl hissettiğini söyleyebilir.	X	X	X	X	✓	✓	X	X	X	X
X	X	Planları, kararları, alışkanlıkları, günlük uğraşları hakkında bilgi verebilir ve kişisel deneyimlerini anlatabilir.	X	X	✓	✓	X	X	X	X
X	X	Kendine ait şeyleri kısaca anlatabilir ve karşılaştırmalar yapabilir.	X	X	X	✓	X	X	X	X
X	X	Bir şeyin nesini beğenip beğenmediğini belirtebilir.	X	✓	✓	✓	X	X	X	X
X	Bilinen bir konu hakkında önceden hazırlanmış basit bir sunum yapabilir.	Günlük yaşantısıyla ilgili bir konu üzerine kısa ve önceden hazırlanmış bir sunum yapabilir.	X	X	✓	✓	X	X	✓	✓
X	Bir konuşmacıyı tanıtmak veya tebrik etmek gibi önceden hazırlanmış kısa bir konuşmayı okuyabilir.	Çok kısa, önceden hazırlanmış, bilinen ve çok dikkatli dinlenildiğinde anlaşılabilen ezberlenmiş bir içerik hakkında duyuru yapabilir.	X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	Bir şeyi anlatabilir veya basit bir sıralamayla sunabilir.	X	X	✓	✓	X	X	X	X

Çizelge 3.8 incelendiğinde; Çerçeve Metin’de “sözlü üretken etkinlikler” içinde yer alan konuşma becerisi; “karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda belirlenen yeterlik ifadeleri incelendiğinde; Başvuru Metni ile MEB Türkçe dersi öğretim programı konuşma yeterlikleri arasındaki örtüşen kazanımlar incelendiğinde; “Gereğinde, konuştukları kişiden yardım alarak devamlı karşılaşılan durumlarda ve kısa konuşmalarda oldukça rahat anlaşılabilir.” ifadesi MEB Türkçe programı tüm sınıf düzeylerinde yer verilen “Hazırlıksız konuşmalar yapar.” kazanımıyla, Başvuru Metni’ nin hedef alınan tüm dil düzeylerinde yer alan “Kendini/ başkasını/ yaşadığı yeri/ eğitim ve iş deneyimlerini tanıtmaya, hatır sorma” gibi günlük hayata yönelik konuşma yeterlilikleri ile MEB Türkçe dersi öğretim programının tüm sınıf düzeylerinde yer alan “Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.” kazanımı, A1 ve A2 düzeyinde belirlenen “Bilinen bir konu hakkında önceden hazırlanmış basit bir sunum yapabilir.” ve “Günlük yaşantısıyla ilgili bir konu üzerine kısa ve önceden hazırlanmış bir sunum yapabilir.” yeterlilikleri ile MEB Türkçe Programı üçüncü ve dördüncü sınıflar için belirlenen “Hazırlıklı konuşmalar yapar.” kazanımları doğrudan olmasa da örtüşmektedir (Telc, 2013; Maarif Vakfı, 2019).

Çerçeve Metin ile Maarif Vakfı YDOTÖP’ de konuşma yeterlilikleri arasında örtüşen ifadelerin bulunduğu görülmektedir. Çerçeve’ nin tüm dil düzeylerinde yer alan “Kendini/ başkasını/ yaşadığı yeri/ eğitim ve iş deneyimlerini tanıtmaya, hatır sorma” gibi günlük hayata yönelik konuşma yeterlilikleri ile Maarif Vakfı A1.1. düzeyinde belirlenen şu kazanımlar örtüşmektedir (Telc, 2013; Maarif Vakfı, 2019):

- Kendisini/ailesini/yakın çevresini basit cümlelerle tanıtır.
- Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır.
- Diyaloglarında akrabalık adlarını kullanır.
- Günlük ihtiyaçlara yönelik ifade ve kalıpları kullanır.
- Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır.

Aynı yeterlilik ifadesi ile belirtilen ifadelerin yanında A1.2., A1.3 ve A1.4. düzeyleri için belirlenen aşağıdaki kazanımların da örtüştüğünü söylemek mümkündür (Maarif Vakfı, 2019):

- Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, vb.) kalıp ifadeleri kullanır.
- Yardım talebi/izin/istek/rica/özür içeren diyaloglar kurar.
- Günlük rutinlerini basit cümlelerle anlatır.
- Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.

Çerçeve’ de “Basit sorular sorabilir, kendisiyle/ temel gereksinimleri/ bilindik konular ile ilgili sorulara yanıt verebilir” ifadesi ile Maarif Vakfı A1.2, A1.3 ve A1.4 düzeylerinde yer alan

“Kuşmalarında temel soru ifadelerini kullanır.”, “Kendisiyle ilgili konuşmalarda temel sorulara cevap verir.”, “Yakın çevresindeki nesnelerin adını sorar/söyler.” kazanımlarının örtüştüğü görölmektedir. Benzer şekilde A1 öncesi ve A1 düzeylerinde yer alan “Rakamlar, fiyatlar, tarihler, saatler ve haftanın günleri gibi temel bilgileri tanıyabilir, başa çıkabilir.” ifadesi ile Maarif Vakfı A1.2, A1.3 ve A1.4 düzeyleri için yer verilen “Kuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.”, “Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır.”, “Diyaloglarında ölçü birimlerini kullanır.” kazanımları örtüşmektedir. (Telc, 2013; Polat, vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019).

İlk Kazanımlar Rehberi A1 öncesinde yer verilen “Beden dilini de kullanarak “mutlu”, “yorgun” gibi basit sözcükleri kullanarak kendisini nasıl hissettiğini söyleyebilir.” yeterliliği ile Maarif Vakfı A1.3 ve A1.4 düzeylerinde yer verilen “Duygu durumlarını ifade eden basit diyaloglar kurar.” kazanımı benzerlik göstermektedir (Polat, vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019).

Çerçeve Metin A1 ve A2 düzeylerinde belirlenen “Bilinen bir konu hakkında önceden hazırlanmış basit bir sunum yapabilir.” ve “Günlük yaşantısıyla ilgili bir konu üzerine kısa ve önceden hazırlanmış bir sunum yapabilir.” yeterlilikleri ile MEB Türkçe dersi öğretim programında olduğu gibi Maarif Vakfı A1.3 ve A1.4. düzeylerinde belirlenen “Aşına olduğu konularda (aile, çevre, şehir, vb.) görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.” kazanımı benzerlik göstermektedir (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019)

Çerçeve Metin A2 seviyesinde yer alan “Bir şeyin nesini beğenip beğenmediğini belirtebilir.” ifadesi ile Maarif Vakfı A1.2, A1.3 ve A1.4 düzeylerinde yer alan “Kuşmalarında temel gerekçelendirme ifadelerini kullanır.”, “Kuşmalarında cümleleri olumlu ve olumsuz anlamlarıyla kullanır.” kazanımlarıyla örtüşmektedir. Çerçeve A2 düzeyinde yer alan “Yol sorabilir, yol gösterebilir ve bilet alabilir.” ifadesi ile Maarif A1.3. ve A1.4 düzeyleri için belirlenen “Yol ve adres tariflerine ilişkin basit diyaloglar kurar.” kazanımı doğrudan olmasa da örtüşmektedir. Benzer şekilde Çerçeve A2 düzeyi “Planları, kararları, alışkanlıkları, günlük uğraşları hakkında bilgi verebilir ya da geçmişteki etkinlikleri ve kişisel deneyimlerini anlatabilir.” ifadesi ile Maarif Vakfı A1.3 ve A1.4 düzeylerinde yer alan “Kişisel duygu ve görüşlerini basit cümlelerle anlatır.” ve “İlgi alanına ve hobilerine ilişkin diyaloglar kurar.” kazanımları ve A1.4 düzeyinde yer verilen “Tahmin, plan veya tasarıların konuşulduğu diyaloglara katılır.” ve “Plan, tasarı veya hayallerini basit ifadelerle anlatır.” Kazanımları benzerlik göstermektedir. Başvuru Metni A2 düzeyi “Bir şeyi anlatabilir veya basit bir sıralamayla sunabilir.” ifadesi ile Maarif A1.3 ve A1.4 düzeylerindeki “Bir olayı oluş sırasına göre basit ifadelerle anlatır.” kazanımı örtüşmektedir (Telc, 2013; Maarif Vakfı, 2019).

Dokümanlarda belirlenen konuşma becerisine yönelik yeterlilikler ve kazanımlar değerlendirildiğinde; konuşma becerisini “*karşılıklı konuşma*” ve “*sözlü anlatım*” olarak ele alan Başvuru Metni’ nde karşılıklı konuşma becerisine yönelik yeterlilik ifadeleriyle öğrencilerin hedef dilin alfabesini, hece gruplarını tanıma, tanışma kalıplarını kullanma, kendini, başkasını, nesneleri ve yerleri tanıtmaya, adres sorma ve tarif etme, basit ve kısa cümlelerle soru sorma, sorulan soruları cevaplama, günlük yaşamda gerekli nezaket kalıplarını kullanma ve günlük yaşamın her anında gereksinim duyduğu iletişim kurma becerisi kazanımlarının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (Telc, 2013).

Sözlü anlatım becerisine yönelik yeterlilik ifadeleriyle ise öğrencilerin günlük yaşamda sıkça kullanılan ifadelerle konuşma, kalıp ifadelerden yararlanarak kendini tanıtmaya ve yaptığı etkinlikleri anlatmaya, dinlediklerini veya okuduklarını uygun vurgu ve tonlamayla yüksek sesle tekrar etme, kısa ve basit bir olayı anlatmaya kazanımlarının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerin açık ve anlaşılır şekilde, günlük yaşamda ve sınıf ortamındaki gereksinimlerini karşılayabilecek kadar konuşabilme, soru sorma, kişileri, nesneleri ve yerleri betimleme, çevresiyle ilgili durumlarda bilgi alışverişinde bulunma ve konuşmayı destekleyen “jest, mimik” gibi beden diline dair işaretleri kullanmaları gibi yeterliliklerin sağlanması hedeflenmektedir (Telc, 2013).

Belirtilen açılardan dokümanlardan farklılaşan konuşma becerisi için MEB Türkçe dersi öğretim programı 1-4.sınıflar için toplam 20 kazanım belirleyen programın konuşma kazanımlarında genel olarak kelimeleri anlamlarına uygun kullanma, çerçevesi belirli bir konu hakkında hazırlıklı/hazırlıksız konuşmalar yapma, sınıf içindeki tartışma/konuşmalara katılma, konuşma stratejilerini uygulama, konuşmalarında yabancı dillerden alınmış kelimelerin Türkçelerini kullanma gibi sınırlı becerilere yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018c).

Konuşma becerisi incelendikten sonra; dokümanlar üzerinden “okuma” becerisine yönelik yeterlikler incelenmiş ve Çizelge 3.9’da gösterilmiştir:

Çizelge 3.9. Dokümanlarda Belirlenen Okuma Becerisi Yeterliklerinin Analizi (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019)

DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK ÖNERİLER ÇERÇEVESİ VE İLK KAZANIMLAR REHBERİ			MAARİF VAKFI YDOTÖP				MEB TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI			
A1 ÖNCESİ	A1	A2	A1.1.	A1.2.	A1.3.	A1.4.	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF
Belirli alanlara ilişkin çok kısa metinlerde yer alan ya da ayrı olarak verilen bilindik sözcükleri okumayı başarır.	Tanıdığı isimleri, sözcükleri ve basit deyimleri seçerek ve metni gerektiğinde tekrar tekrar okuyarak çok kısa ve basit metinleri yavaş yavaş okuyup anlayabilir.	Çok sık kullanılan sözcüklerden oluşan ve belli bölümleri bilinen uluslararası sözcükleri içeren kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir. Günlük dilde yaygın sözcükler kullanıldığında, somut konuları içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓
X	Basit sözcüklerle yazılmış günlük etkinliklerle ilgili resimli kısa anlatıları anlayabilir.	Somut günlük konulara ilişkin kısa metin ve ifadelerin ana anlatımı hakkında fikir edinebilir ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilir.	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓
Bir mektup, kart veya e-postada yer alan, etkinlikle ilgili gün, saat ve yer bilgisini anlayabilir.	Kartpostallardaki kısa ve basit iletileri anlayabilir.	Alışlagelmiş konuları içeren, standart ve sıradan mektup türlerini ve faksıları (başvuru, sipariş ve sipariş teyitleri gibi) anlayabilir. Kısa ve basit özel mektupları anlayabilir.	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓
Basit form ve kişisel belgelerdeki bilindik sözcükleri okuyabilir. Bazı logo, işaret ve kısaltmaları tanıyabilir.										
X	Özellikle görsel destek içeren, basit ve kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında fikir sahibi olabilir.	Olayların yazıldığı mektup, broşür ya da gazete makalesi gibi basit yazılı materyallerden belli başlı bilgileri bulabilir.	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Çizelge 3.9. (Devam) Dokümanlarda Belirlenen Okuma Becerisi Yeterliklerinin Analizi (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019)

Bilindik, gündelik bağlamlarda kullanılan yönergeleri tanıyabilir, okuyabilir, anlayabilir.	Kısa ve basit yazılı yol tariflerini anlayabilir.	Günlük yaşamda kullanılan cihazlara ait basit kullanım kurallarını anlayabilir.	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓
		Tehlike kuralları gibi basit bir dille yazılmış kuralları anlayabilir.								
Gündelik basit işaretleri anlayabilir. Afiş, broşür ve ilanlarda yer alan yer, saat ve ücret bilgilerini bulabilir.	Yönleri anlayabilir.	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓
	Temel bilgileri anlayabilir.									
Afiş, tabela ve uyarılarda kişisel ilgi alanına giren bilindik biçimlerde yazılmış adları ve sözcükleri, karşılaştırarak tanımlar. /okur.	Basit ve önemli bilgileri (örneğin, önerilen etkinlikleri, fiyatları, etkinlik tarihi ve yerini, hareket saatlerini vb.) bulabilir ve anlayabilir.									
Resimli kitap gibi bağlamlardaki resimle birlikte sunulan bilindik sözcükleri tanıyabilir.	Günlük durumlarla ilgili alışlagelmiş isim, sözcük ve çok temel deyimleri basit iletilerde tanıyabilir.	Reklam, broşür yemek listesi, kaynakça ve saat tarifi gibi basit günlük metinlerde somut, tahmin edilebilir bilgileri bulabilir.	X	X	X	X	X	X	X	X
X	Sosyal medya araçları veya e-posta aracılığıyla gönderilen kısa ve basit iletileri anlayabilir.	X	X	X	X	✓	X	X	✓	✓
Kısa metinleri ayırt edebilir. Anlam çıkarmada çizim ve simgelerden yararlanabilir.	Basit kısa betimlemelerin içeriği konusunda, özellikle görsel bir taşıyıcı varsa, fikir edinebilir.	Somut günlük konulara ilişkin kısa metin ve ifadelerin ana anlatımı hakkında fikir edinebilir ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilir.	X	X	✓	✓	X	X	X	✓
Çizim ve simgeleri tanımlar; yol gösterilirse, anlam çıkarmada çizim ve simgelerden yararlanabilir.	Kişisel ilgi alanına giren konular ile ilgili basit sözcüklerle yazılmış ve resimler ve görüntülerle desteklenmiş kısa metinleri anlayabilir.									

Çizelge 3.9 incelendiğinde; okuma becerisine yönelik birbiri ile örtüşen kazanımlar olduğu görülmektedir. Çerçeve Metin ile MEB Türkçe dersi öğretim programının okuma becerisi açısından örtüşen kazanımları incelendiğinde; Çerçeve A1 öncesi düzeyde “Kısa metinlerde yer alan ya da ayırık olarak verilen bilindik sözcükleri okumayı başarır.”, A1 düzeyinde “Çok kısa ve basit metinleri yavaş yavaş okuyup anlayabilir.” ve A2 düzeyinde “Kısa ve basit metinleri okuyup anlayabilir”, “Alışıl gelmiş somut konuları içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir.” ifadeleri ile MEB Türkçe dersi öğretim programı 1.sınıf düzeyinde yer verilen “Kısa metinleri okur.” kazanımı örtüşmektedir. (Telc, 2013; MEB, 2018c)

Çerçeve A1 düzeyinde “Basit sözcüklerle yazılmış günlük etkinliklerle ilgili resimli kısa anlatıları anlayabilir.” ifadesi ve A2 düzeyinde yer alan “Somut günlük konulara ilişkin kısa metin ve ifadelerin ana anlatımı hakkında fikir edinebilir ve bilmediği sözcüklerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilir.” ifadesi, MEB Türkçe programının tüm sınıf düzeyleri için yer verilen “Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.” kazanımıyla örtüşmektedir (Telc, 2013; MEB, 2018c).

A1 öncesi düzeye yönelik “Basit form ve kişisel belgelerdeki bilindik sözcükleri okuyabilir.” ve “Formatından ve yazı özelliklerinden bilindik belgeleri tanır.” ifadeleri ile MEB Türkçe dersi öğretim programı tüm sınıf düzeylerinde yer alan “Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.” kazanımı, bire bir olmamakla birlikte benzerlik göstermektedir. Başvuru Metni A1 düzeyinde “Özellikle görsel destek içeren, basit bilgi kaynaklarının ve kısa, basit betimlemelerin içeriği hakkında fikir sahibi olabilir.” ifadesi ile MEB Türkçe dersi öğretim programı tüm sınıf düzeylerinde yer “Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.” kazanımı, Maarif Vakfı YDOTÖP A1.2, A1.3 ve A1.4 düzeylerinde yer verilen “Görsellerle desteklenmiş basit eylemlerin anlatıldığı metinleri anlar.” kazanımıyla örtüşmektedir (MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019).

Çerçeve A1 öncesi düzeyde “Çok kısa, basit, bilindik, gündelik bağlamlarda kullanılan yönergeleri anlayabilir.”, “Anlam çıkarmada çizim ve simgelerden yararlanabilir.”, A1 düzeyinde “Kısa ve basit yazılı yol tariflerini anlayabilir.”, “Basit ve önemli bilgileri (örneğin, önerilen etkinlikleri, fiyatları, etkinlik tarihi ve yerini, hareket saatlerini vb.) bulabilir ve anlayabilir.” ve A2 düzeyinde “Günlük yaşamda kullanılan cihazlara ait basit kullanım kurallarını anlayabilir.”, “Basit bir dille yazılmış kuralları anlayabilir.” yer alan ifadelerle MEB Türkçe dersi öğretim programı 2, 3, 4. sınıf düzeyleri için yer verilen “Yazılı yönergeleri kavrar.”, “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.” kazanımları ve Maarif Vakfı YDOTÖP A1.2 düzeyinde yer alan “Metinden konum bildiren basit ifadeleri seçer.”, “Okuduklarından ulaşım ile ilgili temel bilgileri seçer.” kazanımları ile A1.3 ve A1.4

düzeylerinde yer verilen “Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.”, “Günlük hayatta sıkça karşılaşılan bilgilendirici, yönlendirici, uyarıcı levha ve simgeleri tanır.”, “Harita, kroki, grafik gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.”, “Toplumsal yaşam alanlarında kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.” kazanımları benzerlik göstermektedir (Telc, 2013; Maarif Vakfı, 2019).

Çerçeve Metin A1 düzeyinde yer alan “Sosyal medya araçları veya e-posta aracılığıyla gönderilen (örneğin, etkinlik önerisi, ne zaman ve nerede buluşulacağı gibi bilgiler içeren) kısa ve basit iletileri anlayabilir.” ifadesi ile MEB Türkçe programı 3. ve 4. sınıfta “Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.” kazanımı ve Maarif Vakfı A1.4 düzeyindeki “Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar.” kazanımı örtüşmektedir. MEB Türkçe Programı dördüncü sınıf düzeyinde “Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.” ifadesi Maarif Vakfı YDOTÖP A1.4 “Metnin konusunu ve temel iletilerini belirler.” kazanımıyla örtüşürken; yine dördüncü sınıf “Metinler arasında karşılaştırma yapar.” kazanımı, Maarif Vakfı programı A1.4. “Basit metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.” kazanımıyla örtüşmektedir (Telc, 2013; MEB, 2018c; Maarif Vakfı, 2019).

Dokümanlarda belirlenen okuma yeterlilikleri ve kazanımlar değerlendirildiğinde; Çerçeve Metin’ de okuma yeterlikleri, günlük hayattan ve gereksinime yönelik olarak basit yazışmaları okuma, fikir sahibi olmak için okuma, bilgi ve gerekçeleri ve yazılı talimatları anlama ile çeşitli yayınları anlama gibi yeterliliklere yer verilmektedir. Maarif Vakfı YDOTÖP’ de de okuma kazanımları, temel düzeyde günlük hayat becerilerine yönelik belirlenmiştir.

MEB Türkçe dersi öğretim programında ise okuma becerisi birinci sınıf düzeyinde “okumaya hazırlık”, “akıcı okuma”, “anlama”, 2, 3 ve 4.sınıf düzeylerinde ise “akıcı okuma”, “sözvarlığı”, “anlama” şeklinde ele alınmıştır ve 4 sınıf düzeyine yönelik toplam 95 okuma kazanımı belirlenmiştir. Genel olarak kazanımlarda “harf/cümle/ kısa metin/ şiir okuma, noktalama işaretleri/vurgu, tonlama, telaffuza dikkat ederek okuma, kelimeleri ve anlamlarını/ kelimelerin zıt anlamlarını/ kelimelerin eş anlamlarını/ görsellerden hareketle metnin içeriğini/ bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin etme, metnin konusunu/ ana duygu ve ana fikri/ hikâye unsurlarını belirleme, görsellerle ilgili soruları/ okuduğu metinle ilgili soruları/ tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları yanıtlama, okuduğu metinle ilgili sorular sorma, metnin içeriğine uygun başlık belirleme, okuduklarını ana hatlarıyla anlatma, metin türlerini/ metinleri oluşturan öğeleri tanıma, yazılı yönergeleri/ şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını/ kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrama, gerçek ve hayali öğeleri ayırt etme, görsellerle okuduklarını ilişkilendirme, okuma stratejilerini uygulama” ön planda tutulmaktadır (MEB, 2018c).

Son olarak “yazma” becerisi kapsamında belirlenen kazanımlar ve yeterliliklere ilişkin bulgular Çizelge 3.10’da gösterilmiştir:



Çizelge 3.10. Dokümanlarda Belirlenen Yazma Becerisi Yeterliklerinin Analizi (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019)

DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ VE İLK KAZANIMLAR REHBERİ			MAARİF VAKFI YDOTÖP				MEB TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI			
A1 ÖNCESİ	A1	A2	A1.1.	A1.2.	A1.3.	A1.4.	1.SINIF	2.SINIF	3.SINIF	4.SINIF
Temel kişisel bilgileriyle (ad, adres, uyruk, medeni durum) ilgili çok basit kayıt formlarını doldurabilir.	Formlara sayıları ve bilgileri, adını, uyruğunu, yaşını, doğum tarihini ve varış tarihini vb. yazabilir.	Kısa ve basit iletileri not alabilir. Günlük gereksinimlerle ilgili kısa, basit not ve iletileri yazabilir.	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓
X	Bir kişi hakkında yazılı bilgi isteyebilir ya da bilgileri iletebilir.	Önemli bir şey söz konusu olduğunda kısa, basit ve kalıplaşmış notlar alabilir.	X	X	X	X	X	X	X	X
X	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.	“Ama”, “çünkü” ya da “ve” gibi bağlaçlar kullanarak kolay deyim ve cümleleri yazabilir.	X	X	X	X	X	X	X	X
X	Sözcükleri ve sözcük gruplarını “ve” ya da “sonra” gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.	Basit cümleleri birbirleriyle bağlamak, bir öykü anlatmak ya da bir şeyi sıralamayla anlatmak için bağlaçları kullanabilir.	X	X	X	X	X	X	X	✓
X	Kendisinin ya da hayal ettiği insanların nerede yaşadıklarını, neler yaptıklarını basit deyimler ve cümleler kullanarak yazabilir.	Ailesi, hayat şartları, eğitim durumu, şimdiki ya da önceki mesleği hakkında bir dizi basit cümleleri yazabilir. İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali özgeçmişler ve basit şiirler yazabilir.	X	X	X	X	X	X	X	X
Sözlük yardımıyla kısa ve kişisel bilgiler veren tümceler yazabilir.	Kısa ve basit kartpostallar yazabilir. Sözlük yardımıyla, basit ve kalıplaşmış ifadeler kullanarak boş zaman etkinlikleri ve sevdiği ve sevmediği şeylerle ilgili çok kısa çevrim içi iletiler ve duyurular yazabilir.	Teşekkür etmek ya da özür dilemek için çok basit özel bir mektup yazabilir.	X	X	X	X	X	X	X	X
X	Basılı tek tük sözcükleri ve kısa metinleri bakarak yazabilir.	Kitap harfleri ya da okunaklı el yazısıyla yazılmış metinleri bakarak yazabilir.	X	X	X	X	X	X	X	X

Çizelge 3.10. (Devam) *Dokümanlarda Belirlenen Yazma Becerisi Yeterliklerinin Analizi (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019)*

X	Basit tabelalar ya da talimatlar, günlük kullanılan nesnelerin isimleri, mağaza isimleri veya devamlı kullanılan deyimler gibi alışılmış sözcük ve kısa deyimleri bakarak yazabilir.	Yol tarifi gibi günlük konulara ilişkin kısa cümleleri bakarak yazabilir.	X	X	X	X	X	✓	✓	✓
Kalıplaşmış temel ifadeler ve emojiiler kullanarak çevrim içi selamlamalar gönderebilir.	Bir çeviri aracı yardımıyla, basit ve kalıplaşmış ifadeler kullanarak boş zaman etkinlikleri ve sevdiği ve sevmediği şeylerle ilgili çok kısa bir dizi tümce aracılığıyla çevrim içi iletiler ve duyurular yazabilir.		X	X	X	X	X	X	X	X
Bir menüden seçebilmesi ve/veya çevrim içi bir çeviri aracına başvurabilmesi koşuluyla kendisiyle ilgili (örneğin ilişki durumu, uyruk, meslek) basit bildirimler gönderebilir.	Çevrim içi basit paylaşımlara ve bağlantıları ile beraberindeki medya araçlarına olumlu ve olumsuz kısa tepkiler vermek üzere kalıplaşmış ifadeler ve basit sözcük birleşimleri kullanabilir ve diğer yorumlara teşekkür ve özür ifadeleriyle yanıt verebilir.		X	X	X	X	X	X	X	X
Görsel bir destek olması koşuluyla, basit bir çevrim içi satın alma veya talep formu üzerinde seçimler (örneğin ürün, beden, renk seçme) yapabilir.	Temel kişisel bilgiler (ad, adres, e-posta veya telefon numarası gibi) vererek çok basit çevrim içi bir satın alma veya uygulama gerçekleştirilebilir.		X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali özgeçmişler ve basit şiirler yazabilir.	X	X	X	X	X	X	X	✓

Çizelge 3.10 incelendiğinde; yazma yeterliliğine yönelik dokümanlarda örtüşen noktalar olduğu görülmektedir. A1 öncesi düzeyde “Sözlük yardımıyla kısa ve kişisel bilgiler veren tümceler yazabilir.” , A1 düzeyinde “Basılı tek tük sözcükleri ve kısa metinleri bakarak yazabilir.” ve A2 düzeyinde “Kitap harfleri ya da okunaklı el yazısıyla yazılmış metinleri bakarak yazabilir.” ifadeleri MEB programı 2, 3 ve 4. sınıf düzeyleri için belirlenen “Kısa metinler yazar.” kazanımı ve Maarif Vakfı YDOTÖP A1.2 ve A1.3. düzeylerinde “Yakın çevresindekileri betimleyen basit metinler yazar.”, “Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.”, “Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.”, “Görsellerden hareketle basit cümleler yazar.”, “Talep/istek içeren basit metinler yazar.”, “Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.” kazanımları örtüşmektedir. Fakat Çerçeve Metin’ de kısa ve basit cümleler yazma yeterliliği için öğrencilerin bakarak yazması ve sözlük kullanması esas alınırken; Maarif Vakfı YDOTÖP’ de bu doğrultuda bir kazanım bulunmazken; MEB Türkçe programı 3 ve 4. sınıflar için belirlenen “Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.” (Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır.) kazanımından yola çıkarak belirtilen kazanımların dolaylı olarak örtüştüğünü söylemek mümkün olacaktır. Başvuru Metni A2 düzeyinde “İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali özgeçmişler ve basit şiirler yazabilir.” ifadesi, MEB Türkçe programı 2, 3 ve 4. sınıflarda “Şiir yazar” kazanımıyla örtüşmektedir. Başvuru Metni A1 düzeyinde “Basit tabelalar ya da talimatlar, günlük kullanılan nesnelerin isimleri, mağaza isimleri veya devamlı kullanılan deyimler gibi alışılmış sözcük ve kısa deyimleri bakarak yazabilir.” ve A2 düzeyinde “Yol tarifi gibi günlük konulara ilişkin kısa cümleleri bakarak yazabilir.” ifadeleri, MEB programı 2 ve 3.sınıf düzeylerinde “Kısa yönergeler yazar.” kazanımı ile örtüşmekte; fakat burada yine öğrencinin bakarak yazması belirleyici olmaktadır (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd., 2018; Maarif Vakfı, 2019).

Başvuru Rehberi A1 öncesi düzeyde “Temel kişisel bilgileriyle (ad, adres, uyruk, medeni durum) ilgili çok basit kayıt formlarını doldurabilir.”, A1 düzeyinde “Bir otel kayıt formuna ya da vardığı yerde gerekli bir forma sayıları ve bilgileri, adını, uyruğunu, yaşını, doğum tarihini ve varış tarihini vb. yazabilir.” A2 düzeyinde ise “Günlük gereksinimlerle ilgili kısa, basit not ve iletileri yazabilir.” ifadeleri ile MEB programı 3 ve 4. sınıf düzeylerinde belirlenen “Formları yönergelerine uygun doldurur.”, Maarif Vakfı A1.3 ve A1.4. düzeyleri için belirlenen “Temel kişisel bilgiler içeren formları doldurur.” kazanımları ile örtüşmektedir (Telc, 2013; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019).

Başvuru Rehberi A1 öncesi, A1 ve A2 düzeylerinde yer verilmeyen MEB ve Maarif Vakfı programlarında örtüşen bazı kazanımlar da bulunmaktadır. MEB Türkçe programı 1.sınıf düzeyi için belirlenen “Harfleri tekniğine uygun yazar.” kazanımı ile Maarif A1.1 düzeyinde

yer alan “Türk alfabesindeki harfleri doğru biçimde yazar.” kazanımı örtüşmektedir. MEB programı 3 ve 4. sınıf düzeylerinde “Hikâye edici metin yazar.” kazanımı, Maarif YDOTÖP A1.3 ve A1.4 düzeylerinde “Olayları/durumları oluş sırasına göre yazar.” kazanımıyla benzerlik göstermektedir. MEB programı 4.sınıf düzeyinde “Bilgilendirici metin yazar.” ifadesi Maarif YDOTÖP A1.4 “Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar.” ifadesi ile, “Sayıları doğru yazar.” ifadesi, Maarif A1.4 “Sayıları ve sayıların okunuşlarını kullanır.” ifadesi ile örtüşmektedir (MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019).

Yazma becerisine yönelik kazanımlar ve yeterlilikler değerlendirildiğinde; Başvuru Rehberi ve metin referans alınarak geliştirilen Maarif Vakfı Türkçe programında öğrencilerin kendisi, yakın çevresi ve yaşadığı yer ile ilgili kısa ve basit metinler yazması, günlük yaşamlarını karşılayabilecekleri basit yazılı materyalleri (form, mektup, kart vb.) doldurabilmesi günlük yaşamdaki iletişim araçlarını (internet, cep telefonu, vb.) kullanarak yazılı iletişim kurması gibi temel düzeyde yazılı anlatım becerilerine önem verilmektedir.

MEB Türkçe dersi öğretim programında ise yazma becerisine yönelik 4 sınıf düzeyi için toplam 66 kazanım belirlenmiş ve ADOÇM ve Maarif Vakfı Türkçe programına göre oldukça üst düzey olan kazanımlara yer verilmiştir. Örneğin; “anamlı ve kurallı cümle/ hikâye edici/ bilgilendirici metin yazma, noktalama işaretlerine/ dilbilgisi kurallarına uygun yazma, yazma stratejilerini uygulama yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanma” gibi becerilere odaklanılmaktadır (MEB, 2018c).

Dilbilgisi, MEB Türkçe dersinde ayrı bir beceri olarak değil, diğer beceriler ile birlikte ele alınan bir beceri olmaktadır. Başvuru Metni de benimsediği “iletişimsel yaklaşım” doğrultusunda dil öğretiminde önceliği öğrenenin iletişimsel yeterliklerine vermekte ve dilin toplum-dilsel ve edimsel öğelerinin kullanımına yoğunlaşmaktadır. Metin’de dil bilgisi öğretimi belirli kalıp ifadeleri ezberlemenin dışında iletişimsel yeterlik içinde iyi biçimlendirilmiş ifadeler ve cümleler üretme ve tanıma yeteneği olarak ele alınmaktadır (Telc, 2013, s.114). Bu doğrultuda Metin, öğrenen seviye ve düzeylerine göre örnek olarak kullanılabilecek aşağıda belirtilen dil bilgisel sınıflandırmalarına yer vermektedir (Council of Europe, 2001; Telc, 2013):

Kategoriler

- Sayı (tekil, çoğul) sıra, hâl, cins
- Somut/soyut, sayılabilen/sayılamayan
- Geçişli/geçişsiz, etken/edilgen çatı
- Zaman (Geçmiş/şimdiki/gelecek zaman)
- Fiillerde görünüş/fiil çekimi

Sınıflar/Öğeler

- Fiil çekimleri, ad çekimleri
- Açık sözcük sınıfları: isimler, fiiller, sıfatlar, zamirler
- Kapalı sözcük sınıfları günler, aylar, ağırlık ve ölçü birimleri
- Anlam birim

Yapılar

- Yüklemin türüne göre cümleler (Ad, eylem cümleleri)
- Yapılarına göre cümle türleri (Basit, birleşik ve girişik, sıralı cümleler)
- Cümlecikler (Temel, yan, bağımsız cümle)

Süreçler

- Adlaştırma
- Ek getirme
- Kelimelerin biçim bilgisi
- Aktarma
- Dönüştürme

İlişkiler

- İdare/yönetme
- Anlaşma/Uyum
- Değer/değerlik

Yukarıda belirtilen dil bilgisi yapı ve konuları ise anlama ve anlatma becerilerinde olduğu gibi öğrenci seviye ve yeterliklerine göre gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın hedef düzeyleri A1 ve A2 düzeyleri için Tablo 3.31’de belirtilen yeterlikler bulunmaktadır (Telc, 2013, s.115):

Tablo 3.31. DİAOÖÇ’nde Belirlenen Dil Bilgisi Yeterlikleri

A1	Birkaç basit dilbilgisi yapısını ve kalıp cümleleri kapsayan kısıtlı ezberlenmiş bir dağarcığa sahiptir.
A2	Bazı basit yapıları doğru olarak kullanabilir; ama eylemlerde zamanları karıştırırsa ya da unutsa, özne-eylem bağlantısını kurarken sistematik temel yanlışlar yapsa da genelde ne demek istediği anlaşılır.

Tablo 3.31 incelendiğinde; dil bilgisi öğretimi için kesin bir çizgi ve sınırlama getirilmediği; öğrenenlerin dil düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre iletişim becerileri içinde bazı dil bilgisi yapı ve kurallarına yönelik yeterlikleri yerine getirmelerinin beklendiği görülmektedir.

MEB Türkçe dersi öğretim programı’nda da dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı ve dil becerisi olarak belirlenmemiş; diğer dil becerilerinin içinde bazı dil bilgisi yapılarına yer verilmiştir. Fakat dil becerilerine yönelik (1-4.sınıflar) kazanımlar incelendiğinde; “dinleme”

ve “konuşma” kazanımları içinde dil bilgisi öğretimine yönelik herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmektedir; “okuma” ve “yazma” kazanımları içinde bazı dil bilgisi yapılarına yönelik kazanımlar ve kazanım açıklamaları bulunmaktadır. İlk olarak 1-4.sınıflar okuma kazanımlarında yer verilen dil bilgisine ilişkin kazanım ifadeleri incelenmiş ve aşağıdaki şekliyle sıralanmıştır (MEB, 2018c):

1. Sınıf

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

2. Sınıf

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
- Metin türlerini tanıır.
 - Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir.
- Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.
 - Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.

3. Sınıf

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
- Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
- Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
- Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.
 - Metnin olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.
- Metin türlerini tanıır.
 - Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.
- Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.
 - Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.
- Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.
- Metinleri oluşturan öğeleri tanıır.
 - Başlık ve paragraf hakkında kısa bilgi verilir.

- *Kıta ve dize hakkında kısa bilgi verilir.*

4. Sınıf

- Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.
- Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
- Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.
- Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.
- Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
- Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.
- Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.
- Metin türlerini tanır.
 - *Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.*
- Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. *Metnin olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.*
- Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.
 - *Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir.*
- Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.
- Metinleri oluşturan öğeleri tanır.
 - *Başlık ve paragraf hakkında kısa bilgi verilir.*
 - *Kıta ve dize hakkında kısa bilgi verilir.*

Çerçeve Metin’de yer verilen kategorilerle örtüşme durumları açısından yukarıda belirtilen okuma kazanımları incelendiğinde; tüm sınıf düzeylerindeki dil bilgisi yapılarının “sınıflar/öğeler”, “kategoriler” başlıklarıyla kısmen örtüştüğü; buna ek olarak 2, 3 ve 4.sınıf düzeylerinde “süreçler” başlıklarına yönelik kazanımlar olduğu görülürken; Metin’ de yer alan “yapılar” ve “ilişkiler” başlıklarına yönelik ise herhangi bir dil bilgisi kazanım ifadesine rastlanmamaktadır. MEB Türkçe dersi öğretim programında yazma becerisi kazanımlarında yer alan kazanım ifadeleri ise aşağıdaki şekliyle sıralanmıştır (MEB, 2018c):

1.Sınıf

- Harfleri tekniğine uygun yazar.
- Rakamları tekniğine uygun yazar.
- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.

- Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.
 - *Büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır.*
 - *Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*
- Yazdıklarını gözden geçirir.
 - *Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, harf ve hece eksikliği, yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.*
- Yazma çalışmaları yapar.
 - *Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.*
 - *Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.*

2.Sınıf

- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
- Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
 - *Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.*
 - *Nokta, virgöl, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*
- Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
- Yazdıklarını düzenler.
 - *Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, hece eksikliği ile yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.*
- Yazma çalışmaları yapar.
 - *Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.*
 - *Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.*
- Soru ekini kuralına uygun yazar.

3. Sınıf

- Hikâye edici metin yazar.
 - *Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmalarını için teşvik edilir.*

- *Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır.*
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
- Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
 - *Büyük harflerin adres yazımında, bayram isimleri (Cumhuriyet Bayramı, Kurban Bayramı vb.) ve tarihlerin (29 Mayıs 1453 vb.) yazımında kullanıldığı belirtilir.*
 - *Nokta, virgül, ünlem, soru işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*
- Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- Yazdıklarını düzenler.
 - *Yapılacak düzenleme çalışması sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.*
- Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.
 - *Öğrencilerin yazılarında harfleri asli ve ilave unsurlarına dikkat ederek yazmaları sağlanır.*
- Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar.
 - *Öğrencilerin yazılarında kelimeler arasında uygun boşlukları bırakarak özenli, okunaklı ve düzgün yazmaları sağlanır.*
- Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.
 - *Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır.*

4. Sınıf

- Hikâye edici metin yazar.
 - *Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır.*
 - *Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir.*
- Bilgilendirici metin yazar.
 - *Yazdıklarında duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir.*
- Formları yönergelerine uygun doldurur.
- Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
 - *Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi ve kesme işaretinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.*
 - *Kitap, dergi, gezegen ve yıldız adlarının yazımı ile iki noktadan sonra büyük harf kullanıldığı belirtilir.*
- Yazdıklarını düzenler.

- Öğrenciler yazdıklarını dil bilgisi ve anlatım bozuklukları yönünden kontrol etmeye teşvik edilir.
- Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.
 - Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
 - Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.
 - Sayıları doğru yazar.
- Sayıların harflerle yazımı, birden fazla kelimeden oluşan sayıların yazımı, Romen rakamlarının yazımı üzerinde durulur.
 - Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.
- “de” ve “ki” bağlaçlarını doğru yazmaları sağlanır.
 - Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.
 - Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.
- Öğrencilerin kendi yazı stillerini oluşturmaları teşvik edilir.
 - Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.
 - Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.
- Serbest veya bakarak kısa metinler yazmaları sağlanır.

DİAOÖÇ’nde yer verilen kategorilerle örtüşme durumları açısından yazma kazanımları incelendiğinde ise tüm sınıf düzeylerindeki dil bilgisi yapılarının “kategoriler” ve “sınıflar/öğeler” başlıklarıyla örtüşürken; 2, 3 ve 4. sınıflarda “ilişkiler” kategorisine yönelik kazanımlar bulunduğu görülmektedir. Metin’de yer verilen “süreçler” ve “yapılar” kategorisine yönelik ise herhangi bir dil bilgisi kazanım ifadesine ise rastlanmamıştır.

DİAOÖÇ, dil bilgisine yönelik yukarıda “biçimsel anlamda” ifade edilen sınıflandırmalarının yanında dil bilgisi kapsamında ele alınabilecek “anlambilimsel yeterlik”, “sesbilimsel yeterlik” ve “yazım yeterliği” sınıflandırmalarına yer vermiştir. Anlambilimsel yeterlik kapsamında (Telc, 2013, s.116):

- Kökler,
- Ekler (yapım ekleri, çekim ekleri)
- Sözcükler (basit sözcükler, türemiş sözcükler, bileşik sözcükler)
- Sözcük değişimi (ünlü değişimi, sessiz değişimi)
- Sözcükler arası ilişkiler (eş anlamlılık/zıt anlamlılık)

Yukarıda belirtilen anlambilimsel yeterlik sınıflandırmalarına Türkçe dersi öğretim programı’nda “okuma” kazanımlarında da yer verildiği görülmektedir. Örneğin; okuma kazanımlarında 1-4. sınıf düzeylerinde “Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder/ bulur.”

kazanım ifadeleri ile 3 ve 4.sınıf düzeylerinde yer verilen “Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.” ve “Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.” bu duruma örnek olarak gösterilebilmektedir (MEB, 2018c).

Belirtilen yazım yeterliğine ilişkin konularla Türkçe dersi öğretim programında belirlenen “yazma” kazanım ifadeleri değerlendirildiğinde; tüm sınıf düzeylerinde yer alan “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.”; 1 ve 2. sınıflarda yer alan “Yazdıklarını gözden geçirir.” kazanımı için hazırlanan “Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, harf ve hece eksikliği, yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlar.” kazanım açıklaması, 3 ve 4. sınıflar için belirlenen “Yazdıklarını düzenler. (Yapılacak düzenleme çalışması sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.”, “Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar.”, “Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar.”, “Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.” kazanımları ve 4. sınıf düzeyinde yer alan “Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.”, “Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar.”, “Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır.”, “Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar.”, “Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.”, “Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar.” kazanım ifadeleri (MEB, 2018c) Çerçeve Metin’de ifade edilen “yazım yeterliği” ile uyumluluk göstermektedir. Metin’de yer verilen kısaltmaların doğru yazımı, dizgi kuralları ve lopografik işaretlerin yazımıyla ilgili yeterliklere ise programda belirtilen yazma kazanımlarında rastlanılmamaktadır.

Yukarıda belirtilen kitaplar incelendikten sonra yetişkinler için hazırlanan kitaplar araştırmanın kapsamı dışında bırakılarak çocuklar için hazırlanan ÇİT 1, 2, 3 ve İstanbul ABC Türkçe setlerinde temel alınan dil bilgisi konuları ve yapıları üzerinde durulmuştur. Üç kitap dil bilgisi açısından incelendiğinde aşağıdaki ortak konu başlıklarına ve yapılara ulaşılmıştır:

- Alfabe öğretimi,
- Selamlaşma, tanışma, vedalaşma kalıpları,
- Ülkeler ve uyruklar
- Sayılar, renkler,
- Sınıf dili,
- Yer-yön ifadeleri,
- Çokluk ekleri,
- Hâl ekleri,
- Saatler,

- İşaret zamirleri,
- Şimdiki zaman,
- İyelik ekleri,
- Günler, aylar, mevsimler, hava durumu
- Öncelik- sonralık ilişkisi,
- Geçmiş zaman,
- Gelecek zaman.

Çerçeve Metin, dil bilgisel yeterlikler içinde sözcükler ve dil bilgisel unsurlardan oluşan bir dilin sözcük dağarcığı bilgisiyle bu bilgiyi kullanma yeteneği olarak tanımlanan “sözcük dağarcığı yeterliği” ne önem vermekte ve Metin’ de sözcük dağarcığına ilişkin belirlenen unsurlar şu şekilde özetlenebilmektedir (Telc, 2013, s.111-112):

- Bütün olarak öğrenilen ve kullanılan sabit kalıplar
 - Kalıp cümleler
 - Dil işlevlerinin doğrudan bileşenleri (Selamlaşma Günaydın! –Memnun oldum vb.)
 - Atasözleri vb.
 - Eski- kullanımdan düşmüş ifadeler
- Deyimler
- Pekiştirici sözcükler
- Kalıp ifadeler (Dilin yapı taşları, şablonlar: Lütfen, ...bilir miyim?/ Rica etsem..., / başlamadan önce.../ sonuç olarak.../ fikrimi sorarsanız...)
- Diğer kalıplaşmış öbekler: (Örnek: - den beri ... / Bu sonuca göre ... / -e kadar ...)
- Basit sözcükler

Yukarıda belirtilen sözcük dağarcığına yönelik unsurların yanında Metin sözcük dağarcığına ve sözcük hakimiyetine yönelik dil düzeylerine göre sınıflandırmalar oluşturmuş ve bu yeterlikler Tablo 3.32’de gösterilmiştir (Telc, 2013, s.113):

Tablo 3.32 Çerçeve Metin’de Belirlenen Sözcük Dağarcığı Alanına Yönelik Yeterlikler

A1	Bazı somut durumlara ilişkin tek tük sözcük ve deyimlerden oluşan temel bir birikime sahiptir.
A2	Alışlagelmiş durumlarda ve alışılmış konularda olağan günlük işleri halledebilmek için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir. Temel bildirişim gereksinimleriyle başa çıkabilmek için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir. Basit temel gereksinimlerini giderebilecek kadar yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.

Tablo 3.32 incelendiğinde; dil öğrenenlerin temel düzeyde sahip olduğu sözcük ve deyimler, basit gereksinimlerini giderme ve günlük yaşam becerileri için gerekli olan temel

sözcük dağarcığının yeterli olduğu görülmektedir. MEB Türkçe dersi öğretim programı'nda dil becerilerine yönelik kazanımlar incelendiğinde; “okuma” kazanımları içerisinde 2.sınıftan itibaren “sözcük dağarcığı” bölümü bulunmakta; “konuşma” kazanımlarının açıklamasında ise sözcük dağarcığına yönelik birkaç ifade Çerçeve Metin’de belirlenen yeterliklerle doğrudan olmasa da benzerlik göstermektedir. Örneğin konuşma kazanımlarında tüm sınıf düzeylerinde yer verilen “Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur.” kazanımı için verilen “Öğrencilerin kendilerini, çevrelerini ve çevrelerindeki kişileri tanıtmaları sağlanır.” (MEB, 2018c) açıklaması; A2 düzeyinde belirlenen temel bildirişim gereksinimleriyle başa çıkabilme yeterliğiyle örtüşmektedir. Fakat Çerçeve’de olduğu gibi programda sınıf düzeylerine göre bir sınıflandırma yapılmamış; 1. sınıftan 4. sınıfa tüm öğrencilerden aynı yeterliği sağlamaları beklenmiştir.

Dil kullanımının sosyal boyutuyla başa çıkmak için gerekli bilgi ve becerileri kapsadığı ifade edilen “Toplumdilbilgisel yeterlikler” Metin’de geniş yer tutmakta; bu bağlamda homojen bir topluluk içinde dil öğrenenlerin hem “sözcük dağarcığı” hem de “kültür aktarımı” kapsamında ele alınabilecek becerilere sahip olması beklenmektedir (Telc, 2013, s.123-124). Toplumdilbilgisel yeterlikler kapsamında Metin’de “toplumdilbilgisel uygunluk” yeterlikleri belirlenmiştir. A1 ve A2 düzeyinde bireyden beklenen yeterlikler Tablo 3.33’te gösterilmiştir (Telc, 2013, s.125):

Tablo 3.33. Çerçeve Metin’de Belirlenen Toplumdilbilgisel Uygunluğa Yönelik Yeterlikler

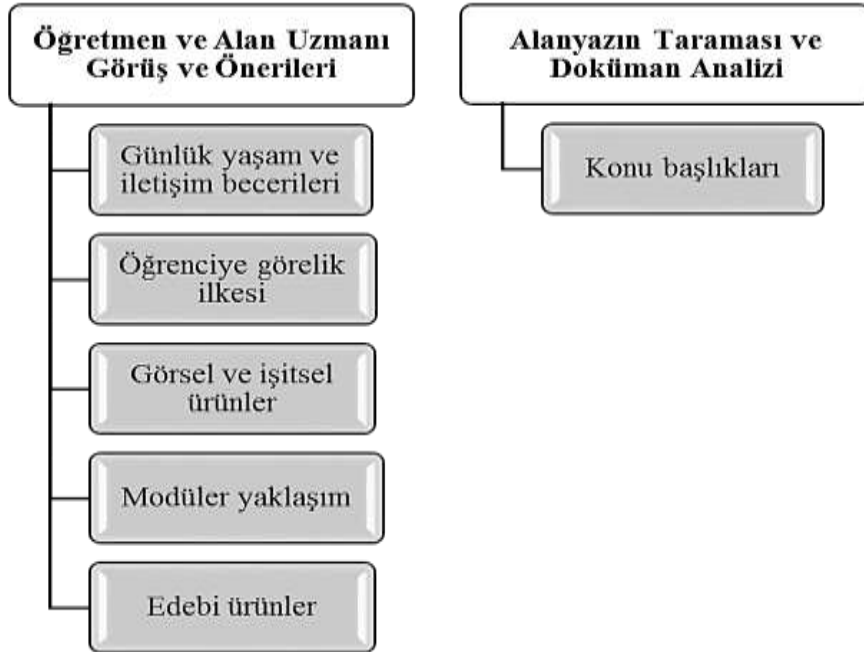
A1	Birini selamlamak ya da birine veda etmek için gerekli en basit nezaket kalıplarını kullanarak “ <i>Lütfen ve teşekkür ederim</i> ” diyerek, kendini tanıtarak ya da özür dileyerek vb. basit bir sosyal ilişki kurabilir.
A2	Basit bir bilgi alışverişi yapmak, istekleri bildirmek, düşünce ve görüşleri dile getirmek gibi temel dil işlevlerini kullanabilir ve onlara karşılık verebilir. En basit ve en çok kullanılan kalıp ifadeleri kullanarak temel sıradan durumlarda basit ama etkili bir şekilde iletişime girebilir. Yaygın selamlaşma ve hitap kalıplarını kullanarak çok kısa bir tanışma konuşmasının üstesinden gelebilir. Bir davet ya da bir özrü dile getirebilir ve benzeri durumu yanıtlayabilir.

Yeterlikler incelendiğinde; A1 düzeyinde bireyden en basit nezaket kurallarını kullanması; A2 düzeyinde ise öğrenenlerin temel dil işlevlerini kullanma, isteklerini/ihtiyaçlarını dile getirme, basit kalıp ifadeleri kullanarak iletişim kurma, kısa bir tanışma konuşmasını yerine getirme ve davet/özür gibi durumları yanıtlama yeterliklerine sahip olmalarının beklendiği görülmektedir. MEB Türkçe dersi öğretim programı kazanımları incelendiğinde; “konuşma” kazanımları içinde yapılan açıklamalar kısmında toplum dilbilgisel uygunluk sınıflandırmasına uygun bazı ifadelerin olduğu görülmektedir; örneğin 1-4.sınıf

düzeylerinin tümünde yer verilen “konuşma stratejilerini uygular.” kazanımı içerisinde “Kelimeleri doğru telaffuz ederek konuşmanın önemi vurgulanır. Konuşmalar sırasında nezaket kurallarına (yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla dinleme) uygun davranılması gerektiği hatırlatılır.” açıklamaları ile sınıf düzeyi arttıkça açıklamalara getirilen daha zor becerilerden 2. sınıf için “Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir.”, 3 ve 4. sınıflar için “Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.” (MEB, 2018c) açıklaması basit sosyal ilişkiler kurma ve nezaket kurallarına uyma kapsamında Çerçeve ile uyumluluk göstermektedir.

3.3.2.2. İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

Programın amaçları belirlendikten sonra bu amaçlar ile tutarlı içeriğin seçilmesi ve bu doğrultuda amaçlara katkı sağlayan ve program tasarısında “ne öğretelim?” sorusunu yanıtlayabilmek için içeriğin seçimi ve düzenlenmesi önem kazanmaktadır. Bu kapsamda programın içerik boyutunun belirlenebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşler, alanyazın taraması ve doküman analizden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar Şekil 3.25’te gösterilmiştir:



Şekil 3.25 İçerik Boyutunda Elde Edilen Temalar

Şekil 3.25 incelendiğinde; içerik boyutunda veriler, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve alanyazın taraması ve doküman analizi kapsamında elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler kapsamında içerik boyutuna ilişkin “günlük yaşam ve iletişim becerileri”, “öğrenciye görelilik ilkesi”, “görsel ve işitsel ürünler”, “modüler yaklaşım” ve “edebi ürünler” temaları oluşturulmuş, alanyazın taraması ve doküman analizinden elde edilen veriler kapsamında ise “konu başlıkları” alt teması oluşturulmuştur. Temalar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaya çalışılmıştır.

Günlük Yaşam ve İletişim Becerileri. Katılımcılar, programın içerik boyutu belirlenirken; yabancı uyruklu öğrencilerin, Türk toplumunun günlük yaşamına uyum sağlamalarına ve yakın çevreleriyle iletişim kurabilmelerine yönelik becerilerinin kazandırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak alan uzmanlarının görüşleri incelendiğinde; A1 “İçerik, öğrencinin günlük hayatında faydalanacağı, iletişim kurabileceği ve ait olduğu toplumsal yapıya uygun, öğrenci yaşantısıyla ilişkilendirilebilir olmalıdır. İçerik öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye olanak tanıyan ürünlerden oluşturulmalıdır.” şeklinde düşüncelerini ifade ederken; içeriğin öğrencilerin yaşantılarına uygun bir şekilde belirlenmesi ve düzenlenmesi gerektiğini savunan A3 “Türk öğrenciler için belirlenen içerik, yabancı uyruklu öğrenciler için anlamlı olmayabilir; çünkü bireylerin eğitim-öğretim ihtiyaçları, beklentileri, seviyeleri farklı. Biri Türkçeyi ana dil, diğeri toplum dili olarak öğreniyor. Bu açıdan içeriğin iletişim kurma ve günlük yaşama uygun bir şekilde düzenlenmesi gerekiyor.” şeklinde özetlerken; A4 ise “İçerik seçilirken günlük yaşamla ilişkilendirilmeli ki bu sayede öğrencinin ait olduğu toplum içinde ve okul ortamındaki iletişim becerisi geliştirilebilsin.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer bir şekilde A7 ise konuyla ilgili olarak “İçerik, günlük yaşama dayalı olmalı; çünkü çocuk bu toplum içinde yaşayacaksa mutlaka toplumun yapısını bilmeli, iletişim kurabilmeli ve günlük hayata uyumu sağlanmalı.” açıklamalarını yapmıştır. Aynı doğrultuda A9 içerikle ilgili önerilerini “İçerik açısından mutlaka günlük yaşamın içinden bir içerik seçimi yapılmalı. Dilbilgisinden uzak, kurallara boğulmamış, tamamen iletişim kurmaya yönelik hayata dair iletişimsel bir içerik olmalı.” şeklinde özetlerken; A10 ise içeriğin yaşantı temelli olması ve iletişim becerilerini kazandırmaya yönelik bir yapıda olmasının yanında evrensel ve milli değerleri kazandıran bir yapı da taşıması gerektiğiyle ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrenenlerin öğrendikleri her şeyin sosyal hayatta bir karşılığı olmalıdır. Bu açıdan içerik, iletişim kurmaya yönelik, yaşantı temelli, evrensel ve milli yapıların yanında değerler eğitimi ve eleştirel düşünce sistemleri bazında muhtevalar içermelidir.”

Alan uzmanlarının görüşleriyle benzer şekilde sınıf öğretmeni Ö1 “Özellikle öğrencilerin yeni bir toplumda bulunması, kendisini ifade etmesi, yakın çevresiyle etkileşim içinde olması gibi nedenlerle iletişim kurma becerisini kazandıracak muhtevanın önemli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüşüne yer verirken; Ö3 ise “İçerik seçilirken öğrencilerin geçmiş yaşamlarıyla bağlantı kuran buradaki yaşamlarına fayda sağlayacak, topluma uyumu ve iletişim kurmalarını kolaylaştıracak günlük yaşamdan konulardan olmalı diye düşünüyorum.” şeklinde düşüncelerini aktarmıştır. Aynı doğrultudaki öğretmen görüşlerine yer verildiğinde; Ö7 “İçerikte seçilen konular çocukların günlük yaşamlarına uygun olmalı ve okul ortamındaki iletişim kurmalarını sağlamalı.” ifadesini kullanmış, Ö18 “Program, günlük yaşam becerilerine, iletişim kurmaya yönelik olmalı. Bu yüzden de içeriğe kelime dağarcığını geliştirmeye ve anlamaya ilişkin konular eklenmeli.” önerisinde bulunmuştur. Ö25 “İçerikte basit, günlük dil kullanılmalı. Sözlü iletişim becerilerini geliştirme ön planda olmalı. Disiplinler arası model kullanılıp metinlerde aynı zamanda sosyal içerikli ve ülkeye uyumu kolaylaştırıcı konular seçilmeli.” şeklinde görüşlerine yer verirken, Ö39 ise “Basit hazırlanmış, görseli bol, eşleştirmeli ve günlük hayatta ilişkili içeriklerin faydalı olacağına inanıyorum.” yorumunda bulunmuştur.

Öğrenciye Görelik İlkesi. İçeriğin günlük yaşam ve iletişim becerilerine dayalı olarak seçilmesi ve düzenlenmesinin yanında bir diğer alt tema ise “öğrenciye görelik ilkesine” olmuştur. Bu alt tema altında içerik belirlenirken öğrencilerin Türkçe seviyesi, ihtiyaçları, yaşantısı, beklentileri gibi etkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiği görülmüştür. Bu doğrultuda katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde; alan uzmanı A1 “Birbiriyle ilişkilendirilerek bütünlük ilkesi doğrultusunda belirlenen içerik, programda esneklik sağlanarak öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi bilecekleri için öğrenci gereksinimlerine ve öğrencinin ilgi ve beklentilerine uygun olmalı.” şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Benzer şekilde A2 “Yabancı uyruklu öğrenciler açısından belirlenecek içeriğin öğrencilere uygun; yani çocukların uyrukları, gelişim özellikleri, dil seviyelerine hâkim olma durumları, geçmiş yaşantısından getirdikleri, ihtiyaçları gibi etkenler göz önünde bulundurularak çocuğa en uygun konuların seçilmesi gerekmektedir.” şeklinde öneride bulunurken; A5 ise “Öğrencilerin dil beceri basamakları ve yaş gelişim özelliklerinin esas alınarak öğrenciye uygun konulara vurgu yapacak metinlere yer verilmesi gerektiğine inanıyorum.” görüşlerine yer vermiş ve A12 ise düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

“İçeriğin seçimi ve düzenlenmesinde mutlaka çocuklara uygun olan, çocukların ilgilerine, bulunduğu toplumun özellikleri ile şu anda yer aldığı Türk toplumunun özelliklerine ilişkin konular

yer almalı. Türk çocukları için seçilen içerik, yabancı uyruklu öğrencilere çeşitli nedenlerle uygunluk göstermeyebilir; çünkü farklı toplum özellikleri, kültürler ve diller mevzu bahis oluyor; bu açıdan içeriğin bu öğrencilerin gelişimsel, kültürel ve dilsel özelliklerine uygun bir biçimde seçilmesi önem taşıyor.”

Alan uzmanlarının görüşleriyle eş güdümlü bir şekilde görüşlere sahip olan sınıf öğretmenlerinden Ö2 görüşlerini “Türkçe dersinde kullandığımız ders kitaplarındaki içerik bazen Türk çocukları için bile üst düzey olabiliyor. Türkçe seviyesi oldukça düşük olan bir öğrenci akademik bir metinle karşılaştığında doğal olarak hiçbir şey anlamıyor. Bu açıdan içeriğin çocuklara uygun bir şekilde öğrencilerin temel ihtiyaçlarına uygun, basit konulardan seçilmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde dile getirirken; sınıf öğretmeni Ö10 ise gözlemlerini “İçerik çocuğa uygun olmalı; bazı okuma parçaları var mesela “Uzaya Yolculuk” o kadar akademik kelimeleri var ki çocuklar anlatılmak isteneni anlayamıyorlar. Konular, çocukların yaşına da uygun olmalı; mesela masallar kullanılarak çocukların daha basit konuları anlaması ve yorumlaması sağlanabilir.” ifadeleriyle dile getirmiştir. Aynı doğrultudaki Ö21 “Çocukların anadil öğrencisi kadar olmasa da günlük hayatlarında ihtiyaç duyacakları, düşüncelerini anlatabildikleri, anlatılanları anlayabilecekleri ve çok fazla detaylı olmayan içerik verilmeli diye düşünüyorum.” açıklamasında bulunmuştur. Son olarak Ö35 ise “Öğrencilerin iletişim kurabilmesi için önce “tanışma, selamlaşma” gibi basit ve günlük hayatta çocuğun işine yarayacak konulara yer vermeli, devamında günlük ihtiyaçlarını ifade edecek kalıp ifadeler ile devam etmeli.” şeklinde görüşlerine yer vermiştir.

Görsel ve İşitsel Ürünler. İçerik boyutunda bir diğer alt tema ise “görsel ve işitsel ürünler” olmuş ve bu başlık altında içerikte kullanılması gereken ürünlere yönelik veri elde edilmiştir. Bu kapsamdaki görüş ve önerilere yer verildiğinde; alan uzmanı A6 “Basit metinler üzerinden gidilmeli ve görseller daha fazla olmalı.” şeklinde görüşüne yer verirken; sınıf öğretmenlerinin görüşleri ise şu şekildedir; Ö10: “Dinleme açısından basit çizgi filmler mesela “pepe” gibi Cdler hazırlanıp, çocuklara ek materyaller olarak verilebilir.”, Ö18: “Öncelikle iki dili karşılayan bir öğretim şekline Türkçeye odaklanan görsel odaklı öğretimin daha faydalı olacağına inanıyorum.”, Ö23: “Görsel etkinliklerin ve içeriğin daha fazla olmasını öneririm.”, Ö32: “Görsel ağırlıklı, dinlemeye yönelik, dinlediğini aktarmaya yönelik bir eğitim için görsel ve işitsel metinler ve araç-gereçler kullanılmalı.”, Ö38: “Öğrencilerin bilmediği pek çok kelime olabiliyor. Öğrencilerin bu kelimeleri anlamlandırabilmesi için görsel içeriğe daha çok yer verilmeli.”; Ö43: “Görsel ürünlerin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.”, Ö45:

“Teknolojik imkanların olduğu bir sınıfta öğrenciler alınmalı, görsel, işitsel, eğitim verilmeli daha sonra yazma eğitimine geçilmelidir.” demektedir.

Modüler Yaklaşım. İçerik boyutunda görüş bildirilen bir diğer tema da “modüler yaklaşım” olmuş ve içeriğin seçimi ve düzenlenmesine yönelik konular ve ürünlerin yanında, içerik düzenleme yaklaşımlarına yönelik öneriler elde edilmiştir. Konuya ilişkin olarak alan uzmanlarının görüşleri incelendiğinde, A1 “Programın içeriği öğrencilerin seviyeleri doğrultusunda belirlenen kazanımlara uygun üniteler halinde düzenlenerek oluşturulmalı ve içerik alan uzmanları tarafından seçilmelidir.” şeklinde önerilerini belirtirken; A7 “Dil öğretiminde “temaların” olmaması gerektiğini savunuyorum; çünkü temalar dil öğretimini kısıtlayabiliyor. Bence içerik, dil öğretimine uygun olan üniteler şeklinde ele alınarak oluşturulmalıdır.” şeklinde deneyimlerine yer vermiştir. Program geliştirme konusunda uzun yıllardır deneyimleri bulunan ve Ankara Üniversitesi TÖMER’in yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin geliştirdiği ilk program tasarısının komitesinde yer alan A6 ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“İçerik, tema değil; ünite olarak hazırlanmalı ve ünitelerin de sarmal, modüler, doğrusal, eklektik, çekirdek yaklaşımlardan hangisi uygunsa o seçilerek belirtilmeli. Dil öğretimi olduğu için bu çalışmada üniteler “modüler yaklaşıma” göre hazırlanmalı ve her ünite ayrı ayrı düzenlenmeli. Her modül ise kendi içinde sarmal hale getirilmeli. Program geliştirilirken 1,2,3 ve 4. Sınıflar için sarmal bir program hazırlanarak birbiriyle ilişkili konular bu sınıflara göre yeri geldiğinde hatırlatmalar yapılmalı.”

Edebi Ürünler. İçerik boyutuna yönelik öğretmen ve alan uzmanlarının görüş ve önerilerinden elde edilen son alt tema ise “edebi ürünler” olmuştur. İçerik boyutunda kültür aktarımına yer verilmesi gerektiğini ifade eden katılımcı görüşleri incelendiğinde; A5 “İçerikte Türk diline özgü edebi ürünlerden faydalanılmalı ki çocuk da Türk toplumunun yaşayışı, kültürü hakkında bilgi sahibi olabilsin. Bu ürünlerden faydalandığında çocuğun da topluma uyumunun daha çok hızlanacağını düşünüyorum ve programın içeriğinde edebi ürünler olmazsa bazı şeylerin sığ kalacağına inanıyorum.” ifadelerine yer verirken; A11 “Eğitim materyalleri gündelik yaşamı yansıtan doğal diyaloglar içeren materyallerden ve basit edebi ürünlerden oluşmalı. Başlangıçta görsel materyaller ağırlıkta olmalı.” ifadelerini kullanmıştır. Sınıf öğretmeni Ö4 içerikte yer almasını gerektiğine inandığı edebi türler ile ilgili olarak: “İçerikte daha eğlenceli olduğunu düşündüğüm bilmece, fıkra, tekerleme gibi ürünler kullanılırsa çocuklar daha iyi öğrenir, anlamaları daha kolay olabilir diye düşünüyorum.” açıklamasını yaparken; Ö10 ise “Oyunlar, bilmeceler, tekerlemeler, fıkralar konulabilir; çünkü bu

materyaller sayesinde çocuk kendini daha iyi ifade edebilir, anlatabilir ve konuşma da daha kolaylaşabilir.” ifadelerine yer vermiştir. Son olarak Ö42 ise “Çocuğun Türkçe seviyesine uygun kültürel öğeler; masallar, oyunlar vb. ile interaktif uygulamalar olmalı.” önerisinde bulunmuştur.

Öğretim programında amaçlar/ hedefler belirlendikten sonra öğrencileri bu amaçlara ve hedeflere ulaştıracak içeriğin belirlenmesi aşaması gelmektedir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri, kişisel, sosyal, akademik ihtiyaçları kapsamında oluşturulan amaçlardan yola çıkarak hedeflenen genel ve özel amaçlar, bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması aşamalarında “içerik” boyutunun belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda alanyazın taraması kapsamında belirlenen dokümanların içerik boyutları analiz edilerek Çizelge 3.11’de gösterilmiştir:

Çizelge 3.11. Dokümanlarda Belirlenen İçerik Boyutuna İlişkin Bilgiler

<i>Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programı 1.Seviye</i>	Alfabe Öğretimi Ben ve Yakın Çevrem Günlük Yaşam Zaman ve Mekân Dış Görünüş ve Kişisel Bakım (MEB, 2016a)
<i>Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programı 2.Seviye</i>	Giriş Temel İhtiyaçlar Meslekler Zaman ve Mekân Alışveriş Hastalıklar ve Alışkanlıklar (MEB, 2016b)
<i>Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programı 3.Seviye</i>	Tanışma ve Yakın Çevre Serbest Zaman Etkinlikleri Müzik-Alışveriş Özel Günler ve Kutlamalar (MEB, 2016c)
<i>Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı</i>	Ben ve Yakın Çevrem Günlük Yaşam İnsanların Görünüşleri ve Tanımlamalar Zaman ve Mekân Sosyal Hayat (MEB, 2017c)
<i>Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programı</i>	Kişisel Bilgiler ve Tanıtım Çevrem Günlük Hayat ve Rutinler Boş Zaman ve Eğlence Alışveriş Eğitim ve Çalışma Hayatı Geçmiş Gelecek, Özel Günler ve Kutlamalar Güncel Konular Ülkeler ve Seyahat (MEB, 2017c)

Çizelge 3.11. (Devam) *Dokümanlarda Belirlenen İçerik Boyutuna İlişkin Bilgiler*

Türkiye Maarif Vakfı YDOTÖP	A1.1	Merhaba! Nasılsın? Benim Sınıfım, Lütfen! Dolapta Ne Var? Benim Renklerim, Vücudumuz, Benim Ailem, Benim Elbiselerim, Oyun Parkım.
	A1.2.	Okula Merhaba! Haydi Söyle! Ben ve Ailem, Pencereimde Bir Kuş, Ne Zaman? Evim Evim! Acıktım! Oyun Zamanı, Nereye? Ne ile, Bir Günüm.
	A1.3.	Nerelisin? Canım Arkadaşım! Bugün Hava Güneşli! Ne Yapmayı Seviyorsun? Benim Güzel Evim! Harika Bir Gün! Pikniğe Gidiyoruz, O Bir Kahraman! Nasıl Giderim? Geçmiş Olsun!
	A1.4	Okulumuza Hoş Geldin! Doğum Günün Kutlu Olsun! Şehir Gezisi, Çizgi Film Kahramanları, Haydi Oynayalım! Büyük İcatlar, Bana Masal Anlat! Yeni Şeyler Öğreniyorum, Tatil Planım, Gezelim Görelim (Maarif Vakfı, 2019)

Çizelge 3.11 incelendiğinde; 6-12 Yaş Kurs Programı ile A1 ve A2 seviyesi programlarının benzerlik gösterdiği; daha çok öğrenenlerin günlük yaşamlarında ihtiyaç duyabileceği kavramlara yönelik basit konuların yer aldığı; Maarif Vakfı Öğretim Programı’nda ise yaşa ve A1 seviyesine göre belirlenen temaların sınıflara göre (A1.1, A1.2., A1.3., A1.4) şeklinde dağıtıldığı, öğrenci ilgilerine ve ihtiyaçlarına yönelik temaların belirlendiği görülmektedir.

Çerçeve Metin incelendiğinde ise öğrencilerin gereksinimleri, ilgileri ve becerileri doğrultusunda öğretmenlere ve program geliştirenlere yol göstermesi amacıyla “dil kullanım alanları” oluşturulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda metinde “kişisel, kamusal, mesleki ve eğitim alanları” olmak üzere 4 alan belirlenmiş ve bu alanlara yönelik “anlatım kategorileri” oluşturulmuş ve program tasarımına yol göstermesi açısından kategoriler Çizelge 3.12’de gösterilmiştir (Telc, 2013, s.51):

Çizelge 3.12. Çerçeve Metin’de Belirlenen Anlatım Kategorileri

Alan	Alanlar/Mekânlar	Kurumlar	Kişiler	Nesneler	Olaylar	Eylemler	Metinler
Özel Alan	• Evde: ev, oda, Bahçe: kendisinin, ailenin, arkadaşların, başkalarının • Yurtta kendine ait bir yer, otel • Kırdan, gol kenarında vs.	• Aile • Sosyal ağlar	• Ebeveynler, nine ve dedeler, çocuklar, kardeşler, teyze ve halalar, dayı ve amcalar, kuzenler, kayın baba ve anneler, eşler • Dostlar, arkadaşlar, tanıdıklar	• Mobilya • Giysi • Ev aletleri • Oyuncak, aletler • Kozmetik ürünler • Sanatsal eşyalar, kitaplar • Ev hayvanları, yabani/ evcil hayvanlar • Ağaçlar, bitkiler, çayır, göller • Ev eşyaları • El çantaları • Boş zaman-/ spor giysileri	• Aile içi kutlamaları • Karşılaşmalar • Olaylar, kazalar • Olağan fenomenler • Bayramlar, ziyaretler • Dolaşma, bisiklete binme, araba kullanma • Tatil, geziler • Sportif olaylar	• Yaşam alışkanlıkları, • Evde küçük tamirler, el işleri, bahçe işi • Kitaplar, radyo ve televizyon • Sohbet • Hobiler, spor ve oyunlar	• Teletoks • Garantiler • Tarifler • Kılavuzlar • Romanlar • Dergiler, gazeteler • Reklam malzemeleri • Broşürler • Özel mektuplar
Kamusal Alan	• Halka açık alanlar: sokak, meydan, park • Toplu taşıma araçları • Mağazalar, süpermarketler • Hastaneler, klinikler • Stadyumlar, Spor alanları/salonları • Tiyatro, Sinemalar, etkinlikler • Lokanta, kahve, otel • Anıtlar	• Resmi daireler, • Siyasi kurullar • Adliye • Sağlık kurumu • Dernekler, topluluklar • Siyasi partiler • Kiliseler	• Kamu çalışanları • Memurlar • Satıcılar • Polisler, askerler, emniyet güçleri • Sürücüler, kondüktörler, yolcular • Oyuncular, taraftarlar, izleyiciler • Sanatçılar, seyirciler • Garsonlar, barmenler • Karşılama personeli • Din adamları, belediye üyeleri	• Para, cüzdan • Formlar • Mallar/Mülkler • Silahlar • Sırt çantaları • Bavullar, valizler • Toplar • Programlar • Yemekler, içecekler, • Pasaportlar, ehliyetler	• Olaylar, kazalar, hastalıklar • Toplantılar • Hukuksal mücadeleler, Mahkeme duruşmaları • Yardım etkinlikleri • Para cezaları, tutuklamalar • Oyunlar, yarışmalar • Gösteriler • Düğünler, cenazeler	• Alışveriş yapma, kamu hizmetlerinden yararlanma • Sağlık hizmetlerinden yararlanma • Gemi, tren, uçak ve araba ile yolculuk yapma • Herkese açık eğlence ve boş zaman etkinlikleri • Dini törenler	• Kamu duyuruları • Etiketler/ paketler • El kağıtları • Duvar yazıları • Yolcu biletleri, yol planları • Programlar • Kontratlar • Yemek listesi • Dini vaaz/ilahi
Mesleki Alan	• Ofisler • Fabrikalar • Atölyeler • Limanlar, istasyonlar • Hava limanları • Çiftlikler • Mağazalar, dükkânlar, • Hizmet sunan işyerleri • Oteller	• Şirketler • Resmi daireler • Çok uluslu firmalar • Sendikalar	• İşverenler, işçiler • Menajerler • İş arkadaşları • Alt kademedekiler • Müvekkiller • Müşteriler • Karşılama personeli • Sekreterler • Temizlikçiler vs.	• Ofis makineleri • Endüstri makineleri • Endüstriyel ve el işi aletleri	• Görüşmeler • Tanışma görüşmeleri • Karşılama • Konferanslar • Fuarlar • Danışma görüşmeleri • Satışlar • İş kazaları • Toplu iş sözleşmeleri	• İdare/yönetim • Endüstri yönetimi • Üretim/ Ofis işlemleri • Nakliyat • Satışlar, satış pazarlama • Bilgisayar işi • Ofis temizliği	• Ticari mektup • Rapor, bildiri • Güvenlik yönergesi • Kullanım kılavuzları ve elkitapları • Yönetmelikler • Reklam yazıları • Etiket ve afiş yazılar • İş yeri anlatımı • Levhalar • Kartvizitler

Çizelge 3.12. (Devam) Çerçeve Metin’de Belirlenen Anlatım Kategorileri

Eğitim Alanı	• Okullar, okul salonu, derslik, okul bahçesi, spor alanları, koridorlar • Yüksek okullar • Üniversiteler • Amfiler, • Öğrenci temsilciliği • Yurtlar, • Laboratuvarlar • Kantinler	• Okul • Yüksekokul • Üniversite • Bilimsel topluluklar/ kuruluşlar • Meslek örgütleri • Eğitimi geliştirme kuruluşları	• Öğretmenler, • Ebeveynler • Sınıf arkadaşları • Profesörler, doçentler • Asistanlar • Öğrenciler • Kütüphane ve laboratuvar çalışanları • - Kantin çalışanları, hademe, temizlik personeli • Kapıcılar, sekreterler vs.	• Yazı malzemeleri • Okul üniformaları • Spor aletleri ve giysisi • Yemek • Sesli ve görsel aletler • Tahta ve tebeşir • Bilgisayar • Evrak/ okul çantası	• Tatilden önce ve sonra ilk ve son okul günleri • Öğrenci değişimi • Ebeveyn toplantıları • Spor eğlenceleri, oyunlar • Disiplin sorunları	• Okul toplantısı • Ders • Oyunlar • Teneffüsler • Çalışma grubu • Üniversite dersleri, kompozisyon yazma • Laboratuvar çalışması • Kütüphane işi • Seminerler ve alıştırma • Ev işi • Tartışmalar	• Öğretici kitaplar, okuma kitapları • Kaynak kitaplar • Tahta yazıları • Tepegözde metinler • Bilgisayar metni • Teleteks • Alıştırma • Gazete makaleleri • Özetler • Sözlükler

Çizelge 3.12’de görüldüğü gibi DİAOÖÇ’nde öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre özel, kamusal, mesleki ve eğitim alanlarına yönelik anlatım sınıflandırmaları yapılmıştır.

İçeriğin düzenlenmesi konusunda; MEB Türkçe dersi öğretim programında da (MEB, 2018), Maarif Vakfı YDOTÖP da “tematik yaklaşım” esas alınmış ve okul öncesinden ortaöğretime kadar programın kademelere göre yapılandırılmasında öğrencilerin gelişimsel ve yaş özellikleriyle uyumlu temalar belirlenerek beceri boyutunda tema içeriklerine uygun kazanımlar oluşturulmuştur (Maarif Vakfı, 2019). Hedef alınan bu dokümanlar, öğretmen ve alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen sonuçlar ve program tasarısının oluşturulmasında temel alınan Başvuru Metni’nde belirlenen dil kullanım alanları doğrultusunda içerik boyutunun tematik yaklaşım benimsenerek oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda belirlenen dokümanların temaları incelenmiş ve Çizelge 3.13’te gösterilmiştir (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018):

Çizelge 3.13. Dokümanlarda Belirlenen İçerik Boyutuna Yönelik Temalar, Kavramlar ve Konular

<i>MEB Türkçe Programı</i>	<i>ADOÇM İlk Kazanımlar Rehberi</i>	<i>Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesi</i>
<i>Temalar</i>	<i>Kavramlar</i>	<i>Konular</i>
	<i>1. Kişisel Özellikler</i>	<i>1. Kişi Hakkında Bilgiler</i>
<i>Zaman ve Mekân</i> <i>Çevremiz, evimiz, odamız, okulumuz</i>	<i>2. Ev, Yurt ve Çevre</i>	<i>2. Ev ve Çevre</i>
<i>İletişim</i>		
	<i>3. Günlük Yaşam</i>	<i>3. Günlük Yaşam</i>
	<i>4. İzinler ve Boş Zamanlar</i>	<i>4. Boş zaman, eğlence</i>
<i>Çocuk Dünyası</i> <i>Hobiler</i>	<i>4.1. Boş zamanlar</i> <i>4.2. Boş zaman etkinlikleri ve ilgi alanları</i> <i>4.3. Radyo ve televizyon</i> <i>4.4. Sinema, tiyatro, konser vb.</i> <i>4.5. Müzeler, sergiler vb.</i> <i>4.6. Entellektüel ve sanatsal araştırma</i> <i>4.7. Sporlar</i> <i>4.8. Basın</i>	
<i>Sanat</i> <i>Sinema, tiyatro, konser, vb.</i>		
<i>Sağlık ve Spor</i> <i>Spor Kültürü</i>		
	<i>5. Yolculuklar</i>	<i>5. Gezi</i>
<i>Duygular</i>		
	<i>6. Başkalarıyla İlişkiler</i>	<i>6. Bireyler arası ilişkiler</i>
<i>Sağlık ve Spor</i>	<i>7. Sağlık ve Huzur</i>	<i>7. Sağlık ve vücut bakımı</i>
	<i>8. Eğitim</i>	<i>8. Eğitim</i>
	<i>9. Alışveriş</i>	<i>9. Alışveriş</i>
	<i>10. Yiyecek ve içecekler</i>	<i>10. Yiyecek ve içecekler</i>
	<i>11. Hizmetler</i>	<i>11. Kamu hizmetleri</i>

Çizelge 3.13. (Devam) *Dokümanlarda Belirlenen İçerik Boyutuna Yönelik Temalar, Kavramlar ve Konular*

	12. Yerler	12. Mekanlar
Birey ve Toplum	13. Yabancı Dil	13. Dil
Çok dillilik, Çok kültürlülük		
Doğa ve Evren	14. Hava	14. Hava durumu
İklim, kar, manzaralar, mevsimler,		
Millî Mücadele ve Atatürk		
Okuma Kültürü		
Hak ve Özgürlükler		
Kişisel Gelişim		
Bilim ve Teknoloji		
Vatandaşlık		

Çizelge 3.13 incelendiğinde; dokümanlarda örtüşen konu başlıklarının olduğu gibi birbirinden farklılık gösteren başlıkların da bulunduğu görülmektedir. Başvuru Metni ile İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi’ nin konu başlıklarını farklı ifade edilmiş olmasına rağmen tamamen aynı konulardan oluştuğu görülmektedir. MEB Türkçe dersi öğretim programı ile de dokümanların örtüşen bazı başlıklarının olduğu görülse de birbirinden oldukça fazla farklılaşan başlıklarının da olduğu görülmektedir. Bu kapsamda üç doküman incelendiğinde örtüşen konu başlıkları şu şekilde ifade edilebilmektedir:

- Mekân- Çevre
- Hobiler
- Sanat- Boş Zaman, İzinler, Eğlence
- Sağlık ve Spor- Sağlık ve Huzur- Sağlık ve Vücut Bakımı
- Doğa ve Evren- Hava- Hava Durumu

Yukarıda belirtilen örtüşen konular dışında Başvuru Metni ve İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi dokümanlarında bulunan MEB Türkçe programında bulunmayan konular ise şu şekilde sıralanabilir:

- Kişisel Özellikler- Kişi Hakkında Bilgiler
- Günlük Yaşam
- Yolculuklar- Gezi
- Başkalarıyla İlişkiler- Bireyler Arası İlişkiler
- Vücut Bakımı
- Eğitim
- Alışveriş
- Yiyecek ve İçecekler
- Yerler- Mekanlar

- Hizmetler- Kamu hizmetleri

Maarif Vakfı YDOTÖP’ nın içerik boyutu incelendiğinde ise ilköğretim kademesi için yaşa ve A1 seviyesine göre belirlenen temaların sınıflara göre (A1.1, A1.2., A1.3., A1.4) şeklinde dağıtıldığı, öğrenci ilgilerine ve ihtiyaçlarına yönelik temaların belirlendiği görülmektedir. Bu temalar şu şekildedir (Maarif Vakfı, 2019):

- A1.1: Merhaba!, Nasılsın?, Benim Sınıfım, Lütfen! Dolapta Ne Var? Benim Renklerim, Vücudumuz, Benim Ailem, Benim Elbiselerim, Oyun Parkım.
- A1.2: Okula Merhaba! Haydi Söyle! Ben ve Ailem, Pencereimde Bir Kuş, Ne Zaman? Evim Evim! Acıktım! Oyun Zamanı, Nereye? Ne ile, Bir Günüm.
- A1.3: Nerelisin? Canım Arkadaşım! Bugün Hava Güneşli! Ne Yapmayı Seviyorsun? Benim Güzel Evim! Harika Bir Gün! Pikniğe Gidiyoruz, O Bir Kahraman! Nasıl Giderim? Geçmiş Olsun!
- A1.4: Okulumuza Hoş Geldin! Doğum Günün Kutlu Olsun! Şehir Gezisi, Çizgi Film Kahramanları, Haydi Oynayalım! Büyük İcatlar, Bana Masal Anlat! Yeni Şeyler Öğreniyorum, Tatil Planım, Gezelim Görelim.

Maarif Vakfı YDOTÖP ile Başvuru Metni’ nde örtüşen pek çok konu başlığının bulunduğu görülmektedir. Bunlar şu şekilde sınıflandırılabilir (Maarif Vakfı, 2019):

- **Kişi Hakkında Bilgiler:** Nerelisin?, Nasılsın? Haydi Söyle! Ben ve Ailem, Ne Yapmayı Seviyorsun?, Benim Ailem, Benim Elbiselerim, Bir Günüm, Benim Renklerim.
- **Ev ve Çevre:** Benim Sınıfım, Benim Güzel Evim!, Evim Evim! Oyun Parkım.
- **Günlük Yaşam:** Merhaba!, Okula Merhaba, Okulumuza Hoş Geldin!, Ne Yapmayı Seviyorsun?
- **Boş Zaman ve Eğlence:** Doğum Günün Kutlu Olsun, Çizgi Film Kahramanları, Ne Yapmayı Seviyorsun?, Harika Bir Gün!, Oyun Zamanı, Haydi Oynayalım!, Bir Günüm.
- **Gezi:** Tatil Planım, Şehir Gezisi, Pikniğe Gidiyoruz, Gezelim Görelim
- **Bireyler Arası İlişkiler:** Canım Arkadaşım!, Doğum Günün Kutlu Olsun, Lütfen! Geçmiş Olsun!
- **Sağlık ve Vücut Bakımı:** Vücudumuz.
- **Eğitim:** Okula Merhaba, Benim Sınıfım, Yeni Şeyler Öğreniyorum,
- **Yiyecekler ve içecekler:** Acıktım! Dolapta Ne Var?
- **Mekanlar:** Benim Sınıfım, Benim Güzel Evim!, Evim Evim! Oyun Parkım
- **Hava durumu:** Bugün Hava Güneşli!

Örtüşen temalar ile benzerlik kurulamayan tema ve konu başlıkları da bulunmaktadır. Örneğin Başvuru Metni’ nde yer alan “Alışveriş” ve “Dil” konu başlıklarına bu programın içerik boyutunda doğrudan rastlanmamıştır. Maarif Vakfı’ nda yer verilen ve Başvuru Metni’ nde karşılığı doğrudan bulunamayan temalar: “Pencereimde Bir Kuş, Ne Zaman?, Büyük İcatlar, Nereye? Ne ile?, Nasıl Giderim?, O Bir Kahraman!, Bana Masal Anlat!” içinde “O Bir

Kahraman!” ve “Bana Masal Anlat!” temalarının ise MEB Türkçe Programı’nda yer alan “Çocuk Dünyası” teması ile örtüştüğünü söylemek mümkün olacaktır.

Sadece MEB Türkçe programında yer alan yukarıdaki konu başlıkları incelendiğinde, programın öğrencilere ana dilini öğretme ve geliştirme hedefleri ve ulusal standartlar doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin gereksinimlerine, bilişsel özelliklerine göre uygun olduğu ve programın hedef kitlesine uygun, amaçlarla tutarlı, öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına uygun olduğu ve uygun güncel konulardan oluşturulduğu görülmektedir.

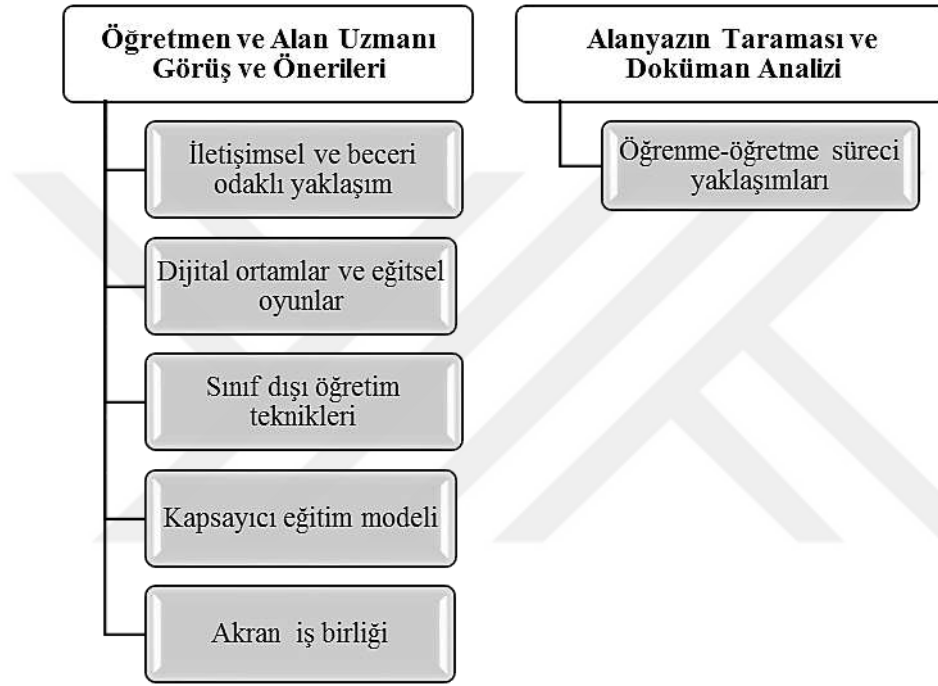
Bloom taksonomisi kapsamında incelendiğinde yukarıdaki özelliklere uygun bir şekilde düzenlenmeyen içerik, aynı sınıf ortamındaki öğrencilerin işlenen konuyu yabancı uyruklu öğrenciler hatırlama ve kavrama düzeyinde öğrenebilmesi; hazırbulunuşluğu ileri seviyede olan Türk öğrencilerin ise sentez basamağında öğrenilebilmesi gibi sonuçlar doğurabilmektedir (Aytekin, 2017). Belirlenen dokümanların yanında yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe kitapları da içerik açısından incelenmiştir. İncelenen kitaplardan çocuklara yönelik olmaları açısından “YEE Çocuklar İçin Türkçe (ÇİT) 1, 2, 3 ve İstanbul ABC Türkçe setleri (A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2) kitaplarda belirlenen üniteler kapsamında analiz edilmiştir. Araştırmanın hedef kitlesi ve dil düzeylerinin sınıflandırması açısından uygunluğu doğrultusunda İstanbul ABC Türkçe setlerinde Çizelge 3.14’te belirtilen konu başlıklarına yer tasarımının içerik boyutunda verilmiştir:

Çizelge 3.14. İstanbul ABC Türkçe Öğretim Setlerinde Belirlenen Üniteler

İstanbul ABC A1.1	İstanbul ABC A1.2	İstanbul ABC A2.1	İstanbul ABC A2.2
Ünite 1: “Merhaba”	Ünite 1: “Ailem”	Ünite 1: “Tatilde”	Ünite 1: “Ülkemizi tanıyalım”
- Tanışma ifadeleri, - Sayılar (1- 10), - Ülke isimleri- uyruklar	- Aile ve akrabalar, - Meslekler	- Tatil, - Boş zaman etkinlikleri, - Beğeniler, - Duygular	- Sıfatlar, yer adları, - İklim ve coğrafi özellikler, - Karşılaştırma yapma
Ünite 2: “Sınıfımız”	Ünite 2: “Vücudum”	Ünite 2: “Kurallara uyalım”	Ünite 2: “Hayallerim”
- Sınıf dili, - Sınıf araç-gereçleri,	- Vücudun bölümleri, - Organlar	- Sınıf, okul ve çevredeki kurallar, - Emir ve talimatlar, - Yol- yön ve adres tarifleri	- Gelecek zaman, - Hayaller ve planlar,
Ünite 3: “Evim”	Ünite 3: “Elbise dolabım”	Ünite 3: “Bir günüm”	Ünite 3: “Dünyamız ve biz”
- Renkler, - Evin bölümleri, eşyalar, - Yer- yön ifadeleri	- Kıyafetler, - İyelik ekleri	- Zaman bildiren sözcükler, - Saatler, - Öncelik- sonralık ilişkileri	- Geniş zaman, - Alışkanlıklar ve rutinler, - İklim ve doğa olayları, - Hava durumu, - Hayvanlar ve bitkiler
Ünite 4: “Nerede?”	Ünite 4: “Ne yapıyorsun?”	Ünite 4: “Neler yaptın?”	Ünite 4: “Sağlık”
- Yerler ve mekanlar	- Şimdiki zaman, - Günlük rutinler	- Geçmiş zaman ve anılar, - Geçmiş olay ve durumlar	- Sağlık ve hastalık, - Sağlıklı beslenme, - Yetenekler, - İzin isteme ve rica etme
Ünite 5: “Yemek saati”	Ünite 5: “Mevsimler”	Ünite 5: “Ulaşım araçları”	Ünite 5: “Bir varmış bir yokmuş”
- Yiyecek- içecekler, - Alışveriş	- Günler, aylar, mevsimler, - Hava durumu - Sayılar (10- 1000)	- Ulaşım araçları, - Yol- yön ve adres tarifleri,	- Öğrenilen geçmiş zaman, - Masal ve fıkra anlatma

3.3.2.3. Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular

Programın amaçlar ve içerik boyutundan sonra eğitim durumlarının düzenlenmesine yönelik öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde faydalanan yöntem, teknik, görsel ve işitsel araç-gereç vb. öğeleri içeren öğretme-öğrenme süreci önem kazanmaktadır. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutunun belirlenebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşler, alanyazın taraması ve doküman analizden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar Şekil 3.26’da gösterilmiştir:



Şekil 3.26. Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Elde Edilen Temalar

Şekil 3.26 incelendiğinde; öğrenme-öğretme süreci boyutuna yönelik veriler, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve alanyazın taraması ve doküman analizi doğrultusunda elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler kapsamında öğrenme-öğretme sürecine yönelik “iletişimsel ve beceri odaklı yaklaşım”, “dijital ortamlar ve eğitsel oyunlar”, “sınıf dışı öğretim teknikleri”, “kapsayıcı eğitim modeli” ve “akran iş birliği” temaları belirlenirken; alanyazın taraması ve doküman analizinden elde edilen veriler kapsamında ise “öğrenme-öğretme süreci yaklaşımları” alt teması oluşturulmuştur. Temalar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaya çalışılmıştır.

İletişimsel ve Beceri Odaklı Yaklaşım. Programın amaçlar/kazanımlar boyutunda katılımcıların, amaçların Çerçeve Metni referans olarak belirlenmesi gerektiği bulgusuyla eş

güdümlü olarak öğrenme-öğretme sürecinde iletişimsel yaklaşım ve beceri odaklı yaklaşım benimsenerek düzenlenmesi gerektiğine yönelik görüşler elde edilmiştir. Bu düşünceye sahip alan uzmanlarının görüşlerine yer verildiğinde A3 düşüncelerine “Türkçenin gramer kurallarını ezberletmek şeklinde değil, dilin temel becerilerini uygulayarak, konuşarak, dinleyerek, yazarak bir öğretim süreci gerçekleştirilmeli.” şeklinde yer verirken A4 “Dil becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin sürdürülmesinin iletişimsel bir yaklaşımla olması gerektiğine inanıyorum. Süreç uygulamaya ve pratiğe yönelik olmalı; çünkü bir dil ne kadar öğrenilirse öğrenilsin kalıcılığı da sağlanmalı.” ifadelerini kullanmıştır. A5 ise görüş ve düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere olabildiğinde uygulama ortamlarının yaratılması gerekiyor. Biz dil öğretiminde geri kalmış ülkelerden birisiyiz; bunun da temel nedeni özellikle dilbilgisi-gramer sürecine ağırlık vererek diğer dil becerilerine daha az önemsememiz. Evet diğer becerilere de yer veriliyor bir ölçüde ama konuşma, anlama, anlatma, yazma becerilerine gelindiğinde istenilen hedeflere ulaşılamadığını görüyoruz. Dil öğretimindeki bu başarısızlığımız çocuğun günlük yaşamında gerçekten kullanabileceği ve bunu uygulamaya dökebileceği bir programın oluşturulmamasından kaynaklanıyor.”

Benzer düşüncelere sahip olan alan uzmanı A7 “Dil doğal ortamda öğrenildiği ve sosyal çevrenin dil öğretimini desteklediği için ilk önce dinleme ve konuşma etkinliklerinin yapılması daha sonra okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması gerektiğini herhangi bir gramer öğretiminin gerekli olmadığını düşünüyorum. Özellikle günlük yaşamdan konuşma diyalogları ile başlangıç yapılması daha sonra daha zor kalıplara geçilmesi ve özellikle iletişim becerisinin kazandırılması gerektiğine inanıyorum.” şeklinde dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın benimsenmesi ve dil becerilerinin sıralı bir şekilde öğretimine vurgu yaparken; benzer düşünceleri savunan A8 ise şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Tüm program boyutlarının da ilk önce çocukların iletişim becerisini kazandıracak ve geliştirecek yeterliliği sağlaması gerekiyor. Dolayısıyla okuma ve yazma becerilerinden önce dinleme ve konuşma becerilerini kazandıran bir program işlevsel olacaktır. Birinci sınıf açısından düşündüğümüzde öğrencilerin, ana dili Türkçe olan akranlarının okul öncesinde kazandıkları Türkçe becerilerini kazandırmış olmamız ve Türkçe programının da buna göre şekillenmesi gerektiğini düşünüyorum. İkinci bir yabancı dil ya da toplum dilinin yabancılara öğretimi olarak bakıldığında; bir dilde yaygın olarak kullanılan ve kişinin günlük yaşamda ihtiyaç duyacağı sözcükler, kalıplar, yapılar, isimler, eylemler uluslararası genel geçer mantık üzerinden silsileler yoluyla belirlenip buna göre bir program geliştirilmeli. Silsile olarak bakıldığında önce ilk olarak dinleme ve konuşma becerileri kazandırılıp okuma ve yazma becerilerine geçilmeli ve program da bu dil sıralamasını takip etmeli.”

Meslektaşları ile aynı düşünceyi savunan A13 ise görüşlerini detaylı bir şekilde aşağıdaki gibi aktarmıştır:

“Türkçenin yapısı ve dilbilgisinden ziyade iletişimsel yaklaşımın kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Yani günlük hayatta çocuklar en çok neye ihtiyaç duyar, neleri kullanır, DİAOÖÇ’nde olduğu gibi “kendini tanıtmaya” ile başlayan bir markete gittiğinde kullanabileceği diyaloglar, “Görev Temelli Öğretim” yaklaşımına da uygun olarak bu yapılar üzerinden bir öğretim süreci gerçekleştirmek gerekiyor. Çocuk kendisini karşısındakine anlatabilmeli, anlatılanı da anlayabilmeli ve burada ufak tefek yapılabilecek yanlışlar da göz ardı edilerek çocuk motive edilmeli. Dolayısıyla günlük durumlarda “örnek durumlar” oluşturularak diyaloglarla, seslerle desteklenen ve bunlar üzerinden öğretim yapılan bir yapının oluşturulması gerekiyor. Dil öğretiminde öğrenilen dile maruz kalma önemlidir ve yabancı-Türk öğrencilerin oluşturduğu karma yapı bu karma grupların birbirleriyle iletişim kurmaya olanak sağlayacak şekilde kullanılmalı.”

Alan uzmanlarının görüşleriyle aynı doğrultuda sınıf öğretmeni Ö14 “En çok sorun yaşanan ve ihtiyaç duyulan dil becerileri belirlendikten sonra bu becerilerin geliştirilmesine ağırlık verilmeli. Öğrenciler için en elzem beceriler iletişim kurma, anlama ve anlatma becerileri. Bu açıdan beceri ağırlıklı bir süreç izlenmeli; örneğin bir telefon konuşması, yemek siparişi verme, hastaneye vb. gitme gibi görevler üzerinden uygulamalar yapılmalı.” ifadelerini kullanırken; Ö22 ise “Öğretim sürecinde öğrencilere Türkçe dil becerilerini yoğun bir biçimde kazandırmak için beceri eğitimi yapılmalı, bu becerilere öğrenci maruz bırakılmalı ve becerileri sık sık kullanacağı pratikler, uygulamalar yaptırılmalı.” şeklinde önerilerine yer vermiştir. Ö43 ise “Öğretim sürecinde öğrencilere iletişim becerilerini kazandıracak öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Bu açıdan iletişimsel yaklaşım temel alınmalı, öğrencilere görevler verilerek günlük yaşamlarında kullanabilecekleri becerileri edinmeleri, insanlarla etkileşim içine girebilmeleri ve iletişim kurmalarına yönelik uygulama ve etkinlikler yapılmalı.” şeklinde önerilerine yer vermiştir.

Dijital Ortamlar ve Eğitsel Oyunlar. Eğitim durumlarının dijital ortamlar vasıtasıyla düzenlenmesi ve öğretme-öğrenme sürecinde eğitsel oyunlar ve oyunlaştırma tekniklerinin kullanılmasına yönelik önerilerin olduğu görülmüş ve elde edilen bir diğer alt tema “dijital ortamlar ve eğitsel oyunlar” olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda belirtilen görüşler incelendiğinde; alan uzmanlarından A4 “Özellikle dijital teknolojinin dil öğrenmedeki etkisi de düşünülerek böyle ortamlarda dijital araç-gereçler temel alınarak android programlar kullanılmalı ve çocukların bunları nasıl, nerede kullandığı, öğrendiklerini temel hayata uygulayıp, örneğin sokakta konuşurken, oyun oynarken kullanıp kullanmadığı göz önünde bulundurulmalı.” şeklinde önerilerine yer verirken; A13 ise “Öğretme-öğrenme süreci daha çok oyun temelinde olmalı, şarkılar, görsellerle, interaktif malzemelerden yararlanarak öğretim yapılmalı.” önerisinde bulunmuştur. Benzer düşüncelere sahip sınıf öğretmenlerinin

görüşlerine yer verildiğinde ise Ö18 “Konuşma ve drama etkinliklerine ve de interaktif oyunlara daha çok yer verilmeli.”; Ö23 “Derslerde oyunlaştırma, drama daha fazla olmalı. Öğrenciler, Türk öğrencilerle birlikte diyaloga sokularak gözlemlene, deneyimleme ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmeli. Dijital materyallerden faydalanılmalı”; Ö34 “Türkçenin daha iyi kullanılması için drama şablonları oluşturulmalı; öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlayacak Türkçeyi anlamasını sağlayacak çok yönlü bir eğitim ortamı hazırlanmalı.” ve Ö41 ise “Öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmaları için Türk öğrenciler ile birlikte oyunlar oynayarak, drama etkinlikleri ile öğretim sürecinin düzenlenmesi gerekiyor. Ayrıca öğrencilerin ilgisi çeken interaktif ortamlar ve uygulamalar kullanılabilir diye düşünüyorum.” görüşlerinin olduğu görülmektedir.

Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri. Görüşler kapsamında elde edilen “sınıf dışı öğretim teknikleri” alt teması kapsamında görüş ve önerilerine yer veren katılımcıların görüşlerine yer verildiğinde; alan uzmanı A4 “Öğrencilerin iletişim ve dil becerilerini kazanmaları için okul içinde ve okul dışında etkinliklerin yapılması, öğrencilerin rehber eşliğinde okul dışında da kendini ifade etmesi, anlaması, anlatması, etkileşim kurması gibi becerileri kazanmaları gerekmekte.”; şeklinde önerilerine değinirken, A6 ise “Öğrenme-öğretme süreci okul içi ve okul dışı olarak düzenlenmeli. Bu süreçte e-öğrenmeden, müze gezisi gibi öğrencilerin akranlarıyla etkileşimine de bakılacak etkinlikler yapılmalı.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Öğretmenlerden Ö38 ise “Öğrencilerin sınıf ortamında olduğu kadar toplum içinde de yaparak-yaşayarak ve somutlaştırarak öğrenmeleri ve bazı becerileri kazanmaları gerektiğini düşünüyorum. Türk örf-adetlerini öğrensinler, Türk kültürünü, Türk toplumunun değerlerini görsünler... Bunun için müzeler, park-bahçe, her yer olabilir; çeşitli geziler ve etkinlikler yapılabilir.” ifadelerini kullanmıştır.

Kapsayıcı Eğitim Modeli. “Kapsayıcı eğitim modeli” alt teması kapsamında belirtilen görüşler incelendiğinde; detaylı bir şekilde düşüncelerini açıklayan alan uzmanı A9 şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bir yabancı dili öğrenmek için ve yeterlilik kazanmak için önce öğrencinin ana dilinde okur-yazar olma ve gerekli beceri ve yeterliliklere sahip olmak gerekir; fakat bu öğrencilerin pek çoğu kendi ülkelerinde okullara da gitmemiş, sadece evde öğrenip konuştukları ve kendi ana dilinde okuyup yazamayan çok öğrenci var ve böyle olunca da Türkçeyi de tam öğrenmelerini beklemeyiz. Öğretmenlerin kapsayıcı bir dilin öğretimi bilmesi gerekiyor. Öğretmenlerin kazanımları verirken çocukları zorlamamaları ve zamana bırakmaları, çocuğun kendi ana dili, hazırbulunuşluğu ve seviyesine göre hareket edilmesi önemli. Mutlaka öğretmenlerin bu çocukları da göz önünde

bulundurarak kapsayıcı bir plan, program yapması, öğrencilerin seviyelerine göre öğrencileri de öğretim sürecine katacak öğretim etkinlikleri yapması gerekir diye düşünüyorum.”

Sınıf öğretmenlerinden Ö39 ise “Kapsayıcı eğitimle ilgili MEB’ in eğitimlerine katıldım. Kapsayıcı eğitimin hedefleri düşünüldüğünde her öğrenciye eşit öğretimin verilmesi gerektiğinden hareketle yabancı öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve en önemlisi de dil seviyelerine uygun kapsayıcı bir yaklaşımın öğretim sürecinde kullanılması gerektiğine inanıyorum.” şeklinde görüşlerine yer vermiştir.

Akran İş Birliği. Öğrenme-öğretme sürecine yönelik bir diğer öneri “akran iş birliği” alt teması olmuştur. Sınıf içinde bireysel farklılıklarının yanında dilsel farklılıkları da olan yabancı uyruklu öğrenciler ile ana dili Türkçe olan Türk öğrencilerin etkileşime sokulması ve Türk öğrencilerin, yabancı uyruklu öğrencilere yardım etmesi olağan bir durum olabilmektedir. Bu doğrultuda görüş bildiren Alan uzmanı A3 “Sosyal yapılandırıcılık kuramının da ön gördüğü çocuğun yakınsal gelişim alanı içinde yer alan sosyal çevresi ile etkileşim kurarak, birlikte keşfederek, sosyal ilişkiler kurarak dili daha iyi öğrenmeleri mümkün olmaktadır. Bu açıdan akran iş birliğinden faydalanılması hem öğrencilerin kaynaşması hem de iletişim kurmasını sağlayacaktır.” ifadelerini kullanmıştır. Sınıf öğretmeni Ö1 ise düşüncelerine “Kaynaştırma durumunda olan bu öğrenciler için bizim öğretmen olarak yetişemediğimiz yerlerde başarılı öğrenciler ile akran eğitimi ve iş birliğine dayalı bir eğitimin yapılabileceğini düşünüyorum.” şeklinde yer verirken; Ö17 “Müfredat yoğun; sınıfta da bireysel farklılıkları çok değişken olan öğrenciler varken; yabancı çocukların anlamadığı yerlerde yardım edebilmek zor olabiliyor. Bu yüzden genellikle küme çalışmaları yaparken başarılı öğrencilerin yanına yabancı öğrenci oturtuyorum; bu sayede de öğrenci eksik kaldığı yerlerde yardım ediyor ve yaparak-yaşayarak öğreniyor.” ifadelerini kullanmış, Ö35 ise “Akran iş birliği bu süreçte bana çok yardımcı oluyor. Türk öğrencilere sınıftan tutun teneffüslere kadar bu arkadaşlarınıza yardım edin diyorum. Benim yetişemediğim yerlerde onlar da yabancı arkadaşlarına yardım ediyor, anlamadıkları yerleri anlatıyor.” şeklinde deneyimlerini paylaşmıştır.

Program tasarısının uygulama ve süreç boyutlarında hedeflenen davranışların kazandırılabilmesi için öğrenme yaşantılarının etkili bir şekilde düzenlenmesi önem kazanmaktadır (Demirel, 2017). Bu doğrultuda dokümanlarda belirlenen öğrenme-öğretme sürecine yönelik bilgiler incelenerek analizler yapılmış ve Çizelge 3.15’te gösterilmiştir (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019):

Çizelge 3.15. Dokümanlarda Belirlenen Öğrenme-Öğretme Süreci

MEB İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ	MAARİF VAKFI YDOTÖP
Dil becerilerinin kazandırılmasında farklı öğretim yöntem-tekniklerinin birlikte kullanımı önerilmektedir.	Dil öğretiminde esneklik hakimdir ve tüm dil becerilerine eşit önem verilerek farklı yöntem-teknikler ile dil öğretiminin yapılması önerilmektedir.	Programda benimsenen yaklaşımlar doğrultusunda dil becerilerinin tümünün eşit oranda geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenci özerkliği ve öğretmenin rehber konumunda bulunması esastır.	Berlitz yöntemi ve eylem odaklı/ işlevsel/ kavramsal yaklaşım kapsamında öğrenci özerkliği ve öğretmenin rehber konumunda bulunması esastır.	Eylem odaklı/ işlevsel/ kavramsal yaklaşım, sarmal programlama yaklaşımı, kademeli sorumluluk aktarım modeli ve ekolojik sistem kuramı kapsamında öğrenci özerkliği ve öğretmenin rehber konumunda bulunması esastır.
Oluşturmacılık daha ağır basar.	İşlevsel, iletişimsel ve görev odaklı özellikler daha ağır basar.	Dinamik, işlevsel, iletişimsel, görev odaklı özellikler daha ağır basar.
Öğrenme-öğretme süreci planlanırken, öğrencilerin bireysel ve sosyokültürel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.	Dil öğretim ve öğrenimini öğrencilerin gereksinim, güdüleme, eğilim ve öğrenme olanaklarına göre uyarlanması ifadesinden hareketle öğrencilerin bireysel ve sosyokültürel farklılıkları önem taşımaktadır.	Öğrencilerin kendi kişisel deneyimlerini zenginleştirme, hedef dile ilişkin sınıf içi-dışı öğrenmeleri ilişkilendirme, öğrenme sürecinde öğrenenin sorumluluk üstlenmesi önem taşımaktadır (Maarif Vakfı, 2019).
Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmalarını teşvik edici olmalıdır (MEB, 2018c).	Öğretim sürecinde öğrencilerin teşvik edilmesi ve öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesi ve yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi hedeflenmektedir.	Öğrencilerin içeriklerle farklı yaş ve kademelerde tekrar karşılaşması, önceki öğrenmelerinin geliştirilmesi, yaparak-yaşayarak öğrenme ön plandadır.
Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir.	Eylem odaklılık gereğince öğrencinin dilde ne yapabileceğini konumlandırmada cesaretlendirir.	Eylem odaklılık gereğince sosyal aktör olan öğrencinin dilde ne yapabileceğini konumlandırması için cesaretlendirme önemlidir. Kademeli sorumluluk aktarım modeline göre öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmeleri hedeflenir.
Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir.	Metnin eylem odaklı yaklaşımı kapsamında öğrencileri bildirimsel görevleri üstlenen, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında yeterlik kazanmalarına imkân sağlayan etkinlik ve çalışmalara yer verilir.	Metnin eylem odaklı yaklaşımı kapsamında öğrencileri bildirimsel görevleri üstlenen, belli koşullarda, belirli çevrelerde ve eylem alanlarında yeterlik kazanmalarına imkân sağlayan etkinlik ve çalışmalara yer verilir.
Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır.	Modern dil eğitim yöntemleri geliştirme amacıyla bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır.	Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır.

Çizelge 3.15. (Devam) Dokümanlarda Belirlenen Öğrenme-Öğretme Süreci

Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır.	Metinde benimsenen beceri ve yöntemsel bilgi; yani görsel işitsel araçları, bir bilgisayarı veya interneti öğrenme aracı olarak kullanma becerisi kapsamında bu araçların etkin kullanımı önemli görülebilir.	Programda benimsenen beceri ve yöntemsel bilgi; yani görsel işitsel araçları, bir bilgisayarı veya interneti öğrenme aracı olarak kullanma becerisi kapsamında bu araçların etkin kullanımı önemli görülebilir.
İlk okuma yazma öğretimi dik temel harflerle gerçekleştirilir.	X	X
İlk okuma yazma öğretimi ses temelli ilk okuma yazma öğretimine göre yapılmalıdır.	X	X
Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.	X	X
X	Kültürel unsurlar ön plandadır. Metin’ de sosyokültürel bilgiler “ <i>günlük yaşam, yaşam koşulları, kişiler arası ilişkiler, değerler, inançlar, tutumlar, beden dili, sosyal gelenekler, ritüeller</i> ” başlıklarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.	Başvuru Metni’ nde yer alan sosyokültürel bilgiler programın yapılandırılmasında temel alınmış ve program boyutları oluşturulurken bu bilgilerden faydalanılmıştır.
X	Öğrencinin, kendi kültürü ile yabancı kültürü birbiriyle ilişkilendirme, kültürel duyarlılık kazanma ve diğer kültürlerden olanlarla ilişki kurma önem kazanmaktadır.	Öğrencinin, kendi kültürü ile yabancı kültürü birbiriyle ilişkilendirme, kültürel duyarlılık kazanma ve diğer kültürlerden olanlarla ilişki kurma önem kazanmaktadır.

Çizelge 3.15 incelendiğinde; dokümanların birbirlerinden çok net çizgilerle ayrıldığı görülmektedir. Fakat MEB Türkçe dersi öğretim programının ana dili olarak Türkçe öğretimine, Başvuru Metni ve Maarif Vakfı YDOTÖP yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik olarak geliştirilmeleri kapsamında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu doğrultuda iki doküman, öğrenme-öğretme sürecine yönelik benimsediği yaklaşım, yöntem ve teknikleri birbiriyle örtüşmektedir. Fakat Maarif Vakfı YDOTÖP’i diğer dokümanlardan ayıran özelliği Başvuru Metni’nin benimsediği eylem odaklı/iletişimsel/işlevsel yaklaşım ağırlıklı olmak üzere farklı model ve kuramların da harmanlanmış olmasıdır. Birebir MEB Türkçe Programı ve Başvuru Metni’nin öğrenme-öğretme sürecinden farklılık göstermese de programda “kademeli sorumluluk aktarım modeli” ile öğrencinin bağımsız uygulamalar ve görevleri yerine getirmeleri ve bu kuramla birleştirilen “ekolojik sistem kuramı” ile dil ediniminde okul sistemleri, aile, sınıf ortamlarında oluşan etkileşimin sağlanması hedeflenmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinin bu kuram ve modele uygun bir biçimde yürütülmesi doğrultusunda öğrenenlerin dil gelişiminin yanında sosyal ve kültürel becerilerinin de geliştirilmesi, öğrenme sürecine dair sorumluluklarını üstlenmeleri ve bireysel öğrenme stratejilerine dair farkındalık kazanmalarının sağlanacağı belirtilmektedir (Maarif Vakfı, 2019).

Çerçeve Metni’nde ise belirtilmemekle birlikte, metin ve alanyazın incelenerek belirlenen maddelere bakıldığında; yine metnin de diğer dokümanlarda öğrenme-öğretme sürecinde benimsenen yaklaşımla, sürecin düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken özelliklerin örtüştüğünü söylemek mümkün olacaktır. Dokümanlarda benimsenen yaklaşımlar incelendiğinde MEB Türkçe dersi öğretim programında ön planda bulunan “yapılandırmacı yaklaşım” ile Başvuru Metni’nde benimsenen “Berlitz yöntemi ve işlevsel/kavram yaklaşım ve eylem odaklı yaklaşımların” dil becerilerinin günlük hayata ve kullanımına önem verilmesi, dil becerilerini kazandırırken farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi, öğretim sürecinin öğrencilerin gereksinimleri ve ilgi alanlarına göre şekillendirilirken öğrencinin merkezde olduğu, öğretmenin ise rehber/danışman konumunda bulunması kapsamında birbirlerinden kesin çizgilerle ayrıldığı görülmektedir.

Dokümanlar incelendiğinde; Durukan ve Maden’in (2013) öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesinde dikkat edilmesi gereken özellikler kapsamında; dokümanların, kullanılacak yöntem ve tekniklerin seçiminde ve düzenlenmesinde öğrencilerin kültürel ve bireysel özelliklerine dikkat edilmesi, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler dikkate alınarak öğretim araç gereçlerinde çeşitlilik ve öğrencilerin sınıf içinde kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortamın sağlanması ve teşvik edilmesi gibi özellikleri taşıdığı söylenebilmektedir.

3.3.2.4. Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik dokümanlar analiz edildikten sonra, programın son boyutu olan “*değerlendirme*” boyutunun belirlenebilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşler, alanyazın taraması ve doküman analizden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen temalar Şekil 3.27’de gösterilmiştir:



Şekil 3.27. Değerlendirme Boyutunda Elde Edilen Temalar

Şekil 3.27 incelendiğinde; değerlendirme boyutuna yönelik veriler, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler ve alanyazın taraması ve doküman analizi doğrultusunda elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler kapsamında değerlendirme sürecine yönelik “performans değerlendirme” ve “ünite sonu rubrik kullanımı” alt temaları oluşturulurken; alanyazın taraması ve doküman analizinden elde edilen veriler doğrultusunda ise “ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri” alt teması belirlenmiştir. Temalar kapsamında elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaya çalışılmıştır.

Performans Değerlendirme. Katılımcıların değerlendirme boyutunda belirttiği görüşler doğrultusunda “performans değerlendirme” alt teması oluşturulmuştur. Bu doğrultuda katılımcılardan alan uzmanlarının görüşlerine yer verildiğinde; A2 “Bu boyut elbette uygulama temelli olmalı. Öğrencilerin temel dil becerilerini kazanıp kazanmadığı, varsa eksiklerinin neler olduğu mutlaka uygulamaya dayalı bir şekilde ölçülmeli. Değerlendirmede kullanılacak ölçütler bu çocukların gerçekliğine dikkat edilerek performans değerlendirme yöntemine göre belirlenmeli.”, A4 “Summatif değerlendirmeler yazılı, test gibi değerlendirmeler dışında çocuğun kazanımlara ulaşp ulaşmadığını gösteren performans ağırlıklı uygulamalarla örneğin

belirli gün ve haftalarda çocuğun Türkçe etkinliklere katılması, Türkçe tiyatro, drama gibi etkinlikler yapması önemli..”, A5 “Ölçme-değerlendirme boyutunda yazılı, test yapmak yerine performansa dayalı becerileri ölçen özellikle süreçler kullanılmalı; yani kişinin kendini ifade edebileceği özdeğerlendirme formları, günlük tutma, örneğin o günkü kazanım günlük kalıpların öğrenilmesi ise sadece okul değil; okul dışında evde, sokakta bu kalıpların kullanılması, bu kalıpları telefona kaydedebilmesi, marketten bir şeker alırken nasıl istediğini göstermesi bile bir ölçme-değerlendirmedir diye düşünüyorum.”, A7 “Klasik ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından yazılı ve çoktan seçmeli testlerle dil öğretimi yapılmaz, daha çok performansa dayalı değerlendirmeler yapılmalı, dil becerileri için oluşturulan ölçekler kullanılmalı.”, A9 “Öğrencilerin iletişim kurma becerilerini ne kadar kazandığı gibi gündelik yaşama becerilerini ve tüm dil becerilerini ölçen performansa dayalı ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılmalı.”, A13: “Ölçme-değerlendirme sürecinde gözlemler, süreç değerlendirme üzerinden olmalı, çocuklar çok fazla yazılı ve teste maruz bırakılmamalı ve çocuğa hissettirmeden performans değerlendirmesi yapılmalı.” şeklinde görüşlerin olduğu görülmektedir.

Alan uzmanlarıyla benzer görüşlere sahip sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise Ö5 “Çocuklar, klasik sınavlarda çok zorlanıyor; çünkü kendini ifade edemiyor. Bu yüzden daha çok basit kazanımları değerlendirebilmek için performans değerlendirmeye yönelik olmalı.”, Ö9 “Öğrenci bütün ölçme-değerlendirmelerinde zorlanıyor; hiçbirine çocuğu tabi tutamıyoruz. İletişim kuramadığımız için zaten sınavlara katılamıyoruz. Bu açıdan daha çok gözlem, performans değerlendirme gibi yöntemler kullanılmalı.”, Ö17 “Yazılı sınavları okuma-yazma bilmeyen öğrenciler yapamıyor ya da test tekniğini bilmiyor mesela öğrenci. O zaman bizim uyguladığımız sınavlar çok anlamlı olmuyor. Daha çok gözlem, performans değerlendirme gibi sürece yönelik yöntemler olabilir. Ya da iletişim becerilerini değerlendirebilmek için görüşme ve drama gibi yöntemler kullanılmalı. Bunlar için de ölçekler, formlar ve şablonlar hazırlanmalı.”, Ö29 “Geleneksel ölçme-değerlendirmeleri, dil becerileri yeterli olmayan öğrenciler için yaparken zorlanıyoruz; öğrenciden zaten akademik başarı çok fazla bekleyemiyoruz. Daha çok çocuğun gayretlerini görebileceğimiz, onu da çok sıkmadan zorlamadan bazı değerlendirmelerin yapılması gerekiyor. Sürece dayalı ve performansa dayalı yöntemler kullanılmalı.”, Ö34 “Okuyamayan, okuduğunu anlamayan ve yazamayan öğrencilerimiz oluyor, Türk öğrencilere uygulanan yazılı sınavlar, klasik sınavlar, eşleştirme, boşluk doldurma gibi sınavlarda bu öğrenciler başarılı olamıyor. Bu açıdan daha çok izlemeye yönelik, süreç temelli performans değerlendirme olmalı.”, “Ö38 “Dil becerileri hiç yok ya da

çok sınırlı. Bu yüzden konuşma, anlama becerileri için bazen drama gibi çalışmalar yapıyoruz. Öğrencinin katılımı ve başarısı daha çok oluyor. Ya da bireysel olarak görüşmeler yapmaya çalışıyorum, bire bir öğrenciyi zorlamadan... Bu şekilde alternatif ve performans içeren yöntemlere yer verilebilir.”, Ö41 “Türk öğrencilerden beklediğimiz bilgi ve becerileri bu öğrencilerden bekleyemeyiz, yabancı öğrencilere daha basit, süreç içinde onların dil becerilerinin gelişimini gözlemleyeceğimiz, derslerdeki performanslarını değerlendireceğimiz bir süreç olmalı.” şeklinde görüş ve önerilerine yer verdikleri görülmektedir.

Ünite Sonu Rubrik Kullanımı. Değerlendirme boyutunda bir diğer alt tema ise “ünite sonu rubrik kullanımı” alt teması olduğu görülmektedir. Katılımcılardan program geliştirme, ana dili ve yabancı dil öğretimi alanlarında çalışmaları olan ve Ankara Üniversitesi TÖMER YDOTÖP’ inin da geliştirilmesinde de aktif görev alan uzmanı A6’nın bu doğrultudaki görüşüne yer verildiğinde; “İçerik modüler yaklaşıma göre düzenlenmeli ve seviyelere göre üniteler hazırlanmalı. Değerlendirme de her ünitenin sonunda o üniteye, kazanımlara ve içeriğe göre yapılmalı. Rubrikler yani ölçütlem olarak alanyazına kazandırdığım araçlardan faydalanılmalı.” şeklinde öneride bulunduğu görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik dokümanlar analiz edildikten sonra, programın son boyutu olan “değerlendirme” boyutuna yönelik dokümanlarda belirlenen ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri incelenmiş ve analiz edilerek Çizelge 3.16’da gösterilmiştir (Telc, 2013; MEB, 2018c; Polat vd. 2018; Maarif Vakfı, 2019):

Çizelge 3.16. Dokümanlarda Belirlenen Değerlendirme Boyutu

MEB İLKOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ	MAARİF VAKFI YDOTÖP
Ölçme araç-gereçlerinde kesin sınırlar çizilmez, öğretmenlere yol gösterilir (MEB, 2018c).	Ölçme araç-gereçlerinde kesin sınırlar çizilmez, öğretmenlere yol gösterilir	Ölçme araç-gereçlerinde kesin sınırlar çizilmez, öğretmenlere yol gösterilir
1. Tanıma-Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme 2. İzleme-Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme 3. Sonuç Odaklı Değerlendirme 4. Sürekli Değerlendirme	1. Tanılayıcı Değerlendirme 2. İzleme-Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme 3. Düzey Belirleyici-Sonuç Odaklı Değerlendirme 4. Kendini Değerlendirme 5. Tümel Değerlendirme 6. Sürekli Değerlendirme	1. Tanılayıcı (diagnostic) değerlendirme, 2. Geliştirici (formative) değerlendirme 3. Özetleyici (summative) değerlendirme
Özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmesi önerilmektedir.	Değerlendirme sadece sonuç odaklı değil; süreç odaklı olmalıdır.	Değerlendirme sadece sonuç odaklı değil; süreç odaklı olmalıdır.
X	Dil becerileri için ayrı ayrı performans değerlendirilmesine yönelik ölçme teknikleri ve uygulama önerileri sunulmuştur.	Dil becerileri için ayrı ayrı performans değerlendirilmesine yönelik ölçme teknikleri ve uygulama önerileri sunulmuştur.
Yazılı sınavlar hakkında bilgi verilmektedir.	Ölçme teknikleri metinde yazılı ve sözlü olarak ikiye ayrılır; 1.Yazılı sınavlarda okuma-anlama, dinleme-anlama ve yazma; 2.Sözlü sınavlarda ise karşılıklı konuşma ve karşılıklı anlatım becerilerinin ölçülebileceği ifade edilmektedir.	Yazılı ve sözlü sınavlar uygulanır.
Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır.	Çok yönlü ve çok taraflı değerlendirme ile görevlerin özelliğine göre değerlendirme çeşidi belirlenmektedir.	Çok yönlü ve çok taraflı değerlendirme ile görevlerin özelliğine göre değerlendirme çeşidi belirlenmektedir.
Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir.	Avrupa Dil Gelişim Dosyası ve ürün dosyasından yararlanır.	Öğretim süreci sonunda aile ile paylaşılan, içerisinde sürece ilişkin çıktıları barındıran portfolyolar ile öğrenci performanslarının sergilenmesi önerilir.
X	Dil Basamak Kümeleri öğrencilerin neyi ne kadar yapabileceklerini değerlendirmek amacıyla 4 yönelim benimser: 1.Kullanıcı Odaklı (daha basit) 2.Görev Odaklı (daha karmaşık) 3.Teşhis Odaklı (daha karmaşık) 4.Değerlendirici Odaklı (daha basit)	Başvuru Metni'nde belirlenen dil basamak kümeleri kapsamında "görev odaklı" değerlendirme benimsenir.

Çizelge 3.16 incelendiğinde; değerlendirme kapsamında dokümanların birbiriyle örtüştüğünü söylemek mümkün olacaktır. Tüm dokümanların değerlendirme boyutunda uygulayıcılara, öğretmenlere herhangi bir yaklaşım ve teknik kısıtlaması getirmemekte ve çok

yönlü ve çok taraflı değerlendirme kapsamında ölçme araçlarında çeşitlilik sağlanması vurgulanmaktadır. Öte yandan iki programda da “*tanılayıcı, izleme-biçimlendirmeye yönelik, sonuç odaklı ve sürekli değerlendirme*” yaklaşımlarının kullanımına yer verilirken; dokümanlar arasındaki en büyük farkı oluşturan dokümanlardan birinin ana dil diğerinin yabancı dil öğretimine yönelik olması kapsamında Başvuru Metni’nde önemli yer tutan ve dil seviyelerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan “*düzyer belirleyici değerlendirme*” yaklaşımın Türkçe programında bulunmadığı görülmektedir.

Dokümanların tümünde değerlendirmenin hem sürece hem de performansa dayalı olarak gerçekleştirilmesi önemli yer tutarken; belirtilen ölçme teknikleri incelendiğinde; Başvuru Metni’nde yazılı ve sözlü sınavların esas alındığı görülürken; Türkçe programında temel dil becerilerinde “*karşılıklı konuşma ve anlatım becerileri*” ne yönelik herhangi bir beceri alanı bulunmadığı için konuşma becerisinin değerlendirmesi için sözlü sınavların bulunmadığı ve sadece yazılı sınavlara yer verildiği görülmektedir.

MEB Türkçe programında dil seviyelerinin tüm ana dil kullanıcılarının eşit düzeyde olduğu kabul edilerek sınıf kademelerine göre belirlenen kazanımlar bulunurken; Başvuru Metni’nde ikinci dil kullanıcılarının dil seviyelerine göre gerçekleştirilmesi planlanan kazanımların ayrıntılı bir şekilde belirtilen dil yeterliliklerine göre hazırlanmıştır. Bu açıdan dokümanlar birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmakta ve Çerçeve Metni’nde değerlendirme boyutunda öğrencilerin neyi yapabildiklerini değil, aynı zamanda ne kadar iyi yapabildiklerini gösteren tanımlayıcıların Türkçe programında bulunmamasının, birbirinden farklı Türkçe seviye ve yeterlilikleri bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin değerlendirilmesinde dezavantaj yaratabileceğini söylemek mümkün olabilmektedir.

3.4. Geliştirilen Program Tasarısının Program Yapısı ve Boyutları ile İlgili Alan Uzmanlarının Görüşlerine (Çalıştay Sonuçlarına) İlişkin Bulgular

Taba-Tyler Modeli ve Özcan Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli referans alınarak geliştirilen program tasarısında eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Bilişsel, duyuşsal ve piskomotor alanlarına yönelik 9 amaç ifadesi belirlenirken dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik toplam 688 öğrenme çıktısı/kazanım belirlenmiştir. İçeriğe yönelik tüm sınıf düzeyleri için 8 ünite hazırlanmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde 36 öğrenci, 5 öğrenci rolü ve temel ilkeye yer verilirken, değerlendirme boyutuna yönelik ise 11 temel ilke belirlenmiştir.

Araştırmacının beşinci alt amacı “Yabancı uyruklu ilköğrencileri için geliştirilen Türkçe dersi öğretim programı tasarısının aşamaları ve boyutları ile ilgili alan uzmanlarının görüşleri nelerdir?” doğrultusunda veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Alan uzmanlarına geliştirilen program tasarısı sunulmuş ve program tasarısının aşamalarını ve boyutlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda uzmanların program tasarına yönelik görüşlerini gerekçeleri ile birlikte ifade etmeleri istenmiştir. Aşağıda uzman görüş formunun yüzdelik dağılımları analiz edilerek Tablo 3.34’te gösterilmiştir:

Tablo 3.34. Çalışmaya Katılan Alan Uzmanlarının Program Tasarısına Yönelik Görüşlerinin Yüzdelik Dağılımları

(N=15)					
I. BÖLÜM: PLANLAMA AŞAMASI					
		Yüzde	Evet	Kısmen	Hayır
1	Program koordinasyon, çalışma ve danışma grupları, program tasarısı sürecine uygun seçilmiş ve yürütülmüş mü?	%	100	0	0
2	İhtiyaç analizi ve değerlendirme çalışmaları, program tasarısı açısından yeterli mi?		100	0	0
3	Program tasarısında benimsenen model ve felsefi ve psikolojik temeller, tasarının hedeflerine ve özelliklerine uygun mu?		100	0	0
4	Program disiplinler arası bir yaklaşım gösteriyor mu?		100	0	0
5	Program tasarısının öğeleri bütünlük gösteriyor mu?		100	0	0
6	Program tasarısında öğrenme kuramı/kuramları, tasarının hedeflerine ve özelliklerine uygun mu?		100	0	0
II. BÖLÜM: HAZIRLAMA GELİŞTİRME AŞAMASI					
Amaçlar					
7	Genel amaçlar, program tasarısının felsefi ve psikolojik temellerine uygun mu?	%	100	0	0
8	Öğrenme çıktıları/kazanımlar için taksonomi belirlenmiş mi?		100	0	0
9	Öğrenme çıktıları/kazanımlar belirlenen taksonomiye ve aşamalılık ilkesine uygun ifade edilmiş mi?		100	0	0
10	Öğrenme çıktıları/kazanımlar sistematik ve tutarlı bir biçimde ifade edilmiş mi?		100	0	0
11	Öğrenme çıktıları/kazanımlar kendi ve dil becerileri içinde tutarlı mı?		93,3	6,7	0
12	Öğrenme çıktıları/kazanımlar Türkçe dersinin amaçlarıyla tutarlı mı?		86,6	13,4	0
13	Öğrenme çıktıları/kazanımlar sınıf düzeylerine ve öğrenci gereksinimlerine uygun mu?		86,6	13,4	0
14	Öğrenme çıktıları/kazanımlar öğrencilerin Türkçe seviye ve yeterliklerine uygun mu?		86,6	13,4	0
15	Öğrenme çıktıları/kazanımlarına uygun etkinlik örnekleri hazırlanmış mı?		100	0	0
16	Öğrenme çıktıları/kazanımlar gerçekleştirilebilir ve ölçülebilir düzeyde mi?		93,3	6,7	0

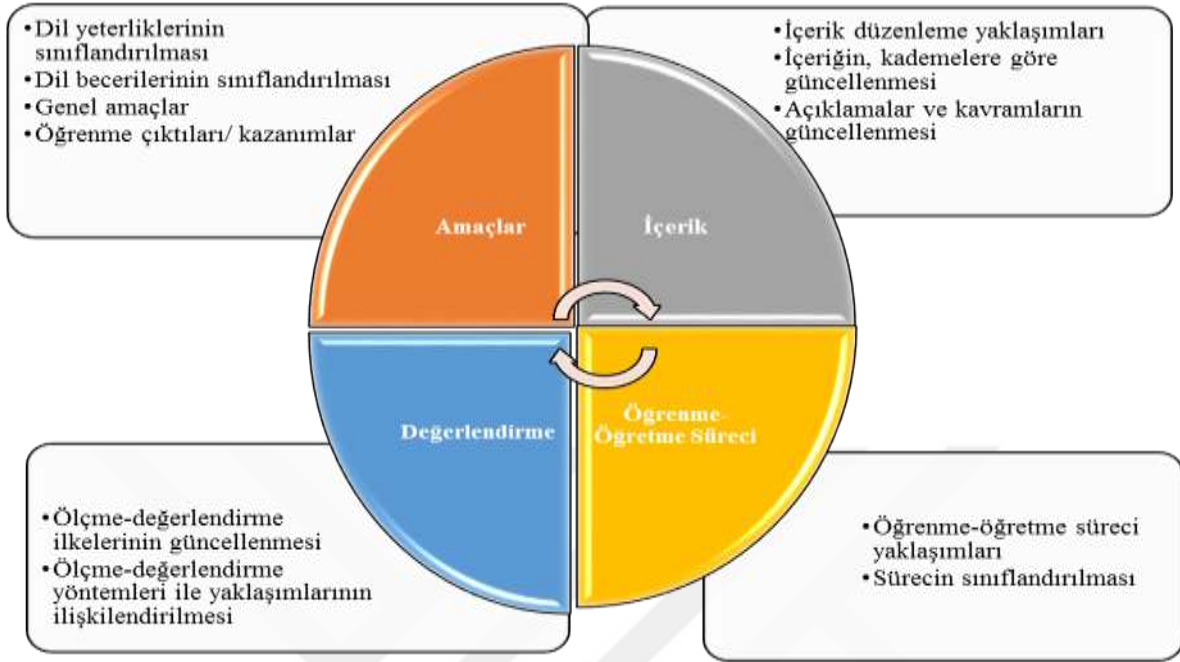
Tablo 3.34. (Devam) *Çalıştaya Katılan Alan Uzmanlarının Program Tasarısına Yönelik Görüşlerinin Yüzdelik Dağılımları*

İçerik				
17	İçerik, program tasarımının genel amaçları ve öğrenme çıktıları/kazanımları ile tutarlı mı?	%	100	0 0
18	İçerik, kazanım ilişkisi kurulmuş mu?		100	0 0
19	İçerik, konu alanına uygun düzenlenmiş mi?		100	0 0
20	İçerik düzenleme ilkelerine uyulmuş mu? (<i>Yakından uzağa, basitten zora</i>)		100	0 0
21	Belirlenen içerikte, öğrencilerin gereksinimlerine uygun anlamlı konular bulunuyor mu?		100	0 0
22	İçerikte belirlenen üniteler, sınıf düzeylerine (<i>hazırbulunuşluk, gelişim özellikleri, ilgileri</i>) uygun mu		100	0 0
Öğrenme-öğretme süreci				
23	Öğrenme yaklaşım/kuramları, öğretim stratejileri ve yöntem-teknikleri, program tasarımının vizyonu ile tutarlı mı?	%	100	0 0
24	Öğrenme yaklaşım/kuramları, öğretim stratejileri ve yöntem-teknikleri hedef/kazanımlara uygun mu?		100	0 0
25	Öğrenme yaklaşım/kuramları, öğretim stratejileri ve yöntem-teknikleri içerik/konu alanına uygun mu?		100	0 0
26	Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulacağı belirtilmiş mi?		100	0 0
27	Etkinlik örnekleri hedeflere/kazanımlar ile tutarlı mı?		100	0 0
28	Hedeflere/kazanımlara uygun öğretim materyallerinin kullanımına yer veriliyor mu?		100	0 0
29	Etkili öğretim ilkelerine yer verilmiş mi?		100	0 0
30	Alternatif eğitim durumlarına yer verilmiş mi?		100	0 0
Değerlendirme				
31	Ölçme-değerlendirme sürecine yönelik dikkat edilmesi gerekenler ve açıklamalar yeterli mi?	%	100	0 0
32	Hedeflerin/kazanımların ölçülmesine yönelik örnekler gösterilmiş mi?		100	0 0
33	Dil becerilerine yönelik uygun ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yer verilmiş mi?		100	0 0
34	Hedeflerin/kazanımların değerlendirilmesine yönelik alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yer verilmiş mi?		100	0 0

Tablo 3.34'te görüldüğü üzere program tasarımının sadece “amaçlar” boyutu dışında tüm görüşlerin olumlu olduğu görülmektedir. Amaçlar boyutunda görüşler incelendiğinde; katılımcılardan %93,3'ü öğrenme çıktılarının dil becerileri içinde tutarlı olduğunu düşünürken, %6,7'si kısmen tutarlı olduğunu ifade etmekte, katılımcılardan %86,6'sı kazanımların Türkçe dersinin amaçlarıyla tutarlı olduğunu düşünürken, %6,7'si kısmen tutarlı olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılardan 86,6'sı kazanımların öğrencilerin sınıf düzeyi, gereksinimleri ve Türkçe seviye ve yeterliklerine uygun olduğu yönünde görüş bildirirken; %13,4'ü ise kısmen uygun olduğu yönünde değerlendirmede bulunmuştur.

Program tasarımının “planlama” aşaması ile görüş bildiren tüm alan uzmanlarının görüşlerinin olumlu olması sonucunda planlama aşaması çalıştay oturumuna dahil

edilmemiştir. Programın boyutlarına kapsamında elde edinilen analizler doğrultusunda elde edilen bulgular Şekil 3.28’de gösterilmiştir:



Şekil 3.28. Geliştirilen Program Tasarısının Boyutları ile İlgili Alan Uzmanlarının Görüşleri

Şekil 3.28’e göre program tasarısının boyutlarına yönelik elde edilen görüşler, “amaçlar”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci” ve “değerlendirme” kapsamında dört ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temalardan “amaçlar” boyutundaki görüş ve değerlendirmeler “dil yeterliklerinin sınıflandırılması”, “dil becerilerinin sınıflandırılması”, “genel amaçlar” ve “öğrenme çıktıları/ kazanımlar” alt temaları altında toplanırken; “içerik” boyutundaki görüşler “içerik düzenleme yaklaşımları”, “içeriğin, kademelere göre güncellenmesi” ve “açıklamalar ve kavramların güncellenmesi” olarak ele alınmıştır. “Öğrenme-öğretme süreci” teması altındaki görüşler “öğrenme-öğretme süreci yaklaşımları” ve “öğrenme-öğretme sürecinin sınıflandırılması” alt temalarından oluşurken; “değerlendirme” boyutuna yönelik görüş ve değerlendirmeler ise “ölçme-değerlendirme ilkelerinin güncellenmesi” ve “ölçme-değerlendirme yöntemleri ile yaklaşımlarının ilişkilendirilmesi” olarak belirlenmiştir. Aşağıda belirlenen ana temalar ve bu temalar altındaki görüş ve değerlendirmelere yer verilmiş; program tasarısında da bu doğrultuda gerekli düzeltme ve eklemeler gerçekleştirilmiştir.

3.4.1. Program Tasarısının Amaçlar Boyutuna İlişkin Bulgular

Amaçlar boyutunun değerlendirilmesi amacıyla uzman görüş formuna ek olarak çalıştayda ifade edilen görüş ve değerlendirmeler ile alınan kararlar analiz edilmiştir. Bu doğrultuda “amaçlar” boyutundaki görüş ve değerlendirmeler “dil yeterliklerinin sınıflandırılması”, “dil becerilerinin sınıflandırılması”, “genel amaçlar” ve “öğrenme çıktıları/kazanımlar” alt temaları altında toplanmıştır. “Dil yeterliklerinin sınıflandırılması” kapsamında alınan kararlar ve kararlar doğrultusunda tasarıda gerçekleştirilenler aşağıda ifade edilmektedir:

- Uzmanların görüşleri doğrultusunda programın uygulanacağı hedef kitle ve bu kitleye verilecek Türkçe öğretiminin kapsamı genişletilmiştir.
 - Program tasarısı geliştirilirken; hedef kitle olarak MEB’ e bağlı ilkokullarda örgün öğretime devam eden yabancı uyruklu öğrenciler (1-4.sınıflar) temel alınmıştır. Çalıştayda belirtilen görüşler doğrultusunda hedef kitle MEB’ e bağlı ilkokullarda eğitim-öğretim gören ve destek eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler olarak güncellenmiştir. Bu doğrultuda da program tasarısının uygulama alanı uyum sınıfları ve kurs eğitimleri olarak değiştirilmiştir. Tasarı, genel olarak yabancı uyruklu öğrencilere ayrı sınıflarda verilecek Türkçe öğretimini kapsarken; ayrıca ana dili Türkçe olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu karma eğitim sınıflarında da öğretmenlerin yardım alabileceği referans bir metin olarak da kullanılabilecektir.
- Alınan kararlar doğrultusunda dil yeterliklerinin sınıflandırılmasının gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
 - Bu doğrultuda tasarıda dil yeterlikleri; A0, A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2 olarak ele alınmış; sınıf ifadeleri kaldırılmıştır.
- Uzmanların programın uygulanması için süre tavsiyesi verilmiştir.
 - Bu görüş doğrultusunda daha önce bir eğitim-öğretim yılı olarak yapılandırılan program; dil yeterliklerinin de tekrar sınıflandırılması ile her düzey için bir eğitim-öğretim dönemi olarak değiştirilmiştir. Programa süre ile ilgili ifadeler eklenirken; kazanımlar da süre ile uyumlu hale getirilmeye çalışılmıştır. A0 düzeyi için öğrencinin okuma-yazma çalışmalarına, temel düzeyde iletişim kurma ve anlatma becerilerini kazanana kadar öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Diğer düzeyler için programın uygulama süresi ise 2 eğitim-öğretim yılı olarak belirlenmiştir.

Tasarının “genel amaçlar”ı kapsamında alınan kararlar ve kararlar doğrultusunda tasarıda gerçekleştirilenler ise aşağıdaki gibidir:

- Uzmanlar tarafından olası genel amaçlara yönelik “Öğrencilerin bireysel farklılıkları “hazırbulunuşluk, ön bilgi, öğrenme stilleri vb.” göz önünde bulundurulması ve uyum konusu genel hedeflere entegre edilerek sorunlara çözüm önerilebilir.” önerisi getirilmiştir.
 - Bu öneri doğrultusunda tasarıda “uyum” ve “entegrasyon” kavramlarına daha çok vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda genel amaçlardan “Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı, evrensel, uyum-entegrasyon temelli ve kapsayıcı eğitim sağlayabilme.” ifadesine “uyum-entegrasyon temelli” eklenmiştir. Aynı şekilde üçüncü genel amaç ifadesi “Öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştığı durumların üstesinden gelebilmesi ve akranları, öğretmenleri ve çevresiyle iletişim kurabilmesine ve bu doğrultuda topluma uyum sağlamalarına yönelik temel düzeyde Türkçe dil beceri ve yeterliklerini kazandırabilme.” şeklinde “topluma uyum sağlama” ile ilişkilendirilmiştir.
- Uzmanlar tarafından kültür aktarımının, Türk kültürü ve yabancı kültür arasında dengeli bir şekilde gerçekleştirilmesinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir.
 - Kültür aktarımının kültürler arası kurulması ve Türk kültürünün dengeli bir şekilde yapılabilmesi için beşinci genel amaç ifadesine “yeterli derecede” ifadesi getirilerek “Türk dili, kültürü ve değerleri ile ilişki kurularak öğrencilere yeterli derecede Türk kültürünü tanıtabilme” şeklinde düzenlenmiştir.

Öğrenme çıktıları “kazanımlar”a yönelik alınan kararlar ve kararlar doğrultusunda tasarıda gerçekleştirilenler aşağıda ifade edilmiştir:

- Uzmanların görüşleri doğrultusunda programın hedef kitlesinin gözden geçirilmesi ve bu doğrultuda dil yeterliklerinin tekrar yapılandırılması ifade edilmiştir.
 - Dil yeterlikleri tekrar ele alınmış ve okuma becerisinin “okumaya hazırlık”, “akıcı okuma”, “sözvarlığı” ve “anlama” olarak sınıflandırılması ve kazanımların bu sınıflandırma altında tekrar düzenlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır.
- Alan uzmanları her kazanımın hangi genel amaçla ilgili olduğunun belirtilmesi gerektiğini dile getirmiş ve sınıf/ seviye sütunu açıldığı gibi genel hedef sütunu da açılarak kazanımların genel hedeflerle ilişkilendirilmesi önerilmiştir.

- Bu doğrultuda tasarıda genel amaçlar sütunu eklenmiş; genel amaç-kazanım ilişkisi kurulmuş ve ayrıca kazanımların “bilişsel alan”, “duyuşsal alan” ve “psikomotor alan” sınıflandırılması yapılmıştır. Ayrıca uzmanlar tarafından kazanımların ağırlıklı olarak “bilişsel” ve “psikomotor” alanlarda toplandığı ve “duyuşsal” alana yönelik kazanımların sınırlı kaldığının ifade edilmesi üzerine A2.1 ve A2.2 düzeylerinde analiz ve sentez düzeyine uygun kazanımlara yer vermeye çalışılmıştır.
- Türkçe öğretiminin önce iletişimsel olarak “dinleme” ve “konuşma” olarak gerçekleştirilmesi, temel düzeyde okuma becerisinin kazandırılması, ilerleyen seviyelerde yazma becerisine yönelik öğretim etkinliklerine geçilmesi önerilmiştir.
 - Belirtilen bu görüş kapsamında A1.1 ve A1.2 seviyeleri için okuma-yazmaya hazırlık ve cümle düzeyinde ve yazma becerisi temel alınırken; A2.1 ve A2.2 düzeylerinde basit metinlere yönelik okuma ve yazma çalışmaları temel alınmıştır.
- Alınan kararlarda bazı kazanımlarda ifadelerin değiştirilmesi önerilmiştir.
 - Karşılıklı konuşma kazanımlarından “Kutlama, davet ve temenni bildiren konuşma yapar.” kazanımı “Diyaloglarında kutlama, davet ve temenni bildiren ifadeleri kullanır.” şeklinde değiştirilmiş, kazanımın kapsamı genişletilerek “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.) olarak güncellenmiştir. Benzer şekilde “Yeterliklerini ve yeteneklerini anlatan diyaloglara katılır.” kazanımı “Yeterliklerinin ve yeteneklerinin konuşulduğu diyaloglara katılır.” olarak düzenlenmiştir.

3.4.2. Program Tasarısının İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular

İçerik boyutunda ifade edilen görüş ve değerlendirmeler “içerik düzenleme yaklaşımları”, “içeriğin, kademelere göre güncellenmesi” ve “açıklamalar ve kavramların güncellenmesi” olarak belirlenmiştir. “İçerik düzenleme yaklaşımları” kapsamında alınan kararlar ve kararlar doğrultusunda tasarıda gerçekleştirilenler aşağıda ifade edilmektedir:

- Çalıştay oturumları ve alınan kararlar kapsamında Öneriler Çerçevesi’nden hareketle içerik belirleme yaklaşımlarında yer verilen “iletişimsel”, “işlevsel”, “görev odaklı”, “beceri temelli” yaklaşımlarına program tasarımının öğrenme-öğretme süreci boyutunda yer verilmesi önerilmiştir.

- Uzmanlar tarafından getirilen bu öneri ile belirtilen yaklaşımlar, içerik düzenleme yaklaşımlarından çıkartılarak; tasarıda benimsenen yaklaşımlar ve öğrenme-öğretme süreci boyutunda ön plana çıkartılmıştır. Ayrıca içerik belirleme yaklaşımları güncellenerek “sarmal programlama” ve “modüler programlama” yaklaşımları olarak düzeltilmiştir.

Uzmanların “içeriğin, kademelere göre güncellenmesi” gerektiği ile ilgili önerileri ve bu öneriler doğrultusunda program tasarısında yapılan düzeltme ve güncellemeler ise şu şekildedir:

- İçeriğin, programın uygulanacağı hedef kitle göz önünde bulundurularak ilköğretim (1-4. sınıflar) yerine dil yeterlikleri ve seviyelerine göre ifade edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
 - Bu gereklilikten hareketle amaçlar boyutunda olduğu gibi uygulama alanı, dil yeterlikleri ve seviyeleri doğrultusunda A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2 olarak güncellenmiştir. Bu sınıflamanın gerekçesi açıklanmaya çalışılmıştır.

İçerik boyutunda “açıklamalar ve kavramların güncellenmesi” ile ilgili alınan kararlar ve tasarıda gerçekleştirilen güncelleme ve düzeltmeler ise şu şekildedir:

- İçerikte tema ve ünite arasındaki farkın daha iyi ifade edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.
 - Program tasarısında disiplinler arası bir yaklaşımla Türkçe dersi ve diğer dersler (matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi) dersleri arasında ilişki kurulmaya çalışarak öğrencilerin düzeylerine uygun temalar belirlenmeye çalışılmıştır. DİAOÖÇ kapsamında “iletişim bağlamları” ve “dış kullanım bağlamı: anlatım kategorileri” ile yabancı uyruklu öğrencilerin günlük, kamusal ve eğitim hayatlarında karşılaşılabileceği iletişimsel yeterlikleri belirlenerek temalar ve konular ilişkilendirilmiştir. Her bir üniteye yönelik hazırlanan izlenceler kapsamında sözcükleri ele alınmış ve belirlenen konulara yer verilmiştir.
- İçerikte yer verilen bazı kavramların detaylandırılması önerilmiştir.
 - İzlenceler bölümünde detaylandırılan; fakat içerik tablosunda gözden kaçan “ihtiyacım var” ünitesinde “sayı, miktar, ölçü, para” kavramları para (kuruş, lira), miktar (tane) sayı (1-100) olarak ifade edilmiştir.

3.4.3. Program Tasarısının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Bulgular

Alan uzmanlarının “öğrenme-öğretme süreci” teması altındaki görüşleri “öğrenme-öğretme süreci yaklaşımları” ve “öğrenme-öğretme sürecinin sınıflandırılması” başlıkları altında toplanmıştır. Bu doğrultuda “öğrenme-öğretme süreci yaklaşımları” kapsamında belirtilen görüşler ve tasarıya gerçekleştirilen adımlar şu şekildedir:

- Uzmanlar tarafından kapsayıcı eğitim yaklaşımının üst düzey bir yaklaşım olduğu ve bu yaklaşım yerine “kültürlerarası bildirişim/iletişim yaklaşımı” benimsenmesi gerektiği ifade edilmiştir.
 - Bu doğrultuda iletişimsel yaklaşıma ek olarak “kültürlerarası bildirişim yaklaşımı” ve “kültürlerarası öğrenme yaklaşımları” tasarıya eklenmiş; diğer yaklaşımlarla ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Kapsayıcı eğitim yaklaşımı tasarıdan çıkarılmıştır.

Uzmanlar tarafından “öğrenme-öğretme sürecinin sınıflandırılması” kapsamında belirtilen görüşler ve alınan kararlar ise şu şekildedir:

- Uzmanlar tarafından öğrenme-öğretme sürecinin alt başlıklara ayrılması önerilmiştir.
 - Belirtilen öneri kapsamında öğrenme-öğretme süreci “öğretmen ve öğrenci rolleri”, “öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler”, “yöntem-teknikler”, “ders araç-gereçleri ve uygulamalar” ve “etkinlik önerileri ve ders planları” olarak güncellenmiştir.
- Uzmanlar tarafından öğrenme-öğretme sürecinde çocuklara yönelik teknolojik uygulamalara daha çok vurgu yapılması önerisi getirilmiştir.
 - Program tasarısında toplu olarak verilen teknolojik uygulamalarda güncellenerek çocuklara yönelik uygulamalara yer verilmiştir.

3.4.4. Program Tasarısının Değerlendirme Boyutuna İlişkin Bulgular

Programın son boyutu olan değerlendirme boyutuna yönelik görüş ve değerlendirmeler ise “ölçme-değerlendirme ilkelerinin güncellenmesi” ve “ölçme-değerlendirme yöntemleri ile yaklaşımlarının ilişkilendirilmesi” olarak belirlenmiştir. “Ölçme-değerlendirme ilkelerinin güncellenmesi” kapsamında dile getirilen görüşler ve alınan kararlar şu şekildedir:

- Uzmanlar tarafından değerlendirme sürecine yönelik belirlenen ilkelerden birinci maddede “izleme-biçimlendirmeye yönelik değerlendirme”, “düzey belirleyici değerlendirme”, “tanılayıcı değerlendirme” yaklaşımlarının sıralı bir şekilde yapılması gerektiğinin vurgulanması gerektiği ifade edilmiştir.

- Bu doğrultuda birinci madde “Değerlendirme süreci, “izleme-biçimlendirmeye yönelik değerlendirme”, “düzey belirleyici değerlendirme”, “tanılayıcı değerlendirme” yöntem ve teknikleri ile sıralı bir şekilde gerçekleştirilmelidir.” şeklinde güncellenmiştir. Ayrıca ölçme-değerlendirmenin sürecin her aşamasında yapılması gerektiği vurgulanmıştır.
- Ders planlarında yer verilen alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından rubriklere puansal değerlerin eklenmesi önerilmiştir.
 - Bu doğrultuda her bir ölçek ve rubrikte puansal değerler verilmiştir.



4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada ana dilleri Türkçe olmayan MEB’e bağlı ilkokullarda Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe eğitim-öğretimlerine yönelik mevcut durumun ve öğrenci gereksinimlerinin belirlenerek yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe dersi öğretim program tasarısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın beş alt amacından hareketle elde edilen dört ana tema kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkarak araştırmanın sonuçları, konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalar ile tartışılarak ve önerilere yer verilerek oluşturulmuştur.

4.1. Sonuç

Araştırma sonuçları, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular kapsamında oluşturularak sunulmaya çalışılmıştır.

4.1.1. İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilere Gerçekleştirilen Türkçe Öğretimine İlişkin Mevcut Duruma İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretiminin mevcut durumu “öğrenci özellikleri ve yeterlikleri” ile “eğitim sistemi/öğretmen özellikleri ve yeterlikleri” kapsamında ele alınmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin özellikleri ve yeterlikleri doğrultusunda araştırmada “dil becerileri ve yeterliklerinin sorunu” ve “uyum sağlama ve Türkçe tutumu sorunu” olduğu görülmüştür.

- Öğrenci dil beceri ve yeterliklerinin sorununa bağlı sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin dil becerilerini yeterince kazanamadığı, “iletişim kurma”, “anlama” (dinleme, okuma) ve “anlatma” (konuşma, yazma) becerilerinde sorun yaşandığı ve öğrencilerin dil becerilerini yeterli düzeyde edinemediği görülmektedir.
- Öğrencilerin “uyum sağlama ve Türkçe tutumu sorunu” konusunda okul ve toplum hayatına uyum sağlayamadığı, Türkçe öğretimine direnç gösterdiği, derse yönelik motivasyonlarının düşük olduğu ve sınıf ortamında olumsuz tutum ve davranışlar sergileyebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Eğitim sistemi/öğretmen özellikleri ve yeterlikleri” ana teması altında ise “Türkçenin ikinci dil öğretimi sorunu” ve “öğretmen uygulamaları ve yeterliği sorunu” olduğu görülmüştür.

- Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi konusunda sorunlar yaşandığı, eğitim sistemi ve öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandığı, öğretimin sistematik bir şekilde gerçekleştirilmediği ve Türkçe öğretiminden istenen verimin alınamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmen uygulamaları ve yeterliği sorunu kapsamında ise sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Türkçe öğretiminde yabancı uyruklu öğrencilere yönelik özel herhangi bir uygulama yapmadığı ya da çok sınırlı uygulama ve etkinliklere yer verdikleri görülmektedir.

4.1.2. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programına Yönelik İhtiyaçlarına İlişkin Sonuçlar

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğretim programına yönelik ihtiyaçları, “kişisel ve sosyal ihtiyaçlar”, “dilsel ihtiyaçlar” ve “akademik ihtiyaçlar” kapsamında ele alınmıştır. Öğrencilerin kişisel ve sosyal ihtiyaçları doğrultusunda araştırmada “iletişim ve uyum becerileri” ihtiyaçları, dilsel ihtiyaçlar kapsamında “anlama, anlatma ve iletişim becerileri” ihtiyaçları, akademik ihtiyaçlar kapsamında ise “gereksinim belirleme” ihtiyaçlarının olduğu görülmektedir.

- Yabancı uyruklu öğrencilerin “kişisel ve sosyal ihtiyaçları” kapsamında çoğunluğunu mülteci öğrencilerin oluşturduğu ve ülkemize gelmeden zor bir yaşam geçiren öğrencilerin, ülkemizde bulunma, eğitim-öğretim görme ve okula ve de topluma uyum sağlama için iletişim ve uyum becerilerine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin “dilsel ihtiyaçları” doğrultusunda “anlama”, “anlatma”, “iletişim kurma” becerileri ile “dil bilgisi” ve “sözvarlığı” nı geliştirme ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.
 - Görüşmeler kapsamında dil becerileri ihtiyaçlarının “anlatma” (konuşma ve yazma) becerilerinde daha fazla olduğu; araştırmacı günlüğünde özellikle “konuşma” becerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarının yoğunlaştığı görülürken; dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinde de özellikle üst sınıflarda (3 ve 4. sınıflar) öğrencilerin anlatma becerisi ihtiyaçlarının daha fazla olduğu görülmektedir.
 - “Anlama” becerileri kapsamında ise (okuma ve dinleme) ihtiyaçlarının olduğu hem görüşmelerden elde edilen sonuçlarda hem de ölçek sonuçlarında görülmektedir. Anlama becerisinde de yine üst sınıflarda (3 ve 4.sınıf) öğrencilerin anlama becerisi ihtiyaçlarının alt sınıflar (1 ve 2.sınıf) öğrencilerine göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

- Öğretmenler tarafından “anlatma” (konuşma, yazma) becerilerinden sonra en çok zorlanıldığı ifade edilen “dilbilgisi” becerisine, öğrenciler tarafından yer verilmezken, “sözvarlığı” nı geliştirme ise öğretmenlerin belirttiğinin aksine öğrenciler tarafından dinleme becerisinden sonra en çok zorlanılan beceri olarak ifade edildiği görülmektedir.

4.1.3. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programının Özelliklerine ve Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri açısından Türkçe dersi öğretim programının özellikleri ve boyutları, “programın özellikleri” ve “programın boyutları” kapsamında ele alınmıştır.

4.1.3.1. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programının Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Programın özellikleri doğrultusunda öğretmen ve alan uzmanı görüş ve önerilerinden hareketle programın “dil ve iletişim becerilerine dayalı”, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” ne dayalı”, “21. yüzyıl becerilerine dayalı”, “kapsayıcı ve evrensel”, “kademeli sorumluluk aktarım modeline dayalı”, “kültürel öğeler ve değerlere dayalı” olarak özellik taşıması sonucuna ulaşılmaktadır. Alanyazın taraması ve doküman analizi doğrultusunda ise “program yaklaşımları” ve “program özellikleri” ne yönelik sonuçlar elde edilmiştir.

- Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik olarak hazırlanan taslak programın yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine özellikle “iletişim becerisi” kazandıracak nitelikte olması gerektiğine yönelik sonuca ulaşılmıştır. Bu bağlamda program tasarısında tüm dil becerilerine eşit ölçüde önem verilmekle birlikte, öncelikle “dinleme”, “konuşma” becerilerinin kazandırılması, sözvarlığının geliştirilmesi, bu beceriler yeterli düzeye ulaştığında “okuma” ve “yazma” becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin basit düzeyde “dil bilgisi” konuları ile desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.
- Katılımcıların programın özelliklerinin “Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni” ne dayalı olarak belirlenmesi ve Metin’de yer alan yeterlikler göz önünde bulundurularak dil becerilerinin sınıflandırılmasının referans alınması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

- Programın “kapsayıcı ve evrensel” bir yapıda olması gerektiği ve programın öğrencilerin gereksinimleri ve ilgilerini karşılayabilecek özellikte olmasına gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Programın “kademeli sorumluluk aktarım modeline dayalı” olması gerektiğine yönelik bulgular doğrultusunda interaktif ortamlar ve dijital araç-gereçler ile öğrencilere araştırma ödevleri verilmesi, öğrencilerin Türkçe öğretiminde sorumluluk almalarının sağlanarak dil becerilerinin ve bu doğrultuda da Türkçe öğrenme isteklerinin ve motivasyonlarının arttırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
- Programın “kültürel öğeler ve değerlere dayalı” olması yönünde elde edilen bulgular kapsamında öğrencilere Türk kültürü ve değerlerinin aktarılması gerektiği ifade edilebilir.
- Alanyazın taraması ve doküman analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda ise Türkçe öğretiminin öğrencilerin “bireysel farklılıklarına”, “fiziksel, sosyal, duygusal, kültürel ve öğrenme ihtiyaçlarına” dayalı olarak gerçekleştirilmesine ağırlık verildiği görülmektedir.

4.1.3.2. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programının Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

Programın boyutları doğrultusunda sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmeler, alanyazın taraması ve doküman analizi ile elde edilen veriler doğrultusunda programın boyutları “amaçlar”, “içerik”, “öğrenme-öğretme süreci”, “değerlendirme” kapsamında ele alınmıştır.

- Programın “amaçlar” boyutuna yönelik görüşmelerden elde edilen bulgular “öğrenci yeterlikleri ve seviyeleri”, “öğrenci gereksinimleri”, “günlük yaşam ve iletişim becerileri”, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”, “kültür aktarımı” kapsamında ele alınmıştır.
 - Görüşmelerden elde edilen bulgulardan hareketle amaçlar/kazanımlar belirlenirken “öğrenci yeterlikleri ve seviyeleri” ne “öğrencilerin günlük yaşamda gereksinim duyacakları dil ve iletişim becerilerine” ne yönelik olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
 - Amaç/kazanımların belirlenirken yabancı dil/ikinci dil öğretiminde önemli bir kaynak olan “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

- Amaçlar belirlenirken “kültür aktarımı” na yer verilmesi ve bu kapsamda amaçlar/kazanımlarda Türk kültürü, Milli Eğitim değerleri ve milli değerlere yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.
- Programın “amaçlar” boyutuna yönelik alanyazın taraması ve doküman analizinden elde edilen bulgular, “genel amaçlar” ve “öğrenme çıktıları” kapsamında ele alınmıştır.
 - “Genel amaçlar”ın günlük yaşam ve öğrencilerin günlük hayatlarında ihtiyaç duyacağı dil becerilerine vurgu yapıldığı görülmektedir.
 - Programın “içerik” boyutuna yönelik görüşmelerden elde edilen bulgular “günlük yaşam ve iletişim becerileri”, “öğrenciye görelilik ilkesi”, “görsel ve işitsel ürünler”, “modüler yaklaşım” ve “edebi ürünler kapsamında ele alınmıştır.
 - Program tasarısına yönelik içerik belirlenirken, öğrencilerin Türk toplumunun günlük yaşamına uyum sağlamalarına ve yakın çevreleriyle iletişim kurabilmelerine yönelik becerilerinin kazandırılması gerektiği ve içerikteki konularında günlük yaşamdan konular olması gerektiği ifade edilebilir.
 - İçerik belirlenirken “öğrenciye görelilik ilkesi” göz önünde bulundurularak öğrencilerin gelişim özelliklerinin yanında Türkçe seviyesi, ihtiyaçları, yaşantısı, beklentileri gibi etkenlerin göz önünde bulundurulması ve içerikte çocuğa en uygun konuların bulunması gerektiği söylenebilir.
 - İçerikte “görsel ve işitsel ürünler” in kullanılmasının özellikle öğrencilerin sözcük varlığını geliştirme doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde daha faydalı olacağı ifade edilebilir.
 - İçeriğin seçimi ve düzenlenmesinde “modüler yaklaşım” ın benimsenmesi ve ünitelerin modüler yaklaşıma göre hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
 - İçerikte “edebi ürünler”e yer verilmesi, öğrencilerin dil seviyelerine uygun Türk diline ve kültürüne özgü materyallerin kullanılması ve bu sayede kültür aktarımının sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşmelerden elde edilen bulgular “iletişimsel ve beceri odaklı yaklaşım”, “dijital ortamlar ve eğitsel oyunlar”, “sınıf dışı öğretim teknikleri”, “kapsayıcı eğitim modeli” ve “akran iş birliği” kapsamında ele alınmıştır.
 - Öğrenme-öğretme sürecinde “iletişimsel ve beceri odaklı yaklaşım” benimsenerek dilbilgisi ağırlıklı Türkçe öğretimi yerine, tüm dil becerilerinin

eşit oranda önemsendiği, öğrencilere günlük hayattan çeşitli görevler ile dil becerilerinin kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu doğrultuda, dinleme ve konuşma becerileri ile dilin iletişimsel boyutunun geliştirilmesi, daha sonra okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi ifade edilebilir.

- Öğrenme-öğretme süreci boyutunda “dijital ortamlar ve eğitsel oyunlar” ın kullanılması, eğitim durumlarının dijital ortamlar vasıtasıyla düzenlenmesi ve öğretme-öğrenme sürecinde eğitsel oyunlar ve oyunlaştırma tekniklerinin kullanılması gerektiği söylenebilir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde “sınıf dışı öğretim teknikleri” nin kullanılması ve öğrenme-öğretme sürecinin okul içi ve okul dışı olarak düzenlenerek, e-öğrenme, müze gezisi vb. etkinliklerin yapılması söylenebilir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde “kapsayıcı eğitim modeli” nin benimsenmesi ve yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim sürecine dahil edilmesi, öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, hazırbulunuşlukları ve Türkçe seviyelerine göre Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde “akran iş birliği” nden faydalanılması ve sınıf içinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türk öğrenciler ile etkileşim ve iletişim kurarak dili daha iyi öğrenebilecekleri, başarılı Türk öğrencilerin yabancı öğrencilere yardım ve katkı sağlayabileceği söylenebilir.
- Programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşmelerden elde edilen bulgular kapsamında “performans değerlendirme” ve “ünite sonu rubrik kullanımı” olarak ele alınmıştır.
 - Değerlendirme boyutunda “performans değerlendirme” yaklaşımının benimsenerek sürecin daha çok uygulama temelli olması gerektiği ve dil becerilerine yönelik kazanımların performansa dayalı olarak ölçülmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
 - Değerlendirme boyutunda “ünite sonu rubrik kullanımı” ile modüler yaklaşıma göre düzenlenen her ünitenin sonunda sınavlar yapılması ve rubriklerden faydalanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.4. Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri İçin Geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı Tasarısına İlişkin Sonuçlar

- Program tasarısı “Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli” ve “Özcan Demirel’ in Eğitimde Program Geliştirme Modeli” referans alınarak 3 bölüm ve 13 işlem basamağından oluşmaktadır.
- Esnek program anlayışı ile öğrencilerin kişisel ve sosyal, dilsel ve akademik gereksinimleri ile Türkçe seviye ve yeterliklerine yönelik öğrenme çıktılarının oluşturulması kapsamında tasarıda, “ilerlemecilik” felsefesi esas alınmıştır.
- Tasarının dayanağını temel dayanağını “Avrupa Konseyi dil politikaları”, “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” ve bu doğrultuda “yaşam boyu öğrenme” ve “Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ)”, “21. yüzyıl becerileri”, “değerler” ve “kapsayıcı eğitim” oluşturmaktadır.
- Tasarıda belirlenen temel beceriler; “ikinci dilde iletişim”, “topluma uyum”, “gündelik yaşam becerileri”, “varoluşsal beceriler”, “sosyal yetkinlikler”, “öğrenmeyi öğrenme” ve “inisiyatif alma” ve “girişimcilik” olarak belirlenmiştir.
- Tasarıda “eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşım”, “yapılandırmacılık”, “iş birliğine dayalı öğrenme”, “otantik öğrenme”, “kademeli sorumluluk aktarım modeli”, “çoklu zekâ kuramı” benimsenmiştir.
- Programın genel amaçları belirlenirken kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşımla öğrencilerin Türkçe öğrenmeye istekli hale getirilmesi, okula ve topluma uyumlarının sağlanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarına yönelik 9 amaç ifadesi belirlenmiştir.
- Tasarıda, Çerçeve Metni’nden hareketle Türkçe dil becerileri; dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazma olarak ele alınmıştır. Öğrenme çıktıları belirlenirken; öğrencilerin sınıflarına bakılmaksızın kendi ana dilinde ve Türkçe okur-yazarlığı olmayan öğrenciler için Çerçeve Metni’nde belirlenen yeterliklerden A1 öncesi, A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2. seviyeleri referans alınmıştır. Bu doğrultuda dil becerilerine yönelik toplam 688 öğrenme çıktısı/kazanım belirlenmiştir.
- İçerik boyutu, tasarıda benimsenen yaklaşımlar kapsamında “sarmal programlama” ve “modüler programlama” yaklaşımları ile oluşturulmuştur. Çerçeve Metni’nde belirlenen dil kullanım alanları temel alınarak her sınıf düzeyi için 8 ünite belirlenerek “izlence örnekleri” oluşturulmuştur. İzlencelerde “kazanımlar”, “iletişimsel yeterlikler”, “dilbilgisi kalıpları” ve “sözvarlığı” boyutları hazırlanmıştır.

- Öğrenme-öğretme süreci boyutunda öğretmen rolleri kapsamında 36 temel ilke, öğrenci rolleri kapsamında ise 5 ilkeye yer verilmiş, Türkçe öğretiminde kullanabilecekleri yöntem-teknikler “gösteri, örnek olay, soru yanıt, benzetim, anlatma, açıklama, soru-yanıt, tartışma, eğitsel oyunlar, beyin fırtınası, kavram haritaları, ikili grup çalışmaları, canlandırma, drama, doğaçlama” olarak önerilmiştir. Ayrıca dil becerilerinin öğretiminde, beceri “öncesi/ sırası ve sonrası” süreçlerine yönelik dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmiştir. Süreçte örnek olarak kullanılabilecek 11 etkinlik örneğine ve 4 ders planına yer verilmiştir.
- Değerlendirme boyutunda “çok yönlü, çok taraflı ve bütüncül yaklaşım” kapsamında “izleme-biçimlendirmeye yönelik değerlendirme”, “düzey belirleyici değerlendirme”, “tanılayıcı değerlendirme” yaklaşımları harmanlanarak değerlendirme boyutu çeşitlendirilmeye çalışılmıştır. Program tasarısının değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken ise 11 temel ilke belirlenmiştir. Ayrıca değerlendirme boyutunda kullanılmak üzere öğrenme yaşantılarına uygun değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiş ve öneri olarak sunulmuştur.

4.1.5. Geliştirilen Program Tasarısının Program Yapısı ve Boyutları ile İlgili Alan Uzmanlarının Görüşlerine “Çalışmaya” İlişkin Sonuçlar

- Programın “amaçlar” boyutunda “dil yeterliklerinin sınıflandırılması”, “dil becerilerinin sınıflandırılması”, “genel amaçlar” ve “öğrenme çıktıları/ kazanımlar” başlıklarında düzeltme ve eklemelerin yapılmasına karar verilmiştir.
 - “Dil yeterliklerinin sınıflandırılması” kapsamında programın uygulanacağı hedef kitle ve bu kitleye verilecek Türkçe öğretiminin kapsamı genişletilmiştir. Tasarıda dil yeterlikleri; A0, A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2 olarak ele alınmış; sınıf ifadeleri kaldırılmıştır. Programın uygulanması için tasarıda süre tavsiyesi verilmiştir.
 - Tasarının “genel amaçlar”ı kapsamında tasarıda “uyum” ve “entegresyon” kavramlarına vurgu yapılmıştır. Kültür aktarımının kültürler arası kurulması ve Türk kültürünün dengeli bir şekilde yapılabilmesi için beşinci genel amaç ifadesine “yeterli derecede” ifadesi getirilerek “Türk dili, kültürü ve değerleri ile ilişki kurularak öğrencilere yeterli derecede Türk kültürünü tanıtabilme.” şeklinde düzenlenmiştir.

- Öğrenme çıktıları “kazanımlar” doğrultusunda programın hedef kitlesi gözden geçirilmiş ve bu doğrultuda dil yeterliklerinin tekrar yapılandırılmıştır. Dil yeterlikleri tekrar ele alınmış ve okuma becerisinin “okumaya hazırlık”, “akıcı okuma”, “sözcük bilgisi” ve “anlama” olarak sınıflandırılması ve kazanımların bu sınıflandırma altında tekrar düzenlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Kazanımların gösterildiği tablolara genel amaçlar sütunu eklenmiş; genel amaç-kazanım ilişkisi kurulmuş ve ayrıca kazanımların “bilişsel alan”, “duyuşsal alan” ve “psikomotor alan” sınıflandırılması yapılmıştır. A1.1 ve A1.2 seviyeleri için okuma-yazmaya hazırlık ve cümle düzeyinde ve yazma becerisi temel alınırken; A2.1 ve A2.2. düzeylerinde basit metinlere yönelik okuma ve yazma çalışmaları temel alınmıştır.
- Programın “içerik” boyutunda içerik düzenleme yaklaşımları”, “içeriğin, kademelere göre güncellenmesi” ve “açıklamalar ve kavramların güncellenmesi” olarak belirlenmiştir. “İçerik düzenleme yaklaşımları” başlıklarında düzeltme ve eklemelerin yapılmasına karar verilmiştir.
 - “İçerik düzenleme yaklaşımları” güncellenerek “sarmal programlama” ve “modüler programlama” yaklaşımları olarak düzeltilmiştir.
 - “İçeriğin, kademelere göre güncellenmesi” kapsamında dil yeterlikleri ve seviyeleri doğrultusunda A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2 olarak güncellenmiştir.
 - “Açıklamalar ve kavramların güncellenmesi” için bazı kavramların detaylandırılması ve açıklamaların eklenmesine karar verilmiştir.
- Programın “öğrenme-öğretme süreci” boyutunda “öğrenme-öğretme süreci yaklaşımları” ve “öğrenme-öğretme sürecinin sınıflandırılması” başlıklarında düzeltme ve eklemelerin yapılmasına karar verilmiştir.
 - “Öğrenme-öğretme süreci yaklaşımları” kapsamında iletişimsel yaklaşıma ek olarak “kültürlerarası bildirişim yaklaşımı” ve “kültürlerarası öğrenme yaklaşımları” tasarıya eklenmiş; diğer yaklaşımlarla ilişki kurulmaya çalışılmıştır.
 - “Öğrenme-öğretme sürecinin sınıflandırılması” kapsamında öğrenme-öğretme sürecinin alt başlıklara ayrılmış ve süreç, “öğretmen ve öğrenci rolleri”, “öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler”, “yöntem-teknikler”, “ders araç-gereçleri ve uygulamalar” ve “etkinlik önerileri ve ders planları” olarak güncellenmiştir.

- Program tasarısında toplu olarak verilen teknolojik uygulamalarda güncellenerek çocuklara yönelik uygulamalara yer verilmiştir.
- Programın “değerlendirme” boyutunda “ölçme-değerlendirme ilkelerinin güncellenmesi” ve “ölçme-değerlendirme yöntemleri ile yaklaşımlarının ilişkilendirilmesi” başlıklarında düzeltme ve eklemelerin yapılmasına karar verilmiştir.
- “Ölçme-değerlendirme ilkelerinin güncellenmesi” kapsamında değerlendirme sürecine yönelik belirlenen ilkelerden birinci madde “Değerlendirme süreci, “izleme-biçimlendirmeye yönelik değerlendirme”, “düzey belirleyici değerlendirme”, “tanılayıcı değerlendirme” yöntem ve teknikleri ile sıralı bir şekilde gerçekleştirilmelidir.” şeklinde güncellenmiştir. Ders planlarında yer verilen alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından rubriklere puansal değerler eklenmiştir.

4.2. Tartışma

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğretiminin mevcut durumun ve öğrencilerin Türkçe gereksinimlerinin belirlenerek bu öğrencilere yönelik Türkçe öğretim program tasarısı geliştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Türkçe öğretiminin mevcut durumuna ilişkin sonuçlarından hareketle “uyum sağlama ve Türkçe tutumu sorunu” temasında, öğrencilerin okul ve toplum hayatına uyum sağlayamadığı, Türkçe öğretimine direnç gösterdiği, derse yönelik motivasyonun düşük olduğu ve sınıf ortamında olumsuz tutum ve davranışlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulguları ile eşgüdümlü olarak Güngör (2015), Cığerci ve Güngör (2016), İmamoğlu vd. (2017), Sarıtaş, vd. (2017), Güngör ve Şenel (2018) ve Burçak Kılınç (2019) çalışmalarında, öğrencilerin eğitim ortamına, arkadaşlarına, okula ve topluma uyumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eğitimin kalitesini öğretmen yeterliği, okulun fiziki donanımı, eğitim materyalleri, öğretim programı gibi etkenlerin belirlediği ifade edilmektedir (Beltekin, 2016). Türkçenin ana dili farklı olan yabancı uyruklu öğrencilere öğretiminde ders araç-gereçleri, yöntem ve teknikler, ölçme-değerlendirme faaliyetleri gibi birçok unsur önemli yer tutmaktadır (Hafız, 2015). Araştırmada ilkokullarda gerçekleştirilen ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sorunlar yaşandığı, eğitim sistemi ve öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandığı, öğretimin sistematik bir şekilde gerçekleştirilmediği ve Türkçe öğretiminden istenen verimin alınamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun Türkçe öğretiminde öğrencilere yönelik özel herhangi bir uygulama yapamadığı ya da çok sınırlı uygulama ve etkinliklere yer

verdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandığı içerik, uygulama ve değerlendirme boyutlarına yönelik belirttikleri görüşler doğrultusunda büyük çoğunluktaki öğretmenin sadece ders kitabındaki ürünleri kullandığı; en çok geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri ile geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Rowan (1993) ve Chen (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik olarak dersi planlama, gerekli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama ve dil becerilerini aktarma konusunda sorun yaşadığı ifade edilmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda da öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere eğitim verirken zorlandığı, yabancı uyruklu öğrencilere ana dili Türkçe olan çocuklarla aynı eğitim programını uyguladığı; öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve yabancılara Türkçe öğretimi konusunda herhangi bir eğitim sürecinden geçemedikleri için büyük sorunlar yaşandığı ve öğretmenlerin kendilerini yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda yeterli görmediği ifade edilmektedir (Bayındır ve Er, 2015; Erdem, 2017; Çoban Sural ve Gürel Arı, 2017; Bulut vd. 2018; Coşkun ve Emin, 2018). Bu kapsamda araştırmanın belirtilen araştırmalar ile benzer sonuçlar ortaya koyduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Eğitimin iletişim odaklı bir eylem olduğu düşünüldüğünde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlanamaması eğitim sürecini olumsuz etkileyebilmekte ve bu durumda hem diğer öğrencilerle eğitim programının öngördüğü dersleri alan hem de Türkçe öğrenmeye çalışan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal etkileşim ve eğitim kazanımları konusunda akranlarının gerisinde kalabilmektedir (Güngör, 2015; Cigerci ve Güngör, 2016; Levent ve Cayak, 2017; Sarıtaş vd. 2017; Güngör ve Şenel, 2018; Bulut vd. 2018; Burçak Kılınç, 2019; İçöz, 2019; Kandemir ve Aydın, 2019). Araştırmanın sonuçlarına göre dil becerilerinde yaşanan sorunlar, öğrencilerin akademik başarılarına da etki etmekte ve öğrenciler Türkçe dersinde akranlarına göre daha düşük akademik başarı elde edebilmektedir. Araştırmanın sonuçlarıyla paralel olarak Polat (2012), Güngör (2015), Börü ve Boyacı (2016), Cigerci ve Güngör (2016) ve Güngör ve Şenel (2018) yabancı uyruklu ilkökul öğrencilerine yönelik çalışmalarında, öğrencilerin dersleri anlayamadığı ve öğrencilerin akademik açıdan başarısız olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ilkökullarda yabancı uyruklu öğrencilere gerçekleştirilen Türkçe öğretimine ilişkin mevcut duruma ilişkin sonuçlar doğrultusunda araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerini yeterli düzeyde edinemediği görülmüştür. Benzer şekilde mevcut araştırmalarda da öğrencilerin Türkçe dil becerilerinde yaşadığı sorunlar; Türkçeyi anlamama,

arkadaşları ve öğretmeni ile iletişim kuramama (İmamoğlu vd. 2017; Sarıtaş, vd. 2017; Tanrikulu, 2017; Belet Boyacı ve Yaşar, 2018; Bulut, vd. 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Şimşir ve Dilmaç, 2018; Burçak Kılınç, 2019; İçöz, 2019; Demir, 2020) olarak ifade edilmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin “*anlatma*” (konuşma, yazma) becerilerinde sorun yaşadığı görülmüştür. Yazma becerisinde yaşanan sorunların; “anlamli cümle kurma”, “harfleri tekniğine uygun yazma”, “hece ve kelimeleri doğru yazma”, “boşluk, ebat ve çizgi takibine uygun yazma”, “noktalama işaretlerini doğru kullanma”, “küçük ve büyük harflerin yazılma yerlerini doğru kullanma”, “bağlaçları/edatları doğru kullanma”, “okunaklı ve temiz yazma” konularında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Açık (2008); Bölükbaş (2011); Er, Biçer ve Bozkırlı (2012); Şengül (2014) ve Belet Boyacı ve Yaşar (2018) çalışmalarında alfabe sorunu yaşandığı ve öğrencilerin ünlü ve ünsüz harfleri karıştırdığı, hece ve kelimeleri yazarken zorlandığı ve harfleri sesletirken sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisinde yaşadığı sorunları ele alan araştırmalarda da öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde sorun yaşadığı, ses ve hece tanıma, kelime ve cümle oluşturma, anlamli cümle yazma konularında sorun yaşandığı ifade edilmektedir (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Levent ve Çayak, 2017; Güngör ve Şenel, 2018; Morali, 2018). Kumcağız, Dadashzadeh, Alakuş (2016) üniversite öğrencisi yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunları temel alan araştırmalarında 1 ve 2. sınıf öğrencilerinin 3 ve 4. sınıftaki öğrencilere göre dili anlama ve anlatma becerilerinde daha fazla zorlandığı sonucuna ulaşmıştır (Kumcağız, Dadashzadeh ve Alakuş, 2016). Araştırmada belirtilen sorunlar, ilk okuma yazma sürecinde değil; ilkokul 3 ve 4.sınıflarda daha fazla yoğunlaşmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın, belirtilen araştırmalar ile farklılık gösterdiğini söylemek mümkün olacaktır.

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında geliştirilen program tasarısında öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi ve amaçların bu ihtiyaçlara göre düzenlenmesi önemli görülmektedir. Bu kapsamda Coleman ve Goldenberg (2010) tarafından belirlenen yabancı dil öğrenen öğrencilerin ihtiyaçları “dile ait ihtiyaçlar”, “akademik ihtiyaçlar”, “sosyal ve duygusal ihtiyaçlar” ve “kültürel ihtiyaçlar” olarak belirlenmiştir (Coleman ve Goldenberg, 2010’ dan akt. Kılıç ve Şahin, 2012: 156). Araştırmada da öğrenci ihtiyaçları “kişisel ve sosyal ihtiyaçlar”, “dilsel ihtiyaçlar” ve “akademik ihtiyaçlar” kapsamında ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada gerçekleştirilen ihtiyaç analizi çalışmaları ile Coleman ve Goldenberg (2010) tarafından benimsenen ihtiyaç analizi ile tutarlılık gösterdiğini söylemek mümkün olacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yetişkin öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik olarak Çangal (2013), Jilta, 2016 ve Dursun (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda ise öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları “ticaret yapma” “eğitim ve iş imkânı” “bireysel ilgi” ve “ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurma” olarak ele alınmıştır (Çangal, 2013; Jilta, 2016; Dursun, 2017). Bu kapsamda araştırma ve belirtilen araştırmanın farklılaştığı ve bu farklılığın ikinci dil ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ayrışan yönleri ve hedef kitlelerin farklılığından kaynaklanabileceğini söylemek mümkün olacaktır.

Öğrencilerin “kişisel ve sosyal ihtiyaçları” kapsamında çoğunluğunu mülteci öğrencilerin oluşturduğu ve ülkemize gelmeden zor bir yaşam geçiren öğrencilerin, ülkemizde bulunma, eğitim-öğretim görme ve okula ve de topluma uyum sağlama için iletişim ve uyum becerilerine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı doğrultuda Güngör (2015), Cigerci ve Güngör (2016), Sarıtaş, vd. (2017), Güngör ve Şenel (2018), Burçak Kılınç (2019) ve İçöz de (2019) çalışmalarında, öğrencilerin eğitim ortamına uyum sağlayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. İletişim kurmada yaşanan sorunlar, öğrencinin okula ve topluma uyumunu zorlaştırmaktadır. Galloway ve Jenkins’e göre (2005) yabancı uyruklu bireyler sosyo-kültürel açıdan uyum sorunu yaşadıklarında içinde bulundukları toplumun dilini anlayamamakta ve çevreyle iletişim kuramamaktadır (Galloway ve Jenkins, 2005).

“Dilsel ihtiyaçlar” kapsamında öğrencilerin “anlama”, “anlatma”, “iletişim kurma” becerilerine ve “dil bilgisi” ve “sözvarlığı” geliştirme ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmeler ve araştırmacı günlüğünden elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin özellikle konuşma ihtiyaçlarının yoğunlaştığı görülmüş; dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeğinde de özellikle üst sınıflarda (3 ve 4. sınıflar) öğrencilerin anlatma becerisi ihtiyaçlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Türkçe olan ilkökul öğrencileri, ilkökula başladığında Türkçe dinleme ve konuşma becerilerini doğal olarak edinerek başlamakta; bu yüzden de Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerilerine ağırlık verilmektedir. Fakat Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler açısından bu becerilerin yeterince edinilememesi söz konusu olabilmekte ve iletişim kurma hedefi doğrultusunda bu becerilere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda araştırmada, öğrencilerin en çok zorlandığı ve ihtiyaç duyduğu becerinin “konuşma” becerisi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Munby (1981) konuşma becerisinde, öğrencilerin ifade etmek istediklerini hedef dilde nasıl ifade edeceğini bilmemekte ve bunu öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır (Munby, 1981). Benzer şekilde Koçer (2013), Dönmez ve Paksoy (2015), Bölükbaş (2016), Dursun (2017), Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018)

ve Phutkaradze (2018) gerçekleştirdiği çalışmalarda en çok konuşma becerisinde sorun yaşandığı ve öğrencilerin en çok konuşma becerisine ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada konuşma becerisinden sonra en çok ihtiyaç duyulan becerinin yazma becerisi olduğu görülmüş; benzer şekilde Açık (2008) ise yetişkinlere Türkçe öğretimiyle ilgili gerçekleştirdiği çalışmasında %40 ile öğrencilerin en çok yazma becerisinde sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır (Açık, 2008). Dursun (2017) tarafından gerçekleştirilen Suriyeli öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirlemeyi hedeflediği çalışmasında ise öğrencilerin en az yazma becerisine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmış; bu doğrultuda araştırmanın Dursun (2017) araştırması ile farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür.

Yabancı uyruklu öğrencilerine Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları temel alan araştırmalar incelendiğinde; ilkokullarda Türkçe öğretiminin nitelikli bir şekilde geliştirilebilmesi amacıyla öğrencilerin Türkçe dil beceri ve seviyeleri ile ihtiyaçlarına yönelik olarak Türkçe dersi öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Edwards, 2000; Arslan Kechriotis ve Erdem; Barın, 2010; Polat, 2012; Dinçer vd. 2013; Koçer, 2013; İşcan vd. 2013; Culbertson ve Constant, 2015; Güngör, 2015; Cigerci ve Güngör, 2016; Sakız, 2016; Uzun ve Bütün, 2016; Koçoğlu, Yanpar Yelken, 2018). Ayrıca pek çok araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminden istenen verimin alınmamasının nedeni olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına, yaşlarına, seviyelerine ve ilgilerine yönelik bir Türkçe öğretim programının olmaması görülmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Koçer, 2013; Bölükbaş, 2016; Büyükkız ve Çangal, 2016; Sarıtaş, vd. 2017; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Polat, vd. 2018; Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018; Sayar, 2019; Miçooğulları, 2020). Gerek yetişkinlere gerekse de çocuklara Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik çalışmalarda, hazırlanan Türkçe programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmadığı, programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmadığı ve eksikliklerinin bulunduğu gibi çeşitli sorunlar tespit edilmiştir (Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Candaş Karababa, 2009; Demir ve Açık, 2011; Göçer, 2007; Göçer, 2009; İşcan, 2011; Kara, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Dağdelen, 2015; Abuammar, 2018; Baldık, 2018; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Phudkaratze, 2018). Araştırmada Eylül/2017-Aralık 2020 tarihleri arasında ihtiyaç analizleri gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda hem alanyazında ve araştırmanın sonuçları kapsamında belirtilen sorunların önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Barın'a göre (2008) öğrencilerin Türkçede yaşadığı sorunların çözümü, ihtiyaç duyulan becerilerin geliştirilmesi ve Türkçe öğretiminin planlanmasına yardımcı olabilmektedir (Barın, 2008, s.139).

Araştırmanın Türkçenin ikinci dil öğretimi sorununa bağlı sonuçlar incelendiğinde, ikinci dil olarak Türkçe çocuklara ilkokullarda gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde sorunlar yaşandığı, eğitim sistemi ve öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandığı, öğretimin sistematik bir şekilde gerçekleştirilmediği ve Türkçe öğretiminden istenen verimin alınamadığı görülmüştür. Aynı şekilde alanyazında belirtilen sorunların kaynağı olarak da yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe programının olmaması, ders araç-gereçlerinin ve okul ortamının yetersiz ve elverişsiz olması, öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yeterli deneyimlerinin olmaması gösterilmiştir (Erdem, 2017; Baldık, 2018; Belet Boyacı ve Yaşar, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Koçoğlu ve Yanpar Yelken, 2018; Phutkaradze, 2018; Polat, vd. 2018; Ünal, Taşkaya ve Ersoy, 2018; İçöz, 2019). Bu doğrultuda ilkokullarda kullanılan Türkçe programının yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi için yeterli olmadığını söylemek mümkün olacaktır. Araştırmada sınıf öğretmenlerine ve alan uzmanlarına öğrenciler için yeni bir Türkçe öğretim programına ihtiyaç duyup duymadıkları sorulmuş ve 44 sınıf öğretmeninden 42'si, alan uzmanlarının ise tümü öğrenciler için yeni bir programına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte alanyazında da yabancı uyruklu öğrencilere ihtiyaç analizleri ile hedef kitlenin gereksinimleri ile uyumlu, kapsamlı, işlevsel, esnek ve kapsayıcı bir Türkçe programının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Arslan Kechriotis ve Erdem, 2010; Barın, 2010; Polat, 2012; İmamoğlu ve Çalışkan 2015; Ishida, vd. 2016; Özer vd., 2016; Koçer, 2019). Durukan ve Maden'e göre (2013) yabancı uyruklu öğrencilere dil becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesinde Türkçe öğretim programının oldukça önemli bir görev üstlendiği belirtilmektedir.

Araştırmanın öğrencilere Türkçe dersi öğretim programının özelliklerine ve boyutlarına ilişkin sonuçları doğrultusunda tasarının dil ve iletişim becerilerine, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi' ne, 21.yüzyıl becerilerine, kültürel öğeler ve değerlere ve kademeli sorumluluk aktarım modeline dayalı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda ve belirtilen faydaları kapsamında Çerçeve Metni esas alınarak yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe dersi öğretim programı tasarısı geliştirilmiştir. Araştırmanın temellendirilmesinden ihtiyaç analizine, benimsenen yaklaşımlar ve programın boyutlarının oluşturulmasında Başvuru Metni temel alınmıştır. Alanyazında da gerçekleştirilen pek çok araştırmada Türkçe öğretiminde Çerçeve Metni'nin referans alınması, özellikle metinde belirlenen dil seviyelerine ve yeterliklerine göre program geliştirilmesi, etkinliklerde ve ölçme-değerlendirme de metindeki yeterlik ifadelerinin esas alınması önerilmektedir (Köse, 2005; Uysal, 2009; Kara, 2011; Kır ve Uzun, 2011; Arslan ve Coşkun, 2012; Er, Biçer ve Bozkırlı,

2012; Çalışkan ve Çangal, 2013; Erdem vd., 2017; Güngör Yereyıkılmaz, 2019; Güngör Yereyıkılmaz, 2020). Yabancı uyruklu yetişkinlere ve çocuklara geliştirilen pek çok programda da hedef kitlenin özellikleri ve seviyelerine göre öğrenme çıktılarının/ kazanımların oluşturulduğu görülmektedir. Benimsenen model ve yaklaşımlar değerlendirildiğinde; Çerçeve Metni ve Metin referans olarak alınan programlarda dil ve iletişim becerileri kapsamında iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşım benimsenmiştir. Programlardan Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2019) ve (2020) 20. yüzyıl becerilerine ve kademeli sorumluluk aktarım modelini benimserken; tüm programlarda evrensel ve kültürel değerlere yer verilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın mevcut Türkçe programlarının özellikleri ile benzerlik gösterdiğini söylemek mümkün olacaktır.

Programın amaçlar boyutuna yönelik sonuçları kapsamında amaçların öğrencilerin Türkçe yeterliklerine ve seviyelerine, ihtiyaçlarına, günlük yaşam becerilerine, kültür aktarımına göre hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşılmış ve tasarı geliştirilirken tüm bu özellikler göz önünde bulundurulmuştur. MEB Türkçe dersi öğretim programında kazanımlar, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir ve öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018c). İfadeden de anlaşılacağı üzere dilbilgisi ve yazım kurallarına ilişkin kazanımların sıralanmasında “aşamalılık ilkesi” gözetilirken; diğer dil becerilerinin/öğrenme alanlarının sıralanmasında sınıf düzeylerine göre aşamalı bir yaklaşım benimsenmemiştir. Çerçeve Metni’nde ise tüm dil becerilerine yönelik aşamalılık ilkesinin gözetildiğini söylemek mümkün olacaktır. Çalışmada MEB Türkçe programından farklı olarak Çerçeve Metin’den hareketle ilkokul kademesindeki öğrencilerin Türkçe seviyeleri yapılandırılırken A1 öncesi, A1 ve A2 seviyeleri kendi içlerinde sınıflandırılarak temel alınmıştır. Araştırmanın amaçlar boyutundaki bu temellendirmeden farklı olarak Maarif Vakfı ise Türkçe Programı’nda olduğu gibi kademeleri (yaş ve gelişim özellikleri) esas alırken; bu kademeleri de Çerçeve Metni’nde belirlenen dil düzeylerine göre sınıflandırmış ve ilkokul kademesi kazanımları için A1 düzeyini temel almıştır.

Program tasarısının içerik boyutuna yönelik sonuçları doğrultusunda içeriğin günlük yaşam ve iletişim becerilerine, öğrenciye görelilik ilkesine göre belirlenmesi, modüler yaklaşımın benimsenmesi ve içerikte görsel-işitsel ürünlerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Tasarıda Çerçeve Metni’nde belirlenen dil kullanım alanları doğrultusunda içerik

boyutu Ankara TÖMER YDOTÖP’nda olduğu gibi modüler programlama yaklaşımı benimsenerek oluşturulmuş, içeriğe ilişkin üniteler ve izlenceler hazırlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre programın öğrenme-öğretme sürecinde iletişimsel ve beceri odaklı yaklaşımın ve kapsayıcı eğitim modelinin benimsenmesi, süreçte dijital ortamlar ve eğitsel oyunlardan faydalanılması, sınıf dışı eğitim teknikleri ve akran iş birliği yöntem-tekniklerinin kullanılması gerektiği görülmektedir. Aynı doğrultuda Göçer (2017), Güngör Yereyıkılmaz (2019) ve Aslan (2020) çalışmalarında Türkçenin ikinci ve yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ön planda tutulması, iletişimsel/eylem odaklı yaklaşımla etkinliklerin öğrencilerin akranlarıyla etkileşim içinde çalışabileceği görevler ile düzenlenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde Göçer’e göre (2017) sınıf içi ve sınıf dışı olarak düzenlenen etkinlikler ve eğitsel oyunlar sayesinde her seviyedeki öğrencinin dil becerilerini daha işlevsel bir şekilde kullanabileceği ve konuların daha iyi pekiştirilebileceği ifade edilmektedir. Çerçeve Metin temel alınarak geliştirilen yabancılara Türkçe öğretimi kapsamındaki pek çok doküman ve programda da eylem odaklı/ iletişimsel yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Tüm dokümanlarda kapsayıcı eğitim modelinin benimsenmeye başlandığı görülmektedir. Dil öğretiminde eğitsel oyunların, görsel ve işitsel materyaller ile dijital ortamların kullanılması, kültür aktarımı doğrultusunda sınıf dışı etkinliklerin yapılarak öğrencilerin hedef kültüre hâkim olması ve akran iş birliği ile öğrencilerin özellikle Türk öğrencilerle etkileşime ve iletişime girmesi de yapılan pek çok çalışmada vurgulanmaktadır (Arslan ve Adem, 2010; Arslan ve Gürdal, 2012; Göçer, 2017; Belet Boyacı ve Yaşar, 2018; Karateke Bayat ve Gün, 2018; Aydın, 2019; Dünder ve Kara, 2019; Güngör Yereyıkılmaz, 2019; Kurt, 2019).

Araştırmanın değerlendirme boyutunda değerlendirme sürecinin performansa dayalı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım benimsenmeye başladığından beri önem kazanan süreç odaklı değerlendirme ve performans değerlendirme, öğrencilerin dil becerileri gelişimini bütünsel olarak izlemek ve değerlendirmek açısından önemli görülmektedir.

Çerçeve Metin ile birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil seviyelerinin ve yeterliklerinin hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi ve Türkçe öğretiminin bu seviyelere göre gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir. Bu kapsamda önem kazanan “düzey belirleyici değerlendirme” yaklaşımı, hazırlanan program tasarısında da önemli görülerek Türkçe öğretiminin başında ve sonunda öğrencilere seviye belirleme sınavlarının uygulanması önerilmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen araştırmanın ve araştırmanın çıktısı olarak

sunulan yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretim programı tasarısı boyutlarının Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesi ile uyumlu olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

4.3. Öneriler

Bu araştırmanın yabancı uyruklu öğrencilerin dilsel, sosyal, toplumsal ve akademik ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dil yeterliklerine uygun Türkçe öğretimi gerçekleştirmede öğrenci, öğretmen ve araştırmacılara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın önemli bir çıktısı olarak görülen program tasarısının işlevsel bir şekilde kullanımı ve bütünsel olarak da araştırmanın ileride yapılacak çalışmalar açısından referans olarak alınması için şu öneriler getirilmiştir:

- Türkçe öğretiminin öğrencilerin dil yeterliklerine göre gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin, öğrencilerin dil yeterliklerini belirlemesi önerilebilir.
- Programın uygulama sürecinde öncelikle öğrencilere dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması, ilerleyen süreçlerde okuma ve yazma çalışmalarına geçilmesi sağlanabilir.
- Ders içeriğinde ve öğretim sürecinde Türk kültürüne özgü otantik materyaller ile birlikte öğrencilerin kültürüne özgü içerik de kullanılabilir.
- Öğretim sürecinde olabildiğince dijital ortamlar, web araçları gibi teknolojilerin kullanımı gibi öğrencilerin motivasyonlarını arttırmaya yönelik etkinlikler tasarlanabilir.
- Program tasarısının ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından uygulamaya geçirilebilir.
- **Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler**
 - Hazırlanan program tasarısı uygulanarak öğrencilerin dil gelişimleri izlenebilir.
 - Öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine yönelik program tasarısına ilişkin tüm paydaşların görüşlerini belirlemeye yönelik tarama araştırmaları yapılabilir.
 - Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde farklı uygulamaların etkisini belirlemeye yönelik araştırmalar desenlenebilir.

YABANCI UYUKLU İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI TASARISI

Açıklamalar

Program tasarısı, MEB’e bağlı ilkokullarda eğitim-öğretim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin Türkçe ihtiyaçlarının giderilmesi, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini kazanmaları ve geliştirmeleri, okula ve topluma uyumlarının sağlanması amaçları ile geliştirilmiştir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine destek programları kapsamında ayrı sınıflarda verilecek Türkçe öğretiminde referans alınabilecek ve ana dili Türkçe olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bir arada bulunduğu karma eğitim sınıflarında öğretmenler tarafından alternatif olarak kullanabilecek bir çerçeve program tasarlanmaya çalışılmıştır.

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için geliştirilen Türkçe öğretim programı tasarısı ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan “*programın yapısı*” alt bölümünde “*program modeli*”, “*programın felsefi temelleri*” ve “*tasarıda benimsenen yaklaşım*” ele alınmış, ikinci bölüm “*gereksinimlerin belirlenmesi*” bölümünde ise araştırmada gerçekleştirilen veri toplama süreci ve veri analizlerine yer verilmiştir. Programın sonuncu “*programın boyutları*” bölümünde “*genel ve özel amaçlar*”, “*içerik*”, “*öğrenme-öğretme süreci*” ve “*değerlendirme*” boyutlarına ve izlenice önerileri ile ders planlarına yer verilmiştir.

Tasarıda dil becerileri “*okuma*”, “*konusma*” (karşılıklı konuşma, sözlü anlatım), “*okuma*” ve “*yazma*” olarak belirlenmiştir. Programın özel amaçları/kazanımları belirlenirken Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi temel alınmış, dil seviyeleri ve yeterlikleri Öneriler Çerçevesi’nde ve belirlenen dil düzeyleri üzerinden A1 ve A2 düzeyleri olarak belirlenmiştir. Avrupa Gelişim Dosyası’na göre ilkokulu bitiren öğrencilerin A2 seviyesini tamamlamış olması gerekçesiyle bu düzeyler referans alınmıştır. Ayrıca kendi ülkelerinde okul yaşantısı geçirmemiş ve Türkiye’de okula ara dönemlerde başlamış okur-yazarlığı olmayan öğrencilerin de mevcudiyetleri doğrultusunda ise Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi’nde belirlenen A1 öncesi A0 düzeyi esas alınmıştır. Bu doğrultuda tasarıda, okur-yazarlığı olmayan ve sınırlı olan öğrenciler için A1 öncesi, temel düzeyde olan öğrenciler için A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2 düzeyleri esas alınmalıdır.

Programda dil becerilerine yönelik kazanımların gösterimi için hazırlanan tablolarda “*Genel amaç no*” sütunu kazanımların ilişkili olduğu genel amaçları gösterirken; “*Alan*” sütunu kazanımın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarla ilişkisini göstermektedir. “*Kazanım no*”

sütunu ise kazanımın ait olduğu dil becerisi, dil düzeyi ve kazanım numarasını göstermektedir. Bu doğrultuda “D” dinleme, “KK” karşılıklı konuşma, “SA” sözlü anlatım, “O” okuma ve “Y” yazma becerilerini ifade etmektedir. Bu doğrultuda kazanımların kısaltılmasında ilk harf dil becerisini, ikinci harf ve sayı dil seviye/yeterliklerini, üçüncü sayı kazanım numarasını göstermektedir. Aşağıda örnek olarak kazanımların okunmasına yönelik örnek gösterilmiştir:

Kazanımın ait olduğu dil becerisi	Dil seviyesi	Kazanım No.	Kazanım İfadesi

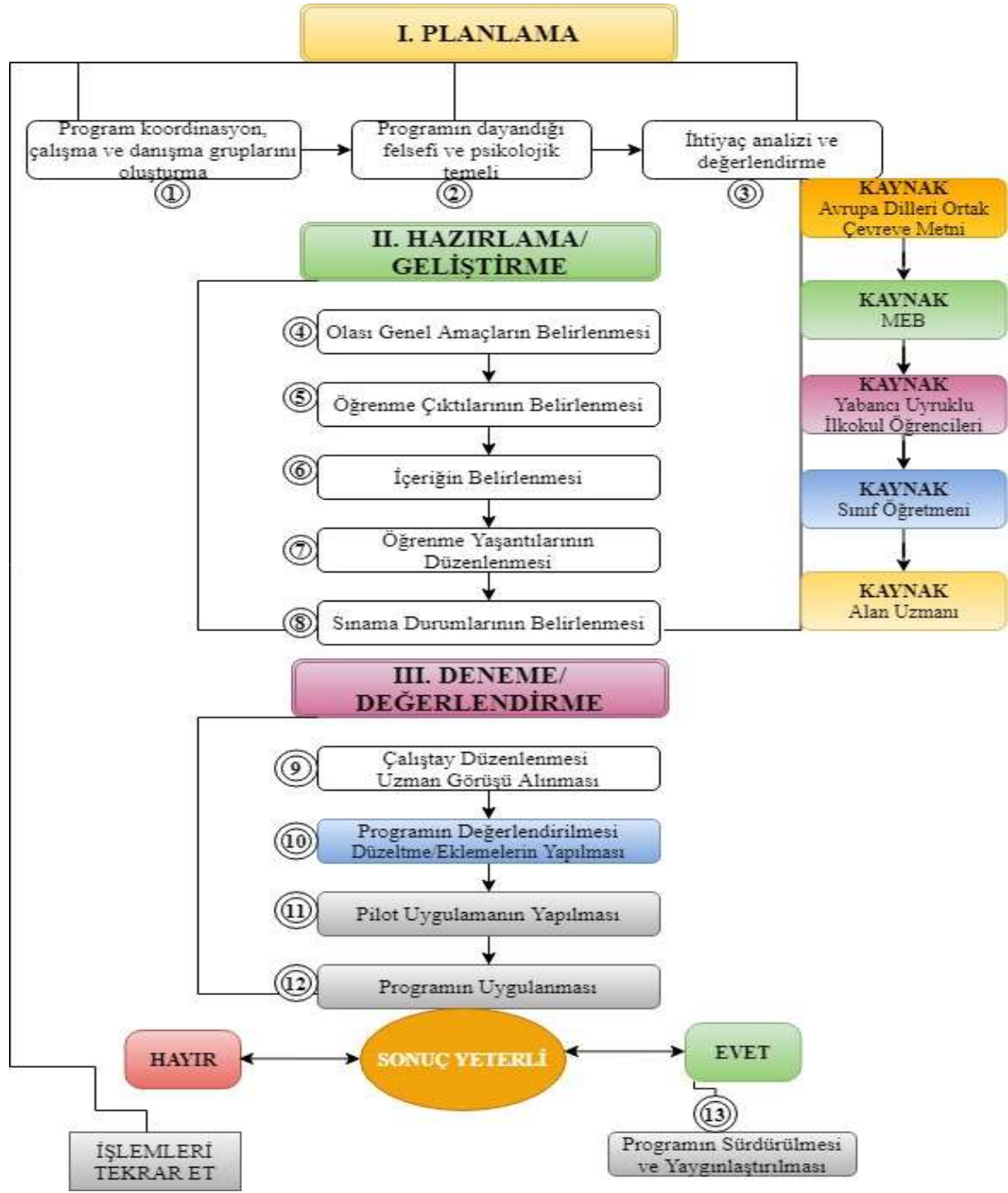
D.A0.1.01

Türk alfabesinde bazı ses birim çiftlerini kısmen tanır.

Programın içerik boyutu için üniteler hazırlanmış, izlence örnekleri ile ünitelerin nasıl işe koşulacağına yönelik öğretmenlere örnek gösterilmeye çalışılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve öğrenci rolleri, etkinlik örnekleri, süreçte kullanılması önerilen yöntem-teknik ve teknolojik uygulamalar ile ders planlarına yer verilmiştir. Değerlendirme boyutunda da süreçte dikkat edilmesi gereken temel ilkeler, ölçme-değerlendirme yaklaşımları, yöntem ve teknikleri, kazanımlara göre kullanılabilecek soru maddeleri ve ölçme-değerlendirme örneklerine yer verilmiştir.

1. Program Tasarısında Benimsenen Program Modeli

Araştırma kapsamında yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine destek programları kapsamında ayrı sınıflarda verilecek Türkçe öğretimi ve karma eğitim sınıflarında öğretmenler tarafından alternatif olarak kullanabilecek bir çerçeve program tasarlanmaya çalışılmıştır. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için Türkçe öğretim programı tasarısında benimsenen program modeli Şekil. 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. Uzman Görüşüne Sunulan Yabancı Uruklu İlkokul Öğrencilerine Türkçe Öğretim Programı Tasarısı

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretimlerinde mevcut durumun ve öğrencilerin gereksinimlerinin belirlenmesi ile bu öğrencilere yönelik uyum temelli, kapsayıcı, iletişimsel ve bütüncül bir yaklaşımla Türkçe öğretim program tasarısı geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda program modellerinden, modelin işlem basamaklarının araştırmanın konusu, problemi, alt amaçları ve yöntemine uygun olması doğrultusunda “Taba-Tyler Program Geliştirme Modeli” ve “Özcan Demirel’ in

Eğitimde Program Geliştirme Modeli” referans alınarak kurgulanmıştır. Demirel (2011) tarafından önerilen modellere göre program tasarısı 3 bölüm ve 13 işlem basamağından oluşmaktadır.

Taba-Tyler program geliştirme modeli, “*planlama, sistematiklik, nesnellik, rasyonalite, hedef ve konu alanı temellilik*” ve “*belirli öğelere dayalı bir tasarımı*” öngörmektedir (İşeri, 2014). Çalışmada referans alınan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni de (DİAOBM) geliştirilecek öğretim programlarında, öğrenci yeterliliklerini “*modüler*” olarak geliştirme, bilgilerin “*açık*”, “*şeffaf*” ve “*tutarlı*” bir şekilde formüle edilmesi gibi özellikleri taşımasını önermesi kapsamında Taba-Tyler modelinin dil öğretim programında olması gereken nitelikleri sağlayabileceği düşünülmektedir. Çalışmada program tasarısının geliştirilebilmesinde yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğrenci yeterliliklerinin bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde oluşturulması ön plana çıkmıştır. Hem Başvuru Metni hem de Taba-Tyler modelinde de ihtiyaçların belirlenmesi öne çıkmaktadır (White, 1998).

Çalışmada, tasarının planlanması, program karar, koordinasyon, çalışma ve danışma gruplarının oluşturulması ve program tasarısı boyutlarının geliştirilmesi doğrultusunda Özcan Demirel Modeli’nde yer alan “*planlama, hazırlama/geliştirme*” bölümlerinden faydalanılmıştır. Belirtilen tüm ifadelerden hareketle ve modelin çalışmanın hedeflerine göre önce bireysel farklılıkları olan yabancı uyruklu öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, elde edilecek ihtiyaçlar kapsamında program boyutlarının birbiriyle ilişkili olacak şekilde oluşturulması, programın niteliğinin sürekli değerlendirilmesi, işlemlerin tekrar edilmesi aşamalarının bulunması nedeniyle bu araştırmada gerçekleştirilen program tasarısının geliştirilmesinde Taba-Tyler Modeli’nin tüm basamakları; Demirel Modeli’nin ise iki basamağının benimsenerek oluşturulmasına karar verilmiştir. Ayrıntılı bir şekilde ele alındığında tasarının üç bölümden oluşan aşamaları şu şekildedir:

Birinci bölümde: Program tasarısının “*planlanması*” kapsamında çalışma ve danışma grupları, çalışma planı, çalışma takvimi oluşturulmuş, programın dayandığı felsefi ve psikolojik temeller belirlenmiş ve ihtiyaç analizi ve değerlendirme aşamaları gerçekleştirilmiştir. Program geliştirmenin ilk aşamasını “*planlama*” basamağında görev alacak grupların sınıflandırılmasında hangi grupların hangi zaman ve işlerde rol alacağının belirleneceği çalışma gruplarının oluşturulması kapsamında program karar ve koordinasyon grubu, program çalışma grubu ve program danışma üyeleri grubu oluşturulmuştur (Durukan ve Maden, 2013; Demirel, 2011: 68-70).

Program Karar ve Koordinasyon Grubu: Program tasarısının felsefi ve psikolojik temelleri ve genel stratejisinin belirlenmesi amacıyla bu grupta iki araştırmacı, konu alanıyla ilgili iki alan uzmanı ve Tez İzleme Komitesi'nde yer alan iki alan uzmanı bulunmaktadır.

Program Çalışma Grubu: Programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi kapsamında programın çalışma grubunda aynı zamanda araştırmacı olan ilgili iki alan uzmanı, Tez İzleme Komitesi'nde yer alan iki program geliştirme uzmanı, bir ölçme-değerlendirme uzmanı ve iki Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi alan uzmanı ve iki sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

Program Danışma Grubu: Programın danışma grubunda çalıştay etkinliğine katılan sınıf eğitimi, program geliştirme, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi, ölçme-değerlendirme, eğitim sosyolojisi, felsefesi ve psikolojisi alanlarından ve sınıf öğretmenlerinden oluşan on beş alan uzmanı bulunmaktadır. Planlama aşamasından sonra programın dayandığı felsefi ve psikolojik temellerinin oluşturulabilmesi amacıyla tasarıya temel oluşturacak öğrenme kuramlarının belirlenmesi ve program tasarısındaki tüm adımların belirlenebilmesi amacıyla ihtiyaç analizlerinin yapılması gerçekleştirilmiştir.

İkinci bölümde: Hazırlama/geliştirme bölümünde; program tasarısının boyutları belirlenmeye ve düzenlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda tasarının felsefi ve psikolojik temelleri doğrultusunda olası genel amaçlar, öğrenme çıktıları ve içerik belirlenmiş, bu boyutlara göre öğrenme yaşantıları ve sinama durumlarının düzenlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü bölümde: Program tasarısının deneme/değerlendirme basamağında alan uzmanlarının katılacağı çalıştay ile program tasarısının değerlendirilmesi ve gerekli düzeltme/eklemelerin yapılması ve tasarıya son şeklinin verilmesi aşamaları bulunmaktadır. Modelin 11, 12 ve 13. basamaklarında yer alan pilot uygulama ve programın denenmesi ile programın yaygınlaştırılması ve sürdürülmesi aşamaları daha sonraki süreçlerde gerçekleştirileceği için araştırmada kısaca açıklanmıştır.

1.1. Program Tasarısının Felsefi Temelleri

Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizde eğitim-öğretim görmeye başlamalarıyla birlikte eğitim sistemimiz de etkilenererek kendini değiştirme, geliştirme ve yenileme ihtiyacı hissetmeye başlamıştır. Bu doğrultuda program tasarısında, yaşadığı çevrede ve sınıf ortamında etkileşim kuran, etkili iletişim becerilerine sahip, karşılaştığı problemlere çözüm yolları arayan, bilgi üreten ve ürettiği bilgiyi günlük yaşamda kullanabilen, yaşadığı topluma ve okula uyum gösterebilen bireyler yetiştirme hedefleri doğrultusunda “*pragmatizm*” ve pragmatizmin eğitime yansması olarak kabul edilen “*ilerlemecilik*” felsefesi esas alınmıştır.

Her öğrenciye göre farklılaşan ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda öğrenci için en önemli bilgi, onun günlük yaşamda kullanabileceği bilgi olmaktadır. İlerlemeci eğitim anlayışına göre her birey özeldir ve kendine has bir öğrenme tarzı vardır. Eğitimi meydana getiren tüm öğeler bireyin ihtiyaçları ve ona fayda sağlayacak şeyler etrafında şekillendirilmelidir (Asmaz, 2019). İlerlemeci felsefe, bilginin çevreyle etkileşim sonucunda elde edileceğini savunmaktadır. Tasarının öğrencilere “*iletişim becerisi*” kazandırma hedefi doğrultusunda çevreyle etkileşimleri, öğrencilerin hem bilgiye ulaşma hem de iletişim becerilerini kazanmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. İlerlemeciliğin gerçek hayattan problemleri çözerek bilgiyi yapılandırması ilkeleri doğrultusunda tasarıda, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yönelik konular ve etkinlikler aracılığıyla günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların üstünden gelmeleri ve “*yaparak-yaşayarak öğrenmeleri*” hedeflenmektedir (Demirel, 2011: 23-24).

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’ ne (DİAOÖÇ) göre iletişimsel yetiyi oluşturan dil becerilerinin yanında sosyokültürel ve pragmatik unsurların da bir bütünlük içinde kazandırılması önemli görülmektedir. Dil öğretiminde dilin iletişimsel becerilerini kazandırmanın yanında hedef dilin kültürü ve yaşam tarzları, gerçek yaşamın kendisine dayandırılarak belli bir bütünlük içinde öğretimi hedeflenmektedir. Öğrencinin dili, karşılaştığı her durumda ve ortamda bağımsız, otonom ve yaratıcı bir biçimde kullanmasını sağlamak esas alınmaktadır. Bu doğrultuda dilbilimsel stratejilerden çok dili edinme stratejilerinin egemen olduğu bir yöntemle öğrencilerin çeşitli görevler üstlenerek dili, daha geniş kapsamlı ve anlamlı bağlamlar içinde kullanma fırsatı bulabilmektedir. Böylece derste öğrenilen dil göstergelerini ve yapılarını doğal iletişim ortamlarında kullanabilecektir. Bu kapsamda da öğrenci, dilin toplumsal ve kültürel işlevleri, dil dışı faktörleri ve pragmatik kullanım bilgisini kazanabilecektir (Aktaş, 2005). Aynı zamanda farklı dil ve kültürden öğrencilerden oluşan sınıflarda öğrenciler arasında kültürlerarası bildirişimler aracılığıyla farklı kültürlerin birbiri ile etkileşim kurması, bilgi alışverişinde bulunması birbirlerinin kültürlerini tanımaları ve anlamalarını sağlayabilecektir. Bu doğrultuda kurulacak kültürlerarası iletişim sayesinde yabancı uyruklu öğrencilere karşı olabilecek önyargılar ortadan kalkabilecek, öğrencilerin topluma ve okula uyumu hızlanabilecek ve aynı zamanda da Türk öğrenciler için de farklı kültürler ile tanışma ortamı yaratılabilecektir.

AB ülkelerinde olduğu gibi ülkemiz de göçmen, mülteci, vb. yabancı uyruklu bireyleri topluma kazandırma ve okullaştırma ve meslek kazandırma hedefleri doğrultusunda dil politikaları uygulamaktadır. Bu bağlamda ülkemizde yabancı uyruklu öğrencilerinin eğitim-öğretimleri doğrudan entegrasyon kapsamında karma eğitim sınıfları ve öğrencilerin örgün

eğitime başlamadan/devam hazırlık ve uyum sınıflarında verilen Türkçe ğretimi ile sağlanmaktadır (Eurydice, 2017). Tüm bireylerin eğitim yaşantısı sürecine katılması ve demokratik eğitim ortamı oluşturulmasını savunan pragmatik ve ilerlemeci felsefe, tüm yabancı uyruklu öğrencilerin topluma uyum göstermeleri ve okullaştırılmaları açısından önemli görülmektedir. Hem “*bilişsel*” hem de “*duyuşsal*” öğrenme çıktılarının ön planda olduğu ilerlemeci felsefede (Ornstein ve Hunkins, 2009) ğrencilerin “*ilgi*”, “*beceri*”, “*gereksinim*” ve “*yeterliklerine*” uygun bir programla ğretim yapılmasına vurgu yapılmaktadır. Tasarıda da süreç içinde değişime imkân sunan esnek program anlayışı ile öğrencilerin kişisel ve sosyal, dilsel ve akademik gereksinimleri ile Türkçe seviye ve yeterliklerine yönelik öğrenme çıktılarının oluşturulması önemli yer tutmaktadır. Tasarıda ğrencilerin okul ortamında Türkçeyi edinme ve geliştirmelerinde olduğu kadar “*gündelik yaşam becerileri*”, “*sosyal beceriler*”, “*varoluşsal beceriler*” ve “*topluma uyum*” becerilerini de kazanmaları önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin kişisel ve sosyal değerlere önem verme, problem zme, iletişim becerileri ve dili etkili ve doğru kullanma hedefleri, tasarının hedefleri ile uyumaktadır.

Pragmatizm ve ilerlemeci felsefeye göre öğrenciye göre farklılaşan ilgi ve ihtiyaçlar doğrultusunda ğrenci için en faydalı bilgi, onun günlük yaşamda kullanabileceği bilgi olarak görülmektedir. Bu kapsamda tasarının içerik boyutunda, öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri ve her öğrencinin ilgi alanına uygunluk gösterebilecek gerçek yaşamdan konular ve durumlara yer verilmiştir. İlerlemeci felsefe doğrultusunda, öğrencilerin yorumlama, ifade etme ve tartışmalarını sağlayacak problem zme etkinliklerine uygun ğretim yöntem ve teknikleri ve ayrıca yaparak-yaşayarak öğrenme, etkinlik temelli ğretim ile öğrencilerin ğretim sürecine etkin katılımlarının sağlanması da (Sönmez, 2014) yine tasarının öğrenme-öğretme sürecinde benimsenen “*etkinlik ve etkileşimli öğrenme*” anlayışları açısından tutarlılık göstermektedir. Tasarının değerlendirme boyutunda ise yine öğrencinin günlük yaşamda karşılaşılabileceği doğal sorunlar, problemler ve durumlar üzerinden lme-değerlendirme yaklaşımları benimsenmiştir. Bu kapsamda tasarıda benimsenen “*süreç temelli değerlendirme yaklaşımları*” ve “*alternatif lme-değerlendirme yöntemleri*” de pragmatik ve ilerlemeci felsefe açısından anlamlı görülmektedir.

1. 2. Program Tasarısında Benimsenen Yaklaşım

Tasarıda benimsenecek yaklaşımların belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen doküman analizi kapsamında incelenen tüm dokümanlarda “*yapılandırmacı yaklaşım*” ın esas alındığı, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda Türkçe öğretiminin öğrencilerin “*bireysel farklılıklarına*”, “*fiziksel, sosyal, duygusal, kültürel ve öğrenme ihtiyaçlarına*” dayalı olarak gerçekleştirilmesine ağırlık verildiği görülmektedir. Ayrıca dokümanların büyük çoğunluğunda Türkçe öğretiminin dil becerilerine yönelik olarak “*bütüncül yaklaşım*” ile gerçekleştirilmesinin hedeflendiği, MEB Türkçe dersi Öğretim Programı dışında tüm programlarda “*seviyeler arası geçişi sağlayan yapı*” nın sağlanmasına vurgu yapıldığı, özellikle Öneriler Çerçevesi ve bu metnin referans olarak alındığı diğer programlarda “*eylem odaklı/işlevsel yaklaşım*” ve “*çok kültürlü ve kapsayıcı eğitim*” yaklaşımlarının esas alındığı ve bu doğrultuda programların “*çok amaçlı, açık, dinamik, samimi, dogmatik olmayan yapı*” özelliklerini taşıması gerektiğinin belirtildiği görülmektedir. PICTES ve İYEP gibi yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eksik öğrenmelerini giderme ve telafi eğitim gerçekleştirme hedefleri olan programlarda ise “*öğrencilere her seviyede rehberlik, sosyal uyum ve kişisel gelişim sağlanması*” ve “*eksik öğrenmelerin giderilmesi ve psiko sosyal destek sağlanması*” özelliklerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca 21.yüzyıl gelişmeleri ve öğretim programlarında temel alınmaya başlanan “*disiplinlerarasılık ve metinlerarasılık*” özelliklerine de yer verildiği görülmektedir (Bknz. Bulgular bölümü, çizelge 3)

Alan uzmanları ve sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ise doküman analizi ile eşgüdümlü olarak programın “*dil becerilerine*”, “*iletişime*”, “*bireysel farklılıklara*”, ve “*Öneriler Çerçevesi*” ne ve “*21. yüzyıl becerilerine*” dayalı olması ile “*evrensel ve kapsayıcı*” ve “*topluma uyumu kolaylaştırıcı*” özellikte olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Bknz, Bulgular bölümü).

Araştırmanın bulgularından hareketle yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için geliştirilen Türkçe öğretim programı tasarısının temel dayanağını, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı “*dile bağlı sorunlar*” ve bu sorunlara bağlı olarak “*ihtiyaç duyulan Türkçe yeterlikler ve dil becerileri*” ile “*Avrupa Konseyi dil politikaları*”, “*Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*” (DİAOÖÇ) ve bu doğrultuda “*kültürlerarası bildirişim ve iletişim*” “*Avrupa Yeterlikler Çerçevesi (AYÇ)*”, “*21. yüzyıl becerileri*”, “*değerler*”, “*topluma uyum*” ve “*kapsayıcı eğitim*” oluşturmaktadır.

Avrupa Konseyi, dil politikaları için belirlediği genel ölçütler ve önlemlerle konseye üye ülkelerin dillerini öğrenme, bildirişim ihtiyaçlarını karşılama, toplum dilinde günlük yaşamın

üstesinden gelme, söz konusu dilde duygularını ve düşüncelerini dile getirme, öğrenilen dilin kültürünü özümseme, dil ihtiyaçlarına göre dil öğretimini uygun öğrenim hedefleri, yöntem ve materyalleri belirleme ve dil öğrenenleri ve öğretmenleri teşvik etme ve çalışmalarını geliştirmeyi hedeflemektedir (Telc, 2013: 12-13). Avrupa Konseyi’ nin bu hedeflerini gerçekleştirmek için geliştirdiği DİAOÖÇ, ikinci dil öğretiminde önemli bir materyal olarak kabul edilmekte ve dil öğretiminde program geliştirenlere, sınav hazırlayanlara, öğretmen ve öğrencilere pek çok alanda yol gösteren yapısı ile bu program tasarısının da dayanak noktasını oluşturmaktadır.

Avrupa Konseyi, her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olmasını ve dil öğretiminin yaşam boyu sürdürülmesini hedeflemektedir (Şahin, 2013: 493). MEB Türkçe dersi öğretim programında da “*yaşam boyu öğrenme*” ve program geliştirilirken insanın yaşamı boyunca devam eden çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınması önemli bir yer tutmaktadır (MEB, 2019: 7).

Avrupa Birliği’ ne üyelik hedefi doğrultusunda ülkemiz de Avrupa Birliği ve Konseyi’nin eğitim politikalarıyla uyum gösteren adımlar atmakta ve yenilenen eğitim ve öğretim programları ile diğer öğrenme yöntemleriyle kazanılan bütün yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesinin oluşturulması için MEB Türkçe dersi öğretim programında da Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’ ni (TYÇ) benimsemeye başlamıştır (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulamasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, 2015). Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; TYÇ ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesi olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2019: 7). Bu kapsamda programda öğrencilere kazandırılması gereken sekiz anahtar yetkinlik “*ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, kültürel farkındalık ve ifade*” olarak belirlenmiştir (MEB, 2019: 5). Öğretim programlarıyla öğrencilere yeterlilikler çerçevesinde belirlenen bilgi, beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, bireyin yaşam standartlarını geliştirme, değişen dünyaya ayak uydurabilme ve değişimin hayat boyu sürdürülebilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda da öğrenenlerin sosyal, eleştirel, yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmenin yanında, problem çözme, bilgi okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı, bilgi ve teknoloji okur-yazarlığı, girişimcilik, üretkenlik gibi 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yeterliklerin geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Baykal, tarihsiz).

Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizdeki durumları düşünüldüğünde; eğitim-öğretim görmeleri için Türkçe öğrenmeleri kadar, kültürel farkındalık ve sosyal yeterlilik kazanarak topluma uyumlarının sağlanması, iletişim becerilerini kazanmaları, yaşam şartlarının iyileştirilmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda tasarıda belirlenen temel beceriler; “*ikinci dilde iletişim*”, “*kültürel farkındalık ve yetkinlik*”, “*gündelik yaşam becerileri*” ve “*hayat boyu öğrenme*” olarak belirlenmiştir.

21. yüzyıl becerileri, bireylerin bilgiye ulaşmalarını ve ulaştıkları bilgiyi günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmede kullanmalarını, diğer bireylerle uyum içinde çalışmalarını, yaşadıkları toplumdaki sosyal olayların farkında olmalarını sağlamaktadır (Partnership for 21 st Century Skills, 2010’dan akt: Gültekin, 2014). Öğrencilerin okul ortamında edindikleri bilgi ve becerileri gündelik yaşamlarında uygulaması, karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmeleri ve yaşadıkları toplumda gerçekleşen olaylara yönelik farkındalık kazanmaları önemli görüldüğü için program tasarısında 21. yüzyıl becerilerinin temel dayanak noktalarından biri olması kararlaştırılmıştır.

MEB Türkçe dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların değerler ve yetkinlikler sayesinde gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir. Kendi kültüründen ve değerlerinden farklı bir ülkede yaşayan ve öğretim gören yabancı uyruklu öğrencilerin toplumsal kabullerinin ve topluma uyumun sağlanması açısından da Türkçe öğretimin değerler aracılığıyla bütünleşik bir biçimde gerçekleştirilmesi, dilin kültür aktarımı özelliği ölçüsünde önem taşımaktadır. Türkçe dersi öğretim programında “*adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik*” kök değerlerine verilmektedir. Türkçe öğretimi ile bütünleşen değer eğitimi sayesinde öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumları; değerlerle birlikte davranış ve alışkanlığa dönüştürülmesi sağlanarak öğrencilere iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, tutum, davranış ve alışkanlıkları kazandırma hedefine ulaşılabilceği düşünülmektedir (MEB, 2019: 4).

Millî Eğitim Bakanlığı’nın gerçekleştirdiği pek çok faaliyetle birlikte eğitim sistemimizde kapsayıcı eğitim modeli benimsenmeye başlanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin, öğretim programının belirlediği hedeflere ulaşmaları için çeşitli yöntemlerin kullanıldığı, etkinlik ve sürecin öğrencilerin aktif katılımı ile gerçekleştirildiği bir öğrenme yaşantısı sunan bütüncül bir yaklaşım olan kapsayıcı eğitime göre oluşturulması hedeflenmektedir (Tomlinson, 1995; Şaldırak 2012’den akt. Aytekin, 2017). Kapsayıcı eğitim, UNESCO tarafından öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci

olarak ifade edilmektedir (Sülükçü ve Savaş, 2018). Alanyazın taraması ve doküman analizi ile incelenen dokümanlarda belirlenen programların yapısı, temel felsefesi ve özellikleri kapsamında programların öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal, kültürel ve öğrenme ihtiyaçlarına yönelik olma, öğrencilere her seviyede rehberlik, sosyal uyum ve kişisel gelişim sağlanması ve bireysel farklılıklara dayalı öğretim özelliklerinin dikkate alınmasının öneminden hareketle program tasarısında “*kapsayıcı eğitim*” temel alınmıştır.

Doküman analizinden sonra alan uzmanlarına ve sınıf öğretmenlerine program tasarısında benimsenmesi gereken felsefe ve psikoloji temelleri ve programın özellikleri doğrultusunda gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların ifade ettiği görüşler incelendiğinde; katılımcıların programın Öneriler Çerçevesi’ ne dayalı olması gerektiğini ifade ettikleri görülmekte, bu doğrultuda da alanyazın ve doküman analizlerinde bu metin ve bu metnin referans alınarak geliştirildiği programların incelenmesinin görüşme verileri ve doküman analizi verilerinin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Yine dokümanlarda benimsenen “*dil ve iletişim becerilerine dayalı*”, “*21. yüzyıl becerilerine dayalı*”, “*kapsayıcı ve evrensel*”, “*kültürel öğeler ve değerlere dayalı*” olma özelliklerinin dokümanlarda belirlenen ortak özelliklerden olduğu görülmektedir.

Programda benimsenen yaklaşım ve modeller ise “*eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşım*”, “*yapılandırımcılık*”, “*iş birliğine dayalı öğrenme*”, “*otantik öğrenme*”, “*kademeli sorumluluk aktarım modeli*”, “*çoklu zekâ kuramı*” olarak belirlenmiştir.

Tasarıda, yabancı uyruklu öğrencilerin kişisel, dilsel, sosyal ve akademik ihtiyaçları belirlenerek seviyeler arası geçişi sağlayan öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun bir Türkçe öğretimi hedeflendiği için “*yapılandırımcı yaklaşım*” ve “*eylem odaklı işlevsel/kavramsal yaklaşım*” benimsenmiş ve iki yaklaşım harmanlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle tasarıda referans olarak alınan “*işlevsel/kavramsal yaklaşım*” ve “*iletişimsel yaklaşım*” olarak da ifade edilen eylem odaklı yaklaşım, dilin bilgi aktarımı özelliğinden ziyade iletişim kurma özelliğine vurgu yapmaktadır. Yapılandırımcı yaklaşımda da öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle iletişim biçimi önemli görülmektedir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Bir dili öğrenmek, o dilin iletişimsel yetisini kazanarak, o dilde iletişim kurmayı gerektirmektedir. Bu kapsamda hem öğrenilen dilin iletişimsel becerilerini hem de dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü, yaşam ve hareket tarzlarını o ülkenin insanlarıyla sözlü ve yazılı olarak iletişim kurmayı öğrenme söz konusu olmaktadır (Aktaş, 2005). Araştırmanın hedefleri kapsamında Türkçe öğretim programı tasarısı ile Türkçe dil becerilerinin yanında yabancı uyruklu öğrencilerin günlük yaşantılarında ihtiyaç duydukları

iletişim becerilerinin kazandırılması, kùltür aktarımın gerçekleştirilerek ğrencilerin Tùrk kùltürünü ve Tùrk rf-adetlerini öğrenerek topluma uyumlarının sağlanması ve öğrencilerin toplum dilini içselleştirilmesi amaçlanmıştır. Kùltür aktarımının sadece Tùrk kùltürü ile sınırlı tutulmamasına dikkat edilerek; program tasarında kùltürlerarası bildirişim yaklaşımı ile farklı kùltürlerin birbirleri ile etkileşim kurabileceği diyaloglar, iş birliğine ve etkileşime dayalı ğretim etkinlikleri ile Tùrk ğrencilerin de yabancı uyruklu öğrencilerin kùltürlerini tanımaları ve anlamaları hedeflenmektedir.

Dil ğrenenlerin sosyal aktörler olarak ifade edildiği eylem odaklı yaklaşımda diğer bireylerle etkileşim kurma önem kazanmakta ve bu etkileşim sonucunda bireyden belirli durum ve ortamda, belirli eylem alanı içindeki görevleri yerine getirmesi hedeflenmektedir. Öğrenenlerin toplumsal yapının bir parçası olan dilsel eylemleri/ dil etkinliklerini yerine getirirken kendi yeterliklerini sistematik bir şekilde kullanmaları hedeflendiği için “*bildirişimsel görevler*” önem kazanmakta ve birey sosyal çevresindeki sosyal aktör olarak rolünü yerine getirebildiği ve kendisini ifade edebildiği lde görevini gerçekleştirmiş kabul edilmektedir. DİAOÖÇ’nin temel kavramlarından yaşam boyu öğrenme, kendi kendine öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme gibi kavramlar ile öğrenciler için verilen görevleri yerine getirme, stratejileri kullanma, çeşitli bağlamlarda bunları uygulama işlemi, yapılandırmaı yaklaşımda da önemli görülmektedir (Aktaş ve İşigüzel, 2014). Her iki yaklaşım kapsamında (Yurdakul, 2005) tarafından ifade edilen öğrenmenin bir göreve bağlanması, sosyal etkileşimi ve zgn öğrenme sağlayacak görevler doğrultusunda günlük hayatı yansıtacak öğrenme yaşantılarının oluşturulması sağlanmaya çalışılmıştır (Yurdakul, 2005). Bu açıdan bireylerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel olanaklarını, sahip oldukları ve sosyal aktör olarak kullandıkları tüm yeteneklerini geliştirme esas alınmıştır (Coşkun, 2017; Güngör Yereyıkılmaz, 2020). Tasarıda özellikle yabancı uyruklu ğrencilerin Tùrkeyi yaşadıkları toplumda ikinci dil olarak öğrenmeleri açısından bildirişimsel görevleri yerine getirerek toplumla etkileşim içinde bulunması, günlük yaşam becerilerini kazanarak ihtiyaçlarını ve isteklerini ifade etmeleri ve karşılaşılan sorunları çözmesi önem taşımaktadır.

Dilin iletişim özelliğinin ön plana çıktığı eylem odaklı yaklaşımda, dil bilgisi öğretiminin diğer dil beceriyle eřėdml olarak ve sosyokùltrel ve pragmatik unsurlar da göz ardı edilmeden yapılması beklenmektedir (Aktaş, 2004). Yapılandırmaı yaklaşımın benimsediği dil ğretiminde de dil bilgisi kurallarından ve dil yapılarından ziyade içeriğe önem verilerek ğrenci tarafından içeriğin anlaşıldığı ve kullanıldığı, dilin gerçek bağlamlarda kullanıldığı bir süreç önerilmektedir (Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Dolayısıyla Tùrke ğretiminde öncelikle

iletişimi sağlamada özellikle dinleme-anlama ve konuşma-anlatma becerilerini yeterli düzeyde kullanabilmelerini sağlayacak dil bilgisi öğretiminin yapılması önemli olmaktadır (Göçer, 2017; Salman, 2018). Bu doğrultuda tasarıda, öğrencilerin kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade ederken doğru şekilde dili kullanabilmesi için uzun yıllardır Türkçe öğretiminde olduğu gibi dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders olarak değil; dil becerileriyle eşgüdümlü olarak öğrencinin ihtiyacını karşılayacak düzeyde verilmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda da yabancı uyruklu öğrencilere öncelikle okul içinde ve dışında temel düzeyde iletişim kurmayı sağlayacak dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması, bu becerilerin edinimi sürecinin üzerine ise okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak eylem odaklı ve yapılandırmacı yaklaşımların benimsendiği tasarıda hem genel anlamda beceriler hem de özel olarak iletişimsel dil becerilerini geliştirme hedeflenmektedir.

Sürekli etkileşim ve iletişim içinde olan insan doğasına ve öğrenme stiline uygun olan eylem odaklı yaklaşım, becerilerin kazanımını, genellikle eylemlerle ve süreç boyunca meydana getirilen ürünlerle ölçen iletişimsel bir öğretim programını önermektedir (İşisağ ve Demirel, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımda da dil öğretiminde öğretmen ile öğrenci arasında sürekli bir iletişim söz konusu olmakta ve bu süreçte öğrencilerin yazılı ve sözlü iletişim için gerekli bilgi ve becerilerle donanması ve dili rahat bir şekilde kullanmasını hedeflemektedir (Aktaş ve İşigüzel, 2014). Her iki yaklaşımda da edinilen bilgiyi hayatla ilişkilendirme ve bilginin kalıcı hale getirilmesi önem taşımakta; bireyin ilgisi ve ihtiyacı doğrultusunda edindiği bilgiyi günlük hayatında ilişkilendirebilmesi ve kullanabilmesi esas alınmaktadır (Salman, 2018). Bu doğrultuda program tasarısında, dil öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir etkinlik olduğu kabul edilerek öğrenciyi okul dışında da yeni dil deneyimleri için güdülemek ve bireyin beceri ve özgüvenini geliştirmek büyük önem taşımaktadır (Güngör Yereyıkılmaz, 2020). Ayrıca süreç odaklı farkındalık ile öğrenme ortamında öğrencilerin sosyokültürel, dilsel ve bireysel farklılıklarının belirlenmesi, dil becerilerinin öğrencilerin günlük yaşamda etkileşim içinde bulunarak bir bütün olarak edinmesi, öğrenme yaşantılarının bireyselleştirilmesi ve öğrencilerin aktif hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Her iki yaklaşım da okul ortamında gerçekleştirilen öğrenmelerin öğrenci merkezli olmasını benimsemekte ve Türkçe öğretiminde hedeflenen bilgi ve becerilerin kazandırılması için öğrencinin öğretime aktif bir şekilde katılması önemli görülmektedir (Demirel, 2002; Gömleksiz ve Elaldı, 2011). Öğrencilerin ilgilerinin çekilerek sürece dahil edilmeleri ve derste aktif olmaları, araştırmanın bulguları kapsamında belirtilen öğrencilerin öğretim sürecine katılmama ve sınıf ortamında disiplini

bozma gibi olumsuz davranışların da önüne geçilmesi açısından dikkat edilmesi gereken bir özellik olarak görülmüş ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak için tasarıda Türkçe seviyelerine ve öğrenme düzeylerine uygun içerikte öğretim modelleri tasarlanmasına özen gösterilmiştir (Aktaş ve İşigüzel, 2014). Tasarıda özellikle eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda Alharrasi (2009)' un belirttiği programın başarılı olabilmesi için dikkat edilmesi gereken çevresel şartlar kapsamında öğrencilerin “fiziksel çevre”, “sosyal, duygusal algılama” ve “duyuşsal, bilişsel gelişme”, “konuşma ve dil gelişimi” koşulları göz önünde bulundurulmuştur (Alharrasi, 2009'dan akt. Kılınç ve Şahin, 2012).

Eylem odaklı ve yapılandırmacı yaklaşımların öne çıkardığı öğrenmenin bir göreve bağlanması kapsamında tasarıda benimsenen bir diğer yaklaşım da öğrencilerin bir problemi ya da bir görevi yerine getirmek için küçük gruplar oluşturarak çalıştığı “iş birliğine dayalı öğrenme” olmuştur. Her iki yaklaşımda olduğu gibi öğrenci merkezliliği ve öğrencinin aktifliğini esas alan yaklaşımda, öğrenci takımları, birlikte öğrenme, tartışma grubu, takım-oyun-turnuva, bulmaca, ayrılıp birleştirme, takım destekli bireyselleştirme teknikleri bulunmakta ve grup oluşturma, görevi yerine getirme, grup çalışmalarını formüle etme ve olgunlaştırma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir (Gümüş ve Buluç, 2007; Demirel, 2011: 233-237).

Tasarıda hedeflenen öğrencilere iletişim becerilerinin ve günlük yaşam becerilerinin kazandırılması, sosyal-duyuşsal stratejiler içerisinde yer alan ve dilin işlevsel kullanımına ortam sunan iş birliği yapmayı ve etkileşim içerisinde bulunmayı gerektirmektedir. Gruplarla etkileşim halinde bulunan yabancı uyruklu öğrenci, ana dili Türkçe olan akranlarıyla iş birliği yaparken iletişim de kurabilecek ve başta dinleme ve konuşma olmak üzere tüm dil becerilerine yönelik de pratik yapma şansı bulabilecektir. Aynı zamanda araştırmanın bulgularında ifade edilen yabancı uyruklu öğrencilerin özgüven ve sosyal becerilerinin desteklenmesi gerçekleşecek ve öğrencilerin birbirleriyle kaynaşması ve birbirlerini kabullenmeleri sağlanabilecektir (Gümüş ve Buluç, 2007; Bozavlı, 2012; Topçu Gedikli, 2018).

Tasarıda benimsenen bir diğer yaklaşım da öğrenmenin gerçek dünya ile paralelliğine vurgu yapan ve öğrencinin aktifliğine dayanan “otantik öğrenme yaklaşımı” olmuştur (Koçyiğit, 2011). Otantik öğrenme, öğrencilerin günlük yaşamdan sorunlarla karşılaştıklarında bunlarla başa çıkabilmek için sınıfta kazandıkları pratik ve faydalı bilgi/becerileri gerçek dünya ile bağlantı kurarak çözüm yolu bulmalarına yardımcı olabilecek bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir (Baştürk, 2019; Nalbant, 2019). Gerçek yaşam değeri taşıyan ve öğrencilerin bilgiyi aktif olarak yapılandırmasını sağlayan, problem çözmek için kullanılan bu öğrenme

yaklaşımında, öğrencilere karmaşık olarak görev/durum verilmekte ve öğrencilerin bunları çözmesi beklenmektedir. Araştırmanın hedefleri doğrultusunda, bu problemleri araştıran, sorgulayan ve iş birliği içinde çözmeye çalışan öğrenci, bunları derslerle ilişkilendirebilecek ve bu sayede geliştirilen beceriler günlük yaşama aktararak yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirilebilecektir.

Otantik öğrenme, öğrencileri iş birliği yapmaya ve öğrenme sorumluluğunu almaya teşvik etmektedir. Bu sayede araştırmada da hedeflenen öğrencilere anlatma becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin motivasyonları ve derse ilgilerinin arttırılması, öğretim sürecine ve sosyal öğrenmeye aktif olarak katılım göstermesi ve teoriyi pratik ile birleştiren öğrencinin daha iyi öğrenmesi sağlanabilecektir. Bu ifadelerden hareketle kişisel ilgiler, ihtiyaçlar ve kültürel değerleri önem kazanmakta (Hamurcu, 2016; Baştürk, 2019) ve bu kapsamda otantik öğrenme, tasarımın da hedeflediği “*disiplinlerarasılık*” ve “*metinlerarasılık*” özelliklerine hizmet etmektedir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlardan hareketle tasarıda “*kademeli sorumluluk aktarım modeli*” (KSAM) benimsenmiştir. Çevreyle etkileşimin önem taşıdığı KSAM, Piaget’ nin (1952) bilişsel yapılar ve şemalara ilişkin çalışması; Vygotsky’ nin (1962, 1978) yakınsal gelişim alanlarına ilişkin çalışmaları; Bandura’ nın (1965) dikkat, akılda tutma, yeniden üretme ve motivasyon ile ilgili çalışmaları ve Wood, Bruner ve Ross’ un (1976) yapılandırılmış öğretim ile ilgili çalışmalarıyla ilişkilendirilmektedir (Aydemir vd., 2017). Becerin uzman olan öğretmenden uzmanlığı daha az olan öğrenciye kademeli olarak aktarılmasının söz konusu olduğu sosyal yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitimsel uygulamalarda, becerilerin yetişkin rehberliği gözetiminde öğrenciye transfer edilmesinin önemi ifade edilerek kademeli sorumluluk aktarım modeline vurgu yapılmaktadır. Modelde çoğunlukla formatif değerlendirmeler neticesinde tayin edilerek öğrenci performansları temelinde oluşturulan ve küçük, benzer amaçları ve ihtiyaçları olan gruplar ile gerçekleştirilen rehberli öğretim gerçekleştirilmektedir (Ensar, 2014).

Öğrenme sorumluluğunun aşamalı olarak paylaşılması olarak ifade edilen KSAM, doğrudan öğretim yoluyla becerinin nasıl kullanılacağına ilişkin öğretmenin açıklama sunması, öğrencilere bu becerileri uygulamak için kendi gözetiminde fırsatlar sunması, uygulamalar yapılarak düşünülen beceri/strateji için öğrenciye sorumluluk yüklenmesi, sorumluluk, bilgi ve deneyim kazanan öğrencinin bağımsız bırakılması olmak üzere dört öğretim basamağından oluşmaktadır (Aydemir vd. 2017). Bu aşamalardan belirli bir süre sonra bilgi, beceri ve deneyimlerin okulda ve okul dışında uygulanması hedeflenmektedir. Araştırmanın bulguları

kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin ödev ve sorumluluklarını yerine getirme, özgüven sorunu yaşama gibi durumların üstesinden gelmek için KSAM' ın etkili bir yaklaşım olduğu düşünülmüş ve bu yaklaşımla birlikte öğrencilerin karşılaştığı sorunların üstesinden gelmeleri için öğretmenin rehberlik etmesi ve öğrencilere geri bildirim vererek öğrencileri sürekli bir etkileşim ve iletişim içinde tutması ve böylelikle de öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımlarının sağlanması önemli görülmüştür (Türkben, 2019).

Bireysel farklılıklarının yanında dilsel, kültürel ve akademik farklılıkları bulunan öğrencilerin isteklerinin ve ihtiyaçlarının karşılandığı Türkçe öğretimi gerçekleştirmeyi hedefleyen tasarıda “çoklu zekâ kuramı” benimsenmiştir. Gardner, bireyin bir veya birden fazla kültürel ortamda değer bulan ürünler ortaya koyma veya problemler çözme kapasitesi olarak tanımladığı zekâ, bilişsel alanla sınırlanmadan farklı alanlarda çözüm getirme ve üretme eylemleri olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2011: 222-223; Aydın, 2014). Bireysel farklılıklar, yaparak-yaşayarak öğrenme ve öğrencinin öğretim sürecinde aktif olması ilkelerine dayanan yaklaşımda, öğretmenlerin derse başlamadan önce öğrencilerinin zekâ profilleri, öğrenme stilleri ve bireysel farklılıkları hakkında bilgi sahibi olması ve derste kullanacakları yöntem, teknik veya materyalleri bu farklılıkları birleştirecek şekilde kullanması önem taşımaktadır. Grabowski'ye göre (1993) belirli bir öğretim uygulaması sırasında bazı öğrencilerin hiç zorlanmamalarına karşın bazılarının zorlanmalarının ya da bazılarının başarılı olmalarına karşın bazılarının başarısız olmalarının altında yatan temel sebep bireysel farklılıkları olarak görülmektedir. Bir öğretim uygulamasının hedef kitlesindeki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal toplumsal ve fizyolojik özellikleri ve bu özelliklere dayalı ihtiyaçları karşılanabildiği oranda başarıya ulaşacağı belirtilmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Öğrencinin merkezde olduğu ve öğrenciye geniş bir bakış açısı sunan disiplinlerarası yaklaşımla birlikte tasarıda, öğretmenin, yabancı uyruklu öğrencilerin dilsel, sosyal ve akademik farklılıklarına ve farklı öğrenme türlerine göre eğitim durumlarını ve değerlendirmeyi bireyselleştirmesini sağlayan etkinlik örnekleri, ders planları ve ölçme-değerlendirme araç-gereçleri hazırlanmıştır. Armstrong'ın (1994) eğitim ortamında çoklu zekâ kuramının kullanılmasında yönelik adımlar izlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenin, farklı zekâ türlerine göre özel hedefler ve konular belirlemesi, aşamalı olarak hazırlanan ders planlarında farklı zekâ türleri dikkate alınarak ders araç-gereçlerinin, öğretimin ve değerlendirmenin çeşitlendirilmesine ve alternatif durumlar yaratılmaya çalışılmıştır. Bu sayede öğrencilerin dili iletişimsel, toplumsal, kültürel, sosyolojik ve dilbilimsel olarak bir bütün halinde algılayıp

iletiřim becerilerini kazanarak kendilerini ifade etmelerinin kolaylařabileceęi dūřunūlmektedir (Keskin, 2019).

Tasarının geliştirilmesinde referans dokūman olan DİAOÖÇ, geliştirilecek programların “*çok amaçlı*”, “*esnek*”, “*açık*”, “*dinamik*”, “*samimi kullanım*”, “*dogmatik olmayan yapı*” özelliklerini taşıması gerektiği belirtilmektedir (CEF, 2001; Telc, 2013). Bu özellikler temel alındığında tasarıda, çok amaçlılık kapsamında diğer derslerle (Hayat bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Matematik) “*disiplinlerarası ilişkiler*” kurulmaya çalışılmıştır. Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere çeşitli durumlarda kullanmaları için alternatif bir program olarak hazırlanan ve bu doğrultuda da sınıf öğretmenlerine etkinlikleri gerçekteştirmelerinde ve kullanılacak metin türleri aşamasında inisiyatif bırakan tasarının esnek yapıda olması sağlanmaya çalışılmıştır. Programın tüm boyutlarının birbiriyle ilişkili olmasına dikkat edilmiş ve boyutlar arasında dinamik ve güncellenebilir bir yapı kazandırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca tasarı kapsamında belirlenen tüm boyutların açık bir dille ifade edilmesi ve samimi bir kullanımın sağlanmasına önem verilmiştir.

2. Gereksinimlerin Belirlenmesi

Planlama aşamasının son basamağında program geliştirme çalışmalarının en önemli işlem basamaklarından olan ihtiyaç analizi bulunmaktadır. İhtiyaç kavramı, ikinci/yabancı dil öğretiminde göz önüne alındığında; öğrencilerin dil ihtiyaçları önem kazanmaktadır ve dil öğretiminin işlevsel ve verimli kılabilmek için öncelikle öğrencilerin dil ihtiyaçlarını belirleyerek bu ihtiyaçları temel alan etkili bir programın hazırlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ile ilgili Demirel (2011) tarafından ifade edilen “*Farklar, demokratik, analitik ve betimsel yaklaşım*” yaklaşımlarından ilkokullarda Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler arasındaki farklılıklar, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve eksiklikler alan yazında da sıkça ifade edildiği için öğrenci ihtiyaçları ve öğrencilere hazırlanacak program tasarımının amaçları ve hedefleri belirlenirken “*betimsel yaklaşım*” benimsenmiştir.

2017-2018 öğretim yılında başlayan gereksinim belirleme çalışmaları, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı I. dönem sona ermiştir. Gereksinimlerin belirlenmesi aşamasında öncelikle alanyazın taraması ve dokūman analizi gerçekteştirilmiş, daha sonra ise yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri, sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ve alan uzmanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, öğrenci ürünleri incelenmiş ve sınıf öğretmenlerine yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme

ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacının öğrencilerin bulunduğu sınıflarda (1.-4.sınıflar) ve görüşmeler sırasında tuttuğu araştırmacı günlüğü ile veriler desteklenmiştir.

2.1. Genel Amaçlar ve Öğrenme Çıktıları Boyutunda Gereksinimlerin Belirlenmesi

Tasarının genel amaçlar ve öğrenme çıktıları boyutlarının belirlenebilmesi amacıyla gerçekleştirilen gereksinim belirleme çalışmalarında öncelikle alanyazın taraması kapsamında ele alınan dokümanlar incelenmiştir. Dokümanlardan kurs programlarında belirlenen amaçların daha çok öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştığı durumlarla baş edebilmeleri, iletişim kurabilmeleri, basit dil becerilerini edinebilmelerini hedeflediği görülmektedir. PICTES Çerçeve Programı' nın amaçlar boyutunun Türkçe Dersi Öğretim Programı ile aynı olduğu görülürken; Maarif Vakfı Türkçe Öğretim Programı' nda ise öğrencilere dil becerilerinin yanında 21. yüzyıl ve hayat boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması, sözvarlığının geliştirilmesi, Türk dili ve kültürünün tanıtımı gibi amaçların belirlendiği görülmektedir. Tüm dokümanlarda temel dil becerilerinin ve öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı temel becerilerin geliştirilmesinin önemli olduğu görülürken; MEB'e bağlı ilkokullarda kullanılan belirlenen kazanımlara ulaşamamış öğrenciler için hazırlanan İYEP ve PICTES gibi destek programlarında ise öğrencilerin eksik öğrenmelerinin giderilmesi, dil seviye ve yeterliklerine uygun Türkçe öğretimi görmeleri ve Türk kültürünü tanımalarının hedeflendiği görülmektedir (Bknz, Bulgular bölümü, Çizelge 5). Program tasarısının hedef kitlesini, Türkçe okur-yazarlığı olmayan/sınırlı olan, MEB'e bağlı ilkokullarda karma eğitim sınıflarında hedeflenen kazanımlara ulaşamamış, Türkçe dil yeterliliği olmayan destek eğitime ihtiyaç duyan yabancı uyruklu öğrenciler olması nedeniyle belirtilen amaç ifadelerinin, program tasarısının genel amaçlar boyutu açısından anlamlı olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca belirlenen *“Türkiye’deki kültürü tanımaları ve seviyelerine uygun bir şekilde eğitim görmeleri”* ifadeleri de yine araştırmanın doğasına ve hedef kitlenin özelliklerine uygun ifadeler olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Doküman analizi kapsamında belirlenen Diller İçin Avrupa Öneriler Çerçevesi, Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi ve MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı ise genel amaçlar boyutuna yönelik olarak daha detaylı bir şekilde analiz edilerek benzerlikleri ve farklıları açısından değerlendirilmiştir (Bknz. Bulgular bölümü). Bu kapsamda MEB Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerine önem vererek öğrencilere özgüven, öz disiplin, günlük yaşamda ihtiyaç duyulan sosyal beceriler ve estetik duyarlılık kazandırılmasını hedeflerken (MEB,

2019); DİAOÖÇ öğretim sürecinin merkezinde bulunan her yaştan dil öğrenenlere, dil öğretiminde bilgi alışverişi yapmalarını, hangi amaçlara nasıl ulaşabileceklerini göstermeyi ve bu doğrultuda dil öğrenenlere insanlarla etkileşim kurarak iletişim, sosyal ve estetik beceriler ile sosyal davranışlar kazandırmayı hedeflemekte (Telc, 2013); Maarif Vakfı öğretim programı ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere rahatça etkileşimde bulunarak dil becerilerini kazandırmayı ve Türk kültürünün temel unsurlarını tanıtmayı hedeflemektedir (Maarif, 2019). Bu doğrultuda dokümanlardan MEB Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine odaklanırken; DİAOÖÇ, İlk Kazanımlar Rehberi ve Maarif Vakfı Türkçe öğretim programı ise daha çok dil becerilerinin gelişimine vurgu yapmaktadır. Dil programlarının tüm hedefleri kapsayacak şekilde hazırlanması ve kullanılabilir olması “çok amaçlı” ve “işlevsel” özelliklerini taşımasını önermektedir. Diğer dokümanlar çok işlevlilik açısından değerlendirildiğinde MEB Türkçe dersi öğretim programı, Türkçe dersiyle diğer dersler arasında ilişki kurmakta bu doğrultuda “disiplinler arası” ve “metinler arası” özellik gösterirken; Maarif Vakfı Türkçe Programı tüm amaçların birbiriyle ilişkili olarak işlevsel kullanımına vurgu yapmakta ve bu açılardan dokümanların “çok amaçlı” ve “işlevsel” yapıda oldukları görülmektedir. Ayrıca Çerçeve Metin, programların “esnek”, “dinamik” ve “anlaşılabilir/kullanılabilir” özelliklerine sahip olmasını önermekte; bu açılardan MEB ve Maarif Vakfı programları incelendiğinde; iki dokümanın da “içerik” boyutu haricinde pek çok konuda öğretmenlere esneklik sunduğu görülmektedir. MEB Türkçe programı, içerikte kullanılması gereken metin türlerinde; Maarif Vakfı ise içerik boyutunda belirlenen temalarda bu inisiyatifi öğretmen ve öğrencilere bırakmazken; diğer boyutlarda esnek yapı görülmektedir. Dokümanlarda temel alınan yaklaşım, yöntem ve teknikler açısından öğretmenlere sınırlama getirilmemesi, belirtilen bu konularda öğretmenlere özerklik tanınması açısından dokümanların dinamik olduğu, dokümanlarda açıklamalar kısımlarına yer verme, kullanılması önerilen yöntem-teknik ve yaklaşımların açıklanması açılarından anlaşılabilir ve kullanılabilir olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Genel olarak incelenen dokümanlardaki genel amaçlar değerlendirildiğinde ise MEB tarafından hazırlanan programlarda “damıtılmış amaçlar” ın olduğu, kültür aktarımının daha çok “Türk kültürü” ile sınırlı tutulduğu ve sınırlı olarak “günlük hayatla ilişkilendirme” ye yer verildiği görülürken; DİAOÖÇ ve bu metin referans alınarak geliştirilen programlarda ise “dolaylı amaçları” ın olduğu; kültür aktarımının “kültürler arası ilişkiler ve aktarımlar” ile gerçekleştirilmesinin hedeflendiği ve “günlük hayatla ilişkilendirme ve dili içselleştirme” ye daha çok yer verildiği görülmektedir.

DİAOÖÇ, İlk Kazanımlar Rehberi, MEB ve Maarif Vakfı Türkçe programlarına yönelik amaçlar incelendiğinde ise dil becerilerinin geliştirilmesi, dili kurallarına uygun bir şekilde kullanma, söz varlığının geliştirilmesi, kültürler arası ilişkilerin kurularak kültür aktarımının sağlanması, sosyal ilişkilerin kurulması ve değerlere önem verilmesi ve araştırma, keşfetme, yorumlama, yapılandırma gibi 21.yüzyıl becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir. MEB ve Maarif Vakfı programları dili kurallarına uygun kullanma konusunda özel amaçlar belirtirken; DİAOÖÇ’ de temel amaç dilin aktif kullanımı olduğu için daha çok iletişim kurma önem kazanmakta ve dil kuralları öncelikli alanlardan olmamaktadır. DİAOÖÇ ve Maarif Vakfı programı hem anlama hem anlatma becerilerinin geliştirilmesini hedeflerken; MEB Türkçe programı’ nda da öğrencilerin düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerinin hedeflenmesi, doğrudan olmasa da anlatma becerisinin geliştirilmesinin hedeflendiği söylenebilmektedir. Yine DİAOÖÇ ve Maarif Vakfı programında beden dili, jest, mimik kullanımı gibi sözsüz iletişim unsurlarının kullanımı ve geliştirilmesi söz konusu olurken; ana dili öğretimine yönelik öğretim programı olması ve hemen aynı düzeyde Türkçe yeterliklere sahip öğrencilere hitap etmesi açısından MEB programında sözsüz iletişim unsurlarına yönelik herhangi bir özel amaç bulunmamaktadır. MEB Türkçe dersi programında kültür aktarımı sadece Türk kültürü ve milli değerler ile sınırlı tutulurken; DİAOÖÇ çokkültürlülük kavramı ile farklı kültürlerin de aktarımını hedeflemekte; Maarif Vakfı ise Türk kültürünün yanında öğrencilerin kendi kültürlerinin aktarımını hedeflemektedir.

Sınıf öğretmenleri ve alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların programın amaçlar boyutuna yönelik önerileri incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda amaç/ kazanımların; “*öğrencilerin Türkçe seviye ve yeterliklerine uygun olmalı*” görüşü olduğu görülmekte, bunu sırasıyla “*günlük yaşam ve iletişim becerilerine dayalı olmalı*” (10), “*öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalı*” (8), “*daha basit düzeyde olmalı*” (6), “*Çerçeve Metin referans alınmalı*” (4), “*okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik olmalı*” (2) görüşlerine ulaşılmıştır. Bu doğrultuda alanyazın taraması, doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen bulguların birbiriyle tutarlı olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Öğrenme çıktıları/kazanımlar belirlenirken ise hedef kitlenin MEB’ e bağlı ilkokullarda eğitim-öğretim gören yabancı öğrenciler olması nedeniyle karma eğitim sınıflarında kullanılan MEB Türkçe dersi öğretim programı, DİAOÖÇ’ de yer alan A1 ve A2 dil seviyeleri, okur-yazarlığı olmayan/sınırlı olan öğrenciler için İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi ile A0, A1 öncesi dil seviyeleri ve Maarif Vakfı YDOTÖP ilkokul kademesinde yer verilen A1.1 kazanımları detaylı olarak incelenmiş ve benzerlikler/farklılıklar ele alınmıştır. Kazanımlar

belirlenirken DİAOÖÇ ve İlk Kazanımlar Rehberi' nde yer alan ve ilkokul düzeyindeki çocukların dilsel ve bilişsel gelişimlerine ve yaş özelliklerine uygun tüm yeterliklere tüm dokümanlarda ortak olan ifadelere yer verilmeye çalışılmıştır.

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarını belirleme ölçeği kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerine yönelik ihtiyaçları ile bütün olarak dil becerileri ihtiyaç düzeyleri için ölçekten aldıkları puanlara ilişkin analiz sonuçlarına göre ise yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerilerine yönelik aritmetik ortalamaların, ölçeğin bütününde 74.9, iletişim boyutunda 35.8, anlama boyutunda 24.1 ve anlatma boyutunda ise 15.1 olduğu görülmüştür (Bknz. Bulgular bölümü, Tablo, 26). Ölçeğin puan aralıkları ve puanlama yapısı dikkate alındığında; yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerilerine yönelik ihtiyaçlarının ölçeğin bütünü ile iletişim ve anlama boyutlarında orta düzeylerde olduğu görülürken; “anlama” boyutunda ihtiyaçların daha fazla öne çıktığı görülmektedir.

Ölçek kapsamında yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin dil becerileri ihtiyaçlarının, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin Kruskal Wallis H testi yapılmış ve analiz sonuçları doğrultusunda öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarının hem bütün ölçekte [$X^2=16.751$; $p<.05$] hem de anlama [$X^2=31.914$; $p<.05$] ve anlatma [$X^2=11.650$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı fark gösterdiği; iletişim [$X^2=6.430$; $p>.05$] boyutunda ise anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir. Yapılan ikili karşılaştırmalar sonucunda, bütün ölçekte ve ölçeğin anlama boyutunda 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarının 1. ve 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarından daha yüksek olması; anlatma boyutunda ise 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarının 2. sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil becerileri ihtiyaçlarından daha yüksek olması anlamlı farkın kaynağını oluşturmuştur (Bknz. Bulgular bölümü, Tablo 27). Bu doğrultuda temel düzeyde ele alınan ve öğrencilere temel düzeyde iletişim becerileri kazandırmaya yönelik hazırlanan kazanımların yanında temel düzeyde anlama “*dinleme ve okuma*” ve anlatma “*konuşma ve yazma*” kazanımları ile öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik kazanımlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Üst sınıflarda dil becerileri ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla da bir alt düzeyin/seviyenin üzerine yapılandırılan üst kazanımlara yer verilmeye çalışılmıştır. Örneğin A1.2 seviyesi ele alındığında; bu düzey için hem A0 ve A1.1 düzeylerinden kazanımlar ile öğrencilerin olası öğrenme eksiklerinin giderilmesine yönelik kazanım ifadelerine bu seviyede de yer verilmiştir.

2.2. İçerik Boyutunda Gereksinimlerin Belirlenmesi

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri, kişisel, sosyal, akademik ihtiyaçları kapsamında oluşturulan amaçlardan yola çıkarak hedeflenen genel ve özel amaçlar, bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılması aşamalarında “içerik” boyutunun belirlenmesi önem kazanmaktadır. Program tasarısının içerik boyutunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler doğrultusunda içerik boyutuna yönelik öneriler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda programın içerik boyutuna yönelik olarak en çok görüş bildirilen alt temanın 20 görüş ile içeriğin “*günlük yaşam ve iletişim becerilerine dayalı olmalı*” olması gerektiğinin belirtildiğini, bunu sırasıyla “*öğrenciye görelilik ilkesine dayalı olmalı*” (9), “*görsel ve işitsel ürünler kullanılmalı*” (8), “*Türk kültürüne özgü edebi ürünlerden seçilmeli*” (5), “*modüler yaklaşıma dayalı üniteler şeklinde düzenlenmeli*” (3) ve “*kolaydan zora sıralanmalı*” (3) takip ettiği görülmektedir. Alanyazın taraması doğrultusunda içerik boyutuna yer verilen dokümanlar ve bu boyuta yönelik bilgiler ise Çizelge 1’de gösterilmiştir:

Çizelge 1. Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik Boyutunda Yer Alan Bilgiler

Öğretim Programı	İçerik Boyutu
Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programı 1.Seviye	Alfabe Öğretimi Ben ve Yakın Çevrem Günlük Yaşam Zaman ve Mekân Dış Görünüş ve Kişisel Bakım
Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programı 2.Seviye	Temel İhtiyaçlar Meslekler Zaman ve Mekân Alışveriş Hastalıklar ve Alışkanlıklar
Yabancılar Türkçe Öğretimi 6-12 Yaş Kurs Programı 3.Seviye	Tanışma ve Yakın Çevre Serbest Zaman Etkinlikleri Müzik-Alışveriş Özel Günler ve Kutlamalar
Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı	Ben ve Yakın Çevrem Günlük Yaşam İnsanların Görünüşleri ve Tanımlamalar Zaman ve Mekân Sosyal Hayat
Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Kurs Programı	Kişisel Bilgiler ve Tanıtım Çevrem Günlük Hayat ve Rutinler Boş Zaman ve Eğlence Alışveriş Eğitim ve Çalışma Hayatı Geçmiş Gelecek, Özel Günler ve Kutlamalar Güncel Konular Ülkeler ve Seyahat

Çizelge 1. (Devam) *Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik Boyutunda Yer Alan Bilgiler*

Ankara Üniversitesi TÖMER Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı		X
PICTES- Yabancı Uyruklu Öğrencilere Yönelik Telafi Eğitimi Çerçeve Öğretim Programı		X
Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı	A1.1	Merhaba! Nasılsın?, Benim Sınıfım, Lütfen! Dolapta Ne Var? Benim Renklerim, Vücudumuz, Benim Ailem, Benim Elbiselerim, Oyun Parkım.
	A1.2.	Okula Merhaba! Haydi Söyle! Ben ve Ailem, Penceremde Bir Kuş, Ne Zaman? Evim Evim! Acıktım! Oyun Zamanı, Nereye? Ne İle, Bir Günüm.
	A1.3.	Nerelisin? Canım Arkadaşım! Bugün Hava Güneşli! Ne Yapmayı Seviyorsun? Benim Güzel Evim! Harika Bir Gün! Pikniğe Gidiyoruz, O Bir Kahraman! Nasıl Giderim? Geçmiş Olsun!
	A1.4	Okulumuza Hoş Geldin! Doğum Günün Kutlu Olsun! Şehir Gezisi, Çizgi Film Kahramanları, Haydi Oynayalım! Büyük İcatlar, Bana Masal Anlat! Yeni Şeyler Öğreniyorum, Tatil Planım, Gezelim Görelim.

Çizelge 1. incelendiğinde; 6-12 Yaş Kurs Programı ile A1 ve A2 seviyesi programlarının benzerlik gösterdiği; daha çok öğrenenlerin günlük yaşamlarında ihtiyaç duyabileceği kavramlara yönelik basit konuların yer aldığı; Maarif Vakfı Öğretim Programı'nda ise yaşa ve A1 seviyesine göre belirlenen temaların sınıflara göre (A1.1, A1.2., A1.3., A1.4) şeklinde dağıtıldığı, öğrenci ilgilerine ve ihtiyaçlarına yönelik temaların belirlendiği görülmektedir. Dokümanlardan 8 tanesi içerik boyutunda belirlenen temalar ve kavramlar üzerinden analiz edilerek Çizelge 2.'de gösterilmiştir:

Çizelge 2. *Dokümanlarda Programın İçerik Boyutuna Yönelik Belirlenen Konu, Tema ve Kavramlar*

Dokümanlarda Belirlenen Konu, Kavram ve Temalar	Toplam
Alfabe/ Alfabe Öğretimi	1
Kişisel Özellikler/ Kişi Hakkında Bilgiler	7
Zaman ve Mekân/ Ev, Yurt ve Çevre	6
İletişim/ Bireyler arası İlişkiler/Tanışma	7
Günlük Yaşam ve İhtiyaçlar	7
Çocuk Dünyası/ Boş Zaman/ Eğlence	5
Sanat	1
Sağlık ve Vücut Bakımı/ Spor	5
Yolculuklar/ Gezi	6
Eğitim/ Kişisel Gelişim	5
Alışveriş	7
Yiyecek ve İçecekler	5
Yerler/ Mekanlar	4
Duygular	7
Hizmetler	5

Çizelge 2. (Devam) Dokümanlarda Programın İçerik Boyutuna Yönelik Belirlenen Konu, Tema ve Kavramlar

Geçmiş	2
Gelecek, Özel Günler ve Kutlamalar	2
Güncel Konular	1
Birey ve Toplum/ Dil/ Yabancı Dil	5
Hava/ Hava Durumu/ Doğa ve Evren	4
Millî Mücadele ve Atatürk	1
Okuma Kültürü	1
Hak ve Özgürlükler	1
Bilim ve Teknoloji	1
Vatandaşlık	1

Çizelge 2. incelendiğinde; DİAOÖÇ ve bu metin esas alınarak geliştirilen programlarda “*kişisel özellikler, bilgiler*”, “*zaman ve mekân*”, “*iletişim*”, “*günlük yaşam ve ihtiyaçlar*”, “*sağlık, spor ve vücut bakımı*”, “*hava ve hava durumu*”, “*hizmetler*”, “*yiyecek ve içecekler*”, “*yolculuklar*”, “*eğitim*” gibi yeni bir topluma ait olan yabancı uyruklu öğrencilerin yaşlarına, ilgilerine ve ihtiyaçlarına yönelik gündelik yaşamla bağlantılı konuların önemli yer tuttuğu görülmektedir. MEB tarafından hazırlanan programlarda ise yukarıda ifade edilen bazı konulara anadili Türkçe olan öğrenciler bağlamında kısıtlı olarak yerilmiş olduğu ve daha çok ise hedef kitlenin dilsel ve kültürel özellikleri doğrultusunda daha üst kazanımlara ulaşmak amacıyla belirlenen “*okuma kültürü*”, “*hak ve özgürlükler*”, “*vatandaşlık*”, “*millî mücadele ve Atatürk*”, “*sanat*”, “*bilim ve teknoloji*” gibi temaların yer aldığı görülmektedir.

Doküman analizi kapsamında belirlenen “*içerik*” boyutuna yönelik bilgiler incelendiğinde DİAOÖÇ’nde öğrenenlerin ihtiyaçları, ilgileri ve becerileri doğrultusunda öğreticilere ve program geliştirenlere yol göstermesi amacıyla “*dil kullanım alanları*”nın oluşturulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda metinde “*kişisel, kamusal, mesleki ve eğitim alanları*” olmak üzere 4 alan belirlenmiş ve bu alanlara yönelik “*dış kullanım bağlamı: anlatım kategorileri*” oluşturulmuştur. İçeriğe yönelik oluşturulan anlatım kategorilerinin yanında DİAOÖÇ’nde farklı kültürlerin aktarımına vurgu yapılmakta ve dil öğretiminde kültür öğelerinin işlevsel bir şekilde kullanımı önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda dil öğrenenin o dilin konuşulduğu toplumun kültürüyle ilgili bilgi sahibi olması için öğrenenin mevcut dünya bilgisi doğrultusunda sosyokültürel bilgilerle ilişki kurması beklenmektedir. Bu doğrultuda DİAOÖÇ’nde kültürlerin özelliklerine ilişkin sosyokültürel bilgi sınıflandırılması yapılmış ve bu sınıflandırmalara örnek bilgiler belirlenmiştir (bknz. Bulgular bölümü, Çizelge 12).

Tasarımın içerik boyutu belirlenirken; DİAOÖÇ’nde yer alan MEB’ in felsefesine ve ilkökul öğrencilerinin ilgilerine gereksinimlerine uygun konular seçilmiştir. Konular, üniteler aracılığıyla düzenlemiştir. Ayrıca “*iletişimsel yeterlikler*”, “*dilbilgisel yeterlikler*” ve

“sözvarlığı”ndan oluşan izlenice örnekleri hazırlanmıştır. İzleniceler hazırlanırken belirlenen kazanımlara ulaşmayı sağlayacak konular seçilmeye çalışılmıştır. Konular seçilirken yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplar incelenmiş ve kitaplarda yer verilen dilbilgisi konuları ve sözvarlığı yapıları analiz edilmiştir (Bknz. Bulgular bölümü). Araştırmanın hedef kitlesi ve bulguları doğrultusunda incelenen kitaplardan ilkökul düzeyindeki çocukların Türkçe seviye ve yeterliklerine uygun konular seçilmeye çalışılmıştır. Konular belirlenirken; MEB Türkçe dersi öğretim programında belirlenen temalardan “*birey ve toplum*”, “*sağlık ve spor*”, “*iletişim*”, “*bilim ve teknoloji*”, “*duygular*”, “*doğa ve evren*”, “*çocuk dünyası*”, “*sanat*” temaları göz önünde bulundurulmuştur. Diğer derslerle ilişki kurulabilmesi için ise MEB Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan “*sağlığını koruma*”, “*dengeli deslenme*”, “*kişisel bakım*”, “*kurallara uyma*”, “*doğayı koruma*”, “*mekânı algılama*”, “*iş birliği*”, “*problem çözme*” temel yaşam becerilerine, matematik dersi kapsamında ise temel düzeyde “*sayılar, basit geometrik şekiller, ölçme, tartma*” konularına yer verilmiştir.

2.3. Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Gereksinimlerin Belirlenmesi

Belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiği ile ilişkili görülmektedir. Program tasarısında belirlenen genel ve özel amaçların hayata geçirilebilmesi kapsamında öğrenme-öğretme süreci ve bu süreçte belirlenen yöntem ve teknikler tasarının işlevselliğini ve tutarlılığını göstereceği için oldukça önemli görülmektedir. Tasarının öğrenme- öğretim süreci boyutunun belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen gereksinim belirleme çalışmalarından yarı yapılandırılmış görüşmeler doğrultusunda öncelikle sınıf öğretmenlerine yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde nasıl bir yol izledikleri, öğrencilere yönelik herhangi bir uygulama ve etkinlik gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine yönelik veriler analiz edilmiştir. Öğrenme-öğretim süreci boyutu açısından önemli görülebilecek katılımcı görüşleri doğrultusunda Çizelge 3. oluşturulmuştur:

Çizelge 3. Türkçe Dersinde Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

<i>Yabancı Uyruklu Öğrenciler için herhangi bir öğretim uygulaması yapıyor musunuz?</i>	
Yapmıyorum	28
Sınırlı Uygulamalar Yapıyorum	10
Yapıyorum	6
Toplam	44

Çizelge 3.'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin yabancı uyruklu öğrencilerine yönelik Türkçe dersinde herhangi bir özel ya da gerekli eğitim-öğretimi yapamayan 38 sınıf öğretmeni olduğu, katılımcılar içinden çok az kişinin (6) öğrenciler için öğretim uygulamalarını gerçekleştirdiği görülmektedir. Alanyazın taraması doğrultusunda incelenen programlarda öğrenme-öğretme süreci boyutuna yönelik bilgiler incelenerek çizelge 4.'te gösterilmiştir:

Çizelge 4. İncelenen Dokümanlarda Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Yer Alan Bilgiler

Dokümanların Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutunda Yer Alan Bilgiler	Toplam
Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenen özerkliği ve öğretmenin rehber konumunda bulunması.	12
İletişimsel ve işlevsel dil eğitimi	9
Dil öğretiminde temel dil becerilerini geliştirme	12
Temaların uygulanması	8
Dil öğretim etkinliklerinin planlanması	10
Etkili ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada ve dengeli kullanımı	12
Önceki öğrenmelerin tespit edilmesi ve geliştirilmesi	7
Yanlış öğrenmelerin düzeltilmesi	7
Bireysel ve sosyokültürel farklılıkların göz önünde bulundurulması	12
Öğrenmenin ilgi çekici olması	5
Öğrenmenin sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmayı teşvik edici olması	6
Aktif katılım	7
Esnek grup çalışmaları ve akran iş birliği	4
Öğrenme sorumluluğunun alınması	6
Öğrenilenlerin sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmesi	6
Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma	10
Görsel/ işitsel iletişim araçlarına yer verilmesi	8
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması ve uygulanması	2
Modüler öğretime yönelik olarak bireysel öğrenme yöntem ve teknikleri	1
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	2
Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi	
Doğal Yöntem	
İletişimci Yaklaşım	
Seçmeli Yöntem	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Teknikler	2
Beyin Fırtınası	
Gösteri	
Soru-Yanıt	
Drama ve Rol Yapma	
Benzetim	
İkili ve Grup Çalışmaları	
Kavram Haritaları	
Eğitsel Oyunlarla Öğretim	
Öğrenen Merkezli Öğrenme Teknikleri	2
Öz Denetimli Öğrenme	
Bilgisayar Destekli Öğrenme	
Bilgi ve İletişim Teknolojileri Temelli Öğrenme	
İnternet Temelli Öğrenme	
Mobil Öğrenme	

Çizelge 4. incelendiğinde; analiz edilen dokümanların büyük birçoğunda “yapılandırmacı”, “işlevsel/kavramsal yaklaşım” ın benimsendiği; öğrencilerin bireysel, dilsel, kültürel farklılıklarının göz önünde bulundurularak “farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin kullanılması”; “önceki öğrenmelerin belirlenmesi” ve bu kapsamda öğrencilerin Türkçe dersine “aktif katılım” larının sağlanmasının hedeflendiği görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrenme-öğretme süreci boyutunun nasıl olması, hangi yaklaşımların kullanılması ve süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiğiyle ilgili verilerin analizleri kapsamında ise en fazla görüş bildirilen alt temaların öğretme-öğrenme sürecinde “iletişimsel yaklaşım benimsenmeli” (6) ve “dijital ortamlar, eğitsel oyunlar ve oyunlaştırma teknikleri kullanılmalı” (5) önerilerinin olduğu görülmektedir. Bu önerileri sırasıyla “sınıf dışı öğretim teknikleri kullanılmalı” (2), “beceri odaklı olmalı” (2), “akran iş birliğinden faydalanılmalı” (1), “kapsayıcı eğitim modeli benimsenmeli” (1) ve “görev temelli olmalı” şeklinde sıralandığı görülmektedir (Bknz. Bulgular bölümü). Bu kapsamda doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen sonuçların birbirleriyle tutarlı olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

2.4. Değerlendirme Boyutunda Gereksinimlerin Belirlenmesi

Program tasarısının değerlendirme boyutunun belirlenmesi kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlere en çok hangi ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullandıkları sorulmuş ve edinilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden “eşleştirme soruları” (18), “çoktan seçmeli testler” (18), “kısa cevaplı yazılı yoklama soruları” (15), “doğru yanlış soruları” (12) ve “uzun cevaplı yazılı yoklama soruları” gibi geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullandığı görülmektedir. Katılımcılardan daha az sayıdaki öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinden “görüşme” (9), “performans değerlendirme” (8), “akran değerlendirme” (7), “gözlem” (6), “kavram haritaları” (5), “öz değerlendirme” (3) ve “proje” (2) kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Bknz. Bulgular bölümü).

Program tasarısının değerlendirme boyutunun nasıl olması, hangi yaklaşımların kullanılması ve süreçte nelere dikkat edilmesi gerektiğiyle ilgili sınıf öğretmenleri ve alan uzmanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda ise değerlendirme boyutunda “performans değerlendirme”, “drama”, “gözlem”, “akran değerlendirme” görüşlerine ulaşılmıştır.

Görüşmelerin yanında doküman analizi ile belirlenen dokümanların değerlendirme boyutuna yönelik bilgiler incelenerek analiz edilmiş ve Çizelge 5’te gösterilmiştir:

Çizelge 5. Dokümanlarda Programın Değerlendirme Boyutunda İfade Edilen Özellikler

Dokümanlarda Değerlendirme Boyutunda İfade Edilen Noktalar	Toplam
Değerlendirmede Uygulayıcılara Rehberlik Etme	12
Tanılayıcı Değerlendirme	7
İzleme-Biçimlendirmeye Yönelik Değerlendirme	8
Düzy Belirleyici-Sonuç Odaklı Değerlendirme	10
Kendini Değerlendirme	1
Tümel Değerlendirme	1
Sonuç Odaklı Değerlendirme	12
Süreç Odaklı Değerlendirme	12
Sürekli Değerlendirme	7
Performans Ağırlıklı Değerlendirme	9
Tamamlayıcı Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımı	1
Değerlendirmede Teknolojiden Faydalanma	1
Dört Dil Becerisinin Günlük Hayatta Ne Derece Kullanıldığının Ölçülmesi	1
Sosyal Becerilerin Ölçülmesi	1
Tema/Modül Sonunda Değerlendirme	2
Mutlak Değerlendirme	1
Bağıl Değerlendirme	1

Çizelge 5. İncelendiğinde; analiz edilen dokümanların hepsinde “*değerlendirmede uygulayıcılara rehberlik etme*”; “*sonuç odaklı yaklaşım*”; “*süreç odaklı yaklaşım*” ın vurgulandığı görülmektedir. Aynı şekilde dokümanların büyük bir çoğunluğunda “*düzy belirleyici değerlendirme*”; “*izleme biçimlendirmeye yönelik değerlendirme*” ve “*performans ağırlıklı değerlendirme*” ye yönelik vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşmelerde değerlendirme boyutuna yönelik ifade edilen veriler ile doküman analizinden elde edilen veriler paralellik göstermekte; süreçte performans, süreç değerlendirmenin ön plana çıktığı görülmektedir.

3. Program Tasarısının Boyutları

3.1. Programın Genel Amaçları ve Öğrenme Çıktıları

Programın genel amaçları belirlenirken MEB’ in eğitim felsefesine uygun uzak hedefleri doğrultusunda kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşımla öğrencilerin Türkçe öğrenmeye istekli hale getirilmesi, Türkçe dil becerilerini kazanmaları ve geliştirmeleri ve okula ve topluma uyumlarının sağlanması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerine

destek programları kapsamında ayrı sınıflarda verilecek Türkçe öğretiminde referans alınabilecek ve ana dili Türkçe olan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bir arada bulunduğu karma eğitim sınıflarında öğretmenler tarafından alternatif olarak kullanabilecek bir çerçeve program tasarlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda program tasarısı, kendi ana dilinde ve Türkçe okur-yazarlığı olmayan/kısıtlı olan, bulunduğu sınıf kademesi için belirlenen hedeflere ulaşamamış ve örgün eğitimde destek eğitime ihtiyaç duyan Türkçe seviyeleri birbirinden farklı yabancı uyruklu ilköğrencilerinin akranlarıyla eşit şartlarda ve kalitede eğitim görebilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda program tasarısında, öğrencilerin kişisel, sosyal, dilsel ve akademik gereksinimlerine, Türkçe seviyelerine ve yeterliklerine uygun iletişimsel, toplumsal uyum ve kapsayıcı eğitim temelli Türkçe destek eğitiminin verilmesi amaçlanmaktadır. Program tasarısının yukarıda ifade edilen uzak hedeflerinin daha anlamlı hale getirilmesi ve uygulanabilirlik düzeylerinin artırılması amacıyla belirlenen “*genel amaçları*” şu şekilde belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştığı durumların üstesinden gelebilmesi ve akranları, öğretmenleri ve çevresiyle iletişim kurabilmesine ve bu doğrultuda topluma uyum sağlamalarına yönelik temel düzeyde Türkçe dil beceri ve yeterliklerini kazandırabilme,
2. Öğrencilere işitsel/algısal ve görsel/algısal etkinlikler yoluyla anlama becerilerini “*dinleme ve okuma*” becerilerini kazandırabilme ve geliştirebilme,
3. Öğrencilere üretken sözlü ve yazılı etkinlikler yoluyla anlatma “*konuşma ve yazma*” becerilerini kazandırabilme ve geliştirebilme,
4. Öğrencilere iletişim ve etkileşim becerileri yoluyla temel düzeyde Türkçe dilbilgisini kullanma yetkinliği kazandırabilme,
5. Dil becerilerine yönelik bütünsel bir şekilde gerçekleştirilecek Türkçe öğretimi ile öğrencilerin Türkçeyi bilinçli ve doğru kullanmalarını sağlayabilme,
6. Öğrencilere sözlü ve sözsüz iletişim becerileri kazandırılarak öğrencilerin sözvarlığını geliştirebilme ve zenginleştirebilme,
7. Edebi ürünler ve kültürel metinler aracılığıyla Türk dili, kültürü ve değerleri ile ilişki kurularak öğrencilere yeterli derecede Türk kültürünü tanıtabilme ve Türkçe sevgisi kazandırabilme,
8. Farklı kültürden öğrencilerin birbirleri ile iletişim ve etkileşim kurmaları sağlanarak öğrencilere kültürler arası bildirişim ve farkındalık kazandırabilme,

9. Diğer derslerle ilişki kurularak öğrencilere 21. yüzyıl becerileri olarak da ifade edilebilen ikinci dilde iletişim, kültürel farkındalık ve yetkinlik, topluma uyum ve hayat boyu öğrenme gibi sosyal becerileri kazandırabilme amaçlanmaktadır.

Programın genel amaçları belirlendikten sonra dil becerilerine yönelik öğrenme çıktılarının belirlenme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerine Türkçe dersi öğretim programı tasarısına rehberlik etmesi amacıyla “*dil ihtiyaçlarını belirleme ölçeği*”, “*sınıf öğretmenlerinin ve alan uzmanlarının yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamındaki önerileri*”, “*çalıştayda alınan kararlar*” ve “*DİAOÖÇ*” ve “*İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi*” öğrenme çıktılarının temelini oluşturmuştur.

Araştırmanın veri toplama aşamasında gözlemlenen öğrenci özellikleri, dil yeterlikleri ile öğrencilerin dil yeterliklerini belirleme ölçeğinden aldıkları sonuçlar ve yarı yapılandırılmış görüşme analizleri doğrultusunda bulundukları sınıf kademesine bakılmaksızın Türkçe okur-yazarlığı olmayan öğrencilerin de eğitim sistemine dahil olabileceği gerekçesiyle “*Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi*” nde sunulan A1 öncesi A0 düzeyinin okur-yazarlığı olmayan, sınırlı derecede Türkçe yeterliği olan öğrenciler için kullanılmasına karar verilmiştir. A0 düzeyi ile öğrencilerin öncelikle çevresinde ve okulda kullanabileceği iletişim becerilerine sahip olması, temel düzeyde söylenenleri anlaması ve gereksinim-isteklerini ifade edebilecek düzeyde olması hedeflenmektedir.

A0 düzeyinin yanında araştırmanın hedef kitlesinden hareketle MEB tarafından belirlenen ölçütlere göre Türkçe öğretiminde ilkökölü bitiren öğrencilerin A2 seviyesi yeterliklerini kazanmış olmaları gerektiği ifadesinden hareketle DİAOÖÇ’ de belirlenen “*A1*” başlangıç ve “*A2*” orta seviyeleri referans olarak alınmıştır. Belirlenen bu seviyeler kendi içlerinde A1 seviyesi için “*A1.1*” ve “*A1.2*”, A2 seviyesi için ise “*A2.1*” ve “*A2.2*” olarak sınıflandırılmıştır.

Dil seviyelerinin sınıflandırılmasında A1 seviyesinin gerek destek programı kapsamında ayrı sınıflarda verilecek hazırlık eğitimlerinde gerekse de MEB’ e bağlı ilkökullarda karma sınıflarda eğitim-öğretim gören ilkököl 1 ve 2. sınıf öğrencileri için Türkçe okur-yazarlığı sınırlı olan ve temel düzeyde Türkçe dil becerilerine ihtiyacı olan öğrenciler için “*A1.1*” ve “*A1.2*” seviyeleri temel alınmıştır. Aynı şekilde hem destek programlarına ihtiyaç duyan öğrenciler hem de ilkököl 3 ve 4. sınıflarda eğitim-öğretim gören Türkçe okur-yazarlığı ulaşmış orta düzeyde Türkçe dil becerileri ve yeterlikleri olan öğrenciler için ise A2 seviyesinin “*A2.1*” ve “*A2.2*” olarak belirlenmesine karar verilmiştir.

Dil seviyeleri belirlenirken karma eğitim sınıflarında bulunan öğrencilerinin de varlığı ve öğrencilerin üst öğrenimlerine devam edebilmelerinin sağlanması için temel eğitimin gerekliliklerine ve eğitim-öğretim kademelerinin gerektirdiği Türkçe seviyelerine sahip olma durumuna göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrenme çıktıları belirlenirken; hedeflerin çeşitlendirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretim programı tasarısında, Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda benimsenen “*ses temelli ilk okuma yazma öğretimi*” temel alınması kararlaştırılmıştır. Dik temel harflerle gerçekleştirilecek ilk okuma-yazma öğretimi ile yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine temel düzeyde okuma-anlama ve yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. MEB ile eşgüdümlü olarak beş harf grubuna göre gerçekleştirilecek öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken aşamalar şu şekildedir (MEB, 2019: 10):

- 1) İlk okuma yazmaya hazırlık:
 - a) dinleme eğitimi çalışmaları,
 - b) parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları,
 - c) boyama ve çizgi çalışmaları.
- 2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme:
 - a) sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme,
 - b) harfi okuma ve yazma,
 - c) harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma,
 - d) metin okuma.

Program tasarısının ilk okuma yazma öğretimi süreci, A1.1 düzeyi için düzenlenmekle birlikte; ara sınıflarda eğitim-öğretim gören Türkçe okur-yazarlığa henüz ulaşamamış öğrenciler için de gerçekleştirilebilecektir. Programın “*amaçlar*” boyutunda yer verilen ilk okuma yazma öğretimine yönelik kazanımların yanında; tasarının “*izlenceler*” bölümünde ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması gereken hazırlık çalışmalarına, sırası ile ses gruplarına, kelimelere ve kalıp ifade örneklerine yer verilmektedir. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretimi programı tasarısında ilk okuma yazma öğretimi kazanımları Tablo 1’de gösterilmektedir:

Tablo 1. İlk Okuma Yazma Öğretimi Kazanımları Listesi

Dinleme	Türk alfabesinde dinlediği sesleri tanır. Türk alfabesinde dinlediği seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder.
Okuma	Türk alfabesindeki sesleri tanır ve sesletir. Hece ve kelimeleri okur.
Konuşma	Türk alfabesindeki sesleri doğru seslendirir. Hece ve kelimeleri doğru seslendirir.
Yazma	Boyama ve çizgi çalışmaları yapar. Türk alfabesindeki sesleri doğru şekilde yazar. Hece ve kelimeleri doğru şekilde yazar.

Dil becerilerine göre kazanımlar ise “*dinleme*”, “*karşılıklı konuşma*”, “*sözlü anlatım*” “*okuma*” (okumaya hazırlık, akıcı okuma, sözvarlığı, anlama) ve “*yazma*” olarak düzenlenmiştir. Bu kapsamda becerilere göre hazırlanan kazanım çizelgesi Tablo 2’ de gösterilmiştir:

Tablo 2. Dil Düzeylerine Göre Kazanım Dağılım Çizelgesi

Dil Becerileri	A0	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	Toplam
<i>Dinleme</i>	18	28	36	38	44	164
<i>Konuşma</i>	Karşılıklı Konuşma	10	20	28	32	126
	Sözlü Anlatım	6	17	18	22	81
<i>Okuma</i>	15	28	39	41	46	169
<i>Yazma</i>	10	23	33	38	44	148
Toplam Kazanım Sayısı	59	116	154	167	192	688

Dil becerilerine yönelik olarak her beceri için belirlenen kazanımlar, dinleme (Tablo 3), karşılıklı konuşma (Tablo 4), sözlü anlatım (Tablo 5), okuma (Tablo 6) ve yazma (Tablo 7) gösterilmiştir. Ayrıca ortak kazanım tabloları hazırlanmış ve dinleme becerisine ortak kazanımlar (Tablo 8), karşılıklı konuşma becerisine ortak kazanımlar (Tablo 9), sözlü anlatım becerisine ortak kazanımlar (Tablo 10), okuma becerisine ortak kazanımlar (Tablo 11) ve yazma becerisine ortak kazanımlar (Tablo 12) olmak üzere aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 3. Dinleme Kazanımları ve Açıklamaları

A0 Dinleme Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	
2	D.A0.01	Türk alfabesinde bazı ses birim çiftlerini kısmen tanır.	BA
1, 2, 6, 8, 9	D.A0.02	Yavaş ve açık bir şekilde seslendirilmesi koşuluyla selamlaşma, tanışma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük kelimeleri ve basit ifadeleri tanır.	BA, PA
2	D.A0.03	Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk” ayırt eder.	BA
1, 2, 8, 9	D.A0.04	Yavaş ve açık bir şekilde seslendirilmesi koşuluyla günlük hayatta sık kullanılan basit nezaket ifadelerini “ <i>lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler</i> ” tanır.	BA, PA
2, 5, 6	D.A0.05	Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla sayılar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır.	BA
2, 4	D.A0.06	Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla basit zaman ifadelerini tanır. * <i>Gün ve yıl içeren tarihler üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	D.A0.07	Beden dili ve görsellerin kullanılması ve tekrar edilmesi koşuluyla dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. * <i>“ne, kim, kaç, nerede, nerelisin, ne zaman” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
1, 2, 6	D.A0.08	Beden dili ve görsellerin kullanılması ve tekrar edilmesi koşuluyla basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerle ilgili bazı kelimeleri tanır.	BA, PA
2, 6	D.A0.09	Yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşulması ve zaman zaman duraklanması koşuluyla günlük yaşantısına ve hobilerine ilişkin bazı kelimeleri tanır.	BA
1, 2, 6	D.A0.10	Beden dili ve görsellerin kullanılması ve tekrar edilmesi koşuluyla kısa ve basit sözlü talimatları ve yönergeleri anlar/uygular.	BA, DA
1, 2, 6	D.A0.11	Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla yardım isteme ve dikkat çekme içeren kalıp ifadeleri “ <i>lütfen/imdat/kimse yok mu? bakar mısınız?</i> ” tanır.	BA
1, 2, 6	D.A0.12	Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri tanır.	BA
1, 6, 7, 9	D.A0.1.13	Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri tanır.	BA
2, 6	D.A0.14	Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla bilinen konularla ilgili dinlediklerinde geçen sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	DA
2, 6	D.A0.15	Görselden hareketle günlük hayattan basit olay ve kelimeler ile ilgili çıkarım yapar.	BA
1, 2, 5, 6, 9	D.A0.16	Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerden gerekli bilgileri “ <i>sayı, tarih, ücret</i> ” seçer.	DA
1, 2, 6, 9	D.A0.17	Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri içeren kelimeleri tanır.	BA
2	D.A0.18	Yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşulması ve zaman zaman duraklanması koşuluyla önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	BA

Tablo 3. (Devam) *Dinleme Kazanımları ve Açıklamaları*

A1.1 Dinleme Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
2	D.A1.1.01	Türk alfabesinde dinlediği sesleri tanır.	BA
2	D.A1.1.02	Türk alfabesinde dinlediği seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder.	BA
1, 2, 6, 8, 9	D.A1.1.03	Yavaş ve açık bir şekilde seslendirilmesi koşuluyla selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük kelimeleri ve basit ifadeleri tanır.	BA, PA
2	D.A1.1.04	Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk” ayırt eder.	BA
2, 6	D.A1.1.05	Aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili kelimeleri ve kavramları belirler.	BA
1, 2, 8, 9	D.A1.1.06	Günlük yaşamda sık kullanılan basit nezaket ifadelerini “ <i>lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler</i> ” tanır.	BA, PA
2, 4, 5, 6	D.A1.1.07	Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. * <i>Sayılar “0-100 ritmik sayma”, tartma “kilo”, miktar “tane” ve paralar konusunda “lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	D.A1.1.08	Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla basit zaman ifadelerini tanır. * <i>Haftanın günleri, aylar ve mevsimler, şimdiki zaman üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	D.A1.1.09	Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. * <i>“ne, kim, kimin, kaç, hangi, nerede, neresi, nasıl?” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 6	D.A1.1.10	Yakın çevresine “ev/sınıf/okul” ait nesnelerin isimlerini tanır.	BA
2, 4, 6	D.A1.1.11	Basit betimleyici öğeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” ayırt eder.	BA
1, 2, 6	D.A1.1.12	Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerle ilgili kelimeleri ayırt eder.	BA
1, 2, 6	D.A1.1.13	İlgi alanına giren “ <i>oyun, müzik, spor, vb.</i> ” basit kelimeleri tanır.	BA
1, 2, 6	D.A1.1.14	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri tanır.	BA
1, 2, 6, 9	D.A1.1.15	Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri içeren kelimeleri tanır.	BA
1, 2, 5, 6, 9	D.A1.1.16	Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerden gerekli bilgileri “ <i>sayı, tarih, ücret</i> ” seçer.	BA, DA
1, 2, 6		Dinlediklerinde geçen yardım isteme ve dikkat çekme içeren kalıp ifadeleri “ <i>lütfen/imdat/kimse yok mu? bakar mısınız?</i> ” ayırt eder.	BA, PA
2, 4, 6, 7	D.A1.1.17	Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “ <i>sınıf ve okul malzemeleri, geometrik şekiller, renkler, yiyecek-içecekler, oyun ve oyuncaklar, hava durumu, gök cisimleri, kıyafetler, vücut/organ adları, sağlıklı yaşam ve spor, vb.</i> ” anlar.	BA
1, 2, 6	D.A1.1.18	Kısa ve basit sözlü talimatları ve yönergeleri “ <i>oku/dinle/yaz/tekrar et</i> ” anlar/ uygular.	BA, PA
1, 2, 4, 6	D.A1.1.19	Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda basit gerekçelendirme ifadelerini “ <i>çünkü</i> ” ayırt eder.	BA
2, 7	D.A1.1.20	Görsel/görsellerden hareketle dinleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.	BA
2, 6	D.A1.1.21	Dinlediklerinde geçen sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	DA

Tablo 3. (Devam) *Dinleme Kazanımları ve Açıklamaları*

2, 6, 7	D.A1.1.22	Görsel/görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit olay ve durumları anlar.	BA
3, 6	D.A1.1.23	Gündelik hayattan dinlediği kısa ve açık bir metni/konuşmayı basit ifadelerle anlatır.	DA
2, 4, 6	D.A1.1.24	Dinlediği/izlediğinden hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder.	BA
2, 6	D.A1.1.25	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	DA
2	D.A1.1.26	Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	BA
2	D.A1.1.27	Dinleme amacını belirler.	DA
2	D.A1.1.28	Dinleme stratejilerini uygular.	PA

A1.2 Dinleme Kazanımları			Alan
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	
1, 2, 6, 8, 9	D.A1.2.01	Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük kelimeleri ve basit ifadeleri anlar.	BA, PA
2	D.A1.2.02	Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil” ve tanıtım içeren ifadeleri belirler.	DA
2, 6	D.A1.2.03	Aile bireyleri, akrabalık ve arkadaşlık ile ilgili kelimeleri ve kavramları belirler.	BA
1, 2, 8, 9	D.A1.2.04	Günlük yaşamda sık kullanılan basit nezaket ifadelerini “ <i>lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler</i> ” anlar.	BA, PA
2, 4, 5, 6	D.A1.2.05	Dinlediklerinde geçen sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. * <i>Sayılar “0-100 ileri ve geri sayma, deste, düzine”, tartma “gram, kilo”, miktar “tane”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4	D.A1.2.06	Dinlediklerinde geçen basit zaman ifadelerini tanır. * <i>Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk) şimdiki zaman ve belirli geçmiş zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	D.A1.2.07	Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. * <i>“ne, kim, kimin, kaç, kaçınıcı, kaçır, kaçır tane, hangi, nerede, neresi, nerelisin, nasıl, ne zaman?” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 6	D.A1.2.08	Yakın çevresine “ev/sınıf/okul” ait nesnelerin isimlerini tanır.	BA
2, 4, 6	D.A1.2.09	Basit betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” ayırt eder.	BA
1, 2, 6	D.A1.2.10	Dinlediklerinde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri anlar.	BA
1, 2, 6, 8, 9	D.A1.2.11	İstek ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder.	BA
1, 2, 6	D.A1.2.12	İlgi alanına giren konularda “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, vb.</i> ” basit kelimeleri anlar.	BA
2, 4, 6	D.A1.2.13	Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin kelimeleri tanır.	BA
2, 6	D.A1.2.14	Duygu durumlarına “ <i>mutlu, üzgün, yorgun, sinirli, vb.</i> ” yönelik ifadeleri ayırt eder.	BA, PA
1, 2, 6, 8, 9	D.A1.2.15	Dinlediklerinde geçen rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini tanır.	BA, PA
1, 2, 6	D.A1.2.16	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar.	BA
1, 2, 6	D.A1.2.17	Dinlediklerinde geçen yardım isteme ve dikkat çekme içeren kalıp ifadeleri “ <i>lütfen/imdat/kimse yok mu? bakar mısınız?</i> ” ayırt eder.	BA

Tablo 3. (Devam) *Dinleme Kazanımları ve Açıklamaları*

2, 4, 6, 7	D.A1.2.18	Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “ <i>ülkeler, milletler, diller ve bayraklar, evin bölümleri ve eşyaları, yer-yön ifadeleri, hayvanlar, bitkiler, geometrik şekiller, kesirler, alışveriş, oyunlar, hobiler, rutinler, sanatsal etkinlikler, meslekler, sağlık ve hastalık</i> ” anlar.	BA
1, 2, 6	D.A1.2.19	Basit sözlü talimatları ve yönergeleri anlar/ uygular.	BA, PA
1, 2, 6, 9	D.A1.2.20	Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri içeren kelimeleri tanır.	BA
1, 2, 5, 6, 9	D.A1.2.21	Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirimlerden gerekli bilgileri “ <i>sayı, tarih, ücret</i> ” seçer.	BA, DA
1, 2, 6, 9	D.A1.2.22	Dinlediği/dinlediklerinden hareketle ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili “ <i>ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.</i> ” kelimeleri tanır.	BA
1, 2, 4, 6	D.A1.2.23	Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda basit gerekçelendirme ifadelerini “ <i>çünkü, için</i> ” ayırt eder.	BA
2, 4, 6	D.A1.2.24	Geçmişe ilişkin olay ve durumları belirler.	BA
1, 2, 6, 8, 9	D.A1.2.25	Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar.	BA, PA
1, 2, 4, 5, 6	D.A1.2.26	Dinlediklerinde tavsiye ve öneri içeren cümle ve ifadeleri ayırt eder.	BA
2, 7	D.A1.2.27	Görsel/görsellerden hareketle dinleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.	BA
2, 6	D.A1.2.28	Dinlediklerinde geçen sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	DA
2, 6, 7	D.A1.2.29	Görsel/görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit olay ve durumları anlar.	BA
3, 6	D.A1.2.30	Gündelik hayattan dinlediği kısa ve açık bir metni/konuşmayı basit ifadelerle anlatır.	DA
2, 4, 6	D.A1.2.31	Dinlediği/izlediğinden hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder.	BA
2, 6	D.A1.2.32	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	DA
2	D.A1.2.33	Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	BA
2, 4	D.A1.2.34	Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler.	BA
2	D.A1.2.35	Dinleme amacını belirler.	DA
2	D.A1.2.36	Dinleme stratejilerini uygular.	PA

Tablo 3. (Devam) *Dinleme Kazanımları ve Açıklamaları*

A2.1 Dinleme Kazanımları			
Genel amaç	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
2	D.A2.1.01	Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil/cinsiyet</i> ” ve tanıtım içeren ifadeleri belirler.	BA
2, 6	D.A2.1.02	Aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları anlar.	BA
1, 2, 6	D.A2.1.03	Nezaket ifadelerini “ <i>lütfen, affedersiniz, pardon, teşekkür ederim, teşekkürler, sağ olun</i> ” anlar.	BA, PA
2, 4, 5, 6	D.A2.1.04	Dinlediklerinde geçen sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri anlar. * <i>Sayılar “0-1000 ritmik sayma, kesirler”, tartma “gram, kilo, ton”, sıvı ölçme “litre”, uzunluk “metre, santimetre”, “miktar “tane, adet”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	D.A2.1.05	Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini anlar. * <i>Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk, çeyrek) şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman ve gelecek zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	D.A2.1.06	Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. * <i>“ne, neyi, kimi, kim, kimin, kaç, kaçını, kaçar, kaçır tane, hangi, nerede, nereden, nereye, neresi, nerelisin, nasıl, neden, ne zaman, ne ile, neyle?” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 6	D.A2.1.07	Dinlediklerinde geçen basit betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” anlar.	BA
1, 2, 6	D.A2.1.08	Dinlediklerinde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri anlar.	BA
1, 2, 6, 8, 9	D.A2.1.09	İstek, tercih ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder.	BA
1, 2, 6	D.A2.1.10	Dinlediklerinde geçen onaylama ve reddetme ifadelerini anlar.	BA
1, 2, 6	D.A2.1.11	İlgi alanına giren konularda “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.</i> ” basit konuşmaları ve metinleri anlar.	BA
2, 4, 6	D.A2.1.12	Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin kelimeleri ve kalıp ifadeleri anlar.	BA
1, 2, 6, 8, 9	D.A2.1.13	Dinlediklerinde geçen rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini tanır.	BA, PA
1, 2, 6	D.A2.1.14	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar.	BA
1, 2, 6, 8, 9	D.A2.1.15	Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren kelime ve kalıp ifadeleri tanır.	BA, PA
2, 4, 6, 7	D.A2.1.16	Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “ <i>ülkeler ve diller, hobiler, alışkanlıklar ve rutinler, boş zaman ve tatil etkinlikleri, fiziksel görünüş ve karakter, duygular, arkadaşlık/dostluk, kutlama, davet, özel günler, teknolojik araç-gereçler, iletişim araçları, ulaşım ve ulaşım araçları, hava durumu ve olayları, sağlıklı yaşam ve kişisel bakım, farklı kültürlerle yaşam, görev ve sorumluluklar, trafik kuralları, vb.</i> ” anlar.	BA
1, 2, 6	D.A2.1.17	Bir ürüne/işe yönelik sözlü talimat, yönerge ve kısa açıklamaları anlar/uygular.	BA, PA
1, 2, 6, 9	D.A2.1.18	Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren anlatımları anlar.	BA
1, 2, 6, 9	D.A2.1.19	Dinlediği/izlediğinden hareketle ulaşım ile ilgili “ <i>ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.</i> ” kelime ve kalıp ifadeleri anlar.	BA
1, 2, 6, 9	D.A2.1.20	Dinlediği/ duyduğu ileti, anons, reklam, haber, duyuru vb. gerekli bilgileri seçer.	BA, DA
1, 2, 4, 6	D.A2.1.21	Basit gerekçelendirme ifadelerini “ <i>çünkü, için, -mak için</i> ” anlar.	BA
2, 4, 6	D.A2.1.22	Geçmiş ve gelecek olay ve durumlara yönelik ifadeleri belirler.	BA

Tablo 3. (Devam) *Dinleme Kazanımları ve Açıklamaları*

1, 2, 6, 8, 9	D.A2.1.23	Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar.	BA, PA
1, 2, 4, 5, 6	D.A2.1.24	Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren ifadeleri anlar.	BA
2, 4, 6	D.A2.1.25	Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin kelimeleri anlar.	BA
1, 2, 6, 7, 8, 9	D.A2.1.26	Dinlediği/izlediğinden hareketle kutlama, davet, temenni “ <i>doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.</i> ” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır.	BA, PA
2, 6	D.A2.1.27	Dinlediği/izlediği olay ve durumlar hakkında kişisel duygu ve düşüncelerini belirtir.	BA
2, 6	D.A2.1.28	Dinlediklerinde geçen sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	DA
2, 6	D.A2.1.29	İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunumu takip eder.	DA
1, 2, 7, 9	D.A2.1.30	Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır.	PA
2, 6	D.A2.1.31	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.	DA
2	D.A2.1.32	Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	BA
2, 6	D.A2.1.33	Dinleyeceği/izleyeceği konuşma ve metinlerin içeriğini tahmin eder.	BA
2, 4	D.A2.1.34	Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler.	BA
2, 4, 6	D.A2.1.35	Dinlediklerinde geçen karakter ve olay örgüsü ile ilgili yapıları ayırt eder.	DA
1, 2, 6, 7, 8, 9	D.A2.1.36	Konuşmacının telaffuz, vurgu, tonlama ve beden dili unsurlarından anlatılmak istenenleri ayırt eder.	DA, PA
2	D.A2.1.37	Dinleme amacını belirler.	DA
2	D.A2.1.38	Dinleme stratejilerini uygular.	PA

A2.2 Dinleme Kazanımları			
Genel amaç	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
2	D.A2.2.01	Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil/cinsiyet/telefon numarası</i> ” ve tanıtım içeren ifadeleri belirler	BA
2, 6	D.A2.2.02	Aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları anlar.	BA
1, 2, 6	D.A2.2.03	Nezaket ifadelerini “ <i>lütfen, affedersiniz, pardon, teşekkür ederim, teşekkürler, sağ olun</i> ” anlar.	BA, PA
2, 4, 5, 6	D.A2.2.04	Dinlediklerinde geçen sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri anlar. * <i>Sayılar “0-10000 ritmik sayma, birlik/onluk/yüzlük, kesirler”, tartma “miligram, gram, kilo, ton”, sıvı ölçme “litre”, uzunluk “metre, santimetre”, “miktar “tane, adet”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	D.A2.2.05	Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini anlar. * <i>Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk, çeyrek) şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve geniş zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	D.A2.2.06	Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. * <i>“ne, neyi, kimi, kim, kimin, kaç, kaçınıcı, kaçar, kaçır tane, hangi, nereden, nereden, nereye, neresi, nerelisin, nasıl, neden, niye, niçin, ne zaman, ne ile, neyle, ne zamandır, ne sıklıkla?” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 6	D.A2.2.07	Dinlediklerinde geçen basit betimleyici öğeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” anlar.	BA

Tablo 3. (Devam) *Dinleme Kazanımları ve Açıklamaları*

1, 2, 6	D.A2.2.08	Karşılaştırma içeren basit metinleri ve konuşmaları anlar.
1, 2, 6, 8, 9	D.A2.2.09	İstek, tercih ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder.
1, 2, 6	D.A2.2.10	Dinlediklerinde geçen onaylama ve reddetme ifadelerini anlar.
1, 2, 6, 7, 8, 9	D.A2.2.11	İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” basit konuşmaları ve metinleri anlar
2, 4, 6	D.A2.2.12	Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin basit metinleri ve konuşmaları anlar.
1, 2, 6, 8, 9	D.A2.2.13	Dinlediklerinde geçen rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini tanır.
1, 2, 6	D.A2.2.14	Toplumsal yaşam alanlarında ilişkin söz varlığını anlar.
1, 2, 6, 8, 9	D.A2.2.15	Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren ifadeleri tanır.
2, 4, 6, 7	D.A2.2.16	Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “okul ve eğitim hayatı, oyun ve spor, dil/kültür, edebi türler, tatil, seyahat ve konaklama, tahmin ve olasılık, teknoloji ve sosyal medya kullanımı, coğrafi bölgeler, doğa olayları, doğal ve beşerî unsurlar, Türk örf ve adetleri: düğün, bayram, taziye, kutlama, anma, davet, tebrik, temenni, teşekkür, tarihte önemli insanlar, icatlar ve buluşlar, dengeli beslenme, spor ve sağlıklı yaşam, vb.” anlar.
1, 2, 6	D.A2.2.17	Bir ürüne/işe yönelik talimat, yönerge ve tarifleri anlar/uygular.
1, 2, 6, 9	D.A2.2.18	Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren anlatımları anlar.
1, 2, 6, 9	D.A2.2.19	Dinlediği/izlediğinden hareketle ulaşım ve seyahatle ilgili “ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.” ifadeleri anlar.
1, 2, 6, 9	D.A2.2.20	Dinlediği/ duyduğu ileti, anons, reklam, haber, duyuru vb. gerekli bilgileri seçer.
1, 2, 4, 6	D.A2.2.21	Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için, -mak için/üzere, -dışından” anlar.
2, 4, 6	D.A2.2.22	Geçmiş ve gelecek olay ve durumlara yönelik basit konuşmaları ve metinleri anlar.
1, 2, 6, 8, 9	D.A2.2.23	Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar.
1, 2, 4, 5, 6	D.A2.2.24	Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren ifadeleri anlar.
2, 4, 6	D.A2.2.25	Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin anlatımları anlar.
2, 4, 6	D.A2.2.26	Dinlediklerinden hareketle olasılık ve tahmin içeren ifadeleri ayırt eder.
2, 4, 6	D.A2.2.27	Dinlediklerinde geçen yeterlik ve yetenek bildiren kelime ve ifadeleri tanır.
1, 2, 6, 7, 8, 9	D.A2.2.28	Dinlediği/izlediğinden hareketle kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren konuşmaları ve metinleri anlar.
2, 6	D.A2.2.29	Dinlediği/izlediği olay ve durumlar hakkında kişisel duygu ve düşüncelerini belirtir.
2, 6	D.A2.2.30	Dinleyeceği/izleyeceği konuşma ve metinlerin içeriğini tahmin eder.
2, 6	D.A2.2.31	Dinlediklerinde geçen sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir.
2, 6	D.A2.2.32	İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunumu takip eder.
1, 2, 5, 7, 9	D.A2.2.33	Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır.
2, 6	D.A2.2.34	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
2	D.A2.2.35	Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.
2, 6, 9	D.A2.2.36	Dinlediği/dinlediklerinde geçen yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
2, 4	D.A2.2.37	Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler.
2, 4, 6	D.A2.2.38	Dinlediği/izlediğinden hareketle olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

Tablo 3. (Devam) *Dinleme Kazanımları ve Açıklamaları*

2, 4, 6	D.A2.2.39	Dinlediklerinde geçen karakter ve olay örgüsü ile ilgili yapıları ayırt eder.
1, 2, 6, 7, 8, 9	D.A2.2.40	Konuşmacının telaffuz, vurgu, tonlama ve beden dili unsurlarından anlatılmak istenenleri ayırt eder.
1, 2, 6, 7, 8, 9	D.A2.2.41	İzlediğinden hareketle konuşmacının jest, mimik ve beden dili unsurlarını ayırt eder.
1, 4, 6, 7, 8, 9	D.A2.2.42	Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.
2	D.A2.2.43	Dinleme amacını belirler.
2	D.A2.2.44	Dinleme stratejilerini uygular.

Tablo 4. *Karşılıklı Konuşma Kazanım ve Açıklamaları*

A0 Karşılıklı Konuşma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
1, 3, 6, 8, 9	KK.A0.1.01	Sınırlı bir sözcük varlığı ile selamlaşma, tanışma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun bazı kelime ve ifadeleri kullanır.	DA
1, 3, 6	KK.A0.1.02	Zaman zaman duraksayarak ve sınırlı bir kelime hazinesiyle diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk/” ve tanıtım içeren ifadeleri kullanır.	BA, DA
1, 3, 5, 8, 9	KK.A0.1.03	Katıldığı diyaloglarda basit nezaket ifadelerini “lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler” kullanır.	DA
3, 4, 6	KK.A0.1.04	Açık ve yavaş seslendirilmesi koşuluyla diyaloglarda sayı ve para birimlerini kullanır.	BA, DA
3, 4, 5, 6	KK.A0.1.05	Açık ve yavaş seslendirilmesi koşuluyla diyaloglarda basit zaman ifadelerini kullanır. *Saat, gün ve yıl içeren tarihler üzerinde durulmalıdır.	BA, DA
3, 4, 5, 6, 8	KK.A0.1.06	Beden dili ve görsellerin kullanılması ve tekrar edilmesi koşuluyla diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. “ne, kim, kaç, nerede” soruları üzerinde durulmalıdır.	DA, PA
1, 3, 6, 8	KK.A0.1.07	Gereksinim/isteklerini ve karşılaştığı sorunları anlatırken basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır.	PA
1, 3, 5, 6, 8	KK.A0.1.08	Beden dilinden faydalanarak günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır.	DA, PA
1, 3, 9	KK.A0.1.09	Beden dilinden ve sözlükten faydalanmak koşuluyla gereksinimlere yönelik mal ve hizmetleri ister.	PA
1, 3, 5, 8, 9	KK.A0.1.10	Diyalog esnasında duruma uygun ifadeleri “özür dileme, rica etme, teşekkür etme” kullanır.	DA

Tablo 4. (Devam) *Karşılıklı Konuşma Kazanım ve Açıklamaları*

A1.1 Karşılıklı Konuşma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
1, 3, 6, 8, 9	KK.A1.1.01	Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır.	DA
1, 3, 6	KK.A1.1.02	Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk” ve tanıtım içeren ifadeleri kullanır.	BA, DA
1, 3, 5, 8, 9	KK.A1.1.03	Katıldığı diyaloglarda basit nezaket ifadelerini “ <i>lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler</i> ” kullanır.	DA
3, 6	KK.A1.1.04	Diyaloglarında kendisi, aile bireyleri ve akrabalarını tanıtan kelimeleri kullanır.	DA
3, 4, 6	KK.A1.1.05	Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır. * <i>Sayılar “0-100 ritmik sayma”, tartma “kilo”, miktar “tane” ve paralar konusunda “lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	BA, DA
3, 4, 5, 6	KK.A1.1.06	Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır. * <i>Haftanın günleri, aylar ve mevsimler, şimdiki zaman üzerinde durulmalıdır.</i>	BA, DA
3, 4, 5, 6, 8	KK.A1.1.07	Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. * <i>“ne, kim, kimin, kaç, hangi, nerede, neresi, nasıl?” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6	KK.A1.1.08	Diyalog esnasında yakın çevresinde bulunan nesnelere “ <i>ev/sınıf/ okul</i> ” ilişkin soru sorar ve sorulara yanıt verir.	DA, PA
3, 4, 5, 6	KK.A1.1.09	Diyaloglarında basit betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanır.	DA
1, 3, 6, 8	KK.A1.1.10	Gereksinim/isteklerini ve karşılaştığı sorunları anlatırken basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır.	PA
3, 6	KK.A1.1.11	İlgi alanına giren konularla “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, vb.</i> ” ilgili diyaloglara katılır.	DA
1, 3, 5, 6, 8	KK.A1.1.12	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır.	DA
1, 3, 9	KK.A1.1.13	Gereksinimlerine yönelik mal ve hizmetleri ister.	DA
1, 3	KK.A1.1.14	Kısa ve basit komutlar verir.	DA
3, 5, 6	KK.A1.1.15	Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>sınıf ve okul malzemeleri, geometrik şekiller, renkler, yiyecek-içecekler, oyun ve oyuncaklar, hava durumu, gök cisimleri, kıyafetler, vücut/organ adları, sağlıklı yaşam ve spor, vb.</i> ” kullanır.	DA
3, 4, 5	KK.A1.1.16	Diyaloglarında basit gerekçelendirme ifadelerini “ <i>çünkü</i> ” kullanır.	DA
1, 3, 5, 8, 9	KK.A1.1.17	Diyalog esnasında duruma uygun ifadeleri “ <i>özür dileme, rica etme, teşekkür etme</i> ” kullanır.	BA, DA
3	KK.A1.1.18	Anlamadığı bir konuda açıklama ister.	DA
3, 6	KK.A1.1.19	Gündelik hayattan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır.	DA
1, 3, 4, 5	KK.A1.1.20	Diyalog esnasında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	PA

Tablo 4. (Devam) *Karşılıklı Konuşma Kazanım ve Açıklamaları*

A1.2 Karşılıklı Konuşma Kazanımları				
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan	
1, 3, 6, 8, 9	KK.A1.2.01	Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır.	DA	
1, 3, 6	KK.A1.2.02	Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil” ve tanıtım içeren ifadeleri kullanır.	BA, DA	
1, 3, 5, 8, 9	KK.A1.2.03	Katıldığı diyaloglarda basit nezaket ifadelerini “lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler” kullanır.	DA	
3, 6	KK.A1.2.04	Diyaloglarında aile bireyleri, akrabalık ve arkadaşlık ile ilgili temel kelimeleri ve kavramları kullanır.	DA	
3, 4, 6	KK.A1.2.05	Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır. *Sayılar “0-100 ileri ve geri sayma, deste, düzine”, tartma “gram, kilo”, miktar “tane”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.	BA, DA	
3, 4, 5, 6	KK.A1.2.06	Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk) şimdiki zaman ve belirli geçmiş zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.	BA, DA	
3, 4, 5, 6, 8	KK.A1.2.07	Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. * “ne, kim, kimin, kaç, kaçınıcı, kaçar, kaçır tane, hangi, nerede, neresi, nerelisin, nasıl, ne zaman?” soruları üzerinde durulmalıdır.	DA	
3, 4, 5, 6	KK.A1.2.08	Diyalog esnasında yakın çevresinde bulunan nesnelere “ev/sınıf/ okul” ilişkin soru sorar ve sorulara yanıt verir.	DA	
3, 4, 5, 6	KK.A1.2.09	Diyaloglarında basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanır.	DA	
1, 3, 6, 8	KK.A1.2.10	Gereksinim/isteklerini ve karşılaştığı sorunları anlatırken basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır.	PA	
3, 6	KK.A1.2.11	İlgi alanına giren konularla “oyun, müzik, spor, hobi, vb.” ilgili diyaloglara katılır.	DA	
3, 4, 5, 6	KK.A1.2.12	Diyaloglarında karşılaştırma ifadelerini kullanır.	DA	
1, 3, 6	KK.A1.2.13	Diyaloglarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri sıralar.	BA, DA	
1, 3, 4, 5, 6	KK.A1.2.14	Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin diyalog kurar.	DA	
1, 3, 4, 5, 6	KK.A1.2.15	Teklif ve istek bildiren diyaloglar kurar.	DA	
1, 3, 5, 6, 8	KK.A1.2.16	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır.	DA	
1, 3, 9	KK.A1.2.17	Gereksinimlerine yönelik mal ve hizmetleri ister.	DA	
1, 3	KK.A1.2.18	Kısa ve basit komutlar verir.	DA	
1, 3, 6	KK.A1.2.19	Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “ülkeler, milletler, diller ve bayraklar, evin bölümleri ve eşyaları, yer-yön ifadeleri, hayvanlar, bitkiler, geometrik şekiller, kesirler, alışveriş, oyunlar, hobiler, rutinler, sanatsal etkinlikler, meslekler, sağlık ve hastalık” kullanır.	DA	
1, 3, 6	KK.A1.2.20	Diyaloglarında duygu durumlarını anlatır.	DA	
3, 4, 5	KK.A1.2.21	Diyaloglarında basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için” kullanır.	DA	
3, 4, 6	KK.A1.2.22	Geçmiş olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.	BA	

Tablo 4. (Devam) *Karşılıklı Konuşma Kazanım ve Açıklamaları*

1, 3, 6	KK.A1.2.23	Bilinen kelime ve konulardan oluşan basit bir görüşme başlatıp bitirir.	DA
1, 3, 5, 8, 9	KK.A1.2.24	Rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla diyalog kurar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	KK.A1.2.25	Diyaloglarında tavsiye ve öneri ifadelerini kullanır.	BA, DA
3	KK.A1.2.26	Anlamadığı bir konuda açıklama ister.	DA
3, 6	KK.A1.2.27	Gündelik hayattan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır.	DA
1, 3, 4, 5	KK.A1.2.28	Diyalog esnasında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	PA

A2.1 Karşılıklı Konuşma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
1, 3, 6, 8, 9	KK.A2.1.01	Türk dili ve kültürüne özgü jest, mimik ve beden dili unsurlarını anlamlarına uygun kullanır.	PA
1, 3, 6	KK.A2.1.02	Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil/cinsiyet” kullanır.	BA, DA
1, 3, 5, 8, 9	KK.A2.1.03	Katıldığı diyaloglarda nezaket ifadelerini “lütfen, affedersiniz, pardon, teşekkür ederim, teşekkürler, sağ olun” kullanır.	DA
3, 6	KK.A2.1.04	Diyaloglarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili temel kavramları/kelimeleri kullanır.	DA
3, 4, 6	KK.A2.1.05	Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır. *Sayılar “0-1000 ritmik sayma, kesirler”, tartma “gram, kilo, ton”, sıvı ölçme “litre”, uzunluk “metre, santimetre”, “miktar “tane, adet”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.	BA, DA
3, 4, 6	KK.A2.1.06	Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk, çeyrek) şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman ve gelecek zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.	BA, DA
3, 4, 5, 6, 8	KK.A2.1.07	Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *“ne, neyi, kimi, kim, kimin, kaç, kaçınıcı, kaçır, kaçır tane, hangi, nerede, nereden, nereye, neresi, nerelisin, nasıl, neden, ne zaman, ne ile, neyle?” soruları üzerinde durulmalıdır.	DA
3, 4, 5, 6	KK.A2.1.08	Diyaloglarında betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanır.	DA
3, 6	KK.A2.1.09	İlgi alanları ve uğraşları “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.” ile ilgili diyaloglara katılır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	KK.A2.1.10	Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin diyalog kurar.	DA
3, 4, 5, 6	KK.A2.1.11	Diyaloglarında karşılaştırma ifadelerini kullanır.	DA
1, 3, 6	KK.A2.1.12	Diyaloglarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	KK.A2.1.13	İstek, tercih ve teklif bildiren diyaloglar kurar.	DA
3, 4, 6	KK.A2.1.14	Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır.	BA, DA
1, 3, 5, 6, 8	KK.A2.1.15	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır.	DA
1, 3, 9	KK.A2.1.16	Gereksinimlerine yönelik mal ve hizmetleri ister.	DA

Tablo 4. (Devam) *Karşılıklı Konuşma Kazanım ve Açıklamaları*

1, 3, 6	KK.A2.1.17	Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>ülkeler ve diller, hobiler, alışkanlıklar ve rutinler, boş zaman ve tatil etkinlikleri, fiziksel görünüş ve karakter, duygular, arkadaşlık/dostluk, kutlama, davet, özel günler, teknolojik araç-gereçler, iletişim araçları, ulaşım ve ulaşım araçları, hava durumu ve olayları, sağlıklı yaşam ve kişisel bakım, farklı kültürlerle yaşam, görev ve sorumluluklar, trafik kuralları, vb.</i> ” kullanır.	DA
1, 3	KK.A2.1.18	Kısa komutlar, yönergeler verir ve kısa açıklamalar yapar.	BA
1, 3, 6, 8	KK.A2.1.19	Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme ve uyarı içeren diyaloglar kurar.	DA
1, 2, 5, 6, 8, 9	KK.A2.1.20	Harita, kroki vb. üzerinden konum yol, yer- yön ve adres tarifi yapar.	DA
3, 4, 6	KK.A2.1.21	Geçmiş ve gelecek olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.	BA
3, 4, 5, 6	KK.A2.1.22	Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin diyalog kurar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	KK.A2.1.23	Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur.	DA
1, 3, 6, 7, 8, 9	KK.A2.1.24	Kutlama, davet ve temenni “ <i>doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.</i> ” konuşmaları yapar.	DA
3, 4, 5	KK.A2.1.25	Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. <i>*Gerekçelendirme ifadelerinden (çünkü, için, -mak için) üzerinde durulmalıdır.</i> ”	DA
1, 3, 6	KK.A2.1.26	Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri ve iletişim kalıplarını kullanır.	DA
1, 3, 5, 8, 9	KK.A2.1.27	Rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla diyalog kurar.	DA
3, 6	KK.A2.1.28	Gündelik hayattan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır.	BA
3, 6	KK.A2.1.29	Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir.	BA
3, 4, 5, 6	KK.A2.1.30	Diyaloglarında olay ve durumları zaman akışına dikkat ederek anlatır.	BA, DA
3, 6	KK.A2.1.31	İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunum yapar.	DA
1, 3, 4, 5	KK.A2.1.32	Diyalog esnasında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	PA

A2.2 Karşılıklı Konuşma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
1, 3, 6, 8, 9	KK.A2.2.01	Türk dili ve kültürüne özgü jest, mimik ve beden dili unsurlarını anlamlarına uygun kullanır.	PA
1, 3, 6	KK.A2.2.02	Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil/cinsiyet/telefon numarası</i> ” kullanır.	BA, DA
1, 3, 5, 8, 9	KK.A2.2.03	Katıldığı diyaloglarda nezaket ifadelerini “ <i>lütfen, affedersiniz, pardon, teşekkür ederim, teşekkürler, sağ olun</i> ” kullanır.	DA
3, 6	KK.A2.2.04	Diyaloglarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili temel kavramları/kelimeleri kullanır.	DA
3, 4, 6	KK.A2.2.05	Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır. <i>*Sayılar “0-1000 ritmik sayma, kesirler”, tartma “gram, kilo, ton”, sıvı ölçme “litre”, uzunluk “metre, santimetre”, “miktar “tane, adet”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	BA, DA

Tablo 4. (Devam) *Karşılıklı Konuşma Kazanım ve Açıklamaları*

3, 4, 6	KK.A2.2.06	Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır. <i>*Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk, çeyrek) şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve geniş zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA, DA
3, 4, 5, 6, 8	KK.A2.2.07	Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. <i>*“ne, neyi, kimi, kim, kimin, kaç, kaçınıcı, kaçar, kaçar tane, hangi, nerede, nereden, nereye, neresi, nerelisin, nasıl, neden, niye, niçin, ne zaman, ne ile, neyle, ne zamandır, ne sıklıkla?” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6	KK.A2.2.08	Diyaloglarında betimleyici öğeleri <i>“niteleme ve belirtme sıfatları”</i> kullanır.	DA
3, 6	KK.A2.2.09	İlgi alanları ve uğraşları <i>“oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.”</i> ile ilgili diyaloglara katılır.	DA
3, 4, 5	KK.A2.2.10	Diyaloglarında karşılaştırma ifadelerini kullanır.	DA
1, 3, 6	KK.A2.2.11	Diyaloglarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır.	BA, DA
1, 3, 4, 5, 6	KK.A2.2.12	Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin diyalog kurar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	KK.A2.2.13	İstek, tercih ve teklif bildiren diyaloglar kurar.	DA
3, 4, 6	KK.A2.2.14	Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır.	BA, DA
1, 3, 5, 6, 8	KK.A2.2.15	Diyaloglarında toplumsal yaşam alanlarında ilişkin söz varlığını kullanır.	DA
1, 3, 9	KK.A2.2.16	Gereksinimlerine yönelik mal ve hizmetleri ister.	DA
1, 3, 6	KK.A2.2.17	Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri <i>“okul ve eğitim hayatı, oyun ve spor, dil/kültür, edebi türler, tatil, seyahat ve konaklama, tahmin ve olasılık, teknoloji ve sosyal medya kullanımı, coğrafi bölgeler, doğa olayları, doğal ve beşerî unsurlar, Türk örf ve adetleri: düğün, bayram, taziye, kutlama, anma, davet, tebrik, temenni, teşekkür, tarihte önemli insanlar, icatlar ve buluşlar, dengeli beslenme, spor ve sağlıklı yaşam, vb.”</i> kullanır	DA
1, 3	KK.A2.2.18	Kısa komutlar, yönergeler verir ve kısa açıklamalar yapar.	DA
1, 3, 6, 8	KK.A2.2.19	Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme ve uyarı içeren diyaloglar kurar.	DA
1, 2, 5, 6, 8, 9	KK.A2.2.20	Harita, kroki vb. üzerinden konum yol, yer- yön ve adres tarifi yapar.	DA
3, 4, 6	KK.A2.2.21	Geçmiş ve gelecek olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.	BA
3, 4, 5, 6	KK.A2.2.22	Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin diyalog kurar.	DA
3, 4, 6	KK.A2.2.23	Diyaloglarında <i>“olasılık”</i> ve <i>“tahmin”</i> ifadelerini kullanır.	BA
1, 3, 4, 5, 6	KK.A2.2.24	Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur.	DA
1, 3, 6, 7, 8, 9	KK.A2.2.25	Kutlama, davet ve temenni <i>“doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.”</i> konuşmaları yapar.	DA
3, 4, 5	KK.A2.2.26	Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. <i>***Gerekçelendirme ifadelerinden (çünkü, için, -mak için) üzerinde durulmalıdır.”</i>	DA
1, 3, 6	KK.A2.2.27	Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri ve iletişim kalıplarını kullanır.	DA
1, 3, 5, 8, 9	KK.A2.2.28	Rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla diyalog kurar.	DA
3, 4, 6	KK.A2.2.29	Bir şeyin işleyişine/yapılışına ilişkin diyaloglara katılır.	DA
3, 6	KK.A2.2.30	Bilinen konulara ilişkin basit bir duyuru ve bildiri yapar.	DA

Tablo 4. (Devam) *Karşılıklı Konuşma Kazanım ve Açıklamaları*

3, 6	KK.A2.2.31	Gündelik hayattan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır.	BA
3, 6	KK.A2.2.32	Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir.	DA
3, 4, 5, 6	KK.A2.2.33	Diyaloglarında olay ve durumları zaman ve mantık akışına dikkat ederek anlatır.	BA, DA
3, 6	KK.A2.2.34	İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunum yapar.	DA
1, 3, 4, 5	KK.A2.2.35	Diyalog esnasında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	PA
1, 3, 6, 7, 8, 9	KK.A2.2.36	Diyaloglarında Türk dili ve kültürüne özgü basit bağlamlara “ <i>gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.</i> ” ilişkin söz varlığı unsurlarını kullanır.	BA, DA

Tablo 5. *Sözlü Anlatım Kazanım ve Açıklamaları*

A0 Sözlü Anlatım Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanım ve Açıklamalar	
3, 4	SA.A0.1.01	Türk alfabesindeki bazı ses birim çiftlerini kısmen seslendirir.	DA
6, 8, 9	SA.A0.1.02	Konuşmalarında basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır.	PA
3, 6	SA.A0.1.03	Önceden hazırlanmak koşuluyla kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk</i> ” verir.	BA
3, 6	SA.A0.1.04	Gerektiğinde sözlükten yardım alarak sınırlı bir şekilde basit ve somut gereksinim ve isteklerini anlatır.	BA
1, 3, 5, 6, 8	SA.A0.1.05	Beden dilinden faydalanarak günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin basit kelimeleri kullanır.	BA, PA
3, 6	SA.A0.1.06	Gerektiğinde sözlükten faydalanarak görselden/görsellerden hareketle basit “ <i>nesne/yer-mekân</i> ” anlatır.	BA

A1.1 Sözlü Anlatım Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanım ve Açıklamalar	Alan
3, 4	SA.A1.1.01	Türk alfabesindeki sesleri doğru seslendirir.	BA
3, 4	SA.A1.1.02	Hece ve kelimeleri doğru seslendirir.	BA
6, 8, 9	SA.A1.1.03	Konuşmalarında basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır.	PA
3, 6	SA.A1.1.04	Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk</i> ” verir.	BA
3, 6	SA.A1.1.05	Konuşmalarında aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili temel kelimeleri/kavramları kullanır.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A1.1.06	Konuşmalarında basit betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanır.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A1.1.07	Yakın çevresinde bulunan nesneler “ <i>ev/sınıf/ okul</i> ” hakkında bilgi verir.	BA

Tablo 5. (Devam) *Sözlü Anlatım Kazanım ve Açıklamaları*

3, 6	SA.A1.1.08	Basit ve somut günlük gereksinimlerini ve isteklerini anlatır.	BA
1, 3, 5, 6, 8	SA.A1.1.09	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	BA
1, 3, 6	SA.A1.1.10	İlgi alanına giren konulara “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, vb.</i> ” ilişkin basit ve kısa konuşma yapar.	DA
3, 6	SA.A1.1.11	Görselden/görsellerden hareketle basit “ <i>nesne/yer-mekân/olay/ durumları</i> ” anlatır.	DA
3, 5, 6	SA.A1.1.12	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>sınıf ve okul malzemeleri, geometrik şekiller, renkler, yiyecek-içecekler, oyun ve oyuncaklar, hava durumu, gök cisimleri, kıyafetler, vücut/organ adları, sağlıklı yaşam ve spor, vb.</i> ” kullanır.	DA
3, 6	SA.A1.1.13	Gündelik hayattan kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7	SA.A1.1.14	Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder.	DA
3, 4, 5	SA.A1.1.15	Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	DA
3	SA.A1.1.16	Konuşma amacını belirler.	DA
3	SA.A1.1.17	Konuşma stratejilerini uygular.	PA

A1.2 Sözlü Anlatım Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanım ve Açıklamalar	Alan
6, 8, 9	SA.A1.2.01	Konuşmalarında basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır.	PA
3, 6	SA.A1.2.02	Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil</i> ” verir.	BA
3, 6	SA.A1.2.03	Konuşmalarında aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili temel kelimeleri/kavramları kullanır.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A1.2.04	Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanır.	BA
3, 5, 6	SA.A1.2.05	Yakın çevresinde bulunan nesneler “ <i>ev/sınıf/ okul</i> ” hakkında bilgi verir.	BA
3, 6	SA.A1.2.06	Basit ve somut günlük gereksinimlerini ve isteklerini anlatır.	BA
1, 3, 5, 6, 8	SA.A1.2.07	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	BA
1, 3, 6	SA.A1.2.08	İlgi alanına giren konulara “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, vb.</i> ” ilişkin basit ve kısa konuşma yapar.	DA
3, 4, 5, 6	SA.A1.2.09	Günlük yaşantısını/rutinlerini ve hobilerini anlatır.	DA
3, 6	SA.A1.2.10	Duygularını basit ifadelerle anlatır.	DA
3, 4, 5, 6	SA.A1.2.11	Konuşmalarında nesne/insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar.	BA
3, 4, 6	SA.A1.2.12	Konuşmalarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri basit cümlelerle anlatır.	BA
3, 4, 6	SA.A1.2.13	Geçmiş olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.	BA

Tablo 5. (Devam) *Sözlü Anlatım Kazanım ve Açıklamaları*

1, 3, 6	SA.A1.2.14	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>ülkeler, milletler, diller ve bayraklar, evin bölümleri ve eşyaları, yer-yön ifadeleri, hayvanlar, bitkiler, geometrik şekiller, kesirler, alışveriş, oyunlar, hobiler, rutinler, sanatsal etkinlikler, meslekler, sağlık ve hastalık, vb.</i> ” kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7	SA.A1.2.15	Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder.	DA
3, 4, 5	SA.A1.2.16	Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	DA
3	SA.A1.2.17	Konuşma amacını belirler.	DA
3	SA.A1.2.18	Konuşma stratejilerini uygular.	PA

A2.1 Sözlü Anlatım Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanım ve Açıklamalar	Alan
6, 8, 9	SA.A2.1.01	Konuşmalarında basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır.	PA
3, 6	SA.A2.1.02	Kendisini, ailesini, arkadaşlarını ve yaşadığı yeri ayrıntılı bir şekilde anlatır.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A2.1.03	Konuşmalarında betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanır.	BA
1, 3, 5, 6, 8	SA.A2.1.04	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A2.1.05	İlgi alanlarını ve uğraşlarını anlatır.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A2.1.06	Konuşmalarında nesne/insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar.	BA
3, 4, 6	SA.A2.1.07	Konuşmalarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır.	BA
3, 4, 6	SA.A2.1.08	Geçmiş ve gelecek olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A2.1.09	Plan, hayal ve tasarılarını basit cümlelerle anlatır.	BA
1, 3, 6	SA.A2.1.10	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>ülkeler ve diller, hobiler, alışkanlıklar ve rutinler, boş zaman ve tatil etkinlikleri, fiziksel görünüş ve karakter, duygular, arkadaşlık/dostluk, kutlama, davet, özel günler, teknolojik araç-gereçler, iletişim araçları, ulaşım ve ulaşım araçları, hava durumu ve olayları, sağlıklı yaşam ve kişisel bakım, farklı kültürlerle yaşam, görev ve sorumluluklar, trafik kuralları, vb.</i> ” kullanır.	DA
1, 3, 6	SA.A2.1.11	İlgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar.	DA
3, 6	SA.A2.1.12	Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir.	DA
3, 4, 5	SA.A2.1.13	Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. * <i>“Gerekçelendirme ifadelerinden (çünkü, için, -mak için) üzerinde durulmalıdır.”</i>	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7	SA.A2.1.14	Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder.	DA
3, 4, 5	SA.A2.1.15	Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	DA
3, 4, 5, 6	SA.A2.1.16	Olayları ve durumları zaman akışına göre anlatır.	BA
3	SA.A2.1.17	Konuşma amacını belirler.	DA
3	SA.A2.1.18	Konuşma stratejilerini uygular.	PA

Tablo 5. (Devam) *Sözlü Anlatım Kazanım ve Açıklamaları*

A2.2 Sözlü Anlatım Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanım ve Açıklamalar	Alan
6, 8, 9	SA.A2.2.01	Türk dili ve kültürüne özgü jest, mimik ve beden dili unsurlarını anlamlarına uygun kullanır.	PA
3, 6	SA.A2.2.02	Kendisini, ailesini, arkadaşlarını ve yaşadığı yeri ayrıntılı bir şekilde anlatır.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A2.2.03	Konuşmalarında betimleyici öğeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanır.	BA
1, 3, 5, 6, 8	SA.A2.2.04	Toplumsal yaşam alanlarında ilişkin söz varlığını kullanır.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A2.2.05	İlgi alanlarını ve uğraşlarını anlatır.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A2.2.06	Konuşmalarında nesne/insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar.	BA
3, 4, 6	SA.A2.2.07	Konuşmalarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır.	BA
3, 4, 6	SA.A2.2.08	Geçmiş ve gelecek olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A2.2.09	Plan, hayal ve tasarılarını basit cümlelerle anlatır.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A2.2.10	Konuşmalarında tahmin ve olasılık ifadelerini kullanır.	BA
1, 3, 6	SA.A2.2.11	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>okul ve eğitim hayatı, oyun ve spor, dil/kültür, edebi türler, tatil, seyahat ve konaklama, tahmin ve olasılık, teknoloji ve sosyal medya kullanımı, coğrafi bölgeler, doğa olayları, doğal ve beşerî unsurlar, Türk örf ve adetleri: düğün, bayram, taziye, kutlama, anma, davet, tebrik, temenni, teşekkür, tarihte önemli insanlar, icatlar ve buluşlar, dengeli beslenme, spor ve sağlıklı yaşam, vb.</i> ” kullanır	DA
3, 4, 5, 6	SA.A2.2.12	Bir şeyin işleyişine ve yapılışına ilişkin bilgi verir.	BA
3, 4, 5, 6	SA.A2.2.13	Yeterlik ve yeteneklerini basit cümlelerle anlatır.	DA
1, 3, 6	SA.A2.2.14	İlgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar.	DA
3, 6	SA.A2.2.15	Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir.	DA
3, 4, 5	SA.A2.2.16	Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. * <i>“Gerekçelendirme ifadelerinden (çünkü, için, -mak için/üzere, -dğından) üzerinde durulmalıdır.”</i>	DA
3, 6	SA.A2.2.17	Bilindik konulardan oluşan hazırlıksız konuşma yapar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7	SA.A2.2.18	Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder.	DA
3, 4, 5	SA.A2.2.19	Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	DA
3, 4, 5, 6	SA.A2.2.20	Olayları ve durumları zaman ve mantık akışına göre anlatır.	
3	SA.A2.2.21	Konuşma amacını belirler.	DA
3	SA.A2.2.22	Konuşma stratejilerini uygular.	PA

Tablo 6. Okuma Kazanımları ve Açıklamaları

A0 Okuma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanım ve Açıklamalar	Alan
Akııcı Okuma			
2, 4	O.A0.01	Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.	BA
2, 6	O.A0.02	Basit bir metinde “not, adres tarifi, afiş, liste, vb.” yer alan bilinen kelimeleri okur.	DA
Sözcük Bilgisi			
1, 2, 8, 9	O.A0.03	Görsellerin eşlik etmesi koşuluyla çok basit ve kısa metinlerde yer alan basit ifadeleri “lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler” kısmen ve sınırlı olmak şartıyla tanır.	DA
2, 4, 6	O.A0.04	Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayısal ifadeleri “yaş, para, vb.” tanır.	BA
2, 4, 6	O.A0.05	Çok basit ve kısa metinlerde yer alan basit zaman ifadelerini “gün, tarih” tanır.	BA
2, 6	O.A0.06	Görsellerin eşlik etmesi koşuluyla çok basit ve kısa metinlerde yer alan yakın çevresine ait nesnelerin isimlerini tanır.	BA
1, 3, 4, 5, 6, 8, 9	O.A0.07	Kısa ve basit tümcelerde yer alan rica etme ifadelerini tanır.	BA
2, 6	O.A0.08	Görsellerin eşlik etmesi ve gerektiğinde sözlükten yardım almak koşuluyla belirli alanlara ilişkin çok kısa metinlerde yer alan bilinen kelimeleri “yaş, uyruk, adres, tarihler, yiyecek-içecekler, alışveriş, vb” bulur.	BA
Anlama			
2, 6, 7, 9	O.A0.09	Çok basit metinlerde yer alan logo, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını çıkarım yoluyla bulur.	BA
1, 3, 4, 5, 6, 7	O.A0.10	Günlük yaşamda sık kullanılan basit uyarı içeren işaret ve simgeleri tanır.	BA
2, 4, 6	O.A0.11	Gerektiğinde sözlükten yardım alarak metinde, kendisi ve yakın çevresiyle ilgili “ad/soyad/yaş/adres/uyruk” sorulan soruları tanır.	BA
2, 4, 6	O.A0.12	Görsellerin eşlik etmesi koşuluyla metinde yer alan basit soru ifadelerine ilişkin yanıtları belirler. * “ne, kaç, nerede, ne zaman” soruları üzerinde durulmalıdır.	DA
1, 2, 4, 6	O.A0.13	Görsel/görsellerden hareketle basit emir, talimat ve yönergeleri tanır.	DA
2, 4, 6	O.A0.14	Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri “yer, tarih, ücret” seçer.	BA
2, 6	O.A0.15	Görsel/görsellerden hareketle metindeki bazı kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	BA

Tablo 6. (Devam) *Okuma Kazanımları ve Açıklamaları*

A1.1 Okuma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanım ve Açıklamalar	Alan
<i>Okumaya Hazırlık</i>			
2, 4	O.A1.1.01	Türk alfabesindeki sesleri tanır ve sesletir.	BA
2, 5, 6	O.A1.1.02	Hece ve kelimeleri okur.	DA
<i>Akıcı Okuma</i>			
2, 4	O.A1.1.03	Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.	BA
2, 4	O.A1.1.04	Basit ve kısa cümleleri okur.	DA
2	O.A1.1.05	Okuma amacını belirler.	DA
2	O.A1.1.06	Okuma stratejilerini uygular.	PA
<i>Sözcük Bilgisi</i>			
1, 2, 6, 8, 9	O.A1.1.07	Metinde geçen selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük ve basit ifadeleri ayırt eder.	BA
2, 6	O.A1.1.08	Aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili kelimeleri ve kavramları tanır.	BA
1, 2, 8, 9	O.A1.1.09	Görsellerin eşlik etmesi koşuluyla çok basit ve kısa metinlerde yer alan nezaket ifadelerini “ <i>lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler</i> ” ayırt eder.	BA
2, 4, 5, 6	O.A1.1.10	Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. <i>*Sayılar “0-100 ritmik sayma”, tartma “kilo”, miktar “tane” ve paralar konusunda “lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	O.A1.1.11	Çok basit ve kısa metinlerde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. <i>*Haftanın günleri, aylar ve mevsimler, şimdiki zaman üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 6	O.A1.1.12	Basit ve kısa metinlerde yer alan yakın çevresine ait nesne “ <i>ev, sınıf, okul</i> ” isimlerini ayırt eder.	BA
2, 6	O.A1.1.13	Basit metinlerde gereksinim ve istek bildiren kelimeleri “ <i>sınıf ve okul malzemeleri, yiyecek-içecekler</i> ” ayırt eder.	BA
2, 4, 6	O.A1.1.14	Okuduklarında geçen basit betimleyici öğeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” tanır.	BA
2, 4, 6, 7	O.A1.1.15	Görsellerle ifade edilen çok basit ve kısa metinlerde yer alan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri tanır.	BA
2, 4, 6	O.A1.1.16	Basit gerekçelendirme ifadelerini “ <i>çünkü</i> ” ayırt eder.	BA
2, 6	O.A1.1.17	İlgi alanına giren “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, meslekler, vb.</i> ” konularda basit kelime ve ifadeleri anlar.	BA
2, 6	O.A1.1.18	Görsellerin eşlik etmesi koşuluyla çok kısa metinlerde yer alan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>sınıf ve okul malzemeleri, geometrik şekiller, renkler, yiyecek-içecekler, oyun ve oyuncaklar, kıyafetler, hava durumu, gök cisimleri, vücut/organ adları, meslekler, sağlıklı yaşam ve spor, vb.</i> ” tanır.	BA
<i>Anlama</i>			
2, 6, 7, 9	O.A1.1.19	Metinde yer alan logo, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını çıkarım yoluyla bulur.	BA
2, 7	O.A1.1.20	Görselden/görsellerden hareketle okuyacağı metin hakkında sınırlı da olsa fikir sahibi olur.	BA
2, 4, 6	O.A1.1.21	Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “ <i>ad/soyad/yaş/adres</i> ” soruları anlar/yanıtlar.	BA, DA

Tablo 6. (Devam) *Okuma Kazanımları ve Açıklamaları*

2, 4, 6	O.A1.1.22	Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. * <i>“ne, kim, kimin, kaç, hangi, nerede, neresi, nasıl?” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
1, 2, 4, 6	O.A1.1.23	Metinde geçen basit emir ve yazılı talimat cümlelerini <i>“oku/dinle/yaz/tekrar et”</i> anlar/uygular.	BA, PA
2, 4, 6	O.A1.1.24	Basit bir metinde <i>“afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.”</i> gereksinim duyduğu bilgileri <i>“yer, tarih, ücret”</i> seçer.	BA
2, 6	O.A1.1.25	Öğrendiği konu ve alanlara yönelik yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	DA
2, 6	O.A1.1.26	Görsel/görsellerden hareketle metindeki bazı kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	BA
2, 6	O.A1.1.27	Görselden/görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusu hakkında çıkarım yapar.	BA
2, 6, 7	O.A1.1.28	Görselden hareketle günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar.	BA

A1.2 Okuma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanım ve Açıklamalar	Alan
<i>Akıcı Okuma</i>			
2, 4	O.A1.2.01	Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.	BA
2, 4	O.A1.2.02	Basit ve kısa cümleleri okur.	DA
2, 4, 5, 6	O.A1.2.03	Bilinen kelimelerden oluşan bir şiir okur. * <i>Şiir, en fazla 2 kıtadan oluşmalıdır.</i>	DA
2	O.A1.2.04	Okuma amacını belirler.	DA
2	O.A1.2.05	Okuma stratejilerini uygular.	PA
1, 2, 4, 5	O.A1.2.06	Basit ve kısa metinlerde noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	DA
<i>Sözcük Bilgisi</i>			
1, 2, 6, 8, 9	O.A1.2.07	Metinde geçen selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük ve basit ifadeleri anlar.	BA
2, 6	O.A1.2.08	Okuduklarında aile bireyleri, akrabalık ve arkadaşlık ile ilgili kelimeleri belirler.	BA, DA
1, 2, 8, 9	O.A1.2.09	Metinde geçen basit nezaket ifadelerini <i>“lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler”</i> ayırt eder.	DA
2, 4, 5, 6	O.A1.2.10	Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. * <i>Sayılar “0-100 ileri ve geri sayma, deste, düzine”, tartma “gram, kilo”, miktar “tane”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	O.A1.2.11	Çok basit ve kısa metinlerde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. * <i>Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk) şimdiki zaman ve belirli geçmiş zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 6	O.A1.2.12	Basit ve kısa metinlerde yer alan yakın çevresine ait nesne <i>“ev, sınıf, okul”</i> isimlerini ayırt eder.	BA
1, 2, 6	O.A1.2.13	Basit metinlerde gereksinim ve istek bildiren kelimeleri <i>“alışveriş, yeme-içme, sipariş verme, vb.”</i> ve kavramları ayırt eder.	BA
2, 4, 6	O.A1.2.14	Okuduklarında geçen basit betimleyici öğeleri <i>“niteleme ve belirtme sıfatları”</i> tanır.	BA
1, 2, 6	O.A1.2.15	Basit ve kısa bir metinde geçen karşılaştırma içeren kelime ve ifadeleri belirler.	BA

Tablo 6. (Devam) *Okuma Kazanımları ve Açıklamaları*

2, 6	O.A1.2.16	Kısa ve basit metinlerde bulunan günlük yaşantı ve rutinlere ilişkin kelime ve ifadeleri tanır.	BA
2, 6	O.A1.2.17	Okuduklarında duygu durumlarına “ <i>mutlu, üzgün, yorgun, sinirli, vb.</i> ” yönelik ifadeleri ayırt eder.	BA, PA
2, 6	O.A1.2.18	İlgi alanına giren “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, meslekler ve özellikleri, vb.</i> ” kelime ve kalıp ifadeleri belirler.	BA
2, 4, 6	O.A1.2.19	Basit ve kısa bir metinde yer alan geçmişe ilişkin olay ve durumları belirler.	BA
1, 2, 8, 9	O.A1.2.20	Okuduklarında geçen rica etme, rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini tanır.	BA
2, 4, 6, 7	O.A1.2.21	Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder.	BA
1, 2, 6, 9	O.A1.2.22	Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri ayırt eder.	BA
1, 2, 6, 9	O.A1.2.23	Okuduklarından hareketle ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili “ <i>ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.</i> ” kelimeleri belirler.	BA
2, 4, 6	O.A1.2.24	Basit gerekçelendirme ifadelerini “ <i>çünkü, için</i> ” ayırt eder.	BA
1, 2, 6, 8, 9	O.A1.2.25	Okuduklarından hareketle istek ve teklif bildiren kelime ve ifadeleri ayırt eder.	BA
2, 4, 6, 7	O.A1.2.26	Görsellerin eşlik etmesi koşuluyla çok kısa metinlerde yer alan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>hobiler, alışkanlık ve rutinler, ülkeler, diller, milletler, bayraklar, fiziksel görünüş, karakter, duygular, iletişim araçları, ulaşım ve ulaşım araçları, boş zaman ve tatil etkinlikleri, teknolojik araç-gereçler, hava durumu ve olayları, arkadaşlık/dostluk, kutlama, davet, özel günler, hastalık, sağlıklı yaşam, kişisel bakım, meslekler ve özellikleri farklı kültürlerle yaşam, görev ve sorumluluklar, trafik kuralları, vb.</i> ” tanır.	BA
Anlama			
1, 2, 6, 8, 9	O.A1.2.27	Okuduklarında bilinen bir konuda bilgi isteme/verme ve uyarı içeren simge, işaret ve kelimeleri ayırt eder.	BA
2, 6	O.A1.2.28	Görselden/görsellerden hareketle okuyacağı metin hakkında çıkarım yapar.	BA
2, 4, 6	O.A1.2.29	Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil</i> ” soruları anlar/yanıtlar.	BA, DA
2, 6	O.A1.2.30	Öğrendiği konu ve alanlara yönelik yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	DA
2, 4, 6	O.A1.2.31	Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. * “ <i>ne, kim, kimin, kaç, kaçınıcı, kaçar, kaçar tane, hangi, nerede, neresi, nerelisin, nasıl, ne zaman?</i> ” soruları üzerinde durulmalıdır.	BA
1, 2, 4, 6	O.A1.2.32	Metinde geçen basit yazılı talimatları ve yönergeleri anlar/ uygular.	BA, DA
2, 4, 6	O.A1.2.33	Basit bir metinde “ <i>afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.</i> ” gereksinim duyduğu bilgileri seçer.	BA
2, 6	O.A1.2.34	Görsel/görsellerden hareketle metindeki bazı kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	BA
2, 4, 6	O.A1.2.35	Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder.	BA
2, 6	O.A1.2.36	Görselden/görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusu hakkında çıkarım yapar.	BA
2, 6, 7	O.A1.2.37	Görselden hareketle günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar.	BA
2, 4, 6	O.A1.2.38	Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay örgüsünü zaman ifadelerine göre sıralar.	DA
2	O.A1.2.39	Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	BA

Tablo 6. (Devam) *Okuma Kazanımları ve Açıklamaları*

A2.1. Okuma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanım ve Açıklamalar	Alan
<i>Akıcı Okuma</i>			
2, 4	O.A2.1.01	Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.	BA
2, 4, 5, 6	O.A2.1.02	Görsellerle ifade edilen kısa metin türlerini “ <i>şiir, fabl, masal, hikâye</i> ” okur. <i>*Şiir, en fazla 3 kıtadan, diğer metin türleri en fazla iki kısa paragraftan oluşmalıdır.</i>	DA
2	O.A2.1.03	Okuma amacını belirler.	DA
2	O.A2.1.04	Okuma stratejilerini uygular.	PA
1, 2, 4, 5	O.A2.1.05	Basit ve kısa metinlerde noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	DA
1, 2, 5, 7, 9	O.A2.1.06	Okuduğu basit olay ve durumları canlandırır.	PA
<i>Sözcük Varlığı</i>			
2, 6	O.A2.1.07	Okuduklarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları belirler.	BA, DA
1, 2, 8, 9	O.A2.1.08	Metinde geçen basit nezaket ifadelerini “ <i>lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler</i> ” ayırt eder.	BA
2, 4, 5, 6	O.A2.1.09	Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. <i>*Sayılar “0-1000 ritmik sayma, kesirler”, tartma “gram, kilo, ton”, sıvı ölçme “litre”, uzunluk “metre, santimetre”, “miktar “tane, adet”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	O.A2.1.10	Çok basit ve kısa metinlerde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. <i>*Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk, çeyrek) şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman ve gelecek zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 6	O.A2.1.11	Okuduklarında geçen basit betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” tanır.	BA
2, 6	O.A2.1.12	Kısa ve basit metinlerde bulunan günlük yaşantı, rutinlere ve hobilere ilişkin kelime ve ifadeleri tanır.	BA
2, 6	O.A2.1.13	İlgi alanına giren “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.</i> ” kelime ve kalıp ifadeleri belirler.	BA
1, 2, 6	O.A2.1.14	Metinlerde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri belirler.	BA
2, 4, 6	O.A2.1.15	Basit gerekçelendirme ifadelerini “ <i>çünkü, için, -mak için</i> ” ayırt eder.	BA
1, 2, 6, 8, 9	O.A2.1.16	Okuduklarından hareketle istek, tercih ve teklif bildiren kelime ve ifadeleri tanır.	BA
1, 2, 4, 5, 6	O.A2.1.17	Metindeki onaylama ve reddetme ifadelerini ayırt eder.	BA
2, 4, 6, 7	O.A2.1.18	Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder.	BA
1, 2, 6, 9	O.A2.1.19	Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren ifadeleri ayırt eder.	BA
1, 2, 6, 9	O.A2.1.20	Okuduklarından hareketle ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili “ <i>ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.</i> ” kelimeleri belirler.	BA
1, 2, 8, 9	O.A2.1.21	Okuduklarında geçen hitap/rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini anlar.	BA

Tablo 6. (Devam) *Okuma Kazanımları ve Açıklamaları*

O.A2.1.22	Basit ve kısa bir metinde yer alan geçmişe ve geleceğe ilişkin olay ve durumları belirler.	<i>BA</i>
O.A2.1.23	Okuduklarında geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin ifadeleri anlar.	<i>BA</i>
O.A2.1.24	Metinde yer alan tavsiye ve öneri içeren cümle ve ifadeleri anlar.	<i>BA</i>
O.A2.1.25	Okuduklarından hareketle kutlama, davet, temenni “ <i>doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.</i> ” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır.	<i>BA</i>
O.A2.1.26	Günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>ülkeler ve diller, hobiler, alışkanlıklar ve rutinler, boş zaman ve tatil etkinlikleri, fiziksel görünüş ve karakter, duygular, arkadaşlık/dostluk, kutlama, davet, özel günler, teknolojik araç-gereçler, iletişim araçları, ulaşım ve ulaşım araçları, hava durumu ve olayları, sağlıklı yaşam ve kişisel bakım, farklı kültürlerle yaşam, görev ve sorumluluklar, trafik kuralları, vb.</i> ” tanır.	<i>BA</i>
Anlama		
O.A2.1.27	Metinde yer alan logo, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını tanır.	<i>BA</i>
O.A2.1.28	Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren simge, kısaltma ve levhaları tanır.	<i>BA</i>
O.A2.1.29	Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil/cinsiyet</i> ” soruları anlar/yanıtlar.	<i>BA, DA</i>
O.A2.1.30	Öğrendiği konu ve alanlara yönelik yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	<i>DA</i>
O.A2.1.31	Metinde yer alan basit soru ifadelerine ilişkin yanıtları belirler. * “ <i>ne, neyi, kimi, kim, kimin, kaç, kaçınıcı, kaçar, kaçar tane, hangi, nerede, nereden, nereye, neresi, nerelisin, nasıl, neden, ne zaman, ne ile, neyle?</i> ” soruları üzerinde durulmalıdır.	<i>BA</i>
O.A2.1.32	Basit bir metinde “ <i>afiş, poster, ilan, menü, e-posta, davetiye, gazete, dergi, vb.</i> ” gereksinim duyduğu bilgileri seçer.	<i>BA</i>
O.A2.1.33	Metinde geçen basit yazılı talimat, yönerge ve kısa açıklamaları anlar/uygular.	<i>BA, DA</i>
O.A2.1.34	İlgi alanına giren konulara ilişkin basit ve kısa yazışmaları “ <i>mesaj ve e-posta</i> ” anlar.	<i>BA</i>
O.A2.1.35	Somut bir eylem veya nesneye ilişkin bilmediği bir kelimenin anlamını çıkarım yoluyla bulur.	<i>BA</i>
O.A2.1.36	Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder.	<i>BA</i>
O.A2.1.37	Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar.	<i>BA</i>
O.A2.1.38	Görselden/görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler.	<i>DA</i>
O.A2.1.39	Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay örgüsünü zaman ifadelerine göre sıralar.	<i>DA</i>
O.A2.1.40	Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	<i>BA</i>
O.A2.1.41	Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar.	<i>BA</i>

Tablo 6. (Devam) *Okuma Kazanımları ve Açıklamaları*

A2.2 Okuma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanım ve Açıklamalar	Alan
<i>Akıcı Okuma</i>			
2, 4	O.A2.2.01	Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.	BA
2, 4, 5, 6	O.A2.2.02	Görsellerle ifade edilen kısa metin türlerini “ <i>şiir, fabl, masal, hikâye, haber,</i> ” okur. * <i>Şiir, en fazla 3 kıtadan, diğer metin türleri en fazla iki kısa paragraftan oluşmalıdır.</i>	DA
2	O.A2.2.03	Okuma amacını belirler.	DA
2	O.A2.2.04	Okuma stratejilerini uygular.	PA
1, 2, 4, 5	O.A2.2.06	Basit ve kısa metinlerde noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	DA
1, 2, 5, 7, 9	O.A2.2.07	Okuduğu basit olay ve durumları canlandırır.	PA
<i>Sözcük Bilgisi</i>			
2, 6	O.A2.2.08	Okuduklarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları belirler.	BA, DA
1, 2, 8, 9	O.A2.2.09	Metinde geçen basit nezaket ifadelerini “ <i>lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler</i> ” ayırt eder.	BA
2, 4, 5, 6	O.A2.2.10	Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. * <i>Sayılar “0-10000 ritmik sayma, birlik/onluk/yüzlük, kesirler”, tartma “miligram, gram, kilo, ton”, sıvı ölçme “litre”, uzunluk “metre, santimetre”, “miktar “tane, adet”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 5, 6	O.A2.2.11	Çok basit ve kısa metinlerde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. * <i>Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk, çeyrek) şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve geniş zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.</i>	BA
2, 4, 6	O.A2.2.12	Okuduklarında geçen basit betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” tanır.	BA
2, 6	O.A2.2.13	Kısa ve basit metinlerde bulunan günlük yaşantı, rutinlere ve hobilere ilişkin kelime ve ifadeleri tanır.	BA
2, 6, 7, 8, 9	O.A2.2.14	İlgi alanına giren “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.</i> ” kelime ve kalıp ifadeleri belirler.	BA
1, 2, 6	O.A2.2.15	Metinlerde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri belirler.	BA
2, 4, 6	O.A2.2.16	Basit gerekçelendirme ifadelerini “ <i>çünkü, için, -mak için/üzere, -dığından</i> ” ayırt eder.	BA
1, 2, 6, 8, 9	O.A2.2.17	Okuduklarından hareketle istek, tercih ve teklif bildiren kelime ve ifadeleri tanır.	BA
1, 2, 4, 5, 6	O.A2.2.18	Metindeki onaylama ve reddetme ifadelerini ayırt eder.	BA
2, 4, 6, 7	O.A2.2.19	Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder.	BA
1, 2, 6, 9	O.A2.2.20	Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren ifadeleri ayırt eder.	BA
1, 2, 6, 9	O.A2.2.21	Okuduklarından hareketle ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili “ <i>ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.</i> ” kelimeleri belirler.	BA

Tablo 6. (Devam) *Okuma Kazanımları ve Açıklamaları*

1, 2, 8, 9	O.A2.2.22	Okuduklarında geçen hitap/rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini anlar.	BA
2, 4, 6	O.A2.2.23	Basit ve kısa bir metinde yer alan geçmişe ve geleceğe ilişkin olay ve durumları belirler.	BA
2, 4, 6	O.A2.2.24	Okuduklarında geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin ifadeleri anlar.	BA
1, 2, 4, 5, 6	O.A2.2.25	Metinde yer alan tavsiye ve öneri içeren cümle ve ifadeleri anlar.	BA
1, 2, 6, 7, 8, 9	O.A2.2.26	Okuduklarından hareketle kutlama, davet, temenni “ <i>doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.</i> ” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır.	BA
2, 4, 6, 7	O.A2.2.27	Günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>okul ve eğitim hayatı, oyun ve spor, dil/kültür, edebi türler, tatil, seyahat ve konaklama, tahmin ve olasılık, teknoloji ve sosyal medya kullanımı, coğrafi bölgeler, doğa olayları, doğal ve beşerî unsurlar, Türk örf ve adetleri: düğün, bayram, taziye, kutlama, anma, davet, tebrik, temenni, teşekkür, Tarihte önemli insanlar, icatlar ve buluşlar, dengeli beslenme, spor ve sağlıklı yaşam, vb.</i> ” tanır.	BA
1, 2, 6, 7, 8, 9	O.A2.2.28	Metinde geçen basit kültüre bağlamalara “ <i>gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.</i> ” ilişkin söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	BA
2, 6, 7, 8, 9	O.A2.2.29	Bilinen konulara ilişkin görsellerle ifade edilmiş basit atasözleri ve deyimlerinin anlamlarını tahmin eder.	BA
Anlama			
2, 6, 7, 9	O.A2.2.30	Metinde yer alan logo, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını tanır.	BA
1, 2, 6, 8, 9	O.A2.2.31	Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren simge, kısaltma ve levhaları tanır.	BA
2, 4, 6	O.A2.2.32	Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil/cinsiyet/telefon numarası</i> ” soruları anlar/yanıtlar.	BA, DA
2, 6	O.A2.2.33	Öğrendiği konu ve alanlara yönelik yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	DA
2, 4, 6	O.A2.2.34	Metinde yer alan basit soru ifadelerine ilişkin yanıtları belirler. * “ <i>ne, neyi, kimi, kim, kimin, kaç, kaçını, kaçar, kaçır tane, hangi, nerede, nereden, nereye, neresi, nerelisin, nasıl, neden, niye, niçin, ne zaman, ne ile, neyle, ne zamandır, ne sıklıkla?</i> ” soruları üzerinde durulmalıdır.	BA
2, 4, 6	O.A2.2.35	Basit bir metinde “ <i>afiş, poster, ilan, menü, e-posta, davetiye, gazete, dergi, vb.</i> ” gereksinim duyduğu bilgileri seçer.	BA
1, 2, 4, 6	O.A2.2.36	Bir ürüne/işe yönelik yazılı talimat, yönerge ve tarifleri anlar/uygular.	BA, DA
1, 2, 5, 6, 8, 9	O.A2.2.37	Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. istenilen bilgileri seçer, sorulan soruları yanıtlar.	DA
1, 2, 6	O.A2.2.38	Kısa ve basit dijital metinlere ilişkin basit ve kısa yazışmaları “ <i>mesaj ve e-posta</i> ” anlar.	BA
2, 6	O.A2.2.39	Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.	PA
2, 4, 6	O.A2.2.40	Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder.	BA
2, 6	O.A2.2.41	Somut bir eylem veya nesneye ilişkin bilmediği bir kelimenin anlamını çıkarım yoluyla bulur.	BA
2, 6, 7	O.A2.2.42	Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar.	BA
2, 6	O.A2.2.43	Günlük yaşamdan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler.	DA
2, 4, 6	O.A2.2.44	Okuduklarına yönelik olay örgüsünü “ <i>kişi, yer, zaman</i> ” belirler.	DA
2	O.A2.2.45	Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	BA
2, 6	O.A2.2.46	Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar.	BA

Tablo 7. Yazma Kazanımları ve Açıklamaları

A0 Yazma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
3	Y.A0.01	Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.	PA
3, 4	Y.A0.02	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	PA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A0.03	Gerektiğinde sözlükten yardım almak koşuluyla kendisini tanıtan cümle/cümleler yazar.	DA
1, 3, 6, 8, 9	Y.A0.04	Görsellerle desteklemesi koşuluyla basit bir diyalog/konuşmada duruma uygun ifadeleri “ <i>selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma</i> ” yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A0.05	Gerektiğinde sözlükten yardım almak koşuluyla basit bir formda kendisiyle ilgili kişisel bilgileri “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk</i> ” doldurur.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A0.06	Gerektiğinde sözlükten yardım almak koşuluyla basit sayısal ifadeleri kelimeleri yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A0.07	Gerektiğinde sözlükten yardım almak koşuluyla basit tarih ifadelerini yazar. <i>*Gün ve yıl içeren tarihler üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6, 8	Y.A0.08	Gerektiğinde sözlükten yardım almak koşuluyla basit soru ifadeleri ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. <i>*“ne, kim, kaç, nerede,” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
1, 3, 4, 5, 6, 8	Y.A0.09	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A0.10	Görsellerle desteklemesi koşuluyla günlük yaşamda sık kullanılan nesnelerin isimlerini yazar.	DA

A1.1 Yazma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
3	Y.A1.1.01	Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.	PA
3, 4, 5	Y.A1.1.02	Türk alfabesindeki sesleri doğru şekilde yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A1.1.03	Hece ve kelimeleri doğru şekilde yazar.	
3, 4	Y.A1.1.04	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	PA
1, 3, 6, 8, 9	Y.A1.1.05	Basit bir diyalog/konuşmada duruma uygun ifadeleri “ <i>selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma</i> ” yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.1.06	Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan cümleler yazar.	DA
1, 3, 5, 8, 9	Y.A1.1.07	Basit bir diyalog/konuşmada duruma uygun basit nezaket ifadelerini kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.1.08	Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ <i>ad/soyad/yaş/adres</i> ” doldurur.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A1.1.09	Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır. <i>*Sayılar “0-100 ritmik sayma”, tartma “kilo”, miktar “tane” ve paralar konusunda “lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6	Y.A1.1.10	Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır. <i>*Haftanın günleri, aylar ve mevsimler, şimdiki zaman üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6, 8	Y.A1.1.11	Basit soru ifadeleri ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. <i>*“ne, kim, kimin, kaç, hangi, nerede, neresi, nasıl?” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6	Y.A1.1.12	Yakın çevresine ait nesne “ <i>ev, sınıf, okul</i> ” isimlerini yazar.	DA

Tablo 7. (Devam) Yazma Kazanımları ve Açıklamaları

3, 4, 5, 6	Y.A1.1.13	Basit betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanarak basit cümleler yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A1.1.14	Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini “ <i>çünkü</i> ” kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.1.15	Görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit kelimeleri yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.1.16	Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerine yönelik kelimelerden “ <i>sınıf ve okul malzemeleri, yiyecek-içecekler</i> ” oluşan basit notlar yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.1.17	Basit emir ve talimat cümleleri “ <i>oku/dinle/yaz/tekrar et</i> ” yazar.	DA
3, 4, 5, 6, 7	Y.A1.1.18	Görsellerle desteklenmesi koşuluyla ilgi alanına giren konulara “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, meslekler, vb.</i> ” vb.” ilişkin basit cümleler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 8, 9	Y.A1.1.19	Yazılarında yardım isteme ve dikkat çekme içeren kalıp ifadeleri “ <i>lütfen/imdat/kimse yok mu? bakar mısınız?</i> ” kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 8	Y.A1.1.20	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7	Y.A1.1.21	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri “ <i>sınıf ve okul malzemeleri, geometrik şekiller, renkler, yiyecek-içecekler, oyun ve oyuncaklar, kıyafetler, hava durumu, gök cisimleri, vücut/organ adları, sağlıklı yaşam ve spor, vb.</i> ” kullanır.	DA
3	Y.A1.1.22	Yazma amacını belirler.	DA
3	Y.A1.1.23	Yazma stratejilerini uygular.	PA

A1.2 Yazma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
3, 4	Y.A1.2.01	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	PA
1, 3, 6, 8, 9	Y.A1.2.02	Basit bir diyalog/konuşmada duruma uygun ifadeleri “ <i>selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma</i> ” yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.2.03	Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk/ülke/dil</i> ” doldurur.	DA
1, 3, 5, 8, 9	Y.A1.2.04	Basit bir diyalog/konuşmada duruma uygun basit nezaket ifadelerini kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.2.05	Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan basit cümleler yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A1.2.06	Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır. * <i>Sayılar “0-100 ileri ve geri sayma, deste, düzine”, tartma “gram, kilo”, miktar “tane”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6	Y.A1.2.07	Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır. * <i>Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk) şimdiki zaman ve belirli geçmiş zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6, 8	Y.A1.2.08	Basit soru ifadeleri ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. * <i>“ne, kim, kimin, kaç, kaçını, kaçar, kaçar tane, hangi, nerede, neresi, nerelisin, nasıl, ne zaman?” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6, 8	Y.A1.2.09	Yakın çevresine ait nesne “ <i>ev, sınıf, okul</i> ” isimlerini yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A1.2.10	Basit betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanarak basit cümleler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.2.11	Görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit kelimeleri yazar.	DA

Tablo 7. (Devam) *Yazma Kazanımları ve Açıklamaları*

3,4,5,6	Y.A1.2.12	Dikte edilen basit kelime ve cümleleri yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.2.13	Basit emir ve talimat cümleleri yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A1.2.14	Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini “ <i>çünkü, için</i> ” kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.2.15	Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerini anlatan “ <i>alışveriş, yeme-içme, sipariş verme, vb.</i> ” notlar ve listeler yazar.	DA
3, 6	Y.A1.2.16	Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin basit cümleler yazar.	DA
3, 4, 5, 6, 7	Y.A1.2.17	İlgi alanına giren konulara “ <i>oyun, müzik, spor, hobi, vb.</i> ” ilişkin anlamlı cümleler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 8, 9	Y.A1.2.18	Yazılarında yardım isteme ve dikkat çekme içeren kalıp ifadeleri “ <i>lütfen/imdat/kimse yok mu? bakar mısınız?</i> ” kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.2.19	Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu basit cümleler yazar.	DA
3, 5, 6	Y.A1.2.20	Duygularını anlatan kısa cümleler yazar.	DA
1, 2, 6, 8, 9	Y.A1.2.21	Hitap/rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla basit cümleler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7	Y.A1.2.22	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri “ <i>ülkeler, milletler, diller ve bayraklar, evin bölümleri ve eşyaları, yer-yön ifadeleri, hayvanlar, bitkiler, geometrik şekiller, kesirler, alışveriş, oyunlar, hobiler, rutinler, sanatsal etkinlikler, meslekler, sağlık ve hastalık</i> ” kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Y.A1.2.23	Günlük yaşamdan durumlara uygun bilgi isteme/verme ve uyarı içeren basit notlar yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 8	Y.A1.2.24	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 9	Y.A1.2.25	Ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili formları doldurur.	DA
3, 4, 5	Y.A1.2.26	Görsellerle desteklenen günlük yaşamdan basit bir olayı/durumu oluş sırasına göre yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 8	Y.A1.2.27	Bilinen kelime ve konulardan oluşan mektup, kısa mesaj ve e-posta gibi basit metinler oluşturur.	DA
3, 4, 6	Y.A1.2.28	Geçmiş olaylara yönelik basit cümleler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A1.2.29	Görsellerden hareketle günlük yaşamda yaşanan bir olayı ya da durumu anlatan basit cümleler yazar.	DA
3	Y.A1.2.30	Yazma amacını belirler.	DA
3	Y.A1.2.31	Yazma stratejilerini uygular.	PA
3, 4, 5	Y.A1.2.32	Noktalama işaretlerine uygun yazar.	DA
3, 4, 5, 7	Y.A1.2.33	Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.	DA

Tablo 7. (Devam) *Yazma Kazanımları ve Açıklamaları*

A2.1 Yazma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
3, 4	Y.A2.1.01	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	PA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.1.02	Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk/ülke/dil/cinsiyet” doldurur.	DA
1, 3, 5, 8, 9	Y.A2.1.03	Basit bir diyalog/konuşmada duruma uygun basit nezaket ifadelerini kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.1.04	Kendisini, ailesini ve akrabalarını ve yaşadığı yeri tanıtan basit metinler yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.1.05	Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır. *Sayılar “0-1000 ritmik sayma, kesirler”, tartma “gram, kilo, ton”, sıvı ölçme “litre”, uzunluk “metre, santimetre”, “miktar “tane, adet”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.1.06	Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk) şimdiki zaman ve belirli geçmiş zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.	DA
3, 4, 5, 6, 8	Y.A2.1.07	Basit soru ifadeleri ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *“ne, neyi, kimi, kim, kimin, kaç, kaçını, kaçar, kaçır tane, hangi, nerede, nereden, nereye, neresi, nerelisin, nasıl, neden, ne zaman, ne ile, neyle?” soruları üzerinde durulmalıdır.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.1.08	Basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanarak basit cümleler yazar.	DA
1, 3, 5, 6, 8	Y.A2.1.09	Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.1.10	Bilinen kelimelerden oluşan dikte edilen basit metinleri yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.1.11	Basit talimat, yönerge cümleleri ve kısa açıklama yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.1.12	Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için, -mak için” kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.1.13	Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerini anlatan notlar ve listeler yazar.	DA
3, 6	Y.A2.1.14	Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin basit metinler yazar.	DA
3, 4, 5, 6, 7	Y.A2.1.15	İlgi alanına giren konulara “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.” ilişkin kısa metinler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7	Y.A2.1.16	Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.1.17	İstek, tercih ve tekliflerini anlatan basit metinler yazar.	DA
3, 5, 6, 7	Y.A2.1.18	Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatan kısa metinler yazar.	DA
1, 2, 6, 8, 9	Y.A2.1.19	Hitap, rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla basit ileti ve metinler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7	Y.A2.1.20	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri “hobiler, alışkanlık ve rutinler, ülkeler, diller, milletler, bayraklar, fiziksel görünüş, karakter, duygular, iletişim araçları, ulaşım ve ulaşım araçları, boş zaman ve tatil etkinlikleri, teknolojik araç-gereçler, hava durumu ve olayları, arkadaşlık/dostluk, kutlama, davet, özel günler, hastalık, sağlıklı yaşam, kişisel bakım, farklı kültürlerle yaşam, görev ve sorumluluklar, trafik kuralları, vb.” kullanır.	DA

Tablo 7. (Devam) *Yazma Kazanımları ve Açıklamaları*

1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Y.A2.1.21	Günlük yaşamdan durumlara uygun bilgi isteme/verme ve uyarı içeren basit notlar yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 9	Y.A2.1.22	Basit cümlelerle konum, yol, yön, adres tarifleri yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 8	Y.A2.1.23	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 9	Y.A2.1.24	Ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili formları doldurur.	DA
3, 4, 5, 6, 7	Y.A2.1.25	Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, davetiye, vb.” hazırlar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.1.26	Görsellerden hareketle bilinen kelimeler ve konulardan oluşan basit paragraf/metin yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.1.27	Geçmiş ve gelecek olaylara yönelik basit metinler yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.1.28	Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin basit cümleler ve kısa metinler yazar.	DA
1, 3, 4, 6, 7, 8, 9	Y.A2.1.29	Kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” amacıyla kısa ileti ve metinler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.1.30	Tavsiye ve öneri verme amacıyla kısa metinler yazar.	DA
3, 4, 5	Y.A2.1.31	Görsellerle desteklenen günlük yaşamdan basit bir olayı/durumu oluş sırasına göre yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 8	Y.A2.1.32	Bilinen kelime ve konulardan oluşan mektup, kısa mesaj ve e-posta gibi basit metinler oluşturur.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.1.33	Görsellerden hareketle günlük yaşamdan bir olayı ya da durumu anlatan basit cümleler yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.1.34	Yazdığı metnin içeriğine yönelik başlık bulur.	DA
3	Y.A2.1.35	Yazma amacını belirler.	DA
3	Y.A2.1.36	Yazma stratejilerini uygular.	PA
3, 4, 5	Y.A2.1.37	Noktalama işaretlerine uygun yazar.	DA
3, 4, 5	Y.A2.1.38	Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.	DA

A2.2 Yazma Kazanımları			
Genel Amaç No	Kazanım No	Kazanımlar ve Açıklamaları	Alan
3, 4	Y.A2.2.01	Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	PA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.2.02	Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk/ülke/dil/cinsiyet/telefon numarası” doldurur.	DA
1, 3, 5, 8, 9	Y.A2.2.03	Basit bir diyalog/konuşmada duruma uygun basit nezaket ifadelerini kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.2.04	Kendisini, ailesini ve akrabalarını ve yaşadığı yeri tanıtan basit metinler yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.2.05	Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır. *Sayılar “0-10000 ritmik sayma, birlik/onluk/yüzlük, kesirler”, tartma “miligram, gram, kilo, ton”, sıvı ölçme “litre”, uzunluk “metre, santimetre”, “miktar “tane, adet”, paralar konusunda “kuruş, lira” üzerinde durulmalıdır.	DA

Tablo 7. (Devam) *Yazma Kazanımları ve Açıklamaları*

3, 4, 5, 6	Y.A2.2.06	Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır. <i>*Haftanın günleri, aylar, mevsimler ve saatler (tam, buçuk, çeyrek) şimdiki zaman, belirli geçmiş zaman, gelecek zaman, öğrenilen geçmiş zaman ve geniş zamana ilişkin zaman zarfları, sıklık zarfları üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6, 8	Y.A2.2.07	Basit soru ifadeleri ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. <i>*“ne, neyi, kimi, kim, kimin, kaç, kaçınıcı, kaçar, kaçar tane, hangi, nerede, nereden, nereye, neresi, nerelisin, nasıl, neden, niye, niçin, ne zaman, ne ile, neyle, ne zamandır, ne sıklıkla?” soruları üzerinde durulmalıdır.</i>	DA
3, 4, 5, 6, 7	Y.A2.2.08	Betimleyici kısa metinler yazar.	DA
1, 3, 5, 6, 8	Y.A2.2.09	Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.2.10	Bilinen kelimelerden oluşan dikte edilen basit metinleri yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.2.11	Basit talimat, yönerge cümleleri ve kısa açıklama yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.2.12	Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini <i>“çünkü, için, -mak için/üzere, -diğinden”</i> kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.2.13	Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerini anlatan notlar ve listeler yazar.	DA
3, 6	Y.A2.2.14	Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin basit metinler yazar.	DA
3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Y.A2.2.15	İlgi alanına giren konulara <i>“oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.”</i> ilişkin kısa metinler yazar.	
1, 3, 4, 5, 6, 7	Y.A2.2.16	Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.2.17	İstek, tercih ve tekliflerini anlatan basit metinler yazar.	DA
3, 5, 6	Y.A2.2.18	Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatan kısa metinler yazar.	DA
1, 2, 6, 8, 9	Y.A2.2.19	Hitap, rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla basit ileti ve metinler yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Y.A2.2.20	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri <i>“okul ve eğitim hayatı, oyun ve spor, dil/kültür, edebi türler, tatil, seyahat ve konaklama, tahmin ve olasılık, teknoloji ve sosyal medya kullanımı, coğrafi bölgeler, doğa olayları, doğal ve beşerî unsurlar, Türk örf ve adetleri: düğün, bayram, taziye, kutlama, anma, davet, tebrik, temenni, teşekkür, tarihte önemli insanlar, icatlar ve buluşlar, dengeli beslenme, spor ve sağlıklı yaşam, vb.”</i> kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Y.A2.2.21	Günlük yaşamdan durumlara uygun bilgi isteme/verme ve uyarı içeren basit notlar yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 9	Y.A2.2.22	Basit cümlelerle konum, yol, yön, adres tarifleri yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 8	Y.A2.2.23	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 9	Y.A2.2.24	Ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili formları doldurur.	DA
3, 4, 5, 6, 7	Y.A2.2.25	Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler <i>“afiş, poster, ilan, menü, davetiye, vb.”</i> hazırlar.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.2.26	Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. ifade edilen bilgileri belirleyerek yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.2.27	Görsellerden hareketle bilinen kelimeler ve konulardan oluşan basit paragraf/metin yazar.	DA

Tablo 7. (Devam) *Yazma Kazanımları ve Açıklamaları*

3, 4, 5, 6	Y.A2.2.28	Geçmiş ve gelecek olaylara yönelik basit metinler yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.2.29	Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin basit cümleler ve kısa metinler yazar.	DA
3, 4, 5	Y.A2.2.30	Yazılarında “olasılık” ve “tahmin” ifadelerini kullanır.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.2.31	Tavsiye ve öneri verme amacıyla kısa metinler yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.2.32	Belirli bir konuda basit bir etkinliği anlatan metin hazırlar.	DA
3, 4, 5	Y.A2.2.33	Yeterliklerini ve becerilerini anlatan basit metinler yazar.	DA
3, 4, 5	Y.A2.2.34	Bir ürünün/işin süreçlerini ve aşamalarını anlatan basit metinler yazar.	DA
1, 3, 6, 8, 9	Y.A2.2.35	Günlük yaşama ilişkin durum/şikâyet/istek içeren metinler yazar.	DA
3, 4, 5	Y.A2.2.36	Görsellerle desteklenen günlük yaşamdan basit bir olayı/durumu oluş sırasına göre yazar.	DA
1, 3, 4, 5, 6, 8	Y.A2.2.37	Bilinen kelime ve konulardan oluşan mektup, kısa mesaj ve e-posta gibi basit metinler oluşturur.	DA
1, 3, 4, 5, 6	Y.A2.2.38	Görsellerden hareketle günlük yaşamdan olay ve durumları kendi cümleleriyle anlatır.	DA
1, 3, 4, 6, 7, 8, 9	Y.A2.2.39	Kültürel bağlamlara “gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.” uygun kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.	DA
3, 4, 5, 6	Y.A2.2.40	Yazdığı metnin içeriğine yönelik başlık bulur.	DA
3	Y.A2.2.41	Yazma amacını belirler.	PA
3	Y.A2.2.42	Yazma stratejilerini uygular.	DA
3, 4, 5	Y.A2.2.43	Noktalama işaretlerine uygun yazar.	DA
3, 4, 5, 7	Y.A2.2.44	Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.	DA

Tablo 8. *Dinleme Becerisi Ortak Kazanımları*

Dinleme Becerisi	Düzey				
Kazanım	A0	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2
Yavaş ve açık bir şekilde seslendirilmesi koşuluyla selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük kelimeleri ve basit ifadeleri tanır.	X	X	X		
Kişisel bilgileri ve tanıtım içeren kelimeleri ve ifadeleri belirler.	X	X	X	X	X
Aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili kelimeleri ve kavramları belirler.		X	X	X	X
Aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları anlar.				X	X
Günlük yaşamda sık kullanılan basit nezaket ifadelerini tanır.	X	X			
Nezaket ifadelerini anlar.			X	X	X
Dinlediklerinde geçen sayılar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır.	X	X	X	X	X
Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini tanır.	X	X	X		
Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini anlar.				X	X
Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler.	X	X	X	X	X
Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerle ilgili bazı kelimeleri tanır.	X	X			
Yakın çevresine “ev/sınıf/okul” ait nesnelerin isimlerini tanır.		X	X		
Basit betimleyici ögeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” ayırt eder.		X	X	X	X
İlgi alanına giren konularda basit kelimeleri anlar.		X	X	X	X
Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin kelimeleri tanır.			X	X	X

Tablo 8. (Devam) *Dinleme Becerisi Ortak Kazanımları*

Dinlediklerinde geçen yardım isteme ve dikkat çekme içeren kalıp ifadeleri ayırt eder.	X	X	X		
Dinlediklerinde geçen rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini tanır.			X	X	X
Dinlediklerinde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri anlar.			X	X	
İstek, tercih ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder.				X	X
Dinlediklerinde geçen onaylama ve reddetme ifadelerini ayırt eder.				X	X
Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri tanır.	X	X			
Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar.			X	X	
Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri içeren kelimeleri tanır.	X	X	X		
Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren anlatımları anlar.				X	X
Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren ifadeleri tanır.				X	X
Basit sözlü talimatları ve yönergeleri anlar/ uygular.	X	X	X		
Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerden gerekli bilgileri seçer.	X	X			
Dinlediği/ duyduğu ileti, anons, reklam, haber, duyuru vb. gerekli bilgileri seçer.			X	X	
Bir ürüne/işe yönelik talimat, yönerge ve tarifleri anlar/uygular.				X	X
Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar.			X	X	X
Geçmişe ilişkin olay ve durumları belirler.			X	X	X
Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren ifadeleri anlar.				X	X
Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin kelimeleri anlar.				X	X
Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri anlar.		X	X	X	X
Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda basit gerekçelendirme ifadelerini ayırt eder.		X	X	X	X
Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	X	X	X	X	X
Görsel/görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit olay ve durumları anlar.		X	X		
Dinlediği/izlediğinden hareketle kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır.				X	X
Gündelik hayattan dinlediği kısa ve açık bir metni/konuşmayı basit ifadelerle anlatır.		X	X		
Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır.				X	X
Görsel/görsellerden hareketle dinleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.		X	X		
Dinleyeceği/izleyeceği konuşma ve metinlerin içeriğini tahmin eder.				X	X
Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.		X	X	X	X
Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	X	X	X	X	X
Dinlediği/izlediğinden hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder.		X	X		
Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler.			X	X	X
İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunumu takip eder.				X	X
Dinlediği/izlediği olay ve durumlar hakkında kişisel duygu ve düşüncelerini belirtir.				X	X

Tablo 8. (Devam) *Dinleme Becerisi Ortak Kazanımları*

Dinlediklerinde geçen karakter ve olay örgüsü ile ilgili yapıları ayırt eder.				X	X
Konuşmacının telaffuz, vurgu, tonlama ve beden dili unsurlarından anlatılmak istenenleri ayırt eder.				X	X
Dinleme stratejilerini uygular.		X	X	X	X

Tablo 9. *Karşılıklı Konuşma Becerisi Ortak Kazanımları*

Karşılıklı Konuşma Becerisi	Düzey				
Kazanım	A0	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2
Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır.	X	X	X		
Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri ve kelimeleri kullanır.	X	X	X	X	X
Katıldığı diyaloglarda nezaket ifadelerini kullanır.	X	X	X	X	X
Diyalog esnasında duruma uygun ifadeleri “özür dileme, rica etme, teşekkür etme” kullanır.	X	X			
Diyaloglarında kendisi, aile bireyleri ve akrabalarını tanıtan kelimeleri kullanır.		X	X	X	X
Diyaloglarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili temel kavramları/kelimeleri kullanır.				X	X
Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır.	X	X	X	X	X
Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır	X	X	X	X	X
Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir.	X	X	X	X	X
Diyalog esnasında yakın çevresinde bulunan nesnelere “ev/sınıf/ okul” ilişkin soru sorar ve sorulara yanıt verir.		X	X		
Diyaloglarında betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanır.		X	X	X	X
Gereksinim/isteklerini ve karşılaştığı sorunları anlatırken basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el, kol, jest, mimik hareketlerini kullanır.	X	X	X		
Beden dilinden ve sözlükten faydalanmak koşuluyla gereksinimlerine yönelik mal ve hizmetleri ister.	X	X			
Gereksinimlerine yönelik mal ve hizmetleri ister.			X	X	X
Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır.		X	X	X	
Kısa ve basit komutlar verir.		X	X		
Kısa komutlar, yönergeler verir ve kısa açıklamalar yapar.				X	X
Yardım isteme ve dikkat çekmek için gerekli ifadeleri “lütfen/imdat/kimse yok mu? bakar mısınız?” kullanır.	X	X	X		
Anlamadığı bir konuda açıklama ister.		X	X		
Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme ve uyarı içeren diyaloglar kurar.				X	X
Harita, kroki vb. üzerinden konum yol, yer- yön ve adres tarifi yapar.				X	X
İlgi alanları ve uğraşları ile ilgili diyaloglara katılır.		X	X	X	X
İstek ve teklif bildiren diyaloglar kurar.			X	X	X
İstek, tercih ve teklif bildiren diyaloglar kurar.				X	X
Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin diyalog kurar.			X	X	X
Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır.				X	X
Diyaloglarında karşılaştırma ifadelerini kullanır.			X	X	X
Diyaloglarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır.				X	X
Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	X	X	X	X	X

Tablo 9. (Devam) *Karşılıklı Konuşma Becerisi Ortak Kazanımları*

Geçmiş olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.			X	X	X
Geçmiş ve gelecek olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.				X	X
Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin diyalog kurar.				X	X
Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur.				X	X
Kutlama, davet ve temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” konuşmaları yapar.				X	X
Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri ve iletişim kalıplarını kullanır.				X	X
Rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla diyalog kurar.			X	X	X
Diyaloglarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır.		X	X		
Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder.				X	X
Türk dili ve kültürüne özgü jest, mimik ve beden dili unsurlarını anlamlarına uygun kullanır.				X	X
Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir.				X	X
İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunum yapar.				X	X
Diyalog esnasında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.		X	X	X	X

Tablo 10. *Sözlü Anlatım Becerisi Ortak Kazanımları*

Sözlü Anlatım Becerisi	Düzy				
Kazanımlar ve Açıklamaları	A0	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2
Konuşmalarında basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır.	X	X	X	X	
Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler verir.	X	X	X		
Konuşmalarında aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili temel kelimeleri/kavramları kullanır.		X	X		
Kendisini, ailesini, arkadaşlarını ve yaşadığı yeri ayrıntılı bir şekilde anlatır.				X	X
Konuşmalarında betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanır.		X	X	X	X
Yakın çevresinde bulunan nesneler “ev/sınıf/ okul” hakkında bilgi verir.		X	X		
Basit ve somut gereksinim ve isteklerini anlatır.	X	X	X		
Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	X	X	X	X	
İlgi alanına giren konulara ilişkin basit ve kısa konuşma yapar.		X	X		
İlgi alanlarını ve uğraşılarını anlatır.				X	X
Konuşmalarında nesne/insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar.			X	X	X
Konuşmalarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri anlatır.			X	X	X
Geçmiş olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.			X	X	X
Geçmiş ve gelecek olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.				X	X
Plan, hayal ve tasarılarını basit cümlelerle anlatır.				X	X
Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.		X	X	X	X
İlgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar.				X	X
Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir.				X	X
Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder.		X	X	X	X
Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.		X	X	X	X
Konuşma amacını belirler.		X	X	X	X
Konuşma stratejilerini uygular.		X	X	X	X

Tablo 10. Okuma Becerisi Ortak Kazanımları

Okuma Becerisi	Düzeyler				
Kazanımlar ve Açıklamaları	A0	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2
Akıcı Okuma					
Basit ve kısa cümleleri okur.		X	X		
Görsellerle ifade edilen kısa metin türlerini “ <i>şiiir, fabl, masal, hikâye</i> ” okur.				X	X
Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır.	X	X	X	X	X
Okuma amacını belirler.		X	X	X	X
Okuma stratejilerini uygular.		X	X	X	X
Basit ve kısa metinlerde noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.			X	X	X
Okuduğu basit olay ve durumları canlandırır.				X	X
Sözyarlığı					
Metinde geçen selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük ve basit ifadeleri ayırt eder.		X	X		
Metinde geçen basit nezaket ifadelerini ayırt eder.	X	X	X	X	X
Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır.		X	X	X	X
Çok basit ve kısa metinlerde yer alan basit zaman ifadelerini tanır.	X	X	X	X	X
Basit ve kısa metinlerde yer alan yakın çevresine ait nesne “ <i>ev, sınıf, okul</i> ” isimlerini ayırt eder.		X	X		
Okuduklarında aile bireyleri ve akrabalık ile ilgili kelimeleri belirler.		X	X		
Okuduklarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları belirler.				X	X
Basit metinlerde gereksinim ve istek bildiren kelimeleri ayırt eder.		X	X		
Okuduklarında geçen basit betimleyici öğeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” tanır.		X	X	X	X
Görsellerle ifade edilen çok basit ve kısa metinlerde yer alan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri tanır.		X	X	X	X
Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri ayırt eder.			X	X	X
Okuduklarından hareketle ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili “ <i>ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.</i> ” kelimeleri belirler.			X	X	X
Görsellerle gösterilen güncel konulara “ <i>vücut, vücudun organları, kıyafetler ve fiziksel görünüş</i> ” ilişkin kelimeleri anlar.		X	X		
Basit ve kısa bir metinde geçen karşılaştırma içeren kelime ve ifadeleri belirler.			X	X	X
Basit gerekçelendirme ifadelerini ayırt eder.		X	X	X	X
Okuduklarında geçen rica etme, rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini tanır.			X	X	X
Kısa ve basit metinlerde bulunan günlük yaşantı ve rutinlere ilişkin kelime ve ifadeleri tanır.			X	X	X
İlgi alanına giren konularda basit kelime ve ifadeleri anlar.		X	X	X	X
Basit ve kısa bir metinde yer alan geçmişe ilişkin olay ve durumları belirler.			X	X	X
Basit ve kısa bir metinde yer alan geleceğe ilişkin olay ve durumları belirler.				X	X
Okuduklarında geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin ifadeleri anlar.				X	X
Okuduklarından hareketle istek, tercih ve teklif bildiren kelime ve ifadeleri tanır.				X	X
Metindeki onaylama ve reddetme ifadelerini ayırt eder.				X	X
Metinde yer alan tavsiye ve öneri içeren cümle ve ifadeleri anlar.				X	X

Tablo 10. (Devam) *Okuma Becerisi Ortak Kazanımları*

Okuduklarından hareketle kutlama, davet, temenni “ <i>doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.</i> ” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır.				X	X
Günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.		X	X	X	X
Anlama					
Metinde yer alan logo, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını tanır.	X	X	X	X	X
Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren simge, kısaltma ve levhaları tanır.			X	X	X
Metinde geçen basit yazılı talimatları ve yönergeleri anlar/ uygular.		X	X		
Metinde geçen basit yazılı talimat, yönerge ve kısa açıklamaları anlar/uygular.				X	X
Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren soruları anlar/yanıtlar.		X	X	X	X
Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler.	X	X	X	X	X
Basit bir metinde “ <i>afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.</i> ” gereksinim duyduğu bilgileri seçer.	X	X	X	X	X
Öğrendiği konu ve alanlara yönelik yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.		X	X	X	X
Görsel/görsellerden hareketle metindeki bazı kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	X	X	X		
Somut bir eylem veya nesneye ilişkin bilmediği bir kelimenin anlamını çıkarım yoluyla bulur.				X	X
Görselden/görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusu hakkında çıkarım yapar.		X	X		
Görselden/görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler.				X	X
Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder.			X	X	X
Görselden hareketle günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar.				X	X
Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay örgüsünü zaman ifadelerine göre sıralar.			X	X	
Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar.				X	X
Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.			X	X	X

Tablo 11. *Yazma Becerisi Ortak Kazanımları*

Yazma Becerisi	Düzeyler				
Kazanımlar ve Açıklamaları	A0	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2
Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.	X	X			
Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.	X	X	X	X	X
Basit bir diyalog/konuşmada duruma uygun ifadeleri “ <i>selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma</i> ” yazar.	X	X	X		
Sayısal ifadeleri harf ve rakamla kullanır.		X	X	X	X
Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır.		X	X	X	X
Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri doldurur.	X	X	X	X	X
Yakın çevresine ait nesne “ <i>ev, sınıf, okul</i> ” isimlerini yazar.		X	X		
Basit soru ifadeleri ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar.	X	X	X	X	X
Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan basit cümleler yazar.		X	X		
Kendisini, ailesini, akrabalarını ve yaşadığı yeri tanıtan basit metinler yazar.				X	X

Tablo 11. (Devam) *Yazma Becerisi Ortak Kazanımları*

Basit bir diyalog/konuşmada duruma uygun basit nezaket ifadelerini kullanır.		X	X	X	X
Basit betimleyici öğeleri kullanarak basit cümleler yazar.		X	X		
Basit betimleyici öğeleri kullanarak basit metin/metinler yazar.				X	X
Görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit kelimeleri yazar.		X	X		
Görsellerden hareketle bilinen kelimeler ve konulardan oluşan basit paragraf/metin yazar.				X	X
Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri yazar.		X	X	X	X
Yazılarında yardım isteme ve dikkat çekme içeren kalıp ifadeleri “ <i>lütfen/imdat/kimse yok mu? bakar mısınız?</i> ” kullanır.		X	X	X	X
Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerine yönelik kelimelerden oluşan basit notlar yazar.		X	X		
Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır.		X	X	X	X
Basit emir ve talimat cümleleri yazar.		X	X		
Basit talimat, yönerge cümleleri ve kısa açıklama yazar.				X	X
İlgi alanına giren konulara ilişkin kısa cümleler yazar.		X	X		
İlgi alanına giren konulara ilişkin kısa metinler yazar.				X	X
Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin basit metinler yazar.				X	X
Günlük yaşamdan durumlara uygun bilgi isteme/verme ve uyarı içeren basit notlar yazar.			X	X	X
Görsellerle desteklenmesi koşuluyla ilgi alanına giren konulara ilişkin basit cümleler yazar.		X	X		
Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır.		X	X	X	X
İstek, tercih ve tekliflerini anlatan basit metinler yazar.				X	X
Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar.				X	X
Ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili formları doldurur.			X	X	X
Basit cümlelerle konum, yol, yön, adres tarifleri yazar.				X	X
Görsellerden hareketle günlük yaşamdan bir olayı ya da durumu anlatan basit cümleler yazar.			X	X	
Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur.				X	X
Bilinen kelimelerden oluşan dikte edilen basit metinleri yazar.				X	X
Hitap, rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla basit ileti ve metinler yazar.				X	X
Bilinen kelime ve konulardan oluşan mektup, kısa mesaj ve e-posta gibi basit metinler oluşturur.			X	X	X
Görsellerle desteklenen günlük yaşamdan basit bir olayı/durumu oluş sırasına göre yazar.			X	X	
Geçmiş ve gelecek olaylara yönelik basit metinler yazar.				X	X
Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “ <i>afiş, poster, ilan, menü, davetiye, vb.</i> ” hazırlar.				X	X
Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin basit cümleler ve kısa metinler yazar.				X	X
Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatan kısa metinler yazar.				X	X
Tavsiye ve öneri verme amacıyla kısa metinler yazar.				X	X
Kutlama, davet, temenni “ <i>doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.</i> ” amacıyla kısa ileti ve metinler yazar.				X	X
Yazdığı metnin içeriğine yönelik başlık bulur.					
Yazma amacını belirler.		X	X	X	X
Yazma stratejilerini uygular.		X	X	X	X
Noktalama işaretlerine uygun yazar.			X	X	X
Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.			X	X	X

3. 2. Süzgeçler

Program tasarısının genel amaçları ve öğrenme çıktıları belirlendikten sonra, öğretim programlarında etkili olan eğitim felsefesi, sosyolojisi ve psikolojisi, ekonomi, kültür, öğrenme-öğretme yaklaşımları, kuramları, modelleri ve ilkeleri gibi süzgeçlerden geçirilmiştir. Program tasarısı, çalıştaydan önce eğitim programları, sınıf eğitimi, Türkçe öğretimi, eğitim felsefesi, sosyolojisi ve öğrenme psikolojisi oluşan program karar ve koordinasyon grubuna sunulmuştur. Bu doğrultuda tasarıda süzgeçler belirlenmeye çalışılmış ve genel amaçlar ve öğrenme çıktıları düzenlenmeye çalışılmıştır. Alan uzmanlarının katıldığı çalıştaydan sonra bu süzgeçlerin daha anlamlı ve işlevsel hale getirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Belirlenen program boyutlarında gerekli düzeltme ve eklemek yapılmıştır. Tasarıda belirlenen olası/aday amaç ve öğrenme çıktılarının kesinleşmiş öğretim hedefleri olarak tasarıda yer alması, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının nihai halini alması sağlanarak bu sayede tasarıda iç tutarlılığın sağlanması ve tasarının işlevsel bir yapıda olması gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

3.3. İçeriğin Belirlenmesi

İçerik boyutunun belirlenebilmesi için gereksinim belirleme aşaması tamamlandıktan sonra içeriğin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Programda benimsenen “*eylem odaklı/işlevsel/kavramsal/iletişimsel yaklaşım*” ve “*yapılandırmacılık*” yaklaşımları kapsamında içerik boyutu “*sarmal programlama*” ve “*modüler programlama*” yaklaşımları esas alınarak belirlenmeye çalışılmıştır.

DİAOÖÇ’nin temel aldığı “*eylem odaklı/işlevsel/kavramsal/iletişimsel yaklaşım*” kapsamında; içeriğin belirlenmesinde Metin’ de belirlenen “*iletişim bağlamları*” ve “*dış kullanım bağlamı: anlatım kategorileri*” nden (özel, kamusal, mesleki, eğitim alanları) esas alınmış ve dil becerilerine göre hazırlanan kazanımlar için yabancı uyruklu öğrencilerin günlük, kamusal ve eğitim hayatlarında karşılaşılabileceği iletişimsel yeterlikleri belirlenmiştir. İçerik belirlenirken “*sarmal programlama yaklaşımı*” doğrultusunda DİAOÖÇ’nde belirlenen “*iletişim bağlamları*” ve “*dış kullanım bağlamı: anlatım kategorileri*” nden (özel, kamusal, mesleki, eğitim alanları) yola çıkılarak her dil düzeyi için belirlenen ardışık konuların genişletilerek esnek bir biçimde üst sınıflarda tekrar edilmesine özen gösterilmiştir.

Son olarak ise içerik boyutunda “*modüler programlama yaklaşımı*” esas alınmıştır. Bu yaklaşımın benimsenmesinde Telc (2013) tarafından da yer verilen modüler programlama yaklaşımının öğretim programlarında “*genel tutarlılık*” ve “*şeffaflık*” sağlayan farklı öğrenme yöntemleri ve stratejileriyle kültürlerarası ilişkilerde yaşanabilecek anlaşmazlıklarla nasıl baş

edilebileceğini göstermesi önemli görülmüştür. Bu doğrultuda içerikte hazırlanan modüllerin kendi içinde sarmal bir yaklaşımla düzenlenmesi ve içeriğin hedeflerle tutarlı ve ilişki bütünlüğü içinde olması sağlanmaya çalışılmıştır. Modüler programlama yaklaşımı kapsamında içerik belirlenirken öğrencilerin Türkçe yeterlilikleri, öğrenci özellikleri ve dil becerilerine göre belirlenen kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur. Dil yeterlilikleri ve bireysel özellikleri farklı olan öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre ilerlemesini kolaylaştıracağı düşünülen kendi içinde sarmallık gösteren konular eşzamanlı gelişimine ve tanınmasına olanak sunan her dil düzeyi için 8 ayrı ünite ve izlençe önerisi hazırlanmıştır. Her bir izlençe önerisinde “kazanımlar”, “iletişimsel yeterlikler”, “dilbilgisi kalıpları” ve “sözvarlığı” boyutlarına yer verilmiştir.

Türkçe seviyeleri hem Türk öğrenciler hem de yabancı uyruklu diğer öğrenciler arasında farklılaşan öğrencilerin ön bilgi, hazırbulunuşluk, bireysel farklılıklar, dil ve kültür farklılıkları göz önünde bulundurularak seviyelere ve üst sınıflara doğru zorlaşan ve genişleyen bir hiyerarşi dikkate alınmış ve belirlenen program tasarısının içerik boyutu Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12. Program Tasarısının İçerik Boyutu

Üniteler	Konular
1. Sınıf	
1. Alfabeyi Öğreniyorum	✓ Türkçe sesler ve harfler, ✓ Selamlaşma, ✓ Tanışma, ✓ Günlük hayatta sıkça kullanılan nesneler ve kişiler, ✓ Sayılar (1-20).
2. Tanışalım mı?	✓ Selamlaşma, ✓ Tanışma, ✓ Hal/ hatır sorma, ✓ Vedalaşma, ✓ Varlıklar, ✓ Sayılar (20-50).
3. Okullu Oldum!	✓ Okul ve okulun bölümleri ✓ Sınıf araç-gereçleri, ✓ Geometrik şekiller, ✓ Renkler, ✓ Birlikte yaşam ve farklılıklara saygı, ✓ Sayılar (50-100).
4. Ne var? Ne yok?	✓ Ev eşyaları ve evin bölümleri, ✓ Yerler ve mekânlar, ✓ Sayılar (0-100).

Tablo 12. (Devam) *Program Tasarısının İçerik Boyutu*

5. İhtiyacım Var!	✓ Gerekksinimler ve istekler, ✓ Alışveriş, ✓ Yiyecekler ve içecekler, ✓ Toplumsal yaşam alanları (çarşı, pazar, market, vb.), ✓ Nezaket ifadeleri, ✓ Hizmetler, ✓ Sayı, miktar, ölçü, para.
6. Ne Yapıyorsun?	✓ Zaman ifadeleri, ✓ Günlük rutinler, ✓ Boş zaman etkinlikleri, ✓ Oyunlar ve spor, ✓ Kitaplar ve okuma sevgisi.
7. Sevgili Ailem	✓ Ad, soyad, yaş, ✓ Aile, akrabalık ve arkadaşlık, ✓ Tanışma/ tanıtma, ✓ Sıfatlar, ✓ Meslekler, ✓ Toplumsal yaşam alanları.
8.Vücudum ve Kıyafetlerim	✓ Vücudun bölümleri, ✓ Kıyafetler, ✓ Fiziksel görünüş, ✓ Sıfatlar.
Üniteler	Konular
2. Sınıf	
1. Nerelisin?	✓ Selamlaşma, ✓ Tanışma, ✓ Hal/ hatır sorma, ✓ Vedalaşma, ✓ Aile, akrabalık ve arkadaşlık, ✓ Ad, soyad, yaş, cinsiyet, uyruk, ✓ Memleket, ülke ve milliyet ve dil adları, ✓ Şekiller ve bayraklar, ✓ Yer-yön ifadeleri, ✓ Duygular.
2. Alışveriş Yapmak İstiyorum!	✓ Alışveriş, ✓ Gereksinimler ve istekler, ✓ Yiyecekler, İçecekler ve Öğünler, ✓ Toplumsal yaşam alanları, ✓ Nezaket kuralları, ✓ Hizmetler, ✓ Sayı, miktar, ölçü, para.
3. Bir Günüm	✓ Alışkanlıklar ve günlük rutinler, ✓ Boş zaman etkinlikleri, ✓ Zaman ifadeleri, ✓ Kitaplar ve okuma sevgisi, ✓ Dersler ve ders programı, ✓ Oyunlar ve spor.
4. Saat Kaç?	✓ Saatler ve zaman ifadeleri, ✓ Alışkanlıklar ve günlük rutinler, ✓ Hobiler ve ilgi alanları, ✓ Geometrik şekiller ve cisimler, ✓ Uzunluk ölçme, ✓ Nezaket kuralları.

Tablo 12. (Devam) *Program Tasarısının İçerik Boyutu*

5. Güzel Evim	✓ Ev eşyaları ve evin bölümleri, ✓ Yer-yön ve konum ifadeleri, ✓ Adresler, ✓ Yer-mekân adları, ✓ Aile, akrabalık ve arkadaşlık, ✓ Sıfatlar.
6. En Çok Ne Seviyorsun?	✓ Doğa, bitkiler ve hayvanlar, ✓ Fiziksel özellikler, ✓ Duygular, ✓ Sıfatlar.
7. Ne Olmak İstiyorsun?	✓ Meslekler ve çalışma hayatı, ✓ Eğitim hayatı, ✓ Toplumsal kurallar, ✓ Hayaller ve planlar, ✓ İstekler.
8. Kendine Dikkat Et!	✓ Sağlık ve hastalık, ✓ Öğünler ve mevsimler, ✓ Acil durum numaraları, ✓ Görgü kuralları.
Üniteler	Konular
3. Sınıf	
1. Benim Dünyam	✓ Ad, soyad, yaş, cinsiyet, uyruk, ✓ Doğum yeri ve tarihi, ✓ Dış görünüşe ilişkin özellikler, ✓ Ülkeler, milletler, diller ve bayraklar, ✓ Boş zaman etkinlikleri, zevkler, hobiler ve ilgi alanları, ✓ Fiziksel görünüş, ✓ Sevilen ve sevilmeyen şeyler, ✓ Yemek tarifi ve yönergeler,
2.Nasıl Giderim?	✓ Toplumsal yaşam alanları ve toplumsal kurallar, ✓ Ulaşım ve ulaşım araçları, ✓ Deniz, hava ve kara taşıtları, ✓ Birlikte yaşam ve farklılıklara saygı, ✓ Yol, yön ve adres tarifleri, ✓ Toplumsal kurallar ve nezaket kuralları.
3. Nerede Ne Yapalım?	✓ Boş zaman etkinlikleri, zevkler ve hobiler, ✓ Sevilen ve hoşlanılan olay ve durumlar, ✓ Tercihler, ✓ Dersler ve ders programı, ✓ Zamanlar ve saatler.
4.Geçmiş Zaman Olur ki!	✓ Geçmiş olaylar ve durumlar, ✓ Haberler, ✓ Toplumsal yaşam alanları,
5. Duygularım	✓ Duygular, ✓ Karakter ve mizaç, ✓ İletişim araçları.
6. Gelecekte Bir Gün	✓ Gelecek olaylar ve durumlar, ✓ Teknolojik araç ve gereçler, ✓ Meslekler ve çalışma hayatı, ✓ Eğitim hayatı ve kariyer, ✓ Kitaplar ve okuma sevgisi, ✓ Hayaller ve planlar, ✓ Zaman ifadeleri.

Tablo 12. (Devam) *Program Tasarısının İçerik Boyutu*

7. Her Mevsim Ayrı Güzel!	✓ Hava olayları ve hava durumu, ✓ Gün, hafta, ay, yıl, mevsimler, ✓ Zaman ifadeleri, ✓ Kıyafetler ve mevsimlik aksesuarlar.
8. Özel Günler	✓ Gelecek olaylar ve durumlar, ✓ Aile, akrabalık ve arkadaşlık, ✓ Doğum günleri, yıldönümleri, parti ve davetler, ✓ Milli ve dini bayramlar, ✓ Sağlık ve hastalık, ✓ Dengeli beslenme, ✓ Nezaket kuralları.
Üniteler	Konular
4. Sınıf	
1. Çevremde Hayat	✓ Ad, soyad, yaş, cinsiyet, uyruk, telefon numarası, ✓ Doğum yeri ve tarihi, ✓ Yakın çevre ve yaşanan yer, ✓ Hobiler ve ilgi alanları, ✓ Okul ve eğitim hayatı, ✓ Ülkeler, milletler, diller ve bayraklar, ✓ Sayılar (1-1000)
2. Masal Dünyası	✓ Geçmiş olaylar ve durumlar, ✓ Dış görünüme ilişkin özellikler, ✓ Hayvanlar, bitkiler ve çevre, ✓ Edebi türler: masallar, fıkra, hikâye, vb.
3. Tatile Gidelim mi?	✓ Geziler, seyahat, yolculuk, tatil ve konaklama, ✓ Ulaşım ve ulaşım araçları, ✓ Toplumsal yaşam alanları (otel, plaj, restoran vb.) ✓ Resmi işlemler ve hizmetler.
4. Her Zaman	✓ Zaman ifadeleri, ✓ Alışkanlıklar ve günlük rutinler, ✓ Hobiler ve alışkanlıklar, ✓ Dersler ve ders programı, ✓ Sevilen ve sevilmeyen şeyler, ✓ Doğa olayları, hayvanlar ve bitkiler.
5. Teknolojiyi Seviyorum	✓ Teknolojik araç ve gereçler, ✓ Sosyal ağlar, ✓ Çalışma talimatları, ✓ Dijital oyunlar, ✓ Uzaktan eğitim.
6. Okuyalım Öğrenelim	✓ Geçmiş olaylar ve durumlar, haberler, ✓ Anılar ve hatıralar, ✓ Eski alışkanlıklar, ✓ Kitaplar ve okuma sevgisi, ✓ Gazete, dergi, kitap, roman, masal, hikâye, fıkra vb. geçen kelimeler, ✓ Tarihte önemli insanlar, icatlar ve olaylar.
7. Yapabilirim!	✓ Meslekler ve çalışma hayatı, ✓ Sporlar, oyunlar ve yarışmalar, ✓ Beden eğitimi, ✓ Beceri ve yetenek alanları.
8. Güzel Türkiye!	✓ Coğrafi bölgeler ve şehirler, ✓ Doğal ve beşerî unsurlar, ✓ İklim ve doğa olayları, bitkiler ve hayvanlar, ✓ Milli ve dini Bayramlar, ✓ Gelenek ve görenekler, adetler, ✓ Birlikte yaşam ve farklılıklara saygı, ✓ Geziler ve seyahat.

Tablo 12 incelendiğinde; konular seçilirken öğrencilerin günlük hayatta kullanacakları, karşılaştıkları sorunlar karşısında onlara çözüm sunan işlevsel bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dil seviyeleri göz önünde bulundurularak bilgi ağırlıklı konular yerine dil becerisi temelli bir yaklaşım benimsenmiş ve belirlenen konularda verilen bilgilerin başka konularda yer alan bulunan bilgilerle tutarlı bir bütünlük içinde olmasına dikkat edilmiştir.

İçerik belirlenirken; içeriğin hedeflere ve öğrencinin giriş davranışlarına uygunluğu, bilgilerin hiyerarşik ve kavramlardan ilke ve genellemelere göre sıralanması, içerikteki önkoşul ilişkilerin belirlenmesi program tasarısında önemli rol oynamaktadır. Bu doğrultuda (Demirel, 2011) ve (Durmuş ve Okur, 2013) tarafından ifade edilen içerikte belirlenen konuların genel ve özel amaçlarla tutarlı olması sağlanmaya çalışılmış ve içeriğin öğrencilerin geçmiş bilgilerine, ilgilerine ve ihtiyaçlarına cevap verecek bir yapı kazandırılmıştır. Basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir sistematik içinde güncel nitelikteki içerikte bireysel ve toplumsal fayda sağlayabilecek konulara yer verilmiştir. Çok kültürlü ortamlar olmaya başlayan ilkokullarımızda Özer vd. (2016) tarafından belirtilen öğretim programlarında sadece Türk kültüründen kavramların ve değerlerin öne çıkarılması, farklı kültürden olan çocukların dışlanması gibi olumsuz durumları ortaya çıkarabileceğinden içeriğin farklı kültürel değerleri de destekleyici şekilde düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu olumsuzlukların giderilmesi hem evrensel değerlerin kazandırılması hem de Türk kültürünün tanıtılması hedeflenerek içerik boyutunda, kültürel öğelere ve farklı türlerde metinlere yer verilerek “*dil-kültür aktarımı*” sağlanması önemli görülmektedir. Bu doğrultuda içerik boyutunda DİAOÖÇ’nde belirlenen “*sosyokültürel bilgi sınıflandırması*” başlığı altında bulunan “*günlük yaşam*”, “*yaşam koşulları*”, “*değerler, inançlar, tutumlar*”, “*beden dili*”, “*sosyal gelenekler*” ve “*geleneksel davranışlar*” konularına yer verilmesi önerilmektedir (Telc, 2013: 103- 104).

Tasarıda belirlenen öğrenme çıktıları/kazanımları ise 36 ünite ile ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda ünite-kazanım eşleştirmesi, hazırlanan izlenice örneklerinde detaylı olarak ele alınmıştır. Fakat öğretmenlere yol göstermesi amacıyla belirtke tablosu hazırlanarak tüm dil düzeyleri için örnek ünite-kazanım eşleştirilmesi Tablo 13’te gösterilmiştir:

Tablo 13. Belirtke Tablosu

Üniteler		Dinleme	Okuma	Karşılıklı Konuşma	Sözlü Anlatım	Yazma
A1.1	Alfabeyi Öğreniyorum	D.A1.1.01 Türk alfabesinde dinlediği sesleri tanır.	O.A1.1.01 Türk alfabesindeki sesleri tanır ve sesletir.	X	SA.A1.1.01 Türk alfabesindeki sesleri doğru seslendirir. SA.A1.1.02 Hece ve kelimeleri doğru seslendirir.	Y.A1.1.02 Türk alfabesindeki sesleri doğru şekilde yazar. Y.A1.1.03 Hece ve kelimeleri doğru şekilde yazar.
	Tanışalım mı?	D.A1.1.03 Yavaş ve açık bir şekilde seslendirilmesi koşuluyla selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük kelimeleri ve basit ifadeleri tanır.	X	KK.A1.1.01 Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır.	SA.A1.1.04 Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler verir.	Y.A1.1.06 Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan cümleler yazar.
	Okullu Oldum!	D.A1.1.10 Yakın çevresine “ev/sınıf/okul” ait nesnelerin isimlerini tanır.	OA.1.16 Basit ve kısa metinlerde yer alan yakın çevresine ait nesne “sınıf, okul” isimlerini ayırt eder.	KK.A1.1.08 Diyalog esnasında yakın çevresinde bulunan nesnelere “ev/sınıf/ okul” ilişkin soru sorar ve sorulara yanıt verir.	SA.A1.1.07 Yakın çevresinde bulunan nesneler “ev/sınıf/ okul” hakkında bilgi verir.	Y.A1.1.12 Yakın çevresine ait nesne “ev, sınıf, okul” isimlerini yazar.
	Ne var? Ne yok?	D.A1.1.07 Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır	O.A1.1.10 Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır.	KK.A1.1.05 Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır.	SA.1.6Konuşmalarında sayı içeren ifadeleri kullanır.	Y.A1.1.09 Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır.
	İhtiyacım Var!	D.A1.1.12 Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerle ilgili kelimeleri ayırt eder.	O.A1.1.13Basit metinlerde gereksinim ve istek bildiren kelimeleri “sınıf ve okul malzemeleri, yiyecek- içecekler” ayırt eder.	KK.A1.1.13 Gereksinimlerine yönelik mal ve hizmetleri ister.	SA.A1.1.08 Basit ve somut günlük gereksinimlerini ve isteklerini anlatır.	Y.A1.1.16 Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerine yönelik kelimelerden “sınıf ve okul malzemeleri, yiyecek-içecekler” oluşan basit notlar yazar.

	Ne Yapıyorsun?	D.A1.1.13 İlgi alanına giren “oyun, müzik, spor,, hobi, vb.” basit kelimeleri tanır.	O.A1.1.17 İlgi alanına giren “oyun, müzik, spor, hobi, vb.” konularda basit kelime ve ifadeleri anlar.	KK.A1.1.11 İlgi alanına giren konularla “oyun, müzik, spor, hobi, vb.” ilgili diyaloglara katılır.	SA.A1.1.08 İlgi alanına giren konulara “oyun, müzik, spor, hobi, vb.” ilişkin basit ve kısa konuşma yapar.	Y.A1.1.18 Görsellerle desteklenmesi koşuluyla ilgi alanına giren konulara “oyun, müzik, spor, hobi, vb.” ilişkin basit cümleler yazar.
	Sevgili Ailem	D.A1.1.05Aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili kelimeleri ve kavramları belirler.	O.A1.1.08Aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili kelimeleri ve kavramları tanır.	KK.A1.1.04Diyaloglarında kendisi, aile bireyleri ve akrabalarını tanıtan kelimeleri kullanır.	SA.A1.1.05 Konuşmalarında aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili temel kelimeleri/kavramları kullanır.	Y.A1.1.06 Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan cümleler yazar.
	Vücudum ve Kıyafetlerim	D.A1.1.17 Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “şekiller, renkler, kıyafetler, vücut, organ adları, vb.” anlar.	O.A1.1.23 Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “şekiller, renkler, kıyafetler, vücut, organ adları, vb.” anlar.	KK.A1.1.15 Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “şekiller, renkler, kıyafetler, vücut, organ adları, vb.” anlar.	SA.A1.1.12 Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	Y.A1.1.26 Görsellerin eşlik etmesi koşuluyla çok kısa metinlerde yer alan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri yazar.
A1.2	Nerelisin?	D.A1.2.02 Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri ve tanıtım içeren ifadeleri belirler.	O.A1.2.29 Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil” soruları anlar/yanıtlar.	KK.A1.2.02Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri ve tanıtım içeren ifadeleri kullanır.	SA.A1.2.02 Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler verir.	Y.A1.2.03 Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk/ülke/dil” doldurur.
	Alışveriş Yapmak İstiyorum!	D.A1.2.11 İstek ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder	O.A1.2.25Okuduklarından hareketle istek ve teklif bildiren kelime ve ifadeleri ayırt eder.	KK.A1.2.15Teklif ve istek bildiren diyaloglar kurar.	SA.A1.2.06Basit ve somut günlük gereksinimlerini ve isteklerini anlatır.	Y.A1.2.15 Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerini anlatan “alışveriş, yeme-içme, sipariş verme, vb.” notlar ve listeler yazar.
	Bir Günüm	D.A1.2.13 Günlük yaşantısına/ rutinlerine ve hobilerine ilişkin kelimeleri tanır.	O.A1.2.16 Kısa ve basit metinlerde bulunan günlük yaşantı ve rutinelere ilişkin kelime ve ifadeleri tanır.	KK.A1.2.14Günlük yaşantısına/ rutinlerine ve hobilerine ilişkin diyalog kurar.	SA.A1.2.09 Günlük yaşantısını/rutinlerini ve hobilerini anlatır.	Y.A1.2.16 Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin basit cümleler yazar.

	Saat Kaç?	D.A1.2.06 Dinlediklerinde geçen basit zaman ifadelerini tanır.	O.A1.2.11 Çok basit ve kısa metinlerde yer alan basit zaman ifadelerini tanır.	KK.A1.2.06Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır.	X	Y.A1.2.07 Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır.
	Güzel Evim	D.A1.2.20 Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri tanır.	O.A1.2.22 Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri ayırt eder.	KK.A1.2.20 Harita, kroki vb. üzerinden konum yol, yer-yön ve adres tarifi yapar.	SA.A1.2.14 Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “evin bölümleri ve eşyaları, yer-yön ifadeleri, vb” kullanır.	Y.A1.2.22 Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri “yer-yön ifadeleri” kullanır.
	En Çok Ne Seviyorsun?	D.A1.2.10 Dinlediklerinde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri anlar.	O.A1.2.15 Basit ve kısa bir metinde geçen karşılaştırma içeren kelime ve ifadeleri belirler.	KK.A1.2.12Diyaloglarında karşılaştırma ifadelerini kullanır.	SA.A1.2.11 Konuşmalarında nesne/insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar.	Y.A1.2.19 Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu basit cümleler yazar
	Ne Olmak İstiyorsun?	D.A1.2.11 İstek ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder	O.A1.2.25 Okuduklarından hareketle istek ve teklif bildiren kelime ve ifadeleri ayırt eder.	KK.A1.2.15 Teklif ve istek bildiren diyaloglar kurar.	SA.A1.2.06 Basit ve somut günlük gereksinimlerini ve isteklerini anlatır.	Y.A1.2.15 Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerini anlatan notlar ve listeler yazar.
	Kendine Dikkat Et!	D.A1.2.19 Basit sözlü talimatları ve yönergeleri anlar/ uygular.	O.A1.2.27 Okuduklarında bilinen bir konuda bilgi isteme/verme ve uyarı içeren simge, işaret ve kelimeleri ayırt eder.	KK.A1.2.18 Kısa ve basit komutlar verir.	X	Y.A1.2.23 Günlük yaşamdan durumlara uygun bilgi isteme/verme ve uyarı içeren basit notlar yazar.
	Benim Dünyam	D.A2.1.02 Aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları anlar.	O.A1.2.32 Okuduklarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları belirler.	KK.A2.1.04Diyaloglarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili temel kavramları/ kelimeleri kullanır.	SA.A2.1.02 Kendisini, ailesini, arkadaşlarını ve yaşadığı yeri ayrıntılı bir şekilde anlatır.	Y.A2.1.07Okuduklarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları belirler.
A2.1	Nasıl Giderim?	D.A2.1.18Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren anlatımları anlar.	O.A2.1.19Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren ifadeleri ayırt eder.	KK.A2.1..20 Harita, kroki vb. üzerinden konum yol, yer-yön ve adres tarifi yapar.	X	Y.A2.1.19 Basit cümlelerle konum, yol, yön, adres tarifleri yazar.

Nerede Ne Yapalım?	D.A2.1.09 İstek, tercih ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder.	O.A2.1.16 Okuduklarından hareketle istek, tercih ve teklif bildiren kelime ve ifadeleri tanıır.	KK.A2.1.13 İstek, tercih ve teklif bildiren diyaloglar kurar..	SA.A2.1.12 Konuşmalarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri basit cümlelerle anlatır	Y.A2.1.17 İstek, tercih ve tekliflerini anlatan basit metinler yazar.
Geçmiş Zaman Olur ki!	D.A2.1.22 Geçmiş olay ve durumlara yönelik ifadeleri belirler.	O.A2.1.22 Basit ve kısa bir metinde yer alan geçmişe ve geleceğe ilişkin olay ve durumları belirler.	KK.A2.1.21 Geçmiş olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.	SA.A2.1.08 Geçmiş olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.	Y.A2.1.27 Geçmiş olaylara yönelik basit metinler yazar.
Duygularım	D.A2.1.27 Dinlediği/ izlediği olay ve durumlar hakkında kişisel duygu ve düşüncelerini belirtir.	OA.A2.1.41 Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar.	KK.A2.1.29 Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir.	SA.A2.1.12 Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir.	Y.A2.1.18 Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatan kısa metinler yazar.
Gelecekte Bir Gün	D.A2.1.25 Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin kelimeleri anlar.	O.A2.1.23 Okuduklarında geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin ifadeleri anlar.	KK.A2.1.22 Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin diyalog kurar.	SA.A2.1.09 Plan, hayal ve tasarılarını basit cümlelerle anlatır.	Y.A2.1.28 Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin basit cümleler ve kısa metinler yazar.
Her Mevsim Güzel!	D.A2.1.24 Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren ifadeleri anlar.	O.A2.1.24 Metinde yer alan tavsiye ve öneri içeren cümle ve ifadeleri anlar.	KK.A2.1.23 Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur.	X	Y.A2.1.30 Tavsiye ve öneri verme amacıyla kısa metinler yazar.
Kutlayalım mı?	D.A2.1.26 Dinlediği/ izlediğinden hareketle kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanıır.	O.A2.1.25 Okuduklarından hareketle kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanıır.	KK.A2.1.24 Kutlama, davet ve temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” konuşmaları yapar.	SA.A2.1.10 Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “kutlama, davet, özel günler, vb.” anlamlarına uygun kullanır.	Y.A2.1.26 Kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” amacıyla kısa ileti ve metinler yazar.
Geçmiş Olsun!	D.A2.1.15 Bilinen bir konuda bilgi isteme/ verme, yönlendirme ve uyarı içeren kelime ve kalıp ifadeleri tanıır.	O.A2.1.28 Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren simge, kısaltma ve levhaları tanıır.	KK.A2.1.19 Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme ve uyarı içeren diyaloglar kurar.	X	Y.A2.1.21 Günlük yaşamdan durumlara uygun bilgi isteme/ verme ve uyarı içeren basit notlar yazar.

A2.2	Çevremde Hayat	D.A2.2.11 İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” basit konuşmaları ve metinleri anlar	O.A2.2.14 İlgi alanına giren “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” kelime ve kalıp ifadeleri belirler.	KK.A2.2.31 Gündelik hayattan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır.	SA.A2.2.14 İlgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar.	Y.A2.2.15 İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” ilişkin kısa metinler yazar.
	Masal Dünyası	D.A2.2.22 Geçmiş olay ve durumlara yönelik basit konuşmaları ve metinleri anlar.	O.A2.2.23 Basit ve kısa bir metinde yer alan geçmişe ilişkin olay ve durumları belirler.	KK.A2.2.21 Geçmiş olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.	SA.A2.2.08 Geçmiş olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir.	Y.A2.2.25 Geçmiş olaylara yönelik basit metinler yazar.
	Tatile Gidelim mi?	D.A2.2.25 Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin anlatımları anlar.	O.A2.2.24 Okuduklarında geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin ifadeleri anlar.	KK.A2.2.22 Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin diyalog kurar.	SA.A2.2.09 Plan, hayal ve tasarımlarını basit cümlelerle anlatır.	Y.A2.2.29 Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin basit cümleler ve kısa metinler yazar.
	Her Zaman	D.A2.2.08 Karşılaştırma içeren basit metinleri ve konuşmaları anlar.	O.A2.2.15 Metinlerde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri belirler.	KK.A2.2.10 Diyaloglarında karşılaştırma ifadelerini kullanır.	SA.A2.2.06 Konuşmalarında nesne/insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar.	Y.A2.2.16 Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar.
	Teknolojiyi Seviyorum	D.A2.2.17 Bir ürüne/işe yönelik talimat, yönerge ve tarifleri anlar/uygular.	O.A2.2.36 Bir ürüne/işe yönelik yazılı talimat, yönerge ve tarifleri anlar/uygular.	KK.A2.2.29 Bir şeyin işleyişine/ yapılışına ilişkin diyaloglara katılır.	SA.A2.2.12 Bir şeyin işleyişine ve yapılışına ilişkin bilgi verir.	Y.A2.2.34 Bir ürünün/işin süreçlerini ve aşamalarını anlatan basit metinler yazar.
	Okuyalım, Öğrenelim!	D.A2.2.16 Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri anlar.	OA.4.17 Metinlerde bulunan günlük yaşamda yaygın kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar.	KK.A2.2.17 Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri	SA.A2.2.18 Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder.	Y.A2.2.20 Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır.
	Yapabilirim!	D.A2.2.27 Dinlediklerinde geçen yeterlik ve yetenek bildiren kelime ve ifadeleri tanır.	X	KK.A2.2.11 Diyaloglarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır.	SA.A2.2.13 Yeterlik ve yeteneklerini basit cümlelerle anlatır.	Y.A2.2.31 Yeterliklerini ve becerilerini anlatan basit metinler yazar.

	<i>Güzel Türkiye!</i>	D.A2.2.42 Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.	O.A2.2.28 Metinde geçen basit kültüre bağlamlara “ <i>gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.</i> ” ilişkin söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.	KK.A2.2.36 Diyaloglarında Türk dili ve kültürüne özgü basit bağlamlara “ <i>gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.</i> ” ilişkin söz varlığı unsurlarını kullanır.	SA.A2.2.01 Türk dili ve kültürüne özgü jest, mimik ve beden dili unsurlarını anlamlarına uygun kullanır.	Y.A2.2.39 Kültürel bağlamlara “ <i>gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.</i> ” uygun kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.

3.4. Öğrenme-Öğretme Sürecinin Düzenlenmesi

Hedef-içerik ilişkisi kurulduktan sonra öğrenme yaşantılarının belirlenmesi ve öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi doğrultusunda öğretmenlere herhangi bir yöntem ve teknik sınırlaması getirilmeden ağırlıklı olarak “*iletişimsel yaklaşım*”, “*göreve dayalı öğrenme*”, “*yapılandırmacı yaklaşım*”, “*kültürlerarası bildirişim*” ve “*kapsayıcı eğitim*” harmanlanarak belirlenen kazanımlarla tutarlı olacak şekilde öğrenme-öğretme süreci oluşturulmaya çalışılmıştır.

Dil derslerini bir kültürlerarası diyalog olarak gören (Keskin, 2010) bu yaklaşımlar doğrultusunda öncelikle öğrencilere temel düzeyde etkileşim ve iletişim kurma daha sonra ise kültürlerarası bildirişim yeteneğini kazandırma hedeflenmektedir. Tamamen yabancı uyruklu öğrencilerden oluşan ya da Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin bir arada bulunduğu karma eğitim ortamlarında farklı uyruktan öğrencilerin birbiriyle etkileşime girmesi, iletişim kurması, birbirlerinin kültürlerini anlaması, saygı duyması ve birlikte iş birliği yapmaları önemli görülmektedir. Bu sayede öğrenci, farklı olana saygı ve hoşgörü duymayı öğrenebilecek ve hem kültür aktarımı gerçekleştirebilecek hem de olası yabancı olana önyargı ile yaklaşma gibi olumsuz durumların önüne geçilerek yabancı uyruklu öğrencilerin toplumsal uyumları ve okula uyumları sağlanabilecektir.

Belirlenen yaklaşımlar doğrultusunda “*göreve dayalı öğrenme*”, “*kültürlerarası öğrenme*”, “*iş birliğine dayalı öğrenme*”, “*çoklu zekâ kuramı*”, “*kademeli sorumluluk aktarım modeli*” (KSAM), “*öz denetimli öğrenme*”, “*otantik öğrenme*”, “*bilgisayar destekli öğrenme*”, “*internet temelli öğrenme*”, “*bilgi ve iletişim temelli öğrenme*” ve “*eğitsel oyunlarla öğretim*” öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi merkeze alan ve süreçte aktif kılan öğrenme yaklaşımları ve tekniklerinin de kullanılmasına özen gösterilmiştir. Tomlinson (1995) ve Aytekin (2017)’nin önerdiği “*kapsayıcı eğitime*” göre şekillendirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda da yeterlik ve seviye farkı olan öğrencilere yönelik gerçekleştirilecek etkinliklerde öğretmene “*etkinlikleri farklılaştırma*”, “*gruplama*”, “*hızı farklılaştırma*”, “*desteği farklılaştırma*”, “*genel sözel açıklama*”, “*somut açıklama*”, “*öğrenciye kararlarında yardımcı olma*” gibi adımlara göre öğrenme yaşantılarını belirlemede yol gösterilmeye çalışılmıştır (MEB, 2017b). Ayrıca etkinliklerde kullanılacak ders araç-gereçlerinde dijital ve teknoloji destekli materyallerin kullanarak çoklu ortamların oluşturulmasına önem gösterilmiştir.

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretimi program tasarısının öğrenme-öğretme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken noktalar ve öğretmen rolleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkçe dil seviyeleri ve yeterliliklerinin belirlenmesi kapsamında dönem başında öğrencilerin Türkçe dil seviye ve yeterliklerinin belirlenebilmesi için seviye tespit sınavı yapılmalıdır. Seviye tespit sınavının yapılamadığı durumlarda öğretmen tarafından öğrencilerin dilsel yeterliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenebileceği değerlendirmeler yapılmalıdır.
2. Öğrencilere derslerden önce ne öğrenecekleri ve öğrendiklerinin onlara hangi beceri ve yeterlikleri kazandıracağıyla ilgili bilgi verilmeli ve öğrenciler iletişim kurmaları için motive edilmelidir.
3. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi hedefinin iletişim kurma, anlama ve anlatma becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi olduğu göz önünde bulundurularak bu becerilerin bütüncül bir şekilde kazandırılmasına özen gösterilmelidir.
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemize ve kültürümüze uyum sağlaması ve günlük yaşamlarında karşılaştıkları/karşılaşacakları olay ve durumların üstesinden gelebilmelerine yardımcı olabilecek etkinlikler düzenlenmelidir.
5. Etkinlikler, “görevlere” ve “eylemlere” dayalı olarak gerçek yaşamdan alınan durum, olay ve sorunları yansıtmalıdır. Öğrencilerin bu durum, olay ve sorunları araştırma ve etkileşim kurarak iş birliği içinde çözmelerine fırsat sunulmalı; çözüme ulaştırılan her bilginin de karşılıklı olarak konuşulması ve tartışılması sağlanmalıdır.
6. Hedef kitlenin dilsel yeterliklerine ve gelişim düzeyine uygun örnek olaylar ve durumlar seçilmelidir.
7. Türkçe öğretiminin “*dilin kullanılabilirlik ilkesi*” doğrultusunda anlamlı, işlevsel ve günlük yaşama dönük olması sağlanmalıdır.
8. Öğrencilerin ilgilerini çekecek günlük hayattan etkinlikler seçilmeli ve öğrenciler motive edilmelidir.
9. Öğrencilerin iletişim kurabilecekleri sınıf ortamı yaratılmalıdır.
10. Öğrencilerin dili kullanmalarına ve iletişim kurmalarına olanak tanıyacak küçük gruplar oluşturulmalıdır.
11. İmkanlar ölçüsünde dil laboratuvarları oluşturulmalı; sınıfta olabildiğince görsel ve işitsel ürünlerin yer almasına özen gösterilmelidir.
12. Dil becerilerinin öğretiminde etkinlikler, “*beceri öncesi*”, “*beceri esnası*” ve “*beceri sonrası*” olarak yürütülmelidir.
13. Anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için Avrupa Dilleri Ortak Öneriler Çerçevesi’nde belirlenen dinleme becerisi için “*işitsel-algısal etkinlikler*”; okuma

becerisi için “*görsel-algısal etkinlikler*”; konuşma becerisi için “*üretken sözlü etkinlikler*” ve yazma becerisi için “*üretken yazılı etkinlikler*” kullanılmalıdır.

14. Öğretime önce “*iletişim*” (dinleme- konuşma) becerilerinin geliştirilmesi ile başlanmalıdır,
15. Okuma ve yazma çalışmaları A0, A1.1 düzeylerinde okur-yazarlığa hazırlık kapsamında basit okuma, yazma çalışmaları ile gerçekleştirilmeli, A1.2 düzeyinden itibaren temel düzeyde okuma ve yazma çalışmaları yapılmalı, A2.1 ve A2.2 düzeylerinde ise basit metinler üzerinden öğrencilere basit düzeyde üretim becerileri kazandırılmaya çalışılmalıdır.
16. Öğretim, basitten karmaşığa, öğrencilerin yakın çevrelerinden uzak çevrelerine, somuttan soyuta ve bilinenden bilinmeyene doğru gerçekleştirilmelidir.
17. Kullanılacak kelimeler, kavramlar, terimler ve dilbilgisi yapıları önceden açıklanmalıdır.
18. Kullanılacak metinler öğrencilerin Türkçe seviye ve yeterliklerine göre sadeleştirilmeli ve özgün metinler ve Türk kültürüne özgü edebi metinler tercih edilmelidir.
19. Öğrencilerin ana dillerinde olmayan ve öğrencilerin sesletim ve yazım konularında zorlandıkları seslerle ilgili daha fazla etkinlik yapılmalıdır.
20. Dinleme becerisinin öğretiminde öğretmen, kendi materyallerini hazırlamalı, özgün ve otantik materyaller (*televizyon, radyo, video, film, vb.*) kullanılmalıdır.
21. Konuşma becerisinin öğretiminde öğretmen konuşması ile iyi bir rol model olmalıdır. Ölçünlü ve otantik dil, gerçek bağlamda olduğu gibi kullanılmalıdır
22. Öğretmen konuşurken diksiyon, vurgu ve tonlama ile beden dili kullanımına dikkat etmelidir.
23. Konuşma güçlüğü olan öğrencileri sabırla dinlenmelidir ve onlara karşı empati duyulmalıdır.
24. Sesletim ve yazım konusunda sorun yaşanan seslerle ilgili sözlü ve yazı türleri (*şiir, şarkı, bilmece, tekerleme, vb.*) önce rehberle sonra öğrenciler tarafından okutulmalıdır.
25. Türkçenin soldan sağa yazılan bir dil olduğu vurgulanarak; öğrencilere yazım türleri konusunda bol bol alıştırma yaptırılmalıdır.
26. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminin temel hedefinin öğrencilere sözlü ve yazılı iletişim becerilerinin geliştirilmesi olduğu göz önünde bulundurularak dilbilgisi kurallarından çok iletişim kurma becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmelidir.

27. İletişim yeterliliğinin Türkçe dilbilgisi yeterliliğini de gerektirdiği göz önünde bulundurulmalı; fakat tek başına kuralların öğretimi şeklinde değil; diğer dil becerilerini de bütünsel bir şekilde geliştiren ve destekleyen dil kurallarının sezdirilmesi ile kurallara ulaşılmasını sağlayacak bir yaklaşımla yapılmalıdır.
28. Dilbilgisi öğretiminde “aşamalılık” ve “sarmal yaklaşım” ile öğretilen konuların yeri geldikçe tekrarı yapılarak öğrenmelerin kalıcılığı sağlanmalıdır.
29. Kullanılan söz varlığı, öğrencilerin Türkçe yeterlikleri ve seviyelerine uygun seçilmelidir.
30. Öğrencilerin anadillerinde bulunmayıp Türkçede var olan ses yapıları öğretilmelidir.
31. Dilbilgisi öğretiminde Türkçenin söz dizimine (özne, nesne, yüklem) aşina olmayan öğrencilerin sıkça yaptığı yanlışların önüne geçilmesi amacıyla öncelikle dilbilgisi yapılarından “cümle kuruluşu”, “isim-hâl ekleri”, “zaman kipleri”, “büyük/ küçük ünlü uyumu” ve “şahıs ekleri” sezdirilmelidir.
32. Tümce yanlışları, imla ve noktalama hataları için anında dönüt ve düzeltme yapılmalıdır.
33. Verilen ödevler mutlaka kontrol edilmeli; yapılan yanlışlara geri dönüt verilmez. Ödevler verilirken projelerden de faydalanılmalıdır.
34. Değerlendirmede öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanmalarının yanında akıcı kullanmaları da göz önünde bulundurulmalıdır.
35. Bilgi düzeyinde sorulacak soruların sayısı çok fazla olmalıdır.
36. Yapılan yanlışlar, iletişimin doğal bir sonucu olarak görülerek öğrencinin motivasyonunu kırarak düzeltmelerden kaçınılmalıdır.

Öğrenci rolleri ise şu şekilde ifade edilebilmektedir: Öğrenciler,

1. Öğretim sürecine olabildiğince aktif katılım göstermeli ve etkinliklere katılmalıdır.
2. Anlaşılmayan konularda öğretmenden yardım, açıklama istemelidir.
3. Ödev ve sorumlulukları yerine getirmelidir.
4. Resimli sözlük edinmeli ve bilinmeyen kelimelere sözlükten bakılmalıdır.
5. Alternatif uygulamalardan (dijital oyunlar, internet kaynakları, sözlükler vb.) faydalanmalıdır.

Yukarıda belirtilen öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalardan sonra öğretmenlerin, dilin “betimleme, bildirme, sorgulama, inandırma, sınıflama, düşleme, öyküleme, yaratma” işlevlerine göre Türkçe öğretiminde kullanabilecekleri teknikler ise şu şekilde belirlenmiştir:

- Gösteri,
- Örnek Olay,
- Soru Yanıt,
- Benzetim,
- Anlatma,
- Açıklama,
- Soru Yanıt,
- Tartışma,
- Eğitsel Oyunlar,
- Beyin Fırtınası,
- Kavram Haritaları,
- İkili Grup Çalışmaları,
- Canlandırma,
- Drama,
- Doğaçlama.

Ayrıca tasarıda aynı sınıf ortamında Türkçe dil yeterlikleri ve dil seviyeleri ile gelişimsel ve bireysel özellikleri farklı olan yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu göz önünde bulundurularak Aytekin (2017) tarafından ifade edilen öğretmenlerin kullanabileceği dört temel basamağa önem gösterilmesi önerilmektedir (MEB, 2017b):

1. *Etkinlikleri farklılaştırma*: Türkçe yeterlikleri ve seviyeleri sınırlı ya da temel düzeyde olan öğrenciler için çalışma yaprağı hazırlanıp öğrencilerden okudukları bir metnin ana fikrini bulup boşluk doldurmalarını isterken; dil yeterlikleri üst düzeyde olan öğrencilerden aynı metinde anlatılan olaylarla ilgili sebep-sonuç ilişkisini gösteren bir akış diyagramı hazırlaması istenmelidir.
2. *Gruplama*: Dil yeterlikleri ve seviyeleri düşük seviyedeki ve daha üst seviyedeki öğrencilerin bulunduğu küçük heterojen gruplar oluşturularak düşük seviyedeki öğrencilerin konuyu öğrenmeleri, üst seviyedekilerin ise kendi düşüncelerini seslendirme ve organize etme gibi beceriler kazandırılmalıdır.
3. *Hızı farklılaştırma*: Öğretmenin dersi öğrenci ihtiyaçlarına göre esnek bir halde işlemesi ve üst düzey öğrenciler için derste beş ana kavram öğretirken; alt düzey öğrencilere de en az temel bir ya da iki kavramı öğretebilmelidir.

4. *Desteği farklılaştırma*: Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için Türkçe öğretiminin kademelendirilmiş destek basamaklarına göre yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu basamaklar şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2017b):

- *Genel sözel açıklama*: Etkinlikle ilgili genel açıklamalarda bulunularak motivasyon sağlanır ve açıklamalar anlaşıldığında öğrenciler etkinlik üzerinde çalışmaya başlar.
- *Somut açıklama*: Genel açıklamanın yetersiz kaldığı etkinlikleri anlayamayan öğrencilere etkinliğin nasıl yapılabileceğine yönelik somut yönergeler verilir.
- *Öğrenciye kararlarında yardımcı olma*: İkinci aşamanın yine yetersiz olması ve öğrencinin etkinlikle ilgili çalışmaları yapamadığı durumlarda öğretmen etkinliğin yapılmasıyla ilgili kararlarını oluşturmada öğrenciye yardımcı olur.
- *Özel olarak eğitme*: Üçüncü aşamanın da yetersiz olduğu durumlarda öğrencilere etkinliğin/problemin çözümünde kullanılabilecek kaynak ve materyallerin seçimi, metindeki hangi bilgilerin önemli olduğu vb. konularda öğrencilere yardımcı olur.

Dil becerilerinin öğretiminde beceri “öncesi/sırası ve sonrası” süreçlerine yönelik dikkat edilmesi gereken noktalar ve gerçekleştirilebilecek etkinlik örnekleri ise Tablo 14’te gösterilmiştir:

Tablo 14. Dil Beceri Süreçlerine Yönelik Etkinlik Örnekleri

Dil Becerileri Süreçlerine Yönelik Etkinlikler	
Dinleme Öncesi	Dinleme Becerisi
	- Bağlamı tanıtmak, - İlgi uyandırma, - Ön bilgileri harekete geçirme, - Kestirme, - Sahne oluşturma, - Yeni sözcük öğretme, - Genel sorular.
Dinleme Sırası	- Yönergeleri, duyuruları ve komutları anlama, - Radyo, televizyon ve ses kayıtlarını anlama, - Karşılaştırma, - Diyalogdaki eksikleri tamamlama, - Metindeki farklılık ve hataları bulma, - Çoktan seçmeli sorular, - Bilgi arama ve bilgi aktarma, - Sıralama, - Boşluk/ tablo doldurma, - Eşleştirme.

Tablo 14. (Devam) *Dil Beceri Süreçlerine Yönelik Etkinlik Örnekleri*

Dinleme Sonrası	- Metni tartışma, - Soru sorma, - Diyalog oluşturma, - Doğru/ yanlış, - Çoktan seçmeli sorular, - Eğitsel oyunlar, - Problem çözme, - Özet çıkarma, - Başlık bulma.
Okuma Öncesi	Okuma Becerisi - Ön bilgileri harekete geçirme, - Metni tanıma, - Tahminde bulunma, - Metindeki görsel ve başlık hakkında konuşma, - Kavram haritası oluşturma, - Bilinmeyen sözcük ve dil yapılarını öğretme, - Metinle ilgili genel sorular sorma, - Görevleri belirleme, - Metni bölümlere ayırma, - Sınıflama, - Sesli/ sessiz, yüzeysel okuma.
Okuma Sırası	- Akranla, koro halinde, eşli okuma - Akıcı okuma, - Bilinmeyen sözcükleri kestirme, - Ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma, - Önemli yerlerin altını çizme ve özet çıkarma, - Metni yorumlama, - Anlamayı kontrol etme.
Okuma Sonrası	- Metindeki farklılıkları ve benzerlikleri bulma, - Sebep/sonuç ilişkisi kurma, - Tartışma, - Sıralama, - Tahminde bulunma - Yanıt verme, - İnceleme.
Konuşma Öncesi	Konuşma Becerisi - İlgi uyandırma, - Ön bilgileri harekete geçirme, - İyi örnek gösterme/ model olma, - Anahtar kelimelerle çalışma, - Metni tanıma, - Tahmin etme.
Konuşma Sırası	- Kuralları uygulama, - Beden dilini kullanma, - Vurgu, tonlama, konuşma hızına dikkat etme, - Bilgileri aktarma, - Görsel, tablo, grafik, not kullanma, - Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, - Ana ve yardımcı fikirleri vurgulama, - Konuyu mantıksal bütünlük içinde sunma, - Sebep/ sonuç ilişkisi kurma, - Örnekler verme,

Tablo 14. (Devam) *Dil Beceri Süreçlerine Yönelik Etkinlik Örnekleri*

Konuşma Sonrası	- Soru- cevap, - Zincirleme alıştırmalar, - Yorum yapma, - Diyalog, - Söylev, - Münazara, - Okuma tiyatrosu, - Drama, - Oyunlar, - Hikâye anlatma, - Sunum yapma
Yazma Öncesi	Yazma Becerisi - İyi örnek gösterme - Model olarak yazma, - Kural buldurma,
Yazma Sırası	- Ön yazma, - Taslak oluşturma, - Gözden geçirme, - Düzenleme, - Yayınlama, - Yer değiştirme, dönüştürme, - Tamamlama, - Dikte yapma, - Not alma, - Özetleme,
Yazma Sonrası	- Form ve soru kataloğu doldurma, - Afiş hazırlama, - Kompozisyon, mektup, duyuru, haber, davetiye, günlük anı, istek/şikâyet yazısı yazma, - Görsele bakarak yazma, - Mesaj ve e-posta yazma, - Değerlendirme.

Dil becerilerinin geliştirilmesi için olabildiğince eğitsel oyunlardan faydalanılmalıdır. Örneğin sözvarlığının geliştirilmesi için ise Çerçeve Metni’nde kullanılması önerilen etkinlik türleri aşağıdaki gibi önerilmektedir:

- Harf oyunları (scrabble),
- Resimlerle lotto,
- Kulaktan kulağa,
- Sözcük türetme,
- Son harfle kelime bulma,
- İsim/bitki/ şehir,
- Adam asmaca,
- Serbest çağrışım oyunları,
- Eşleştirme, boşluk doldurma, soru/cevap,
- Dama, tavla, satranç, tabu,
- Tekerleme, bilmece,
- Çapraz ve resimli bulmaca,
- Sesli/sessiz sinema oyunları,
- Yeni kelime bulma (anogram),

- Dijital sözlükler,
- Dil yarışmaları ve kelime oyunları.

Dil öğretiminde “bilgisayar temelli öğrenme” ve “internet tabanlı öğrenme” kapsamında bilgisayar, internet, sosyal medya ve eğitsel oyunların kullanımı oldukça önemli görülmektedir. Öğrencilerin ilgilerini çekecek, motive edecek ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileri aktif kılacak bazı uygulamalar bulunmaktadır. Özellikle ana dili ve ikinci dil Türkçe öğretimini farklı uyruk ve dil seviyeleri olan öğrencilere aynı eğitim ortamında gerçekleştiren öğretmenlere kolaylık sağlaması amacıyla öğretmenlerin yer verebileceği öğretim sürecinde yer verebileceği uygulamalar, oyunlar ve kitaplar derlenmiş ve aşağıda gösterilmiştir:

Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerine Türkçe Öğretiminde Faydalanılabilecek Adresler (Uygulama ve Oyunlar)

- Yunus Emre Enstitüsü Uzaktan Türkçe Öğretim Portalı: <https://turkce.yee.org.tr/tr>
 - <http://turkceninsesi.yee.org.tr/>
- Anadolu Üniversitesi ANA-DİL (Türkçe)
 - <https://turkce.anadolu.edu.tr/>
- MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü “Bil Bakalım Oyunu”
- Ders Türkçe: www.dersturkce.com
- Eğitlence: www.egitlence.com
- Harf lütfen: www.harflutfen.com

Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerine Türkçe Öğretiminde Faydalanılabilecek Sosyal Medya Platformları:

- Youtube, wordpress, wikipedia, pinterest, tumblr, netlog, whatsapp (MEB, 2019c).

Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerine Türkçe Öğretiminde Faydalanılabilecek Web 2.0. Araçları:

- *Animasyon Araçları:* Cartoon Maker, Animaker, Toontastic 3D.
- *Fotoğraf ve Resim Araçları:* Toondoo, Canva, Pixabay,, Pixlr, Gifmaker.
- *Hikâye Araçları:* Halftone, Storybird.
- *Oyun Oluşturma Araçları:* LearningApps, Unity 3D.
- *Ölçme-Değerlendirme Araçları:* Kahoot, Edpuzzle, Plickers (MEB, 2019b).

Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerine Türkçe Öğretiminde Faydalanılabilecek Mobil Uygulamalar:

- Kelimelik,
- Düşen kelimeler,

- Merhaba Umut,
- Fun Easy Learn,
- Duolingo,
- Busuu,
- Memrise,
- Beelinguapp,
- Mondly Learn Turkish Free (MEB, 2019c).

Türkçe öğretiminde kullanılabilecek uygulamalardan sonra program tasarısında benimsenen yaklaşımlara göre etkinlik örnekleri hazırlanmıştır. İkinci dil öğretiminde Çerçeve Metni'nin de kullanımını önerdiği “*iletişimsel yaklaşım*” yabancı uyruklu öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabileceği iletişim bağlamlarında/durumlarında etkileşim ve iletişim kurarak dil becerilerinin öğretimini geliştirmesi doğrultusunda tasarının öğrenme-öğretme sürecinde de önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir. İletişimsel yaklaşıma göre her sınıf düzeyinde kullanılabilecek etkinlik örneği, A1.1 düzeyi ders planlarında karşılıklı konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak şu şekilde gerçekleştirilebilir (A1.1 karşılıklı konuşma; etkinlik-3).

Etkinlik Örneği 1:

Karşılıklı Konuşma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri “*niteleme ve belirtme sıfatları*” kullanır.
- Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “*renkler, kıyafetler, vücut/organ adları, vb.*” kullanır.
- Konuşma amacını belirler.

Öğrencilerin dış görünüş ve kıyafetlerden yola çıkarak sınıf arkadaşlarını tahmin etmeleri için öğretmen: “*Bilin bakalım; Gözleri yeşil renk. Sarı, uzun saçları var. Beyaz bir gömlek ve kahverengi bir etek giyiyor?*” diye sorarak, öğrencilerin beyin fırtınası yapması ve dış görünüş ve kıyafetlere ilişkin bilgilerini hatırlaması sağlanır. Konuşma amacının belirlenmesi kapsamında öğretmen: “*Hangi arkadaşın bil bakalım! oynacayağız*” der ve etkinliğin amacı ve uygulanışı ile ilgili bilgiler verilir. Öğrencilerden ad-soyadlarını yazmaları istenir. Bir torbada tüm isimler toplanır. Daha önceden hazırlanan dış görünüş ve kıyafetler ile ilgili çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılır. Bilgilerin düzenlenmesi kapsamında öğrencilerden ellerindeki çalışma kağıtlarındaki bilgilere göre ismini çektikleri arkadaşını tanıtmaları istenir. Öğretmen sırayla tüm öğrencilerden torbadan bir kağıt çekmesini ister. Her öğrenci çektiği arkadaşının adını söylemeden anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanır ve kağıtta yazan arkadaşının dış görünüşü ve giydiği kıyafetler hakkında bilgi vererek ve diğer arkadaşlarına

anlatmaya çalışır. Arkadaşını tanıtan her öğrencinin konuşmasının amacına ulaşma durumu ve konuşması değerlendirilir.

Etkinlik örneği 1'e ek olarak tahmin et bakalım etkinlikleri için “*boş zaman etkinlikleri*”, “*alışkanlıklar*”, “*oyunlar*”, “*spor*”, “*arkadaşlık*”, “*dış görünüş ve karakter özellikleri*”, “*dersler ve ders programı*” gibi çeşitlendirilebilecek konuların öğretiminde kullanılmak üzere öğretmen bir soru formu hazırlar. Formda “*voleybol oynamayı seven arkadaşımın adı -----*”, “*gözleri mavi olan arkadaşımın adı-----*”, “*Türkçe dersini en çok seven arkadaşımın adı-----*”, “*hafta sonları yüzme kursuna giden arkadaşımın adı -----*”, “*körebe oyununu seven arkadaşımın adı -----*”, “*en uzun arkadaşımın adı -----*” gibi sorular bulunmaktadır. Soruların yanında ise puanlar yer almaktadır. Öğrencilerden sınıfı gezerek, soruları arkadaşlarına sormaları ve sorulara uygun yanıtları yazmaları istenir. En çok soruyu cevaplayan ve en çok puan toplayanın kazanacağı söylenir ve etkinlik gerçekleştirilir.

- Öğrencilerin Türkçe seviye ve yeterliklerine göre temalara dikkat edilmeli ve sorular bu doğrultuda hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurmaları için uygun ortam hazırlanmalı ve tüm öğrencilerin etkinliğe katılımı sağlanmalıdır.
- Etkinliği gerçekleştirmede zorlanan öğrenciler gözlemlenerek teşvik edilmeli ve onlara yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin süreç içindeki durumları gözlemlenmeli ve değerlendirilmelidir.

İletişimsel yaklaşımda öğrencilerin günlük hayatta sıkça karşılaştıkları diyaloglar ve telefon konuşmaları önem kazanmaktadır. Diyaloglardan hareketle dinleme ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilebilecek etkinlik şu şekilde gerçekleştirilebilir (A2.1; yazma etkinliği, Ek-8).

Etkinlik Örneği 2:

Yazma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Basit soru ifadeleri ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar.
- Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri yazar.
- Günlük yaşamdan durumlara uygun bilgi isteme/verme ve uyarı içeren basit notlar yazar.
- Basit talimat, yönerge cümleleri ve kısa açıklama yazar.
- Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur.
- Konum, yol, yön ve adres tarifi içeren metinler yazar.

Günlük yaşamdan yolcu ve gişe görevlisinin konuşmasından oluşan bir diyalog “*Kütüphaneye nasıl giderim?*” öğrencilere okunur. Çalışma kağıdında bazı kelimeler boş bırakılır. Öğrencilerin dinlediklerinden hareketle boşlukları doldurmaları ve doğru-yanlış sorularını cevaplamaları hedeflenir. Bu sayede dinleme-anlama ve yazma becerileri yoluyla hem iletişim hem de dilbilgisi ve sözcük bilgisi başta olmak üzere tüm dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir.

İletişimsel yaklaşımda öğrencilere günlük yaşamdan verilecek görevler ve bu görevlerin gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda Türkçe yeterlikleri hedeflenen düzeyde olan öğrenciler ile iyi bir telefon konuşmasının nasıl olması gerektiğine ilişkin bir drama çalışması yapılabilir ya da otantik bir materyal ile (örneğin video, reklam, animasyon, film) örnek bir diyalog örneği gösterebilir. Daha sonra sınıf, öğrenci sayısına göre küçük gruplara ayrılır ve öğrencilere bazı yönergeler verilir. Yönergelerde “*bu hafta sonu için en sevdiğiniz bir etkinliğe katılmak istiyorsunuz. Aşağıdaki etkinlikleri inceleyin ve en çok yapmak istediğiniz etkinliği seçin. Bu etkinliğe katılmasını istediğin arkadaşını seç ve birlikte “Beraber ----- gidelim mi?” sorusu ile başlayan bir diyalog oluşturun.*” yazmaktadır. Öğrencilerin seçtikleri arkadaşları ile birlikte çalışmaları, diyalogları hazırlamaları ve daha sonra bu diyalogları canlandırmaları istenir.

- Diyalog kurma etkinlikleri uygulanırken Türkçe seviye ve yeterlikleri akranlarına göre daha düşük olan öğrenciler ile bu yeterlikleri daha yüksek olan özellikle ana dili Türkçe olan ve yabancı uyruklu öğrencilerin birlikte çalışmaları sağlanmalıdır. Bu sayede akran desteği sağlanabilecek ve yabancı uyruklu öğrenciler hem arkadaşları ile iletişim kurabilecek hem de iyi örneği görüp pekiştirebilecektir.
- Etkinliğin konuları ve yönergeleri öğrencilerin Türkçe yeterliklerine göre hazırlanmalıdır.

Telefon görüşmesi doğrultusunda öğrencilerin iletişim kurarak dil becerilerinin geliştirilmesi amacıyla ise aşağıdaki etkinlik yapılabilir (A2.2 ders planları: yazma etkinliği).

Etkinlik Örneği 3:

Dinleme Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini anlar.
- Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler.
- Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.

- Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar.
- Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin anlatımları anlar.
- Dinlediği/izlediğinden hareketle kutlama, davet, temenni “*doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.*” bildiren konuşmaları ve metinleri anlar.

Dinleme öncesinde Eskişehir ilinin tarihi, doğal, eğlenceye dayalı yerlerine ve ünlü yiyecek-içeceklerine ilişkin görseller hazırlanır. Metnin başlığı öğrencilere söylenir. Öğrencilere çeşitli sorular sorularak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Dinleme esnasında iki arkadaşın gezi planına ilişkin hazırlanan telefon konuşması diyalogu, imkanlar dahilinde iki kişi tarafından seslendirilerek ses kaydı oluşturulur. Öğretmen, diyalogun anlaşılması ve soru kalıplarına yönelik cevapların tahmin edilmesi için bazı yerlerde ses kaydını durdurur. Konuşmanın anlaşılmasını sağlamak için bazı tahmin soruları sorulur. Öğrencilerin telefon konuşması metninde yer alan kişileri, yerleri, gezi planını ve olayların oluş sırasını kavramaları sağlanır. Dinleme sonrasında konuşmaya yönelik olarak hazırlanan doğru-yanlış ve gezi planına yönelik görsellerin sıralanmasından oluşan çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerin soruları yanıtlamasının ardından gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır.

Günlük hayatta sıkça kullanılan “*form doldurma*” konusu da öğrencilerin günlük hayatlarında sıkça karşılaştığı iletişim kurma durumlarından biri olmaktadır. Bu duruma yönelik olarak A2 düzeyi yazma etkinliği aşağıdaki gibi gerçekleştirilebilir (A2.2 ders planları; yazma etkinliği).

Etkinlik Örneği 4:

Yazma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Basit sorulara yönelik yanıtları yazar
- Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “*ad/soyad/yaş/adres/uyruk/ülke/dil/cinsiyet/telefon numarası*” doldurur.
- Ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili formları doldurur.

Gezi ve tatil konularının öğretiminde tatil türleri ile etkinlikler yapıldıktan sonra yazma etkinliği öncesinde öğrencilere kural buldurma ve iyi örnek gösterme kapsamında iyi bir form doldurma öğrencilere gösterilir. Öğrencilerin günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecekleri formlar üzerinden öğrencilere kural buldurma ve iyi örnek gösterme etkinliği yapılır (Etkinlik-7). Örnek olarak öğrencilere tema parka gidileceği ve bunun için bir giriş formu doldurmaları gerektiği söylenir. Formda öğrencilerin kişisel bilgileri yer almaktadır. Öğrencilere hazırlanan çalışma kağıdı dağıtılarak doldurmaları sağlanır. Gerekli dönüt ve düzeltmelerden sonra öğrencilere

sözlü anlatım etkinliği yaptırılarak kendilerini tanıtmaları (ad, soyad, yaş, uyruk, okulunun adı, anne-babasının isimleri, telefon numarası, adresi, vb.) sağlanabilir.

İletişimsel yaklaşımda öğrencilere günlük yaşamdan verilecek görevler ve bu görevlerin gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir. Bu duruma yönelik olarak A2.1 ve A2.2 düzeyi karşılıklı konuşma becerisine yönelik aşağıdaki etkinlikler yapılabilir:

Etkinlik Örneği 5:

Karşılıklı Konuşma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- İlgi alanları ve uğraşları “*oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.*” ile ilgili diyaloglara katılır.
- Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin diyalog kurar.
- İstek, tercih ve teklif bildiren diyaloglar kurar.
- Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır.

Türkçe yeterlikleri hedeflenen düzeyde olan öğrenciler ile iyi bir telefon konuşmasının nasıl olması gerektiğine ilişkin bir drama çalışması yapabilir ya da otantik bir materyal ile (örneğin video, reklam, animasyon, film) örnek bir diyalog örneği gösterebilir. Daha sonra sınıf, öğrenci sayısına göre küçük gruplara ayrılır ve öğrencilere bazı yönergeler verilir. Yönergelerde “*Bu hafta sonu bir etkinliğe katılmak istiyorsun. Aşağıdaki etkinlikleri inceleyelim ve en çok yapmak istediğiniz etkinliği seçelim. Bu etkinliğe hangi arkadaşınla gitmek istersin? Arkadaşını seç ve birlikte “Beraber ----- gidelim mi?” sorusu ile başlayan bir diyalog oluşturun.*” yazmaktadır. Öğrencilerin seçtikleri arkadaşları ile birlikte çalışmaları, diyalogları hazırlamaları ve daha sonra bu diyalogları canlandırmaları istenir.

Aynı şekilde etkinlik işlenen konuya göre örneğin; “*boş zaman etkinlikleri*”, “*alışkanlıklar*”, “*oyunlar*”, “*spor*”, “*arkadaşlık*”, “*dış görünüş ve karakter özellikleri*”, “*dersler ve ders programı*” gibi çeşitlendirilebilecek konuların öğretimi için kullanılmak üzere öğretmen bir soru formu hazırlar. Formda “*voleybol oynamayı seven arkadaşımın adı -----*”, “*gözleri mavi olan arkadaşımın adı-----*”, “*Türkçe dersini en çok seven arkadaşımın adı-----*”, “*hafta sonları yüzme kursuna giden arkadaşımın adı -----*”, “*körebe oyununu seven arkadaşımın adı -----*”, “*en uzun arkadaşımın adı -----*” gibi sorular bulunmaktadır. Soruların yanında ise puanlar yer almaktadır. Öğrencilerden sınıfı gezerek, soruları arkadaşlarına sormaları ve sorulara uygun yanıtları yazmaları istenir. En çok soruyu cevaplayan ve en çok puan toplayanın kazanacağı söylenir ve etkinlik gerçekleştirilir.

- Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurmaları için uygun ortam hazırlanmalı ve tüm öğrencilerin etkinliğe katılımı sağlanmalıdır.

- Diyalog kurma etkinlikleri uygulanırken Türkçe seviye ve yeterlikleri akranlarına göre daha düşük olan öğrenciler ile bu yeterlikleri daha yüksek olan özellikle ana dili Türkçe olan ve yabancı uyruklu öğrencilerin birlikte çalışmaları sağlanmalıdır. Bu sayede akran desteği sağlanabilecek ve yabancı uyruklu öğrenciler hem arkadaşları ile iletişim kurabilecek hem de iyi örneği görüp pekiştirebilecektir.
- Etkinliğin konuları ve yönergeleri öğrencilerin Türkçe yeterliklerine göre hazırlanmalıdır.
- Etkinliği gerçekleştirmede zorlanan öğrenciler gözlemlenerek teşvik edilmeli ve onlara yardımcı olunmalıdır.

İletişimsel yaklaşım ile birbirinden çok ayrılmayan “*yapılandırma yaklaşımı*” dil becerilerinin bütünsel olarak öğretimi, öğretilcek konuların sezdirilmesi, görsel ve işitsel materyalin kullanımı gibi konular önem kazanmaktadır. A0 ve A1.1 düzeyindeki öğrencileri ilk okuma-yazma öğretimine hazırlama ve temel düzeyde selamlaşma, tanışma, hal/ hatır sorma ve vedalaşma kalıplarını öğretme amacıyla yapılandırma yaklaşımına uygun olarak aşağıdaki etkinlik kullanılabilir:

Etkinlik Örneği 6:

Dinleme Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Türk alfabesinde bazı ses birim çiftlerini kısmen tanır.
- Yavaş ve açık bir şekilde seslendirilmesi koşuluyla selamlaşma, tanışma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük kelimeleri ve basit ifadeleri tanır.

Sözlü Anlatım Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Sınırlı bir sözvarlığı ile selamlaşma, tanışma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun bazı kelime ve ifadeleri kullanır.

Okuma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Türk alfabesindeki bazı ses birim çiftlerini kısmen seslendirir.
- Konuşmalarında basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır.

Yazma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Türk alfabesindeki sesleri doğru şekilde yazar.
- Hece ve kelimeleri doğru şekilde yazar.

Öğretmen tahtaya “M-E-R-H-A-B-A” yazar ve seslendirir ve beden diliyle öğrencileri selamlar. Daha sonra öğrencilere kendini göstererek “*Benim adım F-İ-S-U-N*” der ve aynı anda tahtaya bu cümleyi, ismini hecelere ayırarak yazar ve sesletir. Daha sonra “*Senin adın ne?*”

sorusunu yazar ve öğrencilerden birine adını sorar, yanıtı aldıktan sonra öğrencinin adını da tahtaya yazarak sesletir. İlk okuma yazma öğretiminde seslerden hecelere ve kelimelere geçerken olabildiğince çok görsel kullanılır ve öğrenilen kelimenin anlamının da anlaşılması sağlanır. Seslerin tanıtılması için animasyonlu uygulamalar örneğin (<http://www.eba.gov.tr>) adresinden öğretilen sesin tanıtılması sağlanır. Harf bulutları oluşturulur öğrencinin sesi bulması, işaretlemesi ve sesletmesi istenir. Ses bulunduktan sonra ses ile ilgili kelime söylemesi istenir. Öğretmen bol bol örnek verir ve örneklerin konuyla ilişkili olmasına dikkat edilir. Örneğin “s” sesi ile “selam” gibi ve her örneğin de görsel ile desteklenmesi sağlanır. Görsel dikte çalışmaları yapılır, görsel ve hece birleştirilerek yeni kelime oluşturma, görseldeki kelimeyi söyleme ve boşlukları doldurma gibi etkinlikler yapılır.

Yapılandırmacı yaklaşım kapsamında A0 ve A1.1 düzeyindeki öğrencilere dinleme, okuma ve yazma etkinlikleri ile sayıların öğretimi için aşağıdaki etkinlik gerçekleştirilebilir:

Etkinlik Örneği 7:

Dinleme Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Açık ve yavaş bir biçimde seslendirilmesi koşuluyla sayıları tanır.
- Beden dili ve görsellerin kullanılması ve tekrar edilmesi koşuluyla dinlediklerinde geçen basit sorulara “kim, kaç?” karşılık gelen yanıtları belirler.

Okuma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı içeren ifadeleri tanır.

Yazma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır.

Derse girişte öğretmen, sayılar ile ilgili bir şarkı dinletir (örneğin; “Say bak” şarkısı: Sağ elimde beş parmak, sol elimde beş parmak gibi). Öğrenciler ile şarkı birkaç kez söylenir. Daha sonra öğretmen, eline iki tane defter alır ve “İki (2) defter” der. Aynı şekilde nesneler ve sayılarından yola çıkarak öğrencilerin sayıları sezmelerini sağlar. Daha sonra tahtaya “Kaç tane?” yazar. Sayılar (1-10) rakamla ve harfle tahtaya yazılır. Rakamla yazılmış sayılardan oluşan tombala kartları hazırlanır ve öğrencilerden her birinin tombala kartını çekmesi, çektiği rakamının okunuşunu tahtaya yazması istenir. Daha sonra çekilen sayı kartında olan öğrenci sayının üstünü kapatır. Elindeki tombala kartındaki bütün sayıları kapanan öğrenci kazanır. Daha sonra yazma etkinlikleri ve aynı zamanda sözcük gelişimi kapsamında öğretmen kelime-sayı içeren görseller hazırlar ve görsellerin yanına sayıların harf ile yazımı için harf boşluk doldurma çalışmaları hazırlar. Örneğin, elinde beş tane kalem olan bir çocuğun olduğu görsel için be- yazılır. Daha sonra kelime boşluk doldurma çalışmalarına geçilir ve iki balonun

olduğu görselde --- balon yazılır ve öğrencinin iki kelimesini yazması istenir. Sayılar ile birlikte çoğul ekleri, kişi zamirleri (ben, sen, o) ve “Kaç yaşındasın?” soru ifadesi öğretilir. Bu doğrultuda öğretmen: “Ben otuz üç yaşındayım.” der ve tahtaya yazar. Daha sonra öğrencilerden birine: “Sen kaç yaşındasın?” der ve bu cümleyi tahtaya yazar. Öğrenci cevap verdikten sonra cevabı da tahtaya yazar. Sonra öğretmen “O ... yaşında” diyerek öğrencilerden de aynı cümleyi tekrar etmelerini ister ve bu cümleyi de tahtaya yazar. Sonra tüm öğrencilerle “Sen kaç yaşındasın? Ben ... yaşındayım. O... yaşında.” çalışmasını yapar.

İletişimsel, yapılandırmacı ve göreve dayalı yaklaşımlar kapsamında “otantik öğrenme yaklaşımı” ve bu doğrultuda günlük yaşamdan kullanılacak otantik materyaller (duyuru, film, reklam, animasyon, gazete, haber, vb.) öğrencilerin dil gelişimlerini önemli ölçüde etkileyebilecektir. Bu doğrultuda A1 ders planında yer verilen dinleme-anlama ve yazma etkinliği şu şekilde gerçekleştirilebilir (A1.2 ders planları; dinleme etkinliği).

Etkinlik Örneği 8:

Dinleme Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar.
- Görselden hareketle günlük yaşamdan basit olay ve durumları anlar.
- Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.
- Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerden gerekli bilgileri seçer.
- Somut bir eylem veya nesneye ilişkin bilmediği bir sözcüğün anlamını çıkarım yoluyla bulur.

Dinleme öncesinde bir şarkı dinlenileceği; şarkının sessizce ve dikkatlice dinlenmesi gerektiği ifade edilir. Öğretmen şarkıyı, öğrencilerin rahatça duyabileceği bir şekilde 2 kez dinletir. Öğrencilerin dinlediklerini anlayıp anlamadıklarının değerlendirilebilmesi için şarkı sözlerinden bazı kelimelerin boş bırakıldığı boşluk doldurma çalışma kağıdı verilir. Boşluk doldurma etkinliği değerlendirildikten sonra ise tamamlayıcı bir etkinliğe geçilir. Çeşitli mekanlar/yerleri verilen görsellerden şarkıda geçen yerleri bulma ve şarkıda geçen kelimelerin zıt anlamlarını yazma etkinliği yapılır.

Benzer şekilde “otantik öğrenme yaklaşımı” doğrultusunda A2.2 düzeyinde kullanılabilecek otantik öğrenme etkinliği ise aşağıdaki gibi gerçekleştirilebilir (A2.2 ders planları; dinleme etkinliği).

Etkinlik Örneği 9:

Dinleme Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar.
- Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.
- Dinlediği/izlediğinden hareketle kutlama, davet, temenni “*doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.*” bildiren konuşmaları ve metinleri anlar.

Öğretmen, öğrencilere bir reklam filmi izleyeceklerini, bu reklamı dikkatlice izlemeleri gerektiğini ve gerekirse not alınabileceğini ifade eder. Üniteye ilişkin konuların tahmin edilmesi ve anahtar kelimelerle çalışma doğrultusunda dini bayramlar ve bayramlara ilişkin Türk örf ve adetlerinin anlatıldığı “*her bayramın şekeri*” adlı otantik reklam filmi öğrencilere önce sessiz olarak izletilerek öğrencilerin çıkarım yapmaları ve örnek olay üzerinden düşünceleri sağlanır (<https://www.youtube.com/watch?v=l6f1AdhG-xo>). Reklam filmi sessiz olarak izlendikten sonra otantik çalışma kâğıdı dağıtılır. Öğrencilerin sessiz olarak izledikleri filmin hangi ürüne ait olduğunu ve reklamdaki insanların nereye yolculuk ettiklerinin tahmin etmeleri ve işaretlemeleri istenir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden yanıtlarının gerekçesi tartışılır. Reklam filmi bu sefer de sesli olarak izlenir. Çalışma kâğıdında yer alan görüntülerden oluşan görseller ile kalıp ifadelerin eşleştirilmesi istenir. Bu sayede öğrencilerin dini bayramlara ilişkin Türk adetlerini öğrenmeleri ve pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılır.

İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde ısınma ve eğitim ortamına uyum sağlama doğrultusunda tanışma ve tanıştırma önemli etkinlikler olarak görülmekte, her sınıf düzeyinde gerçekleştirilebilecek tanışma etkinlikleri ile hem öğrencilerin iletişim kurması ve sosyalleşmesi hem de kapsayıcı eğitim kapsamında öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde kendilerini rahat hissetmesi, motive olması ve sürece aktif katılımı sağlanabilmektedir. Bu doğrultuda “*kapsayıcı eğitim yaklaşımına*” göre her sınıf düzeyinde kullanılması önerilen örnek olarak A1.1 düzeyinde sözlü anlatım ve yazma becerilerine yönelik etkinlik örneği şu şekilde gerçekleştirilebilir:

Etkinlik Örneği 10:

Sözlü Anlatım Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler “*ad/soyad/yaş/adres/uyruk*” verir.
- Konuşmalarında sayılar ve sayısal ifadeleri kullanır.

Yazma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Basit bir diyalog/konuşmada duruma uygun ifadeleri “selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma” yazar.
- Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan cümleler yazar.
- Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres” doldurur.

Öğretmen kendi nüfus kağıdını öğrencilere gösterir ve “*Bakın çocuklar. Bu benim nüfus cüzdanım. Burda benimle ilgili bilgiler var. Adım, soyadım, resmim, annemin ve babamın adı, doğduğum yer, vb. gibi*” der. Bir plan dahilinde konuşma doğrultusunda elindeki nüfus cüzdanında yazan bilgiler doğrultusunda kendini tanıtan cümleler kurar. Daha sonra hazırlanan çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılır (A1.1 ders planları: sözlü anlatım etkinliği). Öğretmen: “*Ben size kendimi tanıttım. Haydi şimdi siz de elinizdeki kağıtları doldurun. Kendinizi tanıtın!*” der. Öğrenciler de örnekteki gibi önce çalışma kağıdındaki kişisel bilgileri doldurur daha sonra ise bu bilgilere yönelik olarak kendini tanıtır. Etkinliğin devamında öğrencilere iyi örnek gösterme kapsamında görsele uygun dış görünüş ve kıyafetler ile ilgili bir tanıtım yazısı tahtaya yazılır. Tahtada yazılanlar üzerinden kural buldurularak öğrencilerin dilbilgisi ve noktalama işaretlerini doğru kullanmaları hedeflenir. Öğrencilerin örnekten yola çıkarak görseldeki çizgi film karakterlerinin dış görünüş özelliklerini yazmaları istenir (A1.1 yazma etkinliği-6). Çalışma kağıdı, görsele uygunluk, dilbilgisi ve yazım kuralları açısından değerlendirilerek öğrencilere gerekli dönüt ve düzeltmeler verilir.

Benimsenen tüm dil yaklaşımlarına uygunluk gösteren adres tarifleri, yol ve yön bulma gibi konuların öğretimi ile öğrencilerin günlük yaşamla ilişki kurması, yaşadığı yeri ve toplumsal yaşamsal alanlarının tarifini yapabilmeleri öğrencilerin iletişim kurma becerileri ile birlikte anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde önemli sayılmaktadır. Bu doğrultuda iletişimsel yaklaşıma göre her sınıf düzeyinde kullanılması önerilen etkinlik örneği, şu şekilde gerçekleştirilebilir (A2.1 ders planları: dinleme etkinliği).

Etkinlik Örneği 11:

Dinleme Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren anlatımları anlar.
- Sözlü talimat, yönerge ve kısa açıklamaları anlar/uygular.
- Temel soru ifadelerini anlar.
- Temel sorulara yönelik yanıtları belirler.

Karşılıklı Konuşma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri “*niteleme ve belirtme sıfatları*” kullanır.
- Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır.
- Harita, kroki vb. üzerinden konum yol, yer- yön ve adres tarifi yapar.
- Kısa komutlar, yönergeler verir ve kısa açıklamalar yapar.

Yazma Becerisi Öğrenme Çıktıları:

- Basit cümlelerle konum, yol, yön, adres tarifleri yazar.
- Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri yazar.

Ön hazırlık aşamasında “*üstünde, altında, içinde, karşısında gibi yer-yön edatları ve sola, sağa dön*” gibi yönergeler hatırlanır. Ayrılma ve bulunma hâl eklerinin sezdirilmesi için “-----den/-dan---- /-e/a nasıl giderim?” kalıplarına vurgu yapılır. Görselden hareketle “*Alperen evden okula gitmek istiyor. Ona yardım edelim.*” denir ve labirent çözülür. Daha sonra dinleme etkinliğine geçilir ve dinleme metni öğrenciler tarafından dinlenir (A2.1 dinleme etkinliği- 4). Metne ait kroki, öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden dinleme metnindeki bilgileri takip ederek Ayşe’ nin okula ulaşmasını sağlamaları hedeflenir. Dinleme sonrasında Ayşe’ nin nereden nereye gittiği tartışılır ve kroki üzerinden tartışma ortamı oluşturulur. Metindeki boşluk doldurma etkinliği yapılarak öğrencilerin yer-yön, bulunma ve ayrılma hâl eklerini anlamaları sağlanır. Konuşma etkinliğine geçilir ve karşılıklı konuşma etkinliği doğrultusunda bir yerden bir yere gitmek isteyen bir öğrenci ve bilet satan bir görevlinin diyalogundan oluşan video hazırlanır. Öğrencilere sessiz bir şekilde izletilir. Öğrencilerden bu karakterlerin diyaloglarını tahmin etmeleri istenir. Öğrenciler not alabilir. Gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir ve bu iki kişinin konuşmalarını canlandırmaları istenir. Sınıf mevcuduna göre sınıf üçerli ya da dörderli gruplara ayrılır. Çevremizde gördüğümüz toplumsal yaşam alanları ve mekanlardan oluşan etkinlik sayfası öğrencilere dağıtılır (Etkinlik-6). Öğretmen: “*Nasıl giderim?*”, “*Tarif et bakalım!*” der ve etkinliğin nasıl yapılacağını anlatır. Öğretmen, etkinlik yönergelerini verir. “*İçinizden biri gözünü kapatacak ve parmağını haritada bir yere götürecektir. Orası sizin başlangıç yeriniz. Sonra arkadaşınıza nereye gitmek istediğiniz yeri söyleyin ve arkadaşınız size tarif etsin.*” denir. Gruptaki tüm öğrenciler aynı işlemleri gerçekleştirir. Yazma etkinliği için ise toplumsal yaşam alanlarının ve yol tarifinin olduğu diyagram, harita öğrencilere dağıtılır. Öğretmen, “*Ben şimdi alışveriş merkezindeyim. Pazara nasıl giderim?*” diye sorar ve örnek bir yol tarifini önce sözlü olarak anlatır. Sonra ise tahtaya yazar. Öğrencilere etkinlik

kağıdında bulunan haritayı incelemeleri ve konuşma balonlarında istenen yerlere nasıl gidileceğini tarif ederek yazmaları istenir.

3. 5. Değerlendirme Sürecinin Belirlenmesi

Türkçe dersinin anlama, anlatma ve iletişim kurma becerilerini kazandırma hedefleri doğrultusunda öğrencilere kazandırılması hedeflenen dil ve iletişim becerileri, değerler ile tutum ve davranışların kazandırılmasında ölçme-değerlendirme araçlarında çeşitlik sağlanmalıdır (Telc, 2013). Programın genel amaçları ve öğrenme çıktıları ile eş güdümlü olarak düzenlenen sınav durumlarının belirlenmesinde “*çok yönlü, çok taraflı ve bütüncül yaklaşım*” önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda tasarımın değerlendirme boyutunda Çerçeve Metin’ de yer verilen “*izleme-biçimlendirmeye yönelik değerlendirme*”, “*düzey belirleyici değerlendirme*”, “*tanılayıcı değerlendirme*” yaklaşımları harmanlanarak değerlendirme boyutu çeşitlendirilmeye çalışılmıştır.

Tanılayıcı değerlendirme, Türkçe öğretimine başlamadan önce öğrencilerin duyuşsal ve devinişsel becerilerini değerlendirmek ve öğretim programını bu doğrultuda düzenlemek açısından önemli görülmektedir (Demirel, 2014: 194).

İzleme-biçimlendirmeye yönelik değerlendirme ile Türkçe seviye ve sınıf düzeylerine göre hazırlanan ünitelerde değerlendirmenin izlenceler ile belirlenen hedeflerin değerlendirilmesine çalışılmış ve ünite sonunda ünite testlerine yer verilmesi karar verilmiştir. Fakat önemli olan öğrencilere not verilmesi değil; ünite boyunca hedeflenen beceri ve yeterliklerin ne kadar kazandırıldığının ölçülmesi ve gerekli dönüt-düzeltilmelerin öğrencilere verilmesi olmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programı anadil öğretim programı olarak geliştirilmesi kapsamında tüm öğrencilerin Türkçe seviye ve yeterliklerinin eşit ya da benzer düzeyde olduğunu kabul etmektedir; bu kapsamda tasarı, öğretim sürecinin başında ve sonunda yabancı uyruklu öğrencilerin dil seviyelerinin tespit edilmesi amacıyla “*seviye tespit sınavı*” yapılması, her bir izlence ve ünite sonunda “*ünite sonu sınavı*” uygulanarak öğrencilerin sürekli değerlendirilmesi ve değerlendirme sürecinde “*alternatif değerlendirme*” yöntem ve tekniklerinden faydalanılması önerilmektedir.

Program tasarımının değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken noktalar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Değerlendirme süreci, “izleme-biçimlendirmeye yönelik değerlendirme”, “düzey belirleyici değerlendirme”, “tanılayıcı değerlendirme” yöntem ve teknikleri ile sıralı bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin ortaya koyacağı davranış ve tutumların da değerlendirilmesi doğrultusunda Türkçe dersinde gerçekleştirilecek etkinlikler ve uygulamalar ile öğrencilerin öğrendiği bilgi, beceri ve değerleri yansıtabilecek ürünleri (*drama, proje ödevi, afiş, poster hazırlama, slogan bulma, form doldurma, e-posta, mektup yazma, vb.*) ortaya çıkarmaları sağlanmalıdır.
3. Öğrencilerin bireysel ve duyuşsal özelliklerinin değerlendirilebilmesi için değerlendirme sürecinin başında ve sonunda yapılacak düzey belirleme-seviye tespit sınavları, tutum ölçeği, kontrol listeleri değerlendirmeler ile sürekli olması sağlanmalıdır.
4. Öğretim sürecinin başında yapılacak değerlendirme ile yabancı öğrencilerin hangi dil seviyesinde eğitime başlanacağına karar verilmelidir. Aynı şekilde öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirme ile öğrencinin bir üst dil seviyesine geçip geçemeyeceğine karar verilmelidir.
5. Yabancı uyruklu öğrencilerin ölçünlü dili, ülkemizde öğrenmeleri kadar Türk öğrenciler ile aynı sınıf ortamında olmaları Türkçe öğrenmelerini kolaylaştırıcı etki yaratabilmektedir. Bu doğrultuda yabancı uyruklu öğrencilerin ana dili Türkçe olan akranları ile etkileşim içinde olmaları sağlanmalı ve değerlendirme sürecinde akran değerlendirme ve grupla değerlendirme gibi alternatif yöntemler kullanılmalıdır.
6. Ana dili öğretiminde çoğunlukla okuma ve yazmaya yönelik olan değerlendirme türleri çeşitlendirilmeli, dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilebilmesi için görüşme gibi yöntem ve teknikler kullanılmalı, konuşma ve dinleme değerlendirme formları, ölçekleri ve rubrikleri kullanılmalıdır.
7. İletişim becerilerinin yanında kültür aktarımı, dil öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan öğrencilerin Türk kültürünü tanınması için okul dışı etkinlikler yapılmalı ve etkinliklerin değerlendirilmesinde gezi formları kullanılmalıdır. Bu sayede dil becerilerinin günlük hayata transfer edilmesi sağlanmış olabilecektir.
8. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin kişisel, dilsel, kültürel ve akademik ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Değerlendirmeden elde edilen sonuçlara göre içerik, öğrenme-öretme süreci ve değerlendirme türlerinde değişikliğe gidilerek esnek davranılmalıdır.

9. Yazılı ya da sözlü olarak gerçekleştirilen ölçme-değerlendirmede sorular öğrencilerin Türkçe seviye ve yeterliklerine uygun olmalı, hazırlanan sorular açık bir şekilde ifade edilmelidir.
10. Bütün dil becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek dereceli puanlama anahtarları (rubrik) ile belirlenen değerlendirme ölçütleri açık bir şekilde öğrencilere kavratılmalıdır.
11. Değerlendirme sürecine teknoloji ve web araçları dahil edilmelidir.

Tasarının değerlendirme boyutunda kullanılmak üzere öğrenme yaşantılarına uygun değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiş ve öneri olarak Tablo 15'te gösterilmiştir:

Tablo 15. Program Tasarısı Değerlendirme Boyutunda Kullanılması Önerilen Yöntem ve Teknikler

DİL BECERİLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ			
DİL BECERİLERİ	DİNLEME	- Tanıma, - Tanımlama, - Anlama - Muhatap alma - Muhatap olma,	• Eşleştirme • Boşluk doldurma • Doğru- yanlış • Sıralama, sıraya koyma • Çoktan seçmeli sorular • Anlama testleri • Öz değerlendirme • Akran değerlendirme • Grupla değerlendirme • Portfolyo • Tutum ölçeği • Kontrol listeleri • Rubrik • Gözlem
KONUŞMA	- Karşılıklı Konuşma - Sözlü Anlatım		• Diyalog/monolog • Görüşme • Etkileşim ve yanıt verme • Yönerge verme ve konuşturma • Hazırlıksız konuşma • Hazırlıklı konuşma • Performans görevi, • Gözlem • Öz değerlendirme • Tutum ölçeği • Kontrol listeleri • Akran değerlendirme • Grupla değerlendirme • Rubrik • Portfolyo • Proje ödevi

Tablo 15. (Devam) *Program Tasarısı Değerlendirme Boyutunda Kullanılması Önerilen Yöntem ve Teknikler*

OKUMA	- Tanıma - Anlama - Sesletim	• Doğru-yanlış • Sözcük Bulma • Eşleştirme • Boşluk Doldurma • Anlama testleri • Çoktan Seçmeli Sorular • Sıralama, sıraya koyma, • Performans görevi, • Gözlem • Öz değerlendirme • Tutum ölçeği • Kontrol listeleri • Akran değerlendirme • Grupla değerlendirme • Rubrik • Portfolyo • Proje ödevi
YAZMA	-Yazılı Üretim - Aktarma	• Harf/hece/sözcük bulma • Boşluk doldurma (form, diyalog, vb.) • E-mail, mektup, dilekçe yazma • Metin oluşturma • Görsel/tümce/metin ile ilgili düşünce ve duygularını yazma • Gözlem • Öz değerlendirme • Tutum ölçeği • Kontrol listeleri • Akran değerlendirme • Grupla değerlendirme • Rubrik • Portfolyo • Proje ödevi

Tablo 15’te gösterilen değerlendirme yöntemlerinden bazılarını ders planlarında yer verilmiştir. Bu yöntemlerden özellikle “*alternatif değerlendirme yöntemleri*” kapsamında ele alınabilecek “*gözlem formu*”, “*akran değerlendirme*”, “*öz değerlendirme*”, “*analitik puanlama anahtarı*” ve “*kısa cevaplı puanlama anahtarı*” örnekleri de ders planlarında yer almaktadır.

Ölçme-değerlendirme sürecinde özellikle kazanımları ve öğrencinin dil becerilerini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik nitelikte olması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda soru maddesi dağılım çizelgesi hazırlanmış ve Tablo 16’da gösterilmiştir:

Tablo 16. Soru Maddesi Dağılım Çizelgesi

Dil Becerileri	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	Toplam
Dinleme	X	X	X	X	4
Okuma	X	X	X	X	4
Karşılıklı Konuşma	X	X	X	X	4
Sözlü Anlatım	X	X	X	X	4
Yazma	X	X	X	X	4
Toplam	5	5	5	5	20

Tablo 16'dan hareketle dil becerilerine yönelik belirlenen kazanımları değerlendirme amacıyla kullanılabilecek soru örneklerine yer verilmiştir.

Dinleme Soruları

Kazanım: A1.1: “Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar.”

Soru Maddesi: Şarkıda hangi yerler var? İşaretleyelim. (Barış Manço- Ayı şarkısı)



()



()



()



Kazanım: A1.2: “Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar.”

Soru Maddesi: Dinlediğimiz diyaloga göre boşlukları dolduralım.

Efe: İyi günler. Kardeşime ----- (pantolon) almak istiyorum. Pantolonlara bakabilir miyim?

Satıcı: İyi günler. Hoş geldiniz. Tabi hemen pantolon modellerimizi getiriyorum.

Arda: ----- (mavi) pantolonlar çok güzel. (Beş) ----- yaş için var mı?

Satıcı: Evet, efendim var. Buyurun.

Arda: (Kaç Lira) -----?

Satıcı: 40 Lira.

Arda: Buyurun.

Satıcı: (Güle güle kullanın.) -----

Arda: Teşekkür ederim. İyi günler.

Satıcı: (İyi günler) -----

Kazanım: A1.2: “Metinde geçen basit sözlü talimatları ve yönergeleri anlar/takip eder.

Soru Maddesi: Aşağıdaki metni dinleyelim. Boşlukları, kutucuktaki kelimeler ile dolduralım.

serpin	eritin	pişirin	doğrayın	kırın
çırpın	yıkayın	ekleyin	koyun	dökün



Menemen Yapalım!

4 domates ile 3 biberi ve küp küp
..... . Tavaya 1 kaşık tere yağı
..... ve yağı Daha sonra
domatesleri ve biberleri tavaya
. Bir kaseye 3 yumurta ve
..... . Yumurtayı tavadaki domates ve biberlerin üstüne ve 3
dakika Üzerine tuz, karabiber Afiyet olsun.

Kazanım: A2.2: “Konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri tanır.”

Soru Maddesi: Dinleyelim. Boşlukları Dolduralım.- Doğru mu yanlış mı? İşaretleyelim.

“Kütüphaneye Nasıl Giderim?”

Eda: Kütüphaneye ----- (nasıl?) giderim? ----- (Tarif) eder misiniz?

Görevli: Çarşı Durağı----- (-ndan) 4 numaralı tramvay--- (-a) biniyorsunuz.

Görevli: Anıt ----- (durağında) iniyorsunuz. ----- (sola) dönüyorsunuz. Kütüphane
hemen ----- (durağın) karşısında.

Eda: Çok teşekkür ederim. İyi günler.

Görevli: Rica ederim. İyi günler.

Doğru mu Yanlış mı? İşaretleyelim.	Doğru	Yanlış
1. Eda, görevliden metro bileti almak istiyor.	()	()
2. Eda, biletlere altı Lira ödüyor.	()	()

3. Eda, Çarşı Durağı'ndan otobüse biniyor. () ()
4. Kütüphane, durağın arkasında. () ()

Okuma Soruları

Kazanım: A1.1: “Günlük yaşamda yaygın kullanılan kelimeleri tanır.”

Soru Maddeleri: Aşağıdaki sorulara bakalım. Soruları yanıtlayalım.

1. Soru: Sınıfta ne var?



a. Öğrenciler

b. Pencere

c. Saat

2. Soru: Sınıfta ne yok?

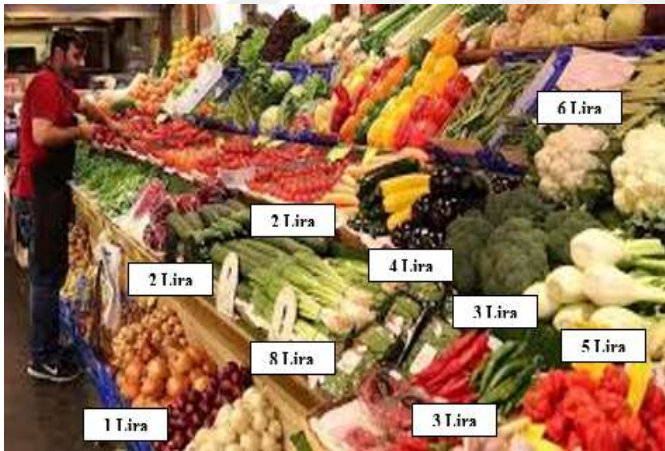
a. Dolap

b. Tahta

c. Harita

Kazanım: A1.2: “Sayılar, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır.”

Soru Maddesi: Resme bakalım. Aşağıdaki soruları yanıtlayalım.



1. Soru: 1 kilo biber kaç Lira?

a) 2 Lira

b) 5 Lira

c) 7 Lira

2. Soru: Manavdan 1 tane karnabahar, 1 kilo (kg) kuru soğan ve 2 kilo domates alıyoruz. Kaç Lira ödeyeceğiz?

a) 13 Lira

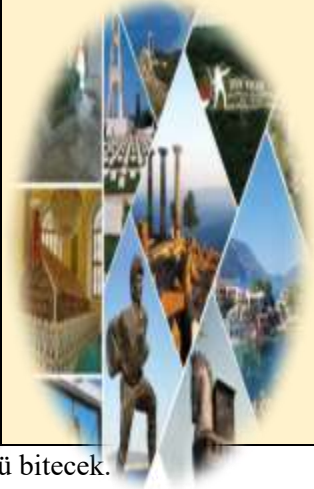
b) 11 Lira

c) 9 Lira

Kazanım: A2.1: “Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri seçer.”

Soru Maddesi: Aşağıdaki gezi afişine göre aşağıdaki boşlukları dolduralım (...puan)

Bursa- Çanakkale Gezisi	
Gezi Başlangıç	18 Mart Pazartesi- Saat: 07:00- İstanbul’dan ayrılma
Gezi Bitiş	19 Mart Salı - Saat: 15:00- Çanakkale’den feribot ile dönüş
Etkinlikler	1.Gün: - Osmangazi ve Orhangazi Türbesi - Ulu Cami ve Emir Sultan Türbesi - Öğle yemeği: İskender kebab-Kemal Paşa tatlısı - Yeşil Türbe ve Tarihi Çarşı Gezisi - Akşam yemeği: Balaban Kebab-Süt tatlısı - Çanakkale’ye gidiş ve otelde konaklama 2.Gün - Gelibolu Yarımadası ve Şehitlik - Aynalı Çarşı, Truva Atı ve Çimenlik Kalesi - İstanbul’ a dönüş
Fiyat	400 LİRA



- Gezi ----- günü başlayacak ve ----- günü bitecek.
- Bursa’ da ----- Türbelerine gidilecek.
- Gezinin fiyatı ----- Lira.
- İstanbul’ a ----- ile dönülecek.
- Çanakkale’ de ----- konaklanacak ve -----
----- gezilecek.

Kazanım: A2.2: Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri seçer.

Soru Maddesi: Tabloya bakalım. Zeynep’ in bir günlük rutinlerine göre aşağıdaki cümleler doğru ise ‘D’, yanlış ise ‘Y’ yazalım. (... puan)

Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	Cumartesi Pazar
07.00- 07.30 Kahvaltı	07.00- 07.30 Kahvaltı	07.00- 07.30 Kahvaltı	07.00- 07.30 Kahvaltı	07.00- 07.30 Kahvaltı	09.00-09.30 Kahvaltı
08.30 Servise binme	08.30 Servise binme	08.30 Servise binme	08.30 Servise binme	08.30 Servise binme	10.00 yüzme dersi
09.00 Okula varış	09.00 Okula varış	09.00 Okula varış	09.00 Okula varış	09.00 Okula varış	12.00- 15.00 Boş vakit
09.15 Türkçe	09.15 Matematik	09.15 Sosyal Bilgiler	09.15 Türkçe	09.15 Müzik	15.30 İngilizce kursu
10.00-10.15 Teneffüs	10.00-10.15 Teneffüs	10.00-10.15 Teneffüs	10.00-10.15 Teneffüs	10.00-10.15 Teneffüs	18.00-19.00 Aile yemeği
10.15 Matematik dersi	10.15 Türkçe	10.15 Beden Eğitimi	10.15 Fen Bilgisi	10.15 Resim	19.00- 20.30 Ödev
12.00 Beslenme- öğle yemeği	12.00 Beslenme-öğle yemeği	12.00 Beslenme-öğle yemeği	12.00 Beslenme- öğle yemeği	12.00 Beslenme-öğle yemeği	21.30 uyku

1. Zeynep, her gün aynı saatte kahvaltı eder. ()
2. Haftada iki gün matematik dersi var. ()
3. Teneffüsler 15 (on beş) dakika sürer. ()
4. Salı günü, Beden Eğitimi'nden önce Fen bilgisi var. ()
5. Zeynep, hafta sonları 22.00' dan önce uyur. ()

Karşılıklı Konuşma Soruları

Kazanım: A1.1: “Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır.”

Soru Maddesi: Diyaloğu canlandırılım.

A: Merhaba, benim adım Sara. Senin adın ne?

B: Benim adım Şehnaz.

A: Memnun oldum.

B: Ben de memnun oldum.

A: Nasılsın?

B: İyiyim, teşekkür ederim. Sen nasılsın?

A: Teşekkürler, ben de iyiyim. Nerelisin?

B: Iraklıyım. Sen nerelisin?

A: Ben Türküm.

A: Hoşça kal.

B: Güle güle.

Kazanım: A1.2: “Diyalog esnasında basit soru ifadelerini kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir.

Soru Maddesi: Arkadaşımıza evimizi anlatalım. (Öğrenciler ikiye bölünür. Önceden soru kartları hazırlanır ve her öğrenciye bu kartları arkadaşına sorması ve cevaplaması istenir. Örneğin; evinde kaç oda var? Odalarda hangi eşyalar var? Odalar büyük mü? Evinizde bahçe, teras, balkon var mı? Evinin yakınında hangi yerler var? vb.)

Kazanım: A2.1: “Diyalog esnasında konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri kullanır. -Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri ve iletişim kalıplarını kullanır.”

Soru Maddesi: Anlat bakalım! (Dersten önce çeşitli durumlara ilişkin konuşma kartları hazırlanır. Öğrencinin kartta yazan duruma göre tarifler yapması istenir. Örneğin Ankara’ dan arkadaşın geliyor. Arkadaşına yolu tarif et vb. Öğrencilerin gerekli yönergeleri geri/ileri dön, sola/ sağa dön gibi kullanmaları sağlanır.)

Kazanım: A2.2: “İstek, tercih ve teklif bildiren diyaloglar kurar.- Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır.”

Soru Maddesi: Arkadaşımızla tatil planı hazırlayalım. (Öğrencilerden hayalindeki tatili düşünmeleri istenir. Tahtaya tatil ile ilgili bazı sorular yazılır. Örneğin; -Kaç günlük tatile gidelim? -Nereye gidelim? -Nerede kalalım? -Kaç Lira harcayalım? -Hangi etkinlikleri yapalım? -Neyle gidelim? -Senin önerilerin neler? Öğrencilerden defterlerine soruları yanıtlamaları ve tablo yapmaları istenir. Daha sonra sınıftaki arkadaşlarının yanıtlarıyla kendi yanıtlarını karşılaştırmaları, tatil arkadaşını bularak, tatil planı hazırlamaları istenir.)

Sözlü Anlatım Soruları

Kazanım: A1.1: “Görselden/görsellerden hareketle basit “nesne/yer-mekân/olay/ durumları” anlatır.”

Soru maddesi: Resme Bakalım. Ömer neler yapıyor? Anlatalım.



Kazanım: A1.2: “Kendisini ve yakın çevresindekileri basit cümle ve ifadelerle tanıtır.”

Soru maddesi: Ailemizi tanıtalım. (Öğrencilerden kendi aile ağacını oluşturmaları istenir. Öğretmen bazı yönergeler verebilir. Öğrenci ailesini tanıtırken; kişilerin yaşları ve meslekleri sorulur.)

Kazanım: A2.1: “Bilindik konulardan oluşan hazırlıksız konuşma yapar.”

Soru maddesi: Tarif et bakalım! (Yemek tarifi, ev/ yol adresi vb. oluşan görsel gösterilir. Öğrencinin görsele göre hazırlıksız olarak tarif yapması beklenir. Öğretmen sorular sorarak öğrenciyi yönlendirebilir.)

Kazanım: A2.2: “Yönerge, talimat verir, kısa açıklama yapar. -Bir şeyin işleyişine ve yapılışına ilişkin bilgi verir.”

Soru maddesi: “Nasıl çalışır?” anlatalım. (Öğrenciye teknolojik aletlerden oluşan görseller gösterilir ve bir tanesini seçerek, bu aletin nasıl çalışacağı, ne işe yaradığı vb. hakkında bilgi vermesi istenir.)

Yazma Soruları:

Kazanım: A1.1: “Görsellerden hareketle basit kelimeleri yazar.”

Soru Maddesi: Aşağıdaki boşlukları tamamlayalım.

Çocuklar ne yapıyor?



Çocuklar

A- Sen sabahları



..... yapıyor

B- Hayır, ben

.....

A- Ayşe bugün



yapıyor

B – Evet, Ayşe bugün

.....

Kazanım: A1.2: “Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri doldurur.”

Soru Maddesi: Kütüphane formunu dolduralım. (Ad-soyad, cinsiyet, doğum yeri, doğum tarihi, okul, sınıf, yaş vb. kişisel bilgilerden oluşan bir form hazırlanarak öğrencilerden doldurmaları istenir.)

Kazanım: A2.1: “Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, not, mektup, davetiye, e-posta, vb.” hazırlar.

Soru Maddesi: Arkadaşımıza kutlama mesajı yazalım. (Kutlamalara ilişkin görsellerden oluşan çalışma kâğıdı hazırlanır. Öğrencilerin Türk kültürüne özgü kutlama ve özel günlerden hareketle uygun ifadeleri kullanmaları ve kutlama mesajı yazmaları istenir. Öğrencilerden sözlükten faydalanmalarına izin verilebilir.)



Kazanım: A2.2: “Tavsiye ve öneri içeren cümle ve kısa metinler yazar.- Görsellerden hareketle basit paragraf/metin yazar. Belirli bir konuda basit bir etkinliği anlatan metin hazırlar.”

- Balon turu
- Yürüyüş
- Alışveriş yapmak

Peri bacaları



Balon turu



- At binme
- Çömlek yapma

Ihlara vadisi



Taş evler/oteller



- Meşhur yemekleri deneme
- Seyahat etmek

Çömlek atölyesi



Testi kebabı



- Kalmak/konaklamak
- Gezmek
- Görmek

At turu



Safari



Tavsiyelerimizi yazalım.

3.6. İzlen Örnekleri

Bu bölümde her bir dil seviyesine göre 8 izlen örneği hazırlanmıştır. A1.1 düzeyi izlen örnekleri Tablo 17’de, A1.2 izlen örnekleri Tablo 18’de, A2.1 izlen örnekleri Tablo 19’da ve A2.2 izlen örnekleri ise Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 17. A1.1 Düzeyi İzlen Önerileri

A1.1 Seviyesi- Ünite:1 Alfabe Öğreniyorum			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Türk alfabesinde dinlediği sesleri tanıır. *Türk alfabesinde dinlediği seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder. *Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük kelimeleri ve basit ifadeleri tanıır. *Günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “geometrik şekiller, renkler” anlar. *Kısa ve basit sözlü talimatları ve yönergeleri “oku/dinle/yaz/tekrar et” anlar/ uygular.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanıır. *Türk alfabesindeki sesleri tanıır ve sesletir. *Hece ve kelimeleri okur.	Karşılıklı Konuşma *Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır. *Kısa ve basit komutlar verir. *Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “geometrik şekiller, renkler” kullanır. Sözlü Anlatım *Türk alfabesindeki sesleri doğru seslendirir. *Hece ve kelimeleri doğru seslendirir.	*Boyama ve çizgi çalışmaları yapar. *Türk alfabesindeki sesleri doğru şekilde yazar. *Hece ve kelimeleri doğru şekilde yazar. *Sayıları rakamla yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Sınırlı bir şekilde etkileşime katılma, -Selamlaşma, -Tanışma, -Vedalaşma, -Kendisini tanııtma, -Sayılar hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -Nesneler/varlıklar/ kişiler hakkına bilgi isteme, bilgi verme, -Yönerge/komut alma/ yönerge/ komut verme.	-Alfabe öğretimi, -Ses Grubu: “E, L, A, K, İ, N” -Sesleri tanıma ve seslendirme, sesletim, -Hece öğretimi, -Kişi zamirleri: “Ben, sen, o” -İşaret sıfatları: “Bu, şu, o” -Soru ifadesi: “ne? kim?” -Emir cümleleri -Noktalama işaretleri: “nokta, soru işareti, kısa çizgi” -1’ er ritmik sayma (1-20) Örnekler: -Bu ne? - Bu para. -O ne? - O saat. -Şu ne? - Şu ağaç. -Lütfen otur, kalk, sessiz ol, dinle, oku, söyle, yaz...	Ses Gruplarına İlişkin Kelimeler Ee: el, ele, elle, elek, elli, ekle, Ela. Ll: Lale, laleli, leke. Aa: ak, al, ala, Ali, aile, anne. Kk: kal, kale, kan, kek, kel, kelek, kalk, Kaan, Kenan. İi: il, ilk, ilik, ilikle, iki, İnal. Nn: nal, nane, nine, ninni, Nail, Nalan. Temel Sözcükler -Günlük hayatta sıkça kullanılan nesneler ve kişiler Temel kalıplar: otur, kalk, gir, çık, bak, dinle, oku, söyle, tekrar et, yaz, çiz, sil, boya...	

A1.1 Seviyesi- Ünite: 2: Tanışalım mı?			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Türk alfabesinde dinlediği sesleri tanır. *Türk alfabesinde dinlediği seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder. *Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük kelimeleri ve basit ifadeleri tanır. *Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri (<i>ad/soyad/yaş</i>) ayırt eder. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “<i>ne, kaç?</i>” karşılık gelen yanıtları belirler. *Kısa ve basit sözlü talimatları ve yönergeleri “<i>oku/dinle/yaz/tekrar et</i>” anlar/ uygular.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. *Türk alfabesindeki sesleri tanır ve sesletir. *Hece ve kelimeleri okur. *Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı, içeren ifadeleri tanır.	Karşılıklı Konuşma *Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır. * Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “<i>ad/soyad/yaş</i>” ve tanıtım içeren ifadeleri kullanır. *Katıldığı diyaloglarda basit nezaket ifadelerini kullanır. Sözlü Anlatım *Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler verir. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	*Türk alfabesindeki sesleri doğru şekilde yazar. *Hece ve kelimeleri doğru şekilde yazar. *Sayıları rakamla yazar. *Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. *Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “<i>ad/soyad/yaş/adres</i>” doldurur.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Selamlaşma, -Kendini ve başkasını tanıtırma, -Hal/ hatır sorma, -Nezaket ifadelerini kullanma, -Vedalaşma, -Sayılar hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -İşaret etme, -Nesneler/varlıklar/ kişiler hakkına bilgi isteme, bilgi verme.	-Ses Grubu: “O, M, U, T, Ü, Y” -Soru ifadesi: “<i>ne, kim?</i>” -Kişi ekleri: “<i>-Im, -sIn, -</i>” -Cümleye büyük harfle başlama, -1’ er ritmik sayma (1-50) Örnekler: -Merhaba, benim adım Alp. Senin adın ne? -Merhaba, benim adım Zeynep. - Nasılsın Zeynep? - Teşekkür ederim, iyiyim. - Sen nasılsın? - Ben de iyiyim. - Teşekkür ederim. /Teşekkürler/ Sağ ol. -Kaç yaşındasın Zeynep? -Yedi (7) yaşındayım. Sen? -Ben de yedi (7) yaşındayım. -Nerelisin? -Türküm/İrakhıym/ Suriyeliyim. -Sen nerelisin? -Ben Türküm. -Memnun oldum. -Ben de memnun oldum. -Görüşürüz. - O/bu/şu ne? - O/bu/şu kalem. - O/bu/şu kim? - O/ bu/şu baba.	Ses Gruplarına İlişkin Kelimeler Oo: ol, ok, on, otel, Mm: mal, matematik, metal, Metin, metro, millet, mont, mutlu Uu: un, unlu, unut, Umut, mutlu, Tt: Talat, tat, tatil, takla, tek, tekme, tekne, tilki, tokmak, ton, tulum, Tuna, Tülin Üü: ülke, Ülkü, ünlü, ütü, Yy: yay, yaya, yok, yol Temel Sözcükler - Selamlaşma ve Tanışma İfadeleri - Hal/hatır Sorma İfadeleri - Vedalaşma İfadeleri	

A1.1 Seviyesi- Ünite:3 Okullu Oldum!			
Kazanımlar			
Dinleme Anlama	Okuma Anlama	Konuşma	Yazma
*Türk alfabesinde dinlediği sesleri tanır. *Türk alfabesinde dinlediği seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder. *Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük kelimeleri ve basit ifadeleri tanır. *Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri (ad/soyad/yaş) ayırt eder. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “ne, kaç, kim?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Kısa ve basit sözlü talimatları ve yönergeleri “oku/dinle/yaz/tekrar et” anlar/ uygular. *Basit betimleyici öğeleri ayırt eder. *Yakın çevresine ait nesne “ev, sınıf, okul” isimlerini ayırt eder. *Dinlediği metinlerdeki sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. *Türk alfabesindeki sesleri tanır ve sesletir. *Hece ve kelimeleri okur. *Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı, içeren ifadeleri tanır. *Görsellerin eşlik etmesi koşuluyla çok kısa metinlerde yer alan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri “sınıf ve okul malzemeleri, geometrik şekiller, renkler” tanır. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	Karşılıklı Konuşma *Diyalog esnasında basit soruları “ne, kaç, kim?” kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri kullanır. *Görselden/görsellerden hareketle basit “nesne/yer-mekân/olay/ durumları” anlatır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	*Türk alfabesindeki sesleri doğru şekilde yazar. *Hece ve kelimeleri doğru şekilde yazar. *Sayıları rakamla yazar. *Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Selamlaşma, -Kendini ve başkasını tanıtırma, -Hal/ hatır sorma, -Nezaket ifadelerini kullanma, -Vedalaşma, -Sayılar hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -İşaret etme, -Nesneler/varlıklar/ kişiler hakkına bilgi isteme, bilgi verme.	-Ses Grubu: “Ö, R, I, D, S, B” -Çoğul eki: “-lar/ -ler” -Kalınlık/ incelik uyumu -İsim cümlesi -Ben -(y)Im, Sen-sIn, O-, Biz-(y)Iz, Siz-sInIz, Onlar-lAr -İşaret sıfatları “bunlar, şunlar, onlar” -Kişi zamirleri: “Biz, siz, onlar” -Kişi ekleri: “-Iz, -sInIz, -lar” -Soru eki (ml) -Olumlu/ olumsuz soru çekimi “- mı?/ değil?” -1’ er ritmik sayma (0-100) Örnekler: -Bu ne? -Bu kalem. -O kim? -O, öğretmen. -Bunlar kim? -Bunlar öğrenciler. -Onlar kalem mi? -Evet, onlar kalem.	Ses Gruplarına İlişkin Kelimeler Öö: ön, öte, öteki, öyle, öykü Rr: ret, renk, rol, roka, rota, Ir: ılık, Irmak, Itır, Dd: dal, dede, demlik, dere, dil, dürüm Ss: sel, sal, saat, simit, süt. Bb: baba, bal. Temel Sözcükler Geometrik Şekiller: kare, üçgen, daire Renkler: beyaz, siyah, kırmızı, mavi, yeşil, pembe Temel Sözcükler: Sınıf, okul, öğrenci, masa, sıra, tahta, defter, kitap, kalem, kalem kutusu, cetvel, kalemlik, silgi, dolap, pencere, kapı, perde, çöp kutusu, çanta, dosya, matara, beslenme çantası, sulu boya, pastel boya, ders programı, ödev, sınav, öğretmen, müdür, kantin, bahçe, Temel Sıfatlar: büyük/ küçük, uzun/ kısa	

	-Hayır, onlar kalem değil. -Bu dolap mı? - Evet, dolap. -Bu masa mı? - Hayır, masa değil; bu koltuk. -Onlar kim? -Onlar öğretmen/ler. -Siz kimsiniz? -Biz öğrenciyiz.	Temel İfadeler: aç/ kapat, gel/ git, gir/çık, in/çık, otur/kalk, al, at, ver, başla/ bitir, bak, yap, oku, dinle, sor, yaz, göster, çiz, sil, boya, tekrar et, cevapla, devam et, düşün, öğren.

A1.1 Seviyesi- Ünite:4 Ne var? Ne yok?			
Kazanımlar			
Dinleme Anlama	Okuma Anlama	Konuşma	Yazılı Anlatım
*Türk alfabesinde dinlediği sesleri tanır. *Türk alfabesinde dinlediği seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “ne, kaç, kim, nerede, neresi?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Yakın çevresine ait nesnelerin “ev/sınıf/ okul” isimlerini tanır. *Dinlediği metinlerdeki sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri tanır.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. *Türk alfabesindeki sesleri tanır ve sesletir. *Hece ve kelimeleri okur. *Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı, içeren ifadeleri tanır. *Basit metinlerde gereksinim ve istek bildiren kelimeleri “sınıf ve okul malzemeleri” ayırt eder. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Görsel/görsellerden hareketle metindeki bazı kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.	Karşılıklı Konuşma *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Gereksinim/isteklerini ve karşılaştığı sorunları anlatırken basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır. Sözlü Anlatım *Yakın çevresinde bulunan nesneler “ev/sınıf/ okul” hakkında bilgi verir. *Basit ve somut günlük gereksinimlerini ve isteklerini anlatır.	*Türk alfabesindeki sesleri doğru şekilde yazar. *Hece ve kelimeleri doğru şekilde yazar. *Sayıları rakamla yazar. *Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcük Varlığını Geliştirme	
-Yer/mekân hakkında bilgi isteme/verme, -Sayılar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Gereksinim bildirme, -Yönerge/komut alma/ yönerge/ komut verme, -Nesneler/varlıklar/kişiler hakkında bilgi isteme, bilgi verme, -Olumlu, olumsuz görüş belirtme, -Onaylama, -Yanlışlama, -Yardım talebinde bulunma, -İzin isteme.	-Ses Grubu: “Z, Ç, G, Ş, C, P” - “var/yok” -Bulunma hal eki “-de, -da” -Bulunma hal eki “de/ da” + “var/ yok” kalıbı -Soru ifadesi: “nerede? neresi?” -İşaret zamirleri: “burada, şurada, orada -İşaret zamirleri: “burası, şurası, orası” -Ünsüz sertleşmesi -10’ ar ritmik sayma (0-100) Örnekler: -Sınıfta ne var? -Sınıfta sıra var. -Sınıfta ne yok? -Sınıfta bilgisayar yok. -Öğretmen nerede? -Öğretmen burada/şurada/orada. -Kitap nerede? -Kitap, dolapta. -Sokakta kimler var? -Sokakta çocuklar var. -Salonda ne var? -Salonda koltuk, halı, televizyon, sehpa var. -Odada dolap var mı? -Evet, odada dolap var. -Hayır, odada dolap yok. -Burası neresi? -Burası ev, oda...	Ses Gruplarına İlişkin Kelimeler Zz: zar, zebra, zeytin, yüz, yüzük, Çç: çadır, çal, çalı, çek, çak, çam, Gg: gaga, göz, gül, gün, güneş, Şş: şal, şut, aş, eş, eşek. Cc: cam, can. Pp: para, pul, Temel Sözcükler -Ev eşyaları ve evin bölümleri -Yerler ve mekanlar Temel Sözcükler: İnsan, çocuk, bebek, kadın, erkek, ev, kız, para, arkadaş, araba, öğrenci, hayvan, pazar, market, bakkal, fırın, kasap, pastane, durak, hastane, park, bahçe, orman, ağaç, çiçek,	

A1.1 Seviyesi- Ünite:5 İhtiyacım var!			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Türk alfabesinde dinlediği sesleri tanır. *Türk alfabesinde dinlediği seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “kaç, kaç tane, kaçınıcı, kaçınıcı, ne kadar?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. *Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri tanır. *Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerle ilgili kelimeleri ayırt eder. *Günlük yaşamda sık kullanılan basit nezaket ifadelerini tanır. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	*Türk alfabesindeki sesleri tanır ve sesletir. *Hece ve kelimeleri okur. *Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı, ölçü, miktar ve para içeren ifadeleri tanır. * Metinde yer alan basit sorulara “kaç, kaç tane, kaçınıcı, kaçınıcı, ne kadar?” ilişkin yanıtları belirler. *Basit metinlerde gereksinim ve istek bildiren kelimeleri “yiyecek-içecekler” ayırt eder. *Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder.	Karşılıklı Konuşma *Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır. *Katıldığı diyaloglarda basit nezaket ifadelerini kullanır. *Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları “kaç, kaç tane, kaçınıcı, kaçınıcı, ne kadar?” kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. Sözlü Anlatım *İhtiyaçlarını ve karşılaştığı sorunları anlatırken basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır. *Basit ve somut günlük gereksinimlerini anlatır. *Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri “belirtme sıfatları” kullanır. *Görselden hareketle basit “nesne/yer-mekân/durumları” anlatır.	*Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır. *Görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit kelimeleri yazar. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Dikte edilen basit cümleleri yazar. * Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerine yönelik kelimelerden “sınıf ve okul malzemeleri, yiyecek-içecekler” oluşan basit notlar yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Noktalama işaretlerine uygun yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcukluğunu Geliştirme	
-Sayı, miktar, ölçü, para hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Gereksinim bildirme, -İsteklerini bildirme, -Nesneler/varlıklar hakkına bilgi isteme, bilgi verme, -Nezaket ifadelerini kullanma, -Yönerge/komut alma/ yönerge/ komut verme, -Sınıflama.	-Ses Grubu: “H, V, Ğ, F, J” -Soru ifadesi: “kaç, kaç tane, kaçınıcı, kaçınıcı, ne kadar?” -Sıra sayı sıfatları -Saatler: tam ve buçuk -Bağlaç: “ve” -Cümleye büyük harfle başlama, -Noktalama işaretleri: “nokta, soru işareti, virgül” Örnekler: -Saat kaç? -Saat iki. -Ders saat kaçta? -Ders saat sekiz buçukta. -Sınıfta kaç öğrenci var? -Sınıfta 26/ yirmi altı öğrenci var. -Sınıf kaçınıcı katta? -İkinci katta.	Ses Gruplarına İlişkin Kelimeler Hh: halı, hamam, han, his, hoş, hortum Vv: valiz, var, vazo, Veli, Ğğ: ağaç, ağır, ağız, dağ, düğme, yağ, yağmur, Ff: fal, fil, file, fare, Fatma, Füsün, Filiz Jj: Jale, jandarma, jeton, jile, Temel Sözcükler - Sebze, meyve, yiyecek ve içecek isimleri - Yer ve mekân isimleri Temel Sıfatlar: Taze, tatlı, ekşi, acı, yeni, eski, ucuz, pahalı, şekerli, şekerli, sıcak, soğuk,	

	-Bir haftada kaç gün var? -Bir haftada yedi gün var. ***** -Affedersiniz, ekmek var mı? -Evet var. Kaç tane? -İki tane. Lütfen. -Buyurun. -Ne kadar? -On beş lira. -Buyurun. Afiyet olsun. -Teşekkür ederim.	- Affedersiniz - Buyur(un) - Lütfen - Pardon

A1.1 Seviyesi- Ünite:6 Ne Yapıyorsun?			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit sorulara “ne, kaç, kim, nerede?” karşılık gelen yanıtları belirler. *İlgi alanına giren “oyun, müzik, spor, vb.” basit kelimeleri tanır. *Basit zaman ifadelerini tanır. “Şimdiki zaman üzerinde durulmalıdır.” *Yakın çevresine ait nesnelerin isimlerini anlar. *Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “oyun ve oyuncaklar” tanır.	*Metinde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. *Görselden hareketle metindeki bazı kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	Karşılıklı Konuşma *Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır. Sözlü Anlatım *İlgi alanına giren konulara “oyun, müzik, spor, hobi, vb.” ilişkin basit ve kısa konuşma yapar. *Görselden hareketle basit “nesne/yer/ durum, vb.” anlatır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	*Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır. *Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Görsellerden hareketle basit kelimeleri yazar. *Görsellerle desteklenmesi koşuluyla ilgi alanına giren konulara ilişkin basit cümleler yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcuk Varlığını Geliştirme	
-Betimleme, -Şimdiki zamana yönelik olay ve durumlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Zamanlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Süreçleri anlatma, -Olumlu/olumsuz görüş bildirme, -Yer/mekân hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Nesneler/varlıklar hakkına bilgi isteme, bilgi verme.	-Şimdiki zaman “-yor” -Ünlü daralması -Yönelme hal eki (-(y)A) -Ayrılma hal eki (-Dan) -Zaman zarfları: “bugün, şimdi” -Soru ifadesi: “kim?”, “nerede?”, “ne yapıyor?” “ne zaman?” “nereye gidiyor?” -Ünsüz yumuşaması -Noktalama işaretleri: “nokta, virgül, soru işareti, ünlem” Örnekler: - Bugün ne yapıyorsun? - Bugün ders çalışıyorum. - Nereden geliyorsun? - Marketten geliyorum. - Zeynep nereye gidiyor? - Zeynep spora gidiyor. -Sabah ne yapıyorsun? -Kahvaltı yapıyorum. Okula gidiyorum. -Öğlen ne yapıyorsun? -Okuldan eve geliyorum. Ödevlerimi yapıyorum. -Akşam ne yapıyorsun? -Televizyon izliyorum. Kitap okuyorum. -Ben öğrenciyim. Sabah 08.00’ da okula gidiyorum. Öğlen 14:00’ de okuldan eve geliyorum. Okulumu çok seviyorum.	Temel Sözcükler -Zaman ifadeleri: bugün, şimdi, sabah, öğle, akşam -Oyunlar: oyun, oyuncak, top, balon, ip, oyuncak bebek, kamyon, araba, tren, kamyon, salıncak, kaydırak, tahterevall, saklambaç, körebe, yakan top, spor, spor salonu, yüzme, kurs, sinema, tiyatro, alışveriş merkezi Temel Sıfatlar: büyük/küçük, çok/az, çalışkan/tembel, uzun/kısa, hızlı/yavaş, kalın/ince. Temel Fiiller: oynamak, dans etmek, sürmek, koşmak, atmak, atlamak, tutmak, yakalamak, atlamak, binmek, inmek, sallanmak, yürümek, koşmak, yüzmek, beklemek, çalışmak, çizmek, okumak, çalışmak, girmek, çıkmak, gitmek, gelmek.	

A1.1 Seviyesi- Ünite:7 Sevgili Ailem			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk” ayırt eder. *Aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili kelimeleri ve kavramları belirler. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “ne, kim, kaç, nerede, neresi, hangi?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” ayırt eder. *Dinlediklerinde geçen sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Görselden hareketle dinleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.	*Basit ve kısa cümleleri okur. *Görselden/görsellerden hareketle okuyacağı metin hakkında sınırlı da olsa fikir sahibi olur. *Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “ad/soyad/yaş/adres” soruları anlar/yanıtlar. *Metinde yer alan basit sorulara “ne, kim, kaç, nerede, neresi, hangi?” ilişkin yanıtları belirler. *Aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili kelimeleri ve kavramları tanır. *Okuduklarında geçen betimleyici öğeleri tanır. *Basit ve kısa metinlerde yer alan yakın çevresine ait nesne “ev, sınıf, okul” isimlerini ayırt eder. *Günlük yaşamda kullanılan sık kelime ve kalıp ifadeleri tanır. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	Karşılıklı Konuşma *Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk” ve tanıtım içeren ifadeleri kullanır. *Diyaloglarında kendisi, aile bireyleri ve akrabalarını tanıtan kelimeleri kullanır. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili temel kelimeleri/kavramları kullanır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Gündelik hayattan kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır.	*Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan cümleler yazar. *Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres” doldurur. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Görsellerden hareketle basit kelimeleri yazar. *Dikte edilen basit cümleleri yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Kendisini ve ailesini tanıtmaya, -Renkleri söyleme, -Sayı, miktar, ölçü, para hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Nesneler/varlıklar hakkına bilgi isteme, bilgi verme, -Betimleme, -Sınıflama, -Sıralama.	-Şimdiki zaman -Belirtme durumu eki (-(y)I) -İyelik ekleri: “-(I)m, -(I)n, (s)I, (I)mIz, -(I)nIz, -(s)ı/ -IArı” -Kaynaştırma: “n” -Belirtili isim tamlaması -Soru ifadesi: “kim, kimin?” -Noktalama işaretleri: “nokta, soru işareti, virgöl, kesme işareti” Örnekler: -Annen ve baban ne iş yapıyor? -Babam doktor, annem öğretmen. Senin annen de avukat değil mi? -Evet, annem avukat. Onun iş yerine gidiyorum. -Teyzem, aşçı. Onun yemeklerini çok seviyorum. ***** -Benim mutlu bir ailem var. Annem, babam, dedem, anneannem, ablam ve kardeşim beraber yaşıyoruz. Annemin adı Zeynep. O, kırk yaşında. Annem, eczacı, eczanede çalışıyor. *****	Temel Sözcükler -Aile ve akrabalık adları -Meslekler Temel isimler: anne, baba, kardeş, ağabey, abla, dede, anneanne, babaanne, hala, dayı, teyze, doktor, eczacı, öğretmen, hemşire, mühendis, polis, asker... Temel Sıfatlar: -Küçük/ büyük, yaşlı/ genç, uzun/kısa, -şişman/zayıf, - Çok teşekkür ederim - Elbette - Tabii ki - Tabii - Sağ ol - Tamam - Teşekkür ederim - Teşekkürler - Peki	

A1.1 Seviyesi- Ünite:8 Vücudum ve Kıyafetlerim			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit sorulara “ne, kim, kaç, nerede, neresi, hangi?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” ayırt eder. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “sınıf ve okul malzemeleri, geometrik şekiller, renkler, yiyecek- içecekler, oyun ve oyuncaklar, kıyafetler, vücut/organ adları, vb.” tanır. *Görselden hareketle günlük hayattan basit olay ve durumları anlar. *Gündelik hayattan dinlediği kısa ve açık bir metni/konuşmayı basit ifadelerle anlatır.	*Basit ve kısa cümleleri okur. *Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren soruları anlar/yanıtlar. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Okuduklarında geçen betimleyici öğeleri tanır. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri “yer, tarih, ücret” seçer. *Görselden hareketle metindeki bazı kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. *Günlük hayattan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler. *Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	Karşılıklı Konuşma *Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk” ve tanıtım içeren ifadeleri kullanır. *Diyaloglarında kendisi, aile bireyleri ve akrabalarını tanıtan kelimeleri kullanır. *Gündelik hayattan kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır. Sözlü Anlatım *Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler verir. *Konuşmalarında aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili temel kelimeleri/kavramları kullanır. *Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri kullanır. *Görselden/görsellerden hareketle basit “nesne/yer-mekân/olay/durumları” anlatır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	*Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan cümleler yazar. *Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres” doldurur. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Yazılarında basit betimleyici öğeleri kullanır. *Görsellerden hareketle basit kelimeleri yazar. *Dikte edilen basit cümleleri yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Vücut organları hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Kıyafetler hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Kendisini ve yakın çevresindekileri tanıtmaya, -Betimleme, -Sınıflama, -Sıralama, -Renkler hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Sayı, miktar, ölçü, para hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Yer/mekân hakkında bilgi isteme/ bilgi verme.	-Soru ifadesi: “kim, kimin?” -Belirtili isim tamlaması -İyelik ekleri -Ünlü düşmesi -“ki” ilgeci -Zıt anlam -Tüm ünitelerin genel tekrarı Örnekler: -Onun gözleri ne renk? -Onun gözleri mavi. -Kedinin kürkü sarı, burnu siyah. -Ayşe’ nin saçları sarı, benimki siyah. -Omzunda ne var? -Omzumda çanta var. -Alnın kanıyor. -Dolabında hangi kıyafetler var? -Dolabımda elbise, tişört, pantolon, gömlek, etek, şort, kazak var. *****	Temel Sözcükler Vücudun Bölümleri: Yüz, göz, kaş, burun, ağız, dil, diş, kulak, saç, el, kol, ayak, tırnak, bacak, diz Kıyafetler: Gömlek, etek, elbise, pantolon, kazak, ceket, hırka, şapka, çorap, ayakkabı, mont, palto, atkı, eldiven, bere, kravat, çanta Temel Sıfatlar: -Kısa/ uzun, açık/ koyu, tatlı/ tuzlu/ acı, kalın/ ince, Temel Fiiller: -Görmek, duymak, işitmek, ısırarak, tatmak, koklamak, kesmek, düş almak, fırçalamak, giymek, değiştirmek, çıkarmak, ağrıtmak, takmak.	

Tablo 18. A1.2 Düzeyi İzlençe Önerileri

A1.2 Seviyesi- Ünite:1 Nerelisin?			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma gibi günlük ve basit ifadeleri anlar. *Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/uyruk/dil” ve tanıtım içeren ifadeleri belirler. *Aile bireyleri, akrabalık ve arkadaşlık ile ilgili kelimeleri ve kavramları belirler. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “nerede, neresi, nerelisin?” ve bu karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” tanır. *Duygu durumlarına “mutlu, üzgün, yorgun, sinirli, vb.” yönelik ifadeleri ayırt eder.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. *Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren soruları anlar/yanıtlar. *Metinde geçen basit nezaket ifadelerini ayırt eder. *Metinde yer alan basit sorulara “nerede, neresi, nerelisin?” ilişkin yanıtları belirler. *Okuduklarında geçen basit betimleyici öğeleri ayırt eder. *Okuduklarında duygu durumlarına yönelik ifadeleri ayırt eder. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri “<i>ülkeler, milletler, diller ve bayraklar</i>” tanır. *Bilinen kelimelerden oluşan bir şiir okur. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	Karşılıklı Konuşma *Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır. *Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri ve tanıtım içeren ifadeleri kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Diyaloglarında duygu durumlarını anlatır. Sözlü Anlatım *Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler verir. *Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri kullanır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	*Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. *Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan basit cümleler yazar. *Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri doldurur. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Yazılarında sayı ifadelerini harf ve rakamla kullanır. *Dikte edilen basit kelime ve cümleleri yazar. *Bilinen kelimelerden oluşan basit bir şiir yazar. *Duygularını anlatan kısa cümleler yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcük Geliştirme	
-Şimdiki zamana yönelik olay ve durumlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme -Selamlaşma/selamlaşmayı yanıtlama, -Kendisini ve ailesini tanıtmaya, -Hal/ hatır sorma, -Vedalaşma, -Yönerge/komut alma/ yönerge/ komut verme, -Nezaket ifadelerini kullanma, -Söz hakkı isteme, -Bilgi isteğine yanıt verme, -Duyguları ifade etme.	-İsim cümlesi: -Ben -(y)Im, Sen- sIn, O-, Biz-(y)Iz, Siz-sInIz, Onlar-lAr -Soru ifadesi: “nerede? neresi? nerelisin?” -İşaret zamirleri: “burada, şurada, orada” -Ünsüz yumuşaması - Kişi ve yer adlarının ilk harfini büyük yazma, -Satır sonuna sığmayan kelimeleri uygun olarak hecelere ayırma, -Noktalama işaretleri: “nokta, soru işareti, virgöl, kesme işareti, kısa çizgi” -Sayılar (1-100) 1’er ileri/geri ritmik sayma Örnekler: -Merhaba. Benim adım Sara. Nasılsın?	Selamlaşma kalıpları: • Merhaba • Hoş geldin(iz) • Hoş bulduk • Günaydın • İyi günler • İyi akşamlar • İyi dersler • İyi geceler • Memnun oldum • Hoşça kal • Güle güle Temel Sözcükler Ülkeler ve milliyetler: Türkiye-Türk, Irak-Iraklı, İran-İranlı, Suriye-Suriyeli, Rusya-Rus, Amerika-Amerikalı, Fransa-Fransız, İngiltere-İngiliz, Almanya-Alman Diller: Türkçe, Arapça, Rusça, İngilizce, Fransızca, Almanca Bayraklar ve şekiller: Türk bayrağı, Amerika bayrağı, kare, daire, yuvarlak, dikdörtgen, üçgen Yer-yön ifadeleri: burada, şurada, orada yaşıyorum/ oturuyorum.	

	-Merhaba. İyiyim/İyilik, teşekkür ederim. Sen nasılsın? Sen de ne var, ne yok. / Senden ne haber? -Teşekkürler, ben de iyiyim. Nerelisin? -İranlıyım. Sen nerelisin? -Ben Irak' tan geliyorum. Iraklıyım. - Nerede yaşıyorsun Sara? - Ben burada, Eskişehir' de yaşıyorum. Sen? - Ben de Ankara' da yaşıyorum. Memnun oldum. - Ben de memnun oldum. - Hoşça kal. - Güle güle. - Görüşürüz. - Görüşürüz. Hoşça kal. ***** - Nasılsın? - İyiyim, kötüyüm, mutluyum, üzgünüm, yorgunum... ***** -Bu Türk bayrağı. Bayrak, kare, kırmızı ve beyaz. Bayrakta ay ve yıldız var.	Duygular: mutlu/mutsuz, üzgün, sevinçli, yorgun, şaşkın, sinirli, öfkeli, üzgün, endişeli...

A1.2 Seviyesi- Ünite:2 <i>Alışveriş Yapmak İstiyorum!</i>			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Günlük yaşamda sık kullanılan basit nezaket ifadelerini tanır. *Dinlediklerinde geçen sayılar, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “<i>kaç lira, kaç kilo, hangi, hangisi, nerede?</i>” karşılık gelen yanıtları belirler. *İstek ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder. *Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar. *Dinlediklerinde geçen yardım isteme ve dikkat çekme içeren kalıp ifadeleri “<i>lütfen/kimse yok mu/ bakar mısınız?</i>” anlar. *Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda yaygın kullanılan kelimeleri “<i>alışveriş</i>” tanır. *Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri tanır. *Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerden gerekli bilgileri seçer. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar.	*Sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. *Basit zaman ifadelerini tanır. *Metinde yer alan basit sorulara “<i>kaç lira, kaç kilo, hangi, hangisi, nerede?</i>” ilişkin yanıtları belirler. *Metinde geçen basit yazılı talimatları ve yönergeleri anlar. *İstek ve teklif bildiren kelime ve ifadeleri ayırt eder. *Görselden hareketle günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar. *Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder. *Basit bir metinde “<i>afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.</i>” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *Görsellerin eşlik etmesi koşuluyla çok kısa metinlerde yer alan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır. *Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri tanır. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay örgüsünü zaman ifadelerine göre sıralar. *Okuduklarında geçen rica etme, rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini tanır. *Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden	Karşılıklı Konuşma *Gereksinim/isteklerini ve karşılaştığı sorunları anlatırken basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır. *Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır. *Katıldığı diyaloglarda basit nezaket ifadelerini kullanır. *Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Teklif ve istek bildiren diyaloglar kurar. *Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır. *Gereksinimlerine yönelik mal ve hizmetleri ister. *Bilinen kelime ve konulardan oluşan basit bir görüşme başlatıp bitirir. *Rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla diyalog kurar. *Diyaloglarında tavsiye ve öneri ifadelerini kullanır. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri kullanır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	*Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. *Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır *Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit kelimeleri yazar. *Basit betimleyici öğeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” kullanarak basit cümleler yazar. *Basit emir ve talimat cümleleri yazar. *Dikte edilen basit kelime ve cümleleri yazar. *Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerini anlatan “<i>alışveriş, yeme-içme, sipariş verme, vb.</i>” notlar ve listeler yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Görsellerden hareketle günlük hayattan basit bir olayı ya da durumu yazar. *Görsellerden hareketle günlük yaşamda yaşanan bir olayı ya da durumu anlatan basit cümleler yazar. *Hitap/rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla basit cümleler yazar.

	verilmeyen bilgileri ayırt eder.		
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcuklugu Geliştirme	
-Sayı, miktar, ölçü, para hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Yer/ mekân hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Yol, yön ve adres tarifi hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Nesneler/varlıklar hakkında bilgi isteme, bilgi verme, -Beğeni ve isteklerini bildirme, -Öneride bulunma, -Olumlu/olumsuz görüş bildirme, -Sipariş verme, -Bilgi isteme, -Tavsiye etme, -Uyarıda bulunma, -Sınıflama, -Sıralama.	-Şimdiki zaman -Fiil + “mak/mek istemek” -Bağlaç: “ve” -İşaret zamirleri: “burası, şurası, orası” -Yeterlilik kipi (izin ve rica) -Fiil + -(y)A bilir miyim? (izin) -Fiil + -(y)A bilir misin/iz? (rica) -Soru ifadesi: “ne kadar?” “kaç lira?” “kaç kilo?”, “hangi?” -Zaman zarfları “önce, şimdi, sonra” -Sayılar (1-100) 5’şer ileri/geri ritmik sayma -Eş anlam ve zıt anlam -Noktalama işaretleri: “nokta, soru işareti, virgül, kesme işareti, kısa çizgi, ünlem, konuşma çizgisi” Örnekler: -Merhaba. Ne yemek istiyorsunuz? -Merhaba. Ben döner istiyorum. -Kaç porsiyon istiyorsunuz? -Bir porsiyon istiyorum. -Ne içmek istiyorsunuz? -Ayran içmek istiyorum. Bir tane ayran alabilir miyim? -Tabi. Hemen getiriyorum. -Teşekkür ederim. -Rica ederim. ***** -Merhaba. Kardeşime kırmızı elbise ve ayakkabı almak istiyorum. Bakabilir miyim? -Tabi. Kaç beden? -5 yaş lütfen. -Tabi. ***** -Öğretmenim, tekrar söyler misiniz? -Pencereyi açabilir miyim? -İçeri girebilir miyim?	Temel Sözcukler - Meyveler ve sebzeler, içecekler, - Yemek öğünleri, - Çorba, yemek, salata, tatlı, pasta, börek, vb. isimleri, - Tartma: kilo, kilogram, kg - Paralar (Kuruş, Lira) bozuk/kâğıt para Temel Sıfatlar: şekerli, şekersiz, tuzlu, tuzsuz, yağlı, yağsız, acı, tatlı, ekşi, soğuk, sıcak, ucuz, pahalı, taze, bayat, yarım, bütün, porsiyon, kilo, tane, adet, paket Temel Fiiller: Yemek, içmek, acıkmak, susamak, doymak, almak, satın almak, alışveriş yapmak, vermek, istemek, çıkmak, girmek, binmek, ödemek, geçmek, bulmak, kullanmak, durmak, getirmek	

A1.2 Seviyesi- Ünite:3 Bir Günüm			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Basit zaman ifadelerini tanır. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “<i>ne zaman?</i>” karşılık gelen yanıtları belirler. *İlgi alanına giren konularda “<i>oyun, müzik, spor, hobi, vb.</i>” basit kelimeleri anlar. *Günlük yaşantısına/ rutinlerine ve hobilerine ilişkin kelimeleri tanır. *Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “<i>alışveriş, oyunlar, hobiler, rutinler, sanatsal etkinlikler</i>” anlar. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler.	*Görselden hareketle okuyacağı metin hakkında çıkarım yapar. *Metinde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Basit ve kısa metinlerde yer alan yakın çevresine ait nesne “<i>ev, sınıf, okul</i>” isimlerini ayırt eder. *İlgi alanına giren kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *Kısa ve basit metinlerde bulunan günlük yaşantı ve rutinlere ilişkin kelime ve ifadeleri tanır. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay örgüsünü zaman ifadelerine göre sıralar. *Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder. *Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	Karşılıklı Konuşma *Diyaloglarında aile bireyleri, akrabalık ve arkadaşlık ile ilgili temel kelimeleri ve kavramları kullanır. *Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *İlgi alanına giren konularla “<i>oyun, müzik, spor, hobi, vb.</i>” ilgili diyaloglara katılır. *Günlük yaşantısına/ rutinlerine ve hobilerine ilişkin diyalog kurar. Sözlü Anlatım *Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler “<i>ad/soyad/yaş/ adres/uyruk/dil</i>” verir. *Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” kullanır. *İlgi alanına giren konulara ilişkin basit ve kısa konuşma yapar. *Günlük yaşantısını/ rutinlerini ve hobilerini anlatır. *Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	*Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. *Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Yazılarında basit betimleyici öğeleri kullanarak basit cümleler yazar. *Dikte edilen basit kelime ve cümleleri yazar. *İlgi alanına giren konulara ilişkin anlamlı cümleler ve kısa metinler yazar. *Günlük yaşantı ve rutinlere ilişkin anlamlı cümleler yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Görsellerden hareketle günlük hayattan basit bir olayı ya da durumu anlatan basit cümleler yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Alışkanlıklar/rutinler hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -İlgi alanı/hobiler hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -İsteklerini bildirme, -Öneride bulunma, -Olumlu/olumsuz görüş bildirme, -Zaman hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -Olayları/durumları sıralama, -Süreçleri anlatma, -Gereksinim bildirme, -Yönerge/komut alma/ yönerge/ komut verme.	-Şimdiki zaman -Soru ifadesi: “<i>ne zaman? kimin?</i>” -Zaman zarfları “<i>sabah, öğlen, akşam, önce, şimdi, sonra</i>” -Belirtme hal eki (-(y)I) -Belirtili isim tamlaması -Zincirleme isim tamlaması -Sayılar (1-100) 10’ar ileri/geri ritmik sayma, -Eş anlam, eş seslilik, zıt anlam -Noktalama işaretleri: “<i>nokta, soru işareti, virgül, kesme işareti, kısa çizgi, ünlem, konuşma çizgisi</i>”	Temel Sözcükler -Dersler, ders programı, -Alışkanlıklar ve rutinler, -Oyunlar, haftanın günleri. Temel Sıfatlar: erken, geç, sıkıcı, eğlenceli, çalışkan, tembel, uyuklu, uykusuz, yorgun. Temel Fiiller: uyumak, uyanmak, kahvaltı etmek, duş almak, spor yapmak, dış fırçalamak, yıkamak, giymek, çıkarmak, gezmek, yürümek, dolaşmak, dinlenmek, dans etmek, yüzmek, resim yapmak/çizmek, oyun/ voleybol/ basketbol/ futbol/ satranç oynamak, bisiklet sürmek, ata binmek,	

	Örnekler: -Hafta sonu ne yapıyorsun Barış? -Cumartesi günü önce kahvaltı yapıyorum. Sonra spor yapıyorum. Daha sonra ailemle kahvaltı ediyorum. -Kahvaltıdan sonra matematik dersine gidiyorum. Kurstan sonra sinemaya, tiyatroya, maça gidiyorum. -Akşam dedemlere gidiyoruz. Orada hep birlikte yemek yiyoruz. Kuzenlerim ile oyun oynuyoruz. -Pazar günü ödevlerimi yapıyorum. Ailemle alışveriş merkezine gidiyoruz. Sonra eve geliyoruz ve film izliyoruz. ***** -Evimizin balkonunu çok seviyorum. -Çalışma masamdaki kitabımı getirir misin?	paten kaymak, ders çalışmak, derse girmek, dersten çıkmak, kursa/derse gitmek, okumak.

A1.2 Seviyesi- Ünite:4 Saat kaç?			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit zaman ifadelerini tanır. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “<i>saat kaç, saat kaçta, ne zaman?</i>” karşılık gelen yanıtları belirler. *Basit sözlü talimatları ve yönergeleri anlar/uygular. *İlgi alanına giren konularda “<i>oyun, müzik, spor, hobi, vb.</i>” basit kelimeleri anlar. *Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin kelimeleri tanır. *Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler. *Gündelik yaşamdan dinlediği kısa ve bir metni/konuşmayı basit ifadelerle anlatır. *Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	*Metinde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Basit bir metinde “<i>afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.</i>” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *İlgi alanına giren “<i>oyun, müzik, spor, hobi, vb.</i>” kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *Kısa ve basit metinlerde bulunan günlük yaşantı ve rutinlere ilişkin kelime ve ifadeleri tanır. *Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay örgüsünü zaman ifadelerine göre sıralar. *Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	Karşılıklı Konuşma *Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *İlgi alanına giren konularla “<i>oyun, müzik, spor, hobi, vb.</i>” ilgili diyaloglara katılır. *Günlük yaşantısına/rutinlerine ve hobilerine ilişkin diyalog kurar. *Bilinen kelime ve konulardan oluşan basit bir görüşme başlatıp bitirir. Sözlü Anlatım İlgi alanına giren konulara ilişkin basit ve kısa konuşma yapar. *Günlük yaşantısını/rutinlerini ve hobilerini anlatır. *Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	*Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. *Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *İlgi alanına giren konulara ilişkin anlamlı cümleler ve kısa metinler yazar. *Günlük yaşantı ve rutinlere ilişkin cümleler ve kısa metinler yazar. *Günlük yaşantı ve rutinlere ilişkin anlamlı cümleler yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Görsellerden hareketle günlük yaşamda yaşanan bir olayı ya da durumu anlatan basit cümleler yazar. *Görsellerle desteklenen günlük yaşamdan basit bir olayı/ durumu oluş sırasına göre yazar. *Günlük hayattan kısa ve basit olayı/durumu oluş sırasına göre yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Zaman hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -İzin/onay isteme, -Sıralama.	-Saatler: “<i>geçe ve kala</i>” -Soru ifadesi: “<i>saat kaç? saat kaçta? ne zaman/dır? nasıl?</i>” - Zaman zarfları “<i>sabah, öğlen, akşam, önce, şimdi, sonra</i>” “<i>dan önce/ dan sonra</i>” -İsim+ Dan önce/ Dan sonra -Fiil+ mAdAn önce/ fiil+ DıktAn -DAn -(y)A kadar -Dan beri/ -Dİr -Ünsüz sertleşmesi -Şimdiki zaman -Ünlü daralması Örnekler: -Saat kaç? -Saat üçü çeyrek geçiyor. Saat bire çeyrek var. -Saat kaçta gidiyorsun? -Saat üçte gidiyorum.	Temel Sözcükler - Alışkanlıklar ve rutinler: kahvaltı etmek/ yapmak, yemek yemek, duş almak, banyo yapmak, diş fırçalamak, saç taramak, oda toplamak, düzenlemek, ders çalışmak, ödev yapmak - Hobiler: dans etmek, fotoğraf çekmek, sevmek, spor yapmak, müzik dinlemek, oyun oynamak, spor yapmak, gezmek, dolaşmak, yüzmek, -Geometrik cisim ve şekiller: kare, dikdörtgen, çember, daire, kenar, köşe -Uzunluk ölçme: santimetre, metre (cm, m) -Saatler: dakika, saniye, tam, buçuk	

	-Ders kaç kadar devam ediyor? -Beşe kadar devam ediyor. -Türkçe kursuna ne zaman/hangi saatlerde gidiyorsun? -Saat birden üç buçuğa kadar gidiyorum. -Ne zamandır spora gidiyorsun? -Üç aydan beri/ üç aydır spora gidiyorum. ***** -Bir günün nasıl geçiyor? Neler yapıyorsun? -Sabah yedi buçukta kalkıyorum. Kahvaltıdan önce elimi ve yüzümü yıkıyorum. Kahvaltıdan sonra okula gidiyorum. Okula gitmeden önce arkadaşım ile buluşuyorum. Arkadaşım ile buluştuktan sonra okula gidiyoruz.	

A1.2 Seviyesi- Ünite:5 <i>Güzel Evim!</i>			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit sorulara “<i>kaç, kaçınıcı, nerede, neresi, hangi?</i>” karşılık gelen yanıtları belirler. *Basit betimleyici öğeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” ayırt eder. *Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “<i>evin bölümleri ve eşyaları, yer-yön ifadeleri</i>” anlar. *Basit sözlü talimatları ve yönergeleri anlar/uygular. *Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri içeren kelimeleri tanır. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. *Okuduklarında aile bireyleri, akrabalık ve arkadaşlık ile ilgili kelimeleri belirler. *Sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır. *Basit ve kısa metinlerde yer alan yakın çevresine ait nesne “<i>ev, sınıf, okul</i>” isimlerini ayırt eder. *Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri tanır. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	Karşılıklı Konuşma Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “<i>ad/soyad/yaş/ adres/uyruk/dil</i>” ve tanıtım içeren ifadeleri kullanır. *Diyaloglarında aile bireyleri, akrabalık ve arkadaşlık ile ilgili temel kelimeleri kullanır. *Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir *Basit komutlar ve yönergeler verir. *Diyalog esnasında yakın çevresinde bulunan nesnelere “<i>ev/sınıf/ okul</i>” ilişkin soru sorar ve sorulara yanıt verir.	*Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. *Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır. *Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “<i>ad/soyad/yaş/adres/ uyruk/ülke/dil</i>” doldurur. *Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan basit cümleler yazar. *Görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit kelimeleri yazar. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Dikte edilen basit kelime ve cümleleri yazar. *Basit betimleyici öğeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” kullanarak basit cümleler yazar. *Basit emir ve talimat cümleleri yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır.
		Sözlü Anlatım *Konuşmalarında basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır. *Konuşmalarında aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili temel kelimeleri/ kavramları kullanır. *Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri kullanır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Yönerge/komut alma/ yönerge/ komut verme, -Yer/mekân hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Yakın çevresini ve yaşadığı yeri tanıtmaya, -Nesneler/varlıklar hakkında bilgi isteme / bilgi verme, -Yol, yön ve adres tarifi hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Nezaket ifadelerini kullanma,	-Yer bakımından edatlar: “<i>...nın sağında/ solunda/ altında/ üstünde/ içinde/ önünde/ arkasında/ karşısında/ arasında</i>” -Şimdiki zaman -Soru ifadesi: “<i>nerede? neresi? neyin? kimin?</i>” -İyelik ekleri -İşaret zamirleri: “<i>burası, şurası, orası</i>” - “<i>ki</i>” ilgeci -Bulunma hal eki	Temel Sözcükler - Adresler - Mekân ve yer adları - Yer-yön ifadeleri: sağında, solunda, üstünde, altında, içinde, dışında, önünde, arkasında, karşısında, arasında. - Ev eşyaları: dolap, koltuk, sandalye, masa, yatak, kitaplık, buzdolabı, fırın, ocak, çamaşır, bulaşık makinesi, küçük el aletleri, radyo, televizyon... - Evin bölümleri: mutfak, koridor, salon, oturma odası, çocuk odası, banyo, tuvalet, balkon, bahçe, teras	

-Ailesini tanıtmama, -Kişisel görüş bildirme, -İşaret etme, -Gösterme, -Betimleme.	-Ünsüz sertleşmesi -Belirtili isim tamlaması -Kişi ve yer adlarının ilk harfini büyük yazma, -Sayılar (1-100) 1'er ileri/geri ritmik sayma Örnekler: -Evimiz, alışveriş merkezine çok yakın. -Annem, yatak odasını topluyor. -Leyla, sınıfın camından bakıyor. ***** -Nerede oturuyorsun? -Ben Yenikent' te oturuyorum. -Orası neresi? -Orası, Gültepe mahallesinin karşısında. -Kaçınca katta oturuyorsun? -İkinci katta oturuyorum. -Okul, evinizin arkasında mı? -Hayır. Okul evimizin aşağısında. Burada/şurada/ orada. -Evinizin balkonu var mı? -Hayır, balkonumuz yok. -Senin odan var mı? -Evet, benim odam var. -Odanda hangi eşyalar var? -Odamda kitaplık, çalışma masası, yatak var. -Odamdaki masada kitaplarım var. ***** -Çalışma masasının üstünde bir bilgisayar var. -Evimizin üst katında teras var. -Ali' nin yanında Hasan oturuyor. -Marketin karşısında park var. -Okulun yanında kırtasiye var. -Zeynep ailesi ile yan apartmanımıza taşınıyor. -Kapımızın önünde kedi besliyorum. -Eczane, hastanenin solunda.	Temel Sözcükler: yer, ev, oda, apartman, bahçe, balon, mutfak, salon, oturma odası, banyo, tuvalet, koridor, masa, sandalye, koltuk, yatak, yorgan, yastık, kitaplık, dolap, gardırop, televizyon, buzdolabı, çamaşır makinesi, bulaşık makinesi.

A1.2 Seviyesi- Ünite:6 En Çok Ne Seviyorsun?			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinin konusunu belirler. *Basit sorulara “ne, nerede, hangi?”, “hangisi, kaçınıcı?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Basit betimleyici ögeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” ayırt eder. *Dinlediklerinde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri anlar. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü” tanır. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Dinlediği/izlediği metni/konuşmayı basit ifadelerle anlatır.	*Görselden hareketle okuyacağı metin hakkında çıkarım yapar. *Sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Karşılaştırma içeren kelime ve ifadeleri belirler. *Yakın çevresine ait nesne “ev, sınıf, okul” isimlerini ayırt eder. *Günlük hayattan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için” ayırt eder. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime “hayvanlar, bitkiler, vb.” ve kalıp ifadeleri tanır.	Karşılıklı Konuşma *Diyaloglarında sayı, ölçü, miktar ve para birimlerini kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Diyaloglarında karşılaştırma ifadelerini kullanır. *Diyaloglarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri sıralar. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında nesne/ insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	*Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır. *Görsellerden hareketle basit kelime ve cümleleri yazar. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Basit betimleyici ögeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanarak basit cümleler yazar. *Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu basit cümleler yazar. *Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için” kullanır. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcüklüğünü Geliştirme	
-Hayvanlar ve bitkiler hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Sayılar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Ardışık sıralama, -Derecelendirme, -Karşılaştırma, -Betimleme, -Duyguları ifade etme, -Sınıflama.	-Sıfat tamlaması -Karşılaştırma: “-den, -dan daha” -ad + -DAn daha sıfat -Karşılaştırma: “en+ sıfat” -Asıl sayı, sıra sayı sıfatları -Soru ifadesi: “ne? nerede? hangi? hangisi? kaçınıcı?” -Sayılar (1-100) 2’şer ileri/geri ritmik sayma -Sayılar: deste ve düzine -Eş anlam ve zıt anlam Örnekler: -En çok hangi hayvanı seviyorsun? -En çok kedileri seviyorum. -En güçlü hayvan hangisi?/ne? -En güçlü hayvan fil. -En hızlı hayvan hangisi?/ ne? -En hızlı hayvan çita. ***** -Ayşe mi Elif mi daha uzun? -Elif, Ayşe’ den daha uzun. **** -Balıklar suda, kuşlar havada, aslanlar karada yaşıyor. -Timsahlar et yiyor; onlar etçil hayvanlar. -İnekler ot yiyor; onlar otçul hayvanlar.	Temel sözcükler -Hayvanlar ve bitkiler, -Fiziksel özellikler, -Duygular, Temel sıfatlar: ağır/hafif/ hızlı/yavaş, büyük/küçük, güçlü/zayıf, etçil/otçul, evcil/vahşi, çalışkan, düzenli, başarılı, tembel, sinirli, dikkatli, cesur, kibar, ciddi, komik, neşeli, eğlenceli Temel fiiller: yaşamak, konmak, koşmak, atlamak, zıplamak, hoplamak, yüzmek, uçmak, toplamak, tırmanmak, avlamak.	

A1.2 Seviyesi- Ünite:7 Ne olmak istiyorsun?			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Basit sorulara “kim, ne yapıyor, nerede çalışıyor?” karşılık gelen yanıtları belirler. *İstek ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder. *Dinlediklerinde karşılaştırma içeren ifadeleri ayırt eder. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü” anlar. *İstek ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder. *İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, vb.” basit kelimeleri anlar. *Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “meslekler” anlar.	*Görselden/görsellerden hareketle okuyacağı metin hakkında çıkarım yapar. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Karşılaştırma içeren kelime ve ifadeleri belirler. *Basit metinlerde gereksinim ve istek bildiren kelimeleri ve kavramları ayırt eder. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü” ayırt eder. *Görselden hareketle günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir.	Karşılıklı Konuşma * Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Teklif ve istek bildiren diyaloglar kurar. * Diyaloglarında basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü” kullanır. *Planlarına ve hayallerine ilişkin diyalog kurar. Sözlü Anlatım *Kendisini ve yakın çevresindekileri basit cümle ve ifadelerle tanıtır. *Konuşmalarında basit betimleyicileri kullanır. *Konuşmalarında nesne/insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırma ifadeleri kullanır. *Gündelik hayattan ilgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar. *Planlarını ve hayallerini anlatır.	*Görsellerden hareketle basit kelime ve cümleleri yazar. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. * Basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanarak basit cümleler yazar. *Dikte edilen basit kelime ve cümleleri yazar. * Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu basit cümleler yazar. * Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü” kullanır. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Görsellerden hareketle günlük hayattan basit bir olayı ya da durumu yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Şimdiki zamana yönelik olay ve durumlar hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -Meslekler ve planlar hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -Bir şey yapma isteğini bildirme, -Gerekçelendirme, -Anlatma.	-Şimdiki zaman -Soru ifadesi: “kim? ne yapıyor? nerede çalışıyor?” -Bağlaç: “çünkü” -“... olmak istiyorum”, -Karşılaştırma: “-den, -dan daha”, “en+ sıfat” -İyelik eki Örnekler: -Annen nerede çalışıyor? -Annem, lokantada çalışıyor; çünkü annem aşçı. *Ne olmak istiyorsun? *En çok doktor olmak istiyorum. Çünkü doktorlar, hastaları iyileştiriyor/lar. *Polis olmak istiyorum; çünkü onlar suçluları yakalıyor. *Başarılı olmak için çok çalışıyorum.	Temel sözcükler Meslekler: polis, asker, doktor, hemşire, eczacı, garson, avukat, öğretmen, şoför, manav, bakkal, kasap, pazarcı, fırıncı, aşçı, terzi, pastacı, mühendis, ressam, mimar, itfaiyeci, pilot, kuaför, marangoz, emekli. Temel Sıfatlar: çalışkan, başarılı, yetenekli, becerikli, hızlı, güçlü, kahraman. Temel Fiiller: çalışmak, tedavi etmek, muayene etmek, iğne yapmak, ilaç yazmak, yakalamak, korumak, ilaç vermek, ilaç almak, iyileştirmek, ders anlatmak, sınav satmak, sürmek, kullanmak, satmak, hizmet etmek, kesmek, dikmek, yemek pişirmek, hesap yapmak, çizim/resim yapmak, söndürmek, oymak	

A1.2 Seviyesi- Ünite:8 Kendine Dikkat Et!			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Basit sorulara “neden, nasıl” karşılık gelen yanıtları belirler. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için” anlar. *Basit sözlü talimatları ve yönergeleri anlar. *Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerden gerekli bilgileri “sayı, tarih, ücret” seçer. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren cümle ve ifadeleri tanır. *Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “sağlık ve hastalık” tanır. *Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	*Görselden/görsellerden hareketle okuyacağı metin hakkında çıkarım yapar. *Okuduklarında bilinen bir konuda bilgi isteme/verme ve uyarı içeren simge, işaret ve kelimeleri ayırt eder. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler *Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *Metinde geçen basit yazılı talimatları ve yönergeleri anlar. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için” ayırt eder. *Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder. *Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	Karşılıklı Konuşma *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Diyaloglarında basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için” kullanır. *Rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla diyalog kurar. *Diyaloglarında tavsiye ve öneri ifadelerini kullanır. Sözlü Anlatım *Basit ve somut günlük gereksinimlerini ve isteklerini anlatır. *Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	*Görsellerden hareketle basit kelime ve cümleler, yazar. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanarak basit cümleler yazar. *Dikte edilen basit kelime ve cümleleri yazar. *Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için” kullanır. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Günlük yaşamdan durumlara uygun bilgi isteme/verme ve uyarı içeren basit notlar yazar. *Görsellerden hareketle günlük hayattan basit bir olayı ya da durumu yazar. *Noktalama işaretlerine uygun yazar. *Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Kişisel bakım/sağlık hakkında bilgi isteme, bilgi verme, -Şikâyet/yakınma bildirme -Gerekçelendirme, -Zaman hakkında bilgi verme, -Süreçleri anlatma, -Onaylama/reddetme, -Tavsiye etme, -Uyarıda bulunma.	-Şimdiki zaman -İsim tamlamaları -Soru ifadesi: “neden, nasıl?” -Bağlaç: “için” -“dan beri- dır” -Emir cümleleri -Zaman zarfları “sabah, öğlen, akşam, önce, şimdi, sonra, “dan önce/ dan sonra” -İyelik ekleri -Tüm ünitelerin genel tekrarı Örnekler: -Elif, yorgun gözüküyorsun?	Temel Sözcükler -Öğünler, sebze, meyve, yiyecek ve içecekler -Mevsimler -Görgü kuralları -Acil durum numaraları: 110-İtfaiye, 112-Ambulans, 155-Polis, 156-Jandarma -Sağlık ve hastalığa ilişkin kelimeler: doktor, hemşire, ambulans, hastane, eczane, reçete, ilaç, acil, sağlık ocağı, iğne, aşı, besin, bitkisel, hayvansal, yiyecek, israf, ihtiyaç, giyecek, temizlik, vitamin, bakım, kişisel	

	-Boğazım ağrıyor ve ateşim var, öğretmenim. -Geçmiş olsun. Lütfen eve git ve dinlen. -Teşekkür ederim öğretmenim. ***** -Doktor ile görüşebilir miyim? -Neyiniz var? Şikâyetiniz ne? -Başım/midem/boğazım/karnım/ayaklarım/ bacaklarım ağrıyor./ -Midem bulanıyor. -Başım dönüyor. -Ateşim var. -Buyurun, numaranız. Geçmiş olsun. -Doktor Bey, boğazım ağrıyor, burnum akıyor ve ateşim var. -Peki. Ağzını/Sırtını aç! Aaaa de! Nefes al/ver! Öksür! -Sana vitamin ve ilaç yazıyorum. Sabah/öğle/akşam üç kere/kez iç! Bol su iç! Meyve ve sebze ye! Spor yap!	bakım, hijyen, mikrop, dezenfektan, maske, mesafe, görgü kuralları, sosyal mesafe, acil durum, tedavi, karantina, muayene, grip, nezle, öksürük, ateş, ishal, bulantı Temel Sıfatlar: sağlıklı/sağlıksız, zararlı, güvenli, acil, meşgul, dikkatli Temel Fiiller: yıkamak, tüketmek, beslenmek, büyümek, gelişmek, uyumak, uyanmak, spor yapmak, ağrımak, düşmek/çıkmak (ateşi), hapşırma, öksürmek, tedavi etmek, muayene etmek, hasta olmak, iyileşmek, aşı/iğne olmak, üşümek/terlemek.

Tablo 19. A2.1 İzlen Önerileri

A2.1 Seviyesi- Ünite:1 Benim Dünyam			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma ve vedalaşma ifadelerini anlar. *Nezakete ifadelerini anlar. *Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/ yaş/ adres/uyruk/dil/ cinsiyet” ve tanıtım içeren ifadeleri belirler. *Aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları anlar. *Basit sorulara “neyi, kimi, nerelisin?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen betimleyicileri anlar. *İstek, tercih ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, vb.” basit konuşmaları ve metinleri anlar. *Günlük yaşantısına/ rutinlerine ve hobilerine ilişkin kelimeleri ve kalıp ifadeleri anlar. *Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. *Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren soruları anlar/yanıtlar. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Okuduklarında geçen basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” anlar. *Okuduklarından hareketle istek, tercih ve teklif bildiren ifadeleri ayırt eder. *Metindeki onaylama ve reddetme ifadelerini ayırt eder. *Metinlerde ilgi alanına giren kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *İlgi alanına giren “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.” kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri “hobiler, alışkanlık ve rutinler, duygular, sosyal etkinlikler, boş zaman ve tatil etkinlikleri” anlar. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Okuduklarında geçen hitap/rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini anlar. *Okuduğu basit olay ve durumları canlandırır.	Karşılıklı Konuşma *Katıldığı diyaloglarda nezaket ifadelerini kullanır. *Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri kullanır. *Diyaloglarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili temel kavramları/kelimeleri kullanır. *Diyaloglarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır. *Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır. Sözlü Anlatım *İlgi alanlarını ve uğraşlarını anlatır. *Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder.	*Kendisini, ailesini, yakın çevresindekileri tanıtan basit metinler yazar. *Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri doldurur. *Basit betimleyici öğeleri kullanarak basit cümleler yazar. *Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur. *Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, not, mektup, davetiye, e-posta, vb.” hazırlar. *İlgi alanına giren konulara ilişkin kısa metinler yazar. *Günlük yaşantısına/ rutinlerine ve hobilerine ilişkin kısa metinler yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcük Geliştirme	
-Selamlaşma, -Tanışma, -Kendini ve başkasını tanıtırma, -Vedalaşma, -Alışkanlıklar/rutinler hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -Betimleme, -Plan/tasarı anlatma, -Sevilen/sevilmeyen şeyleri anlatma,	-Emir kipi -Yapım ekleri (I(I)/ -sIz/ Iık) -Eş anlamlı/zıt anlamlı/eş sesli kelimeler -Sayılar (1-1000) 1'er ritmik sayma -Ülke, bayrak ve dil adlarının ilk harflerini büyük yazma	Temel sözcükler Selamlaşma kalıpları: • Merhaba • Hoş geldin(iz) • Hoş bulduk • Günaydın • İyi günler • İyi akşamlar • İyi dersler • İyi geceler • Memnun oldum	

-Kişisel görüş bildirme, -Nesneler/varlıklar/ kişiler hakkına bilgi isteme, bilgi verme, -Etkinlikler hakkında bilgi isteme/ bilgi verme.	-Noktalama işaretleri: “<i>nokta, soru işareti, virgül, kesme işareti, kısa çizgi, ünlem, kesme işareti</i>” Örnekler: -Merhaba. Benim adım İbrahim. Ben Iraklıyım. Arapça ve Türkçe konuşuyorum. Ben dokuz yaşımdayım. Sen nerelisin? -Merhaba. Benim adım Ivan. Ben Rus’um. Rusça ve Türkçe konuşuyorum. Sekiz yaşımdayım. -Ben yüzmeyi seviyorum. Sen ne seviyorsun Ivan? -Ben yüzmeyi seviyorum. Hafta sonu yüzme kursuna gidiyorum. -Ben de kursa geleyim mi? -Tabi. Sen de gel. ***** -Yeni arkadaşın nasıl biri? -Uzun boylu, zayıf, esmer ve kıvrıkcık saçlı bir kız. Adı Burcu. O, Somali’ den geldi. O, Afrikalı. ***** -Alışverişe sen de gel. -Alışverişe sen gelme. -Alışverişe o da gelsin. -Alışverişe o gelmesin. -Alışverişe o gelsin/gelmesin mi? -Alışverişe siz de gelin/geliniz. -Alışverişe siz gelmeyin/ gelmeyiniz. -Alışverişe onlar da gelsin (ler). -Onlar gelmesin (ler). -Onlar gelsin(ler) mi/ gelmesin (ler) mi? ***** -Mercimek çorbasını nasıl yapıyoruz anne? -Önce soğanları doğra ve yağda kavur. Sonra bir su bardağı mercimek ve beş bardağı su koy. Biraz kaynat. Tuz, karabiber ve nane ekle. Çorbamız hazır. Afiyet olsun!	• Hoşça kal • Güle güle -Hobiler ve ilgi alanları: hobi, fobi, yüzmek, dans etmek, fotoğraf çekmek, gezi, gezmek, sevmek, hoşlanmak, eğlenceli, zevkli, sıkıcı, heyecanlı -Ülkeler/milletler/diller/bayraklar: bayrak, milli, millet, milliyet, yabancı, yabancı dil, halk, ulus, ulusal - Fiziksel Görünüş: Boy, uzun, kısa, şişman, zayıf, esmer, sarışın, kıvrıkcık, düz, dalgalı, iri, kel -Yemek tarifi: şekerli, şekersiz, tuzlu, tuzsuz, yağlı, yağsız, acı, tatlı, ekşi, soğuk, sıcak, ucuz, pahalı, taze, bayat, yarım, bütün, porsiyon, kilo, tane, adet, paket, koymak, kaynatmak, doğramak, pişirmek, eklemek, acıkmak, doymak Temel Fiiller: -oynamak, dans etmek, sürmek, koşmak, atmak, atlamak, tutmak, yakalamak, atlamak, binmek, inmek, sallanmak, yürümek, koşmak, yüzmek, beklemek, çalışmak, çizmek, okumak, çalışmak, girmek, çıkmak, gitmek, gelmek.

A2.1 Seviyesi- Ünite:2 Nasıl Giderim?			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Nezaket ifadelerini anlar. *Basit sorulara “nereye, ne ile, neyle, nasıl, nereden?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren anlatımları anlar. *Dinlediği/izlediğinden hareketle ulaşım ile ilgili “ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.” kelime ve kalıp ifadeleri ayırt eder. *Dinlediği/duyduğu ileti, anons, reklam, haber, duyuru, vb. gerekli bilgileri seçer.	*Metinde yer alan logo, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını tanır. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder. *Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren simge, kısaltma ve levhaları tanır. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. *Metinde geçen basit yazılı talimat, yönerge ve kısa açıklamaları anlar/uygular. *Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren ifadeleri ayırt eder.	Karşılıklı Konuşma *Katıldığı diyaloglarda nezaket ifadelerini kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme ve uyarı içeren diyaloglar kurar. *Kısa komutlar, yönergeler verir ve kısa açıklamalar yapar. *Harita, kroki, vb. üzerinden konum, yer-yön ve adres tarifi yapar. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	*Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur. *Görsellerden hareketle bilinen kelimeler ve konulardan oluşan basit paragraf/metin yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri doğru kullanır. *Basit talimat, yönerge cümleleri ve kısa açıklama yazar. *Noktalama işaretlerine uygun yazar. *Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Yer/ mekân hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Yol, yön ve adres tarifi hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Sayı, miktar, ölçü, para hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Nezaket ifadelerini kullanma, -Ulaşım ve ulaşım araçları hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Uyarıda bulunma, -Yardım talebinde bulunma, -İzin/ onay isteme, -Rica etme.	-Emir kipi -Yer-yön ifadeleri -Vasıta eki: “ile” -Soru kalıbı: “nereye? ne ile? Neyle? Nasıl? nereden?” - “DAn -(y)A kadar” - Öncelik/ sonralık ilişkisi ve sıralama zarfları: “-önce, -sonra, -daha sonra” Örnekler: -Affedersiniz. Alışveriş merkezine nasıl gidebilirim? -Buradan istasyona kadar yürüyün. İstasyonun solundan dönün. Oradan metro ile merkeze gidin. Merkezden 32 numaralı otobüse binin. -Çok teşekkür ederim. ***** -Uçak saat kaçta kalkıyor söyleyebilir misiniz? -Saat onu çeyrek geçe kalkıyor.	Temel sözcükler -Ulaşım ve Ulaşım Araçları: ulaşım, taşıt, yol, kara yolu, hava yolu, deniz yolu, otobüs, minibüs, kamyon, araba, otomobil, taksi, servis, tekne, bot, vapur, gemi, kayık, iskele, durak, uçak, helikopter, havaalanı/limanı, tren, metro, tramvay, vagon, istasyon, gar, bilet, bisiklet, paten, kayak. -Yer/mekân İfadeleri: sokak, cadde, bulvar, çarşı, kaldırım, üst/ alt geçit, yaya geçidi, trafik, trafik lambası, trafik levhası, trafik kuralları, bisiklet yolu, engelli yolu, cami, hastane, postane, pastane, eczane, üniversite, kütüphane, sinema, tiyatro, müze. -Temel Fiiller: sürmek, kullanmak, uçmak, binme/inmek, gelmek, gitmek, seyahat etmek, yolculuk etmek, tercih etmek, durmak, ulaşmak, dönmek, geçmek, beklemek, ilerlemek. -Sola/ sağa dön. -Düz git. -(Trafik ışıklarından) karşıya geç. -Geriye dön. /İlerle. -Sokağa, caddeye gir. -....’ yı geç.	

A2.1 Seviyesi- Ünite:3 Nerede Ne Yapalım?			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit zaman ifadelerini anlar. *Dinlediklerinde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri anlar. *İstek, tercih ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder. *Dinlediklerinde geçen onaylama ve reddetme ifadelerini ayırt eder. *Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar. *İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.” basit konuşmaları ve metinleri anlar. *Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri anlar. *Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar. *Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler. *Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren ifadeleri anlar. *Dinlediği ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni/konuşmayı basit ifadelerle anlatır. *Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır.	*Metinde yer alan logo, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını tanır. *Metinde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder. *Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, davetiye, gazete, dergi, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *Metinlerde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri belirler. *Okuduklarından hareketle istek, tercih ve teklif bildiren ifadeleri ayırt eder. *Metinde yer alan tavsiye ve öneri içeren cümle ve ifadeleri anlar. *Metindeki onaylama ve reddetme ifadelerini ayırt eder. *İlgi alanına giren kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. *Görselden hareketle günlük yaşamdan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler.	Karşılıklı Konuşma *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *İstek, tercih ve teklif bildiren diyaloglar kurar. *Diyaloglarında karşılaştırma ifadelerini kullanır. *Diyaloglarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır. *Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır. *Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır. *İlgi alanları ve uğraşları ile ilgili diyaloglara katılır. *Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında nesne/ insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar. *Konuşmalarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Olayları ve durumları zaman akışına göre anlatır.	*Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur. *Görsellerden hareketle bilinen kelimeler ve konulardan oluşan basit paragraf/metin yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar. *Bilinen kelimelerden oluşan dikte edilen basit metinler yazar. *Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, not, mektup, davetiye, e-posta, vb.” hazırlar. *İlgi alanına giren konulara ilişkin kısa metinler yazar. *Bilinen kelime ve konulardan oluşan mektup, kısa mesaj ve e-posta gibi basit metinler oluşturur. *Tavsiye ve öneri verme amacıyla kısa metinler yazar. *Noktalama işaretlerine uygun yazar. *Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcüklüğünü Geliştirme	
-Karşılaştırma, -Teklifte bulunma,	-İstek kipi - “-mak istemek”	Temel Sözcükler -Boş zaman etkinlikleri: boş zaman, eğlenmek, eğlence, etkinlik, internette	

-Sayı, miktar, ölçü, para hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Zamanlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Yer/ mekân hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Tatil ve boş zaman etkinlikleri hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Etkinlikler hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Olayları sıralama, -Sınıflama, -Sipariş verme/ sipariş alma, -Öneride bulunma, -Tercihlerini bildirme, -Onaylama/ Reddetme	-Belirtme hal eki “-(y)I” -Kaynaştırma harfi “n” -Ünlü daralması -Basit öneri cümleleri: “<i>haydi! yapalım</i>” -Saatler Örnekler: -Beni de bekleyin. Ben de sizinle geleyim. -Baba, ben de arkadaşlarımla parka gideyim mi? -Biz de sinemaya gidelim mi? -Haydi acele et! Geç kalmayalım. -Anne, sana yardım edeyim mi? -Haydi okuldan sonra bizim evde film izleyelim. Önce marketten alışveriş yapalım, sonra size gidelim. Saat kaçta buluşalım? Saat üçü çeyrek geçe/ üç buçukta/dörde çeyrek kala/dörtte buluşalım.	gezmek/dolaşmak, futbol/ voleybol/ basketbol/ hentbol/ yakan top/ körebe/ saklambaç/ evcilik/ seksek/ satranç/ halk oyunları (folklor) oynamak, dans etmek, ip atlamak, koşmak, yüzmek, dalmak, dalış yapmak, balık tutmak, yürüyüş yapmak, kamp yapmak, bisiklet/at/ binmek, müzik dinlemek, hayvan beslemek, çiçek yetiştirmek, şiir yazmak, resim yapmak/çizmek, fotoğraf/ resim çekmek, sinemaya/ tiyatroya/ müzeye/ tatile gitmek. - Saatler: yelkovan, akrep, dakika, saniye, öğleden önce/sonra -Yer-mekân isimleri -Haftalık ders programı ve ders çizelgesi

A2.1 Seviyesi- Ünite:4 Geçmiş Zaman Olur ki!

Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit zaman ifadelerini anlar. *Basit sorulara “neyi, kimi, nerelisin?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen basit betimleyici ögeleri “belirtme ve niteleme sıfatları” anlar. *Dinlediklerinde karşılaştırma içeren ifadeleri anlar. *İlgi alanına giren konularda basit konuşmaları ve metinleri anlar. *Günlük yaşantısına/ rutinlerine ve hobilerine ilişkin kelimeleri ve kalıp ifadeleri anlar. *Dinlediği/izlediği olay ve durumlar hakkında kişisel duygu ve düşüncelerini belirtir. *Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar. *Dinlediklerinde geçen rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini tanır. *Dinlediği/izlediğinden hareketle kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır. *Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. *Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil/cinsiyet” soruları anlar/yanıtlar. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Metindeki onaylama ve reddetme ifadelerini ayırt eder. *İlgi alanına giren “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.” kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri “hobiler, alışkanlık ve rutinler, duygular, sosyal etkinlikler, boş zaman ve tatil etkinlikleri, duygular/karakter, iletişim araçları” anlar. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Okuduklarında geçen hitap/rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini anlar. *Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, davetiye, gazete, dergi, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar. *Okuduklarından hareketle kutlama, davet, temenni kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır.	Karşılıklı Konuşma *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Geçmiş ve gelecek olaylar hakkında bilgi verir. *Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır. *Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri ve iletişim kalıplarını kullanır. *Rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla diyalog kurar. *Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında nesne/insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar. *Konuşmalarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	*Basit betimleyici ögeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanarak basit cümleler yazar. *Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur. *Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar. *Bilinen kelimelerden oluşan dikte edilen basit metinleri yazar. *Görsellerden hareketle günlük yaşamdan bir olayı ya da durumu anlatan basit cümleler yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, not, mektup, davetiye, e-posta, vb.” hazırlar. *Yazılarında hitap/rica/ teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini kullanır. *Kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” amacıyla kısa ileti ve metinler yazar.

İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcüklüğünü Geliştirme
-Geçmiş olaylar/durumlar hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -Zaman hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -Olayları/durumları sıralama, -İzin/onay isteme, -Reddetme/ onaylama, -Bir isteğe yanıt verme, -Özür dileme.	-Görülen geçmiş zaman -Fiil + DI + kişi eki -İsim cümlelerinde belirli geçmiş zaman -Zaman zarfları: “<i>dün, geçen gün, önceki gün, geçen ay, geçen yıl, şimdiye kadar, iki sene önce, biraz önce vb.</i>” -Soru ifadesi: “<i>neye? neyi? kime? kimi? nereye?</i>” -Ünsüz yumuşaması Örnekler: -Siz geçen yaz tatile gittiniz mi? -Dün sinemadan sonra nereye gittin? -Arkadaşım ile oyuncakçıya gittim. -Daha önce hiç Anıtkabir’ i görmedin mi? -Geçen ay teyzemi ziyarete İzmir’ e gittim. -Geçen yıl burada değildik. -Geçen hafta sonu pikniğe gittik.	Temel Sözcükler Toplumsal yaşam alanları: tiyatro, sinema, müze, okul, alışveriş merkezi, oyun alanı, park, lunapark, bahçe, piknik alanı Temel Sıfatlar: düzenli, temiz, kirli, sessiz Temel Fiiller: *Parka/ tiyatroya /sinemaya/ müzeye giymek, *Dikkatli olmak, *Sessiz olmak, *Düzenli olmak, *Yatak/ oyuncak/ oda toplamak, *Çöp atmak, *Çimlere basmak, *Satın almak, *Resim/fotoğraf çekmek, *Piknik yapmak/pikniğe gitmek, *Alışveriş yapmak, *Oyuncaklara binmek, *Oyun oynamak, *Çimlere basmak, -dokunmak, dolaşmak, aramak, bulmak, dolaşmak, koparmak, korumak, toplamak, dökmek, düzenlemek, yıkamak

A2.1 Seviyesi- Ünite:5 Duygularım			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit zaman ifadelerini anlar. *Basit sorulara “neyi, kimi, nerelisin?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” anlar. *Dinlediklerinde karşılaştırma içeren ifadeleri anlar. *İlgi alanına giren konularda basit konuşmaları ve metinleri anlar. *Günlük yaşantısına/ rutinlerine ve hobilerine ilişkin kelimeleri ve kalıp ifadeleri anlar. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için, -mak için” anlar. *Dinlediği/izlediği olay ve durumlar hakkında kişisel duygu ve düşüncelerini belirtir. *Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar. *Dinlediklerinde geçen hitap/rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini ayırt eder. *Dinlediği/izlediğinden hareketle kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır. *Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. *Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “ad/soyad/yaş/adres/ uyruk/dil/cinsiyet” soruları anlar/yanıtlar. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Metindeki onaylama ve reddetme ifadelerini ayırt eder. *İlgi alanına giren “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.” kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri “hobiler, alışkanlık ve rutinler, duygular, sosyal etkinlikler, boş zaman ve tatil etkinlikleri, duygular/karakter, iletişim araçları” anlar. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Okuduklarında geçen hitap/rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini anlar. *Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, davetiye, gazete, dergi, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar. *İlgi alanına giren konulara ilişkin basit ve kısa yazışmaları “mesaj ve e-posta” anlar. *Okuduklarından hareketle kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır.	Karşılıklı Konuşma *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır. *Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri ve iletişim kalıplarını kullanır. *Kutlama, davet ve temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” konuşmaları yapar. *Rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla diyalog kurar. *Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında nesne/ insan/canlı/olay, vb. hakkında karşılaştırmalar yapar. *Konuşmalarında hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyleri ayrıntılı bir şekilde anlatır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.	*Basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanarak basit cümleler yazar. *Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur. *Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır. *Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar. *Bilinen kelimelerden oluşan dikte edilen basit metinleri yazar. *Kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” amacıyla kısa ileti ve metinler yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatan kısa metinler yazar. *Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, not, mektup, davetiye, e-posta, vb.” hazırlar. *Yazılarında hitap/rica/ teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini kullanır. *Bilinen kelime ve konulardan oluşan mektup, kısa mesaj ve e-posta gibi basit metinler oluşturur.
İletişimsel Yeterlikler		Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme
-Duygularını ifade etme, -Kişisel görüşleri ifade etme,		-Görülen geçmiş zaman -İsim cümlesi	Temel sözcükler

-Öneride bulunma, -Onaylama/ Reddetme, -İletişim araçları hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -E-posta ile etkileşime girme, -Nezaket ifadelerini kullanma, -Karşılaştırma, -Temennide/ iyi dilekte bulunma.	-Emir-istek kipi -Ünsüz türemesi -Sıfat yapan ekler: “<i>ki</i>”, “<i>daki</i>” ekleri -Bağlaç: “<i>ile/ -yle, ama, çünkü, fakat, bu sebeple, bu yüzden, bunun için</i>” -“<i>Kendi, hep</i>” -Sayılar (1-100) 10’ar ileri/geri ritmik sayma -Eş anlam, eş seslilik, zıt anlam Örnek: -Dün okula gelmedim. Çünkü hastaydım. -Dün hasta olduğum için okula gelmedim. -Yemeğini bitirdin. Bu yüzden/ bunun için tatlı yiyelim. -Dün pikniğe gittik. Kendimi çok huzurlu hissettim. -Dün ailemle dışardaydım. Bunun için size gelmedim. -Yorgundum, fakat/ama maça gittim. -Efe’ yle kırtasiyeye gittik. Defterle kalem aldım. -Mine bugün eve neşeyle/aceleyle gitti. ***** *Duvardaki saat bozuk. *Ben gelene kadar masadaki kitapları/masadakileri topla. ***** -Merhaba İmen. Nasılsın? Umarım iyisindir. Türkiye’ ye ne zaman geliyorsun? Seni heyecanla bekliyoruz. Ailene çok selam söyle lütfen. E-mailime cevabını bekliyorum. Sevgilerimle... Abbas.	-Duygular ve karaktere ilişkin kelimeler: tembel, çalışan, üzgün, mutlu, mutsuz, huzurlu, huzursuz, endişeli, komik, neşeli, şaşkın, sinirli, yorgun, dikkatli, cimri, cömert, heyecanlı, kibar, yetenekli, yardımsever -İletişim Araçlarına Yönelik İfadeler: mektup, fax, telgraf, e-posta, form, sosyal medya Temel Fiiller: hissetmek, özür dilemek, teşekkür etmek, heyecanlanmak, üzölmek, şaşırarak, sinirlenmek, mutlu/mutsuz/huzurlu/ huzursuz/endişeli/bitkin/ enerjik/neşeli olmak, mektup yazmak, fax/e-posta/ telgraf göndermek, form doldurmak, takip etmek

A2.1 Seviyesi- Ünite:6 Gelecekte Bir Gün!			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit zaman ifadelerini anlar. *Basit sorulara “<i>ne zaman, neden?</i>” karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen basit betimleyici öğeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” anlar. *Dinlediklerinde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri anlar. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “<i>çünkü</i>” anlar. *Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “<i>teknoloji, teknolojik araç-gereçler, sosyal ağlar, vb.</i>” anlar. *Geçmiş ve gelecek olay ve durumlara yönelik ifadeleri belirler. *Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin kelimeleri anlar. *Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır. *Dinleyeceği/izleyeceği konuşma ve metnin içeriğini tahmin eder. *Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler. *Dinlediklerinde geçen karakter ve olay örgüsü ile ilgili yapıları ayırt eder.	*Görselden hareketle okuyacağı metnin konusu hakkında çıkarım yapar. * Metinde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Metinlerde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri belirler. *Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder. *Basit gerekçelendirme ifadelerini ayırt eder. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar. *Okuduklarında geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin ifadeleri anlar. *Okuduğu basit olay ve durumları canlandırır. *Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder. *Görselden/görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler. *Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	Karşılıklı Konuşma *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Geçmiş ve gelecek olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir. *Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin diyaloglar kurar. *Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında nesne/ insan/canlı/olay, vb. hakkında karşılaştırmalar yapar. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Günlük hayattan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Geçmiş ve gelecek olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir. *Plan, hayal ve tasarımlarını basit cümlelerle anlatır. *İlgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar.	*Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar. *İlgi alanına giren konulara ilişkin kısa cümleler yazar. *Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır. *Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatan kısa metinler yazar. *Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin basit cümleler ve kısa metinler yazar. *Noktalama işaretlerine uygun yazar. *Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcük Varlığını Geliştirme	
-Gelecek olaylar/ durumlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Nesneler/varlıklar hakkına bilgi isteme, bilgi verme, -Zamanlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme,	-Gelecek zaman -Fiil ve isim cümlelerinde gelecek zaman -Zaman ifadesi: “<i>yarın, gelecekte, öbür, sonraki gün/ ay/ yıl, -e/a kadar</i>” -Şimdiki zaman	Temel Sözcükler Teknolojiye İlişkin İfadeler: beslenme, iletişim, haberleşme, temizlik, ısınma, güvenlik, teknoloji, icat, buluş, ürün, alet, beyaz eşya, televizyon, ütü, radyo, çamaşır/ bulaşık/ tost makinesi, buzdolabı, fırın, mikser, elektrikli süpürge, telefon, cep	

-Plan/tasarı anlatma, -Süreçleri anlatma, -Telefon, -e posta ile etkileşime girme.	-Görülen geçmiş zaman Örnekler: -Gelecek hafta tatile gideceğim. -Babam önümüzdeki ay araba alacak. -Zeynep yarın okula gelmeyecek. -Sen de doğum günü partisine gelecek misin? -Ödevim yarına kadar bitmeyecek. ***** -Amcam, üç sene önce Almanya’ da çalışıyordu. -Amcam, şimdi Ankara’ da çalışıyor. -Amcam, gelecek sene Eskişehir’ de çalışacak. ***** -Gelecekte teknoloji çok gelişecek. -Yakında arabalar havada gidecek. -Gelecekte makineler hayatımızda daha çok olacak. ***** -Okuldan sonra ne olacaksın? -Doktor, hemşire, polis, asker, öğretmen, mühendis olacağım.	telefonu, bilgisayar, kamera, priz, klima, şarj, ampul, fotoğraf makinesi, fotokopi makinesi, yazıcı Mesleklere İlişkin İfadeler: polis, asker, doktor, hemşire, eczacı, garson, avukat, öğretmen, şoför, manav, bakkal, kasap, pazarcı, fırıncı, aşçı, terzi, pastacı, mühendis, ressam, mimar, itfaiyeci, pilot, kuaför, marangoz, emekli Toplumsal yaşam alanları: hastane, sağlık ocağı, okul, eczane, karakol, dükkân, mağaza, fabrika, üniversite, postane, pastane, market, manav, lokanta, restoran, kütüphane, sinema, tiyatro, müze Temel Sıfatlar: kolay/ zor, tasarruf, çalışkan, başarılı, yetenekli, becerikli. Temel Fiiller: kullanmak, yardım etmek/istemek, dikkatli olmak, saklamak, yıkamak, süpürmek, ütölemek, çırpamak, tasarlamak, icat etmek, çalışmak, tedavi etmek, muayene etmek, iğne yapmak, ilaç yazmak, yakalamak, korumak, ilaç vermek, ilaç almak, iyileştirmek, ders anlatmak, hizmet etmek, kesmek, dikmek, yemek pişirmek, hesap yapmak, çizim/resim yapmak, söndürmek, oymak.

A2.1 Seviyesi- Ünite:7 Her Mevsim Ayrı Güzel!			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit zaman ifadelerini anlar. *Basit sorulara “nasıl, hangi?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” anlar. *Dinlediklerinde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri anlar. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü” tanır. *Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren kalıp ifadeleri tanır. *Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “hava durumu, hava olayları” anlar. *Geçmiş ve gelecek olay ve durumlara yönelik ifadeleri belirler. *Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren ifadeleri anlar. *Konuşmacının telaffuz, vurgu, tonlama ve beden dili unsurlarından anlatılmak istenenleri ayırt eder. *Dinlediği/izlediğinden hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder.	*Görselden hareketle günlük yaşamdan basit ve kısa metinlerde okuyacağı metnin konusu hakkında çıkarım yapar. *Basit zaman ifadelerini anlar. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Metinlerde geçen karşılaştırma içeren ifadeleri belirler. *Basit gerekçelendirme ifadelerini ayırt eder. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. *Okuduklarında geçen betimleyici öğeleri tanır. *Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, davetiye, gazete, dergi, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar. *Metinde yer alan tavsiye ve öneri içeren cümle ve ifadeleri anlar. *Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder.	Karşılıklı Konuşma *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Geçmiş ve gelecek olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir. *Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. *Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren diyaloglar kurar. *Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında nesne/insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar. *Konuşmalarında betimleyici öğeleri kullanır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Günlük hayattan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Geçmiş ve gelecek olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir. *Gündelik hayattan ilgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar.	*Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar. *Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır. *Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatan kısa metinler yazar. *Görsellerden hareketle bilinen kelimeler ve konulardan oluşan basit paragraf/metin yazar. *Tavsiye ve öneri verme amacıyla kısa metinler yazar. *Görsellerden hareketle günlük yaşamdan bir olayı/durumu oluş sırasına göre yazar. *Noktalama işaretlerine uygun yazar. *Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcük Varlığını Geliştirme	
-Hava durumu (mevsim, ay, gün) hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Benzetme, -Gerekçelendirme, -İhtimal/ olasılık bildirme, -Zamanlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Öneride bulunma.	-Gelecek zaman -Şimdiki zaman -Görülen geçmiş zaman -Soru ifadesi: “nasıl? hangi?” -Belirtme hal eki “-(y)I” -Yapım ekleri (lı/ sız/ lık) -İyelik ekleri -Karşılaştırma: “-den, -dan daha”, “en+ sıfat”	Temel Sözcükler -Hava Durumuna Yönelik Kelimeler: güneşli, karlı, yağmurlu, sıcak, soğuk, ılık, rüzgârlı, sisli, bulutlu, nemli -Hava olayları: şimşek, yıldırım, rüzgâr, sis, gök gürültüsü, tayfun, nem, fırtına, kasırga, çiy, kırağı, hortum -Haftanın günleri/ aylar/ mevsimler -Kıyafetler ve mevsimlik aksesuarlar	

	-Benzetme ve karşılaştırma: “gibi” “kadar” -Gerekçelendirme: “çünkü” -Niteleme sıfatları -Eş anlam, eş seslilik, zıt anlam Örnek: -Bugün hava nasıl? -Bugün hava buz gibi soğuk. -Pamuk gibi kar yağıyor. -Bugün hava geçen hafta kadar soğuk değil. Yarın hava nasıl olacak? - Hava durumuna baktım. -Yarın hava güneşli olacak. -Bu Ekim ayı, kış kadar/gibi soğuk. -Eskişehir, Antalya gibi/kadar sıcak değil. -Zeynep, Nisa gibi başarılı. -Zeynep, Nisa kadar başarılı değil. ***** -Bu kış çok yağmur yağmadı. Bu yaz kurak olacak. -Nemsiz havayı daha çok seviyorum. -Ceketini al; çünkü hava soğuk. -Şemsiyeni al; çünkü yağmur yağacak. -Şapkanı unutma! Çünkü bugün çok sıcak olacak. ***** -Yarın hava bu ayın en sıcak günü olacak. -En sevdiğin mevsim hangisi? -En sevdiğim mevsim yaz; çünkü denize gitmeyi çok seviyorum. -Kış mevsimi, sonbahar mevsiminden daha soğuk. -En soğuk mevsim kış mevsimidir.	-Zaman ifadeleri: yarın, gelecek gün/hafta/ay/ yıl, yakında Temel Fiiller: yağmak, esmek, düşmek, üşümek, terlemek, çakmak, doğmak, batmak, ısınmak, soğumak, giymek, çıkarmak, titremek.

A2.1 Seviyesi- Ünite:8 Özel Günler			
Kazanımlar			
Dinleme Anlama	Okuma Anlama	Konuşma	Yazılı Anlatım
*Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” anlar. *Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için” anlar. *Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren ifadeleri anlar. *Dinlediklerinde geçen onaylama ve reddetme ifadelerini anlar. *Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin anlatımları anlar. *Dinlediği/izlediğinden hareketle kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır. *Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır.	*Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder. *Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, davetiye, gazete, dergi, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. *Okuduklarından hareketle kutlama, davet, temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren kelimeleri ve kalıp ifadeleri tanır. *Görsellerle ifade edilen kısa metin türlerini “şiir, fabl, masal, hikâye” okur. *Okuduğu basit olay ve durumları canlandırır.	Karşılıklı Konuşma *Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır. *İstek, tercih ve teklif bildiren diyaloglar kurar. *Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır. *Kutlama, davet ve temenni “doğum günü kutlaması, geçmiş olsun temennisi, vb.” bildiren konuşma yapar. *Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren diyaloglar kurar. *Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur. Sözlü Anlatım *Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *İlgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar.	*Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, not, mektup, davetiye, e-posta, vb.” hazırlar. *Basit betimleyici öğeleri kullanarak basit cümleler yazar. *Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatan kısa metinler yazar. *Tavsiye ve öneri verme amacıyla kısa metinler yazar. *Noktalama işaretlerine uygun yazar. *Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcük Varlığını Geliştirme	
-Gelecek olaylar/ durumlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Temennide/iyi dilekte bulunma, -Etkinlikler hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -Kutlama/ tebrik etme, -Öneride bulunma, -Onaylama/ Reddetme, -Kişisel görüş bildirme. -Kişisel bakım/ sağlık hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -Yer/mekân hakkında bilgi isteme/ bilgi verme,	-Gelecek zaman -Şimdiki zaman -İsim tamlaması -Emir/istek kipi -Gereklilik kipi: “-malı, -mak lazım/ gerek/ zorunda” -Tavsiye ve öğüt: “bence, bana göre” -Büyük, küçük ünlü uyumu -Belirtme hal eki ve kaynaştırma harfleri “y, n” -Soru kalıbı: “neyin var? neren ağrıyor? ne şikâyetin var?” -Tüm ünitelerin genel tekrarı	Temel Sözcükler Arkadaşlık/dostluk ve İlişkilere İlişkin İfadeler: arkadaş, arkadaşlık, dost, dostluk, komşu, komşuluk, selam, selamlaşma, sevgili, sohbet -Kutlama ve Davetlere İlişkilere İlişkin İfadeler: kutlama, davet, misafir, hediye, tebrik etmek, parti, doğum günü -Özel Günlere İlişkin Kelimeler: düğün, bayram, tören, gelenek, bayramlık, bayram şekeri, bayram namazı, bayramlaşma, ziyaret, harçlık, baklava, ikram, kolonya, misafir, misafirlik, gelin, damat, gelin arabası,	

-Uyarıda bulunma, -Betimleme, -Gereklilikleri belirtme, -Gerekçeleştirme,	Örnek: -Cumartesi günü doğum günü partim var. Lütfen sen de gel! -Tabi, geleceğim. -Ayşe' nin doğum günü için bence/bana göre ona bir elbise alalım. -Ablamın düğünü için bence/bana göre ona altın alalım. -Bugün anneler günü. Bence/ bana göre anneme çiçek alalım. ***** -Yarın Ramazan Bayramı. Sabah erken kalkacağım. Ailem ile kahvaltı edeceğiz. Bayramlığımı giyeceğim. Şeker toplayacağım. Büyüklerimi ziyaret edeceğim. Onların elini öpeceğim. Bayramlaşma çok önemlidir. ***** -Mutlu yıllar. Doğum günün kutlu olsun. -Nice senelere. -İyi bayramlar. -Bayramınız kutlu/ mübarek olsun. -Mutluluklar. -Bir yastıkta kocayın. -Tebrikler. ***** -Yorgun gözükyorsun. Neyin var? -Hastayım. -Ne şikâyetin var? Neren ağrıyor? -Karnım ağrıyor. -Bence/ bana göre doktora gitmelisin/ gitmen lazım/gitmek zorundasın. -Trafik kurallarına uyalım. -Doğayı temiz tutalım. -Çevremizdeki bitkileri ve hayvanları koruyalım. -Doğayı korumak için herkes görevlerini yapmalı. -Evimizde odamızı toplamalıyız.	damatlık, gelinlik, kına gecesi, nikah, davetiye. Temel Sıfatlar: mutlu, hayırlı, sevinçli, huzurlu Temel Fiiller: buluşmak, selamlaşmak, kutlamak, sohbet etmek, kutlamak, kutlama yapmak, davet etmek, misafir etmek, misafir gelmek/gitmek, hediye almak/vermek, bayramlaşmak, ikram etmek, el öpmek, şeker toplamak, evlenmek, düğün yapmak. *Bayramınız kutlu/mübarek olsun *Doğum günün kutlu olsun *İyi seneler *Mutlu yıllar *Nice senelere *Öğretmenler gününüz kutlu olsun *Anneler/babalar günün kutlu olsun *Tebrikler -Sağlık/ Hastalığa İlişkin İfadeler: hastalık, sağlık, spor, beslenme, baş, diş, kafa, kulak, boğaz, ciğer, akciğer, karaciğer, kalp, böbrek, bacak, diz, ayak, kol, dirsek, karın, mide, grip, nezle, ilaç, şurup, iğne, aşı, doktor, hemşire, ambulans, mikrop, salgın. Temel Sıfatlar: düzenli, sağlıklı/ sağlıklı, salgın, bulaşıcı, ağrılı, ağrısız, dengeli. Temel Fiiller: ağrımak, öksürmek, hapşırma, burnu akmak, üşümek, terlemek, ateşi olmak/çıkmak/düşmek, aşı/ iğne olmak, ilaç almak/kullanmak, tedavi olmak, muayene olmak, iyileşmek, taburcu olmak. -Geçmiş olsun -Çok yaşa/ sen de gör -Sağlıklı yaşa

Tablo 20. A2.2 Kazanım Önerileri

A2.2 Seviyesi- Ünite:1 Çevremde Hayat			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/ yaş/adres/uyruk/dil/ cinsiyet/telefon num.” ve tanıtım içeren ifadeleri belirler. *Aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili kavramları anlar. *Dinlediklerinde geçen basit zaman ifadelerini anlar. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “nerelisin, nasılsın, kaç, kaçınıcı, hangi, hangisi, nerede, nereye, nereden, neresi, ne zaman?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Karşılaştırma içeren basit metinleri ve konuşmaları anlar. *Toplumsal yaşam alanlarında ilişkin söz varlığını anlar. *İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” basit konuşmaları ve metinleri anlar. *Günlük yaşantısına/ rutinlerine ve hobilerine ilişkin basit metinleri ve konuşmaları anlar.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. *Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “ad/soyad/ yaş/adres/uyruk/dil/ cinsiyet/telefon num.” soruları anlar/yanıtlar. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *İlgi alanına giren kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar.	Karşılıklı Konuşma *Katıldığı diyaloglarda nezaket ifadelerini kullanır. *Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri ad/soyad/ yaş/adres/uyruk/dil/ cinsiyet/telefon num.” kullanır. *Diyaloglarında aile bireyleri, akrabalık, arkadaşlık ve yaşadığı yer ile ilgili temel kavramları/kelimeleri kullanır. *Gündelik yaşamdan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır. Sözlü Anlatım *Kendisini, ailesini, arkadaşlarını ve yaşadığı yeri ayrıntılı bir şekilde anlatır. *İlgi alanlarını ve uğraşlarını anlatır. *Konuşmalarında betimleyici öğeleri kullanır. *Konuşmalarında nesne/insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	*Kendisini, ailesini, arkadaşlarını ve yaşadığı yeri tanıtan basit metinler yazar. *Basit bir formda kişisel bilgileri ad/soyad/ yaş/adres/uyruk/dil/ cinsiyet/telefon num.” doldurur. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Betimleyici kısa metinler yazar. *Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur. *Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *İlgi alanına giren konulara ilişkin metinler yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Selamlaşma, -Tanışma, -Kendini ve başkasını tanıtmak, -Vedalaşma, -Alışkanlıklar/rutinler hakkında bilgi isteme/bilgi verme, -Betimleme, -Tercih ve seçimlerini bildirme, -Ardışık sıralama, - Betimleme, - Karşılaştırma.	-Şimdiki zaman -Görülen geçmiş zaman -İsim cümlesi -İsim tamlamaları -Yer-yön bakımından edatlar -Karşılaştırma (daha/ en) -Sıra sayı sıfatı (bir/ birinci) -Benzetme ve karşılaştırma: “gibi” “kadar” -Pekiştirme sıfatları -Ünlü türemesi (biricik, gencecik, vb.)	Temel sözcükler Selamlaşma kalıpları: • Merhaba • Hoş geldin(iz) • Hoş bulduk • Günaydın • İyi günler • İyi akşamlar • İyi dersler • İyi geceler • Memnun oldum • Hoşça kal	

	-Sayılar (0-1000) 10' ar ileri/geri ritmik sayma -Noktalama İşaretleri: <i>nokta, virgül, iki nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, kesme işareti</i> Dilbilgisi Kalıpları -Merhaba ben Karim. Cezayirliyim. Türkiye' ye üç sene önce göç ettim. Dördüncü sınıfa gidiyorum. Ana dilim Arapça. Fransızca biliyorum. Şimdi Türkçe öğreniyorum. Türkçe sınavında başarılı oldum. Türkiye'yi Cezayir kadar çok seviyorum. ***** -Affedersin. Kantin kaçınıcı katta? -Kantin birinci katta. -Burası neresi? -Burası bizim oyun parkımız. En sevdiğim yer burası. ***** -Benim Yumak adında bir kedim var. Kedimin tüyleri kar gibi bembeyaz. Onunla oyun oynamayı çok seviyorum. -Annemin elleri pamuk gibi yumuşacık. -Pazardan kıpkırmızı elma aldım. -Odamı temizledim. Tertemiz oldu.	Güle güle -Yakın Çevre ve Yaşanan Yer: adres, daire, apartman, şehir, sokak, cadde, meydan, komşu, komşuluk -Toplumsal yaşam alanları: tiyatro, sinema, müze, okul, alışveriş merkezi, oyun alanı, park, lunapark, bahçe, piknik alanı. -Hobiler ve İlgi Alanları: hobi, fobi, gezi -Dil, kültür ve milliyet: ülke, göç, bayrak, uyruk, yabancı uyruklu, milli, millet, milliyet, ana dil, yabancı dil, yurtiçi, yurtdışı, ulus, ulusal. -Okul ve Eğitim Hayatı: okul, sınıf, kurs, öğrenci, ödev, sınav, test, yazılı, sözlü, eğitim, defter, kalem, kurşun kalem, tükenmez kalem, silgi, boya kalemi, pastel boya, sulu boya, cetvel, kroki, harita, kitap, kitaplık, kara tahta, akıllı tahta, tebeşir, sıra, sözlük, tebeşir, teneffüs, yazı tahtası Sıfatlar: yorucu, başarılı, ilginç, eğlenceli, başarılı, başarısız, yetenekli, yeteneksiz. Fiiller: gitmek, gelmek, uğramak, yüzmek, dans etmek, fotoğraf çekmek, gezi, gezmek, sevmek, hoşlanmak, göç etmek, sınav olmak, başarılı olmak, öğrenmek, tarif etmek, oturmak, yaşamak, taşınmak, yerleşmek

A2.2 Seviyesi- Ünite:2 Masal Dünyası			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini anlar. *Basit sorulara “kim, kimler, ne, hangi, nerede, ne zaman, neden, nasıl?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” anlar. *İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri” basit konuşmaları ve metinleri anlar. *Geçmiş olay ve durumlara yönelik basit konuşmaları metinleri anlar. *Dinleyeceği/ izleyeceği konuşma ve metinlerin içeriğini tahmin eder. *Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır. *Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler. *Dinlediklerinde geçen karakter ve olay örgüsü ile ilgili yapıları ayırt eder. *Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar. *Dinlediği/izlediğinden hareketle olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. *Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. *Görsellerle ifade edilen kısa metin türlerini “şiir, fabl, masal, hikâye” okur. *Metinde yer alan zaman ifadelerini tanır. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *İlgi alanına giren “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. *Okuduklarına yönelik olay örgüsünü “kişi, yer, zaman” belirler. *Somut bir eylem veya nesneye ilişkin bilmediği bir kelimenin anlamını çıkarım yoluyla bulur. *Okuduğu basit olay ve durumları canlandırır. *Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder. *Günlük yaşamdan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler. *Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar. *Basit ve kısa metinlerde noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	Karşılıklı Konuşma *Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Gündelik yaşamdan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır. *Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Diyaloglarında olay ve durumları zaman ve mantık akışına dikkat ederek anlatır. Sözlü Anlatım *Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Olayları ve durumları zaman ve mantık akışına göre anlatır.	*Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Betimleyici kısa metinler yazar. *Bilinen kelimelerden oluşan dikte edilen basit metinleri yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Görsellerden hareketle bilinen kelimeler ve konulardan oluşan basit paragraf/metin yazar. *İlgi alanına giren konulara “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” ilişkin kısa metinler yazar. *Görsellerle desteklenen günlük yaşamdan basit bir olayı/durumu oluş sırasına göre yazar. *Görsellerden hareketle günlük hayattan olay ve durumları kendi cümleleriyle anlatır. *Yazdığı metnin içeriğine yönelik başlık bulur.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Geçmiş durumlar/olaylar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Süreçleri anlatma, -Duyguları anlatma, -Betimleme,	-Duyulan geçmiş zaman -Fiil ve isim cümlelerinde duyulan geçmiş zaman -Doğrudan anlatım “diye” -Pekiştirme sıfatları	Temel Sözcükler -Fiziksel Görünüş: güzel, çirkin, boy, uzun, kısa, kilo, şişman, zayıf, esmer, sarışın, kıvrıkcık, düz, dalgalı, iri, kel, cüce, dev, padişah, peri	

-Sıralama.	-Gerekçelendirme: “<i>çünkü, bu yüzden</i>” -Soru ifadeleri: “<i>kim? ne? hangi? nerede? ne zaman? neden? nasıl?</i>” -Öncelik/ sonralık ilişkisi ve sıralama zarfları: “<i>önce, sonra, daha sonra, -dan önce/dan sonra, -madan önce/dlktan sonra</i>” -İkilemeler ve ünlemler -Sayılar (0-1000) 2’ şer ileri/geri ritmik sayma -Zıt/eş anlamlı ve eş sesli kelimeler, -Basit gerçek ve mecaz anlamlı kelimeler -Noktalama İşaretleri: <i>üç nokta, nokta, virgül, iki nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, kesme işareti, konuşma çizgisi</i> Örnek: -Ablam gece hiç uyumamış. Bu yüzden sabah işe geç kalmış. -Kardeşim bir yaşında konuşmuş. -Kitabımı evde unutmuşum. -Hava sıcak sandım, ceketimi almadım. Hava çok soğukmuş. ***** -Ahmet çok hastaymış. Bu yüzden okula gelmemiş. -Ben önceden çok yaramazmışım. ***** -Babam anneme “<i>akşam yemeğe gidelim mi?</i>” diye sordu. -Annem “<i>iyi olur, gidelim.</i>” diye cevap verdi. -Kaan, öğretmene “<i>sınav ne zaman?</i>” diye sordu. -Öğretmen “<i>gelecek Salı</i>” diye cevap verdi. -Abim “<i>eşyalarım dokunma!</i>” diye bana kızdı. ***** Bir varmış, bir yokmuş... Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde... Güzel mi güzel bir ormanda yemyeşil ağaçlar ve kıpkırmızı elmalar varmış. Bu ormanda sevimli ve güzel bir peri yaşıyormuş. Herkes periyi çok seviyormuş...	Hayvanlar, bitkiler ve çevre: leylek, baykuş, kartal, şahin, civciv, maymun, aslan, kaplan, çita, kaplumbağa, zürafa, karınca, balina, yunus, ahtapot, fok balığı, orman, diyar, saray, köy, kasaba... Edebi Türler: masal, hikâye, bilmece, tekerleme, şiir, fıkra. Sıfatlar: iyi, kötü, üzgün, mutlu, sinirli, huysuz, bilgili, zeki, uykucu, tembel, komik, cimri, cömert, iyimser, kötümser, yetenekli, neşeli, kibar, yardımsever, korkunç, sevimli, utangaç. Fiiller: yaşamak, anlatmak, tarif etmek, savaşmak, barışmak, evlenmek, kutlamak.

A2.2 Seviyesi- Ünite: 3 Tatile Gidelim mi?			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” anlar. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Basit gerekçelendirme ifadelerini “çünkü, için, -mak için/üzere” anlar. *Günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “tatil, seyahat ve konaklama, tahmin ve olasılık” anlar. *Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren anlatımları anlar. *Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin anlatımları anlar. *Dinlediği/izlediğinden hareketle ulaşım ve seyahatle ilgili “ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.” ifadeleri anlar. *Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren ifadeleri anlar. *Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler. *Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır. *Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	*Metinde yer alan basit soru ifadelerine ilişkin yanıtları belirler. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda yaygın kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi ifadelerini tanır. *Okuduklarından hareketle istek, tercih ve teklif bildiren ifadeleri ayırt eder. *Okuduklarında geçen ulaşım ile ilgili kelime ve kalıp ifadeleri ayırt eder. *Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. istenilen bilgileri seçer, sorulan soruları yanıtlar. *Okuduklarından geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin ifadeleri anlar. *Okuduklarından hareketle “olasılık” ve “tahmin” içeren ifadeleri ayırt eder. *Okuduğu basit olay ve durumları canlandırır. *Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder. *Basit ve kısa metinlerde noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.	Karşılıklı Konuşma *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Harita, kroki, vb. üzerinden konum, yol, yer-yön ve adres tarifi yapar. *Diyaloglarında “olasılık” ve “tahmin” ifadelerini kullanır. *Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur. *Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır. *Gündelik yaşamdan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır. Sözlü Anlatım *Plan, hayal ve tasarılarını anlatır. *Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.	*Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin basit cümleler ve kısa metinler yazar. *Yazılarında “olasılık” ve “tahmin” ifadelerini kullanır. *Tavsiye ve öneri verme amacıyla kısa metinler yazar. *Belirli bir konuda basit bir etkinliği anlatan metin hazırlar. *Betimleyici kısa metinler yazar. *Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır. *Konum, yol, yön, adres tarifleri yazar. *Ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili formları doldurur. *Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, davetiye, vb.” hazırlar. *Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. ifade edilen bilgileri belirleyerek yazar. *Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatan kısa cümle/metin yazar. *Noktalama işaretlerine uygun yazar. *Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Öneride bulunma, -Tavsiyede bulunma, -Onaylama/ Reddetme, -Ulaşım ve ulaşım araçları hakkında bilgi isteme/ bilgi verme,	-Şimdiki zaman -Bilinen geçmiş zaman -Gelecek zaman -Emir- istek kipi -Tavsiye/öğütler “bana göre, bence”	Temel sözcükler -Tatil, Konaklama ve Seyahat: otel, rezervasyon, tatil, program, plan, yolculuk, kara, deniz, seyahat, navigasyon, harita, konaklama,	

-Konaklama ve seyahat hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Kişisel görüş bildirme,	-Yönelme hal eki “-e, -a (y)” -Ayrılma hal eki “-dan, -den” -Vasıta eki, edatı: “ile/ yla” -Karşılaştırma: “-den, -dan daha/ en+ sıfat” -Amaç bildiren cümleler: “-mak için, -mak üzere” -Şehir, ülke, özel isimlerin ilk harflerini büyük yazma, Örnek: -Yaz tatilinde ne yapacaksın? -Önce anneannemlere Rize’ ye sonra da Antalya’ ya gideceğiz. -Ne zaman gidiyorsunuz? Karar verdiniz mi? -Evet. Temmuz ayında gideceğiz. -Antalya’ ya ne ile/ nasıl gideceksiniz? -Kendi arabamız ile gideceğiz. -Nerede kalacaksınız? -Galiba otelde kalacağız. -Bence/bana göre Antalya’ da Kurşunlu Şelalesi’ ni ve Perge Antik Kenti’ ni görmelisin. -Evet, belki gideceğiz. -İyi yolculuklar. -İyi tatiller. -İyi eğlenceler...	pansiyon, doğa, göl, nehir, orman, sahil, iskele, plaj, kumsal, açık büfe. -Tahmin ve Olasılık: galiba, belki -Ulaşım ve ulaşım araçları -Hava Durumu: Sıfatlar: huzurlu, sakin, eğlenceli, harika, ilginç, heyecanlı, mükemmel, -ucuz, pahalı. Fiiller: kalmak, yer ayırtmak, yola çıkmak, düşünmek, karar vermek, seçmek, tercih etmek, uğramak, tatile gitmek, tatil yapmak, eğlenmek, dinlenmek, yüzmek, güneşlenmek, yolculuk/seyahat etmek, rezervasyon yaptırmak. • İyi yolculuklar • İyi tatiller • İyi eğlenceler • Görüşmek üzere • Görüşürüz • Güle güle • Hoşça kal

A2.2 Seviyesi- Ünite:4 Her Zaman			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini anlar. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara “<i>ne zaman, ne zamandır, ne kadar sıklıkla, ne sıklıkla?</i>” karşılık gelen yanıtları belirler. *Toplumsal yaşam alanlarında ilişkin söz varlığını anlar. *İlgi alanına giren konularda “<i>oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri</i>” basit konuşmaları anlar. *Günlük yaşantısına/ rutinlerine ve hobilerine ilişkin basit metinleri ve konuşmaları anlar. *Dinlediği/izlediği metinlerdeki sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Dinlediği olay ve durumlar hakkında kişisel duygu ve düşüncelerini belirtir. *Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler. *İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunumu takip eder.	*Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. * Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “<i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil/cinsiyet/tel. no</i>” soruları anlar/yanıtlar. *Basit zaman ifadelerini tanır. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *İlgi alanına giren “<i>oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.</i>” kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *Basit bir metinde “<i>afiş, poster, ilan, menü, e-posta, davetiye, gazete, dergi, vb.</i>” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Okuduklarına yönelik olay örgüsünü “<i>kişi, yer, zaman</i>” belirler. *Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. istenilen bilgileri seçer, sorulan soruları yanıtlar. *Görsellerle ifade edilen kısa metin türlerini “<i>şiir, fabl, masal, hikâye, haber,</i>” okur *Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.	Karşılıklı Konuşma *Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “<i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk/dil/cinsiyet/telefon numarası</i>” kullanır. *Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Gündelik hayattan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır. *Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur. *Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında nesne/ insan/canlı/olay, vb. hakkında basit karşılaştırmalar yapar. *Günlük yaşamdan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Olayları ve durumları zaman ve mantık akışına göre anlatır. *İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunum yapar.	*Kendisini, ailesini, arkadaşlarını ve yaşadığı yeri tanıtan basit metinler yazar. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Betimleyici kısa metinler yazar. *Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar. *Bilinen kelimelerden oluşan dikte edilen kısa bir metni yazar. *Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. *Görsellerden hareketle bilinen kelimelerden ve konulardan oluşan basit paragraf/metin yazar. *İlgi alanına giren konulara ilişkin kısa metinler yazar. *Belirli bir konuda basit bir etkinliği anlatan metin hazırlar. *Günlük yaşamdan basit olayı/durumu oluş sırasına göre yazar. *Tavsiye ve öneri verme amacıyla kısa metinler yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Zamanlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Nesneler/varlıklar hakkına bilgi isteme, bilgi verme, -Planları/ tasarıları anlatma, -Öneride bulunma,	-Geniş zaman -Zaman zarfları: “<i>her gün, her hafta, her ay, her yıl, sabah, öğlen, akşam, önce, şimdi, sonra, -dan önce, -dan sonra, -madan önce, -madan sonra, -den beri</i>”	Temel sözcükler -Rutinler -Hobiler ve alışkanlıklar	

-Tavsiyede bulunma, -Onaylama/ Reddetme, -Süreçleri anlatma, -Sırama, -İzlenim belirtme, -Kişisel görüş bildirme.	-Sıklık zarfları: “<i>bazen, ara sıra, her zaman, asla, hiç, hep, genellikle</i>” -Öncelik/ sonralık ilişkisi ve sıralama zarfları: “-<i>önce, -sonra, -daha sonra</i>” -Soru ifadesi: “<i>ne zaman, ne zamandır, ne kadar sıklıkla, ne sıklıkla?</i>” -Karşılaştırma: “-<i>den, -dan daha, en+ sıfat</i>” -Sayılar (0-1000) 5’ er ileri/geri ritmik sayma Örnek: -Aslanlar et yer, inekler ot sever. -Güneş doğudan doğar, batıdan batır. -Çok soğuk havalarda su donar. -En çok hangi mevsimi seversin? -En çok sonbaharı severim. Çünkü baharda hava çok güzel olur. Yapraklar dökülür. ***** -Ne sıklıkla kitap okursun? -Her gün iki saat kitap okurum. -Spor yapar mısın? -Genellikle her gün spor yaparım. -Ben her zaman erken yatar, erken kalkarım. -Sence en önemli spor hangisi/dir? -Bence/bana göre en önemli spor yüzme/dir. Çünkü yüzmek, vücudumuz için çok faydalı. ***** -Karıya ben bakarım. -Çay içmez misiniz? -Okuldan sonra ekmeği ben alırım. ***** -Tatilde Antalya’ ya gideriz. -Doğum gününde sana telefon alırız. -Belki yarın parka gideriz.	-Dersler ve ders programı -Sevilen ve sevilmeyen şeyler -Doğa olayları -Hayvanlar ve bitkiler

A2.2 Seviyesi- Ünite:5 Teknolojiyi Seviyorum			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini anlar. *Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren ifadeleri anlar. *Dinlediklerinde geçen basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” anlar. *Günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “teknolojik araç-gereçler, teknoloji ve sosyal medya kullanımı,” anlar. *Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren ifadeleri tanır. *Bir ürüne/işe yönelik talimat, yönerge ve tarifleri anlar/uygular. *Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar. *Dinlediklerinde geçen sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunumu takip eder. *Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar. *Dinlediği/dinlediklerinde geçen yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	*Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. *Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren simge, kısaltma ve levhaları tanır. *Bir ürüne/işe yönelik talimat, yönerge ve tarifleri anlar/uygular. *Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. istenilen bilgileri seçer, sorulan soruları yanıtlar. *Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder. *Kısa ve basit dijital metinlere ilişkin basit ve kısa yazışmaları “mesaj ve e-posta” anlar. *Somut bir eylem veya nesneye ilişkin bilmediği bir kelimenin anlamını çıkarım yoluyla bulur. *Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.	Karşılıklı Konuşma *Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri ve iletişim kalıplarını kullanır. *Bir şeyin işleyişine/yapılışına ilişkin diyaloglara katılır. *Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur. *Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren diyaloglar kurar. *Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanır. *Bir şeyin işleyişine ve yapılışına ilişkin bilgi verir. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *İlgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar.	*Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Betimleyici kısa metinler yazar. *Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır. *Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. ifade edilen bilgileri belirleyerek yazar. *Basit talimat, yönerge cümleleri ve kısa açıklamalar yazar. *Tavsiye ve öneri verme amacıyla kısa metinler yazar. *Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, davetiye, vb.” hazırlar. *Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. ifade edilen bilgileri belirleyerek yazar. *Görsellerden hareketle bilinen kelimeler ve konulardan oluşan basit paragraf/metin yazar. *Bir ürünün/işin süreçlerini ve aşamalarını anlatan basit metinler yazar. *Günlük yaşama ilişkin durum/şikâyet/istek içeren metinler yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Geniş zamana ilişkin olaylar ve durumlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Süreçleri anlatma, -Gerekçelendirme, -Betimleme, -Talimatlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme.	-Geniş zaman -Şimdiki zaman -Sıklık zarfları: “bazen, ara sıra, her zaman, asla, hiç, hep, genellikle” -Gereklilik kipi “-malı, -mak lazım/ gerek/zorunda” -Zıtlık Bildiren ekler: “-II, -sız”	Temel sözcükler -Teknoloji/ Teknoloji ve Sosyal Ağ Kullanımı: makine, alet, araç gereç, ürün, telefon, akıllı telefon/tahta, bilgisayar, tablet, internet, iletişim, şarj aleti, priz, elektrik, aşama, talimat Sıfatlar: teknolojik, akıllı, güvenli, kolay, zor, dayanıklı, dayanıksız,	

	Örnek: -Teknoloji çok geliyor. -Bilgisayarlar ile bilgiye daha kolay ulaşıyoruz. -Ders çalışmak için internetten faydalı videolar izliyorum. -Teknolojik aletleri dikkatli kullanmalıyız. -İnternette çok kalmamalıyız. -Genellikle dersleri internetten yapıyoruz. -İnternette iki saatten fazla kalmamalıyız. -Öğretmenimiz genellikle akıllı tahtadan bize resimler gösterir. -İnternetsiz hayat çok zor olur.	doğru, sosyal, faydalı, dikkatli, elektrikli, şarjlı Fiiller: açmak/kapatmak, kullanmak, takip etmek, internette gezmek, internette araştırmak/bulmak, üretmek, gelişmek, iletişim kurmak, gelişmek, şarj etmek.

A2.2 Seviyesi- Ünite:6 Okuyalım, öğrenelim			
Kazanımlar			
Dinleme Anlama	Okuma Anlama	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini anlar. *Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen basit betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” anlar. *İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” basit konuşmaları ve metinleri anlar. *Geçmiş olay ve durumlara yönelik basit konuşmaları ve metinleri anlar. *Günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “edebi türler, tarihte önemli insanlar, icatlar ve buluşlar” anlar. *Dinlediklerinde geçen sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunumu takip eder. *Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler. *Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar. *Dinlediği/izlediğinden hareketle olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. *Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.	*Çok basit ve kısa metinlerde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. *Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. *İlgi alanına giren “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” kelime ve kalıp ifadeleri belirler. *Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar. *Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, davetiye, gazete, dergi, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *Okuduklarından hareketle olasılık ve tahmin içeren ifadeleri ayırt eder. *Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder. *Günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar. *Günlük yaşamdan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler. *Okuduklarına yönelik olay örgüsünü “kişi, yer, zaman” belirler. *Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar. *Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır. *Görsellerle ifade edilen kısa metin türlerini “şiir, fabl, masal, hikâye, haber,” okur	Karşılıklı Konuşma *Türk dili ve kültürüne özgü jest, mimik ve beden dili unsurlarını anlamalarına uygun kullanır. *Diyaloglarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Diyaloglarında betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanır. *İlgi alanları ve uğraşları “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, vb.” ile ilgili diyaloglara katılır. *Diyaloglarında “olasılık” ve “tahmin” ifadelerini kullanır. *Diyaloglarında geçmiş olaylar ve durumlar hakkında bilgi verir. *Diyaloglarında olay ve durumları zaman ve mantık akışına göre anlatır. *Günlük hayattan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. *Olayları ve durumları zaman ve mantık akışına göre anlatır. *İlgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar.	*Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Betimleyici kısa metinler yazar. *Yazılarında “olasılık” ve “tahmin” ifadelerini kullanır. *Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır. *Bilinen kelimelerden oluşan dikte edilen basit metinleri yazar. *Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, davetiye, vb.” hazırlar. *Günlük hayattan kısa ve basit olayı/durumu zaman ve mantık akışına göre yazar. *Görsellerle desteklenen günlük yaşamdan basit bir olayı/durumu oluş sırasına göre yazar. *Bilinen kelime ve konulardan oluşan mektup, kısa mesaj ve e-posta gibi basit metinler oluşturur. *Görsellerden hareketle günlük yaşamdan olay ve durumları kendi cümleleriyle anlatır. *Kültürel bağlamlara “gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.” uygun kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar. *Yazdığı metnin içeriğine yönelik başlık bulur. *Noktalama işaretlerine uygun yazar. *Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözcük Geliştirme	
-Doğrudan/dolaylı anlatma, -Geçmiş olaylar/durumlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme,	“-Dir” eki -Belirsiz geçmiş zaman -Fiil + mış / (I)yor / (y)Acak+ Dir -İsim/sıfat + Dir	Temel sözcükler	

-Varlıklar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -İhtimal/olasılık belirtme, -Gerekçelendirme, -Sıralama, -Süreç	-Şimdiki zaman -Gelecek zaman -Tahminler ve olasılık -Bağlaç: “ama, çünkü, ve” -Doğrudan anlatım: “...diye sormak/... diye cevaplamak” -Doğrudan anlatım (emir kipi) -“DAn önce/-DAn sonra” - MAdAn önce/Dİktan sonra -Noktalama İşaretleri: <i>üç nokta, nokta, virgül, iki nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi, kesme işareti, konuşma çizgisi</i> Örnek: -Atatürk, 1881 yılında Selanik’ te doğmuştur. -Atatürk, 29 Ekim 1923’ te Cumhuriyet’ i ilan etmiştir. -Ampulü, Edison bulmuştur/icat etmiştir. -Telefonu, Graham Bell bulmuştur. ***** -Kardeşim hala gelmedi. Bence evde uyuyordur. -Çayı dikkatli iç, sıcaktır. -Erzurum çok soğuktur. ***** Fırtınalı ve yağmurlu bir gündür. Tepede büyük bir şatoda bir kral, kraliçe ve yakışıklı oğulları prens oturmaktadır. Prens, uzun yıllar kendi gibi iyi ve güzel bir prenses aramış, ama bulamamıştır. Sonra üzüntüyle şatosuna geri döner. Birden çok güzel bir kız kapıyı çalar. Kız çok ıslanmıştır ve prens, onu içeri alır. Prens kıza aşık olur ve onunla evlenmek ister. Kız için bir yatak hazırlarlar ve yatağın altına bir bezelye tanesi koyarlar. Ertesi gün kraliçe, kıza “nasıl uyudun” diye sorar. Kız “hiç uyumadım, yatakta bir şey beni rahatsız etti” diye cevap verir. Kraliçe güler ve “bir prenses kızı bu kadar nazlı olur” diye düşünür ve oğlunun evlenmesine izin verir.	-Gazete, dergi, kitap, roman, masal, hikâye, fıkra vb. geçen kelimeler - Haberler - Tarihte önemli insanlar, icatlar ve olaylar

A2.2 Seviyesi- Ünite:7 Yapabilirim!			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini anlar. *Basit sorulara “ne, ne zamandır, hangi, neden, niçin?” karşılık gelen yanıtları belirler. *Dinlediklerinde geçen betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” anlar. *İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” basit konuşmaları ve metinleri anlar. *Dinlediklerinde geçen yeterlik ve yetenek bildiren kelime ve ifadeleri tanır. *Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Dinlediklerinde geçen sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *İlgi alanlarına yönelik kısa, anlaşılır ve basit bir sunumu takip eder. *Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin anlatımları anlar. *Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	*Metinde yer alan basit soru ifadelerine ilişkin yanıtları belirler. *Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. *Somut bir eylem veya nesneye ilişkin bilmediği bir kelimenin anlamını çıkarım yoluyla bulur *Okuduklarında geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin ifadeleri anlar. *Okuduğu basit olay ve durumları canlandırır. *Günlük hayattan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler. *Basit ve kısa bir metinde geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.	Karşılıklı Konuşma *Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. *Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. *Gündelik hayattan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır. Sözlü Anlatım *Plan, hayal ve tasarımlarını anlatır. *Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Yeterlik ve yeteneklerini basit cümlelerle anlatır. *İlgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar.	*Basit soru ifadeleri ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Betimleyici kısa metinler yazar. *Görsellerden hareketle basit paragraf/metin yazar. *İlgi alanına giren konulara ilişkin anlamlı cümleler ve kısa metinler yazar. *Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin basit cümleler ve kısa metinler yazar. *Yeterliklerini ve becerilerini anlatan basit metinler yazar. *Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
- Zamanlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Bir şeyi/ şeyleri yapabildiğini bildirme, -Yeteneklerini bildirme, -Betimleme, -Benzetme, -Karşılaştırma, -Gerekçendirme,	-Yeterlilik kipi: “yetenek” “ihtimal”, “tavsiye”, “izin” ve “rica” -Yeterlik kipi “(-y) Abîl, (-y) AmA-” -Fiil + (y)Abil + zaman ekleri + kişi eki -Fiil + (y)A + olumsuzluk eki + zaman ekleri + kişi eki - Fiil + mA + (y)Abil + geniş zaman + kişi eki -Fiil + (y)Abil + ir + kişi eki -Fiil + (y)Abil + iyor + kişi eki - Fiil + (y)Abil + ecek + kişi eki - Fiil + (y)Abil + di/miş + kişi eki	Temel sözcükler -Meslekler: polis, asker, doktor, hemşire, eczacı, garson, avukat, öğretmen, şoför, manav, bakkal, kasap, pazarcı, fırıncı, aşçı, terzi, pastacı, mühendis, ressam, mimar, itfaiyeci, pilot, kuaför, marangoz, emekli -Günlük Yaşam ve Rutinlere İlişkin Kelimeler Sıfatlar: başarı, başarılı, başarısız, yetenekli, güçlü, azimli, sabırlı, dikkatli, dikkatsiz.	

	-Sebep-sonuç ilişkisi: <i>“neden/niçin?” çünkü, için”</i> -Geniş zaman -Şimdiki zaman -Gelecek zaman -Geçmiş zaman -Edatlar: <i>“beri, kadar, için, gibi”</i> Örnek: Yeterlilik kipi <i>“yetenek”</i>: -Çitalar çok hızlı koşabilir ve ağaca tırmanabilir. -Ben çok iyi yüzebilirim. -Bisiklet sürebilirim; ama ata binemiyorum. -Balıklar karada yaşayamazlar. -Papağanlar, insanlar gibi konuşabilir. -Karıncalar mühendisler ve mimarlar gibi yuvalarını inşa edebilir. ***** Yeterlilik kipi <i>“ihtimal”</i>: -Yarın sinemaya gidebiliriz. -Gelecek hafta sınav olabilir. ***** Yeterlilik kipi <i>“tavsiye”</i>: -Kilo vermek için bol bol spor yapabilirsin. -Ben bu kitabı beğendim. Sen de okuyabilirsin. ***** Yeterlilik kipi <i>“şimdiki zaman”</i>: -Ayağım iyileşti. Şimdi iyi yürüyebiliyorum. -Gözlüklerim geldi. Daha iyi görüyorum. ***** Yeterlilik kipi <i>“geçmiş zaman”</i> (iğneleme) -Nihayet gelebildin. -Sonunda ödevini bitirebildin. ***** Yeterlilik kipi <i>“gelecek zaman”</i>: -Bu yaz tatile gidebileceğiz. Nihayet yüzebileceğim. -Kardeşimin okulu bitti. Gelecek hafta eve dönebilecek.	Fiiller: koşmak, dans etmek, fotoğraf çekmek, sevmek, müzik dinlemek, oynamak, gezmek, yüzmek, dolaşmak, başarmak, uçmak, zıplamak.

A2.2 Seviyesi- Ünite:8 Güzel Türkiye			
Kazanımlar			
Dinleme	Okuma	Konuşma	Yazma
*İlgi alanına giren konularda “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” basit konuşmaları ve metinleri anlar. *Dinlediği/izlediğinden hareketle ulaşım ve seyahatle ilgili “ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.” ifadeleri anlar. *Dinlediklerinde geçen tavsiye ve öneri içeren ifadeleri anlar. *Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin anlatımları anlar. *Günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “coğrafi bölgeler, doğa olayları, doğal ve beşerî unsurlar, Türk örf ve adetleri: düğün, bayram, taziye, kutlama, anma, davet, tebrik, temenni, teşekkür” anlar. *Basit bir metinde “afiş, poster, ilan, menü, e-posta, davetiye, gazete, dergi, vb.” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. *Dinlediği olay ve durumlar hakkında kişisel duygu ve düşüncelerini belirtir. *Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.	*Metinde yer alan basit soru ifadelerine ilişkin yanıtları belirler. *Okuduklarında geçen betimleyicileri ayırt eder. *Metinlerde bulunan günlük yaşamda yaygın kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. *Bilindik kelimelerden oluşan bir şiir okur. *Kişisel duygu ve düşüncelerin anlatıldığı basit metinleri anlar. *Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. istenilen bilgileri seçer, sorulan soruları yanıtlar. *Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.	Karşılıklı Konuşma *Türk dili ve kültürüne özgü jest, mimik ve beden dili unsurlarını anlamlarına uygun kullanır. *Diyaloglarında betimleyici öğeleri “niteleme ve belirtme sıfatları” kullanır. *Günlük hayattan basit bir konuya ilişkin kişisel duygu, düşünce ve görüşlerine yer verir. *Karşısındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur. *İstek, tercih ve teklif bildiren diyaloglar kurar. *Diyaloglarında onaylama ve reddetme içeren cümle ve kalıp ifadeleri kullanır. *Diyaloglarında Türk dili ve kültürüne özgü basit bağlamlara “gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.” ilişkin söz varlığı unsurlarını kullanır. Sözlü Anlatım *Konuşmalarında betimleyicileri kullanır. *Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. *Plan, hayal ve tasarımlarını basit cümlelerle anlatır. *Afiş, bilet, broşür, ilan, menü vb. metinlerdeki temel bilgileri anlatır. *Bilinen konulardan oluşan hazırlıksız konuşma yapar.	*Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “ad/soyad/yaş/adres/uyruk/ülke/dil/cinsiyet/telefon numarası” doldurur. *Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. *Betimleyici kısa metinler yazar. *Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır. *Olay, durum, kişi ve nesnelere ilişkin karşılaştırmaların olduğu kısa metinler yazar. *Ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili formları doldurur. *Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. ifade edilen bilgileri belirleyerek yazar. *Tavsiye ve öneri içeren cümle ve kısa metinler yazar. *Belirli bir konuda basit bir etkinliği anlatan metin hazırlar. *Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, not, mektup, davetiye, e-posta, vb.” hazırlar. *Kültürel bağlamlara “gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.” uygun kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.
İletişimsel Yeterlikler	Dil Bilgisel Yeterlikler	Sözvarlığını Geliştirme	
-Ulaşım ve ulaşım araçları hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Teklifte/ öneride bulunma, -Tavsiyede bulunma, -Kültürler hakkında bilgi isteme/ bilgi verme, -Zamanlar hakkında bilgi isteme/ bilgi verme,	-Geniş zaman+ sıklık zarfları “-dan -a kadar” -Pekiştirme sıfatları -İkilemeler ve ünlemler -Bağlaç: “hem...hem” “ne...ne”, “ya...ya” -Tavsiye/öğütler “-Ca/a göre”, “bana göre, bence”	-Coğrafi Bölgeler: bölge, Ege, Akdeniz, Karadeniz, Marmara, İç Anadolu, Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu -Doğal ve Beşerî Unsurlar: dağ, tepe, deniz, göl, nehir, dere, orman, bitkiler, hayvanlar, bina, fabrika, yol, taşıt, köprü, baraj, tünel, enerji -Hava Durumu ve Mevsimler: hava, hava durumu, iklim, rüzgâr, bulut,	

-Betimleme, -Kişisel görüş bildirme, -Karşılaştırma.	-Karşılaştırma: “-den, -dan daha/en+ sıfat” -Sebep-sonuç ilişkisi: “çünkü, için” -Tüm ünitelerin tekrarı Örnek: -Türkiye yemyeşil ormanları, masmavi denizleri ile harika bir ülke. -Türkiye’ de hem yaz hem kış mevsimini aynı anda yaşayabiliriz. -Bana göre Türkiye’ nin en güzel şehri İstanbul’ dur! Çünkü İstanbul’ da pek çok güzel yer var.	güneş, sıcaklık, derece, kar, dolu, yağmur, yağış, dalgalı, fırtına, gökkuşağı Sıfatlar: açık/kapalı, rüzgârlı, bulutlu, güneşli, serin, sıcak, ılık, soğuk, karlı, yağmurlu, yağışlı, dalgalı, doğal, sağlıklı Fiiller: bulunmak, oluşmak, yapmak, kullanmak, yaşamak, kirletmek, korumak, üretmek/tüketmek, beslemek, barınmak -Türkiye’ nin Şehirleri, Gezilecek Yerler -Türk Kültürü, Türk Yemekleri, Türk Mutfağı, Bayramlar, Törenler, Kutlamalar

3.7 Ders Planları

Bu bölümde A1.1, A1.2, A2.1 ve A2.2 dil düzeylerine yönelik ders planlarına ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

Ders:	Türkçe
Düzey/ Sınıf:	A1.1- 1. sınıf
Ünite:	8. Ünite- “ <i>Vücudum ve Kıyafetlerim</i> ”
Süre:	8 ders saati
Konu ve Ünite:	Vücudum ve Kıyafetlerim
Kazanımlar:	Dinleme • Dinlediklerinde geçen basit sorulara “<i>ne, kim, kaç, nerede, neresi, hangi?</i>” karşılık gelen yanıtları belirler. • Basit betimleyici ögeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” tanır. • Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. • Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “<i>sınıf ve okul malzemeleri, geometrik şekiller, renkler, yiyecek-içecekler, oyun ve oyuncaklar, kıyafetler, vücut/organ adları, vb.</i>” anlar. • Görsel/görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit olay ve durumları anlar. • Gündelik yaşamdan dinlediği kısa ve açık bir metni/konuşmayı basit ifadelerle anlatır. Okuma • Basit ve kısa cümleleri okur. • Metinde kendisi ve yakın çevresiyle ilgili tanıtım içeren “<i>ad/soyad/yaş/adres</i>” soruları anlar/yanıtlar. • Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. • Okuduklarında geçen basit betimleyici ögeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” tanır. • Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. • Basit bir metinde “<i>afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.</i>” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. • Görsel/görsellerden hareketle metindeki bazı kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. • Görselden/görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusu hakkında çıkarım yapar. • Görselden hareketle günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar. Karşılıklı Konuşma • Diyaloglarında kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kelimeleri “<i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk</i>” ve tanıtım içeren ifadeleri kullanır. • Diyaloglarında kendisi, aile bireyleri ve akrabalarını tanıtan kelimeleri kullanır. • Gündelik yaşamdan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır. Sözlü Anlatım • Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler “<i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk</i>” verir.

	- Konuşmalarında aile bireyleri ve akrabalarıyla ilgili temel kelimeleri/kavramları kullanır. - Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” kullanır. - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. Yazma - Kendisini, ailesini ve akrabalarını tanıtan cümleler yazar. - Basit bir formda kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgileri “<i>ad/soyad/yaş/adres</i>” doldurur. - Yazılarında sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri harf ve rakamla kullanır. - Basit soru ifadeleri ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. - Basit betimleyici öğeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” kullanarak basit cümleler yazar. - Görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit kelimeleri yazar. - Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır.
Yöntem ve Teknikler:	Soru- cevap, problem çözme, sessiz okuma, sesli okuma, oyunla öğrenme, gösterip yaptırma
Materyaller:	Etkinler için hazırlanan çalışma kağıtları, A4, boya kalemleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
A. HAZIRLIK 1. Ön Hazırlık: 2. Zihinsel Hazırlık: a) Ön bilgileri harekete geçirme b) Anahtar kelimelerle çalışma c) Metni tanıma ve tahmin etme d) Amaç belirleme e) Tür, yöntem ve teknik belirleme	Öğrencilerin vücudun bölümlerine ve kıyafet adlarına yönelik ön bilgileri yoklanır. Öğretmen: “<i>Bugün kimler kafasına toka taktı?</i>”, “<i>Kimin gözleri mavi/yeşil?</i>”, “<i>Kimin bacakları ağrıyor?</i>” vb. sorular sorar. Öğretmen tahtaya “<i>kimin?</i>” “<i>neyin?</i>” yazar ve öğretmen üzerindeki hırkayı göstererek “<i>Bu hırka kimin?</i>” diye öğrencilere sorar ve tahtaya “<i>Bu hırka benim/ öğretmenin.</i>” Daha sonra bir öğrenciye ait olan mont gösterilir ve “<i>Bu mont kimin?</i>” diye sorulur. Aynı şekilde öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra tahtaya yazılır. İkinci ismin, birinci isme ait veya birinci isimle ilgili olduğu belirtilir. Örnek olarak “<i>Bu Ayşe’nin montu.</i>” (Mont Ayşe’ye ait.) örneği ile dikkat çekilir. Belirtili isim tamlamalarını anlatırken üçüncü tekil şahsın iyelik kuralından yararlanılarak “O” yerine bir ismin geldiğini, bunun dışındaki eklerin aynı kaldığı öğrencilere sezdirilmelidir. (<i>Onun mont u, Onun kol u, Kapının kol u vb.</i>). Daha sonra belirtisiz isim tamlamasına geçilerek bazı örnekler verilir. Örneğin, (<i>Kar montu, Spor ayakkabı vb.</i>) gibi örnekler tahtaya yazılır. Öğretmen tahtaya “<i>kimin?</i>” “<i>neyin?</i>” yazar ve öğretmen üzerindeki hırkayı göstererek “<i>Bu hırka kimin?</i>” diye öğrencilere sorar ve tahtaya “<i>Bu hırka benim/ öğretmenin.</i>” Daha sonra bir öğrenciye ait olan mont gösterilir ve “<i>Bu mont kimin?</i>” diye sorulur. Aynı şekilde öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra tahtaya yazılır. İkinci ismin, birinci isme ait veya

	birinci isimle ilgili olduğu belirtilir. Örnek olarak “<i>Bu Ayşe’nin montu.</i>” (Mont Ayşe’ye ait.) örneği ile dikkat çekilir. Belirtili isim tamlamalarını anlatırken üçüncü tekil şahsın iyelik kuralından yararlanılarak “O” yerine bir ismin geldiğini, bunun dışındaki eklerin aynı kaldığı öğrencilere sezdirilmelidir. (<i>Onun mont u, Onun kol u, Kapının kol u vb.</i>). Daha sonra belirtisiz isim tamlamasına geçilerek bazı örnekler verilir. Örneğin, (<i>Kar montu, Spor ayakkabı vb.</i>) gibi örnekler tahtaya yazılır. Öğrencilerden çember oluşturmaları istenir. Öğretmen verdiği renklere göre öğrencilerden vücutlarının bölümlerine göre yapılmasını istediği görevler verir ve öğrencilerden renklere uygun hareketler yapması hedeflenir. Örnek olarak öğretmen “<i>Mavi dediğinde; gözler iki kere kırpılır, yeşil dediğinde başına bir kere dokunulur, vb.</i>” Daha sonra vücudun organları ile ilgili hazırlanan çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır ve kutuda yazan organ adlarını kutulara yazmaları istenir (Etkinlik-1). Etkinlik değerlendirildikten sonra vücudun bölümlerine yönelik talimatlar hazırlanır. Daha sonra öğretmen: “<i>Şimdi bir robot çizeceğiz, dinle ve yap!</i>” denir ve talimatlar verilmeye başlanır. Talimatlarda “<i>Kafası büyük karpuz gibi. Mavi kulakları anten gibi. Kolları ahtapot gibi. Elleri çekiç gibi. Karnı davul gibi. Ayakları tahta gibi, vb.</i>” yönergeler yazıyordur. Herkes robotunu çizdikten sonra arkadaşlarına gösterir. Daha sonra bir önceki ünite de işlenen aile ve akrabalık ilişkileri ile iyelik ekleri konusuna giriş yapılır. Öğrencilere yine hırkasını göstererek “<i>Bu benim hırkam.</i> der. Daha sonra bir öğrencinin yanına gidilir ve onun gözlüğü gösterilerek “<i>Bu senin gözlüğün.</i>” denir, aynı öğrenciye yanındaki arkadaşının gözlüğü gösterilerek ise “<i>Bu onun gözlüğü.</i>” denir. Tahtaya “<i>Kimin?</i>” sorusu yazılır ve ardından alt alta “<i>benim, senin, onun, bizim, sizin, onların</i>” yazılarak önce sonu ünlü ile biten bir kelimeyle daha sonra sonu ünsüz ile biten bir kelimeyle çekimlemeleri yaparak ek kuralı gösterilir. Örnek olarak her bir zamir için ekler: Benim (I)m, Senin (I)n, Onun (s)I, Bizim (I)mIz, Sizin (I)nIz, Onların (s)I / IArI yazılır. Tahtaya birkaç örnek yazılarak öğrencilerin büyük harflerin, ses uyumuna göre değişebileceğini anlamaları sağlanır.
B. ANLAMA 1. Dinleme ve Okuma a) Dinleme b) Okuma c) Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma 2. Metni İnceleme 3. Söz varlığını geliştirme	Dinleme Dinleme Öncesi Etkinlikler - Dinleme kurallarının hatırlanması (Dinleme amacının olması, dikkatin sağlanması, istekli olma) sağlanır. - Etkinlik 1’de yer alan görsel tekrar gösterilerek dinleme etkinliğinin içeriği tahmin ettirilir.

	• Öğretmenin vereceği yönergelerin dikkatlice dinlenmesi gerektiği ve bu yönergelere göre çizim ve boyama yapılacağı söylenir. • Öğretmen: “<i>En sevdiğim arkadaşım Ayşegül. Sizin en sevdiğiniz arkadaşınız kim?</i>” Şimdi bir etkinlik yapacağız ve benim söylediklerime göre arkadaşınızı bize tanıttacaksınız” der. Öğrencilerden boş bir kâğıt, kalem ve boya kalemlerini çıkartmaları istenir. <i>Dinleme Sırasındaki Etkinlikler</i> • Öğretmen yönergeleri verir. Örneğin yönergelerde Kafa çiz. Boyunu çiz. Gövdeyi çiz. 2 tane el çiz. 2 tane ayak çiz. 2 tane kaş çiz. 2 tane göz çiz. Gözleri maviye boya. Burun çiz. Ağız çiz. Ağız kırmızıya boya. 2 kulak çiz. Saçları çiz. Saçları kahverengi boya. İstedğin kıyafeti çiz ve boya. Arkadaşlarına göster. <i>Dinleme Sonrası Etkinlikler</i> • Öğrencilerin çizdiği resimlerin yönergelere göre çizilip çizilmediği kontrol edilir. Resimler üzerinde tartışılır. Gerekli dönüt ve düzeltmeler verilir. Okuma <i>Okuma Öncesi Etkinlikler</i> • Metin ve metnin konusunun öğrenciler tarafından tahmin edilmesi amacıyla birtakım oyuncak görselleri öğrencilere gösterilir ve dış görünüşleri, vücutları vb.üzerine konuşulur. • Sesli okuma kuralları hatırlatılır. Öğrencilerin okurken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma, işitilebilir ses tonuyla okuma, okurken bilinmeyen sözcüklerin altını çizme, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaları hatırlatılır. • “<i>Pinokyo</i>” metninin okunurken dikkatle takip edilmesi ve bilinmeyen kelimelerin altının çizilmesi gerektiği ifade edilir (Etkinlik-2). <i>Okuma Sırasındaki Etkinlikler</i> <i>Akıcı okuma:</i> Okuma metni, öğretmen tarafından iki kez okunur. Daha sonra da metin birkaç öğrenciye okutulur. <i>Anlamayı izleme:</i> Metnin anlaşılması ve işlenen temayı kavramalarını sağlamak için öğrencilerin metinde geçen vücudun bölümleri, kıyafetler ve renkler ile ilgili kelimelerin altını çizmeleri istenir. Metnin pekiştirilmesi için “<i>Sizin hangi oyuncaklarınız var?</i>”, “<i>Tahta bir oynadığınız var mı?</i>”, “<i>Pinokyo’ nun kötü huyu ne?</i>”, “<i>Pinokyo yalan söyleyince ne oluyor?</i>”, “<i>Siz en çok ne olmak istiyorsunuz?</i>” gibi sorular sorularak karşılıklı konuşulur. <i>Okuma Sonrası Etkinlikler:</i> • Öğrencilerden metne uygun başlık bulmaları istenir.

	- Daha sonra metine yönelik olarak hazırlanan boşluk doldurma soruları “<i>Kim oyuncak yapıyor? Oyuncak adı ne? Oyuncak nasıl görünüyor? Oyuncak hangi kıyafetleri var? Oyuncak ne olmak istiyor?</i>” sorularak öğrencilerin soruları yanıtlaması sağlanır (Etkinlik-2). - Yanıtlar tahtaya yazılır ya da yansıtılır. Değerlendirme yapılır. Sözvarlığını geliştirme Vücudun bölümleri, organlar, kıyafetler ve fiziksel özellikler ile karakter özelliklerine ilişkin sözvarlığı ve kalıp ifadelere yönelik olabildiğinde çok örnek verilir ve çalışma kağıtlarında geçen sözcüklerden oluşan çalışma kâğıtları ile bilinmeyen sözcüklerin tahmin edilmesi, sözcüklerin çağrıştırdıkları, ne anlama geldiği kapsamında etkinlikler yapılabilir.
C. GÜNLÜK HAYATLA İLİŞKİ KURMA	Günlük hayattan sorular sorularak öğrencilerin metinde işlenen konular üzerinden kendi hayatlarını ilişkilendirmeleri sağlanır.
D. KENDİNİ İFADE ETME 1. Zihinsel Hazırlık: a) Ön bilgileri hareket geçirme-Konu belirleme b) Amaç, yöntem ve teknikleri belirleme c) Tür ve sunu şeklini belirleme 2. Kuralları Uygulama 3. Konuşma ve Yazma a) Konuşma b) Yazma 4. Söz Varlığını Kullanma	Konuşma Karşılıklı Konuşma Öncesi Etkinlikler - Öğretilecek konunun sezdirilmesi amacıyla kendinden bahsederek öğretmen: “<i>Bilin bakalım; Gözleri yeşil renk. Sarı, uzun saçları var. Beyaz bir gömlek ve kahverengi bir etek giyiyor?</i>” diye sorarak, öğrencilerin beyin fırtınası yapması ve dış görünüş ve kıyafetlere ilişkin bilgilerini hatırlaması sağlanır. - Karşılıklı konuşma amacının belirlenmesi kapsamında öğretmen: “<i>Hangi arkadaşın bil bakalım! oynacayağız</i>” der ve etkinliğin amacı ve uygulanışı ile ilgili bilgiler verilir. - Öğrencilerden ad-soyadlarını yazmaları istenir. Bir torbada tüm isimler toplanır. Daha önceden hazırlanan dış görünüş ve kıyafetler ile ilgili çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılır (Etkinlik-3). - Bilgilerin düzenlenmesi kapsamında öğrencilerden ellerindeki çalışma kağıtlarındaki bilgilere göre ismini çektikleri arkadaşını tanıtmaları istenir. Karşılıklı Konuşma Sırasındaki Etkinlikler - Öğretmen sırayla tüm öğrencilerden torbadan bir kağıt çekmesini ister. Her öğrenci çektiği arkadaşının adını söylemeden anlama ve düşünmeyi yönlendiren ifadeler kullanır ve kağıtta yazan arkadaşının dış görünüşü ve giydiği kıyafetler hakkında bilgi vererek ve diğer arkadaşlarına anlatmaya çalışır (Etkinlik-3). Karşılıklı Konuşma Sonrası Etkinlikler - Arkadaşını tanıtan her öğrencinin konuşmasının amacına ulaşma durumu ve konuşması değerlendirilir. Sözlü Anlatım Öncesi Etkinlikler - Sözlü anlatım amacının belirlenmesi doğrultusunda öğretmen kendi nüfus kağıdını öğrencilere gösterir.

	Öğretmen: “<i>Bakın çocuklar. Bu benim nüfus cüzdanım. Burda benimle ilgili bilgiler var. Adım, soyadım, resmim, annemin ve babamın adı, doğduğum yer, vb. gibi</i>” der. • Bir plan dahilinde konuşma doğrultusunda elindeki nüfus cüzdanında yazan bilgiler doğrultusunda kendini tanıtan cümleler kurar. • Daha sonra hazırlanan çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılır (Etkinlik-4). • Öğretmen: “<i>Ben size kendimi tanıttım. Haydi şimdi siz de elinizdeki kağıtları doldurun. Kendinizi tanıtın!</i>” der. Sözlü Anlatım Sırasındaki Etkinlikler • Öğrencilerin çalışma kağıtlarını doldurmaları için süre verilir. • Önce gönüllü öğrenciler olmak üzere tüm öğrencilere söz hakkı verilir. • Öğrencilerin notlarına göz atarak kendilerini sözlü olarak tanıtmaları sağlanır. Sözlü Anlatım Sonrası Etkinlikler • Konuşmanın amacı ve konuşmanın değerlendirilmesi için konuşma gerçekleştirilirken öğrencinin beden dili, ses tonu, vurgu, duraksama, konuşma hızı vb. değerlendirilir. • Öğrencilerin bilgilerini yazdığı ve resimlerini çizdiği çalışma kağıdı sınıf panosunda sergilenebilir. Yazma Yazma Öncesi Etkinlikler • Öğrencilerin işlenen konuyu pekiştirmeleri için öncelikle vücudun organları ve kıyafetler ile ilgili hazırlanan bulmaca öğrencilere dağıtılarak bireysel olarak ya da tahtaya yansıtılıp öğrenciler ile birlikte çözülür (Etkinlik-5). • Yazma etkinliğine geçilmeden önce öğrencilere iyi örnek gösterme kapsamında görsele uygun dış görünüş ve kıyafetler ile ilgili bir tanıtım yazısı tahtaya yazılır. • Tahtada yazılanlar üzerinden kural buldurularak öğrencilerin dilbilgisi ve noktalama işaretlerini doğru kullanmaları hedeflenir. Yazma Sırasındaki Etkinlikler • Öğrencilerin örnekten yola çıkarak görseldeki çizgi film karakterlerinin dış görünüş özelliklerini yazmaları istenir (Etkinlik-6). • Öğrencilerin yazma esnasındaki aşamaları gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri gözlemlenir. Yazma Sonrası Etkinlikler • Çalışma kağıdı, görsele uygunluk, dilbilgisi ve yazım kuralları açısından değerlendirilerek öğrencilere gerekli dönüt ve düzeltmeler verilir.

	Söz varlığını kullanma Ders boyunca öğrenilen, etkinliklerde kullanılan kelimelerin sözlü ve yazılı olarak kullanımında kelimelerin anlamlarına uygun kullanılmasına dikkat edilir.
D. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME a) Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme b) Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme c) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme değerlendirme etkinlikleri	• Tüm dil becerilerine yönelik olarak hazırlanan çalışma kağıtları incelendikten sonra öğretmen günlüğüne not alınabilir. • Öğretmen tüm dil becerilerini bir bütün olarak ele alarak öğrencilerin dil becerilerini kullanabilme durum ve düzeylerini geliştirilen kazanımlara ilişkin dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirir (Ek-1). • Yazma etkinliği de değerlendirildikten sonra ders sonunda öğrencilerin rahatça anlayabileceği ifadelerden oluşan öz değerlendirme formu öğrencilere uygulanır (Ek-2).

ÇALIŞMA KAĞITLARI
ETKİNLİK-1 ÖN HAZIRLIK

Resme Bakalım. Organlarımızı Sıralayalım.

1.Bacak	4.Boyun	7.Kulak	10.Baş
2.Kol	5.El	8.Burun	11.Ayak
3.Ağız	6.Göz	9.Karın	



ETKİNLİK-2 OKUMA METNİ VE ÇALIŞMA KÂĞIDI



Oyuncakçı Gepetto Usta tahta bir oyuncak yapıyor.

Oyuncağın siyah saçları, mavi, büyük gözleri, uzun bir burnu var.

Gepetto Usta, oyuncağına sarı gömlek, beyaz eldiven, kırmızı şort, kahverengi ayakkabılar ve sarı bir şapka diyor.

Bu tatlı oyuncağın adını Pinokyo koyuyor.

Bu oyuncak, bir insan olmak istiyor.

Pinokyo' nun kötü bir huyu var. Pinokyo çok yalan söylüyor ve burnu uzuyor.

Bir peri geliyor ve Pinokyo' ya yalan söylemek çok kötü bir huydur.

Sakın yalan söyleme, o zaman seni insan yapacağım diyor.

Pinokyo hiç yalan söylemiyor ve insan oluyor.

1- Kim oyuncak yapıyor?

2- Oyuncağın adı ne?

3- Oyuncak nasıl görünüyor?

4- Oyuncağın hangi kıyafetleri var?

5- Pinokyo ne olmak istiyor?

ETKİNLİK-3

KARŞILIKLI KONUŞMA: “HANGİ ARKADAŞIN BİL BAKALIM!”



NASIL BİRİSİ?				
BOY				
Kısa	Orta	Uzun		
SAÇ UZUNLUK				
Kısa Saçlı	Orta Uzunlukta	Uzun Saçlı		
SAÇ RENGİ				
Kahverengi	Siyah	Sarı	Kırmızı	Kumral
GÖZ RENGİ				
Kahverengi	Siyah	Mavi	Yeşil	Ela

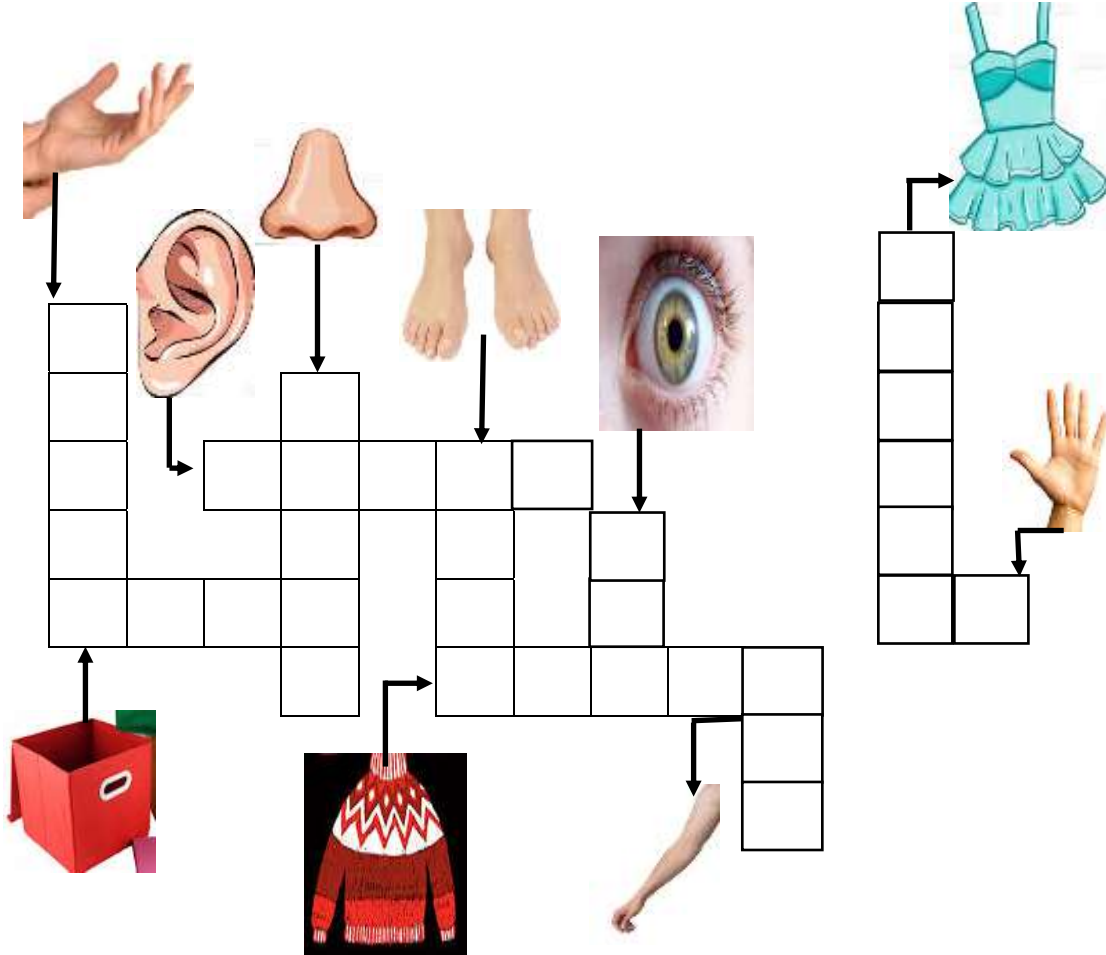
NE GİYİYOR?	
Kıyafet	Renk
Etek	
Pantolon	
Şapka	
Gömlek	
Elbise	
Tişört	
Kazak	
Şort	
Çizme/ Bot	
Mont/Kaban/Palto	
Spor Ayakkabı	

ETKİNLİK-4
SÖZLÜ ANLATIM: “KENDİMİ TANITIYORUM”

Kendimi Tanıtıyorum		
Adım:	-----	Resmim
Soyadım:	-----	
Yaşım:	-----	
Ülkem:	-----	
Annemin Adı:	-----	
Babamın Adı:	-----	
Okulumun Adı:	-----	
Sınıfım:	-----	
Adresim:		
Sevdiğim şeyler:	----- -----	

ETKİNLİK-5 YAZMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

BULMACAYI ÇÖZELİM



ETKİNLİK-6 YAZMA

Resme Bakalım. Resimdekileri Tanıtalım.

Merhaba. Benim adım Maşa.
Ben yedi yaşındayım.
Saçlarım sarı. Gözlerim yeşil.
Pembe eşarbımı çok
seviyorum.









EK-1 ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
Kazanımlara İlişkin Dil Becerilerini Değerlendirme Gözlem Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı:						
Dinleme						
1	Basit betimleyici öğeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” tanır.	1	2	3	4	5
2	Sözlü talimatları anlar.					
3	Sözlü talimatları uygular.					
4	Görselden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.					
Okuma						
5	Basit soruları “ <i>ne, kim, kaç, hangi?</i> ” tanır.					
6	Basit sorulara “ <i>ne, kim, kaç, hangi?</i> ” karşılık gelen yanıtları belirler.					
7	Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri anlar.					
8	Görselden/görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusu hakkında çıkarım yapar.					
9	Görselden hareketle günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar.					
Karşılıklı Konuşma						
10	Konuşmalarında basit betimleyici öğeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanır.					
11	Diyalog esnasında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri “ <i>giyecek, vücut/organ adları, renk isimleri, vb.</i> ” kullanır.					
12	Bilinen bir konuda basit bir şekilde bilgi ister/ bilgi verir.					
13	Konuşma amacını belirler.					
Sözlü Anlatım						
14	Kendisi ve yakın çevresiyle ilgili kişisel bilgiler “ <i>ad/soyad/yaş/adres/uyruk</i> ” verir.					
15	Konuşmalarında aile bireyleri ve akrabalıkla ilgili temel kelimeleri/kavramları kullanır.					
16	Konuşmalarında sayılar ve sayısal ifadeleri kullanır.					
17	Konuşma amacını belirler.					
Yazma						
18	Basit betimleyici öğeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanarak basit cümleler yazar.					
19	Görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit kelimeleri yazar.					
20	Yeni öğrendiği kelimeleri “ <i>giyecek, vücut/organ adları, renk isimleri, vb.</i> ” yazar.					
TOPLAM PUAN:						

EK-2 ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

Adım-Soyadım:				
				
	Vücut, organlar ve kıyafet adlarını anladım.			
	Vücut, organlar ve kıyafet adlarını doğru söyledim.			
	Vücut, organlar ve kıyafet adlarını doğru yazdım.			
	Öğretmenimin söylediklerini anladım.			
	Okuduklarımı anladım.			
	Okuduğum metni doğru cevapladım.			
	Arkadaşımı tanıttım.			
	Arkadaşlarımın anlattıklarını anladım.			
	Yeni kelimeler öğrendim.			
	Kendimi tanıttım.			
	Öğretmenimin sorduğu soruları doğru cevapladım.			
	Etkinliklere katıldım.			
	Etkinliklerde eğlendim.			

Ders:	Türkçe
Düzey/Sınıf:	A1.2/ 2.sınıf
Süre:	8 ders saati
Ünite:	4. Ünite- <i>Haydi Alışveriş Yapalım!</i>
Kazanımlar:	Dinleme - Günlük yaşamda sık kullanılan basit nezaket ifadelerini “<i>lütfen, teşekkür ederim, teşekkürler</i>” anlar. - Dinlediklerinde geçen sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri tanır. - Dinlediklerinde geçen basit zaman ifadelerini tanır. - Basit sorulara “<i>kaç lira, kaç kilo, hangi, hangisi, nereden?</i>” karşılık gelen yanıtları belirler. - İstek ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder. - Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar. - Dinlediklerinde geçen günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “<i>alışveriş</i>” anlar. - Dinlediği/dinlediklerinden hareketle ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili “<i>ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.</i>” kelimeleri tanır. - Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirilerden gerekli bilgileri seçer. - Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. - Sesli ve/veya görüntülü telefon konuşmalarındaki gündelik bilgileri, iletişim kalıplarını ve mesajları anlar. Okuma - Çok basit ve kısa metinlerde yer alan sayı ifadelerini tanır. - Çok basit ve kısa metinlerde yer alan basit zaman ifadelerini tanır. - Metinde yer alan basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. - Metinde geçen basit yazılı talimatları ve yönergeleri anlar/ uygular. - Okuduklarında geçen rica etme, rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme ifadelerini tanır. - Metinde yer alan tavsiye ve öneri içeren cümle ve ifadeleri ayırt eder. - Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder. - Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri ayırt eder. - Okuduklarından hareketle istek ve teklif bildiren kelime ve ifadeleri ayırt eder. - Basit bir metinde “<i>afiş, poster, ilan, menü, e-posta, vb.</i>” gereksinim duyduğu bilgileri seçer. - Görsellerin eşlik etmesi koşuluyla çok kısa metinlerde yer alan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır. - Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. - Görselden hareketle günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar.

	- Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder. - Günlük yaşamdan kısa ve basit bir metindeki olayların oluş sırasını belirler. - Günlük yaşamdan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler. Karşılıklı Konuşma - Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır. - Gereksinim/isteklerini ve karşılaştığı sorunları anlatırken basit kelime ve sözcükleri karşılamak için el kol, jest, mimik hareketlerini kullanır. - Katıldığı diyaloglarda basit nezaket ifadelerini kullanır. - Diyaloglarında sayıları kullanır. - Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. - Teklif ve istek bildiren diyaloglar kurar. - Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır. - Bilinen kelime ve konulardan oluşan basit bir görüşme başlatıp bitirir. - Rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla diyalog kurar. - Diyaloglarında tavsiye ve öneri ifadelerini kullanır. Sözlü Anlatım - Konuşmalarında basit betimleyici ögeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” kullanır. - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. - Konuşmalarında günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder. Yazma - Yazılarında sayıları harf ve rakamla kullanır. - Yazılarında basit zaman ifadelerini kullanır. - Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. - Basit betimleyici ögeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” kullanarak basit cümleler yazar. - Görsellerden hareketle günlük yaşamdan basit kelimeleri yazar. - Basit emir ve talimat cümleleri yazar. - Dikte edilen basit kelime ve cümleleri yazar. - Günlük yaşamdan durumlara uygun bilgi isteme/verme ve uyarı içeren basit notlar yazar. - Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kelimeleri yazar. - Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. - Görsellerden hareketle günlük hayattan basit bir olayı ya da durumu yazar. - Günlük hayattan kısa ve basit olayı/durumu oluş sırasına göre yazar. - Yazılarında rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme kalıplarını kullanır.

Yöntem ve Teknikler:	Otantik öğrenme, soru-cevap, grupla öğrenme, sesli-sessiz okuma, oyunla öğrenme, drama, gösterip yaptırma, beyin fırtınası
Materyaller:	Müzik çalar ya da akıllı tahta, etkinler için hazırlanan çalışma kağıtları, A4, fon kartonu, boya kalemleri
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	
A. HAZIRLIK 1. Ön Hazırlık: 2. Zihinsel Hazırlık: f) Ön bilgileri harekete geçirme g) Anahtar kelimelerle çalışma h) Metni tanıma ve tahmin etme i) Amaç belirleme j) Tür, yöntem ve teknik belirleme	Bir önceki ünite de işlenen “<i>hayvanlar, bitkiler, doğa</i>” konularından hareketle öğrencilerin “<i>toplumsal yaşam alanlarına</i>” yönelik çıkarım yapmaları hedeflenir. Öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak için “<i>En sevdiğiniz hayvanlar neler?</i>”, “<i>Evde bir hayvan besliyor musunuz?</i>”, “<i>Hayvanat bahçesini seviyor musunuz?</i>” gibi sorular sorulur. Öğrencilere etkinlik 1’ deki “<i>hayvanat bahçesine gidiyoruz</i>” afişi gösterilir. “<i>Sizce bugün nereye gidiyoruz?</i>” diye sorulur. Öğrenciler dersden haberdar edilir (Etkinlik-1). Öğrencilerden alınan cevaplardan sonra sözlü olarak; “<i>Resimde hangi hayvanlar var?</i>”, “<i>Gezi nerede?</i>”, “<i>Gezi ne zaman?</i>”, “<i>Gezi saat kaçta?</i>”, “<i>Gezi kaç lira?</i>”, “<i>Geziye katılmak istiyor musun?</i>” ve “<i>Sen nereye gitmek istiyorsun?</i>” vb. soruları sorulur ve öğrencilere söz hakkı verilir. Öğrencilere “<i>hafta sonu ne yapmak istiyorsunuz?</i>” diye sorulur ve olabildiğince öğrenciye söz hakkı verilerek, öğrencilerin hafta sonu yaptığı aktiviteleri anlatmaları istenir. Öğrencilere söz hakkı verdikten sonra toplumsal yaşam alanlarından oluşan görseller gösterilir ve “<i>istekler</i>” konusu sezdirilmeye çalışılır. “<i>İstekler</i>” konusunda “<i>-mak/-mek iste-mek</i>” kalıbını öğrencilere sezdirmek için öğretmen beden dilinden faydalanarak bazı durumlar ve bu durumlarda yapılmak istenenlere ilişkin örnekler verir. Örneğin “<i>Hırkam çok eski, yeni bir hırka almak istiyorum. / Çok açım. Lokantaya gitmek istiyorum. / Hastayım. Doktora gitmek istiyorum. / İlaçlarım bitti. Eczaneye gitmek istiyorum. / Çok yorgunum. Markete gitmek istemiyorum. / Çok ödevim var. Parka gitmek istemiyorum.</i>” gibi olumlu ve olumsuz örnekler gösterildikten sonra öğrencilere söz hakkı verilir. “<i>Okuldan sonra ne yapmak istiyorsun? Nereye gitmek istiyorsun?</i>” gibi sorularla da istemek fiilinin soru formu gösterilerek konu pekiştirilir. Daha sonra tahtaya örnekler yazılır. Örnekler yazılırken “<i>iste-</i>” fiillerinden sonra gelen kişi ve zaman eklerinin anlaşılabilmesi için farklı kişilere göre örnekler çeşitlendirilir ve fiillerin altı çizilerek öğrencilere fiilin değiştiği gösterilir (örneğin ben istiyorum/sen istiyorsun/o istiyor). Tahtaya istemek fiilinin olumlu, olumsuz ve soru çeşitlerine yer verilir. İstekler konusuna giriş yapıldıktan sonra “<i>yeterlilik fiili</i>” nin izin ve istek işlevine yönelik öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. Mekanlar ve istekler konularından hareketle yeterlilik fiili sezdirilmeye çalışılır. Lokantada yemek siparişi veren, bilet alan vb. görseller gösterilir. Lokanta resmi gösterilir ve “<i>insanların karnı aç. Yemek yemek istiyorlar.</i>”

	denir. Tahtaya lokantada geçen diyalog yazılır (Müşteri: “Menüyü alabilir miyim?”, “Çorba içmek istiyorum. Mercimek çorbası alabilir miyim?” Garson: “Tabi. Hemen getiriyorum.”) Daha sonra öğrencilerden sözlü ve yazılı olarak izin ve rica cümleleri kurmaları istenir. Not: Yeterlilik fiilinin izin ve rica işlevi sadece belirli kişi ekleri ve geniş zaman kullanılarak gösterildiği için istisna kalıplar öğrencilere anlatılır. Daha sonra tahtaya aşağıdaki cümleler yazılarak öğrencilerden boşluklara getirilmesi gereken kalıpları (-mak/-mek istemek/ - Abilmek) doldurmaları istenir. - Çok yorgunum, biraz dinlen..... - Aç değilim. Yemek ye..... -Bugün hava çok güzel. Parka git..... ? - Pardon! Ben bir menü al..... ? - Siz tatilde ne yap..... ?
B. ANLAMA 1. Dinleme ve Okuma d) Dinleme e) Okuma f) Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma 2. Metni İnceleme 3. Söz varlığını geliştirme	Dinleme <i>Dinleme Öncesi Etkinlikler</i> • Dinleme kurallarının hatırlanması (Dinleme amacının olması, dikkatin sağlanması, istekli olma) sağlanır. • Şarkıyla ilgili görsellerin (hayvanlar) gösterilmesi ve metnin içeriğinin tahmin edilmesi sağlanır. • Şarkının (Etkinlik-2 Barış Manço- Ayı şarkısı) dikkat edilerek dinlenmesinin gerektiği ve şarkıda boş bırakılan kelimelerin öğrenciler tarafından tahmin edileceği söylenir. <i>Dinleme Sırasındaki Etkinlikler</i> • Öğretmen şarkıyı, öğrencilerin rahatça duyabileceği bir şekilde 2 kez dinletir. <i>Dinleme Sonrası Etkinlikler</i> • Öğrencilerin dinlediklerini anlayıp anlamadıklarının değerlendirilebilmesi için şarkı sözlerinden bazı kelimelerin boş bırakıldığı boşluk doldurma çalışma kağıdı verilir (Etkinlik- 2). • Boşluk doldurma etkinliği değerlendirildikten sonra ise tamamlayıcı bir etkinliğe geçilir. Çeşitli mekanlar/yerleri verilen görsellerden şarkıda geçen yerleri bulma ve şarkıda geçen kelimelerin zıt anlamlarını yazma etkinliği yapılır (Etkinlik-3). Okuma <i>Okuma Öncesi Etkinlikler</i> • Okunacak metinle ilgili önceki bilgilerin etkin hale getirilmesi için toplumsal yaşam alanlarından (hastane, market, eczane, fırın, vb.) oluşan görseller öğrencilere gösterilir ve yerlerin adlarını söylemeleri hedeflenir.

- Toplumsal yaşam alanlarının adlarının yazdığı tombala kartları hazırlanır. Öğretmenin gösterdiği yer adı görüldüğünde; karttaki yerler okunarak bulunur. Önce bitiren kazanır (Etkinlik-4).
- Sesli okuma yapılacağı için sesli okuma kurallarının hatırlatılması sağlanır. (Vurgu, tonlama ve tellaffuza dikkat etme, işitilebilir bir ses tonuyla okuma, okurken bilinmeyen sözcüklerin altını çizme, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma gibi kurallar öğrenciler ile birlikte hatırlanır.
- Okuma amacının oluşturulması kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi “*Alışverişe Gidiyoruz*” okuma parçası okunurken; dikkatle takip edilmesi gerektiği ifade edilir (EK- 5).

Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Akıcı okuma:

- Metin bir kez öğretmen tarafından birkaç kez de öğrenciler tarafından eşli olarak okunur. Öğrencilerin okuma sırasında vurgu, tonlama, telaffuz ve noktalama işaretlerine uygun mekanik okumaları değerlendirilir.

Anlamayı izleme:

- Öğrencilerin okuduklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin altının çizilmesi ve önce cümlelerin bağlamından hareketle tahmin etmesi, bilinmeyen takdirde görsellerden yardım alarak kelimelerin kavratılması sağlanır.
- Soru cevap yöntemiyle diyalogun anlaşılmasını sağlanır. Öğrencilerden diyalogda geçen yer isimlerini bulmaları istenir. Bulunan yerlerin hangi amaçla kullanıldığını sorulur. (Örneğin “ilaç satılan yere eczane, yemek yediğimiz yere lokanta, ekmek aldığımız yere fırın, yiyecek ve içecek aldığımız yere market” deriz.) Öğrencilere, sorular sorularak hangi ihtiyacı için hangi mekâna gitmesi gerektiği pekiştirilir. (Örneğin “Sara, ekmek almak için nereye gidiyoruz?”)

Okuma- Anlama Sonrası Etkinlikler:

- Okuma parçası ile ilgili “*Diyalogu Okuyalım.Cevaplayalım*” doğru- yanlış ve boşluk doldurma etkinlikleri yapılarak metnin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol edilir ve değerlendirilir (Etkinlik- 5).

Söz varlığını geliştirme

Öğretmen: “*Alışveriş yapmayı seviyor musunuz? Neden?*”, “*Hafta sonu ailen ile alışverişe gidiyorsun. Ne almak istiyorsun?*” sorularını sorar ve tahtaya yazar. Daha sonra

	öğretmen “<i>Ben alışveriş yapmayı seviyorum. Çünkü yeni eşyalar almak çok güzel. Yeni bir elbise almak istiyorum.</i>” yazar. Öğrencilere de sözlü olarak bu sorular sorulur ve olabildiğince çok öğrenciye söz hakkı verilir. Daha sonra alışverişe gidiyoruz okuma parçasına yönelik sözcüklerden oluşan çalışma kağıdı hazırlanarak öğrencilere dağıtılır. Bilinmeyen sözcüklere sözlükten bakılabileceği ifade edilebilir. Ya da öğrencilerle birlikte kelimelerin çağrıştırdıkları, ne anlama geldiği anlatılmaya çalışılır.
C. GÜNLÜK HAYATLA İLİŞKİ KURMA	Öğrencilerin yakın çevresinde bulunan toplumsal yaşam alanları ve alışveriş konuları üzerinde konuşmalarına imkan verilerek örnekler üzerinden kendi hayatları ile ders konuları arasında ilişki kurmaları sağlanır.
D. KENDİNİ İFADE ETME 1. Zihinsel Hazırlık: d) Ön bilgileri hareket geçirme-Konu belirleme e) Amaç, yöntem ve teknikleri belirleme f) Tür ve sunu şeklini belirleme 2. Kuralları Uygulama 3. Konuşma ve Yazma c) Konuşma d) Yazma 4. Söz Varlığını Kullanma	Konuşma Karşılıklı Konuşma Öncesi Etkinlikler • Toplumsal yaşam alanları ve alışveriş konuları ile ilgili ön bilgileri harekete geçirme doğrultusunda sorular sorulur ve öğrencilerin yanıtlaması hedeflenir. • Konuşmaya ilgi çekici bir giriş ile başlamak için “<i>Şimdi bil bakalım burası neresi? oyunu oynayacağız.</i>” denir. • Konuşmayı desteklemek için etkinlik ile ilgili görseller kullanılır. Karşılıklı Konuşma Sırasındaki Etkinlikler • Öncelikle “<i>Pazara gidiyorum ...almak istiyorum.</i>” etkinliği yapılır. Öğrenciler, en fazla yedi öğrenciden oluşan gruplara ayrılır. İlk öğrenciden “<i>Pazara gidiyorum almak istiyorum.</i>” demesi, sonraki öğrencilerin de kendilerinden önceki öğrencinin alacağına bir sebze-meyve ekleyerek cümleyi söylemesi istenir. (Örneğin 1. öğrenci: “<i>Pazara gidiyorum, elma almak istiyorum.</i>” 2. öğrenci: “<i>Pazara gidiyorum, elma, portakal almak istiyorum.</i>” 3. öğrenci “<i>Pazara gidiyorum elma, portakal, mandalina almak istiyorum.</i>” der.). • Daha sonra “<i>Bul bakalım, burası neresi?</i>” etkinliğine geçilir. Sınıf sayısına göre toplumsal yaşam alanlarının olduğu görseller hazırlanır. Sınıf, ikiyeşerli ya da dörderli gruplara ayrılır. Öğrencilerden bu resimleri arkadaşlarına göstermeden sırayla anlatmaya çalışması istenir. Anlatıcı, anlama ve düşünmeyi yönlendirecek ip uçları verir (örneğin; anlatılan yer kütüphane ise kitaplar var, vb. der) diğer öğrenciler anlatılan yeri bulmaya çalışır (Etkinlik-6). • Öğretmen, öğrencilere bir alışveriş diyalogu izlettirir ya da dinletir. Öğrencilerden sıra arkadaşları ile izledikleri diyaloga uygun bir diyalog oluşturmaları ve satıcı ve

	müşteri rollerine girerek diyalogu canlandırmaları istenir. Örnek diyalog: Efe: İyi günler. Kardeşime bir pantolon almak istiyorum. Pantolonlara bakabilir miyim? Satıcı: İyi günler. Hoş geldiniz. Tabi hemen pantolon modellerimizi getiriyorum. Arda: Mavi pantolonlar çok güzel. Beş yaş için var mı? Satıcı: Evet, efendim var. Buyurun. Arda: Kaç lira? Satıcı: 40 Lira. Arda: Buyurun. Satıcı: Güle güle kullanın. Arda: Teşekkür ederim. İyi günler. - Daha sonra eşli doğaçlama yapılabilir. (Örneğin elindeki ürünleri satmaya çalışan bir satıcı ve okula geç kalan bir öğrencinin doğaçlama olarak geliştirebileceği konuşma kartları hazırlanır. Satıcının kartında “<i>En sevdiğin kitabı almak için elindekini sat..</i>” öğrencinin kartında ise “<i>Cebinde 5 Lira var. Çok açsın. Okula geç kalıyorsun.</i>” yazıyordur. Öğrencilere müdahale etmeden diyaloglarını gerçekleştirmeleri sağlanır. Sonra aynı gruptan rolleri değişmeleri istenir. Gönüllü öğrenci kadar farklı durumlar yaratılarak etkinliğe devam edilebilir.) Karşılıklı Konuşma Sonrası Etkinlikler - Konuşma esnasında öğrencilerin görsellere uygun anlatım yapma, ses tonu, ses hızı, vurgu, tonlama, beden dili gibi unsurları kullanma, etkinliğe katılımı ve konuşmayı gerçekleştirme durumları gözlemlenir. Sözlü Anlatım Öncesi Etkinlikler - Öğrencilerin etkinlik öncesinde bilgilerini yoklamak için öğretmen tarafından alışveriş ve yeme-içme konularına ilişkin örnekler verilir. Örneğin; öğretmen: “<i>Benim en sevdiğim yemek yaprak sarma.</i>” der ve yemeğin pişirilme aşamalarını anlatır. Sözlü Anlatım Sırasındaki Etkinlikler - Öğrencilere: “<i>En sevdiğiniz yemek ne?</i>”, “<i>Bu yemeği nasıl pişiriyorsun?</i>” der. Öğrencilere belirli bir süre düşünmeleri ve gerekirse not almaları istenir. Verilen süreden sonra öğrencilerden tek tek yemek tarifini arkadaşları ile paylaşmaları istenir. Sözlü Anlatım Sonrası Etkinlikler - Konuşma esnasında konuşmanın amacına ulaşma durumu, ses tonu, ses hızı, vurgu, tonlama, beden dili gibi unsurları kullanma durumları ve konuşma değerlendirilir. Yazma Yazma Öncesi Etkinlikler

	• Yazma öncesinde “<i>iyi örnek gösterme</i>” ve “<i>kural buldurma</i>” doğrultusunda öğrencilerin seviyelerine uygun “<i>alışveriş</i>” ve “<i>yemek tarifi</i>” ile ilgili metinler tahtaya yansıtılır, tahtaya yazılır ya da yazılı olarak öğrencilere dağılır. • Daha sonra öğretmen: “<i>Alışverişe gidiyoruz. Yiyecek ve içecek alacağız. Düşünün bakalım neler almak istiyorsunuz.</i>” der. Öğrencilerden boş bir kağıt çıkarmaları istenir. • Kültür aktarımı kapsamında bir diğer etkinlik için ise Türk mutfağının en bilinen örneklerinden “<i>mantı</i>” yapımına yönelik olarak öğrencilere ihtiyaç listesi hazırlama, nasıl yapıldığı ile ilgili bazı bilgiler anlatılır. Yazma Sırasındaki Etkinlikler • Öğrencilerden çıkardıkları sayfayı ikiye ayırmaları ve sayfanın bir tarafına alışverişte almak istedikleri “<i>yiyecekleri</i>” bir tarafına ise “<i>içecekleri</i>” listelemeleri istenir. • Manti yapımı aşamalarının karışık olarak verildiği görsellerden oluşan etkinlik kağıdı öğrencilere dağıtılır (Etkinlik-7). Öğrencilerin görselleri sıralaması, bu yemeği tahmin etmeleri ve görselde malzeme listesi verilen bu yemeği basit cümlelerle anlatmaları istenir. Yazma Sonrası Etkinlikler • Öğrencilerin ön yazma, taslak oluşturma, sıralama, gözden geçirme, düzenleme aşamalarını gerçekleştirmeleri sağlanır. • Toplanan çalışma kağıtlarının kontrol edilmesi ve gerekli dönüt ve düzeltmelerin verilmesinden sonra ise yazılanların yayımlanması aşamasına geçilir ve iyi örnekler sınıfta sergilenebilir. Söz varlığını kullanma Toplumsal yaşam alanları, alışveriş yapma, yemek tarifi ve derste işlenen dilbilgisi konuları kapsamındaki sözvarlığının, öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilmesine dikkat edilir. Öğrencilerin derste öğrendikleri kelime ve kelime gruplarını kullanarak diyaloglar kurmaları istenir. Ders boyunca öğrenilen, etkinliklerde kullanılan kelimelerin sözlü ve yazılı olarak kullanımında kelimelerin anlamlarına uygun kullanılmasına dikkat edilir.
E. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME d) Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme e) Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme f) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri	• Tüm dil becerileri öğretmen tarafından toplu olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda kazanımlara ilişkin dil becerilerini değerlendirme gözlem formu (EK-1) kullanılabilir. • Dinleme anlama becerisine yönelik boşluk doldurma etkinliği için dinleme becerisini değerlendirme kısa cevaplı madde puanlama anahtarı (EK-2) kullanılabilir.

düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme değerlendirme etkinlikleri	• Öğrencilerin diyaloglar kurarak birbirleri ile iletişim ve diyalog kuracağı karşılıklı konuşma etkinliğinde karşılıklı konuşma becerisi akran değerlendirme formu (EK-3) kullanılabilir. Özellikle Türkçeyi ana dil ve yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler aynı gruplarda toplanarak akran desteğinden faydalanılır. • Öğrencilerin sevdiği bir yemeği tarif edeceği sözlü anlatım etkinliğinin değerlendirilebilmesi için sözlü üretim becerisini değerlendirme analitik puanlama anahtarı (EK-4) kullanılabilir.



ÇALIŞMA KAĞITLARI
ETKİNLİK-1 ÖN HAZIRLIK
HAYVANAT BAHÇESİNE GİDİYORUZ



TARİH: Pazar Günü

SAAT: 14:00

YER: Eskişehir Sazova Parkı Hayvanat Bahçesi

ÜCRET: 5 Lira

ETKİNLİK-2 DİNLEME METNİ

“AYI” ŞARKISI- BARIŞ MANÇO

Bugün hava güzel dedim ki hanıma;
Haydi kalk giyin de çıkalım biraz.
Bak cıvıl cıvıl ----- uçuyor.
Dalları basmış erikle, -----.
Çoluk çocuk cümbür cemaat,
----- yapalım ne dersiniz ha?
Ev halkı uçtu,
----- baba sen çok yaşa!
Yolda düşündüm bizim çocuklar tanımıyorlar -----.
Bir hayli garibime gitti doğrusu bir baba olarak verdim kararı.
Anında bir ters u dönüş doğru -----.
Biliyoruz ayıp oldu hâkim bey ama zar zor girebildik içeriye.
Bak evladım buna ----- derler
----- inip ----- gelirler.
Biraz ağırdır, hantaldır ama,
----- iyisini ayılar yerler.
Senin de canın günün birinde,
Armudun iyisini ----- isterse,
Sakın ha aman ----- gidip de
----- tek tek elleme.
Adamın kafası bir atarsa
Bayramlık ağzını bir açarsa
Sana neler der biliyor musun?
----- duyar rezil olursun
A de bakayım (a) bi de y de (y) şimdi bi de ı (ı),
Oku bakayım (ay1) oku bakayım (ay1).
Yalnız kızlar (ay1).
Hadi erkekler (ay1).
Cümbür cemaat (ay1).
Bütün mahalle (ay1).

ETKİNLİK-3 DİNLEME METNİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

Şarkıdaki hangi yerler var? İşaretleyelim.



()



()



()



()



()



()

Aşağıdaki kelimelerin zıt anlamlarını yanına yazalım.

- Güzel X -----
- Doğru X -----
- Zor X -----
- İyi X -----
- Ağır X -----
- Açmak X -----
- Giymek X -----
- İnmek X -----

ETKİNLİK-4 OKUMA ÇALIŞMA KAĞIDI
TOMBALA ETKİNLİĞİ

Market		Hastane		Manav		Fırın	
	Durak		Okul		Kuaför		Lunapark
Kasap		Pastane		Kütüphane		Karakol	

Kuaför		Karakol		Kasap		Market	
	Kırtasiye		Fırın		Sağlık ocağı		Alışveriş merkezi
Tamirci		Eczane		Manav		Postane	

Hastane		Terzi		Mağaza		Cami	
	Kuaför		Pastane		Kırtasiye		Otopark
Durak		Kütüphane		Fırın		Lokanta	

ETKİNLİK- 5 OKUMA METNİ VE ÇALIŞMA KÂĞIDI
ALIŞVERİŞE GİDİYORUZ



Emir: Haydi! Alışveriş merkezine gidelim. Alışveriş yapmak istiyorum.

Ayşe: Çok iyi fikir! Benim de almak istediğim şeyler var.

Emir: Ödevim için yapıştırıcı, makas, karton, dosya kâğıdı almak istiyorum. Kardeşim oyuncak, dedem de ilaç istiyor.

Ayşe: O zaman önce kırtasiyeye gidiyorsun.

Emir: Evet önce kırtasiyeye gidiyorum sonra kardeşime oyuncak araba almak için oyuncakçıya sonra da eczaneye gidiyorum. Peki, sen ne almak istiyorsun Ayşe?

Ayşe: Evde hiçbir şey yok. Önce manavdan sebze meyve sonra kasaptan et sonra da marketten makarna, yoğurt, yumurta, fırından da ekmek almak istiyorum.

Emir: O zaman ben kırtasiyeye ve oyuncakçıya gidiyorum. On dakika sonra markette buluşalım. Sana yardım etmek istiyorum.

Ayşe: Tamam, on dakika sonra markette görüşürüz.

Emir: Ben her şeyi aldım. Senin alışverişin tamam mı?

Ayşe: Evet. Her şey tamam. Kasaya gidelim.

Ayşe: Merhaba. Borcum ne kadar?

Kasiyer: Merhaba. Toplam 150 lira.

Ayşe: Nakit ödemek istiyorum. Buyurun 200 lira. Poşet de alabilir miyim?

Kasiyer: Tabi. Buyurun paranızın üstü. İyi günler.

Diyaloğu okuyalım. Cevaplayalım.

	Doğru	Yanlış
1. Emir, kırtasiyeden defter alıyor.	()	()
2. Ayşe, eczaneye gidiyor.	()	()
3. Emir önce kırtasiyeye gidiyor.	()	()

4. Ayşe, manavdan sebze ve meyve alıyor. () ()
5. Emir, Ayşe' ye yardım etmek için gidiyor. () ()
6. Ayşe' nin alışverişi 200 lira tutuyor. () ()

Emir ve Ayşe hangi yerlere gidiyor? Aşağıya yazalım.

1. ----- 5. -----
2. ----- 6. -----
3. ----- 7. -----
4. ----- 8. -----

Emir ve Ayşe nereden neler alıyor? Aşağıya yazalım.

- Örnek: Kırtasiyeden çanta alıyor.
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----
- -----

ETKİNLİK- 6 KARŞILIKLI KONUŞMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

BURASI NERESİ?



EK- 7 YAZMA ÇALIŞMA KÂĞIDI BİRLİKTE PİŞİRELİM

Malzemeler

3 su bardağı un, 1 su bardağı su, 1 tane yumurta, 1 çay kaşığı tuz,
300 gr. kıyma, 1 tane kuru soğan, sarımsak, yoğurt, tere yağ,
karabiber, nane, pul biber

Sence bu yemeğin
adı ne?



Şimdi sıra sende. Haydi bir yemek tarif et.

Malzemeler

Yemek tarifi

EK-1 ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

Kazanımlara İlişkin Dil Becerilerini Değerlendirme Gözlem Formu

Öğrencinin Adı- Soyadı:

Dinleme		1	2	3	4	5
1	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar.					
2	Dinlediklerinde geçen basit tarih, zaman ve saat içeren ifadeleri anlar.					
3	Yavaş, açık ve tekrarlanarak konuşulduğunda günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri anlar.					
4	Görselden hareketle günlük hayattan basit olay ve durumları anlar.					
5	Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.					
6	Kısa, anlaşılır ve basit duyuru ve bildirileri anlar.					
7	Somut bir eylem veya nesneye ilişkin bilmediği bir sözcüğün anlamını çıkarım yoluyla bulur.					
Okuma						
8	Basit soruları “ne, kim, kaç kilo, nerede, ne zaman?” anlar.					
9	Basit sorulara “ne, kim, kaç kilo, nerede, ne zaman?” karşılık gelen yanıtları belirler.					
10	Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder.					
11	Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri ayırt eder.					
12	Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanıır.					
13	Görselden hareketle günlük yaşamdan somut ve basit bir metindeki olay ve durumları anlar.					
14	Günlük hayattan basit ve kısa metinlerde okuduklarının konusunu belirler.					
15	Okuduklarında geçen önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar.					
Karşılıklı Konuşma						
16	Selamlaşma, tanışma, tanıştırma, hal/hatır sorma, vedalaşma ve bu durumlara uygun ifadeleri kullanır.					

17	Konuşmalarında basit betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanır.					
18	Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır.					
19	Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir.					
20	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp kullanır.					
21	Bilinen kelime ve konulardan oluşan basit bir görüşme başlatıp bitirir.					
Sözlü Anlatım						
22	Konuşmalarında basit betimleyici ögeleri “ <i>niteleme ve belirtme sıfatları</i> ” kullanır.					
23	Gündelik hayattan basit bir durum ve olayları oluş sırasına göre anlatır.					
24	Konuşmalarında vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.					
25	Konuşma amacını belirler.					
26	Konuşma stratejisi, yöntem ve tekniklerini uygular.					
Yazma						
27	Yazılarında basit ölçü ve miktar birimlerini yazar. (<i>Kilo, tane, adet</i>)					
28	Görsellerden hareketle günlük hayattan basit bir olayı ya da durumu yazar.					
29	Basit ve somut günlük gereksinim ve isteklerini anlatan “ <i>alışveriş, yeme-içme, sipariş verme, vb.</i> ” notlar ve listeler yazar.					
30	Basit emir ve talimat cümleleri yazar.					
31	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır.					
32	Görsellerle desteklenen günlük yaşamdan basit bir olayı/durumu oluş sırasına göre yazar.					
33	Yazma stratejisi, yöntem ve tekniklerini uygular.					
34	Noktalama işaretlerine uygun yazar.					
35	Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.					
ÖĞRENCİ ADI-SOYADI		TOPLAM PUAN:				

EK-2 ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

Dinleme Becerisini Değerlendirme Kısa Cevaplı Madde Puanlama Anahtarı

Madde kökü: Aşağıdaki kelimelerin zıt anlamlarını yanına yazalım.		
•	Güzel	X -----
•	Doğru	X -----
•	Zor	X -----
•	İyi	X -----
•	Ağır	X -----
•	Açmak	X -----
•	Giymek	X -----
•	İnmek	X -----
Puanlama Anahtarı		Puan
Tam doğru yanıtlar	Güzel-çirkin, doğru-yanlış, zor-kolay, iyi-kötü, ağır-hafif, açmak-kapatmak, giymek-çıkarmak, inmek-çıkarmak	8
Kısmi doğru yanıtlar	Güzel için kötü; doğru için çarpık, eğri; zor için basit; iyi için fena, berbat; ağır için acele; açmak için örtmek; inmek için binmek	2
Her bir doğru yanıt		
Yanlış yanıtlar	Kelimelerin zıt anlamlılarına hiçbir şekilde uymayan kelimeler. Örneğin; ağır için yük vb.	0

EK-3 ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

KARŞILIKLI KONUŞMA BECERİSİ AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Adım-Soyadım:				
Arkadaşımın Adı-Soyadı:				
				
1	Arkadaşım, yerleri (market, kütüphane, hastane, eczane, gibi) doğru anlattı.			
2	Arkadaşım, anlattığımız yerleri tahmin etmeye çalıştı.			
3	Arkadaşım, yol, yön, adres tarifi hakkında soru sordu.			
4	Arkadaşım, yol, yön, adres tarifi hakkında soruları cevapladı.			
5	Arkadaşım, kelimeleri doğru söyledi.			
6	Arkadaşım, anlattığımız yerleri doğru tahmin etti.			
7	Arkadaşım, tüm diyaloglara katıldı.			
8	Arkadaşım, etkinlikte bizim ile yardımlaştı.			

9	Arkadaşım, düşüncelerini söyledi.			

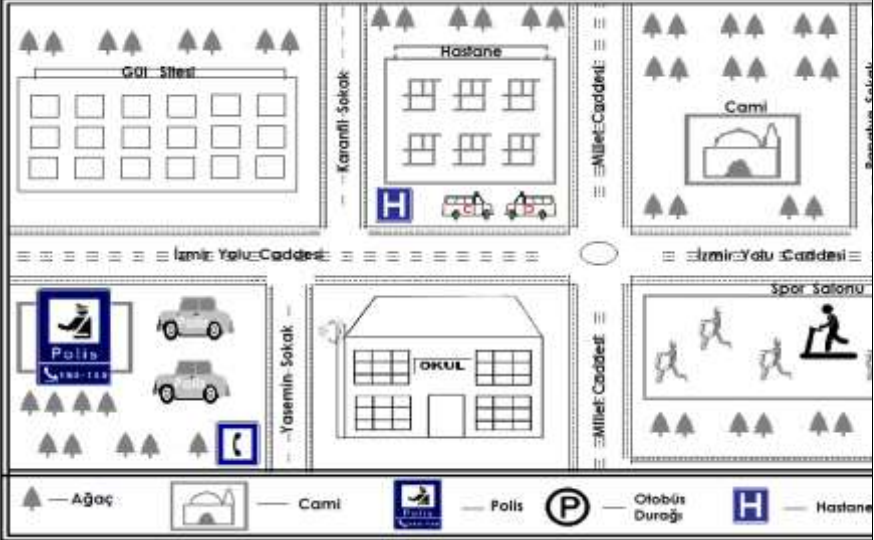
EK-4 ÖLÇME-DEĞERLENDİRME

Sözlü Üretim Becerisini Değerlendirme Analitik Puanlama Anahtarı

Ölçütler ve Nitelik	Öğrencinin Durumu	Puan
Telaffuz ve Tonlama	Kelime ve sözcüklerinin yarıdan fazlasını yanlış telaffuz ediyor. (0 puan)	
	Kelime ve sözcüklerden bazılarını yanlış telaffuz ediyor. (1 puan)	
	Sınıf ve dil düzeyinden beklenen şekilde neredeyse tüm kelime ve sözcükleri doğru telaffuz ediyor. (2 puan)	
Dilbilgisel Doğruluk	Dilbilgisi konularında yarıdan fazla yanlış yapıyor. (0 puan)	
	Dilbilgisi konularında yarıdan az yanlış yapıyor. (1 puan)	
	Öğrenci dilbilgisi konularında neredeyse hiç yanlış yapmıyor. (2 puan)	
Sözvarlığı Hakimiyeti	Sınıf ve dil düzeyine göre hedeflenen sözcükleri kullanmıyor. (0 puan)	
	Sınıf ve dil düzeyine göre hedeflenen sözcükleri çok sınırlı kullanıyor. (1 puan)	
	Sınıf ve dil düzeyine göre hedeflenen sözcüklerinin neredeyse tamamını kullanıyor. (2 puan)	
Akıcılık	Hiç akıcı konuşamıyor ve sürekli duraksıyor. (0 puan)	
	Genel olarak akıcı konuşuyor. Bazı yerlerde duraksıyor. (1 puan)	
	Sınıf ve dil düzeyinden beklenen şekilde akıcı konuşuyor. (2 puan)	
Tutarlılık	Mantıksal olarak konu ve cümleler arasında bağlantı kuramıyor (0 puan)	
	Mantıksal olarak konu ve cümleler arasında ara sırada bağlantı kuruyor. (1)	
	Sınıf ve dil düzeyinden beklenen cümle ve konu bağlantısını neredeyse tamamen kuruyor. (2 puan)	
ÖĞRENCİ AD-SOYAD	TOPLAM PUAN:	-----

Ders:	Türkçe
Düzey/Sınıf:	A2.2/ 3.sınıf
Süre:	8 ders saati
Ünite:	3. Ünite- “ <i>Nasıl Giderim?</i> ”
Kazanımlar:	Dinleme • Nezaket ifadelerini anlar. • Dinlediklerinde geçen sayı, ölçü, miktar ve para birimleri içeren ifadeleri anlar. • Dinlediklerinde geçen zaman ifadelerini anlar. • Dinlediklerinde geçen basit sorulara “<i>nereye, ne ile, neyle, nasıl, nereden?</i>” karşılık gelen yanıtları belirler. • Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri anlar. • Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren kelime ve kalıp ifadeleri tanır. • Sözlü talimat, yönerge ve kısa açıklamaları anlar/uygular. • Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren anlatımları anlar. • Dinlediği/izlediğinden hareketle ulaşım ile ilgili “<i>ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.</i>” kelime ve kalıp ifadeleri anlar. • Dinlediği/ duyduğu ileti, anons, reklam, haber, duyuru vb. gerekli bilgileri seçer. • Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır. Okuma • Metinde yer alan logo, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını tanır. • Metinde yer alan basit sorulara ilişkin yanıtları belirler. • Okuduklarında günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân isimlerini ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin kalıp ifadeleri ayırt eder. • Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme, yönlendirme ve uyarı içeren simge, kısaltma ve levhaları tanır. • Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. • Metinde geçen basit yazılı talimat, yönerge ve kısa açıklamaları anlar/uygular. • Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren ifadeleri ayırt eder. • Okuduklarında geçen ulaşım ile ilgili kelimeleri belirler. Karşılıklı Konuşma • Katıldığı diyaloglarda nezaket ifadelerini kullanır. • Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. • Günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yer/ mekân ve toplumsal yaşam alanlarına ilişkin diyaloglara katılır. • Bilinen bir konuda bilgi isteme/verme ve uyarı içeren diyaloglar kurar. • Kısa komutlar, yönergeler verir ve kısa açıklamalar yapar. • Harita, kroki vb. üzerinden konum yol, yer- yön ve adres tarifi yapar.

	- Rica/teşekkür etme, izin isteme ve özür dileme amacıyla diyalog kurar. Sözlü Anlatım - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. - Gündelik hayattan ilgi alanına giren ve yeni öğrendiği konularda basit bir sunum yapar. - Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. Yazma - Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. - Görsel/görseller yardımıyla basit diyaloglar oluşturur. - Görsellerden hareketle basit paragraf/metin yazar. - Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanır. - Basit talimat, yönerge cümleleri ve kısa açıklama yazar. - Günlük yaşamdan durumlara uygun bilgi isteme/verme ve uyarı içeren basit notlar yazar.
Yöntem ve Teknikler:	
Materyaller:	Etkinler için hazırlanan çalışma kağıtları,
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	Problem çözme, örnek olay, soru-cevap, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, oyunla öğretim, grupla öğrenme, görüşme
A. HAZIRLIK 1. Ön Hazırlık: 2. Zihinsel Hazırlık: k) Ön bilgileri harekete geçirme l) Anahtar kelimelerle çalışma m) Metni tanıma ve tahmin etme n) Amaç belirleme o) Tür, yöntem ve teknik belirleme	Öğretmen dersten önce sınıfa bir harita asar. Derste de “<i>Ben nerede oturuyorum? Merak ediyor musunuz?</i>” diye sorar. Google haritalardan faydalanılarak öğretmen ev adresini tahtaya yansıtır ya da basit bir şekilde tahtaya çizer. Daha sonra ev adresini yer-yön belirteçlerini (<i>yanında, sağında, solunda, önünde, arkasında, arasında, içinde, dışında</i>) beden dilini de kullanarak adresini tarif eder. Üstünde, altında, içinde, karşısında gibi yer-yön edatları ve sola, sağa dön gibi yönergeler hatırlanır. Ayrılma ve bulunma hâl eklerinin sezdirilmesi için “-----den/-dan---- /-e/a nasıl giderim?” kalıplarına vurgu yapılır. Öğrencilerden kendi adreslerini ya da sınıftaki eşyaların ve kişilerin yerlerini tarif etmeleri istenir. Aşağıdaki örnekteki gibi bir çalışma kâğıdı hazırlanarak öğrencilerin yer-yön belirteçlerini kullanarak boşlukları doldurmaları istenir. - Kırtasiye, eczanenin - Berber, caminin - Okul, hastanenin

	Konu sezdirildikten sonra öğretmen: “Ben okula gelirken çok tabela görüyorum. Mesela “H” tabelası var; bu tabela ne anlama geliyor? Bazen “E” yazan bir tabela görüyorum. Peki, bu ne demek? vb. sorular sorar. Alınan cevaplardan sonra “Günlük hayatımızda çevremizde pek çok işaret ve tabela görüyoruz. Siz bunların ne anlama geldiğini biliyor musunuz?” sorusu sorulur. Tartışma ortamı yaratılır. Yer işaretleri ve tabelalar ile ilgili bir sunum hazırlanarak öğrencilerin tabelalara yönelik bilgileri değerlendirilir. Daha sonra bu işaretlerden bazılarının bulunduğu (hastane, havaalanı, durak, eczane, cami, tramvay durağı, yaya geçidi, otobüs durağı, tuvalet, postane, okul yolu, lokanta) çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır ve boşluk doldurma çalışması yapılarak kontrol edilir (Etkinlik-1). Daha sonra aşağıdaki gibi bir görsel ile öğrencilere adres tarifi yaptırılabilir. 
B. ANLAMA 1. Dinleme ve Okuma g) Dinleme h) Okuma i) Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma 2. Metni İnceleme 3. Söz varlığını geliştirme	Dinleme Dinleme Öncesi Etkinlikler • Dinleme kurallarının hatırlanması (dinleme amacının olması, dikkatin sağlanması, istekli olma) sağlanır. • “Okul Yolumuz” metninin dikkatle dinlenmesi gerektiği söylenir (Etkinlik-3). • Metinde boş bırakılan kelimeler olduğu ve dikkatle dinlendiği takdirde bu kelimeleri tahmin edebilecekleri ifade edilir. Dinleme Sırasındaki Etkinlikler • “Okul yolumuz” dinleme metni öğretmen tarafından iki kez okunur • Metne ait kroki, öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden dinleme metnindeki bilgileri takip ederek Ayşe’ nin okula ulaşmasını sağlamaları hedeflenir (Etkinlik-3 Çalışma Kâğıdı). Dinleme Sonrası Etkinlikler • Ayşe’ nin nereden nereye gittiği tartışılır ve kroki üzerinden tartışma ortamı oluşturulur.

- Metindeki boşluk doldurma etkinliği yapılarak öğrencilerin yer-yön, bulunma ve ayrılma hal eklerini anlamaları sağlanır. Metin tahtaya yazılarak ya da tahtaya yansıtılarak öğrenciler ile birlikte kontrol edilir.

Okuma

Okuma Öncesi Etkinlikler

- Okunacak metinle ilgili önceki bilgilerin etkin hale getirilmesi için öğretmen: “Okula nasıl geliyorsunuz?”, “Evden okula gelmek için hangi yollardan geçiyorsunuz?”, “Hangi yerleri görüyorsunuz” sorularını sorar ve konuya dikkat çeker.
- “Ege ve Arkadaşları” okuma metni öğrencilere dağıtılır (Etkinlik-4). Metin hem sessiz hem sesli okunacağı için sessiz okuma (öğrencilerin satırları parmak ya da kalemle takip etmeme, gereksiz baş ve dudak hareketleri yapmama, fısıltılı okumama, vb.) ve sesli okuma (vurgu, tonlama ve tellaffuza dikkat etme, işitilebilir bir ses tonuyla okuma, okurken bilinmeyen sözcüklerin altını çizme, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, vb.) gibi okuma kurallarına dikkat çekilir.)

Okuma Sırasındaki Etkinlikler

Akıcı okuma:

- Öğrencilerin metni sessiz okumaları ve bilmedikleri kelimelerin altını çizmeleri ve bu kelimeleri tahmin etmeleri istenir.
- Metin öğretmen tarafından sesli okunur.
- Metin, gönüllü öğrencilere okutularak öğrencilerin okuma sırasında vurgu, tonlama, telaffuz ve noktalama işaretlerine uygun mekanik okumaları kontrol edilir.

Anlamayı izleme:

- Altı çizilen kelimelerin anlamları sorularak bilinmeyen kelimeler açıklanır.

Okuma Sonrası Etkinlikler:

- Okuma parçasında yer-yön ifadeleri, ayrılma ve bulunma hal ekleri (otobüsten inme, okula gitme, pencereden el sallama) ve öncelik-sonralık ilişkileri doğrultusunda okuma parçasının anlaşılması hedeflenir. Okuma-anlamanın sağlanması için metin ile ilgili boşluk doldurma ve soruları cevaplama etkinlikleri yapılarak metnin anlaşılıp anlaşılımadığı kontrol edilir ve değerlendirilir (Etkinlik- 4).

Sözvarlığını geliştirme

Öğretmen, öğrencilere “önünde”, “arkasında”, “içinde”, “dışında”, “yanında”, “sağında”, “solunda”, “arasında”, “cadde”, “sokak”, “yürümek”, “dönmek”, “ilerlemek”, “beklemek”, “dönmek”, “yaya geçidi”, “okul yolu”, “durak”, “istasyon” gibi sözcüklerden oluşan bir çalışma kâğıdı dağıtır ve

	öğrencilerden kelimeleri okumaları ve bu kelimelerden bilmediği kelimeler olup olmadığı sorulur. Daha sonra öğrencilerden bu kelimeleri kullanarak okul yolunu tarif etmeleri istenir.
C. GÜNLÜK HAYATLA İLİŞKİ KURMA	Hazırlanan metinler ve etkinlikler ile öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları uyarı ve levhalar, ulaşım araçları ve adres tarifleri üzerinden günlük hayatla ilişki kurma hedeflenir.
D. KENDİNİ İFADE ETME 1. Zihinsel Hazırlık: g) Ön bilgileri hareket geçirme-Konu belirleme h) Amaç, yöntem ve teknikleri belirleme i) Tür ve sunu şeklini belirleme 2. Kuralları Uygulama 3. Konuşma ve Yazma e) Konuşma f) Yazma 4. Söz Varlığını Kullanma	Konuşma Karşılıklı Konuşma Öncesi Etkinlikler • Yakın çevremizdeki yerler ve bu yerlere nasıl ulaşıldığı ile ilgili birkaç öğrenciye söz hakkı verilir ve etkinlikten önce ön bilgilerin harekete geçirilmesi sağlanır. • Bir yerden bir yere gitmek isteyen bir öğrenci ve bilet satan bir görevlinin diyalogundan oluşan video hazırlanır. Öğrencilere sessiz bir şekilde izletilir. Öğrencilerden bu karakterlerin diyaloglarını tahmin etmeleri istenir. Öğrenciler not alabilir. Gönüllü öğrencilere söz hakkı verilir ve bu iki kişinin konuşmalarını canlandırmaları istenir. • Sınıf mevcuduna göre sınıf üçerli ya da dörderli gruplara ayrılır. Çevremizde gördüğümüz toplumsal yaşam alanları ve mekanlardan oluşan etkinlik sayfası öğrencilere dağıtılır (Etkinlik-5). • Öğretmen: “<i>Nasıl giderim?</i>”, “<i>Tarif et bakalım!</i>” der ve etkinliğin nasıl yapılacağını anlatır. Karşılıklı Konuşma Sırasındaki Etkinlikler • Öğretmen, etkinlik yönergesini verir. “<i>İçinizden biri gözünü kapatacak ve parmağını haritada bir yere götürecektir. Orası sizin başlangıç yeriniz. Sonra arkadaşınıza nereye gitmek istediğiniz yeri söyleyin ve arkadaşınız size tarif etsin.</i>” denir. Gruptaki tüm öğrenciler aynı işlemleri gerçekleştirir. Karşılıklı Konuşma Sonrası Etkinlikler • Öğrencilerin adres tarifi ve öğrenci-biletçi arasındaki diyalogu canlandırmaları sırasında öğrencilerin ses tonu, ses hızı, vurgu, tonlama, beden dili, etkinliğe aktif katılım gibi unsurları kullanma durumları değerlendirilir. Sözlü Anlatım Öncesi Etkinlikler • Karşılıklı konuşma etkinliğinden sonra sözlü anlatım etkinliğine geçilir ve tüm öğrencilerin bireysel olarak kendini ifade etmesine olanak verilir. • Öğrencilere “<i>Siz okuldan sonra nereye gitmek istiyorsunuz?</i>”, “<i>Peki, oraya nasıl gidiyorsunuz?</i>” sorusu sorulur ve gitmek istedikleri yeri tarif etmeleri istenir. Öğrencilere biraz düşünme süresi verilir. Gerekirse not alabilecekleri ve sözlüğe bakabilecekleri söylenir. Sözlü Anlatım Sırasındaki Etkinlikler • İstenirse hazırlıklı istenirse hazırlıksız olarak öğrencilerin gitmek istediği yeri ve bu yerin tarifini bireysel olarak anlatmaları sağlanır.

	Sözlü Anlatım Sonrası Etkinlikler • Öğrencilerin gitmek istedikleri yerin adresini tarif ederken sesletim, dilbilgisi ve sözvarlığı hakimiyetleri, sesletim, akıcılık ve tutarlılık gibi ölçütlere göre yol tariflerini yapmaları değerlendirilir. Yazma Yazma Öncesi Etkinlikler • Öğrencilerin günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecekleri formlar üzerinden öğrencilere kural buldurma ve iyi örnek gösterme etkinliği yapılır (Etkinlik-6). • Yazma etkinliğine geçilmeden önce günlük yaşamdan örnek bir diyalog “<i>Kütüphaneye nasıl giderim?</i>” (yolcu ve gişe görevlisinin konuşması) öğrencilere okunur (Etkinlik-7). • Konunun pekiştirilmesi için doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi etkinlikler ile yazma öncesi dilbilgisi ve sözvarlığı başta olmak üzere tüm dil becerilerinin kavratılması hedeflenir. • Toplumsal yaşam alanlarının ve yol tarifinin olduğu diyagram, harita öğrencilere dağıtılır (Etkinlik-8). • Öğretmen, “<i>Ben şimdi alışveriş merkezindeyim. Pazara nasıl giderim?</i>” diye sorar ve örnek bir yol tarifini önce sözlü olarak anlatır. Sonra ise tahtaya yazar. Yazma Sırasındaki Etkinlikler • Öğrencilere etkinlik kağıdında bulunan haritayı incelemeleri ve konuşma balonlarında istenen yerlere nasıl gidileceğini tarif ederek yazmaları istenir. Yazma Sonrası Etkinlikler • Öğrenciler ön yazma, taslak oluşturma, sıralama, gözden geçirme, düzenleme gibi aşamaları kullanarak hedeflenen yerlere nasıl gidileceğini yazar. • Yazma çalışmasından sonra etkinlik sayfaları kontrol edilir. Gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır. • Ders sonunda öğrencilere performans ödevi verilir. Öğrencilerden görsellerden yola çıkarak ve giriş kısmının bir bölümü verilen duruma göre kısa bir hikaye yazmaları istenir. Ödev için (Etkinlik-9) kullanılır. Söz varlığını kullanma Ulaşım ve ulaşım araçları, yer/yön ifadeleri, yer-mekan ifadeleri ve toplumsal yaşam alanları ile ders boyunca işlenen dilbilgisi konularına yönelik sözvarlığına yönelik boşluk doldurma, görsel-kelime eşleştirme, kelimeyi anlatma, kelimeyi tahmin etme gibi etkinlikler yapılabilir. Süreçte kullanılan kelimelerin sözlü ve yazılı olarak kullanımında kelimelerin anlamlarına uygun kullanılmasına dikkat edilmelidir.
F. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME g) Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	• Dil becerileri 1 ve 2.sınıflar için örnek olarak hazırlanan kazanımlara ilişkin dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile bütünsel olarak öğretmen tarafından değerlendirilebilir. Gözlem formunda, ders planı için hazırlanan kazanımlar kullanılmalıdır.

h) Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme i) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme değerlendirme etkinlikleri	• Öğrencilerin birlikte çalışacakları karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım etkinliklerinde 1 ve 2. sınıflar için örnek olarak hazırlanan akran değerlendirme formu kullanılabilir. Formda ders planı için belirlenen kazanımlar esas alınmalıdır. • Sözlü anlatım becerisinin değerlendirilmesinde 1. sınıf için örnek olarak hazırlanan öz değerlendirme formu ve 2. sınıf için örnek hazırlanan sözlü üretim becerisini değerlendirme analitik puanlama anahtarı kullanılabilir. Hedef kazanımlar göz önünde bulundurulmalıdır. • Yazma becerisinin değerlendirilmesi için performans ödevi olarak verilen “<i>hikaye yazalım</i>” etkinliğinin değerlendirilmesinde yazılı anlatım değerlendirme ölçeği kullanılır (EK-1).

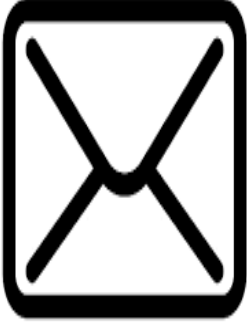


ÇALIŞMA KAĞITLARI
ETKİNLİK-1 ÖN HAZIRLIK

• **Resimlere Bakalım. Boşlukları Dolduralım.**

-Yaya geçidi	-Eczane	-Durak	-Cami	-Havaalanı
-Durak	-Tuvalet	-Okul yolu	-Postane	-Otobüs durağı
-Tramvay durağı	-Lokanta			





ETKİNLİK-2 DİNLEME METNİ: “OKUL YOLUMUZ”

Merhaba. Benim adım Ayşe. Dokuz yaşındayım. Iraklıyım.

Dört yıl önce Türkiye----- (-ye) geldim. Eskişehir---- (-de) yaşıyorum.

Vişnelik Mahallesi’ nde Güngör Apartmanı’ nda) oturuyorum.

Porsuk İlkokulu---- (-na) gidiyorum. Bu sene üçüncü sınıfa geçtim.

Okula, arkadaşım Arda ile birlikte gidiyoruz.

Evlerimiz çok yakın. Evlerimizin ----- (arasında) bir park var.

Okuldan sonra kardeşim Demir ile bu park---- (-ta) oyun oynamayı çok seviyorum.

Her sabah sekizde Arda ile Postane’nin ----- (önünde) buluşuyoruz.

Postane---- (-den) Eko Market’ ---- (-e) giriyoruz.

Kahvaltı için bir şeyler alıyoruz.

Sonra stadyumun ----- (önünden) geçiyoruz.

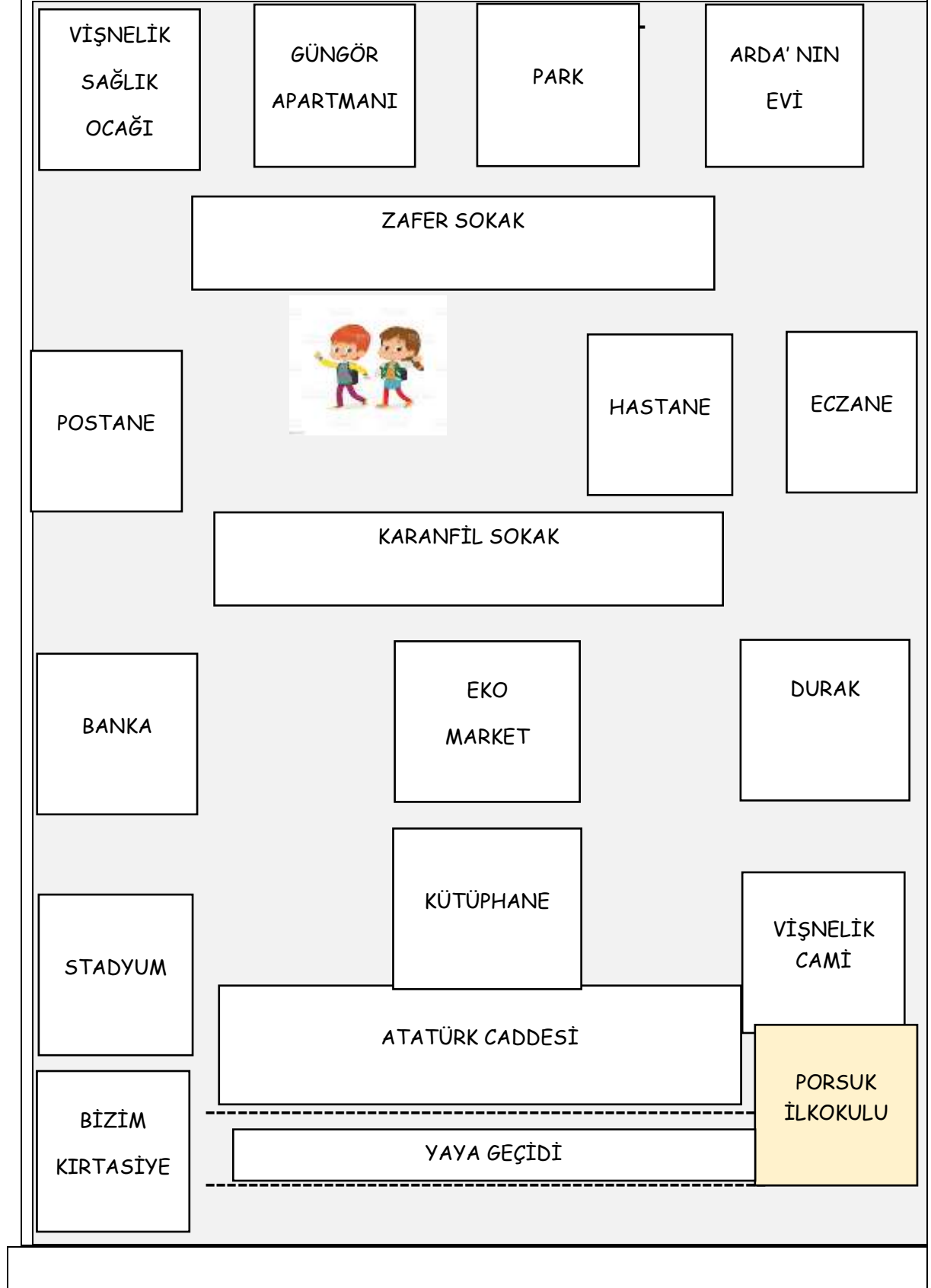
Atatürk Caddesi’ ne geliyoruz.

Önce sağa sonra sola tekrar sağa bakıyoruz ve dikkatle ----- (karşıya) geçiyoruz.

Okulumuz---- (-a) geliyoruz.

ETKİNLİK-3 DİNLEME ÇALIŞMA KÂĞIDI

“OKUL YOLUMUZ”



ETKİNLİK- 4 OKUMA METNİ

“EGE VE ARKADAŞLARI”



Merhaba. Ben Ege. Okul yolum çok eğlenceli. Her sabah saat sekizde evden çıkıyorum. Servisi beklemek için durağa gidiyorum. Sınıf arkadaşlarım Eylül ve Yağız ile durakta buluşuyoruz. Durakta servisi bekliyoruz. Servis geliyor ve otobüse biniyoruz. Servisteki arkadaşlarımıza “*günaydın*” diyor ve yerimize oturuyoruz. Serviste şarkılar söylüyoruz ve oyunlar oynuyoruz. Okulumuza geldik. Şoför amcaya “*hoşça kal!*” diyor ve servisten iniyoruz. Okulda derslerimizi dinliyoruz, ödevlerimizi yapıyoruz. Teneffüs zili çalıyor, 3/B sınıfından Ayşegül, Hakan ve Emir ile buluşuyor, bahçede oyun oynuyoruz. Ders bitiyor, tekrar servise biniyoruz. Yine oyunlar oynuyor, şarkılar söylüyoruz. İlk önce bizim mahalleye geliyoruz. Herkese “*görüştürüz*” diyor ve servisten iniyoruz. Arkadaşlarımız pencereden bize el sallıyor. Annem ve kardeşim Deniz beni marketin önünde bekliyor. Birlikte alışveriş yapıyoruz. Sonra eve gidiyoruz.

ETKİNLİK- 4 OKUMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

“EGE VE ARKADAŞLARI”

- **Boşlukları dolduralım. (-e/-a/-de/-da/-ta/-te/-den/-dan/-tan/-ten)**

1. Ege, ev---- çıkıyor.
2. Ege, durak---- servis bekliyor.
3. Ege, arkadaşları ile servis---- biniyor.
4. Ege ve arkadaşları servis---- çok eğleniyor.
5. Ege ve arkadaşları dersten sonra okul---- çıkıyor.
6. Ege ve arkadaşları pencere---- el sallıyor.
7. Ege ve arkadaşları ev---- geliyor.

- **Aşağıdaki soruları cevaplayalım.**

1. Ege, saat kaçta evden çıkıyor?

2. Ege, servisi beklemek için nereye gidiyor?

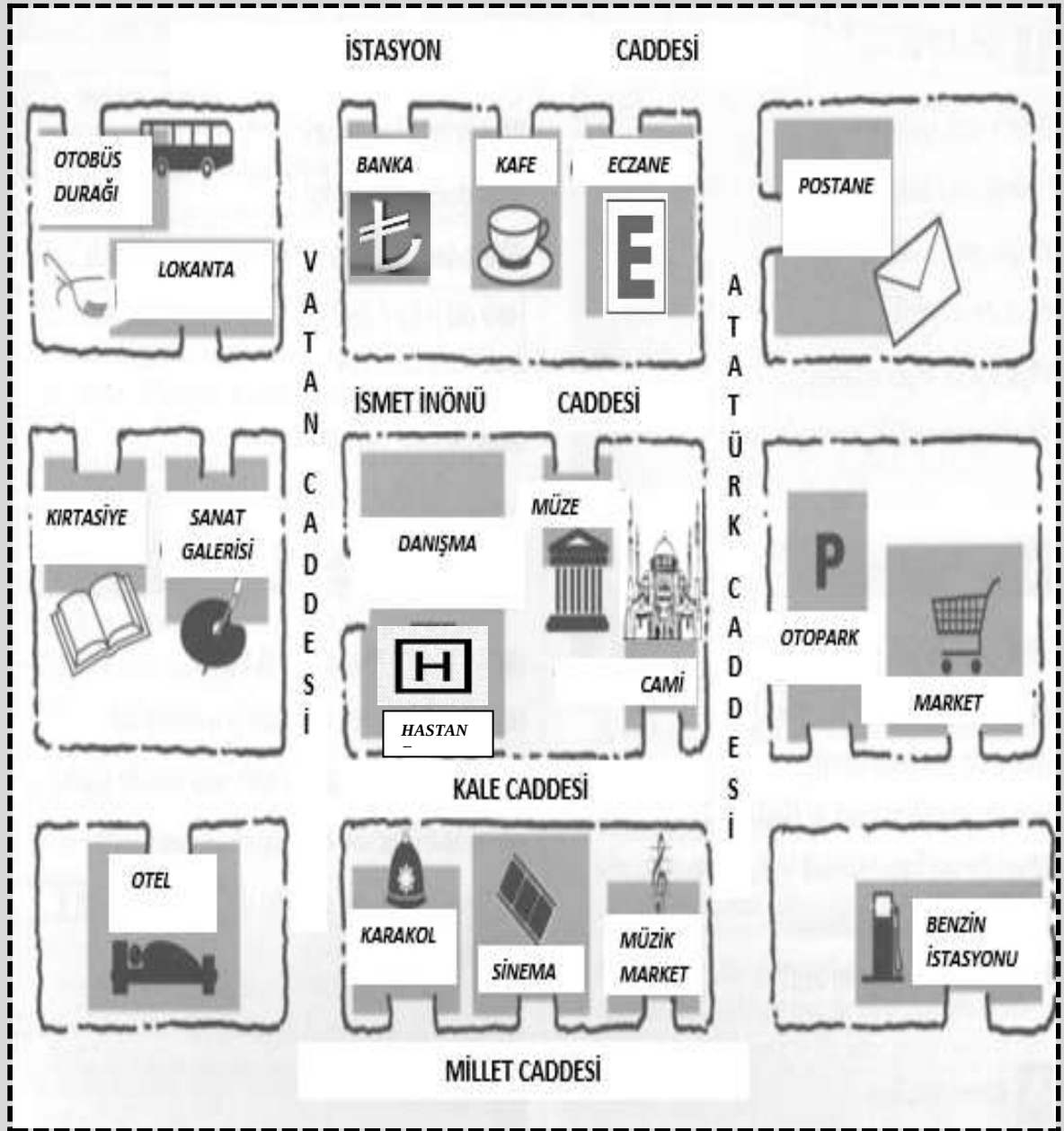
3. Ege, arkadaşları ile nerede oyun oynuyor?

4. Okuldan sonra servisten ilk kimler iniyor?

5. Annesi ve kardeşi, Ege’ yi nerede bekliyor?

ETKİNLİK-5 KARŞILIKLI KONUŞMA ETKİNLİĞİ

“TARİF ET BAKALIM!”



EK-6 YAZMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

Aşağıdaki Kütüphane Formunu Dolduralım.

Eskişehir Milli Kütüphane Kayıt Formu

FOTOĞRAF

Ad- Soyad: _____
Cinsiyet: _____
Uyruk: _____
Doğum Tarihi: _____
Doğum Yeri: _____
Okul: _____
Sınıf: _____
Adres: _____
Telefon: _____

Tarih

İmza

ETKİNLİK- 7 YAZMA METNİ
“KÜTÜPHANEYE NASIL GİDERİM?”

- **Dinleyelim. Boşlukları Dolduralım.**

Eda: Merhaba.

Görevli: Merhaba.

Eda: Tramvay ----- almak istiyorum. (bileti)

Görevli: ----- ? (Kaç tane?)

Eda: İki tane lütfen.

Görevli: Tabi. Buyurun.

Eda: -----? (Kaç Lira?)

Görevli: Altı Lira.

Eda: Kütüphaneye ----- (nasıl?) giderim? ----- (Tarif) eder misiniz?

Görevli: Çarşı Durağı----- (-ndan) 4 numaralı tramvay--- (-a) biniyorsunuz.

Görevli: Anıt ----- (durağında) iniyorsunuz. ----- (sola) dönüyorsunuz. Kütüphane hemen ----- (durağın) karşısında.

Eda: Çok teşekkür ederim. İyi günler.

Görevli: Rica ederim. İyi günler.



- **Doğru mu Yanlış mı? İşaretleyelim.**

5. Eda, görevliden metro bileti almak istiyor.

()

()

6. Eda, biletlere altı Lira ödüyor.

()

()

7. Eda, Çarşı Durağı'ndan otobüse biniyor.

()

()

8. Kütüphane, durağın arkasında.

()

()

ETKİNLİK- 8 YAZMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

Haritaya Bakalım. Soruları Cevaplayalım.



Ben şimdi bankadayım.
Belediye'ye nasıl giderim?

Ben şimdi pazardayım.
Hastaneye nasıl giderim?

Ben şimdi Manavdayım.
Durağa nasıl giderim?

EK- 9 HİKÂYE YAZALIM.

Adım-Soyadım:

Aşağıdaki Resimlere Bakalım. Bir Hikâye yazalım!



BAŞLIK

Ali, markete gitti. Maske takmadı. Marketten eve geldi ve ellerini yıkamadı. Sonra hasta oldu.



EK- 1 ÖLÇME-DEĞERLENDİRME
YAZILI ANLATIM ÖLÇEĞİ

Puan değeri (10)	Ölçüt	Ayrıntılar	Puan
1	<i>Sayfa düzeni</i>	- Öğrencinin kâğıdı temiz ve düzenlidir. - Sayfa ve kelimeler arasında uygun boşluk bırakılmıştır. - Hece boşluğuna ve satır çizgilerine dikkat edilmiştir.	
2	<i>Dilbilgisi hakimiyeti</i>	- Dilbilgisi yapıları doğru kullanılmıştır. - Cümleler kurallı ve anlamlıdır. - Anlatım bozukluğu yapılmamıştır.	
2	<i>Yazım ve noktalama kuralları</i>	- Noktalama işaretleri doğru yerlerinde kullanılmıştır. - Ses olayları, büyük-küçük harf ve bağlaç kullanımı doğrudur.	
2	<i>Sözvarlığı hakimiyeti</i>	- Yeni öğrenilen kelime ve sözcükler kullanılmıştır. - Kelime ve sözcükler doğru yazılmıştır. - Ana düşünceye uygun kelime ve sözcükler kullanılmıştır. - Eş anlam, zıt anlam ve eş sesli kelimelere yer verilmiş ve kelime tekrarıdan kaçınılmıştır.	
2	<i>Konu bütünlüğü</i>	- Konu anlaşılmış ve ana düşünce aktarılmıştır. - Anlatılmak istenen konuda eksik ya da yanlış bilgi yoktur.	
Öğrencinin Adı Soyadı:			Puanı:

Ders:	Türkçe
Düzey/ Sınıf:	A2.2/ 4.sınıf
Süre:	8 ders saati
Ünite:	5. Ünite- “ <i>Tatile Gidelim mi?</i> ”
Kazanımlar:	Dinleme • Dinlediklerinde geçen basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. • Dinlediklerinde geçen basit betimleyici ögeleri “<i>niteleme ve belirtme sıfatları</i>” anlar. • Basit gerekçelendirme ifadelerini “<i>çünkü, için, -mak için/üzere</i>” anlar. • Günlük yaşamda sık kullanılan kelimeleri “<i>tatil, seyahat ve konaklama, tahmin ve olasılık</i>” anlar. • Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren anlatımları anlar. • Dinlediklerinde geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin anlatımları anlar. • Dinlediği/izlediğinden hareketle ulaşım ve seyahatle ilgili “<i>ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.</i>” ifadeleri anlar. • Sözlü bilgileri görsellerle ilişkilendirir. • Dinlediği/izlediği basit olay ve durumları canlandırır. • Önemli/ana düşünceleri somut olarak anlar. • Dinlediği/dinlediklerinde geçen yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder. • Dinlediği/izlediği kısa ve basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler. • Dinlediği/izlediğinden hareketle olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. • Dinlediklerinde geçen karakter ve olay örgüsü ile ilgili yapıları ayırt eder. Okuma • Metinde yer alan basit sorulara karşılık gelen yanıtları belirler. • Metinlerde bulunan günlük yaşamda sık kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri anlar. • Yazılı bilgileri görsellerle ilişkilendirir. • Basit metinlerde yer alan konum, yol, yön, adres tarifi içeren ifadeleri ayırt eder. • İstek, tercih ve teklif bildiren kelimeleri ve ifadeleri ayırt eder. • Dinlediklerinde geçen konum, yol, yön, adres tarifi içeren anlatımları anlar. • Dinlediği/izlediğinden hareketle ulaşım ve seyahatle ilgili “<i>ulaşım araçları, toplu taşıma, yer, yön, tarih, saat, ücret, vb.</i>” ifadeleri anlar. • Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. istenilen bilgileri seçer, sorulan soruları yanıtlar. • Okuduklarında geçen gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin ifadeleri anlar. • Okuduklarından hareketle “<i>olasılık</i>” ve “<i>tahmin</i>” içeren ifadeleri ayırt eder. • Okuduğu basit olay ve durumları canlandırır.

	- Okuduklarından hareketle basit metinlerde verilen bilgilerden verilmeyen bilgileri ayırt eder. - Basit ve kısa metinlerde noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.
	Karşılıklı Konuşma - Diyalog esnasında basit soruları kullanır ve sorulan sorulara yanıt verir. - Diyalog esnasında konum yol, yön, adres tarifi içeren kelimeleri ve basit ifadeleri kullanır. - Diyaloglarında “olasılık” ve “tahmin” ifadelerini kullanır. - Karşındakilere tavsiye ve önerilerde bulunur. - Gündelik hayattan ilgi alanına giren kısa ve açık bir metni basit ifadelerle anlatır. - Diyaloglarında Türk dili ve kültürüne özgü basit bağlamlara “gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.” ilişkin söz varlığı unsurlarını kullanır.
	Sözlü Anlatım - Plan, hayal ve tasarılarını anlatır. - Düşüncelerini ve görüşlerini gerekçelendirerek ifade eder. - Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. - Yeterlik ve yeteneklerini basit cümlelerle anlatır.
	Yazma - Basit soruları ve bu sorulara yönelik yanıtları yazar. - Yazılarında “olasılık” ve “tahmin” ifadelerini kullanır. - Betimleyici kısa metinler yazar. - Gelecek planlarına ve hayallerine ilişkin basit cümleler ve kısa metinler yazar. - Yazılarında basit gerekçelendirme ifadelerini kullanır. - Konum, yol, yön, adres tarifleri yazar. - Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb. ifade edilen bilgileri belirleyerek yazar. - Tavsiye ve öneri içeren cümle ve kısa metinler yazar. - İlgi alanına giren konulara “oyun, müzik, spor, hobi, sanat, edebiyat, Türk örf-adetleri, vb.” ilişkin kısa metinler yazar. - Ulaşım, seyahat ve konaklama ile ilgili formları doldurur. - Öğrenilen konulara ilişkin basit metinler “afiş, poster, ilan, menü, davetiye, vb.” hazırlar. - Kişisel duygu ve düşüncelerini anlatan kısa cümle/metin yazar. - Kültürel bağlamlara “gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.” uygun kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.
Yöntem ve Teknikler:	
Materyaller:	Bilgisayar, akıllı tahta, etkinler için hazırlanan çalışma kağıtları, çeşitli görseller, fon kartonları, A4, teyp, hoparlör
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	Tartışma, problem çözme, örnek olay, otantik öğrenme, soru-cevap, konuşma halkası, beyin fırtınası, rol oynama, oyunla öğretim, grupla öğrenme, görüşme
A. HAZIRLIK 1. Ön Hazırlık: 2. Zihinsel Hazırlık:	Ön bilgileri harekete geçirmek amacıyla öğrencilere: “Biz okulda hangi bayramları kutluyoruz? Bu bayramlara ne diyoruz?”, “Ailemiz ve akrabalarımız ile hangi bayramları kutluyoruz? Bu bayramlara ne diyoruz?”, “Yaz tatilinde ne yapıyorsunuz?”,

p) Ön bilgileri harekete geçirme q) Anahtar kelimelerle çalışma r) Metni tanıma ve tahmin etme s) Amaç belirleme t) Tür, yöntem ve teknik belirleme	“Nereye tatile gidiyorsunuz?”, “En çok hangi tatilleri seviyorsunuz?” soruları sorulur. Öğrencilerin “dini ve milli bayramlar” ve “tatil türleri (doğa, turistik, kültürel, eğlenceye dayalı, kış, gemi vb.” hakkında çıkarım yapmaları ve hatırlamaları sağlanır. Öğrencilerin anahtar kelimelere yönelik cevapları tam olarak veremedikleri yerlerde öğretmen bazı örnekler vererek öğrencilerin konuyu sezmesi sağlanmaya çalışılır. Anahtar kelimelerle çalışma kapsamında bayram ve tatil türlerinin görsellerinden oluşan çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin görseller hakkında çıkarım yapmaları ve boşluk doldurma çalışmalarını yapmaları sağlanır (Etkinlik-1). Öğretmen, öğrencilere bir reklam filmi izleyeceklerini, bu reklamı dikkatlice izlemeleri gerektiğini ve gerekirse not alınabileceğini ifade eder. Üniteye ilişkin konuların tahmin edilmesi ve anahtar kelimelerle çalışma doğrultusunda dini bayramlar ve bayramlara ilişkin Türk örf ve adetlerinin anlatıldığı “her bayramın şekeri” adlı otantik reklam filmi öğrencilere önce sessiz olarak izletilerek öğrencilerin çıkarım yapmaları ve örnek olay üzerinden düşünmeleri sağlanır (https://www.youtube.com/watch?v=l6f1AdhG-xo). Reklam filmi sessiz olarak izlendikten sonra otantik çalışma kâğıdı dağıtılır (Etkinlik-2). Öğrencilerin sessiz olarak izledikleri filmin hangi ürüne ait olduğunu ve reklamdaki insanların nereye yolculuk ettiklerinin tahmin etmeleri ve işaretlemeleri istenir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar üzerinden yanıtlarının gerekçesi tartışılır. Reklam filmi bu sefer de sesli olarak izlenir. Çalışma kağıdında yer alan görüntülerden oluşan görseller ile kalıp ifadelerin eşleştirilmesi istenir. Örneğin yaşlı insanların bavullarını taşıyan görevlinin olduğu görsel ile “yardım etmemi ister misiniz?” ifadesinin, yaşlıların ellerinin öpüldüğü görüntü ile “iyi bayramlar” ifadesinin ve yaşlı çiftin şeker ikram ettiği görüntü ile “afiyet olsun” ifadesinin eşleştirilmesi sağlanır. Bu sayede öğrencilerin dini bayramlara ilişkin Türk adetlerini öğrenmeleri ve pekiştirilmesi sağlanmaya çalışılır. Ders boyunca işlenecek dilbilgisi konularının sezdirilmesi için yeterlilik kipinin “olasılık” ve “tahmin” kullanımı, temel zamanlar, -mak için/-mak üzere ve karşılaştırma konularına yönelik günlük hayattan örnekler verilmeli ve tahtaya yazılmalıdır. “-mak için, -mak üzere” konusunun sezdirilmesi amacıyla öğretmen birkaç görsel gösterir. Görsellerde sınavda başarılı olan çocuk, kütüphaneye giden birisi, bayram ziyaretine gidenler vb. vardır. Öğretmen ilk görseli gösterir ve “Başarılı olmak için çok çalıştı.”, “Ödevlerini yapmak için kütüphaneye gidiyor.”, “Bayram ziyareti için büyüklerini ziyarete gidecekler.” şeklinde örneklerin öğrenciler tarafından söylenmesi amaçlanır. Daha sonra bu konuya yönelik kurallı cümle oluşturma için aşağıdaki örnek yapılabilir. Örnek: Aşağıdaki kelimelerle cümleler oluşturalım. • gitmek / tatile/ biz / bavul/için-üzere/hazırlıyoruz.

	----- ----- - yapmak / için-üzere / hafta sonu / piknik ----- ----- - ziyaret etmek/ için-üzere/ İzmir’ e/ gelecek ay/ babaannemi/ gideceğiz. ----- Yeterlilik kipinin “<i>olasılık</i>” ve “<i>tahmin</i>” anlamlarını göstermek için öğretmen telefonunu gösterir ve “<i>Telefonum kapalı, şarjım bitmiş olabilir.</i>” der ve tahtaya yazar. Daha sonra çeşitli örnekler verilir. “<i>Ali hasta. Yarın okula gelmeyebilir.</i>” gibi olumlu ve olumsuz örnekler verilir.
B. ANLAMA 1. Dinleme ve Okuma j) Dinleme k) Okuma l) Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma 2. Metni İnceleme 3. Söz varlığını geliştirme	Dinleme <i>Dinleme Etkinlikler</i> - Dinleme kuralları öğrencilere hatırlatılır. - Eskişehir ilinin tarihi, doğal, eğlenceye dayalı yerlerine ve ünlü yiyecek-içeceklerine ilişkin görseller hazırlanır. Metnin başlığı öğrencilere söylenir. Öğrencilere çeşitli sorular sorularak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilir. - Metnin sessiz bir şekilde dinlenmesi, bazı yerlerde öğretmenin duraksayarak metinle ilgili sorular soracağı ifade edilir. <i>Dinleme Etkinlikler</i> - İki arkadaşın gezi planına ilişkin hazırlanan telefon konuşması diyalogu, imkanlar dahilinde iki kişi tarafından seslendirilerek ses kaydı oluşturulabilir. Ya da metin, önce öğretmen tarafından sonra ise öğrenciler tarafından sesli olarak okunabilir. - Öğretmen metni okurken; ses tonu, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okumaya özen gösterir. Metnin iki kişinin diyalogu olduğu göz önünde bulundurularak kişilere göre ses tonundaki değişiklikleri ayarlaması önemli görülmektedir. - Metnin öğretmen tarafından okunması durumunda, öğrencilere de dinleme metni (Etkinlik-3) dağıtılır. Öğretmen bazı yerlerde duraksayarak öğrencilere soru sorarak öğrencilerin etkinliğe aktif katılımını sağlar. Daha sonra metin, birkaç kez de ikili olarak öğrencilere okutulur. - Öğretmen, diyalogun anlaşılması ve soru kalıplarına yönelik cevapların tahmin edilmesi için önce okuduğu yere kadar sonra da metnin genel bir değerlendirmesi şeklinde tahmin soruları sorarak öğrencilerin metinde yer alan kişileri, yerleri, gezi planını ve olayların oluş sırasını kavramaları sağlanır.

	<i>Dinleme Sonrası Etkinlikler</i> • Diyaloğa yönelik olarak hazırlanan doğru-yanlış ve gezi planına yönelik görsellerin sıralanmasından oluşan çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır (Etkinlik-3). Öğrencilerin soruları yanıtlamasının ardından gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır. Okuma <i>Okuma Öncesi Etkinlikler</i> • “Yaz tatilim” okuma metnine ilişkin görseller (Kahramanmaraş ilinin görseli, dini bayram adetleri, Mersin ilinde otel tatili ve ilin meşhur yiyecekleri) öğrencilere gösterilerek okunacak metnin tahmin edilmesi • Okuma türü olarak sesli ve koro halinde okuma belirlenir. Okuma kuralları hatırlatılır. • Okuma amacının oluşturulması için bilinmeyen kelimeler üzerinde durulur ve okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi hedeflenir. Okuma metni (Etkinlik-4) dağıtılır. <i>Okuma Sırasındaki Etkinlikler</i> <i>Akıcı Okuma:</i> Öğretmen tekrar vurgu, tonlama vb. noktalara dikkat ederek metni sesli bir şekilde okur. Daha sonra gönüllü öğrencilerden bazılarına koro halinde okuma yaptırılarak öğrencilerin mekanik okuma becerileri gözlemlenir. <i>Anlamayı İzleme:</i> Öğretmen metni okurken metnin bazı yerlerinde duraksar ve öğrencilere metinle ilgili sorular sorar. Metinde geçen bilinmeyen kelimelerin işaretlenmesi istenir. Bu kelimelerle ilgili daha sonra çalışma kağıdında etkinlik yapılacaktır. <i>Okuma Sonrası Etkinlikler</i> • Yaz tatilim okuma metni çalışma kağıdı (Etkinlik-4) öğrencilere dağıtılır. • Öğrencilerden metne yönelik kısa cevaplı soruları yanıtlamaları istenir. • Sözcüklerin anlamını tahmin etme kapsamında metinde geçen “<i>harçlık, ikram, meşhur, serinlemek</i>” kelimelerine yönelik öğrencilerin tahminlerini konuşma balonlarına yazmaları istenir. Etkinlik bittikten sonra bu kelimeler sözlükten bakılarak öğrencilerin tahminleri ile doğru olup olmadıkları kontrol edilir. Daha sonra bu kelimelerle ilgili cümle kurma etkinliği yapılır. Yanıtlar kontrol edilerek değerlendirilir. Sözvarlığını geliştirme öğretmen: “<i>Hep birlikte dünya turuna çıkıyoruz. Nerelere gidelim? Neler yapalım? Önerilerimizi yazalım.</i>” der ve öğrencilerin önerilerini yazmaları istenir.
C. HAYATLA GÜNLÜK İLİŞKİ KURMA	Ünitede işlenen dini ve milli bayramlar, bayram örf ve adetleri, tatil türleri, tatil rutinleri üzerinden önce Türk adetleri üzerinde durulur. Daha sonra öğrencilerin kendi ülkelerindeki bayramları ve tatil rutinleri üzerinde tartışılır. Yapılan etkinliklerle de öğrencilerin

	kendi hayatlarıyla konu arasında ilişki kurması ve öğrenilen konuları içselleştirmesi hedeflenir. Kendini ifade etme etkinlikleri için öğretmen: “Benim bir arkadaşım var. Adı Afak. Afak, Azerbaycanlı/Azeri. O, yaz tatilini Türkiye’ de geçirmek istiyor. Onun için Türkiye’ de gezilecek ve görülecek şehirler/yerler, tarihi mekanlar, meşhur yiyecekler, hediyelik alınacak şeyler, vb. için ona yardım edelim.” der ve bir sonraki ders için öğrencilerin araştırma yapmalarını, bulduklarını basit bir sunum haline getirmelerini ister.
D. KENDİNİ İFADE ETME 1. Zihinsel Hazırlık: j) Ön bilgileri hareket geçirme-Konu belirleme k) Amaç, yöntem ve teknikleri belirleme l) Tür ve sunu şeklini belirleme 2. Kuralları Uygulama 3. Konuşma ve Yazma g) Konuşma h) Yazma 4. Söz Varlığını Kullanma	Konuşma Karşılıklı Konuşma Öncesi Etkinlikler - Öğrencilere iyi örnek gösterme kapsamında korona döneminde güvenli otel tatilini seçen bir aile ve ailenin bu tatili seçme nedenlerinin anlatıldığı “<i>güvenli turizm programı Türkiye</i>” kamu spotu izlenir. Video üzerine konuşulur. https://www.youtube.com/watch?v=mytWFZFdJUI - Türkiye’ de gezilecek ve görülecek yerlere ilişkin gezi planlarının olduğu afişler hazırlanır. Tatil türlerinden Kapadokya ile kültürel ve eğlence, Bursa-Çanakkale ile tarihi ve kültürel, Akdeniz turu ile ise doğa ve eğlenceye dayalı etkinlikler hazırlanır. Afişlerde gezilerin başlangıç-bitiş tarihleri ve saatleri, nereden nereye gidileceği, gezilerin fiyatı, hangi gün hangi etkinlikler yapılacağı vb. bilgileri bulunmaktadır (Etkinlik-5). Karşılıklı Konuşma Sırasındaki Etkinlikler - Öğrenciler ikili ya da dörderli gruplara ayrılır. Öğrencilerin afişlerden kendileri için uygun olanını seçmeleri, neden bu tatil ve geziyi seçtiklerini gerekçeleriyle arkadaşlarına anlatmaları istenir. Karşılıklı Konuşma Sonrası Etkinlikler - Öğrencilerin seçtikleri gezi planına ilişkin bilgilerin sunulması, seçimlerinin avantajları ve dezavantajlarını sıralamaları vb. istenir. Sözlü Anlatım Öncesi Etkinlikler - Öğrencilere verilen “<i>Türkiye’ de gezilecek- görülecek yerler ve yapılacaklar</i>” ile ilgili hazırlanan araştırma ödevi kontrol edilir. Sözlü Anlatım Sırasındaki Etkinlikler - Öğrencilerin her birine hazırladıkları ödevlere göz atarak bireysel olarak ödevlerini sunma fırsatı verilir. - Hazırlıklı gelen öğrenciler, sunumlarından ve görsellerden yararlanarak sözlü anlatımlarını gerçekleştirirken; sunum hazırlamayan öğrenciler ise notlarından faydalanarak ödevlerini anlatır.

Sözlü Anlatım Sonrası Etkinlikler

- Öğrencilerin sözlü anlatım esnasındaki telaffuzu, konuşma hızı, beden dili, ses tonu, vurgu, tonlama, duraksama, vb. ölçütleri değerlendirilir.

Yazma

Yazma Öncesi Etkinlikler

- Öğrencilerin etkinliğe yönelik iyi örneği görmeleri için bayramlar ve özel günlere ilişkin hazırlanan bir kutlama mesajı öğrencilere gösterilir.
- Öğrencilere kendi ülkelerinde bayramlar ve özel günlerde ne yaptıkları sorularak konuşma ortamı yaratılır.
- Doğum günü, düğün ve dini bayram görsellerinden oluşan çalışma kağıdı (Etkinlik-6) dağıtılır.

Yazma Sırasındaki Etkinlikler

- Öğrencilerden görsellerde yer alan özel günlere yönelik kutlama mesajı yazmaları istenir. Yazma aşamalarının gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği kontrol edilir. Daha sonra tema park gezisine ilişkin hazırlanan gezi formundan oluşan çalışma kağıdı (Etkinlik-7) öğrencilere dağıtılarak öğrencilerden doldurmaları istenir.

Yazma Sonrası Etkinlikler

- Çalışma kağıdı, sayfa düzeni, görsele uygunluk, sözvarlığı ve dilbilgisi hakimiyeti, yazım ve noktalama kuralları açısından değerlendirilerek öğrencilere gerekli dönüt ve düzeltmeler verilir.
- Bir sonraki ders için öğrencilerin kendi ülkeleri/şehirlerindeki gezilecek yerler ve yapılacaklar ile ilgili tanıtım yapımları ve önerilerini yazmaları istenebilir.

Sözvarlığını kullanma

Derste öğrenilen kelimelerin sözlü ve yazılı olarak kullanımında kelimelerin anlamlarına uygun kullanılmasına önem gösterilir.

Öğretmen, öğrencilere Kapadokya' yı duyup duymadıklarını, oraya gidip gitmediklerini vb. sorular sorar. Daha sonra Kapadokya' nın Nevşehir' e bağlı yer olduğu, adının güzel atların diyarı olduğu söylenir. Bölgenin birkaç özelliğinden bahsedildikten sonra aşağıdaki çalışma kâğıdı öğrencilere dağıtılır ve görseller ve anahtar kelimelerle “*Kapadokya' da neler yapalım?*” etkinlik kağıdına tavsiyelerini yazmaları istenir. Etkinlik kağıtları kontrol edilir ve gerekli düzeltmeler yapılır. İsteyen öğrenciler yazdıklarını okur.

	Kapadokya' da ne yapalım? - Balon turu - Yürüyüş - Alışveriş yapmak - At binme - Çömlek yapma - Meşhur yemekleri deneme - Seyahat etmek - Kalmak/k - Gezme Peri bacaları  Ihlara vadisi  Çömlek atölyesi  At turu  Balon turu  Taş evler/oteller  Testi kebabı  Safari  Tavsiyelerimizi yazalım.
G. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME j) Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme k) Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme değerlendirme l) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek ölçme değerlendirme etkinlikleri	- Dil becerileri kazanımlara ilişkin dil becerilerini değerlendirme gözlem formu ile değerlendirilebilir. - Karşılıklı konuşma ve sözlü anlatım becerileri için öz değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirme formları kullanılabilir. Değerlendirme yapılırken; ders planlarında dil becerilerine yönelik olarak temel alınan kazanımlar göz önünde bulundurulmalıdır. - Öğrencilerin gezi planına yönelik yapacakları sunum doğrultusunda sözlü anlatım becerisinin değerlendirilmesinde gözlem formu ve sözlü anlatım analitik puanlama anahtarının kullanılması uygun olacaktır. - Yazılı anlatım becerisinin değerlendirilmesinde ise 3.sınıf ölçme-değerlendirme kısmında verilen yazılı anlatım ölçeği kullanılabilir.

ÇALIŞMA KAĞITLARI
ETKİNLİK-1 ÖN HAZIRLIK

- Resimlere Bakalım. Sizce bu resimler ne için? Yazalım.



ETKİNLİK-2 ÖN HAZIRLIK

Tahmin Et Bakalım! (Reklam Filmini Sessiz İzleme)

Adres: <https://www.youtube.com/watch?v=l6f1AdhG-xo>

- Sizce bu reklam, hangi ürünün reklam filmi olabilir? İşaretleyelim! Neden?



- Sizce reklamdaki insanlar nereye gidiyor?

A. Tatile

B. Gezmeye

C. Bayramlaşmaya

Resimleri Cümleler ile Eşleştirelim (Reklam Filmini Sesli İzleme)

- Yardım etmemi ister misiniz?
- Bayramlıklarımızı giyelim.
- Merak etmeyin.
- Afiyet olsun.
- İyi bayramlar.



ETKİNLİK- 3 DİNLEME METNİ

“ESKİŞEHİR GEZİSİ”

Sara, dört sene önce Eskişehir’ e taşındı. Cumartesi günü Iraklı arkadaşları Şehnaz, Amira ve Abbas, Eskişehir’ e Sara’yı ziyarette gelecek. Sara, onlar için bir gezi planı yapıyor.

Planını arkadaşı Şehnaz’ a telefonda anlatıyor.

Sara: Alo. Merhaba, Şehnaz. Nasılsın? Ne yapıyorsun?

Şehnaz: Merhaba Sara. İyiyim. Gezi için bavulumu hazırlıyorum.

Sara: Heyecanlı mısın? Size çok güzel bir gezi planı hazırladım.

Şehnaz: Çok heyecanlıyım. Anlatsana biraz. Neler yapacağız?

Sara: İlk önce sizi annem ve babam ile sizi istasyondan alacağız. Trenden kaçta ineceksiniz?

Şehnaz: Tren saat 07.30’ da Ankara’ dan kalkacak. 09.00 gibi Eskişehir’ de olacağız.

Sara: Peki. Saat 09.00’ da buluşacağız. İlk önce sizi kahvaltıya Kentpark’ a götüreceğiz.

Sara: Kentpark’ ta deniz ve çok güzel bir göl var. At çiftliği var. Size onları göstereceğim.

Şehnaz: Eskişehir’ de deniz mi var?

Sara: Hayır. Bu gerçek bir deniz değil. Yapay; yani insanların yaptığı bir deniz.

Şehnaz: Çok merak ettim. Peki, sonra nereye gideceğiz?

Sara: Tarihi Odunpazarı Evleri’ ne gideceğiz. Orada çibörek yiyeceğiz. Şerbet içeceğiz. Kurşunlu Cami’ sini gezeceğiz, Atlıhan El Sanatları Çarşısı’ na gideceğiz. Oradan çok güzel hediyeler alabilirsiniz. Sonra Balmumu Müzesi ve Odunpazarı Modern Müzesi’ ni dolaşacağız. Çok güzel heykeller ve eserler görecek.

Şehnaz: Müze gezmeyi çok severim. Peki başka nerelere gideceğiz?

Sara: Şelale Park’ a çıkacağız. Tüm Eskişehir manzarasını görebileceğiz. Manzarayı izlerken kumda Türk kahvesi içeceğiz.

Sara: Akşam bizim eve gideceğiz. Annem sizin için mercimek çorbası, mantı, sarma ve baklava yapacak. Yemeğimizi yiyip dinleneceğiz.

Şehnaz: Birinci günümüz harika. Peki ya ikinci gün neler yapacağız?

Sara: Evde kahvaltı edeceğiz. Sivrihisar’ a gezmeye gideceğiz. Camiler ve kümbetleri gezeceğiz. Pessinus Antik kenti, saat kulesini görecek. Nasreddin Hoca’ nın evini görecek. Akşam bamya çorbası, güveç, kelem sarması ve baklava yiyeceğiz.

Şehnaz: Sonra Eskişehir’ e mi döneceğiz?

Sara: Evet. Sazova Park’ a gideceğiz. Parkı ve Masal Şatosu’ nu gezeceğiz. Balaban Kebap yiyeceğiz.

Şehnaz: Ne kadar güzel bir gezi olacak. Çok teşekkür ederiz. Görüşürüz.

Sara: Dört gözle gelmenizi bekliyorum. Görüşürüz.

ETKİNLİK-3

DİNLEMLE METNİ: “ESKİŞEHİR GEZİSİ” ÇALIŞMA KAĞIDI

Diyaloğu dinleyelim. Cevaplayalım.

	D	Y
1. Odunpazarı Evleri’ nde Masal Şatosu’ nu gezecekler.		✓
2. Sara, arkadaşlarını havaalanından alacak.		
3. Sivrihisar’ da Nasreddin Hoca’ nın evini gezecekler.		
4. Odunpazarı’ nda Balmumu Müzesi’ ni gezecekler.		
5. Arkadaşları, Sara’nın evinde kalacaklar.		
6. Kentpark’ ta Türk kahvesi içecekler.		

Sara ve arkadaşlarının gezi planını sıralayalım.



aat kulesini gezme.



ren garında buluşma.



Masal Şatosu’ nu gezme.



Kentpark’ ta kahvaltı etme.



Nasreddin Hoca’ nın evini gezme.



Odunpazarı’ nda müzeleri gezme ve çibörek yeme.



ETKİNLİK-4 OKUMA METNİ

“YAZ TATİLİM”

Merhaba benim adım, Ahmet. Ben on yaşındayım.

Türkiye’ nin Hatay şehri’ nde yaşıyorum.

Size bu yaz tatilinde neler yaptığımı anlatacağım.



Ramazan Bayramı için önce anneannem ve dedemin yanına
Kahramanmaraş’ a gittik.



Teyzemler, dayımlar ve kuzenlerim de geldiler.
Çok güzel zaman geçirdik. Bayram günü erken uyandık.
Camiye bayram namazına gittik ve camidekiler ile bayramlaştık.
Sonra eve geldik. Herkes birbiri ile bayramlaştı.
Büyüklerin ellerinden öptük. Onlar bize harçlık verdi.
Tüm aile birlikte kahvaltı ettik.
Kuzenlerim ile bayramlıklarımızı giydik.
Mahallede evleri gezdik.
Bize harçlık ve şeker verdiler.
Eve misafirler geldi. Sohbet ettik. Bayramlaştık.
Şeker, Türk kahvesi, baklava ikram ettik. Çok güzel bir bayramdı.



Bayramdan sonra yaz tatili için Mersin’ e tatile gittik.
Divan Otel’ de kaldık. Hava çok sıcaktı.
Serinlemek için denize girdik, güneşlendik.
Havuzda yüzdük. Çok eğlendik.



Sonra babam bizi Mersin’ de gezmeye götürdü.
Mersin’ in en meşhur yemekleri tantuni, ciğer, sıkma,
biberli ekmek ve tatlıları kerebiç ve bibi bicinin tadına
baktık. Mersin Kalesi’ ni dolaştık.
Hediye olarak cezerye aldık.
Çok güzel bir tatil yaptık.
Seneye yaz tatilini iple çekiyorum.



ETKİNLİK-4 OKUMA METNİ ÇALIŞMA KÂĞIDI

Metni okuyalım. Soruları cevaplayalım.

1. Ahmet, yaz tatili için ilk önce nereye gidiyor? Neden?

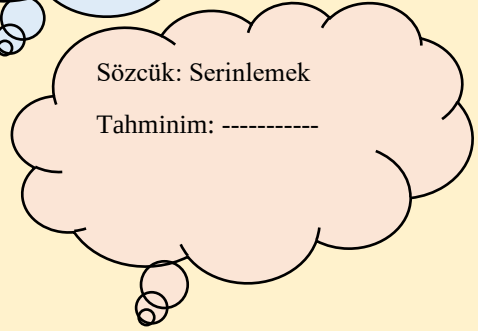
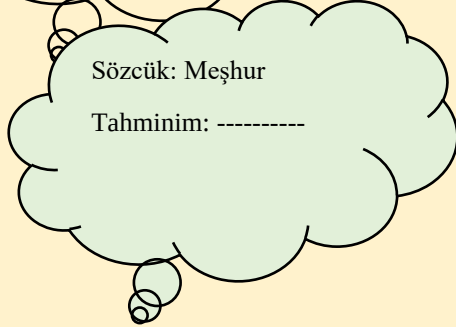
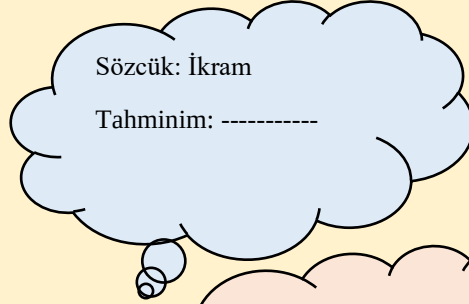
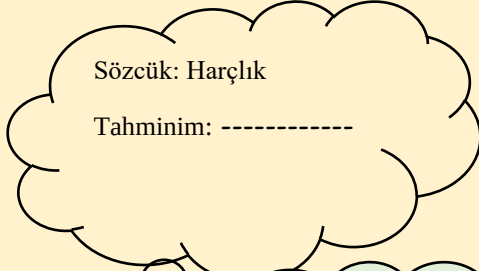
2. Ahmet ve akrabaları bayramda neler yapıyor?

3. Ahmet' in ailesi misafirlere ne ikram ediyor?

4. Ahmet, Mersin' de nerede kalıyor? Orada neler yapıyor?

5. Ahmet, Mersin' in hangi meşhur yiyeceklerini yiyor?

Anlamını bilmediğimiz sözcüklerin anlamını tahmin edelim. Tahminlerimizi yazalım.

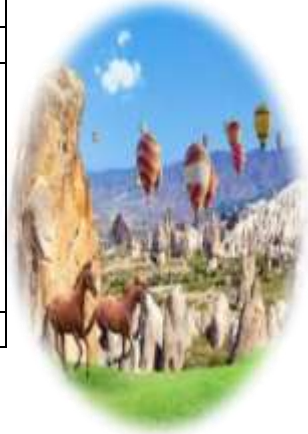


Öğrendiğimiz sözcükler ile cümle kuralım.

1. -----
2. -----
3. -----
4. -----

ETKİNLİK-5 KARŞILIKLI KONUŞMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

Gezi 1	Kapadokya Gezisi
Gezi Başlangıç	Saat: 10:00- Kayseri From AVM' de buluşma
Gezi Bitiş	Saat: 17:00- Göreme' den otobüs ile dönüş
Etkinlikler	1.Gün: - Saat: 12:00 öğle yemeği - Peri bacaları, Asmalı Konak, Güvercinlik Vadisi' ni gezme Saat: 18:30 otele dönüş ve akşam yemeği 2.Gün - Saat: 06:00 balon turu ve kahvaltı - Avanos, Aşk Vadisi ve Ortahisar Kalesi
Fiyat	300 LİRA



Gezi 2	Bursa- Çanakkale Gezisi
Gezi Başlangıç	Saat: 07:00- İstanbul'dan ayrılma
Gezi Bitiş	Saat: 15:00- Çanakkale'den feribot ile dönüş
Etkinlikler	1.Gün: - Osmangazi ve Orhangazi Türbesi - Ulu Cami ve Emir Sultan Türbesi - Öğle yemeği: İskender kebab-Kemal Paşa tatlısı - Yeşil Türbe ve Tarihi Çarşı Gezisi - Akşam yemeği: Balaban Kebab-Süt tatlısı - Çanakkale'ye gidiş ve otelde konaklama 2.Gün - Gelibolu Yarımadası ve Şehitlik - Aynalı Çarşı, Truva Atı ve Çimenlik Kalesi - İstanbul' a dönüş
Fiyat	400 LİRA



Gezi 3	Akdeniz Turu
Gezi Başlangıç	Saat: 00:00- Eskişehir'den ayrılma
Gezi Bitiş	Saat: 12:00- Antalya'dan otobüs ile dönüş
Etkinlikler	1.Gün: - Otelde kahvaltı - Düden Şelalesi, Konyaaltı Plajı denize girme -Öğle yemeği: Köfte-piyaz, kabak tatlısı. - Serbest zaman 2. Gün: - Otelde kahvaltı - Kemer, tekne turu, Olimpos Antik kenti, Adrasan Koyu gezisi - Öğle yemeği: balık ekmek 3. Gün -Ulupınar, Kumluca Plajı, Manavgat
Fiyat	900 LİRA



ETKİNLİK-6 YAZMA ÇALIŞMA KÂĞIDI

Resimlere bakalım. Resme uygun kutlama mesajı yazalım.







Okul gezisi için formu dolduralım.



İSFANBUL TEMA PARK GİRİŞ FORMU

Adım: -----

Soyadım: -----

Annemin Adı: -----

Babamın Adı: -----

Adresim: -----

Telefon Numarası: -----

Annemin İşi: -----

Babamın İşi: -----

Doğum Tarihim: -----

Doğum Yerim: -----

Okulumun Adı: -----

Sınıfım: -----

Öğretmenimin Adı: -----

Tarih ve Yer: -----

İmza:

KAYNAKÇA

- Abuammar, R. J. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretiminde program sorununun öğretim sürecine yansması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açık Önkaş, N. (2008). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı ve kalıcı öğrenme. 8th. In International Educational Technology. Conference; Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, (811-816).
- Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (24), 121-128.
- AFAD (2017). Barınma merkezlerinde son durum raporu. https://www.afad.gov.tr/upload/Node/2374/files/04_12_2017_Suriye_GBM_Bilgi_No_tu.pdf/ (Erişim tarihi: 06.09.2017)
- Akalın, Ş. H. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları. *Türk Dili Dergisi*, 633, 195-199.
- Akkaya, N. ve İşçi, C. (2015). İki dilli ortaokul öğrencilerin Türkçe dersine yönelik görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3 (1), 303-318.
- Akkaya, N. ve Ünal, E. (2016). Sözlü İletişim. Susar Kırmızı, F. (Editör). İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2011). Eğitim programları ve öğretim. Ankara: Data Yayınları.
- Aksan, D. (2009). Her yönüyle dil-ana çizgileriyle dilbilim. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 89-100.
- Aktaş, T. ve İşigüzel, B. (2014). Yabancı dil öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretimine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 17-24.
- Abuammar, R. J. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretiminde program sorununun öğretim sürecine yansması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aküzel, G. (2006). İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi: Adana Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2006). Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Kök Yayınevi.

- Altıparmak, H, M. (2013). Avrupa diller öğretimi ortak çerçeve programı kapsamında işlevsel kavramsal yaklaşım temelli ihtiyaç analizi örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunel, İ. (2006). Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ankara Üniversitesi TÖMER (2015). Yabancılar Türkçe öğretim programı. Ankara Üniversitesi Basımevi: Ankara.
- Arı, Ş. (2010). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılar Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arı, T. G. (2015). İki dilli Türk çocuklarının ve velilerin ana dili Türkçeyi öğrenme tutumları (Aisne bölgesi-Fransa örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Armstrong, T. (1994). Multiple intelligences in the classroom. ASCD publishing Alexandra, Usa: 97- 99.
- Arsal, Z. (1998). Program geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, Z., Kechriotis, C. ve Erdem, B. (2011). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin eğilimleri ve ders planlama süreci. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, 593-601.
- Arslan, S. ve Coşkun, R. (2013). Kurumsal kuram açısından örgütsel dil ile örgütsel meşruiyet ilişkisi: Örgütler dil aracılığıyla meşruiyeti nasıl elde eder? *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12 (3), 137-164.
- Arslan, M. ve Şaşmaz, A. (2016). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili kullanımı ve kültür açısından karşılaştıkları sorunlar: Bosna Hersek örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4 (1), 180-195.
- Aslan, A. (2018). Öğretim hedefleri. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ali Aslan (Editör.) Öğretim İlke ve Yöntemleri içinde (31- 47). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Asmaz, A. (2019). John Dewey' in ilerlemeci eğitim felsefesine dayanan öğrenci merkezli eğitimin öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aşçı, U. D. (2013). İngiltere’deki Türkçe konuşan toplumda iki dillilik (bilingualism) ve dil karışması (interference). Bengü Belek, Ankara, 101-122.
- Atasönmez, S. S. (2008). Program geliştirme süreci doğrultusunda yeni ilköğretim programlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Avrupa Konseyi. (2009). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: (Çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). Ankara: T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. (Conseil de l’Europe, (2001) Cadre européen commun de référence pour les langues. Les Éditions Didier: Paris).
- Ayan Ceyhan, M. ve Koçbaş, D. (2009). Çift dillilik ve eğitim. Eğitimde Haklar II Projesi. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Eğitim Reformu Girişimi. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_CiftDillilik-ve-Egitim.pdf (Erişim tarihi: 10. 01. 2018)
- Aydın, T. (2014). Dil öğretimi ve oyun-çoklu zekâ teorisi ışığında. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 14 (1), 71-83.
- Aygüneş, M. (2007). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerilerini geliştirme yolları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2, 44-56.
- Baker, C. (1993). Foundation of bilingual education bilingualism. New York: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. and Jones, S.P. (1998). Encyclopedia of bilingualism and bilingual education. Philadelphia, USA: Multilingual Matters Ltd.
- Baker, C. (2011). Foundations of bilingual education. Ontario: Multilingual Matters.
- Baldık, Y. (2018). Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında Türkçe öğretiminin önemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 231-274.
- Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (1), 19-30.

- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde metodoloji. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu: İzmir.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi Örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2, 1005-1020.
- Başaran, İ. E. (1998). Eğitime giriş. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Başbay, A. ve Kağnıcı, D. (2011). Çok kültürlü yeterlik algıları ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 199-212.
- Başkan, Ö. (2006). Yabancı dil öğretimi-ilkeler ve çözümler. İstanbul: Multilingual.
- Baştürk, G. (2019). Otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykal, M. (Tarihsiz). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)'nin öğrenci değerlendirme programı (Pisa) açısından değerlendirilmesi. *edu7*, 6 (8), 69-79. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/455700/> (Erişim tarihi: 20.04.2018)
- Baykara, B. (2010). Yabancı dil eğitiminde kültürlerarasılık. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bee, H. and Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi. (Çev. O. Gündüz), İstanbul: Kaknus.
- Belet, D. Ş. (2005). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Belet, Ş. Ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Belet, D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri: Fjell İlköğretim Okulu Örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 71-85.
- Belet Boyacı, Ş. D. (2018). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı. Ankara: Nobel Bilimsel Eserler.
- Belet Boyacı, B. ve Yaşar, E. (2018). Teaching Turkish as a second language to Syrian refugees. *Educational Research and Reviews*, 13 (18), 645-653.
- Bellon, J.J. and Handler, J.R. (1982). Curriculum development and evaluation. A design for improvement. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.

- Beltekin, N. (2016). Turkey's progress toward meeting refugee education needs the example of syrian refugees. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16 (66), 175-190.
- Bialystok, E. (1987). Words as things: Development of word concept by bilingual children. *Studies in Second Language Acquisition*. (9) 133–140.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*. (24) 560–567.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: Kuramsal tartışmalar ve güncel dilbilimsel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 353-366.
- Bilen, M. (2002). Plandan uygulamaya öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingöl, A. S. ve Özdemir, M. Ç. (2014). Almanya ve Hollanda'da Türk göçmen işçi çocuklarına uygulanan eğitim politikaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 134-157.
- BMMYK (1997). Dünya mültecilerinin durumu 1997-1998: Bir insanlık sorunu. Ankara: Numune Matbaası.
- Bloomfield, L. (1935). Linguistic aspects of science. *Philosophy of science*, 2 (4), 499-517.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2003). Data analysis and interpretation. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, 4.
- Bosher, S. and Smalkoski, K. (2002). From needs analysis to curriculum development: Designing a course in health-care communication for immigrant students in the USA. *English for specific purposes*, 21 (1), 59-79.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Bozavlı, E. (2012). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle yabancı dil öğretimi (Psikolinguistik Model). *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 31-40.
- Bölükbaş, F. ve Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5 (4), 221-235.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 11 (14), 123-158.
- Brisk, M. E. (2006). Bilingual education: from compensatory to quality schooling. Routledge.
- Brown, J. D. (1995). The elements of language curriculum: A systematic approach to program development. Boston: Heinle and Heinle Publishers.

- Bulut, S., Soysal, Ö. K. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (2), 1210-1238.
- Burçak Kılınç, B. (2019). İlkokula devam eden yabancı uyruklu öğrenciler ile T.C. vatandaşı öğrencilerin birlikte eğitim almaları ile ilgili veli ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükkız, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5 (3).
- Büyükkaragöz, S.S. ve Çivi, C. (1999) Genel öğretim metotları. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Büyükköztürk, Ş. (2001). Deneyisel desenler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Can, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticisinin bir öğretim lideri olarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterliliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2), 228-244. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5446/73912/> (Erişim tarihi: 18.02.2019)
- Can, C. (2012). Avrupa Birliği dil politikası ve yabancı dil olarak Türkçe. Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (Editör). Yabancılar Türkçe öğretimi: Politika yöntem ve beceriler içinde (179-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Canatan, K. (2007). Avrupa ülkelerinin azınlık politikalarında Türkçe ana dil eğitiminin konumu: İsveç, Fransa ve Hollanda örnekleri. Kılıç, A. (Editör). *Turkish Studies*, 2 (3), 159-172.
- Cangil, B. E. (2004). Küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil eğitim politikaları ışığında 2000'li yıllarda Türkiye'de yabancı dil ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikalarına bir bakış. *HAYEF Journal of Education*, 1 (2), 273-282.
- CEF (Common European Framework) (2001). Council for cultural comission, common European framework of reference for language, learning, teaching, assesment. Cambridge: Cambridge University Press.
- CEFR (Common European Framework References). (2002). Council of Europe, common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment case studies. Strasbourg: Council of Europe.

- Cengiz, A. K. (2006). Dil-kültür ilişkisi açısından Hatay’da iki dillilik. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 27-40.
- Chen, L. (2006). Internationalizing Canadian graduate education: East Asian international students’ perspectives. Scarborough, Ontario, Canada: University of Toronto, Department of management.
- Cığerci, F. M., ve Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers: Bilecik sampling. *Journal of Education and Future*, (10), 137.
- Cillia, R. (2003). Göçmenlikte dil öğrenme. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 3/ 2003. Das Zukunftsministerium – Türkische Übersetzung (Avusturya Federal Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı, Kültürlerarası Öğrenim Şubesi).
- Clarke, J. and Dede, C. (2009). Design for scalability: A case study of the River City curriculum. *Journal of Science Education and Technology*, 18 (4), 353-365.
- Cohen, L. M. and Morrison, L. (2004). Research methods in education. *London and New York: Falmer*.
- Correia, A. P. (2014). Creating curriculum within the context of an enterprise. In M. Gosper ve D. Ifenthaler. (Eds.). Curriculum Models for the 21st Century (pp.113- 134). New York: Springer Science+Business Media.
- Coşkun, İ. ve Emin, M. N. (2016). Türkiye’deki Suriyelilerin eğitiminde yol haritası fırsatlar ve zorluklar. *SETA, 69, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, İstanbul*.
- Coşkun, O. (2017). Yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 157.
- Creswell, J. W. (2013). Mixed-method research: Introduction and application. *Handbook Of Educational Policy*, 455-472.
- Creswell, J. W. and Clark, V. L. P. (2014). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crystal, D. (1987). The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Culbertson, S. and Constant, L. (2015). Education of Syrian refugee children: Managing the crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. Santa Monica: RAND Corporation.

- Çalışkan, N. ve Bayraktar, S. (2012). Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bir ihtiyaç analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi örneği. VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayı'nda sunulan bildiri, Ankara. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/24715/261426/> (Erişim tarihi: 03.03.2019)
- Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 37-46.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285-307.
- Çelik, T. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilişsel stil ve öğrenme stillerinin farklı ölçme formatlarından aldıkları puanlara etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çeliköz, N. (2004). Yeni program geliştirme anlayışına dayalı olarak geliştirilen bir program tasarımının öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1).
- Çevik, M. (2014). Mevcut biyoloji öğretim programının mesleki ve teknik liselerde görevli yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi ve yeni bir taslak program önerisi (Fotosentez konusu örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çıray Özkara, F. (2016). Sınıf öğretmenliği eğitimi için fen öğretimi dersleri öğretim programı tasarısı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çoban Sural, Ü. ve Gürel Arı, T. (2017). Göçmen çocuklara Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 996-1009.
- Çolakoğlu, Ö. M. ve Büyükekşi, C. (2014). Açımlayıcı faktör analiz sürecini etkileyen unsurların değerlendirilmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1).
- Dağabakan, Ö. ve Dağabakan F. (2014). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*, (174), 155-161. <http://www.anaokullu.com/aa-belge/okul-oncesi-makale-dil-gelisimi.pdf/> (Erişim tarihi: 13.05.2018).

- Dağdelen, D. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretimi programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. KKTC: Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Delen, A. ve Ercoşkun, M. H. Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (223), 299-322.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2).
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 913-937.
- Demircan, Ö. (2002). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Müdafa-i Hukuk Dergisi*, 21, 18-20.
- Demircan, Ö. (2013). Yabancı dil öğretim yöntemleri. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). Yabancı dil öğretimi: İlkeler, yöntemler, teknikler. Ankara: Usem Yay.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Deniz, O. (2009). Mülteci hareketleri açısından Van kentinin durumu ve kentteki mültecilerin demografik profili. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 14 (22), 187-204.
- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *TÜBAR* (27), (239 – 261).
- Deniz, K. (2012). Dil sosyolojisi açısından “ocak” kavramı. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, (64).
- Dibisa, S. G. (2010). Practice of curriculum development for primary education in Oromia Regional State. Unpublished PhD Thesis. Addis Ababa University.
- Diken, Ü. (2006). Gereksinim çözümlemesi kullanılarak uygulanan özel amaçlı dil (İngilizce) öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dinçer, O. B., Federici, V., Ferris, E., Karaca, S., Kirişci, K. ve Çarmıklı, E. Ö. (2013). Turkey and Syrian refugees: The limits of hospitality. International Strategic Research Organization (USAK). 1775 Massachusetts Avenue, N.W.: Washington, D.C. 20036 www.brookings.edu/ (Erişim tarihi: 07.11.2018)
- Doğan, H. (1974). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 361-835. doi: 10.1501/Egifak_00000000408.
- Doğan, H. (1997). Eğitimde program ve öğretim tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme Eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Editörler). Türkçe öğretimi el kitabı içinde (151-181). Ankara: Pegem Akademi.
- Dönmez, M.İ. ve S. Paksoy. (2015). Türkiye’de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages’ Education and Teaching UDES*, 1907-1919. doi:10.18298/ijlet.366.
- Dubin, F. and Olshtain, E. (1986). Course design: Developing programs and materials for language learning. Cambridge University Press.
- Duman, A. (2013). Türkçenin öğretimi tarihine genel bir bakış. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). Türkçe öğretimi el kitabı içinde (71-89). Ankara: Pegem Akademi.
- Duncan, S. (2005). Gesture in signing. a case study in taiwan sign language. *Language and Linguistics*, 6 (2): 279-318.
- Durak, E. (2006). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında Avrupa ortak dil kriterleri sorunsalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmuş, M. (2013). İkinci/yabancı dil öğretiminde özgün ve değiştirilmiş dilsel girdi üzerine. *Electronic Turkish Studies*, 8 (1).
- Durmuş, M. ve Okur, A. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak türkçe öğretimi mi?. *Türkbilig*, (35), 181-190.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi programı geliştirme. Durmuş, M. ve Okur, A. (Editörler). Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Dursun, H. (2017). Geçici koruma altındaki Suriyelilerin Dil ihtiyaçlarının belirlenmesi: Şanlıurfa ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman: Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edenborough R. (1999). Using psychometrics: a practical guide to testing and assessment. London: Kogan Page.
- Edwards, N. (2000). Language for business: Effective needs assessment, syllabus design and materials preparation in a practical ESP case study. *English For Specific Purposes*, 19 (3), 291-296.
- Ekşi, G. (2008). A suggested syllabus for the ELT preparatory students at Gazi University in accordance with CEF B2 (Vantage) level. Unpublished PhD Thesis, Ankara: Gazi University, Institute of Educational Sciences.
- Ensar, F. (2014). Skill education in Turkish language teaching: Gradual release of responsibility. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6 (1).
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 175-185.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26-42.
- Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdil, M. (2012). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algıları. *Turkophone*, 4, 2, 87-101.
- Erdönmez, A. (2016). Türkiye'ye kitlesel göçle gelen mültecilere yönelik yürütülen eğitim öğretim süreci. *Eğitime Bakış*, 12 (36), 24-33.
- Ergin, M. (1993). Türk dil bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Tanıtım.
- Ergün, M. (2009). Eğitim felsefesi. Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- Erişen, Y. (1997). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi*, 3 (3), 163-180.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140.
- Erkuş, A. (2012). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ertürk, S. (1984). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan.

- Eryaman, Y. ve Kara, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program sorunu. Kılınç, A. ve Şahin, A. (Editörler). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde (147-164). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Eurydice (2017). Eğitim ve Öğretim. Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler sürümü. http://publications.europa.eu/resource/ellar/ff10cc21-aef9-11e7-837e01aa75ed71a1.0015.01/DOC_1 (Erişim tarihi: 17. 05. 2018)
- Fer, S. (2009). Öğretim tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. (1996). Eğitim psikolojisi, okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). Eğitime Giriş. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Galloway, F. J. ve Jenkins R. J. (2005). The adjustment problems faced by international students in the United States: A comparison of International students and administrative perceptions at two private, religiously affiliated universities. *NASPA Journal*, 42(2).
- Geçgel, H. ve Güleç, H. Ç. (2012). Çocuk Edebiyatı. (2. Basım). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2018). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713/ (Erişim tarihi: 13.06.2018)
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 101-119.
- Göçer, A. (2017). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching Volume 5, Issue 4*, 1-16.
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin oluşumu ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*. 7 (4).
- Göçmenler, H. (2011). Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretiminde etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göğüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6 (2).
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160 (1), 44-64.

- Grix, J. (2010). *The Foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, 36 (1), 3-15.
- Guadagnoli E. and Velicer WF. Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin*, 103 (2) 265-275.
- Gül Yazıcı, Z. (2007). Birinci ve ikinci dili Türkçe olan iki dilli çocukların Türkçeyi kazanımlarına dil merkezli okul öncesi eğitim programının etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleç, Ş. ve Yaman, H. (2014). Almanya'daki Türk çocukları için hazırlanmış Türkçe Temel Eğitim 2 ders kitabının biçimsel açıdan incelenmesi. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (87-105).
- Gültekin, M. ve Şengül, S. A. (2006). Avrupa Birliği'nin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. <https://193.140.22.70/xmlui/handle/11421/418/> (Erişim tarihi: 10. 03.2017)
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *Elementary Education Online*, 13 (3).
- Günay, V. D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/177709/> (Erişim Tarihi: 10.03.2018)
- Günaydın, M. (2009). The Delphi method. İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü. <http://www.iyte.edu.tr/~muratgunaydin/delphi.htm/> (Erişim tarihi: 06.11.2017)
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(1), 7-30.
- Güngör, F. (2015). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güngör, F. ve Şenel, A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI- Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8 (2): 124-173 DOI: 10.18039/ajesi.454575

- Güngör Yereyıkılmaz, F. (2020). İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Avrupa dilleri ortak öneriler çerçevesi. Cigerci, F., M. (Editör), İlkokul öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi içinde (13-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenç, B. (1997). Kültürün ABC' si. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güzel, A. (2010). İki dillilere Türkçe öğretimi. Ankara: Vizyon Yayınevi.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hafız, H. D. (2015). 8-12 yaş aralığındaki çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hammerly, H. (1985). An integrated theory of language teaching. Columbia: Second Language Publications.
- Hamurcu, G. C. (2016). İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileriyle derse ilişkin tutumlarına etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haugen, E. (1953). The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior. Bloomington University of Pennsylvania Press.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *TÖMER Dil Dergisi*, 10, 5-9.
- Hengirmen, M. (1999). Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). English for specific purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ishida, K., Nakamuro, M. and Takenaka, A. (2016). The academic achievement of immigrant children in Japan: An empirical analysis of the assimilation hypothesis. *Educational Studies in Japan*, 10, 93-107.
- İçöz, H. (2019). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İmamoğlu, H. V. ve Çalışkan, E. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin devlet okullarında ilkökul eğitime dair öğretmen görüşleri: Sinop ili örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 529-546.
- İnce, B. (2011). Yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları: Fransa örneği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 4.
- İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F. ve Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *International Journal of Socialscience*, 6 (4), 1185-1198.
- İşeri, A. (2014). Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin çatışmacı kuram açısından ideoloji sorunu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 153-184.
- İşisag, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni' nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. The use of the Common European Framework of Reference for Languages on developing the speaking skills. *Education*, 35 (156).
- Johns, A. (1991). English for specific purposes: Its history and contributions. In M. Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, 2, 67-77. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Johnson, R. B. and Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26.
- Kaewpet, C. (2009). A framework for investigating learner needs: Needs analysis extended to curriculum development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6 (2), 209-220. <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/kaewpet.htm/> (Erişim tarihi: 03.01.208)
- Kalfa, M. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor*, 25 (97), 167-177.
- Kanat, K. B. ve Üstün, K. (2015). Turkey's Syrian refugees: Toward integration. İstanbul: SETA Vakfı.
- Kandemir, A., ve Aydın, B. (2020). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 497-521.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for african refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 915.
- Kaplan, M. (1998). Kültür ve dil. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaptan, S. (1995). Bilimsel araştırma teknikleri. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri eğitimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılar A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 3 (3), 157-195.

- Karaağaç, G. (2011). Bireysel iki dillilik ve toplumsal iki dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, (717) 222-228.
- Karababa, Z. C. (2005). Avrupa’da ana dili öğretimi: Türkçe ve İngilizce ana dili ders kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 1-19.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). İhtiyaç analizi ve Delphi tekniği: Öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/264.pdf> (Erişim tarihi: 07.02.2017)
- Karakaya, Ş. (2004). Eğitimde program geliştirme çalışmaları. Ankara: Asil Yayın.
- Karakoç, A. G. D. F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13 (40), 39-49.
- Karasar, N. (1992). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. Murat Özbay (Editör). *Yazma Eğitimi içinde* (21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karslı, Y. (2015). Bilişsel esneklik, iki dillilik ve üstbilişsel kararlar arasındaki gelişimsel bağlantılar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavak, Y. (1997). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1998). Edebiyat ve eğitim. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kayaalp, İ. (1998). İletişim ve dil. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kayadibi, N. ve Demir, N. (2017). Makedonya’da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım becerileri üzerine bir inceleme. *Palimpsest International Journal for Linguistic, Literary and Cultural Research*, (3).
- Kelağa A., İ. (2005). Yunanistan’da (Batı Trakya’da) ikidilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kemper, E., Stringfield, S, and Teddlie, C. (2003). Sampling strategies in social science research. Tashakkori, A. and Teddlie C. (Eds.). In *handbook of mixed methods in social and behavioral research* (273-296). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Keskin, F. (2010). Yetişkinlere yönelik yabancı dil olarak Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle kültür aktarımı. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Keskin, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti' nin çoklu zekâ kuramı açısından incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskinkılıç Kaya, S. B. ve Şentürk Tüysüzler, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44 (5), 236-250.
- Kılınç, A. ve Şahin, A. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kısakürek, M.A. (1983). Eğitim programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, (16) 1.
- Kim, L.S. (2003). Exploring the relationship between language, culture and identity. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 3 (2), 1-13.
- Kocaman, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde yeni yönelimler. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380.
- Kocaman, A. ve Osam, N. (2000). Uygulamalı dilbilim-yabancı dil eğitimi terimleri sözlüğü. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Koç, N. (1992). Açıklamalı dil bilgisi terimleri sözlüğü, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169).
- Koçoğlu, A. ve Yelken, T. Y. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 131-160.
- Koçyiğit, S. (2011). Otantik görev odaklı yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının başarılarına, derse karşı tutumlarına ve problem çözme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, Z. (1992). Gramer terimleri sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2019). Göçmenlere dil eğitimi Almanya- Türkiye Örneği. *Uluslararası yabancı dil olarak Türkçe eğitimi dergisi*, 2(1), 112-125.
- Kovacs, A. M. and Mehler, J. (2009). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science*, 352 (611), 611-612.
- Kramsch, C. (2002). Introduction. In Kramsch, C. (Ed.), *Language acquisition and language socialization* (1-30). London: Continuum.

- Krashen S. (1973). Lateralization, language learning and critical period: some new evidence".
Language Learning 23/1.
- Krashen, S. D. (1981). The "fundamental pedagogical principle" in second language teaching.
Studia Linguistica, 35, 5-70.
- Kumcağız, H., Dadashzadeh, R. ve Alakuş, K. (2016). Ondokuz Mayıs üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşadıkları sorunları. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 37-50. DOI: 10.7822/omuefd.35.2.3
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). Eğitimde bireysel farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (1997). Eğitim programları ve öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Leech, N. L. And Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43 (2), 265-275.
- Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye’de Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hayef Journal of Education*, 14(1), 21-46.
- Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German–Australian perspective. *Intercultural Education*, 13 (1), 49-61.
- Lunenberg, F. C. (2011). Curriculum development: Deductive models. *Schooling*, 2 (1). 1-7.
- Mackey, W.F. (1970). A typology of bilingual education. In Anderson- Boyer: Bilingual Schooling in The United States.
- McLeay, H. (2003). The relationship between bilingualism and the performance of spatial tasks. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6 (6), 423-438.
- Mao, W. (2009). Teaching culture within and beyond language. *English Language Teaching*, 2 (4), 144-148.
- Marshall, J. (1994). Ana dili ve yazın öğretimi. (Çev: Cahit Külebi). Ankara: Başak Yayınevi.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2014). Designing qualitative research. New York: Sage.
- Martinet, A. (1998), İşlevsel genel dilbilim, İstanbul: Multilingual Publications.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuramları. *Dil ve kavram gelişimi*, 31-61.
- MEB (2009). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

- MEB (2012). Yabancı diller için Türkçe seviye A1 modüler programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/programlar/yabanci_diller/Yabanc%C4%B1larIcinTurkce_A1.pdf/ (Erişim tarihi: 17.05.2018).
- MEB (2013a). Ülkemizde kamp dışında misafir edilen Suriye vatandaşlarına yönelik tedbirler genelgesi. http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf/ (Erişim tarihi: 09.03. 2018).
- MEB (2013b). Ülkemizde geçici koruma altında bulunan Suriye vatandaşlarına yönelik eğitim hizmetleri genelgesi. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf/ (Erişim tarihi: 09.03. 2018)
- MEB (2016a). Yabancılar Türkçe öğretimi 6-12 yaş 1. seviye kurs programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <https://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%206-12%20Ya%C5%9F-1.Seviye.pdf/> (Erişim tarihi: 09.03. 2018)
- MEB (2016b). Yabancılar Türkçe öğretimi 6-12 yaş 2. seviye kurs programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%206-12%20Ya%C5%9F-2.Seviye.pdf/> (Erişim tarihi: 09.03. 2018)
- MEB (2016c). Yabancılar Türkçe öğretimi 6-12 yaş 3. seviye kurs programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1lara%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretimi%206-12%20Ya%C5%9F-3.Seviye.pdf/> (Erişim tarihi: 09.03. 2018)
- MEB (2017a). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. Aytekin, S. (Editör). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017b). Türkçe dil yeterlilerine yönelik program ve ölçek geliştirme çalıştay raporu. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18120616_18_01_2018.pdf/ (Erişim tarihi: 30. 01. 2018)

- MEB (2017c). Yabancı diller için Türkçe seviye A2 modüler programı. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/05115713_YabancY_Diller_Ya_bancY_Diller_Turkce_A1_Seviyesi.pdf (Erişim tarihi: 30. 01. 2018)
- MEB (2017d). Yabancı diller için Türkçe seviye A2 modüler programı. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Yabanc%C4%B1%20Diller_Yabanc%C4%B1%20Diller%20T%C3%BCrk%C3%A7e%20A2%20Seviyesi.pdf/ (Erişim tarihi: 30. 01. 2018)
- MEB (2018a). Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12 (Erişim tarihi: 17. 03. 2018)
- MEB (2018b). İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP) yönergesi. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/05171730_YYEP_Yonerge.pdf/ (Erişim Tarihi: 10.12.2018)
- MEB (2018c). Türkçe dersi (1-8.sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> (Erişim Tarihi: 03.01.2018) (Erişim Tarihi: 25. 05.2018)
- MEB (2018d). Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi (PICTES) Projesi. <https://pictes.meb.gov.tr/izleme>
- MEB (2019a). Dil politikaları ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni. *İki dillilik ve Türkçe öğretimine genel bakış* kitabı içinde (50-82). Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2019b). Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımı. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2019c). Ülkemizdeki tüm yabancı öğrenci sayıları. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08133210_01Nisan2019internetSunusuGeciciKorumaAlOgr.pdf (Erişim tarihi: 15.09.2020).

- MEB (2019d). Ülkemizdeki tüm yabancı öğrenci sayıları. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/08133210_01Nisan2019internetSunusuGeciciKorumaAlOgr.pdf (Erişim tarihi: 15.09.2020).
- MEB (2020). Yabancı öğrenciler uyum sınıfları genelgesi.
<http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2022.pdf/> (Erişim tarihi: 12.11.2020).
- MEB (2021). Ülkemizdeki tüm yabancı öğrenci sayıları. Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni_.pdf (Erişim tarihi: 25. 03. 2021).
- Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 64-73.
- Menteşe, H. (2014). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Aydın ili örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from case study research in education. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Mete, F. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Metin, M. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Miçooğulları, M. (2020). Yabancılar yönelik Türkçe destek öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 67-82.
- Miles, M, B. and Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nded). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Molali, N. (2005). Romanya Türk toplulukları örneğinde iki dillilik. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Morali, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.

- Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies*, 1 (2), 107-112.
- Mushi, S. (2012). Multiple languages and the school curriculum: Experiences from Tanzania <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537709.pdf/> (Erişim tarihi: 20.10.2017)
- Nalbant, S. (2019). Türkçenin yabancılara ğretiminde otantik öğrenmenin dinleme becerisine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Nunan, D. (1988). The learner-centred curriculum: A study in second language teaching. New York: Cambridge University Press.
- Oğuzkan, A. F. (1981). Eğitim terimleri sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe ğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe ğretim seti örneğı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1619-1640.
- Oliva, P. F. (2005). Developing Curriculum: A Guide to problems, principles, and process. USA: Scott, Foresman and Company.
- Omar, M. (2016). Öğretmen ve ğrenci gözü ile soydaş iki dillilere Türkçe ğretiminde ölçme ve değerlendirme: Arapça ve Türkçe bilen Kerkük Türkmenleri örneğı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F.P. (2009). Curriculum foundations: Principles and theory. Boston: Allyn and Bacon.
- Oruçoğlu, ř. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *International Journal of Social Science*, (45), 279-290.
- Ortega, L. (2011). SLA after the social turn: Where cognitivism and its alternatives stand. In *Alternative approaches to second language acquisition* (179-192).
- Özbay, M. (2005). Sesle ilgili kavramlar ve konuşma. *Milli Eğitim Dergisi*, 168, 116-125.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Kelime ğretiminde örneklemenin önemi ve Divanü Lügat-it Türk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10).
- Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1 (1), 107-132.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük bağlamında Türkiye'nin Suriyeli ğrencilere yönelik eğitim politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (1), 17-29.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili ğretimi. *Türk Dili*, 379, 18-30.

- Özdemir, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin söz edimlerini anlama düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Özçelik, D. A. (1992). Eğitim programları ve öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Özdemir, E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (37), 185-219.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H. ve İrez, O. S. (2017). Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı. Aytekin, S. (Editör). Ankara: MEB.
- Özyürek, R. (2009). Türk Devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4 (3), 1819-1862.
- Parlak, H. (2014). Avustralya’da Türkçenin 10. sınıf düzeyinde durumu ve öğretimi. *Dil Araştırmaları*, 15, 161-183.
- Patton, M. Q. (2002). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev: S. Çelik ve F. Ö. Karataş). Ankara: Pegem Akademi.
- Peal, E. and Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1–23.
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, (164), 5-25.
- Pınar, Y. (2016). Interaction, emotion and language with particular focus on second language acquisition in the kindergarten. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2), 29-51.
- Phutkaradze, M. ve İnce, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir hedef kitle: düzensiz göçmenler. *Turkophone Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*. 04/2018, 24-40.
- Phutkaradze, M. (2018). Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Polat, F. (2012). Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, Y., Köse, D., Peçenek, D. ve Durmuş, O. A. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe ilk kazanımlar için başvuru rehberi A1 öncesi. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.
- Portes, A. and Schauffler, R. (1994). Language and the second generation: Bilingualism yesterday and today. *International Migration Review*, 28 (4), 640-661.
- Posner, J. G. (1995). Analyzing the curriculum. second edition. McGraw-Hill, Inc.
- P21. (2018). Assessment: A 21st century skills implementation guide. http://www.p21.org/storage/documents/p21-stateimp_assessment.pdf/ (Erişim tarihi: 23.05.2018)
- Resmî Gazete (2018). İlköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. Ocak 2018 tarih ve 30318 sayılı resmî gazete.
- Richards, J. (2001). Curriculum development in language education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. England: Longman.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi? *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, 2 (2), 540-544.
- Sağlam, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri ve derslerin yürütülmesinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 496-507.
- Sağlam, H. İ. ve İlkesen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (2), 310-323.
- Salman, B. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salzmann, Z., Stanlaw, J. and Adachi, N. (1998). Language, culture and society: An introduction to linguistic anthropology. USA: Westview Press.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi (GD)*, 3 (1), 65-81.

- Sarı, M. (2001). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma- yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıçoban, A., Metin, E. ve Ayhan, E. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim programı geliştirme. A. Sarıçoban (Editör). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim metodolojisi içinde (118-158). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıkaya, H. (2014). Belçika Flaman Bölgesi eğitim sisteminde Türk kökenli çocukların yaşadığı temel eğitim sorunlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2 (8), 246-260.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25 (1), 208-229.
- Saydı, T. (2013). Avrupa Birliği vizyonu ile ikidillilik, çokdillilik ve eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (28), 269-283.
- Saylor, J. Galen., Alexander M. William and Arthur J. Levvis (1981). Curriculum planning for better teaching and learning. 4th Edition. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve meslekî gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (58). <http://yayim.meb.gov.tr/> (Erişim tarihi: 19.02. 2018)
- Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2001). Program geliştirmede Delphi, Dacum ve meslek analizi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 241-250.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 31, 51-66.
- Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014 (31).
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 75-78.
- Singerman, A. (1993). The cultural component of foreign language learning: A common core defined at four levels of competence with pedagogical aids applied to the French speaking world. *American Association of Teachers of French National Commission on Cultural Competence*. Draft version.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). Bilingualism or not: *The Education of Minorities* (Vol. 7). Multilingual Matters.

- Smith, P. L. and Ragan, T. J. (2005). Instructional design. USA: New York John Wiley & Sons.
- Sofu, H. (2016). Dil edinimi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Editörler). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar içinde (17-35). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). Program geliştirme: Öğretmen elkitabı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2014). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stenhouse, L. (1993). An introduction to curriculum research and development. Grea Britain: Heinemann Educational Books Ltd.
- Stoller, F. L. (2001). The curriculum renewals process in English for academic purposes programmes. In J. Flowerdew and M. Peacock (Eds.). *Research Respectives On English For Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 31-48.
- Suna, Y. (2017). 2015 – 2016 Yabancı dil öğretim programının etkililiğini avrupa dil gelişim dosyası bağlamında belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Susar Kırmızı, F. (2016). Metinlerarası Okuma. Susar Kırmızı, F. (Editör). İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süleymanov, A. ve Sönmez, P. (2017). Suriyeli çocukların sosyo-kültürel ve sosyo-psikolojik sorunları: İstanbul Sultanbeyli Örneği. *International Migration And Children-Uluslararası Göç ve Çocuklar*, 145.
- Sülükçü, Y. ve Savaş, O. (2018). Evaluation of the program regarding PICTES. Turkish Proficiency and Scale Development Workshop Report.
- Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitimsel ve dilbilimsel temelleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (22), 465-470. 27.
- Şahin, A. (2010). Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme oluşturma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, A. (2013). Dil öğretiminde uluslararası ölçütler. Durmuş M. ve Okur, A. (Editörler). Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde (493-507). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Şahinel, S. (2016). Eleştirel düşünme. *Pegem Atıf İndeksi*, 2016 (5), 123-136.
- Şeker, H. (2010). Bloom'un taksonomisinden, bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 39.
- Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8 (1), 86-105.
- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sorunu ve üniversitelerdeki mevcut durumun değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (4), 518-529.
- Şensin, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin Suriye' den göçle gelen öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa*.
- Şimşek Bekir, H. ve Temel, Z. F. (2006). Almanya'da okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu Türk çocuklarına uygulanan dil eğitim programının dil gelişim düzeyine etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18) 14ç
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 17 (3).
- Şişman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). Eğitimde planlama ve değerlendirme. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Tabachnick, B. G. and Fideli, L.S. (2001). Using multivariate statistics. Boston: Ally And Bacon.
- Tanaş, R. (2013). Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının Delphi tekniğine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Elâzığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanner, D. and Tanner, L. N. (1980). Curriculum development: Theory into practice. New York: Macmillan.
- Tashakkori, A. and Teddlie, C. (1998). Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches (Vol. 46). Sage.
- Tashakkori, A. and Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (3), 207-211. <https://doi.org/10.1177/1558689807302814/> (Erişim Tarihi: 09.10.2017)
- Taşer, S. (2000). Konuşma eğitimi. İstanbul: Papirus Yayınları.

- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Taştekin, A. (2015). Türk dillilere Türkiye Türkçesi öğretimi nasıl olmalıdır? *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3 (3), 43-55.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayınları.
- TDK (1998). Türkçe sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK (2005). Türkçe sözlük (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK (2017). Miras.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.592eb85ee37d70/ (Erişim Tarihi: 06. 02. 2018)
- Teddlie, C. and Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples.
<http://mmr.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/1/77/> (Erişim: 06.02.2018)
- Telc (2013). Diller için Avrupa Ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme. Common European Framework of Reference for languages, learning, teaching and assessment. Frankfurt, Germany: Telc, GmbH.
https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf/ (Erişim tarihi: 14.09.2017).
- Temur, N. Ve Yıldırım, M. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. Şahin, A. (Editör.). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; Kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde (536-549). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu: Guide for Likert type scale development. *Türk Psikologlar Derneği*.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44.
- Tomlinson, C. A. (1995). How to differentiate instruction in mixed ability classrooms. Alexandria VA: Association for supervision and curriculum development.
- Topbaş, S. (1998). Dil, anadili ve Türkçe öğretimi. Topbaş, S. (Editör). Türkçe öğretimi içinde (1-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Topçu Gedikli, E. (2018). İşbirliğine dayalı konuşma etkinlikleri ile İngilizce sınıf kaygısının azaltılması ve derse yönelik tutumların geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi. Eskişehir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Tulu, Y. (2009) Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (ikidilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). İletişim dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklar ve eğitimleri. Baykoç, N. (Editör). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde (335-358) Ankara: Eğitim Kitap.
- Tutkun, Ö. F. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1 (3), 14-22.
- Tüfekçioğlu, B. (2020). Göçmen çocukların Türkçe eğitiminde dikkate alınması gereken faktörler. Başar, U. ve Tüfekçioğlu, B. (Editörler). Göçmenlere Türkçe öğretimi içinde (29- 43). Ankara: Atlas Akademik Basım Yayıncılık.
- Türkben, T. (2019). Etkin bir okuma becerisi öğretim modelini temel alan izlence: Etkileşimsel okuma modeli. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 11 (1), 141-163.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı. İstanbul. <https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf> adresinden edinilmiştir
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı. İstanbul. <https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulamasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. (2015). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.20158213.pdf/> (Erişim tarihi: 10.06.2019)
- Tyler, R. W. (2013). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ulutaş, M. (2016). Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliği’ nin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. <http://openaccess.dpu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12438/2210/> (Erişim tarihi: 02. 09. 2017)
- Ungan, S. (2013). Dil ve dünya dilleri. Durmuş, M. ve Okur, A. (Editörler). Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde (15-22). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Ur, P. (1992). A course in language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Uyar, Y. (2007). Türkçe öğretiminde kültür aktarımı ve kültürel kimlik geliştirme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uygur, N. (1996). Kültür Kuramı. Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
- Uysal, B. (2009). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğretimi programları ve örnek kitapların değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2015). Roman çocukların okula devamsızlık nedenleri ve bu durumun çocuklar üzerindeki etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1).
- Ültanır, G. (2003). Eğitimde planlama ve değerlendirmede kuram ve teknikler: Eğitim uygulamaları için kuram tartışmaları bilançosu. Ankara: Nobel Yayın.
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayın.
- Vardar, B. (1980). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Varış, F. (1998). Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Verhoeven, L. (1996). Turkish literacy and its acquisition in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language*, (119). 87-108.
- Wald, B. (1974). Bilingualism. *Annual Review of Anthropology*, (3) 301-321.
- Westly, E. (2011). The bilingual advantage. *Scientific American Mind*, 38-41.
- White, R. V. (1998). The ELT curriculum: Design, innovation and management. New York: Basil Blackwell Inc.
- Wiles, J. and Bondi, J. (1989). Curriculum development: A guide to practice. Merrill Publishing Company.
- Witkin, B. R. and Altschuld, J. W. (1995). Planning and conducting needs assessments: A practical guide. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wood, L. A. and Kroger, R. O. (2000). Doing discourse analysis: methods for studying action in talk and text. Sage.
- Yalçın, S. K. and Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2 (2).

- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2015). Norveç ve Türkiye’deki ana dili öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak analiz edilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2015 (19), 343-382.
- Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2009). Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri. Öztürk, C. (Editör) Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde (310- 341). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, Ş. (2014). Eğitimde program geliştirmeyi etkileyen sosyal-kültürel etmenler. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 3 (6).
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye’deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi*, 3 (2), 175-199.
- Yaylacı, F. (2012). Kültür, toplumsal değişme ve tabakalaşma. Kartal, B. (Editör). Davranış bilimlerine giriş içinde. No: 2535. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Tür odaklı yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (1), 143-152.
- Yazıcı, Z. ve İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi* (3) 47-61.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Almanya örneği. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı: Ankara.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. Kılınç, A. ve Şahin, A. (Editörler). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde (115-145). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, Ü. (2015). Yabancılarla Türkçe öğretimi bağlamında program, yöntem, öğretim materyali ve değerlendirme yöntemleri sorunu: Belarus örneği. *International Journal of Language Academy*, (3)1. (94-112).
- Yılmaz, F. (2004). An English language needs analysis of preparatory class students at Gaziosmanpaşa University. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies*, 9 (3), 1641-1651.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 10 (3).
- Yin, R.K., (1998). The abridged version of case study research: Design and method, in handbook of applied social research methods, Bickman, L. and Rog, D.J. (Eds.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yule, G. (1996). Pragmatics. Oxford: Oxford University Press.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, 771-774.
- Yurdakul, B. (2004). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurttutan, H. (2019). Göçmen öğrencilerin sosyal becerileri ve okula uyumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 81-88.
- Zıllıoğlu, M. (2010). İletişim Nedir? İstanbul: Cem Yayınevi.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihî seyri. Durmuş, M. ve Okur, A. (Editörler). Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde. Ankara: Grafiker Yayınları.

EKLER

EK-1 Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	TÜBİTAK Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Programı Tasansı
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI
TEZ YAZARI:	Fisun GÜNGÖR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

İ. Evrak Tarih ve Sayısı: 05/07/2018-E.36336



**T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü**

Sayı : 70297673-605.01-E.12573058
Konu : Tez Önerisi

29.06.2018

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün Genel Müdürlüğümüzde 20/06/2018 tarihinde ve 11938658 sayıda işlem gören yazısı
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitimi Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Fisun GÜNGÖR'ün, Doç. Dr. Şerife Dilcek BELET BOYACI'nın danışmanlığında "Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Programı Tasarısı" konulu doktora tez çalışmasının 2018-2019 öğretim yılı Güz ve Bahar dönemlerinde ilgi (a) yazı ekinde belirtilen illerde uygulanmasına ilişkin tez önerisi ve ekleri Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü veri toplama araçlarının kullanılması, öğretmenler tarafından doldurulması talep edilen ölçeğe yer verilen "<https://tr.surveymonkey.com/r/8C6QWVM>" internet linkindeki soruların ekte yer alan mühürlü ölçekteki sorular olmasına dikkat edilmesi ve elde edilen kişisel verilerin kişinin açık rızasıyla işlenmesi ve gizliliği hususlarına özen gösterilmesi (öğrenci ad-soyad bilgileri, ses kaydı vb. nin velî izni varsa alınması) doğrultusunda izin talebi uygun bulunmuştur. Bununla birlikte pilot uygulamaya ilişkin değerlendirme yapılabilmesi için yabancı uyruklu ilkököl öğrencileri için Türkçe öğretim programı tasarısı hazırlandıktan sonra program tasarısına da yer verilerek izin için yeniden başvuru yapılması ve pilot uygulama sürecine ilişkin Genel Müdürlüğümüze bilgi verilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda yürütülmesinde herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU
Bakan a.
Genel Müdür

Eklr:

- 1-İlgi (a) yazı ve ekleri
- 2-Mühürlü Anket (12 sayfa)

**SELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**

DAĞITIM:

Gereği:

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğüne
(ek konuldu Mühürlü anket Formu 12 sayfa)

Bilgi:

12 İl Valiliklerine (İl Millî Eğitim
Müdürlükleri)
(Bilgi amaçlı olup, cevabi yazı

Aktüelk Biv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adanyulu@meb.gov.tr

Aynızdaki bilgi için: MAKARUSU Şef
Tel: (0 312) 413 13 31
Faks: (0 312) 417 71 08

Bu evrak gıvank elektronik form ile imzalanmıştır, <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden eb16-120d-3524-926e-0cd0 koda ile teyit edilebilir.

EK-3 Öğrenci Bilgilendirme ve Onay Formu

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi olan Fisun GÜNGÖR yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Fisun GÜNGÖR bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında, ses kaydı almasında ve anket uygulamasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

İmza:

Araştırmacının Adı ve Soyadı: Fisun GÜNGÖR

İmza:

Telefon Numarası:

Adresi:

Sayın Veli,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığı'ndan almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırma, ilköğretim yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine program geliştirilmesi doktora tez çalışması için yapılmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere görüşme yapılarak ses kaydı alınacak ve görüşlerinin alınacağı bir anket uygulanacaktır.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi olan Fisun GÜNGÖR yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Velisi bulunduğum oğlumun/ kızımın araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum. Fisun GÜNGÖR bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında, ses kaydı almasında ve anket uygulamasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. İzniniz olmadığı takdirde, öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilecektir. Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Görüşülen Öğrenci Velisi

Görüşmeci

Fisun GÜNGÖR

Anadolu Üniversitesi Doktora Öğrencisi

EK-5 Sınıf Öğretmeni Bilgilendirme ve Onay Formu

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi olan Fisun GÜNGÖR yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Fisun GÜNGÖR ile araştırma sürecinde yapacağımız görüşmelerde ve anketlerde hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Araştırmacı	Fisun GÜNGÖR	Katılımcı	:
Telefon		Telefon	:
İmza		İmza	:

Görüşme tarihi :

EK-6 Alan Uzmanı Bilgilendirme ve Onay Formu

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi olan Fisun GÜNGÖR yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Fisun GÜNGÖR ile araştırma sürecinde yapacağımız görüşmelerde ve diğer veri toplama tekniklerinde hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Araştırmacı	Fisun GÜNGÖR	Katılımcı	:
Telefon		Telefon	:
İmza		İmza	:

Görüşme tarihi :

EK-7 Kişisel Bilgi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

EK-7A Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencisi Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Ad- Soyad:

Cinsiyet:

☐

Kız

☐

Erkek

Sınıf:

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

Uyruk:

Bilinen diller:

Türkçeyi öğrenme yeri:

☐

Okul

☐

Kurs

☐

Aile

☐

Diğer

Türkçe öğrenme süresi:

☐

0-12 ay

☐

1-2 yıl

☐

2-3 yıl

☐

3 yıl
ve
üstü

Türkiye' de bulunma amacı:

☐

Türkiye' de ya da Türkçe konuşulan bir ülkede yaşamak için

☐

Türk okullarında eğitim görebilmek için

☐

Ailem istediği için

☐

Türkiye' yi sevdiğim için

☐

Zorunda olduğum için

☐

Diğer (Belirtiniz.)

Türkçe öğrenme amacı:

☐

Türkiye' de ya da Türkçe konuşulan bir ülkede yaşamak için

☐

Türk okullarında eğitim görebilmek için

☐

Ailem istediği için

☐

Türkiye' yi sevdiğim için

☐

Zorunda olduğum için

☐

Diğer (Belirtiniz.)

1. Türkçe dersiyle ilgili düşüncelerin nelerdir?
2. Okulda ya da sınıfta Türkçe kullanırken neler yaşıyorsun?
3. En çok zorlandığın Temel dil becerileri nelerdir? Hangi becerilerin desteklenmesini istersin?
 - a. Bu becerileri geliştirmek için nelere ihtiyaç duyuyorsun?
4. Türkçe becerilerinin kazandırılması için neler yapılmasını istersin?
5. Söylemek istediğin başka bir şey var mı?

EK-7B Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencisi Görüşme Formu

Sevgili öğrenci;

Lütfen aşağıdaki soruları oku ve cevapla. Yuvarlak kutuları işaretlemek için boşluğa **X** yapabilirsin. Birden fazla kutuyu işaretleyebilirsin. Kare kutuya da cevapları yazabilirsin.

1. Türkçe dersiyle ilgili ne düşünüyorsun? Lütfen işaretle.

Kolay bir ders ☐

Zor bir ders ☐

Bilmiyorum ☐

2. En çok hangisinde sorun yaşıyorsun? Lütfen işaretle.

 Dinleme ☐

 Konuşma ☐

 Okuma ☐

 Yazma ☐

3. Türkçe öğrenebilmek için ihtiyaçların neler? Ne yapılırsa Türkçeyi daha iyi öğrenirsin? Lütfen aşağıya yaz.

4. Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinden hangisi için öğretmenin daha çok yardım etmesini istersin? Lütfen aşağıya yaz.

5. Türkçeyi en iyi nasıl öğrenirsin?

EK-7C Sınıf Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Cinsiyet	Kadın ☐	Erkek ☐		
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fak. ☐	Fen- Edebiyat Fak. ☐	Lisans Tamamlama ☐	Diğer ☐
Mesleki Kıdem	20 yıl ve üstü ☐	11-16 yıl ☐	6-10 yıl ☐	0-5 yıl ☐
Sınıf	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐

Sınıfınızda bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayıları ve uyrukları (Lütfen belirtiniz)

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretimi ile ilgili herhangi bir kurs/seminer/sertifika programına katıldınız mı? Lütfen belirtiniz.

1. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretimi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Sınıfınızda bulunan yabancı uyruklu öğrenciler ile ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Nasıl süreçler yaşıyorsunuz?
 - a. Sorunların çözümü için nelere ihtiyaç duyuyorsunuz, nasıl çözüyorsunuz?
3. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik nasıl bir yol izliyorsunuz?
 - a. Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
 - b. Kullandığınız kaynaklar nelerdir?
3. Mevcut Türkçe Öğretim Programı hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Sizce bu öğrenciler için yeni bir programa ihtiyaç var mı?

İrdeleme: Bu programların boyutları nasıl olmalıdır?

- a. Program hangi özellikleri taşımalıdır?
 - b. Programın “amaç/kazanımlar” boyutu nasıl olmalıdır?
 - c. Programın “içerik ve temalar” boyutu nasıl olmalıdır?
 - d. Programın “öğrenme-öğretme” boyutu nasıl olmalıdır?
 - e. Programın “ölçme-değerlendirme” boyutu nasıl olmalıdır?
 - f. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? (Lütfen belirtiniz.)
5. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? (Lütfen belirtiniz.)

EK-7D Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

Değerli meslektaşım;

Aşağıdaki soruları, sınıfınızda bulunan/bulunacak yabancı uyruklu ilköğrencilerine Türkçe öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi amacıyla önem taşımaktadır. Yanıtlayacağınız bu sorular tarafımdan gerçekleştirilen doktora tezinde kullanılacak, araştırmaya katılım göstermek sizin inisiyatifinizde bulunup, hiçbir yerde ad/soyad bilgileriniz yer almayacaktır. Anlayışınız ve katılımınız için teşekkür ederim. Araştırmacı Fisun GÜNGÖR

Cinsiyet	Kadın ☐	Erkek ☐		
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fak. ☐	Fen- Edebiyat Fak. ☐	Lisans Tamamlama ☐	Diğer ☐
Mesleki Kıdem	20 yıl ve üstü ☐	11-16 yıl ☐	6-10 yıl ☐	0-5 yıl ☐
Sınıf	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐

Sınıfınızda bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayıları ve uyrukları (Lütfen belirtiniz)

Yabancı uyruklu ilköğrencilerine Türkçe öğretimi ile ilgili herhangi bir kurs/seminer/sertifika programına katıldınız mı? Lütfen belirtiniz.

1. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda ne düşünüyorsunuz?

2. Sınıfınızda bulunan yabancı uyruklu öğrenciler ile ne tür sorunlar yaşıyorsunuz? Nasıl süreçler yaşıyorsunuz? Sorunların çözümü için nelere ihtiyaç duyuyorsunuz, nasıl çözüyorsunuz?

3. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretime yönelik nasıl bir yol izliyorsunuz? Ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Kullandığınız kaynaklar nelerdir?

EK-7D Devamı

4. Mevcut Türkçe Öğretim Programı hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu öğrenciler için yeni bir programa ihtiyaç var mı?

5. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminde amaç/kazanımların nasıl olmasını önerirsiniz?

6. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminde içeriğin nasıl olmasını önerirsiniz?

7. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinin nasıl olmasını önerirsiniz?

8. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminde ölçme-değerlendirme sürecinin nasıl olmasını önerirsiniz?

EK-7E Alan Uzmanı Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Cinsiyet	Kadın	☐	Erkek	☐
Unvanınız	Profesör	☐	Doçent Doktor	☐
			Doktor öğr. üyesi	☐
			Okutman	☐
Mesleki Kıdem	20 yıl ve üstü	☐	11-16 yıl	☐
			6-10 yıl	☐
			0-5 yıl	☐
Uzmanlık Alanı	Sınıf Eğitimi	☐		
	Eğitim Programları ve Öğretim	☐		
	Yabancılar Türkçe Öğretimi	☐		

1. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretiminde öğrencilere hangi beceri ve yeterliliklerin kazandırılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
3. Öğrencilerin Türkçe öğretim programına yönelik ihtiyaçlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?
 - a. Kişisel,
 - b. Dilsel,
 - c. Sosyal,
 - d. Öğretimsel.
4. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik Türkçe öğretim programı nasıl olmalıdır?
 - a. Program hangi özellikleri taşımalıdır?
 - b. Programın “amaç/kazanımlar” boyutu nasıl olmalıdır?
 - c. Programın “içerik ve temalar” boyutu nasıl olmalıdır?
 - d. Programın “öğrenme-öğretme” boyutu nasıl olmalıdır?
 - e. Programın “ölçme-değerlenme” boyutu nasıl olmalıdır?
5. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? (Lütfen belirtiniz.)

EK-8 Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Dil Becerileri İhtiyaçlarını Belirleme Ölçeği-
Sınıf Öğretmeni

Değerli meslektaşım;

Aşağıdaki ölçek ilkokullarımızda eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretilirken öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu öğrencilere yönelik bir Türkçe öğretim programı tasarısı hazırlanması amacıyla görüşlerinize başvurulmuştur. İsim belirtmenize gerek yoktur. Aşağıda yer alan maddeleri dikkatlice okumanızı ve durumunuza en uygun olan seçeneği işaretlemenizi rica ediyoruz.

Doç. Dr. Ş. Dilek BELET BOYACI

Araştırmacı Fisun GÜNGÖR

Cinsiyet	Kadın ☐	Erkek ☐		
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fak. ☐	Fen- Edebiyat Fak. ☐	Lisans Tamamlama ☐	Diğer ☐
Mesleki Kıdem	20 yıl ve üstü ☐	11-16 yıl ☐	6-10 yıl ☐	0-5 yıl ☐
Sınıf	1 ☐	2 ☐	3 ☐	4 ☐

Sınıfınızda bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayıları ve uyrukları (Lütfen belirtiniz)

Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine Türkçe öğretimi ile ilgili herhangi bir kurs/seminer/sertifika programına katıldınız mı? Lütfen belirtiniz.

DİL BECERİ ALANLARI		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
İletişim Becerileri Açısından		5	4	3	2	1
1	Basit selamlaşma kalıplarını ve hal-hatır sorma ile ilgili basit kalıpları kullanabilir.					
2	Basit bir biçimde etkileşime girebilir.					
3	Kendini karşındakine tanıtabilir, kişisel bilgileriyle ilgili (uyruk, yaş, aile, meslek, yaşadığı yer, adres) sorulara yanıt verebilir.					
4	Temel gereksinimler veya bilindik konular hakkında sorular sorabilir ve bunlara yanıt verebilir.					
5	Günlük yaşamını ve alışkanlıklarını basit sözcükler ve yalın tümceler kullanarak betimleyebilir.					
6	Herhangi bir konu hakkında sohbet edebilir.					
7	Kişisel konularla ilgili sorular hakkında (ad, adres, yaş, doğum tarihi, uyruk, telefon numarası, aile, sevdiği ya da sevmediği şeyler) basit sözcükler ve temel ifadeler kullanarak yazılı olarak yanıt verebilir.					
8	Yazılarında olumlu ve olumsuz kısa tepkiler vermek üzere kalıplaşmış ifadeler ve basit sözcükler kullanabilir.					
9	Günlük yaşamdaki nesneleri betimlemek için basit sözcük ve tümceler kullanabilir.					
10	Konuşmalarında ve yazılarında sayılar, miktarlar, fiyatlar, tarihler ve zaman birimleri ile başa çıkabilir.					
11	Basit bir formu doldurabilir ve basit bir mesaj yazabilir.					

EK-8 (Devamı)

Anlama Becerileri Açısından		5	4	3	2	1
12	Günlük yaşamda karşılaşılan bilindik konularla ilgili somut bilgileri (örneğin yerler ve saatler), yavaş ve anlaşılır bir biçimde sunulmuş olması koşuluyla, tanıyabilir.					
13	Yavaş ve tane tane konuşulduğunda bulunduğu ortamda yapılan konuşmaların konusunun genelde farkına varabilir.					
14	Dinlediği kısa, anlaşılır ve basit ses kayıtlarından, bildirilerden ve duyurulardan en önemli bilgileri alabilir.					
15	İlgi alanına giren konularla ilgili basit sözcüklerle yazılmış ve resimler ve görüntülerle desteklenmiş kısa metinleri anlayabilir.					
16	Bilindik ve basit isim, sözcük, tümce ve temel deyimleri tanıyabilir.					
17	Günlük yaşamı ve ihtiyaçlarına yönelik basit ifadeleri tanır.					
18	Kısa ve basit metinleri yavaş yavaş okuyup anlayabilir.					
19	Günlük yaşamda karşılaşılan yönergeleri anlayabilir ve takip edebilir.					
20	Basit metinlerde yer alan önemli bilgileri bulabilir ve anlayabilir.					
Anlatma Becerileri Açısından		5	4	3	2	1
21	Temel soru ifadelerini kullanabilir ve bu sorulara yanıt verebilir.					
22	Sınıfta ve okulda sözlü etkileşim kurabilir, konuşmalara ve tartışmalara katılabilir.					
23	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.					
24	Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri ve basit kalıp ifadeleri kullanabilir.					
25	“Ama”, “çünkü” ya da “ve” gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabilir.					

EK-9 Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Programı Tasarısına Yönelik
Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman,

Bu form, Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI danışmanlığında doktora öğrencisi Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ tarafından yürütülen “*Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Programı Tasarısı*” adlı doktora tezi kapsamında hazırlanan Türkçe öğretimi program tasarısının belirli açılardan uygunluğunun siz alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Öğretim Programı Tasarısı Değerlendirme Ölçeği, Demirel (2011) tarafından geliştirilen analitik program değerlendirme ölçütleri benimsenerek hazırlanmıştır. Ölçek, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde tasarının “*planlama*”, ikinci bölümde “*hazırlama/geliştirme*”, üçüncü bölümde ise “*deneme-değerlendirme*” açılarından değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Görüş ve düşünceleriniz, program tasarısına son şeklinin verilmesi ve tasarının ileride uygulanma ve yaygınlaştırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Saygılarımla,

Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

EK-9 (Devamı)

1. Program tasarısının **planlama aşamasını** nasıl değerlendirirsiniz? (Lütfen aşağıda yer alan ölçütlere göre değerlendiriniz.)

PLANLAMA AŞAMASI	Evet	Hayır	Kısmen
Program koordinasyon, çalışma ve danışma grupları, program tasarısı sürecine uygun seçilmiş ve yürütülmüş mü?			
İhtiyaç analizi ve değerlendirme çalışmaları, program tasarısı açısından yeterli mi?			
Program tasarısında benimsenen model ve felsefi ve psikolojik temeller, tasarının hedeflerine ve özelliklerine uygun mu?			
Program disiplinler arası bir yaklaşım gösteriyor mu?			
Program tasarısının öğeleri bütünlük gösteriyor mu?			
Program tasarısında öğrenme kuramı/kuramları, tasarının hedeflerine ve özelliklerine uygun mu?			

2. Tasarının planlama aşamasında yönelik önerileriniz var mıdır? Varsa nelerdir?

Gerektiğinde yeni satır ekleyiniz.

II. BÖLÜM

3. Program tasarısının **hazırlama/geliştirme aşamasını** nasıl değerlendirirsiniz? (Lütfen aşağıda yer alan ölçütlere göre değerlendiriniz.)

HAZIRLAMA/GELİŞTİRME AŞAMASI	Evet	Hayır	Kısmen
Amaçlar			
Genel amaçlar, program tasarısının felsefi ve psikolojik temellerine uygun mu?			
Öğrenme çıktıları/kazanımlar için taksonomi belirlenmiş mi?			
Öğrenme çıktıları/kazanımlar belirlenen taksonomiye ve aşamalılık ilkesine uygun ifade edilmiş mi?			
Öğrenme çıktıları/kazanımlar sistematik ve tutarlı bir biçimde ifade edilmiş mi?			
Öğrenme çıktıları/kazanımlar kendi ve dil becerileri içinde tutarlı mı?			
Öğrenme çıktıları/kazanımlar Türkçe dersinin amaçlarıyla tutarlı mı?			
Öğrenme çıktıları/kazanımlar sınıf düzeylerine ve öğrenci gereksinimlerine uygun mu?			
Öğrenme çıktıları/kazanımlar öğrencilerin Türkçe seviye ve yeterliklerine uygun mu?			
Öğrenme çıktıları/kazanımlarına uygun etkinlik örnekleri hazırlanmış mı?			
Öğrenme çıktıları/kazanımlar gerçekleştirilebilir ve ölçülebilir düzeyde mi?			
İçerik			
İçerik, program tasarısının genel amaçları ve öğrenme çıktıları/kazanımları ile tutarlı mı?			
İçerik, kazanım ilişkisi kurulmuş mu?			
İçerik, konu alanına uygun düzenlenmiş mi?			
İçerik düzenleme ilkelerine uyulmuş mu? (<i>yakından uzağa, basitten zora</i>)			
Belirlenen içerikte, öğrencilerin gereksinimlerine uygun anlamlı konular bulunuyor mu?			
İçerikte belirlenen üniteler, sınıf düzeylerine (<i>hazırbulunuşluk, gelişim özellikleri, ilgileri</i>) uygun mu?			
Öğrenme Öğretme Süreci			
Öğrenme yaklaşım/kuramları, öğretim stratejileri ve yöntem-teknikleri, program tasarısının vizyonu ile tutarlı mı?			
Öğrenme yaklaşım/kuramları, öğretim stratejileri ve yöntem-teknikleri hedef/kazanımlara uygun mu?			
Öğrenme yaklaşım/kuramları, öğretim stratejileri ve yöntem-teknikleri içerik/konu alanına uygun mu?			
Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulacağı belirtilmiş mi?			

EK-9 (Devamı)

Etkinlik örnekleri hedeflere/kazanımlar ile tutarlı mı?			
Hedeflere/kazanımlara uygun öğretim materyallerinin kullanımına yer veriliyor mu?			
Etkili öğretim ilkelerine yer verilmiş mi?			
Alternatif eğitim durumlarına yer verilmiş mi?			
Değerlendirme			
Ölçme-değerlendirme sürecine yönelik dikkat edilmesi gerekenler ve açıklamalar yeterli mi?			
Hedeflerin/kazanımların ölçülmesine yönelik örnekler gösterilmiş mi?			
Dil becerilerine yönelik uygun ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yer verilmiş mi?			
Hedeflerin/kazanımların değerlendirilmesine yönelik alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine yer verilmiş mi?			

4. Hazırlama/Geliştirme aşamasında yönelik önerileriniz var mıdır? Varsa nelerdir?

Gerektiğinde yeni satır ekleyiniz.



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Çalıştay Programı

Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI' nın danışmanlığında doktora öğrencisi Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ tarafından hazırlanan “*Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencileri İçin Türkçe Öğretim Programı Tasarısı Çalıştayı*” 08.04.2021 tarihinde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim bünyesinde düzenlenecektir. Çalıştay için belirlenen program, zoom linki ve gruplar aşağıda belirtilmiştir.

Zoom Linki:

<https://zoom.us/j/99461243535?pwd=WkRld2VxMTI2bFRXQ1BIcjA0cFVnZz09>

Meeting ID: 994 6124 3535

Passcode: 779000

ÖĞLEDEN ÖNCE OTURUMU	10.00 10.20	Açılış Konuşmaları - Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI - Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI
	10.20 10.45	Tasarımın Geliştirme Süreci ve Gerçekleştirilenler - Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ
	10.45 11.00	Ara
	11.00 12.00	Grup çalışması ve program boyutlarını değerlendirme
	12.00 13.00	Öğlen arası
ÖĞLEDEN SONRA OTURUMU	13.00 14.30	Grup tartışmaları ve grup raporlarının oluşturulması
	15.00 16.00	Çalıştay raporunun sunumu ve kapanış

EK- 11 Çalıştaydan Örnek Kare



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı: Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ

Eğitim Geçmişi:

Yüksek Lisans:	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Programı	2015
Lisans:	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü	2011
Lise:	Hoca Ahmed Yesevi Lisesi	2004

Projelerde Yaptığı Görevler:

- Eğitim fakültelerindeki öğrenci bağlılığı profilinin belirlenmesi ve öğrenci bağlılığı ile teknoloji entegrasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi, TÜBİTAK Projesi, Araştırmacı, 2015-2016.
- Öğretmen eğitiminde görsel kültür çalışmalarının fen ve teknoloji öğretimi bir dersi için uygulanabilirliği, BAP, Araştırmacı, 2016-2018.
- UNESCO kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine yönelik öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi için eğitici eğitimi projesi, Eğmen, 01.07.2019/ 30.08.2019.

ESERLER

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

- A1.** Ciğerci, F.M. ve Güngör, F. (2016). The problems encountered by the foreign primary school students from the perspectives of classroom teachers (Bilecik Sampling). *Journal of Education and Future*, (10), 137-164.
- A2.** Güngör, F. ve Şenel, A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *AJESI*, (9).

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

- B1.** Güngör, F., Küçükyılmaz, E.A. (2015) Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. 14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Bartın, Mayıs- 2015.
- B2.** Güngör F., Pekgöz Çeviker A., Bilgen S. (2017) Sınıf eğitimi öğrencilerinin okul öğrenmelerindeki öğrenme sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri, 7th International Conference On Research İn Education, Çanakkale, Türkiye, 27-29 Nisan 2017.
- B3.** Güngör F., Pekgöz Çeviker A., Bilgen S., Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin yabancı uyruklu öğrenciler ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüş ve yönelimleri, 7th International Conference On Research İn Education, Çanakkale, Türkiye, 27-29 Nisan 2017.
- B4.** Kolaç E., Güngör F. (2017). Sosyal bilgiler programlarında, yeterliliklerde, şuralarda ve bilimsel araştırmalarda edebiyat destekli sosyal bilgiler öğretimi. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES6) Etkinlik Tarihi: 04-06 Mayıs, 2017.
- B5.** Türkcan, B., Pekgöz Çeviker, A., Güngör, F. (2017). Değerlerin öğretiminde animasyonların kullanımı. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES6) Etkinlik Tarihi: 04-06 Mayıs, 2017.
- B6.** Türkcan, B., Şenel A., Boyraz, C., Güngör, F. (2018). Görsel kültür çalışmalarının fen ve teknoloji öğretimi 1 dersinde öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 11-14 Nisan-2018.
- B7.** Türkcan, B, Güngör, F., Pekgöz Çeviker, A., Şenel, A., Boyraz, C. (2019). Öğretmen eğitiminde görsel kültür çalışmalarının fen ve teknoloji öğretimi 1 dersi için uygulanabilirliği. International EJER Congress, 2019.

C. Kitap Bölümleri

- C1.** Güngör, F. (2019). Dil politikaları ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni. Belet Boyacı Ş. D. (editör). *Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi. İki dillilik ve Türkçe öğretimine genel bakış içinde*. Ankara: MEB: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- C2.** Güngör, F. (2019). Konuşma eğitimi. Belet Boyacı Ş. D. (editör). *Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi. İki dillilik ve Türkçe öğretimine genel bakış içinde*. Ankara: MEB: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

C3. Güngör Yerey k lmaz (2020).  lkokul  ğrencilerine Türkçenin Yabancı dil olarak  ğretiminde Avrupa Dilleri Ortak  neriler  er evesi. Fatih Mehmet C ğerci (editör). * lkokul  ğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak  ğretimi içinde*. 13-36. Ankara: Pegem Akademi, 2020.

C4. Güngör Yerey k lmaz (2020). Türkçe dersi  ğretim programı. Mehmet Gültekin (editör). *Cumhuriyet dönemi ilkokul programları içinde*. 76-18. Ankara: Pegem Akademi, 2020.

C5. Güngör Yerey k lmaz (2021). Yabancı dil olarak Türkçe  ğretimi uygulamaları: A2 düzeyi ders planları. Belet Boyacı  . D. (editör). *Dilbilgisi eğitimi içinde*. 131-350. Ankara: MEB: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2021.

